MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schwierige Texte in Leichter Sprache
Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und Differenzierungsmaterial im Deutschunterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

verfasst von | submitted by
Marijana Heigl BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von | Supervisor:	Dr. Doris Pokitsch BA MA

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht das Potenzial von Märchen in Leichter Sprache als Differenzierungs- und Unterstützungsinstrument im inklusiven Deutschunterricht für Schüler*innen mit sprachlichen Herausforderungen aufgrund einer anderen Erst- oder Primärsprache[1] als Deutsch. Leichte Sprache zielt darauf ab, sprachliche Barrieren abzubauen und so Partizipation aller am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Solche Textvereinfachungen können Deutschlernenden den Zugang zur Sprache erleichtern, jedoch gibt es nur wenige empirische Studien, die dieses konkrete Konzept beleuchten.

Die vorliegende Arbeit schließt diese Forschungslücke durch eine qualitative Untersuchung, die auf Expert*inneninterviews mit Lehrkräften basiert. Der Fokus liegt auf Unterrichtsrealitäten und Erfahrungswerten von Lehrkräften und verknüpft diese mit theoretischen Überlegungen aus der einschlägigen Literatur. Ziel ist es, mögliche Potenziale von Märchen in Leichter Sprache im Literaturunterricht zu erforschen und deren Nutzen für den inklusiven Deutschunterricht zu evaluieren. Die Arbeit widmete sich der folgenden Fragestellung: *Inwiefern können Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit nicht-deutscher Primärsprache im inklusiven Deutschunterricht eingesetzt werden?* Durch die Kombination der beiden Konzepte – Märchenliteratur und Leichte Sprache – bietet diese Masterarbeit einen Beitrag zur fremd- und zweitsprachendidaktischen Forschung und zeigt, wie differenzierende und barrierefreie Unterrichtsmaterialien effektiv eingesetzt werden können. Das erhobene Datenmaterial wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse (u.a. nach Mayring 2015, Kuckartz 2016, Kuckartz/ Rädiker 2022) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Märchen in Leichter Sprache im Deutschunterricht noch wenig etabliert sind, vor allem aufgrund des geringen Bekanntheitsgrades und problematischer Praxistauglichkeit. Dennoch wird das Potenzial eines solchen Differenzierungsmaterials erkannt, das den Zugang zu deutschsprachiger Literatur für Schüler*innen mit einer anderen Primärsprache erleichtern kann.

[1] Erstsprache, Primärsprache, natürliche Sprache, Grundsprache und Herkunftssprache (siehe Ernst 2011, 25) sind verschiedene Begriffe, die versuchen die erste oder dominante Sprache einer Person zu beschreiben. Dabei setzen sie eine vorherrschende Mehrsprachigkeit von Menschen, die regelmäßig eine andere Sprache neben Deutsch nutzen, voraus.

Leichte Sprache

Menschen reden miteinander
oder schreiben einander.
Manche Menschen können Sprache
oder Texte nur schwer verstehen.

Alle Menschen können Texte in Leichter Sprache gut verstehen.
Leichte Sprache hilft Menschen mit Lern·schwierigkeiten.
Auch für andere Menschen ist Leichte Sprache gut.

Zum Beispiel:

- Menschen, die schlecht sehen
  oder schlecht hören.
- Menschen, die **nicht** gut lesen können.
- Menschen, die **nicht** gut Deutsch können.

Bei Leichter Sprache muss man einiges beachten.

Zum Beispiel:

- kurze und einfache Sätze
- **keine** schwierigen Wörter
- viele Erklärungen und Beispiele
- große und klare Schrift
- Bilder helfen beim Verstehen

Dieser Text beschreibt Leichte Sprache.

Märchen

Dieser Text beschreibt auch Märchen.

Ein Märchen ist eine sehr alte Geschichte.

Märchen fangen immer so an:

Es war einmal,

vor langer Zeit.

Viele Menschen kennen Märchen.

Zum Beispiel:

- Rotkäppchen
- oder Hänsel und Gretel.

Märchen sind schwierige Texte.

Viele Menschen können Märchen **nicht** verstehen.

Darum gibt es Märchen in Leichter Sprache.

Inhaltsverzeichnis

Abstract ... **2**
Inhaltsverzeichnis ... **5**
Abbildungsverzeichnis ... **8**
Tabellenverzeichnis ... **9**
Abkürzungsverzeichnis ... **10**
Einleitung ... **12**
Hinführung und Erkenntnisinteresse ... 13
Zielsetzung und Forschungsfrage ... 15
I THEORETISCHE GRUNDLAGEN ... **16**
1 Barrierefreie Kommunikation ... **17**
1.1 Ungleichheiten im Bildungsbereich ... 18
1.1.1 Situation an österreichischen Schulen ... 19
1.1.2 Spezifische Sprachförderungsprogramme ... 20
1.2 Inklusive Sprachförderung im Unterricht ... 22
1.2.1 Inklusive Pädagogik ... 23
1.2.2 Individualisierendes Zusatzmaterial ... 26
1.3 Sprach(en)bewusster Unterricht ... 27
2 Verständlichkeitsorientierte Sprachvarietäten ... **30**
2.1 Entstehungsgeschichte reduzierter Sprachvarietäten ... 30
2.1.1 Historische Entwicklung innerhalb der Verständlichkeitsforschung ... 31
2.1.2 Einfache und Leichte Sprache im deutschsprachigen Raum ... 32
2.2 Rechtliche Legitimation ... 33
2.3 Abgrenzung von Einfacher Sprache und Leichter Sprache ... 34
2.4 Linguistische Aspekte der Sprachvarietät ... 35
2.4.1 Verortung von Leichter Sprache ... 35
2.4.2 Definitionen und Merkmale ... 38
2.5 Orientierung für den praktischen Einsatz ... 39
2.5.1 Richtlinien und Empfehlungen für die Praxis ... 39
2.5.2 Anwendung und Umsetzung in verschiedenen Kontexten ... 42
2.6 Kritische Betrachtung der Varietät ... 46
2.7 Leichte Sprache im Bildungsbereich ... 48
2.7.1 Potentiale laut aktuellem Forschungsstand ... 49
2.7.2 Schwierige Texte in Leichter Sprache ... 50
3 Märchen und Märchenliteratur ... **52**
3.1 Begriffs- und Entwicklungsgeschichte ... 53

3.2 Gattung des Märchens ... 56
3.3 Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache ... 61
3.3.1 Märchenergänzungen und -adaptionen ... 63
3.3.2 Märchen in Leichter Sprache ... 66
3.3.3 Aschenputtel ... 67
II EMPIRISCHE FORSCHUNG ... 76
4 Konkretes Forschungsdesign ... 77
4.1 Forschungsgegenstand und Fragestellungen ... 77
4.1.1 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes ... 78
4.1.2 Lehrwerke und Lehrplanbestimmungen ... 78
4.1.3 Fragestellungen zur empirischen Studie ... 80
4.2 Methodisches Verfahren ... 81
4.2.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials ... 89
4.2.3 Methode der Analyse ... 92
4.3 Gütekriterien und ethische Überlegungen ... 100
4.3.1 Gütekriterien ... 101
4.3.2 Ethische Überlegungen ... 101
5 Auswertung der Leitfadeninterviews ... 103
5.1 Aufbereitung der Daten ... 103
5.2 Auswertung und Ergebnisdarstellung ... 105
5.2.1 Spezielle Sprachförderangebote ... 105
5.2.2 Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten ... 107
5.2.3 Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht ... 110
5.2.4 Erfahrungen und Fachmeinungen ... 113
5.2.5 Bewertung von Märchen in Leichter Sprache ... 115
5.2.6 Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht ... 118
5.2.7 Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterricht ... 120
5.2.8 Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends ... 122
5.3 Zusammenführung der Ergebnisse ... 123
Resümee und Ausblick ... 129
Abschließende Betrachtung ... 131
Methodisch-didaktische Konsequenzen ... 132
Literaturverzeichnis ... 135
Primärliteratur ... 135
Sekundärliteratur ... 135
Online-Quellen ... 146
Anhang A ... 150

Interviewleitfaden, Schwierige Texte in Leichter Sprache....150
Vorlage Einverständniserklärung....156
Anhang B....157
Analyse Interview A....157
Analyse Interview B....169
Analyse Interview C....179
Analyse Interview D....192
Anhang C....205
Aschenputtel – Version 1 (M1)....205
Aschenputtel – Version 3 (M3)....211

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Leichte Sprache im Kontinuum sprachlicher Komplexität, Gros et al. 2021,.....36

Abb. 2: Prüfsiegel für Perzeption und Verstehen, Inclusion Europe, Europäisches Logo für Leicht Lesen; Capito.....45

Abb. 3: Prüfsiegel für Perzipierbarkeit und Verständlichkeit, Hohenheimer Verständlichkeitsindex in TextLab; Hildesheimer Prüfsiegel, Leichte Sprache 46

Abb. 4: Frontispiz KHM, Brüderchen und Schwesterchen, Grimm 1819.....64

Abb. 5: Aschenputtel in Leichter Sprache, Gernet 2017, S. 98.....72

Abb. 6: Forschungsidee und Untersuchungsdesign, eigene Darstellung.....81

Abb. 7: Grafik zur systematischen Methodik der gesamten Forschung, eigene Darstellung.....90

Abb. 8: Konkretes Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse, eigene Darstellung.....94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontrastierung Einfache Sprache Leichte Sprache nach Bock 2014, Wagner& Scharff 2014, Bredel & Maaß 2016[a], Helmle 2017, Bjegač 2019 und die Leichte Sprache Textagentur (o. J.), eigene Darstellung 35

Tabelle 2: Konvergierende Regeln gemäß Netzwerk Leichte Sprache, Inclusion Europe, BITV 2.0 gemäß Bredel & Maaß 2016[a], 89. 40

Tabelle 3: Leitlinien für Leichte Sprache, eigene Darstellung 42

Tabelle 4: Charakteristika von Märchen zu Struktur und Inhalt, eigene Darstellung 60

Tabelle 5: Vergleich der Eingangsformel von Aschenputtel nach den Brüdern Grimm (1812) (M1) und einer sprachlich vereinfachten Version des Goethe-Instituts (2020) (M2); eigene Darstellung 72

Tabelle 6: Vergleich ausgewählter Märchenausschnitte, Originalversion nach den Brüdern Grimm (1819) und Übersetzung in Leichte Sprache nach Gernet (2017); eigene Darstellung 74

Tabelle 7: Übersicht Proband*innen der geführten Interviews, eigene Darstellung 83

Tabelle 8: Überblick über die Fragetypen nach Maindok (2003) und Helfferich (2011), eigene Darstellung 88

Tabelle 9: Konkretes Kategoriensystem, eigene Darstellung 100

Tabelle 10: Allgemeines Schema für Kategoriensystem und Datenaufbereitung, eigene Darstellung 104

Tabelle 11: Überblick über die positiv und negativ wahrgenommenen Aspekte von Märchen in Leichter Sprache, eigene Darstellung 119

Tabelle 12 Inhaltliche Strukturierung der empirischen Themengebiete, eigene Darstellung 126

Abkürzungsverzeichnis

A (1, 2, …)	Abschnitt (1, 2, …)
Abs. (1, 2, …)	Absatz (1, 2, …)
AT-I	Aarne-Thompson-Index
ATU	Aarne-Thompson-Uther-Verzeichnis
BGG	Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen
BITV 2.0	Barrierefreie-Informationstechnik Verordnung
ES	Einfache Sprache
G. (1, 2, …)	Gruppe (1, 2, …)
K (1, 2, …)	Kategorie (1, 2, …)
KHM	Kinder- und Hausmärchen
A, ...	Interviewpartner*in A, B, C, D
I	Interviewerin
unv.	Markierung unverständlicher Abschnitte oder Wörter
LE0	Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
MS	Mittelschule
LP	Lehrperson
S	Schüler*in(nen)
H.d.V	Hervorhebung durch Verfasserin
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
LS	Leichte Sprache
M 1, 2, 3, 4	Märchenversion 1, 2, 3, 4
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
Z. (1, 2, …)	Zeile (1, 2, …)

Einleitung

Es waren einmal, in einem kleinen Dorf am Rande eines tiefen Waldes, ein bescheidener Bäcker und seine Frau, die sich nichts sehnlicher als ein Kind wünschten. Doch finstere Magie lastete auf ihrem Glück. Einst hatte eine alte Hexe, die in den düsteren Tiefen des Waldes lebte, sie mit einem bösen Zauber belegt. Um ihren Wunsch nach einem Kind zu erfüllen, sollte das Paar im verwunschenen Wald einen Umhang finden, so rot wie Blut, ein Mädchen mit Haaren, so schwarz wie Ebenholz und einen Schuh aus purem Gold. Entschlossen, betraten der Bäcker und seine Frau den verwunschenen Wald, in dem auch der böse Wolf hauste. So stießen sie nach langer Suche auf eine verborgene Lichtung im Herzen des Waldes. Dort, auf einem Stein sitzend, fanden sie ein junges Mädchen mit Haaren, so schwarz und glänzend wie das tiefste Ebenholz. Ihr Mantel leuchtete in einem satten, Blutrot, und an ihren Füßen trug sie Schuhe aus purem Gold. Das Mädchen sprach mit sanfter Stimme: „Ich bin die Tochter der Hexe und vor langer Zeit verflucht worden, hier zu bleiben, bis jemand den Mut findet, mich zu erlösen." Als sie das Mädchen seiner glücklichen Mutter übergaben, erstrahlte ein helles Licht, und der Zauber, der auf ihnen lastete, löste sich. Schon bald darauf wurde ihnen das lang ersehnte Kind geboren und sie lebten glücklich bis ans Ende ihrer Tage.

Die meisten Leser*innen, können diese zusammengesetzte Geschichte dem Märchenkontext entnehmen, inhaltlich verstehen und kognitiv interpretieren. Sie wissen, dass der rote Umhang Rotkäppchen gehört und Schneewittchens Haare schwarz sind. Sie können den verlorenen Schuh Aschenputtel zuordnen oder erkennen im Handlungsstrang vielleicht sogar Parallelen zum Broadway-Märchen-Musical „Into the Woods"[2]. Auch wenn die spezifischen Märchen unbekannt sind, ist es dennoch möglich, die formalen Kriterien von Märchen, wie die Eingangs- und Schlussformel oder das Vorhandensein archetypischer oder magischer Elemente, im Text zu erfassen. In diesem Sinne wird selbst für diejenigen, die nicht mit den einzelnen Märchen vertraut sind, die Welt der Märchen durch erkennbare Strukturen und Elemente zugänglich.

Voraussetzung dafür ist eine vorausgehende Begegnung mit Märchenstoffen und die Fähigkeit, deren sprachlich komplexe Strukturen zu erfassen. In der literal-gesellschaftlichen Struktur der westlichen Industriestaaten, wo neben mündlicher Verständigung der Schriftgebrauch einen zentralen Platz in der Kommunikation einnimmt, begegnet man Märchen auch in Form schriftlicher Sprache. In diesen Ländern gibt es hohe Alphabetisierungsraten und eine stark vorherrschende allgemeine Lesefähigkeit (siehe u.a. Statistik Austria, Alphabetisierung; UNESCO, Alphabetisierungsrate; VHS, Alphabetisierung). Außerdem werden Wissen und Informationen – wie solche zu Märchengeschichten – innerhalb der Gesellschaft vor allem über schriftliche Sprache in Form von Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, Onlineforen oder Ähnlichem vermittelt.

Wenngleich Lesen und Schreiben als grundlegende Fertigkeiten verbreitet sind (siehe ebd.), haben

[2] (nach Stephen Sondheim und James Lapine).

nicht alle Menschen gleichermaßen Zugang zu Bildung und Wissen und aufgrund diverser Hindernisse kann ihnen der Zugang erschwert werden. Migrationsbedingte Herausforderungen, fehlende finanzielle Ressourcen, zu wenig Entstigmatisierung, Probleme mit digitalen Technologien, usw. können sich auf die Sprachkompetenzen der Menschen auswirken.
Reduzierte Sprachvarietäten des Deutschen, die sich vor allem daran orientieren, Sprache für die Betroffenen verständlicher zu machen, können einen selbstbestimmten Zugang zur literalen Gesellschaft ermöglichen (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 12). Aufgrund jüngster gesellschaftspolitischer Entwicklungen bezüglich Teilhabe- und Inklusionsbestrebungen gibt es viele (wissenschaftliche) Disziplinen, die sich mit der Thematik der reduzierten Sprachvarietäten als Ermöglichung barrierefreien Zugangs zur Gesellschaft auseinandersetzen (siehe u.a. Bock & Lange 2015, Bock 2015[b]; Bredel & Maaß 2016[a], Baumert 2016, Helmle 2017, Rink 2019, Treche 2021). Der Bereich Deutsch als Zweitsprache ist hier aber noch wenig erforscht oder erprobt (siehe u.a. Stefanowitsch 2015, Oomen-Welke 2015, Schubert 2016, Heine 2017, Leiß 2018, Looser 2018, Pottmann 2019, Bjegač 2019, Mesch 2019, Gutermuth 2020, Jacobi 2021, Treche 2021).

Konzepte wie *Einfache Sprache* oder *Leichte Sprache*, ursprünglich als Form der barrierefreien Kommunikation konzipiert, zielen darauf ab, sprachliche Barrieren abzubauen und Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Besonders im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) können Textvereinfachungen Deutschlernenden den Zugang zur Sprache erleichtern. Die Masterarbeit fokussiert sich bewusst auf Leichte Sprache, da Leichte Sprache durch ein festgelegtes Regelwerk und spezifische Richtlinien definiert ist, was den Einsatz im Unterricht theoretisch vereinfachen und vereinheitlichen soll. Während Einfache Sprache keine festen Gebrauchsregeln hat und sich eher an Menschen mit geringer Lesekompetenz richtet, bietet Leichte Sprache durch ihre klaren Vorgaben und die gezielte Ausrichtung auf verschiedene Zielgruppen, einschließlich Deutschlernender, eine stabilere Basis für die Konzeption von Unterrichtsmaterialien (siehe Kapitel 2.3). Diese konzeptuelle Struktur erlaubt es, die systematische Adaption von Märchenliteratur in Leichte Sprache für die Arbeit mit sprachlich heterogenen Lerngruppen anzudenken.

Hinführung und Erkenntnisinteresse

Leichte Sprache ist ein Konzept, das seit den 1980er Jahren darauf abzielt, Informationen und Dienstleistungen für alle Menschen zugänglich und verständlich zu machen (vgl. Antos 2021, 36).[3] Es handelt sich um ein strukturiertes und bewusst entwickeltes Kommunikationssystem, das durch

[3] Andere Kommunikationsformen, die kommunikative Partizipationsbarrieren umgehen möchten und allen Menschen Zugang zu Informationen ermöglichen, wären die *Brailleschrift* für blinde oder sehschwache Menschen, die *Gebärdensprache und -schrift* für schwerhörige oder gehörlose Menschen und das *Lormen* für taubblinde Menschen (vgl. Helmle 2017, 31).

spezifische Regeln und Richtlinien festgelegt ist. Diese Regeln zielen darauf ab, Sprachbarrieren für bestimmte Zielgruppen zu minimieren. Als einfache, klare und verständliche (meist schriftliche) Sprachvarietät, richtet es sich konkret an Menschen mit kognitiven Einschränkungen (wie demenzkranke Personen und Menschen mit Seh- oder Hörschwächen) oder Lernschwierigkeiten[4], um klare und verständliche Kommunikation in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens zu gewährleisten (vgl. Jacobi 2021, 24). Im Bildungsbereich umfasst die Zielgruppe neben Menschen mit Lernschwierigkeiten, Personen mit „Sprach- und Lesedefiziten", „geringer Literalität" oder „funktionalem Analphabetismus" (Jacobi 2021, 24). So kann Leichte Sprache auch in der Arbeit mit Schüler*innen, die die nationale Standardsprache nicht (umfassend genug) beherrschen, unterstützend eingesetzt werden.[5] Im Deutschunterricht können literarische Texte für Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, die komplexen Satzstrukturen zu verstehen, so beispielsweise zugänglicher gemacht werden.

Meist werden für den Einstieg in die deutsche Literatur und ihre Gattungen fantastische Geschichten oder Märchen herangezogen. *Märchen* sind Geschichten, die seit Jahrhunderten erzählt werden und in vielen Ländern auf der ganzen Welt bekannt sind (vgl. Tatar 1987, 60). „Als literarische kurze Form eigenen sich vor allem Kurzgeschichten oder kurze Prosa – wie eben das Märchen – für den Einsatz im Unterricht, weil sie sich gut integrieren lassen […] und sich positiv auf die Verstehensprozesse der Rezipient*innen auswirken." (Abraham & Kepser 2016 2016 in: Heigl 2021, 49). Zudem ist Märchenliteratur in Österreich als Teil des schulischen Textsortenkatalogs verankert, sodass die Mehrheit der Schüler*innen in ihrem Bildungsverlauf mit einigen deutschsprachigen Märchen konfrontiert werden. Das macht die literarische Gattung als Einstieg vor allem für Schüler*innen, deren Sprach- und Lesefähigkeiten im Deutschen nicht umfassend ausgebildet sind, sehr interessant. Wenngleich Märchen meist eine klare Struktur aufweisen und vergleichsweise einfache Sprachform verwenden, waren sie ursprünglich an Erwachsene gerichtet (vgl. Lange 2017, 21) und sind in ihrem sprachlichen Ansatz und den behandelten Themen komplex. Um allen Schüler*innen Zugang zum Thema zu ermöglichen, scheinen Märchen in Leichter Sprache als geeignetes Zusatzmaterial aufzutreten, Kindern mit einer anderen Primärsprache als Deutsch ihre Verstehens- und Sprachlernprozesse zu erleichtern.

[4] Der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* wird hier im Sinne betroffener Selbstvertreter*innen als Sammelbezeichnung für die unterschiedlichen Ausprägungen geistig-intellektueller Einschränkungen oder Beeinträchtigungen verwendet (siehe Selbstvertretungszentrum Wien).

[5] In dieser Arbeit werden die Kürzel *DaZ* und *DaF* verwendet, um den spezifischen Kontext des Deutschunterrichts für Lernende mit einer anderen Primärsprache als Deutsch zu beschreiben (vgl. Liedke & Rösch 2018, 8f). Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beschreibt den Erwerb in einem deutschsprachigen Umfeld, während Deutsch als Fremdsprache (DaF) den Erwerb außerhalb eines solchen Umfelds betrifft.

Zielsetzung und Forschungsfrage

Diese Masterarbeit untersucht das Potenzial von Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und Differenzierungsinstrument[6] im inklusiven Deutschunterricht für Schüler*innen mit sprachlichen Herausforderungen aufgrund einer anderen Primärsprache als Deutsch.
Ausgehend von den theoretischen Überlegungen gehe ich der Frage nach, *inwiefern Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit nicht-deutscher Primärsprache im inklusiven Deutschunterricht eingesetzt werden können*. Um die Forschungsfrage zu beantworten, möchte ich vorab folgende Unterfragen stellen, die dann im Verlauf der theoretischen und empirischen Untersuchung Beantwortung finden werden:

- Haben Schüler*innen mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Deutsch Probleme mit der literarischen Textsorte des Märchens?
- Kann eine sprachlich variierte Textversion zu inhaltlichem Verständnis beitragen?
- Wird solch eine „Reduktionsvarietät“[7] (Einfache Sprache oder Leichte Sprache), die stark von Originaltext und standardsprachlichem Sprachgebrauch abweicht, diesem Behelfsanspruch gerecht? (siehe Leiß 2018, 150)
- Welche Potentiale kann der Einsatz von Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und/ oder Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache haben?
- Was muss für einen solchen Einsatz von Märchen in Leichter Sprache im Deutschunterricht beachtet werden?

Zunächst wird dafür auf die theoretischen Hintergründe zur allgemeinen Situation eingegangen für Schüler*innen mit einer nicht-deutschen Erst- oder Primärsprache, welche Probleme im Spracherwerb, Leselernschwierigkeiten oder Verständnisprobleme haben, um einen Bogen zum Konzept der Leichten Sprache als Tool der Barrierefreiheit und Zusatz- oder Differenzierungsmöglichkeit für einen binnendifferenzierten Deutschunterricht zu ziehen. Der Fokus liegt hier im Bereich der Literaturvermittlung und zunächst der Märchenliteratur als literarischer Gattung allgemein und dann auf der Möglichkeit, Märchen in Leichter Sprache, als ein didaktisches Werkzeug einzusetzen. Die Ergebnisse der Analyse vermitteln so ein besseres Verständnis für das behandelte Thema und können im Anschluss vielleicht dazu beitragen, die Qualität und Effektivität von inklusivem Deutsch- beziehungsweise Literaturunterricht an der Sekundarstufe I zu verbessern.

[6] Differenzierung passt den Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten innerhalb einer Lerngruppe an (bspw. durch verschiedene Methoden, Materialien, Aufgaben oder Lernziele), während Individualisierung den Unterricht speziell auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin zuschneidet (bspw. durch personalisierte Lernpläne, individuelles Feedback oder besondere Unterstützung).
[7] Begriff nach Bredel & Maaß u.a. 2016[a], 529.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In der Einleitung wurden bereits einige Funktionen und Bedeutungen von Märchenliteratur und Leichter Sprache angesprochen und ihre mögliche Relevanz für Zweitsprachlernende, skizziert. Diese Aspekte sind historisch gewachsen und haben sich durch verschiedene Disziplinen wie Germanistik, Literaturwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Theologie entwickelt. Die Untersuchung beider Konzepte umfasst ihre Herkunft, Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung, die je nach historischer und sozialer Betrachtungsweise variieren kann.

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit beleuchtet daher die Relevanz von Märchenliteratur innerhalb des Bereiches der Sprachförderung. Hierbei wird die Bedeutung barrierefreier Kommunikationsmittel wie Leichte Sprache hervorgehoben, da sie einen vereinfachten Zugang zu literarischen Texten ermöglicht und Sprachbarrieren abbaut. Das Forschungsfeld der barrierefreien Kommunikation ist noch jung, aber es integriert Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen wie aktuellen Schulvorschriften, gesetzlichen Regelungen zur Barrierefreiheit und inklusiver Pädagogik. Diese Konzepte verknüpfen sich mit modernen Gleichheitsvorstellungen, die allen Menschen gleiche Chancen zuschreiben, und zeigen die Notwendigkeit auf, soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich durch geeignete Sprachvarietäten wie Leichte Sprache zu adressieren.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen wird der theoretische Teil der Arbeit die Frage untersuchen, ob und wenn ja, welche Märchen in Leichter Sprache im DaZ-Kontext Platz haben. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die literaturdidaktischen Überlegungen und die praktischen Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht gelegt.

1 Barrierefreie Kommunikation

Ungleichheit findet sich in vielen Bereichen der modernen Gesellschaft. Pierre Bourdieu analysierte diesen soziologischen Aspekt gesellschaftlichen Zusammenlebens in den 1980er Jahren (siehe Bourdieu 1985) und stellte fest, dass die Gesellschaft in verschiedene Felder (wie Bildung, Kunst, Wirtschaft, usw.) unterteilt ist, innerhalb derer wir Menschen als soziale Akteure miteinander interagieren und um bestimmte Formen von Kapital konkurrieren (vgl. Bourdieu 1985, 11f; vgl. Bourdieu 2015, 49). Dies umfasst nicht nur das ökonomische Kapital (Geld, Besitz), sondern auch das kulturelle Kapital (Bildung, Wissen, kulturelles Verständnis) und das soziale Kapital (soziale Beziehungen, Netzwerke) (vgl. Bourdieu 2015, 49f). Bourdieu beschrieb die Konflikte, die durch ungleiche Verteilungen der Kapitalarten entstehen. Glasl nennt dies *interpersonale Konflikte* (siehe Glasl 2014), welche sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zeigen und zur Entstehung und Reproduktion von Ungleichheit(en) beitragen.

Ein solcher Aspekt der Ungleichheit, ist die Ungleichstellung aufgrund von *Migrationshintergrund*[8]. In Österreich, wo aktuell etwa 26 Prozent der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund haben, gibt es spezifische Herausforderungen im Bildungsbereich, die durch kulturelle Herkunft und mehrsprachige Biografien bedingt sind (siehe Statistik Austria 2024, Migrationshintergrund).[9] Österreich ist im Grunde ein mehrsprachiges Land mit einer Vielzahl von anerkannten und nicht anerkannten Minderheitensprachen.[10] Diese Sprachvielfalt spiegelt sich auch in der Schule wider (Boeckmann 2022, 37), wo Schüler*innen mit einer anderen Staatszugehörigkeit (17 Prozent im Schuljahr 2022/23) oder auch viele mehrsprachige Schüler*innen mit österreichischer Staatsangehörigkeit unterrichtet werden (27 Prozent im Schuljahr 2022/23) (vgl. Statistik Austria 2023, Bildung in Zahlen 12, 186). Es ist wichtig zu betonen, dass ein Migrationshintergrund keine zuverlässigen Schlüsse auf „sprachliche Biografien und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit" (Niederhaus 2022, 47) zulässt und keinesfalls „gleichzusetzen [ist] mit (deutsch-)sprachlichen Defiziten" (ebd.). Im Kontext der Migration können diese (Sprach-)Gemeinschaften aber marginalisierten Strukturen, Vorurteilen oder Diskriminierung ausgesetzt sein (vgl. Boeckmann 2022, 31). Trotz der Annahme, dass moderne Gesellschaften allen Menschen gleiche Rechte und Pflichten garantieren, zeigt sich

[8] Der Begriff des *Migrationshintergrundes* trat schon während der 1990er Jahre auf und wurde 2005 als soziodemographisches Merkmal eingeführt, um Einwanderung und Integration von Menschen statistisch zu erfassen (vgl. Neologismenwörterbuch, o.J.). Allgemein werden damit Eingewanderte und ihre direkten Nachkommen umfasst (vgl. Lüttenberg 2010, 308). Migrationshintergrund haben also jene Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Doch das Konzept hat Schwächen, da es nichts über die Lebensrealitäten der Menschen mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft aussagt, dadurch Statistiken verfälscht und reihenweise Stigmen erzeugt.

[9] Die Normativbewertung verfolgt die Strategie einer Gegenüberstellung, wobei schnell klar wird, dass sie nicht als Maßstab und Kategorisierungswerkzeug dienen kann, da Menschen nicht ausschließlich *mit Migrationshintergrund* oder *nichtdeutscher Herkunftssprache* oder *bildungsnah-, und fern* sind.

[10] Wie eigentlich alle europäischen Länder, ist auch Österreich im Grunde ein mehrsprachiges Land mit anerkannten *autochthonen* Minderheitensprachen (Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Romanes und die Österreichische Gebärdensprache) und nicht anerkannten *allochthonen* Minderheitensprachen (u. a. Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch, Türkisch, Kurdisch, Polnisch, Albanisch, Rumänisch, Arabisch, Persisch, Chinesisch) (vgl. Statistik Austria 2021, 29; Austria Forum 2022; vgl. de Cillia 2022, 14).

die Diskrepanz in der Realität besonders in Bereichen wie *Familie*, *Bildung* und *Beschäftigung* (siehe Wenzel 2011, siehe Schwinn 2015). Gomolla & Radtke (2009) untersuchten die Entstehung institutioneller Diskriminierung durch Schulstrukturen und Entscheidungsprozesse sowie Ansätze zur Bekämpfung dieser Ungleichheiten und die Förderung von Chancengleichheit (vgl. Gomolla & Radtke 2009, 16f). Vor allem sprachliche Barrieren können zu einer Benachteiligung im Schulsystem führen, was sich negativ auf die Schulabschlüsse auswirkt (vgl. ebd. 22). Sprache spielt daher eine entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Interaktion und den Zugang zu Bildung.

1.1 Ungleichheiten im Bildungsbereich

> […] Sprachen können auch ein Bildungsrisiko sein. Und zwar dann, wenn die häusliche Umgangssprache nicht mit der Unterrichts- bzw. Schulsprache übereinstimmt. […] Das kann auch Kinder treffen, die mit einer bildungssprachfernen Varietät des Deutschen (z.B. einem Dialekt) aufgewachsen sind. (Boeckmann 2022, 31)

Boeckmann macht, wie schon Pierre Bourdieu, auf den „klassenspezifischen Habitus" (Bourdieu 1992, 96) aufmerksam, nämlich, dass für viele Kinder an österreichischen Schulen eine „Diskrepanz zwischen familiärer und schulischer Sprache" (Boeckmann, 2022, 31) besteht und ihr Bildungsrisiko mit dem sozio-ökonomischen Status der Erziehungsberechtigten zusammenhängt (vgl. ebd.). Eine erfolgreiche Bildungsbiografie hängt unter anderem von der fehlerfreien, akzentfreien Beherrschung der (bildungssprachlichen) Sprache der Mehrheitsgesellschaft ab, da selbst im Diskurs über Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit Gruppennormen, Sprachbarrieren und damit verbundene Schwierigkeiten betont werden und Einsprachigkeit implizit als der normale Zustand betrachtet wird (vgl. Schuler/Guadatiello/Scharfenberg/Weiß/Kiel 2022, 126). Ingrid Gogolin beschrieb dies 1994 als „monolingualen Habitus der multilingualen Schule" (Gogolin 1994, 262).

Internationale Vergleichsstudien und Schulleistungsuntersuchungen wie das Programme for International Student Assessment (PISA) oder die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) verdeutlichen, dass Kinder und Jugendliche aus *Einwandererfamilien*[11] (in einer postmigrantischen Umgebung) mit Ungleichheit(en) zu kämpfen haben (vgl. Reiss/ Weis/ Klieme/ Köller 2019; vgl. PIRLS 2016, 78f; vgl. PISA 2018, 78f) und das Schul- oder Ausbildungssystem durchschnittlich früher verlassen oder abbrechen (vgl. Statistik Austria 2023, Bildung in Zahlen, 124; vgl. Expertenrat für Integration, Integrationsbericht 2024, 24). Der Policy Brief aus 2023 von Gruber & Herzog-Punzenberger untersucht Migration und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen (von 2012 bis 2017) und zeigt eine steigende Diversität der Schüler*innenpopulation bei konstanten sozialen Ungleichheiten und betont, dass trotz erhöhter Teilnahme an

[11] Auch die Bezeichnung *Einwandererfamilie* kann problematisch sein, weil sie impliziert, dass alle Familienangehörigen durch eine vielleicht schon in der Vergangenheit stattgefundene Migration definiert werden. Der Begriff betont die ethnische und/ oder nationale Herkunft und kann zu stigmatisierenden Konnotationen führen, weil er auf die grundlegende Konzeptualisierung von Migration und Familienzusammenhängen zurückgeht (siehe u.a. Söhn 2008).

Deutschfördermaßnahmen die Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen bestehen bleiben (vgl. Gruber & Herzog-Punzenberger 2023, 10-14, 20).
Die Gründe dafür sind individuell unterschiedlich und hängen von sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren ab. Einige mögliche Gründe für Kastner (2015), die sich auch in den zentralen Ansichten zur sozialen Theorie Bourdieus finden, wären sozio-ökonomische Herausforderungen, sprachliche Barrieren, kulturelle Erwartungshaltungen, Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen oder mangelnder Ausgleich der Bildungsbenachteiligung (vgl. Kastner 2016, 3f).

> Ein Bildungssystem, das den Anspruch hat, Teilhabe für alle zu gewährleisten, muss sich der Herausforderung stellen, die Probleme – wie z.B. Ungleichheiten, die durch die Dominanz der Mehrheitssprache für die Sprecher*innen von Minderheitensprachen entstehen, mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten durch die Erblichkeit von Bildungschancen oder die ungenügende Repräsentierung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen beim Lehrpersonal – zu benennen und Lösungen zu suchen. (Beockmann 2022, 33).

Geforderte Problemlösungsmaßnahmen wie sprachliche Diversifizierung und der sogenannte „Muttersprachliche Unterricht" stellen nur eine wenig zufriedenstellende Lösung dar, da allochthone Minderheitensprachen oder nicht dominante Varianten oft nicht angemessen im Herkunftssprachen-Unterricht berücksichtigt werden oder dieser lediglich auf freiwilliger Basis stattfindet. Laut Boeckmann bedarf es einer Lehrer*innenschaft, die die gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegelt, sowie verbesserter Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Boeckmann 2022, 39, vgl. Gruber & Herzog-Punzenberger 2023, 30f).

1.1.1 Situation an österreichischen Schulen

Die Situation an österreichischen Schulen spiegelt die demografische Situation in Österreich wider: Anfang 2020 hatten etwa 12,5 Prozent der in Österreich lebenden jungen Menschen im Alter von null bis 24 Jahren einen ausländischen Geburtsort (vgl. ÖIF 2020, Schule und Integration, 2) und 26,5 Prozent der Schüler*innen sprachen eine andere Erst- oder Primärsprache als Deutsch (vgl. ebd., 4; ÖIF 2021, Migration & Integration, 8). In Wien sind es sogar über 50 Prozent der Schüler*innen, während in den Bundesländern Vorarlberg, Salzburg und Oberösterreich jeweils über 20 Prozent verzeichnet wurden (vgl. ÖIF 2020, Schule und Integration, 4, 34).
Diese Statistiken allein geben jedoch wenig Aufschluss über die tatsächlichen Deutschkompetenzen der betroffenen Kinder und Jugendlichen, die sowohl von ihren mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten als auch von den in der Schule erworbenen Kompetenzen abhängen. Zudem ist es problematisch, allein aufgrund eines nicht-österreichischen Geburtsortes Rückschlüsse auf die *Herkunfts- oder Familiensprachen*[12] dieser Kinder und Jugendlichen zu ziehen und dabei ihre individuellen

[12] Die *Familiensprache* bezeichnet die Sprache oder Sprachen oder Sprachmischungen, die innerhalb einer Familie verwendet werden. Der Begriff *Herkunftssprache* (auch *Heritage Language*) bezieht sich auf die Sprache, die mit der

Lebensumstände oder eine möglicherweise gelebte Mehrsprachigkeit (sei es individuell oder territorial) zu ignorieren. So gehören beispielsweise deutsche Bürger*innen, die meist Deutsch als Erst- oder Primärsprache sprechen, zu den größten Zuwanderergruppen in Österreich (vgl. Statistik Austria 2024, Bevölkerung und Soziales). Daher ist es entscheidend, zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprachen zu unterscheiden und diese bei der individuellen Sprachentwicklung und dem Aufbau von Sprachkompetenzen zu berücksichtigen. [13]

Angesichts der sprachlichen Vielfalt in Österreich wird deutlich, wie zentral der Erwerb der deutschen Sprache für eine erfolgreiche Integration ist. Dieser Prozess beginnt bereits im Elementarbereich und setzt sich über die verschiedenen Schultypen hinweg bis zum Ende der Ausbildungspflicht mit 18 Jahren fort (ÖIF 2020, Schule und Integration, 2). Auch danach gibt es Möglichkeiten zur Sprachförderung im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für den Arbeitsmarkt. Um diesen Spracherwerb zu unterstützen, werden in Österreich spezifische Sprachförderprogramme angeboten, die mehrsprachige Menschen oder Personen mit einer anderen Primärsprache als Deutsch, gezielt dabei unterstützen, ihre Deutschkenntnisse zu erlernen und weiterzuentwickeln.

1.1.2 Spezifische Sprachförderungsprogramme

Für Menschen, die über eine längere Zeitperiode in Österreich leben möchten, ist der Deutscherwerb verpflichtend und an institutionellen Sprachunterricht gebunden (vgl. vgl. Österreichischer Integrationsfonds [ÖIF] 2020, 4; vgl. Heine 2017, 403). Im Juni 2017 wurde in Österreich dafür das sogenannte *Integrationsgesetz* verabschiedet, das verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Integration von „Menschen mit Migrationshintergrund“ vorsieht (vgl. RIS 2023, Integrationsgesetz). Das bedeutet, dass Deutsch im Rahmen von Orientierungskursen, Integrationskursen, Sprachkursen, Deutschförderkursen u. a., mit dem Ziel vermittelt wird, zumindest das Sprachstandniveau B1 laut GERS[14] (siehe Coste/ North/ Trim 2020, 75f) zu erreichen. Sprachliche Förderung ist in Österreich damit fälschlicherweise stark an sprachliche Überprüfung(en) gebunden und diese politische Instrumentalisierung führt dazu, dass der Fokus mehr auf der sprachlichen Überprüfung liegt und weniger auf einer ganzheitlichen, inklusiven und individuellen sprachlichen Förderung. Dabei wird ignoriert, dass Sprache sowohl ungesteuert, durch Interaktion und Kommunikation, als auch gesteuert, durch gezielte lernpädagogische und kognitive Maßnahmen erworben wird (vgl. Heigl 2021, 15).

geografischen Herkunft einer Person verbunden ist (vgl. Lüttenberg 2010, 308). Beide Begriffe versuchen zwar auf die sprachliche Vielfalt innerhalb der Familie einzugehen, ignorieren aber gelebte Mehrsprachigkeit.

[13] Gegenwärtig gibt es kein allumfassendes Modell, das die Deutsch- oder Sprachkompetenzen einer Person in all ihren Facetten vollständig erfassen kann. So ist die verallgemeinernde Aussage solcher Statistiken heikel.

[14] Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (kurz: GERS; engl. auch CEFR für: The Common European Framework of Reference for Languages) ist eine 2001 vom Europarat entwickelte „Empfehlung für den Sprachunterricht und stuft die Sprachkompetenz in […]“ (Coste/ North/ Trim 2020) eine elementare, selbstständige und kompetente Sprachverwendungsstufe ein (vgl. ebd.).

Die österreichische Schulsprachenpolitik umfasst aktuell hauptsächlich zwei Modelle: jene segregativ organisierten Förderunterrichts und die Konzeption sprachsensiblen Unterrichtens.

Die Aneignung einer neuen Sprache ist ein langfristiger Prozess[15] und insbesondere im Bildungsbereich eine schullaufbahnübergreifende Aufgabe. Um den Erwerbsprozess optimal zu unterstützen, können Sprachförderungsmaßnahmen durchgängig[16] und integrativ sein, wenn Schüler*innen innerhalb des Regelunterrichts im Klassenverband gefördert werden. Die aktuell angebotenen Sprachförderprogramme fallen zumeist aber, aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen, im Sinne additiver Sprachförderung aus – also als zusätzliche Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts oder innerhalb segregierter Fördermaßnahmen. Das bedeutet: Für alle Schüler*innen, die die *Unterrichtssprache*[17] Deutsch im Zuge der Sprachstandsfeststellung[18] nachweislich noch nicht ausreichend beherrschen, wurden im Rahmen eines Gesetzeserlasses 2018 auch diverse Sprachförderprogramme eingeführt (vgl. BMBWF 2023, Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D).

Seit dem Schuljahr 2018/19 werden Schüler*innen, die aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse im Deutschen dem Unterricht nicht ausreichend folgen können, dementsprechend als *außerordentliche* Schüler*innen, bis zu 20 Stunden pro Woche in extra Deutschförderkursen oder -klassen unterrichtet, um alsbald am Regelunterricht teilnehmen zu können (vgl. Statistik Austria 2021, 134). Die betroffenen Schüler*innen werden in eigenen oder unterrichtsparallelen Deutschklassen zumindest teilweise abgesondert unterrichtet, um die Unterrichtssprache Deutsch möglichst schnell zu erlernen. Laut Tabellenband der Statistik Austria war die überwiegende Zahl an Deutschförderklassen im Schuljahr 2020/21 an Volksschulen, gefolgt von Mittelschulen und Polytechnischen Schulen, eingerichtet (vgl. Statistik Austria 21, 134). Bei rund 5 930 öffentlichen und privaten Schulen in Österreich im vergangenen Schuljahr 2020/21 wurden insgesamt 755 separate Deutschförderklassen geführt, wobei sich die Hälfte davon in Wien befindet (vgl. Statistik Austria 2023, Schulen und Klassen). Die Voraussetzungen und Ressourcen für das Zustandekommen solcher Förderkurse oder -klassen sind also an vielen Schulen nicht vorhanden. Darüber hinaus erscheinen die Deutschförderklassen als kein vielversprechendes Modell für die Teilhabe von Schüler*innen mit eingeschränktem Zugang zur Mehrheitssprache (vgl. Boeckmann 2022, 41). Der segregierte Unterricht hemmt den natürlichen Sprachkontakt zu Gleichaltrigen, was zu einer Abnahme der

[15] Die *vertikale* Dimension bezieht sich auf den Erwerb von Sprachkompetenzen einer Person im Laufe ihres Lebens und kann daher nicht als abgeschlossen betrachtet werden (vgl. Tessmer 2021, 43). Dies ist vor allem insofern wichtig, als zum Beispiel systematische Bewertungen oder Beurteilungen der sprachlichen Fähigkeiten einer Person im Zuge von Sprachstandsfeststellungen daher immer nur eine Momentaufnahme darstellen und ein Teilausschnitt ihrer Bildungskarriere sind.

[16] Ein solch pädagogischer Ansatz, der Sprache als grundlegenden Bestandteil des Unterrichts in allen Fachbereichen betrachtet und fördert, ist beispielsweise das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Boeckmann 2022, 41).

[17] Die vereinheitlichende Verwendung des Begriffs soll in diesem Kontext die *horizontale* Dimension des sprachlichen Gebrauchs – also die Art und Weise, wie Sprache in Bildungseinrichtungen wie Schulen oder Hochschulen, in Unterscheidung zur Alltagssprache erlernt und verwendet wird - kennzeichnen.

[18] Diese erfolgt in Österreich seit 1. September 2018 mit dem sogenannten MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) und stellt „[…] den (außer-)ordentlich Status der neuen Schüler/innen und die Zuteilung in die Deutschförderklasse und Deutschförderkurse fest." (BMBWF 2023, Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D).

Motivation, Deutsch zu sprechen, führt (vgl. ebd.). Dabei ist es laut Ahrenholz entscheidend für den Zweitspracherwerb, dass Aneignungsprozesse in realen und alltäglichen Lebenssituationen stattfinden, wobei (deutsche) Sprachkompetenzen vor allem parallel zum Unterrichtsgeschehen im natürlichen Umfeld erworben werden (vgl. Ahrenholz 2010, 18). Integrative Fördermodelle, die eine gezielte und effiziente Vermittlung der Mehrheitssprache ermöglichen, wären daher vorzuziehen.

1.2 Inklusive Sprachförderung im Unterricht

Im Folgenden wird eine grundlegende Unterscheidung zwischen inklusiven und integrativen Maßnahmen vorgenommen, wie sie von Hinz (2006) eingeführt wurde. Während Schüler*innen im *integrativen* Ansatz im Klassenverband unterrichtet, jedoch in gewisser Weise exkludiert werden, zielt ein *inklusiver* Ansatz darauf ab, Unterricht an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen und so alle Schüler*innen in den Unterricht zu schließen (vgl. Hinz 2006, 252). Sprachliche Handlungsorientierung, wie im GERS beschrieben, steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung verschiedener Teilkompetenzen, wie Lerner*innenorientierung, Lerner*innenaktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von Lerner*innenautonomie, interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung und Mehrsprachigkeitsorientierung (vgl. Ende/Grotjahn/Kleppin/Mohr 2023, 29f; vgl. Coste/ North/ Trim 2020, 75f). Unterricht verfolgt das übergeordnete Ziel, Kompetenzen in sämtlichen Kompetenzbereichen zu entfalten, wobei der Fokus nicht allein auf den formulierten Lernzielen liegt, sondern sich ebenso auf die Auswahl von Inhalten sowie methodisch-didaktische Entscheidungen erstreckt (vgl. ebd., 29). Eine Kompetenzorientierung manifestiert sich darin, dass Leistungen nicht nur mittels expliziter Wissens- sondern vermehrt auch Können-Beschreibungen definiert werden und die angestrebten Kompetenzen auch durch Selbstüberprüfungsaufgaben evaluiert werden können (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung bildet die Grundlage für die weitere Analyse und Diskussion im Kontext der vorliegenden Arbeit.

Laut Schubert (2016) stehen sechs Kommunikationsbarrieren einer gleichberechtigten Kommunikation und Handlungsfähigkeit im Weg – darunter die Sinnesbarriere, Fachbarriere, Kulturbarriere, Kognitionsbarriere, Sprachbarriere und Fachsprachenbarriere (vgl. ebd. 18). Rink (2020) ergänzt diese durch die Medienbarriere. Diese Barrieren können die Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen behindern, insbesondere im Kontext von Deutsch als (Fremd- und)Zweitsprache. Im spezifischen Bereich des Deutschunterrichts werden einige der Barrieren besonders relevant:

- Fachbarriere: tritt auf, wenn fehlendes Fachwissen oder inhaltliches Verständnis vorliegt.
- Kulturbarriere: bezeichnet das Fehlen von Hintergrundinformationen, die für die Dekodierung von Kommunikationssituationen notwendig sind.
- Sprachbarriere: liegt vor, wenn ein Kommunikationsmitglied der entsprechenden Zielsprache in der Kommunikationssituation nicht ausreichend mächtig ist.

- Fachsprachenbarriere: besteht, wenn die Zielsprache zwar beherrscht wird, aber auf einem zu niedrigen Niveau, um fachsprachliche Ausdrücke zu verstehen oder zu verarbeiten (vgl. Schubert 2016, 18f).

Schubert betont, dass die Barrieren durch individualisierende Maßnahmen beim Lernen überwunden werden können, insbesondere durch Erklärungen und verständnisfördernde inhaltliche, sprachliche und gestalterische Anpassungen von Unterrichtsmaterialien (vgl. Schubert 2016, 20). Hier setzt der Bereich der Inklusiven Pädagogik an.

1.2.1 Inklusive Pädagogik

Dem Inklusionsbegriff liegt ein komplexes Konzept zugrunde. Foucault und Habermas beschäftigten sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in ihren philosophischen Werken intensiv mit Machtverhältnissen und diskursiven Mechanismen von Exklusion sowie systemischer Kommunikation und der Schaffung inklusiver Räume (siehe Foucault & Seitter 1996, siehe Habermas 1998). Beide Ansätze liefern wichtige Einsichten in die Dynamik von Inklusion und Exklusion und sind als interdisziplinäre Begriffe ihren wissenschaftlichen Feldern und historischen Veränderungen unterworfen. Innerhalb dieser Arbeit beziehe ich mich auf die *Systemtheorie* als theoretischen Ansatz, um den Inklusionsbegriff zu definieren (siehe u.a. Luhmann 2017, Parsons 2013).
Wenn Gleichheit eine Form der Übereinstimmung in Abgrenzung zur Verschiedenheit bezeichnet, kann sich ein gesellschaftlicher Identitätsbegriff herausbilden, der Menschen aufgrund abweichender Merkmale diskriminiert oder ausgrenzt (vgl. Prengel 2006, 30). In diesem Sinne meint Inklusion die Form der Berücksichtigung dieser Personen in Sozialsystemen. Dabei kann es zu unterschiedlichen Begriffsinterpretationen kommen, die zu unterschiedlichen Konsequenzen führen (vgl. Werning & Löser 2010 in: Löser & Werning 2015, 18). Löser & Werning (2015) schreiben in Bezug auf die pädagogische Fachrichtung: „Als Pole kristallisieren sich beispielsweise ein enger und ein weiter Inklusionsbegriff heraus." (ebd., 18). Während ersterer sich vorranging auf die aktive Einbindung und Teilhabe von Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen bezieht, schließt der weitere Inklusionsbegriff unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen, die Beseitigung von Barrieren und das Setzen von Maßnahmen mit ein (vgl. ebd.).

> Inklusion als bildungspolitische Leitidee – formuliert erstmals in der Salamanca-Resolution 1994 und wirksam gefordert mit der UN-BRK 2006 – steht für ein Paradigma, das die Bildungsgestaltung auf allen Ebenen – von den didaktischen Entscheidungen im pädagogischen Alltag bis zu den Strukturfragen im Bildungssystem hinterfragt: Auf der einen Seite […] verlang es […] die Wertschätzung von Vielfalt und das Recht eines jeden Menschen auf sein ‚So-Sein' jenseits von Entwicklungsrastern und Normvorstellungen. Gleichzeitig und auf der anderen Seite verlangt grade das den kritischen Blick auf Bedingungen und Mechanismen, die Diskriminierungen und Benachteiligungen verursachen und damit einzelne Menschen oder Gruppierungen behindern [...]. (Ottersbach/ Platte/ Rosen 2016, 1).

Ein Konzept *Inklusiven Unterrichts* basiert auf der grundlegenden Annahme, dass alle Schüler*innen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, das gleiche Recht haben, am Unterricht teilzunehmen und dieselben Lernmöglichkeiten zu erhalten (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Schüler*innen mit diversen Unterschieden, ihre körperlichen und physischen Voraussetzungen, geistige Leistungsfähigkeit, ihr äußerliches Erscheinen oder die Nationalität oder Erstsprache(n) betreffend, gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden und dass der Unterricht für alle Schüler*innen zugänglich gestaltet wird (siehe u.a. Hinz 2004, Dederich 2011, Ottersbach/ Platte/ Rosen 2016, Biewer 2017, Schweiger & Müller 2021).

Angesichts der Tatsache, dass sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrenden und die Schulen selbst in ihrer Zusammensetzung einzigartig und vielfältig sind, ist die Situation an vielen Schulen in Österreich oft sehr heterogen. Dies erfordert verschiedene Konzepte und Ansätze, die im inklusiven Unterricht berücksichtigt werden müssen. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung von Toleranz und Respekt gegenüber dieser Vielfalt (vgl. Löser & Werning 2015, 18). Auf dieser Grundlage ist die individuelle Förderung und Unterstützung aller Lernenden von zentraler Bedeutung. Ziel ist es, ihre Fähigkeiten und Stärken zu entwickeln und auszubauen, damit sie die Herausforderungen des Unterrichts erfolgreich bewältigen können (vgl. PH-OE, Inklusion Konkret 2016, 9). Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die *Barrierefreiheit*, die sicherstellt, dass der Unterricht für alle Schüler*innen, unabhängig von möglichen Einschränkungen, zugänglich ist. In jüngster Zeit gibt es ein sich veränderndes Bewusstsein für die wachsende Heterogenität und Diversität an österreichischen Schulen. „Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit werden […] grundsätzlich auch im schulischen Alltag gelebt, dennoch sind Bildungsinstitutionen strukturell weiterhin so ausgerichtet, als wäre die Gesellschaft einsprachig." (Thoma/Knappik 2015,9 in: Schuler/Guadatiello/Scharfenberg/Weiß/Kiel 2022, 126). Festman & Unterluggauer sehen eine Notwendigkeit für ein Abrücken des „monolingualen Habitus" (siehe Gogolin, 1994) – allein deshalb, weil diese eingeschränkte Denk- und Verhaltensweise problematisch in Bezug auf Menschenrechtsfragen ist (vgl. Festman & Unterluggauer 2021, 15). So kann eine Politik oder Praxis, die eine sprachliche Überlegenheit einer einzigen Sprache annimmt und die Verwendung bestimmter Sprachen unterdrückt oder diskriminiert, eine Verletzung der sprachlichen Menschenrechte darstellen (vgl. RIS 2021). Da der Anteil an Schüler*innen mit einer anderen Erst- oder Primärsprache als Deutsch zunimmt (vgl. BMBWF 2023; vgl. Gruber & Herzog Punzenberger 2023, 10-14), muss versucht werden, dem Anspruch aller Schüler*innen gerecht zu werden und (sprachliche) Zugänglichkeit in den folgenden drei Hauptbereichen ermöglicht werden (vgl. Festman & Unterluggauer 2021, 15):

- dem Stellenwert der Lehrperson
- innerhalb von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtskonzepten
- bei der Auswahl und Konzeption von Unterrichtsmaterial

Diese drei Bereiche sind im Sinne einer effektiven inklusiven Sprachenpolitik an österreichischen Schulen miteinander verbunden. Festman & Unterluggauer (2021) betonen die Bedeutung der Auswahl und Gestaltung von *Unterrichtsmaterialien* für eine inklusive Sprachpolitik. Auch für die vorliegende Arbeit ist vor allem der letzte Punkt von Relevanz, um Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Lehrkräfte werden dazu angehalten, sicherzustellen, dass die eingesetzten Materialien die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen angemessen berücksichtigen. Dies könnte beispielsweise die Verwendung mehrsprachiger Materialien einschließen, um die kulturelle Vielfalt widerzuspiegeln und sicherzustellen, dass die Inhalte für alle Schüler*innen zugänglich sind (vgl, ebd., 20). Die gezielte Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachniveaus und kultureller Hintergründe ist auch für Brandt & Gogolin (2016) von entscheidender Bedeutung, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen (vgl. ebd. 11). Ein von Ihnen genanntes Qualitätsmerkmal bezieht sich auf die Entwicklung, Bereitstellung und Anpassung allgemeinsprachlicher sowie (bildungs-)sprachlicher Mittel im Unterricht (vgl. ebd.). Dazu zählen sprachliche Hilfestellungen, Visualisierungen, Hervorhebungen und ergänzende Erklärungen (vgl. ebd.). In diesem Bereich würde ich das Konzept der Leichten Sprache aus bildungswissenschaftlicher Perspektive verankern. Festman & Unterluggauer (2021) nennen weiters Kriterien, die es für eine qualitativ hochwertige Materialauswahl bedarf. Im Weiteren möchte ich vor allem auf jene näher eingehen, die die sprachliche Besonderheiten oder mögliche sprachliche Schwierigkeiten von Schüler*innen ansprechen (vgl. ebd., 22f):

- Ebene der Gestaltung: Ein ansprechendes, altersangepasstes Design, ein klar verständliches und bedeutungsunterstützendes Layout und ein harmonisches Gesamtbild können die Aufmerksamkeit lenken, sprachliche Inhalte besser verständlich machen und sich positiv auf das Verständnis, Lernen und Interaktionen auswirken.
- Methodisch-didaktische Überlegungen: Ein fachlich sinnvolles und sprachförderliches Material, das nach den sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen ausgerichtet ist, kann das Sprachverständnis vertiefen und Wissenstransfer sowie sprachliche Progression ermöglichen, Eigen- und Selbstständigkeit fördern. Durch den Einsatz von Stützstrukturen und zusätzlichem Unterstützungsmaterial können sprachliche Schwierigkeiten abgefedert werden.
- Aspekt der Individualisierung: Ein Material, das an den emotionalen Bedürfnissen der Schüler*innen ansetzt und so flexibel ist, dass es an die individuellen sprachlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen angepasst werden kann, ermöglicht individuelle Förderung und die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Durch die Berücksichtigung dieser Kategorien bei der Materialauswahl können Lehrkräfte gezielt auf die sprachlichen Bedürfnisse und Herausforderungen ihrer Schüler*innen eingehen und eine sprachlich unterstützende Lernumgebung schaffen.

1.2.2 Individualisierendes Zusatzmaterial

Ein allfälliger Förderbedarf oder die Begradigung der – für diese Arbeit relevanten – Sprach- und Kommunikationsbarrieren muss für alle Lernenden ermöglicht werden und an den individuellen Voraussetzungen und Lebenslagen ansetzen. Bei sprachlichen Barrieren kann eine wahrgenommene Mitteilung nicht verstanden werden, da die dafür erforderlichen (Fach-)Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind (vgl. Schubert 2016, 19). Damit kommt bei der Umsetzung von Teilhabe und Inklusion speziell den Lehrpersonen eine entscheidende Rolle zu und im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und -planung ist angepasstes Unterrichtsmaterial von großer Bedeutung, um allen Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, an der Unterrichtssituation teilzuhaben. Eine solche Binnendifferenzierung in der inklusiven Pädagogik umfasst die Gestaltung der didaktischen Lern-umgebung sowie der sozialen Interaktionsbereiche. Sie widerspricht grundlegend der Trennung von Menschen in solche mit und ohne Inklusions- oder Förderbedarf (vgl. Hinz 2002, 7 in: Leiß 2018, 146). Ein inklusiver Unterricht soll vielmehr versuchen, soziale Ungleichheit zu minimieren und der Heterogenität aller Schüler*innen durch entsprechende didaktisch-methodische Maßnahmen und Instrumente gerecht zu werden (vgl. Feyerer, E. & Prammer, W. (2016, 9). Leiß sieht aus fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive heraus die Notwendigkeit, alle Lehr- und Lernsituationen für alle Menschen gerecht werden zu lassen und Bildungssituationen so zu gestalten, dass flexibel auf die unterschiedlichen Lerner*innengruppen, Kompetenzniveaus, Motivationsfaktoren, Erfahrungsprofile, usw., eingegangen werden kann (vgl. Leiß 2018, 145).

In diesem Sinne erfolgt Inklusion durch den Abbau von Barrieren und die Schaffung von Möglichkeiten zur Teilhabe (wie zusätzliche Orientierungsgrundlagen, Denkanstöße, Hilfestellungen und Vereinfachungen) für alle Menschen (vgl. Aichele, 2012; vgl. Schubert 2016). Barrieren werden graduell *abgebaut* und zugleich von den betroffenen Personen selbst *überwunden* (vgl. Schubert 2016, 19f.). Collins et al. (1991, 39) benannten und definierten solch unterstützende Methoden schon in den 1990er Jahren folgendermaßen: Im Sinne der pädagogischen Methode des *Scaffoldings* wird Lernenden so die notwendige Unterstützung gegeben, um ihre Lernprozesse hin zur erfolgreichen Bewältigung einer Lernaufgabe zu begleiten. Finkbeiner et al. (2008) betonen, dass solche methodisch aufbereiteten Aufgaben den Lernenden ein Gerüst bieten, das die Erschließung (von Texten) vorstrukturiert (vgl. Finkbeiner et al. 2008, 84). Das kann vor allem im Bereich der inklusiven Pädagogik dazu beitragen, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten gleichermaßen gut und mehr oder weniger eigenständig lernen können (siehe Pokitsch 2022. Die Unterstützung kann in verschiedenen Formen erfolgen – zum Beispiel durch klar strukturierte Lernschritte, das Angeben von Lösungsschritten (*Fading*) oder das Bereitstellen von Hilfsmitteln und -materialien (*Coaching*). Eine solche Unterstützungsform kann das Konzept der Leichten Sprache für entsprechende Schüler*innen darstellen (vgl. Baumert 2016, 118f; vgl. Boltz 2021).

1.3 Sprach(en)bewusster Unterricht

Ein *sprach(en)bewusster Unterricht* im Kontext der Mehrsprachigkeit sollte als inklusives Modell konzipiert sein, das das gesamte Schulsystem umfasst – von allen Schultypen und Schulfächern über alle Lehrkräfte bis hin zu allen Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Sprachen (vgl. Boeckmann 2022, 41). Die Zielsetzung besteht darin, den sprachbewussten Unterricht nicht auf eine deutschzentrierte Perspektive zu beschränken, sondern als umfassende *Sprachenbewusstheit* zu verstehen, die das gesamte sprachliche Repertoire aller Beteiligten einschließt (vgl. ebd., 42). Während in der bisherigen Diskussion häufig Kommunikation, Sprachförderung und Sprachbewusstsein im Vordergrund standen, was Sprechen und Sprachbeherrschung besonders betont, sollte auch die visuelle Dimension der Kommunikation nicht vernachlässigt werden. Da der Mensch primär ein optisch orientiertes Wesen ist, müssen alle vier sprachlichen Fertigkeiten – *Lesen*, *Hören*, *Sprechen* und *Schreiben* – zum Entfalten aller Kommunikationsmöglichkeiten gleichermaßen gefördert werden.
Lesen wird dabei als besonders zentral angesehen, da Lesekompetenz einen grundlegenden Bestandteil der Bildung darstellt (vgl. Jude/Hartig/Schipolowski u. a. 2013, 201 in: Niederhaus 2022, 49). Der Erfolg im Schulbereich hängt wesentlich davon ab, dass Schüler*innen in der Lage sind, schulische Texte zu lesen und zu verstehen. Daher ist die Entwicklung von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten ein zentrales Ziel des Deutschunterrichts (vgl. Lehrplan der Mittelschulen 2024, 26; vgl. Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen 2024, 49f).
Das Lesen selbst stellt einen komplexen Verarbeitungsprozess dar (vgl. Rösch 2011, 189). Lesende bringen ihr Vorwissen, ihre Konnotationen und Erwartungshaltungen in die Auseinandersetzung mit Texten ein und versuchen, diese zu entschlüsseln (vgl. Rösch 2011, 189; vgl. Festman 2021, 168).[19] Dabei müssen bestimmte Grundlagen auf Wort-, Satz- und Textebene automatisiert angewandt werden können: bestimmte Buchstaben und Wörter werden auf ihre Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Silben- oder Ganzworterkennung hin untersucht, um morphologische Zusammenhänge zu erkennen und die inhaltliche Aussage zu erkennen (vgl. ebd.). Liedke bezeichnet Lesen als rezeptive Sprachverarbeitung, die aber zugleich auch einen aktiven Prozess darstellt (vgl. Liedke 2018, 77f).

