



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Es war einmal blind, bucklig und dumm –
Überlegungen zu Märchenfiguren mit Behinderung in den Grimm'schen
Märchen

Verfasserin

Renate Cornelia DEIMEL

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

Wien, Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin

Ass.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Strachota

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	6
PROBLEMSKIZZE.....	6
FORSCHUNGSSTAND	9
<i>Forschungsfrage.....</i>	<i>11</i>
METHODE.....	12
HEILPÄDAGOGISCHE RELEVANZ.....	13
GLIEDERUNG	14
1 KINDER- UND JUGENDLITERATUR	16
1.1 DIE GESCHICHTE DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR	16
1.2 DIE PÄDAGOGISCHE FUNKTION DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR	18
1.2.1 <i>Sozialisationsfunktion der Kinder- und Jugendliteratur</i>	<i>19</i>
1.2.2 <i>Die pädagogische Funktion des Märchens.....</i>	<i>20</i>
1.2.2.1 Die Bedeutung des Märchenerzählens	22
1.3 MÄRCHEN	23
1.3.1 <i>Die Geschichte des Märchens.....</i>	<i>23</i>
1.3.2 <i>Legende – Sage – Märchen</i>	<i>25</i>
1.3.3 <i>Eigenschaften und Stil des Märchens</i>	<i>26</i>
1.3.4 <i>Kunstmärchen</i>	<i>27</i>
1.4 ZUSAMMENFASSUNG	29
2 LEBEN UND WERKE DER BRÜDER JACOB UND WILHELM GRIMM.....	30
2.1 DIE BRÜDER JACOB UND WILHELM GRIMM – BIOGRAFISCHER ABRISS	30
2.1.1 <i>Wichtige Leistungen der Brüder Grimm.....</i>	<i>31</i>
2.1.2 <i>Wichtige Werke der Brüder Grimm</i>	<i>32</i>
2.2 DIE KINDER- UND HAUSMÄRCHEN DER BRÜDER GRIMM	33
2.2.1 <i>Die Entstehung der Kinder- und Hausmärchen.....</i>	<i>33</i>
2.2.2 <i>Die Ausgaben der Kinder- und Hausmärchen.....</i>	<i>34</i>
2.2.3 <i>Nachwirkung der Kinder- und Hausmärchen.....</i>	<i>35</i>
2.3 DIE GATTUNG GRIMM	36
2.4 ZUSAMMENFASSUNG	38
3 BEHINDERUNG	40
3.1 BEHINDERUNGSBEGRIFF	40
3.2 HEILPÄDAGOGIK UND MEDIZIN	41
3.2.1 <i>Klassifikationssysteme der WHO</i>	<i>42</i>
3.3 MEDIZINISCHE PERSPEKTIVE VON BEHINDERUNG	43
3.4 HEILPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE VON BEHINDERUNG	44
3.5 BEHINDERUNGSBEGRIFF DER VORLIEGENDEN DIPLOMARBEIT	46
3.5.1 <i>Sinnesbehinderung</i>	<i>47</i>
3.5.2 <i>geistige Behinderung</i>	<i>47</i>
3.5.3 <i>körperliche Behinderung.....</i>	<i>48</i>
3.6 ZUSAMMENFASSUNG	48

4 ROLLENBILDUNG UND ZUSCHREIBUNG.....	50
4.1 WAS SIND SOZIALE ROLLEN?	50
4.1.1 Strukturfunktionalistische Perspektive.....	51
4.1.2 Interaktionistische Perspektive.....	52
4.1.3 Perspektive Rolle als Skript.....	52
4.1.4 Zwei Spezialformen der sozialen Rolle – Kranken- und Behindertenrolle.....	52
4.1.5 Selbstständigkeit – Hilfsbedürftigkeit	54
4.2 EIGENSCHAFTEN	54
4.2.1 Zuschreibung von Eigenschaften	54
4.2.2 positive und negative Eigenschaften	55
4.2.3 Stigmatisierung	55
4.3 EINSTELLUNGSBILDUNG.....	56
4.4 FIGUREN - ROLLEN IN DER LITERATUR	58
4.4.1 Charakterisierung.....	59
4.5 ZUSAMMENFASSUNG	59
5 METHODISCHES VORGEHEN.....	62
5.1 GEGENSTAND DER ANALYSE	62
5.2 SUBFRAGE 1.....	63
5.2.1 Bestimmung der Kriterien	63
5.2.2 Auswertung.....	65
5.3 SUBFRAGE 2.....	66
5.3.1 Bestimmung der Kriterien	67
5.3.2 Auswertung.....	68
5.4 SUBFRAGE 3.....	73
5.4.1 Bestimmung der Kriterien	73
5.4.2 Auswertung.....	73
5.5 SUBFRAGE 4.....	74
5.5.1 Bestimmung der Kriterien	74
5.5.2 Auswertung.....	74
6 ERGEBNISSE	76
6.1 SUBFRAGE 1.....	76
6.1.1 Häufigkeit von Märchenfiguren mit und ohne Behinderung.....	76
6.1.1 Häufigkeit der Behinderungsformen.....	77
6.1.2 Geschlecht.....	78
6.1.3 Hauptfigur oder Nebenfigur.....	81
6.1.5 Zusammenfassung.....	81
6.2 SUBFRAGE 2.....	82
6.2.1 Rollen von Märchenfiguren mit Behinderung.....	82
6.2.2 Eigenschaften von Märchenfiguren mit Behinderung.....	87
6.2.2.1 physisches Erscheinungsbild	90
6.2.2.2 soziale Eigenschaften.....	92
6.2.2.3 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften	94
6.2.2.4 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen.....	97
6.2.2.5 Eigenschaften, die die Fähigkeiten betreffen	99
6.2.3 Zusammenfassung.....	100
6.3 SUBFRAGE 3.....	101
6.3.1 Zusammenfassung.....	102

6.4 SUBFRAGE 4.....	103
6.4.1 Zusammenfassung.....	104
7 DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE AUS HEILPÄDAGOGISCHER SICHT.....	106
7.1 WIE WIRD BEHINDERUNG BZW. WIE WERDEN MÄRCHENFIGUREN MIT EINER BEHINDERUNG IN DEN GRIMM'SCHEN MÄRCHEN DARGESTELLT?	106
7.2 AUSBLICK	110
8 ZUSAMMENFASSUNG	112
LITERATUR	116
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	124
ANHANG	126
ABSTRACT	126
ABSTRACT ENGLISH VERSION	126
LEBENS LAUF	128

Einleitung

Problemskizze

Märchen gibt es schon seit langer Zeit. Manche von ihnen sind bereits vor Jahrhunderten entstanden. Viele Motive sind sogar schon seit der Antike bekannt, wenn auch teilweise ihre Form später teilweise noch verändert wurde (Röhrich 2002, 377f). Dennoch werden diese Geschichten auch heute noch erzählt und *fesseln* sowohl Kinder als auch Erwachsene (Bettelheim 1977, 11). Ein Grund dafür könnte sein, dass „der Sieg der Schwächeren über die Stärkeren Mut [macht] und Trost“ spendet (Gruntz-Stoll 2007, 129).

Vor 152 Jahren ist die letzte zu Lebzeiten der Gebrüder Grimm erschienene Ausgabe der Kinder- und Hausmärchen veröffentlicht worden (Uther 2008, 13). Der Bekanntheitsgrad der Grimm'schen Märchen ist groß: „Unstreitig sind die Kinder- und Hausmärchen neben der Luther-Bibel das bekannteste Werk der deutschen Kulturgeschichte. Bis heute liegen Übersetzungen in über 160 Sprachen vor“ (ebd.). Aufgrund ihrer hohen Bekanntheit wird sich diese Diplomarbeit mit den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm befassen.

Schöne Prinzessinnen, Dummlinge, bucklige alte Hexen, starke Helden, blinde Männer und Frauen sowie verzauberte Prinzen und viele andere Figuren kommen einem in den Sinn, wenn von Märchenfiguren die Rede ist. An diesen sehr unterschiedlichen Figuren kann man erkennen, dass Märchen eine Welt der Gegensätze abbilden: „Das Märchen liebt alles Extreme, im besonderen extreme Kontraste. Seine Figuren sind vollkommen schön und gut oder vollkommen hässlich und böse“ (Lüthi 1997, 34). Auch werden „keine Charaktere entwickelt, sondern die handelnden Figuren sind immer eindeutig schwarz oder weiß“ (Szonn 1989, 7). Zur Charakteristik von Märchenfiguren zählt also, so ist auch bei Mürner (2003, 100) zu lesen, „dass nicht auf ihre Besonderheiten eingegangen wird, dass sie nicht charakterisiert, sondern typisiert, das heißt unnahbar und ‚flächenhaft‘ dargestellt werden.“ Dies gilt auch für Märchenfiguren mit Behinderung: Behinderungen werden „nicht im Einzelnen analysiert, sondern durch bestimmte Figuren (z.B. durch die Hexe) oder durch Vergleiche (‚hässlich wie die Nacht‘) typisiert“ (Schmetz 1987, 94). Es werden also auch Behinderungen „idealtypisch vereinfacht“ (ebd.). Märchen sind

verhältnismäßig kurze Erzählungen, ihr Handlungsablauf ist immer ähnlich aufgebaut und klar strukturiert: Die „Handlung wird einlinig durchgeführt“ (Szonn 1989, 7) und „Einzelheiten [werden] nur erzählt, wenn sie sehr wichtig sind“ (Bettelheim 1977, 14).

Wer kennt nicht die traditionsreichen Märchengestalten wie das Rumpelstilzchen oder die böse Hexe aus Hänsel und Gretel? Viele Märchenfiguren sind genau wie diese *anders* als die übrigen Figuren:

„Im Märchen treten Menschen oder Figuren auf, die missgestaltet sind oder unheimlich wie Hexen, böse Feen oder gewalttätige Riesen; andere sind besonders klein oder sie haben eine körper- oder sinnenhafte Behinderung. Wieder andere Märchenfiguren zeichnen sich durch eine übergroße Naivität, manchmal durch eine geistige Beschränktheit aus“ (Crain 2007, 8).

Nach Crain (ebd.) geht es „im Märchen sehr oft um das Thema der Andersartigkeit.“ Viele dieser Abweichungen vom *Normalen* können als Behinderungen bezeichnet werden. „Die Behinderung im Märchen weist auf die Schattenseiten menschlicher Existenz hin“ (ebd.). Man könnte sagen: „Was im Märchen den Namen *Fluch* trägt, heißt *Behinderung* in der aufgeklärten, entzauberten Welt“ (Gomringer 2008, 31, H.i.O.). Die Märchenwelt wird von der realen Welt dadurch unterschieden, dass Behinderungen in der letztgenannten nicht einfach verschwinden. Im Märchen allerdings gilt: „Wenn ein Fluch vorliegt, ist seine Wirkung oft temporär und kann durch die Leistung einer Aufgabe, die Gabe eines Kusses, ein ‚wahres Gefühl‘ aufgelöst werden“ (ebd.). Ein weiterer Unterschied zwischen der realen Welt und der Märchenwelt ist, dass in der Märchenwelt „behinderte Märchenfiguren stets schwer geprüft und erst anerkannt [werden], wenn ihre Behinderungen verschwinden“ (Mürner 2003, 99). Es verschwindet demnach die Behinderung als Belohnung für eine bestandene Prüfung und lässt einen völlig *normalen* Menschen zurück – dies ist in der realen Welt nicht oder nur eingeschränkt möglich (z.B. durch Operationen).

Eine Figur, die häufig in Märchen vorkommt, ist der Dummling. Ganz nach dem Motto *die Dummen haben's Glück* wird in einigen Märchen der dümmste und meist auch jüngste Sohn zum Schluss reich belohnt. Doch trifft nicht das Sprichwort *dumm bleibt dumm* zu, sondern der Dummling entwickelt sich und wird gescheit (Solms 1999, 58f). Bei Bonin

(2009, 67) wird der Dummling folgendermaßen definiert: „Däumling, Daumerling oder Dummbart sind synonym. Der Däumling lebt noch in Symbiose mit der Mutter, unternimmt aber den Schritt in die (väterliche und fremde) Welt. Dieser Schritt ins Leben ist ein Grundmotiv des Märchens.“ Dass Entwicklung ein wichtiges Motiv im Märchen ist, beschreibt auch Schaller (2007, 41): „Märchen erzählen von Entwicklung. Es sind junge Menschen, die das elterliche Heim verlassen und sich voller Zuversicht auf den Weg machen.“ Jeder Mensch steht in seinem Leben vor gewissen Entwicklungsaufgaben. Manchen fällt es leichter, diese positiv zu bewältigen, anderen schwerer. Schaller (ebd.) schreibt dazu: „Der junge Mensch sieht sich konfrontiert mit Aufgaben, die seinen vollen Einsatz verlangen und zeitweise seine Kräfte übersteigen. Die Probleme sind nur zu bewältigen durch Annahme von Hilfe. In diesem Sinn bieten sich Märchen an zur Reflexion über (heil)pädagogische Prozesse.“ Nach Crain (2007, 9, H.i.O.) weist „das Märchen einen Weg oder vielmehr unterschiedliche Wege, die zeigen, dass sich Menschen mit der Schattenseite ihres eigenen Lebens, mit dem Fremden und dem manchmal Unheimlichen auseinandersetzen *müssen* – und dass sie dies können, wenn sie mutig sind und Hilfe annehmen.“ Szonn (1989, 8) ist der Ansicht, dass Märchen „auf magische Weise“ von „Konfliktlösungen“ (ebd.) erzählen. In diesem Sinne lässt sich sagen, dass „Lebensbewältigung ein zentrales Thema der Volksmärchen“ (Hartmann-Winkler 1970, 23) darstellt.

Einerseits wird in der Literatur thematisiert, dass Menschen mit Behinderung im Märchen sehr oft in der Rolle des Bösen zu finden sind (Schmetz 1987): „Bei diesen Symbolfiguren im Märchen nimmt das Gebrechen von der ganzen Person Besitz – nicht nur im körperlichen, sondern auch im moralischen Sinne“ (Lüthi 1970 zit.n. Schmetz 1987, 93). Andererseits ist aber auch zu lesen, dass „die Darstellung körper- und sinnesbehinderter Menschen in den Grimm’schen Märchen keineswegs einer einheitlichen Tendenz, etwa im Sinne von Boshaftigkeit“ (Schmetz 1987, 94) unterliegt. Interessant ist, dass in den Märchen der Brüder Grimm die Dummlinge sehr oft Sympathieträger sind und dadurch „überwiegend positiv dargestellt“ (ebd.) werden. Bemerkenswert ist zudem, dass „Behinderungen bei guten Charakteren in der Regel aufgehoben werden, sie [bei] bösen Charakteren [aber] bestehen“ (ebd., 95) bleiben. Behinderung symbolisiert in letzterem Fall oft Strafe für schlechte Charaktere. Des Weiteren gilt: „Diese Einschränkungen

„passieren“ den Märchenfiguren, sie treten nicht durch Vererbung auf“ (Gomringer 2008, 31). Sie entstehen durch Zaubersprüche und sind physische Veränderungen, wie zum Beispiel eine lange Nase oder ein Buckel. Eine Ausnahme stellt die Kleinwüchsigkeit dar – sie ist auch im Märchen angeboren. So ist der Däumling, der, wie sein Name schon sagt, nicht größer als ein Daumen ist, das Kind zweier normal großer Menschen (ebd.).

Forschungsstand

Märchen stellen ein sehr allgemeines und breites Thema unterschiedlicher Forschungsrichtungen dar. Die meisten Forschungsarbeiten zum Thema Märchen sind im Bereich der Literaturwissenschaften zu finden, doch gibt es auch einige aus dem pädagogischen und psychologischen Forschungsfeld. Die Meinungen in den unterschiedlichen Forschungsrichtungen sind geteilt: So wird in der „literaturwissenschaftlichen und linguistischen Erzählforschung“ (Solms 1999, 3) vermehrt „bestritten, daß die Märchen so etwas wie einen Sinn, eine Lehre oder eine moralische Botschaft enthalten“ (ebd.), PädagogInnen hingegen gehen von den „Erziehungs- und Unterrichtszielen aus, denen sie [die Märchen; Anm. R.D.] dienen sollen“ (ebd.). Es wird also bereits vorher festgelegt, welchen Sinn die Märchen haben sollen (ebd., 4). PsychologInnen wiederum sind interessiert an der „therapeutischen Funktion, die Märchen erfüllen sollen“ (ebd., 2), der Sinn der Märchen besteht in dem, was mit Märchen gemacht werden kann (ebd., 2).

LiteraturwissenschaftlerInnen erforschen im Großen und Ganzen das Märchen als literarische Gattung, das bedeutet, es wird untersucht, wie es sich von anderen Gattungen abgrenzen lässt und welche strukturellen Merkmale es aufweist. Literaturwissenschaftliche Arbeiten zum Thema Märchen sind zahlreich und vielfältig (u.a. Lüthi 1970, 1997; Röhrich 2002; Uther 1981, 1994, 2008). Abgesehen von diesen charakteristischen Merkmalen der Gattung Märchen befassen sich manche AutorInnen aber auch mit anderen Aspekten. Hans-Jörg Uther (1981) behandelt zum Beispiel in seinem Buch „Behinderte in populären Erzählungen. Studien zur historischen und vergleichenden Erzählforschung“ das Thema Märchenfiguren mit einer Behinderung und wie Behinderungen in populären Erzählungen entstehen. Doch ist sein Blickwinkel kein

heilpädagogischer, sondern einer aus der historischen und vergleichenden Erzählforschung und fokussiert nicht die Grimm'schen Märchen. Uther (1994) behandelt des Weiteren in der Zeitschrift Märchenspiegel das Thema Märchen und Behinderung. Dieser Artikel befasst sich mit der Heilung von Behinderung beziehungsweise Krankheit – es wird ebenfalls nicht auf die Grimm'schen Märchen eingegangen. Max Lüthi (1970) hat sich mit „Gebrechliche[n] und Behinderte[n] im Volksmärchen“ auseinandergesetzt und ein gleichnamiges Kapitel diesem Thema gewidmet. Es werden verschiedenste Arten der Gebrechlichkeit aufgezählt, wie sie entstehen und wie die Erlösung erfolgt. Die Arbeit ist aus einem literaturwissenschaftlichen Blickwinkel geschrieben und der Autor beschäftigt sich mit europäischer Volksliteratur.

Aus der psychologischen Forschung sollen ebenfalls nur exemplarisch einige Werke angeführt werden (u.a. Franz 1986; Müller 1997; Fuchs 2008). Im Bereich der pädagogischen Forschung wurden einige Diplomarbeiten im Zusammenhang mit Märchen verfasst (u.a. Steininger 1988, Kamelger 1989, Fiedler 1990, Stipsits 1993, Nagl 1994, Kohout 1996, Böhm 1997, Finger-Ossinger 1998, Balek 2002, Wimmer 2003, Geißler 2007, Zickbauer 2007), doch befasst sich keine der Diplomarbeiten mit Behinderung im Märchen.

In der heilpädagogischen Forschungslandschaft finden sich zwei Arbeiten, die sich im Speziellen mit geistiger Behinderung beziehungsweise Lernbehinderungen im Märchen auseinandersetzen. Hierbei handelt es sich um „Märchen und Behinderung. Ein Beitrag zur Resilienzforschung¹ bei Kindern und Jugendlichen“ (Geldern-Egmond 2000) und eine Masterarbeit der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich zum Thema „Das Bild der geistigen Behinderung im deutschen Volksmärchen“ (Guggenheimer 2010). Auch sind im Sammelband von Crain (2007) einige Beiträge zum Thema Märchen und Behinderung erschienen. Einer davon befasst sich näher mit Behinderungen von Märchenfiguren (Schaller 2007). In diesem Beitrag wird thematisiert, dass Märchen „Geschichten von Entwicklung“ (ebd. 41) erzählen. Es wird davon ausgegangen, dass das Märchen alle LeserInnen auffordert, sich als Mängelwesen zu sehen und dadurch „ihr grösstmögliches Potenzial zu entwickeln und zu leben“ (ebd. 41). In einem Sammelband

¹ In der Resilienzforschung wird nach Faktoren geforscht, welche risikogefährdete Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen können, um eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen (Bilinski 2010, 26).

von Christian Mürner (1997) sind ebenfalls einige Artikel zum Thema Märchen und Behinderung enthalten.

Eine Forschungsarbeit der European Community Studies hat Anja Läwen (2001) durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine Studie zu „Behinderung im afrikanischen und europäischen Märchen.“ Es wurde analysiert, welche Behinderungen wie oft vorkommen und wie sie dargestellt werden. Es wurden allerdings nur wenige Märchen der Gebrüder Grimm zur Untersuchung herangezogen.

Im Zuge der Recherche hat sich herausgestellt, dass es noch keine Arbeit gibt, die systematisch *alle* Märchen der Gebrüder Grimm – im Hinblick auf die darin vorkommenden Figuren mit Behinderung – analysiert. Aus diesem Grund werde ich im Rahmen meiner Diplomarbeit folgender Forschungsfrage nachgehen.

Forschungsfrage

Wie wird Behinderung beziehungsweise wie werden Märchenfiguren mit Behinderung in den Grimm'schen Märchen dargestellt?

Subfragen

Wie oft scheinen Figuren mit Behinderung in den Grimm'schen Märchen auf und um welche Behinderungsformen handelt es sich dabei? Wie oft scheint welche Behinderungsform auf? Welches Geschlecht haben die Märchenfiguren? (quantitative Analyse)

Welche Rollen nehmen Märchenfiguren mit der jeweiligen Behinderung in den Grimm'schen Märchen ein? Welche Eigenschaften werden Märchenfiguren mit Behinderung zugeschrieben?

Wie entstehen die Behinderungen der Märchenfiguren?

Bleiben die Behinderungen bestehen? Wenn nicht: Welche Formen der *Erlösung* von der jeweiligen Behinderung treten auf?

Methode

Wie bereits erwähnt, beschränke ich mich in dieser Arbeit – aufgrund der Vielzahl der vorhandenen Märchen – auf die Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm. Zur systematischen Analyse wird eine Ausgabe herangezogen, die die Märchen in der Fassung von 1857 beinhaltet und mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm versehen ist. Die drei Bände beinhalten 200 Märchen und zehn Kinderlegenden sowie das originale Vorwort, Nachweise zu den Märchen, Erscheinungsjahre und Veränderungen der Märchenversionen.

Aufgrund der Vielfalt der Fragestellungen wird zu deren Beantwortung ein eigenes methodisches Vorgehen herausgearbeitet. In einem ersten Schritt der Untersuchung wird es darum gehen, festzulegen, welche Kriterien zu einer Aufnahme in die Analyse gegeben sein müssen und was in dieser Arbeit unter Behinderung zu verstehen ist. Ein weiterer Schritt wird sein, bei der ersten systematischen Durchsicht der Kinder- und Hausmärchen die Märchen dahingehend zu lesen, ob, nach eben genannten Kriterien, eine Märchenfigur mit einer Behinderung darin vorkommt oder nicht. Der nächste Schritt beinhaltet quantitativ zu erheben, wie oft welche Behinderung in den Märchen der Gebrüder Grimm aufscheint. Jene Märchen, die in die quantitative Untersuchung miteinbezogen werden, werden analysiert auf:

die Häufigkeit von Märchenfiguren mit einer Behinderung,
die Art der Behinderungen und deren Häufigkeit,
das Geschlecht der Märchenfigur mit Behinderung,
ihre Wichtigkeit (Haupt- oder Nebenfigur).

Darüber hinaus folgt eine Auseinandersetzung mit den Aussagen über die Märchenfiguren mit Behinderung. Hierzu wird eine qualitative Analyse der Figuren mit Behinderung durchgeführt. Für diese qualitative Analyse werden, die jeweilige Subfrage betreffend, Zitate aus den Märchen gesammelt. Anhand dieser Zitate werden Kategorien, in Anlehnung an das theoretische Kodieren (Corbin/Strauss 1996), gebildet. Mithilfe dieser Kategorien können dann die Hauptkategorien gebildet werden. Für die Fragen nach der Entstehung bzw. Erlösung von Behinderung werden Kategorien gebildet, welchen Zitate zugeordnet werden.

Heilpädagogische Relevanz

Im Märchen geht es „um Aufgaben, Hindernisse und Probleme, die im Märchen auch als Fragen und Rätsel gestellt werden, die es zu beantworten, zu lösen gilt“ (Gruntz-Stoll 2007, 130). Um diese zu lösen, muss der Held oder die Heldin sich verändern, lernen und reifen: „Die gesuchten Lösungen erweisen sich dabei meist als Teil oder als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses“ (ebd.). Hierbei werden die „individuellen Voraussetzungen“ (ebd.) berücksichtigt, „Stärken und Schwächen ..., unerwartete Hilfen und überraschende Wendungen“ (ebd.) spielen eine große Rolle. „Vermeintliches Ungeschick, und scheinbare Unbeholfenheit [sind] oft hilfreicher und wirkungsvoller als Berechnung, Verstand und Geschick“ (ebd.). Auch gelten „im Märchen besondere Regeln, die nicht selten im Widerspruch zu vorherrschenden Meinungen ebenso wie zum gesunden Menschenverstand stehen und auch den Schwächeren Chancen einräumen“ (ebd.). Auch im heilpädagogischen Alltag geht es darum, sich für in der Gesellschaft Benachteiligte und Schwächere einzusetzen (ebd.).

Insgesamt spielt die Kinder- und Jugendliteratur, zu der auch Märchen zählen, im Sozialisationsprozess eine wichtige Rolle, da sie den Heranwachsenden als Beispiel in den verschiedensten Bereichen ihres Lebens dienen kann (Fischer 1991, 53). Auch Maier (1980, 240) schreibt, dass durch Texte „gewisse Vorstellungen (Meinungen), Verhaltensweisen und Einstellungen bekräftigt werden.“ Es ist in der Literatur des Weiteren zu lesen, dass Bücher Kinder in ihrer Entwicklung und Meinungsbildung beeinflussen können: „Märchen regen z.B. die Festigung von ethisch-moralischen Positionen ... und die Bereitschaft des Sicheinlassens auf menschliche Beziehungen“ (Geldern-Egmond 2000, 34) an. Auch, dass „Kinder, die keine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit behinderten Menschen haben, in stärkerem Maß auf die Meinungen anderer und Stereotype angewiesen [sind,] als Kinder mit entsprechenden Erfahrungen“ (Zimmermann 1982, 52), spielt eine wichtige Rolle: Dies bedeutet nämlich, dass das Bild, das in Märchen von Figuren mit einer Behinderung gezeigt wird, Kinder in ihrer Einstellung zu Menschen mit einer Behinderung beeinflussen kann. Da Märchen bereits Kindern vorgelesen werden und ihnen einigen AutorInnen zufolge (u.a. Bettelheim 1977; Hartmann-Winkler 1970; Strehlow 1985; Zickbauer 2007) helfen sollen, Werte vermittelt zu bekommen und eine Vorstellung von Richtigem und Falschem zu entwickeln, erachte

ich es als wichtig, herauszuarbeiten, welches Bild von Behinderung dargestellt wird. Bettelheim (1977, 11) schreibt dazu:

„Es [das Kind; Anm. R.D.] braucht ... eine moralische Erziehung, die ihm unterschwellig die Vorteile eines moralischen Verhaltens nahebringt, nicht aufgrund abstrakter ethischer Vorstellungen, sondern dadurch, daß ihm das Richtige greifbar vor Augen tritt und deshalb sinnvoll erscheint.“

Die Moral des Kindes wird dadurch gebildet, dass sich das „Kind [mit dem Helden, oder der Heldin des Märchens; Anm. R.D.] identifiziert und dessen guten Taten“ (Zickbauer 2007, 98) nachstrebt. Wenn Menschen mit einer Behinderung im Märchen immer als böse dargestellt werden sollten, oder Behinderung als Strafe für eine böse Tat dargestellt wird, könnte dies in weiterer Folge dazu führen, dass Kinder vermittelt bekommen, dass Menschen, die eine Behinderung haben, schlechte Menschen sind. Da es „zu den wichtigsten Aufgaben der Kinderliteratur gehört, dem Kind Vorbilder für die Bewältigung des Lebens zu bieten“ (Schaufelberger 1987, 85), ist es von heilpädagogischem Interesse, wie im Märchen mit Behinderung umgegangen wird. Auch könnte es für Kinder, die mit einer Behinderung leben müssen, schwierig sein, mit dem eventuell negativen Rollenbild, das in Märchen vermittelt werden könnte, umzugehen.

Aus diesen Gründen soll untersucht werden: Wie wird Behinderung beziehungsweise wie werden Märchenfiguren mit einer Behinderung in den Grimm'schen Märchen dargestellt?

Gliederung

Im ersten Kapitel soll ein Überblick über Märchen im Allgemeinen gegeben werden. Es wird darauf eingegangen, was Märchen charakterisiert, welche Strukturen sie von anderen Gattungen abgrenzen und wie sie entstanden sind. Dazu wird auch näher auf Kinder- und Jugendliteratur, ihre pädagogische Bedeutung und ihre Wirkung eingegangen.

Das zweite Kapitel dient dazu, nähere Informationen zu den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm sowie zu ihren Sammlern Wilhelm und Jacob Grimm zu geben. Es soll angeführt werden, was die Märchen der „Gattung“ Grimm ausmacht und von

anderen Märchen unterscheidet. Des Weiteren soll ein kurzer biografischer Abriss zu den Brüdern Grimm gegeben werden.

Im dritten Kapitel wird dargestellt und begründet, was in dieser Arbeit vor dem Hintergrund des pädagogischen Diskurses über Behinderung und in Hinblick auf die Analyse der Grimm'schen Märchen unter Behinderung verstanden wird.

Um später untersuchen zu können, in welchen Rollen und mit welchen Eigenschaften die Figuren mit Behinderung dargestellt werden, soll im vierten Kapitel eine Einführung zu Rollen und Eigenschaften gegeben werden. Es soll beschrieben werden, was unter Eigenschaften zu verstehen ist, wie sie mit den Rollen einer Figur oder Person zusammenhängen und was eine Hauptfigur beziehungsweise Nebenfigur ausmacht.

In Kapitel fünf wird das Forschungsdesign, welches aus einem quantitativen und einem qualitativen Arbeitsschritt besteht, dargestellt. Es wird näher darauf eingegangen, wie die quantitative Untersuchung aufgebaut ist und welche Fragen analysiert werden sollen. Auch die qualitative Auswertungsmethode, welche in Anlehnung an das theoretische Kodieren (Corbin/Strauss 1996) entwickelt wurde wird näher erläutert.

In Kapitel sechs werden die Ergebnisse der Auswertung präsentiert.

In Kapitel sieben werden die in Kapitel sechs dargestellten Ergebnisse interpretiert und diskutiert. Außerdem soll ein Ausblick gegeben werden, was die Ergebnisse für die Heilpädagogik bedeuten könnten, beziehungsweise welche weiteren Forschungen angestellt werden könnten und sollten.

Das letzte Kapitel stellt das Resümee dar, in dem noch einmal die wichtigsten Punkte der Arbeit zusammengefasst werden.

1 Kinder- und Jugendliteratur

In diesem Kapitel ist vorerst die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) im Allgemeinen Thema, anschließend wird der Fokus speziell auf Märchen gelegt.

Die Schrift und dadurch auch das Buch stellt eine sehr alte Form der Überlieferung dar und wird bis heute zur Archivierung von Wissen genutzt (Fischer 1991, 45). Eine wichtige Eigenschaft von Büchern ist, dass sie „Leser untereinander [verbinden], indem [sie] das Selbst- und Weltverhältnis stabilisier[en] oder in Frage stell[en]“ (ebd.). Auch bringen sie „in offenen Gesellschaften die pluralistische Vielfalt von Inhalten, Überzeugungen und Mitteilungsabsichten zum Ausdruck“ (ebd.). Ein Merkmal der KJL ist nach Gansel (1999, 7) ihre Anpassungsfähigkeit: Da sie ihre Zielgruppe ansprechen muss, um auch gelesen zu werden, ist sie von der Zeit, in der sie geschrieben wird/wurde abhängig. Die eigentlich wichtigen Faktoren sind also die Kinder und Jugendlichen – wie leben sie? Was spricht sie an? Wie ist das Verhältnis zu den Eltern? Wann sind sie erwachsen? Was wird von ihnen erwartet? Was ist Kindheit? (ebd.). Diese Faktoren haben sich im Laufe der Geschichte geändert und verändern sich auch heute noch. Daher ist es wichtig, einen Blick auf die Geschichte der KJL zu werfen.