Der Leseprozess kann jedoch für einige Leser*innen herausfordernder sein als für andere. Dies kann verschiedene Ursachen haben, wie spezifische Lernschwierigkeiten, zum Beispiel Legasthenie oder Sprachentwicklungsstörungen, die das Erkennen und Verarbeiten von Buchstaben, Wörtern und Sätzen erschweren können (vgl. Jacobi 2021, 24). Lesen ist zudem eng mit den sprachlichen Fähigkeiten einer Person verbunden und hängt von deren Umfeld, Bildung, Konzentrationsfähigkeit, Motivation und persönlichem Interesse ab. Für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache

[19] Eine Lesestrategie als ein Handlungsplan hilft, einen Text im eigenständigen Umgang zu erschließen und gut zu verstehen. Bestimmte Arbeitsaufträge und Lesehilfen leiten Leser*innen unterstützend durch die Texterschließung. Es gibt eine Vielzahl von Lesestrategien, die sich in Umfang, Anspruchsniveau und Unterstützungsgrad unterscheiden.

als Deutsch kann das Lesen besonders schwierig sein, wenn ihnen die deutsche Sprache oder das deutsche Sprachbild noch nicht vertraut sind. Das Leseverständnis ist stark vom Umfang des Wortschatzes abhängig (vgl. Liedke 2018, 82) und zusätzlich können die komplexe Syntax der deutschen Sprache und unbekannte kulturelle Referenzen zusätzliche Hürden darstellen (vgl. ebd.).
Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, können verschiedene Lernstrategien eingesetzt werden, die individuell angepasst werden können. In der didaktischen Literatur wird die Arbeit an der Entwicklung der Lesefertigkeit üblicherweise in drei Phasen unterteilt, auf deren Einteilung ich mich stütze (vgl. ev. Leisen 2007, 10):

- Vor dem Lesen: Vorentlastung, Abbau von lexikalischen, grammatischen, landeskundlichen Schwierigkeiten
- Während des Lesens: aktive Auseinandersetzung mit dem Text
- Nach dem Lesen: Erweiterung und Vertiefung der erworbenen Kenntnisse

Festman (2021) propagiert die Methode der lexikalischen Vorentlastung. Die Strategie der lexikalischen Vorentlastung umfasst Maßnahmen, um das Verständnis von herausfordernden Texten, schwierigen Phrasen oder wenig vertrauten Begriffen zu erleichtern. Der Zugang zu Texten wird erleichtert, indem komplexe syntaktische Strukturen durch vereinfachte Formulierungen, kürzere Sätze oder andere Anpassungen ersetzt werden (vgl. Festman 2021, 185). Texte sollten nach dieser Methode bestimmte Kriterien erfüllen:

- Die Texte sollten Themen behandeln, die die Schüler*innen ansprechen und für sie relevant sind, um Interesse zu wecken.
- Der Informationsgehalt und die Sprache des Textes sollten dem Leistungsniveau der Lernenden entsprechen, um eine angemessene Herausforderung zu bieten und Verständnis zu fördern.
- Die Texte sollten eine klare Struktur aufweisen, um das Verständnis zu erleichtern. Eine übersichtliche Gliederung fördert das Verstehen und die Nachvollziehbarkeit des Textinhalts.
- Die Länge der Texte sollte angemessen sein, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu halten und eine Überforderung zu vermeiden.
- Visuelle Elemente wie Fotos oder Abbildungen können das Verständnis unterstützen und den Lernenden helfen, sich besser mit dem Textinhalt zu verbinden.
- Die gewählte Textsorte sollte den Studierenden vertraut sein, um ihnen den Zugang zu erleichtern und ihre Vorkenntnisse zu nutzen (Leisen 2007, 11).

Weitere Unterstützungsmöglichkeiten, die vor allem *vor* und *während* des Lesens eingesetzt werden können, umfassen Kontextualisierung und die Bereitstellung kontextbezogener Informationen, Definitionen oder Erklärungen durch Infoboxen, Glossare oder Fußnoten, sowie die Veranschaulichung durch konkrete Beispiele oder spezielle Visualisierungen wie Diagramme oder Grafiken (vgl. ebd.). Ziel dieser Maßnahmen ist es, das Vokabular und die Hintergrundkenntnisse einer Person zu aktivieren, bevor sie mit dem Lesen eines Textes beginnt, um das Verständnis schwieriger Texte und die Leseeffizienz zu verbessern. Lutjeharms (2010) empfiehlt, eigene Textvorlagen für

Deutschlerner*innen auf niedrigem Sprachniveau einzusetzen, um das Lesen zu erleichtern, schrittweise zur selbstständigen Anwendung von Lesestrategien zu führen und die Textverständlichkeit zu erhöhen (vgl. Lutjeharms 2010, 81).

2 Verständlichkeitsorientierte Sprachvarietäten

Besonders dieser Verständlichkeitserleichterung verschrieben haben sich einige reduzierte sprachliche Formen von Sprache. Damit gemeint, sind vereinfachte oder weniger komplexe Sprachstrukturen oder Varietäten, die sich an eine gewisse Zielgruppe richten. Reduktionsvarietäten deutscher Sprache sind eine Form von vereinfachtem Standarddeutsch, die speziell entwickelt wurden, um allen Menschen eine barrierefreie Kommunikation zu ermöglichen. Sie sind Teil eines größeren Gesamtkonzepts, das aus einer breiteren Bewegung, unter anderem aus der Idee der *Kreol- und Pidgin-Sprachen*[20] heraus entstanden ist und unter den Namen *Easy Language+*[21], *Einfache Sprache* oder *Leichte Sprache* bekannt (vgl. Maaß 2020, 10f). Bei Leichter Sprache (LS) und Einfacher Sprache (ES) handelt es sich um systematische Reduktionsformen der deutschen Sprache, die mündliche Äußerungen und schriftliche Erzeugnisse sprachlich und optisch vereinfachen (vgl. (Bredel & Maaß, 2016[a], 58). Als „funktionale Varietäten" (Gutermuth 2020, 36) fokussieren sie auf das kommunikative Handeln aller Menschen und sind zur Ermöglichung dieses dementsprechend angepasst. So können sie von Personen mit kognitiven Einschränkungen oder Schwächen (wie Demenz, Seh- oder Hörschwächen), oder Lernschwierigkeiten oder -defiziten (wie Sprachdefiziten, geringer Literalität oder funktionellem Analphabetismus) aufgenommen werden (vgl. Jacobi 2021, 24).
Prinzipiell zielen all diese Konzepte darauf ab, Sprache für alle zugänglich und verständlicher zu machen und zeichnen sich durch eine begrenzte Verwendung komplexer Satzstrukturen, eine reduzierte Vokabel- und Grammatikdichte und eine prägnante Sprache aus. Dennoch gibt es Unterschiede, die sich innerhalb ihrer Entwicklungstendenzen, Konzeptionen und Ausrichtung zeigen.

2.1 Entstehungsgeschichte reduzierter Sprachvarietäten

Kürzung oder Vereinfachung von standardsprachlichen Verschriftlichungen oder literarischen Werken gibt es schon länger. Initial traten sie innerhalb der Textverständlichkeitsforschung als eine Möglichkeit auf, Schüler*innen durch Simplifizierung zum Lesen von sogenannter *Weltliteratur* zu bewegen (vgl. Rosebrock 2015, 33). Diverse Forschungen zur sprachlichen Struktur kinder- und jugendliterarischer Bücher oder Erwachsenenliteratur (siehe u.a. Bamberger/ Vanecek 1984; Conrady 1998, Lypp 1995/1998) brachten deren Komplexität im Allgemeinen und speziell für

[20] Bei *Pidgin-Sprachen* handelt es sich um grammatikalisch und semantisch stark reduzierte sprachliche Formen – sogenannte Kontaktsprachen – die sich innerhalb der Kontaktzone zwischen zwei oder mehreren Sprecher*innen verschiedener Sprachen durch deren Vermengung und zu kommunikativen Zwecken entwickeln (vgl. Stein 1997, 97f). Werden diese *Pidgins* über den Status einer Fremdsprache hinaus zur Erstsprache von einer heranwachsenden Sprachgemeinschaft, wird es eine *Kreolsprache*. (vgl. ebd.).
[21] Der Begriff *Easy Language+* findet sich im Bereich der inklusiven oder der barrierefreien Kommunikation als Konzept zwischen Standardsprache und Einfacher (oder Leichter) Sprache, um Texte für bestimmte Zielgruppen zugänglicher zu machen. Das "+" im Begriff weist darauf hin, dass zusätzlich zur Sprache, Bilder, Symbole oder Audio verwendet werden, um die Verständlichkeit weiter zu verbessern (vgl. Maaß 2020, 14). Mit *Easy Language+* wird versucht, die hohe Verständlichkeit des Konzepts Leichter Sprache beizubehalten, ohne, ähnlich wie bei Einfacher Sprache, die Nutzer*innengruppe so stark zu stigmatisieren (vgl. ebd., 229f).

Erstleser*innen zum Vorschein (vgl. Rosebrock 2015, 33). Seit diesen Erhebungen sei für Rosebrock auf diesem Feld aber wenig passiert und der aktuell lauter werdende „Ruf nach ‚leichter Sprache' benennt […] ein tatsächliches didaktisches Problem und erwischt die Disziplin Deutschdidaktik gewissermaßen blank." (Rosebrock 2015, 33).

2.1.1 Historische Entwicklung innerhalb der Verständlichkeitsforschung

Der sich etablierende Forschungszweig der Verständlichkeitsforschung stellte bereits in den 1920er Jahren in den USA erste Bemühungen an, Kommunikationsbarrieren aus dem Weg zu räumen (vgl. Helmle 2017, 20; vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 60). Rund drei Jahrzehnte später bildete sich daraus die sogenannte *Plain Language*, welche dem Konzept der Einfachen Sprache (oder „Bürgernahen Sprache"[22] Bredel & Maaß 2016[a], 64) entspricht (vgl. ebd.; vgl. Helmle 2017, 20f). Während sich diese sprachlichen Vereinfachungen (noch) an keine bestimmte Zielgruppe wandten, richtet(e) sich das Konzept *Easy to Read* speziell an Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 20f). Das Konzept Leichter Sprache geht damit ursprünglich auf die *Behindertenbewegung*[23] der US-amerikanischen Organisation *People First*[24] zurück, welche 1974 gegründet wurde (vgl. Mensch zuerst – People First Deutschland e.V. 2024). Die Bewegung ist seit über 30 Jahren bemüht, einen Wandel im Denken, Sprechen und Handeln innerhalb der Gesellschaft anzuregen, um einerseits Wertschätzung und Respekt für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erreichen und andererseits deren Selbstbestimmung und Selbstständigkeit durch den Abbau von Benachteiligung und Diskriminierung, mehr Zugang zu Bildung, Ausbildung und Berufswelt und verstärkter Inklusion zu fördern.[25]

Nachdem diese ersten Bewegungen in den USA Fuß gefasst hatten, zogen sie nach und nach Richtung Europa, wo sich dann ähnliche Konzepte etablierten. Erste Vorschläge und Entwürfe zu einer standardisierten Vereinfachung von Sprache und, vor allem Literatur, mit dem Ziel des Zugänglichmachens, fanden sich ab den 1960er Jahren in Nordeuropa in Finnland, Schweden und Norwegen, wo Informationen und Nachrichten an alle herangetragen werden sollten (vgl. Bredel & Maaß 2016[b], 3, 14; vgl. Helmle 2017, 17). Die Idee war, dafür eine Sprache zu schaffen, die für die Leser*innen leichter verständlich war. Die erste Organisation, die sich für die Entwicklung von Leichter

[22] Häufig werden die Begriffe fälschlicherweise synonym verwendet. Tatsächlich hat sich die „bürgerfreundliche" oder „bürgernahe" Sprache im Zuge zunehmender Demokratisierung Mitte des 20. Jahrhunderts so etabliert, dass sie vor allem in den fachsprachlich normierten Kommunikationsbereichen der Verwaltung und Justiz als vereinfachte Verwaltungssprache eingesetzt wird (vgl. Bock 2014, 22).

[23] Als Behindertenbewegung wurde die noch agierende soziale Bewegung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die ihre Interessen und Bedürfnisse selbst wahrnehmen und vertreten wollten, bezeichnet. Gegenwärtig gibt es eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff, da er aufgrund der Wortwahl negative Konnotationen aufweist. Einige Aktivist*innen bevorzugen es, die Bezeichnungen „Selbstbestimmt-Leben-Bewegung" oder „Inklusionsbewegung" zu verwenden, um der zentralen Forderung nach Selbstbestimmung und Inklusion gerecht zu werden (vgl. Barrierefreie Erwachsenenbildung 2019, 4; vgl. Netzwerk Selbstbestimmt leben, 2023).

[24] In Deutschland ist die Organisation seit den 1990er Jahren unter dem Namen *Mensch zuerst* vertreten (vgl. Mensch zuerst – People First Deutschland e.V. 2024).

[25] Auch gegenwärtig steht die Entwicklung und Weiterentwicklung der einzelnen Varietäten in einem engen Zusammenhang mit dem Engagement von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Helmle 2017, 17).

Sprache einsetzte, war das schwedische „Tala lätt“ (deut. „Sprechen Sie leicht“) (vgl. ebd.). Ebenso fokussierten die genannten Staaten, mit Bezug auf erste wissenschaftliche Studien und Erkenntnisse, schon früh darauf, durch diese Maßnahmen Zweitspracherwerb gezielt zu erleichtern (vgl. ebd., 14f). Schwedische Verlage arbeiten beispielsweise auch gegenwärtig noch stark mit Sprach-, Kultur- und Sonderpädagogik-Instituten zusammen, um entsprechende Publikationen in Einfacher oder Leichter Sprache zu veröffentlichen (vgl. ebd., 15). Das vereinfachte Schwedisch - *Lättlästt* - zählt in Schweden gegenwärtig sogar zu den Minderheitensprachen (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 66). Allmählich ging ab 1980 auch in Finnland ein ähnliches Konzept unter dem Namen *Selkokieli* (deut. „Klartext“) hervor, das aber bis heute keinen fixen Prinzipien folgt, sondern flexibel an die Situation oder Zielgruppe angepasst werden kann (vgl. ebd.), was die ursprünglich angedachte Zielgruppe erweitert. Die entsprechende Bewegung *Klarspråk* aus Norwegen verfolgte ab der Jahrtausendwende vermehrt Teilhabebestrebungen für verschiedenste Zielgruppen, was auch den Bereich des Zweitsprachenlernens vermehrt mit den sich entwickelnden Konzepten in Zusammenhang brachte (vgl. ebd., 18).

2.1.2 Einfache und Leichte Sprache im deutschsprachigen Raum

Erst in den 1980er Jahren fand die Idee der Leichten Sprache in anderen Ländern Europas, so auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz Verbreitung. Ab da wurde das Konzept im deutschsprachigen Raum vor allem durch die Arbeit des *Verbandes für Leichte Sprache* bekannt, der einen ersten Standard als Leitfaden für Leichte Sprache (siehe Kapitel 2.3) bezüglich Grammatik, Wortwahl und Satzbau entwickelte (vgl. Hoffmeister 2021, 36 in: Antos 2019). Als im Jahr 2000 die Idee des englischsprachigen Formats E*asy to Read* auch im deutschsprachigen Raum Anklang fand, wurde die neue Kommunikationsform vom Verein aufgenommen und gemeinsam mit dem *Netzwerk Leichte Sprache* seit 2009 an Leichter Sprache, Wörterbüchern für Leichte Sprache und deren konzeptueller Weiterentwicklung gearbeitet (vgl. ebd.; vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 3). *Inclusion Europe* und das *Netzwerk Leichte Sprache* entwickelten im Jahr 2009 außerdem ein erstes Regelwerk für Leichte Sprache. Aufgrund ihrer Verständlichkeitsorientierung gab es in den letzten hundert Jahren mehrere Vereinheitlichungs- und Regulierungsversuche, aller sprachlich vereinfachenden Varietäten (vgl. Bock 2016, 80; Maaß 2015, 26). Ihre historische Entwicklung ist daher aus einer Praxisorientierung hervorgegangen (vgl. Bjegač 2019, 5; Bredel & Maaß 2016[a], 60). Seitdem gibt es viele Organisationen, die sich der Förderung von Verständlichkeit und Teilhabe verschrieben haben und Leitlinien und Standards für die Verwendung reduzierter Sprachvarietäten erstellen.

In den letzten Jahren haben sich viele Vereine und Organisationen in- und außerhalb Europas für eine klare und verständliche Sprache in öffentlichen Mitteilungen und Regierungsdokumenten und die rechtliche Legitimierung der Ansprüche eingesetzt (vgl. Maaß 2015, 28; vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 16). 2011 wurde erstmals im Rahmen der deutschen Barrierefreien-

Informationstechnikverordnung (BITV 2.0) geregelt, dass die Internetpräsenzen offizieller Staatsangelegenheiten und Bundesbehörden zusätzlich in leicht zugänglicher Sprache angeboten werden müssen (vgl. BITV, 2023).
Seither wird der Bereich durch verschiedene Akteure wie unabhängige Interessensverbände oder Organisationen, aber auch Regierungen und Bildungseinrichtungen vorangetrieben. Im November 2014 startete an der Uni Leipzig ein Forschungsprojekt zur Evaluation von Leichter Sprache und Analyse von Teilhabebedingungen der Menschen, die auf diese angewiesen sind (siehe Bock 2019). Unter anderem davon ausgehend, setzen sich derzeit viele Länder und Organisationen dafür ein, bestimmte Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Segregation der von Ausgrenzung Betroffenen weiter zu vermindern und eine barrierefreie, selbstbestimmte und aktive Teilhabe am Informations- und Bildungssystem, Arbeitsleben und der Gesellschaft zu ermöglichen.

2.2 Rechtliche Legitimation

Grundsätzlich regeln das Gleichstellungsgebot und das Gesetz über die Gleichbehandlung (GlBG) in Österreich die Gleichstellung aller Menschen sowie die „Achtung menschlicher Vielfalt" (vgl. Leiß 2018, 146). Diese Regelungen beziehen sich auf Kriterien wie Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, religiöse Weltanschauung, sexuelle Orientierung, Behinderung(en), Beeinträchtigung(en) und bestimmte Lernschwierigkeiten (vgl. BMAW, Recht und Gleichbehandlung, 2023). Die Ziele dieser Gesetze sind die Wahrung der Menschenrechte und Grundfreiheiten in allen Lebensbereichen.

Damit werden alle verständlichkeitsorientierten Sprachvarietäten legitimiert und durch die folgenden Rechtsgrundlagen substanziiert: die United Nations Organization-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), das Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), das Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) und das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG). Diese Rechtssprüche regeln den Diskriminierungsschutz aller Minoritäten und auch in Zusammenhang mit körperlich, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigungen und legen das Recht auf Chancengleichheit, Gleichstellung, Partizipation, Teilhabe und Inklusion fest (siehe BMSGPK/ Sozialministerium 2024). Österreich verpflichtet sich außerdem, die Rechte von Betroffenen und ihren Angehörigen zu fördern und vor Diskriminierung zu schützen, Maßnahmen für Chancengleichheit, Barrierefreiheit und Gleichstellung aller Menschen in allen Bereichen zu ergreifen und Diversität zu fördern (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 71; vgl. RIS, Europäische Menschenrechtskonvention 2021; vgl. RIS, Bundesnormen, 2023).
Auch auf internationaler Ebene sind wichtige Rahmenbedingungen, aktuelle Informationen, Gesetze und Richtlinien zur Inklusion zusammengefasst. Die Inklusionsleitlinien der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) umfassen:

- die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948),
- das Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (1960),
- das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989),
- das Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005).

Das aktuellste Dokument ist das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) – insbesondere Artikel 24 – da es sich für inklusive Bildung einsetzt (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung 2009, 12f). Gleichberechtigung wird dadurch nicht nur zu einem gesamtgesellschaftlichen Ziel erhoben, sondern auch im Bildungs- und Schulbereich im Sinne der schulischen Inklusion verankert, um den Unterricht zu verbessern (vgl. Leiß 2018, 146). Trotz dieser Prinzipien der Rechtsgleichheit und Chancengleichheit starten viele Menschen, wie bereits in Kapitel 1.1 erörtert, von einem bestimmten Sozialbereich aus in ihr Leben. Dies kann die individuelle Chancengleichheit beeinträchtigen (vgl. Schwinn 2015, 60).

2.3 Abgrenzung von Einfacher Sprache und Leichter Sprache

Aus dem Interessensgebiet haben sich daher vor allem in den vergangenen Jahrzehnten verschiedenste Konzepte und Modelle entwickelt. Grundsätzlich müssen zwei unterschieden werden, die sich vor allem in der jüngeren Forschung klar voneinander abzugrenzen versuchen: die Konzepte *Einfache Sprache* und *Leichte Sprache.* In der gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Verständlichkeitsorientierung treten sie häufig in Kombination miteinander auf oder werden fälschlicherweise synonym verwendet (vgl. u.a. Bock 2014, 21; vgl. Jacobi 2021, 25). Kellermann (2014) weist darauf hin, dass es sich auch um keine geschützten Begriffe handelt (vgl. ebd., 7). Die bewusste Großschreibung soll daher auf die interdisziplinäre Konzeption hinweisen (vgl. ebd.; vgl. Jacobi 2021, 25).
In der folgenden Gegenüberstellung in Anlehnung an Bock (2014, 30), Wagner & Scharff (2014, 28), Bredel & Maaß (2016[a], 140f), Helmle (2017, 44f), Bjegač (2019, 7f) und die Leichte Sprache Textagentur (o. J.) möchte ich die Kontrastierung tabellarisch gegenüberstellen. Dabei ist wichtig, zu beachten, dass in der Praxis Überschneidungen auftreten und dass die Verwendung der Begriffe je nach Kontext und Land variieren kann.

Einfache Sprache	**Leichte Sprache**
zielt auf einen klar verständlichen Sprachstil ab	zielt auf sprachliche Vereinfachung und den Abbau von standardsprachlichen Sprachbarrieren ab
kann in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben eingesetzt werden	kann sich auf Text und Bild beziehen ist eher auf die Bereiche des Leseverständnis‘ und der Lesekompetenzen beschränkt

richtet sich an keine bestimmte Zielgruppe; findet in erster Linie aber innerhalb der Arbeit mit Menschen mit geringer Lesekompetenz und funktionalen Analphabet*innen Einsatz	richtet sich gezielt diverse Zielgruppen, u.a.: an Menschen mit Lernschwierigkeiten, kognitiven Beeinträchtigungen oder Menschen, die Deutsch als Zweitsprache (er)lernen
hat keine festgelegten Gebrauchsregeln	wird durch Richtlinien geregelt
Erscheinungsbild, visuelle und mediale Gestaltung sind kaum geregelt	Bild und Schrift müssen gut sichtbar, klar, einheitlich und übersichtlich sein
Absatzregelung ist wenig ausgeprägt	starke Absatzregelung
Verwendung längerer Sätze und Nebensätze möglich	Verwendung kurzer Hauptsätze und Weitgehender Verzicht auf Nebensätze
teilweise Verwendung schwieriger oder unbekannter Begriffe	Reduktion auf bekannte Wörter und Erklärung schwieriger Wörter

Tabelle 1: Kontrastierung Einfache Sprache Leichte Sprache nach Bock 2014, Wagner& Scharff 2014, Bredel & Maaß 2016[a], Helmle 2017, Bjegač 2019 und die Leichte Sprache Textagentur (o. J.), eigene Darstellung

Eine klare Unterscheidung zwischen Einfacher Sprache und Leichter Sprache lässt sich also (neben all ihren Gemeinsamkeiten) an einigen grundlegenden Merkmalen und Unterschieden zwischen den beiden Konzepten festmachen, die sich auf das übergreifende Ziel, den Verwendungskontext, den Kommunikationsbereich, die Zielgruppe, die Zieltexte und den Sprachstil beziehen. Während sich Einfache Sprache an keine bestimmte Zielgruppe richtet, wird der Bereich des Deutscherwerbs für Leichte Sprache explizit erwähnt. Einfache Sprache kann hier in allen Sprachlernbereichen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) eingesetzt werden, wohingegen sie für Leichte Sprache vor allem für jene des Lesens als besonders sinnvoll hervorgehoben wird (siehe Abbildung 1). Im Zuge dieser Arbeit setze ich mich vor allem mit dem pädagogisch-didaktischen Bereich der Textverständlichkeit schulische Pflichtlektüre auseinander. Da mich hierfür besonders das passende Zusatz- und Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache interessiert, ist vor allem das Konzept Leichter Sprache von Relevanz und steht im Weiteren im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung.

2.4 Linguistische Aspekte der Sprachvarietät

2.4.1 Verortung von Leichter Sprache

Obwohl die Konzeptbezeichnung Leichter Sprache impliziert, es handle sich dabei um eine eigene Sprache, ist es kein eigenes Sprachsystem (vgl. Bock 2015[b], 10). Zuvor wurde schon festgelegt, dass es sich bei verständlichkeitsorientierten Sprachvarietäten wie Leichter Sprache um systematisch reduzierte „funktionale Varietäten" (Gutermuth 2020, 36) von Sprache handelt. In ihrer funktionellen Abweichung von der als Ideal angenommenen, einheitlichen, homogenen Sprachform – der

Standardsprache – erfüllen sie eine bestimmte Funktion. In „[…] der kommunikativ orientierten Sprachwissenschaft [bezeichnet Funktion] den kommunikativen Zweck sprachlicher Zeichen, Äußerungen und Äußerungsaspekte[.]“ (Hoffmann 2007, 2) und beschreibt den konkreten Zweck der Sprache in einer bestimmten kommunikativen Tätigkeitssituation (vgl. ebd.). Solche sprachlichen Varietäten weisen daher gewisse Ausprägungen einer Einzelsprache auf, welche wiederum bestimmten Entstehungsbedingungen, Gebrauchsnormen, Erwerbsbedingungen oder Medienspezifiken (wie Mündlichkeit und Schriftlichkeit) unterliegen (vgl. Gutermuth 2020, 36). Sie sind jedoch immer noch Teil des übergeordneten Sprachsystems und können nicht unabhängig von diesem und seinen Voraussetzungen existieren. Leichte Sprache ist demnach eine besondere Form innerhalb des deutschen Sprachsystems. Um die Aspekte der Sprachvariation richtig einordnen zu können, werden die Begriffe natürliche Sprache, historische Sprache, kontrollierte Sprache und künstliche Sprache geklärt.

Eine *historische Sprache* ist nach Coseriu (2007, 25) ein natürlich, historisch gewachsenes, abgrenzbares Kulturprodukt, wie etwa das Deutsche. Solche Sprachen sind nicht als abgeschlossene Systeme zu betrachten, sondern als ein Gefüge von heterogenen Systemteilen, das sich über seine Varietäten erst realisiert (vgl. Hoffmann 2007, 2f). Da Leichte Sprache keiner historischen Sprachentwicklung entspringt, kann sie nicht den natürlich entwickelten Sprachen zugeordnet werden. Obwohl sie auf gewisse Mittel natürlicher Sprachen zurückgreift, enthält sie aufgrund ihrer bewusst festgelegten Sprach- und Typographieregeln auch Elemente künstlicher und kontrollierter Sprachen (vgl. Bock & Lange 2015, 66). Schubert ordnet sie daher am Kontinuum von Sprachformen zwischen *natürlichen* (ungelenkten) und *künstlichen* (gelenkten) Sprachen den kontrollierten Sprachen zu. Als regulierte Sprache wird Leichte Sprache daher innerhalb „optimierter Kommunikationsmittel“ nahe den regulierten Sprachen, Plansprachen[26], Gebärdensprachen[27], gelenkter Fachkommunikation und textarmer Bildkommunikation eingeordnet (Schubert 2016, 21).

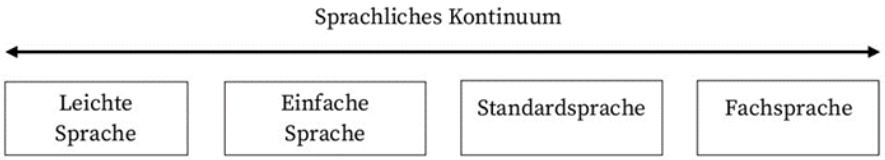


Abb. 1: Leichte Sprache im Kontinuum sprachlicher Komplexität, Gros et al. 2021, 9.

All diese Sprachsysteme können sich phonetisch-phonologisch (lautlich), syntaktisch-morphologisch (form-, strukturhaft) und/ oder semantisch-pragmatisch (inhaltlich kommunikativ) voneinander unterscheiden. Coseriu teilt die Sprachvarietäten darauf aufbauend in drei „Diasysteme der

[26] Eine Plansprache ist eine bewusst konstruierte Sprache, die dem Zwecke dient, zwischenmenschliche Kommunikation auf inter- und transnationaler und/ oder ethischer Ebene zu ermöglichen (vgl. Schubert 2016, 24). Bekanntestes Beispiel einer Plansprache ist die 1887 von Ludwik Lejzer Zamenhof entwickelte Sprache *Esperanto* (vgl. ebd.).
[27] „Die Gebärdensprache ist eine Sprache, deren Zeichen, Gesten, Mimik und Körperhaltung sind. Sie richtet sich an [wenig oder] nichthörende Menschen.“ (Schubert 2016, 34).

Sprachvarietäten“ (Coseriu 1988, 281) – *diaphasische*, *diastratische* und *diatopische* – ein. Mit der diatopischen Sprachvarietät ist die Verschiedenheit sprachlicher Varietäten im Raum, also innerhalb eines Sprachgebiets und in Abgrenzung zum sprachlichen Standard, gemeint (vgl. Sinner 2014, 91). Die Umschreibung definiert die besondere Form der Hoch- oder Standardsprache, Umgangssprache und Dialekte (vgl. ebd., 91f). Diastrachische Unterschiede zeigen sich in bestimmten soziokulturellen Aspekten wie Sprachgemeinschaft, Sprachniveau, soziale Schicht, gesellschaftlicher Gruppe, Geschlecht, Alter, Beruf und anderen (vgl. ebd., 136). So entstehen bestimmte Idio- oder Soziolekte. Die Beschreibung der diaphasischen Sprachvarietät bezieht sich auf unterschiedliche Sprachstile und Stilebenen, die in spezifischen Kommunikationssituationen verwendet werden, wie Jargon oder Slang (vgl. ebd. 136f, 184).

Busse (2006) unterscheidet ähnliche Ebenen, auf welchen Interaktion stattfinden kann. Er nennt sechs Ebenen der Variation auf denen sich Sprecher*innen innerhalb eines einzelnen Sprachsystems austauschen können und teilt die sprachlichen Varietäten folgendermaßen zu:

- nationale Ebene (nationale Standardsprache),
- regionale Ebene (Dialekt, Regiolekt Stadtsprache),
- soziale Ebene (Soziolekte, Gruppensprachen Geheimsprachen),
- funktionale Ebene (Fachsprachen, Berufssprachen Literatursprache, Wissenschaftssprache),
- mediale Ebene (Schriftlichkeit, Mündlichkeit) und
- situative Ebene (Register: Hochsprache, Umgangssprache). (vgl. Busse 2006, 7)

Bredel & Maaß beziehen sich in ihrer Zuteilung von Leichter Sprache hauptsächlich auf Coserius‘ Varietäten (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 25). Solch „regulierte“ (Schubert 2016, 21) und „vereinfachte Varietäten“ (Sinner 2014, 198), wie Leichte Sprache, nehmen eine gewisse Sonderstellung innerhalb dieses Kontinuums ein, da sie den drei Bezugsgrößen nicht eindeutig zugeordnet werden können, weil Leichte Sprache nicht lokal verortet werden kann, und situations- und kontextunabhängig eingesetzt werden kann (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 25). Bredel & Maaß definieren sie trotzdem als eine asymmetrisch eingesetzte „Varietät im Diasystem des Deutschen“ Bredel & Maaß 2016[a], 24), ähnlich wie bei den medial mündlich realisierten *Xenolekten*[28].

Der Begriff i*nnere Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf diese Vielzahl von Sprachvarianten innerhalb einer Sprache, die in verschiedenen sozialen und kommunikativen Kontexten und Funktionen verwendet wird. Dies impliziert, dass Mehrsprachigkeit nicht nur durch das Sprechen mehrerer Sprachen definiert ist, sondern auch dadurch, wie und in welchem Kontext diese Sprachen verwendet werden (Riehl 2014, 9).

[28] Mit *Xenolekt* oder *Foreigner Talk* wird die asymmetrische Art und Weise bezeichnet, wie Sprecher*innen einer bestimmten Sprache in mutmaßlich vereinfachender Funktion mit Kommunikationspartner*innen sprechen, von welchen sie annehmen oder wissen, dass sie die Zielsprache wenig oder nicht beherrschen. (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 19).

2.4.2 Definitionen und Merkmale

Über die linguistische Verortung hinaus gibt es verschiedene Definitionsversuche für Leichte Sprache. In der jüngeren wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird die Varietät häufig als „Sprachgebrauchsform" (Bjegač 2019, 5) definiert, die vor allem für pragmatische Texte eingesetzt wird (vgl. ebd.). Leichte Sprache ist demnach als eine besondere (vor allem medial schriftlich umgesetzte) Varietät, die sich auf schriftliche oder ikonische Formen bezieht und auf sprachliche Barrierefreiheit für Menschen mit Verständnisschwierigkeiten in einem oder beiden dieser Medien, abzielt (vgl. ebd.).

Leichte Sprache möchte also Informationen so verständlich wie möglich vermitteln und die standardsprachlich-literale Umgebung zugänglich machen. Dabei verfolgt sie – wie auch Einfache Sprache – das Ziel, Sprachbarrieren abzubauen oder überhaupt zu vermeiden (vgl. Abend 2018), indem die Leitziele der Partizipation, Selbstbestimmung, Teilhabe und Selbstständigkeit in den Vordergrund gestellt werden (vgl. Leichte Sprache Textagentur o. J.).

Bredel & Maaß unterscheiden diesbezüglich drei Hauptfunktionen, die Leichte Sprache erfüllt: Für Menschen, die dauerhaft auf zusätzliches Unterstützungs- oder Hilfsmaterial angewiesen sind, kann Leichte Sprache im Bereich der Binnendifferenzierung Partizipation ermöglichen (vgl. Bredel & Maaß 2017, 57). Neben dieser *Partizipationsfunktion* ermöglicht entsprechendes Material in Leichter Sprache ein selbstbestimmtes Wechseln zwischen der sprachlichen Ausgangs- und Zielform und stellt daher eine Art *Brückenfunktion* für die betroffene Zielgruppe dar (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 56f). Das auf Albert Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie beruhende Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die subjektive Fähigkeit, mit neuen Herausforderungen, aufgrund persönlicher Anstrengungsbereitschaft und Kompetenzen, erfolgreich umgehen zu können (vgl. Zangerl 2021, 97). Dafür ist es zentral, die Handlungsmöglichkeiten von Lerner*innen zu öffnen (vgl. ebd.) um ihnen eine selbstständige *Lernfunktion,* zum sprachlichen Standard hin, zu ermöglichen (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 56f).

Obwohl eindeutige Eingrenzungen also schwierig sind und es keine allgemeingültige Definition für das Konzept geben kann (vgl. Gutermuth 2020, 40), finde ich die Definition von Maaß (2015) besonders verständlich und auf die wesentlichen, zum Teil schon angesprochenen, Punkte beschränkt:

> Leichte Sprache ist eine (1) Varietät des Deutschen, die (2) im Bereich Satzbau und Wortschatz systematisch reduziert ist. Ebenso systematisch ist die Reduktion mit Bezug auf das Weltwissen, das für die Lektüre vorausgesetzt wird. (3) Ausserdem [sic] zeichnen sich Leichte-Sprache-Texte durch eine besondere Form der visuellen Aufbereitung aus. (Maaß 2015, 203).

Die Definition von Maaß bezieht sich vor allem auf die Verständlichkeitsorientierung und nimmt mit dem Bezug auf Text und Lektüre schon vorweg, dass Leichte Sprache sich vor allem auf den schriftlichen Aspekt deutscher Sprache beschränkt und aufgrund des hohen Planungs- und

Schaffungsvorgangs keine aktive Sprachgemeinschaft hat (vgl. Schubert 2014, 211). Für Bock/ Lange/ Fix zeichnet sich Leichte daher vielmehr durch eben jene Normierung und Kodifizierung aus (vgl. Bock/ Lange/ Fix 2017, 11). Demnach müssen das Verfassen eines Textes in Leichter Sprache, wie auch die Umformulierung oder Übersetzung in jenes Format, laut Maaß (2015, 12) an einheitliche Richtlinien gebunden sein.

2.5 Orientierung für den praktischen Einsatz

2.5.1 Richtlinien und Empfehlungen für die Praxis

Die Schaffung solcher Reglementierungen gestaltet sich für die Konzeption als ähnlich schwierig, wie die Definitionsfindung. Wie Kapitel 3.1.1 zur Entstehungsgeschichte zu entnehmen ist, haben sich viele Vereine und Organisationen in- und außerhalb Europas die vergangenen Jahrzehnte mit Verständlichkeitsforschung und Leichter Sprache auseinandergesetzt und je nach Fachgebiet für sich bestimmte Leitlinien festgelegt. Die Vorschläge der Vertreter*innengruppen bilden daher eher einen praktischen Orientierungsrahmen von (über) 120 unterschiedlichen Vorgaben (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 90; vgl. Schubert 2020, 210). Die mangelhafte Vereinheitlichung liegt unter anderem an der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung der Entwürfe (vgl. u.a. Bock 2014, 19; vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 82; vgl. Schubert 2020, 210). Prinzipiell werden in der Literatur drei Praxisregelwerke erwähnt, die aus diesem Anspruch heraus entstanden sind. Intern gibt es noch weitere, wie beispielsweise das Regelwerk der Institution *Capito,* welche nicht frei zugänglich sind und daher in dieser Aufzählung nicht einfließen können (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 82). Zu den öffentlich zugänglichen Regelwerken zählen laut Bredel & Maaß (2016[a], 83):

- das Regelwerk vom *Netzwerk Leichte Sprache* aus 2009 (siehe Netzwerk Leichte Sprache o. J.)
- das 2009 entstandene Regelwerk von *Inclusion Europe* (siehe Inclusion Europe 2009)
- das Regelwerk der *Barrierefreien-Informations-Technik Verordnung* aus 2011 (siehe BITV 2.0 2023).

Dabei weisen die genannten Praxisregelwerke (siehe Netzwerk Leichte Sprache o. J., Inclusion Europe 2009, BITV 2.0 2023) einige Überschneidungen auf. Grundsätzlich gibt es verschiedene sprachliche Ebenen, auf welchen deutschlernende Schüler*innen besonderen Herausforderungen begegnen können: die phonetische, phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und pragmatische. Da die Bereiche der Phonetik und Phonologie nur für medial sprachliche Äußerungen relevant sind, und die Pragmatik sprachlichen Gebrauch in konkreten Äußerungssituationen untersucht, können diese Bereiche für das vereinheitlichende Regelwerk außen vorgelassen werden. Da Leichte Sprache konzeptionell im medial Schriftlichen angesiedelt wird, werden die genannten Ebenen noch durch die Aspekte der visuellen und medialen Darstellung (auch „Perzipierbarkeit“ siehe

Wendt 2000, 10 in: Bredel & Maaß 2016[a], 80) und der Textkohäsion und -kohärenz (also Verständlichkeit) ergänzt. Die folgende Grafik nach Bredel & Maaß (2016[a]) stellt die 17 sich überschneidenden Leitlinien für Leichte Sprache vor.

Visuelle und mediale Gestaltung	1. Größere Schriftgröße 2. Jeder Satz auf eine neue Zeile 3. Keine Worttrennung am Zeilenende 4. Linksbündig
Morphologie	5. Kurze Wörter 6. Trennung von komplexen Wörtern durch Bindestriche 7. Verbot von Abkürzungen 8. Passiv vermeiden
Lexik	9. Leicht verständliche Wörter 10. Möglichst keine Fremdwörter 11. Fremdwörter erklären
Syntax	12. Kurze Sätze
Semantik	13. Negation vermeiden
Textlinguistik	14. Konsistenz in der Bezeichnung auf Ebene der Substantive 15. Relevante Informationen an den Anfang 16. Zwischenüberschriften erwünscht 17. Direkte Ansprache

Tabelle 2: Konvergierende Regeln gemäß Netzwerk Leichte Sprache, Inclusion Europe, BITV 2.0 gemäß Bredel & Maaß 2016[a], 89.

Die *Forschungsstelle Leichte Sprache* der Universität Hildesheim hat 2015 erstmals an der Herausgabe eines wissenschaftlichen Regelwerks gearbeitet und dafür Expert*innen der Sprachwissenschaft, Kommunikationsforschung, Übersetzungswissenschaft und Sprachdidaktik sowie angrenzender Disziplinen, wie beispielsweise Verständlichkeitsforschung, herangezogen (vgl. Maaß 2015, 29). Es ist daher in Standardsprache verfasst und nicht als vollendetes Produkt anzusehen (vgl. ebd., 75). Daraus ergeben sich analog zur Darstellung nach Bredel & Maaß (2016[a], 22) die folgenden Merkmale, die sich vor allem auf den vier Ebenen der Wortebene, Satzebene, Textebene und visuellen und medialen Gestaltungsebene ansiedeln lassen. Die Empfehlungen für Leichte-Sprache-Übersetzungen beziehen sich dabei sowohl auf quantitative (wie die Länge der Sätze) als auch auf qualitative Kriterien (wie der Inhalt von Aussagen).

Wortebene	- einfache Wörter benutzen (bspw. sprechen statt kommunizieren) - kurze Wörter benutzen (bspw. Bus statt Omnibus) - gebräuchliche Wörter benutzen (bspw. alt statt antiquiert) - auf Fremdwörter oder Fachtermini verzichten (bspw. Vortrag statt Referat) - auf Abkürzungen verzichten (bspw. und so weiter statt usw.) - Verneinungen vermeiden; falls doch Verneinungen vorkommen, mittels Fettdruck und Abstand vom Rest der Aussage hervorheben (bspw. ich verstehe nicht statt ich verstehe nicht) - Höfliche Anredeform verwenden (bspw. Sie statt du) - Zahlenangaben vermeiden (bspw. sehr viele Meschen statt zehntausend Menschen) - Jahreszahlen vermeiden (bspw. vor vielen Jahren statt 1954) - Zahlen als Ziffern anschreiben (bswp. 5 statt fünf) - dieselbe Bezeichnung für dasselbe Wort benutzen (bspw. Die Katze liegt auf dem Stuhl. Die Katze hat schwarzes Fell. statt Die Katze liegt auf dem Stuhl. Das Haustier hat schwarzes Fell.) - lange oder komplexe Wörter mit Bindestrich oder „Mediopunkt“ (Bredel & Maaß 2016[b], 337) trennen (bspw. Arbeits . gruppe/ Arbeits - gruppe statt Arbeitsgruppe) - Verben benutzen und Nominalkonstruktionen vermeiden (bspw. einfach bezahlen statt einfache Bezahlung) - auf Redewendungen oder Metaphern verzichten (bspw. Glück haben statt Glückspilz) (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2017, 6, 10; vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 337)
Satzebene	- Lange Sätze vermeiden (hier Konvergenz aller Regelwerke). - Leichte Satzstrukturen benutzen (Subjekt – Prädikat – Objekt) - Fragen und Fragesätze vermeiden - Pro Satz nur eine Aussage einbauen (bspw. Ich helfe Ihnen gerne. Bitte sagen Sie mir: Was brauchen Sie? statt Wenn Sie etwas nicht verstehen, können Sie mir das mitteilen, dann helfe ich Ihnen gerne.) - Nebensätze vermeiden (bspw. Sie zieht im Sommer nach Rom. Das ist teuer. Statt Sie zieht im Sommer nach Rom, was sicher teuer wird.) - Genitiv vermeiden (bspw. das Buch von Maria statt Marias Buch) - Konjunktivkonstruktionen vermeiden (bspw. morgen scheint die Sonne vielleicht statt morgen könnte die Sonne scheinen) - Infinitivkonstruktionen vermeiden (bspw. Max geht ins Schwimmbad. Dort schwimmt Max. statt Max geht ins Schwimmbad, um dort zu schwimmen.) - Aktivformen benutzen (bspw. Ich habe die Fenster geputzt gestern statt Die Fenster sind gestern geputzt worden.) - Präsens für die Zukunftsform benutzen (bspw. Ich gehe Essen morgen. statt Ich werde morgen nach Essen gehen.) (vgl. Inclusion Europe 2009, 11, 17; BITV 2.0 2011; vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 337; vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2017, 8f)

Textebene	- Anonymisierungen und Verallgemeinerungen vermeiden und Leser*innen besser persönlich ansprechen (bspw. Sie dürfen am Ende von der Veranstaltung essen statt die Veranstaltung endet mit einem Buffet) - die Reihenfolge des Ausgangstextes darf geändert werden - überflüssige Details des Ausgangstextes auslassen/ streichen - zusätzliche Worterklärungen/ Erläuterungen oder Beispiele – die nicht im Ausgangstext stehen – einfügen (in eigene Informationskästchen) - Ziffern verwenden, ausgeschriebene Zahlen vermeiden (bspw. 2 statt zwei) - Sonderzeichen vermeiden, ausschreiben oder falls notwendig erklären (bspw. und statt &) (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2017, 10, 16).
Gestaltungsebene	- eine kontrastreiche Darstellung durch dunkle Schrift auf hellem Hintergrund einsetzen - klare Formen und Linien verwenden - einfache Schriftart verwenden, Serifen vermeiden (bspw. „Arial“) - gewählte Schriftart durchgehend verwenden - größere Schriftgröße verwenden (mindestens 14 Punkt) - Zeilenabstand vergrößern (mindestens 1,5 Zeilen) - Text linksbündig ausrichten, Blocksatz vermeiden - Text stark untergliedern (bspw. viele Absätze, (Zwischen-)Überschriften, Aufzählungen) - Wichtiges hervorheben (durch fett markieren) - jeder neue Satz steht in einer neuen Zeile - Worttrennungen am Zeilenende vermeiden - informatives und eindeutiges Bildmaterial für bildliche Darstellung einsetzen (vgl. Festman 2021, 185) - Zielgruppenangepasste Illustrationen oder Bilder als Vereinfachung verwenden - Symbole oder Piktogramme, die Bedeutung vermitteln, integrieren - klare und scharfe Illustrationen oder Bilder verwenden (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 337f, 516f.; vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2017, 33).

Tabelle 3: Leitlinien für Leichte Sprache, eigene Darstellung

Die genannten Richtlinien für Leichte Sprache bieten klare Empfehlungen zur barrierefreien Gestaltung von Informationen und Texten. Sie dienen als Leitfaden für die Übersetzung und Umformulierung von standardsprachlichen Texten, um diese für alle Nutzer*innen verständlicher zu machen. Eine standardisierte Version von Leichter Sprache, die immer denselben Prinzipien folgt, kann aber nicht allen Anforderungen gerecht werden. Bei der praktischen Anwendung ist es daher entscheidend, die Angemessenheit der Richtlinien in Bezug auf die spezifische Zielgruppe, die Textfunktion und den situativen Kontext zu prüfen (vgl. Bock 2019, 18). Je nach Adressaten, Situation oder Kontext kann es erforderlich sein, von diesen Richtlinien abzuweichen, um eine effektive und verständliche Vermittlung zu gewährleisten (vgl. Bock 2019, 7).

2.5.2 Anwendung und Umsetzung in verschiedenen Kontexten

Grundsätzlich wird Leichte Sprache seit 1998 zunehmend in Bereichen eingesetzt, in denen eine schnelle und verständliche Kommunikation für möglichst viele Menschen wichtig ist (siehe Kapitel 3.1.1). Das betrifft den Verwaltungsbereich, das politische Geschehen, den Informations- und

Nachrichtenbereich, den Gesundheits- und Sozialbereich, den Bildungsbereich, religiöse und kulturelle Angebote u.a. Das „Accessibility"-Symbol von Inclusion Europe, auch bekannt als „Europäisches Logo für Leichtes Lesen", weist auf den Einsatz von Leichter Sprache hin (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 86). Behörden, Ämter, Medienorganisationen, Gesundheitseinrichtungen, Museen, Theater, Bibliotheken, Schulen und Universitäten nutzen Leichte Sprache, um beispielsweise Formulare, Broschüren, Rundfunkbeiträge, Informationsblätter, Beratungsmaterialien, Lehrmaterialien, Handbücher oder Ausstellungsinformationen für ein breites Publikum zugänglich zu machen. Dementsprechend ist auch die angesprochene Zielgruppe sehr heterogen. Bredel & Maaß definieren als solche alle Menschen, die „Probleme mit der sprachlichen und/oder referenziellen Komplexität von Texten haben [wodurch ihnen] der Zugriff auf allgemein- und fachsprachliche Texte verwehrt ist." (Bredel & Maaß 2016[a], 140). Das umfasst in verschiedenen Bereichen unterschiedliche Gruppierungen. Bredel & Maaß teilen die Zielgruppe daher zunächst in *primäre* und *sekundäre Adressat*innen* (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 139). Während die primäre Zielgruppe Menschen sind, die Leichte Sprache nutzen, um Teil gesellschaftlichen Lebens sein zu können, sind die sekundäre Zielgruppe Menschen, die das Konzept vorwiegend dafür verwenden, um mit der primären Zielgruppe zu interagieren (vgl. ebd.). Das bedeutet, die sekundäre Zielgruppe umfasst zwar auch Personen, die Texten und/ oder Bildern im Kontext Leichter Sprache ausgesetzt sind, umschreibt aber jene Menschen, die das Konzept aktiv nutzen (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 159). Neben der angesprochenen Verständigungsnähe zur primären Adressat*innengruppe, listen Bredel & Maaß (2016[a], 159) noch Zeitersparnis und leichtere Zugänglichkeit zu anspruchsvollen Textsorten als mögliche Gründe auf. So können mündliche Kommunikationsbarrieren oder Missverständnisse (siehe Kapitel 1.1) vorweg schriftlich minimiert werden, was Chancen für bessere Kooperationen eröffnet.
Für das primäre Adressat unterscheiden sie sieben betroffene Gruppen:

- Personen mit Lernschwierigkeiten,[29]
- Personen mit geistiger Behinderung,[30]
- von Demenz oder
- prälingualer Gehörlosigkeit Betroffene,
- Personen mit Aphasie[…]
- Funktionale Analphabet(inn)en,
- Personen mit geringen Deutschkenntnissen (L2-Lerner[innen]). (vgl. Bredel & Maaß, 2016[a], 31).

[29] Bredel & Maaß verstehen hier unter dem Terminus Menschen mit Lernschwächen oder Problemen in ihrem Lernverhalten. *Menschen mit Lernschwierigkeiten* wird in dieser Arbeit im Sinne betroffener Selbstvertreter*innen als Sammelbezeichnung für die unterschiedlichen Ausprägungen geistig-intellektueller Einschränkungen oder Beeinträchtigungen verwendet (siehe Selbstvertretungszentrum Wien der People First Bewegung).
[30] Der beschreibende Sammelbegriff umfasst seit 1958 laut Charakterisierung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der International statistischen Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen (ICD, engl. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) einen andauernden Zustand vergleichsweise geringer kognitiver Fähigkeiten (vgl. WHO 2024, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). Nachdem die Beschreibung vor allem in den letzten Jahrzehnten als unscharf und diskriminierend wahrgenommen wurde, gab es diverse Alternativvorschläge. Kürzlich fand die Bezeichnung *Menschen mit Lernschwierigkeiten* Eingang in wissenschaftliche Veröffentlichungen.

Jacobi findet eine ähnliche Einteilung, geht aber stärker auf den Kontext ein, in welchem von Texten in Leichter Sprache Gebrauch genommen wird. Er nennt hierzu den *Bereich des öffentlichen Lebens* und zählt Menschen mit kognitiven Einschränkungen (wie demenzkranke Personen und Menschen mit Seh- oder Hörschwächen oder Sprachstörungen/ Aphasie) oder Lernschwierigkeiten zur Zielgruppe (vgl. Jacobi 2021, 24). Daneben umfasst die Zielgruppe im *Bildungsbereich* für ihn neben Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit Lernschwächen, Personen mit „Sprach- und Lesedefiziten", „geringer Literalität" oder „funktionalem Analphabetismus" (Jacobi 2021, 24). Außerdem kann Leichte Sprache in der Arbeit mit Schüler*innen, die die nationale Standardsprache nicht (umfassend genug) beherrschen, unterstützend eingesetzt werden (vgl. ebd., vgl. Baumert 2016, 118f; vgl. Bock 2019). Im Kontext verständlicher Sprache soll noch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) erwähnt werden, da er als Bezugsrahmen für sprachlich-kommunikative Fähigkeiten eine mehr oder wenig global gültige Skala mit sechs Kompetenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) vorgibt, welcher auch die Reduktionsvarietäten Einfache Sprache und Leichte Sprache zugeteilt werden können. Während Bredel & Maaß davon absehen, die beiden Sprachvarietäten einem der genannten Niveaus zuzuteilen (siehe Bredel & Maaß 2016[a]), siedelt Helmle (2017) Leichte Sprache auf dem niedrigsten Kompetenzniveau A1 und Einfache Sprache ungefähr beim Übergang von A2 zu B1 im Spracherwerbsprozess an (vgl. Helmle 2017, 35). Oomen-Welke verortet Leichte Sprache hier auf Niveau A2 (vgl. Oomen-Welke 2015, 26), Stefanowitsch auf A1 (vgl. Stefanowitsch 2015, 39).
Auch vom *Netzwerk Leichte Sprache* und *Inclusion Europe* wird hingewiesen, dass das Konzept der Leichten Sprache ebenso die Zielgruppe der Deutschlernenden – im Sinne Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenlernender – anspricht (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2017; vgl. Incluision Europe 2009). Nähere Ausführungen gibt es hierzu aber nicht. Während diese Anwendungsgebiete stetig an Bedeutung und gesellschaftlichem Gehör gewinnen und das gesetzlich verankerte Recht auf Chancengleichheit, Gleichstellung, Partizipation, Teilhabe und Inklusion in vielen Anlaufstellen (zumindest teilweise) umgesetzt wird (siehe UN-Behindertenrechtskonvention 2009, neues Behindertengleichstellungsgesetz 2016), blieb die bildungswissenschaftliche Perspektive lange unbeachtet. Dabei wäre es gerade hier von großer Bedeutung, entsprechende Hilfs- und Unterstützungsformen für eine gleichberechtigte Bildungssituation zu ermöglichen. Seit einigen Jahren wird vermehrt dieser Frage des Einsatzes Leichter Sprache im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache auch wissenschaftlich nachgegangen (siehe Bock & Lange 2015, Stefanowitsch 2015, Oomen-Welke 2015, Baumert 2016, Bredel & Maaß 2016[a], Schubert 2016, Heine 2017, Helmle 2017, Leiß 2018, Looser 2018, Pottmann 2019, Bjegač 2019, Mesch 2019, Rink 2019, Gutermuth 2020, Jacobi 2021, Treche 2021).

Im Zusammenhang der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird noch auf die 2014 an der Universität Hildesheim gegründete *Forschungsstelle für Leichte Sprache* eingegangen. Es handelt sich

um eine Institution, die sich der wissenschaftlichen Erforschung, (Weiter-)Entwicklung und Förderung von Leichter Sprache widmet (Bredel & Maaß 2016[a], 43). Die Forschungsstelle unterstützt beispielsweise Personen und Institutionen bei der Erstellung und Umsetzung von barrierefreien Texten, arbeitet an verschiedenen Projekten im Bereich der Leichten Sprache, führt Studien durch und veröffentlicht wissenschaftliche Publikationen, um den Forschungsbereich voranzutreiben aber auch aktuelle Problematiken kritisch zu reflektieren (vgl. ebd., 51). Dafür kooperieren sie mit anderen Forschungseinrichtungen, Institutionen, Vereinen, Verbänden und Organisationen. Mittlerweile gibt es viele Initiativen auf dem Gebiet der Leichten Sprache, wodurch auch eine Fülle an Material entsteht, das auf seine konkrete sprachliche Verfasstheit und Zugänglichkeit hin überprüft werden sollte. Bredel & Maaß verweisen auf die Verstehens- und Verständlichkeitsprüfung von Texten in Leichter Sprache:

> Texte in Leichter Sprache werden vor ihrer Veröffentlichung häufig Prüfungen unterzogen. Die Prüfungen können sich auf Perzeption und Verstehen durch die Adressat(inn)en oder auf Perzipierbarkeit und Verständlichkeit der Texte beziehen. Beide Verfahren werden aktuell praktiziert und es existieren mehrere entsprechende Prüfsiegel. (Bredel & Maaß 2016[a], 86).

Prüfungen von *Inclusion Europe* und *Capito* kontrollieren unter Beachtung des mehrstufigen Verstehensprozesses (Perzeption, Informationsverarbeitung, Behalten), ob ein ausgewählter Text für die jeweiligen Vertreter*innen einer entsprechenden Zielgruppe verständlich ist (siehe Abbildung 2). Die abgebildeten Prüfsiegel umfassen damit „eine Verstehensprüfung durch die Adressatenschaft“ (Bredel & Maaß 2016[a], 86).

Abb. 2: Prüfsiegel für Perzeption und Verstehen, Inclusion Europe & Europäisches Logo für Leicht Lesen; Capito

Prüfsiegel wie der *Hohenheimer Index* oder das *Hildesheimer Prüfsiegel* „Leichte Sprache wissenschaftlich geprüft“, überprüfen entsprechende Texte sprachlich und/ oder medial und legen seine Perzipierbarkeit und Verständlichkeit fest (Bredel & Maaß 2016[a], 87; siehe Abbildung 3). Automatisierte Prüfungen wie elektronische Prüfverfahren, können bezüglich festgelegter Parameter Abweichungen (wie etwa Silbenzahl pro Wort, Wortzahl oder Aussagenzahl pro Satz) erkennen und kenntlich machen (siehe z.B. Language Tool Leichte Sprache). Daneben kann die „Verständlichkeit (und Korrektheit) […] der Regelkonvergenz auf morphologischer und syntaktischer Ebene […]“ (Bredel & Maaß 2016[a], 87) und semantischer und textueller Ebene auch durch qualifizierte Korrektor*innen durchgeführt werden.

Abb. 3: Prüfsiegel für Perzipierbarkeit und Verständlichkeit, Hohenheimer Verständlichkeitsindex in TextLab & Hildesheimer Prüfsiegel, Leichte Sprache

2.6 Kritische Betrachtung der Varietät

Die mediale Präsenz (siehe BITV 2.0) hat in den letzten Jahren wesentlich dazu beigetragen, dass Leichte Sprache stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt ist (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 45). Dies geht aber keineswegs mit einer gesellschaftlichen Anerkennung der Konzeptualisierung einher. Viele sehen es als Problem, dass durch die Verwendung von einfachen Wörtern und Sätzen Informationen nicht korrekt weitergegeben werden können und Missverständnisse unvermeidbar sind. Andere verstehen sie als eine Provokation, die mit standardsprachlichen Formen in Konkurrenz steht und begegnen dem gesamten Konzept mit Ablehnung. Tatsächlich setzt der Einsatz Leichter Sprache voraus, über etablierte Sprachnormen und -konventionen hinwegzusehen. Das bringt auch viele Vertreter*innen dazu, das Konzept in Frage zu stellen und einer Gesamtbewertung zu unterziehen. Die Verwendung von Leichter Sprache wirft im Zusammenhang mit diversen Stigmata verschiedene Paradoxa auf. Einerseits ermöglicht sie Betroffenen Eigenständigkeit und Teilhabe, andererseits signalisiert die Präsenz von Leichter Sprache im öffentlichen Raum, dass viele auf diese Textform angewiesen sind (vgl. Bredel & Maas 2016[a], 263). Die Akzeptanz hängt laut Bredel & Maas davon ab, ob die Sprachgebrauchsform als vorübergehende Brücke zum Standard oder als dauerhafte Notwendigkeit wahrgenommen wird. Weiters erschwert die als ästhetisch nicht ansprechend und inadäquat beschriebene Varietät die Überwindung dieses Stigmas aufgrund begrenzter Möglichkeiten im Rahmen der auf Verständlichkeit ausgerichteten Reglementierung (vgl. ebd.).

Einer der Hauptkritikpunkte an den Regelwerken Leichter Sprache ist die fehlende wissenschaftliche Fundierung (vgl. Bock 2014, 19–21; Stefanowitsch 2014, 11; Bredel & Maaß 2016[a], 82). Daraus ergeben sich einige relevante Aspekte, die in die kritische Betrachtung einfließen müssen. Stefanowitsch (2014) unterscheidet, mit Bezug auf andere Autor*innen, zusammenfassend einige Kritikpunkte am gegenwärtigen Konzept, welche die gegenwärtige Problematik gut abbilden. Ich habe sie mit dem konkreten Bezug zum Deutscherwerb um die kritischen Ansätze entsprechender Fachexpert*innen ergänzt:

- Das vereinheitlichende Regelwerk weist teilweise sehr vage Richtlinien auf (siehe Bock 2014, siehe Helmle 2017), denen es auch an Grundlagenforschung und empirischer

Überprüfung fehlt (siehe Bock 2015[c], siehe Helmle 2017). Damit einher gehen laut Bock (2015[b]) zum Teil mangelhafte *Leichte-Sprache-Übersetzungen* (vgl. Bock 2015[b], 122).

- Manche dieser Leitlinien führen zu einer künstlichen Version oder Verfälschung der deutschen Sprache oder einer falschen Perzeption dieser (vgl. Zustrassen 2017, 64; vgl. Bjegač 2019, 7). Die stark vereinfachten kognitiven Strategien, die Dezimierung semantischer Differenziertheit (vgl. Seitz 2014, 3f), der Wegfall pragmatischer Aspekte (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 45) und kohäsiver Signale und die teilweise veränderte Typographie (vgl. Bock & Lange 2015, 72) seien ein Eingriff in die Sprachästhetik (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 45) und führen zum einen zu einer bedeutsamen Verringerung von Inhalten (vgl. Seitz 2014, 3f) und zum anderen zu einer „bildungsfeindlichen" (Bredel & Maaß 2016[a], 47) sprachlichen Verarmung (vgl. Bock 2015[a], 10). In der deutschen Standardsprache sind zum Beispiel der Genitiv in komplexen Nominalphrasen oder Nebensatzkonstruktionen häufig präsent, doch Leichte Sprache erlaubt nur einfache Sätze, was zu einem "reduzierten Inventarbestand" führt (Bredel & Maaß 2016[a], 13).
- Diese strukturelle Vereinfachung nehme bestimmten sprachlichen Registern auch ihre Funktionen. Durch die Einigung auf Vereinfachung und Verständlichkeit, können Beziehungen wie Adressaten-, Sach-, und Situationsbezogenheit sprachlich nicht mehr abgebildet werden (siehe Bock 2014). Darüber hinaus sehen Bredel & Maaß auch allgemein sprachliche Ebenen betroffen, die in keinem direkten Zusammenhang mit der sprachlichen Reduzierung stehen, indirekt aber von ihr beeinträchtigt werden: Sprachregister und -stile, Textsortenvielfalt und Expressivität (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 45, 264).
- Das Vermeiden und Aussparen im Sinne einer „Maximalen Vereinfachung" (Bock 2015[a], 9) kann zu Verständnisschwierigkeiten führen, weil die verständlich gehaltene Sprachform allein keine inhaltliche Aufnahme garantiert. Zudem wirft Kritik aus dem DaZ-Bereich die Frage auf, ob das Konzept Leichte Sprache sprachliche Progression nicht behindert (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 45, 264). Beim Untersuchen der Übersetzungsprobleme in Leichte Sprache, insbesondere im Umgang mit Genitiv, Nebensätzen und Zeitformen, stellen Bredel & Maaß die Frage, welche kompensatorischen Mittel genutzt werden können, wenn diese sprachlichen Kategorien in Leichter Sprache vermieden werden müssen (vgl. Bredel & Maaß (2016[a], 13). Bredel & Maaß betonen weiter, dass auch andere linguistische Elemente wie Negation, Abstrakta und längerer Wortschatz in Leichter Sprache vermieden werden sollen, da sie als anspruchsvoll gelten. Solche Einschränkungen stellen aber einen erheblichen Eingriff in den Ausgangstext dar (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 13).
- Allgemein steht die Heterogenität der Zielgruppe häufig in Diskussion, da die einzelnen Zielgruppen doch mit unterschiedlichen Ansprüchen an das Konzept herantreten (siehe Bock 2014, Linz 2015). Bredel & Maaß stellen im Anschluss an ihr Kapitel zu den Rezipient*innen

fest, dass ein für alle „[…] einheitliches Leichte-Sprache-Konzept [schwer] vertretbar ist […] (Bredel & Maaß 2016[a], 141). Weiters komme es gerade wegen solcher Inklusionsmaßnahmen zu „Exklusion und Absonderung der Zielgruppen (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 51; vgl. Zustrassen 2017, 53, 64; vgl. Bjegač 2019, 7) und zu einer negativen Wahrnehmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bock bekrittelt das gesamte Konzept als eine „Parodie an Menschen mit Lernschwierigkeiten" (Bock 2015[b], 122) und sieht darin eher ein politisches Aushängeschild, das Stigmen erzeugt (vgl. ebd.). Doch auch innerhalb der definierten Zielgruppen macht das Konzept eine individuelle Anpassung schwer möglich und orientiert sich sehr stark an den Defiziten seiner Nutzer*innen (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 45; vgl. Bjegač 2019, 6). Bredel & Maaß kritisieren die allgemein schwache Adressatenabstimmung: der Aufruf zur Bebilderung und zusätzlichen Illustrierung, die häufig sehr kindlich ausfällt, führe zu einer Infantilisierung und Diskredition des gesamten Spektrums (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 50).

- Diese unscharfe Konkretisierung des Adressats beginnt schon bei der Begriffsbezeichnung, die im Widerspruch zur Fokussierung auf Schriftsprache und schriftliche Medien steht (siehe Linz 2015). Das macht das Konzept an sich wenig zugänglich (vgl. Bjegač 2019, 7).

Vor allem durch die Einrichtung der *Forschungsstelle Leichte Sprache* 2014 am Institut für Übersetzungswissenschaft und Fachkommunikation der Universität Hildesheim wird verstärkt daran gearbeitet, diese Strukturkritik zu überkommen, indem an der wissenschaftlichen Fundierung und praktischen Verankerung gearbeitet wird (siehe Forschungsstelle Leichte Sprache). Damit Leichte Sprache ihren Qualitätsansprüchen (wie Barrierefreiheit, Informationszugang, Anti-Diskriminierung, Inklusion) gerecht wird, muss sie auch im Rahmen künftiger Professionalisierungstätigkeiten Gegenstand der Forschung sein.

2.7 Leichte Sprache im Bildungsbereich

Da es sich beim Konzept Leichter Sprache um ein sehr junges Forschungsfeld handelt, kommen laufend neue Forschungsprojekte und Erkenntnisse hinzu. Neben den Translationswissenschaften interessieren sich auch die Germanistische Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik für die Erforschung erfolgreicher Implementierungen (vgl. Bock 2016, 79). Damit rückt auch der Bildungsbereich mehr in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses. Obwohl schon viele Veröffentlichungen zum Einsatz Einfacher Sprache oder Leichter Sprache im Unterricht entstanden sind (siehe u.a. Riegert & Musenberg 2017, Leiß 2018, Mesch 2019, Brüggemann et al. 2020, Frickel & Kagelmann 2020, Topalović & Diederichs 2020, 100, Hennig & Jacob 2022), gibt es bislang wenig spezifische Beiträge, die sich mit einer Auseinandersetzung im Kontext Deutsch als Zweit- und Fremdsprache befassen (siehe u.a. Hauck 2022, Seitz 2014, Oomen-Welke 2015, Stefanowitsch 2015, Heine 2017,

Bjegač 2019, Treche 2021). Der Einsatz Leichter Sprache, oder von sprachlich reduzierten Varietäten allgemein, hat im entsprechenden Feld also noch keine Unterrichtstradition. Vielmehr stehen die Fragen nach dem Potential und dem zweckmäßigen Einsatz im Mittelpunkt, welchen auch diese Arbeit – mit einem speziellen Fokus auf dem Einsatz Leichter Sprache als sprachsensibler Zugang zu Märchenliteratur – nachgehen möchte.

2.7.1 Potentiale laut aktuellem Forschungsstand

Warum ist Leichte Sprache gerade im Deutsch als Zweitsprachen-Bereich relevant? Warum sollte Leichte Sprache und nicht Einfache Sprache verwendet werden? Wie kann sie möglicherweise im Bildungsbereich eingesetzt werden? Diese Fragen sind zentral, weil sie den spezifischen Nutzen von Leichter Sprache in einem heterogenen Lerner*innenkreis beleuchten. Während Einfache Sprache bereits ein vereinfachtes Sprachregister darstellt, setzt Leichte Sprache noch stärker auf klare Ausdrucksweisen, einfache Satzstrukturen und reduziertes Vokabular. Diese zusätzliche Vereinfachung kann für DaZ-Lerner*innen, insbesondere auf niedrigeren Sprachniveaus, oft entscheidend sein, um Inhalte wirklich zu verstehen und sich sprachlich weiterzuentwickeln. Laut Götze et al. (2023) birgt der Einsatz von Leichter Sprache im Bildungsbereich zahlreiche Potenziale, um Bildungsinhalte für alle zugänglicher und verständlicher zu gestalten: Durch die Reduktion komplexer Inhalte in Leichter Sprache können diese besser vermittelt werden, was einen barrierefreien Zugang zu Bildungsinhalten unabhängig von der Sprachkompetenz der Schüler*innen ermöglicht.

Hauck (2022) diskutiert in ihrem Positionspapier Leichte Sprache versus Mehrsprachigkeit die veränderten Anforderungen an Schriftlichkeit im Zuge des gesellschaftlichen und digitalen Wandels (vgl. Hauck 2022, 249). Eine Studie der Universität Hamburg zur Erfassung der Lese- und Schreibkompetenzen der deutschsprechenden erwachsenen Bevölkerung (kurz: *LEO-Studie*), zeigt, dass rund 12,1 Prozent der deutschen Bevölkerung zwar wenige Wörter, aber keine zusammenhängenden oder nur kurze Sätze lesen und somit ganze Texte nicht sinngemäß erfassen können (vgl. LEO-Studie 2018, 5). Über diesen Bereich des funktionellen Analphabetismus hinaus, haben rund 20,5 Prozent der Deutschen Probleme beim Lesen und Schreiben (vgl. ebd.). Eine entsprechende Studie aus 2013[31] namens PIACC (engl. Programme for the International Assessment of Adult Competencies) zeigte, dass etwa 17,1 Prozent der österreichischen Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren geringe Kompetenzen im Bereich Lesen hat (vgl. PIACC 2013, 9). Ein Teil dieser Gruppe, hat Deutsch als ihre Zweit(- oder Dritt-,…)sprache (vgl. ebd., 15). Für Hauck zeigt sich an diesem Faktum, dass der Einsatz Leichter Sprache für einen erheblichen Bevölkerungsanteil von Vorteil sein kann (vgl. Hauck 2022, 249). Scherer & Schulze (2017) sehen zudem eine ethische Verpflichtung jenen

[31] Die Veröffentlichung der Ergebnisse des zweiten Zyklus von PIACC, an dem Österreich wieder teilnehmendes Land war, ist für Ende 2024 vorgesehen und konnte daher nicht in die Arbeit einfließen.

Menschen gegenüber, denen ein uneingeschränkter Informationszugang ansonsten verwehrt bliebe (vgl. Scherer & Schulze 2017, 147f).

Für Oomen-Welke (2015) und Stefanowitsch (2015) ist der Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Forschungsfeld der Leichten Sprache unterrepräsentiert. Oomen-Welke hebt die Möglichkeit des Einsatzes von Leichter Sprache im schulischen DaZ-Unterricht hervor, während Stefanowitsch darauf hinweist, dass die Zielgruppe der Deutschlernenden sich stark vom restlichen Adressatenkreis der Leichten Sprache unterscheidet. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, um Unterschiede, Grenzen und Potenziale genauer zu erfassen.

Bredel & Maaß (2016[a]) sehen besonders für den Anfängerunterricht bei Deutschlernenden Potential (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 170f). Leichte Sprache könne hier beim Aufbau eines Basiswortschatzes oder der Festigung syntaktischer Satzmuster hilfreich sein (vgl. ebd.).

Bjegač (2019) weist auf den Aspekt der Binnendifferenzierung in sprachlich heterogenen Gruppen hin, wo Reduktionsvarietäten als ergänzendes Material Schüler*innen mit geringeren Deutschkompetenzen zur aktiven Teilnahme am Deutschunterricht befähigen können (Bjegač 2019, 5f). Zusatz- oder „Paralleltexte" (Bjegač 2019, 7) können dabei helfen, anspruchsvolle Ausgangstexte zu entlasten und Lernende schrittweise an die Standardsprache heranzuführen. Sie sieht diese zu einem gewissen Grad selbstgesteuerte Lernweise als gute Vorbereitung auf außerschulische Lernorte (vgl. ebd.).

Treche (2021) fokussiert ebenfalls auf diese Übergangs- und Brückenfunktion von Leichter Sprache. Besonders Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die in einer anderen Sprache, teilweise oder spät alphabetisiert wurden, können in ihrem Lernprozess von den Regeln Leichter Sprache auf Wort- und Satzebene profitieren und im weiteren Erwerbsprozess auf diesen Grundpfeilern aufbauen (vgl. Treche 2021, 140).

2.7.2 Schwierige Texte in Leichter Sprache

In Österreich legt der curriculare Rahmen, etwa laut Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik, Leichte Sprache als ein wichtiges Kompetenzmittel fest. So heißt es:

> Das selbstbestimmte Agieren aller Schülerinnen und Schüler in Alltagssituationen erfordert die Kenntnis einer Vielfalt möglicher Unterstützungsmethoden auf Seiten der Lehrkräfte in der Schule. Die Studierenden erwerben Wissen und Fähigkeiten, um wissenschaftsbasiert geeignete Unterstützungssysteme und -methoden auszuwählen. Sie beherrschen Funktion und Applikation mindestens eines spezifischen Kommunikationssystems (z.B. alternative und unterstützte Kommunikation, insbesondere ICT-gestützte Verfahren, Brailleschrift, lautsprachbasierte Hilfen bei Hör- und Sehbeeinträchtigungen, Leichte Sprache) und sind in der Lage, es zur Unterstützung sprachlicher, sensorischer, kognitiver und/oder motorischer Entwicklung anzuwenden. (Teilcurriculum Inklusive Pädagogik).

Ein leseförderndner Literaturunterricht sollte nicht am Durchschnittsniveau oder an den stärksten oder schwächsten Schüler*innen ausgerichtet sein, sondern sich am individuellen Niveau und den spezifischen Interessen der Schüler*innen orientieren. Lösungsperspektiven, wie sie von Stefanowitsch (2015) vorgeschlagen werden, betonen die Anerkennung sprachlicher Komplexität. Diese Komplexität sollte im Sinne der Progression nicht einfach eliminiert, sondern bewusst reduziert werden, um sie didaktisch nutzbar zu machen (siehe Seitz 2014). Die sprachliche Vereinfachung wird als eine ernstzunehmende didaktische Aufgabe betrachtet und als eine Art Übersetzungstätigkeit konzeptualisiert (vgl. Maaß/ Rink/ Zehrer 2014, 59). Hierbei kann auf die Ergebnisse der Verständlichkeits- und Textoptimierungsforschung zurückgegriffen werden (Linz 2015, Kuhlmann 2013a), um Texte so zu gestalten, dass sie als vereinfachte Sprachversion sowohl den Anforderungen der Leichten Sprache genügen als auch literarischen Ansprüchen gerecht werden. Die für diese Arbeit namensgebende Publikation „*Schwere Texte in Leichter Sprache – Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (?) aus textlinguistischer Sicht*“ von Fix (2017) bietet wertvolle Einblicke in die Herausforderungen und Möglichkeiten der Übertragung komplexer literarischer Werke in eine leicht verständliche Form. Ein reflektierter Umgang mit Leichter Sprache ist besonders im Bildungsbereich von großer Bedeutung. Es stellt sich die Frage: Was macht Literatur eigentlich aus? Literatur ist mehr als nur eine Abfolge von Wörtern und Sätzen; sie ist ein Medium, das kulturelle, emotionale und intellektuelle Inhalte transportiert (vgl. ebd. 163f). In der didaktischen Praxis bedeutet dies, dass die Textauswahl im Unterricht gezielt auf Zielperspektiven abgestimmt sein muss. Es gilt daher für Schüler*innen mit geringen Sprachkenntnissen, bestimmten Lesedefiziten oder geringer Lesemotivation, einen niederschwelligen Einstieg zu schaffen.

Zentrales Problem hierbei ist der Schwierigkeitsgrad, da es schwierig sein kann, geeignete Texte für schwache Leser*innen oder Schüler*innen mit geringer Lesemotivation zu finden. Einige Verlage und Online-Plattformen bieten daher spezielle Bücher und Übersetzungen (auch von Märchen) für diese Zielgruppe an, die leichter lesbar und oft durch zusätzliche Illustrationen grafisch veranschaulicht werden, wie etwa:

- K.L.A.R. – Taschenbuch, Verlag an der Ruhr
- short & easy, Ravensburger Taschenbuchverlag
- einfach lesen! Leseprojekte, Cornelsen
- Spass am Lesen Verlag (Tiroler Bildungsservice, Bildungsdirektion Tirol 2021).

3 Märchen und Märchenliteratur

Was ist ein Märchen? Was macht diese Geschichten aus? Die dem Märchen inhärenten Motive, deren Anreihung und der Stil sind in ihren Grundzügen immer gleich, was schon immer zur Beliebtheit von Märchen beigetragen hat (vgl. Lüthi 2004, 20). Stefan Neuhaus macht darauf aufmerksam, dass die meisten Menschen etwas mit dem Begriffskonzept anfangen können (vgl. Neuhaus 2012, 7). Märchen „sind bei fast allen Völkern, in fast allen Zeiten beheimatet[.]“ (Lüthi 2004, 49), sagt Max Lüthi zur epischen Kurzform. Als Bezeichnung für die literarische Form gibt es den Begriff „Märchen“ aber nur im deutschen Sprachraum[32]. In anderen Sprachen finden sich andere Namen, wie beispielsweise im Niederländischen *sprookje*, im Englischen *fairy tale*, im Französischen *conte de feés* oder im Kroatischen *bajka* (vgl. Heigl 2021, 22).
Ganz allgemein, handelt es sich bei Märchen um eine Kunstform fiktiver Geschichten, die eine lange Tradition haben (vgl. Jolles 2010, 236). Es gab viele Autor*innen, die sich seit den ersten Verschriftlichungen von Märchenliteratur mit der Gattung auseinandersetzten. Allen voran gelten die Brüder, Jacob und Wilhelm Grimm, als die ersten, die sich systematisch mit der Sammlung und Erforschung von Märchen beschäftigten (vgl. Bluhm 2000, 12). Für die meisten Menschen in industrialisierten Ländern, aber auch darüber hinaus (vgl. Kümmerling-Meibauer 2020), sind *Märchen* mit den Brüdern Grimm konnotiert[33].

Die dadurch entstandene Märchenforschung ist ein breites und interdisziplinäres Feld und je nach Epoche und Disziplin gibt es verschiedene Zugänge (siehe u.a. den US-amerikanischen Folklorist Sith Thompson, den österreichischen Folklorist Rudolf Schenda, den russischen Folklorist Vladimier Propp, den deutschen Germanisten und Märchenforscher Heinz Rölleke, den deutschen Germanisten und Märchenforscher Hans-Jörg Uther, den Schweizer Literaturwissenschaftler Max Lüthi, den US-amerikansichen Literaturwissenschaftler Jack Zipes, die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin Maria Tatar, die US-amerikansiche Literaturwissenschaftlerin Ruth Bottigheimer, den österreichisch-amerikanischen Psychoanalytiker und Autor Bruno Bettelheim). Dadurch gibt es verschiedene Ansichten darüber, was Märchen sind und wodurch sie sich auszeichnen. Das folgende Kapitel verfolgt das Ziel, eine einheitliche Begriffsbestimmung zu entwickeln, indem es die Entwicklungsgeschichte umfassend darlegt.

[32] Der Begriff "Märchen" wird innerhalb der westgermansichen Sprachen ausschließlich im Hochdeutschen verwendet. In norddeutschen, mitteldeutschen oder westböhmischen Regionen haben sie andere Bezeichnungen, die teilweise nicht von anderen Gattungen abgegrenzt werden (vgl. Lüthi 2004, 2; vgl. Pöge-Alder 2011, 20).
[33] In den erwähnten Studien wurde unter anderem untersucht, welche Assoziationen Menschen in Deutschland und verschiedenen anderen Ländern mit dem Begriff "Märchen" verbinden. Die Ergebnisse zeigten, dass insbesondere in Europa und Nordamerika die Brüder Grimm am häufigsten als zentrale Vertreter mit dem Begriff verknüpft wurden.

3.1 Begriffs- und Entwicklungsgeschichte

Beim Versuch, Märchen zu beschreiben, werden oft Termini wie „abenteuerlich“ oder „zauberhaft“, „Erzählung“ oder „Geschichte" verwendet. Viele Märchenverweise sind im alltäglichen Sprachgebrauch verwurzelt. Bekannte Bezeichnungen wie *Dornröschenschlaf* (für ein in übertragener Bedeutung untätiges, verträumtes Dasein)*, Aschenputtel* (für die Verrichtung einer in übertragener Bedeutung schweren, undenkbaren Tätigkeit) oder sprichwörtliche Phrasen wie *ins Bockshorn jagen lassen*, *die Suppe auslöffeln*, *eine Prinzessin auf der Erbse sein* oder direkte Begriffsverweise wie S*o schön, wie im Märchen!* oder *Erzähl‘ mir keine Märchen!* sind fest im Deutschen verankert (vgl. Heigl 2021, 21). Das zeigt, dass die Sammlung und Verschriftlichung der Grimm’schen *Kinder- und Hausmärchen* sehr stark mit dem Märchenbegriff verbunden ist. Die Bezeichnung *Märchen* gibt es aber schon länger – ohne sich auf den literarischen Gattungsbegriff zu beziehen.

Die Ursprünge des Wortes lassen sich auf das Althochdeutsche[34] zurückführen. Das althochdeutsche Wort "mârî" hatte in seiner adjektivischen Bedeutung den Sinn von "bekannt" oder "berühmt" und entwickelte sich etwa ab dem 11. Jahrhundert im Mittelhochdeutschen zur nominalen Verwendung "maere", was "Kunde", "Bericht" oder "Erzählung", aber auch negativ angehaucht, "Gerücht" bedeutete (vgl. DWB, Bd. 12, Sp. 1620; vgl. Lange 2017, 7, 8; vgl. Lüthi 2004, 1). Die sprachhistorischen Wurzeln deuten laut Pöge-Alder darauf hin, dass Märcheninhalte ursprünglich mündlich übermittelt wurden (vgl. Pöge-Alder 2011, 22). Etymologisch entwickelte sich die Bezeichnung Ende des 18. Jahrhunderts für die weit verbreiteten und beliebten Volkserzählungen so, dass sie erneut einen Bedeutungswandel durchliefen, welcher dann positiv war (vgl. Lange 2017, 8).

Schon die Begriffsentwicklung zeigt, dass Märchen eine lange Geschichte haben, die Jahrhunderte zurückgeht und sich über viele Länder erstreckt. Während die meisten Märchenforscher*innen die Wurzeln der Gattung im Mittelalter datieren (siehe u.a. Schenda, Propp, Rölleke, Bottigheimer), verfolgen manche die ersten mündlich überlieferten Märchengeschichten bis in die Antike[35] zu den ersten schriftlichen Zeugnissen früher Hochkulturen zurück (siehe u.a. Lüthi, Frazer, de Gubernatis) (vgl. Zipes 2000, 5).

> [D]er Zeitpunkt oder die Zeitspanne, in der die mündlichen Erzählungen erstmals mit gattungstypischen Merkmalen aufgetreten sind, [liegt] zwar im Dunkeln, es wird innerhalb dieser Wissenschaften aber angenommen, dass die Volkssage als solche schon sehr früh mündlich weitererzählt wurde und Märchen sich aus einzelnen Motiven dieser Sagen entwickelt haben. (Lüthi 1975, 52 in Heigl 2021, 23).

[34] Als Epoche der deutschen Sprachgeschichte lässt sich das Althochdeutsche auf etwa 750-1050 n. Chr. datieren, wobei erste autochthone althochdeutsche Schriften ab dem 8. Jahrhundert überliefert sind (vgl. Neumann & Betz 2019, 10, 38).
[35] Schon antikes Erzählgut weist Gemeinsamkeiten zu bekannten Märchenmotiven auf (vgl. Uther 2004, 384). Äsop war ein antiker griechischer Dichter und Erzähler, der für seine Gleichnisse und Fabeln mit moralischen Lehren und Weisheiten bekannt ist. Ein Beispiel ist „Die Schildkröte und der Hase“ – heute als Schwank „Der Hase und der Igel“ auch in den Grimm’schen Kinder- und Hausmärchen (vgl. Perry-Index 1962, 226).

Laut Lüthi (2004, 43) finden sich bereits in schriftlichen Zeugnissen aus dem Altertum und Mittelalter Sagen und Erzählungen, die Märchenmotive und teilweise einen märchenähnlichen Verlauf aufweisen, was aber erst später als eindeutige Gattung erkannt wird und sich damit besser definieren lässt. Jolles identifiziert die Ursprünge der (europäischen) Märchengattung in der Toskana innerhalb der Kunstform Novelle und novellistischen Erzählungen, die sich im Gegensatz zur Sage nicht auf tatsächliche Ereignisse bezogen (vgl. ebd.).

Im 16. Jahrhundert veröffentlichte der wahrscheinlich erste europäische Märchensammler, Giovanni Francesco Straparola, solche Erzählungen in zwei Bänden als Novellensammlung mit dem Titel "Die ergötzlichen Nächte" (vgl. Jolles 2010, 229). Er nutzte dafür wahrscheinlich die Bibel und verschiedene schriftliche und mündliche Quellen aus dem arabischen Raum (vgl. ebd.). Ein Jahrhundert später verfasste Giambattista Basile einen barockisierten Geschichten- und Märchenzyklus aus volkstümlichen europäischen, orientalischen Überlieferungen und Geschichten der griechischen Mythologie mit dem Namen "Pentamerone" (vgl. Lüthi 2004, 48). Schon in Basiles Werk lassen sich die ersten Fassungen bekannter Märchen finden, die später als Vorlage für viele Märchensammler und -verfasser, wie beispielsweise Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, dienten (vgl. Heigl 2021, 23).

Ab 1700 wurden die ersten Einzelgeschichten von verschiedenen Schriftstellern schriftlich festgehalten. Unter dem Titel „Histoires ou contes du temps passé“ veröffentlichte Charles Perrault schon 1697 eine Sammlung. Diese Märchen zeichnen sich durch den „Dualismus zweier Welten (Realem und Surrealem)“ (Heigl 2021, 23) sowie das „Aufheben von Naturgesetzen“ (ebd.) aus – im Gegensatz zum zunehmend aufklärerischen Weltbild. Perrault galt mit diesen französischen Feenmärchen („Conte de Fées“) lange als Vorreiter. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts brachte jedoch Jean Antoine Galland durch die Übersetzung einer arabischen Handschrift mündlich überlieferte Erzählungen aus dem Orient nach Europa, was viele orientalisch beeinflusste Märchenerzählungen inspirierte (vgl. Lüthi 2004, 51). In der deutschen Romantik wurden diese orientalisch beeinflussten Märchen, teilweise mit heimischen Volkserzählungen verbunden. Dies hatte großen Einfluss auf die Entwicklung des europäischen (Volks-)Märchens.

Im 19. Jahrhundert wurden bekannte Vorlagen und Märchenstoffe verstärkt aufgegriffen und neu interpretiert (Mattson & Tatar 2016, 33f). Dadurch veränderten sich die ursprünglichen Inhalte (vgl. Bottigheimer 2009, 7; vgl. Ritz 2013, 18). Hans Christian Andersen schrieb beispielsweise eine Reihe solcher Kunstmärchen, wie beispielsweise „Die kleine Meerjungfrau“. Vor allem die Brüder Grimm haben in der deutschen Romantik durch die Veröffentlichung ihrer „Kinder- und Hausmärchen“ und formale und inhaltliche Änderungen dazu beigetragen, den kindlichen „Märchenton“ (Lange 2017, 18) zu schaffen (vgl. ebd.). Diese Sammlung wurde mit ihrer nahezu weltweiten Verbreitung als Hausbuch zu einem der bekanntesten Zeugnisse deutscher Geistes-, Literatur- und Kulturgeschichte, obwohl die Brüder Grimm nicht explizit erwähnen, dass es sich um rein deutsche

Märchen handle (vgl. Pöge-Alder 2011, 117 in: Heigl 2021, 24). Die meisten ihrer Märchen stammten aus früheren Sammlungen oder literarischen Vorlagen des Okzidents[36] und – entgegen der romantisierten Vorstellung der Gebrüder Grimm als „Bewahrer europäischer Märchenüberlieferung" und Volkskunde (Rölleke 2017, 43)[37] – waren ihre Quellen größtenteils gebildete Zeitgenoss*innen aus dem Bürgertum. Gemäß Bottigheimer (2009, 29) übermittelten im 18. und 19. Jahrhundert Bedienstete unterschiedlicher Herkunft und Nationalität Volksgeschichten und -märchen an ihre Dienstgeber*innen. Diese dienten den Brüdern Grimm als Quellen beim Zusammenstellen der Märchenstoffe (vgl. ebd.). Aufgrund des Titels "Kinder- und Hausmärchen" stieß die erste Ausgabe auf wenig Resonanz, da die Geschichten wegen ihrer grausamen Elemente und des als minderwertig empfundenen Inhalts stark kritisiert wurden (vgl. Rölleke 2012, 86). Infolgedessen wurden Anpassungen vorgenommen, um einen kindlicheren Ton zu etablieren und die Akzeptanz zu verbessern. Die Transformation der Märchen zeigt den Versuch, moralische und erzieherische Elemente zu integrieren (vgl. Jolles 1975, 238). Mit der weiteren Verbreitung der Kinder- und Hausmärchen wurden auch ansprechende Illustrationen hinzugefügt, was dazu führte, dass diese Geschichten zu beliebten "Gutenachtgeschichten" für Kinder avancierten (vgl. Thiele 2017, 164). Diese visuelle Ergänzung half, die Geschichten zugänglicher und ansprechender für junge Leser*innen zu machen, und trug dazu bei, die Beliebtheit der Märchen zu steigern.
Das wachsende Interesse an Märchen gab auch anderen Betätigungsfeldern Anstoß für wissenschaftliche Beschäftigung.

> Nachdem europäische Märchen, historisch betrachtet, vor allem im 19. Jahrhundert, aber auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als Erziehungsmittel Anklang in allen gesellschaftlichen Schichten fanden (vgl. Geister 2010, 46), kam es in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren zu einer negativen Sicht auf die Erzählgattung (vgl. Neuhaus 2005, 23). Hauptkritikpunkte waren die in Märchen dargestellte Ideologie und die Fragwürdigkeit ihrer Eignung für Kinder (vgl. Rölleke 2012, 86 in: Heigl 2021, 47).

Im Laufe der Zeit wurden Märchenmotive von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Kunstformen aufgegriffen und adaptiert. Besonders im 20. Jahrhundert, mit dem zunehmenden Interesse an der Psychoanalyse, wurden viele Märchen einer intensiven Analyse unterzogen. Im Sinne Sigmund Freuds wollten Psychologen wie Carl Gustav Jung Märchen nutzen, um tiefere

[36] Die Brüder Grimm gaben an, dass sie im Jahr 1806 damit begannen, ältere literarische Zeugnisse zu sichten (vgl. Grimm 1919, Vorwort). Dieses umfangreiche Märchen- und Sagenkonvolut, das verschiedene Motiv- und Themenkreise umfasste, bildete die Grundlage für ihre spätere Kommentierung. In ihrer Sammlung sind nicht nur Auszüge aus der antiken Literatur, der nordischen Heldensage und den Geschichten aus "Tausendundeine Nacht" zu finden, sondern auch gedruckte europäische Märchen- und Novellensammlungen wurden ausführlich ausgewertet (vgl. Uther 2013, 459, 462). Etwa 40 der Märchen in der Ausgabe von 1857 haben direkte schriftliche Quellen unterschiedlicher Herkunft (Schwankbücher, Kuriositätenliteratur, Exempelsammlungen, Predigtliteratur, Rätselbücher) aus dem 14. und 18. Jahrhundert (vgl. Uther 2013, 462). Weitere 138 weisen inhaltlich eine starke Affinität zu älteren deutschen literarischen Vorlagen auf, aber vor allem auch zu französischen Märchen wie jenen von Charles Perrault oder Madame d'Aulnoy, zu italienischen Märchen von Giambattista Basile und Giovanni Francesco Straparola oder basieren auf anderen Veröffentlichungen in Zeitschriften, Taschenbüchern und Märchensammlungen des 18. und 19. Jahrhunderts. (vgl. ebd.).

[37] Die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm stammten aus dem hessischen Hanau, das zu dieser Zeit Teil des damaligen Preußen war. In einer Ära, in der Napoleons Reich sich stark ausweitete und deutsche Herkunft und Kultur teilweise verdrängt wurden, fühlten die Brüder Grimm vermutlich den Drang, die historischen Geschichten und Kultur ihrer Heimat zu bewahren (vgl. Martus 2009, 271).

Einsichten in gesellschaftliche und kulturelle Strukturen zu gewinnen (vgl. Lange 2017, 15). 1976 veröffentlichte der Psychoanalytiker Bruno Bettelheim „The Uses of Enchantment", wo er vor allem die psychologische Bedeutung von Märchentexten für Kinder analysiert. Aber auch die Kunst oder später die Animations- und Filmindustrie setzten sich mit den Thematiken und Inhalten auseinander, sodass Märchen gegenwärtig einen wichtigen Bereich der Kinder- und Jugendliteratur einnehmen (vgl. Tatar 2002, 323f).

3.2 Gattung des Märchens

Aufgrund ihrer ästhetischen Funktion, semantischen Offenheit und der Fiktionalität des Textes werden Märchen als narrativ-erzählende literarische Texte betrachtet (vgl. Fix 2017, 172). Solche Märchengeschichten und Märchenerzählformen weisen nahezu weltweit grundlegende Gemeinsamkeiten auf (vgl. Pöge-Alder 2011, 107). In den frühen 20er Jahren des letzten Jahrhunderts schufen die Märchenforscher Antti Aarne und Stith Thompson den *AaTh-Index*, der Märchen in verschiedene Typen wie *Tiermärchen*, *eigentliche Märchen* und *Schwänke* unterteilt (siehe Aarne-Thompson-Index 1961[38]). Diese Typen sind weiter in Kategorien und Gruppen untergliedert und dienen Erzählarchiven weltweit als Orientierung zur Unterteilung (vgl. Uther 2004, 10). „Wenn in der Literaturwissenschaft von *Volks-* und *Kunstmärchen* gesprochen wird, ist im europäischen Raum […] meist der zweite Bereich der eigentlichen Märchen aus dem AaTh-Index oder ATU-Index gemeint, unter der [sic] sich auch die Zauber- und novellenartigen Märchen finden." (Lüthi 2004, 18 in: Heigl 2021, 26). Neuere Nachschlagewerke wie "The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales" von Donald Haase ermöglichen eine umfassende Einordnung von weltweiten Legenden, Sagen und Märchen in geografische, historische, inhaltliche und wissenschaftliche Bereiche (siehe Haase 2008).

Obgleich des Namens, sie alle beschreiben eine kurze Form der Erzählung, die zunächst mündlich überliefert und ab einem gewissen Zeitpunkt schriftlich festgehalten wurde. Dieser Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Tradition erforderte das Vorhandensein gemeinsamer Merkmale, die der Gattung ihre charakteristische Struktur verlieh. Ein Märchen ist kein historischer Bericht über einen echten Ort zu einer bestimmten Zeit. Daher beginnen Märchen typischerweise mit der markanten Formel *Es war einmal* (oder Englisch: *Once upon a time* [Einst, da gab es] oder Tschechisch: *Bylo nebylo* [Es war, es war nicht] oder Arabisch: كان يامكان،في قديم الزمان، وسالف العصر والأوان [Es war, oh was damals war/ oder nicht war in den ältesten Tagen und Jahren und Zeiten], usw.) (vgl. Wiktionary, Es war einmal). Diese Einleitung transportiert den*die Leser*in oder Zuhörer*in in eine fantastische Welt, die sich außerhalb der realen Raum-Zeit erstreckt. Im Märchen stehen keine

[38] Eine aktualisierte Version dieses Index, der *ATU-Index*, wurde von Hans-Jörg Uther im Jahr 2004 erstellt (vgl. Uther 2015).

Gesellschafts- oder Naturphänomene im Fokus, sondern eine einfache Handlung, die den Helden oder die Heldin in eine Welt des Guten und des Bösen führt. Vor allem Volksmärchen zeichnen sich durch solche stereotypen, eindimensionalen Charaktere des alltäglichen Lebens, wie etwa die böse Stiefmutter und das gütige Mädchen in „Aschenputtel", aus (vgl. Tatar 2002, 2). Diese Archetypen des Märchens entwickeln sich nicht weiter; der*die Hauptprotagonist*in durchlebt aber immer eine gewisse Transformation, wie beispielsweise die Verwandlung des Biestes zum schönen Prinzen in „Die Schöne und das Biest" oder die Wiederauferstehung des Mädchens durch den Kuss des Prinzen in „Schneewittchen" in den von Perrault und den Brüdern Grimm verbreiteten Versionen (vgl. ebd. 12).[39] Während diese entgegengesetzten Kräfte in einer klar festgelegten Handlungslinie auftreten, sind die möglichen moralischen Elemente im Märchen meist subtil (vgl. Mtchedlidze 2010, 554f). Diese Merkmale allein grenzen das Märchen jedoch nicht spezifisch genug von anderen epischen Kleinformen (wie Sage, Legende, Parabel, Schwank, Anekdote, Fabel, Kurzgeschichte) ab (vgl. Pöge-Alder 2011, 107).

Obwohl aufgrund der Bemühungen um Vereinheitlichung und stilistische Charakterisierung durch die Brüder Grimm diese oft fälschlicherweise als deren Schöpfer betrachtet werden, zeichnen sich (Volks-)Märchen wesentlich durch das Fehlen eines namentlich erwähnten Verfassers aus (vgl. Lange 2017, 14). Dieser Wandel definierte nicht nur die eigentliche Erzählform, sondern wurde auch von Freund durch die Unterscheidung zwischen *Volksmärchen* und *Kunstmärchen* beschrieben (vgl. Freund 1996, 7). „Die Brüder Grimm haben diese Erzählungen nicht nur zusammengetragen, sondern formale und inhaltliche Eingriffe vorgenommen und somit den Stil des deutschen *Buchmärchens*[ ] (Begriff nach Bluhm 2000) geschaffen." (Heigl 2021, 24). So kann die ungekürzte Erstausgabe der Grimm'schen Märchen auch für Erwachsene eine schockierende Erfahrung sein und selbst diejenigen, die bereits wissen, dass Schneewittchens Stiefmutter den Mord an ihrer Stieftochter arrangiert, oder dass Tauben die Augen von Aschenputtels Stiefschwestern herauspicken, oder dass die Freier von Dornröschen an der Hecke ihres Schlosses verbluten oder dass ein tobendes Rumpelstilzchen sich vor Wut selbst zerreißt; werden kaum auf die grafischen Beschreibungen von Mord, Verstümmelung, Kannibalismus, Kindstötung und Inzest vorbereitet sein, die die Seiten dieser vermeintlichen Gutenachtgeschichten für Kinder füllen (vgl. ebd.). Schrittweise überarbeiteten die Brüder Grimm ihre Märchensammlung von Auflage zu Auflage und führten formale und inhaltliche Anpassungen durch. Obwohl sie in ihrer Vorrede zur zweiten Auflage von 1819 behaupteten, nichts Eigenes hinzugefügt zu haben, wurden durch Untersuchungen, wie die von Lange (2017) am Beispiel des Märchens "Hänsel und Gretel," zahlreiche Veränderungen aufgedeckt (vgl. Lange 2017, 17-19). Diese Anpassungen umfassten:

- die Einfügung von Dialogen,

[39] Märchen zeigen universelle archetypische Elemente wie den Kampf zwischen Gut und Böse und magische Transformationen, wobei Details, Abläufe oder Enden je nach kultureller und regionaler Erzähltradition variieren.

- ausführlichere Beschreibungen der Protagonisten,
- das Hinzufügen einzelner Episoden,
- die Integration wiederkehrender Formeln (Es war einmal, usw.),
- die Einbeziehung christlicher Gedanken,
- sprachliche Modifikationen (wie Wortwiederholungen, Lautspielerein, aber auch Ersetzung des Präsens durch das erzählende Imperfekt sowie der direkten Rede durch die indirekte Rede),
- die Schaffung eines kindgerechten "Märchentons" (siehe Lange 2017),
- das Arrangieren von Textelementen oder Paratexten,
- logische Überarbeitungen,
- pädagogische Ermahnungen,
- eine weitgehende Entsexualisierung der Geschichten (vgl. Lange 2017, 17-19; vgl. Rölleke 2017, 40).

Bottigheimer und Ritz betonen, dass die Brüder Grimm durch ihre sprachlichen Überarbeitungen das Volkstümliche in die Märchengattung einführten und die Erzählstimme des Volkes veränderten (vgl. Bottigheimer 2009, 7; vgl. Ritz 2013, 18). Diese Anpassungen formten die europäischen Märchen zu dem, was sie heute sind (Stichwort: *Gattung Grimm*). Denn obwohl sie vermutlich Merkmale der mündlichen Erzähltradition verloren haben, bezieht sich der Begriff "Märchen" im „westlichen Kulturkreis“ in der Regel auf die im 19. Jahrhundert adaptierten, festgelegten und gesammelten Volksmärchen des europäischen Raums, die es ohne jene Sammlung der Brüder Grimm nicht in ihrer nachhaltigen Vielfalt geben würde. Märchen haben sich so zu einer Kunstform traditioneller Literatur entwickelt, die bestimmte Kennzeichen hat (vgl. Jolles 2010, 236).

Um das Märchen von anderen epischen Kleinformen abzugrenzen, habe ich die in den letzten Jahrzehnten von Panzer (1973), Jolles (1975), Lüthi (1975), Olrik (1906), Bettermann & Bettermann (2005), Bottigheimer (2009), Mtchedlidze (2010), Pöge-Alder (2011), Lange (2017), Neuhaus (2017), Zitzlsperger (2017) und Abraham et al. (2020) festgestellten Charakteristika zu Struktur und Inhalt, gesammelt und überblicksmäßig in Tabelle 4 wie folgt dargestellt:

Erzählkonstruktion und Form	- Eindimensionalität bezüglich Zeit und Elementen des Märchenstils (vgl. Panzer 1973 in Lüthi 1975, 23) - Märchen haben einen „kunstvolleren Aufbau“ im Vergleich zu anderen epischen Kleinformen (vgl. Lüthi 2004, 9, 23) - gesetzmäßige Gliederung (vgl. Lüthi 2004, 4) - Märchen als Gattung mit einfacher Form (vgl. Jolles 2010, 235, 238) - konsequente Erzählkonstruktion (Pöge-Alder 2011, 203; vgl. Lange 2017, 14) - Übersichtlichkeit der Handlungsstränge, - szenische Zweiheit der handelnden Personen, - Einsträngigkeit der Handlungsfolgen, - Schematisierung inhaltlicher Entwicklungen, - Hervorhebung durch Wiederholung und detailreiche Schilderung (vgl. Pöge-Alder 2011, 202f) - drei- oder fünfteiliger Aufbau (vgl. Lange 2017, 24) - mündliche und/oder schriftliche Realisierung als literarisch-künstlerisches Werk (vgl. Pöge-Alder 2011, 26) - nicht nur in Prosadichtung, sondern auch in anderen literarischen Formen möglich (vgl. Neuhaus 2017, 20) - flächenhafter Stil der Sprache (vgl. Lüthi 2004, 4; vgl. Zitzlsperger 2017, 140)

Fantastik und Inhalt	- Eindimensionalität bezüglich Inhalt, - symbolische Interpretation von Handlungen und Aussagen in historischer Innendimension (vgl. Panzer 1973) - abstrakter Stil (vgl. Lüthi 2004, 23) - Isolation und Allverbundenheit; Sublimation und Welthaltigkeit (vgl. Lüthi 2004, 9, 23) - klarer Aufbau der Handlung (stereotyper Ablauf: Beginn – Problem – Aufgabe – Begegnungen – Problemlösung – Ende) (vgl. Bettermann & Bettermann 2005, 9) - Märchen erfüllen das „naive Bedürfnis nach Gerechtigkeit im Geschehen" und bieten moralische Befriedigung - Märchen sind unterhaltende, moralisch orientierte Erzählungen - Märchen haben eine erkennbare Moral oder Lektion (vgl. Jolles 2010, 235, 238) - Wunderbares, Fantastisches, Übernatürliches oder Unmögliches als Selbstverständliches, - zauberhaftes Geschehen in reale, soziale und interpersonale Verhältnisse und Konstellationen gebettet, - fehlende Orts- und Zeitangaben, formelhafte Wendungen und Einschübe erzeugen gewollte Fiktionalität, - an historische Denkweisen und Glaubensrealitäten gebunden, die sich überlagern, - Erzählgegenstände und -requisiten werden der Erzählumgebung angepasst, - Entindividualisierung der Handlung, die vor dem Hintergrund kollektiver Erfahrung gedeutet wird, - Der Erwartung entsprechender Ausgang (gut oder schlecht, je nach Märchentradition und moralisch belehrender Intention) (vgl. Pöge-Alder 2011, 24-30) - Verschiebung des Adressats und zunehmende Rolle in der Kinder- und Jugendliteratur während der Konstitution der (klein-)bürgerlichen Familie im 18. Jahrhundert in Europa: Erziehungsmittel, Lesekanon, Vermarktung (vgl. Pöge-Alder 2011, 29) - mehrdimensionale Unterhaltungsfunktion (je nach historischem Kontext und Erzählsituation): Wissensvermittlung, Unterhaltung, Konfliktbewältigung, sozial-gesellschaftliche Funktion (vgl. Pöge-Alder 2011, 30) - Polarität der handelnden Hauptpersonen: Protagonist und Antiheld (vgl. Pöge-Alder 2011, 203) - Märchen erzählen von Lebenserfahrungen, Einsichten und Wünschen der Menschen (vgl. Zitzlsperger 2017, 136)

Tabelle 4: Charakteristika von Märchen zu Struktur und Inhalt, eigene Darstellung

Beim Betrachten der charakteristischen Merkmale wird deutlich, dass universelle Themen, die für Menschen verschiedenster Länder, Kulturen und Zeiten relevant waren (und weiterhin sind), alle Märchen prägen. Zu diesen Themen gehören unter anderem die Herausforderungen des Erwachsenwerdens, das Überwinden von Hindernissen und die Suche nach Glück (vgl. Fix 2017, 172). Diese Motive finden sich in Märchen aus vielen Kulturen und Ländern, die unterschiedliche Formen angenommen haben und deren Funktionen sowie Bedeutungen sich im Laufe der Zeit verändert haben. Jamie Tehrani erforscht alte Literatur und betont die Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Geschichten. Anhand einer Karte zu „Rotkäppchen", die Jahrhunderte alte Geschichten aus weit entfernten Gebieten der Welt einbindet, verdeutlicht er die Verbreitung und Variationen dieses Märchens. Tehrani identifiziert verschiedene Versionen von „Rotkäppchen", die er auf drei Kontinente zurückverfolgt (Ostasien, Afrika und Europa), und sieht darin bewiesen, dass bestimmte

Geschichten einen gemeinsamen Ursprung haben (vgl. Tehrani 2013, 4f). Dieser Ansatz impliziert, dass auch viele andere Volksmärchen gemeinsame Abstammungs- und Entstehungsbeziehungen haben. Die Schwierigkeit besteht darin, dass nur Überbleibsel und Bruchstücke verfolgt werden können (vgl. ebd.).

Maria Tatar hebt in "The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales" hervor, dass es mehr als nur ein Buch benötigen würde, um den 210 Märchen in den Grimm'schen „Kinder- und Hausmärchen“ gerecht zu werden (vgl. Tatar 1987, Vorwort). Angesichts dieser Fülle an Informationen soll in den folgenden Kapiteln ein gezielter Blick auf Märchen als Kinder- und Jugendliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache geworfen werden, um ihre besondere Bedeutung und Rolle in der literarischen Bildung und für den Zweitspracherwerb näher zu beleuchten.

3.3 Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache

Die in Märchen behandelten Themen umspannen ein breites Spektrum menschlicher Erfahrungen, wie Liebe, Jugend, Alter, Geburt, Tod, Individualität, Gemeinschaft, soziale Beziehungen und das Verhältnis zur Umwelt (vgl. Neuhaus 2005, 372). Zugleich sind grundlegende menschliche Konflikte wie Gut und Böse, Glück und Unglück, Armut und Reichtum (vgl. Bettermann & Bettermann 2005, 9) sowie Gefühle eingebaut (vgl. Zitzlsperger 1997, 41). Lüthi bezeichnet diese wiederkehrenden, gleichen Züge als „Urerlebnisse“ oder „Urwünsche“ der Menschen (vgl. Lüthi 2004, 9). Neuhaus charakterisiert diese Themen als übernationale, globale Stoffe, die zentrale menschliche Bedürfnisse reflektieren (vgl. Neuhaus 2005, 9). Mtchedlidtze und Rurainski heben die Rolle der Märchen als eine der ersten literarischen Gattungen hervor, denen Menschen im Leben begegnen und die allen anderen literarischen Gattungen zugrunde liegt oder diesen sogar vorausgeht (vgl. Mtchedlidtze 2010, 560; vgl. Rurainski 2007, 240). „Abraham & Kepser bezeichnen dies als ‚propädeutische Funktion‘ von Kinder- und Jugendliteratur, die an Erwachsenenliteratur heranführen soll.“ (Abraham & Kepser 2016, 171 in: Heigl 2021, 46).

In vielen europäischen Ländern ist die Vermittlung von Märchen daher als wichtiger Teil des (kulturell-geschichtlichen) Sprachunterrichts verankert. Auch in Österreich findet sich Märchenliteratur im schulischen Textsortenkatalog, sodass die meisten Schüler*innen, die in Österreich schulisch sozialisiert wurden, damit vertraut sind (vgl. Heigl 2021, 15). Im deutschsprachigen Raum gab es in der Märchenforschung in den letzten Jahrzehnten einige Studien zur Aktualität von Märchen. Das Institut für Demoskopie Allensbach und das Essener Literaturmagazin „Bücher“ erhoben beispielsweise, welche Märchen besonders bekannt und beliebt sind (vgl. Allensbacher Berichte 2003/12, 1; vgl. Der Spiegel 2007). Eine Umfrage des *Internationalen Zentralinstituts für Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) München* zur Bekanntheit und Beliebtheit diverser Märchentitel aus 2015 ergab, dass all die teilnehmenden drei- bis 13-jährigen Kinder in Deutschland die genannten Märchentitel aus

ihrer Kindheit und Schulzeit kannten (vgl. Götz 2015, 66f). Ebenso ergab die Studie, dass die bekanntesten Märchen aus der Märchensammlung der Brüder Grimm kommen (vgl. ebd.).
Gerade Märchen haben, anders als viele konstruierte Texte, lange narrative Traditionen. Schon 1997 bewertet Bredella den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht daher als positiv für das Verständnis der neuen Kultur und deren Geschichte (vgl. Bredella 1997, 163). Zitzlsperger spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gegenwartsbedeutung" (aktueller Erfahrungen, Kenntnissen, Gefühlen) und einer „Zukunftsbedeutung" (Sensibilisierung und ästhetische Bildung für Volksgut, Laut-, Schift- und Bildsprache und Wege in die Literatur) von Märchen (vgl. Zitzlsperger 2017, 138). Dieser Ansatz entstammt den 1980er Jahren, wo im Sinne interkultureller Fremdsprachendidaktik eine Brücke zwischen der „fremden" und „eigenen" Lebenswelt geschlagen werden sollte (vgl. Pauldrach 1992, 7f). Neben dem interkulturellen Grundgedanken stellte Pauldrach zwei weitere grundlegende Ansätze des Fremdsprachenunterrichts vor: den kognitiv-faktischen und den kommunikativen (vgl. ebd. 6f). Es gibt also verschiedene Möglichkeiten, um sich Märcheninhalten anzunähern. Zitzlsperger spricht von sprachlichen, entwicklungspsychologischen und kognitiven Aspekten (vgl. Zitzlsperger 2017, 139). Märchen ermöglichen es, durch narrative Traditionen eine Brücke zwischen diesen Methoden und den verschiedenen Lebenswelten herzustellen und stellen damit eine wertvolle Ressource für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht.

Laut Pöge-Alder beinhaltet der Gattungskomplex Märchen unter anderem literarische Produkte verschiedener Art, einen klaren Ablauf der stereotypen Handlung, schriftliche oder mündliche Realisierung als literarisch-künstlerisch festgehaltenes Werk und richtet sich an ein breites Publikum (vgl. Pöge-Alder 2011, 24-30). Die formellen Kriterien der Gattung Märchen bieten aus diesem Grund zahlreiche Argumente für ihre Integration in den Deutsch-als-Zweitsprachenunterricht. Die kurze Form und die vergleichsweise einfache Sprache machen Märchen, insbesondere in Leichter Sprache (LS), weiters zu einem effizienten Einstieg in die deutsche Literatur im Unterricht (vgl. Schwerin von Krosigk 2012, 266).

> Gleichzeitig hat die Forschung […] gezeigt, dass mangelnde Sprachkenntnisse durch eine in der Erstsprache erworbene (*universelle?*) Lesefähigkeit in einem gewissen Maß ausgeglichen werden können […]. (Schramm 2001, 81 in: Würffel 2013, 133).

Auch laut Lange sind Märchen vor allem auch für Schüler*innen mit nicht voll ausgebildeter Lesefähigkeit geeignet (vgl. Lange 2017, 5). Leseerfahrungen und -strategien, die sich auf eine bestimmte Gattung oder Textsorte beziehen, können den Wissenserwerb und die Bewältigung von Leseaufgaben positiv beeinflussen. Dieses Vorwissen, oder der „kulturelle Orientierungsrahmen" (Biechele 2006, 35) steht als individueller Anknüpfungspunkt am Anfang eines jeden (Text-)Verstehens und bezieht sich auf Wörter, Bilder, Inhalte, die den Leser*innen aufgrund individueller kulturspezifischer Wahrnehmungen, Traditionen und Kontexten vertraut sind (vgl. Jarfe 1997, 22; vgl. Ehlers 2001, 1336 in: Heigl 2021, 50). Da der Motivbestand von Märchen, wie in Kapitel 3.1 und 3.2

dargelegt, weltweit anzutreffen ist, kann die Kenntnis solcher Märchen oder das Vorwissen über ähnliche Erzählungen sowie die Anwendung von Lesestrategien, die im Zusammenhang mit Märchen entwickelt wurden, einen positiven Einfluss auf die Verstehensprozesse im fremdsprachlichen Leseprozess haben. Dies unterstreicht die Bedeutung der Gattung im Kontext des Fremd- und/oder Zweitsprachenunterrichts (vgl. Heigl 2021, 53).

3.3.1 Märchenergänzungen und -adaptionen

Nach langer mündlicher Überlieferung von Märchen (siehe Kapitel 3.1) begann mit Ende des 17. Jahrhunderts mit der Herausgabe von Charles Perraults Märchensammlung "Histoires ou contes du temps passe" aus dem Jahr 1697 die bildliche Gestaltung von Märchenausgaben (vgl. Pecher 2017, 16). Die Sammlung war wegweisend für die Tradition europäischer Märchenillustration. Besonders das Titelbild (auch „Frontispiz“), als dekorative und informative Abbildung, wurde im 19. Jahrhundert repräsentativ und für den neuen Adressatenkreis dem kindlichen Publikum (bürgerlicher Familien) angepasst (vgl. ebd.; siehe Abbildung 4). Die Illustrationen von Schlüsselszenen prägten die visuelle Kultur und dienten als Vorläufer für Bühnen- und bewegte Bilder (vgl. ebd.). Mit der Einführung neuer Techniken wie Lithografie oder Stahlstich erlebte das Märchen erneut eine verstärkte Verbreitung – nun über verschiedene Medien (vgl. ebd., 19). Es entstanden illustrierte Märchentexte für das Lesenlernen[40], Papiertheater oder Sammelbilder für die an Popularität zunehmenden Märchenbände und mittlerweile massenproduzierten Märchenbilderbücher. Gustave Doré prägte den Schwarz-Weiß-Gravur-Stil, der vielen Menschen vielleicht noch aus ihrer Kindheit bekannt ist (vgl. ebd.). Seine Illustrationen für Perraults Märchen gelten als stilprägend. Die verstärkte Veröffentlichung illustrierter Märchenausgaben führte dazu, dass bestimmte Märchen als unverzichtbare literarische Stoffe betrachtet wurden. Dies wurde teilweise auch bewusst vorangetrieben, um gesellschaftspolitische Vorstellungen (wie moralische Lehren, soziale Hierarchien, Geschlechterrollen, kulturelle Werte) zu propagieren.

[40] Solche Bildnisse treten in dieser Form als Informationsträger und Unterstützer von Verstehens- und Lernprozessen auf. Als menschlich produziertes Produkt sind solch wahrnehmbare Zeichen anthropologisch schon früh auf unterschiedlichste Weise (historische Malereien, entwicklungspsychologische Symbole, kulturelle Kunst, wissenschaftliche Illustrationen, pädagogische Lehrmittel) als Kulturtechniken verankert (vgl. Heigl 2021, 53f).

Abb. 4: Frontispiz KHM, Brüderchen und Schwesterchen, Grimm 1819.

Parallel zur Bildgestaltung entstanden im Verlauf der künstlerischen Entwicklung auch theatralische Adaptionen von Märchen. Insbesondere in Frankreich wurden die „Feenmärchen“ populär, die sich durch detaillierte Szenenanweisungen für Bühnenrealisationen eigneten (vgl. ebd.). Dies führte in Westeuropa und Nordamerika zu zahlreichen Neubearbeitungen und Neufassungen. Ab 1900 wurden diese nicht nur in Form von Theaterstücken, sondern auch als Lyrikadaptionen, Prosatexte und Karikaturen adaptiert, einige sogar vertont oder verfilmt (vgl. Rurainski 2007, 241 in: Heigl 2021, 57). Das späte 19. Jahrhundert brachte nämlich mit der Entwicklung neuer Projektionstechniken für bewegte Bilder eine innovative visuelle Darstellungsform hervor: den Film. Neben den ersten dokumentarischen Aufnahmen von Alltagsszenen, Sportveranstaltungen und Jahrmarktsattraktionen erfreuten sich insbesondere Filme mit beliebten Märchenthemen großer Beliebtheit (vgl. Pecher 2017, 14f). 1937 markiert einen Meilenstein in der Geschichte von Film und Fernsehen mit "Schneewittchen und die sieben Zwerge" (im Original: „Snow White and the Seven Dwarfs“) – dem ersten Animationsfilm in voller Länge der Walt-Disney-Studios. Dieser bahnbrechende Film wurde zu einer internationalen Sensation und hält auch heute (nach Inflationsanpassung des Betrages) noch Rekorde für einige der größten Kinoeinspielungen (vgl. filmdienst/Schneewittchen und die 7 Zwerge). Diese Erfolgsgeschichte illustriert die kulturelle Wirkungskraft von Märchen: Die besten Volkserzählungen und -märchen zeichnen sich dadurch aus, dass sie an verschiedene Kontexte angepasst werden können, dabei aber grundlegende Wahrheiten und relevante Inhalte für Menschen über die Zeiten hinweg bewahren.

Die Ursprünge von Disneys Märchenfaszination reichen zu den Anfängen des Films zurück, als Pioniere wie der französische Illusionist Georges Méliès und die deutsche Buchillustratorin, Scherenschneiderin und Silhouetten-Animationsfilmerin und Lotte Reiniger die ersten Schritte in der

filmischen Darstellung von Märchen unternahmen (vgl. Özbek 2012, 1, 4; vgl. Tomkowiak 2017, 3). Inspiriert von den frühen Versuchen eines Trickfilms schuf Walter Disney seine eigenen Märchenversionen, die heute weltweit bekannt sind (vgl. Tomkowiak 2017, 3). Disney hat so nicht nur neue Geschichten geschaffen, sondern eine ganze Märchenwelt geformt.

Anders als der*die traditionelle Erzähler*in mit seiner*ihrer bewahrenden Intention, definieren sich Drehbuchautor*innen, Regisseure*innen u. a. durch ihre eigenschöpferische Tätigkeit (vgl. Stiglegger 2017, 186). Die Rolle als Bearbeiter*in verpflichtet Medienwirksame gegenüber der Vorlage, auch wenn sie sich zu einem gewissen Ausmaß von ihr distanzieren können. Bereits durch die Auswahl des Stoffes werden die mit der Filmproduktion verfolgten Ziele beeinflusst. Kommerzielle Produktionen setzen in der Regel auf die Popularität von Märchen (vgl. ebd.). Die Märchenfavoriten des Publikums werden daher häufiger und in vielfältiger Form im Medienensemble adaptiert, wodurch bekannte Märchen zu populären Stoffen transformieren (vgl. ebd.). In diesem Prozess unterliegen die ursprünglichen, kulturell überlieferten Inhalte Veränderungen und/oder verschmelzen miteinander. Kulturelle Einflüsse und historische Referenzen in der Animation sind ein faszinierendes Phänomen, das die Vielfalt und Tiefe der kreativen Gestaltung solcher ästhetischen Neufassungen unterstreicht. Ein Beispiel hierfür ist die Darstellung von Schneewittchen, bei der kulturelle und historische Elemente, wie der mittelalterlich-germanische Häuserstil, der historisch nachempfundene Kleidungsstil, usw., geschickt eingearbeitet wurden, um zugleich eine reichhaltige visuelle Erfahrung und Verbindung zur Textvorlage zu schaffen (vgl. Dix 2009, 279). Die Verbreitung von „Walt“ Disneys standardisierten Märchenadaptionen hat lokale Varianten in den Hintergrund gedrängt. Ein Beispiel dafür ist die japanische Geschichte "Hachikazuki", die trotz ihrer eigenen kulturellen Tiefe und buddhistischen Verbundenheit als lokale Stiefmutter-Erzählung von Disneys „Cinderella“ verdrängt wird (vgl. Dix 2009, 279).
Als Reaktion auf die veränderte Medienlandschaft kam es zu einer Vielzahl von Neufassungen und Adaptionen altbekannter Märchen. Vor allem in den vergangenen letzten Jahren erschienen vermehrt Neufassungen und Adaptionen altbekannter Märchen. Romane, Hörbuchreihen, Filme, Serien, Videospiele greifen Märcheninhalte und/ oder -motive auf und versuchen, sie neu zu erzählen.

> In Disneys "Maleficient" (2014) wurde die "Böse Fee" aus dem Grimmschen Märchen "Dornröschen" auf einmal zur Heldin, dargestellt von Hollywoodstar Angelina Jolie. Die japanisch-amerikanische Autorin Elizabeth Lim kombinierte in "Six Crimson Cranes" (2021) das Andersen-Märchen "Die Wilden Schwäne" mit ostasiatischen Märchenmotiven und erschuf einen US-amerikanischen Bestseller. Auch in Deutschland erklimmen Neuerzählungen bekannter Stoffe regelmäßig die Bestsellerlisten, so zum Beispiel die Romane der Autorin Christina Henry. (Lehnen 2022)

Im Zentrum des aktuellen Märchenbooms stehen damit vor allem transkulturelle und internationale Aspekte, die innerhalb geschaffener Werte neu interpretiert werden. Damit werden die ursprünglichen Stoffe neuen Medienformen angepasst, wie auch die Brüder Grimm es Anfang des 19. Jahrhunderts taten (vgl. Lehnen 2022). Dieser Wandel führte also zu Veränderung(en), indem

bestimmte Aspekte der Märchentraditionen neu interpretiert wurden, trug zugleich dazu bei, Märchen lebendig zu halten und für ein breites Publikum zugänglich zu machen.

Besonders im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterrichts haben Disneys Märchen immer wieder einen wichtigen Platz eingenommen, weil sie eine Brücke zwischen Kulturen schlagen und den Zugang zur deutschen Literatur erleichtern (vgl. Sachs-Hombach 2002, 11; vgl. Biechele 2006, 17; vgl. Lin 2010, 319; vgl. Hecke & Surkamp 2015, 20f). Wie bereits erwähnt, spielen Bilder eine entscheidende Rolle, um Sinneseindrücke zu verarbeiten und Verknüpfungen herzustellen (vgl. Heigl 2021, 55). Autor*innen, Lehrende, Illustrierende, Filmemacher*innen und Produzent*innen üben durch ihre individuellen ästhetischen Urteile und Vorstellungen einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung von Bildnissen und Filmen aus (vgl. Thiele 2017, 166). Diese Einflüsse sind von großer Bedeutung und dürfen in den didaktischen Überlegungen zum Einsatz von Märchenliteratur (mit oder ohne ästhetischer Textergänzung) im Zweitsprachenunterricht nicht unterschätzt werden (Heigl 2021, 60).

3.3.2 Märchen in Leichter Sprache

Im Gegensatz zu diesen Adaptionen verwenden klassische Märchen meist einen gehobenen, schwer verständlichen Sprachstil, der vor allem für Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz (beispielsweise aufgrund von Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung, Demenz oder wegen geringer Deutschkenntnisse bzw. Deutsch als Zweitsprache) schwer verständlich ist (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 31). Dies kann den Zugang zu kulturellen oder Bildungsinhalten erschweren und/ oder zu einer teilweisen Ausgrenzung führen. Neben der Wortwahl und dem obsoleten Vokabular (beispielsweise die Spindel, der Gemahl, der Krämer, die Dornenhecke, usw.) sind komplexere sprachliche Formen wie Metaphern (beispielsweise, der böse Wolf als Metapher für die Bedrohung, usw.) – problematisch. Semantische Phänomene zeitlicher, räumlicher Strukturen, Kontrafaktischem, Potenziellem, Fiktionalem oder von Analogien und Metaphern stellen in Leichter Sprache eine Herausforderung dar, da die Sprachform in ihren sprachlichen Mitteln gemäß ihrer Leit- und Richtlinien eingeschränkt ist (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 281). Bredel & Maaß (2016[a]) thematisieren in ihrem Grundlagenwerk zu Leichter Sprache im Kapitel zu den mentalen Räumen, aus kognitiv-linguistischer Sicht, recht neutral die Unterscheidung zwischen Faktischem und Fiktionalem. Dabei gehen sie exemplarisch auf die lokalen und temporalen Distanzmarker von Märchentexten ein (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 289f). Da fiktionale Texte wie Märchen die Grenzen von Fiktion und Faktum, Vergangenheit und Gegenwart in Leichter Sprache teilweise verwischen, müsse diese Art der Fiktion und ihre räumlich-zeitliche Distanzierung in Leichter Sprache – dem Explizitheitsgebot entsprechend – klar, durch eine Benennung hervorgehoben werden, um Leser*innen keine Probleme zu bereiten (vgl. ebd.).

> Zu viele unbekannte Wörter in einem Text blockieren das Textverstehen; sie senken die Motivation, sich den Text zu erlesen und den Inhalt zu erarbeiten. Komplizierte syntaktische Strukturen erschweren die Konstruktion des Sinnzusammenhangs. Es ist unbedingt notwendig, sich einen Text (vor der Verwendung mit den Kindern) in Hinblick auf lexikalische und syntaktische Schwierigkeiten hin anzusehen, um zu entscheiden, wo es eine Vereinfachung im Satzbau braucht, wie die lexikalischen Hürden gezielt genommen werden können und welches Zusatzmaterial man braucht, um für den Text einen Kontext herstellen zu können oder um den Wortschatz besser und eindeutiger erklären zu können. (Festman 2021, 185).

Dieser Zugang soll aber nicht als Widerspruch zum kreativen Schreiben gesehen werden, sondern als gezielter Zugang zur Textsorte und ein vereinfachter Einstieg, um mit (bildungssprachlichen) Mitteln vertraut zu werden. Allgemein wird durch solch sprachliche Unterstützungen das Ziel verfolgt, individuelle Sprach-, Lese- und/ oder Schreibkompetenzen zu vermitteln und zugleich zu fördern. Ähnliche Konzepte wie jene des „Generativen Schreibens" (Frieg, Hilbert, Belke & Belke, 2012, 134) finden sich in der jüngeren Schreibdidaktik vermehrt, da „nicht alle Kinder gleichermaßen mit verschiedenen Textsorten vertraut sind[,…]." (Festman 2021, 203). Durch die Implementierung didaktischer Methoden oder der Umsetzung von Konzepten wie jenem der Leichten Sprache, können Schüler*innen aber bestimmte Inhalte und Textsorten gezielt kennenlernen und sich selbstständig mit ihnen auseinandersetzen bis sie sich allmählich davon ablösen. Märchen in Leichter Sprache können diese Inhalte einem breiteren Publikum zugänglich machen. Prinzipiell zielt sie als einfachere, klarere, speziell entwickelte Form der Sprache darauf ab, komplexe Konzepte verständlich zu übersetzen, ohne aber die Bedeutung oder den sprachlich-kulturellen Wert zu verlieren. Bredel & Maaß (2016) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „intralingualen Übersetzungspraxis" (siehe Bredel & Maaß 2016[a], 12). Leichte Sprache ist dann als eine Art *didaktischer Informationsaufbereitung* zu verstehen.

Viele Märchen wurden inzwischen in Leichte Sprache übersetzt, um das Lesen und Verstehen für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen zu erleichtern. Materialien wie das Buch „Märchen in Leichter Sprache" von Katharina Gernet (2017) bieten praktische Anleitungen zur Anpassung von Märchen an die Leichte Sprache, um einen barrierefreien Zugang zu ermöglichen. Trotz der Vielzahl an Übersetzungen sollte man darauf achten, dass nicht alle Texte qualitativ gleichwertig sind, da die Übersetzung in Leichte Sprache Fachwissen erfordert. Daher ist es wichtig, die Eignung der Märchen für die Zielgruppe sorgfältig zu prüfen. Dem widmet sich vor allem das folgende Unterkapitel.

3.3.3 Aschenputtel

Es war einmal ein schönes Mädchen, das von ihrer Stiefmutter gepeinigt und von ihren Stiefschwestern schlecht behandelt wurde. Während einer unmöglich zu erfüllenden Aufgabe erschien ihm eine gute Fee, die dem armen Mädchen half und seinen Wunsch erfüllte, zum königlichen Ball gehen zu können. Da der Zauber der Fee aber nur bis um Mitternacht anhielt, musste das Mädchen bald nach Hause eilen. Dabei verlor es seinen goldenen Schuh. Der Prinz fand ihn und als er das Mädchen schließlich nach langer Suche aufspürte, verliebten sich die

beiden. Sie heirateten kurz darauf und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute. (siehe Grimm 1819).

Der Inhalt der Geschichte ist vermutlich vielen Menschen bekannt. Oder vielleicht kennen sie eine ähnliche Geschichte aus dem ostasiatischen Raum, wo magische Fischgräten dem unterdrückten Mädchen helfen, zum Neujahrsfest zu gehen, es aber seinen goldenen Schuh verliert und schließlich den König heiratet, der ihn findet (vgl. Tatar 1999, 101-137). In Griechenland gibt es eine ähnliche Geschichte, in der ein ärmliches Mädchen im Fluss badet, als ein Adler seinen Pantoffel stiehlt und ihn in den Schoß eines Königs fallen lässt, der das Mädchen aufspürt, sich verliebt und mit ihm glücklich bis ans Ende ihrer Tage lebt (vgl. Shabibi 2018, 7). Schon Grimms Kommentar zu *Aschenputtel* in der 1. Auflage von 1819 beginnt mit den Worten: „gehört unter die bekanntesten und wird aller Enden erzählt“ und listet nieder- und oberdeutsche, dänische, polnische und slawische Namen Aschenputtels auf (Grimm 1819, 93). Die Anmerkung der Brüder Grimms notiert zur Herkunft weiter: „Nach drei Erzählungen aus Hessen“ (vgl. ebd.). Tatsächlich liegt sie aber noch weiter zurück.
Die Ursprünge der Erzählung liegen im östlichen Mittelmeerraum (vgl. Wehse 1981, 40), wobei die heute bekannten Varianten von Charles Perrault und den Brüdern Grimm auf einen gemeinsamen Vorläufer von Giambattista Basile namens "La Gatta Cenerentola" (deutsch: "Die Aschenkatze") zurückgehen (vgl. Feustel 2004, 312). Cinderella-Geschichten lassen sich bis auf das Jahr 850 n. Chr. zurückverfolgen, mit der ersten schriftlichen Version der chinesischen Erzählung Yeh-Shen (vgl. Zhang (2020).

> Fairy tales, Angela Carter tells us, are not “unique one-offs," and their narrators are neither “original" nor “godlike” nor “inspired”. To the contrary, these stories circulate in multiple versions, reconfigured by each telling to form kaleidoscopic variations with distinctly different effects. When we say the word “Cinderella," we are referring not to a single text but to an entire array of stories with a persecuted heroine who may respond to her situation with defiance, cunning, ingenuity, selfpity, anguish, or grief. She will be called Yeh-hsien in China, Cendrillon in Italy, Aschenputtel in Germany, and Catskin in England Her sisters may be named One-Eye and Three-Eyes, Anastasia and Drizella, or she may have just one sister named Haloek. Her tasks range from tending cows to sorting peas to fetching embers for a fire. (Tatar 1999, Einführung)

„Aschenputtel“ ist kein einzelnes, einzigartiges Werk, sondern eine Vielzahl von Geschichten über eine bedrängte Heldin, die in verschiedenen Versionen zirkuliert und je nach Erzählung auch unterschiedlichen Wirkungen schafft (vgl. ebd).