1.1 Die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur

Vor dem 18. Jahrhundert existierte keine altersentsprechende Literatur für Kinder, auch hatten sie meist keinen Zugang zu Literatur, da sie nicht lesen konnten (Eggert/Garbe 2003, 93). Anfang des 18. Jahrhunderts wurde durch die Entstehung von Kleinfamilien eine neue Form der Kindheit geschaffen und dadurch der Grundstein zur Entstehung von *kindspezifischer* Literatur gelegt (ebd.). Mitte des 18. Jahrhunderts wurden für Kinder Auszüge aus Texten der *Allgemeinliteratur* von ErzieherInnen oder LehrerInnen gesammelt, um sie für ihre Zwecke zu verwenden (Gansel 1999, 16). Dieses Privileg wurde nur der höheren Gesellschaftsschicht zuteil, da sich nur diese ErzieherInnen oder LehrerInnen leisten konnten (ebd.). Private Lektüre, die zur Unterhaltung diente, war bis weit ins 18. Jahrhundert kaum vorhanden (Eggert/Garbe 2003, 93). Erst seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, also der Zeit der Aufklärung, wurde Literatur speziell für Kinder

verfasst (Gansel 1999, 8). Diese Kinderliteratur war zugleich auch an die Eltern adressiert, um ihnen Leseanweisungen zu geben (Eggert/Garbe 2003, 94). Durch die größere Nachfrage nach kinder- und jugendspezifischer Literatur wurde sie nach und nach zugänglicher (Gansel 1999, 16f). Im 19. Jahrhundert lag die Aufgabe der Alphabetisierung immer weniger nur bei der Familie, sondern wurde vermehrt von der Schule übernommen (Eggert/Garbe 2003, 94). Doch spielte die Familie weiterhin eine wichtige Rolle; Kinder unterer Gesellschaftsschichten waren gegenüber jenen aus höheren auf Grund des schlechteren Zuganges zu Büchern stark benachteiligt (ebd.). Da die Aufgabe der Belehrung der Jugend an die Schule abgegeben wurde, konnte Kinderliteratur immer mehr zu einem Unterhaltungsmedium werden (ebd.). Dies war auch daran zu erkennen, dass in der im 19. Jahrhundert im Gegensatz zu der im 18. Jahrhundert veröffentlichten Kinderliteratur nicht mehr der Vater als Erzieher und als Erzählperson diente, sondern die Mutter (ebd., 95). Im 20. Jahrhundert hat sich Kinder- und Jugendliteratur erneut einem Wandel unterzogen – durch die Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht wurde die Fähigkeit des Lesens allen Kindern zuteil (ebd.). Die Verbreitung von Büchern wurde größer und ihr Preis sank (ebd.). Abgesehen davon mussten sich Bücher seit dem 20. Jahrhundert gegenüber audiovisuellen Medien behaupten (ebd.).

Auch im 21. Jahrhundert hat sich die KJL einem Wandel unterzogen. Da die Schul- und Ausbildungszeit heutzutage immer länger wird, dehnt sich auch die Jugendphase immer weiter aus. Da einerseits eine finanzielle Abhängigkeit von den Eltern besteht, andererseits aber bereits in jungem Alter ein hohes Maß an Selbstbestimmung in sozialer, politischer und sexueller Hinsicht besteht, ist oftmals unklar, wann das Erwachsenenalter beginnt (Gansel 1999, 7). Abgesehen vom Inhalt der KJL müssen auch die Darstellungsweise und die Struktur der Texte an die neuen Gegebenheiten angepasst werden, um als moderne KJL bezeichnet zu werden (ebd.).

Früher galt KJL als eigene Textsorte, die an Textmerkmalen wie „Einfachheit, Linearität, Regelmäßigkeit, Handlungsdominanz, Identifikation, typisierende Figurengestaltung, Leseranreden, Schriftgröße und Illustrationen“ (ebd., 8) zu erkennen war. Heute gibt es in der Literatur verschiedene Auffassungen, was unter KJL zu verstehen ist. „KJL kann meinen:

1. Die Gesamtheit, der für Kinder und Jugendliche als geeignet empfundenen Literatur (= intentionale KJL)
2. Die Gesamtheit, der für Kinder und Jugendliche geschriebenen fiktionalen und nicht fiktionalen Texte (= spezifische KJL)
3. Die Gesamtheit, der von Kindern und Jugendlichen rezipierten fiktionalen und nicht fiktionalen Texte (=Kinder- und Jugendlektüre)
4. Ein Teilsystem des gesellschaftlichen Handlungs- bzw. Sozialsystems ‚Literatur‘ (= ‚Subsystem KJL‘)“ (ebd.; H.i.O.).

1.2 Die pädagogische Funktion der Kinder- und Jugendliteratur

Bis ins 20. Jahrhundert war die KJL vor allem ein Instrument der Pädagogik und hatte „neben den allgemeinen literarischen Kommunikationsregeln vor allem pädagogischen Erwartungen zu entsprechen“ (Gansel 1999, 13). Es gab seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert zwei verschiedene Funktionen von KJL, nämlich KJL als Sozialisationsmittel sowie KJL als kindgemäße Literatur (ebd.). Doch hielt diese Trennung meist nicht stand, da es sich bei den Texten häufig um eine Mischform handelte – nämlich „um **kindgemäße Sozialisationsliteratur**“ (ebd.; H.i.O.). Eine Ausnahme stellte die Zeit der frühen Aufklärung dar, in der Elementarbücher – Bücher, die größtenteils dem Charakter der Sozialisationsliteratur entsprachen – weit verbreitet waren (ebd.).

Laut Bucher (2004, 45) ist es eine Tatsache, dass in der westlichen Welt des 21. Jahrhunderts „der Umgang mit verschiedenen Medien zum normalen Alltag der Heranwachsenden“ gehört, „wobei dem Fernsehen eine besonders wichtige Rolle zukommt, weil es ohne große Anstrengung genutzt werden kann und Unterhaltung bietet“ (ebd.). Dennoch macht es einen Unterschied, wie viel und wofür welche Medien genutzt werden (ebd.). LeserInnen haben „andere Wissensstrukturen und mehr Hintergrundinformationen zur Verfügung, um selbst beim Fernsehen mehr zu profitieren als Nur-Fernseher“ (ebd.). Daher ist die Kulturtechnik des Lesens auch im Medienzeitalter noch von zentraler Bedeutung – „Lesen ist für die (sinnvolle und gezielte) Nutzung anderer Medien (wie des Internets) basal“ (ebd., 9). Durch „die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache“ werden „kognitive Denkprozesse geschult und eigene

Wissensstrukturen aufgebaut“ (ebd., 9). Außerdem wird durch Lesen die „*Individualität, Identität und Sozialkompetenz*“ (ebd., 17; H.i.O.) gefördert. Speziell bei fiktionalen Texten wird der Leser/die Leserin herausgefordert „sich immer wieder in die eine oder andere literarische Figur“ (ebd.) hineinzusetzen. Durch die Möglichkeit, verschiedene Rollen *durchzuspielen* und Dinge aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, werden die eigenen „Sinn- und Zielentwürfe“ (ebd.) weiterentwickelt, „was für die Herausbildung eines Selbstkonzeptes und einer eigenen Identität wichtig ist“ (ebd.). Nach Schön (1993, 268; zit. n. Eggert/Garbe 2003, 131) dient Lesen zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.

1.2.1 Sozialisationsfunktion der Kinder- und Jugendliteratur

Sozialisation bedeutet „das ‚Mitglied-werden‘ in einer Kultur oder Gesellschaft“ (Hurrelmann/Richter 1998, 48); dazu bestehen in jeder „Gesellschaft ‚Mitgliedschafts-Entwürfe‘“ (ebd.). Je nach Entwicklungsstand kann sich jedes Subjekt damit auseinandersetzen (ebd.). Hurrelmann und Richter (ebd.) weisen drei Sozialisationsaspekte auf, die über Literatur stattfinden: den Aspekt der „*Thematisierung von Wirklichkeit*“ (ebd.; H.i.O.), den der „*emotionalen Beteiligung*“ (ebd.; H.i.O.) und den Aspekt des „*medial- kulturellen Lernens*“ (ebd.; H.i.O.). Auch wenn in KJL fiktionale Welten erschaffen werden, werden „Zusammenhänge der Wirklichkeit“ (ebd., 49) aufgezeigt und Kinder werden mit „Schemata der Realitätswahrnehmung“ (ebd.) bekannt gemacht. KJL schafft mit Hilfe von „ästhetischer Sprache einen Raum von Vorstellungen und Bildern“ (ebd.). „Die emotionale Beteiligung eigener Erfahrung und eigener Wünsche in der Aktualisierung fremder Geschichten“ (ebd.) unterstützt bei der „Entwicklung und Differenzierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (ebd.). Der Vorteil von Büchern im Vergleich zu Film oder Radio ist der, dass „der Leser die Möglichkeit [hat], sich für ein Kapitel oder einen Abschnitt so viel Zeit zu nehmen, wie er möchte“ (Bucher 2004, 17). Dadurch bekommt er/sie die Möglichkeit, sich über ausgelöste Emotionen klar zu werden und eventuell durch mehrmaliges Lesen an ihnen zu arbeiten (ebd.).

KJL hat „seit ihrer Entstehung im 18. Jahrhundert einen direkten Bezug zur Sozialisation der bürgerlichen Gesellschaft und ist ohne diese weder zu denken noch zu verstehen“

(Fischer 1991, 44). Das bedeutet, sie muss immer in Zusammenhang mit den Kindern und Jugendlichen ihrer Zeit gedacht werden, da sie ohne deren Lebenssituation verfälscht ist (ebd.). Es besteht Einigkeit in „der öffentlichen Diskussion über Erziehungs- und Umweltfragen in dem Punkt, daß Jugendliteratur heute nicht mehr wegzudenken ist aus dem Sozialisationsprozeß – das Kinder- und Jugendbuch hat eine sozialisierende Funktion – jenem Gesamtprozeß, durch den Heranwachsende zu Mitgliedern der Gesellschaft werden“ (Fischer 1991, 53). Auch ist sie „als literarische Vorlage zu sehen, in denen gesellschaftliche Konflikte, Probleme der Selbstfindung und Partnerschaft oder Ablösungs- und Emanzipationsbestrebungen usw. in erzählender, appellativer, dokumentierender oder informierender Form behandelt werden“ (ebd.).

KJL muss Kinder fesseln können, dazu muss sie „Neugier wecken“ (Bettelheim 1999, 11). Noch wichtiger als Bereicherung für das Leben von Kindern ist, dass sie „die Phantasie anregen“ (ebd.) muss und helfen soll, „Verstandeskräfte zu entwickeln“ (ebd.) und „Emotionen zu klären“ (ebd.). KJL muss auf „Ängste und Sehnsüchte“ (ebd.) des Kindes ausgerichtet sein, seine „Schwierigkeiten aufgreifen und zugleich Lösungen für seine Probleme anbieten“ (ebd.). Nach Bettelheim (ebd.) muss sie sich also „auf alle Persönlichkeitsaspekte beziehen.“

Jüngere Kinder sind am stärksten beeinflussbar, auch, weil sie noch nicht in der Lage sind, sich kritisch mit dem Leseangebot auseinanderzusetzen – sie sind also in den meisten Fällen von Eltern, anderen Bezugspersonen oder PädagogInnen abhängig (Fischer 1991, 54).

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau einer Person und deren Leseverhalten: Daher wäre es wünschenswert, wenn zum Beispiel in der Schule das Lesen von Büchern zunehmen würde, da dadurch der Weg zur Chancengleichheit geebnet werden würde (ebd., 46).

1.2.2 Die pädagogische Funktion des Märchens

Im 20. Jahrhundert galt das Märchen als klassische Kinderliteratur (Eggert/Garbe 2003, 104). Von PsychologInnen und LiteraturpädagogInnen wurde ein *Märchenalter* in der kindlichen Entwicklung angenommen und von TiefenpsychologInnen und

PsychoanalytikerInnen wurde die Wichtigkeit von Märchen für Kinder hervorgehoben (ebd., 105). Sie sprachen sich aufgrund der „inhaltlichen und strukturellen Elemente von Märchen“ (Geldern-Egmond 2000, 19) dafür aus, dass sie dem Entwicklungsstand von Kindern angepasst sind. Doch Märchen waren nicht immer Kinderliteratur – im Gegenteil sie waren bei ihrer Entstehung ausschließlich von Erwachsenen für Erwachsene gedacht und Kinder wurden nur in Ausnahmefällen als ZuhörerInnen geduldet (Eggert/Garbe 2003, 105). Erst Anfang des 19. Jahrhunderts ermöglichte ein neues Verständnis von Kindheit und früher Sozialisation den langsamen Wandel zur Kinderliteratur (ebd.). Das Märchen ist „in doppelter Hinsicht ‚kindgemäß‘: Inhaltlich in der Wahl seiner Themen und formal in der Art seiner Darstellung“ (ebd., 106). Die Darstellungsform des Märchens ist eine sehr symbolische und dadurch einem Kind sehr leicht zugänglich, da sie „mit der magisch-animistischen Weltsicht des Kindes“ (ebd.) übereinstimmt (vgl. Bettelheim 1999, 56). Nach Bettelheim (ebd., 11) lehren Märchen „oberflächlich betrachtet, ... zwar wenig über die Verhältnisse des modernen Lebens in der Massengesellschaft, denn sie wurden erfunden, ehe diese entstand“ (ebd.), doch „über die inneren Probleme des Menschen“ (ebd.) und „über die richtigen Lösungen für seine Schwierigkeiten in jeder Gesellschaft“ (ebd.) kann man viel von ihnen lernen.

Bei Bühler (zit. n. Geldern-Egmond 2000, 32) wird in Zusammenhang mit Märchen speziell die Entwicklung der kindlichen Fantasie hervorgehoben. In seiner Fantasie kann das Kind viel erreichen und, richtig gelenkt, auch über das Leben lernen. So sind „Zaubermärchen Träger nachahmenswerter Lebenseinstellungen und einer ethischen Wertordnung. Sie machen Mut, vermitteln Seinsgewissheit und erhöhen die Lebensfreude, ohne erziehen oder überzeugen zu wollen“ (Bergmann 2000, 41). Auch ermöglichen sie einen Rückzug aus der Realität und können helfen, „eine neue Zugangsweise zur Welt“ zu schaffen (Geldern-Egmond 2000, 32).

Das Märchen erzählt in Bildern „vom Bedrohlichen und vom Errettenden, vom Bösen und vom Guten, vom Mangel und von der Fülle, vom Schönen und vom Häßlichen“ (Röhrich 1976, 23). Das Märchen bietet Kindern für sie verständliche Lösungen und nimmt sie in ihren Ängsten und inneren Konflikten ernst (Eggert/Garbe 2003, 106). Auch beantwortet „das Märchen die ewigen Fragen: Wie ist die Welt wirklich? Wie soll ich darin leben? Wie kann ich selbst sein?“ (Bettelheim 1999, 55). Doch gibt es keine absoluten Antworten,

das „Märchen ist suggestiv“ (ebd., 56) und die Botschaften, die es übermitteln möchte, werden nicht direkt ausgesprochen.

Die Diskussion, ob Märchen zu grausam oder pädagogisch wertvoll für Kinder seien, kommt immer wieder auf (Röhrich 1976, 22f). Doch „vieles, was uns grausam erscheinen mag, wird übrigens von den Kindern gar nicht so empfunden“ (ebd., 23). Wenn man alle Gefahren von den Kindern fernhalten möchte, wird dies kaum gelingen, da im kindlichen Weltbild die Angst eine große und wichtige Rolle spielt (ebd.). Im Märchen werden dem Kind Gefühle, wie Angst, Neugier, Aufregung, Glück, etc. mit gegeben – es erlebt die Geschichten als Held (ebd., 24).

1.2.2.1 Die Bedeutung des Märchenerzählens

Märchen sind ursprünglich eine Gattung, deren Tradition in der mündlichen Überlieferung liegt. Nach Bettelheim (Bettelheim 1980; zit. n. Eggert/Garbe 2003, 107) ist die Wirkung eines Märchens auch von der „familial-intime[n] Kommunikation“ abhängig, da es eine vertraute und geborgene Atmosphäre möglich macht, genau auf das Kind einzugehen und den Märchenstoff speziell abzustimmen. Für Kinder ist es sehr wichtig, ihre Fantasie *spielen* zu lassen, und genau das ermöglicht das Hören von Märchen: „Das Kind ist beim Hören eines Märchens ein Bildner: *Es schöpft mit seiner Phantasie für sich selbst den inneren Ereignisraum für das Märchengeschehen, führt selbst Regie und haucht den bildgewordenen gehörten Worten das Leben ein*“ (Bergmann 2000, 39; H.i.O.).

In der Schule ist das Erzählen von Märchen eine gute Möglichkeit, für die Kinder einen Raum zu schaffen, in dem sie trotz der Gemeinschaft Ruhe erfahren können (ebd., 40). Ausschlaggebend ist die Erzählatmosphäre, die von den LehrerInnen geschaffen wird, in der sich die Kinder angesprochen und geborgen fühlen sollen (ebd.)

Im Vergleich zum erzählten Märchen, welches die Fantasie der Kinder anregt, engen Märchenfilme diese ein (Schmitt 2000, 69). Doch können auch Bilder „als Bausteine des Phantasierens fungieren“ (ebd., 70).

1.3 Märchen

Früher, als es noch kein Fernsehen, Radio und auch nur wenige Bücher gab, gab es auch die Bezeichnungen *Märchen*, *Legende* oder *Sage* noch nicht (Lüthi 1998, 24). Dennoch war in jeder Sprache oder jedem Dialekt ein Wort für diese Geschichten vorhanden (ebd.). Erst durch die Wissenschaft wurden die speziellen Bezeichnungen geprägt. Vom erzählenden Volk wurden sie zu Beginn nicht bzw. nur in der allgemeinen Bedeutung gebraucht (ebd.). Das Wort Märchen wurde von dem Wort *mære* abgeleitet, welches *Botschaft* oder *Nachricht von einer geschehenen Sache* bedeutet (Rölleke 2004, 10). „Das Substantiv ist im Althochdeutschen nicht belegt, wohl aber das Adjektiv derselben etymologischen Wurzel ‚mār-i‘ in der Bedeutung ‚berühmt‘“ (ebd.). Eine *Mähre* ist demnach eine Nachricht von einer Sache oder einem Ereignis, die oder das berühmt ist (ebd.).

1.3.1 Die Geschichte des Märchens

Es ist nicht möglich, das Alter der Märchen genau zu bestimmen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um zu erforschen, wie alt die Volksmärchen sind: zum einen „aus datierbaren Texten, aus historischen und literarischen Quellen“ (Röhrich 2002, 377), und zum anderen „aus der Altartigkeit seiner Motive“ (ebd.). Aus der Antike sind Motive überliefert, welche auch heute noch in Märchen bekannt sind (ebd.): „Genannt seien etwa das altägyptische Zwei-Brüder-Märchen, von dem es, eine wie auch immer zustandegekommene Brücke zum Grimmschen Märchen ‚Die zwei Brüder‘ (KHM 60) geben muß“ (ebd.; H.i.O.). Auch „die Abenteuerfahrt eines Helden nach dem Kraut des ewigen Lebens kommt schon im babylonischen Gilgamesch-Epos vor“ (ebd.) und typischen „Märcheninhalt zeigen sodann mehrere altgriechische Heldensagen“ (ebd.). Es stellt sich die Frage, ob diese Motive bereits damals als *Volksdichtung* gewertet wurden. Nach Röhrich (ebd.) waren sie es nicht, „sondern diese Frühbelege sind eingebettet in religiös-mythische Überlieferungen, in Heldensage, in Dichtung und Geschichtsschreibung.“ Auch hatten die Märchen unterschiedliche Funktionen: So dienten sie im alten Ägypten und im alten Indien bereits pädagogischen Zwecken, nämlich einerseits der Erziehung von Prinzen und andererseits der Priestererziehung (ebd., 378).

Im Mittelalter wandelten sich die Märchen zu belehrenden Prädigt-Märlein (ebd.). Später, im 16. Jahrhundert, nahmen die Märchen den grobianischen Stil an, auch der barocke Einfluss bei Basile und Peraults „ironische Hofunterhaltung“ (ebd.) sowie Musäus „aufklärerische Literatursatire“ (ebd.) sind deutlich erkennbar. Bei den Brüdern Grimm wandeln sich die Märchen in romantische Kunstprosa. Die Aufzeichnungen des 19. und 20. Jahrhunderts erscheinen als realistische Erzählungen (ebd.).

Doch nicht nur in der Vergangenheit wurde den Märchen der Stil der jeweiligen Epoche übergestreift; bis heute verändert sich das Märchen beständig, zum Beispiel zur „Kurzgeschichte, zum Filmstoff, zum surrealistischen Märchenwitz“ (ebd.). Bemerkenswert ist, dass „trotz aller Wandlungen und Veränderungen ... die Struktur- und Handlungsmodelle seit langem festliegender Märchentypen relativ konstant und noch immer erkennbar“ (ebd.) bleiben.

Da die Märchen selbst keine Anhaltspunkte über ihr Alter geben, haben einige ForscherInnen versucht, über kulturhistorische Quellen Aufschluss darüber zu erhalten (ebd., 378f). So versuchte zum Beispiel der Historiker August Nitschke seine Methode der *historischen Verhaltensforschung*: „Dabei wurden die Handlungselemente des Märchens auf einfache Verhaltensstrukturen reduziert und diese mit daraus erschlossenen Verhaltensmustern jungsteinzeitlicher Jäger zusammengebracht“ (ebd., 379). Auf diese Weise sollte das menschliche Verhalten in früheren Gesellschaften rekonstruiert werden (ebd.). Will-Erich Peuckert und Vladimir Propp sahen in unterschiedlichen Motiven die Darstellung von Initiationsriten und verhafteten die Märchen zeitlich einer voragraischen Epoche, als diese Riten noch eine Rolle spielten (ebd., 380). Des Weiteren wurden von den ForscherInnen verschiedenste Bräuche als Anhaltspunkte für ihre Entstehungszeit verwendet (ebd., 382). Nicht alle diese Versuche waren erfolgreich: „Kritisch gesehen werden muß in diesem Zusammenhang der Versuch Friedrich von der Leyens, den Grimmschen Märchenbestand nach kulturhistorischen Indizien in eine idealtypische Chronologie zu bringen“ (ebd., 383). Nach Röhrich (ebd., 384) „lassen sich bestimmte kulturhistorische Zeugnisse aus Volkserzählungen ablesen“, wie zum Beispiel „Märchenstrafen“ sich „bestimmten Entwicklungsschichten des Strafrechts zuordnen“ lassen und „Mythen vom Ursprung des Feuers“ mit der „Art der Feuertechnik der jeweiligen Kultur“ in Verbindung gebracht werden können. Dagegen ist „die zeitliche

Zuordnung von Realien ... problematisch; denn die kulturgeschichtliche Datierung einzelner Zivilisationsgüter ist äußerst unzuverlässig“ (ebd., 384f) und „Requisiten auswechselbar“ (ebd., 384f). Auch gilt es zu beachten, dass „die Erfassung des ethischen Milieus, von Herausgebern und Übersetzern nur allzu oft verfälscht und geglättet worden ist“ (ebd., 386). Viele verschiedene Faktoren haben demnach auf die Märchen gewirkt und dadurch ist es sehr schwierig, sie zeitlich einzuordnen. Erschwerend „kommt hinzu, daß einzelne Motive kulturhistorisch immer leichter einzuordnen sind als ganze Märchen“, doch sind die Märchen „so etwas wie unser kollektives Gedächtnis, das frühere Gesellschaftszustände aufbewahrt und tradiert“ (ebd., 387f).

Abschließend lässt sich noch festhalten, dass „die ältesten Aufzeichnungen märchenhafter Erzählungen auf deutschem Boden bereits mit der lateinischen Dichtung ums Jahr 1000“ (ebd., 355) einsetzen. Die damals entstandenen Märchen sind allerdings eher der Kategorie des Schwanks als den Zaubermärchen zuzuordnen (ebd.).

1.3.2 Legende – Sage – Märchen

Die unterschiedlichen Gattungen, welche sich in der Wissenschaft mit der Zeit gezeigt haben, sind: die realistische Geschichte, das Märchen, die Legende und die Sage (Lüthi 1998, 24). All diese Gattungen unterscheiden sich von den anderen in der Art, in der sie mit Themen umgehen (ebd.).

Im Gegensatz zum Märchen - welches zur mündlichen Überlieferung bestimmt war - ist die Legende² eine Geschichte, die gelesen werden kann und von Geistlichen aufgezeichnet wurde (ebd., 25). Im 13. Jahrhundert wurden Legenden, welche vom Volk zur Stärkung des Glaubens gelesen werden sollten, von der Kirche betreut – Märchen hingegen wurden von der Kirche verachtet (ebd., 26). Das Zentrum der Legenden „ist das *miraculum*, das Wunder: Es zeugt vom Kontakt der heiligen Person mit Gott, mit der jenseitigen Welt“ (ebd.). Im Vergleich zum Märchen ist „die Darstellung weit realistischer. Jeder Umstand wird möglichst umsichtig motiviert, die verschiedenen Vorkommnisse werden miteinander verbunden“ (ebd., 29). Im Gegensatz zum Märchen, bei dem Zahlen

² Das Wort Legende wird abgeleitet vom lateinischen ‚legenda‘, d.h. das zu Lesende (Lüthi 1998, 24).

immer rund sind (z.B. 100), sind in Legenden vorherrschend genaue Zahlen (z.B. 372), die die Exaktheit und Wahrheit widerspiegeln sollen (ebd.). Ebenso spielt auch die Zeit eine andere Rolle: Während im Märchen Figuren, wie zum Beispiel Dornröschen, nach 100 Jahren Schlaf unversehrt aufwachen, verändern sich in Legenden die Dinge und Menschen sterben auch (ebd.). Im Gegensatz zu Sage und Märchen, die wirken als wären sie natürlich gewachsen, werden Legenden nur aufgrund des Wunders erzählt (ebd.): „In Sage und Legende ist das Miraculum, das Wunder, das uns in Erstaunen versetzt, Kraftmittelpunkt der ganzen Erzählung, im Märchen ist es eingebaut in einen größeren Ablauf, es wird zur Episode und verliert schon dadurch an Gewicht“ (ebd., 34). Auch ist das Wunder im Märchen nichts Außergewöhnliches, so ist es ganz normal, dass Tiere sprechen; in der Sage und der Legende dagegen verwundert derartiges zumindest (ebd.). Ein weiterer Unterschied ist, dass die Figuren in Sagen hauptsächlich an ihre heimatliche Umgebung gebunden sind, wogegen die Protagonisten im Märchen von allen isoliert und in der Fremde ihre entscheidenden Begegnungen machen (ebd., 108f). Aber nicht nur die Figuren in der Erzählung sind unterschiedlich verhaftet, auch die Sage selbst ist mehr an ihre Entstehungsgegend gebunden als das Märchen (ebd., 57).

1.3.3 Eigenschaften und Stil des Märchens

In allen europäischen Ländern ist die Formel *Es war einmal* sowohl bekannt als auch beliebt und daher auch die einleitende Phrase der meisten Märchen (Lüthi 1998, 35). Doch diese Formel weist nicht auf die Vergangenheit hin, sondern bedeutet eigentlich: „Was einmal war, wird immer wieder sein“ (ebd.). Des Weiteren ist für das Märchen charakteristisch, dass es mit einer großen Sicherheit erzählt – es existiert kein *vielleicht* oder *wenn*. Auch zeichnet es seine Bilder mit großer Schärfe und lässt dadurch keine Zweifel aufkommen (ebd.). Darüber hinaus fällt auf, dass es im Märchen keine näheren Beschreibungen gibt und oft nicht einmal die Figuren selbst ein Wissen über das Aussehen einer anderen Figur besitzen (zum Beispiel eine Prinzessin, die nicht weiß, wie das Ungeheuer, vor dem sie sich fürchtet, aussieht und daher zunächst ihren Retter für das Ungeheuer hält) (ebd., 37). „Das Märchen signalisiert das Geschehen, es verliert sich nicht in der Darstellung der Schauplätze und der Träger dieses Geschehens“ (ebd.). Im

Märchen werden die höchsten und die niedrigsten Personen der Gesellschaft zum Held oder zur Heldin: Der Prinz oder der Schweinejunge, die Königstochter oder die Gänsemagd (ebd., 38). Aber nicht nur bei den HeldInnen werden extreme Kontraste gezeichnet; jene sind insgesamt ubiquitär im Märchen: typisch für Märchen sind „Gräßliche Strafen und herrliche Belohnungen, Riesen und Zwerge, Grindkopf und Goldhaar, gut und böse, schön und häßlich, schwarz und weiß“ (ebd.). Die Farben Silber, Gold und Kupfer sind im Märchen einerseits beliebt, weil sie herausstechen, und andererseits weil sie metallisch und dadurch klar gezeichnet und fest sind (ebd.). Auch Ringe, Schwerter oder Messer kommen in fast jedem Märchen vor, da sie sehr linienscharf sind (ebd., 38f). Das Aussehen von Figuren wird genauso wenig beschrieben wie ihre Gefühle (ebd., 39). Auch Beziehungen werden nicht beschrieben, doch sie werden nach außen projiziert, zum Beispiel über Gegenstände, die sich die Figuren gegenseitig zukommen lassen (ebd.). All diese Charakteristika führen dazu, dass das Märchen an „Bestimmtheit, Festigkeit, Helle“ gewinnt und jedem/r, der/die es hört, „etwas von der selbstverständlichen Klarheit und Helligkeit des Märchens zuteil“ wird (ebd.). Weitere Besonderheiten sind, dass oft Wiederholungen und formelhafte Zahlen „drei, sieben, zwölf, hundert“ benützt werden (ebd., 41). Im Märchen werden verschiedene Abschnitte nicht miteinander in Bezug gesetzt. Das heißt, jede Szene wird isoliert betrachtet und später werden einzelne Elemente miteinbezogen (ebd.). Ein weiteres wichtiges Merkmal ist, dass der Held/die Heldin immer genau zur rechten Zeit in letzter Sekunde kommt (ebd., 44).

1.3.4 Kunstmärchen

Es ist auffällig, wie schwierig es ist, eine Definition von Kunstmärchen zu finden. Das mag daran liegen, dass oft eine Abhängigkeit des Kunstmärchens vom Volksmärchen angenommen wird: „Selbst innerhalb fortschrittlicher Argumentationen wird immer wieder die Vorbildfunktion des Volksmärchens für das Kunstmärchen bemüht“ (Eicher 1996, 10). Nach Wühl (2003, 6) stammt der erste Versuch, Kunstmärchen zu definieren, von Mimi Ida Jehle im Jahr 1934. Für die Autorin war es im Gegensatz zum Volksmärchen

nicht objektiv, sondern sehr individuell vom Verfasser/der Verfasserin gekennzeichnet (ebd.).

Hans-Heino Ewers (1987, 654; zit. n. Eicher 1996, 11) sieht in den Volksmärchen ein „Stoffreservoir“: Er ist der Meinung, dass die AutorInnen der Kunstmärchen sich die Motive der Volksmärchen zum Vorbild nehmen. Auch Klotz (1985; zit. n. Eicher 1996, 10) ist der Auffassung, dass die Volksmärchen als „Orientierungsmuster“ für Kunstmärchen dienen. Das bedeutet, ein „Kunstmärchen ist keine zunächst einmal eigenständige, literarische Gattung“ (Klotz 1985, 8). Die Schwierigkeit, Kunstmärchen zu definieren, liegt darin, dass „das Gemeinsame der Kunstmärchen ... im Volksmärchen“ (ebd.) liegt – es befindet sich ihr „Hauptnenner nicht in sich, sondern außer sich“ (ebd.). Doch handelt es sich bei „Kunstmärchen nicht um eine Nachahmung des Volksmärchens“ (Wührl 2003, 2), sondern um „ein raffiniertes literarisches Experiment mit der epischen Integration des Wunderbaren“ (ebd.).

Nach Wührl (ebd., 3) lassen sich sechs Kennzeichen für das deutsche Kunstmärchen herausarbeiten:

1. Das Kunstmärchen ist eine künstlerische Weiterentwicklung des Volksmärchens „durch Psychologisierung der Figurzeichnung und Literarisierung des Erzählstils“ (ebd.).
2. Das Kunstmärchen „chiffriert, verhüllt, verrätselt, allegorisiert und verfremdet seine Botschaft“ (ebd.). Außerdem überschreitet es die Abgrenzung zu anderen Gattungen sowie vom „feierlichen Pathos über die ernste Sachlichkeit bis zur Komödienheiterkeit“ (ebd.).
3. Weiters stellen „Kunstmärchen hohe Anforderungen an die Rezeptionsfähigkeit des Lesers“ (ebd.).
4. Kunstmärchen sind dennoch nicht nur für DenkerInnen – „Sie deuten Wirklichkeiten, auch im Scherz“ (ebd.).
5. Im Gegensatz zum Volksmärchen, existiert im Kunstmärchen keine „naive Moral“ (ebd.), sondern oftmals stehen die Märchen „als raffinierte Tarnung wichtiger soziologischer, psychologischer oder anthropologischer Einsichten und als Spiegel der Sozialgeschichte“ (ebd.).

6. Ein letzter wichtiger Faktor ist „in jedem Fall die *narrative Behandlung des Wunderbaren*“ (ebd.).

Ein großer Unterschied zwischen Kunst- und Volksmärchen liegt nach Lüthi (1998, 37) darin, dass in ersteren Dinge liebevoll geschildert und malerisch dargestellt werden, während in zweiteren nur Details erwähnt werden, welche für die weitere Handlung von Bedeutung sind.

1.4 Zusammenfassung

Wie in diesem Kapitel beschrieben, existieren Märchen schon seit sehr langer Zeit und gehören dadurch zu einem wichtigen Bestandteil unserer Kultur. Märchen im Speziellen sind meist schon sehr kleinen Kindern zugänglich – daher ist es wichtig zu betrachten, welche Sichtweisen in ihnen vertreten werden. Kinder- und Jugendliteratur spielt eine wichtige Rolle bei der Sozialisation von Kindern. Kinder sind leicht beeinflussbar und es ist demnach wichtig, welche Vorstellungen und Werte in kindspezifischer Literatur vermittelt werden. In Hinblick auf diese Diplomarbeit ist es daher von Bedeutung, dass von Märchenfiguren mit Behinderung vermittelte Bild näher zu betrachten, da bereits sehr kleine Kinder davon beeinflusst werden könnten.

2 Leben und Werke der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm

Im folgenden Kapitel wird ein kurzer biografischer Abriss über das Leben der Brüder Grimm angeführt. Des Weiteren werden nähere Informationen zu den Werken dieser Märchenautoren gegeben.

Das Leben der Brüder Grimm war sehr bewegt und zeichnet sich seit ihrer Jugendzeit durch großen Fleiß und Strebsamkeit aus. Trotz vieler Schwierigkeiten verloren sie die Wissenschaft und die brüderliche Gemeinschaft nie aus den Augen. „Jacob und Wilhelm Grimm gehören zu den bedeutendsten Personen der deutschen und europäischen Kulturgeschichte und haben mit ihren Kinder- und Hausmärchen Weltruhm erlangt“ (Lenz 2003, 9).

2.1 Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm – Biografischer Abriss

Jacob Grimm wurde am 4. Jänner 1785 in Hanau geboren, sein Bruder Wilhelm Karl kam 1786 am 24. Februar zur Welt (Gerstner 1970, 10). Sie waren die ältesten von insgesamt neun Geschwistern, wobei drei Brüder ein Jahr nach der Geburt starben und nur drei weitere Brüder und eine Schwester überlebten (ebd., 11). Der Tod ihres Vaters im Jänner 1796 war ein einschneidendes Erlebnis für die beiden noch sehr jungen Brüder und die restliche Familie Grimm (Lauer 2003, 23). Die Schwester der Mutter, Henriette Philippine Zimmer, lebte in Kassel als Kammerfrau bei der hessischen Kurfürstin Karoline und erklärte sich bereit, die Brüder Jacob und Wilhelm bei sich aufzunehmen, um sie dort zur Schule (ins Lyzeum Fridericianum) zu schicken (Gerstner 1970, 27). Nach Abschluss des Lyzeums inskribierte Jacob 1802 an der Universität Marburg und wandte sich dem Jus-Studium zu (ebd., 35). Ein Jahr später, also 1803, folgte Wilhelm seinem Bruder nach Marburg und belegte dasselbe Studium (ebd., 36). Während ihrer Studienzeit lernten sie auch Vertreter der jüngeren Romantik kennen: Clemens Brentano, dessen Schwester Bettine und Achim von Arnim³ (Lauer 2003, 28). Von seinem Professor Friedrich Karl von Savigny wurde Jacob 1805 aufgefordert, ihm in Paris bei einer wissenschaftlichen Studie

³ Unter 2.2.1. wird angeführt, wie wichtig sie für die Brüder Grimm in Bezug auf ihre Märchensammlung waren.

zu helfen (Gerstner 1970, 45). Diesem Angebot folgte er sehr gerne und arbeitete mit seinem Lehrer an mittelalterlichen Rechtshandschriften (Denecke 1971, 41). Jacob Grimm machte sein Examen nicht und konnte dadurch nicht als Jurist tätig sein, daher nahm er unterschiedlichste Stellungen an (z.B. beim hessischen Kriegskollegium, oder als Bibliothekar, später Dozent an verschiedenen Instituten). Wilhelm hingegen machte sein Examen, arbeitete aber wie sein Bruder auch nicht als Jurist (sondern ebenfalls als Bibliothekar und Dozent) (Gerstner 1970, 53). Am 27. Mai 1808 ereilte die Familie Grimm der nächste Schicksalsschlag – die Mutter starb (ebd., 55).

Die Dozententätigkeit beendete Jacob 1848 und sein Bruder Wilhelm 1852. Von da an waren sie nur noch als Forscher tätig (ebd., 317). Im Dezember 1859 wurde Wilhelm ein Geschwür am Rücken entfernt, doch nachdem er Fieber bekam erlag er seiner Krankheit am 16. Dezember (ebd., 342). Nach einer Leberentzündung infolge einer Erkältung und nach einem Schlaganfall verstarb auch Jakob am 20. September 1863 (ebd., 358f).

2.1.1 Wichtige Leistungen der Brüder Grimm

1837 war ein schweres Jahr für die beiden Brüder, da sie aufgrund des Protestes der Göttinger Sieben⁴ aus dem Staatsdienst entlassen wurden (Gerstner 1970, 223) und Jacob sogar des Landes verwiesen wurde (ebd., 228ff).

Die Wissenschaft der Germanistik ist von den Brüdern Grimm zu einem Teil mitbegründet worden, so kam es dazu, dass Jacob 1846 die erste Germanistenversammlung in Frankfurt

⁴ Seit 1830 war Wilhelm IV. König von Großbritannien, Irland und Hannover (Gerstner 1970, 198). 1833 bewilligte er eine Verfassung für Hannover, sodass der König keine uneingeschränkte Macht mehr besaß (Gerstner 1970, 198). 1837 starb er und sein Bruder Ernst August von Cumberland wurde König von Hannover (Gerstner 1970, 198). Er weigerte sich, die Verfassung anzuerkennen und beging damit Rechtsbruch (Gerstner 1970, 198). Die Bevölkerung war zwar empört und speziell an den Universitäten war dies sehr deutlich, doch ging keiner gegen den König vor (Gerstner 1970, 198). Nur der Historiker Friedrich Christof Dahlmann, der Jurist Wilhelm Eduard Albrecht, Jacob und Wilhelm Grimm, der Literaturhistoriker Georg Gottfried Grevinus, der Orientalist Georg Heinrich Ewald und der Physiker Wilhelm Eduard Weber wandten sich mit einem Schreiben an den König, um seinen Gesetzesbruch anzuklagen (Gerstner 1970, 228). Die Sieben wurden vor ein inquisitorisches Kollegium gerufen und da sie sich zu dem Schreiben bekannten, wurden sie dem Staatsdienst und Dahlmann, Grevinus und Jacob Grimm sogar des Landes verwiesen (Gerstner 1970, 228ff).

leitete (ebd., 304). Auch im Jahr darauf war er bei der Germanistenversammlung in Lübeck wieder der Vorstand (ebd., 308).

Am 18. März 1848 kam es nach politischen Unruhen zu Unruhen im Volk. Es wurden Barrikaden gebaut und der König musste sein Schloss von Soldaten sichern lassen (ebd., 311). Die Folge der Straßenkämpfe war, dass in den einzelnen Ländern Abgeordnete durch das Volk gewählt wurden und dieses Parlament im Mai 1848 antrat (ebd., 312). Jacob Grimm war einer der gewählten Abgeordneten, obwohl er keiner Partei angehörte (ebd.). Ungefähr vier Monate blieb er in diesem Parlament. Erst 1850 kam es zu einer Art Verfassung (ebd., 314).

2.1.2 Wichtige Werke der Brüder Grimm

Beide Brüder veröffentlichten zu Beginn ihrer Karriere Aufsätze in verschiedenen Zeitschriften, von denen die ersten 1807 publiziert wurden (Denecke 1971, 129). Diese sind unter anderem in den *kleinen Schriften* von Jacob (acht Bände) und Wilhelm (vier Bände) Grimm zu finden.

Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm arbeiteten immer sehr eng zusammen. Selbst bei den Vorarbeiten zu Büchern, die nur unter einem Namen erschienen, halfen sie sich gegenseitig. Erst wenn der jeweilige Arbeitsanteil nicht mehr trennbar war, nannten sie als Verfasser *die Brüder Grimm* (ebd., 78). Eine Ausnahme stellt das *Deutsche Wörterbuch* dar: Als Autorenangabe ist hier *von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* zu lesen (ebd.). 1829 richteten Karl Reimer und Salomon Hirzel den Vorschlag an die Brüder, gemeinsam ein deutsches Wörterbuch zu verfassen und zum ersten Mal nahmen sie einen Vorschlag von außen an (ebd., 119f). Es sollte in einem „alphabetisch geordnetem Nachschlagwerk ... den Wortschatz der neuhochdeutschen Schriftsprache ... in der ganzen Fülle seiner historischen Gewachsenheit unter Einschluss von Lehn- und Fremdwörtern sowie unter Berücksichtigung der Mundarten und der Umgangssprache“ (ebd., 120) darstellen. Der erste Band erschien 1854, der zweite 1860, der dritte 1862 und der vierte Band 1878.

Die *Deutsche Grammatik* von Jacob Grimm ist in vier Bänden erschienen, wobei der erste 1819, der zweite 1826, der dritte 1831 und der letzte 1837 erschien. Dieses große Werk Jacob Grimms legte den Grundstein für die historische germanische Sprachforschung und

war eines seiner wichtigsten Werke (ebd., 159). Das Buch *Über deutsche Runen* von Wilhelm Grimm erschien 1821 und ist ein Werk, das als Grundlage für die Forschung gedient hat, auch wenn es inzwischen durch neuere Forschungen abgelöst wurde (ebd., 190).

2.2 Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm

In diesem Kapitel sind die Entstehungsgeschichte sowie die Verbreitung und die Wirkung der Kinder- und Hausmärchen von Bedeutung. Des Weiteren soll ein kurzer Abriss über den Stil und die Gattung Grimm gegeben werden.

2.2.1 Die Entstehung der Kinder- und Hausmärchen

Den ersten Anstoß zur Sammlung der Märchen gaben Clemens Brentano und Achim von Arnim, Freunde der Brüder Grimm, mit ihrer Volksliedersammlung *Des Knaben Wunderhorn* (Denecke 1971, 66). Die Brüder halfen bei der Sammlung und gaben sowohl die Volkslieder als auch die Volksmärchen an die Freunde weiter (ebd.). Diese hatten jedoch keine Verwendung für letztgenannte (ebd.). Dieses Manuskript der Märchen ist in Brentanos Nachlass ein Jahrhundert später in einem Kloster im Elsaß gefunden worden (ebd., 67). Die Brüder Grimm besaßen jedoch noch eine Abschrift und aufgrund dieser wurde ihre Veröffentlichung, zu welcher Arnim anregte, aufgebaut (ebd.).

Gesammelt wurden „alle Typen der Volkserzählung: Kinderstuben-, Spinnstuben- und Gaststubengeschichten, Liebesmärchen und Tiererzählungen, Schwänke und Legenden, Geschichten für kleine und für große Leute, aus allen Zeitstufen der Überlieferung, aus allen deutschen Landen und in deren Mundarten“ (ebd.). Auch wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Quellen zur Recherche herangezogen (ebd.).

Das Gebiet, in dem sie die meisten Märchen sammelten, war die weitere hessische Umgebung und speziell Kassel und Westfalen (ebd.). Zu den Stoffen gelangten sie durch persönliche Beziehungen (ebd.). Viele Briefe und Bücher erreichten sie (ebd.). „Die Volkserzählung lebte schon damals in sozialen Rückzugsgebieten, wie bei armen Leuten, Tagelöhnern, Schäfern, Soldaten, Kinderfrauen und den Großmüttern, - vorzugsweise

jedenfalls älteren oder in der Arbeit behinderten Personen, denen in Gesellschaften, die auf die Erhaltung des Lebensnotwendigen konzentriert sind, vorzugsweise die kulturelle Tätigkeit zufällt“ (ebd.). So waren die jüngeren Personen, die den Brüdern als Quelle dienten, wie zum Beispiel Dorothea Wild, Jeanette Hassenpflug oder die Fräulein von Haxthausen, eher WeitererzählerInnen als TrägerInnen der Überlieferung (ebd.). Eine sehr wichtige Erzählerin für die Brüder Grimm wurde Frau Dorothea Viehmann, eine Schneidersfrau aus Niederzwehren bei Kassel (ebd.). Ihr Bild erschien auch auf der zweiten Ausgabe als Titelbild. Dies war eine gewisse Provokation, da an dieser Stelle normalerweise das Bild vom literarischen Autor zu sehen war (ebd., 68). Die Brüder wollten dadurch noch mehr dazu aufrufen, die Märchen lebendig zu halten (ebd., 68).

2.2.2 Die Ausgaben der Kinder- und Hausmärchen

Zu Weihnachten 1812 erschien der erste Band der *Kinder- und Hausmärchen*. Er beinhaltete 85 Märchen und ein bereits im Oktober 1812 verfasstes Vorwort (Schade 1987, 27). Obwohl als Erscheinungsjahr des zweiten Bandes 1815 angegeben ist, wurde er bereits zu Weihnachten 1814 ausgeliefert (ebd.). Dieser zweite Band besteht aus weiteren 70 Märchen und seine Vorrede wurde bereits im September 1814 verfasst (ebd.). Von den beiden ersten Bänden wurden bei der Erstauflage je 1000 Exemplare gedruckt (ebd.). Im Jahr 1819 erschien bereits die zweite und überarbeitete Auflage sowohl von Band eins als auch von Band zwei (Denecke 1971, 69); insgesamt beinhalteten sie zu diesem Zeitpunkt 161 Märchen (Schade 1987, 27). Im Dezember 1814, also nach Erscheinung des zweiten Bandes, überließ Jacob die Arbeit an den Märchen seinem Bruder Wilhelm (Denecke 1971, 69). Dass sich Jacob von der Zusammenarbeit zurückzog dürfte, abgesehen von seinen vielen anderen Arbeiten, mitunter daran liegen, dass mit der 1825 in Berlin erschienenen *Kleinen Ausgabe* die Märchensammlung zu einem modernen Kinderbuch geworden war (ebd.). Diese Ausgabe war eine Auswahl von 50 Märchen, die auch in ihren späteren Auflagen kaum verändert (ebd.) und bereits zu Lebzeiten der Brüder Grimm zehn Mal neu aufgelegt wurde. Hingegen wurde die große Ausgabe in der gleichen Zeitspanne nur sieben Mal neu herausgegeben (Schade 1987, 27). Im Jahr 1822 veröffentlichten die Brüder auch noch einen dritten Teil der *Kinder- und*

Hausmärchen, welcher die Quellenangaben sowie Hinweise auf Textvarianten und andere Kommentare beinhaltete (ebd.). Im Jahr 1857 erschien die Märchensammlung zum letzten Mal von den Brüdern Grimm überarbeitet und bestand aus 200 Märchen und 10 Legenden (ebd.). Wenn man alle Märchen mitzählt, die nur in einzelnen Auflagen erschienen sind, kommt die Sammlung der Brüder Grimm auf insgesamt 232 Märchen und 10 Legenden (ebd.).

Jede Ausgabe wurde verändert, jedoch waren es vor allem die dritte und die fünfte Auflage – *die Großen Ausgaben* –, in denen die Sammlung maßgeblich erweitert und überarbeitet erschien (Denecke 1971, 69). Die siebente Ausgabe wurde die Grundlage für alle weiteren (ebd.). Bis 1887 gab es 36 Auflagen *der Kinder- und Hausmärchen*.

Bereits 1816 wurden einige Märchen ins Dänische übersetzt, 1820 folgte eine Ausgabe mit 20 Märchen in niederländischer Sprache (ebd., 78). Erst danach wurde 1823 von Edgar Taylor der erste Band in englischer Sprache zu einem so großen Erfolg, dass 1826 als der 2. Band auf Englisch erschien, bereits die 3. Auflage des ersten Bandes im Umlauf war (ebd., 79). Zu Lebzeiten der Brüder Grimm erschienen auch in anderen Ländern noch Übersetzungen ihrer Kinder- und Hausmärchen: 1824 in Schweden, 1830 in Frankreich, 1861 in Ungarn und 1862 in Russland (ebd.). Für viele spätere Übersetzungen diente als Vorlage nicht das deutsche Original, sondern die englische beziehungsweise französische Übersetzung (ebd.).

2.2.3 Nachwirkung der Kinder- und Hausmärchen

Als 1812 der erste Band der Kinder- und Hausmärchen veröffentlicht wurde, fand dieser nur sehr wenig Absatz. Die einen lehnten ihn ab, von den anderen wurde er freundlich aufgenommen (Denecke 1971, 76). Es zeigte sich dann, dass die ursprünglich in wissenschaftlicher Absicht verfasste Ausgabe bei den Kindern den größeren Anklang fand und so ist es auch verständlich, dass die in Folge eigens für dieses Publikum verfasste *Kleine Ausgabe* (1825) rasch mehr Absatz fand als *die Große Ausgabe* (ebd.).

Immer öfter wurden die Kinder- und Hausmärchen die erste Literatur für Kinder und erhielten dadurch auch Einzug in die Schule (ebd., 77). Bereits im Jahr 1821 schienen Märchen und Sagen aus der Sammlung der Brüder Grimm in einem Lesebuch von

Heinrich Dittmar⁵ auf (Schade 1987, 28). Durch die Verwendung der Märchen in der Schule fingen auch PsychologInnen und PädagogInnen an, sich näher mit der Thematik Märchen auseinanderzusetzen und Theorien zu entwickeln (Denecke 1971, 77). In Anschluss an die Sammlung der Brüder Grimm wurden zahlreiche Märchensammlungen von Volks- bzw. Kunstmärchen herausgegeben (Geldern-Egmond 2000, 9). Zum Beispiel der *Märchenalmanach* (1826-2828) von Wilhelm Hauff, Ludwig Bechsteins *Deutsche Märchenbuch* (1845) oder Hans Christian Andersens Kunstmärchen (ebd., 9f). Von Franz Graf Pocci wurden „kindgemäße Märchenspiele für das Marionettentheater“ (ebd., 10) verfasst.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei Märchen ist das Erzählen, wobei die Erfahrung und die Technik eine große Rolle spielen, da sie auch das schriftliche Märchen lebendig erscheinen lassen (ebd., 78).

Heutzutage ist der Bekanntheitsgrad der Grimm'schen Märchen groß: „Unstreitig sind die Kinder- und Hausmärchen neben der Luther-Bibel das bekannteste Werk der deutschen Kulturgeschichte. Bis heute liegen Übersetzungen in über 160 Sprachen vor“ (Uther 2008, 13).

2.3 Die Gattung Grimm

Andre Jolles (1930 zit. n. Rölleke 2004; H.i.O.) hat bereits 1930 zur Definition der Gattung Grimm geschrieben:

„Man könnte beinahe sagen, allerdings auf die Gefahr hin, eine Kreisdefinition zu geben: ein Märchen ist eine Erzählung oder eine Geschichte in der Art wie sie die Gebrüder [!] Grimm in ihren Kinder- und Hausmärchen zusammengestellt haben. Die Grimmschen Märchen sind mit ihrem Erscheinen, nicht nur in Deutschland sondern allerwärts, ein Maßstab bei der Beurteilung ähnlicher Erscheinungen geworden. Man pflegt ein ähnliches literarisches Gebilde dann als Märchen anzuerkennen, wenn es – allgemein ausgedrückt – mehr oder weniger

⁵ Der Pädagoge Heinrich Dittmar (1792-1866) gab 1821 in Nürnberg ein deutsches Lesebuch mit dem Titel ‚der Kinder Lustfeld‘ heraus, welches für 6-8jährige Kinder zum Lesen lernen bestimmt war (Schade 1987, 28).

übereinstimmt mit dem, was in den Grimmschen Kinder- und Hausmärchen zu finden ist. Und so wollen auch wir ... von der *Gattung Grimm* sprechen.“

Doch ist mit dieser Definition noch nicht beschrieben, was die Gattung Grimm ist. Durch die Sammlung der Brüder Grimm hat das Wort *Märchen* seine uns heute bekannte Bedeutung bekommen (Denecke 1971, 67). Wir dürfen „das Volksmärchen ... für den deutschen Sprachraum mit dem Grimmschen Märchen gleichsetzen“ (Fix 1998, 55). In den meisten anderen Sprachen existiert kein Begriff, der unserem *Märchen* wirklich entspricht (ebd.). Im 16. Jahrhundert entwickelte sich eine Märchentradition, die auf die bekanntesten Märchensammlungen⁶ Einfluss hatte und sich auch in den Märchen der Brüder Grimm niederschlug (Geldern-Egmond 2000, 8). Angetrieben wurden sie nicht nur von einem „literarischen und philologischen Forschungsinteresse“ (ebd., 9), sondern auch von „historisch-volkskundlichen und politischen“ (ebd.) Motiven: „Sie [die Brüder Grimm; Anm. R.D.] sahen im Auffinden von sprachlichen und volkstümlichen Urgemeinsamkeiten im deutschen Märchen ein Instrument zur Einigung ihres zerspaltenen, geistig verödeten Vaterlandes“ (ebd.).

Die Brüder Grimm wollten in ihrer Sammlung die Märchen so wiedergeben, wie sie sie von den ErzählerInnen gehört hatten, doch sie haben die meisten so gestaltet, dass sie ihren eigenen Zwecken entsprachen (ebd., 71). Dennoch werden „die Art der Märchen, wie sie die Brüder Grimm zusammengestellt haben“ (Fix 1998, 57), als Volksmärchen bezeichnet. Wilhelm und sein Bruder verfolgten das Ziel, die Märchen zu erhalten und daher ergänzten sie auch unvollständige Überlieferungen. Aus diesem Grund muss davon ausgegangen werden, dass „sie dem ursprünglichen Märchen nicht mehr völlig entsprechen; denn wir wissen von den Stilisierungen durch Wilhelm Grimm“ (ebd.). Die Brüder versuchten nämlich die Märchen „besonders durch direkte Reden, Floskeln und Verse, lebendig zu machen“ (ebd., 72) und sie „für Kinder zu ‚reinigen‘ und schließlich bildhaft auszuschnücken“ (ebd.). Dennoch kann man von „einem solchen Gattungsverständnis ausgehen und damit meinen, was im allgemeinen Verständnis ... als ‚Grimmsches Märchen‘ angesehen wird“ (ebd.). Ein sehr bedeutender Verdienst der

⁶ Diese Märchensammlungen sind unter anderen Gianfrancesco's Straparola (hrsg. 1550-1553), Das Pentamerone von Giambattista Basile (hrsg. 1634-1636), Charles Perault's La belle au bois dormant (1696) (Geldern-Egmond 2000, 8).

Brüder Grimm als Märchensammler ist, dass sie „dieser Form von Volkspoesie“ (Geldern-Egmond 2000, 9) zu großer Bekanntheit verhelfen, denn Märchensammler gab es auch schon vor ihnen.

2.4 Zusammenfassung

Wie bereits erwähnt, war das Leben der Brüder Grimm sehr bewegt. Sie wurden von vielen Leuten inspiriert. Zu Beginn ihrer Karriere waren Professor Friedrich Karl von Savigny, Clemens Brentano und Achim von Arnim sehr wichtig. Von letztgenannten wurden sie zu ihrer Märchensammlung angeregt, da sie selbst an den Märchen interessiert waren. Jacob und Wilhelm Grimm erhielten viele Märchen durch den persönlichen Kontakt mit verschiedenen Personen. Ihr Ziel war es, Märchen originalgetreu niederzuschreiben und dadurch für die Nachwelt festzuhalten. Doch veränderten sie viele Märchen so, dass sie in ihrem Sinne kindgerecht wurden. Ursprünglich waren die Kinder- und Hausmärchen eine wissenschaftliche Sammlung, doch bald erkannten die Brüder, dass sie bei den Kindern großen Anklang fand und gaben daraufhin eine *kleine Ausgabe* mit 50 Märchen für Kinder heraus. Bis heute ist die Sammlung der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm weltweit bekannt und wurde in 160 Sprachen übersetzt. Es wird sogar von einer Gattung Grimm gesprochen. Das zeigt, wie wichtig diese Sammlung für Märchen ist.

3 Behinderung

Jede *Zeit* hat eine unterschiedliche Sichtweise von Behinderung. Je nachdem, welches Menschenbild der jeweiligen Zeit zugrundeliegt, existieren auch verschiedene Auffassungen von Behinderung sowie von dem Umgang mit Menschen mit Behinderung. Daher soll allgemein ein Blick auf den Begriff der Behinderung sowie dessen geschichtliche Entwicklung geworfen werden. Dazu wird zu Beginn die Schwierigkeit der Fassung des Begriffs *Behinderung* näher erläutert. Danach wird die Heilpädagogik im Zusammenhang mit Medizin betrachtet. Weiters wird auf die medizinische und dann auf die heilpädagogische Perspektive von Behinderung eingegangen. Vor dem Hintergrund eben genannter Punkte wird schlussendlich der Behinderungsbegriff der vorliegenden Diplomarbeit beschrieben.

3.1 Behinderungsbegriff

Das Phänomen (Menschen mit) Behinderung ist bereits sehr lange bekannt, doch ist das Wort selbst, historisch gesehen, jung (Strachota 2002, 202). Im Wörterbuch Heilpädagogik (Bundschuh et al. 2007, 33) wird angeführt, dass der Begriff Behinderung erstmals 1958 von Egenberger in seinem Werk *Heilpädagogik. Eine Einführung* verwendet wurde. Bei Lindmeier (1993, 49) ist zu lesen, dass schon in den späten 1960er und den frühen 1970er Jahren im Bereich der Heilpädagogik von *behinderten Menschen* gesprochen wurde und der Begriff allmählich in die Alltagssprache einfluss. Nach Kobi (2004, 98) ist „Behinderung“ zunächst weder ein pädagogischer Begriff“ noch ein „medizinischer Begriff und Sachverhalt“, da er ursprünglich „Situationen in der (physischen) Gegenstandswelt, in denen bestimmte Bewegungen oder Prozesse aufgehalten ... werden“ (ebd.) bezeichnete. Durch die Gesellschaft wurde aus dem ursprünglich wertfreien Begriff ein „Wert(-ungs-)begriff“ (ebd.). Des Weiteren, schreibt Kobi (1988, 61), sind Menschen mit Behinderung seit jeher vorhanden, nur wurden sie zu jeder Zeit anders bezeichnet und wurden eher als Einzelfälle wahrgenommen und nicht „als eine spezielle Kategorie von Menschen.“ Auch wurden „innerhalb der heilpädagogischen Theoriebildung ... bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts Blindheit,

Gehörlosigkeit, geistige Behinderung etc. unter Sammelbegriffen wie ‚Entartung‘ (Georgens und Deinhardt 1861), ‚Entwicklungshemmung‘ (Hanselmann 1930), ‚Wertsinnhemmung‘ (Bopp 1930) oder ‚Haltschwäche‘ (Moor 1951) zusammengefasst“ (Strachota 2002, 202).

Nach Biewer (2009, 39) ist ein Problem der Fassung des Begriffs *Behinderung*, dass je nach Fachgebiet ein anderes Grundverständnis vorliegt: So ist die sozialrechtliche Auffassung zum Beispiel die des Grads der Erwerbsminderung; die Medizin befasst sich mit der Krankheit und ihren Folgen und das heilpädagogische Augenmerk liegt auf den Bildungsprozessen (ebd.). Durch die unterschiedlichen Schwerpunkte der Fachgebiete ergeben sich also verschiedene Begriffsabgrenzungen. Bleidick (1992, 18; zit. n. Strachota 2002, 205) schreibt, dass es „keine allgemein anerkannte Definition von Behinderung [gibt]. Es ist auch nicht wünschenswert, daß für alle Zeiten allgemeingültig festgelegt werde, wer als behindert zu gelten hat und wer nicht.“ Es ist eine Tatsache, dass der Begriff der *Behinderung* ein umgangssprachlich geläufiger ist, wodurch jeder zu wissen glaubt, was damit gemeint ist (Bleidick 1999, 11). Umso schwieriger ist es, eine Definition zu finden, welche allgemeine Anerkennung findet (ebd.). Es ist dennoch wesentlich, den Behinderungsbegriff, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, genau zu definieren.

3.2 Heilpädagogik und Medizin

Das Spannungsverhältnis zwischen Heilpädagogik und Medizin ist groß (Gröschke 2005, 43). Während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die Heilpädagogik noch von medizinisch-psychiatrischer Grundlegung geprägt (Strachota 2002, 313). Paul Moor (1974, 7 zit. n. ebd.) wies in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts Heilpädagogik als *Pädagogik* aus und „Mitte der 60er Jahre wies er die *pädagogische Aufgabenstellung* und eben nicht den medizinischen Sachverhalt als heilpädagogischen Gegenstand aus (Moor 1974, 268)“ (Strachota 2002, 313). Das erste wirklich umfassende „Werk ..., welches die Heilpädagogik als pädagogische Disziplin erziehungswissenschaftlich zu begründen vermochte“ (ebd.), stellte Ulrich Bleidicks *Pädagogik der Behinderten* Anfang der 1970er Jahre dar. Durch die Namensgebung *Heilpädagogik* wird dieser Bereich von *Medizin* und *Psychologie* abgegrenzt und zu einem Zweig der allgemeinen *Pädagogik* (Hillenbrand 1994, 38). Erst

durch die „wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik als *pädagogische* Disziplin“ (Strachota 2002, 313; H.i.O.) war es möglich, eine theoretisch fundierte Abgrenzung zur Medizin zu schaffen.

Die „ersten Theorien der Behinderung, die auf Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie Einfluß genommen haben, wurden von Ärzten entwickelt oder zumindest aus medizinischen Denkvorbildern abgeleitet“ (Bleidick 1999, 25). Der „ideengeschichtliche Ursprung“ (Bleidick 1998, 64) ist die „Lehre von den ‚Kinderfehlern‘ des 18. und des frühen 19. Jahrhunderts“ (ebd.). Sie bilden die Grundlage des medizinischen Modells (ebd.). Auch heute noch liefert „die medizinische Systematik“ (ebd.) das „Klassifikationssystem für pädagogisch vorkommende Gebrechen“ (ebd.). Kaum Beachtung findet, dass Behinderung relativ, also abhängig von „relationalen Bezugssystemen – familiär, schulisch, beruflich, sozial, körperlich usw.“ (ebd., 65) ist.

3.2.1 Klassifikationssysteme der WHO

Der Behinderungsbegriff ist ein sehr komplexes Konstrukt: Sowohl organische Schädigungen als auch individuelle Persönlichkeitsfaktoren und soziale Bedingungen fließen in die Beschreibung ein (Speck 2008, 233). Von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wurde darauf Bezug nehmend das bio-psycho-soziale Modell vorgestellt, welches diese Komponenten miteinbezieht (Biewer 2009, 61).

Als Ergänzung zur *International Classification of Diseases* (ICD) der WHO sollte die *International Classification of Impairment, Disability and Handicap* (ICIDH) von 1980 dienen (ebd.). Während sich die ICD mit Krankheiten und ihren Ursachen beschäftigt, sollte die ICIDH zur Beschreibung von Behinderung als Folge einer Schädigung herangezogen werden (ebd.). Auch sollte sie eine fachgebietsübergreifende, einheitliche Beschreibung sein, um die Kommunikation zwischen den einzelnen Fachgebieten zu erleichtern (ebd.). Es wurde zwischen *impairment*, *disability* und *handicap* unterschieden. Die Übersetzung der zentralen Begriffe der ICIDH führten zu einigen Problemen: So gab es zwischen 1962 und 1990 21 Versionen (Lindmeier 1993, 190). Die von der WHO anerkannte Übersetzung ins Deutsche stammte von Mathesius aus dem Jahre 1995: *Impairment* wurde mit *Schädigung*, *disability* mit *Funktionsbeeinträchtigung* und

handicap mit Beeinträchtigung übersetzt (Biewer 2009, 62). Die Problematik bei dieser Übertragung ins Deutsche war, dass sie von einem Mediziner vorgenommen wurde und die einzelnen Fachrichtungen (z.B. Heilpädagogik) bei der Entscheidung keine Berücksichtigung gefunden haben (ebd.). Dadurch sind auch in der heilpädagogischen Fachliteratur unterschiedlichste Übersetzungen für die drei Begriffe zu finden: So zum Beispiel wurden bei Bleidick und Hagemeister (1995 zit. n. ebd.) *impairment* als *Schädigung*, *disability* als *Beeinträchtigung* und *handicap* als *Benachteiligung im sozialen Umfeld* übersetzt. Nach jahrelangen Feldversuchen der Neuentwürfe wurde 2001 die ICDH-2 von der WHO herausgegeben (Biewer 2009, 62). Doch blieb es nicht bei diesem Namen: Die neue Fassung heißt *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), die Übersetzung lautet: *Internationale Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ebd., 63). Ziel der ICF ist es nicht, nur Krankheit, sondern auch Gesundheit bzw. deren Komponenten zu erfassen und „eine gemeinsame Terminologie für die verschiedenen Fachgebiete bereit zu stellen“ (ebd.). Auch ist es mit der ICF möglich, eine „Klassifizierung ... in Bezug auf alle Menschen zu machen, nicht nur bezüglich derjenigen mit Behinderung“ (ebd.). Der ICF liegt nicht wie die ICDH eine „individuumzentrierte und defektorientierte Sichtweise“ (Cloerkes 2007, 6) zugrunde, sondern hat eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit einer Behinderung und sieht die Chance zu „selbstbestimmter Teilhabe als Ziel“ (ebd.). Doch bieten sich auch in der ICF keine „praktikable[n] terminologische[n] Alternative[n]“ (ebd., 7).