Historische und interkulturelle Einflüsse

Bei der Lektüre und Interpretation eines Märchens ist es wichtig, ein gewisses Wissen über nationale und internationale und historische Varianten zu verfügen. Die türkische Folklore kennt (kannte) zum Beispiel männliche Aschenputtel und Schneewittchen, die russische ein männliches Dornröschen (vgl. Tatar 1987, 6). Bei der Verallgemeinerung über weibliche Entwicklungsverläufe oder männliche Heldenmuster ist also Vorsicht geboten, denn von diesen Erzählungen gibt es

verschiedene Versionen. Die Erzählung von Aschenputtel findet sich in etwa 350 unterschiedlichen Varianten und Darstellungen rund um den Globus (vgl. Feustel 2004, 305). Nach M. J. Worthy und Janet W. Bloodgood können Cinderella-, bzw. Aschenputtel-Versionen auf drei universelle Arten kategorisiert werden.

Die erste Kategorie zeigt die Heldin, die von einer Stiefmutter oder zwei Stiefschwestern misshandelt wird (siehe u.a. "Yeh-Shen"). Die zweite Kategorie zeigt extreme Geschwisterrivalität (siehe u.a. "Mufaros beautiful Daughters“). Die dritte Kategorie hat eine Tochter, die vor einem grausamen Vater flieht (siehe u.a. "Princess Furball") (vgl. Worthy & Bloodgood 1992, 291). Im Aarne-Thompson-Index werden diese in ähnlicher Weise in zwei Gruppen geteilt: AT 510A (KHM 21: „Aschenputtel“) und AT 510B (KHM 65: „Allerleirauh“ oder franz. „Peau d’Âne“) (siehe Uther 2015: ATU 510A; 510B). Diese Unterteilung geht wahrscheinlich auf die inhaltlichen Unterschiede in den Versionen und die Märchensammler zurück.

Die moderne und am weitesten verbreitete Fassung des Märchens stammt aus Frankreich und wurde 1697 von Charles Perrault veröffentlicht (vgl. Zipes 2015, 33). Bei Perraults Version erhält die Protagonistin Hilfe von ihrer guten Fee-Tante, die helfende Diener aus einem Kürbis und Mäusen zaubert. Die Schuhe sind aus Glas, und es gibt keine Bestrafung für die Stiefschwestern; diese heiraten am Ende zwei vornehme Herren (siehe Perrault 1697). In der Grimm’schen Version von 1819 pflanzt Aschenputtel ein Haselnussbäumchen auf dem Grab ihrer Mutter, das ihr magische Kleider und Schuhe beschert. Sie verliert ihren Schuh an einer mit Pech bestrichenen Treppe, und die Stiefschwestern werden bestraft, indem ihnen die Tauben die Augen auspicken (siehe Grimm 1819). Eine ähnliche Version von Bechstein aus dem 19. Jahrhundert stellt die Stiefschwestern werden weniger brutal dar, wie es bei den Brüdern Grimm der Fall ist und ist allgemein kürzer und mit weniger wörtlichen Reden (siehe Bechstein, 1846). Die unterschiedlichen Versionen von „Aschenputtel“ – aber auch anderen Märchen in ihren zahlreichen Abwandlungen – spiegeln die Einflüsse der jeweiligen Zeit wider. Historisch betrachtet zeigen die Märchenstoffe Verbindungen zu gesellschaftlich-sozialen Phänomenen (vgl. Bausinger 1969, 285). In vielen Märchen deutet die Häufigkeit der Verweise auf Waisen beispielsweise auf die hohe Müttersterblichkeit speziell vom 17. bis 19. Jahrhundert hin (vgl. Tatar 1987, 58). Als ein Produkt ihrer Zeit reflektieren die Niederschriften von Perrault und den Brüdern Grimm von Märchen zumeist auch das idealisierte passive Frauenbild des 17. Jahrhunderts (vgl. ebd. 6). Im konkreten Fall von Perraults Version von „Aschenputtel“ spielt der ursprünglich aus Mittel- und Südamerika stammende und mit der Kontinentalübernahme Amerikas nach Europa gebrachte Kürbis als neuartiges Nahrungsmittel eine wichtige Rolle (vgl. Tatar 1987, 10, vgl. Zites 2015, 35).

1893 hat der Folklorist Marian Roalfe Cox aufgezeichnet, wie viele verschiedene Varianten von „Aschenputtel“ existieren. Einschließlich verwandter Geschichten wurde dieses umfangreiche Spektrum in seinem Werk "Cinderella. Three hundred and forty-five Variants of Cinderella, Catskin

and Cap O'Rushes" abgebildet (siehe Cox 1893). Gegenwärtig wird angenommen, dass die tatsächliche Anzahl noch weit über diese Zahl hinausgeht und möglicherweise sogar in die Tausende reicht (vgl. Zites 2015, 35). Fast jede Kultur scheint ihre eigene Version zu haben. Warum aber wird dieselbe Geschichte immer wieder verfasst und neu erzählt?

Anna Rooth untersuchte in „Tradition Areas in Eurasia. Cinderella a Casebook" die Evolution und Verbreitung der Aschenputtel-Geschichten vom Jahr 850 n. Chr. ausgehend, mit der ersten schriftlichen Version des chinesischen Märchens „Yeh-Shen" (siehe Rooth 1982). Ein weiteres Zeugnis für die universelle Beliebtheit der Aschenputtel-Geschichte ist die Tatsache, dass der Stoff in zahlreichen Adaptionen wie Film, Ballett und Oper weitererzählt wird, sodass der Titel selbst als Metapher tragend wurde.

Das Märchen „Aschenputtel" zeichnet sich durch ein zentrales Grundmotiv aus, das von Maria Tatar als „Metamorphose" und „Transformation" beschrieben wird (vgl. Tatar 1987, 60). Diese Veränderung ist sowohl metaphorischer als auch physischer Natur, wie beispielsweise die Wandlung von Lumpen zu einem eleganten Kleid und von der armen Magd zur Prinzessin bei „Aschenputtel". Ähnliche Elemente finden sich in anderen Märchen, wie beispielsweise die Wiederbelebung von Schneewittchen durch einen Kuss. Diese Motive von Verwandlung und Wiedergeburt verleihen den Märchen universelle Qualität und spiegeln das menschliche Bedürfnis nach Gerechtigkeit (vgl. Lüthi 1975, 47). Sie appellieren laut Jolles an das Verlangen, an eine Welt zu glauben, in der Tugend belohnt und Laster bestraft werden (vgl. Jolles 1975, 238)

Überprüfung konkreten Märchens in Leichter Sprache

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie diese universellen Märchenmotive in Leichter Sprache für ein sprachliches und inhaltliches Verständnis vermittelt werden können. Die Verständlichkeit von Texten objektiv zu messen, stellt eine Herausforderung dar, da sie von einer Vielzahl von Faktoren abhängt. Allgemeine Merkmale wie Einfachheit, Kürze und Prägnanz sowie die Gliederung und Ordnung des Textes spielen eine Rolle. Gleichzeitig hängen jedoch auch zahlreiche individuelle Faktoren – darunter Bildung, Sprachkenntnisse, Lesekompetenz, Interesse, Emotionen und persönliche Fähigkeiten – vom Lesenden ab (siehe Kapitel 1.2). Diese individuellen Unterschiede führen dazu, dass ein und derselbe Text von verschiedenen Personen unterschiedlich gut verstanden wird.

Um für Texte dennoch eine objektive und vergleichende Bewertung der Verständlichkeit zu ermöglichen, wurde der Hohenheimer Verständlichkeitsindex entwickelt. Dieser Index „[…] bezieht verschiedene Merkmale der Textverständlichkeit in seine Bewertung ein und ermöglicht eine objektive

und vergleichende Bewertung der Verständlichkeit." (Hohenheimer Verständlichkeitsindex 2021)[41]. Zu den berücksichtigten Parametern gehören:

- die durchschnittliche Satzlänge in Wörtern
- die durchschnittliche Satzteillänge in Wörtern
- die durchschnittliche Wortlänge in Buchstaben
- der Anteil der Wörter mit mehr als 6 Buchstaben
- der Anteil der Satzteile mit mehr als 12 Wörtern
- der Anteil der Sätze mit mehr als 20 Wörtern (ebd.).

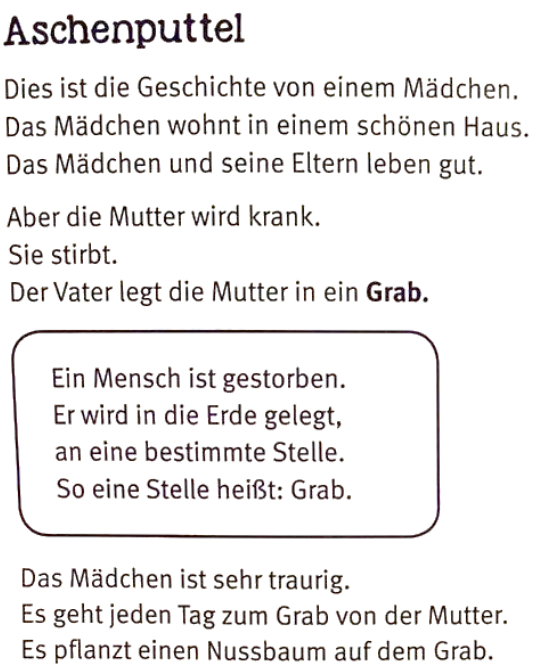
Der Vergleich von zwei unterschiedlichen Märchenversionen ermöglicht es, die Verständlichkeit auf verschiedene Weisen zu betrachten. Dafür wurden zwei verschiedene Versionen dieses Märchens auf ihre Verständlichkeit hin überprüft. Zum einen habe ich die Originalversion der Gebrüder Grimm verwendet (im Weiteren als Märchen 1 oder M1 benannt), die oft als Maßstab für traditionelle Märchenerzählungen gilt (siehe Kapitel 3.1). Zum anderen habe ich eine vereinfachte Version des Märchens ausgewählt (im Weiteren als Märchen 2 oder M2 benannt), wie sie häufig im schulischen Unterricht verwendet wird, um beispielsweise jüngeren Schüler*innen den Zugang zu Märchen zu erleichtern. Kürzere Sätze, weniger Schachtelsätze, weniger komplexe oder abstrakte Wörter – all dies trägt zu einer höheren Verständlichkeit bei. In Tabelle 5 werden die Versionen der beiden Eingangsformeln einander gegenübergestellt.

Es war einmal ein reicher Mann, der lebte lange Zeit vergnügt mit seiner Frau, und sie hatten ein einziges Töchterlein zusammen. Da ward die Frau krank, und als sie todtkrank ward, rief sie ihre Tochter und sagte: „liebes Kind, ich muß dich verlassen, aber wenn ich oben im Himmel bin, will ich auf dich herab sehen, pflanz ein Bäumlein auf mein Grab, und wenn du etwas wünschest, schüttele daran, so sollst du es haben, und wenn du sonst in Noth bist, so will ich dir Hülfe schicken, nur bleib fromm und gut." Nachdem sie das gesagt, that sie die Augen zu und starb; das Kind aber weinte und pflanzte ein Bäumlein auf das Grab und brauchte kein Wasser hin zu tragen, und es zu begießen, denn es war genug mit seinen Thränen. (Grimm'sche Version)	Es war einmal ein reicher Mann, der hatte eine kranke Frau. Als sie ihr Lebensende kommen sah, rief sie ihr Töchterchen zu sich und sprach: "Liebes Kind, bleib fromm und gut. Der liebe Gott wird dir beistehen. Und ich werde vom Himmel herabschauen und immer bei dir sein." Darauf tat sie ihre Augen zu und starb. Das Mädchen aber ging bis zum Winter jeden Tag hinaus an das Grab und weinte um die Mutter. (Goethe-Institut 2020)

[41] Der *Hohenheimer Verständlichkeitsindex* bezieht folgende Formeln als validierte Lesbarkeitsformeln in die Einschätzung ein: Amstad-Formel, 1. Neue Wiener Sachtext-Formel, SMOG-Index (Deutsch), Lix Lesbarkeitsindex (vgl. Hohenheimer Verständlichkeitsindex).

Tabelle 5: Vergleich der Eingangsformel von Aschenputtel nach den Brüdern Grimm (1812) (M1) und einer sprachlich vereinfachten Version des Goethe-Instituts (2020) (M2); eigene Darstellung

Als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung habe ich ein Praxisbuch mit Methoden und Regeln zu Leichter Sprache sowie ausgearbeitete Märchen in Leichter Sprache von Katharina Gernet (2017) herangezogen. Von den darin übersetzten 12 Märchen wird das Märchen „Aschenputtel" im weiteren Verlauf als Vergleichsbasis mit den soeben dargestellten Textausschnitten und Untersuchungsgegenstand herangezogen und im Weiteren als Märchen 3 oder M3 bezeichnet. Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt der entsprechenden ersten Seite des Märchens in Leichter Sprache.



Aschenputtel

Dies ist die Geschichte von einem Mädchen.
Das Mädchen wohnt in einem schönen Haus.
Das Mädchen und seine Eltern leben gut.

Aber die Mutter wird krank.
Sie stirbt.
Der Vater legt die Mutter in ein **Grab.**

Ein Mensch ist gestorben.
Er wird in die Erde gelegt,
an eine bestimmte Stelle.
So eine Stelle heißt: Grab.

Das Mädchen ist sehr traurig.
Es geht jeden Tag zum Grab von der Mutter.
Es pflanzt einen Nussbaum auf dem Grab.

Abb. 5: Aschenputtel in Leichter Sprache, Gernet 2017, S. 98.

Die folgende Gegenüberstellung zeigt daher ausgewählte Märchenausschnitte[42] in originaler und sprachlich reduzierter Version, nach Grimm (M1) und Gernet (M3). Dabei wurde auf jene Textstellen fokussiert, die sowohl inhaltliche als auch sprachliche Textsortenmerkmale aufweisen. Da sich der Fokus der Forschung auf Deutsch als Zweitsprache und den Bildungsbereich richtet, wurden die typographischen Regeln für Leichte Sprache (siehe Kapitel 2.5.1) nicht vollständig berücksichtigt. Stattdessen lag der Schwerpunkt auf der Wort-, Satz- und Textebene. Für den Vergleich orientierte ich mich an den typischen Formmerkmalen für Märchen nach Fix (2017), die den Märchenton prägen und in die Übersetzung in Leichte Sprache übernommen werden sollen.

① Präteritum als Erzählform,

② Eingangs- und Schlussformel,

③ Sprichwörter und Redewendungen,

④ Zahlensymbole […],

[42] Die ausgewählten Abschnitte 1 – 4 umfassen folgende Inhaltsbereiche: den Märchenanfang und die Einfangsformel, Aschenputtel möchte um Ball, der Prinz mit den Stiefschwestern, das Ende und die Schlussformel.

⑤ emotionales, kindlich-naives, humoristisches Darstellen,

⑥ wörtliche und variierende Wiederholung,

⑦ klarer Textaufbau, klare,

⑧ einsträngige chronologische Abfolge,

⑨ Bevorzugung der Paratexte,

⑩ einfache Thema-Rhema-Verbindungen,

⑪ Zweitstellung des Verbs,

⑫ Temporaladverbien und -konjunktionen,

⑬ durchwegs einfache Junktoren,

⑭ Demonstrativ- und Relativpronomen (Fix 2017, 175).

Abschnitt	**Grimm'sche Version (M1)**	**Gernet'sche Version (M3)**
A1: Märchenanfang und Eingangsformel	Einem reichen Manne, dem ⑭ wurde ① seine Frau krank, und als sie fühlte, daß ⑬ ihr Ende herankam, rief sie ihr einziges Töchterlein zu sich ans Bett und sprach: »Liebes Kind, bleib fromm und gut, so wird dir der liebe Gott immer beistehen, und ich will vom Himmel auf dich herabblicken und will um dich sein.« ⑤ Darauf tat sie die Augen zu und verschied. Das Mädchen ⑩ ging jeden Tag hinaus zu dem Grabe der Mutter und weinte und blieb fromm und gut. ⑥	Dies ist die Geschichte von einem Mädchen. ②⑨ Das Mädchen wohnt in einem schönen Haus. ⑩ Das Mädchen und seine Eltern leben gut. ⑥ Aber die Mutter wird krank. Sie stirbt. Der Vater legt die Mutter in ein Grab.
A2: Aschenputtel möchte zum Ball	Das Mädchen ging ①⑪ durch die Hintertüre nach dem Garten und rief: »Ihr zahmen Täubchen, ihr Turteltäubchen, all ihr Vöglein unter dem Himmel, kommt und helft mir lesen, die ⑭ guten ins Töpfchen, die ⑭ schlechten ins Kröpfchen.« ③ Da ⑬ kamen zum Küchenfenster zwei ④ weiße Täubchen herein und danach ⑬ die Turteltäubchen, ⑥⑩ und ⑬ endlich schwirrten und schwärmten alle Vöglein unter dem Himmel herein und ließen sich um die Asche nieder.	Aschenputtel geht ⑪ in den Garten und ruft: „Vögel, kommt und helft mir! Die Linsen sollen in die Schüssel." Viele Vögel fliegen herein. ⑥

A3: Der Prinz mit den Stiefschwestern	Sie mußten ① aber an dem Grabe vorbei, da ⑬ saßen die zwei Täubchen auf dem Haselbäumchen und riefen: »Rucke di guck, rucke di guck, Blut ist im Schuck: der Schuck ist zu klein, die rechte Braut sitzt noch daheim.« ③	Der [sic] Mädchen und der Prinz kommen am Nussbaum vorbei. Auf dem Baum sitzen wieder die beiden Tauben. Sie rufen[:]„Ruckediku, ruckediku! Blut ist im Schuh! Der Schuh ist zu klein! Die Richtige sitzt noch daheim!“ ③
A4: Ende und Schlussformel	Als ⑬ die Hochzeit mit dem Königssohn sollte gehalten werden, kamen die falschen Schwestern, wollten sich einschmeicheln und teil an seinem Glück nehmen. Als ⑬ die Brautleute nun zur Kirche gingen, war die Älteste zur rechten, die Jüngste zur linken Seite: da ⑬ pickten die Tauben einer jeden das eine Auge aus. Hernach, ⑫ als sie herausgingen, war die Älteste zur linken und die Jüngste zur rechten: ⑩ da ⑬ pickten die Tauben einer jeden das andere Auge aus. Und ⑬ waren sie also für ihre Bosheit und Falschheit mit Blindheit auf ihr Lebtag gestraft. ②	Die Stiefmutter und ihre bösen Töchter ärgern sich sehr. Der Prinz aber nimmt Aschenputtel mit sich. Sie reiten zum Schloss und heiraten.

Tabelle 6: Vergleich ausgewählter Märchenausschnitte, Originalversion nach den Brüdern Grimm (1819) und Übersetzung in Leichte Sprache nach Gernet (2017); eigene Darstellung

Die obige Darstellung in Tabelle 6 zeigt sehr gut auf, dass die sprachlichen Anpassungen, welche grundsätzlich dazu dienen sollen, die Texte für die entsprechende Zielgruppe verständlicher zu machen, zu einer Reduktion der charakteristischen Formmerkmale führen. Zusammenfassend werden in beiden Märchenversionen (M1 und M3) typische Textsortenmerkmale aufgegriffen. Während die Ausgangsversion der Brüder Grimm (M1) Präteritum als Erzählform verwendet (bspw. A1 „dem wurde seine Frau krank“), hat die übersetzte Version von Gernet (M3) klare und einfachere Sprachstrukturen im Präsens (bspw. A1 „Dies ist die Geschichte von einem Mädchen.“). Eine einsträngige chronologische Abfolge und ein klarer Textaufbau sind in beiden Versionen vorhanden. Die Geschichten beginnen vielleicht weniger eindeutig wahrnehmbar, als in anderen bekannten Märchenversionen mit einer Eingangsformel. Sie schließen jeweils ohne typische Schlussformel ab (siehe dazu je A4).

Einige Unterschiede zwischen den beiden Versionen sind jedoch nennenswert. In der klassischen Grimm-Version finden sich wörtliche Wiederholungen wie bspw. in A1 „bleib fromm und gut", was den traditionellen Märchenstil widerspiegelt. Dieses Märchen hat auch einen kindlich-naiven Ton,

insbesondere durch die Darstellung der Beziehung zur Mutter und die Handlungen des Mädchens. Obwohl die Leichte Sprache-Version ebenfalls einfach und verständlich ist, fehlen solch sprachliche Formeln. Die vorhandenen sprichwörtlichen Wiederholungen sind sowohl sprachlich vereinfacht und dadurch in ihrer Grundform verändert (siehe A2 „Vögel, kommt und helft mir!“), als auch zum Großteil erhalten geblieben (siehe A3 „Ruckediku, ruckediku! Blut ist im Schuh! Der Schuh ist zu klein! Die Richtige sitzt noch daheim!“). Beide Märchenversionen sind frei von humoristischen Elementen sowie Zahlensymbolen. Die emotionalen Aspekte, insbesondere der Tod der Mutter oder der glückliche Ausgang, sind in beiden Versionen vorhanden und verleihen den Geschichten eine gewisse Tiefe.

II EMPIRISCHE FORSCHUNG

Die bisherige theoretische Abhandlung stellt die Grundlage für die weitere explorative Untersuchung. Diese bildet den zentralen Kern der wissenschaftlichen Arbeit, indem sie die im Theorieteil vorgestellten Konzepte und aufgestellten Annahmen einer Überprüfung unterzieht.

In Kapitel 1 und 2 wurde gezeigt, dass Ungleichheiten in der modernen Gesellschaft durch verschiedene Formen von Kapital und soziale Strukturen beeinflusst werden (siehe u.a. Bourdieu 1985, 2015, Glasl 2014). Besonders im Bildungsbereich in Österreich, zeigen sich spezifische Herausforderungen, die durch Migrationshintergrund und sprachliche Barrieren bedingt sind (siehe u.a. Boeckmann 2022, Statistik Austria 2023). Diese Herausforderungen sind nicht nur sprachlicher Natur, sondern auch kultureller und institutioneller Art (siehe u.a. Gomolla & Radtke 2009, Wenzel 2011). Die Notwendigkeit, Sprach- und Kommunikationsbarrieren zu überwinden, wird durch die Einführung des Integrationsgesetzes und der damit verbundenen Sprachfördermaßnahmen deutlich (siehe ÖIF 2020). Der Fokus darf hierfür nicht nur auf der sprachlichen Überprüfung liegen, sondern auf einer ganzheitlichen Förderung. Im Kontext der Bildungsbarrieren und der Notwendigkeit einer umfassenden Sprachförderung zeigt sich, dass die Umwandlung von Märchen in eine vereinfachte Sprachform helfen könnte, sprachliche und kulturelle Barrieren zu überwinden und die Zugänglichkeit für Lernende zu erhöhen (vgl. Bredel & Maaß 2016a, 31). Die konkrete Umsetzung der maximalen Einfachheit, insbesondere in Leichter Sprache, zur Unterstützung von Lernenden wurde aber noch kaum untersucht. Um diese theoriegeleiteten Annahmen zu überprüfen, wird im Rahmen einer explorativen Forschung der Frage nachgegangen, ob und wie maximale Einfachheit als Konzept zur Erleichterung des Lernens dienen kann. Ziel dieser Forschung ist es, durch eine systematische und methodisch kontrollierte Herangehensweise Einblicke in die „[…] Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lehrgegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache […]“ (Settinieri et al. 2014, 15) zu gewinnen. Im Fokus steht dabei der Einsatz von Reduktionsvarietäten, insbesondere Märchen in Leichter Sprache, als unterstützendes Lehrmaterial im schulischen Literaturunterricht. Diese explorative Untersuchung zielt darauf ab, Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieser Materialien zu gewinnen und zu verstehen, wie sie den Lernprozess und das Verständnis literarischer Inhalte beeinflussen können. Die zuvor im Theorieteil aufgestellten Hypothesen werden somit im Lichte der empirischen Ergebnisse bewertet und weiterentwickelt (vgl. Settinieri et al. 2014, 15).

4 Konkretes Forschungsdesign

Im Bereich der Fremd(- und Zweit)sprachendidaktik finden sich grundsätzlich drei Forschungstraditionen: die *historische* Forschung, die *theoretische* Forschung und die *empirische* Forschung (vgl. Caspari 2022, 32-50). Die vorliegende Masterarbeit ist innerhalb des *empirischen Forschungszweiges* zu verorten. „Im Rahmen [einer solchen] empirischer Forschung sind es die Daten, die die Grundlage jeder Untersuchung darstellen." (Settinieri et al. 2014, 20). In der Fremd-/ und Zweitsprachenforschung wird zwischen *quantitativen*, *qualitativen* und *sprachlichen Daten* unterschieden (vgl. ebd.), wovon für diese Arbeit die qualitativen Daten relevant sind.

Die Art der Ausgangsdaten ist Einflusskriterium für die „forschungsmethodologische Rahmung" (ebd.) der Forschung. So wird weiterhin zwischen *quantitativen* und *qualitativen Forschungs- und Untersuchungsansätzen* unterschieden, die mittlerweile in unterschiedlicher Form und Kombination im Forschungsparadigma auftreten. Diese Forschung kann diesbezüglich aber rein qualitativer Forschung zugeordnet werden, da sie ein tieferes Verstehen des Untersuchungsgegenstandes abzielt (vgl. ebd., 21) und eine Möglichkeit zur „Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven" (Flick 2007, 26) darstellt.

Für eine solche Forschung soll der Untersuchungsbereich in seiner Komplexität möglichst ganzheitlich erfasst werden (vgl. ebd.). Innerhalb des vorliegenden Forschungsbereichs des schulischen Zweitspracherwerbs in Zusammenhang mit den im Theorieteil vorgestellten Konzepten ist es aufgrund vielfältiger Faktoren[43] schwierig, eindeutige Wirkungszusammenhänge zu erkennen oder abgrenzbare Variablen anzuführen. Entsprechende Kontextbedingungen können daher am besten durch beispielhafte Situationsbeschreibungen erfasst werden. Da qualitative Forschung auf das Besondere abzielt (vgl. Helfferich 2011, 173), wird der Forschungsgegenstand mit seinen Fragestellungen in weiterer Folge in Kapitel 4.1 genau abgegrenzt, ehe in Kapitel 4.2 festgelegt wird, „wie das Allgemeine im Besonderen zu fassen ist." (Helfferich 2011, 173).

4.1 Forschungsgegenstand und Fragestellungen

Die Passung von Forschungsgegenstand und methodischem Vorgehen stellt die Grundlage qualitativer Forschung dar (vgl. Helfferich 2011, 26). Damit die Stärken des qualitativen Verfahrens zum Tragen kommen können, müssen zunächst der Zusammenhang von Forschungsinteresse und Forschungsfrage geklärt werden. Darum wird an dieser Stelle der konkrete empirische Forschungsgegenstand mit den genauen Fragestellungen erneut herausgestrichen, ehe dann das methodische Verfahren erläutert wird.

[43] Faktoren wie Vorwissen Sprachkompetenz, sozioökonomischer Hintergrund, kulturelle Unterschiede, Motivation, Lernumgebung, Lehrer-Schüler*innen-Interaktionen, Methodik des Unterrichts, emotionale Faktoren oder individuelle Lernstrategien verdeutlichen die Komplexität des Forschungsbereichs und tragen dazu bei, die Herausforderung zu betonen, eindeutige Wirkungszusammenhänge zu erkennen oder abgrenzbare Variablen zu schaffen.

4.1.1 Eingrenzung des Forschungsgegenstandes

Im Zentrum der Untersuchung steht die Anwendung von Reduktionsvarietäten im deutschen Literaturunterricht. Wie im Theorieteil herausgearbeitet wurde, handelt es sich im Kontext Deutsch als Zweitsprache um einen bisher wenig erforschten Bereich. Im Weiteren wird daher exemplarisch untersucht, wie Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Umgang mit anspruchsvollen Textsorten unterstützt werden. Aufbauend auf die theoretischen Vorteile, die verschiedene Autor*innen für das Konzept der Leichten Sprache anführen (siehe Kapitel 2.7.1 und Kapitel 2.5.2), wird im Rahmen einer evidenzbasierten Bildungsforschung die Wirksamkeit von Märchen in Leichter Sprache als Unterrichtsvariable überprüft. Diese Untersuchung soll abschließend wissenschaftliche Erkenntnisse liefern, die für die Praxis, die Weiterentwicklung des Unterrichts oder bildungspolitische Entscheidungen nutzbar gemacht werden können (vgl. Settinieri et al. 2014, 25).

Im schulischen Kontext gibt es drei Hauptformen der Organisation des Deutsch als Zweitsprachenunterrichts:

- Deutschförderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Rahmen einer Regelklasse
- Deutschförderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die eine Regelklasse besuchen und zusätzlich Förderunterricht in Form eines begleitenden Kurses erhalten
- Deutschförderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch innerhalb eigener Vorbereitungsklassen (Heigl 2021, 62).

Im Rahmen einer universitären Abschlussarbeit habe mich bereits mit den letzten beiden Organisationsformen auseinandergesetzt (siehe Heigl 2021). In der vorliegenden Forschungsarbeit habe ich den Schwerpunkt daher auf die spezielle Förderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Rahmen von Regelklassen gelegt.

4.1.2 Lehrwerke und Lehrplanbestimmungen

Im österreichischen Bildungssektor steht der Deutschunterricht mitunter vor der Herausforderung, Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, die notwendige sprachliche Bildung zu vermitteln. Dies erfordert die Berücksichtigung spezifischer didaktischer Grundsätze, um sicherzustellen, dass der Unterricht effektiv und inklusiv ist.
Der Lehrplan für den Deutschunterricht in den Schulstufen fünf bis acht betont die Vernetzung von Kompetenzbereichen und die Rolle von Sprache, Literatur und Medien im Unterricht (siehe Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule 2014, siehe Lehrplan der Mittelschule 2024). Das Lesen und Diskutieren von Literatur fördern dabei Lesegewohnheiten, literarische Fähigkeiten und die ästhetische Wahrnehmung. Im Kompetenzbereich Schreiben sollen Schüler*innen ihre

Meinungen zu altersgerechter Literatur ausdrücken, während im Bereich Lesen das Verständnis von Jugendliteratur und das Erkennen von Einstellungen und Figuren/ Typen im Fokus stehen. (vgl. Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule 2024, 49f). Im Lehrplan der AHS-Unterstufe und -Oberstufe, sowie der Mittelschule in Österreich sind Märchen damit als Teil der literarischen Bildung integriert, insbesondere durch die Vermittlung narrativer Strukturen und die Analyse literarischer Texte.

Die Förderung literarischer Kompetenzen ist von zentraler Bedeutung und erfordert besondere Aufmerksamkeit, wenn Schüler*innen Deutsch als Zweitsprache erlernen. Viele Schüler*innen, die mit anderen Erstsprachen eingeschult werden, stehen innerhalb des Schuljahres vor der Herausforderung, einzelne Wörter, Sätze, Phrasen oder kurze Texte zu lesen und den Textzusammenhang zu verstehen. Die Lesefähigkeit und Literalität, im Sinne der allgemeinen Lese- und Schreibkompetenz, müssen daher gezielt gefördert werden. Dies ist ein zentraler Aspekt der Sprachbildung im Deutschunterricht – vor allem für Kinder mit einer anderen Erstsprache (vgl. Heigl, 2021, S. 65). Das Lesen, Verstehen und Verfassen von schriftlichen Texten nimmt einen wichtigen Platz im Deutschunterricht ein, da sowohl das Lesen als auch das Schreiben als mehrschichtige Prozesse betrachtet werden, die von Vorbereitung, Wortschatzarbeit und Textsortenwissen bis hin zum fertigen Text reichen (vgl. Lehrplan der Mittelschulen 2024, 26). Die individuelle Unterstützung der Schüler*innen ist dabei entscheidend, da diese Prozesse je nach Entwicklungsstand und Fähigkeiten variieren können. Um den Bedürfnissen und Interessen aller Schüler*innen gerecht zu werden, sind Individualisierungsmaßnahmen wie die bewusste Auswahl und/oder Differenzierung der Texte notwendig (vgl. ebd., S. 28).

Für die genannten Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache gelten als *ordentliche Schüler*innen* dieselben Limitbestimmungen bezüglich der Unterrichtsmittel, Schulbücher und Lehr- und Lernmaterialien, wie für alle anderen ordentlichen Schüler*innen der Regelklassen (vgl. BMBWF 2019/20, Schulbuchliste Neue Mittelschulen). Daher stellt „[d]ie Schulbuchliste stellt neben Wörterbüchern, Bilderwörterbüchern und sprachsensiblen Lernmaterialien, spezielles Fördermaterial bezüglich Alphabetisierung oder der Entwicklung der Basiskompetenzen wie Lese-, Schreib- und/oder Sprachtraining[.]“ (BMBWF 2019/20: Schulbuchliste Neue Mittelschulen, 12-29; 86-93; 133-142; in: Heigl 2021, 67) zur Verfügung.

Zunächst lassen diese Ausführungen einen individualisierten und sprachsensiblen Zugang zu entsprechenden Unterrichtsthemen vermuten, jedoch ist unklar, ob diese zusätzlichen Materialien im deutschen Literaturunterricht Anwendung finden und diesem Genüge tun, beziehungsweise wie Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in konkreten Unterrichtssituationen (besser) geholfen werden kann.

4.1.3 Fragestellungen zur empirischen Studie

Die Forschungsfrage, die im Rahmen dieser Masterarbeit behandelt wird, beschäftigt sich dem möglichen Potential, welches das Konzept Leichter Sprache für den Bereich schulischen Zweitsprachenunterrichts bietet. Die Autor*innen nannten als Hauptvorteile unter anderem verbesserte Verständlichkeit (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 159), Zugänglichkeit für ein breites Publikum (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 31), Förderung von Inklusion (vgl. Scherer & Schulze 2017, 147f), Übergangs- und Brückenfunktion für Lernende mit anderen Erstsprachen, um ihnen den Erwerb der deutschen Sprache zu erleichtern (vgl. Treche 2021, 140), Zeitersparnis und vereinfachten Informationszugang (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 159), Unterstützung im Bildungsbereich (vgl. Bredel & Maaß 2016[a], 170f) und Ermöglichung der Binnendifferenzierung (vgl. Bjegač 2019, 5f).

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen stellt sich die Frage, *inwiefern Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache im inklusiven Deutschunterricht eingesetzt werden können*. Um näher auf die eigentliche Forschungsfrage einzugehen, werden innerhalb der empirischen Forschung folgende Fragen beantwortet:

- Wie werden Märchen innerhalb der entsprechenden Schulstufen laut Lehrplan behandelt?
- Haben Schüler*innen mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Deutsch Probleme mit der literarischen Textsorte des Märchens?
- Welches Zusatz- oder Differenzierungsmaterial kann eingesetzt werden, um diese Zielgruppe zu unterstützen?
- Kann eine „Reduktionsvarietät“ (Einfache Sprache oder Leichte Sprache) zu inhaltlichem Verständnis beitragen?
- Für welche Zielgruppe/ auf welchen Niveaustufen ist der Einsatz von Leichter Sprache empfehlenswert?
- Können Märchen in Leichter Sprache dazu beitragen, Literaturunterricht inklusiver zu gestalten?
- Welche Potentiale beziehungsweise Schwächen kann der Einsatz von Märchen als Zusatz- und/ oder Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache haben?
- Was muss für einen solchen Einsatz von Märchen in Leichter Sprache im Deutschunterricht beachtet werden?
- Welchen Stellenwert kann das Konzept Leichter Sprache im Kontext schulischen Deutsch als Zweitspracheunterrichts einnehmen?

Um diese Fragestellungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand und die zentrale Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Dabei stellte die Operationalisierung des komplexen Untersuchungsgegenstandes eine gewisse Herausforderung dar.

Lehrer*innen, Schüler*innen, Lehr- und Lernprozesse und Unterrichts- und Lernmaterial an sich sind multidimensional und beeinflussen sich wechselseitig. Hinzu kommen bei einer Forschungstätigkeit, die darauf abzielt, individuelle Sichtweisen zur Forschungsthematik zu erheben, persönliche Präferenzen und individuelle Aspekte. Die zu untersuchenden Variablen sind daher exakt zu definieren, um ein Abbilden realer Unterrichtssituationen und einen Rückschluss auf zuvor aufgestellte Hypothesen zu ermöglichen.

4.2 Methodisches Verfahren

Der im Weiteren methodologisch verortete Forschungsgegenstand soll einen Einblick in das entsprechende Feld ermöglichen und dabei vor allem die spezielle Erfahrung des entsprechenden Fachpersonals mit dem Untersuchungsgegenstand in den Mittelpunkt stellen. In der empirischen Fremd- und Zweitsprachenforschung gehören *schriftliche Fragebogenstudien* und *mündliche Interviewstudien* zu den gebräuchlichsten Forschungsmethoden (vgl. Lamnek 2013, 157; Riemer 2022, 162). Da es sich bei beiden untersuchten Konzepten eher um Rand- oder Nischenkonzepte handelt, die „möglichst reichhaltige[ ] und tiefgründige Daten" (Riemer 2022, 169) für eine Erhebung und Erforschung und schlussendlich auch ein Verstehen subjektiver Perspektiven (vgl. Mayring 2015, 33; vgl. Schramm 2021, 221; vgl. Caspari 2022, 177) der Interviewpartner*innen – in diesem Fall die Lehrenden, beziehungsweise Unterrichtenden – bedürfen, fiel die Wahl auf die *mündliche Interviewstudie mit qualitativer Auswertung*. Dies benennt schon den erkenntnistheoretischen Status, der dem sprachlichen Material der Interviewtexte zukommt. Der Erhebungskontext dieser Forschungsarbeit hatte keine speziellen Arrangements für die Datenerhebung geschaffen, sondern das Untersuchungsfeld im Kontext realer Situationen erfragt und untersucht. Abbildung 6 bildet die grundlegende Forschungsidee und den Zugang zum Untersuchungsdesign ab:

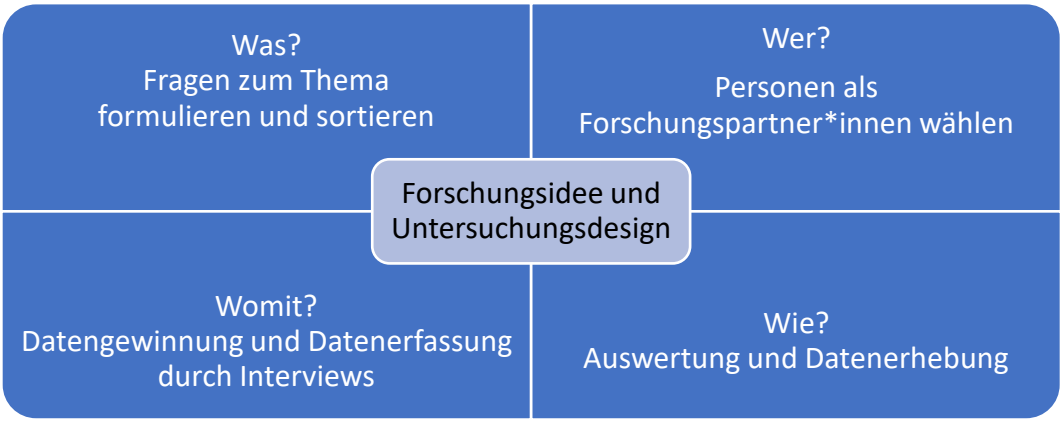


Abb. 6: Forschungsidee und Untersuchungsdesign, eigene Darstellung

Ein Abbilden des komplexen Feldes in seiner Gesamtheit ist mittels dieser Erhebung nicht möglich. Die Forschungsmethode soll aber dazu dienen, die Perspektiven ausgewählter Lehrpersonen aufzuzeigen und so die Forschungsfrage(n) zu beantworten. Unter den verschiedenen Interviewtypen

habe ich für die vorliegende Studie eine Mischung aus dem *Leitfadeninterview* und dem *Expert*inneninterview* gewählt, welches aufgrund seiner semi-offenen Interviewform am besten für die Erforschung geeignet war. Die Interviewform ist also nicht methodologisch bestimmt, sondern durch die Forschungspartner*innen festgelegt (vgl. Misoch 2019, 120). Beim Leitfadeninterview orientiert sich die interviewende Person an Fragestellungen, die im Vorfeld als eine Art Richtschnur formuliert wurden (vgl. Flick 2016, 113). Das von Meuser und Nagel (1991) beschriebene Expert*inneninterview ist „[…] in der Regel ein Leitfadeninterview mit offenen Fragen[.]" (Mayer 2013, 43), bei der es weniger um die Einhaltung der vorformulierte(n) Fragestellung(en), von denen auch abgewichen werden darf, geht, als vielmehr darum, Detailaspekte die interviewte Person, befragte Situation und die übergeordnete Fragestellung hin, zu erheben (vgl. ebd.). Solche Befragungen ermöglichen es, Hintergründe, Beweggründe, usw. zu filtern, die durch andere Forschungsmethoden nicht möglich sind (vgl. Riemer 2022, 162).

> Zur Stichprobenbildung für Experteninterviews ist es auch notwendig, die Frage nach den Experten zu klären. Als Experte gilt jemand, der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt. (Meyer 2013, 41)

Lehrkräfte im Bildungssektor der AHS und NMS-Unterstufe, wo Märchen eine besondere Relevanz im Lehrplan haben, wurden als Expert*innen für das spezifische Handlungsfeld (vgl. Meyer 2013, 38) zu potenziellen Forschungsparter*innen. In ihrer Rolle als Interviewpartner*innen repräsentieren sie somit gezielt die relevante Gruppe und das entsprechende Tätigkeitsfeld (vgl. Meyer 2013, 38; Misoch 2019, 121). Andere persönliche Aspekte, die das untersuchte Feld nicht betreffen, werden bewusst ausgespart.

Eine grundlegende Voraussetzung für die Auswahl der Interviewpartner*innen war, dass sie zumindest über geringe Kenntnisse der beiden Konzepte sowie entsprechende Unterrichtserfahrung verfügen, um reflektive Fragestellungen beantworten zu können. Darüber hinaus mussten sie ihren Studienabschluss spätestens im Jahr 2021 erworben und ihre berufliche Tätigkeit aufgenommen haben. Dadurch wurde sichergestellt, dass alle Teilnehmer*innen auf mindestens ein Berufsjahr an Erfahrung zurückgreifen konnten. Die Annahme war, dass durch die Berufsausübung alle Gesprächspartner*innen über die notwendige Kompetenz verfügen, um fundierte Aussagen zu machen. Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit wurde darauf geachtet, dass die Interviewpartner*innen gemeinsame, überindividuelle Erfahrungen teilen (vgl. Meuser & Nagel 1991, 452). Dennoch wurden potenzielle Störfaktoren berücksichtigt und nach Möglichkeit minimiert, um Probleme während der Interviews zu vermeiden und die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen.

4.2.1.1 Sampling

Die Forschungsentscheidung, eine Fallstudie durchzuführen, war auch aus forschungsökonomischen Gründen sinnvoll, da es so nicht notwendig ist, eine größere Proband*innengruppe

einzubeziehen, um die Forschungsfragen zu beantworten. Eine Fallstudie ermöglicht es, ressourceneffizient tief in den spezifischen Forschungskontext einzutauchen und eine gründliche Analyse durchzuführen. Die für eine hermeneutische Interpretation typische Stichprobe (gekürzt: N) beginnt laut Helfferich (2011) bei einer Stichprobengröße von sechs Untersuchungsteilnehmer*innen (vgl. Helfferich 2011, 173). Aufgrund des intensiven Auswertungsverfahrens und der Rückkoppelung im Anschluss an die methodische Analyse (siehe Kapitel 4.2.3 zum konkreten Ablaufmodell), habe ich mich für eine *Stichprobengröße von N = 4* entschieden. Anders als in der quantitativen Forschung, wo die Stichprobe repräsentative Ergebnisse für eine größere Population zu erzielen versucht (vgl. Meyer 2013, 39), liegt der Fokus in der vorliegenden Forschung ja auf der inhaltlichen Repräsentation und Relevanz von Erkenntnissen, die „[…] über den untersuchten Einzelfall hinausreichen […]" (ebd.). Natürlich führen eine enge Fassung der Stichprobe und Gruppendefinition zu einer gewissen Limitation der Aussagekraft. Die Auswahl der Forschungspartner*innen erfolgte daher exemplarisch, was bedeutet, dass diese nicht statistisch repräsentativ, sondern perspektivisch relevant sind. Flick betont, dass im Fokus der Untersuchung damit nicht die befragten Personen selbst, sondern ihre Perspektiven und Handlungsweisen zur Thematik liegen, was schlussendlich auch einen Einblick schaffen und eine gewisse Verallgemeinerung der Erkenntnisse ermöglichen soll (vgl. Flick 2016, 115). Die Auswahl an Forschungspartner*innen wurde daher auf vier Lehrpersonen eingeschränkt, die in unterschiedlichen Bundesländern in Österreich (Wien, Niederösterreich) tätig sind und an ihren Schulen Schüler*innen der Unterstufenklasse(n) unterrichten. Für die Eingrenzung war wichtig, dass die befragten Spezialist*innen Berührungspunkte zum Kontext Deutsch als Zweitsprache in ihrer täglichen Arbeit haben. Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die einzelnen Interviews geben:

Pseudonym	**Studienabschluss/ Berufseinstieg**	**Derzeitiger Arbeitsstandort**	**Datum des Interviews**	**Länge des Interviews**
Lehrperson A	2021	AHS in Niederösterreich	26.5.2023	00:36:48
Lehrperson B	2019	AHS in Wien	19.6.2023	00:32:32
Lehrperson C	2020	MS in Wien	22.6.2023	00:43:55
Lehrperson D	2017	MS in Niederösterreich	23.6.2023	00:35:00

*Tabelle 7: Übersicht Proband*innen der geführten Interviews, eigene Darstellung*

4.2.1.2 Interviewleitfaden

Im Vorfeld der Durchführung wurde ein *strukturierter Gesprächsleitfaden* erstellt, der sich auf diversen Fragen für die Forschungsfrage relevante Themenkomplexe bezog (vgl. Mayer 2013, 44) und als „Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze" (Stigler 2012, 141) für alle Interviews diente. Der Leitfaden enthält themenspezifische Fragen, die es ermöglichen, gezielt auf zentrale Aspekte im Kontext des Forschungsinteresses einzugehen. Darum wurde er im Voraus entsprechend der

Forschungsfrage thematisch strukturiert, um aussagekräftige Antworten zu erhalten. Das Interview teilt sich dadurch in vier theoretische Kategorien, die unterschiedliche Themenfelder behandeln. Diese Gliederung umfasst in der folgenden Übersicht dargestellten Schwerpunkte, während der gesamte Interviewleitfaden mit allen Fragen im Anhang angefügt ist (siehe Anhang A):

Einführung	Begrüßen und für die Teilnahmebereitschaft danken; Vorstellen der eigenen Person und des Forschungs- und Themenbereichs; ungefähren Interviewablauf skizzieren; auf Audioaufzeichnung und vertrauliche Verwendung der Daten verweisen; etwaige offene Fragen klären
Einleitung	Erste Fragen zur Auflockerung und Vorbereitung auf das weitere Gespräch; grobe soziodemografische Datenerhebung; eventuell weiterer Verweis auf Motivation und Hintergrund des eigenen Forschungsinteresses
Kategorie 1	Relevanz des Einsatzes von Differenzierungsmaterial und die aktuelle Nutzung im deutschen Literaturunterricht; nähere Bestimmung möglicher Zielgruppen und Zielgruppenanpassung; Bedeutung von Differenzierung und Inklusion im Bildungsbereich
Kategorie 2	Bekannte Materialien und erprobte Methoden im Märchenunterricht; mögliche Lernmaterialien und -techniken für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
Kategorie 3	Stärken von Differenzierungsmaterial in Leichter Sprache; Herausforderungen bei der Entwicklung und Umsetzung des Materials in Leichter Sprache, Auswirkungen binnendifferenzierten Unterrichtens auf das Lehrpersonal
Kategorie 4	Allgemeine Beobachtungen bezüglich Zusatzmaterialien für spezielle Zielgruppen; Zukunftsperspektiven zur Entwicklung unterstützenden Differenzierungs- oder Zusatzmaterials für das individualisierte Lernen von Schüler*innen
Abschluss	Danken für die Teilnahme; knappe, zusammenfassende Wiedergabe der Haltung; erneuter Verweis auf vertrauliche Verarbeitung der Daten; eventueller Ausblick auf Zukunft

Diese erste Kategorisierung ist für die spätere Strukturierung und Auswertung des Datenmaterials wichtig, aber auch schon im Vorfeld der Interviewführung und währenddessen bedeutsam. Die steuernde Rolle des Interviewleitfadens ist von grundlegender Bedeutung, um den Interviewprozess zu lenken und sicherzustellen, dass das Gespräch auf das vordefinierte Untersuchungsthema fokussiert bleibt. So kann durchgängig eine klare Struktur und formale Übersichtlichkeit (Stichworte: Systematizität und Datenfundiertheit; siehe Settinieri et al. 2014, 15) während des Interviews gewährleistet werden, was zur Reliabilität der Daten beiträgt, indem sicherstellt wird, dass gewisse Fragen und Themen in allen Interviews behandelt werden (vgl. Stigler 2012, 141). Das trägt zur Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews bei. Aufgrund der individuellen Unterschiede

zwischen den Interviewten und ihren einzigartigen Antworten können der Inhalt und die Tiefe der Gespräche variieren, was die Aufbereitung und Auswertung der Daten komplex macht und eine sorgfältige Analyse erfordert, um die relevanten Muster und Aussagen zu identifizieren. Zur Rekonstruktion solch subjektiver Theorien zu einer bestimmten Thematik und aufgrund des „Gegenstandsbezuges" (Mayring 2015, 33) haben sich *halbstandardisierte* Interviews als besonders geeignet erwiesen. Dieser Ansatz, wie von Scheele und Groeben (1988) beschrieben, ermöglicht eine gewisse Flexibilität im Gesprächsverlauf, während gleichzeitig eine klare Struktur und bestimmte (Haupt-)Fragen beibehalten werden. Diese semistrukturierte Form erlaubte teilweise eine flexible Anpassung innerhalb des Gesprächsverlaufs, um den Charakter einer authentischen Gesprächssituation nicht zu verlieren.

Für die Erstellung des Leitfadeninterviews bezog ich mich zum einen auf inhaltlicher Ebene auf Helfferich (2011), die ein Verfahren nach dem sogenannten SPSS-Prinzip zur Leitfadenerstellung vorschlägt. Der Entwurf und die Formulierung der Fragen erfolgten demnach nach folgendem Ablauf:

S - sammeln von Fragen und Brainstorming

P - prüfen, ob alle Fragen notwendig und gut sind

S - sortieren der Fragen in zeitliche und inhaltliche Abschnitte

S - subsumieren von Einzelaspekten als Indikatoren zur Beantwortung der Forschungsfrage(n)
(vgl. Helfferich 2011, 182).

Zum anderen orientierte ich mich für die strukturelle Organisierung des Leitfadens an Misoch (2019), die vier Phasen bei Interviews unterscheidet. Diese Phasen bestimmten den Aufbau bei der Erstellung des Leitfadens:

Informationsphase	Information über mit der Forschung verbundenen Ziele und Zusicherung der vertraulichen Behandlung personenbezogener Daten
Aufwärm- und Einstiegsphase	Einstieg in die Interviewsituation und das Forschungsthema
Hauptphase	kommunikativer Austausch zu relevanten Themenbereichen entlang des Leitfadens
Ausklang- und Abschlussphase	Raum für unerwähnte Aspekte, Reflexionen, Zusammenfassung (vgl. Misoch 2019, 71, 68).

Um über einen bloßen Dialog hinauszugehen, fand die Problemstellung bei der Schaffung der Themenfelder und Bildung der Fragestellungen für den Interviewleitfaden immer als Grundlage Berücksichtigung (vgl. Meyer 2013, 44). Der Interviewleitfaden wurde vor der eigentlichen Befragung von einer Fachkollegin aus dem Studium sowie meiner universitären Betreuungsperson zur

Revidierung gesichtet, sodass unverständliche, problematische oder komplexe Formulierungen vorab erkannt und ausgemerzt werden können. Allgemein wurde er in thematische Themenbereiche untergliedert, die theorie- und hypothesengeleitet formuliert sind und darauf abzielen, Erkenntnisse zu vertiefen. Dafür wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Sichtweisen auszudrücken, um möglichst freie Antworten, neue Ansätze und relevante Informationen zu erhalten (Kuckartz & Rädiker 2022, 118).

Die genaue Vorgehensweise und die verwendeten Techniken sind detailliert im Interviewleitfaden veranschaulicht (siehe Anhang A).

4.2.1.3 Gesprächsführung

Die Befragung hatte das Ziel, durch eine Mischung aus dialogischen und monologischen Phasen innerhalb der Gesprächsführung tiefgründige Daten zu sammeln und Einblicke in die mentalen sowie emotionalen Prozesse der Untersuchungsteilnehmer*innen zu erhalten (vgl. Settinieri et al. 2014, 22). Dafür wurde im Voraus eine *Einverständniserklärung* erstellt (siehe Anhang A), deren Zustimmung die Verarbeitung der Daten erlaubt und die weitere Forschungsarbeit ermöglicht. Dieses Datenmaterial wurde dann Gegenstand der Datenaufbereitung, -analyse und -auswertung (vgl. ebd., 15).
Um etwaige Punkte wie die Rollenverteilung zu klären oder Missverständnisse während des Interviews zu vermeiden, startete die durchdachte Interviewführung schon vor dem Gespräch mit einer gründlichen Planung und Vorbereitung. Dafür orientierte ich mich an den von Lamnek (1993) beschriebenen Prinzipien:

Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen	eigene Bedeutungsentwicklung der Interviewpartner*innen
Prinzip des Alltagsgesprächs	alltagsnaher Kommunikationsstil, lockere Kommunikationsregeln
Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher	zurückhaltende verbale Rolle, aktives Zuhören
Prinzip des Prozesscharakters/ der Prozesshaftigkeit	sich entwickelnde Deutungs- und Handlungsmuster, dynamische Interaktion
Prinzip der Offenheit	unerwartete Informationen, subjektive Sichtweisen der Interviewpartner*innen
Prinzip der Flexibilität	Bedürfnisse der Interviewpartner*innen, an Interviewpartner*innen angepasstes Sprachniveau
Prinzip der Explikation	Für umfassende Deutung, ergänzende Erklärungen/ Erläuterungen von Interviewpartner*innen erbitten

Prinzip der Reflexivität	Aussagen stehen nicht für sich, sondern sind in größeren Bedeutungskontext einzubetten
Prinzip der datenbasierten Theorie	Hauptziel des Interviews: Daten zu gewinnen Hauptziel der Forschung: Theorien zu generieren nicht aber, Hypothesen zu überprüfen (vgl. Lamnek 1993, 64; 2013, 165f).

Die Strukturierung der Fragen gewährleistet, dass diese auf das Forschungsziel ausgerichtet sind und mögliche Schwachstellen der Forschungsmethode im Vorfeld minimiert werden. Das verringert Administrationsschwierigkeiten oder unklare Rollenverteilungen zwischen Interviewleiter*in und Interviewpartner*in, Positionseffekte oder Rücklaufverzerrungen und bietet gleichzeitig Raum für Flexibilität und Berücksichtigung der individuellen Perspektiven der Forschungspartner*innen (vgl. Helfferich 2011, 175f). So wurde in der Vorbereitung des Interviewleitfadens darauf geachtet, dass der Charakter der halbstandardisierten Befragung erhalten bleibt, indem die Fragen so offen wie möglich, aber präzise genug sind (vgl. Flick 2002, 310; vgl. Maindok 2003, 77f), um den konkreten Gegenstand zu erforschen. Die Reihenfolge der Fragen war zwar grob festgelegt, die Kategorisierung in Haupt- und Rückfragen öffnete aber den Interviewverlauf. Sogenannte vorformulierte *Lead-* und *Guided-Fragen* (Leit- und Steuerungsfragen) ermöglichten es, auf das Thema der Forschung hinzuführen (vgl. Maindok 2003, 77). Während zum Beispiel geschlossene Fragen, Suggestivfragen oder Wertungen ausgespart blieben (vgl. ebd.), waren die eingesetzten Fragetypen generierend, aufrechterhaltend und prozessorientiert, sodass sie möglichst kurz und verständlich, vor allem aber beantwortbar sind (vgl. Helfferich 2011, 102). Neben den Erzählaufforderungen und den konkreten Fragetypen wurden nonverbale Ausdrucksformen (wie Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körpersprache und stimmliche Merkmale wie Tonfall, Betonungen, Sprechpausen, usw.) für dieselben Einsatzgründe verwendet.

Die folgende Auflistung innerhalb Tabelle 8 mit Verweis auf Maindok (2003) und Helfferich (2011) soll einen Überblick, über die einzelnen Fragetypen mit je einem konkreten Beispiel geben:

Fragetyp	**Einsatzgrund**	**Beispiel**
Leitfrage/ Offene Frage/ Meinungsfrage	Lädt zum Erzählen ein	Wie gehen Sie mit sprachlich anspruchsvollen Texten innerhalb des Literaturunterrichts um?
Aufrechterhaltungsfrage	Hält Gespräch im Gang	Könnten Sie diese Entscheidung etwas ausführen?
Steuerungsfrage	Lenkt gegebenenfalls (zurück) auf die Fragestellung, um gezielte Informationen zu sammeln	Wie stellen Sie sicher, dass Unterrichtsmaterial für die gesamte Klasse zugänglich und verständlich ist?

Zirkuläre Frage	Erweitert Perspektiven des Befragten und eröffnet neue Sichtweisen	Wie würden Ihre Schüler*innen auf das vorgelegte Märchen in Leichter Sprache reagieren?
Paradoxe Frage	Verdeutlicht Gründe einer Problemstellung	Was würden Sie Lehrer*innen empfehlen, die daran interessiert sind, Materialien in Leichter Sprache einzusetzen?
Widerspiegelnde Frage	Führt Gedanken des Befragten fort oder ergänzt gegebenenfalls Schlussfolgerungen	Wenn ich das richtig verstanden habe, …? (vgl. Maindok 2003, 77f; vgl. Helfferich 2011, 102f).

Tabelle 8: Überblick über die Fragetypen nach Maindok (2003) und Helfferich (2011), eigene Darstellung

Der Aufbau eines jeden einzelnen Themen- beziehungsweise Kategorienblocks in der Befragung erfolgte durch eine Kombination aus offenen Fragen mit einer oder mehreren Konfrontationsfragen aus der obigen Übersicht über die Fragetypen. Hierbei wurden spezifische Schritte in der Interviewführung befolgt, die folgende Phasen umfassen:

Begrüßungsphase	um eine positive und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen, gegenseitige Vorstellung, Erläuterung des allgemeinen Interviewablaufs, Etablierung der Gesprächsatmosphäre und Reduktion etwaiger Unsicherheiten
Vorstellung des Themas	Festlegung des Forschungsziels und Herausstreichen der thematischen Relevanz, Einstellen auf den Kontext der Befragung
Einstieg in die Thematik	Ermutigung Gedanken und Erfahrungen zur Thematik zu teilen
Hauptbefragung	Strukturierte Befragung auf Grundlage des Interviewleitfadens, vertiefende Aspekte
Abschlussphase	Möglichkeit schaffen, zusätzliche Gedanken oder Anmerkungen hinzuzufügen, eventuelle (ungeklärte)Fragen der Interviewpartnerinnen beantworten, bedanken für die Teilnahme. (siehe u.a. Flick 2016).

In jeder wissenschaftlichen Forschung können Probleme auftreten, welche die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse beeinflussen können. Diese Schwachstellen können die Planung betreffen (zum Beispiel Sampling, Stichprobengröße, Leitfadenpilotierung, usw.) oder während des Forschungsprozesses auftreten (zum Beispiel Befragungsfehler, intervenierende Variablen, technische Störungen, usw.) (vgl. Helfferich 2011, 175f; vgl. Settinieri et al. 2014, 21). Die Zusammensetzung der Stichprobe und ihre Größe sind entscheidende Faktoren für die Repräsentativität der Ergebnisse. Eine Begrenzung der Teilnehmer*innengruppe, wie in dieser Studie, kann Einschränkungen der Aussagekraft mit sich bringen, was bedeutet, dass die Ergebnisse nicht unbedingt auf eine breitere Population übertragen werden können. Das wird jedoch durch die Tiefenanalyse innerhalb der

qualitativen Forschung teilweise kompensiert. Unter anderem ist dafür eine Pilotierung des Interviewleitfadens entscheidend, um sicherzustellen, dass die gestellten Fragen effektiv sind und unvorhergesehene Schwierigkeiten durch eine Anpassung minimiert werden (vgl. Helfferich 2011, 175). Auch Befragungsfehler, eine unangemessene Interviewtechnik, oder problematische Fragestellungen, die dazu führen können, dass die Interviewteilnehmer*innen nicht in der Lage sind, ihre Ansichten und Erfahrungen korrekt darzustellen, können so vermieden werden. Dennoch können immer unerwartet intervenierende Variablen auftreten, welche die Validität der Ergebnisse beeinträchtigen (vgl. Settinieri et al. 2014, 21). Technische Störungen wie Aufnahmeprobleme oder eine schlechte Tonqualität können dazu führen, dass Daten verloren gehen, weshalb geeignete technische Vorkehrungen und Backup-Maßnahmen geplant und getroffen wurden (vgl. Helfferich 2011, 175).

4.2.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Das Ausgangs- und Untersuchungsmaterial für diese Studie setzt sich aus zwei Komponenten zusammen:

- Erhobene Daten aus Befragung:
  Dieser Bereich umfasst alle Daten, die im Rahmen der durchgeführten Befragungen gesammelt wurden. Dazu gehören die Antworten und Meinungen der Interviewpartner*innen, die im Leitfadeninterview erfasst wurden. Diese Daten bilden die Grundlage für die Analyse der subjektiven Einstellungen und Sichtweisen der Teilnehmerinnen in Bezug auf den Einsatz von Märchen in Leichter Sprache im Deutschunterricht.
- Auswertung des Textabgleichs:
  Der zweite Bereich des Materials bezieht sich auf die Auswertung des Abgleichs der Märchentexte (siehe Kapitel 3.3.3). Dies beinhaltet die analysierten Märchentexte – sowohl den Ausgangstext in seiner Originalform (M1) als auch in der übersetzten Version in Leichter Sprache (M3) (siehe Anhang C). Die Auswertung konzentriert sich auf die Identifizierung von sprachlichen Anpassungen, die in den Märchen vorgenommen wurden, um sie für Deutschlernende zugänglicher zu machen, um dann einen Bezug zum Datenmaterial aus den Befragungen herstellen zu können.

Da die Forschung darauf abzielt, die potenzielle Wirksamkeit des gezielten Einsatzes von Märchen in Leichter Sprache als unterstützendes Material im deutschen Literaturunterricht für Deutschlernende zu evaluieren, bezieht sich das Forschungsfeld auf nicht direkt beobachtbare, mentale Prozesse (vgl. Settinieri et al. 2014, 34). Um das Forschungsfeld umfassend erheben zu können, wurde der spezifische Märchenausschnitt in Leichter Sprache von Gernet (siehe Gernet 2017) als Anschauungs- und Diskussionsmaterial in die Befragung integriert (siehe Anhang C). Die gesamte Forschung gliedert sich daher auf einer systematischen Methodik in diese Abfolge:

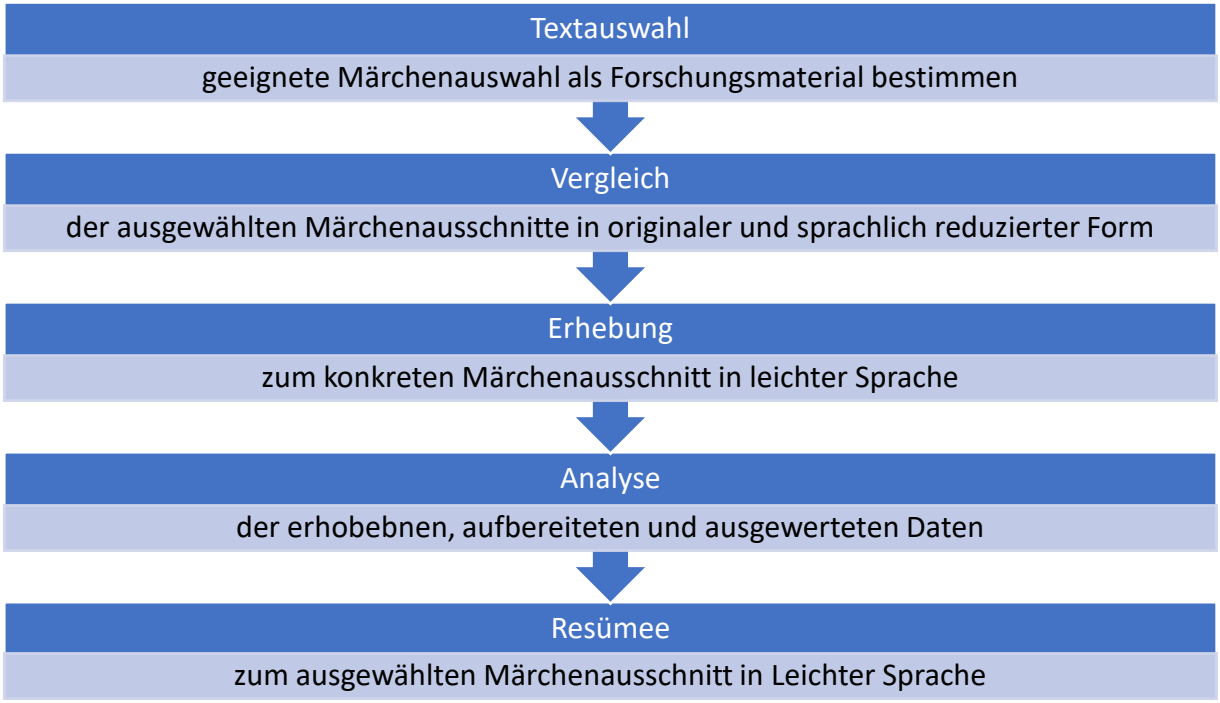


Abb. 7: Grafik zur systematischen Methodik der gesamten Forschung, eigene Darstellung

Der erste Schritt bestand darin, eine geeignete Märchenauswahl für die Untersuchung zu treffen, die der Studie als Forschungsmaterial dient. Die Auswahl basierte auf der Berücksichtigung von Kriterien wie der Bekanntheit, den literarischen Merkmalen, der Relevanz für Deutschunterricht und Lehrplan, dem pädagogischen Potential, usw. (siehe Kapitel 3.3.3).[44] Nach der Auswahl des Märchens wurden für den Vergleich der Textausschnitte ein Märchentext in originaler Version (M1) sowie ein Märchentext in originalen Form in einer sprachlich reduzierter Version (M2) herangezogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren und bestimmte Muster zu erkennen, die auch für die Leitfragen von Bedeutung sein können (siehe Kapitel 3.3.3). Nach einer mündlichen Erhebung von Expert*innenaussagen wurden die Vorteile und Stärken aber auch Unzulänglichkeiten oder Problematiken in Bezug auf den ausgewählten Märchentext in Leichter Sprache (M3) analysiert und identifiziert. Mehr Informationen hierzu und zum genauen Ablauf finden sich im konkreten Ablaufmodell für die vorliegende Forschung in Kapitel 4.2.3. Im letzten Schritt wurden die zuvor identifizierten Meinungen der Expert*innen auf das Forschungsinteresse – die Effektivität von Märchen in Leichter Sprache als Lehrmaterial im inklusiven Deutsch- als Zweitspracheunterricht – untersucht.