3.3 Medizinische Perspektive von Behinderung

Wie bereits erwähnt, wird im medizinischen Kontext - wie zum Beispiel auch in der ICF - Behinderung als Folge einer Schädigung gesehen. Der Medizin liegen die Begriffe der Krankheit und der Gesundheit zugrunde (Strachota 2002, 201). Wolff (2004, 27) ist der Meinung, dass „die medizinische Perspektive auf Behinderung ... vier Bereiche [umfasst]: Ätiologie⁷, Symptomatik, Therapie und Prävention.“ Welcher der vier Bereiche im Einzelfall am meisten zum Tragen kommt, hängt von der Art der Krankheit bzw.

⁷ Ätiologie stammt aus dem Griechischen und bedeutet ‚die Lehre von der Ursache der Krankheiten‘ (Brockhaus 1997, 319)

Behinderung sowie auch vom Fachgebiet des behandelnden Arztes/der behandelnden Ärztin ab (ebd.). Das Ziel der Medizin wird in der Heilung „d.h. in der Beseitigung von Krankheit bzw. deren Linderung gesehen“ (Strachota 2002, 201). Die Diagnose ist die Methode, mit der eine Krankheit erkannt werden kann. Sie wird benötigt, um eine entsprechende Therapie (= einen Weg zur Heilung) einleiten zu können (Strachota 1999, 27f). „Der Begriff ‚Behinderung‘ hängt eng mit den Begriffen von Gesundheit und Krankheit, von Funktionsfähigkeit und Beeinträchtigung zusammen“ (Wolff 2004, 25). Nach Wolff (ebd., 26) kann man eine „medizinische (oder auch bio-medizinische oder somatische) von einer psychologischen, einer sozialen und einer gesellschaftlichen Perspektive“ von Behinderung unterscheiden, wobei die medizinische Perspektive sich dabei im Wesentlichen auf die organischen Probleme beschränkt (ebd.).

3.4 Heilpädagogische Perspektive von Behinderung

Im Gegensatz zum medizinischen wird beim heilpädagogischen Behinderungsbegriff nicht davon ausgegangen, dass Behinderung eine medizinische Kategorie ist. Bleidick (1998) unterscheidet zwischen dem „medizinischen Modell“ (ebd., 64), der „Sonderpädagogik als Ergebnis von Systemdifferenzierung“ (ebd., 67) und der „Interaktionstheoretischen Definition der Behinderung“ (ebd., 72). Doch führt er auch an, dass es notwendig ist, die Theorien zu verknüpfen, da keine allgemeingültig ist und sie verschiedene Zugangsweisen darstellen (ebd., 76). Nach Kobi (1988, 61) halfen im Wesentlichen „drei Strömungen ... einem umfassenden heilpädagogischen Gedanken zum Durchbruch“ (ebd.): nämlich „ein von verschiedenen sozialen Bewegungen vorgetragenes *Solidaritätsideal*“ (ebd.; H.i.O.), welche bis auf die französische Revolution zurück zuführen sind; des Weiteren „eine *Personale Pädagogik*“ (ebd.; H.i.O.), welche zum Teil durch lebens- und existenzphilosophische Strömungen beeinflusst wurde; und „*pragmatische Tendenzen*“ (ebd.; H.i.O.), die in modernen Industriegesellschaften gelebt wurden und „vorallem reparativ-rehabilitativ-therapeutische Bemühungen initiierten“ (ebd.). Durch die Gesellschaft entwickelt sich aus einem primär neutralen Begriff *Behinderung* eine heilpädagogische Kategorie (ebd.). Kobi (ebd.) weist darauf hin, dass der Begriff von einer Doppeldeutigkeit geprägt ist: „Behindert ist, wer an für ihn wesentlichen

gesellschaftlichen Aktivitäten nicht oder nur mangelhaft partizipieren kann, und behindert ist, wer sich gegenüber gesellschaftlich als wesentlich geltenden Bestrebungen als hinderlich erweist.“ Behinderung ist also ein komplexes Konstrukt, das zum einen aus der körperlich-biologischen Schädigung und zum anderen aus der sozialen Umwelt entsteht (Antor/Bleidick 2001, 59). Cloerkes (2007, 8) weist darauf hin, dass das Phänomen *Behinderung* an gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und Lebensumstände gebunden ist. Als *behindert* gilt seiner Meinung nach ein Mensch, bei dem eine Abweichung auftritt, die wiederum negative soziale Reaktionen in seiner Umwelt hervorruft (ebd.): Nach Cloerkes (1988, 87; zit. n. ebd.) ist „eine Behinderung eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird.“ Ein „Mensch [ist] ‚behindert‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“ (ebd.; H.i.O.). Eine *soziale Reaktion* beinhaltet „formale Definitionsvorgänge“ (Cloerkes 2007, 8) sowie auch „die Gesamtheit der Einstellungen und Verhaltensweisen auf der informellen Ebene zwischenmenschlicher Interaktionen“ (ebd.). Des Weiteren betont Cloerkes (ebd.), dass *Behinderung* von *Krankheit* durch die *Dauerhaftigkeit* der ersteren unterschieden wird; so sind auch chronische Krankheiten zu den Behinderungen zu zählen. Die Behinderung muss stets getrennt von dem von Behinderung betroffenen Menschen gesehen werden. Wenn eine Behinderung sehr negativ bewertet wird, bedeutet das nicht automatisch, dass ein Mensch mit dieser Behinderung negative Reaktionen erfährt (ebd.): „Blindheit wird beispielsweise außerordentlich negativ bewertet, die soziale Reaktion auf blinde Menschen ist hingegen vergleichsweise moderat“ (ebd.). Cloerkes (ebd., 8f) ist der Meinung, dass Behinderung immer relativ ist: So kommt es sowohl darauf an, wie die zeitliche Dimension, die subjektive Verarbeitung und die kulturspezifische Reaktion ist, als auch darauf, welche Lebensbereiche betroffen sind.

Behinderung kann auch als *Devianz*, also *abweichendes Verhalten* verstanden werden (ebd., 160). Das *Anders-Sein* entsteht durch einen Gegensatz zur Erwartung der Gesellschaft (ebd.). In unserer Gesellschaft ist es also üblich, von einem *Normalen* und dem davon Abweichenden, also *Anormalen*, zu sprechen. Eine Norm ist etwas

Festgelegtes, Bestimmtes - auch wenn sie, je nachdem aus welchem Bereich sie stammt, andere Inhalte hat. So wird zum Beispiel in der Statistik eine Norm anhand von messbaren Kriterien aufgestellt. Jemand legt also die Norm fest (Speck 2008, 190). So werden soziale Normen von verschiedenen Konventionen, Gesetzen oder gesellschaftlichen Vorschriften bestimmt. Das bedeutet auch, dass das *Normale* und das *Anormale* nur einen relativen Wert haben können. Es gilt also: Das *Anormale* besteht in Abhängigkeit zum *Normalen*; was *Krankheit* ist, kann nur bestimmt werden, wenn bekannt ist, was *Gesundheit* ist und ebenso gilt: Wer als *behindert* gilt, ist nur zu bestimmen, wenn vorher festgelegt wurde, wer als *nicht-behindert* gilt (ebd.). Die eben genannten Begriffe des Normalen und Anormalen gehören „von Anfang an auch zum terminologischen Grundgerüst der sich im 19. Jahrhundert ... etablierenden Pädagogik“ (Lindmeier 1993, 140).

3.5 Behinderungsbegriff der vorliegenden Diplomarbeit

Um in der folgenden Auswertung der 200 Märchen der Brüder Grimm klar fassen zu können, welche Erscheinungsbilder aufgenommen werden, ist es wichtig abzugrenzen, was in der vorliegenden Arbeit unter Behinderung verstanden wird. Es ist entscheidend, wie weit oder eng der Behinderungsbegriff gefasst ist. Je nachdem ändert sich auch die Zielgruppe, an die sich Heilpädagogik wendet. Auf die Untersuchung dieser Diplomarbeit trifft dies ebenfalls zu. Wie bereits beschrieben, ist der Behinderungsbegriff nicht leicht zu fassen, da er so viele unterschiedliche Aspekte beinhaltet.

In dieser Arbeit soll nur auf Sinnes- und Körperbehinderungen sowie auf geistige Behinderung eingegangen werden, da sonst der Rahmen dieser Arbeit gesprengt werden würde. Mir ist bewusst, dass ich mit der Entscheidung, mich auf diese Formen der Behinderung zu beschränken, nicht im Sinne des heilpädagogischen Modells handle. Nach dem heilpädagogischen Begriff von Behinderung wäre es sehr spannend, alle Abweichungen von den Figuren, die als *normal* dargestellt werden – also in der Mehrzahl vorkommen – zu untersuchen. In diese Kategorie würden zum Beispiel Verwandlungen in Tiere fallen.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, was in dieser Diplomarbeit unter Sinnesbehinderung, körperlicher und geistiger Behinderung zu verstehen ist.

3.5.1 Sinnesbehinderung

Unter Sinnesbehinderung wird in dieser Diplomarbeit alles verstanden, das die Sinne betrifft. Zum Beispiel schlecht sehen können, schlecht hören können, nicht sprechen können. In einer extremeren Form: blinde, taube oder stumme Figuren. Nach Rath (1998, 10) ist „nach landläufiger Auffassung derjenige blind, der kein Licht wahrnehmen kann und demzufolge gar nichts sieht.“ Doch müssen auch Personen, welche sehr schlecht sehen können (also sehgeschädigt sind), sich oft wie blinde verhalten, da ihr Sehvermögen nicht ausreicht (ebd.). Daher werde ich alle Figuren, bei denen ein Hinweis auf verringertes Sehvermögen aufscheint, unter Sinnesbehinderung fassen. Ähnlich wie bei Blindheit, ist auch die Fassung von gehör- oder sprachlosen Personen nicht einfach. Es werden Menschen „als gehörlos bezeichnet, bei denen auch bei bestmöglicher Schallverstärkung mit Hörgeräten aufgrund der Schwere der Schädigung des Gehörs keine oder nur eine ganz minimale auditive Wahrnehmung erreicht werden kann“ (ebd., 33). Doch es gibt auch Personen, die sehr schlecht hören und ein vermindertes Hörvermögen haben und dadurch in ihren Tätigkeiten behindert werden. In diesem Sinne fallen auch Figuren die nicht oder nur schlecht hören können, in die Kategorie der Figuren mit Sinnesbehinderung. Zu ‚stummen‘ Personen werden in dieser Arbeit solche gezählt, die nicht sprechen.

3.5.2 geistige Behinderung

Der Begriff geistige Behinderung ist sehr weitläufig und vieldeutig, dennoch ist er sehr verbreitet (Hagemeister 1998, 59). Es ist in den meisten Fällen durchaus sinnvoll, diesen Begriff näher einzugrenzen. Im Falle dieser Diplomarbeit werden unter geistiger Behinderung alle Abweichungen von der durchschnittlichen Intelligenz verstanden, welche eine Person in der Bewältigung ihres Alltages beeinträchtigen und von anderen Personen wahrgenommen werden kann.

3.5.3 körperliche Behinderung

Nach Stadler (1998, 88) „gilt, wer infolge einer zentralen (vom Zentralnervensystem ausgehenden) oder peripheren (von Körperteilen und Organen ausgehenden) Schädigung des Stütz- oder Bewegungssystems in seiner Bewegungsfähigkeit so beeinträchtigt ist, daß die motorische Umwelterfahrung und die Bewältigung von Lebensanforderungen erheblich erschwert wird.“ Doch werden auch durch „Mißbildungen oder durch Entstellungen im äußeren Erscheinungsbild auffällig[e]“ (ebd.) Personen zu Menschen mit körperlicher Behinderung gezählt. Unter körperliche Behinderung fallen demnach alle Einschränkungen oder Auffälligkeiten, die den Körper betreffen sowie hässlich sein als auch klein sein oder ein fehlender Körperteil.

3.6 Zusammenfassung

Historisch gesehen ist der Begriff Behinderung relativ jung, dennoch gibt es das Phänomen von (Menschen mit) Behinderung schon immer. Doch wurde zu jeder Zeit anders mit ihnen umgegangen. So gibt es auch unterschiedlichste Definitionen von Behinderung, denn je nach Fachgebiet wird das Augenmerk auf einen anderen Schwerpunkt gerichtet. In der Medizin wird Behinderung an organischen Schäden festgemacht und durch ein Klassifikationssystem eingeteilt. Die Heilpädagogik hingegen bezieht verschiedenste Faktoren ein – so spielt hier das individuelle Erleben und die gesellschaftliche Reaktion eine wichtige Rolle. Behinderung stellt demnach ein soziales Konstrukt dar. Auch können nicht durch organische Probleme verursachte Abweichungen vom *Normalen* als Behinderung gesehen werden. In dieser Diplomarbeit wird zwischen Sinnesbehinderung, geistiger und körperlicher Behinderung unterschieden.

4 Rollenbildung und Zuschreibung

Im folgenden Kapitel wird thematisiert, was Rollen sind, wie sie entstehen und welchen sozialen Zweck sie erfüllen. Auch wird darauf eingegangen, welche Eigenschaften welcher Rolle zugeschrieben werden. Daraufgehend wird beschrieben, inwiefern sich in der Literatur derartige Zuschreibungen von Eigenschaften zu bestimmten Rollen zunutze gemacht werden. Den Abschluss des Kapitels bildet ein kurzer Abriss zum Thema der Einstellungsbildung und wie uns derartige Zuschreibungen und Rollenbilder beeinflussen können.

4.1 Was sind soziale Rollen?

Der Begriff der *Rolle* stammt aus dem Theater (Langer 1996, 9) und „bezeichnete ursprünglich die Schriftrolle, auf der in der Antike Regieanweisungen und Dialoge verzeichnet waren“ (Gollwitzer/Schmitt 2006, 78). Doch spielen Menschen in der Gesellschaft keine fiktive Rolle, sondern erleben Tatsachen (Langer 1996, 9). Dahrendorf (1972, 27; zit. n. ebd.) stellt den Begriff der „sozialen Rolle“ vor und geht davon aus, dass der Mensch ein „homo sociologicus“ ist, also Gesellschaft braucht. Die Rolle im Theater wird vom Regisseur vorgegeben und wird nach Beendigung des Stückes vom Schauspieler/ von der Schauspielerin wieder abgelegt (Langer 1996, 10). Die sozialen Rollen werden von der Gesellschaft, der Situation der Umgebung beeinflusst (ebd.). Im Theater gibt es unterschiedliche Rollen; diese werden jedoch vom Anfang des Stücks bis zum Ende beibehalten (ebd.). In der Gesellschaft können sich Rollen ändern, sich an andere Gegebenheiten anpassen (ebd.). Nach Gollwitzer und Schmitt (2006, 79; H.i.O.) ist eine weit verbreitete Definition von Rolle: „die Gesamtheit aller Verhaltenserwartungen, die an den Inhaber einer Position herangetragen werden.“ Jeder Mensch hat in der Gesellschaft unterschiedliche Rollen, die von der Situation abhängig sind, in der er/sie sich momentan befindet (Langer 1996, 10). So kann Frau A zu Hause eine fürsorgliche, behütende Mutter sein, im Büro eine Chefin mit viel Durchsetzungsvermögen und bei ihren Eltern eine nachgiebige Tochter. In jeder Situation wird etwas anderes von ihr erwartet und es bestehen unterschiedliche Regeln (ebd.). Auch ein wichtiger Teilaspekt, der eine soziale Rolle ausmacht, sind die Erwartungen, die an eine Person gestellt

werden, wenn sie eine gewisse Position in der Gesellschaft einnimmt (ebd., 11). Im Laufe der Entwicklung lernen schon kleine Kinder, wie sie sich in unterschiedlichen Situationen zu verhalten haben (ebd., 20). Je älter sie werden, desto mehr unterschiedliche Rollenbilder lernen sie kennen – erst in der Familie, dann im Kindergarten, der Schule, dem Studium, dem Beruf (ebd.). Erst wenn der Mensch selbst in die Lage kommt, eine der Rollen anzunehmen, zeigt sich, wie gut er sich darin zurecht findet (ebd.).

Es gibt jedoch nicht nur *eine* Rollentheorie, sondern unterschiedliche Perspektiven, die unterschiedliche rollentheoretische Definitionen mit sich bringen. Es werden „die strukturfunktionalistische Perspektive, die interaktionistische Perspektive und die Perspektive ‚Rolle als Skript‘“ (Gollwitzer/Schmitt 2006, 79) unterschieden.

4.1.1 Strukturfunktionalistische Perspektive

Die Grundannahme dieser Perspektive ist, dass einzelne Menschen die Marionetten des Systems sind (Gollwitzer/Schmitt 2006, 79). Es wird davon ausgegangen, „dass gesellschaftliche Strukturen und gesellschaftliche Prozesse unabhängig von konkreten Individuen existieren und ablaufen“ (ebd.). Ein Hauptvertreter der strukturfunktionalistischen Perspektive ist der amerikanische Soziologe Talcott Parsons (1951) (ebd.). Ein Schlüsselwort seiner Theorie ist das *role-taking*: „Im System erfüllt jede Rolle eine bestimmte Funktion, die für die Gesellschaft unentbehrlich ist“ (ebd.). Die Mitglieder des Systems sind durch Regeln bzw. Erwartungen an bestimmte Verhaltensweisen gebunden (ebd.). Die unterschiedlichen Rollen bestehen in einer Abhängigkeit zueinander (ebd.).

Nach Gollwitzer und Schmitt (ebd.) ist ein Kritikpunkt an dieser Theorie, dass sie sehr „reduktionistisch [ist], weil sie die individuelle Ausgestaltung einer Rolle, die Kontrolle über das eigene Handeln und die zwischenmenschliche Interaktionen abseits der bloßen Rolle vernachlässigt.“

4.1.2 Interaktionistische Perspektive

Im Gegensatz zur strukturfunktionalistischen Perspektive geht die interaktionistische Perspektive nicht davon aus, dass eine Rolle an eine bestimmte gesellschaftliche Position gebunden ist (Gollwitzer/Schmitt 2006, 80). Es wird angenommen, dass Rollen „erst aus der Interaktion zweier oder mehrerer Individuen“ (ebd.) entstehen. Eine Rolle wird vom Individuum selbst gestaltet und das Verhalten muss auf andere abgestimmt werden: Dieser Prozess wird als *role-making* bezeichnet (ebd.). Umso länger eine Gruppierung von verschiedenen Individuen besteht, desto ausgeprägter verhält sich jeder in seiner Rolle – es führt dann zu Verwunderung, wenn „einer der Partner einmal ‚aus der Rolle‘“ (ebd.) fällt.

4.1.3 Perspektive Rolle als Skript

Bei der Perspektive *Rolle als Skript* wird das Rollenverhalten als „prototypisches Verhalten in prototypischen sozialen Situationen verstanden“ (Gollwitzer/Schmitt 2006, 80). Ziel ist es, die Komplexität sozialer Situationen zu reduzieren und gleichzeitig „die Orientierung für eigenes Handeln in sozialen Interaktionen“ (ebd.) zu erleichtern. Dies geschieht dadurch, dass alle Individuen wissen, welche der „Verhaltensalternativen akzeptabel und zielführend“ (ebd.) sind und welche nicht. Durch dieses gemeinsame Wissen werden Interaktionen vereinfacht, da die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen gesenkt wird und in alltäglichen Situationen nicht immer wieder durch Versuch und Irrtum erlernt werden muss, wer in welchem Bereich wofür zuständig ist (ebd.). Zum Beispiel weiß der Verkäufer worin seine Zuständigkeit besteht, ebenso wie der Kunde weiß, was seine Aufgabe in einem Geschäft ist. Dieses „Rollenwissen“ (ebd.) wird „im Zuge der Sozialisation vermittelt“ (ebd.), dadurch wird ermöglicht, dass „Menschen von vielen Rollen ein rudimentäres Verständnis“ (ebd.) haben.

4.1.4 Zwei Spezialformen der sozialen Rolle – Kranken- und Behindertenrolle

Das Konzept der *Krankenrolle* wurde von Talcott Parsons (1958, 10ff; zit. n. Cloerkes 2007, 164) entwickelt und greift den strukturellen Ansatz auf. Das bedeutet, dass Gesundheit

als Voraussetzung für ein soziales System angenommen wird (Cloerkes 2007, 164). Demnach entspricht die kranke Person nicht der Norm (ebd., 165).

Die Krankenrolle ist gekennzeichnet durch vier Merkmale:

- „Das kranke Individuum wird von seinen normalen Rollenverpflichtungen befreit“ (ebd.).
- „Das kranke Individuum wird nicht für seinen Zustand verantwortlich gemacht“ (ebd.).
- „Die sich in Krankheit manifestierende Abweichung ist sozial unerwünscht und daher an Bedingungen geknüpft („konditional“): Dem kranken Individuum wird auferlegt, seinen Zustand zu überwinden“ (ebd.).
- „Das kranke Individuum ist hilfsbedürftig. Es ist verpflichtet, sachkundige Hilfe zu suchen und mit dem Arzt zu kooperieren“ (ebd.).

Cloerkes (ebd.) kritisiert an ebengenannten Kriterien, dass die Voraussetzung ein eindeutig diagnostizierbarer Krankheitszustand ist und verschiedene Krankheiten nicht automatisch alle vier Merkmale mit sich bringen.

Diese Kriterien dienten Eliot Freidson (1966, zit. n. ebd.) als Vorlage für die Beschreibung der *Behindertenrolle*. Die drei Kriterien werden bezeichnet als:

- „Zuschreibung von Verantwortung“ (ebd.): Individuen werden bei abweichendem Verhalten entweder verantwortlich gemacht (z.B. bei Kriminalität) oder nicht (z.B. bei Behinderung) (ebd.).
- „Zuschreibung von Schweregrad oder Ausmaß der Abweichung“ (ebd.): Umso größer die Abweichung ist, desto mehr wird dem Individuum die Sonderrolle auferlegt (ebd.).
- „Bedingte bzw. konditionale Legitimierung der Devianz“ (ebd.): Manche Sonderrollen sind legitim und andere sind an Bedingungen geknüpft (ebd.). Bei der Rolle von Menschen mit Behinderung ist offiziell die Entlastung und inoffiziell die Diskriminierung die Zuschreibung und stellt dadurch einen Widerspruch dar (ebd., 166).

Genau diese Zuschreibung einer Rolle, die aufgrund einer Abweichung besteht und deren Folge Diskriminierung ist, wird von Freidson als stigmatisiert bezeichnet (ebd.). Näheres zu Stigmatisierung findet sich in Kapitel 4.2.1.

4.1.5 Selbstständigkeit – Hilfsbedürftigkeit

Im Duden (Duden online 2011) wird selbstständig beschrieben mit Variante a: „unabhängig von fremder Hilfe“ oder „eigenständig“, Variante b: „nicht von außen gesteuert; in seinen Handlungen frei; nicht von anderen abhängig“ (ebd.). Hilfsbedürftig wird im Duden (ebd.) angegeben mit „schwach und auf Hilfe angewiesen.“ Selbstständig zu sein hängt mit Selbstbestimmung und Autonomie zusammen. Die Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie werden häufig synonym verwendet (Fornefeld 2009, 183). Autonomie wurde von dem griechischen Wort *autonomia* abgeleitet, welches so viel bedeutet wie „sich selbst Gesetz gebend, selbstständig“ (ebd.). In Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung ist in Form der *Selbstbestimmt-Leben-Bewegung* und des Empowermentgedankens das Thema der Selbstständigkeit von Menschen mit Behinderung vorhanden (ebd.). Es soll gefördert werden, Menschen mit Behinderung von Hilfsbedürftigkeit zu mehr Selbstständigkeit zu verhelfen (ebd., 184). Speziell Menschen mit geistiger Behinderung waren lange Zeit aus dieser Bewegung ausgeschlossen (ebd.)

4.2 Eigenschaften

Es wird davon ausgegangen, dass „die Eigenschaften einer Person“ (Asendorpf 1996,35) dafür verantwortlich sind, „welche Reaktionen sie in einer bestimmten Situation zeige“ (ebd.). Eigenschaften sind relativ stabil, können aber über längerfristige Zeiträume verändert werden (ebd.). Um zu untersuchen, welche Eigenschaften eine Person hat, müssen „Situations- Reaktions-Beziehungen“ (ebd.) beobachtet werden und daraus auf die implizierten Eigenschaften geschlossen werden.

4.2.1 Zuschreibung von Eigenschaften

Menschen, die eine Rolle einnehmen, sind mit einer gewissen Erwartungshaltung konfrontiert (Wiswede 1977, 41): Diese betrifft einerseits das Verhalten, das einer Rolle zugeschrieben wird, und andererseits die Eigenschaften, die sie haben soll (ebd.). Diese Rollenattribute beschreiben, „wie diese Personen als Inhaber sozialer Rollen ‚zu sein‘

haben“ (ebd.). Es gibt Eigenschaften, die den RollenträgerInnen zugeschrieben und andere, die erworben werden (ebd., 42). Jene Eigenschaften, die zugeschrieben werden, sind „nur in geringem Maße veränderbar – vielleicht kompensierbar“ (ebd.). Auch kann des Weiteren „zwischen sichtbaren und nicht-sichtbaren Persönlichkeitsmerkmalen“ (ebd.) unterschieden werden. Die Implikationstheorie geht davon aus, dass: „Wenn eine Person das Merkmal A besitzt, dann werden ihr mit größerer und geringerer Wahrscheinlichkeit auch Merkmale B, C . . . N zugeschrieben“ (ebd., 45).

4.2.2 positive und negative Eigenschaften

Das Schwierige an Eigenschaften und der daraus folgenden Urteilsbildung ist, dass nie alle Eigenschaften einer Person gleichzeitig wahrgenommen werden können (Bierhoff 2006, 235). Es fallen bestimmte Eigenschaften auf und jeder misst ihnen individuell mehr oder weniger Bedeutung zu – auch kommt es auf die Situation an, welche Eigenschaften wichtig sind und welche außer Acht gelassen werden können (ebd.). Auch wenn Eigenschaften zum Teil von jeder Person selbst bewertet werden, herrscht ein großer „kultureller Konsensus darüber, wie eine Eigenschaft zu bewerten ist“ (Busz et al. 1972 zit. n. ebd.). Interessant ist, dass „negative Eigenschaften in der Eindrucksbildung ein höheres Gewicht haben als positive Eigenschaften“ (Fiske 1980 zit. n. Bierhoff 2006, 295).

4.2.3 Stigmatisierung

Der Begriff *Stigma* wurde von Goffman (1967; zit. n. Cloerkes 2007, 168) geprägt. Als Stigma wird eine Eigenschaft einer Person, „die zutiefst diskreditierend ist“ (ebd.) bezeichnet. Diese Eigenschaft – oder dieses Merkmal – an sich muss nicht negativ sein, sondern wird nur negativ definiert (Cloerkes 2007, 169). Stigmata beziehen sich im Gegensatz zu Vorurteilen immer auf Personen, haben jedoch die gleichen Eigenschaften: „Immer negativ, komplexer Inhalt, affektive Geladenheit, historische und interkulturelle Variabilität, Tendenz zur Generalisierung des Merkmals auf die ganze Person“ (ebd.). Es gibt verschiedene Gründe, warum Personen stigmatisiert werden: Nach Goffman (1967, 12f.; zit. n. Bleidick 1999, 42) handelt es sich dabei um „physische Deformation

(körperlich Behinderte), Charakterfehler und abwegiges Verhalten (Drogenkonsumenten, Prostituierte, Kriminelle), phylogenetische und ethnische Zugehörigkeiten (fremde Rassen, Sekten).“ Lipp (1975, 31; zit. n. Bleidick 1999, 42) unterscheidet zwischen „kulpativem“ und „defektivem“ Stigma. Das kulpative Stigma bezieht sich zum Beispiel auf das abweichende Verhalten von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Ihnen unterstellt sie seien selbst schuld an ihrer Ausgrenzung. Ein defektives Stigma hingegen wird an organischen Schäden festgemacht, wie zum Beispiel bei einem Menschen mit körperlicher Behinderung (Bleidick 1999, 43). Stigmata „wirken auf der Ebene der Einstellungen“ (Cloerkes 2007, 170), das Verhalten „aufgrund eines zueigen gemachten Stigmas“ (ebd.) heißt Stigmatisierung. Stigmata müssen nicht unbedingt mit Stigmatisierung in Zusammenhang stehen, können es aber (ebd.). Als Stigmatisierung wird die negative Zuschreibung von Eigenschaften auf eine Person bzw. Personengruppe bezeichnet (ebd., 42). Aufgrund von Vorurteilen kommt es zu Diskriminierung aufgrund von Vorurteilen (Marefka 1995; zit. n. ebd.). Stigmatisierungen beziehen sich auf sichtbare oder unsichtbare Merkmale von Personen oder Personengruppen und neigen dazu, generalisiert zu werden (Cloerkes 2007, 170).

4.3 Einstellungsbildung

Rosenberg und Hovland (1960, 3; zit. n. Gollwitzer/Schmitt 2006, 150) definieren Einstellungen wie folgt: „Einstellungen sind Prädispositionen, auf eine bestimmte Klasse von Objekten mit bestimmten Formen des Verhaltens zu reagieren.“ Sie gehen also davon aus, dass durch eine gewisse Einstellung ein bestimmtes Verhalten angeregt wird (Gollwitzer/Schmitt 2006, 150). Diese Objekte können belebte oder leblose Dinge, abstrakte oder konkrete Gegenstände sein, auf die unterschiedlich reagiert wird (ebd.). Die Bildung von Einstellung gegenüber bestimmten Objekten hat verschiedene Funktionen, die für diese Diplomarbeit wichtigste ist die der „Vereinfachung psychischer Prozesse“ (ebd., 151). Es wird nämlich davon ausgegangen, dass es „effizienter ist ..., sich einmal zu einem bestimmten Objekt oder Verhalten ein Urteil zu bilden und dieses dann auf vergleichbare Fälle anzuwenden“ (ebd.). Nach Gollwitzer und Schmitt (ebd., 154) gehen die meisten AutorInnen davon aus, dass Einstellungen erlernt werden. Es ist also

naheliegend, dass „die bekannten lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten auf Einstellungen“ (ebd.) angewendet wurden, nämlich: „die operante Konditionierung, das Modelllernen und die klassische Konditionierung“ (ebd.).

- Operante Konditionierung:

Bei der *operanten Konditionierung*, wird davon ausgegangen, dass durch positive beziehungsweise negative Verstärkung die Einstellungsbildung beeinflusst werden kann (ebd.).

- Modelllernen:

Beim *Modelllernen* besteht die Annahme, dass Menschen durch Nachahmung lernen. Die theoretische Grundlage dazu stammt von Albert Bandura (1979) (ebd.). Bandura hat in einem Experiment festgestellt, dass Kinder, die eine Person beobachten, das Verhalten dann nachahmen, wenn die Person dafür belohnt wurde (ebd.). Selbiges trifft auch auf Einstellungen zu; so übernehmen Kinder anfangs häufig die Einstellungen ihrer Eltern (ebd.).

- Klassische Konditionierung:

Nach Gollwitzer und Schmitt (ebd., 155) spricht man, wenn nicht Verhalten, sondern Einstellungen klassisch konditioniert wird, von evaluativer Konditionierung. Eine sehr einfache Form der *klassischen Konditionierung* ist die „CS-US-Paarung“ (ebd.): „Eine wiederholte Paarung eines neutralen Stimulus mit einem unkonditionierten Stimulus (US, Stimuli, die bereits eine klare Valenz haben) führt dazu, dass diese Valenz mit der Zeit auch auf den ursprünglich neutralen (jetzt: konditionierten) Stimulus (CS) übertragen wird“ (ebd.). Erstmals bei Einstellungen nachgewiesen wurde dieser Effekt von Staats und Staats (1958): Den Versuchspersonen wurden, während sie die Namen von verschiedenen Nationalitäten laut aussprechen mussten, inhaltlich positive oder negativ besetzte Wörter gezeigt (ebd.). Das führte nach einigen Durchgängen zu negativen Einstellungen bei den mit negativen Wörtern kombinierten Nationalitäten und umgekehrt (ebd.). Noch einfacher ist die Methode, die Zajonc (1968) vertritt, bei der „die bloße wiederholte Darbietung (mere exposure) eines CS“ (ebd.) ausreicht,

„um eine positive Einstellung diesem gegenüber zu etablieren“ (ebd.). So konnte in einem Experiment gezeigt werden, dass ein Schriftzeichen umso positiver bewertet, je öfter es gezeigt wird (ebd.).