[44] Im deutschsprachigen Raum haben mehrere Studien, wie die des Instituts für Demoskopie Allensbach und des Internationalen Zentralinstituts für Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), gezeigt, dass Märchen, insbesondere die der Brüder Grimm, in Österreich und Deutschland nach wie vor bekannt und beliebt sind (vgl. Allensbacher Berichte 2003/12, 1; vgl. Götz 2015, 65f; siehe Kapitel 3.3).

Datenvorbereitung - Operationalisierung der Interviewdaten

Die eigentliche Datenerhebung fand im Frühjahr 2023 statt. Es kam zu verschiedenen Formen der Interviewführung mit einer Mischung aus persönlichen Treffen und Videotelefonaten. Der Ablauf und die Durchführung waren dabei für die vier Interviews gleich. Alle Gespräche wurden mittels eines Diktiergerätes akustisch aufgezeichnet. Zusätzlich fertigte ich handschriftliche Notizen an, um mögliche parasprachliche Kommunikationsinhalte festzuhalten. Ausgenommen der Zeit, die für etwaige technische Vor- und Nachbereitungen zur Verfügung stand, dauerten die Gespräche zwischen 32 und 43 Minuten. Diese wurden für die weitere Datenauswertung und -interpretation anhand eines zuvor erstellten Transkriptionssystems (aufbauend auf dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 von Selting et al. 2009) verschriftet. Es handelte sich um ein sogenanntes *Minimal-/ Basistranskript* mit überschaubaren Transkriptionsregeln, Zeichen und Kürzeln (siehe Anhang A). Für die geltenden Transkriptionsregeln habe ich mich an den Empfehlungen von Rädiker & Kuckartz (2019) orientiert:

- Umbenennen aller Interviewpartner*innen: **I** für Interviewerin und **A, B, C, D** für Gesprächspartner*in
- absatzweise Transkription der Sprechbeiträge
- prinzipiell wörtliche Transkription, aber Anpassung sprachlicher Varietäten an das Standarddeutsche
- Setzen von Punkten und Kommas nach eigener Interpretation je nach Sprechpause, Intonation, usw.
- Kennzeichnung von Pausen, Abbrüchen, Unterbrechungen, Betonungen entlang Transkriptionssystem
- Beibehaltung grammatikalischer Fehler
- Markierung unverständlicher Abschnitte oder Wörter mit **unv.**
- Abänderung personenbezogener Daten und identifizierender Merkmale.
  (vgl. Rädiker/ Kukartz 2019, 44)

Um sicherzustellen, dass die gesammelten Daten, zuverlässig und valide sind, erfolgte die Gewinnung auf eine methodisch kontrollierte und systematische Weise. Das eigentliche Datenmaterial zur qualitativen Datenauswertung stellten damit die verschrifteten Antworten aus den Expert*innen-interviews dar.

Ausweitung des Datenmaterials

Zusätzlich zu diesen Daten spielt der Märchenausschnitt in Leichter Sprache (M3), der in Kapitel 3.3.3 näher vorgestellt wurde, eine entscheidende Rolle in dieser Studie. Der Ausschnitt dient dazu, die Veränderungen und Vereinfachungen, die in der Übersetzung des Märchens vorgenommen wurden, zu erfassen und zu analysieren. Der Vergleich zwischen dem Originaltext und der Übersetzung in Leichte Sprache ermöglicht es, die spezifischen Anpassungen zu identifizieren und in den

Gesprächen mit den Forschungs-teilnehmer*innen eingehend zu erörtern. Die Verwendung des Märchenausschnitts in Leichter Sprache (M3) als Instrument hat damit mehrere wichtige Funktionen:

- Analyse der Anpassungen: Durch den Vergleich des Originaltextes mit der Übersetzung in Leichte Sprache können die konkreten Veränderungen und Vereinfachungen im Text identifiziert werden. Dies ermöglicht es, genau zu verstehen, wie der Text für bestimmte Zielgruppen und damit unter anderem auch Deutschlernende angepasst wurde.
- Diskussionsgrundlage: Der Märchenausschnitt in Leichter Sprache dient zum Teil als Grundlage für das Gespräch mit den Forschungsteilnehmer*innen. Diese können auf die spezifischen Anpassungen eingehen und ihre Meinungen und Eindrücke zum Text teilen, was zur genaueren Erfassung ihrer subjektiven Sichtweisen beiträgt.
- Vertiefung der Forschungsergebnisse: Die Analyse des Märchenausschnitts in Leichter Sprache ergänzt die erhobenen Interviewdaten und ermöglicht es, die Unterschiede zwischen Originalmärchen und den übersetzten Versionen genauer zu verstehen und ihre Bedeutung im Kontext der Studie zu interpretieren, sodass problematische Bereiche für die eigene Übersetzung ausgemerzt werden können.

Im folgenden Unterkapitel wird die Analysemethode auf die Forschung angewandt, um die Verständlichkeit von Märchen in Leichter Sprache als Lehrmaterial zu untersuchen. Dieses Ziel wird in die gesamte Arbeit auf einer übergeordneten Ebene integriert (siehe Kapitel 4.2.2, Abbildung 2). Auf dieser Metaebene der systematischen Methodik findet sich die Datenerhebung zum konkreten Märchenausschnitt in Leichter Sprache (M3). Im Folgenden werden die eingeführten Zwischenschritte der Analysemethode genau aufgezeigt.

4.2.3 Methode der Analyse

Die eingesetzte Analysemethode hat einen explorativen Charakter, was bedeutet, dass sie auf die Gewinnung von Erkenntnissen ausgerichtet ist. Da diese Arbeit qualitative Forschungsmethoden verwendet, welche im Vergleich zu den anderen Forschungslinien sehr spezifisch sind, war es notwendig, ein eigenes Ablaufmodell zu entwickeln, das speziell auf die Ausgangssituation und die Forschungsfrage zugeschnitten ist. Dieses Modell wurde speziell auf die Ausgangssituation und die Forschungsfrage abgestimmt und umreißt den Prozess der Auswahl des Ausgangsmaterials und der Interviewpartner*innen, die Ausrichtung der Analyse sowie das Konzept für die Kategorienbildung und das Kategoriensystem. Nicht abgedeckt sind hingegen die Schritte, die die Auswahl, den Vergleich, die Erhebung, Analyse und Übersetzung des erweiterten Datenmaterials – bestehend aus den verschiedenen Versionen des ausgewählten Märchentextes – betreffen.

Um diese spezifischen Anforderungen qualitativer Forschung zu erfüllen, habe ich verschiedene von Stefan Mayring (2015) beschriebene Formen und Ablaufmodelle miteinander kombiniert, sodass das Forschungsinteresse erfasst werden kann. Neben dem *Prozessmodell* nach Mayring (vgl.

Mayring 2015, 85) und qualitativen und quantitativen Analysemethoden aus Mayrings *Ablaufmodell inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring 2015, 98) und der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* (vgl. ebd., 70), habe ich mich für ein konkretes Ablaufmodell an Kuckartz *Modell der Datenanalyse* (siehe Kuckartz 2016, 100) und dem *Ablaufmodell inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse* (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 132) sowie dem *allgemeinen Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen* (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022, 106) orientiert. Einige dieser Analysemethoden habe ich für eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schon einmal miteinander verbunden und ein Ablaufmodell für jene Studie entwickelt (vgl. Heigl 2021, 76, 77). Bei der Entwicklung des konkreten Ablaufmodells qualitativer Inhaltsanalyse der vorliegenden Studie wurde diese Strukturierung ebenso miteinbezogen (siehe Abbildung 8).

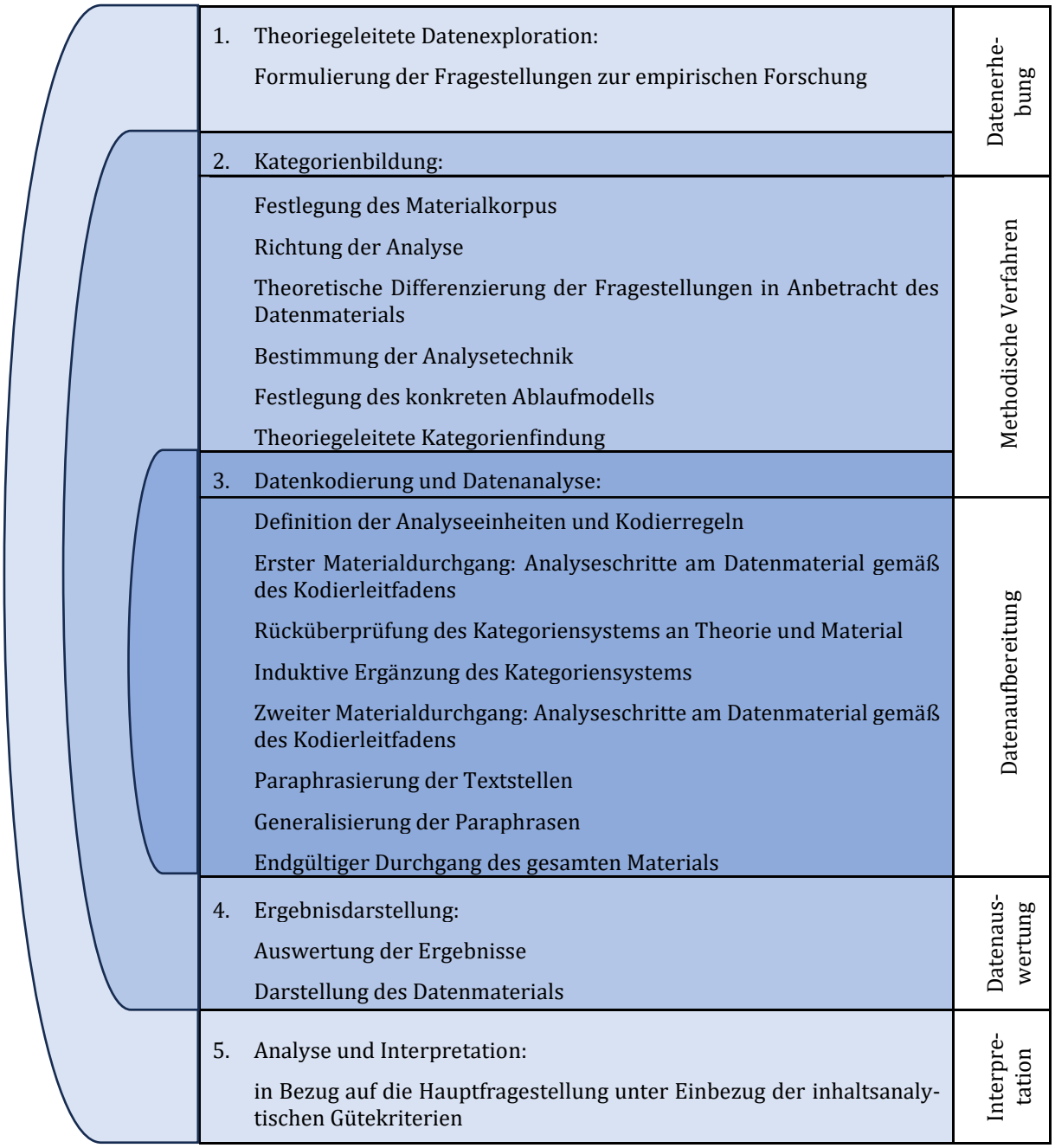


Abb. 8: Konkretes Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse, eigene Darstellung

Das erstellte Ablaufmodell betont die systematische und iterative Natur der qualitativen Inhaltsanalyse, bei der schrittweise von der Datenerhebung bis zur Interpretation und Konklusion vorgegangen wird. Die einzelnen Schritte im Forschungsprozess ermöglichen es, das erstellte Ablaufmodell auf die spezifische Untersuchung anzuwenden und die Verständlichkeit von Märchen in Leichter Sprache umfassend zu analysieren. In Bezug auf die Forschungsfrage wird so festgelegt, welche Aspekte des Themas genau untersucht werden sollen. Das folgende Unterkapitel stellt damit den Rahmen für die Datenerhebung, Analyse und Interpretation dar.

4.2.3.1 Auswertungsinstrument zur Untersuchung

Nachdem das Ausgangsmaterial schon bestimmt und in Kapitel 4.2.2 vorbereitet wurde, ist es wichtig, den Objektbereich der Forschung zu präzisieren. Dafür wurden unter Berücksichtigung des erarbeiteten theoretischen Rahmens und in Bezug auf die Forschungsfrage gezielt Fragestellungen entwickelt. Diese Fragestellungen dienen dazu, das vorhandene Datenmaterial im Kontext der theoretischen Konzepte zu analysieren, um fundierte Antworten zu ermitteln. Für die empirische Forschungsarbeit lauteten sie wie folgt:

- Wie werden Märchen innerhalb der entsprechenden Schulstufen laut Lehrplan behandelt?
- Welches Zusatz- oder Differenzierungsmaterial kann eingesetzt werden, um die Zielgruppe deutschlernender Schüler*innen zu unterstützen?
- Kann eine einzelne sprachlich variierte Textversion diesem Behelfsanspruch gerecht werden?
- Welchen Stellenwert kann das Konzept Leichter Sprache im Kontext schulischen Deutsch als Zweitsprachenunterrichts einnehmen?

In Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Forschungsperspektiven der qualitativen Forschung, die aufgrund ihrer Forschungsziele variieren (vgl. Flick et al. 2017, 19), wurde eine geeignete Analysemethode abgeleitet, die den Zielen dieser Studie entspricht. Das Ziel der Analyse besteht darin, dass spezifische Aspekte aus dem Material, die unter vorher festgelegten Kriterien gefiltert werden, einen repräsentativen Ausschnitt aus dem Material darstellen und anhand bestimmter Kriterien bewertet werden können (vgl. Mayring 2015, 67). „Das bedeutet, dass bestimmte Inhaltsbereiche aus dem Text- und Datenmaterial extrahiert werden, um dann in ein festgelegtes Kategoriensystem eingeordnet zu werden." (Heigl 2021, 77).

Um sicherzustellen, dass das Datenmaterial in seiner Gesamtheit qualitativ angemessen erfasst wird, wurde die *qualitative Inhaltsanalyse* als geeignete Datenauswertungsmethode vorgesehen.

> Dabei handelt es sich um eine Datenauswertungsmethode, die es ermöglicht, Daten im Rahmen wissenschaftlicher Gütekriterien zu ordnen, zu kategorisieren und zu strukturieren. […] Als Analyseinstrument [qualitativer Forschung] ist die qualitative Inhaltsanalyse nicht standardisiert, sondern immer an die Situation der Datenerhebung, das Datenmaterial und die Forschungsfrage angepasst, um ihrem qualitativen Charakter gerecht zu werden. (Mayring 2015, 17 in: Heigl 2021, 74).

Das zentrale Element der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in der Entwicklung eines solchen Kategoriensystems, um in weiterer Folge systematisch auf das Datenmaterial angewendet zu werden. Solche Kategorien oder auch *Codes* repräsentieren evaluierte Themenbereiche oder analysierte Fakten. „Bei verbalen Daten wird unter einem codierten Segment […] eine Textstelle verstanden, die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, z.B. einem Thema, einer Verhaltensweise, einem Motiv etc., in Verbindung steht." (Kuckartz/ Rädiker 2022, 67). Kuckartz und Rädiker

(2022) stellen verschiedene Arten von Kategorien vor, die in qualitativen Analysen verwendet werden können:

- Formale Kategorien: dienen dazu, formale oder technische Aspekte der Daten zu organisieren, beispielsweise Datum, Zeit, Orte oder andere metadatenbezogene Informationen
- Natürliche Kategorien: entstammen den Begriffen und Ausdrücken, die von den Teilnehmer*innen in den Interviews verwendet werden
- Fakten-Kategorien: sollen Daten klassifizieren und organisieren; sie werden verwendet, um bestimmte Merkmale oder Eigenschaften in den Daten zu identifizieren und zu ordnen
- Thematische Kategorien: basieren auf spezifischen Themen oder Aspekten, die in den Daten auftauchen; sie ermöglichen es Muster und Trends zu identifizieren
- Analytische Kategorien: gewinnen tiefergehende Einblicke in die Daten; sie erlauben Bedeutungen und Konzepte herauszulesen und komplexere Zusammenhänge und Interpretationen zu generieren
- Theoretische Kategorien: basieren auf bestehenden theoretischen Ansätzen oder Konzepten; sie werden verwendet, um die Daten in Bezug auf eine bestimmte Theorie oder ein theoretisches Konzept hin zu analysieren (vgl. Kuckartz/ Rädiker 2022, 56).

Um später eine umfassende und tiefgehende Analyse der Daten zu ermöglichen, habe ich mich für eine Kombination der Kategoriearten entschieden. Die Kategorien wurden also nicht willkürlich festgelegt, sondern in Abhängigkeit der Studienziele, Forschungsfragen und Daten und auf Grundlage der zuvor formulierten Fragestellungen entwickelt. Die deduktive Kategorienentwicklung erfolgt durch das Generalisieren der erstellten Fragestellungen. Dieser Schritt gewährleistet, dass die Kategorien eng mit den Forschungszielen und dem theoretischen Hintergrund verknüpft sind. Sie sind somit gezielt auf die zu untersuchenden Aspekte ausgerichtet und ermöglichten eine präzise Analyse des Datenmaterials.

Für jedes Interview ergaben sich dadurch folgende *sechs Kategorien*:

K1 Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten
- Bedeutung von Zusatzmaterialien und Tools
- Zielgruppenanpassung und Inklusion

K2 Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht
- Diverse Materialien und Methoden
- Einsatz von Märchenliteratur
- Einsatz von Märchenergänzungen und -adaptionen

K3 Bewertung von Märchen in Leichter Sprache

K4 Stärken und Herausforderungen für den Unterricht
- Positive Aspekte von Märchen in Leichter Sprache
- Negative Aspekte von Märchen in Leichter Sprache

Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterricht

K5 Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends

K6

In einem späteren Schritt wurden *zwei zusätzliche Kategorien* hinzugefügt, die induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet[45] wurden (siehe Kapitel 5). Hierbei wurden spezifische Elemente aus den Daten gezogen, die sich in allen vier Interviews fanden. Diese betrafen die spezielle Ausgangssituation für Schüler*innen mit einem sprachlichen Förderbedarf und die jeweiligen Erfahrungen, der Interviewpartner*innen mit Märchenunterricht an den betreffenden Schulen, sowie ihre Fachmeinungen dazu. Im Sinne der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wurden also weitere thematische Hauptkategorien durch das Herausarbeiten relevanter Textstellen entwickelt und induktiv anhand des Materials bestimmt (vgl. Kuckartz 2016, 66). Die inhaltstragenden Textstellen wurden dafür gebündelt und abstrahiert (vgl. Mayring 2015, 65, 57), sodass die beiden ausdifferenzierten Kategorien *spezielle Sprachförderangebote* und *Erfahrungen und Fachmeinungen* den vorhandenen Kategorien ergänzend hinzugefügt werden konnten. Das entstandene Kategoriensystem besteht somit aus *acht* Haupt- und Unterkategorien und diente als umfassendes Schema, um relevante Textstellen im Datenmaterial zu ermitteln, die in Bezug auf die Forschungsfragen von Bedeutung waren. Die umfangreichen Daten wurden reduziert, ohne dass der inhaltliche Gehalt des Materials verfälscht wurde. Dabei wurden „mögliche technische Unschärfen während der Klassifizierung von Kategorien oder dem Kodieren des Datenmaterials ‚[…] durch theoretische Stringenz ausgeglichen'" (vgl. Mayring 2015, 52) und das Analyseinstrument entwickelt, indem ein Kategoriensystem von der Ausgangsfrage abgeleitet wurde. Die Anwendung dieses Instruments ermöglichte die Identifizierung und Definition von relevanten Textstellen gemäß vordefinierter Interpretationsrichtlinien. Das grenzte die erstellten Kategorien eindeutig voneinander ab und zugleich wurde festgelegt, welche Aussagen oder inhaltlichen Ausprägungen vorhanden sein müssen, damit ein Textfund zu einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden kann. Ebenso wurden die Analyseeinheiten festgelegt und Kodierregeln etabliert. Zur Vermeidung von Unklarheiten bei der Abgrenzung zwischen den Kategorien oder bei der Zuordnung von Textstellen wurden die Kategorien mit zusätzlichen Erklärungen oder möglichen Beispielen versehen. In der nachfolgenden Tabelle ist das erstellte Kategoriensystem zusammen mit dieser angewandten Kodierregel in seinem vollen Umfang dargestellt:

Kategorie	Definition	Kodierregel
K1: Spezielle Sprachförderangebote	Sprachförderangebote und Unterstützungsmaßnahmen an österreichischen Schulen, um Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf zu fördern und ihre Integration in den Unterricht zu unterstützen	Bspw. Lese- und Schreibförderung, Förderunterricht, Sprachheilklassen, Vor- und Nachmittagsbetreuung, Deutschförderkurse, Deutschförderklassen

[45] Die *Grounded Theory* als sozialwissenschaftlicher Ansatz zielt darauf ab, durch systematische, datengeleitete Sammlung und Auswertung von qualitativen Daten Theorien zu entwickeln.

K2: **Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten**	Art und Weise, wie Lehrer*innen die Einführung anspruchsvoller, literarischer Textsorten angehen und wie Motivationsaspekte in den Unterricht integriert werden, um das Verständnis jener Texte zu verbessern und Texte zugänglicher und interessanter zu machen	kurze epische Texte wie Märchen, Sagen, Fabeln oder erste Sachtexte wie Beschreibungen, Berichte Bspw. Lehrbücher, Erklärungen, Textnotation Bspw. persönliches Interesse, multimediales Material, Projektarbeit, Gamifizierung, Kontextualisierung, Inter- und Transkulturalität
K2.1: Bedeutung von Zusatzmaterialien und Tools	Einsatz zusätzlichen Materials und Tools, um den Umgang mit anspruchsvollen Texten zu erleichtern	Bspw. Textzusammenfassungen, Glossare, Arbeitsblätter, Handouts, Bild- und Filmmaterial, Audioaufnahmen Bspw. digitale Ressourcen, Computer, Online- und Lernplattformen, Sprachlern-Applikationen, Förderangebote
K2.2: Zielgruppenanpassung und Inklusion	Anpassung von Texten an diverse Lerner*innengruppen und Einzelpersonen mit individuellen Lernbedürfnissen und Erstellung von entsprechenden Lehrmaterialien im barrierefreien Format	vorhandene Wissensbasis, persönliche Stärken/ Schwächen, Interessen, Lernmotivation, Lerntypen/ Lernstile, kulturelle und soziale Herkunft, eventuelle Einschränkungen Bspw. differenziertes Material, individualisiertes Lernen, Unterstützung für Lernende mit besonderen Bedürfnissen Bspw. barrierefreie Materialien, unterstützendes Personal, inklusive Aktivitäten, assistive Technologie
K3: **Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht**	Relevanz und Verwendung von Märchen im Literaturunterricht, sowohl in traditioneller als auch in adaptierter Form, und wie sie dazu beitragen können, literaturtheoretische Konzepte zu vermitteln	Bspw. Förderung der Lesefähigkeiten und Lesefertigkeiten, Entwicklung von Analysefähigkeiten, Förderung der Vorstellungskraft, Stärken der Sprachfertigkeiten, kreatives Schreiben, Symbolik und Konflikte, moralische und ethische Thematiken, Verbindung zu aktuellen Themen, historische Entwicklung und Märchenautoren, kulturelles Erbe, Trans- und interkulturelle Aspekte
K3.1: Unterrichtsmethoden für den Märchenunterricht	Unterrichtsgestaltung mit vielfältigen Materialien und Methoden zur Förderung der Literaturkenntnisse, die im Literaturunterricht verwendet werden, um Märchen einzuführen	Bspw. lautes Lesen, kreatives Schreiben, Rollenspiele, Theateraufführungen, Diskussionen und Debatten, projektbasiertes Lernen, interdisziplinärer Ansatz
K3.2: Einsatz von Märchenliteratur	Verwendung klassischer Märchenliteratur im Unterricht laut Lehrplan und Analyse von literarischen Elementen; klassische Märchen dabei als Grundlage für	Bspw. Märchenbücher, Vorlesen von Märchen, Analyse von Märchenmotiven, Vergleich verschiedener Märchenvarianten

	andere und moderne Märchenversionen	
K3.3: Einsatz von Märchenergänzungen und -adaptionen	Erweiterung durch Märchenergänzungen und/ oder (modernen) Adaptionen oder Neuinterpretationen	Bspw. Bildmaterial, Illustrationen, multimediale Materialien, Fortsetzungsgeschichten, Wechsel der Erzählperspektive, alternativer Ausgang, Einführen neuer Charaktere/ Figuren, Bspw. moderne Umsetzung, Graphic Novels, Märchen in anderen Genres, Märchenverfilmungen, musikalische Adaptionen, Theateraufführungen, Parodien
K4: Erfahrungen und Fachmeinungen	Erfahrungen und Meinungen von Experten und Lehrkräften in Bezug auf Märchen in Leichter Sprache	Bspw. Erfahrungsberichte, Erfolgsgeschichten, Schüler*innenfeedback, Expert*innenbewertung, Forschungsergebnisse, Bildungspolitik
K5: **Bewertung von Märchen in Leichter Sprache**	Verständlichkeit und Eignung von Märchen in Leichter Sprache für verschiedene Lerngruppen und Unterrichtskontexte; Evaluierung des konkreten Märchenausschnitts in Leichter Sprache	Bspw. sprachliche Vereinfachung, verständliche Erklärungen, Prägnanz und Klarheit, Kohärenz und Kohäsion, Bildunterstützung, Textstruktur, Wortschatzkontrolle, Auftreten von Wiederholungen, Zielgruppenanpassung, Lesbarkeit, Erfüllung der Bildungsziele, Eignung für barrierefreien Zugang und Inklusion
K6: **Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht**	potenzielle Vorteile und Schwierigkeiten, die sich bei der Verwendung von Märchen in Leichter Sprache im Unterricht ergeben sowie die Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung	Bspw. Verständlichkeit, Zugänglichkeit, Motivationsaspekt, Unterstützung von Leseverständnis und Schreibprozessen, Flexibilität Bspw. Authentizität, begrenzte Literaturauswahl, bildliche Vorstellungskraft, Übersetzungsqualität, mögliche Unterforderung
K6.1: positive Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	Positive Aspekte von Märchen in Leichter Sprache und ein Mehrwert für einen Einsatz im Unterricht	Bspw. Verständlichkeitsorientierung, Barrierefreie Kommunikation, Inklusion und Diversität, Steigerung des Leseverständnisses, Lesemotivation und Erfolgserlebnisse, Unterstützung von Schreibprozessen und Schreibmotivation, Förderung der Kommunikation, trans- und interkulturelles Lernen
K6.2: negative Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	Negative Aspekte und Herausforderungen beim Einsatz von Märchen in Leichter Sprache im Unterricht	Bspw. reduzierte sprachliche Komplexität, Lernzielanpassung, Abänderung von Originalinhalten, begrenzte Verfügbarkeit, Übersetzungsqualität, zusätzlicher Aufwand für Lehrpersonal, nötiges Vorwissen und Bewusstsein für Leichte Sprache
K7: **Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterricht**	Auswirkungen der Verwendung von Märchen in Leichter Sprache auf die Unterrichtsplanung und -	Bspw. geeignete Textauswahl, eigene Übersetzungsarbeit, Anpassung der Lehrmaterialien

	durchführung, Anpassung von Lehrmethoden unter Berücksichtigung aller Faktoren	Bspw. entsprechende Zeit für Erklärungen, Diskussionen und Reflexionen, Bewertung und Rückmeldung, Individualisierung und Inklusion
K8: **Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends**	Perspektiven im Zusammenhang mit der Verwendung von Märchen im Unterricht, insbesondere in Leichter Sprache, Vorschläge und Empfehlungen für zukünftige Entwicklungen und zur Verbesserung beim Einsatz	Bspw. Empfehlungen für Fachkolleg*innen, mehr Individualisierung und Barrierefreiheit im Unterricht, fortlaufende Übersetzungsarbeit, Integration in Lehrpläne, Forschung und Evaluation, Förderung von Medienkompetenzen, Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonal, Technologieunterstützung

Tabelle 9: Konkretes Kategoriensystem, eigene Darstellung

Nachdem die Kategorien festgelegt und durch die Kodierregel vordefiniert waren, folgte der nächste Schritt, bei dem präzise festgelegt wurde, welche Textstellen genau analysiert und als kodierbare Einheiten in eine bestimmte Kategorie eingeordnet werden können. Um den Standards für wissenschaftliches Arbeiten gerecht zu werden, wurden die identischen Informationsabschnitte durch die Schaffung und Anwendung einer Skala normiert. Hierbei wurde eine Nominalskala verwendet, bei der die Auswahlkriterien die *Gleichheit* oder *Verschiedenheit* der ausgewählten Einheiten bemaßen (vgl. Mayring 2015, 18). Mayring bezeichnet diese Einheiten als *Kodiereinheiten* und *Kontexteinheiten*, wobei die Kodiereinheit den kleinsten analysierbaren Materialabschnitt darstellt, der einer Gruppe zugeordnet werden kann, während die Kontexteinheit den größten Materialanteil umfasst, der in eine bestimmte Kategorie fällt (vgl. Mayring 2015, 61). Kuckartz et al. (2008, 39) schreiben, dass beim Kodieren in den Textstellen nach Sinneinheiten gesucht wird, die zumindest aus einem Satz bestehen und auch alleinstehend verständlich sein müssen. Mehrfachnennungen gleicher Informationen werden aber nur einmal kodiert (vgl. ebd.)[46]. Dieser Dateninterpretationsprozess beim theorieorientierten Kodieren (siehe Kuckartz 2016; siehe Mayring 2015) prüft die zuvor festgelegten Kategorien (vgl. Settinieri et al. 2014, 21). Zugleich kann das Kategoriensystem durch datengeleitete Kategorien ergänzt werden.

4.3 Gütekriterien und ethische Überlegungen

In den nachfolgenden Unterkapiteln rücken zwei zentrale Aspekte der Forschungsmethodik und -ethik in den Fokus: die Gütekriterien und die ethischen Überlegungen empirischer Forschung. Das Kapitel zu den Gütekriterien wird sich mit den Maßnahmen befassen, die sicherstellen, dass die empirische Forschung auf soliden Grundlagen steht, während das Kapitel zu den ethischen Überlegungen sich jenen Aspekten der Forschung widmet, die den Schutz der Interessen und Rechte aller

[46] Das Zusammenfassen mehrfach genannter Informationen innerhalb der Sinneinheiten wird als *Subsermieren* bezeichnet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 67).

Forschungsteilnehmer*innen sicherstellen. Im Anschluss folgt die Auswertung der Daten im nächsten Kapitel.

4.3.1 Gütekriterien

Die Gütekriterien in der Forschung sind normative theoretische Konstrukte, die die Qualität einer Forschungsstudie sichern. Dafür müssen sie an das konkrete Forschungsvorhaben angepasst werden. Für eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und *Objektivität* von Forschungsprozess und Datenerhebung im Sinne der Wissenschaftlichkeit (vgl. Settinieri et al. 2014, 35) müssen innerhalb des Forschungsprozesses „[…] die getroffene Auswahl der Forschungsfragen, Zielsetzungen und Methoden begründet und das methodische Vorgehen nachvollziehbar erläutert sowie das Datenmaterial dokumentiert werden." (ebd., 25). Dieses zentrale Gütekriterium einer solchen *Transparenz* umfasst neben der Methodentransparenz und Datenzugänglichkeit weitere Punkte wie die Offenlegung von (möglichen) Konflikten oder Bias, die genaue Berichterstattung der Ergebnisse und die ordnungsgemäße Zitation oder entsprechende Referenzangaben (vgl. ebd., 35).

Durch die Anwendung einer klaren und konsistenten Methodik wurde die *Zuverlässigkeit* der Daten erhöht. Die in dieser Studie erhobenen Daten sollen bei wiederholter Anwendung der Methode also ähnliche Ergebnisse liefern, was sie *vergleichbar* macht. Das ist entscheidend, um eine *Validität* des Datenmaterials und der gemessenen Variablen sicherzustellen, sodass die Ergebnisse verlässlich und interpretierbar sind und im Abschluss Muster, Trends oder Tendenzen identifiziert werden können.

4.3.2 Ethische Überlegungen

Die Beachtung ethischer Richtlinien in der Forschung ist entscheidend, um sicherzustellen, dass die Forschung verantwortungsvoll und moralisch vertretbar durchgeführt wird. Bei der Planung des Forschungsverfahrens wurden bestimmte Grundsatzüberlegungen zur Forschungsethik berücksichtigt. So wurden alle Forschungsaktivitäten unter Einhaltung ethischer Richtlinien durchgeführt, die Proband*innen respektvoll behandelt und die Vertraulichkeit der Daten sichergestellt. Die "informierte Zustimmung" (Legutke & Schramm 2022, 114) wurde im Vorfeld von potenziellen Forschungspartner*innen eingeholt. Hierzu erhielten sie ein Dokument, das nähere Informationen zur Studie enthielt. Dieses Dokument erklärte den Ablauf und die Ziele der Studie, die voraussichtliche Zeitdauer der Teilnahme sowie die Kriterien für die Teilnahme. Darüber hinaus wurden Informationen zum Datenschutz bereitgestellt, einschließlich einer Erklärung zur Einwilligung in die Verarbeitung ihrer Daten. Eine ausführliche Version dieser informierten Einwilligungserklärung befindet sich im Anhang (siehe Anhang A). Dieser Prozess stellt sicher, dass die Teilnehmenden vor Beginn der Studie vollständig über den Forschungsprozess und ihre Rechte informiert sind und freiwillig und ohne Druck in die Studienteilnahme einwilligen können, diese Entscheidung aber auch im

Verlauf der Studie wieder zurückgezogen werden kann (vgl. ebd. 117). Dies ist eine wichtige ethische Praxis in der qualitativen Forschung und gewährleistet den Schutz der Privatsphäre und der Rechte der Teilnehmenden.

Hier sind jene Schlüsselaspekte und Grundsatzüberlegungen der Forschungsethik aufgelistet, die im konkreten Forschungsverfahren berücksichtigt wurden:

- Respekt gegenüber Probandinnen und Probanden: Die respektvolle Behandlung der Teilnehmer*innen beinhaltet ihre Informierung über die Natur und das Ziel der Studie, die Einholung ihrer informierten Zustimmung (Einverständniserklärung) zur Teilnahme und die Achtung ihrer Privatsphäre und Würde während des gesamten Forschungsprozesses.
- Vertraulichkeit der Daten: Die Sicherstellung der Vertraulichkeit der gesammelten Daten ist entscheidend. Das bedeutet, dass genannte persönliche Informationen der Proband*innen geschützt und pseudonymisiert werden, um ihre Identität zu schützen.
- Transparenz und Offenlegung: Aspekte wie Interessenkonflikte oder spezifische Forschungsmethoden werden klar kommuniziert, um mögliche Verzerrungen oder Interessenkonflikte offenzulegen.

5 Auswertung der Leitfadeninterviews

Im vorherigen Kapitel wurden der Forschungsansatz und die Methodik erläutert, die dieser Studie zugrunde liegen. Dieses Kapitel bildet den Höhepunkt der Forschungsarbeit, da es den Prozess der Auswertung der gewonnenen Daten präsentiert, sodass diese interpretiert werden können. Konkret widmet sich Kapitel 5 der Datenaufbereitung, -analyse, -auswertung, sowie der Rücküberprüfung der Daten an die Theorie und der abschließenden Ergebnisdarstellung. „Die Rücküberprüfung an die Theorie erfolgte insofern, als dass die Kategorien [des erstellten Kategoriensystems] deduktiv aus jenen Fragestellungen gebildet wurden, die aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage entstanden." (Heigl 2021, 86). Um die Validität der Ergebnisse zu prüfen, erfolgt im weiteren Verlauf zudem eine theoretische Einordnung und Interpretation der Ergebnisse.

5.1 Aufbereitung der Daten

Die Qualität und Gültigkeit der Forschungsergebnisse hängen in hohem Maße von einer sorgfältigen und systematischen Aufbereitung der Interviewdaten ab. Es war daher notwendig, die Rohdaten in eine Form zu bringen, die für die anschließende Datenanalyse geeignet ist. Dafür wurde das sprachliche Material gemäß des erstellten Kodierleitfadens (siehe Kapitel 4.2.3) und den bisher beschriebenen Analyseschritten folgend, in einem ersten Materialdurchgang überprüft. Diese einleitende Textarbeit war von einer hermeneutischen und interpretativen Herangehensweise geprägt (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 119). Die a-priori-erstellten Kategorien (siehe Kuckartz & Rädiker 2022, 71) mussten deshalb eng genug beschrieben sein, dass eine eindeutige Zuordnung möglich war (vgl. ebd. 62). Ich habe dafür auf dem in Kapitel 4.2.3 beschriebenen Kategoriensystem ein allgemeines Schema der Datenaufbereitung erstellt, das den Prozess der Textbearbeitung verdeutlichen soll:

Kategoriename	K2: Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten
Inhaltliche Beschreibung	Art und Weise, wie Lehrer*innen die Einführung anspruchsvoller, literarischer Textsorten angehen und wie Motivationsaspekte in den Unterricht integriert werden, um das Verständnis jener Texte zu verbessern und Texte zugänglicher und interessanter zu machen
Anwendungsbereich	kurze epische Texte wie Märchen, Sagen, Fabeln oder erste Sachtexte wie Beschreibungen, Berichte
Abgrenzung zu anderen Kategorien	andere Aspekte des Deutschunterrichts, die über den Bereich des Literaturunterrichts hinausgehen
Kodierregel	Lehrbücher, Erklärungen, Textnotation, persönliches Interesse, multimediales Material, Projektarbeit, Gamifizierung, Kontextualisierung, Inter- und Transkulturalität
Ankerbeispiel	„Ja, also wenn ich Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache drinnen sitzen hab, die vielleicht mit den ein oder anderen Wörtern Herausforderungen

	haben, dann gebe ich natürlich immer so Wortboxen, Worterklärungen oder wir besprechen im Unterricht natürlich nochmal, sie unterstreichen sich immer mit einer anderen Farbe, wenn sie ein Wort im Text nicht verstehen." (Interview A, Z 74-77)

Tabelle 10: Allgemeines Schema für Kategoriensystem und Datenaufbereitung, eigene Darstellung

Tabelle 10 illustriert die Anwendung einer Kategorie auf eine konkrete Textstelle. Für die Beschreibung und die Abgrenzung des Anwendungsbereichs wurden Beispiele gewählt, die möglichst typisch für eine Kategorie sind, wenngleich das nicht durchgehend möglich ist, weil nicht alle Anwendungsfälle von nur einer Kategorie in vollem Umfang abgedeckt werden können. Für eine weitere Präzision waren die einzelnen Kategorien daher hierarchisch aufgebaut (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 62). Entsprechende Textstellenfunde aus den einzelnen Interviews wurden für eine übersichtliche Zuteilung farblich markiert und den einzelnen Kategorien zugeteilt. Wie schon in Kapitel 4.2.3 erwähnt, fanden sich weitere interessante Textstellen, die durch das erstellte Kategoriensystem nicht abgebildet wurden. Das Kategoriensystem wurde daher durch zwei zusätzliche, induktiv aus dem Datenmaterial gezogene, Kategorien ergänzt[47].

Während der eigentlichen Textverarbeitung wurde das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet und kategorisiert. Da es sehr schwierig ist, dem Material im Zuge der Paraphrasierung und beim Schaffen von Generalisierungen gerecht zu werden, habe ich mich dafür entschieden, entsprechende Interpretationsansätze als einen Zwischenschritt einzufügen und die Generalisierungen so nah wie möglich am Ausgangstext anzulehnen (siehe Anhang B). In der Datenauswertung werden sie neben den direkten Textstellen eingearbeitet.

> Nach der Formulierung der Paraphrasen entsteht durch […] Streichung und Bündelung von Paraphrasen ein das einzelne Interview zusammenfassendes Aussagesystem. […] Die Kategorien aller zuvor paraphrasierend bearbeiteten Interviews werden in einem zweiten Durchgang von Generalisierung und Reduktion erneut gebündelt und zusammengefasst. (Kuckartz & Rädiker 2022, 84).

Beim zweiten Durchlauf des Materials erfolgten die Analyseschritte gemäß den Vorgaben des Kodierleitfadens an sämtlichem Datenmaterial. Hierbei kam die Software MAXQDA als digitales Datenverarbeitungsprogramm zum Einsatz. Durch die Anwendung dieses Tools wurde der Kodierungs- und Systematisierungsprozess digitalisiert und erheblich vereinfacht. „Um das Datenmaterial zu komprimieren, aber auch um inhaltsgleiche Textstellen zu filtern, zu streichen, beziehungsweise zusammenzufassen, wurden die Fundstellen als Nächstes paraphrasiert." (Heigl 2021, 87). Während dieses Prozesses traten klare Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Interviews hervor. Anschließend erfolgte die Generalisierung dieser Paraphrasen, um allgemein gültige Aussagen auf wissenschaftlichem Stand für die Interpretation zu schaffen. Das Datenmaterial wurde in tabellarischer Form aufbereitet und im Sinne der Verfahrensdokumentation an diese Arbeit

[47] Der induktive Prozess, bei dem neue Kategorien direkt aus dem Datenmaterial entwickelt werden, um das Kategoriensystem flexibel an die Inhalte anzupassen wird als *Generieren* bezeichnet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, 67).

angehängt, um es übersichtlich für die Interpretation und Analyse darzustellen und Vergleiche zu erleichtern (siehe Anhang B).

5.2 Auswertung und Ergebnisdarstellung

Beginnend mit der Vorbereitung der Daten und der Festlegung der Analysekriterien, hin zur Identifizierung von Themen, mündet die Analyse in der Extraktion der Schlüsselaussagen um diese dann theoretischen Konzepten zuzuordnen beziehungsweise solche entwickeln zu können. Die Auswertung der qualitativen Interviews erfordert nicht nur eine sorgfältige Analyse der wörtlichen Äußerungen der Teilnehmer*innen, sondern auch umfassende Reflexion darüber, wie diese Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) beitragen. Die Analyse der Daten zielte daher darauf ab, Muster und Zusammenhänge innerhalb des Materials zu erkennen, die ein tieferes Verständnis für das erforschte Phänomen ermöglichen. In diesem Prozess orientierte ich mich an der kategorienbasierten Auswertungsmethode gemäß Kuckartz et al. (2008). Diese Methode sieht die Schritte der zusammenfassenden Beschreibung und Auswertung der Ergebnisse in Bezug auf die definierten Kategorien vor.

5.2.1 Spezielle Sprachförderangebote

Beschreibung

Um Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf die bestmöglichen Bildungschancen zu bieten und ihre Integration in den regulären Unterricht zu gewährleisten, werden in Österreich verschiedene spezielle Sprachförderangebote angeboten. Die erste Kategorie (K1) untersucht stichprobenartig die vielfältigen Maßnahmen und Unterstützungsangebote, die österreichische Schulen implementiert haben, um Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern.

Wie in Kapitel 1.1.2 aufgezeigt, gibt es diverse Sprachförderangebote an österreichischen Schulen für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Deutschförderkurse und Deutschförderklassen bieten gezielte Förderung, um die Sprachkompetenz der Schüler*innen in der deutschen Sprache in Ergänzung zum Regelunterricht zu stärken (vgl. Statistik Austria 2023, Schulen und Klassen). Daneben gibt es viele andere Formen an Deutschförderung. Ein häufiges Problem an vielen Schulen ist jedoch das Fehlen der notwendigen Voraussetzungen und Ressourcen zur Einrichtung gezielter Förderkurse. Daher ist es notwendig, den Unterricht für alle Schüler*innen zugänglich zu gestalten. Schweiger & Müller (2021) betonen in Bezug auf den Nationalen Bildungsbericht, dass ein inklusives System nicht im Widerspruch zur Verbesserung schulischer Leistungen steht (vgl. Schweiger & Müller 2021, 51). Stattdessen führe es Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität zusammen. Neben speziellem Förderunterricht und eigenen Sprachheilklassen können weitere

Fördermaßnahmen daher die gezielte Lese- und Schreibförderung, oder spezielle Unterstützung während der Vor- und Nachmittagsbetreuung betreffen.

Auswertung

Die Kategorie erhob die aktuelle Situation bezüglich spezieller Sprachförderangebote oder anderer unterstützender Programme an den jeweiligen Schulen der Proband*innen. Die Fülle soeben angeführter Fördermaßnahmen zeigt einerseits die diversen Unterstützungsmöglichkeiten auf. Andererseits wird auch klar, dass es keine Sondervorgaben für spezielle Sprachförderangebote an den Schulen gibt, die über die Installation verpflichtender Deutschförderkurse oder -klassen hinausgeht. Das spiegelt sich auch in den Antworten der Forschungspartner*innen. An zwei Schulen existiert ein Deutschförderkurs oder eine Deutschförderklasse für jene Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (vgl. Anhang B, Interview B, K1: G. 1; Interview C, K1: G. 1).

> Hm, naja großteils, weil wir eben ein Gymnasium sind (.)/ sind die Schülerinnen, die mit Deutsch als Zweitsprache kommen in den ersten Klassen sehr oft in dem Förderkurs, also im Stützkurs, sehr bald angemeldet. Weil man da auch merkt: Okay, in Deutsch gibt es vielleicht Herausforderungen und der Stützkurs zielt auch sehr darauf ab, einen Deutschkurs/ Also Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache aufzufangen und sie extra zu unterstützen. Ansonsten ist eine Unterstützung nur individuell durch Differenzierung im Unterricht möglich, aber das macht dann jeder Lehrer anders/ gegeben. Also zusätzlich irgendwie (.) einen DaF DaZ Beauftragten gibt es nicht. (Interview A, Z. 49-55)

Die anderen beiden Schulen bieten diesen Schüler*innen andere Unterstützungsmöglichkeiten wie einen Stützkurs (vgl. Anhang B, Interview A, K1: G. 1) oder speziell adressierte Leseförderstunden, Förderkurse und „Lernhilfekurse“ externer Anbieter (vgl. Anhang B, Interview D, K1: G. 2, 3). Darüber hinaus haben sich alle befragten Lehrpersonen dazu geäußert, individuelle Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht zu setzen (vgl. Anhang B, Interview A, K1: G. 2; Interview B, K1: G. 2; Interview C, K1: G. 2; Interview D, K1: G. 1). Interviewpartner*in C spezifiziert das folgendermaßen: „der Unterschied liegt am Differenzierungsmaterial“ (Interview C, K1: Z. 61). Interviewpartner*in A spricht diesbezüglich auch gleich an, dass all diese Individualisierungsmaßnahmen „jeder Lehrer anders“ macht (Anhang B, Interview A, K1: Z. 54, 55). Allgemein fällt auf, dass die Entscheidung, welche Schüler*innen einen speziellen Sprachförderbedarf haben, an den einzelnen Schulen und für die einzelnen Lehrer*innen innerhalb des laufenden Schuljahres fällt, aber auch revidiert und angepasst werden kann (vgl. Interview A, K1: Z. 54; Interview B, K2.2: Z. 230-237; Interview C, K2.1: Z. 65; Interview D, K1: G. 3). Dies spricht an sich für eine allgemeine Wahrnehmung der Schülerschaft als heterogene Gruppe und eine graduelle Differenzierung des Unterrichts und starke Individualisierung der Schüler*innen.

5.2.2 Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten

Beschreibung

„Schriftliche Textsorten können literarisch oder nicht-literarisch sein." (Heigl 2021, 88). Im Pflichtschulbereich werden verschiedene Textsorten der klassischen literarischen Textgattungen Epik, Lyrik und Dramatik behandelt, was literarische Textsorten mit dem Regelunterricht verknüpft. Die Methodik dahinter, wie literarische Textsorten im Deutschunterricht behandelt werden ist von Relevanz für die gesamte literarische Bildung von Schüler*innen. Wie in Kapitel 4.2.2 festgestellt, „sollen an österreichischen Schulen im Sinne der Leseförderung das Interesse am Lesen, die literarische und medienästhetische Bildung, die Entwicklung von Lese- und Textkompetenzen sowie die Entwicklung lesedidaktischer Kompetenzen gefördert werden (vgl. BMBWF 2020: Leseförderung – Literacy; vgl. Abraham & Kepser 2016, 178 in Heigl 2021, 88). Die Lehrpersonen spielen dabei eine zentrale Rolle, sowohl in Bezug auf die methodisch-didaktischen Konsequenzen – wie sie diese Texte als Lern- und Unterrichtsinhalt präsentieren, um die aufgezählten Ziele zu erreichen – als auch bei der Integration von Motivationsaspekten, um das Verständnis der Texte zu verbessern und sie für Schüler*innen zugänglicher und interessanter zu gestalten. Wie in Kapitel 1.3 schon erörtert, ist es laut Leisen (2007) wichtig, dass Texte ansprechend gestaltet, nicht zu lang, nicht zu schwer, interessant, aktuell und zu einem gewissen Grad vertraut für die Lerner*innen sein müssen, um eine Bewältigung der schulischen Text(sort)e zu ermöglichen (vgl. Leisen 2007, 11). Um dies zu gewährleisten, gibt es verschiedene Strategien und Maßnahmen der Vorentlastung oder Unterstützung, wie das Aktivieren von Vorwissen, Kontextualisierung, (Begriffs)bestimmungen oder Veranschaulichungen, die eingesetzt werden können, um das Verständnis von herausfordernden Texten, schwierigen Phrasen oder wenig vertrauten Begriffen zu erleichtern und so eine Informationsverarbeitung zu ermöglichen (vgl. Festman 2021, 185).

> Wenn Ungleichheiten da sind, dann müssen die halt irgendwie ausgeglichen werden. Das ist einfach die Aufgabe der Lehrperson. [...] Eine Möglichkeit ist natürlich, den Text einfacher im Vorhinein zu gestalten. Also, dass man den Text in einfacher Sprache oder in Leichter Sprache umschreibt. (Interview B, Z. 73-74, 296-297)

Zusätzlich können Lehrer*innen den Umgang mit anspruchsvollen Texten erleichtern, indem sie auf unterstützendes Material und Tools, wie Textzusammenfassungen, Glossare, Arbeitsblätter, Handouts, Bild- und Filmmaterial, Audioaufnahmen, digitale Ressourcen, Computer, Online- und Lernplattformen oder Sprachlern-Applikationen zurückgreifen. Dabei ist entscheidend, dieses Material an gewisse Lerngruppen und Einzelpersonen mit individuellen Lernbedürfnissen anzupassen und die vorhandene Wissensbasis, persönliche Stärken/Schwächen, Interessen, Lernmotivation, Lerntypen/Lernstile sowie das sprachliche Niveau zu berücksichtigen. Dies kann durch differenziertes Material und individualisiertes Lernen erfolgen, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen Zugang zu anspruchsvollen Texten haben und gleichermaßen davon profitieren können.

Kategorie 2 (K2) untersucht, wie Lehrer*innen kurze epische Texte wie Märchen, Sagen, Fabeln einführen und welche motivierenden Ansätze sie dabei verwenden, um ihre Schüler*innen für diese doch anspruchsvollen Texte zu begeistern.

Auswertung

> Ja, also wenn ich Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache drinnen sitzen hab, die vielleicht mit den ein oder anderen Wörtern Herausforderungen haben, dann gebe ich natürlich immer so Wortboxen, Worterklärungen. (Interview A, Z. 74-77)

Die Art und Weise, wie die Lehrer*innen anspruchsvolle Texte einführen ist entscheidend für den Lernerfolg von Schüler*innen im Literaturunterricht. Im vorangehenden Kapitel wurde schon erläutert, dass an den meisten Schulen diverse Förderprogramme existieren, um Schüler*innen in ihrem Lernen zu unterstützen. Interviewpartner*in A erwähnt, dass es für den Literaturunterricht eine Leseförderung gibt, die aber nicht explizit an Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler*innen gerichtet ist, sondern allen Schüler*innen, die Herausforderungen mit anspruchsvollen Texten haben, helfen soll (vgl. Anhang B, Interview A, K2: G. 1).

Im Zuge der Erhebung wurden auch die Bedeutung von Zusatzmaterialien und Tools und Aspekte der Zielgruppenanpassung und Inklusion erfragt. Interviewpartner*in B und C äußern sich dazu, dass erfahrungsgemäß vor allem das Schreiben von Texten (wie Sagen oder Berichten) Herausforderungen für die Schüler*innen mit geringeren Deutschkenntnissen bringt (vgl. Anhang B, Interview B, K2: G1, K2.1: 2; Interview C, K2: G1). Da die Sprache bei solchen Textsorten oft komplex(er) ist und es vermehrt auf einen erweiterten Wortschatz ankommt, können Probleme für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auftreten (vgl. ebd.). Gleichzeitig müssen alle Schüler*innen mit ordentlichem Status in der Schule dieselben Leistungen erbringen und werden einheitlich bewertet, was zusätzlichen Druck auf jene ausübt, die sprachliche Defizite haben. Interviewpartner*in C betont, dass „[…] für sie dieselben Lern- und Lehrziele [gelten]“ (Interview C, Z. 384-385) und auch jene Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Laufe des Schuljahres in der Lage sein müssen, die entsprechenden Texte – in diesem Fall Märchen – zu verfassen (vgl. Anhang B, Interview C, K2.2: G. 6).

Bei auftretenden Schwierigkeiten ist es wichtig, die Schüler*innen nicht zu überfordern. Dabei helfen spielerische Einführungen, Vorentlastungen, Erleichterungen oder zusätzliche Unterstützung, um die Texte an die Kompetenzen der Schüler*innen anzupassen (vgl. Anhang B, Interview A, K2: G. 3, 5, K2.2: G. 6; Interview C, K2: G. 3; Interview D, K2: G. 2, 3, 4, 5, 6, 8). Besonders bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten und bei Gesprächen im schulischen Kontext sind Zusatzmaterialien und Tools wichtig, um Lernprozesse zu unterstützen und den Zugang zu den schulischen Inhalten zu ermöglichen, beziehungsweise zu erleichtern (vgl. Anhang B, Interview B, K2.1: G. 2; Interview C, K2.1: G. 3; Interview D, K2.1: G. 1). Interviewpartner*in D betont, dass es zahlreiche kreative Möglichkeiten gibt, den Wortschatz spielerisch und interaktiv zu erweitern, es aber wichtig ist, eine

Balance zu finden und nicht zu viele Materialien anzubieten, um nicht zu überfordern (vgl. Anhang B, Interview D, K2.1: 5, 6, 7). „Ich glaube, man muss schauen, dass einfach die Themen des Unterrichts gut repräsentiert werden und auch abwechslungsreich repräsentiert werden." (Interview D, Z. 124-126). Die Unterrichtsvorbereitung und die Verwendung von Zusatzmaterialien unterscheiden sich erheblich zwischen den Klassen und viel hängt auch von der Textsorte ab. Es ist herausfordernd, Unterrichtsmaterialien so zu gestalten, dass sie für verschiedene Leistungsniveaus geeignet sind (vgl. Anhang B, Interview C, K.2.2: G. 11), weil „[…] gerade in einer Mittelschule, so wie es früher war, eigentlich drei Leistungsniveaus zusammenkommen. (Interview C, Z. 420-421). So variiert die Herangehensweise, aber das Ziel ist immer, die Texte zu vereinfachen und verständlicher zu machen, während gleichzeitig das Leseverständnis gefördert wird (vgl. Anhang B, Interview C, K2.2: G. 9; Interview D, K2.1: G. 4).

Die Unterscheidung und spezifische Förderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Unterricht findet für Interviewpartner*in A und C hauptsächlich mittels Differenzierungsmaterial statt (vgl. Anhang B, Interview C, K2.2: 2). „[D]ie Einschätzung des Lehrers ist besonders wichtig. Also, man muss eben einschätzen können: Braucht die Person extra Material oder ein anderes Material." (Interview B, Z. 291-293; vgl. auch Interview C, K2.2: G. 5). Dieses kann laut Proband*in A und C in Bezug auf Art, Umfang, und Inhalt variieren, um dem individuellen Lernprozess und den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Je nach Lehransatz und Schüler*innengruppe kann das Differenzierungsmaterial angepasst und unterschiedlich gestaltet werden (vgl. Anhang B, Interview A, K2.2: G. 5, 7, 8; Interview C, K2.1: 1). Zu den verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten der Differenzierung und Zielgruppenanpassung gehören für die interviewten Lehrpersonen Wortboxen, Worterklärungen, mündliche Erklärungen oder Besprechungen von Unklarheiten, die didaktische Gestaltung des Lernmaterials durch farbliche Markierungen, übersichtliche Formatierungen oder den Text in übersichtliche Abschnitte zu teilen, gemeinsames Lesen oder Schreiben, Hörtexte oder Hörbücher (vgl. Anhang B, Interview A, K2: G. 2, 4, K2.2: G. 4; Interview B, K2.2: G. 9; Interview C, K2.2: G. 6; Interview D, K2: G. 2, 4, 6) – um die Texte „[…] zu vereinfachen und für sie (.) greifbarer zu machen und eben auch das Leseverständnis zu fördern." (Interview D, Z. 104-105). Es ist wahrscheinlich, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache so individuell unterstützt und von ihrem aktuellen Wissensstand abgeholt werden (vgl. Anhang B, Interview A, K2.1: G. 3; Interview D, K2.2: 8). Eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung der Schüler*innen beim Lesen und Schreiben von Texten zu unterstützen sehen die Interviewten darin, den anspruchsvollen Ausgangstext im Voraus in einfacherer Sprache zu verfassen oder in Leichte Sprache zu übersetzen, um eine einheitliche Verständnisgrundlage zu Beginn eines neuen Unterrichtsthemas zu schaffen und ihnen die Unsicherheit vor dem Unbekannten zu nehmen (vgl. Anhang B, Interview A, K2.2: G. 9, 10; Interview B, K2: G. 2, K2.2: G. 4, 5; vgl. Interview C, K2: G. 5; Interview D, K2: G. 7, 9, K2.1: 3, K2.2: 2). Interviewpartner*in B sieht darin die Möglichkeit, Unterrichtsthemen

individuell an das sprachliche Leistungsniveau der Schüler*innen anzupassen. Einen Text wie ein „[…] Märchen in verschiedenen Versionen anzubieten, auch. Also je nach Leistungsstand, wie in so einer Art Lern-Buffet." (Interview B, Z. 236-238). Proband*in C erwähnt eine breite Auswahl an Ressourcen wie Zeitschriften oder Internetseiten (oder dem Schulbuch (vgl. Anhang B, Interview D, K2.2: G. 6), die Texte in leicht verständlicher Sprache oder Leichter Sprache für Schüler*innen bereitstellen. Außerdem bietet der*die Begleit- und Integrationslehrer*in der Schule Unterstützung für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, indem er*sie Lerntexte in diversen Schulfächern in Einfache und Leichte Sprache übersetzt (vgl. Anhang B, Interview C, K2.1: 2, K2.2: 12).

5.2.3 Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht

Beschreibung

Märchen spielen als zeitlose Form der Literatur, eine wichtige Rolle im Literaturunterricht.

> Märchen treten aber nicht (mehr) als ausschließlich literarische Gattung auf. Es gibt zahlreiche Textergänzungen oder Textumformungen, die teilweise ebenso bekannt sind, wie die eigentlichen Ausgangsmärchen. Und zu diesen wiederum existiert eine Vielzahl an medialen Ergänzungen oder medialen Adaptionen wie auch Möglichkeiten der multimedialen Erweiterung. (Heigl 2021, 93).

Sowohl in ihrer traditionellen als auch in modifizierter Form tragen Märchen dazu bei, literarische Konzepte auf vielfältige Weisen zu vermitteln. Kategorie 3 (K3) beschäftigt sich mit der Relevanz einer Verwendung von Märchen im Literaturunterricht und wie sie zur Förderung von Lesekompetenz, Analysefähigkeit, Vorstellungskraft, Sprachfertigkeit, kreativem Schreiben, Vermittlung von Symbolik, moralischen und ethischen Thematiken, sowie der Verbindung zu aktuellen Themen, der historischen Entwicklung und den kulturellen Aspekten beitragen können (siehe Kapitel 3.3). Die Unterrichtsgestaltung im Märchenunterricht kann mittels Verwendung klassischer Märchenliteratur oder die Erweiterung durch Märchenergänzungen und -adaptionen, moderne Umsetzungen oder Übersetzungen und durch den Einsatz vielfältiger Materialien und Methoden, die ein aktives Engagement der Schüler*innen erfordern, erfolgen.

Auswertung

„Märchen sind ja trotzdem noch irgendwie gut verständlich, also mehr als wenn man einen anderen wahnsinnig anspruchsvollen Text gibt, der einen komplizierten Inhalt hat[,]" (Interview A, Z. 119-121) unterstützt Interviewpartner*in A die These zur Bedeutung von Märchen im Unterricht. Auch die anderen Studienteilnehmer*innen sehen, dass Märchen im Deutsch-, beziehungsweise Literaturunterricht, positiv aufgenommen werden und das Interesse der Schüler*innen wecken (vgl. Anhang B, Interview A, K3: G. 1; Interview B, K3: G. 1, 9; Interview C, K3: G. 3, 4; Interview D, K3: G. 2). Märchen sprechen für die befragten Lehrpersonen die Kreativität und Fantasie der Schüler*innen

an und sind sehr vielfältig einsetzbar (vgl. ebd.). Besonders die magischen Elemente, aber auch das Unkonventionelle, Verbotene übt eine gewisse Faszination auf die Kinder aus (vgl. ebd.; Interview B, K3: G. 10). Sie ermöglichen es, auf verschiedenen Ebenen zu arbeiten, sei es sprachlich, grammatikalisch oder inhaltlich und durch die eingehende Beschäftigung mit der Textsorte können verschiedene Kompetenzen angesprochen und geübt werden (vgl. ebd.; Interview B, K3: G. 8). Interviewpartner*in B meint sogar, dass Märchen dafür verwendet werden können, um jede der grundlegenden Kompetenzen auf unterschiedliche Weisen zu stärken (vgl. Anhang B, Interview B, K3: G. 6), während Interviewpartner*in D Märchentexte verwendet, um Grammatikthemen zu erarbeiten oder wie auch Interviewpartner*in A, den unterhaltsamen Charakter der Texte nutzt, um sich kreativ mit dem Inhalt auseinanderzusetzen (vgl. Anhang B, Interview A, K3: G. 1; Interview D, K3: G. 3). Interviewpartner*in A sagt, dass Schüler*innen Märchen ansprechend finden, weil sie viele der behandelten Texte bereits kennen und sich deshalb besser damit identifizieren können, was ihre Lebensrealität betrifft (vgl. Anhang B, Interview A, K3: G. 1). Das Märchenhafte und Unrealistische in den Texten zieht insbesondere die jüngeren Schüler*innen an. Auch Interviewpartner*in B hat „[…] gute Erfahrungen dabei gemacht, weil sie oft eben schon Märchen kennen und an etwas anknüpfen können, das sie kennen […] (Interview B, Z. 101-103). Durch die Verwendung anregender Texte wird das Lernen für Schüler*innen drucklos und stressfreier gestaltet und die Schüler*innen sind für weniger beliebten Aufgabenstellungen wie Grammatikübungen motivierter (vgl. Anhang B, Interview A, K3: G. 2; Interview B, K3: G. 7). Dies ermöglicht den Lernenden, auf vorhandenem Wissen und Erfahrungen mit der Textsorte aufzubauen, was den Verstehensprozess fördert (vgl. Anhang B, Interview B, K3: G. 5). Dies zeigt für Interviewpartner*in B, wie Märchen als Einstiegspunkt genutzt werden können, um verschiedene Aspekte des Sprachunterrichts anzusprechen (vgl. Anhang B, Interview B, K3: G. 7, 9).

Im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts sehen die Lehrpersonen A und B Märchen als besonders interessant an, um Vergleiche zu anderen Sprachen, Ländern oder Kulturen anzustellen (vgl. Anhang B, Interview B, K3: G. 3). Die Motivation der Schüler*innen kann so gesteigert werden, wenn sie Sagen oder Märchen „aus dem Herkunftsland“ (Interview C, Z. 87-91) in den Unterricht einbringen dürfen, weil sie es als einfacher empfinden, den Text zuerst in ihrer Erstsprache zu lesen und anschließend in der deutschen Sprache zu bearbeiten, da dies ihr Verständnis verbessert. (vgl. ebd.). Die Schüler*innen lernen im Laufe des Märchenunterrichts die Merkmale von Märchen und Märchengattungen kennen. Dieser Ansatz ermöglicht Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, Neues zu entdecken und mit dem Erwerb der deutschen Sprache zu verbinden (vgl. Anhang B, Interview A, K3: G. 4). Märchen sind für sie „[…] bedeutender Teil des Kulturguts […], auch für österreichische Literatur oder im deutschsprachigen Raum […]“ (Interview B, Z. 96-97) und bieten die Möglichkeit, sich mit dieser Tradition, kulturellem Erbe und kultureller Vielfalt im Unterricht auseinanderzusetzen (vgl. Anhang B, Interview B, K3: G.4; Interview C, K3: G. 1, 2).

Gerade dieser Aspekt ist für Interviewpartner*in D aufgrund des kulturell-religiösen Schwerpunkts an seiner*ihrer Schule problematisch (vgl. Anhang B, Interview D, K3: G. 1). Alle Interviewpartner*innen betrachten Märchen als wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts und sehen Märchenliteratur in fast jeder Schulstufe als relevant und als einen Teil des Lehrplans an (vgl. Anhang B, Interview A, K3: G. 5; Interview B, K3: G. 1; Interview D, K3: G.2).