- Rationale Konstruktion:

Eine weitere Möglichkeit zu lernen besteht darin, seine Einstellung zu einem Objekt, rational zu erschließen (ebd., 156). „So liegt es nahe, dass man gegenüber Objekten, von denen man sich eine subjektiv wertvolle Bekräftigung erhofft, eine positive Einstellung entwickelt“ (ebd.).

4.4 Figuren - Rollen in der Literatur

Der Begriff *Figur* „wird abgeleitet von *fingeren*, was ‚vortäuschen‘ oder auch ‚erdichten‘ bedeutet“ (Lahn/Meister 2008, 232; H.i.O.). Das Wort *Figur* stammt aus dem Lateinischen: *figura* und heißt übersetzt Form oder Gestalt (ebd.). Der Begriff *character* wird im Englischen gleichbedeutend mit dem deutschen Wort *Figur* gebraucht und ist gleichzusetzen mit dem Wort *Charakter* (ebd.). Dies „kommt von gr. *Kharakter* (Kennzeichen), das sich von *kharássein* (einritzen, prägen) ableitet“ (ebd.; H.i.O.).

Figuren in der Literatur stellen menschenähnliche, also „anthropomorphe Vorstellungen“ (ebd.) dar und sind „durch Sprache erzeugte Textkonstrukte (ebd.). Eine Figur existiert nie um ihrer Selbstwillen, sie ist immer ein Mittel zum Zweck – nämlich um die Erzählung zu gestalten und Informationen zu vermitteln (ebd.). Zur Vereinfachung kann von „runden“ (ebd., 236) und „flachen“ (ebd.) Charakteren gesprochen werden. Die sogenannten flachen Figuren, dienen dazu, der Hauptfigur Tiefe zu geben – sie also rund zu machen – und „die Handlung voranzutreiben“ (ebd.). Diese flachen Figuren stellen oftmals nur „eine Idee, eine Rolle, eine Eigenschaft oder einen Wert“ (ebd.) dar. Das Modell der runden und flachen Figuren wurde von Hansen (2002 zit.n. Lahn/Meister 2008, 237) weiterentwickelt. Er spricht von einer „Oberflächenstruktur“ (ebd.), „Struktur der Mitte“ (ebd.) und „Tiefenstruktur“ (ebd.). Die Oberflächenstruktur beschreibt die Handlungen und Ereignisse, an denen eine Figur teilnimmt (ebd.). In der Struktur der Mitte werden sowohl die Eigenschaften einer Figur gesammelt, als auch aufgezeigt um welchen *Typ* es sich bei

der dargestellten Person handelt (ebd.). Die Tiefenstruktur ist die Sammlung von Regeln, Konventionen und Strukturen, die es für die Gestaltung dieser Figur gibt (ebd.). Im Gegensatz zu den Hauptfiguren, um welche das gesamte Geschehen aufgebaut ist, dienen Nebenfiguren dazu, „das Farbenspektrum einer Geschichte“ (Seger 1990, 138) zu erweitern

4.4.1 Charakterisierung

Lahn und Meister (2008, 240) unterscheiden vier Kategorien von „Beschreibungselementen, die zur Charakterisierung einer Figur beitragen.“ Bei diesen Kategorien handelt es sich um: Figurenhandeln, Sprache, äußere Erscheinung und interpersonelle Charakterisierung (ebd.).

- Die Kategorie Figurenhandeln umfasst alle Handlungen, sowohl aktive als auch passive, die eine Figur betreffen (ebd.).
- Die Kategorie Sprache ist charakteristisch durch stilistische Merkmale, ebenso wie durch implizite und explizite Inhalte ihrer Botschaften (ebd.).
- Die Kategorie der äußeren Erscheinung ist nicht nur beschränkt auf Kleidung oder Aussehen einer Person, sondern betrifft auch den Namen, die Bezeichnung, ihre Umgebung und ihre Position in der Gesellschaft (ebd., 240f).
- Die Kategorie der interpersonellen Charakterisierung erfasst „Beschreibungen einer Figur, die andere Figuren über sie geben“ (ebd., 241). Eine Figur, die dazu dient, eine andere zu charakterisieren, wird Charakant genannt (ebd.) Manche übernehmen diese Funktion des Charakanten in bestimmten Passagen, andere dienen nur diesem Zweck – sie werden als reine Charakanten bezeichnet (ebd.).

4.5 Zusammenfassung

In Hinblick auf die vorliegende Diplomarbeit ist dieses Kapitel insofern relevant, als zum einen sehr gut ersichtlich ist, wie sehr das Leben von Rollen, die wir einnehmen, geprägt ist. Zum anderen wurde herausgearbeitet, dass literarische Figuren uns in unserer Einstellungsbildung beeinflussen können. Da, wie in Kapitel 1 beschrieben, Sozialisation

auch durch das Lesen von Büchern erfolgt, ist es von Bedeutung, wie Figuren dargestellt werden. Stigmata für gewisse Personengruppen werden bereits in der Kindheit gelernt und könnten demnach auch in dieser Zeit noch beeinflusst werden. Auch die Bildung von Einstellungen gegenüber Personengruppen kann von den literarisch dargestellten Figuren beeinflusst werden. So wirken zum Beispiel Figuren mit Behinderung, die in der Literatur positiv oder negativ dargestellt werden, nach und beeinflussen das Verhalten. Da Menschen dazu neigen, sehr schnell eine Einstellung zu bilden und diese dann auf ähnliche Fälle anzuwenden, ist es wichtig, näher zu betrachten, wie Märchenfiguren mit Behinderung dargestellt werden. Vor allem, da negative Eigenschaften mehr Beachtung finden als positive, ist es wichtig all, das zu bedenken.

5 Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel ist dem methodischen Vorgehen dieser Diplomarbeit gewidmet. Zu Beginn wird der Untersuchungsgegenstand exakt definiert. Anschließend werden die angewandten Methoden erläutert. Die qualitative wie auch quantitative Herangehensweise ergibt sich aus der Formulierung der Subfragen. Aufgrund der Vielfalt der Subfragen wurde für diese Diplomarbeit ein eigenes methodisches Vorgehen entwickelt.

5.1 Gegenstand der Analyse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die gesamte Sammlung der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm auf die Darstellung von Behinderung bzw. von Märchenfiguren mit Behinderung hin untersucht. Zur systematischen Analyse wird eine Ausgabe herangezogen, welche die Märchen in der Fassung von 1857 beinhaltet und mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm versehen ist. Die drei Bände beinhalten 200 Märchen und zehn Kinderlegenden sowie das originale Vorwort, Nachweise zu den Märchen und Erscheinungsjahre und Veränderungen der Märchenversionen. Es werden in dieser Diplomarbeit ausschließlich die Märchen, nicht aber die zehn Legenden, berücksichtigt.

Bei der ersten Durchsicht der Sammlung der Kinder- und Hausmärchen fiel auf, dass einige dieser Märchen in unverfälschtem Dialekt verfasst sind. Es handelt sich hierbei um 20 Märchen. Aufgrund der unzureichenden Kenntnis dieses Dialekts wurden nur all jene Märchen analysiert, die in Hochdeutsch geschrieben sind.

Im Fokus der Analyse stehen all jenen Märchen, die Figuren mit körperlicher oder geistiger Behinderung oder Sinnesbehinderung beinhalten. Daher erfolgt durch das Herausfiltern von Märchen, die Figuren mit Behinderung beinhalten, eine weitere Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes. Diese Eingrenzung erfolgt im Rahmen der Beantwortung der Subfrage¹ und stellt das Kernmaterial für die weitere Untersuchung dar (siehe Kapitel 6.1.).

Ausgangspunkt ist die bereits in der Einleitung vorgestellte Forschungsfrage: *Wie wird Behinderung beziehungsweise wie werden Märchenfiguren mit Behinderung in den Grimm'schen Märchen dargestellt?* Diese wird in mehreren Teilen, bestehend aus den Subfragen, bearbeitet, die sich durch die unterschiedlichen methodischen Schritte ergeben. Im Folgenden wird die Vorgehensweise zur Beantwortung der Subfragen erläutert.

5.2 Subfrage 1

Nachfolgend wird die Vorgehensweise zur Beantwortung der Subfrage 1 erläutert, wie vorgegangen wurde, um folgende Subfrage zu beantworten:

Wie oft scheinen Figuren mit Behinderung in den Grimm'schen Märchen auf und um welche Behinderungsformen handelt es sich dabei? Wie oft scheint welche Behinderungsform auf? Welches Geschlecht haben die Märchenfiguren?

5.2.1 Bestimmung der Kriterien

Im folgenden Abschnitt werden die Kriterien dargestellt, die für die nachfolgende Auswertung relevant sind.

- Märchenfigur mit Behinderung

Das Kriterium *Märchenfigur mit Behinderung* wird für gegeben angenommen, wenn eines der folgenden Merkmale in Zusammenhang mit der Figur im Text erwähnt wird:

dumm sein	stumm sein	Probleme mit den Augen haben	Fehlende, zusätzliche bzw. deformierte Körperteile haben
einfältig sein	blind sein	hässlich oder entstellt sein	sehr klein sein (z.B. nicht größer als ein

			Daumen sein, Zwerg)
albern sein	sehr groß sein (z.B. Riese)	außergewöhnliche Haar- oder Körperfarbe haben (z.B. golden)	buckelig sein

- Behinderungsform

Die Einteilung in Behinderungsformen erfolgt auf Grund des dieser Diplomarbeit zugrunde liegenden Behinderungsbegriffes (siehe Kapitel 3.3.). Es handelt sich – wie bereits erwähnt – um Sinnesbehinderungen, geistige und körperliche Behinderungen. Die oben genannten Merkmale lassen sich folgendermaßen zuordnen:

Zu *geistiger* Behinderung zählen Figuren mit den Merkmalen:

dumm sein	einfältig sein	albern sein
-----------	----------------	-------------

Zu *körperlicher* Behinderung zählen Figuren, denen eines der folgenden Merkmale zugeschrieben wird:

fehlende, zusätzliche bzw. deformierte Körperteile haben	sehr klein sein (z.B. nicht größer als ein Daumen, Zwerg)	außergewöhnliche Haar- oder Körperfarbe haben
hässlich oder entstellt sein	sehr groß sein (z.B. Riese)	buckelig sein

Märchenfiguren mit einer Sinnesbehinderung weisen eines der folgenden Merkmale auf:

blind sein	Probleme mit den
------------	------------------

	Augen haben
--	-------------

- Geschlecht

Das Geschlecht wird als weiblich angenommen, wenn von Mädchen, Frau, Tochter oder Schwester geschrieben wird. Ebenso wird das Geschlecht als männlich angenommen, wenn von Bub, Mann, Sohn oder Bruder die Rede ist.

- Haupt- oder Nebenfigur

Wie bereits in Kapitel 4.4 beschrieben, wird unterschieden zwischen Haupt- und Nebenfiguren. Während sich das Geschehen um Erstere herum abspielt (Seger 1990, 138), sorgen Nebenfiguren dafür, dass der Hauptfigur Tiefe verliehen wird (Lahn/Meister 2008, 236). Eine Hauptfigur tritt demnach sehr häufig im Text auf, während Nebenfiguren sich abwechseln.

5.2.2 Auswertung

In nachfolgendem Text wird angeführt, wie die jeweiligen oben beschriebenen Kriterien ausgewertet werden. Bei diesem quantitativen Vorgehen werden die absolute und die relative Häufigkeit von verschiedenen Kriterien erhoben. Um die absolute Häufigkeit zu bestimmen, wird gezählt, wie oft ein Kriterium aufscheint (Frieze et al. 2006, 5). Bei der relativen Häufigkeit wird die Zahl der absoluten Häufigkeit mit der Gesamtzahl in Bezug gesetzt und der prozentuelle Anteil errechnet. Dazu wird die absolute Häufigkeit durch den Stichprobenumfang dividiert (ebd.). Die *quantitative* Auswertung befasst sich mit den bereits oben genannten Kriterien:

- Häufigkeit von Märchenfiguren mit Behinderung

Um die Häufigkeit von Märchenfiguren mit Behinderung zu bestimmen, werden die Figuren mit benannten Eigenschaften gezählt und sowohl in absoluter als auch in relativer Häufigkeit angegeben. Da die Anzahl der Figuren mit Behinderung ermittelt wird, ist es

des Weiteren wesentlich, die Anzahl der Märchen zu erheben, in denen mehrere Figuren mit Behinderung aufscheinen. Kommen in einem Märchen *Figurengruppen* mit der gleichen Behinderung vor (z.B. mehrere Riesen), dann wird dies nur einmal gezählt, es sei denn, es wird eine genaue Anzahl angegeben (z.B. 3 Riesen).

- Häufigkeit der jeweiligen Behinderungsform

Um zu erheben, wie oft eine Behinderungsform in den Märchen vorkommt, wird gezählt, wie oft Figuren der jeweiligen Form aufscheinen.

- Häufigkeit des männlichen und weiblichen Geschlechts

Es wird gezählt, wie oft männliche und wie oft weibliche Figuren mit Behinderung beschrieben werden.

- Hauptfigur oder Nebenfigur

Um zu erheben, ob eine Figur eine Haupt- oder eine Nebenfigur darstellt, wird gezählt, auf wie vielen Seiten sie in dem jeweiligen Märchen vorkommt. Je öfter die Märchenfigur im Märchen genannt wird, desto mehr Bedeutsamkeit scheint sie in dem Märchen zu haben. So wird angenommen, dass eine Figur, die auf jeder Seite aufscheint, eine Hauptfigur ist. Es wird außerdem angenommen, dass eine Figur, die auf der Mehrzahl der Seiten Erwähnung findet, eine sehr zentrale Figur ist und eine, die auf weniger als 50% der Seiten erwähnt wird, nur eine Nebenfigur ist.

5.3 Subfrage 2

Welche Rollen nehmen Märchenfiguren mit der jeweiligen Behinderung in den Grimm'schen Märchen ein? Welche Eigenschaften werden Märchenfiguren mit Behinderung zugeschrieben?

Die eben genannte Subfrage wird mittels eines *qualitativen* Vorgehens bearbeitet.

5.3.1 Bestimmung der Kriterien

In diesem Unterkapitel wird näher darauf eingegangen, welche Kriterien für die Untersuchung der Rollen und der Eigenschaften vorhanden sein müssen.

- Was sind Rollen?

Soziale Rollen können unterschiedlich betrachtet werden und es gibt, wie in Kapitel 4.1. bereits angeführt, unterschiedliche Theorien dazu. Allen gemeinsam ist allerdings, dass sie das Verhalten von Menschen in der Gesellschaft beschreiben. In der Literatur wird dieses Rollendenken angewendet und auf die Charaktere einer Geschichte ausgelegt. Wie bereits unter 4.1.4 beschrieben, gibt es zwei Spezialformen der sozialen Rollen, nämlich die Kranken- und die Behindertenrolle. Aus den bereits im oben genannten Kapitel angeführten Kriterien dieser Sonderformen wurden für diese Diplomarbeit die folgenden Fragen entwickelt:

- Wird die Figur für ihre Behinderung verantwortlich gemacht?
- Ist die Figur hilfsbedürftig oder selbstständig?

- Was sind Eigenschaften?

Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, sind Eigenschaften ausschlaggebend für das Verhalten von Menschen in bestimmten Situationen, sie sind also Verhaltensdispositionen. Eigenschaften sind zwar langfristig veränderbar, aber relativ stabil. Sie machen die Persönlichkeit eines Menschen aus. Auch können gewissen Rollen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, auch wenn sie nicht in der Person selbst zu finden sind.

Da den Märchenfiguren mit Behinderung nicht immer Eigenschaften in Form von Adjektiven zugeordnet werden können, wird in der Auswertung auch über ihr Verhalten auf Eigenschaften geschlossen.

5.3.2 Auswertung

Im Folgenden wird angeführt, wie die Auswertung erfolgt, welche Eigenschaften Märchenfiguren mit Behinderung zugeschrieben werden und welche Rollen sie in den Grimm'schen Märchen einnehmen.

- Rollen

- Wird die Figur für ihre Behinderung verantwortlich gemacht?

Ob die Figur für ihre Behinderung verantwortlich gemacht wird oder nicht, wird an der Reaktion der anderen Figuren festgemacht. Wenn die Figur in Zusammenhang mit ihrer Behinderung bestraft wird, wird sie für die Behinderung verantwortlich gemacht. Sofern nicht eindeutig erkennbar ist, dass die Figur für ihre Behinderung verantwortlich gemacht wird, wird angenommen, dass sie es nicht ist. Zur Auswertung werden Zitate gesammelt, die belegen, dass die Figur für ihre Behinderung verantwortlich gemacht wird.

Beispiel:

Märchenfigur mit Behinderung	Zitat	Verantwortlich?
stummes Mädchen	"Du hast mir nicht gehorcht und hast noch dazu gelogen, du bist nicht mehr würdig, im Himmel zu sein.", "sie muss verurteilt werden"	ja

- Ist die Figur hilfsbedürftig oder selbstständig?

Als Kriterium für selbstständig gilt, dass die Figur eigene Handlungen setzt und nicht auf andere angewiesen ist. Als hilfsbedürftig wird hingegen eine Figur angenommen, die ohne fremde Hilfe nicht auskommen würde. Hierfür werden ebenfalls Zitate gesammelt, um die jeweilige Kategorie zu belegen.

Beispiel:

Märchenfigur mit Behinderung	Zitat	hilfsbedürftig oder selbstständig?
Mädchen ohne Hände (Märchen 31)	"Auf einmal kam ein Engel daher, der machte eine Schleuse in dem Wasser zu, sodaß der Graben trocken ward und sie hindurchgehen konnte."	hilfsbedürftig
Bärenhäuter (Märchen 101)	"Er ließ den Wirt herbei kommen, bezahlte ihn und steckte dem Unglücklichen noch einen Beutel von Gold in die Tasche."	selbstständig

- Eigenschaften

Die Untersuchung der Zuschreibung von Eigenschaften wird in Anlehnung an das *theoretische Kodieren* durchgeführt. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie kodiert werden kann. Zum Beispiel wäre eine Möglichkeit, Zeile-für-Zeile zu kodieren (Corbin/Strauss 1996, 53). Doch „man kann auch Sätze oder Abschnitte kodieren“ (ebd., 54), um herauszufiltern, was die „Hauptidee in diesem Satz oder Abschnitt“ (ebd.) ist.

Aber es ist auch möglich, ein ganzes Dokument zu bearbeiten und Folgendes herauszufinden: „Worin unterscheidet oder gleicht das Dokument einem vorher kodierten?“ (ebd.). Zunächst wird das zu kodierende Material beim *offenen Kodieren* konzeptualisiert (ebd., 45). Dazu werden Schlüsselbegriffe oder auch Codes formuliert, die zum Beispiel einen Satz beschreiben und zu einer Sinneinheit zusammenfassen (ebd.). Daraus werden in Folge Kategorien benannt (ebd., 49). Beim *axialen Kodieren*, dem zweiten Schritt des Kodierens, werden diese Daten wieder zusammengefügt, „indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden“ (ebd. 76). Es werden die Schlüsselbegriffe oder Codes bestimmten Kategorien zugeordnet. Den letzten Kodierschritt stellt das *selektive Kodieren* dar: Ziel ist „die Herausarbeitung der Kernkategorie, um die herum sich die anderen entwickelten Kategorien gruppieren lassen“ (Flick 2009, 396f). Für diese Diplomarbeit bedeutet das Folgendes: Zu Beginn werden Zitate gesammelt, welche im Zusammenhang mit der jeweiligen Figur stehen und diese beschreiben. Anhand dieser Zitate werden in einem ersten Schritt, im Sinne des offenen Kodierens (ebd., 388), Schlüsselbegriffe oder Codes gebildet.

Beispiel:

Märchen	Behinderung	Zitat	Kodes
Märchen 3	stummes Mädchen	„so war es doch schön und holdselig“	schön

Der zweite Schritt wird, wie beim axialen Kodieren beschrieben, sein, dass diese Schlüsselbegriffe zu verschiedenen Kategorien zusammengefasst werden. Dies wird in der folgenden Tabelle gezeigt.

Beispiel:

Märchen	Märchenfigur mit Behinderung	Zitat	Kodes	Kategorie

Märchen 3	stummes Mädchen	„so war es doch schön und holdselig“	schön	Physische Stärke
Märchen 45	sehr kleiner Bub	"Er hatte aber Courage im Leibe"	mutig	Sozial erwünschte Fähigkeit

In einem letzten Schritt wird selektiv kodiert (ebd., 393). Hierfür wird „das axiale Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau“ (ebd.) fortgesetzt. Das Ziel ist es, die Kategorien zu Kernkategorien zusammenzufassen.

Beispiel:

Märchen	Märchenfigur mit Behinderung	Zitat	Kodes	Kategorie	Kernkategorie
Märchen 3	stummes Mädchen	„so war es doch schön und holdselig“	schön	Physische Stärke	Physisches Erscheinungsbild
Märchen 45	sehr kleiner Bub	"Er hatte aber Courage im Leibe"	mutig	Sozial erwünschte Fähigkeit	Fähigkeit

Die Kernkategorien stellen die abstrakteste Form dar, welche noch sinnvoll den Kodes zuordenbar ist. Es handelt sich um folgende Kernkategorien:

physisches Erscheinungsbild	Fähigkeiten
von der Gesellschaft zugeschrieben	Einstellung
soziale Eigenschaften	Sonstige

Ebengenannte Kernkategorien schließen jeweils zwei Kategorien mit ein. Die Kernkategorie *physisches Erscheinungsbild* besteht aus physische Stärke und physische Schwäche. Unter *Fähigkeiten* fallen sozial erwünschte Fähigkeiten und sozial nicht erwünschte Fähigkeiten. Abwertend und positiv sind die Kategorien, die *von der Gesellschaft zugeschrieben* werden. In die Kernkategorie *Einstellung* fallen positive und negative Einstellungen. *Soziale Eigenschaften* ist unterteilt in fürsorgliche und aggressive Elemente. Alle Kategorien, die keiner der genannten Kernkategorien zugeordnet werden können, werden unter *Sonstige* zusammengefasst.

In den Ergebnissen wird dargestellt, wie viele Eigenschaften zu welcher Kernkategorie zugeordnet werden können. Dennoch werden in der Darstellung der Ergebnisse die Kategorien selbst ebenfalls eine große Rolle spielen, da sie zur genaueren Differenzierung herangezogen werden.

Wichtig zu beachten ist, dass einer Figur mehrere Eigenschaften zugeschrieben werden können und jede für sich in der Auswertung aufscheint.

5.4 Subfrage 3

Wie entstehen die Behinderungen der Märchenfiguren?

5.4.1 Bestimmung der Kriterien

In diesem Abschnitt werden die Kriterien, die die Entstehung der Behinderung der Märchenfiguren betreffen, dargestellt

- Was ist die Ursache von Behinderung bei Märchenfiguren?

Zur Entstehung von Behinderung wird alles gezählt, das dazu führt, dass die Märchenfigur in die Kategorie der Figuren mit Behinderung fällt. Wird die Figur bereits zu Beginn mit Behinderung beschrieben, wird dies einer eigenen Kategorie zugeordnet.

5.4.2 Auswertung

Im Folgenden Abschnitt wird beschrieben, wie ausgewertet wurde, wie Behinderungen bei den Märchenfiguren entstehen.

- Entstehung

Um auszuwerten, wie Behinderung bei den Märchenfiguren entsteht, wurden Kategorien gebildet. Es wurde herausgefiltert, ob zu Beginn des Märchens die Figur bereits mit Behinderung beschrieben wird oder nicht. Wenn ja wurde sie einer der folgenden Kategorien zugeordnet:

zur Strafe	um jemanden zu erlösen	aus Trauer
Teufel als wandelnde Gestalt	durch einen bösen Zauber	von jemandem zugefügt
Achtlosigkeit	von Beginn an	selbst zugefügt

5.5 Subfrage 4

Bleiben die Behinderungen bestehen? Wenn nicht: Welche Formen der *Erlösung* von der jeweiligen Behinderung treten auf?

5.5.1 Bestimmung der Kriterien

In diesem Abschnitt wird beschrieben, welche Kriterien erfüllt werden müssen, um die vorangegangene Forschungsfrage zu beantworten.

- Was bedeutet Erlösung von einer Behinderung?

Wie bereits in der Einleitung zitiert, gilt im Märchen: „Wenn ein Fluch vorliegt, ist seine Wirkung oft temporär und kann durch die Leistung einer Aufgabe, die Gabe eines Kusses, ein ‚wahres Gefühl‘ aufgelöst werden“ (Gomringer 2008, 31). Daher soll untersucht werden, ob Behinderungen bei Märchenfiguren tendenziell eher bestehen bleiben oder nicht. Als Erlösung wird verstanden, wenn eine Behinderung nicht mehr vorhanden ist; zum Beispiel kann eine Figur wieder sehen, obwohl sie zuvor blind war. Das bedeutet also, eine Märchenfigur mit Behinderung wird zu einer Märchenfigur ohne Behinderung. Des Weiteren soll bei den betroffenen Figuren darauf eingegangen werden, wie sie von ihrer Behinderung erlöst werden.

5.5.2 Auswertung

In diesem Unterkapitel wird dargestellt, mit welchem Vorgehen bei der Auswertung die Ergebnisse erhoben werden.

- Erlösung

Ob Figuren mit Behinderung erlöst werden, soll festgestellt werden, indem analysiert wird, ob am Ende des jeweiligen Märchens das Kriterium, das die Behinderung ausmacht, noch vorhanden ist oder nicht. Um dies zu ermöglichen, werden Zitate vom Text-Ende herangezogen. Des Weiteren wird untersucht, welche verschiedenen Wege der Erlösung

auftreten, falls die Behinderung nicht mehr vorhanden ist. Damit dies eintreten kann, muss im Verlauf des Textes ein Ereignis eintreten, das zum Verschwinden der Behinderung führt. Dazu werden Kategorien gebildet, die ebenfalls mit dem Märchentext abgeglichen und anhand von Zitaten zugeordnet werden.

Aus dem Text heraus wurden folgende Kategorien gebildet:

jemanden erlösen	Ablauf einer Frist	Gnade Gottes	Teufel als wandelnde Gestalt
Hilfe von außen	böser Zauber erlischt	Geständnis	von jemandem erlöst werden

6 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die mittels der in Kapitel 5 beschriebenen methodischen Vorgehensweisen erhobenen Ergebnisse präsentiert. Die Ergebnisse werden für jede Subfrage einzeln dargestellt und anschließend zur Beantwortung der Hauptfrage zusammengeführt.

6.1 Subfrage 1

Wie oft scheinen Figuren mit Behinderung in den Grimm'schen Märchen auf und um welche Formen von Behinderung handelt es sich dabei? Wie oft scheint welche Form auf und welches Geschlecht haben die Figuren? Handelt es sich bei den Figuren um Haupt- oder Nebenfiguren?

6.1.1 Häufigkeit von Märchenfiguren mit und ohne Behinderung

Insgesamt wurde von 180 Märchen der Brüder Grimm ausgegangen, da 20 Märchen im Dialekt geschrieben sind, – diese 180 Märchen ergeben also 100%. Nach oben genannter Auswertungsmethode hat sich gezeigt, dass

- in 130 Märchen keine Figuren mit Behinderung aufscheinen,
- in 50 Märchen verschiedene Figuren mit Behinderung beschrieben werden.

Das bedeutet, wie in Abb. 1 abzulesen ist, dass in 28% der Märchen Figuren mit Behinderung zu finden sind und die übrigen 72% der Märchen keine Figuren mit Behinderung beinhalten. 10% (20 Märchen) der insgesamt 200 Märchen sind im Dialekt verfasst.

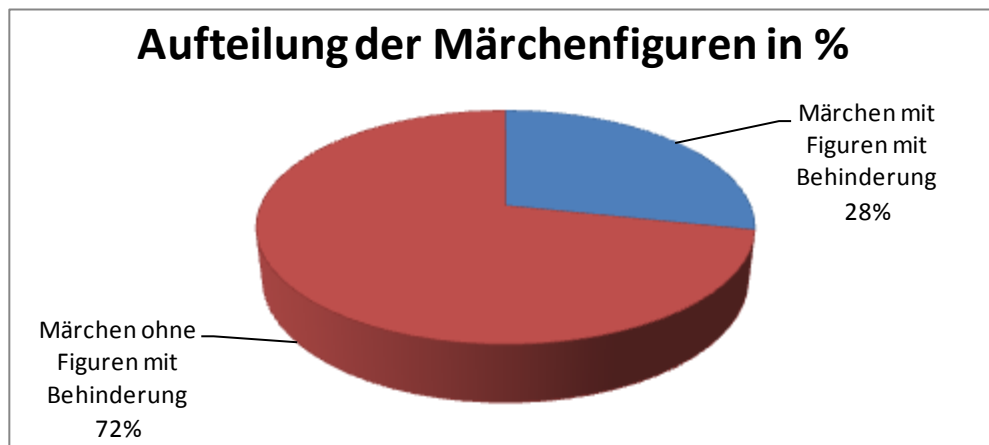


Abb. 1 Aufteilung der Märchenfiguren mit und ohne Behinderung

Da sich bei der Auswertung gezeigt hat, dass in einigen Märchen mehrere Figuren mit Behinderung vorkommen, wurde des Weiteren analysiert, um wie viele Märchen es sich dabei handelt und wie viele Figuren mit Behinderung insgesamt aufscheinen. Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt, dass insgesamt 87 Figuren mit Behinderung in den 50 Märchen vorkommen. In 18 Märchen (9%) scheinen zwei oder mehr Figuren mit Behinderung auf. Im nächsten Unterkapitel wird gezeigt, wie die Aufteilung der Häufigkeit bei geistiger und körperlicher Behinderung und Sinnesbehinderung aussieht.

6.1.1 Häufigkeit der Behinderungsformen

Auch hier wurde zur übersichtlicheren Darstellung ein Kreisdiagramm (Abb. 2) gewählt, welches die Aufteilung der jeweiligen Behinderungsform in Prozent darstellt.

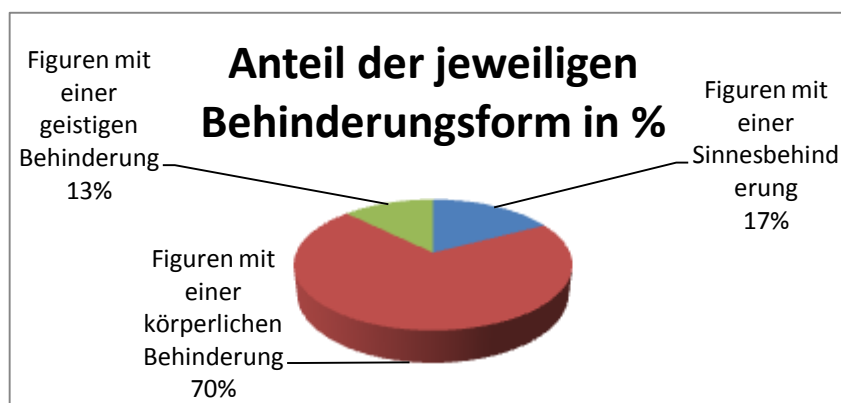


Abb. 2 Anteil der jeweiligen Behinderungsformen

Wie im oben gezeigten Diagramm (Abb. 2) zu sehen ist, fällt der kleinste Anteil mit 13% (11 Figuren) an Figuren mit geistiger Behinderung, ähnlich ist es bei Figuren mit Sinnesbehinderung mit 17% (15 Figuren). Den größten Anteil nehmen Figuren mit körperlicher Behinderung ein, nämlich 70% (61 Figuren).

6.1.2 Geschlecht

Bei der Verteilung des Geschlechts der Märchenfiguren mit Behinderung wurden sowohl die 87 Figuren insgesamt untersucht als auch der Anteil innerhalb der verschiedenen Behinderungsformen ermittelt. So hat die Auswertung ergeben, dass 13% der Figuren nicht eindeutig zu *männlich* oder *weiblich* zuzuordnen waren, da sie als Gruppe und ohne Geschlechtsbezeichnung angegeben wurden. 27% der Figuren mit Behinderung sind weiblich. Den größten Anteil machen mit 60% männliche Figuren aus. Das nachfolgende Diagramm (Abb. 3) zeigt die eben beschriebene Aufteilung noch einmal sehr deutlich.