Im Genauen wird in den Interviews wird die Verwendung von *Märchenliteratur* als Lehrmaterial unterstrichen.

- Die Märchen werden gelesen, vorgelesen, oder analysiert (vgl. Anhang B, Interview A, K3.2: G. 1-3; Interview B, K3.2: G. 1-3; Interview C, K3.2: G. 1, 2; Interview D, K3.2: G. 1, 3, 4).
- Mehrere Expert*innen betonen die Vielseitigkeit von Märchen(texten), insbesondere der Märchen der Brüder Grimm, die sich gut an unterschiedliche Lehr- und Lernbedürfnisse anpassen lassen, sei es durch sprachliche Anpassungen, Bereitstellung von Worterklärungen oder die Anpassung von Satzstrukturen (vgl. Anhang B, Interview B, K3.2: G. 2, 3; Interview D, K3.2: G. 3).
- Märchenliteratur bietet für Interviewpartner*in D eine Möglichkeit zur Erweiterung des Wortschatzes, insbesondere hinsichtlich der spezifischen Begriffe, die in Märchen vorkommen (vgl. Anhang B, Interview D, K3.2: G. 2). Im Interview wird auch betont, dass Märchen aus verschiedenen Ländern in den Unterricht einbezogen werden, um eine breite Vielfalt von Märchen zu präsentieren und die (inter-)kulturelle und (inter-)sprachliche Vielfalt zu fördern (vgl. Anhang B, Interview D, K3.2: G. 1).
- Interviewpartner*in B und D heben kreative Ansätze im Umgang mit Märchen, wie das Umschreiben von Märchen, das Schreiben eigener Märchen und das Erstellen von Märchenbüchern, hervor (vgl. Anhang B, Interview B, K3.2: G. 1; Interview D, K3.2: G. 1, 2). Die sprachliche Vielfalt und Anpassungsfähigkeit von Märchen setzt Interviewpartner*in C speziell mit Märchen in Leichter Sprache in einen Zusammenhang und thematisiert diese als Möglichkeit, das Textverständnis der Schüler*innen zu fördern (vgl. Anhang B, Interview C, K3.2: G. 1, 2).

In allen Interviews wird hervorgehoben, dass im Märchenunterricht eine Vielzahl von Methoden und Aktivitäten eingesetzt werden, um die Schüler*innen auf vielfältige Weise an die Textsorte heranzuführen. Dazu gehören spielerische Einführungen, Rätsel, Bildausschnitte, Hörspiele, Rollenspiele und kreatives Schreiben. (vgl. Anhang B, Interview A, K3.1: G. 1-7, K3.3: G. 1; Interview B, K3.3: G. 1, 4; Interview C, K3.1: G. 1-3, K3.3: G. 1, 2; Interview D, G. 1, 4, 5). Allgemein lassen sich dem Material einige *Unterrichtsmethoden* und *Ergänzungen oder Adaptionen* entnehmen, welche die befragten Lehrpersonen gerne für ihren Märchenunterricht einsetzen:

- Verwendung von visuellen Elementen: Visuelle Anregungen, wie Bilder und Titelbilder für Märchenbücher, werden genutzt, um Märchenmotive zu erkunden und die künstlerische Kreativität der Schüler*innen zu fördern (vgl. Anhang B, Interview D, K3.3: G. 1, 3).

- Bekannte Klassiker und Filmadaptionen: In einem Interview wird darauf hingewiesen, dass bekannte Märchenklassiker, die vielleicht auch durch Filmadaptionen vielen Schüler*innen schon bekannt sind, im Unterricht behandelt werden (vgl. Anhang B, Interview D, K3.3: G. 4).
- Märchen als Motivator für das Lesen und Schreiben: Interviewpartner*in D betont, dass Märchen eine inspirierende und motivierende Ressource sind, um das Lesen und Schreiben von Schüler*innen zu fördern (vgl. Anhang B, Interview D, K3.1: G. 1).
- Betonung des kreativen Schreibens: Das kreative Schreiben von Märchen spielt eine wichtige Rolle in der Unterrichtspraxis der Lehrer*innen, um die Fantasie der Schüler*innen anzuregen und gleichzeitig grundlegende Strukturen und Konzepte von Märchen zu vermitteln (vgl. Anhang B, Interview A, K3.1: G. 3; Interview C, K3.1: G. 1-3; Interview D, K3.1: G. 4-6).
- Förderung von Sprachkompetenz und Wortschatz: Mehrere Expert*innen betonen die Bedeutung der Arbeit am Wortschatz, insbesondere von märchenspezifischen Begriffen. Hierbei werden Methoden wie Worterklärungen, Wortboxen und spielerische Aktivitäten zur Wortvermittlung genutzt (vgl. Anhang B, Interview A, K3.1: G. 4-8; Interview D, K3.1: G. 2, 4, 5).
- Kooperative und projektbasierte Ansätze: In einigen Interviews wird auf projektbasierten Unterricht hingewiesen, bei dem Schüler*innen zusammenarbeiten, um beispielsweise ein Klassenmärchenbuch zu erstellen. Diese kooperativen Ansätze fördern die soziale Interaktion und das Lernen durch aktive Beteiligung (vgl. Anhang B, Interview D, K3.1: G. 7, 8; Interview C, K3.1: G. 1-3).
- Authentische Kontexte und Materialien: Märchen werden in authentischen Kontexten verwendet, um Grammatik und Sprachverständnis zu üben. Dazu gehören Hörbücher, Comic-Bilder und sogar Theateraufführungen (vgl. Anhang B, Interview B, K3.1: G. 1-3).

5.2.4 Erfahrungen und Fachmeinungen

Beschreibung

> Ich glaube, wenn man einen Text in Leichter Sprache aufbereitet, nimmt man ihnen die Angst vor schweren und komplizierten Sätzen. (Interview D, Z. 370)

Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache als Ansatz, zielt darauf ab, die literarische Textsorte für Menschen mit verschiedenen Lernbedürfnissen zugänglicher zu machen. Im konkreten Fall handelt es sich um Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, die im Bildungsbereich Deutsch als Zweitsprache erlernen. Kategorie 4 (K4) umfasst einerseits die Erfahrungen, welche die Lehrpersonen mit dem Einsatz von Märchenliteratur bisher im entsprechenden Schulkontext gemacht haben. Andererseits untersucht die Kategorie die Meinungen der befragten Lehrkräfte in Bezug auf die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache. Insgesamt werden Erfahrungsberichte, Erfolgsgeschichten, eventuelles Schüler*innenfeedback, Expert*innenbewertungen, etwaige Forschungsergebnisse und bildungspolitische Aspekte berücksichtigt. Emotionale Konnotationen, affektive Wahrnehmungen oder empfindliche Verarbeitungen fließen in die Auswertung dieser Kategorie (noch) nicht ein.

Auswertung

Nach Durchsicht der Daten, lassen sich einige gemeinsame Muster und Themen zwischen den einzelnen Interviews identifizieren. Alle Interviews betonen die Bedeutung der Anpassung des Unterrichts und der Materialien an die verschiedenen Sprachniveaus der Schüler*innen. Dies kann Unterstützungs-, Zusatz- oder Differenzierungsmaterialien umfassen (vgl. Anhang B, Interview A, K4: G. 6, 14; Interview B, K4: G. 4; Interview C, K4: G. 1; Interview D, K4: G. 8). In allen Interviews werden kreative Aktivitäten, wie das Schreiben eigener Märchen, das Erstellen von Märchenbüchern oder das Umschreiben von Märchen, als motivierende Ansätze im Unterricht hervorgehoben. Die Schüler*innen reagieren positiv auf diese kreativen Aktivitäten (vgl. Anhang B, Interview A, K4: G. 5; Interview B, K4: G. 2; Interview C, K4: G. 4; Interview D, K4: G. 1). Interviewpartner*in A und D betonen die Notwendigkeit, Schüler*innen auf ihrem individuellen Niveau abzuholen und Materialien sowie Unterrichtsmethoden entsprechend anzupassen. Dies ist besonders wichtig in heterogenen Klassen (vgl. Anhang B, Interview A, K4: G. 6; Interview D, K4: G. 8). Die Aufrechterhaltung der Motivation der Schüler*innen durch die Bereitstellung von nicht übermäßig herausfordernden Texten und die ansprechende Gestaltung des Unterrichts und der Materialien werden in den Interviews als wichtig erachtet (vgl. Anhang B, Interview A, K4: G. 12; Interview C, K4: G. 9). Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache wird in den Interviews diskutiert, wobei betont wird, dass sie das Textverständnis fördern und vor allem Schüler*innen mit unterschiedlichem Sprachniveau zugutekommen können (vgl. Anhang B, Interview A, K4: G. 8; Interview C, K4: G. 5). Für Schüler*innen, die nicht Deutsch als Zweitsprache erlernen, ist die Verwendung von Leichter Sprache wahrscheinlich nicht notwendig. Dennoch könnte es als vereinheitlichtes Differenzierungsmaterial dienen, um den Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen und somit eine wertvolle Ressource darstellen (vgl. Anhang B, Interview A, K2.1: G. 4, 5; Interview C, K2.1: G. 4). In der Regel erfolgt die Arbeit aber mit Originaltexten, sodass wichtige Textmerkmale angemessen analysiert oder herausgearbeitet werden können und auch der ästhetische Grundaspekt der literarischen Textsorte nicht verloren geht (vgl. Anhang B, Interview B, K2: G. 3, K2.1: 3; Interview C, K2.1: G. 4). Das unterstreicht die Bedeutung des Vergleichs zwischen der Originalversion und der angepassten Version in L/leichter Sprache (vgl. Anhang B, Interview C, K2.2: G. 4).

Zugleich zeichnen sich auch einige Unterschiede zwischen den Interviews ab, insbesondere in Bezug auf die spezifischen Aktivitäten und Methoden, die in jedem Interview hervorgehoben werden. Diese Unterschiede hängen oft mit den persönlichen Erfahrungen und Vorlieben der Expert*innen zusammen. Zum Beispiel erwähnt Interviewpartner*in B speziell den Einsatz von Dialogen und Comics, während Interviewpartner*in C von der Erfahrung mit Leporellos („ein Blatt, das man einfach in vier Teile faltet und das kann man dann wie so eine Ziehharmonika quasi aufmachen. Und da erzählen sie ein Märchen nach und zeichnen aber auch gleichzeitig immer verschiedene Szenen dazu.“ (Interview C, Z. 127-129)) und der Verwendung von Märchen in Leichter Sprache berichtet:

> Ich glaube, fast alle Märchen sind [für einen Einsatz in Leichter Sprache] geeignet. Ich selbst habe jetzt eher Erfahrung mit dem Märchen „Rumpelstilzchen“, weil ich das selber schon eben in Leichter Sprache verwendet hab. Mmm (.), ich hab mir auch vor circa eineinhalb Jahren ein Buch zugelegt, das hat den Titel "Märchen in Leichter Sprache". Und dann nehme ich auch gerne einfach (.) ja, die Texte heraus und/ Ich mach das aber immer so, dass ich das originale Märchen mit der Leichten Sprache gegenüberstelle. Genau. (…) Es war eigentlich ein Versuch, weil ich die Leichte Sprache auch erst in einem Hochschullehrgang kennengelernt hab. Und (.) ja, ich hab dann probiert, dass ich das Märchen „Rumpelstilzchen“ in einer Tabelle gegenüberstelle - links ist die Originalversion und rechts die Version in Leichter Sprache. Und ja, hab dann einfach das Arbeitsblatt ausgeteilt und zu den Kindern gesagt: "Probiert es einmal, beides zu lesen und mich würde mal interessieren, was genau euch eher liegt. Ob es gelingt, vielleicht besser den Text zu verstehen, wenn ihr ihn/ das Märchen in Leichter Sprache liest." Ja, und da waren die/ Also mir schon wichtig, dass sie beide Versionen mal gelesen haben. Einfach um den Unterschied zu merken. (Interview C, Z. 127-129; Z. 146-151; Z. 158-165).

Interviewpartner*in D skizziert detailliert, wie der bisherige Projektunterricht zur Märchenthematik in seinem*ihren Unterricht durchgeführt wurde: „Ich mache das gerne als eine Art Märchen-Projekt. Ich habe das jetzt zum zweiten Mal gemacht, mit meiner ersten Klasse. Die waren da auch sehr begeistert dabei.“ (Interview D, Z. 131-132).

5.2.5 Bewertung von Märchen in Leichter Sprache

Beschreibung

Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache als pädagogische Praxis, zielt darauf ab, Literatur für verschiedene Lerner*innengruppen – hier Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache – zugänglicher zu machen. In Kategorie 5 (K5) werden die Aspekte der Verständlichkeit und Eignung des konkret vorgelegten Märchenausschnitts in Leichter Sprache (M3; siehe Anhang B) für verschiedene Lerngruppen und Unterrichtskontexte beleuchtet. Dafür werden die Evaluationen der Forschungspartner*innen zum konkreten Märchenausschnitt in Leichter Sprache unter Berücksichtigung der sprachlichen Vereinfachung, Verständlichkeit, Prägnanz, Kohärenz und Kohäsion, Erfüllung der Bildungsziele und Eignung für einen barrierefreien Zugang, einbezogen.

Auswertung

Die folgenden Märchentitel kamen in den Interviewdaten vor:

- "Dornröschen" (Interview A – K5: G.2)
- "Hänsel und Gretel" (Interview A – K5: G.2)
- "Rumpelstilzchen" (Interview C – K5: G.1)
- "Brüderchen und Schwesterchen" (Interview D – K5: G.1)
- "Rapunzel" (Interview D – K5: G.1)
- "Der gestiefelte Kater" (Interview D – K5: G.1)
- "Aschenputtel" (Interview A – K5: G.2; Interview C – K5: G.13)

Diese Märchen werden in den Interviews erwähnt, um die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache im schulischen Kontext zu diskutieren und deren Eignung für Schüler*innen mit unterschiedlichem Sprachniveau und unterschiedlichen Lesebedürfnissen zu bewerten.
Die einzelnen Interviews zeigen in Bezug auf die Bewertung des vorgelegten Märchen(ausschnitt)s von „Aschenputtel“ individuelle Einstellungen oder Vorlieben, die auch Erfahrungen widerspiegeln.

- Interview A hebt die Bedeutung von Märchen in Leichter Sprache hervor, um Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen und betont die Anpassung der Texte an das Sprachniveau der Lernenden. Interviewpartner*in A meint, die Texte können ideal in den Stützkursen und für Schüler*innen, die Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf einem niedrigen Sprachniveau haben (etwa im Bereich von A2 bis B1), eingesetzt werden (vgl. Anhang B, Interview A, K5: G. 5, 9). „Also Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache würden wahrscheinlich genau dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen und bei dem, was sie brauchen.“ (Interview A, Z. 220-221). Im Allgemeinen seien alternative Textversionen in Leichter Sprache als effektiv angepasstes Differenzierungsmaterial für alle Schüler*innen von Interesse (auch Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache), die Schwierigkeiten mit anspruchsvollen Texten oder eine begrenzte Abstraktionsfähigkeit haben (vgl. ebd. G. 10, 13-15).
- Interviewpartner*in B fokussiert sich auf die Formatierung und Stilistik von Märchen in Leichter Sprache und zeigt, wie diese Stiländerungen das Leseverständnis erleichtern können. Die Bereitstellung unterstützender Tools und Materialien für Schüler*innen kann einen positiven Einfluss auf den Unterricht haben. Die Einschätzung und das Ermessen der Lehrperson spielen eine entscheidende Rolle bei der Anpassung von Unterrichtsmaterialien und -methoden (vgl. Anhang B, Interview B, K5: G. 6). Interviewpartner*in B rät, verschiedene Versionen desselben Märchens im Unterricht anzubieten, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden und die Komplexität der Texte je nach Leistungsstand in einer Art „Lern-Buffet“ anzupassen (vgl. ebd. G, 4, 5). Märchen in Leichter Sprache stellen damit ein ideales Material für Deutschlernende dar (vgl. ebd. G. 7), aber die Umsetzung und der Einsatz von Unterstützungsmaterialien im Unterricht kann herausfordernd sein, da es oft begrenzte Ressourcen gibt und viele Lehrkräfte sich auf die Bedürfnisse der Mehrheit der Schüler*innen konzentrieren (vgl. ebd. G. 7). Die Entscheidung, ein Märchen in Leichter Sprache zu verwenden, hängt also davon ab, welches Ziel im Unterricht verfolgt wird. Wenn der Schwerpunkt auf dem Leseverständnis liegt, ist die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache von Vorteil (vgl. ebd. G. 8, 9).
- Interview C hebt die Herausforderungen bei der Verwendung von Märchen in Leichter Sprache hervor, wie beispielsweise die mögliche Verwirrung der Schüler*innen aufgrund der sprachlichen Unterschiede zu traditionellen Märchentexte. So wird bedauert, dass der gesamte Märchenausschnitt in Leichter Sprache in Gegenwart verfasst ist und in Bezug auf den Umfang vergleichsweise wenig Inhalt dargeboten wird (vgl. Anhang B, Interview C, K5: G5, 15). Interviewpartner*in C bewertet den Text als gut verständlich und lesbar und sieht solche Materialien in Leichter Sprache vor allem als hilfreich für Leseanfänger*innen. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, haben oft bereits Lesekompetenzen in ihrer Erstsprache und könnten es als

störend empfinden, wenn nach jeder Zeile ein neuer Absatz beginnt und nach jedem Punkt ein weiterer Absatz folgt (vgl. ebd. G. 9, 11, 12).

- Interviewpartner*in D betont die strukturelle Anpassung von Märchen in Leichter Sprache und diskutiert, wie diese Texte Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus und Lesebedürfnissen ansprechen können. Für die einen barrierefreien Einstieg in ein neues Unterrichtsthema oder die Leseförderung sei der Text ideal, da er sehr gut strukturiert ist, was insbesondere für Schüler*innen mit Legasthenie eine Ressource darstellen kann. Die klare Struktur des Textes verhindert, dass die Schüler*innen von ihm überwältigt oder überfordert werden. Jeder Satz ist separat dargestellt, was das Lesen für diejenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, sehr erleichtert (vgl. Anhang B, Interview D, K5: G. 11, 14). Ansonsten wird der Märchenausschnitt in Leichter Sprache medioker bewertet, da es auch Phrasen gibt, die bereits ziemlich anspruchsvoll sind, im Kontext Leichter Sprache verwunderlich, wie zum Beispiel „die Richtige sitzt noch daheim" (vgl. Anhang B, Interview D, K5: 4, 5). Er*Sie empfiehlt, Märchenübersetzungen in Leichte Sprache komprimierter zu gestalten und schlägt vor, einige Formulierungen anzupassen, um Raum für sprachliche Vielfalt und Variation innerhalb der deutschen Sprache zu schaffen (vgl. Anhang B, Interview D, K5: G. 7, 13).

Darüber hinaus gibt es Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Interviews:
Alle Interviews betonen, dass Märchen in Leichter Sprache in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Länge variieren können. Es gibt längere und kürzere Märchen, und bestimmte Märchen gelten als weniger schwierig und eignen sich gut für eine Übersetzung in Leichte Sprache (vgl. Anhang B, Interview A, K5: G. 2; Interview B, K5: G. 2; Interview D, K5: G. 1). Dies würde dem Behelfsansatz und damit der Forschungsprämisse aber zum Teil widersprechen. Die Interviews unterstreichen dennoch, dass Märchen in Leichter Sprache leicht verständlich sind, insbesondere aufgrund ihrer einfachen Satzstruktur und der Bereitstellung von ergänzenden Erklärungen oder unterstützenden Wortboxen. Die erwähnten Aspekte weisen Überschneidungen zu dem in Kapitel 2.5.2 und 2.7.1 angeführtem Potential von Märchen in Leichter Sprache auf und werden hier zusammengefasst:

- Überlegungen zur Zielgruppenanpassung und zur Verwendung von Texten in Leichter Sprache im Unterricht (vgl. Anhang B, Interview C, K5: G. 9, 10; Interview D, K5: G. 12)
- Unterschiede in der Textstruktur, insbesondere bei der Satzstruktur und dem Zeitbezug (vgl. Anhang B, Interview C, K5: G. 5, 6)
- Unterschiede im Layout und der Gliederung beim Text in Leichter Sprache (vgl. Anhang B, Interview D, K5: G. 10).
- Anpassung der Textformatierung, um das Lesen zu erleichtern, z. B. kürzere Absätze, größerer Zeilenabstand (vgl. Anhang B, Interview B, K5: G.2, 8)
- Aufteilung des Textes in leicht verständliche Abschnitte und Sätze (vgl. Anhang B, Interview D, K5: G. 11)

- Vereinfachung der Sprache, Verwendung einfacher Sätze (syntaktisch typische Satzbau in der Form Subjekt-Prädikat-Objekt) und klarer Ausdrücke, um das Verständnis zu erleichtern (vgl. Anhang B, Interview A, K5: G. 4; Interview B, K5: G. 3; Interview C, K5: G. 6)
- Anpassung des Wortschatzes und Vermeidung von verschachtelten Sätzen (vgl. Anhang B, Interview D, K5: G. 6)
- Hervorheben und Erklären von Begriffen, um das Vokabular zu klären und das Verständnis zu verbessern (vgl. Anhang B, Interview B, K5: G. 5; Interview C, K5: G. 3)
- Unterschiede in der Textformatierung im Vergleich zu traditionellen Texten (vgl. Anhang B, Interview B, K5: G. 1).
- Erhaltung von Textsortenmerkmalen wie charakteristischen Ausdrücken und Sprüchen (vgl. Anhang B, Interview C, K5: G. 13)

Trotz der Bedeutung, die ein solches Märchen in Leichter Sprache für Schüler*innen mit geringeren Lesefähigkeiten und/oder sprachlichen Herausforderungen für den erleichterten Zugang zu Bildung und Informationen haben kann, erfordert das Sammeln und/oder die Erstellung von qualitativ hochwertigen Materialien in Leichter Sprache Engagement und Fachkenntnisse (vgl. Anhang B, Interview C, K5: G. 16). Darüber hinaus gibt es nur ein begrenztes und wenig einheitliches Angebot an Märchen in Leichter Sprache als Unterrichtsmaterial. Dies widerspricht dem Anspruch, allen Schüler*innen gleichermaßen zugängliche und hochwertige Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen. Auf diese Ambivalenz wird in der folgenden Kategorienbeschreibung und -auswertung zum Mehrwert und den Herausforderungen für den Unterricht eingegangen.

5.2.6 Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht

Beschreibung

> Es sollte eine Erleichterung sein und gerade für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache eine Entlastung. [...] Dann muss ich natürlich trotzdem schauen, dass der Inhalt nicht zu sehr verfälscht ist. (Interview A, Z. 252, 259)

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, haben klassische Märchen meist einen gehobenen, schwer verständlichen Sprachstil, der vor allem für Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz schwer verständlich ist (vgl. Bredel & Maaß, 2016[a], 31). Dies kann den Zugang zu Inhalten erschweren und/oder zu einer teilweisen Ausgrenzung führen. Märchen in vereinfachter, Einfacher oder Leichter Sprache können diese Inhalte einem breiteren Publikum zugänglich machen und können nicht nur für Menschen mit eingeschränkter Sprachkompetenz von Vorteil sein, sondern auch als Einstieg in zweitsprachlich standardsprachliche Materie dienen. Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache im schulischen Kontext bietet einen konzeptionellen Ansatz, Literatur und kulturelles Erbe für ein breites Spektrum von Lernenden zugänglich zu machen. Kategorie 6 (K6) beleuchtet die potenziellen Vorteile und Herausforderungen, die sich mit der Nutzung von Märchen in Leichter Sprache im Unterricht ergeben (können). Neben der allgemeinen Erhebung zur Expertise wird eine

Unterscheidung zwischen *positiven Aspekten* und *negativen Aspekten von Märchen in Leichter Sprache* getroffen. Die entsprechende Zuordnung als eindeutiger Mehrwert oder eindeutige Herausforderung erfolgte mittels Interpretation der mitgeteilten Äußerungen, die sich auf eine spezifische Erfahrung oder eine angenommene oder wahrgenommene (Aus-)Wirkung auf den Unterricht beziehungsweise die Sprachenlernenden, bezogen.

Auswertung

Aus den Interviewdaten lassen sich erneut gemeinsame Themen identifizieren, die sich auf die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache beziehen. Entsprechend der Unterteilung der Kategorie möchte ich diese auch hier in *positiv wahrgenommene Aspekte* und *negativ wahrgenommene Aspekte* von Märchen in Leichter Sprache ordnen. Während die Auflistung der positiven Aspekte gewohnt ein Konglomerat aus den einzelnen Interviews darstellt, ist die Auflistung der negativen Aspekte eine Zusammentragung der einzelnen Erwähnungen. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die positiv und negativ wahrgenommenen Aspekte von Märchen in Leichter Sprache:

Positive Aspekte von Märchen in Leichter Sprache:	**Negative Aspekte von Märchen in Leichter Sprache:**
- Erleichternde Wortwiederholungen und Erklärungen (vgl. Anhang B, Interview C, K6.1: G. 2, 3)	- inhaltliche Kontistenz zum Originaltext (vgl. Anhang B, Interview A, K6.2: G. 1)
- Leichte Verständlichkeit (vgl. Anhang B, Interview B, K6.1: G. 1; Interview C, K6.1: G. 1; Interview D, K6.1: G. 4)	- je nach Aufmerksamkeitsspanne Herausforderungen mit der Textlänge (vgl. Anhang B, Interview B, K6.2: G. 1)
- Positive Leseerlebnisse für mehr Lesemotivation (vgl. Anhang B, Interview A, K6.1: G. 5; Interview D, K6.1: G. 6)	- Schwierigkeiten bei der Identifizierung von Textsortenmerkmalen (vgl. Anhang B, Interview C, K6.2: G. 1)
- Förderung von Leseverständnis (vgl. Anhang B, Interview B, K6.1: G. 2; Interview D, K6.1: G. 3)	- weitgehender Verzicht auf Passivkonstruktionen (vgl. Anhang B, Interview C, K6.2: G. 3)
- Motivation und Selbstvertrauen (vgl. Anhang B, Interview A, K6.1: G. 2; Interview D, K6.1: G. 9)	- durchgehende Verwendung von Präsens (vgl. Anhang B, Interview C, K6.2: G. 4)
- Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeit (vgl. Anhang B, Interview A, K6.1: G. 3; Interview B, K6.1: G. 1)	- begrenzte sprachliche Vielfalt (vgl. Anhang B, Interview D, K6.2: G. 5)
	- Unterforderung für fortgeschrittene Schüler*innen (vgl. Anhang B, Interview D, K6.2: G. 1, 2)
	- Unterbrechungen des Unterrichts durch Unklarheiten (vgl. Anhang B, Interview D, K6.2: G. 3, 4)

Tabelle 11: Überblick über die positiv und negativ wahrgenommenen Aspekte von Märchen in Leichter Sprache, eigene Darstellung

Alle Interviews betonen die Bedeutung der Anpassung von Texten in Leichter Sprache an den individuellen Bedarf der Schüler*innen. Interviewpartner*in A und D betonen, darüberhinausgehend, die Notwendigkeit, Schüler*innen auf ihrem individuellen Niveau abzuholen und Materialien sowie Unterrichtsmethoden entsprechend anzupassen. Dies ist besonders wichtig in heterogenen Klassen und beinhaltet die Berücksichtigung des sprachlichen Niveaus, der Lesefähigkeiten und der Lernbedürfnisse (vgl. Anhang B, Interview A, K6: G. 3; Interview B, K6: G. 1; Interview C, K6: G. 4; Interview D, K6: G. 1). Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache wird von Interviewpartner*in A und D als eine Mittel angesehen, das Verständnis während des Lesevorgangs und die Lesekompetenzen der Schüler*innen zu fördern (vgl. Anhang B, Interview A, K6: G. 1; Interview D, K6: G. 3). Verschiedene Versionen desselben Märchens anzubieten, sehen Interviewpartner*in B und C als eine Möglichkeit der Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. Anhang B, Interview B, K6: G. 2; Interview C, K6: G. 3). Interviewpartner*in D hebt die klare Struktur und das Layout der Texte in Leichter Sprache als hilfreich hervor, was Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten das Lesen erleichtert und eine positive Leseerfahrung schafft (vgl. Anhang B, Interview D, K6: G. 3). So kann die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler*innen steigern, da sie erkennen, dass sie diese Texte gut verstehen können (vgl. Anhang B, Interview A, K6: G. 5; Interview D, K6: G. 7).

Interviewpartner*in C weist jedoch darauf hin, dass die Bedürfnisanpassung der Texte in Leichter Sprache Herausforderungen mit sich bringen kann, insbesondere bei der Erstellung von Inhalten, die auf verschiedene Lernniveaus innerhalb einer Klasse zugeschnitten sind (vgl. Anhang B, Interview C, K6: G. 5).

5.2.7 Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterricht

Beschreibung

Die Integration von Märchen in Leichter Sprache in den Unterricht erfordert eine sorgfältige Planung und Anpassung der Lehrmethoden, um die Bedürfnisse und die Diversität der Lernenden zu berücksichtigen. Die konzeptionelle Herangehensweise soll vor allem vereinheitlichend sein, um eine breitere Zugänglichkeit zu gewährleisten. Das hat vielfältige Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Kategorie 7 (K7) widmet sich der Beschreibung der Auswirkungen, die eine Verwendung von Märchen in Leichter Sprache auf die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung laut den Forschungsexpert*innen hat. Neben der Auswahl geeigneter Texte, der Möglichkeit der eigenen Übersetzungsarbeit und der Anpassung der Lehrmaterialien kann das verschiedenste pädagogisch-didaktische Überlegungen, wie auch Zeit- und Ressourcenmanagement, umfassen.

Auswertung

Die Ergebnisse von Kategorie 7 hängen natürlich wieder von den Antworten der Forschungsteilnehmer*innen ab. Vor allem bezogen auf die *Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitungen und Unterricht* fielen diese in ihrer Ausprägung sehr vielfältig aus. Die folgende Auswertung bildet dieses Ungleichgewicht ab und fokussiert sich daher spezieller auf die spezifischen Antworten der Interviewpartner*innen.

- Bedeutung der Motivation durch attraktive Präsentation: Interviewpartner*in D hebt die Bedeutung der Motivation zum Lesen hervor, insbesondere bei Schüler*innen, denen schwierige Texte vorgelegt werden. Der Ansatz, Texte in Leichter Sprache zu verfassen und sie attraktiv zu präsentieren, wird als Möglichkeit zur Steigerung der Motivation diskutiert (vgl. Anhang B, Interview D, K7: G. 1, 2).
- Betonung der inhaltlichen Ausrichtung: In Interview A wird darauf hingewiesen, dass der Märchenunterricht mit Texten in Leichter Sprache stärker auf die inhaltliche Ebene ausgerichtet sein sollte, um sicherzustellen, dass der Inhalt korrekt verstanden wird. Bei der Arbeit mit verschiedenen Versionen von Märchentexten muss sichergestellt werden, dass der Inhalt nicht zu sehr verfälscht ist und egal, welche Version die Schüler*innen lesen, dennoch ident verstanden werden kann. Dies steht in Einklang mit der Idee, dass die Vereinfachung in erster Linie auf inhaltliche Klarheit abzielen sollte (vgl. Anhang B, Interview A, K7: G. 1, 2). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die ausgewählten Texte sorgfältig zu prüfen. Das betrifft sowohl inhaltliche als auch sprachliche, formale und andere Aspekte (vgl. Anhang B, Interview A, K7: G. 3).
- Herausforderungen bei der Differenzierung für verschiedene Sprachniveaus: Interviewpartner*in C weist darauf hin, dass es schwierig sein kann, sicherzustellen, dass Schüler*innen kontinuierlich Fortschritte im Spracherwerb machen, insbesondere wenn hauptsächlich mit vereinfachten Texten gearbeitet wird. Dies unterstreicht die Herausforderungen, bei der Differenzierung für unterschiedliche Sprachniveaus (vgl. Anhang B, Interview C, K7: G. 2).
- Schwierigkeiten bei der Beschaffung von ergänzendem Material: Interviewpartner*in B macht auf die Herausforderung bei der Suche nach Hörbüchern oder Hörtexten als Ergänzung zu Texten in Leichter Sprache aufmerksam, da die Verfügbarkeit solcher Materialien mangelhaft ist (vgl. Anhang B, Interview B, K7: G. 1).
- Notwendigkeit, eigene Materialien zu erstellen: In den Interviews A und C wird auf diesem Gedanken aufbauend, auf die Notwendigkeit hingewiesen, eigene Materialien in Leichter Sprache zu erstellen. „Ich würde empfehlen, das Material an den Leistungsstand, an die Motivation der Schüler und an die individuellen Bedürfnisse anzupassen." (Interview B, 257-258). Dies wird als wichtiger Schritt für die Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler*innen betrachtet, aber auch als sehr zeitintensiv und herausfordernd empfunden (vgl. Anhang B, Interview A, K7: G. 4; Interview C, K7: G. 1, 4).
- Herausforderungen bei der Materialerstellung und -verwendung: Interview D weist darauf hin, dass Lehrpersonen oft dazu neigen, zu viel Material zu erstellen. Es sei wichtig, eine Balance zu finden, um Schüler*innen nicht zu überfordern (vgl. Anhang B, Interview D, K7: G. 3).

5.2.8 Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends

Beschreibung

Kategorie 8 (K8) beleuchtet verschiedene Perspektiven in Zusammenhang mit der Verwendung von Textsorten wie Märchen in Leichter Sprache im Unterricht (siehe Kapitel 3.3.2). Interviewpartner*in C meinte diesbezüglich zum Beispiel:

> Und ich hätte mir auch schon einmal vorgenommen, dass bessere Schüler einen Text, von mir aus auch ein Märchen, in Leichte Sprache übersetzen. Aber ich habe es bis jetzt noch nicht geschafft. (Interview C, Z. 401-403)

Alle Empfehlungen und Vorschläge, die von den Expert*innen für zukünftige Entwicklungen und Verbesserungen beim Einsatz gemacht wurden, werden hier beschrieben. Dies umfasst Empfehlungen für Fachkolleg*innen, Individualisierung und Barrierefreiheit im Unterricht, fortlaufende Übersetzungsarbeit, Integration in Lehrpläne, Forschung und Evaluation, die Förderung von Medienkompetenzen, Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonal sowie die Nutzung von Technologie zur Unterstützung.

Auswertung

> [I]ch finde schon, dass man mittlerweile sehr viel zusätzliches Übungsmaterial finden kann und auch Schulbuchverleger und andere Übungsbuchverlage und so weiter, sich da sehr viel Mühe geben. Ich hab zum Beispiel einen Übungsband, von der Schule aus, besorgt, zu einem Escape Room, zu den Grammatikthemen eines Märchens. (…) Das macht dann einfach mehr Spaß, wenn man mal sowas machen kann und ist auch für die Lehrpersonen einfach mal eine Abwechslung aus dem Klassischen: "Wir machen eine Übung aus dem Buch". Ja, die Übungen aus dem Buch sind gut und haben ihre Berechtigung, unterstützen und sind wichtig, aber ich denke, dass man eben ergänzend (.) viel auch mit diesem spielerischen Aspekt machen kann, indem einfach die Schüler (.) ähm wirklich aktiv schreiben, nachdenken müssen, sich mit den Fragestellungen befassen müssen. Dass sie lernen, die Angaben zu lesen und das wahrzunehmen, was sie tun sollen, um ihre Selbstständigkeit zu fördern. (Interview D, Z. 440-452).

Interviewpartner*in D unterstreicht abschließend erneut die Bedeutung von abwechslungsreichen und gut strukturierten Lehr- und Lernmaterialien. In Bezug auf aktuelle Entwicklungen und Trends zeichnet sich in den Interviews diesbezüglich eine positive Sichtweise ab:

- Differenzierung und Anpassung an individuelle Bedürfnisse: Alle Interviews betonen die Notwendigkeit, Unterricht und Materialien an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Dies beinhaltet die Anpassung von Texten je nach Leistungsstand, Sprachniveau und Interessen der Schüler*innen und öffnet die Möglichkeit für Texte in Leichter Sprache (vgl. Anhang B, Interview A, K8: G.2, 3; Interview B, K8: G.1, .2; Interview C, K8: G.3-7; Interview D, K8: G.1, 2, 4, 6).
- Vielseitigkeit von Materialien: Es wird betont, dass Bildungsressourcen vielfältiger werden, und es gibt eine breite Palette an Materialien, die zur Verfügung stehen. Die Vielseitigkeit dieser Materialien ermöglicht Lehrkräften, den Unterricht abwechslungsreich und auf die Bedürfnisse der

Schüler*innen zugeschnitten zu gestalten (vgl. Anhang B, Interview A, K8: G. 6, 7; Interview B, K8: G. 7; Interview C, K8: G. 8; Interview D, K8: G. 7-10).

- Schulentwicklungs-Trends: In den Interviews A und C wird auf einen Trend in Richtung Entlastung und Differenzierung in der Schulentwicklung hingewiesen. Schulen implementieren Maßnahmen und Strategien, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen besser gerecht zu werden (vgl. Anhang B, Interview A, K8: G. 5; Interview C, K8: G. 1).
- Mehrwert von Lehr- und Lernmaterialien in Leichter Sprache: Der Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien in Leichter Sprache wird in allen Interviews als wichtig betrachtet, insbesondere für einen Einsatz im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht (vgl. Interview A, K8: G. 4; Interview B, K8: G. 4; Interview C, K8: G. 8; Interview D, K8: G. 6).
- Fächerübergreifende Zusammenarbeit: Die fächerübergreifende Zusammenarbeit wird als wichtig betrachtet, um ein besseres Verständnis der Schüler*innen in verschiedenen Fächern zu fördern. Dies ermöglicht die Vergleichbarkeit verschiedenster Ansätze, Entwicklung von Sozialkompetenzen und vertiefte Teamarbeit auch im Lehrer*innenkollegium (vgl. Anhang B, Interview B, K8: G. 3; Interview C, K8: G. 8).
- Herausforderungen und Verbesserungspotenzial: Alle Interviews weisen auf etwaige Herausforderungen hin, wie die Schwierigkeit, Materialien für verschiedene Leistungsniveaus zu gestalten, und betonen das Verbesserungspotenzial in Bezug auf die Vorbereitung eigener Unterrichtsmaterialien (vgl. Anhang B, Interview A, K8: G. 10; Interview B, K8: G. 10; Interview C, K8: G. 9; Interview D, K8: G. 9).
- Fortschritte und positive Entwicklungen: In Interview D wird speziell auf die positive Entwicklung hingewiesen, dass die Menge an verfügbarem zusätzlichem Übungsmaterial im Internet oder durch Schulbuchverlage, stetig zunimmt. Dies schließe auch den Bereich der Märchen und somit (Märchen)texte in Leichter Sprache mit ein (vgl. Anhang B, Interview D, K8: G. 7-10).

5.3 Zusammenführung der Ergebnisse

Um nun einen grundlegenden Einblick in die Thematik, Bedeutungen und Aussagen der Forschungsteilnehmer*innen zu gewinnen, werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Zudem erfolgt abschließend eine theoretische Einbettung der ausgewerteten Daten mit anschließender Interpretation. (vgl. Heigl 2021, 86)

Die für die Datenauswertung erstellten Kategorien wurden erneut herangezogen, um die in Kapitel 4.1.3 und 4.2.3 gestellten Fragen an die empirische Arbeit konkret beantworten zu können. Aus der Zusammenführung der Fragen und Kategorien ergaben sich die folgenden vier Themengebiete.

Thema 1:	Wie werden Märchen innerhalb der entsprechenden Schulstufen laut Lehrplan behandelt?	K3: Bedeutung von Märchen

Thema 2:	Welches Zusatz- oder Differenzierungsmaterial kann eingesetzt werden, um die Zielgruppe deutschlernender Schüler*innen zu unterstützen?	K1: Sprachförderangebote K2: Zusatz- und Differenzierungsmaterial
Thema 3:	Kann eine einzelne sprachlich variierte Textversion diesem Behelfsanspruch gerecht werden?	K4: Erfahrungen und Fachmeinungen K5: Märchen in Leichter Sprache K6: Mehrwert und Herausforderungen
Thema 4:	Welchen Stellenwert kann das Konzept Leichter Sprache im Kontext schulischen Deutsch als Zweitsprachenunterrichts einnehmen?	K7: Auswirkungen auf Unterricht K8: Empfehlungen und Perspektiven

Die nachfolgende Tabelle zeichnet die Beziehung der einzelnen Interviews zu den benannten Themengebieten. Bei Anbetracht der vertikalen Perspektive wird ein spezifisches Interview genauer zur Beantwortung der empirischen Forschungsfragen herangezogen. Die horizontale Perspektive ist hingegen themenorientiert. So kann jeder Interviewfall in seinem Umfang abgedeckt werden.

	Interview A	Interview B	Interview C	Interview D
Thema 1	keine speziellen Vorgaben für Sprachförderangebote, verschiedene Maßnahmen wie Stützkurse für Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler*innen, Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht, Lehrmethoden und Hilfsmittel zur Erleichterung des Lernprozesses wie Wortboxen, Worterklärungen, farbliche Markierungen und spielerische Einführungen, für alle Schüler*innen hilfreich	Deutschförderkurse für Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden, klassenübergreifende und schulstoffzusammengesetzte Förderkurse als effektive Methode, um individuelle Unterstützung zu bieten, im Deutschunterricht verschiedene Ansätze und Methoden, um diese Schüler*innen zu unterstützen, die Schüler*innen haben grundsätzlich gute mündliche Deutschkenntnisse, aber Schwierigkeiten beim Schreiben von Texten	keine speziellen Förderkurse für nicht-österreichische Schüler*innen, aber Deutschförderklasse für Flüchtlingskinder, Unterscheidung im Deutschunterricht hauptsächlich durch Differenzierungsmaterial	Gymnasium mit Religionsfokus, Schüler*innen meist zwei- oder mehrsprachig sind, verschiedene Ansätze zur Förderung im Deutschunterricht, Einschätzung der Schüler*innen anhand von Lesescreenings und Schularbeiten, danach Leseförderstunden oder spezielle Kurse angeboten, zusätzlich VHS-Förderkurse am Nachmittag, normierte Bücher, nicht speziell für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache
Thema 2	Leseförderung nicht ausschließlich auf Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache ausgerichtet, Märchen gut verständlich und ansprechend	Eine Unterstützungsmöglichkeit ist ein Text in einfacher Sprache verfasst oder in Leichte Sprache übersetzt, Märchen als Lehrmaterial vielseitig einsetzbar, können dazu beitragen, verschiedene sprachliche Kompetenzen zu fördern, Hörbücher und Hörtexte erleichtern das Hörverständnis	Textsorten- und Grammatikwissen unterscheiden sich oft nicht signifikant zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, deutschlernende Schüler oft im Grammatikwissen voraus, Schwierigkeiten aber beim Schreiben und bei komplexeren Textsorten, Texte in Leichter Sprache als zusätzliche Unterstützung, um ein grundlegendes Verständnis zu fördern, vereinfachte Lernmaterialien für erleichterten Zugang zu Inhalten	Texte behandelt, gemeinsam gelesen und analysiert, Lehrer*innen legen Wert auf Wortschatzerweiterung, Grammatik und Textformatierung, Zusatzmaterialien wie Bilder, Rätsel und Worterklärungen, um Lernprozess zu unterstützen

Thema 3	Märchen in Leichter Sprache hilfreich, um Schüler*innen, insbesondere mit niedrigeren Sprachniveaus, Zugang zu Texten zu erleichtern, fördert Lernmotivation und Verständnis, beim Einsatz von Märchen in Leichter Sprache Fokus auf inhaltliche Ebene und weniger auf die Stilistik, Verwendung von Bildern und Rätseln als zusätzliche Unterstützung	Anpassung von Märchen in Leichter Sprache hilfreich, um das Leseverständnis zu fördern und sprachliche Kompetenzen zu entwickeln, die Wahl von Materialien und Methoden sollte die Bedürfnisse und das Interesse der Schüler*innen berücksichtigen und Unterricht an individuellen Leistungsstand anpassen	Einsatz von Märchen in Leichter Sprache insbesondere für Leseanfänger und Schüler*innen auf den Sprachniveaus A1 und A2 geeignet, Unterschied zu Originaltexten kann Verwirrung hervorrufen, Schüler*innen reagieren meist positiv auf Märchen in Leichter Sprache und profitieren von angepasster Sprache	Märchen spielen wichtige Rolle im Deutschunterricht, werden für die Vermittlung von Grammatik und inhaltliche Diskussionen genutzt, Schüler*innen schreiben gemeinsam ein Klassenmärchen, gestalten ein Märchenbuch, Verwendung von Märchen in Leichter Sprache wird diskutiert, Balance zwischen Förderung und Herausforderung für unterschiedliche Sprachniveaus muss berücksichtigt werden, Gliederung in Absätze und Verwendung von Bildimpulsen hilfreich
Thema 4	Trend in Richtung Entlastung und Differenzierung im Bildungsbereich, immer mehr Bildungsressourcen verfügbar, um Unterricht an die Bedürfnisse von Schüler*innen anzupassen	fächerübergreifende Zusammenarbeit und Verwendung von Zusatzmaterialien um den Deutschunterricht effektiv zu gestalten, Lehrkräfte bereiten zusätzliches Material vor, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, Lehrbücher oft nicht ausreichend individualisiert sind	Erstellung von Materialien in Leichter Sprache herausfordernd, erfordert spezielle Fähigkeiten, wichtig, Texte individuell anzupassen und das Sprachniveau der Schüler*innen zu berücksichtigen, Fortbildungen im Bereich Leichte Sprache begrenzt, wäre aber sinnvoll, Balance zwischen digitaler Bildung und den Grundlagen des Sprachunterrichts, Erwerb von Büchern mit Texten in Einfacher oder Leichter Sprache für schulische Bibliothek	Zusätzliche Materialien und klare Struktur als Unterstützung für die Leseförderung, Lehrer*innen sind bestrebt, die Schülerinnen auf ihren unterschiedlichen Sprachniveaus anzusprechen und Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, Vielzahl an Unterstützungsmaterialien, in angemessenem Maß erstellt, um nicht zu überfordern, Einsatz von Märchen in Leichter Sprache um Motivation der Schüler*innen zu steigern und Zugang zu Texten zu erleichtern

Tabelle 12 Inhaltliche Strukturierung der empirischen Themengebiete, eigene Darstellung

Durch diese Paraphrasierung und inhaltliche Strukturierung können die ermittelten Themengebiete im Weiteren gezielt an die empirischen Fragestellungen herangetragen werden. Die Fallübersicht dient dabei als Ausgangspunkt, an dem sich bei der Beantwortung orientiert werden kann.

Wie werden Märchen innerhalb der entsprechenden Schulstufen laut Lehrplan behandelt?

Gemäß den Informationen der Lehrpersonen (siehe Kapitel 5.2.1 und 5.2.3) werden Märchen innerhalb der Schulstufen laut Lehrplan als vielseitiges Werkzeug im Literaturunterricht behandelt. Sie dienen dazu, eine breite Palette von literarischen Konzepten abzudecken und fördern dabei das Leseverständnis, die Analysefähigkeiten, die Vorstellungskraft, die Sprachfertigkeiten und das kreative Schreiben der Schüler*innen. Darüber hinaus bieten Märchen Gelegenheiten zur Diskussion von moralischen und ethischen Thematiken sowie zur Verbindung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen. Sie werden als Schlüssel zur literarischen Geschichte und zum kulturellen Erbe betrachtet, wodurch transkulturelle Aspekte in den Unterricht integriert werden. Insgesamt tragen Märchen dazu bei, den Literaturunterricht lebendig und informativ zu gestalten.

Welches Zusatz- oder Differenzierungsmaterial kann eingesetzt werden, um die Zielgruppe deutschlernender Schüler*innen zu unterstützen?

Verschiedene Sprachförderangebote und Unterstützungsmaßnahmen, wie Lese- und Schreibförderung, Förderunterricht und Deutschförderkurse, stellen sicher, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln und sich erfolgreich in den Unterricht zu integrieren. Zusätzlich ist die Art und Weise, wie die Lehrer*innen anspruchsvolle Texte einführen entscheidend für den Erfolg im Literaturunterricht. Durch die gezielte Auswahl von Methoden, die das Verständnis vertiefen und Interesse wecken, versuchen die Lehrpersonen die literarische Bildung der Schüler*innen bereichern. Die Berücksichtigung von persönlichem Interesse, multimedialem Material, Projektarbeit, Gamifizierung, Kontextualisierung und Inter- und Transkulturalität trägt dazu bei, Texte zugänglicher und interessanter zu machen, und fördert eine tiefere Auseinandersetzung mit literarischen Werken.

Kann eine einzelne sprachlich variierte Textversion diesem Behelfsanspruch gerecht werden?

Die eingehende Bewertung von Märchen in Leichter Sprache hinsichtlich ihres Behelfsanspruchs würde eine umfassendere Analyse erfordern. Dennoch bieten die Erfahrungen und Meinungen der Expert*innen, unterstützt durch ihre Erfahrungsberichte und das beschriebene Schüler*innenfeedback aus den Kapiteln 5.2.4, 5.2.5 und 5.2.6, Einblicke in die praktische Anwendung und die Auswirkungen auf Unterricht und Lernende. Die Expert*innenbewertungen und Forschungsergebnisse

bilden die Grundlage für die pädagogische Fundierung dieses Bildungsansatzes. Gleichzeitig ist die bildungspolitische Unterstützung von zentraler Bedeutung, um sicherzustellen, dass Märchen in Leichter Sprache als inklusiver und bildungsfördernder Ansatz in Schulen verankert werden können. Eine umfassende Berücksichtigung dieser Aspekte ermöglicht eine ganzheitliche Bewertung und Weiterentwicklung von Märchen in Leichter Sprache im Bildungsbereich.

Die Bewertung bezüglich Verständlichkeit und Eignung der sprachlich variierten Textversion des Märchens ergab, dass gewisse Märchenadaptionen und -vereinfachungen entscheidend sind, um sicherzustellen, dass pädagogische Ziele erfüllt und ein inklusives Lernumfeld gefördert werden können. Es sind jedoch auch einige Herausforderungen zu beachten, darunter die Reduzierung sprachlicher Komplexität, Anpassungen der Lernziele, die Überprüfung der Originalinhalte und sprachlicher Adäquanz und die begrenzte Verfügbarkeit von Märchen in Leichter Sprache. Eine sorgfältige Planung und Abwägung der positiven und negativen Aspekte sind entscheidend, um den tatsächlichen Behelfsanspruch dieses Ansatzes im Unterricht zu realisieren.

Welchen Stellenwert kann das Konzept Leichter Sprache im Kontext schulischen Deutsch als Zweitsprachenunterrichts einnehmen?

Allgemein kann das Konzept Leichter Sprache im schulischen Deutsch als Zweitsprachenunterricht einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. So bietet die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache eine vielversprechende Perspektive für die Förderung von Literaturverständnis und kulturellem Bewusstsein im schulischen Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Empfehlungen und Vorschläge, wie die in den Kapiteln 5.2.7 und 5.2.8 genannten, können dazu beitragen, diesen Ansatz zu stärken und die Qualität des Unterrichts zu steigern. Die Integration von Märchen in Leichter Sprache erfordert dafür eine gründliche Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, einschließlich der Auswahl geeigneter Texte, möglicher Übersetzungsarbeit, Anpassung von Lehrmaterialien, ausreichender Zeit für Erklärungen und Diskussionen, Bewertung und Rückmeldung sowie Berücksichtigung von Faktoren wie Individualisierung und Inklusion. Eine ganzheitliche und an die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasste Herangehensweise ermögliche es aber laut Lehrpersonen, die potenziellen Vorteile von Märchen in Leichter Sprache im Unterricht bestmöglich zu nutzen. Die Integration von Märchen in Leichter Sprache sollte als eine langfristige Bildungsstrategie betrachtet werden, um den Zugang zu Literatur und kulturellem Erbe für alle Lernenden zu gewährleisten.

Resümee und Ausblick

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die empirischen Fragestellungen genau aufgeschlüsselt und beantwortet wurden, wird sich das abschließende Kapitel möglichen Erklärungen für die Ergebnisse und der Diskussion neuer Erkenntnisse widmen. Die interpretative Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Kontext ermöglicht dabei eine wissenschaftlich fundierte Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kuckartz et al. 2008, 43-49). Die Arbeit widmete sich der folgenden Fragestellung: *Inwiefern können Märchen in Leichter Sprache als Zusatz- und Differenzierungsmaterial für Schüler*innen mit nicht-deutscher Primärsprache im inklusiven Deutschunterricht eingesetzt werden?*

Zu Beginn wurden die beiden Konzeptfelder der Leichten Sprache und Märchen(literatur) theoretisch vorgestellt und detailliert beschrieben, sodass dargestellt werden konnte, welche Verbindungen diese Konzepte mit dem Deutsch als Zweitsprache-Bereich haben können und welche Forschungsarbeiten in diesem Kontext bereits vorliegen. So wurde festgestellt, dass der Forschungsgegenstand aktuell einen geringen Stellenwert im Forschungsinteresse einnimmt. Dies zeigte sich einerseits beim Recherchieren durchgeführter Forschungen mit ähnlichem Forschungungsinteresse. Andererseits wurde es bei der Suche nach geeigneten Forschungspartner*innen, die mit der Arbeit beider Konzepte vertraut sind und so für eine Befragung infrage kamen, deutlich.

Aufgrund der Konzeption der empirischen Forschung ist klar, dass die vorliegende Arbeit keine Forschungslücke in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik schließen kann. Die Grenzen der Studie, insbesondere hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, ergeben sich allein aus der geringen Anzahl an Interviews. Im Vergleich zu quantitativen Forschungsmethoden wären hier umfangreichere Datensätze erforderlich, um breitere Verallgemeinerungen treffen zu können. Dennoch können qualitative Ansätze, wie der vorliegende, durch ihre Offenheit, Flexibilität und Reflexivität auch zu wertvollen Einsichten führen (vgl. Riemer 2010; Riemer & Settinieri 2010).
Weiters lag der Fokus, wie eingangs klargestellt, auf den Lehrenden – wobei jedoch auch Aspekte wie die Notwendigkeit der weiteren Erforschung von Lehrmaterialien und deren Einfluss auf die Unterrichtsqualität angesprochen wurden. Ergänzend zu den Ausführungen und Auswertungen der Antworten bleibt hier offen, auch Wahrnehmungen, Erfahrungen, Meinungen und Positionierungen der Schüler*innen selbst zu erforschen.

Der empirische Teil der Masterarbeit versuchte die theoretischen Überlegungen auf die Forschungsfrage hin beantworten. Die Positionierung der Lehrkräfte bezüglich der Forschungsfrage ist differenziert. Die Lehrer*innen sehen einheitlich durchaus Potenzial in der Verwendung von Märchen in Leichter Sprache, während sie aber die Aspekte der Textauswahl und der Anpassung an den individuellen Sprachstand der Schüler*innen als hinderlich beschreiben. Die befragten Lehrpersonen haben sich mehrheitlich für den Nutzen von Märchen in Leichter Sprache für Schüler*innen mit

sprachlichen Herausforderungen ausgesprochen. Gleichzeitig wurden viele negative Aspekte und Kritikpunkte genannt und auf die Notwendigkeit hingewiesen, diese Materialien sorgfältig auszuwählen und anzupassen.

Konkret hat sich in Bezug auf die Hauptkategorien 1 und 2 bei der Datenaufbereitung gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte vor allem davon berichten, dass es keine speziellen Vorgaben für Sprachförderangebote an Schulen, aber diverse Maßnahmen wie Deutschförderkurse, Leseförderstunden gibt und versucht wird Differenzierungsmaterial einzusetzen. Kategorie 3 widmete sich der Frage, wie Märchen und Märchenliteratur innerhalb der entsprechenden Schulstufenden für die Schüler*innen, die extra Sprachförderung bedürfen und/ oder Deutsch als Zweitsprache haben, zugänglicher gemacht werden. Hierbei wurden ergänzende Materialien wie vereinfachte Texte, Bildmaterial und Hörbücher erwähnt, die das Verständnis erleichtern und so den Lernprozess unterstützen. Innerhalb Kategorie 4, 5 und 6 wurden die Erfahrungen und Fachmeinungen dazu erhoben, ob eine einzelne sprachlich variierte Textversion (nämlich Märchen in Leichter Sprache) diesem Behelfsanspruch gerecht werden kann und welchen Mehrwert und welche Herausforderungen dies für die Unterrichtspraxis bringt. Die Interviewpartner*innen äußerten sich dazu, dass Märchen in Leichter Sprache Schüler*innen mit niedrigeren Sprachniveaus den Zugang zu Texten erleichtern können und Lernmotivation und Verständnis fördern können. Die Interviewpartner*innen sind sich hierbei einig, dass solche Behelfstexte besonders für Leseanfänger*innen und Schüler*innen auf GERS Niveau A1/A2 geeignet sind. Der Einsatz solcher Märchen im Unterricht sollte aber die individuellen Bedürfnisse berücksichtigen, wobei eine Balance zwischen Förderung und Herausforderung gefunden werden muss. Auffallend war hierbei, dass die Lehrpersonen selbst die Konzepte Leichte und Einfache Sprache miteinander in Vergleich stellten und die Interviewfragen so um den Forschungsgedanken der Eignung von Märchen in Einfacher Sprache erweiterten. Dabei wurde deutlich, dass die Implementierung von Märchen in Einfacher Sprache als sinnvolle Ergänzung zum Einsatz von Märchen in Leichter Sprache angesehen wird. Die Lehrkräfte betonen, dass Einfache Sprache, aufgrund ihrer weniger komplexen Form und Struktur im Vergleich zur Leichten Sprache, den Schüler*innen helfen könnte, schrittweise höhere sprachliche Kompetenzen zu entwickeln, während gleichzeitig das Verständnis literarischer Inhalte gefördert wird. Die Kombination beider Konzepte wurde als eine vielversprechende Strategie betrachtet, um den unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen in einer heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden und den Lernprozess individuell anzupassen.

Viele dieser Aussagen der interviewten Expert*innen decken sich mit der einschlägigen Literatur und wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit schon behandelt. Trotz der sichtbaren Vorteile bleiben beide Konzepte – insbesondere das Konzept der Leichten Sprache im Kontext von Deutsch als Zweitsprache – kritisch betrachtet. Diese Forschungsarbeit soll daher den Rahmen empirischer Möglichkeiten erweitern und das Konzept der Leichten Sprache im spezifischen Forschungsfeld und

in Verbindung mit Märchenliteratur als konkretem Unterrichtsinhalt, mit seinen Pro und Kontra genauer aufzeigen.

Abschließende Betrachtung

Die Studienergebnisse unterstützen Bourdieu's Ansicht wonach fehlendes sozioökonomisches Kapital erhebliche Herausforderungen auch im Bildungsbereich mit sich bringt. Diese Problematik tritt besonders in der sprachlichen Bildung auf, wo eine nicht altersgemäße Erstsprache, psychosoziale Belastungen und der Erwerb der Bildungssprache als entscheidende Einflussgrößen hervorgehoben wurden (siehe Rösch 2011). Die befragten Lehrkräfte unterstrichen, dass es zwar keine spezifischen Vorgaben für Sprachförderangebote gibt, jedoch diverse Maßnahmen wie Deutschförderkurse, Differenzierungsmaterial und Leseförderstunden entscheidend sind, um die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen zu unterstützen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Die Nutzung verschiedener Methoden, die das Verständnis vertiefen und Interesse wecken, trägt zur Bildung sprachlicher Kompetenz und Bereicherung der literarischen Bildung bei. Damit gehen die Aussagen aus den Interviews der Vorstellung entgegen, dass sprachliche Kompetenzen nur mit Deutschkompetenzen einhergehen. Viele Lehrpersonen heben im Gegenteil sogar die Relevanz von gelebter Mehrsprachigkeit und der Gleichwertigkeit von Sprachen hervor und erwähnen beispielsweise das Sichtbarmachen der im Klassenraum vorhandenen Sprachen im Zuge des Deutschunterrichts. Eine Lehrperson bietet den Schüler*innen zum Beispiel die Möglichkeit, Recherchetätigkeiten in ihrer bevorzugten Sprache zu erledigen (vgl. Anhang B, Interview A, Z . 97, 98) und öffnet damit zugleich eine erweiterte Bandbreite an Informationen und Perspektiven, die eigentlich für alle Beteiligten nur von Vorteil sein kann. Das Konzept einer inklusiven Bildung, wie auch von Schweiger & Müller (2021) postuliert, betont, dass ein integratives System Bildungsgerechtigkeit und -qualität vereinen kann. Sie weisen in Bezug auf den Nationalen Bildungsbericht darauf hin, dass eine solche Inklusion keineswegs im Widerspruch zum Erreichen schulischer Leistungen von benachteiligten Gruppen steht, sondern im Gegenteil Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität miteinander verknüpft (Schweiger & Müller 2021, 51).

Diese Perspektive bietet Chancen für die Leistungsentwicklung aller Schüler*innen, unabhängig von deren individuellen Stärken oder Schwächen (vgl. Löser & Werning 2015, 18, 19). Aufgrund der fehlenden prototypischen Adressat*innen gestaltet sich die Unterrichtsgestaltung mitunter aber als aufwändig und komplex. Heterogene Lerngruppen müssen daher auch in Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung besondere Beachtung finden, da sie zusätzliche Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -durchführung stellen. Die bisherige Anerkennung bestimmter *Migrationssprachen* im Rahmen des „Muttersprachlichen Unterrichts" in Österreich ist noch ungenügend, da es noch keine spezifische Lehrer*innenausbildung für diesen Unterrichtszweig gibt, und er im

aktuellen Curriculum für Schüler*innen den Charakter eines freiwilligen Zusatzangebots hat[48].

Die Konzeptionalisierung von Lehr- und Lernprozessen, die sich auf die Verstehens-, Lese- und Schreibfähigkeiten beziehen, ist ein multidisziplinärer Ansatz, der Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen wie Linguistik, Sprachdidaktik, Schreibdidaktik und Psychologie kombiniert. Die Schlüsselüberlegungen boten Ansätze aus jeder dieser Disziplinen bezüglich des Verständlichmachens von Satzstrukturen und Wörtern durch die Entwicklung von speziell angepasstem Lehrmaterial und der Vermittlung von notwendigen Strategien und Techniken für eine effektive Nutzung leicht verständlicher, klarer Strukturen zur individuellen Unterstützung.

Die abschließende Betrachtung kann daher im Sinne der Forschungsteilnehmer*innen als Plädoyer für eine Reduktion von Vermeidungs- und Auslassungskonzepten im Deutsch als Zweitsprachenunterricht – auch auf das Konzept der Leichten Sprache bezogen – verstanden werden, das die Bedeutung einer ausdrucksstarken und vielfältigen Sprachgestaltung betont. Sie fordern, auf den konkreten Forschungsgegenstand bezogen, dazu auf, Eingangs- und Schlussformeln in die sprachlich reduzierten Märchentexte in Leichter Sprache zu integrieren, die dem Text Struktur und Klarheit verleihen und gleichzeitig Möglichkeit bieten, die Bandbreite sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten offen zu halten. Die Empfehlung, die Sprachgestaltung zu variieren, hebt die Bedeutung einer abwechslungsreichen Wortwahl und Satzstruktur hervor.

Methodisch-didaktische Konsequenzen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bieten wertvolle Einsichten für die Gestaltung von Deutschunterricht, insbesondere im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Der Schwerpunkt lag dabei auf Unterrichtsrealitäten und Erfahrungswerten, um diese mit den theoretischen Erkenntnissen in Verbindung bringen zu können. Ein zentrales Ziel der Untersuchung war es, die beiden Konzepte *Märchenliteratur* und *Reduktionsvarietäten*, insbesondere Leichte Sprache, in einen größeren fremd- und zweitsprachendidaktischen Rahmen zu setzen. Die Interviewpartner*innen bestätigen diese Einschätzung und wiesen auf weitere Vor- und Nachteile hin, die im Einklang mit den theoretischen Darlegungen aus dem ersten Teil der Arbeit stehen.

Märchen in Leichter Sprache können im Deutschunterricht als Zusatz- und Differenzierungsmaterial für Lehrkräfte dienen, die sich mit der Herausforderung konfrontiert sehen, heterogene und mehrsprachige Lerngruppen zu unterrichten. Dabei muss bedacht werden, dass ein unreflektierter Einsatz solcher schriftlichen Behelfe schon in der Anschaffung problematisch ist (Welche Quelle oder Übersetzung wird genutzt?) und auch beim Einsatz im Unterricht angeleitet und/ oder begleitet werden sollten, weil Schüler*innen ansonsten vielleicht keinen Mehrwert haben und die

[48] Der „Muttersprachliche Unterricht“ wurde im Schuljahr 2018/19 nur von 13,7 Prozent der in Frage kommenden Schüler*innen besucht (vgl. Boeckmann 2022, 40).

sprachliche Variation nicht als Unterstützungstool/ Behelf einordnen können. Hier sollte erneut darauf verwiesen werden, dass es sich beim Thema *Märchenliteratur in Leichter Sprache* um medial schriftliche Unterstützungsformen handelt, die nur einen bestimmten Bereich des Deutschunterrichts abdecken können. Märchen sind in erster Linie narrative Texte, die Geschichten erzählen (siehe Kapitel 3.2). Diese narrative Themenentfaltung und der Märchenton sollten beim Übersetzen in Leichte Sprache erhalten bleiben, um den Charme und die traditionelle Erzählstruktur beizubehalten. Dabei ist es wichtig, komplexe Satzstrukturen zu vereinfachen und schwierige Wörter durch einfachere Synonyme zu ersetzen. Die Sprache muss an die Bedürfnisse von Deutschlernenden und Personen mit Sprachbarrieren angepasst werden. Ziel ist es, das Verständnis zu erleichtern und den Text zugänglicher zu machen, ohne den ursprünglichen Sprachgestus des Märchens zu verlieren. Diesen Märchenton beizubehalten und zugleich die Anforderungen an eine leicht verständliche Sprache zu erfüllen kann eine Herausforderung darstellen.