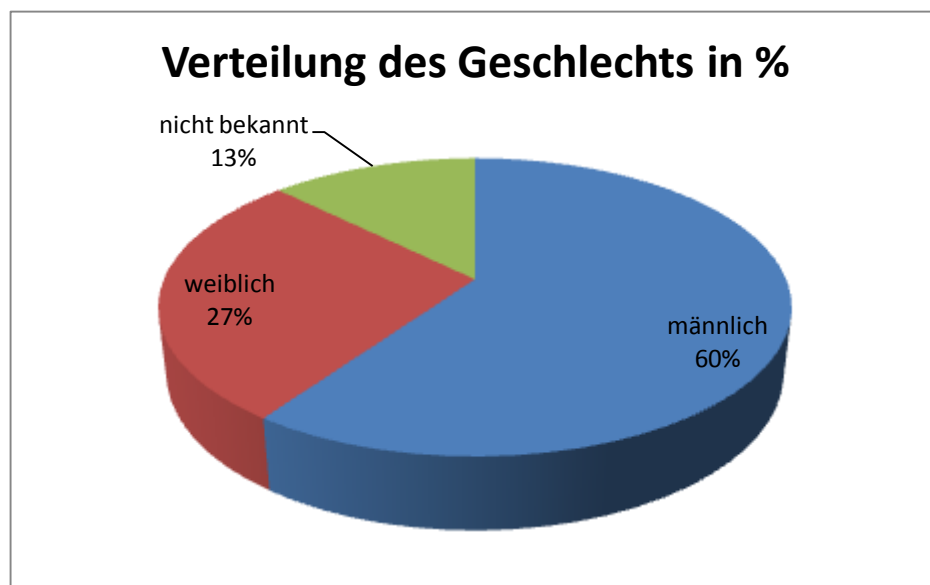


Abb. 3 Verteilung des Geschlechts

Als nächstes wurde die Aufteilung des Geschlechts innerhalb der Gruppe der Figuren mit *Sinnesbehinderung* näher betrachtet. Hier wird deutlich, dass mehr weibliche Figuren (11 Figuren) mit Sinnesbehinderung aufscheinen als männliche (4 Figuren). Es kommt keine Figur vor, deren Geschlecht nicht definiert ist (siehe Abb. 4).



Abb. 4 Verteilung des Geschlechts bei Figuren mit Sinnesbehinderung

Im nächsten Schritt wurde die Verteilung des Geschlechts bei den Figuren mit *geistiger Behinderung* untersucht. Hier scheinen, wie in Abb. 5 zu sehen ist, mehr männliche Figuren (8 Figuren) mit geistiger Behinderung auf als weibliche (3 Figuren).

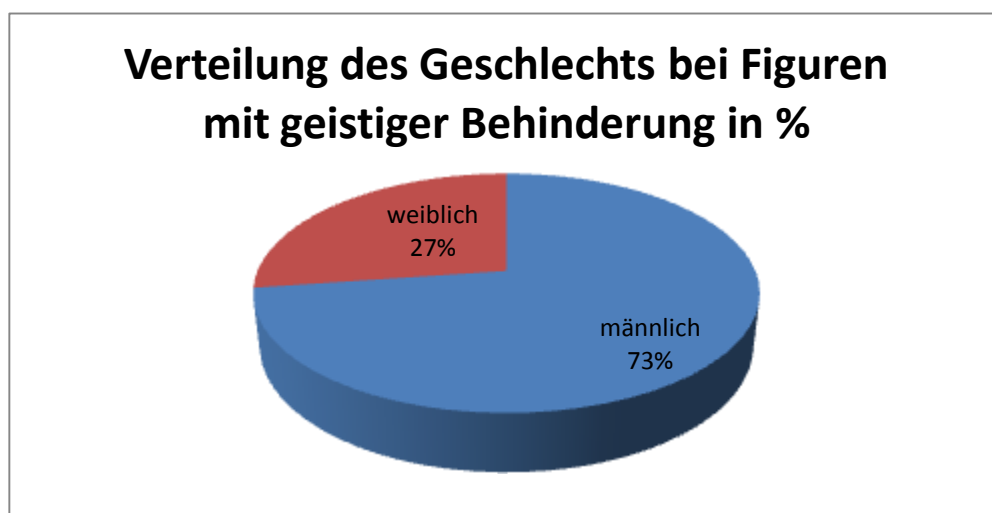


Abb. 5 Verteilung des Geschlechts bei Figuren mit einer geistigen Behinderung

Das nachfolgende Diagramm (siehe Abb. 6) zeigt die Aufteilung des Geschlechts bei Figuren mit *körperlicher Behinderung*. Mit 66% (40 Figuren) sind die meisten Figuren mit körperlicher Behinderung männlich. 18% (11 Figuren) machen die Figuren, deren Geschlecht nicht bekannt ist, aus und der geringste Anteil mit 16% (10 Figuren) fällt auf die weiblichen Figuren.

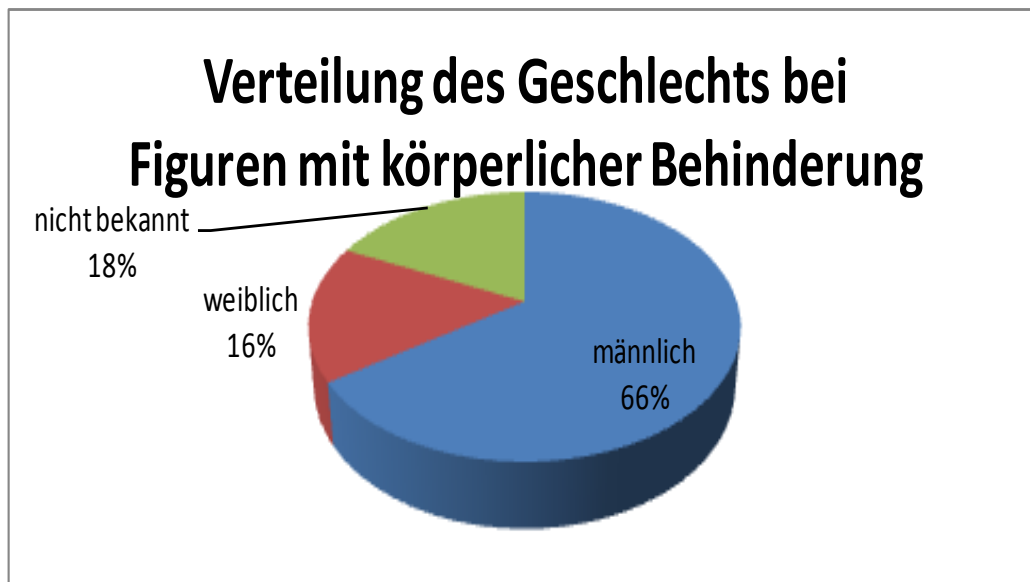


Abb. 6 Verteilung des Geschlechts bei Figuren mit körperlicher Behinderung

6.1.3 Hauptfigur oder Nebenfigur

Im nachfolgenden Diagramm (Abb. 7) wird die Verteilung der Häufigkeit des Auftretens von Figuren mit Behinderung dargestellt, um aufgrund dessen zu bestimmen, ob es sich dabei um Haupt- oder Nebenfiguren handelt. So sind 24 Figuren (27%) Hauptfiguren, da sie auf allen Seiten aufscheinen. 38 (44%) sind sehr zentrale Figuren, da sie auf mehr als der Hälfte der Seiten des jeweiligen Märchens vorkommen. 25 Figuren (29%) scheinen auf weniger als der Hälfte der Seitenanzahl auf und werden zu den Nebenfiguren gezählt.

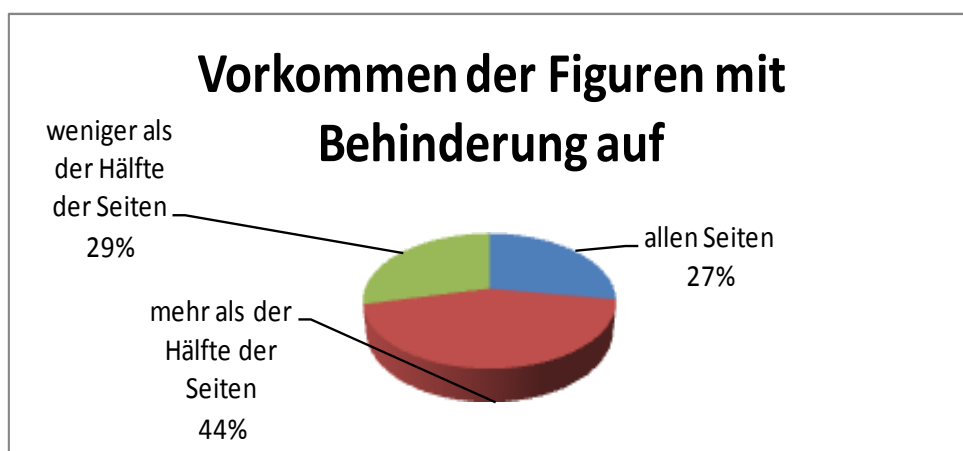


Abb. 7 Vorkommen auf gewisser Seitenanzahl

6.1.5 Zusammenfassung

Bemerkenswert ist, dass in mehr als einem Viertel der 180 Märchen der Brüder Grimm Figuren mit Behinderung eine Rolle spielen. Auch ist interessant, dass von den insgesamt 87 Märchenfiguren mit Behinderung der Großteil (70%) mit einer körperlichen Behinderung dargestellt wird, wogegen Sinnesbehinderungen (17%) und geistige Behinderung (13%) einen sehr ähnlich kleinen Prozentsatz ausmachen. Des Weiteren ist bemerkenswert, dass die meisten Figuren mit Behinderung männlich sind, wobei auffällig ist, dass die Figuren mit Sinnesbehinderung eine Ausnahme darstellen, da die Anzahl der weiblichen Figuren deutlich höher ist. Im Hinblick auf die Verteilung der Haupt- und

Nebenfiguren ist festzuhalten, dass 27% der Figuren mit Behinderung Hauptfiguren sind und fast 50% zumindest eine zentrale Rolle einnehmen.

6.2 Subfrage 2

Welche Rollen nehmen Märchenfiguren mit der jeweiligen Behinderung in den Grimm'schen Märchen ein? Welche Eigenschaften werden Märchenfiguren mit Behinderung zugeschrieben?

6.2.1 Rollen von Märchenfiguren mit Behinderung

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der Rollen von Märchenfiguren mit Behinderung dargestellt. Zur übersichtlichen Darstellung wurden Kreisdiagramme gewählt.

6.2.1.1 Verantwortlichkeit für Behinderung

In diesem Unterkapitel wird dargestellt, wie viele Märchenfiguren für ihre Behinderung verantwortlich gemacht werden.



Abb. 8 Verantwortlichkeit für Behinderung

Wie in Abb. 8 zu sehen ist, wird der Großteil (78% - 68 Figuren) der Märchenfiguren nicht für ihre Behinderung verantwortlich gemacht. 22% (19 Figuren) werden für ihre Behinderung verantwortlich gemacht, in dem sie bestraft oder schlecht behandelt werden.

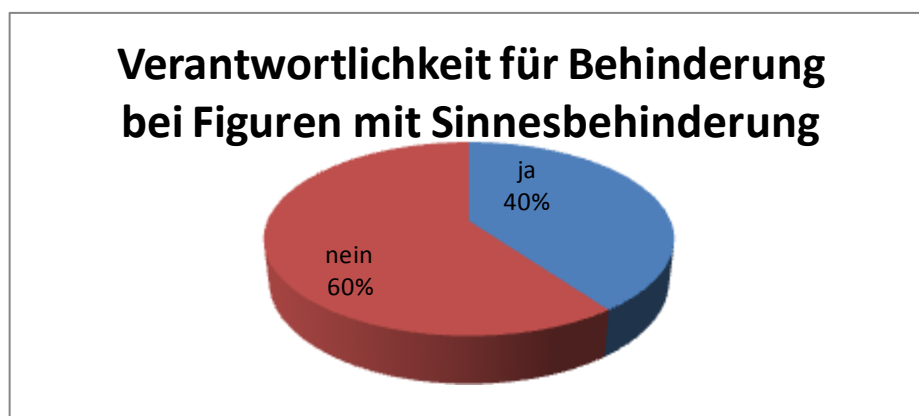


Abb. 9 Verantwortlichkeit bei Sinnesbehinderung

Wie in Abb. 9 zu sehen ist, werden 60% (9 Figuren) der Märchenfiguren mit einer Sinnesbehinderung nicht für ihre Behinderung verantwortlich gemacht. Dagegen werden 40% (6 Figuren) für ihre Behinderung verantwortlich gemacht. Ein Beispiel zur

Verdeutlichung wäre: „Wenn sie stumm ist und nicht sprechen kann, so könnte sie doch einmal lachen, aber wer nicht lacht, der hat ein böses Gewissen" (KHM 9, Die zwölf Brüder).

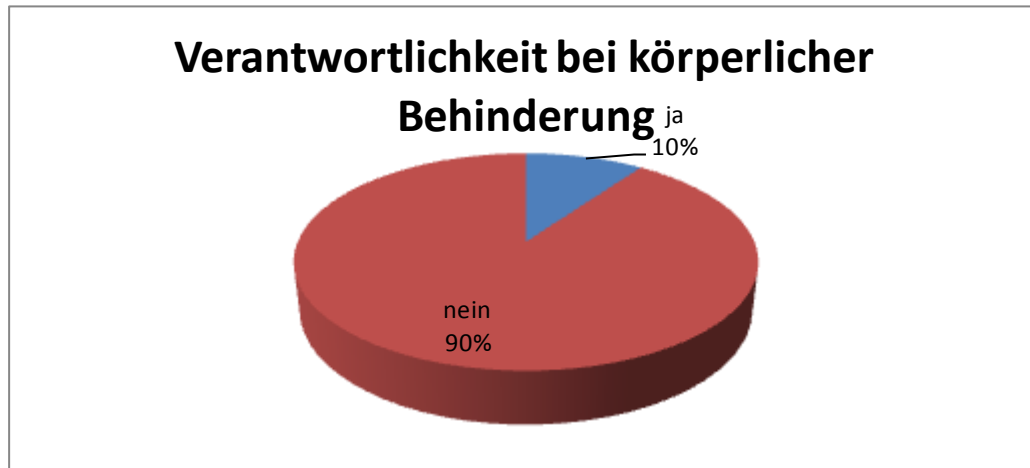


Abb. 10 Verantwortlichkeit bei körperlicher Behinderung

Figuren mit körperlicher Behinderung werden zu 90% (55 Figuren) nicht für ihre Behinderung verantwortlich gemacht, wogegen die übrigen 10% (6 Figuren) verantwortlich gemacht werden. Ein Beispiel ist „Da zürnte der liebe Gott über die Mutter und Tochter, verwünschte sie, daß sie sollten schwarz werden wie die Nacht und häßlich wie die Sünde" (KHM 135 – Die weiße und die schwarze Braut).

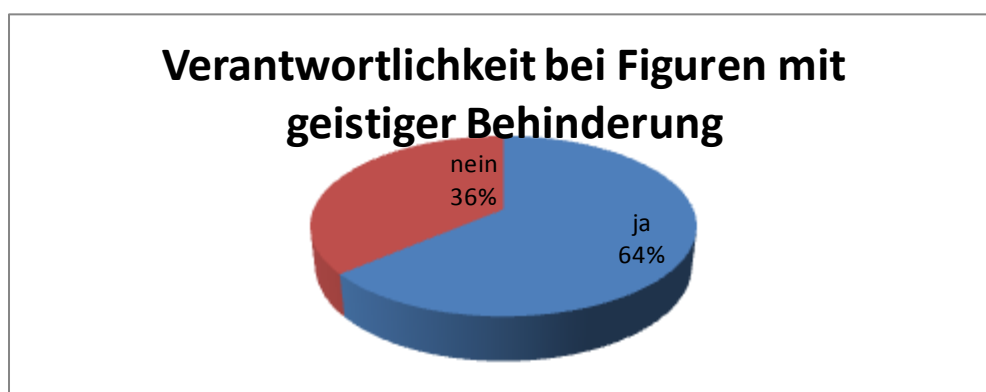


Abb. 11 Verantwortlichkeit bei geistiger Behinderung

Wie in Abb. 11 dargestellt ist, werden 64% (7 Figuren) der Figuren mit geistiger Behinderung für ihre Behinderung verantwortlich gemacht, wogegen 36% (4 Figuren) nicht verantwortlich gemacht werden. Zum Beispiel: „O du verlorener Mensch, hast die kostbare Zeit hingebracht und nichts gelernt und schämst dich nicht mir unter die Augen zu treten?“ (KHM 33 – Die drei Sprachen).

6.2.1.2 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit

Im Diagramm Abb. 12 wird dargestellt, ob die Märchenfiguren mit Behinderung hilfsbedürftig oder selbstständig sind.

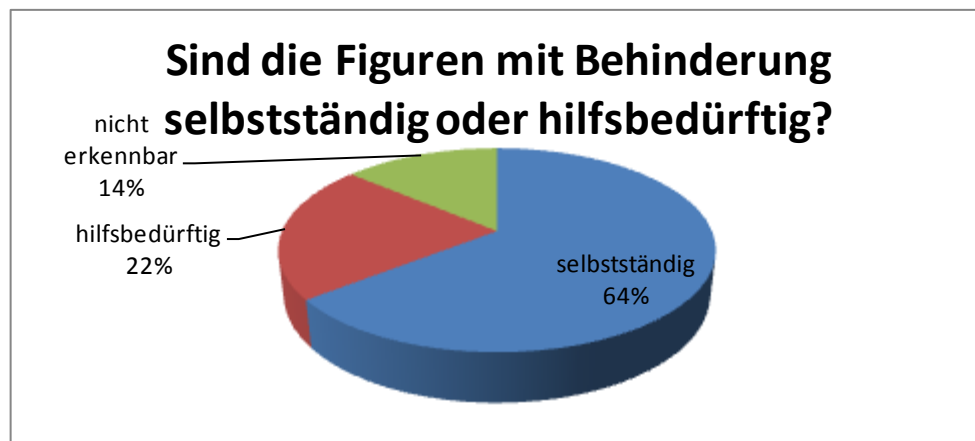


Abb. 12 selbstständig oder hilfsbedürftig?

In Abb. 12 ist deutlich erkennbar, dass die meisten Figuren mit Behinderung selbstständig sind, nämlich 64% (56 Figuren). 22% (19 Figuren) sind hilfsbedürftig und bei 14% (12 Figuren) war es nicht deutlich ersichtlich.

Zur genaueren Eingrenzung wurde in weiterer Folge untersucht, wie groß die Anzahl der selbstständigen bzw. hilfsbedürftigen Figuren mit Behinderung in der jeweiligen Behinderungsform ist. Zur Darstellung wurden drei Kreisdiagramme gewählt.

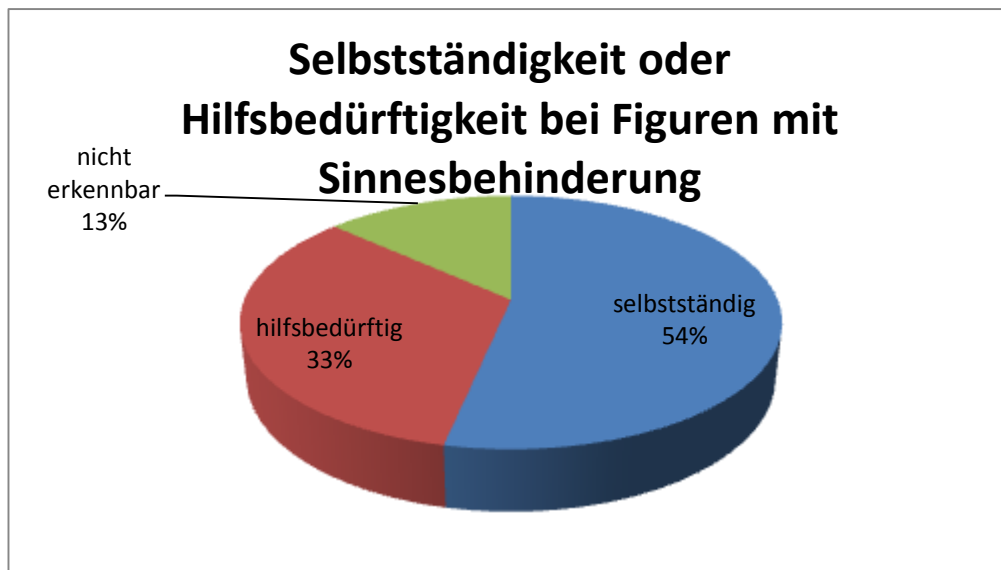


Abb. 13 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit bei Sinnesbehinderung

Wie in Abb.13 zu sehen ist, ist der Anteil der selbstständigen Märchenfiguren mit Sinnesbehinderung höher (54%) als der der hilfsbedürftigen Figuren (33%). Ein Beispiel für Selbstständigkeit ist: „Sie bließ die Kohlen an, bei welchen sie in einem kleinen Topf etwas kochte“ (KHM 22 – Das Rätsel). Ein Beispiel für Hilfsbedürftigkeit ist: „Da irrte er im Walde umher“ (KHM 12 – Rapunzel).



Abb. 14 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit bei geistiger Behinderung

Abb. 14 zeigt, dass mehr Märchenfiguren mit geistiger Behinderung hilfsbedürftig (6 Figuren) als selbstständig (5 Figuren) sind. Als Beispiel für Selbstständigkeit dient: „Als nun der Tag anbrach, steckte der Junge seine funfzig Taler in die Tasche, ging hinaus auf die

große Landstraße" und „Der Junge ging auch seines Weges“ (KHM 4 – Märchen von einem der auszog das Fürchten zu lernen). Ein Beispiel für Hilfsbedürftigkeit ist: „Das hast du dumm gemacht, Hans, hättest...müssen" (KHM 32 – Der gescheite Hans).

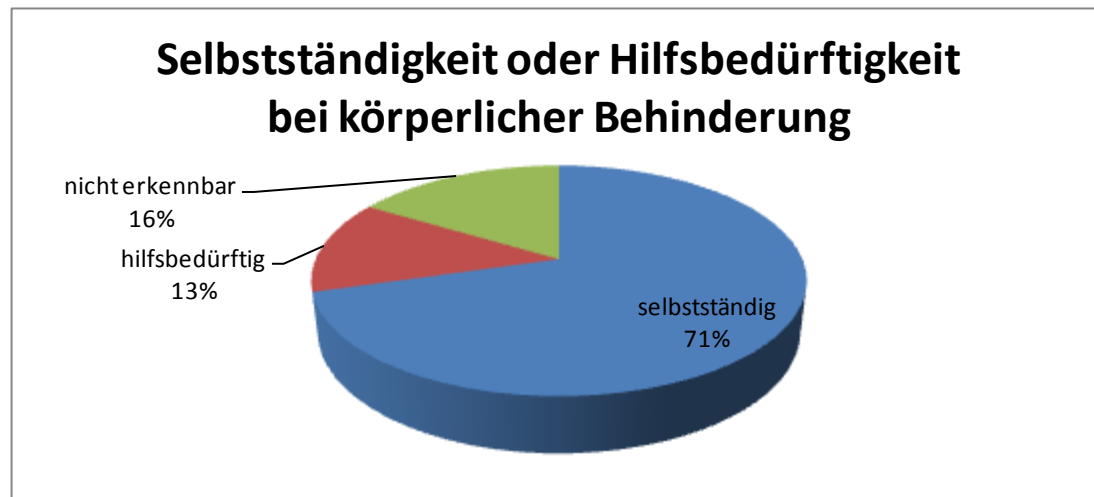


Abb. 15 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit bei körperlicher Behinderung

Wie in Abb. 15 eindeutig zu erkennen ist, ist der Großteil (71%) der Märchenfiguren mit körperlicher Behinderung selbstständig; es handelt sich hierbei um 43 Figuren. Nur 8 Figuren (13%) sind hilfsbedürftig und bei 16% (10 Figuren) ist nicht erkennbar, ob sie hilfsbedürftig oder selbstständig sind. Ein Beispiel für Selbstständigkeit ist: „Er stieg wieder hinab und weil er wußte, was er zu tun hatte, so vollführte er es" (KHM 37 – Daumesdick). Ein Beispiel für Hilfsbedürftigkeit stellt „Auf einmal kam ein Engel daher, der machte eine Schleuse in dem Wasser zu, sodaß der Graben trocken ward und sie hindurchgehen konnte." (KHM 31 – Das Mädchen ohne Hände) dar.

6.2.2 Eigenschaften von Märchenfiguren mit Behinderung

Dieses Unterkapitel dient dazu, die Unterteilung der Kernkategorien von Eigenschaften von Märchenfiguren mit Behinderung aufzuzeigen. Beispiele zu der jeweiligen Eigenschaft folgen bei der Darstellung der einzelnen Kategorie, ab 6.2.2.1. Im folgenden Diagramm Abb. 16 ist dargestellt, wie viel Prozent der Eigenschaften in die jeweilige Kernkategorie fallen. So sind 37% der Eigenschaften *soziale Eigenschaften*, 16% sind zu *Sonstiges* zu

rechnen, 16% betreffen das *physische Erscheinungsbild*, 15% sind Eigenschaften, die von der *Gesellschaft zugeschrieben* werden, 9% sind Eigenschaften, die *Einstellungen* betreffen und 7% können zu *Fähigkeiten* zugeordnet werden.

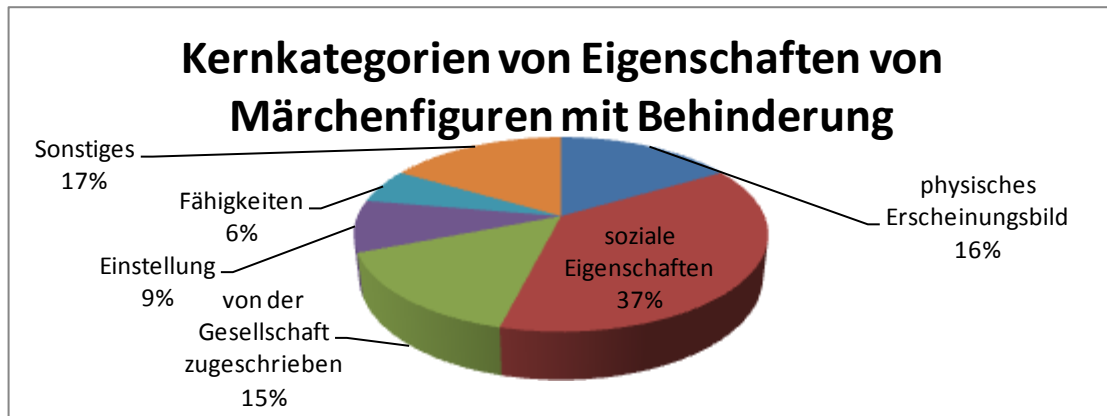


Abb. 16 Kernkategorien von Eigenschaften von Märchenfiguren mit Behinderung

In Abb. 17 ist zu sehen, wie die Aufteilung der Kernkategorien bei Sinnesbehinderung ist. So sind 38% zum *physischen Erscheinungsbild*, 31% zu *sozialen Eigenschaften*, 15% zu *Sonstiges*, 12% zu *Einstellungen*, 4% zu von der *Gesellschaft zugeschrieben* und keine zu *Fähigkeiten* zuzuordnen.

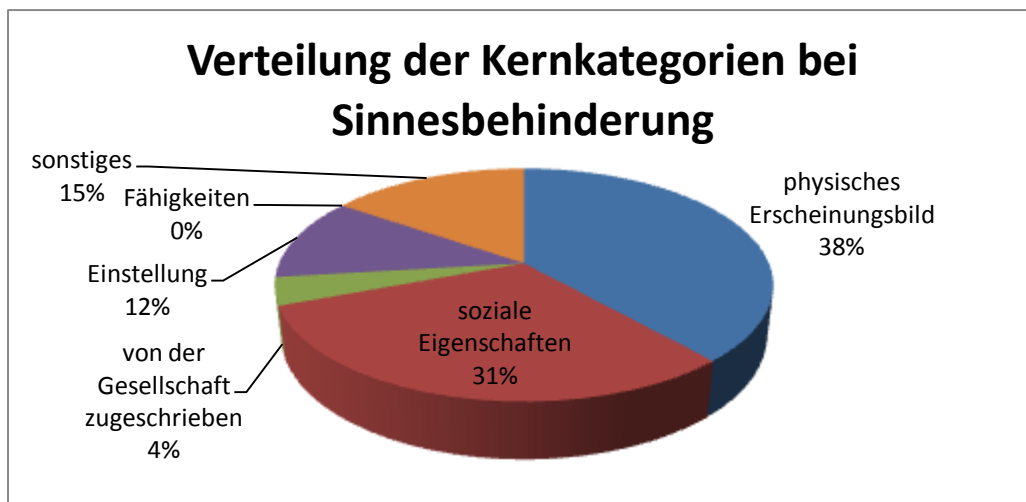


Abb. 17 Verteilung der Kernkategorien bei Sinnesbehinderung

In der folgenden Abbildung Abb. 18 ist abzulesen, wie die Aufteilung der Kernkategorien bei geistiger Behinderung aussieht. Es sind 56% der Eigenschaften von der *Gesellschaft* zugeschrieben, 19% zu *physisches Erscheinungsbild*, 13% zu *sozialen Eigenschaften*, 6% zu *Einstellungen*, 6% zu *Sonstiges* und keine zu *Fähigkeiten* zuordenbar.

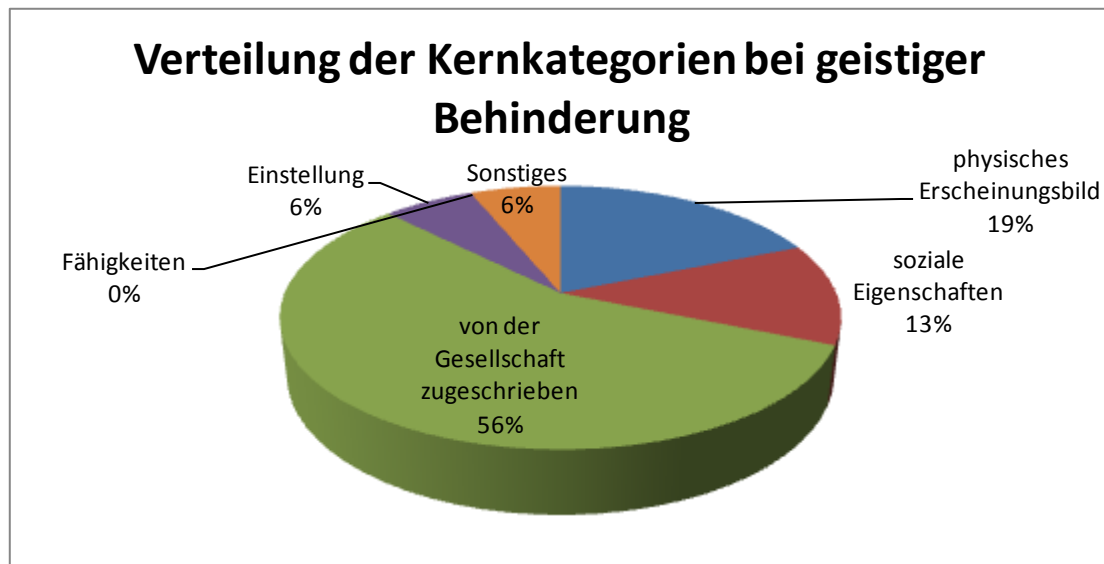


Abb. 18 Verteilung der Kernkategorien bei geistiger Behinderung

In Abb. 19 ist dargestellt, wie die Kernkategorien bei körperlicher Behinderung verteilt sind. 43% der Eigenschaften sind *soziale Eigenschaften*, 19% ist *Sonstiges*, 12% sind von der *Gesellschaft* zugeschriebene Eigenschaften, 10% sind *physisches Erscheinungsbild*, 8% sind *Fähigkeiten* und weitere 8% sind *Einstellungen*.