Der sprachbewusste Unterricht steht vor der Herausforderung, Mehrsprachigkeit angemessen zu berücksichtigen und gleichzeitig den notwendigen Perspektivenwechsel im Umgang mit Sprache zu vollziehen. Dies erfordert eine gründliche fachliche Vorbereitung der Lehrkräfte. Obwohl solche Inhalte zunehmend in die Lehrer*innenbildung integriert werden, bleibt die Weiterbildung von bereits tätigen Lehrkräften eine anhaltende Herausforderung. Hier sind Schulbehörden und Universitäten gefordert, angemessene Unterstützung und Fortbildung anzubieten. Außerdem sollte ein sprachbewusster Unterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit als integratives Modell das gesamte Schulsystem umfassen – einschließlich aller Schultypen, Fächer, Lehrkräfte und Schüler*innen, unabhängig von deren sprachlichen Hintergründen (vgl. Boeckmann 2022, S. 41). Dafür bedarf es eines grundlegenden Perspektivenwechsels sowie einer umfassenden fachlichen Vorbereitung und Unterstützung der Lehrkräfte, wie auch in den Interviews gefordert (siehe Kapitel 5.3). Eine der wesentlichen Herausforderungen, die in den Interviews angesprochen wurde, liegt genau darin, diese Balance zwischen Förderung und sprachlicher Herausforderung zu finden. Dies steht in direktem Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen von Brandt & Gogolin (2016), die die Notwendigkeit betonen, sprachliche Hilfen und Visualisierungen im Unterricht zu integrieren, um den Lernprozess zu unterstützen. In diesem Kontext wird das Konzept der Leichten Sprache als wertvolles Instrument angesehen, jedoch soll es zu keiner übermäßigen Vereinfachung führen, die die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen hemmt (vgl. Bredel & Maaß 2016[a]).

Im Zusammenhang mit Leseförderung und der Einführung anspruchsvoller Texte im Deutschunterricht mit mehrsprachigen Lerngruppen wurde auf die Bedeutung einer durchdachten Unterrichtsplanung hingewiesen (siehe Surkamp et al. 2011). Die Studienergebnisse zeigen, dass eine gezielte sprachliche Förderung, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingeht, wesentlich für deren Integration in den Unterricht ist. Das Konzept der Leichten Sprache kann so, wenn es sorgfältig und ausgewogen eingesetzt wird, eine wertvolle Unterstützung im Deutsch als

Zweitsprachenunterricht sein kann. Allerdings müssen dabei stets Textkohärenz und -kohäsion gewährleistet werden, um ein vollständiges Verständnis der Inhalte sicherzustellen (vgl. Fix 2017). Die Interviewpartner*innen sprechen sich daher für eine Reduktion von Vermeidungs- und Auslassungskonzepten aus und forderten eine ausdrucksstarke, vielfältige Sprachgestaltung im Unterricht, die den Lernprozess fördert und gleichzeitig die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen erweitert.

Unter den aktuellen Rahmenbedingungen lassen sich potenzielle Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit für Schüler*innen mit Minderheiten- oder anderen Erstsprachen ableiten. Dazu gehören die Anpassung der Voraussetzungen der Lehrkräfte an die herrschenden Bedingungen sowie die Gestaltung der Rekrutierung in der Lehrer*innenbildung, um die gesellschaftlichen Verhältnisse widerzuspiegeln. Des Weiteren wäre eine deutliche Ausweitung des Studienangebots für Lehramtstudierende im Bereich Mehrsprachigkeit in der Vermittlung der Mehrheitssprache als weitere Sprache und in der Mehrsprachigkeitsdidaktik denkbar.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Althochdeutsches Wörterbuch [AWB]. (1952–2015ff): Auf Grund der von Elias v. Steinmeyer hinterlassenen Sammlungen im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Bearbeitet und herausgegeben von E. Karg-Gasterstädt & T. Frings. Leipzig.

Basile, G. (2000): Das Märchen der Märchen: Das Pentamerone. Herausgegeben von Rudolf Schenda, (nach dem neapolitanischen Text von 1634/36, vollständig und neu übersetzt), München: C.H. Beck.

Basile, G. (2021): Das Pentameron: Das Märchen der Märchen. BoD – Books on Demand.

Bechstein, Ludwig (1846): Deutsches Märchenbuch. Leipzig: Georg Wigand's Verlag. S. 242–244.

Foucault, M., & Seitter, W. (1996). Von der Subversion des Wissens. Mit einer Bibliographie der Schriften Foucaults (10. - 11. Tsd., ungekürzte Ausg.), Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Gernet, K. (2017): Mein Märchen-Buch in Leichter Sprache: 6 Märchen der Brüder Grimm (1. Auflage, illustriert von P. Lefin). München: Don Bosco.

Grimm, J. & Grimm, W. (1854-1957/1983-2008): Deutsches Wörterbuch. 16 Bände, Neubearbeitung, Stuttgart: Hirzel.

Grimm, J., & Grimm, W. (1812): *Aschenputtel*. In *Kinder- und Hausmärchen* (Bd. 1, 1. Aufl.). Berlin: Realschulbuchhandlung. S. 88-101.

Grimm, J. & Grimm, W. (1819): Kinder- und Hausmärchen. In: Lizenzausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft. 14. Auflage, (vollständige Ausgabe, Einleitung Hermann Grimm, Vorrede von 1819), München/ Zürich: Artemis & Winkler 1949 u. ö.

Grimm, J. & Grimm, W. (1837): Kinder- und Hausmärchen/ Deutsche Sagen. Hrsg. u. kommentiert von Heinz Rölleke, 2 Bände, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Grimm, J. & Grimm, W. (1854–1961): Deutsches Wörterbuch (16 Bde. in 32 Teilbänden). Leipzig, 1971. Band 12, Sp. 1620.

Habermas, J. (1998): Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. Blätter für deutsche und internationale Politik, 7(98). S. 804-817.

Perrault, C. (1697): Histoires ou contes du temps passé [Stories or fairytales from past times].

Sekundärliteratur

Ahrenholz, Bernt (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. BoD–Books on Demand.

Abraham, U. et al. (2020): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs. In: T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: JB Metzler. S. 381-399.

Abraham, U. & Kepser, M. (2016): Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Abraham, U. (2018): Kompetenzen und Standards für den Deutschunterricht. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 70(4). S. 386–396.

Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984): Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben: Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend u. Volk Verlagsgesellschaft.

Baumert, A. (2016): Leichte Sprache – Einfache Sprache. Literaturrecherche, Interpretation, Entwicklung. Hannover: Bibliothek der Hochschule Hannover.

Bausinger, H., (1969): Zur Theoriefeindlichkeit in der Volkskunde, Ethnologia Europaea 2(1). S. 55-58.

Bausinger, H. (2003): Kultur. In: A. Wierlacher & A. Bogner (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 271-276.

Biechele, W. (2013): Deutsch als Fremdsprache: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 221-230.

Bjegač, V. (2019): Leichte Sprache und Einfache Sprache im DaZ-Unterricht?! Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: DaZ Sekundarstufe, 2. S. 5–7.

Bluhm, L. (2000): Märchen. Versuch einer literatursystematischen Beschreibung. Märchenspiegel, 11(1). S. 12–20.

Bock, B. M. & Lange, D. (2015): Was ist eigentlich »Leichte Sprache?« Der Blick der Sprachwissenschaft. In: K. Candussi & W. Fröhlich (Hrsg.): *Leicht lesen: Der Schlüssel zur Welt*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag. S. 63–80.

Bock, B. M. (2014): "'Leichte Sprache'. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik". In: Jekat, Susanne J. et al. (Hrsg.): *Sprache barrierefrei gestalten: Perspektiven aus der Angewandten Linguistik.* Berlin: Frank/Timme. S. 17–52.

Bock, B. M. (2015a): Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Gruppen. Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von „Leichter“ und „einfacher Sprache“. In: *Linguistik Online*, 73(4). S. 115–137.

Bock, B. M. (2015b): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen: 5 Thesen zur Leichten Sprache. In: *Didaktik Deutsch*, 21(38). S. 9–17.

Bock, B. M. (2015c): "Interaktivität und Multimodalität? Webseiten in 'Leichter' und 'einfacher Sprache'". In: *trans-kom* 8/1: S. 79–102.

Bock, B. M. (2016): Leichte Sprache aus der Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In: D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis.* Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 79–107.

Bock, B. M. (2019): „Leichte Sprache“. Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Berlin: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Bock, B. M., Fix, U. & Lange, D. (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Frank & Timme GmbH.

Bottigheimer, Ruth B. (2009): Fairy Tales. A new history. Albany, N.Y.: Excelsior Editions/State University of New York Press.

Bourdieu, P. (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 2016, 4. Auflage.

Bradella, L. (1997): Interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht: Do the Right Thing von Spike Lee. In: Beyer, Manfred/ Diller Hans-Jürgen/ Kornelius, Joachim/ Otto, Erwin/ Stratmann, Gerd (Hrsg.): *Literaturdidaktik - konkret: Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts.* Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. S. 9-28.

Brand, T. von, & Brandl, F. (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung - Differenzierung - Inklusion in den Sekundarstufen (1. Aufl.). Seelze: Kallmeyer. S. 75-256.

Brandt, H. & Gogolin, I. (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele (FörMig Material 8). Münster/ New York: Waxmann.

Bredel, U. & Maaß, C. (2016a): Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, U. & Maaß, C. (2016b): Ratgeber Leichte Sprache: Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Brüggemann, J./ Stark, T./ Fekete, I. (2020): Ansprechende Lektüren: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In: Brüggemann, Jörn/Mesch Birgit (Hg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen.* Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 205-S.227.

Busse, D. (2006): Sprachnorm, Sprachvariation, Sprachwandel: Überlegungen zu einigen Problemen der sprachwissenschaftlichen Beschreibung des Deutschen im Verhältnis zu seinen Erscheinungsformen. In: *Deutsche Sprache, 34*(4). S 314–333.

Caspari, D. (2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 7–22.

Collins, P. (1991): Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge.

Conrady, P. (1998): Einfach ist nicht trivial. Anmerkungen zur Qualität von Texten für Leseanfänger - In: M. Dahrendorf [Hrsg.]: *Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur.* Weinheim: Juventa. S. 5-12.

Coseriu, E. (2007): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens, Tübingen: Gunter Narr, Tübinger Beiträge zur Linguistik 508, *Vox Romanica*, *68*(1).

Cox, M. R. (1893): Cinderella. Three hundred and forty-five variants of Cinderella, Catskin, and Cap o' Rushes, abstracted and tabulated, with a discussion of mediaeval analogues, and notes. London: David Nutt for the Folklore Society. Introduction by A. Lang.

Dederich, M. & Schnell, M. W. (2011): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin: auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript Verlag.

Duden-DUW (2001): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearb. u. erw. Aufl., Hrsg. v. d. Dudenredaktion. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich.

Dudenverlag (2014): Duden-das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Berlin: Dudenverlag, Bd 7[5].

Eder-Gregor, B./ Speta, E/ Bäck, K. (2019): Barrierefreie Erwachsenenbildung. Graz: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien. S. 1-46.

Ehlers, S. (2001): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/ New York: de Gruyter. S. 1335 – 1345.

Ehlers, S. (2004): Märchen und Fremdsprachenlernen. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 1. S. 64-76.

Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2022): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, mit einem wissenschaftlichen Begleittext von Lingyu Liu. Verlag für Fremdsprachenlehren.

Erling, E. J./ Gitschthaler, M./ Schwab, S. (2022): Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. In: *European Journal of Educational Research, 11*(1). S. 573–586.

Ernst, P. (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas.

Europarat: Coste, D. / North, B. / Trim, J. (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Hrsg. v. Marion Butz & John L. M. Trim. München: Klett-Langenscheidt, 2013, S. 36.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2009): Entwicklung eines Satzes von Indikatoren – für die inklusive Bildung in Europa. Odense C, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik.

Festman, J. (2021): Generatives Schreiben und Schreibhilfen: arbeiten mit Modelltexten. In: J. Festman (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen-diversitätssensible Vermittlung und Förderung.* Münster: Waxmann Verlag. S. 203-206.

Festman, J. (2021): Lesen – Grundsätzliches. In: J. Festman (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen-diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Münster: Waxmann Verlag. S. 168-172.

Festman, J. (2021): Lesen leichter machen: Texte vorentlasten. In: J. Festman (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen-diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. Münster: Waxmann Verlag. S. 185-187.

Festman, J. & Unterluggauer, D. (2021): Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In: J. Festman (Hrsg.): *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung.* Münster: Waxmann Verlag. S. 15-27.

Feustel, E. (2004): Rätselprinzessinnen und schlafende Schönheiten Typologie und Funktionen der weiblichen Figuren in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Göttingen: Univ., Diss.

Feyerer, E. & Prammer, W. (2016): Inklusion konkret: Gestaltung inklusiven Unterrichts. Linz: Bundesministerium für Bildung (BMB); Pädagogische Hochschule in Oberösterreich (PH OÖ).

Finkbeiner, C., Knierim, M., Smasal, M., & Ludwig, P. H. (2016): Self-regulated cooperative EFL reading tasks: students' strategy use and teachers' support. In: *Awareness Matters*. S. 57-83.

Fix, U. (2017): Schwere Texte in Leichter Sprache – Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (?) aus textlinguistischer Sicht. In B. M. Bock, U. Fix, & D. Lange (Hrsg.): *Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*, Frank & Timme. S. 163–188.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung—Stand der Dinge. In R. Bohnsack, U. Flick, & C. Lüders (Hrsg.): *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven: Ein Handbuch.* S. 309-321.

Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung — Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg, & T. Dresing (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 188–209

Flick, U. (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 533–547.

Flick, U./ Kardorff, E. von/ Steinke, I. (Hrsg.) (2017): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (12. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Freund, W. (1996): Deutsche Märchen. Eine Einführung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Frickel, D., Kagelmann, A., Seidler, A., & von Glasenapp, G. (2020): Kinder-und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Frieg, H., Hilbert, C., Belke, E., & Belke, G. (2012): Sprachförderung in ein- und mehrsprachigen Gruppen: Die generative Textproduktion. In: *Sprachheilarbeit* 57(3). S. 155–161.

Glasl, F. (2014): Der heimliche Krieg. In: *Konfliktdynamik*, *3*(2). S. 101-109.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, I. (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: K.-R. Bausch; H. Christ; H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen/Basel: Francke. S. 96-102.

Gomolla, M.. & Radtke, F. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage). Wiesbaden: Springer-Verlag.

Götz, M. (2016): Aschenputtel ist das beliebteste Märchen bei Mädchen - Hänsel und Gretel bei Jungen. Neue Studienergebnisse zum Thema "Kinder und Märchen". In: *TelevIZIon*, 29(1). S. 65-67.

Götze, J., Sieber, F., Fino Hartman, L., Staib, L., Leonhardt, N., & Schuppener, S. (Hrsg.) (2023): Macht in der Schule: Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. S. 141-202.

Gruber, O., & Herzog-Punzenberger, B. (2023): Migration & Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen im Zeitverlauf: Kontinuität & Wandel. Wien: Arbeiterkammer Wien.

Gutermuth, S. (2020): Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache (Vol. 5). Frank & Timme GmbH.

Haase, D. (2008): The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales. Vol. I: A-F. Greenwood Press. S. 197.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21-45.

Hauck, J. (2022). Eine für alle?! Leichte Sprache als Alternative zur Mehrsprachigkeit. In J. Hauck & S. Linneberg (Hrsg.): *Diversität in Bibliotheken: Theorien, Strategien und Praxisbeispiele*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur. S. 247–258.

Hecke, C. & Surkamp C. (2010): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Heigl, M. (2021): Die Stellung von Märchenliteratur im Kontext Deutsch als Zweitsprache (Masterarbeit). Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

Heine, A. (2017): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form Leichter Sprache? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ. In B. M. Bock, U. Fix, & D. Lange (Hrsg.): *Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme. S. 401-414.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmle, K.-S. (2017): Leichte Sprache: Ein Überblick für Übersetzer. Berlin: BDÜ Fachverlag.

Hennig, M., & Jacob, J. (2022): Literatur in vereinfachter Sprache: Einfachheit und literarische Ästhetik. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, *52*(1). S. 89-121.

Hinz, A. (2006). Integration und Inklusion. In E. Wüllenweber, G. Theunissen, & H. Mühl (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 251-259.

Hoffmann, M. (2007): Funktionale Varietäten des Deutschen-kurz gefasst. Universitätsverlag Potsdam.

Hoffmeister, T. (2021): Gerd Antos, Thomas Niehr, Jürgen Spitzmüller (Hg.). 2019: Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit (Sprache und Wissen 10). Berlin, Boston: De Gruyter. In: *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft*, 13(1-2). S. 37-43.

Jacobi, P. (2021): Was ist Leichte Sprache. Leichte Sprache verstehen. Mit Beispielen aus dem Alltag, Tipps für die Praxis und zahlreichen Texten in Leichter Sprache, Wiesbaden: S. Marix Verlag. S. 24-31.

Jarfe, G. (1997). Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts – eine Bestandsaufnahme. In: M. Beyer, H.-J. Diller, J. Kornelius, E. Otto, & G. Stratmann (Hrsg.): *Literaturdidaktik – konkret: Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. S. 9-28.

Jolles, A. (2010): Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz. Tübingen: Max Niemeyer Verlag; Reprint Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Jude, N./ Hartig, J./ Schipolowski, S. (2013): Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards. In: N. Jude & E. Klieme (Hrsg.): *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 59.). Weinheim u.a.: Beltz Juventa. S. 200-228.

Kalinowski, J., Steinbach, E. P. D. M., & Antomo, Z. D. M.: Leichte Sprache für Personen mit Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung zur Sprachverwendung.

Kastner, M. (2016): Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene (Dossier). Wien: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien.

Kirsch, D. (2005): Es war einmal. Zur Funktion von Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich,* 4. S. 4-8.

Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012): Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Praesens Verlag.

Kuchta, L., & Weber, S. (2017): Aschenputtel von den Gebrüdern Grimm (1819). Psychologie der Märchen: 41 Märchen wissenschaftlich analysiert - und was wir heute aus ihnen lernen können. S. 311-318.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2016): Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen: Eine Typologie. S. 31-53.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation in sieben Schritten. In *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-57.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. S. 441-456.

Kümmerling-Meibauer, B. (2020): Begriffsdefinitionen. In: Kurwinkel, T., Schmerheim, P. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Lamnek, S. (2013): Sozialforschung in Theorie und Praxis: Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In W. Clemens & J. Strübing (Hrsg.): *Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis: Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23-46.

Lange, G. (2017): Märchen. Märchenforschung Märchendidaktik. (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchenstiftung Walter Kahn. Herausgegeben v. Franz, Kurt. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Legutke, M. K. & Schramm, K. (2022): Forschungsethik. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 114–123.

Leidig, T., & Hennemann, T. (2018): Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System–Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen. In F. Hellmich, G. Görel, & M. F. Löper (Hrsg.): *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*. Kohlhammer. S. 42-59.

Leisen, J. (2007): Lesen in allen Fächern. na.

Leiß, J. (2018): Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In M. Dziak-Mahler, B. Amrhein, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv II: (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Waxmann. S. 145-161.

Liedke, M. & Riehl, C. M. (2018): Migration und Spracherwerb. In: Harr, A., Liedke, M. & Riehl, C. M. (Hrsg): *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1-26.

Liedke, M. (2018): Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In: Harr, A., Liedke, M. & Riehl, C. M. (Hrsg): Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 61-94.

Linz, E. (2015): Sprache als Barriere. Das Sprachbild in Konzeptionen von Leichter Sprache. In: *Sprache Und Literatur*, *44*(2). S. 20-42.

Looser, C. (2018): Leichte Sprache im DaZ-Unterricht. In: *AkDaF Rundbrief*, 72. S. 13–18.

Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion–allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Erziehungswissenschaft*, *26*(2). S. 9-10.

Luhmann, N. (2017*): Systemtheorie der Gesellschaft*. Herausgegeben von J. F. K. Schmidt & A. Kieserling. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Lüthi, M. (1975): Volksmärchen und Volkssage. Zwei Grundformen erzählender Dichtung. Bern: A. Francke AG Verlag.

Lüthi, M. (2004). Märchen (10., aktualisierte Aufl.). Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler. (Sammlung Metzler, Bd. 16).

Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 1,). De Gruyter. S. 976-982.

Lüttenberg, D. (2010): Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: *Wirkendes Wort, 60*(2). S. 299-315.

Maaß, C. (2015): Leichte Sprache: Das Regelbuch. Münster: Lit.

Maaß, C. (2020): Easy Language, Plain Language, Easy Language Plus. Perspective on Comprehensibility and Stigmatisation. Berlin: Frank & Timme.

Maaß, C., Rink, I., & Zehrer, C. (2014): Leichte Sprache in der Sprach - und Übersetzungswissenschaft. In: *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik.* Berlin: Frank & Timme. S. 53-85.

Maindok, H. (2003): Das Interview in der empirischen Sozialforschung. In: Herlinde Maindok (Hrsg): *Qualitative Sozialforschung: Das narrative Interview. Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung: Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven*. S. 48-93.

Martus, S. (2009): Die Brüder Grimm. Eine Biographie. Berlin: Rowohlt.

Mattson, C. P., & Tatar, M. (2016): Fairy tales, myth, and fantasy. New Approaches to Teaching Folk and Fairy Tales. Edited by Christa C. Jones and Claudia Schwabe. Boulder: University Press of Colorado. S. 21-34.

Mayer, H. O. (2013): Interview und Schriftliche Befragung 6. A. Grundlagen und Methoden Empirischer Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag Verlag.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz.

Mesch, B. (2019): Textuelles Parsen kohäsiver Strukturen im sprachsensiblen Literaturunterricht. In: *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. S. 69-99.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991): Expertlnneninterviews—vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 441-471.

Misoch, S. (2019): Qualitative interviews. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Mtchedlidze, M. (2010): Die Gattung Märchen und die Begründung ihrer didaktischen Funktion im Fremdsprachenunterricht. In: *Beiträge der IDT 2009 Jena/Weimar/ Sektion: Deutsch weltweit: Schule – Studium – Sprachenpolitik, Kultur und Sprache & Texte auf Deutsch. Magazin des Internationalen Deutschlehrerverbandes*; Bd. 2(82), S. 553-570.

Netzwerk Leichte Sprache (Hrsg.) (o. J.): Leichte Sprache verstehen: Mit Beispielen aus dem Alltag, Tipps für die Praxis und zahlreichen Texten in leichter Sprache. Wiesbaden: S. Marix Verlag.

Neuhaus, S. (2005): Märchen. Tübingen: Francke Verlag.

Neuhaus, S. (2017): Kindler kompakt Märchen. Stuttgart: J.B. Metzler.

Niederhaus, C. (2022): mit. sprache. beruflich. teil. haben – Berufliche Bildung und Arbeit als Sprachlerngelegenheiten. In: *Zeitschrift für Deutsch im Konzext von Mehrsprachigkeit, vormals ÖDaF-Mitteilungen*, *38(1–2),* Göttingen: Brill. S. 47-65.

Olrik, A. (1909): Epische Gesetze der Volksdichtung. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur.* S. 1-12.

Oomen-Welke, I. (2015): Leichte Sprache. Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: *Didaktik Deutsch*, 38. S. 24–32.

Ottersbach, M., Platte, A., & Rosen, L. (Eds.). (2016): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Özbek, O. B. (2012): Konturen der Realität: Lotte Reinigers Märchenadaptionen. Tübingen: Universität Tübingen.

Paleczek, L., Seifert, S., Obendrauf, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017): DiLe-D. Differenzierter Lesetest – Dekodieren. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Panzer, F. (1973): Märchen. In: Wege der Märchenforschung. S. 84-128

Parsons, T. (2013). Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien (Band 39). Springer-Verlag.

Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch,* 6: S. 4–15.

Pecher, C. M. (2017): Georges Méliès (1861–1938)–Pionier des Märchenfilms. Märchen im Medienwechsel: Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms. S. 13-37.

Perry, B. E. (1962): Demetrius of Phalerum and the Aesopic fables. In: *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* (Band 93). Johns Hopkins University Press, American Philological Association. S. 287-346.

Pöge-Alder, K. (2011): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag (Narr Studienbücher)

Pokitsch, D. (2022): Wer spricht?: Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Springer VS.

Pottmann, D. M. (2019): Leichte Sprache and Einfache Sprache. German plain language and teaching DaF German as a foreign language. In: *Studia Linguistica*, 38. S. 81–94.

Quasthoff, Uwe (2007): Deutsches Neologismenwörterbuch: Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache, Berlin, New York: De Gruyter.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2019): PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag.

Riegert, J. & Musenberg, O. (2017): Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hrsg.): "*Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung.* Berlin: Frank & Timme, S. 387-399.

Riehl, C. M. (2014). Mehrsprachigkeit: Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).

Riemer, C. (2022): Befragung. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 162–180.

Riemer, C., & Settinieri, J. (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd. 35/1). De Gruyter. S. 764-781.

Riemer, C. (2010): Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodologische Entscheidungen. In C. Chlosta & M. Jung (Hrsg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 423-434.

Riemer, C. (2011): Empirie und Fremdsprachenforschung: Herausforderung Forschungsmethodik. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 194-203.

Rink, I. (2019): Kommunikationsbarrieren. In: C. Maaß & I. Rink (Hrsg.): *Handbuch Barrierefreie Kommunikation.* Berlin: Frank & Timme. S. 29–65.

Ritz, H. (2013): Die Geschichte vom Rotkäppchen – Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens. Kassel: Muriverlag.

Rölleke, H. (2012): Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung, Stuttgart: Reclam

Rölleke, H. (2017): Die Brüder Grimm als Märchensammler und -bearbeiter. In G. Lange (Hrsg.): *Märchen. Märchenforschung, Märchendidaktik* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 33-50.

Rooth, A. B., & Dundes, A. (1982): Tradition Areas in Eurasia. Cinderella: A Casebook.

Rösch, H. (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Rosebrock, C. (2015): Der Mut zur Einfalt: Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: *Didaktik Deutsch*, 20(38). S. 33-39.

Rurainski, J. (2007): Zum Einsatz von Märchen im Fremdsprachenunterricht. Dargestellt an Grimms Märchen und deren modernen Versionen. In: E. Bialek; C. Karolak (Hrsg.): *„Schuhnummer oder Leben!". Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder- und jugendliterarischen Schrifttum*; Bd. 60. Dresden: Neisse Verlag. S. 221- 260.

Scheele, B., & Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke Verlag.

Schramm, K. (2021): Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: C. Altmayer et al. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte—Themen—Methoden.* Berlin: J.B. Metzler. S. 215–232.

Schramm, K. (2022): Empirische Forschung. In: D. Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempo. S. 50–60.

Schubert, K. (2014): Barrierefrei, reguliert, gelenkt. Prinzipien optimieren Eingreifens in Sprache und Kommunikation. In S. J. Jekat, E. J. Jüngst, K. Schubert et al. (Hrsg.): *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (TransÜD: Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens & Dolmetschens, Bd. 69, S. 201–220). Berlin: Frank & Timme.

Schuler, R., Guadatiello, A., Scharfenberg, J., Weiß, S., & Kiel, E. (2022): Der Weg vom monolingualen Habitus zur diversitätssensiblen Schule–zentrale Ressourcen zur Ermöglichung von Teilhabe aus Sicht der Lehrpersonen. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, *38*(1–2), S. 126-141.

Schweiger, H., & Müller, B. (2021): Mangelhaft und unzureichend: Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab (Hrsg.): *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. S. 43-54

Schwerin von Krosigk, U. (2012): Fabeln im Spanischunterricht. In: J. Köhler & J. Hellwig (Hrsg.): *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 4. Tagung des FMF Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 12. September 2000 in Aachen*. Bonn: Romanistischer Verlag. S. 33-50.

Seitz, S. (2014): Leichte Sprache? Keine Einfache Sache. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(9–11). S. 3–6.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., & Uhmann, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353-402.

Settinieri, J. (2012): Statistische Verfahren. In: S. Doff (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen—Methoden—Anwendung*. Tübingen: Narr. S. 249– 270.

Settinieri, J. (2014): Planung einer empirischen Studie. In: J. Settinieri et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 57–72.

Sinner, C. (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Narr Francke Attempto.

Söhn, J. (2008): Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation: Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre. WZB.

Stefanowitsch, A. (2014): Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit! In: *Aus Politik und Zeitgeschichte,* 64(9–11). S. 11–18.

Stefanowitsch, A. (2015): Einfache Sprache für eine komplexe Welt. Ein Paradoxon (nicht nur) des Fremdsprachenunterrichts. In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, vormals ÖDaF-Mitteilungen*, *31(*2), Göttingen: Brill. S. 32–44.

Stiglegger, M. (2017): Märchenfilm und Filmmärchen: Der beschwerliche Weg zum Happy-end. In U. Dettmar, C. M. Pecher, & R. Schlesinger (Hrsg.): *Märchen im Medienwechsel: Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms*. J.B. Metzler. S. 1-11

Stigler, H. (2012): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (2., aktualisierte u. erw. Aufl.) Innsbruck: Studienverlag.

Surkamp, C., Henseler, R., & Möller, S. (2011): Filme im Englischunterricht.

Tatar, M. (1999): The Classic Fairy Tales. New York: W. W. Norton & Co.

Tatar, M. (2002): The Annotated Classic Fairy Tales. New York: W. W. Norton & Co.

Tatar, M. (1987): The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Tehrani, J. J. (2013): The phylogeny of little red riding hood. In: *PloS one*, *8*(11).

Tessmer, E. (2021): Sprachendidaktik in der Frühpädagogik: eine Analyse alltagsintegrierter Sprachenbildung unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen (p. 286). Verlag Barbara Budrich.

Thiele, Jens (2017): Was macht das Bild mit dem Märchen? In: G. Lange (Hrsg.): *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik (*2. Auflage) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 163-184.

Thoma, N./ Knappik, M. (Hg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript. S. 9–24.

Tomkowiak, I. (2017): Capture the Imagination–100 Jahre Disney-Märchenanimationsfilme. In: *Märchen im Medienwechsel: Zur Geschichte und Gegenwart des Märchenfilms*. S. 121-141.

Topalović, E., & Diederichs, L. (2020): Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans »Tschick« In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (5. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 97-113.

Treche, M. (2021): Leicht Sprechen an Schulen mit hohem Migrationsanteil. In: Netzwerk Leichte Sprache (Hrsg.): *Leichte Sprache verstehen: Mit Beispielen aus dem Alltag, Tipps für die Praxis und zahlreichen Texten in leichter Sprache*. Wiesbaden: S. Marix Verlag. S. 140–146.

Uther, H. (2004). *The types of international folktales: A classification and bibliography* (3. Aufl.). Based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Uther, H. J. (2015). *Deutscher Märchenkatalog: Ein Typenverzeichnis*. Waxmann Verlag.

Uther, H.-J. (2004). Zum neuen internationalen Typenkatalog. In: *Märchenspiegel*, November 2004. S. 10–14.

Wagner, S., & Scharff, S. (2014): Über die Unterschiede zwischen Einfacher und Leichter Sprache. In: *vds Landesmitteilungen Sachsen*, *2*(2014). S. 28-31.

Wehse, R. (1981): Cinderella. In: Enzyklopädie des Märchens. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 39–57.

Worthy, M. J., & Bloodgood, J. W. (1992). Enhancing reading instruction through Cinderella tales. In: *The Reading Teacher*, *46*(4). S. 290-301.

Zhang, J. (2020): "Rediscovering the Brothers Grimm of China: Lin Lan". In: *Journal of American Folklore*. 133 (529). S. 285–306.

Zipes, J. (2012): The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre. Erste Auflage. New Jersey: Princeton University.

Zipes, J. (Ed.). (2015): The Oxford companion to fairy tales. OUP Oxford.

Zitzlsperger, H. (1997): Haben Märchen einen Bildungswert? In: K. Wardetzky & H. Zitzlsperger (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. (Bd. 1 Beiträge zu Bildung und Lehre) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zitzlsperger, H. (2017): Märchen in Pädagogik und Didaktik. In: G. Lange (Hrsg.): *Märchen. Märchenforschung, Märchendidaktik* (2. Aufl. 2010) Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 136-162.

Zitzlsperger, Helga (2007): Märchen in Pädagogik und Didaktik. In: Lange, Gunther (Hrsg.): *Märchen. Märchenforschung, Märchendidaktik.* (2. Aufl. 2010) Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 136-162.

Zustrassen, B. (2017): Leichte Sprache. Eine Sprache der Chancengleichheit. In: B. M. Bock et al. (Hrsg.): *„Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme. S. 53–69.

Online-Quellen

Abend, Sonja (2018): Leichte Sprache in Behörden. Online verfügbar in der digitalen Bibliothek bidok – behinderung inklusion dokumentation seit 2018, 11 Seiten.
URN: urn:nbn:at:at-ubi:bidok:3-2486.

Aichele, V. (2012): Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern (2. überarb. Aufl.). Deutsches Institut für Menschenrechte.
Online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/positionen_nr_5_barrieren_im_einzelfall_ueberwinden.pdf

Althochdeutsches Wörterbuch [AWB] (6. April 2020):
Online unter: http://awb.saw-leipzig.de/cgi/WBNetz/wbgui_py?sigle=AWB&lemma=mari.

Austriaforum. (2022): Minderheitensprachen in Österreich.
Online unter: https://austria-forum.org/af/AustriaWiki/Minderheitensprachen_in_Österreich

Austrian Presse Agentur [APA]. (2022): Deutschförderklassen - Studie ortet Weiterentwicklungsbedarf.
Online unter: https://science.apa.at/power-search/11132718967020685196

Biechele, B. (2006): Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 5(1), S. 17-50.
Online unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454447.

BITV 2.0 (2023): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0).
Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz & Bundesamt für Justiz (o. J.): Gesetze im Internet.
Online unter: www.gesetze-im-internet.de Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017).

Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft [BMAW] (2023): Recht und Gleichbehandlung.
Online unter: https://www.bmaw.gv.at/Themen/Arbeitsrecht/Gleichbehandlung.html.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2019/20): Schulbücher im Schuljahr 2019/20 für Neue Mittelschulen.
Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ffc8958b-cf34-4e4f-99b2-705c897e6840/1920sbl_0300.pdf.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2020): Leseförderung – Literacy.
Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/literacy.html.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023): Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Sprachstandsanalyse).
Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html.

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz [BMSGPK] (2024): Online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/gleichstellung-von-menschen-mit-behinderungen/Seite.1871000.html.

Bundesteilhabegesetz. Neue Regeln für Werkstätten für behinderte Menschen. Online unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/ PDF-Publikationen/a769-bundesteilhabegesetz-in-leichter-sprache.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Der Spiegel (21. November 2007): Märchen-Umfrage – Schneewittchen schlägt Rotkäppchen. Online unter: https://www.spiegel.de/kultur/literatur/maerchen-umfrage-schneewittchen-schlaegt-rotkaeppchen-a-519966.html.

Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm [DWB] (6. April 2020). Online unter: http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=maerchen.

Die Wiener Volkshochschulen [VHS] (2024): AlphaZentrum. Online unter: https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien/forschungsergebnisse.

Expertenrat für Integration (Hrsg.) (2024): Integrationsbericht 2024. S. 24.

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen (9.9.2024): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2009.09.2024.pdf.

Hohenheimer Verständlichkeitsindex (2023): Stuttgart: Universität Hohenheim. Online unter: https://klartext.uni-hohenheim.de/hix.

http://awb.saw-leipzig.de/cgi/WBNetz/wbgui_py?sigle=AWB&lemma=mari, 16.4.2020

http://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemma=maerchen, 16.4.2020

https://doi.org/10.1353/mat.2006.0012

https://www.risp-duisburg.de/de/forschungsgruppen/mikom/, 5.5.2020

Inclusion Europe. (2009): Informationen für alle: Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Brüssel: Inclusion Europe. Online unter: https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2014/12/DE_Information_for_all.pdf

Institut für Demoskopie Allensbach. (Dezember 2003): Allensbacher Berichte. Online unter: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0312.pdf

Internationales Zentralinstitut für Jugend- und Bildungsfernsehen/ IZI (2015): Repräsentative Befragung zum Thema „Kinder und Märchen“, Online unter: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/Sonstige_Forschungsprojekte/Maerchen/Maerchen_Repraesentativ.htm.

Lehnen, Christine: Deutsche Welle (2022): Warum Märchen heute boomen. Online unter: https://p.dw.com/p/44xBB.

Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule (2024): Lehpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Tagesaktuelle Fassung. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40264237/NOR40264237.pdf.

Mensch zuerst – People First Deutschland e.V. Online unter: https://www.menschzuerst.de.

Netzwerk Leichte Sprache. (o. J.): Das ist Leichte Sprache. Netzwerk Leichte Sprache. Online unter: https://www.leichte-sprache.org/leichte-sprache/das-ist-leichte-sprache.

Netzwerk Selbstbestimmung Österreich (2023):
Online unter: https://selbst-vertretung.at/allgemeines.

Österreichischer Integrationsfonds [ÖIF] (2020): Schule und Integration, Fact Sheet 34.
Online unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/FS-34_SchuleundIntegration.pdf.

Österreichischer Integrationsfonds [ÖIF] (2021): Migration und Integration, Fact Sheet 30.
Online unter: https://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif-fact-sheets-archiv.

Rechnungshof. (2019): *Inklusiver Unterricht: Was leistet Österreichs Schulsystem?* (III–242 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XXVI. GP). Rechnungshof. Online unter: http://www.rechnungshof.gv.at.

Rechtsinformationssystem des Bundes [RIS] (1.8.2021): Bundesrecht konsolidiert: Europäische Menschenrechtskonvention (Protokoll Nr. 7).
Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12016969/NOR12016969.pdf

Rechtsinformationssystem des Bundes [RIS] (23.10.2013): Bundesrecht konsolidiert: Integrationsgesetz § 9, Integrationsgesetz.
Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891&FassungVom=2023-10-23&Artikel=&Paragraf=9&Anlage=&Uebergangsrecht=

Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung [RISP]. (2020, Mai 5): Mikom Forschungsgruppe. Online verfügbar unter: https://www.risp-duisburg.de/de/forschungsgruppen/mikom.

Shabibi, A. S. A. & Silvennoinen, H. (2018): Challenges in education system affecting teacher professional development in Oman. Athens Journal Of Education, 5(3), S. 261–282.
Online unter: https://doi.org/10.30958/aje.5-3-3.

Statistik Austria (19 Dezember 2023). Bevölkerung und Soziales. Schulen und Klassen. Wien: Statistik Austria.
Online unter: https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schulen-und-klassen

Statistik Austria (2023): Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: MDH-Media.
Online unter: https://www. statistik. at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Schluesselindikatoren. pdf, S. 124.

Statistik Austria (8 Juli 2024): Bevölkerung und Soziales. Migrationshintergrund. Wien: Statistik Austria.
Online unter: https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergerung/migrationshintergrund.

Statistik Austria (Hrsg) (2023): Migration & Integration. Statistisches Jahrbuch, Zahlen Daten Indikatoren, Wien: Statistik Austria.
Online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/MIG2023.pdf.

Statistik Austria (Hrsg.) (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/2. Wien: Statistik Austria.

Tiroler Bildungsservices in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion für Tirol (22 Februar 2021): Lesen von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht.
Online unter: https://lesen.tibs.at/node/5917.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (5 September 2020): Märchenerzählen als immaterielles Kulturerbe. Online unter: https://www.unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/oesterreichisches-verzeichnis/detail/article/maerchenerzaehlen.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2024): Bildung 2030. Basisbildung und Alphabetisierung.
Online unter: https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/basisbildung-und-alphabetisierung.

Uther, Hans Jörg (2012): Europäische Märchenillustrationen in Geschichte und Gegenwart. Zur Entwicklung einer gemeinsamen Bildersprache. Überarbeitet am 21.6.2016.
Online unter: https://literaturkritik.de/id/17411.

World Health Organization [WHO] (2024): ICD-11
Online unter: https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases

Anhang A

Interviewleitfaden, Schwierige Texte in Leichter Sprache

Einführung	Guten Tag! Vorab schon einmal *herzlichen Dank*, dass Sie sich die Zeit nehmen, mir zu sprechen. Mein Name ist *Marijana Heigl*, ich habe ein Lehramtstudium an der Universität Wien abgeschlossen und schreibe gerade meine Masterarbeit im Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Mein Thema sind **Märchen in Leichter Sprache**. Zu dieser Thematik möchte ich ein Interview mit Ihnen führen, um aus Ihren Erfahrungsberichten Rückschlüsse auf entsprechende *Unterrichtssituationen*, aber auch die *Unterrichtsplanung* und *Lehrmittelentwicklung* ziehen zu können. Bevor wir mit dem Interview starten, möchte ich Ihnen kurz den *Ablauf* des Interviews erklären. Wir werden uns über einige Bereiche des Themas unterhalten, die mit Ihrem Fachgebiet oder Ihren Erfahrungen zu tun haben. Dafür würde ich Ihnen in den nächsten Minuten gerne einige Fragen stellen. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten oder können, kommunizieren Sie mir das einfach und wir gehen zur nächsten Frage über. Für die spätere *Transkription* möchte ich das Interview, wenn das für Sie in Ordnung ist, im Audioformat aufzeichnen. Dies dient der Dokumentation und der späteren Auswertung und wird anonymisiert verarbeitet und nicht weitergegeben. Wenn Sie bereit sind, können wir starten. Ich werde zunächst ein paar Informationen zu Ihrem beruflichen Umfeld erfragen, ehe wir in die Thematik einsteigen.			
Start der Audioaufnahme				
Hauptinterview				
Themenbereich	**Leitfaden**	**Rückfragen**	**Fragetyp**	**Stichworte**
Einleitende Fragen				
	Wie lange arbeiten Sie schon an Ihrer Schule?	Welche Fächer unterrichten Sie dort?	Offene Frage mit	

grobe Datenerhebung Motivation und Hintergrund			Aufrechterhaltungsfrage	
	In welchem Kontext begegnen Sie dem Bereich DaF/Z?		Halb-offene Frage	
	Wie ist die Förderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Ihrer Schule gestaltet?	Wie gestaltet sich der Einbezug der DaZ-Schüler*innen im Deutschunterricht? Welche zusätzlichen Förderangebote gibt es für die Schüler*innen im deutschen Literaturunterricht?	Offene Frage mit Offener Frage und Steuerungsfrage	
Einführung in die Thematik				
Kategorie 1: Relevanz und Nutzung; Zielgruppenanpassung; Bedeutung von Inklusion im Bildungsbereich	Wie gehen Sie mit sprachlich anspruchsvollen Texten innerhalb des Literaturunterrichts um?	Wie motivieren Sie Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, schwierige Texte (wie zum Beispiel Märchen) zu lesen und zu verstehen?	Offene Frage mit Aufrechterhaltungsfrage	
	Warum denken Sie, dass Märchen ein wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts sind?	Wie kann Märchenliteratur Ihrer Meinung nach dazu beitragen, gewisse Lernziele von Schüler*innen erreichbar zu machen?	Meinungsfrage mit Steuerungsfrage	
Hauptinterviewfragen zum Material				
Kategorie 2:	Können Sie mir etwas darüber erzählen, wie Sie Märchen in Ihrer(n) Klasse(n) einsetzen?	Welche pädagogischen Ziele verfolgen Sie mit dem Einsatz von Märchen und wie integrieren Sie diese in den Lehrplan?	Offene Frage mit Steuerungsfrage und	

Materialien und Methoden; Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Lernmaterialien und -techniken		Wie stellen Sie sicher, dass Unterrichtsmaterial für die gesamte Klasse zugänglich und verständlich ist?	Steuerungsfrage	
	Welche Märchen würden Sie für einen Einsatz in Leichter Sprache im Unterricht empfehlen?	Insbesondere für Schüler*innen, die Schwierigkeiten haben, komplexe Texte zu verstehen? Könnten Sie diese Entscheidung etwas ausführen?	Offene Frage mit Steuerungsfrage und Aufrechterhaltungsfrage	
Herzeigen von Material				
	Können Sie mir Ihren ersten Eindruck zu diesem Märchen schildern?	Wie bewerten Sie das vorgelegte Märchen in Leichter Sprache hinsichtlich Lesbarkeit und Verständlichkeit? Wurden alle wichtigen Aspekte des Originals erhalten?	Halb-offene Frage mit Meinungsfrage und Meinungsfrage	
	Was denken Sie, wie würden Ihre Schüler*innen auf das vorgelegte Märchen in Leichter Sprache reagieren?		Zirkuläre Frage	
Diskussionsfragen				
	Aus Ihrer Sicht: Welche Stärken sehen Sie für einen Einsatz des vorliegenden Märchens in	Welche Lehr- und Lernziele können damit erreicht werden?	Offene Frage mit	

Kategorie 3: Herausforderungen bei der Entwicklung und Umsetzung des Materials; Auswirkungen auf Lehrpersonal	Leichter Sprache im Literaturunterricht?	Wie kann das Material Schüler*innen helfen, ihre Verstehens-, Sprach- und Lesefähigkeiten zu vertiefen? (OF)	Aufrechterhaltungsfrage und Steuerungsfrage	
	Welche Herausforderungen sehen Sie beim Einsatz von Märchen in Leichter Sprache?	Welche Ressourcen sehen Sie als notwendige Voraussetzung? Wie kann die Empfänger-Zielgruppe für das Differenzierungs- und Zusatzmaterial definiert werden? Welche Bedürfnisse müssen berücksichtigt werden, damit das Material zugänglich ist?	Meinungsfrage mit Paradoxer Frage und Halb-offener Frage und Paradoxer Frage	
	Wie könnte das vorgelegte Märchen in Leichter Sprache verbessert werden, um stärker an den Bedürfnissen der Schüler*innen anzusetzen?		Steuerungsfrage	
	Was würden Sie Lehrer*innen empfehlen, die daran interessiert sind, Materialien in Leichter Sprache einzusetzen?		Paradoxe Frage	
	Wie könnten Erfahrungen und Fachmeinungen bei Materialerstellung und -einsatz am besten integriert werden?		Paradoxe Frage	

Ergebnis und Zusammenfassung				
Kategorie 4: Allgemeine Beobachtungen; Zukunftsperspektiven	Wie wichtig ist es Ihrer Meinung nach, Zusatzmaterialien für spezielle Zielgruppen – in diesem Fall Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – zu erstellen und im Unterricht anzubieten?	Wie wichtig sehen Sie es an, Lernmaterialien in Leichter Sprache einzusetzen? (MF)	Meinungsfrage mit Meinungsfrage	
	Welche anderen Materialien können Sie sich in diesem Kontext als hilfreiche Unterstützungs-Tools vorstellen?		Aufrechterhaltungsfrage	
	Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Faktoren, die bei der Entwicklung solcher Materialien berücksichtigt werden müssen?	Welche Auswirkungen hat der Einsatz von Märchen in Leichter Sprache Ihrer Meinung nach auf die Unterrichtsvorbereitung? Kann auch das Lehrpersonal davon profitieren? Welche Empfehlungen haben Sie für einen Einsatz im Unterricht?	Offene Frage mit Paradoxer Frage und Meinungsfrage und Meinungsfrage	
	Welche aktuellen Entwicklungen und Trends sehen Sie in Bezug auf die Entwicklung von Differenzierungs- oder Zusatzmaterialien für das		Offene Frage	

	individualisierte Lernen von Schüler*innen?			
Abschluss	Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt. Vielen Dank für Ihre Teilnahmebereitschaft! Ich habe mir während des Interviews einige Notizen zu Ihren Antworten gemacht und möchte nun kurz noch einmal zusammenfassend Ihre Haltung wiedergeben: _____ Wie schon erwähnt, werden all Ihre persönlichen Daten sowie etwaige Informationen, die Rückschlüsse auf Ihren Schulstandort zuließen, für die qualitative Forschung im Zuge dieser Masterarbeit natürlich anonymisiert beziehungsweise pseudonymisiert. Ich bin schon sehr gespannt auf die Ergebnisse und wünsche Ihnen für Ihren weiteren beruflichen und privaten Lebensweg alles Gute!			
Ende der Audioaufnahme				

Vorlage Einverständniserklärung

Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, in einem Gespräch mit mir als Expert*in für die Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit zu fungieren.

Gemäß des Datenschutzgesetzes (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da Ihre Aussagen in der wissenschaftlichen Masterarbeit verwendet werden. Die Inhalte des Interviews werden transkribiert und der Arbeit gegebenenfalls im Anhang beigefügt, zumindest aber im Zuge der wissenschaftlichen Auswertung in verschrifteter Form verwendet. Alle persönlichen Daten, sowie die Audioaufnahme, die Rückschlüsse auf Ihre Person zuließen, werden nicht an Dritte weitergegeben und pseudonymisiert verarbeitet. Diese Daten können von dem*der Betreuer*in bzw. Begutachter*in der wissenschaftlichen Arbeit für die Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden (Art 89 Abs 1 DSGVO). Falls Sie das möchten, können Sie die die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe erhalten.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Falls Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, bitte wenden Sie sich an mich als Verantwortliche dieser wissenschaftlichen Forschung an der Universität Wien, Marijana HEIGL unter der Universitären E-Mail-Adresse: a01304357@unet.univie.ac.at. Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragen der Universität Wien unter der E-Mail-Adresse: verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at.

Mit Ihrer unten stehenden Unterschrift, stimmen Sie der Verwendung der genannten personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

X X

Ort, Datum Name

Anhang B

Analyse Interview A

Kategorie	Paraphrase(n)	Interpretation und Generalisierung
K1: Spezielle Sprachförderangebote	da es ein Gymnasium ist, Förderkurs/ Stützkurs für S mit DAZ (Abs. 16) keine*n eigene*n DaF/DaZ-Beauftragte*n (Abs. 18)	Es gibt keine Sondervorgaben für spezielle Sprachförderangebote aber an der Schule werden verschiedene Fördermaßnahmen angeboten. Dazu gehören ein Stützkurs für Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler*innen und Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht. (G. 1)
	Differenzierung im Unterricht, abhängig von Lehrperson, darüber hinaus keine Sondervorgaben (Abs. 18)	Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht hängen von der Lehrperson ab. (G. 2)
K2: Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten	für den Literaturunterricht gibt es eine Leseförderung (Abs. 20)	Im Literaturunterricht gibt es eine Leseförderung, die aber nicht explizit an Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler*innen gerichtet ist. (G. 1)
	wenn S mit DaF/Z in der Klasse, die in Deutsch Herausforderungen haben: Wortboxen, Worterklärungen, besprechen im Unterricht, unterstreichen Unklarheiten in Farbe; das ist allgemein für alle S, kommt aber den S mit DaZ zugute; mündliche Besprechung, indem S Kärtchen schreiben, welche gesammelt werden und dann zieht jede*r ein Kärtchen, um entweder selbst zu erklären oder von eine*m andere*n S erklärt zu bekommen (Abs. 22)	Wenn in einer Klasse Schüler*in(en) mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache Herausforderungen mit anspruchsvollen Texten im Deutschunterricht haben, gibt es verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten. Dazu gehören: Wortboxen, Worterklärungen, mündliche Erklärungen oder Besprechungen, farbliche Markierungen. Solche Unterstützungsmaßnahmen kommen allgemein allen Schüler*innen zugute. (G. 2)
	motivieren durch nicht zu sehr überfordern; Texte einigermaßen an die Lerner*innengruppe anpassen; mit spielerischen Einführungen und Erleichterungen, wie mit Farben arbeiten oder eigenes recherchieren am Handy (Abs. 24)	Bei auftretenden Schwierigkeiten ist es wichtig, die Schüler*innen nicht zu überfordern. Dabei helfen spielerische Einführungen oder Erleichterungen durch mündliche Vorentlastung, um Texte an die Schüler*innen anzupassen. (G. 3)

	einen Text in Sinnabschnitte teilen und S erzählen z.B. in Stichwörtern, was sie verstanden haben, um herauszufinden, falls jemand etwas nicht verstanden hat (Abs. 42)	Die empfohlene Vorgehensweise besteht darin, Texte in übersichtliche Abschnitte aufzuteilen und dann den Inhalt dieser Abschnitte in Stichworten zu präsentieren. Dies erleichtert die Überprüfung, ob die Schüler*innen den Inhalt verstanden haben, und ermöglicht die Identifizierung von Unklarheiten oder Missverständnissen. (G. 4)
	einerseits also Vorentlastung und andererseits Unterstützung während des Lese- oder Hörprozesses (Abs. 44)	Einerseits gibt es entlastende Maßnahmen, um die Schüler*innen auf den Text oder das Gehörte vorzubereiten, und andererseits wird während des Lese- oder Hörprozesses zusätzliche Unterstützung bereitgestellt. (G. 5)
K2.1: Bedeutung von Zusatzmaterialien und Tools	Erleichterungsvorgänge und Entlastung durch Wortboxen, Worterklärungen, besprechen im Unterricht (Abs. 22), farblich unterstreichen, spielerische Einführungen, Erleichterungen (Abs. 24), Handy für Recherche nutzen, (Abs. 24) ansprechende Gestaltung (Abs. 90)	Die Lehrmethoden und Hilfsmittel zur Erleichterung des Lernprozesses umfassen verschiedene Maßnahmen wie die Verwendung von Wortboxen, das Erklären von Begriffen im Unterricht, farbliches Hervorheben problematischer Stellen oder Wörter, spielerische Einführungen, die Nutzung von Handys für Recherchen und die didaktische Gestaltung des Lernmaterials, um die Verständlichkeit und den Lernerfolg zu fördern. (G. 1)
	Mündliches Besprechen, sprechen über schwierige Wörter hilft (Abs. 42)	Generell hat sich gezeigt, dass das gemeinsame, mündliche Besprechen und das Erörtern von schwierigen Wörtern eine effektive Methode zur Förderung des Verständnisses ist. (G. 2)
	S mit DaZ würden wahrscheinlich genau dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen und bei dem, was sie brauchen (Abs. 54)	Es ist wahrscheinlich, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache so individuell unterstützt und von ihrem aktuellen Wissensstand abgeholt werden. (G. 3)
	S, die nicht DaF/Z haben, brauchen das nicht; aber als Differenzierungsmaterial wäre das [LS] eine tolle Möglichkeit (Abs. 54)	Für Schüler*innen, die nicht Deutsch als Zweitsprache lernen, ist die Verwendung von Leichter Sprache wahrscheinlich nicht notwendig. Dennoch könnte es als nützliches Differenzierungsmaterial dienen, um den Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. (G. 4)
	solange man sich auf der Inhaltsebene bewegt, ist es auf jeden Fall für alle Schüler*innen interessant auch M in E/einfacher Sprache anzubieten, weil es gibt auch viele S mit DaE, die mit sehr anspruchsvollen Texten schnell überfordert sind, weil einfach dieses	Im Allgemeinen ist es für alle Schüler*innen von Interesse, den Unterrichtsinhalt auch in einfacher, leicht verständlicher Sprache anzubieten. Dies gilt auch für Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, die Schwierigkeiten mit anspruchsvollen Texten oder eine begrenzte Abstraktionsfähigkeit haben. (G. 5)

	Abstraktionsniveau von schwierigen Texten oder von Inhalten nicht immer da ist (Abs. 66)	
K2.2: Zielgruppenanpassung und Inklusion	eine Unterstützung nur individuell durch Differenzierung im Unterricht möglich, aber das macht dann jede Lehrperson anders (Abs. 16)	Die individuelle Unterstützung erfolgt ausschließlich durch differenzierte Unterrichtsmethoden, wobei jede Lehrkraft dies auf ihre eigene Weise umsetzt. (G. 1)
	es wird natürlich auf Differenzierung gesetzt im Unterricht (Abs. 18)	Bei der Unterrichtsgestaltung wird auf Differenzierung gesetzt. (G. 2)
	für den Literaturunterricht gibt es eine Leseförderung; diese ist aber nicht explizit nur für den Deutsch als Fremd- und Zweitspracherwerb (Abs. 20)	Die Schule bietet im Literaturunterricht eine Leseförderung an, die jedoch nicht ausschließlich auf Schüler*innen ausgerichtet ist, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erwerben. (G. 3)
	Erleichterungsvorgänge und Entlastung durch Wortboxen, Worterklärungen, besprechen im Unterricht (Abs. 22), farblich unterstreichen, spielerische Einführungen, Erleichterungen (Abs. 24), Handy für Recherche nutzen, (Abs. 24) ansprechende Gestaltung (Abs. 90)	Die Lehrmethoden und Hilfsmittel zur Erleichterung des Lernprozesses umfassen verschiedene Maßnahmen wie die Verwendung von Wortboxen, das Erklären von Begriffen im Unterricht, farbliches Hervorheben problematischer Stellen oder Wörter, spielerische Einführungen, die Nutzung von Handys für Recherchen und die didaktische Gestaltung des Lernmaterials, um die Verständlichkeit und den Lernerfolg zu fördern. (G. 4)
	S dort abholen, wo sie stehen (Abs. 42)	Das Ziel ist, Schüler*innen dort abzuholen, wo sie sich in ihrem individuellen Lernprozess befinden, um ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen angemessen zu berücksichtigen. (G. 5)
	einerseits also Vorentlastung und andererseits Unterstützung während des Lese- oder Hörprozesses (Abs. 44)	Einerseits gibt es entlastende Maßnahmen, um die Schüler*innen auf den Text oder das Gehörte vorzubereiten, und andererseits wird während des Lese- oder Hörprozesses zusätzliche Unterstützung bereitgestellt. (G. 6)
	es ergeben sich natürlich auch immer wieder Dinge, die dann im Unterricht kommen und dann in der ganzen Klasse besprochen werden und worauf man dann noch individuell eingehen kann (Abs. 44)	Es ergeben sich oft Themen im Unterricht, die in der gesamten Klasse diskutiert werden und bei denen dann zusätzlich individuelle Anpassungen möglich sind. (G. 7)
	S mit DaZ würden wahrscheinlich genau dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen und bei dem, was sie brauchen (Abs. 54)	Es ist wahrscheinlich, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache so individuell unterstützt und von ihrem aktuellen Wissensstand abgeholt werden. (G. 8)
	LS z.B. in den Stützkursen (Abs. 54) S, die nicht DaF/Z haben, brauchen das nicht; aber als Differenzierungsmaterial wäre [LS] eine tolle Möglichkeit (Abs. 54)	Leichte Sprache könnte ideal in den Stützkursen eingesetzt werden. Für Schüler*innen, die Deutsch als Erstsprache haben, ist dies nicht erforderlich. Dennoch könnte es als nützliches Differenzierungsmaterial dienen, um den Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler anzupassen. (G. 9)
	für S mit DaZ die noch auf einem eher geringeren oder niedrigen Niveau sind, die mit den Ausgangstexten einfach noch überfordert wären (Abs. 66)	Insbesondere für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die sich noch auf einem niedrigen Sprachniveau befinden, wären die ursprünglichen Ausgangstexte wahrscheinlich zu anspruchsvoll und führten zu Überforderung. (G. 10)

	dadurch, dass es in LS ist, ist es schonmal für eine bestimmte Niveaugruppe eine wirklich tolle Adaption; durch die Entlastung und eine Auseinandersetzung stattfinden (Abs. 76)	Die Tatsache, dass die Inhalte in Leichte Sprache übersetzt wurden, macht es bereits zu einer effektiven Anpassung für eine spezielle Gruppe von Schüler*innen, die sich auf einem bestimmten Sprachniveau befinden. Diese Anpassung ermöglicht eine Entlastung und tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten. (G. 11)
K3: Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht	gerade die jüngeren S finden M anregend; erstens, weil sie diese oft schon kennen, deswegen holt es sie in ihrer Lebensrealität ab; zweitens aufgrund des kreativen Aspekts; es sind nette Geschichten, die Spaß machen, worüber man diskutieren kann und die sie ansprechen; gerade dieses Märchenhafte, Unrealistische holt die jüngeren Schüler*innen irgendwie ab (Abs. 28)	Schüler*innen finden Märchen ansprechend, weil sie viele der behandelten Texte bereits kennen und sich deshalb besser damit identifizieren können, was ihre Lebensrealität betrifft. Das Märchenhafte und Unrealistische in den Texten zieht insbesondere die jüngeren Schülerinnen und Schüler an. Außerdem regen die Texte aufgrund des unterhaltsamen Charakters zu kreativer Auseinandersetzung oder Diskussion an. (G. 1)
	durch anregende Texte lernen S leichter und mit weniger Druck (Abs. 30)	Durch die Verwendung anregender Texte wird das Lernen für Schüler*innen drucklos und stressfreier gestaltet. (G. 2)
	M sind trotzdem noch gut verständlich - mehr als andere anspruchsvolle Text mit kompliziertem Inhalt; M holen sie mehr ab und wenn sie das interessiert, dann lernen sie von selbst, indem sie sich damit auseinandersetzen (Abs. 30) M schulen die Kreativität (Abs. 36), sie schulen viele Kompetenzen (Abs. 38), die Lesekompetenz (Abs. 38)	Märchen sind gut verständlich, möglicherweise besser als andere ähnlich anspruchsvolle Texte mit komplizierten Inhalten. Märchen sprechen die Schüler*innen mehr an und wecken ihr Interesse, sodass die Kinder sich gerne eingehend damit beschäftigen. Märchen fördern die Kreativität und tragen zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen, einschließlich der Lesekompetenz, bei. (G. 3)
	Märchengattung kennenlernen, die Merkmale von M wie Verniedlichungen usw. kennenlernen: die S sollen dahin kommen, selbst M zu schreiben; das ist gerade für Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler*innen interessant etwas Neues zu erfahren und das mit dem Deutscherwerb zu verbinden (Abs. 38)	Die Schüler*innen lernen die Merkmale von Märchen und Märchengattungen kennen, wie Verniedlichungen und so weiter. Dieser Ansatz ist besonders für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache interessant, da er es ihnen ermöglicht, Neues zu entdecken und mit dem Erwerb der deutschen Sprache zu verbinden. Das Ziel ist, dass die Schüler*innen selbst in der Lage sind, Märchen zu schreiben. (G. 4)
	es ist auch ein Teil des Lehrplans. (Abs. 38)	Märchenliteratur ist auch ein Teil des Lehrplans. (G. 5)
K3.1: Unterrichtsmethoden für den Märchenunterricht	spielerische Einführungen und Erleichterungen, Schwieriges mit Farben markieren oder recherchieren am Handy (Abs. 24) M durchspielen durch Rollenverteilungen (Abs. 34)	Unterrichtsmethoden für den Märchenunterricht sind beispielsweise spielerische Einführungen oder Erleichterungen durch farbliche Markierungen, recherchieren am Handy, Durchspielen von Märchen durch Rollenverteilungen. (G. 1)
	M lesen (Abs. 36); diverse Übungen um sich den Texten auf diverse Art und Weise zu nähern (Abs. 36) Rätsel dazu bearbeiten, Bildausschnitte oder Videos einsetzen, wo M dargestellt werden (Abs. 36)	Darüber hinaus werden verschiedene Übungen angeboten, um die Schüler*innen auf vielfältige Weise an die Texte heranzuführen. Dazu gehören das Lösen von Rätsel oder die Verwendung von Bildausschnitten und Videos, in denen Märchen dargestellt werden. (G. 2)
	das produktive Schreiben [von M] ist ein großer Bestandteil des Unterrichts gerade in der ersten Klasse (Abs. 38)	Das produktive Schreiben von Märchen ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, insbesondere in der ersten Klasse. (G. 3)

	Worterklärungen und Wortboxen (Abs. 42), zusätzliche Informationen (Abs. 51) Hörspiele (Abs. 44) Leseübung mit verteilten Rollen (Abs. 44)	Der Märchenunterricht beinhaltet Worterklärungen und Wortboxen, die den Schüler*innen bei der Entwicklung ihres Wortschatzes und dem Verständnis von Begriffen helfen. Zusätzliche Informationen werden bereitgestellt, um das Verständnis zu vertiefen. Hörspiele oder das Lesen mit verteilten Rollen sind beispielsweise Aktivitäten. (G. 4)
	dadurch, dass es in LS ist, ist es schonmal für eine bestimmte Niveaugruppe eine wirklich tolle Adaption; durch die Entlastung und eine Auseinandersetzung stattfinden (Abs. 76)	Die Tatsache, dass die Inhalte in Leichte Sprache übersetzt wurden, macht es bereits zu einer effektiven Anpassung für eine spezielle Gruppe von Schüler*innen, die sich auf einem bestimmten Sprachniveau befinden. Diese Anpassung ermöglicht eine Entlastung und tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten. (G. 5)
	Bilder und Wortboxen können entlasten und Rätsel sind spannend zu lösen, wenn man mit Wörtern arbeitet oder neuen Wortschatz generieren soll (Abs. 90)	Die Verwendung von Bildern, Rätsel und Wortboxen hat eine entlastende Wirkung und erleichtert die Arbeit mit neuen Wörtern, vor allem wenn neuer Wortschatz generiert werden soll. (G. 6)
	Worterklärungsrätsel, wo die S einerseits die Wörter haben, andererseits die Fragen, welche die Wörter erklären (Abs. 90)	Worterklärungsrätsel sind eine Lernmethode, bei der die Schüler*innen einerseits die Wörter erhalten und andererseits Fragen, die dazu dienen, die Bedeutung der Wörter zu erklären. (G. 7)
	unterstützend ist alles was, sich ansprechend mit Sprache auseinandersetzt, bei fachlichen Inhalten; alles, was einen Fokus auf Sprache und Wortschatz legt; die Hauptsache ist, man thematisiert die Sprache und beschäftigt sich damit auch spielerisch, damit Inhalte kennengelernt werden und der Wortschatz der S erweitert wird (Abs. 90)	Unterstützende Maßnahmen umfassen alles, wo sich auf ansprechende Weise mit Sprache auseinandergesetzt wird. Auch bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten kann ein Fokus auf Sprache und Wortschatz gelegt werden, sodass die Sprache thematisiert und spielerisch behandelt wird, um den Schüler*innen das Erlernen von Inhalten und die Erweiterung ihres Wortschatzes zu ermöglichen. (G. 8)
K3.2: Einsatz von Märchenliteratur	M im Unterricht gelesen (Abs. 34)	Märchen wurden im Unterricht gelesen. GS. 1)
	in der ersten Klasse schreiben wir M selber und dafür müssen sie natürlich vorher kennengelernt werden, einerseits, indem sie gelesen werden (Abs. 36)	In der ersten Klasse wird den Schüler*innen beigebracht, eigene Märchen zu schreiben. Um dies zu ermöglichen, werden Märchen zunächst kennengelernt, vorgelesen und gelesen. (G. 2)
	dabei werden die Merkmale von M kennengelernt (Abs. 38)	Während des Prozesses lernen die Schüler*innen die charakteristischen Merkmale von Märchen kennen. (G. 3)
K3.3: Einsatz von Märchenergänzungen und -adaptionen	Rätsel dazu bearbeiten, Bildausschnitte oder Videos einsetzen, wo M dargestellt werden (Abs. 36) Hörspiele (Abs. 44)	Darüber hinaus werden verschiedene Übungen angeboten, um die Schüler*innen auf vielfältige Weise an die Texte heranzuführen. Dazu gehören das Lösen von Rätsel oder die Verwendung von Bildausschnitten und Videos, in denen Märchen dargestellt werden. Hörspiele oder das Lesen mit verteilten Rollen sind beispielsweise Aktivitäten. (G. 1)
	Zusatzmaterial zum Märchentext für eine weiterführende Auseinandersetzung oder Vertiefung (Abs. 77, 78)	Zusätzliches Material wird den Schüler*innen bereitgestellt, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Märchentext zu ermöglichen. Dies fördert eine umfassendere Betrachtung und Vertiefung des behandelten Materials. (G. 2)
K4: Er	M schulen die Kreativität (Abs. 36)	Märchen schulen die Kreativität der Kinder. (G. 1)