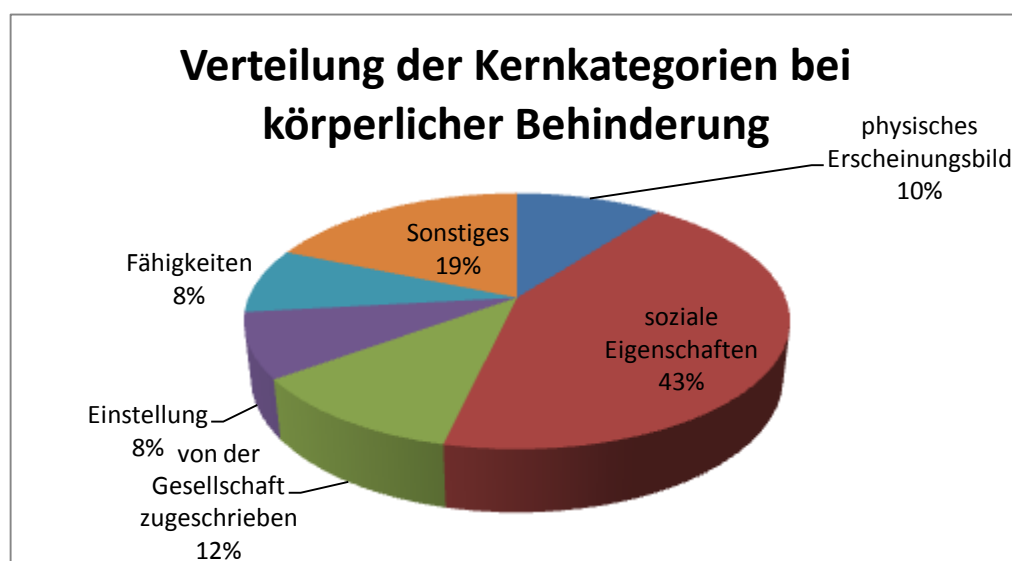


Abb. 19 Verteilung der Kernkategorien bei körperlicher Behinderung

Im Folgenden werden die Kernkategorien aufgefächert in ihren Kategorien dargestellt, um Rückschlüsse auf positive und negative Eigenschaften zu gewährleisten. Dazu wird für die jeweilige Kernkategorie aufgeschlüsselt, wie viele positive bzw. negative Eigenschaften ihr zugeordnet werden können. Zusätzlich wird ausgewiesen, wie sie sich auf die Behinderungsformen verteilen. Die Kernkategorie *Sonstiges* fällt aus dieser Aufschlüsselung heraus, da sie nicht in weitere Kategorien unterteilt ist.

6.2.2.1 physisches Erscheinungsbild

Im ersten Diagramm (Abb. 20) ist zu sehen, wie viele positive und wie viele negative Eigenschaften zur Kernkategorie *physisches Erscheinungsbild* zugeordnet werden. Es sind mehr positive (83%) als negative (17%) Eigenschaften. In diese Kategorie fallen alle Eigenschaften, die das Äußere einer Figur betreffen. Beispiele für negative Eigenschaften: hässlich und alt. Positive Eigenschaften sind zum Beispiel: schön und jung.

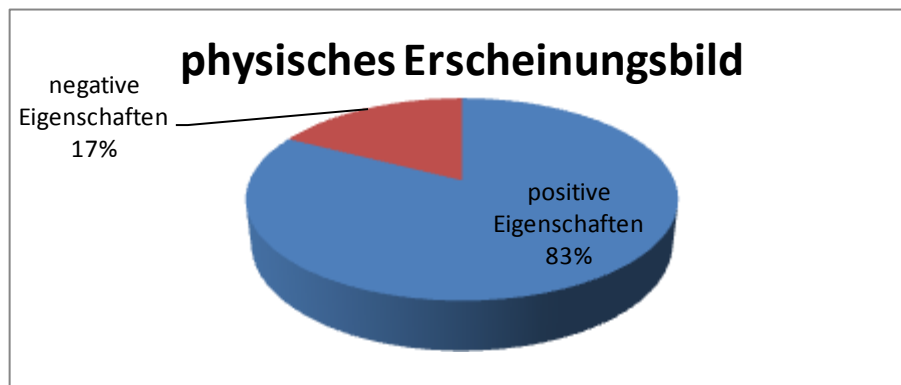


Abb. 20 physisches Erscheinungsbild

Im folgenden Diagramm (Abb. 21) ist zu sehen, dass 20% der Eigenschaften bei Figuren mit Sinnesbehinderung negativ und 80% der Eigenschaften im Hinblick auf das *physische Erscheinungsbild* positiv sind. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Eine steinalte Frau, die sich auf eine Krücke stützte kam herausgeschlichen“ (KHM 15 – Hänsel und Gretel).



Abb. 21 physisches Erscheinungsbild bei Figuren mit Sinnesbehinderung

Das *physische Erscheinungsbild* ist, bei Figuren mit geistiger Behinderung nur positiv dargestellt, wie in Abb. 22 abzulesen ist. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Der jüngste, welcher der Dummling hieß“ (KHM 62 – Die Bienenkönigin).

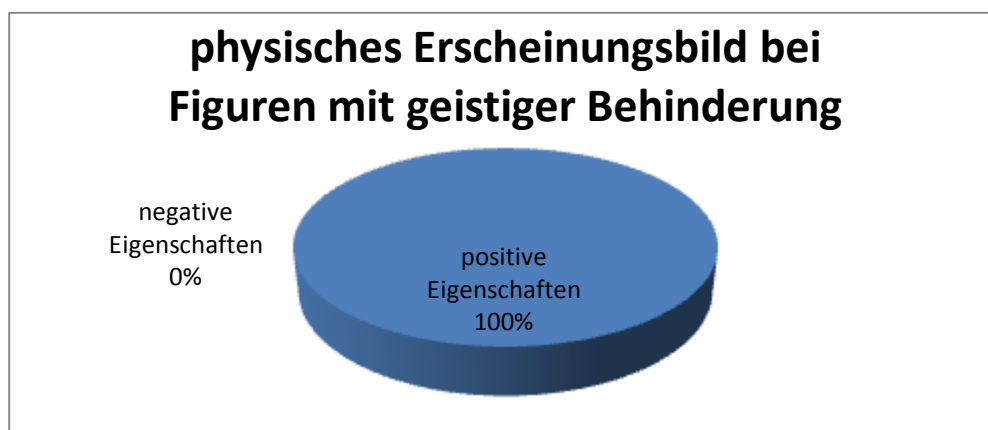


Abb. 22 physisches Erscheinungsbild bei Figuren mit geistiger Behinderung

In Abb. 23 wird dargestellt, dass 22% negative und 78% positive Eigenschaften dem *physischen Erscheinungsbild* bei Figuren mit körperlicher Behinderung zugeordnet werden können. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Ein altes häßliches Mütterchen“ (KHM 122 – Der Krautesel).

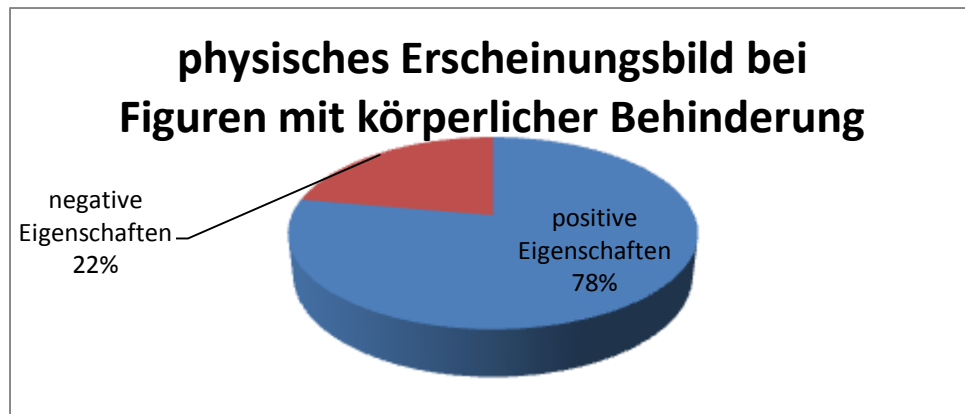


Abb. 23 physisches Erscheinungsbild bei Figuren mit körperlicher Behinderung

6.2.2.2 soziale Eigenschaften

Im Folgenden wird auf die sozialen Eigenschaften bei Figuren mit Behinderung eingegangen. Hier wurde unterteilt in aggressive Elemente (z.B. betrügerisch, streitsüchtig, bedrohlich) und in fürsorgliche Elemente (z.B. hilfsbereit, treu, tierlieb). Die nächste Abbildung (Abb. 24) zeigt, dass mehr *soziale Eigenschaften* einem aggressiven Element (62%), als einem fürsorglichen Element (38%) zugeordnet werden konnten.

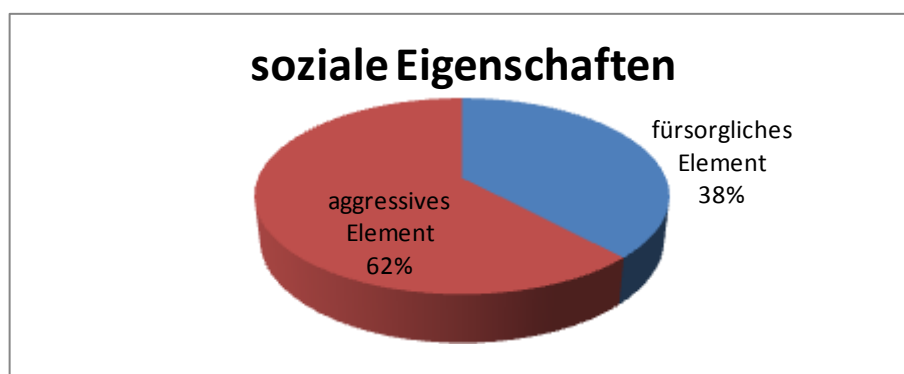


Abb. 24 soziale Eigenschaften

In Abb. 25 ist zu sehen, dass 63% der *sozialen Eigenschaften* bei Figuren mit *Sinnesbehinderung* aggressive Elemente sind und 37% fürsorgliche Elemente. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „fing an ganz freundlich mit ihr zu reden“ (KHM 12 – Rapunzel).



Abb. 25 soziale Eigenschaften bei Figuren mit Sinnesbehinderung

Abb. 26 zeigt, dass die *sozialen Eigenschaften* bei Figuren mit *geistiger Behinderung* nur fürsorgliche Elemente und keine aggressiven Elemente enthalten. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Lasst die Tiere in Frieden, ich leid's nicht daß ihr si stört" (KHM 62 – Die Bienenkönigin).

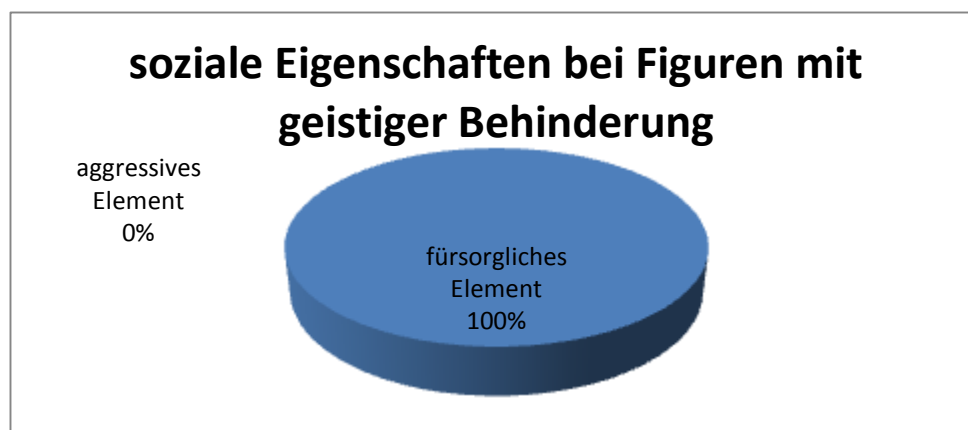


Abb. 26 soziale Eigenschaften bei Figuren mit geistiger Behinderung

In folgender Abbildung (Abb. 27) ist zu sehen, dass die *sozialen Eigenschaften* bei Figuren mit *körperlicher Behinderung* 38% fürsorgliche Elemente und 62% aggressive Elemente beinhalten. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Also ging er fort und kam endlich zu einem Berg

vordem drei Riesen standen und miteinander stritten, weil sie nicht wussten, wie sie ihres Vaters Erbe teilen sollten.“ (KHM 92 – Der König vom goldenen Berg).

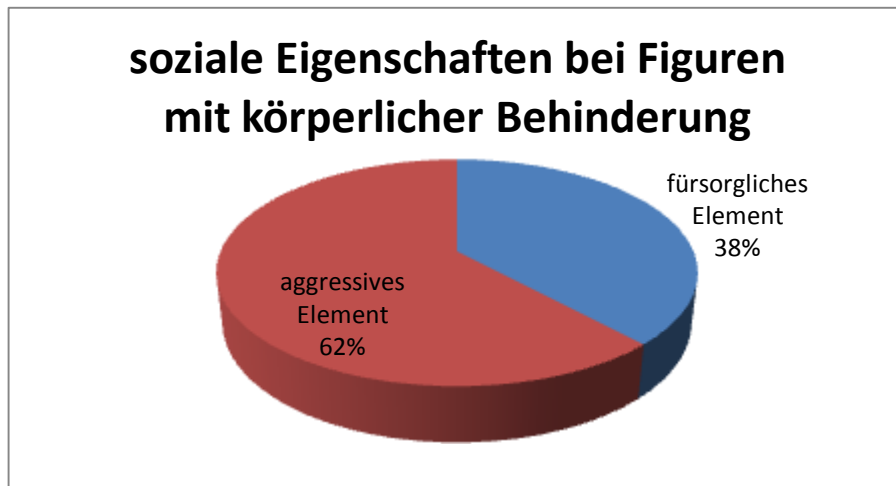


Abb. 27 soziale Eigenschaften bei Figuren mit körperlicher Behinderung

6.2.2.3 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften

In folgendem Unterkapitel werden die von der Gesellschaft zugeschriebenen Eigenschaften dargestellt. Es wurde unterteilt in abwertende (z.B. verspottet, lächerlich) und positive (z.B. weise, unschuldig) Eigenschaften. Abb. 28 zeigt, dass insgesamt 86% abwertende und 14% positive Eigenschaften zugeschrieben werden.

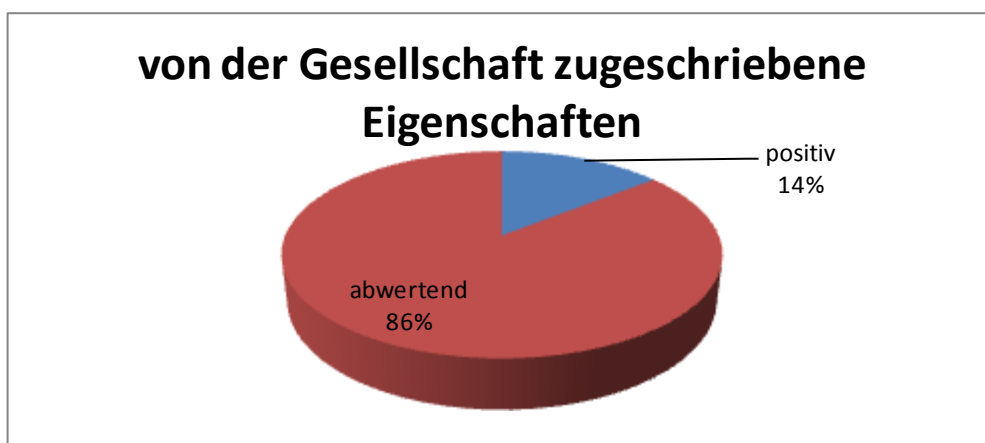


Abb. 28 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften

Abb. 29 zeigt, dass bei Figuren mit *Sinnesbehinderung* von der *Gesellschaft* nur abwertende Eigenschaften *zugeschrieben* werden. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Da erkannte der Schneider sein leichtsinniges Leben, bat den lieben Gott um Verzeihung.“ (KHM 107 – Die beiden Wanderer).



Abb. 29 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften bei Figuren mit Sinnesbehinderung

Das folgende Diagramm (Abb. 30) stellt die Verteilung der Eigenschaften, die Figuren mit *geistiger Behinderung* von der *Gesellschaft* *zugeschrieben* werden, dar. 22% davon sind positiv und 78% abwertend. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „der jüngste der unschuldig und dumm war, aus gutem Herzen“ (KHM 4 – Märchen von einem, der auszog das Fürchten zu lernen).



Abb. 30 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften bei Figuren mit geistiger Behinderung

Die von der *Gesellschaft zugeschriebenen* Eigenschaften bei Figuren mit *körperlicher Behinderung* sind zu 9% positiv und zu 91% abwertend; dies ist in Abb. 31 abzulesen. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „die drei seltsamen Weiber“ (KHM 14 – Die drei Spinnerinnen).



Abb. 31 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften bei Figuren mit körperlicher Behinderung

6.2.2.4 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen

Den Eigenschaften, welche die *Einstellung* betreffen, konnten, wie in Abb. 32 gezeigt wird, insgesamt mehr positive (58%) als negative (42%) zugeordnet werden. Unterteilt wurde in positive (z.B. lieb, fröhlich) und negative (z.B. faul, falsch) Eigenschaften.

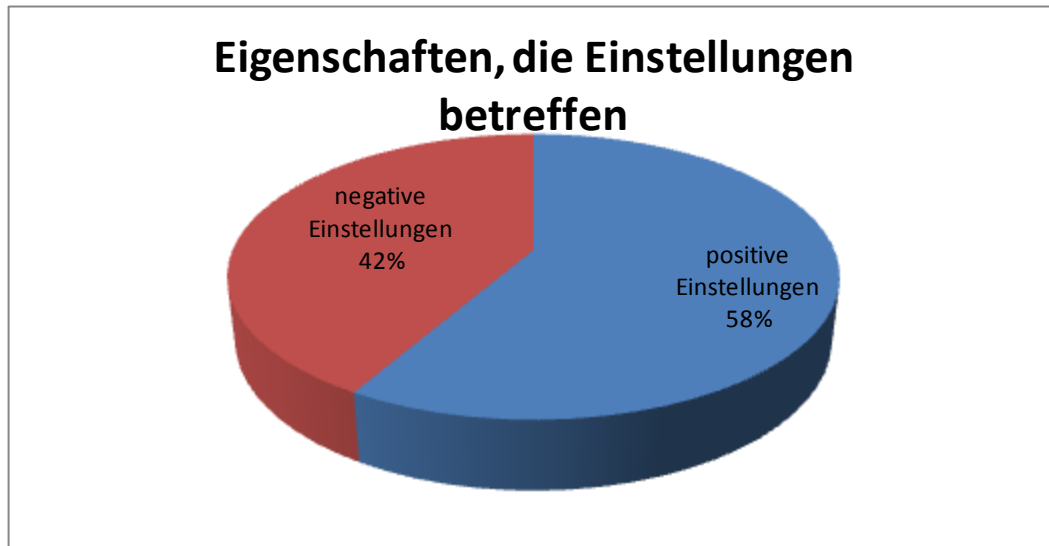


Abb. 32 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen

Die Eigenschaften, die *Einstellungen* betreffen, sind bei Figuren mit *Sinnesbehinderung* nur negativ dargestellt. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Und waren sie also für ihre Bosheit und Falschheit mit Blindheit auf ihr Lebtage gestraft.“ (KHM 21 – Aschenputtel).



Abb. 33 Eigenschaften, die die Einstellungen betreffen bei Figuren mit Sinnesbehinderung

Figuren mit *geistiger Behinderung* werden in Bezug auf ihre *Einstellungen* mit positiven Eigenschaften dargestellt (Abb. 34). Ein Zitat zur Verdeutlichung: „aus gutem Herzen“ (KHM 4 – Märchen von einem, der auszog das Fürchten zu lernen).



Abb. 34 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen, bei Figuren mit geistiger Behinderung

Nachfolgendes Diagramm (Abb. 35) zeigt die Eigenschaften, die *Einstellungen* betreffen, bei Figuren mit *körperlicher Behinderung*. 13% sind negative Eigenschaften und 87% sind positive Eigenschaften. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war die eine schön und fleißig, die andere hässlich und faul.“ (KHM 24 – Frau Holle).



Abb. 35 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen, bei Figuren mit körperlicher Behinderung

6.2.2.5 Eigenschaften, die die Fähigkeiten betreffen

Folgendes Unterkapitel dient dazu, die Eigenschaften, die die Fähigkeiten betreffen darzustellen. In Abb. 36 ist dargestellt, dass mehr Eigenschaften sozial erwünschten *Fähigkeiten* (z.B. geschickt) zugeordnet werden konnten (87%) als sozial nicht erwünschten *Fähigkeiten* (z.B. listig) (13%).

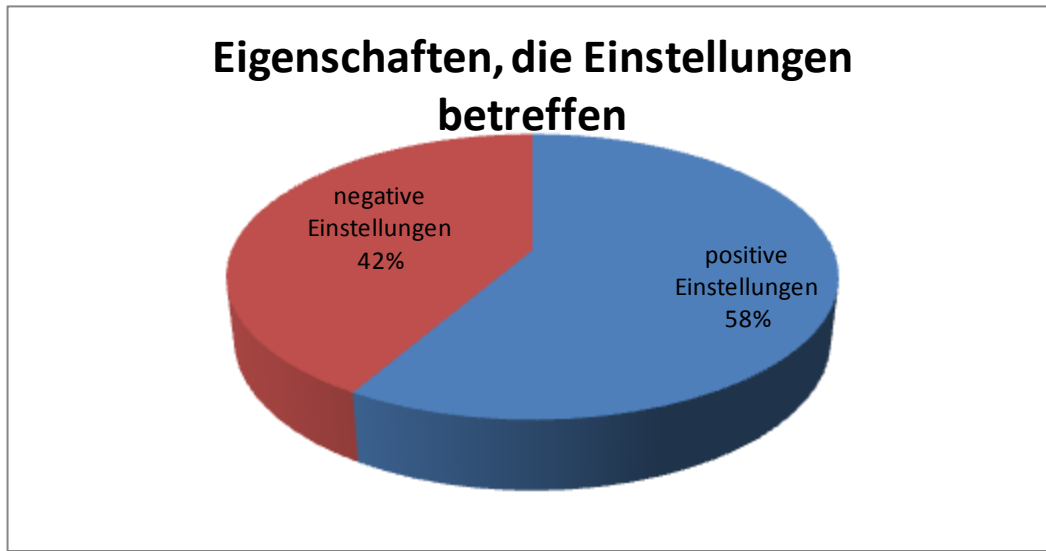


Abb. 36 Eigenschaften, die Fähigkeiten betreffen

Zu Eigenschaften, welche die *Fähigkeiten* der Figuren mit *Sinnesbehinderung* betreffen, konnten keine Eigenschaften zugeordnet werden.

Zu den *Fähigkeiten* von Figuren mit *geistiger Behinderung* konnten keine Eigenschaften zugeordnet werden.

In Abb. 37 ist zu sehen, dass 13% der Eigenschaften sozial nicht erwünschte *Fähigkeiten* und 87% sozial erwünschte Fähigkeiten betreffen. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Doch schaute es verständig aus den Augen und zeigte sich bald als ein kluges und behändes Ding, dem alles glückte, was es anfang.“ (KHM 37 – Daumesdick).



Abb. 37 Eigenschaften, die Fähigkeiten betreffen, bei Figuren mit körperlicher Behinderung

6.2.3 Zusammenfassung

Die Auswertung hat ergeben, dass mit 78% der Großteil der Märchenfiguren nicht für ihre Behinderung verantwortlich gemacht wird. Die übrigen 22% werden dafür verantwortlich gemacht, dass sie eine Behinderung haben. Bei Sinnesbehinderung und körperlicher Behinderung werden mehr Figuren nicht für ihre Behinderung verantwortlich gemacht und bei geistiger Behinderung ist es umgekehrt. Bei Märchenfiguren mit Behinderung ist anzumerken, dass 64% selbstständig sind, 22% hilfsbedürftig und bei 14% nicht deutlich erkennbar war, welcher Kategorie sie zuzuordnen sind. Bei körperlicher Behinderung und Sinnesbehinderung ist der Großteil selbstständig, bei geistiger Behinderung hilfsbedürftig. Die Aufteilung in die Kernkategorien der Eigenschaften hat ergeben, dass 37% der Eigenschaften soziale Eigenschaften sind, 16% zu Sonstiges zu rechnen sind, 16% das physische Erscheinungsbild betreffen, 15% Eigenschaften sind, die von der Gesellschaft zugeschrieben werden, 9% Eigenschaften sind, die Einstellungen betreffen, und 7% Fähigkeiten zugeordnet werden können. Unterteilt in die jeweilige Behinderungsform

sieht die Aufteilung etwas anders aus. So sind bei Figuren mit Sinnesbehinderung 38% zum physischen Erscheinungsbild, 31% zu sozialen Eigenschaften, 15% zu Sonstiges, 12% zu Einstellungen, 4% zu von der Gesellschaft zugeschrieben und keine zu Fähigkeiten zuzuordnen. Bei Figuren mit geistiger Behinderung sind 56% der Eigenschaften von der Gesellschaft zugeschrieben, 19% zu physisches Erscheinungsbild, 13% zu sozialen Eigenschaften, 6% zu Einstellungen, 6% zu Sonstiges und keine zu Fähigkeiten zuordenbar. Die Kernkategorien bei körperlicher Behinderung sind mit 43% der Eigenschaften als soziale Eigenschaften, 19% als Sonstiges, 12% als von der Gesellschaft zugeschrieben Eigenschaften, 10% als physisches Erscheinungsbild, 8% als Fähigkeiten und weitere 8% als Einstellungen angegeben.

6.3 Subfrage 3

Wie entstehen die Behinderungen der Märchenfiguren?

Bei 17 (20%) von den 87 Figuren konnte herausgefunden werden, wie die Behinderung entsteht, die übrigen 70 (80%) werden bereits von Anfang an damit beschrieben.

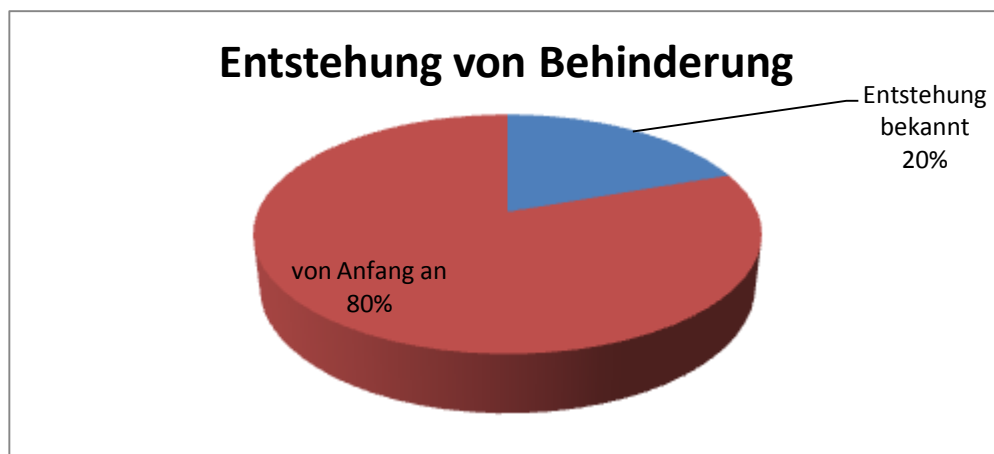


Abb. 38 Entstehung von Behinderung

Diese 17 Märchenfiguren mit Behinderung lassen sich bezüglich ihrer Entstehung in folgende Kategorien unterteilen:

Kategorie	Anzahl der Figuren
zur Strafe	4
um jemanden zu erlösen	3
Teufel als wandelnde Gestalt	2
von jemanden zugefügt	2
durch einen bösen Zauber	2
selbst zugefügt	2
aus Trauer	1
Achtlosigkeit	1

Wie in der Tabelle abzulesen ist, wurden vier Figuren mit der Behinderung bestraft. Drei haben sie sich selbst auferlegt, um jemanden anderen zu erlösen (z.B. KHM 4 – von einem, der auszog das Fürchten zu lernen). Zwei Figuren fallen in die Kategorien Teufel als wandelnde Gestalt (z.B. KHM 100), von jemandem zugefügt (z.B. KHM 107), durch einen bösen Zauber entstanden (z.B. KHM 135) oder selbst zugefügt (z.B. KHM 31). Nur jeweils eine Figur kam aus Trauer oder Achtlosigkeit zu ihrer Behinderung (z.B. KHM 12).

6.3.1 Zusammenfassung

Bei 80% der Märchenfiguren mit Behinderung ist nicht bekannt, wie ihre Behinderung entstanden ist. Bei den übrigen 20% (17 Figuren) wurden vier damit bestraft und jeweils eine Figur kam aus Trauer oder Achtlosigkeit zu ihrer Behinderung. Drei konnten damit jemanden erlösen. Jeweils zwei Figuren teilen sich in übrigen Kategorien auf.

6.4 Subfrage 4

Bleiben die Behinderungen bestehen? Wenn nicht: Welche Formen der *Erlösung* von der jeweiligen Behinderung treten auf?

Von den insgesamt 87 untersuchten Märchenfiguren mit Behinderung werden 17 Figuren (20%) am Ende des Märchens *ohne* ihre Behinderung beschrieben – sie wurden also *erlöst*, wogegen 70 Figuren (80%) vom Anfang bis zum Ende des jeweiligen Märchens mit der Behinderung beschrieben werden (siehe Abb. 16). Von den 70 Figuren, bei denen die Behinderung bestehen bleibt, haben vier diese zur Strafe bekommen. Nur eine Figur, die *erlöst* wird, wurde mit der Behinderung bestraft.



Abb. 39 Erlösung

Anhand der in Kapitel 5.4.2. genannten Kategorien wurden die 17 Märchenfiguren, welche von ihrer Behinderung *erlöst* werden, zugeordnet:

Kategorien	Anzahl der Figuren
Ablauf einer Frist	3
Gnade Gottes	3
Böser Zauber erlischt	2

Hilfe von außen	2
jemanden erlösen	2
Teufel als wandelnde Gestalt	2
Von jemandem erlöst werden	2
Geständnis	1

6.4.1 Zusammenfassung

Erlösung von einer Behinderung bedeutet, dass die Märchenfigur am Ende des Märchens ohne die jeweilige Behinderung beschrieben wird und im Verlauf des Textes ein Ereignis eintritt, welches dies ermöglicht. Es ist bemerkenswert, dass von den 87 Märchenfiguren mit Behinderung nur 17 Figuren erlöst werden und bei den übrigen 70 Figuren die Behinderung bestehen bleibt. Des Weiteren ist interessant, wie viele verschiedene Arten der Erlösung aufscheinen. Auch ist interessant, dass die Kategorien *Gnade Gottes* und *Ablauf einer Frist* mit insgesamt drei Figuren die häufigste Form der *Erlösung* darstellen.

7 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse aus heilpädagogischer Sicht

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse diskutiert und interpretiert sowie die Hauptfragestellung: *Wie wird Behinderung bzw. wie werden Märchenfiguren mit Behinderung in den Grimm'schen Märchen dargestellt?* beantwortet. Um eine gute Übersicht zu gewährleisten, werden zu Beginn die einzelnen Subfragen und zum Schluss die Hauptfrage diskutiert. Bei den Subfragen wird die Aufmerksamkeit hauptsächlich darauf gerichtet sein, die brisant erscheinenden Informationen hervorzuheben, um sie schlussendlich zur Beantwortung der Hauptfragestellung heranzuziehen und mit der Theorie zu verknüpfen. Am Schluss des Kapitels wird noch ein Ausblick für weiterführende interessante Fragestellungen, welche in dieser Diplomarbeit nicht beantwortet werden konnten (wozu aber eine Basis geschaffen werden konnte), gegeben.

7.1 Wie wird Behinderung bzw. wie werden Märchenfiguren mit einer Behinderung in den Grimm'schen Märchen dargestellt?

Es ist bemerkenswert, dass in 50 Märchen 87 Figuren mit Behinderung vorkommen, demnach in manchen Märchen sogar mehrere Figuren mit Behinderung. Von diesen 87 Figuren spielen bemerkenswerterweise 27% eine Hauptrolle und 44% nehmen eine sehr zentrale Rolle ein, nur 29% sind relativ unwichtige Nebenfiguren. Des Weiteren ist es spannend, dass die meisten Figuren mit körperlicher Behinderung beschrieben werden (70%), wogegen deutlich weniger (17%) mit Sinnesbehinderung und noch weniger (13%) mit geistiger Behinderung dargestellt werden.

Sehr interessant ist außerdem die Verteilung des Geschlechts. Insgesamt fällt auf, dass deutlich mehr männliche (60%) Figuren mit Behinderung dargestellt werden als weibliche (27%); die übrigen 13% sind nicht ausgewiesen. Spannend ist, dass bei körperlicher und geistiger Behinderung ebenfalls mehr männliche Figuren aufscheinen, bei Sinnesbehinderung hingegen mehr weibliche Figuren beschrieben werden.

Es ist auffällig, dass 78% der Märchenfiguren mit Behinderung nicht für ihre Behinderung verantwortlich gemacht werden. Nur 22% werden schlecht behandelt oder bestraft, weil

sie eine Behinderung haben. Erstaunlich ist, dass sich dieses Bild bei Figuren mit Sinnesbehinderung und Figuren mit körperlicher Behinderung ähnlich widerspiegelt; nur bei Figuren mit geistiger Behinderung umkehrt. Hier werden nämlich 64% für ihre Behinderung verantwortlich gemacht. Auch hat sich herausgestellt, dass 64% als selbstständig dargestellt werden, wogegen nur 22% hilfsbedürftig sind und bei 14% nicht erkennbar ist, wo sie zuzuordnen sind. Wie auch bei der Verantwortung dreht sich nur bei geistiger Behinderung die Aufteilung um: Hier sind nur 45 % selbstständig, während 55% hilfsbedürftig sind.

Folgende Eigenschaften wurde Märchenfiguren mit Behinderung zugeschrieben: soziale Eigenschaften, Eigenschaften, die das physische Erscheinungsbild betreffen, Eigenschaften, die von der Gesellschaft zugeschrieben werden, Eigenschaften, die Einstellungen und Eigenschaften, die Fähigkeiten betreffen, unterteilt. Eigenschaften, die keiner dieser Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden in Sonstiges zusammengefasst. Insgesamt sind die meisten Eigenschaften, das entspricht 37%, soziale Eigenschaften. Es folgen die Eigenschaften, die das physische Erscheinungsbild betreffen (16%), die von der Gesellschaft zugeschrieben werden (15%), die Einstellungen betreffen (9%) und die Fähigkeiten betreffen (7%). In die Kategorie Sonstiges fallen 16% der Persönlichkeitsmerkmale. Auffällig ist, dass bei Figuren mit Sinnesbehinderung das physische Erscheinungsbild besonders hervorgehoben wird, immerhin beziehen sich 38% auf körperliche Merkmale. Bei Figuren mit geistiger Behinderung hingegen werden die meisten Eigenschaften von der Gesellschaft zugeschrieben (56%). Im Gegensatz dazu stehen die sozialen Eigenschaften bei Figuren mit körperlicher Behinderung an erster Stelle (43%). Anzumerken ist noch, dass bei Figuren mit geistiger Behinderung oder Sinnesbehinderung keine Eigenschaften zu den Fähigkeiten gefunden wurden. Bisher wurde dargestellt, in welche Kernkategorie die textuell gekennzeichneten Eigenschaften der Figuren mit Behinderung fallen. Spannender ist allerdings die Frage, ob diese Eigenschaften positiv oder negativ, erwünscht oder nicht erwünscht gewertet werden. Daher soll im Folgenden näher darauf eingegangen werden.

Bei den Kernkategorien physisches Erscheinungsbild, Einstellungen und Fähigkeiten überwiegen die positiven bzw. erwünschten Eigenschaften. Hingegen überwiegen bei den sozialen und den von der Gesellschaft zugeschriebenen Eigenschaften die negativen bzw.

nicht erwünschten. Diese Verteilung der positiven bzw. negativen Eigenschaften wurde auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Behinderungsform durchgeführt. Es stellte sich interessanterweise heraus, dass: die Eigenschaften, die das physische Erscheinungsbild betreffen, immer ähnlich verteilt sind, also die positiven Eigenschaften deutlich überwiegen. Die sozialen Eigenschaften sind bei Sinnesbehinderung und körperlicher Behinderung ähnlich verteilt, nur bei geistiger Behinderung konnten nur fürsorgliche Elemente festgestellt werden. Des Weiteren weicht die Aufteilung der von der Gesellschaft zugeschriebenen Eigenschaften nur bei Sinnesbehinderung ab, da hier nur abwertende Eigenschaften genannt werden. Die Einstellung betreffende Eigenschaften sind ausschließlich bei körperlicher Behinderung ähnlich verteilt; bei geistiger Behinderung sind nur positive Einstellungen und bei Sinnesbehinderung sind nur negative Einstellungen zu finden. Da zu den Eigenschaften, die die Fähigkeiten betreffen bei Sinnesbehinderung und geistiger Behinderung keine Eigenschaften zu geordnet werden konnten, decken sich die Angaben mit der Gesamtverteilung.

Von den insgesamt 87 Märchenfiguren mit Behinderung ist erstaunlicherweise nur von 17 bekannt, wie ihre Behinderung entstanden ist. Die übrigen 70 Figuren werden von Anfang an mit ihrer Behinderung beschrieben. Erstaunlicherweise werden nur 20%, also 17 Figuren der 87 Märchenfiguren mit Behinderung am Ende erlöst. Die Art und Weise, wie sie erlöst werden, ist unterschiedlich, doch ist bemerkenswert, dass jeweils drei Figuren durch das Ablauf einer Frist und durch die Gnade Gottes erlöst werden. Auch ist spannend, dass nur eine Figur durch ein Geständnis erlöst wird. Wie bereits beschrieben, geht Mürner (2003, 99) davon aus, dass die Behinderung für Märchenfiguren eine Prüfung ist und sie erlöst werden, wenn sie diese *bestanden* haben. Nach der Auswertung der 200 Märchen der Brüder Grimm hat sich gezeigt, dass dies auf die untersuchten Figuren mit Sinnesbehinderung, körperlicher oder geistiger Behinderung zum Großteil zutrifft. Es mag sein, dass diese Annahme nur gültig ist, wenn der Behinderungsbegriff anders gefasst wird. Schmetz (1987, 94f.) geht davon aus, dass Märchenfiguren mit Behinderung, welche einen guten Charakter haben, meist *erlöst* werden, jene, die einen schlechten Charakter haben, aber weiter mit Behinderung beschrieben werden. Dies konnte in der Analyse insofern bestätigt werden, als von den 17 Figuren, welche *erlöst*

werden, der Großteil einen guten Charakter hat, lediglich zwei Figuren werden negativ beschrieben.

Die verschiedenen Aspekte, welche in den Subfragen aufgezeigt wurden, haben gezeigt, dass Behinderung und Märchenfiguren mit Behinderung kein Tabuthema sind. Behinderung wird zwar nicht direkt angesprochen, aber es wird mit den Märchenfiguren mit Behinderung interagiert.

Insgesamt wird ein relativ positives Bild vermittelt. Die Figuren werden, was ihr Äußeres betrifft, insgesamt öfter positiv beschrieben als negativ. Auch was ihre Einstellung betrifft, kommen mehr positive Eigenschaften zum Tragen als negative. Ebenso werden die Figuren vermehrt mit sozial erwünschten Fähigkeiten beschrieben. Allerdings werden bei den sozialen Eigenschaften mehr aggressive als fürsorgliche Elemente beschrieben und von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften haben mehr abwertenden als positiven Charakter.

Abgesehen davon, wie Märchenfiguren mit einer Behinderung dargestellt werden, sind sie auch sehr präsent in den Märchen. Einige nehmen eine Hauptrolle ein und viele spielen eine wichtige Rolle im Märchengeschehen. Nur circa ein Viertel spielt eine Nebenrolle. Es ist interessant, dass insgesamt mehr männliche Figuren mit Behinderung dargestellt werden als weibliche. Noch auffälliger ist, dass sich dieses Verhältnis nur bei Märchenfiguren mit Sinnesbehinderung umkehrt. Es wäre spannend herauszufinden, ob dies in Zusammenhang mit dem damaligen Gesellschaftsbild von Frauen und Männern steht.

Zu Beginn dieser Diplomarbeit konnte gezeigt werden, wie wichtig Kinderliteratur, im speziellen Märchen, für die Entwicklung von Kindern ist. Es wurde herausgearbeitet, dass Kinder in ihrer Einstellungsbildung in der Regel sehr leicht beeinflussbar sind und daher die Darstellung von Figuren in KJL einen wichtigen Stellenwert hat. Zudem wurde in Kapitel 4 näher erläutert, dass Menschen in Rollen denken und speziell für Kinder die einfach dargestellten Märchenfiguren große Wichtigkeit zur Einstellungsbildung haben. Auch wurde in der herangezogenen Literatur die Meinung vertreten, dass negative Eigenschaften ein höheres Gewicht für die Herausbildung von Moralvorstellungen und Werten haben als positive. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, scheinen Märchenfiguren mit Behinderung eher negativ dargestellt zu sein. Ich beziehe mich

hierbei speziell auf die sozialen Eigenschaften und auf die von der Gesellschaft zugeschriebenen Eigenschaften von Märchenfiguren mit Behinderung.

7.2 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit sind interessant und wichtig, doch bräuchte es noch weiterführende Forschung, um genauere Angaben machen zu können. Leider hätten diese Fragestellungen den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

So wäre es sehr spannend, die Märchen daraufhin zu untersuchen, wie alle Märchenfiguren dargestellt werden, welche vom *Normalen* abweichen. Zum Beispiel Figuren, welche durch Zauberei, Flüche oder als Strafe in Tiere verwandelt wurden. Des Weiteren wäre in diesem Zusammenhang interessant, in welchem Verhältnis die Figuren mit Behinderung zu Figuren ohne Behinderung in den Märchen vorkommen. Auch wäre es eine Untersuchung wert, herauszufinden, ob Figuren, die von Anfang an mit Behinderung dargestellt werden, diese aufgrund ihres Charakters zugeschrieben bekommen – dies konnte leider in dieser Arbeit nicht näher untersucht werden, doch besteht die Vermutung, dass dem bei einigen Figuren so ist.

Auch wäre es spannend herauszufinden, welche der Eigenschaften (physisches Erscheinungsbild, Fähigkeiten, Einstellungen, soziale Eigenschaften, oder von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften) bei der Beurteilung einer Person am meisten zum Tragen kommt.

Des Weiteren wäre interessant, ob weibliche Figuren insgesamt seltener vorkommen, oder ob nur weibliche Figuren mit Behinderung weniger häufig vertreten sind.

8 Zusammenfassung

Ich habe mich in dieser Diplomarbeit mit der Darstellung von Märchenfiguren mit Behinderung – im Speziellen mit Sinnesbehinderung, geistiger und körperlicher Behinderung – auseinandergesetzt. Im Folgenden werden abschließend noch einmal die wichtigsten Themengebiete zusammengefasst, um einen Bogen von der Einleitung bis zur Interpretation der Ergebnisse zu spannen.

Den Beginn der theoretischen Auseinandersetzung stellten die Kinder- und Jugendliteratur sowie die Typisierung von Märchen dar. Wie bereits beschrieben, existieren Märchen schon seit sehr langer Zeit und gehören dadurch zu einem wichtigen Bestandteil unserer Kultur. Sie wurden der KJL zugeordnet, da sie (wenn auch nicht zu ihrer Entstehungszeit) meist schon sehr kleinen Kindern zugänglich sind – daher ist es wichtig zu betrachten, welche Sichtweisen in ihnen vertreten werden. Kinder- und Jugendliteratur spielt eine wichtige Rolle bei der Sozialisation von Kindern. Kinder sind verhältnismäßig leicht beeinflussbar und es ist demnach wichtig, welche Vorstellungen und Werte in kindspezifischer Literatur vermittelt werden.

Die Brüder Grimm wurden zwar von vielen Leuten zu ihrer Märchensammlung inspiriert, doch war es ihr eigenes Werk, die Märchen kindgerecht zu verändern. Ursprünglich war ihr Ziel, die Märchen originalgetreu nieder zu schreiben und so für die Nachwelt zu erhalten. Sehr wichtig war zu Beginn ihrer Karriere Professor Friedrich Karl von Savigny und ungefähr zeitgleich Clemens Brentano und Achim von Arnim. Von letztgenannten wurden sie zu ihrer Märchensammlung angeregt, da sie selbst an den Märchen interessiert waren. Jacob und Wilhelm Grimm erhielten viele Märchen durch den persönlichen Kontakt. Ursprünglich waren die Kinder- und Hausmärchen eine wissenschaftliche Sammlung, doch bald erkannten die Brüder, dass sie bei den Kindern großen Anklang fanden und gaben daraufhin eine *kleine Ausgabe* mit 50 Märchen für Kinder heraus. Bis heute ist die Sammlung der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm weltweit bekannt und wurde in 160 Sprachen übersetzt. Es wird sogar von einer *Gattung Grimm* gesprochen. Das zeigt, wie wichtig diese Sammlung für Märchen ist.

Historisch gesehen ist der Begriff Behinderung relativ jung, dennoch gibt es das Phänomen (Menschen mit) Behinderung schon immer. Doch wurde zu jeder Zeit anders

mit ihm umgegangen. So gibt es auch unterschiedliche Definitionen von Behinderung. Je nach Fachgebiet wird das Augenmerk auf einen anderen Schwerpunkt gerichtet. In der Medizin wird Behinderung an organischen Schäden festgemacht und durch ein Klassifikationssystem eingeteilt. Die Heilpädagogik hingegen bezieht unterschiedliche Faktoren ein – so spielt hier das individuelle Erleben und die gesellschaftliche Reaktion eine wichtige Rolle. Behinderung stellt demnach ein soziales Konstrukt dar. Auch können nicht durch organische Probleme verursachte Abweichungen vom *Normalen* als Behinderung gesehen werden. In dieser Diplomarbeit interessieren vor allem Sinnesbehinderung, geistige und körperliche Behinderung.

Das Leben ist von Rollen, die wir einnehmen, geprägt. Außerdem wurde herausgearbeitet, dass literarische Figuren uns in unserer Einstellungsbildung beeinflussen können. Da, wie in Kapitel 1 beschrieben, Sozialisation auch durch das Lesen von Büchern erfolgt, ist es von Bedeutung, wie Figuren dargestellt werden. Stigmata für gewisse Personengruppen werden bereits in der Kindheit gelernt und könnten demnach auch in dieser Zeit noch beeinflusst werden. Auch die Bildung von Einstellungen gegenüber Personengruppen kann von den literarisch dargestellten Figuren beeinflusst werden. So zum Beispiel wirken Figuren mit einer Behinderung, die in der Literatur positiv oder negativ dargestellt werden, in uns nach und beeinflussen unser Verhalten. Da Menschen dazu neigen, sich sehr schnell eine Einstellung zu bilden und diese dann auf ähnliche Fälle anzuwenden, ist es wichtig näher zu betrachten, wie Märchenfiguren mit Behinderung dargestellt werden.

Die Analyse der Märchen hat ergeben, dass in 50 Märchen Figuren mit einer Behinderung vorkommen. Insgesamt sind es 87 Figuren mit Behinderung, wovon 27% weiblich, 60% männlich und 13% nicht bekannten Geschlechts sind. Die Märchenfiguren werden eher als selbstständig und mit eher positiven Eigenschaften als negativen Eigenschaften charakterisiert, abgesehen von sozialen Eigenschaften und von der Gesellschaft zugeschriebenen Eigenschaften; hier werden sehr oft negative Zuschreibungen verwendet. Nur von 17 Figuren ist bekannt, wie ihre Behinderung entstanden ist. Ebenso ist von nur 17 Märchenfiguren angegeben, ob sie wieder *erlöst* werden oder nicht. Insgesamt ist zu sagen, dass viele Figuren sehr zentrale Rollen im jeweiligen Märchen einnehmen und demnach Behinderung nicht tabuisiert ist, obwohl es nicht direkt

angesprochen wird. Mit dieser Diplomarbeit konnten Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen gebildet werden.

Literatur

- Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.). (2001). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart
- Asendorpf, J.B. (1996). Psychologie der Persönlichkeit. Springer: Berlin
- Bartmann, S. (2002). Der behinderte Mensch im Spielfilm. Eine kritische Auseinandersetzung mit Mustern, Legitimationen, Auswirkungen von und dem Umgang mit Darstellungsweisen von behinderten Menschen in Spielfilmen. Lit Verlag: Münster
- Bergmann, I. (2000). Das Sinnbild der Verantwortlichkeit im Märchen und seine Bedeutung für die Entwicklung ethischer Werte beim Kinde. Dargestellt am Beispiel Die Bienenkönigin KHM 62. In: Franz, K., Kahn W. (Hrsg.). Märchen – Kinder – Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum Didaktischen Umgang. Schneider Verlag: Hohengehren; Band 25; 31-49
- Bettelheim, B. (1977). Kinder brauchen Märchen. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart
- Bettelheim, B. (1999). Kinder brauchen Märchen. Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- Biewer, G. (2009). Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bierhoff, H. W. (2006). Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch. Kohlhammer: Stuttgart, 6. Überarbeitete und erweiterte Auflage
- Bleidick, U. (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik 1. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 6. Auflage
- Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorien. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln
- Bonin, F.v. (2009). Wörterbuch der Märchen-Symbolik. Param Verlag, Ahlerstedt
- Brockhaus. (1997). Der Brockhaus. In fünfzehn bänden. Brockhaus GmbH; Leipzig, Mannheim; Band 1
- Bucher, P. (2004). Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Pestalozzianum: Zürich

- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R. (Hrsg.). (2007). Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 3.Auflage
- Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter: Heidelberg, 3. Auflage
- Corbin, J., Strauss, A. (1996). Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Betz: Weinheim
- Crain, F (2007). (Hrsg.). Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge. Vom Umgang des Märchens mit Behinderung. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien, 7-14
- Denecke, L. (1971), Jacob und sein Bruder Wilhelm. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart
- Duden <http://www.duden.de> Dezember 2011
- Eggert, H., Garbe, C. (2003). Literarische Sozialisation. J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar, 2.Auflage
- Eicher, T. (1996). (Hrsg.). Märchen und Moderne. Fallbeispiele einer intertextuellen Relation. Lit: Münster; 7-20
- Fischer, E. (1991). Jugendliteratur als Sozialisationsfaktor. Literaturanalysen zum Bild der Frau im Kinder- und Jugendbuch. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Fix, U. (1998). Die „Gattung Grimm“, Andersens Märchen ‚Das häßliche junge Entlein‘ und das ‚Märchen vom häßlichen Deselein‘. Ein Textmustervergleich. In: Wellman, H. (Hrsg.), Barz, I. (Hrsg.). (1998). Sprache – Literatur und Geschichte. Studien zur Linguistik/Germanistik. Band 10. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg; 51-66
- Flick, U. (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 2.Auflage
- Fornefeld, B. (2009). Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.). (2009). Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 183-186
- Franz, M-L. (1986). Psychologische Märcheninterpretation. Eine Einführung. Kösel: München
- Friese, M., Hofman, W., Naumann, E., Rasch, B. (2006). Quantitative Methoden 1. Springer: Heidelberg, 2.Auflage

- Fuchs, A. (2008). Verschlüsselte Botschaften. Lebensmuster im Märchen; alte Weisheit und neue Erkenntnisse. Böhlau: Wien
- Gansel, C. (1999). Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch für den Unterricht. Cornelsen Scriptor: Berlin
- Geldern-Egmond, I. (2000). Märchen und Behinderung. Ein Beitrag zur Resilienzforschung bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Schneider Verlag Hohengehren: Braunschweig
- Gerstner, H. (1970). Die Brüder Grimm. Hohenloher Druck- und Verlagshaus: Gerabronn-Crailsheim
- Gollwitzer, M., Schmitt, M. (2006). Sozialpsychologie. Beltz: Weinheim
- Gomringer, N. (2008). Es war einmal ein Zwerg. Gibt es Behinderung im Märchen? 20.04.2010 22:06 <http://sebastianmagnus.files.wordpress.com/2008/10/illu-aviso-ready.pdf>, 30-31
- Gröschke, D. (2005). Psychologische Grundlagen für Sozial- und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch zur Orientierung für Heil-, Sonder-, und Sozialpädagogen. Klinkhardt: Kempten, 3. Auflage
- Gruntz-Stoll, J. (2007). Rätsel, Aufgaben und Hindernisse. Märchen schildern Lösungswege, beschreiben Entwicklungsprozesse und – machen Mut. In: Crain, F. (Hrsg.). Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge. Vom Umgang des Märchens mit Behinderung. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien, 129-150
- Hagemeister, U. (1998). Geistigbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik 2. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 5.Auflage; 57-81
- Hartmann-Winkler, W. (1970). Lebensbewältigung im Kinderbuch. Eine psychologische Analyse und Interpretation des Motivs der Lebensbewältigung im Volksmärchen und in der Kindergeschichte der Gegenwartsliteratur. Österreichischer Bundesverlag; Wien
- Hillenbrand, C. (1994). Reformpädagogik und Heilpädagogik. Unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

- Hurrelmann, B., Richter, K. (1998). Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch- didaktischen Kontext. Juventa: Weinheim, München
- Kobi, E. (1988). Heilpädagogische Daseinsgestaltung. Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik: Luzern
- Kobi, E. (2004). Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. BHP-Verlag: Berlin, 6.Auflage
- Lahn, S., Meister J.C. (2008). Einführung in die Erzähltextanalyse. Metzler: Stuttgart
- Langer, G. (1996). Die Rolle in Gesellschaft und Theater. Francke: Tübingen, Basel; 2.Auflage
- Läwen, A. (2001). Behinderung im afrikanischen und europäischen Märchen. Johannes Gutenberg-Universität: Mainz
- Lauer, B. (2003). Die hessische Familie Grimm – Herkunft und Heimat. In: Grothe, E. (Hrsg.), Heidenreich, B. Kultur und Politik – die Grimms. Societätsverlag: Frankfurt; 17-42
- Lenz, A. (2003). Zum Geleit. In: Grothe, E. (Hrsg.), Heidenreich, B. Kultur und Politik – die Grimms. Societätsverlag: Frankfurt; 9-10
- Lindmeier, Ch. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lüthi, M. (1970). Volksliteratur und Hochliteratur. Menschenbild – Thematik – Formstreben. Francke Verlag: Bern, München
- Lüthi, M. (1997). Das europäische Volksmärchen. A. Francke Verlag: Tübingen, Basel
- Maier, K., E. (1980). Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Müller, P.M. (1997). Zärtlichkeit und Liebe. Märchen zeigen Wege; psychologische Deutungen und meditative Übungen. Ariston: Kreuzlingen
- Mürner, C. (1997). Das bucklige Männlein. Behinderte Menschen im Märchen zwischen Verherrlichung und Verniedlichung. Ed. SZH/SPC: Luzern
- Mürner, C. (2003). Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin
- Rath, W. (1998). Blindenpädagogik. In: Bleidick, U. (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik 2. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-,

- Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 5.Auflage; 9-28
- Röhrich, L. (2002). „Und weil sie nicht gestorben sind...“: Anthropologie, Kulturgeschichte und Deutung von Märchen. Böhlau: Köln, Weimar, Wien
- Rölleke, H. (2004). Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung. Reclam; Stuttgart
- Schade, E. (1987). „Der rechte Gebrauch aber findet nichts Böses“. Märchen und Sagen der Brüder Grimm als Kinder- und Schullektüre. In: Denecke, L. (Hrsg.). Brüder Grimm Gedenken. Sonderband 1987. Kassler Vorträge in Erinnerung an den 200. Geburtstag der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm. Elwert Verlag: Marburg 25-46
- Schaller, E. (2007). Von Mangelwesen und von gelingendem Leben. Figuren der Behinderung im europäischen Volksmärchen. In: Crain, F. (Hrsg.). Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge. Vom Umgang des Märchens mit Behinderung. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien; 41-66
- Schaukelberger, H. (1987). Märchenkunde für Erzieher. Grundwissen für den Umgang mit Märchen. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Schmetz, D. (1987). Hässlich von Angesicht, böse von Herzen. In: Amman, W.; Backofen, U.; Klattenhoff, K. (Hrsg.). Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-werden, Behindert-sein. Als Thema in Kinder und Jugendbüchern. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg; 93-98
- Schmitt, C. (2000). Mündliches und mediales Erzählen. Klischees zum Phänomen filmischer Märchenbearbeitung. In: Franz, K., Kahn W. (Hrsg.). Märchen – Kinder – Medien. Beiträge zur medialen Adaption von Märchen und zum Didaktischen Umgang. Schneider Verlag: Hohengehren; Band 25; 67-81
- Seeger, L. (1990). Von der Figur zum Charakter. Überzeugende Filmcharaktere erschaffen. Alexander Verlag: Berlin
- Solms, W. (1999). Die Moral von Grimms Märchen. Primus Verlag: Darmstadt
- Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 5. Auflage
- Speck, O. (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 6. Auflage

- Stadler, H. (1998). Körperbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik 2. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 5.Auflage; 84-103
- Strachota, A. (2002). Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Literas-Universitätsverlag: Wien
- Strehlow, R. (1985). Die Bedeutung der grimmschen Märchen für die Erziehung von Kindern. Haag und Herchen; Frankfurt/Main
- Szonn, G. (1989). Entwicklung und Reife im Märchen: Einige Märchen der Brüder Grimm tiefenpsychologisch gedeutet. Bonz: Fellbach-Oeffingen
- Uther, H.-J. (1981). Behinderte in populären Erzählungen. Studien zur historisch und vergleichenden Erzählforschung. De Gruyter: Berlin, New York
- Uther, H.-J. (1994). Behinderte im Märchen. In: Märchenspiegel 1994, Heft 3, 6-9
- Uther, H.-J. (2003). Die Brüder Grimm als Sammler von Märchen und Sagen. In: Grothe, E. (Hrsg.), Heidenreich, B. Kultur und Politik – die Grimms. Societätsverlag: Frankfurt; 67-107
- Uther, H.-j. (2008). Handbuch zu den „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm. Walter de Gruyter: Berlin, New York
- Wisotzki, K. H. (1998). Gehörlosenpädagogik. In: Bleidick, U. (1998). Einführung in die Behindertenpädagogik 2. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 5.Auflage; 31-53
- Wiswede, G. (1977). Rollentheorie. Kohlhammer: Stuttgart
- Wührl, P.-W. (2003). Das deutsche Kunstmärchen. Geschichte, Botschaft und Erzählstrukturen. Hohengehern: Baltmansweiler
- Wolff, G. (2004). ‚Behinderung‘ – die medizinische Sicht. In: Graumann, S.; Grüber, K.; Nicklas-Faust, J.; Schmidt, S.; Wagner-Kern, M. (Hg). Ethik und Behinderung. Ein Perspektivenwechsel. Campus Verlag: Frankfurt, New York, 25-35
- Zickbauer, M., (2007). Die Vermittlung von Werten durch Grimm-Märchen in der Erziehung des Kindes. Universität Wien: Diplomarbeit

Zimmermann, R. (1982). Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur. Volker: Berlin,
Spiess

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Aufteilung der Märchenfiguren mit und ohne Behinderung.....	77
Abb. 2 Anteil der jeweiligen Behinderungsformen.....	77
Abb. 3 Verteilung des Geschlechts	78
Abb. 4 Verteilung des Geschlechts bei Figuren mit Sinnesbehinderung	79
Abb. 5 Verteilung des Geschlechts bei Figuren mit einer geistigen Behinderung.....	79
Abb. 6 Verteilung des Geschlechts bei Figuren mit körperlicher Behinderung.....	80
Abb. 7 Vorkommen auf gewisser Seitenanzahl	81
Abb. 8 Verantwortlichkeit für Behinderung	83
Abb. 9 Verantwortlichkeit bei Sinnesbehinderung.....	83
Abb. 10 Verantwortlichkeit bei körperlicher Behinderung	84
Abb. 11 Verantwortlichkeit bei geistiger Behinderung.....	84
Abb. 12 selbstständig oder hilfsbedürftig?	85
Abb. 13 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit bei Sinnesbehinderung	86
Abb. 14 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit bei geistiger Behinderung	86
Abb. 15 Selbstständigkeit oder Hilfsbedürftigkeit bei körperlicher Behinderung.....	87
Abb. 16 Kernkategorien von Eigenschaften von Märchenfiguren mit Behinderung.....	88
Abb. 17 Verteilung der Kernkategorien bei Sinnesbehinderung	88
Abb. 18 Verteilung der Kernkategorien bei geistiger Behinderung.....	89
Abb. 19 Verteilung der Kernkategorien bei körperlicher Behinderung	89
Abb. 20 physisches Erscheinungsbild.....	90
Abb. 21 physisches Erscheinungsbild bei Figuren mit Sinnesbehinderung.....	91
Abb. 22 physisches Erscheinungsbild bei Figuren mit geistiger Behinderung	91
Abb. 23 physisches Erscheinungsbild bei Figuren mit körperlicher Behinderung.....	92
Abb. 24 soziale Eigenschaften	92
Abb. 25 soziale Eigenschaften bei Figuren mit Sinnesbehinderung	93

Abb. 26 soziale Eigenschaften bei Figuren mit geistiger Behinderung	93
Abb. 27 soziale Eigenschaften bei Figuren mit körperlicher Behinderung	94
Abb. 28 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften	94
Abb. 29 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften bei Figuren mit Sinnesbehinderung ..	95
Abb. 30 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften bei Figuren mit geistiger Behinderung	95
Abb. 31 von der Gesellschaft zugeschriebene Eigenschaften bei Figuren mit körperlicher Behinderung	96
Abb. 32 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen.....	97
Abb. 33 Eigenschaften, die die Einstellungen betreffen bei Figuren mit Sinnesbehinderung	97
Abb. 34 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen, bei Figuren mit geistiger Behinderung.....	98
Abb. 35 Eigenschaften, die Einstellungen betreffen, bei Figuren mit körperlicher Behinderung	98
Abb. 36 Eigenschaften, die Fähigkeiten betreffen.....	99
Abb. 37 Eigenschaften, die Fähigkeiten betreffen, bei Figuren mit körperlicher Behinderung	100
Abb. 38 Entstehung von Behinderung	101
Abb. 39 <i>Erlösung</i>	103

Anhang

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Darstellung von Behinderung bzw. Märchenfiguren mit Behinderung in den 200 Märchen der Brüder Grimm. Literatur ist neben anderen Faktoren sehr wichtig für die Sozialisation von Kindern. Speziell Märchen sind oftmals bereits sehr kleinen Kindern zugänglich, da sie gerne vorgelesen werden. Märchen sind sehr einfach strukturiert und folgen zum Großteil ähnlichen Mustern. Die Figuren sind eindeutig gut oder böse – diese klar abgegrenzten Rollen sind speziell für Kinder leicht zu verstehen. Es wird in dieser Arbeit herausgearbeitet, wie Märchenfiguren mit Behinderung dargestellt werden, ob sie Haupt- oder Nebenfiguren sind, welches Geschlecht überwiegt und welche Behinderungsformen aufscheinen. Des Weiteren wird darauf eingegangen, wie ihre Behinderungen entstehen und ob und wie sie wieder erlöst werden. Zur Auswertung wurden ein qualitatives und ein quantitatives Vorgehen gewählt. Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit zeigen, dass 87 Märchenfiguren mit körperlicher oder geistiger Behinderung bzw. mit Sinnesbehinderung in den Grimm'schen Märchen beschrieben werden. Schlussendlich wird dargestellt, welche Rollen sie einnehmen und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden.

Abstract english version

This thesis deals with disability and fairy-tale figures with disabilities in the Brothers Grimm fairy-tales. The basis for the analysis is the 1857 version of the 200 fairy-tales by the Brothers Grimm. Literature, amongst other factors, is very important for the socialisation of children as fairy-tales are accessible because they are often read to them. Fairy-tales are structured very simply and they always follow similar patterns. The figures are clearly good or evil – these distinctly defined roles are especially easy to understand for children. This thesis shows how fairy-tale figures with disabilities are presented, whether they are main or minor characters, which gender dominates and which forms of disability are portrayed. In addition, the thesis examines how the disability occurred and how or whether the disability is healed. The results of this thesis show that 87 fairy-tale

figures with either a physical, mental or sensory disability are described in the Grimm fairy-tales. In conclusion, it is shown which roles the fairy-tale figures play and which attributes are accredited to them. This analysis was done using a quantitative and qualitative procedure.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN

Name	Renate Cornelia Deimel
Geburtsdatum / -ort	10.01.1987/Wien
Nationalität	Österreich
Familienstand	ledig, keine Kinder

SCHULISCHE AUSBILDUNG

1993 – 1997	VS Karl Toldt-Weg (Wien)
1997 – 2005	BG/BRG Purkersdorf (NÖ)
Juni 2005	Matura

ab Oktober 2005	Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien mit den Schwerpunkten „Heilpädagogik und Integrative Pädagogik“ und „Psychoanalytische Pädagogik“
-----------------	--

AUSBILDUNGEN

November 2007	Voltigierübungsleiterin (Fena)
Juli 2008	Voltigierwartin (Fena)
2009 – 2010	Zusatzqualifikation für integrative Reit- und Voltigierpädagogik
August 2010	Wanderreitführerin (Fena)
Seit Oktober 2010	Therapeutin für Heilpädagogisches Voltigieren in Ausbildung
Seit Oktober 2010	Psychotherapeutisches Propädeutikum in Ausbildung

BERUFLICHE ERFAHRUNG

2006/2007	Praktikum bei Verein E.motion (Equotherapie – Therapie mit Pferden)
2007	Praktikum bei „Mit Pferden stärken“

Sommer 2007	Mitarbeit bei einem Lerncamp
2008	Betreuung einer Frau mit geistiger Behinderung
2008	Praktikantin für Heilpädagogisches Voltigieren bei Heike Vogelsam
Sommer 2009	Praktikantin in einem Reitbetrieb in Italien (Natura e Cavallo)
2009 – 2010	Mitarbeit im Stallteam des Vereins E.motion
Seit September 2009	Trainerin für Pferdekraftgruppen und Integrativegruppen beim Verein e.motion