	M schreiben in der ersten Klasse; dafür müssen M zuvor kennengelernt werden, indem sie gelesen werden oder diverse Übungen wie Rätsel dazu bearbeitet werden oder Bildausschnitte oder Videos, wo M dargestellt werden, gezeigt werden (Abs. 36)	In der ersten Klasse wird den Schüler*innen beigebracht, eigene Märchen zu schreiben. Um dies zu ermöglichen, werden Märchen zunächst kennengelernt, vorgelesen und gelesen oder es werden verschiedene Übungen durchgeführt, darunter das Lösen von Rätseln, die Verwendung von Bildausschnitten oder das Betrachten von Videos, in denen Märchen dargestellt werden. (G. 2)
	Merkmale von M kennenlernen; die S sollen dahin kommen, selbst M zu schreiben (Abs. 38)	Die Schüler*innen lernen die charakteristischen Merkmale von Märchen kennen, um später in der Lage zu sein, selbst Märchen zu schreiben. (G. 3)
	das ist gerade für Deutsch-als-Zweitsprache-Schüler*innen interessant etwas Neues zu erfahren und das mit dem Deutscherwerb zu verbinden (Abs. 38) das produktive Schreiben [von M] ist ein großer Bestandteil des Unterrichts gerade in der ersten Klasse (Abs. 38)	Das produktive Schreiben von Märchen ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, insbesondere in der ersten Klasse. Die Möglichkeit, selbst Märchen zu Schreiben ist besonders für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache interessant, da er es ihnen ermöglicht, Neues zu entdecken und mit dem Erwerb der deutschen Sprache zu verbinden. (G. 5)
	für Zugänglichkeit versuche ich die S dort abzuholen, wo sie stehen und wenn es viele verschiedene Erstsprachen in einer Klasse gibt, dann gebe ich Worterklärungen oder Wortboxen dazu und wir besprechen es auch mündlich; so ein Sprechen über schwierige Wörter hilft; oder oft lasse ich sie einen Text in Sinnabschnitte teilen und sie erzählen z.B. mit Stichwörtern, was sie verstanden haben; und so würde sich herausstellen, wenn jemand etwas noch nicht ganz verstanden hat, dann kann man auf die eine oder andere Sache noch eingehen (Abs. 42)	Um sicherzustellen, dass der Unterricht für alle Schüler*innen zugänglich ist, wird versucht, sie auf ihrem aktuellen Sprachniveau abzuholen. Besonders in Klassen mit vielen verschiedenen Erstsprachen werden Worterklärungen und Wortboxen verwendet. Zusätzlich wird der mündliche Austausch über schwierige Wörter gefördert. Ein weiterer Ansatz ist das Aufteilen von Texten in Sinnabschnitte, bei dem die Schüler*innen mit Stichworten wiedergeben, was sie verstanden haben. Dies ermöglicht es, festzustellen, ob etwas nicht vollständig verstanden wurde, und gegebenenfalls weiter darauf einzugehen. (G. 6)
	M in LS sind natürlich, je nach Version leichter, oder schwerer; genauso wie es auch längere oder kürzere M gibt (Abs. 48)	Märchen in Leichter Sprache variieren je nach Version und können in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Länge unterschiedlich sein. Ebenso wie es längere und kürzere Märchen gibt. (G. 7)
	„Dornröschen“, z.B., finde ich nicht so schwer, das würde sich auf jeden Fall eigenen für eine Übersetzung in LS; eventuell „Hänsel und Gretel“ oder „Aschenputtel“; im Prinzip wahrscheinlich viele M machen (Abs. 48)	Bestimmte Märchen wie "Dornröschen", "Hänsel und Gretel" oder "Aschenputtel" gelten als weniger schwierig und eignen sich gut für eine Übersetzung in Leichte Sprache. Insgesamt könnte eine Vielzahl von Märchen in Betracht gezogen werden. (G. 8)
	ich glaube Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenschüler*innen auf einem niedrigen Niveau, also von A2 bis B1 ungefähr, haben durch die leicht strukturierten Sätze die Möglichkeit, so einen Text gut zu erarbeiten (Abs. 50)	Schüler*innen, die Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf einem niedrigen Sprachniveau haben, etwa im Bereich von A2 bis B1, haben durch die leicht strukturierten Sätze in Märchen wahrscheinlich die Möglichkeit die Texte gut zu erarbeiten. (G. 9)
	S mit DaZ würden wahrscheinlich genau dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen und bei dem, was sie brauchen (Abs. 54)	Es ist wahrscheinlich, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache so individuell unterstützt und von ihrem aktuellen Wissensstand abgeholt werden. (G. 10)
	S, die nicht DaF/Z haben, brauchen das nicht (Abs. 54)	Für Schüler*innen, die Deutsch als Erstsprache haben, ist dies nicht erforderlich. (G. 11)

	wichtig, weil S manchmal wieder mehr Motivation erhalten, dadurch dass sie mit Texten konfrontiert sind, die nicht wahnsinnig herausfordernd sind, oder die nicht überfordernd sind, sondern eben auf ihr Niveau angepasst sind; weil sie sonst einfach irgendwie die Lernmotivation verloren geht, wenn sie immer mit wahnsinnig herausfordernden Texten konfrontiert sind (Abs. 86)	Wichtig ist, Schüler*innen Texte zur Verfügung zu stellen, die nicht übermäßig herausfordernd sind und auf ihr individuelles Niveau zugeschnitten sind. Dies kann dazu beitragen, dass die Schüler*innen motiviert bleiben, wen sie nicht mit zu anspruchsvollen Texten konfrontiert werden. Die Aufrechterhaltung von Lernmotivation ist ein wichtiger Faktor für Lernerfolg. (G. 12)
	wichtig im Zweitsprachkontext, dass es ansprechend gestaltet ist (Abs. 90)	Besonders im Kontext des Zweitspracherwerbs ist es wichtig, dass der Unterricht und das Lernmaterial ansprechend gestaltet sind. (G. 13)
	vieles bezüglich Zusatz- und Differenzierungsmaterial hängt von der Lehrperson ab (Abs. 92)	Die Bereitstellung von Zusatz- und Differenzierungsmaterial im Unterricht kann stark von der individuellen Herangehensweise und Präferenz der Lehrperson abhängen. Dies bedeutet auch, dass Lehrkräfte häufig die Freiheit haben, Materialien und Methoden auszuwählen, die am besten zu den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen passen. (G. 14)
	ich habe z.B. schon Kurzgeschichten in LS eingesetzt, die auch gleichzeitig inklusive Inhalte hatten (Abs. 92)	Hat in der Vergangenheit Kurzgeschichten in Leichter Sprache eingesetzt, die literarische und inklusive Inhalte und Aspekte hatten. (G. 15)
K5: Bewertung von Märchen in Leichter Sprache	M in LS sind natürlich, je nach Version leichter, oder schwerer; genauso wie es auch längere oder kürzere M gibt (Abs. 48)	Märchen in Leichter Sprache variieren je nach Version und können in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Länge unterschiedlich sein. Ebenso wie es längere und kürzere Märchen gibt (G. 1)
	„Dornröschen“, z.B., finde ich nicht so schwer, das würde sich auf jeden Fall eigenen für eine Übersetzung in LS; eventuell „Hänsel und Gretel“ oder „Aschenputtel“; im Prinzip wahrscheinlich viele M machen (Abs. 48)	Bestimmte Märchen wie "Dornröschen", "Hänsel und Gretel" oder "Aschenputtel" gelten als weniger schwierig und eignen sich gut für eine Übersetzung in Leichte Sprache. (G. 2)
	Es ist immer noch eine Version des M; merkt sofort, welches M es ist (Abs. 50)	Auch wenn es sich um eine Version des Märchens in Leichter Sprache handelt, ist klar, um welches Märchen es sich handelt. (G. 3)
	es ist eindeutig leichter gemacht, aber gut verständlich, weil die Sätze sehr leicht strukturiert sind (Abs. 50)	Die Version des Märchens ist eindeutig einfacher gestaltet, aber dennoch gut verständlich, da die Sätze sehr einfach strukturiert sind. Dies erleichtert das Verständnis, insbesondere für Schüler*innen auf niedrigeren Sprachniveaus. (G. 4)
	Deutsch als Fremd- und Zweitspracheschüler*innen auf einem niedrigen Niveau, von A2 bis B1 ungefähr, haben die Möglichkeit, den Text gut zu erarbeiten (Abs. 50)	Schüler*innen, die Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf einem niedrigen Sprachniveau haben, etwa im Bereich von A2 bis B1, haben durch die leicht strukturierten Sätze in Märchen wahrscheinlich die Möglichkeit die Texte gut zu erarbeiten. (G. 5)
	allgemein leicht verständlich, weil die Satzstruktur leichter ist und Erleichterungsvorgänge stattfinden durch Entlastung mittels Wortboxen (Abs. 50)	Die Texte sind im Allgemeinen leicht verständlich, da die Satzstruktur einfach ist und Erleichterungen durch die Bereitstellung von Wortboxen den Schüler*innen zusätzliche Unterstützung bieten. (G. 6)

	vor allem für schwierige Wörter ist das sehr hilfreich ist im Unterricht (Abs. 52)	Dieser Erleichterungsansatz ist besonders hilfreich, um schwierige Wörter im Unterricht zu bewältigen. (G. 7)
	S mit DaZ würden wahrscheinlich genau dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen und bei dem, was sie brauchen (Abs. 54)	Es ist wahrscheinlich, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache so individuell unterstützt und von ihrem aktuellen Wissensstand abgeholt werden. (G. 8)
	LS z.B. in den Stützkursen (Abs. 54)	Leichte Sprache könnte ideal in den Stützkursen eingesetzt werden. (S. 9)
	S, die nicht DaF/Z haben, brauchen das nicht; aber als Differenzierungsmaterial wäre das [LS] eine tolle Möglichkeit (Abs. 54)	Für Schüler*innen, die nicht Deutsch als Zweitsprache lernen, ist die Verwendung von Leichter Sprache wahrscheinlich nicht notwendig. Dennoch könnte es als nützliches Differenzierungsmaterial dienen. (G. 10)
	man müsste sehr stark auf der Inhaltsebene arbeiten und weniger auf der Stilistikebene, weil das dann nicht vergleichbar wäre und eben was anderes ist (Abs. 62)	Bei der Arbeit mit Märchen in Leichter Sprache sollte auf die Inhaltsvermittlung konzentriert werden und weniger auf die Stilistik oder sprachliche Feinheiten, die dabei schwer zu vergleichen sind. (G. 11)
	für S mit DaZ die noch auf einem eher geringerem oder niedrigem Niveau sind, die mit den Ausgangstexten einfach noch überfordert wären (Abs. 66)	Märchen in Leichter Sprache können für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die sich auf einem niedrigeren Sprachniveau befinden passend sein, wenn sie mit den ursprünglichen Ausgangstexten überfordert sind, da diese zu anspruchsvoll für sie sind. Daher ist es wichtig, Texte anzubieten, die ihrem aktuellen Sprachniveau entsprechen und ihr Verständnis und ihre Lernmotivation fördern. (G. 12)
	solange man sich auf der Inhaltsebene bewegt, ist es auf jeden Fall für alle S interessant auch M in E/einfacher Sprache anzubieten, weil es gibt auch viele S mit DaE, die mit sehr anspruchsvollen Texten schnell überfordert sind, weil einfach dieses Abstraktionsniveau von schwierigen Texten oder von Inhalten nicht immer da ist; ein Text der schnell gelesen und verstanden werden kann ist auf jeden Fall positiv (Abs. 66)	Im Allgemeinen ist es für alle Schüler*innen von Interesse, den Unterrichtsinhalt auch in einfacher, leicht verständlicher Sprache anzubieten. Dies gilt auch für Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, die Schwierigkeiten mit anspruchsvollen Texten oder eine begrenzte Abstraktionsfähigkeit haben. (G. 13)
	auf jeden Fall eine gute Möglichkeit eines Zusatzmaterials, als Alternative (Abs. 67, 68)	Die Bereitstellung von Märchen in Leichter Sprache stellt definitiv eine gute Option für zusätzliches Material oder als Alternative zu anspruchsvolleren Texten dar. (G. 14)
	dadurch, dass es in LS ist, ist es schonmal für eine bestimmte Niveaugruppe eine wirklich tolle Adaption; durch die Entlastung und eine Auseinandersetzung stattfinden (Abs. 76)	Die Tatsache, dass die Inhalte in Leichte Sprache übersetzt wurden, macht es bereits zu einer effektiven Anpassung für eine spezielle Gruppe von Schülern, die sich auf einem bestimmten Sprachniveau befinden. Diese Anpassung ermöglicht eine Entlastung und tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten. (G. 15)
	durch Bilder noch zusätzlich entlasten, dass es ansprechend wirkt auf die S (Abs. 76) zusätzlich könnte man noch Rätsel anbieten (Abs. 76)	Die Verwendung von Bildern in Verbindung mit leicht verständlichen Märchen kann Schüler*innen zusätzlich entlasten und den Unterricht ansprechender

		gestalten. Es bietet eine visuelle Unterstützung, um die Inhalte besser zu verstehen. Zusätzlich könnten Rätsel angeboten werden. (G. 16)
	weiterführende Auseinandersetzung und Vertiefung mit einem Text aber auch mit Zusatzmaterial zum Text (Abs. 77, 78)	Eine weiterführende Auseinandersetzung und Vertiefung mit einem Text sowie mit Zusatzmaterial ist ein wichtiger Aspekt des Unterrichts. (G. 17)
K6: Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht	die S hätten nicht so die großen Herausforderungen mit dem zum Teil anspruchsvollen Satzbau und dem Vokabular in manchen M; inhaltlich ist es leichter verständlich, weil eine große Entlastung da ist; sie würden schneller wiedergeben können, was passiert (Abs. 56)	Die Schüler*innen haben weniger Schwierigkeiten mit anspruchsvollem Satzbau und Vokabular in manchen Märchen, da die inhaltliche Darstellung einfacher verständlich ist und die Vereinfachung eine große Entlastung bietet. Dadurch sind sie in der Lage, schneller und klarer wiederzugeben, was im Märchen passiert. (G. 1)
	Kompetenzen, die im Literaturunterricht erworben werden sollen (Abs. 59)	Der Nutzen liegt in der Förderung von Kompetenzen, die die Schüler*innen im Laufe des Unterrichts entwickeln sollen. (G. 2)
	man muss trotzdem überprüfen, dass der Inhalt richtig verstanden wurde; kommt darauf an, mit welcher Version ich arbeite; muss schauen, dass das M nicht zu sehr verfälscht ist; wenn ich das z.B. das Differenzierungsmaterial verwende und manche S lesen den anspruchsvolleren Text und die anderen das M in LS, dann muss ich schauen, dass der Inhalt trotzdem genau dasselbe ist und das gleich verstanden werden kann; da müsste man allgemein sehr stark auf der Inhaltsebene arbeiten und weniger auf der Stilistikebene, weil das einfach nicht vergleichbar wäre und etwas anderes ist; es sollte eine Erleichterung und Entlastung und keine Herausforderung sein - gerade für S mit DaZ (Abs. 62)	Bei der Arbeit mit verschiedenen Versionen von Märchen, insbesondere im Kontext von Differenzierungsmaterial wie Märchen in Leichter Sprache, muss sichergestellt werden, dass der Inhalt korrekt verstanden werden kann und nicht zu sehr verfälscht ist. Wenn einige Schüler*innen den anspruchsvolleren Text lesen und andere die leicht verständliche Version verwenden, ist es entscheidend, dass der Inhalt dennoch identisch verstanden wird. Aus diesem Grund sollte der Märchenunterricht mit Leichter Sprache stärker auf die inhaltliche Ebene ausgerichtet sein und weniger auf die Stilistik, da dies schwer vergleichbar und oft etwas ganz anderes ist. Das Ziel ist, eine Erleichterung und Entlastung zu bieten, insbesondere für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, anstatt zusätzliche Herausforderungen zu schaffen. (G. 3)
	es passt auf jeden Fall auch für andere S [mit DaE] im Unterricht; solange man sich auf der Inhaltsebene bewegt, ist es auf jeden Fall für alle Schüler*innen interessant auch M in ES anzubieten; es gibt auch viele S mit DaE, die mit sehr anspruchsvollen Texten schnell überfordert sind und Probleme haben beim Leseverständnis, weil dieses Abstraktionsniveau von schwierigen Texten oder Inhalten nicht immer da ist; positiv, einen leichteren Text anzubieten, den sie schnell verstehen und lesen können (Abs. 66)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache ist im Unterricht nicht nur für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch für Schüler*innen Deutsch als Erstsprache von Vorteil, solange der Fokus auf der inhaltlichen Ebene liegt. Es gibt auch viele Deutsch-als-Erstsprache-Schüler*innen, die Schwierigkeiten mit dem Leseverständnis bei sehr anspruchsvollen Texten haben, da das Abstraktionsniveau solcher Texte oft zu hoch ist. Das Anbieten von leicht verständlichen Texten ermöglicht es auch diesen Schüler*innen, schnell zu lesen und zu verstehen. (G. 4)
	als Alternative, um wieder Lernmotivation oder Lesemotivation zu geben, weil sie merken: Okay, sie verstehen auch diese Texte sehr wohl (Abs. 68)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache kann als Alternative dienen, um die Lernmotivation und Lesemotivation von Schüler*innen zu erhöhen, weil sie erkennen, dass sie diese Texte gut verstehen können. (G. 5)

	dadurch, dass es in LS ist, ist es schonmal für eine bestimmte Niveaugruppe eine wirklich tolle Adaption; durch die Entlastung und eine Auseinandersetzung stattfinden (Abs. 76)	Die Tatsache, dass die Inhalte in Leichte Sprache übersetzt wurden, macht es bereits zu einer effektiven Anpassung für eine spezielle Gruppe von Schüler*innen, die sich auf einem bestimmten Sprachniveau befinden. Diese Anpassung ermöglicht eine Entlastung und tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten. (G. 6)
	schön, wenn ein Text nicht ganz linear ist, sondern Hinweise und/ oder Ausschnitte hat (Abs. 76)	Es ist toll, wenn ein Text nicht vollständig linear ist, sondern Hinweise und Ausschnitte enthält. (G. 7)
	kann als Entlastung für manche S dienen (Abs. 82)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache kann als Entlastung für manche Schüler*innen dienen. (G. 8)
	wichtig, weil S manchmal wieder mehr Motivation erhalten, dadurch dass sie mit Texten konfrontiert sind, die nicht wahnsinnig herausfordernd sind, oder die nicht überfordernd sind, sondern eben auf ihr Niveau angepasst sind; weil sie sonst einfach irgendwie die Lernmotivation verloren geht, wenn sie immer mit wahnsinnig herausfordernden Texten konfrontiert sind; Lesemotivation durch Anregung positiver Leseerlebnisse (Abs. 86)	Wichtig ist, Schüler*innen Texte zur Verfügung zu stellen, die nicht übermäßig herausfordernd sind und auf ihr individuelles Niveau zugeschnitten sind. Dies kann dazu beitragen, dass die Schüler*innen motiviert bleiben, wen sie nicht mit zu anspruchsvollen Texte konfrontiert werden. Die Erhaltung der Lernmotivation ist ein wichtiger Faktor, um den Lernerfolg aufrechtzuerhalten. (G. 9)
K6.1: positive Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	die Schüler*innen hätten nicht so die großen Herausforderungen mit dem zum Teil anspruchsvollen Satzbau und dem Vokabular in manchen M (Abs. 56) inhaltlich ist es leichter verständlich, weil eine große Entlastung da ist; sie würden schneller wiedergeben können, was passiert (Abs. 56)	Die Schüler*innen haben weniger Schwierigkeiten mit anspruchsvollem Satzbau und Vokabular in manchen Märchen, da die inhaltliche Darstellung einfacher verständlich ist und die Vereinfachung eine große Entlastung bietet. Dadurch sind sie in der Lage, schneller und klarer wiederzugeben, was im Märchen passiert. (G. 1)
	als Alternative, um wieder Lernmotivation oder Lesemotivation zu geben, weil sie merken: Okay, sie verstehen auch diese Texte sehr wohl (Abs. 68)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache kann als Alternative dienen, um die Lernmotivation und Lesemotivation von Schüler*innen zu erhöhen, weil sie erkennen, dass sie diese Texte gut verstehen können, was ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation steigert. (G. 2).
	auf eine bestimmte Art und Weise geschützt (Abs. 70)	Durch die Bereitstellung von Differenzierungsmaterial in Leichter Sprache sind die Schüler*innen unterstützt und auf eine bestimmte Art und Weise geschützt. (G. 3)
	kann als Entlastung für manche S dienen (Abs. 82)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache kann als Entlastung für manche Schüler*innen dienen. (G. 4)

	Lesemotivation durch Anregung positiver Leseerlebnisse (Abs. 86)	Die Lesemotivation wird durch die Förderung positiver Leseerlebnisse angeregt. (G. 5)
K6.2: negative Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	man muss trotzdem überprüfen, dass der Inhalt richtig verstanden wurde; kommt darauf an, mit welcher Version ich arbeite; muss schauen, dass das M nicht zu sehr verfälscht ist; wenn ich das z.B. das Differenzierungsmaterial verwende und manche S lesen den anspruchsvolleren Text und die anderen das M in LS, dann muss ich schauen, dass der Inhalt trotzdem genau dasselbe ist und das gleich verstanden werden kann (Abs. 62)	Bei der Arbeit mit verschiedenen Versionen von Märchen, insbesondere im Kontext von Differenzierungsmaterial wie Märchen in Leichter Sprache, muss sichergestellt werden, dass der Inhalt korrekt verstanden werden kann und nicht zu sehr verfälscht ist. Wenn einige Schüler*innen den anspruchsvolleren Text lesen und andere die leicht verständliche Version verwenden, ist es entscheidend, dass der Inhalt dennoch identisch verstanden wird. (G. 1)
	da müsste man allgemein sehr stark auf der Inhaltsebene arbeiten und weniger auf der Stilistikebene, weil das einfach nicht vergleichbar wäre und etwas anderes ist (Abs. 62)	Aus diesem Grund sollte der Märchenunterricht mit Leichter Sprache stärker auf die inhaltliche Ebene ausgerichtet sein und weniger auf die Stilistik, da dies schwer vergleichbar und oft etwas ganz anderes ist. (G. 2)
K7: Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterricht	man muss trotzdem überprüfen, dass der Inhalt richtig verstanden wurde (Abs. 62) das M nicht zu sehr verfälscht ist (Abs. 62) wenn ich das z.B. das Differenzierungsmaterial verwende und manche S lesen den anspruchsvolleren Text und die anderen das M in LS, dann muss ich schauen, dass der Inhalt trotzdem genau dasselbe ist und das gleich verstanden werden kann (Abs. 62)	Bei der Arbeit mit verschiedenen Versionen von Märchen, insbesondere im Kontext von Differenzierungsmaterial wie Märchen in Leichter Sprache, muss sichergestellt werden, dass der Inhalt korrekt verstanden werden kann und nicht zu sehr verfälscht ist. Wenn einige Schüler*innen den anspruchsvolleren Text lesen und andere die leicht verständliche Version verwenden, ist es entscheidend, dass der Inhalt dennoch identisch verstanden wird. (G. 1)
	man müsste sehr stark auf der Inhaltsebene arbeiten und weniger auf der Stilistikebene, weil das dann nicht vergleichbar wäre und eben was anderes ist (Abs. 62)	Aus diesem Grund sollte der Märchenunterricht mit Leichter Sprache stärker auf die inhaltliche Ebene ausgerichtet sein und weniger auf die Stilistik, da dies schwer vergleichbar und oft etwas ganz anderes ist. (G. 2)
	beim Einbringen von M in LS Sprache im Unterricht wichtig zu beachten, dass ich nicht einfach irgendwas nehmen kann aus dem Internet, sondern das inhaltlich, sprachlich, formal und so überprüfen muss (Abs. 84)	Beim Einsatz von Märchen in Leichter Sprache im Unterricht ist wichtig, die ausgewählten Texte sorgfältig zu prüfen. Dies betrifft sowohl inhaltliche als auch sprachliche, formale und andere Aspekte. (G. 3) Es ist notwendig sicherzustellen, dass die ausgewählten Texte den pädagogischen Zielen und den Bedürfnissen der Schüler*innen entsprechen.
	auch selber Material erstellen oder zumindest erweitern und/ oder anpassen für den Unterricht (Abs. 84)	Die Erstellung von eigenem Material oder zumindest die Anpassung und Erweiterung von vorhandenem Material ist ein wichtiger Schritt bei der Vorbereitung des Unterrichts. (G. 4) Dies ermöglicht es Lehrkräften, den Unterricht an die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen und sicherzustellen, dass das verwendete Material den pädagogischen Zielen entspricht.
K8: Emf	kreative Textsorten, wie eben auch Märchen oder Fantasiegeschichten Teil des Lehrplans in der ersten Klassen (Abs. 38-40)	Kreative Textsorten, wie Märchen und Fantasiegeschichten, sind ein fester Bestandteil des Lehrplans in der ersten Klasse. (G. 1)

	empfehlen [M in LS] mit einer Niveaugruppe [Deutschlernender] ausprobieren um einzuschätzen, wie es als Differenzierungsmaterial [in heterogenen Klassen] ankommt (Abs. 80)	Würde empfehlen, Märchen in Leichter Sprache mit einer spezifischen Niveaugruppe von Deutschlernenden auszuprobieren, um deren Reaktion und den Nutzen als Differenzierungsmaterial in heterogenen Klassen besser einschätzen zu können. (G. 2). Dieser Ansatz ermöglicht es, die Wirksamkeit und die Relevanz von LS-Märchen gezielt zu bewerten und festzustellen, wie gut sie sich als Hilfsmittel zur Unterstützung unterschiedlicher Lernbedürfnisse eignen.
	keine Scheu haben, [LS] in einer homogeneren Klasse auszuprobieren und in der heterogenen Klasse als zusätzliche Entlastung (Abs. 81)	Es ist ratsam, keine Scheu davor zu haben, Märchen in Leichter Sprache in einer homogeneren Klasse auszuprobieren. In heterogenen Klassen können sie dann zusätzlich als Entlastung und Unterstützung für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen dienen. (G. 3) Dieser Ansatz erlaubt es, die Vielseitigkeit von LS-Märchen als Lehrmittel zu nutzen und sicherzustellen, dass sie in verschiedenen Lernumgebungen und für verschiedene Schüler*innengruppen wirksam sind.
	es gibt auch Nachrichten in LS; das habe ich noch nie im Unterricht eingebaut, aber hab es vor (Abs. 92)	Es gibt auch Nachrichten in Leichter Sprache und obwohl sie bisher nicht im Unterricht verwendet wurden, plant die Lehrperson dies in Zukunft zu tun. (G. 4)
	Trend in Richtung Entlastung und Differenzierung (Abs. 92)	m Bereich der Schulentwicklung zeichnet sich ein Trend in Richtung Entlastung und Differenzierung ab. (G. 5) Dies bedeutet, dass Schulen verstärkt Maßnahmen und Strategien implementieren, die Schülerinnen und Schülern helfen, den Unterrichtsinhalten besser zu folgen, und gleichzeitig die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigen. Dieser Trend zielt darauf ab, die Qualität der Bildung zu verbessern und sicherzustellen, dass alle Schüler*innen bestmöglich unterstützt werden.
	man findet immer mehr solcher Materialien zu unterschiedlichen Themen - nicht nur zu M (Abs. 92)	Es ist festzustellen, dass immer mehr solcher Zusatz- und Differenzierungsmaterialien zu verschiedenen Themen verfügbar sind, nicht nur zu Märchen. (G. 6) Dies zeigt, dass die Bildungsressourcen vielfältiger werden und Lehrkräften eine breite Palette an Materialien zur Verfügung steht, um den Unterricht abwechslungsreicher und auf die Bedürfnisse der Schüler*innen zugeschnitten zu gestalten.
	das Angebot erweitert sich hier stark (Abs. 94)	Das Angebot an solchen Bildungsressourcen erweitert sich stark. (G. 7)

Analyse Interview B

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
K1: Spezielle Sprachförderangebote	Deutschförderkurs für Flüchtlinge und generell für alle, die DaZ erlernen (Abs. 14)	Für Flüchtlinge und alle, die Deutsch als Zweitsprache erlernen gibt es einen Deutschförderkurs an der Schule. (G. 1)
	Möglichkeit von klassenübergreifenden und schulstoffzusammengesetzten Förderkursen für S mit DaF/Z (Abs. 16)	Die Möglichkeit von klassenübergreifenden und schulstoffzusammengesetzten Förderkursen für Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache wird als eine effektive Methode zur individuellen Förderung und Unterstützung angesehen. (G. 2)
K2: Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten	prinzipiell verstehen und sprechen alle S auf einem relativ hohen Niveau Deutsch; Unterschied zeigt sich vor allem beim Texte korrigieren, das bedeutet, das Texteschreiben ist noch problematisch (Abs. 18)	Grundsätzlich verfügen alle Schüler*innen über relativ hohe Deutschkenntnisse in Bezug auf das Verstehen und Sprechen. Der Unterschied zeigt sich hauptsächlich beim Korrigieren von Texten, was darauf hinweist, dass das Schreiben von Texten noch Herausforderungen mit sich bringt. (G 1) Dies legt nahe, dass der Schwerpunkt auf der Weiterentwicklung schriftlicher Kompetenzen liegen sollte, um die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern.
	eine Möglichkeit ist, den Text im Vorhinein einfacher zu gestalten und in einfacherer Sprache oder in LS umschreiben (Abs. 20)	Eine Möglichkeit zur Unterstützung der Schüler*innen beim Schreiben von Texten besteht darin, den Text im Voraus in einfachere Sprache zu verfassen oder in Leichte Sprache zu übersetzen. (G. 2)
	meistens aber schon Arbeit mit Originaltexten, wo Unklarheiten markiert und mündlich besprochen werden (Abs. 20)	In der Regel erfolgt die Arbeit aber mit Originaltexten, bei denen Unklarheiten markiert und anschließend mündlich besprochen werden. (G. 3)
	Motivation durch positive Bestärkung, individuelle Lernzeit beziehungsweisespezielle Aufmerksamkeit bei Gruppenarbeiten und so weiter (Abs. 22)	Die Motivation der Schüler*innen wird durch positive Bestärkung, die Möglichkeit zur individuellen Lernzeit sowie spezielle Aufmerksamkeit bei Gruppenarbeiten und ähnlichen Ansätzen gestärkt. (G. 1) positive Lernumgebung
K2.1: Bedeutung von Zusatzmaterialien und	vor allem bei der Korrektur und bei wesentlichen Gesprächen wichtig (Abs. 18)	Besonders bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten und bei Gesprächen im schulischen Kontext sind Zusatzmaterialien und Tools wichtig. (G. 2)
	ich finde es aber wichtig, die Originalquelle miteinzubeziehen, vor allem wenn es um Literaturunterricht geht, weil dieser Ästhetikaspekt nicht verloren gehen sollte (Abs. 20)	Ich halte es für wichtig, die Originalquelle einzubeziehen, insbesondere im Literaturunterricht, um den Aspekt der Ästhetik nicht zu vernachlässigen. (S. 3)
K2.2: Zielgruppenanpassung und Inklusion	Deutschförderkurs für Flüchtlinge und generell für alle, die DaZ erlernen (Abs. 14)	Für Flüchtlinge und alle, die Deutsch als Zweitsprache erlernen gibt es einen Deutschförderkurs an der Schule. (G. 1)
	Möglichkeit von klassenübergreifenden und schulstoffzusammengesetzten Förderkursen für S mit DaF/Z (Abs. 16)	Die Möglichkeit von klassenübergreifenden und schulstoffzusammengesetzten Förderkursen für Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache wird als eine effektive Methode zur individuellen Förderung und Unterstützung angesehen. (G. 2)

	prinzipiell verstehen und sprechen alle S auf einem relativ hohen Niveau Deutsch; Unterschied zeigt sich vor allem beim Texte korrigieren, das bedeutet, das Texteschreiben ist noch problematisch (Abs. 18)	Grundsätzlich verfügen alle Schüler*innen über relativ hohe Deutschkenntnisse in Bezug auf das Verstehen und Sprechen. Der Unterschied zeigt sich hauptsächlich beim Korrigieren von Texten, was darauf hinweist, dass das Schreiben von Texten noch Herausforderungen mit sich bringt. (G. 3) Dies legt nahe, dass der Schwerpunkt auf der Weiterentwicklung schriftlicher Kompetenzen liegen sollte, um die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen umfassend zu fördern.
	eine Möglichkeit ist, den Text im Vorhinein einfacher zu gestalten und in einfacherer Sprache oder in LS umschreiben (Abs. 20)	Eine Möglichkeit zur Unterstützung der Schüler*innen beim Schreiben von Texten besteht darin, den Text im Voraus in einfachere Sprache zu verfassen oder in Leichte Sprache zu übersetzen. (G. 4)
	[Texte in LS] ansprechend für S, die DaF/Z oder Schwächen im Lesen haben (Abs. 42)	Texte in Leichter Sprache sind eine ansprechende Option für Schüler*innen, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erlernen oder Schwächen/ Schwierigkeiten beim Lesen haben. (G. 5) Dies unterstreicht die Bedeutung von LS-Texten als Mittel zur Förderung des Leseverständnisses und zur Unterstützung von Schülern mit speziellen Bedürfnissen im Bereich des Lesens.
	zwei Versionen des M anbieten, um auszuprobieren, wer es einfacher braucht oder überhaupt, um das M in verschiedenen Versionen anzubieten, je nach Leistungsstand; so eine Art Lern-Buffet (Abs. 52)	Es ist ratsam, verschiedene Versionen desselben Märchens im Unterricht anzubieten, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies ermöglicht es, die Komplexität der Texte je nach Leistungsstand anzupassen und schafft eine Art "Lern-Buffet". (G. 6) Diese Herangehensweise ermöglicht es, die Lernmaterialien individuell an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen und stellt sicher, dass sie auf ihrem aktuellen Leistungsstand angemessen gefördert werden.
	je nach Leistungsstand des*r S*in oder aktuelles Thema, können durch M vielleicht kompliziertere Satzstrukturen oder Grammatik geübt werden (Abs. 52)	Abhängig vom individuellen Leistungsstand der Schüler*innen oder dem aktuellen Unterrichtsthema können Märchen dazu verwendet werden, komplexere Satzstrukturen oder Grammatik zu üben. (G. 7) Dies verdeutlicht die Vielseitigkeit von Märchen als Lehrmaterial, das je nach Bedarf und Lernzielen eingesetzt werden kann, um sprachliche Fähigkeiten zu fördern.
	einschätzen, ob die Person extra Material oder anderes Material braucht; Individualität; daher auf jeden Fall wichtig, zusätzliches Material anzubieten, damit der oder die S dem Unterrichtsgeschehen folgen kann und falls Ungleichheiten da sind, diese ausgeglichen werden (Abs. 64)	Es ist wichtig, einzuschätzen, ob eine Person zusätzliches oder alternatives Material benötigt, um dem Unterricht folgen und am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können und so individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. (G. 8) Dies unterstreicht die Wichtigkeit, zusätzliches Material anzubieten, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen am Unterricht teilnehmen können und eventuelle Ungleichheiten ausgeglichen werden. Dieser Ansatz fördert die Individualität und Inklusion im Bildungsumfeld.
	ideale Entlastung durch Hörbücher oder Hörtexte, wo Deutsch-als Zweit- und Fremdsprachler*innen einen Text haben, bei dem sie mitlesen können (Abs. 70)	Eine ideale Form der Entlastung besteht darin, Hörbücher oder Hörtexte bereitzustellen, bei denen Deutschlernende einen Text hören und gleichzeitig mitlesen können. (G. 9)

K3: Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht	M für jede Schulstufe sehr interessant, weil man sie auf viele verschiedene Arten betrachten kann (Abs. 24)	Märchen sind in jeder Schulstufe von Interesse, da sie auf vielfältige Weisen betrachtet und interpretiert werden können. (G. 1) Dies unterstreicht die Vielseitigkeit von Märchen als Unterrichtsmaterial, das für Schüler*innen unterschiedlichen Alters geeignet ist und die Möglichkeit bietet, verschiedene pädagogische Ziele zu verfolgen.
	wichtig, weil sie bedeutender Teil des Kulturguts sind, auch für österreichische Literatur oder im deutschsprachigen Raum (Abs. 24)	Märchen stellen einen bedeutenden Teil des kulturellen Erbes dar, sowohl in der österreichischen Literatur als auch im gesamten deutschsprachigen Raum. (G. 2)
	für DaF/Z auch sehr interessant im Vergleich: welche M gibt es, die ähnlich sind in den Kulturen oder wird da etwas anderes rezipiert? (Abs. 24)	Im Kontext des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts sind Märchen besonders interessant, um Vergleiche anzustellen. Man kann untersuchen, welche Märchen in verschiedenen Kulturen/ Ländern ähnlich sind oder wie diese Märchen rezipieren. (G. 3)Dies ermöglicht den Schüler*innen ein tieferes Verständnis für kulturelle Vielfalt und die Art und Weise, wie Geschichten in verschiedenen Gesellschaften erzählt werden.
	es ist ein Stück Kultur, dass man kennenlernen kann und ich denke, dass die S einen Anknüpfungspunkt haben (Abs. 24)	Märchen sind ein Bestandteil der Kultur, den man im Unterricht kennenlernen kann. Sie bieten den Schüler*innen einen Anknüpfungspunkt, um sich mit kulturellem Erbe und kultureller Vielfalt auseinanderzusetzen. (G. 4)
	sehr gute Erfahrungen, weil sie M oft schon kennen und an etwas anknüpfen können - ein sehr wichtiger Aspekt bezüglich Verstehensprozesse (Abs. 26)	Die Verwendung von Märchen im Unterricht hat sich als erfolgreich erwiesen, da die Schüler*innen oft bereits mit den Märchen vertraut sind und dadurch einen wichtigen Anknüpfungspunkt haben. Dies fördert den Verstehensprozess. (G. 5) und ermöglicht es den Lernenden, auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen aufzubauen, was wiederum das Verständnis und die Identifikation mit den Texten erleichtert.
	im Prinzip kann jede Kompetenz dadurch gefördert werden mit solchen Texten, die sehr vielseitig sind; daher könnte jede der Grundkompetenzen irgendwie damit abgedeckt werden (Abs. 28)	Grundsätzlich können Märchen dazu beitragen, verschiedene Kompetenzen zu fördern, da sie äußerst vielseitige Texte sind. Daher können Märchen verwendet werden, um jede der grundlegenden Kompetenzen auf unterschiedliche Weisen zu stärken. (G. 6) Märchen bieten eine breite Palette von Lernmöglichkeiten, die Sprachkompetenz, Lesekompetenz, kreatives Schreiben, kritisches Denken und andere wichtige Fähigkeiten ansprechen können.
	dadurch, dass die S die M kennen, ist [der Unterricht] aufgelockert und dann im Anschluss kann die Aufgabenstellung, z.B. eine Grammatikübung, die jetzt vielleicht nicht zu beliebt ist, gestellt werden (Abs. 30)	Die Verwendung von bekannten Märchen im Unterricht hat den Vorteil, dass der Unterricht aufgelockert wird und die Schüler*innen dadurch motivierter sind, im Anschluss auch weniger beliebte Aufgabenstellungen wie Grammatikübungen anzugehen. (G. 7) Dies zeigt, wie Märchen als Einstiegspunkt genutzt werden können, um verschiedene Aspekte des Sprachunterrichts anzusprechen und die Motivation der Lernenden zu steigern.
	auf vielen verschiedenen Ebenen sprachlich, grammatikalisch, inhaltlich damit gearbeitet (Abs. 31)	Märchen ermöglichen es, auf vielen verschiedenen Ebenen zu arbeiten, sei es sprachlich, grammatikalisch oder inhaltlich. (G. 8)

	allgemein werden M, die sie schon kennen, besonders positiv aufgenommen, weil ja dann etwas Neues damit gemacht wird; mit einem neuen Thema verbunden, ein guter Anknüpfungspunkt (Abs. 34)	Im Allgemeinen werden bereits bekannte Märchen besonders positiv aufgenommen, da sie als Ausgangspunkt für neue Aktivitäten dienen. Indem sie mit neuen Themen oder Aufgaben verknüpft werden, bieten sie einen guten Ausgangspunkt für den Unterricht. (G. 9)
	der brutale Aspekt von M ist relativ interessant für die S; dieses Verbotene ist spannend für die Kinder und darüber reden sie auch gerne (Abs. 34)	Der radikale Aspekt von Märcheninhalten ist für die Schüler*innen er relativ interessant. Das Verbotene und Unkonventionelle in den Märchen übt eine gewisse Faszination auf die Kinder aus, und sie sprechen gerne darüber. (G. 10)
K3.1: Unterrichtsmethoden für den Märchenunterricht	M verwendet, um im Anfängerdeutschkurs Modalverben zu erlernen (Abs. 30)	Hat Märchen effektiv im Anfängerkurs Deutsch eingesetzt, um Modalverben zu erlernen. (G. 1) Durch die Verwendung von Märchen können die Schüler*innen die Verwendung von Modalverben in einem authentischen Kontext üben und ein besseres Verständnis für ihre Anwendung entwickeln.
	Bilder von verschiedenen M in einer Art Comic dargestellt, simple Karikaturen um zu beschreiben, was da ist und Grammatik geübt (Abs. 30)	Bilder von verschiedenen Märchen, die in einer Art Comic dargestellt sind, wurde verwendet, um einfache Karikaturen zu beschreiben und gleichzeitig Grammatik zu üben. (G. 2)
	allgemein und in Bezug auf M bin ich großer Fan von Hörbüchern oder Hörtexten und das habe ich auch schon verwendet für das Thema M; das ist sehr angenehm für die S, weil sie eine Entlastung haben und sich nur auf das Verstehen konzentrieren können (Abs. 70)	Ist allgemein und in Bezug auf Märchen ein großer Fan von Hörbüchern oder Hörtexten und hat diese bereits für das Thema Märchen verwendet. Diese Methode ist sehr angenehm für die Schüler*innen, da sie eine Entlastung erfahren und sich auf das Verstehen des Gehörten konzentrieren können. (G. 3) Hörbücher und Hörtexte bieten eine effektive Möglichkeit, das Hörverständnis zu verbessern und erleichtern den Lernenden den Zugang zu komplexen Texten, wie Märchen.
K3.2: Einsatz von Märchenliteratur	Bspw. Richtigstellungen von M, also dass man das Originalmärchen umschreibt und als Erzähler die Aufgabe übernimmt, die wahre Geschichte zu erzählen (Abs. 30)	Eine interessante Methode ist beispielsweise die Richtigstellung von Märchen, bei der das Originalmärchen umgeschrieben wird und die Schüler*innen als Erzähler die Aufgabe übernehmen, die wahre Geschichte zu erzählen. (G. 1) kreative Herangehensweise Fantasie sprachliche Fähigkeiten Textadaption.
	Jugendsprache in Verbindung mit M; weitere M kennengelernt, über den deutschsprachigen Raum hinaus (Abs. 30)	Die Verbindung von Jugendsprache mit Märchen ermöglichte den Schüler*innen, weitere Märchen aus dem deutschsprachigen Raum und darüber hinaus kennenzulernen. (G. 2) Sprachliche Vielfalt.
	z.B. die M von den Brüdern Grimm können recht gut adaptiert werden und daher kann eine große Anzahl verwendet werden, weil man sie für den Bedarf anpassen kann (Abs. 34)	Zum Beispiel die Märchen der Brüder Grimm eignen sich aufgrund ihrer Anpassungsfähigkeit sehr gut für den Unterricht. Sie können vielseitig adaptiert werden. (G. 3)
K3.3: Einsatz von Märchenergänzungen und -adaptionen	Bilder von verschiedenen M in einer Art Comic dargestellt, simple Karikaturen um zu beschreiben, was da ist und Grammatik geübt (Abs. 30)	Bilder von verschiedenen Märchen, die in einer Art Comic dargestellt sind, wurden verwendet, um einfache Karikaturen zu beschreiben und gleichzeitig Grammatik zu üben. (G. 1)
	M können gut für den Bedarf adaptiert werden; sprachliche Abänderungen, Worterklärungen (Abs. 34)	Märchen bieten die Grundlage, um sie an spezifische Bedürfnisse anzupassen. Dies kann durch sprachliche Anpassungen und die Bereitstellung von Worterklärungen erfolgen. (G. 2)

	je nach Leistungsstand des*r S Satzstrukturen anpassen (Abs. 52)	Die Satzstrukturen von Märchen können an den individuellen Leistungsstand der Schüler*innen angepasst werden. (G. 3)
	allgemein und in Bezug auf M bin ich großer Fan von Hörbüchern oder Hörtexten und das habe ich auch schon verwendet für das Thema M; das ist sehr angenehm für die S, weil sie eine Entlastung haben und sich nur auf das Verstehen konzentrieren können (Abs. 70)	Ist allgemein und in Bezug auf Märchen ein großer Fan von Hörbüchern oder Hörtexten und hat diese bereits für das Thema Märchen verwendet. Diese Methode ist sehr angenehm für die Schüler*innen, da sie eine Entlastung erfahren und sich auf das Verstehen des Gehörten konzentrieren können. (G. 4) Hörbücher und Hörtexte bieten eine effektive Möglichkeit, das Hörverständnis zu verbessern und erleichtern den Lernenden den Zugang zu komplexen Texten, wie Märchen.
K4: Erfahrungen und Fachmeinungen	M verwendet, um im Anfängerdeutschkurs Modalverben zu üben; Bilder von verschiedenen M in einer Art Comic dargestellt, simple Karikaturen, Grammatik geübt; das hat super funktioniert, weil man Dialog führen kann; die S kennen die M, es ist aufgelockert, im Anschluss kann man die Aufgabenstellung stellen, z.B. eine Grammatikübung, die vielleicht nicht beliebt ist (Abs. 30)	Hat Märchen effektiv im Anfängerkurs Deutsch eingesetzt, um Modalverben zu erlernen. Bilder von verschiedenen Märchen, die in einer Art Comic dargestellt sind, wurden verwendet, um einfache Karikaturen zu beschreiben und gleichzeitig Grammatik zu üben. Dialogen, basierend auf bekannten Märchen, waren im Unterricht äußerst effektiv. Die Schüler*innen sind mit den Märchen vertraut, was zu einem aufgelockerten Unterricht führt und so können im Anschluss auch weniger beliebte Aufgaben wie Grammatikübungen oder gestellt werden. (G. 1)
	bspw. in meiner vierten Klasse sehr, sehr viel mit M gearbeitet und das ist sehr positiv angenommen worden; bspw. Richtigstellungen von M, das Originalmärchen als Erzähler umschreiben und die wahre Geschichte erzählen; Jugendsprache in Verbindung mit M; weitere M über den deutschsprachigen Raum hinaus kennengelernt (Abs. 30)	Die Schüler*innen haben Märchenunterricht positiv aufgenommen, insbesondere in einer vierten Klasse. Verschiedene Ansätze wurden ausprobiert, wie das Umschreiben von Märchen mit Jugendsprache oder das Kennenlernen von Märchen aus anderen Ländern und Kulturen. (G. 2)
	Klasse eher sehr gutes Sprachniveau, daher wahrscheinlich ein bisschen überrascht von der Seitenanzahl; mit der Lesbarkeit kein Problem (Abs. 44)	In Klassen mit einem bereits hohen Sprachniveau werden die Schüler*innen möglicherweise von der Länge des Märchens in Leichter Sprache überrascht sein, aber die Lesbarkeit dessen wird kein Problem darstellen. (G. 3)
	vielleicht probieren, eine zweite Version des M im Fließtext anzubieten, um auszuprobieren, wer es einfacher braucht und/ oder um das M je nach Leistungsstand in verschiedenen Versionen anzubieten, wie in so einer Art Lern-Buffet (Abs. 52)	Es ist ratsam, verschiedene Versionen desselben Märchens im Unterricht anzubieten, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies ermöglicht es, die Komplexität der Texte je nach Leistungsstand anzupassen und schafft eine Art "Lern-Buffet". (G. 4)
	auch hier würde ich wieder sagen, die Einschätzung des Lehrers ist besonders wichtig (Abs. 64)	Die Einschätzung und das Ermessen der Lehrperson spielen eine entscheidende Rolle bei der Anpassung von Unterrichtsmaterialien und -methoden. (G. 5)

	wenn man hilfreiche Unterstützungstools für die S vorbereitet, könnte man da sehr gut ansetzen; ich habe die Erfahrung gemacht, dass S Hörtexte zum Mitlesen sehr angenehm empfinden (Abs. 70)	Die Bereitstellung unterstützender Tools und Materialien für Schüler*innen kann einen positiven Einfluss auf den Unterricht haben. Die Erfahrung zeigt, dass das Anbieten von Hörtexten zum Mitlesen besonders angenehm und hilfreich für die Lernenden sein kann. (G. 6)
	die Umsetzung im Unterricht ist wieder eine andere Frage, weil die Ressourcen eben doch beschränkt sind und viele Kollegen einfach in ihrem Radl drinnen sind und keine extra Aufmerksamkeit auf zusätzliches Unterstützungsmaterial legen, sondern eher versuchen, die breite Masse anzusprechen (Abs. 78)	Die Umsetzung und der Einsatz von Unterstützungsmaterialien im Unterricht kann eine Herausforderung darstellen, da es oft begrenzte Ressourcen gibt und viele Lehrkräfte sich auf die Bedürfnisse der Mehrheit der Schüler*innen konzentrieren. (G. 7) Dennoch ist die individuelle Anpassung von Materialien und Methoden entscheidend, um den Lernenden gerecht zu werden, insbesondere in heterogenen Klassen oder bei Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Die Bereitstellung von zusätzlichem Unterstützungsmaterial erfordert möglicherweise mehr Aufmerksamkeit und Ressourcen, kann jedoch einen signifikanten positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben.
K5: Bewertung von Märchen in Leichter Sprache	Formatierung anders, als man es gewohnt ist; kein direkter Fließtext oder wie man es aus Märchenbüchern kennt, sondern bewusst in einfachen Abschnitten gehalten (Abs. 40)	Die Formatierung des Märchens in Leichter Sprache weicht von jener traditioneller Fließtexte (oder jenen in Märchenbüchern) ab. Diese Abweichungen werden als eine bewusste Entscheidung aufgefasst, um den Text für bestimmte Zielgruppen oder für den Gebrauch im Unterricht anzupassen. (S. 1) Es ist wichtig, solche stilistischen Anpassungen zu berücksichtigen, da sie die Lesbarkeit und das Verständnis des Textes für bestimmte Schüler*innen erleichtern können.
	ein Satz pro Zeile mit großem Zeilenabstand und kürzeren Absätzen, wahrscheinlich um das Verständnis zu erleichtern (Abs. 40)	Die Textformatierung kann durch das Verwenden von einem Satz pro Zeile mit großem Zeilenabstand und kürzeren Absätzen so angepasst werden, dass das Verständnis des Textes erleichtert wird. (G. 2) Solche Anpassungen sind nützlich, um sicherzustellen, dass der Text für bestimmte Zielgruppen oder im Unterricht gut lesbar und verständlich ist. Die Wahl dieser Formatierung kann dazu beitragen, die Textstruktur zu verbessern und das Leseverständnis zu fördern.
	Sprache ans Original angelehnt, aber auch einfache Sätze; keine Verschachtelung (Abs. 40)	Die Sprache in der bearbeiteten Version des Textes ist dem Original ähnlich, verwendet jedoch einfachere Sätze und verzichtet auf verschachtelte Strukturen. (G. 3)
	sehr gut verständlich und lesbar (Abs. 42)	Die vereinfachte Version des Märchens in Leichter Sprache ist sehr gut verständlich und lesbar. (G. 4)
	Dinge wie das Vokabular teilweise, muss man erklären; beziehungsweise sind schon Wörter fett gedruckt und dann erklärt (Abs. 42)	Bei der bearbeiteten Textversion wurden gezielt Begriffe hervorgehoben und erklärt. Weitere Erklärungen zum Vokabular machen den Text verständlicher. (G. 5)
	Klasse eher sehr gutes Sprachniveau, daher wahrscheinlich ein bisschen überrascht von der Seitenanzahl; mit der Lesbarkeit kein Problem (Abs. 44)	In Klassen mit einem bereits hohen Sprachniveau werden die Schüler*innen möglicherweise von der Länge des Märchens in Leichter Sprache überrascht sein, aber die Lesbarkeit dessen wird kein Problem darstellen. (G. 6)

	für meinen Deutschkurs würde ich sogar sagen, das wäre ein ideales Material für die, die wirklich Deutsch lernen (Abs. 46)	Das Märchen in Leichter Sprache stellt ein ideales Material für Deutschlernende dar. (G. 7) Die gezielten Anpassungen, wie die Hervorhebung und Erklärung von Vokabular sowie die leicht verständliche Struktur, erleichtern das Verständnis und fördern den Spracherwerb bei den Schüler*innen.
	je nachdem, was ich eben machen möchte mit dem M: wenn es um Leseverständnis geht, dann ist es auf jeden Fall gut in LS umzuformulieren oder ein M in LS zu verwenden (Abs. 66)	Die Entscheidung, ein Märchen in Leichter Sprache zu verwenden, hängt davon ab, welches Ziel im Unterricht verfolgt wird. Wenn der Schwerpunkt auf dem Leseverständnis liegt, ist die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache von Vorteil. (G. 8)
	bei anderen Aspekten muss man nicht unbedingt übersetzen aber kann eben, wenn man Grammatik oder so bearbeiten will; eigentlich in sehr vielen Bereichen sehr viele Vorteile (Abs. 66)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache ist nicht für alle Unterrichtsbereiche notwendig, bietet viele Vorteile im Unterricht. Es ermöglicht die gezielte Förderung von Leseverständnis, Sprachentwicklung und Grammatik in verschiedenen Bereichen. (G. 9)
K6: Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht	um an den Bedürfnissen der S anzusetzen - je nach Leistungsstand des*r S Satzstrukturen anpassen (Abs. 52)	Märchentexte in Leichter Sprache ermöglichen eine gezielte Förderung und Unterstützung. Die Satzstrukturen können an den individuellen Leistungsstand der Schüler*innen angepasst werden. (G. 1)
	zwei Versionen des M anbieten, um auszuprobieren, wer es einfacher braucht oder überhaupt, um das M in verschiedenen Versionen anzubieten, je nach Leistungsstand; so eine Art Lern-Buffet (Abs. 52)	Es ist ratsam, verschiedene Versionen desselben Märchens im Unterricht anzubieten, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies ermöglicht es, die Komplexität der Texte je nach Leistungsstand anzupassen und schafft eine Art "Lern-Buffet". (G. 2) Diese Herangehensweise ermöglicht es, die Lernmaterialien individuell an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen und stellt sicher, dass sie auf ihrem aktuellen Leistungsstand angemessen gefördert werden.
	ausprobieren, vielleicht einfach für die Selbstständigkeit oder aber was ihnen zusagt; auch wieder revidieren und eine andere Art von M oder eine andere Darstellungsweise wählen (Abs. 54)	Die Möglichkeit, den Schüler*innen eine Wahl zwischen verschiedenen Versionen oder Darstellungsweisen von Märchen anzubieten, fördert die Selbstständigkeit und ermöglicht es ihnen, das Material auszuwählen, das am besten zu ihren Bedürfnissen und Vorlieben passt. (G. 3) Dies kann dazu beitragen, das Interesse der Schüler*innen am Lesen zu steigern und ihnen die Möglichkeit geben, ihren eigenen Lernprozess zu steuern. Es ist auch wichtig, die Flexibilität zu haben, die angebotenen Materialien zu überarbeiten und an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Dieser Ansatz unterstützt die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht.
	Hörbücher oder Hörtexte als Textergänzungen sind relativ schwierig zu finden (Abs. 70)	Die Suche nach Hörbüchern oder Hörtexten als Ergänzungen zu Texten in Leichter Sprache kann eine Herausforderung sein. (G. 4) Dies legt nahe, dass die Verfügbarkeit solcher Ressourcen begrenzt ist. Es könnte von Vorteil sein, mehr solche Hörmaterialien zu entwickeln oder zu finden, um den Bedürfnissen von Schüler*innen gerecht zu werden, insbesondere jenen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben oder von auditiven Lernansätzen profitieren.

K6.1: positive Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	sehr gut verständlich und lesbar (Abs. 42)	Die vereinfachte Version des Märchens in Leichter Sprache ist sehr gut verständlich und lesbar. (G. 1)
	sehr gut auf Inhaltsebene arbeiten; viel vereinfacht, sodass auch Interpretieren möglich ist (Abs. 48)	Die Märchentexte in Leichter Sprache sind auf der Inhaltsebene gut strukturiert und vereinfacht, was es den Schüler*innen ermöglicht, den Text zu verstehen und Interpretationen vorzunehmen. (G. 2)
	Erzählaufbau gut behandelbar (Abs. 48)	Der Aufbau von Märchen ist durch Märchen in Leichter Sprache gut zu behandeln. (G. 3)
	Merkmale von M gut festzumachen (Abs. 48)	Die Merkmale von Märchen sind an Märchen in Leichter Sprache gut festzumachen. (G. 4)
	Satzbau sehr einfach und deswegen auch sehr gut verständlich; einfacher Satzbau, um das lesen zu üben (Abs. 48)	Der einfache Satzbau von Märchen in Leichter Sprache erleichtert das Lesen und fördert das Verständnis, was sie zu einer nützlichen Ressource macht, um das Lesen zu üben. (G. 5)
	Lesen allgemein einfacher; auch für S die z.B. Satzbauschwächen oder Probleme haben; unbewusst wahrnehmen und für Schreiben speichern (Abs. 48)	Märchen in Leichter Sprache sind für den Leseprozess im Allgemeinen eine Vereinfachung und können Schüler*innen mit Schwächen im Satzbau unterstützen, indem sie unbewusst Sprachstrukturen aufnehmen und speichern. (G. 6)
K6.2: negative Aspekte von Märchen in Leich-	Herausforderung: Länge des M, wenn es ein langes M ist – es gibt ja auch wirklich kurze M; je nach Aufmerksamkeitsspanne bei jedem*r S individuell oder nach je nach Altersstufe (Abs. 50)	Die Länge eines Märchens in Leichter Sprache kann eine Herausforderung darstellen, insbesondere wenn das Originalmärchen lang ist. Die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen variiert individuell und kann auch altersabhängig sein. (G. 1)

K7: Auswirkungen auf Unterrichtsvor-	Hörbücher oder Hörtexte als Textergänzungen sind relativ schwierig zu finden (Abs. 70)	Die Suche nach Hörbüchern oder Hörtexten als Ergänzungen zu Texten in Leichter Sprache kann eine Herausforderung sein. (G. 1)
K8: Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends	zwei Versionen des M anbieten, um auszuprobieren, wer es einfacher braucht oder überhaupt, um das M in verschiedenen Versionen anzubieten, je nach Leistungsstand; so eine Art Lern-Buffet (Abs. 52)	Es ist ratsam, verschiedene Versionen desselben Märchens im Unterricht anzubieten, um den individuellen Be-dürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies ermöglicht es, die Komplexität der Texte je nach Leistungsstand anzupassen und schafft eine Art "Lern-Buffet". (G. 1)
	Schüler*innenorientierung im Kopf behalten.: für wen wird das Material zusammengestellt, mit welcher Klasse wird gearbeitet - schon bei der M; welches M kennen die S, wo kann angeknüpft werden; das ist das Wichtigste, dass das Material an den Leistungsstand, die Motivation, die individuellen Bedürfnisse in einer realisierbaren Form angepasst wird (Abs. 56)	Bei der Erstellung von Materialien für den Unterricht soll die Schüler*innenorientierung im Auge behalten werden. Dabei sollte berücksichtigt werden, für welche Schüler*innengruppe das Material entwickelt wird, mit welcher Klasse gearbeitet wird und welche/s Vorwissen und Interessen die Schüler*innen haben. Das Ziel ist es, das Material an den Leistungsstand, die Motivation und die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen in einer praktisch realisierbaren Form anzupassen. (G. 2)
	fächerübergreifendes Arbeiten ist immer ein toller Ansatz für ein breiteres Verständnis der S; dazu gehört auch die Absprache im Fachkollegium; Ansätze vergleichen, im Team arbeiten; so wie es laut Lehrplan sein sollte, für alle Bereiche; aber ich denke auch, dass das für so ein Zusatzmaterial ein großer Mehrwert sein kann (Abs. 62)	Die fächerübergreifende Zusammenarbeit und die Abstimmung im Fachkollegium sind wichtige Ansätze, um ein besseres Verständnis der Schüler*innen in verschiedenen Fächern zu fördern. Dies ermöglicht die Vergleichbarkeit von Ansätzen und Teamarbeit, wie es im Lehrplan vorgesehen ist. Zusätzliches Lehrmaterial kann hier einen erheblichen Mehrwert bieten. (G. 3)
	für DaF/Z sehe ich es für sehr wichtig an [Lehr- und Lernmaterialien in LS einzusetzen] (Abs. 65, 66)	Der Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien in Leichter Sprache wird als äußerst wichtig für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht angesehen. (G. 4)
	auch das Lehrpersonal kann von vom Einsatz von Zusatzmaterialien [allgemein und auch speziell im Hinblick auf M in LS] profitieren (Abs. 71, 72)	Der Einsatz von Zusatzmaterialien im Unterricht, sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf Märchen in Leichter Sprache, kann auch für das Lehrpersonal von Vorteil sein. (G. 5)
	Individualisierung in den Lehrbüchern nicht so stark, wie sie sein sollte; wobei das nicht realisierbar ist in einem Lehrbuch (Abs. 74)	Aspekte der Individualisierung im Lehrbuch sind oft nicht ausreichend stark ausgeprägt und können daher nicht alle Bedürfnisse der Schüler*innen erfüllen. (G. 6)
	Trend daher noch immer in Richtung eigenständiges Vorbereiten von Zusatz- und Differenzierungsmaterial (Abs. 74)	Aufgrund der begrenzten Individualisierung in Lehrbüchern setzen Lehrkräfte weiterhin auf die eigenständige Vorbereitung von Zusatz- und

		Differenzierungsmaterial, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies ist ein aktueller Trend im Bildungsbereich. (G. 7)
	bezüglich Lehrmittelentwicklung also keine starke Fokussierung [auf das individualisierte Lernen von S unterstützt durch Zusatz- und/ oder Differenzierungsmaterial], aber Bewusstsein und Einstellung der Lehrpersonen dafür sehr stark (Abs. 78)	Obwohl die Lehrmittelentwicklung nicht stark auf das individualisierte Lernen von Schüler*innen durch Zusatz- oder Differenzierungsmaterial fokussiert ist, zeigen sich ein ausgeprägtes Bewusstsein und eine positive Einstellung der Lehrkräfte in Bezug auf diese Art der Unterstützung. (G. 8)
	in der Methodenvielfalt kann sehr viel für mehr Individualisierung einfach umgesetzt werden im Unterricht; das könnte eine Art Trend sein (Abs. 80)	Die Umsetzung entsprechender Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht wird häufig durch die Vielfalt der Unterrichtsmethoden umgesetzt. Das könnte als derzeitiger Trend beschrieben werden. (G. 9)
	was die Vorbereitung von eigenen Unterrichtsmaterialien angeht, glaube ich, dass noch viel Luft nach oben ist (Abs. 80)	Es gibt noch erhebliches Verbesserungspotenzial in Bezug auf die Vorbereitung eigener Unterrichtsmaterialien. (G. 10)

Analyse Interview C

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
K1: Spezielle Sprachförder-	keinen expliziten Förderunterricht für nicht-österreichische S aber Deutschförderklasse für Flüchtlingskinder (Abs. 16)	Es gibt keinen expliziten Förderunterricht für nicht-österreichische Schüler*innen, aber es gibt eine Deutschförderklasse für Flüchtlingskinder. (G. 1)
	Unterscheidung innerhalb des Deutschunterrichts durch Angebot und Einsatz von Differenzierungsmaterial (Abs. 18)	Die Unterscheidung im Deutschunterricht erfolgt durch das Angebot und den Einsatz von Differenzierungsmaterial. (G. 2)
K2: Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten	ganz besonders jetzt auch bei Textsorten oder in der Grammatik selbst ist es oft so, dass es fast keine Unterschiede mehr gibt zwischen den österreichischen und nicht-österreichischen S; oft sind die nicht-österreichischen S*innen manchmal ein bisschen besser drauf, weil sie dieses Grammatikwissen schon haben; aber wenn es ums Schreiben geht oder bei schwierigeren Textsorten wie zum Bespiel "Sagen“ oder „Berichten“ schreiben, zeigen sich oft Schwierigkeiten für DaZ-Kinder (Abs. 12)	Sieht hinsichtlich Unterrichtsbereichen wie Textsorten und Grammatik oft keine großen Unterschiede zwischen Schülern*innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Deutschlernende Schüler*innen sind anderen manchmal sogar im Grammatikwissen voraus. Doch beim Schreiben und bei komplexeren Textsorten wie "Sagen" oder "Berichten" können Schwierigkeiten für DaZ-Kinder auftreten. (G. 1)
	weil die Sprache schwieriger ist und es geht sehr oft um den Wortschatz (Abs. 14)	Da die Sprache in komplexeren Textsorten oft anspruchsvoller ist und es vermehrt auf einen erweiterten Wortschatz ankommt, können Schwierigkeiten für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auftreten. (G. 2)
	die Kinder sollen alles unterstreichen, was sie nicht verstehen und dann besprechen sie entweder mit einem Partner und/ oder im Plenum oder sie fragen bei der Lehrperson, um die schwierigen Wörter zu klären (Abs. 20)	Die Schüler*innen sollen Textstellen markieren, die sie nicht verstehen, und können dann in Paararbeit, in der Gruppe besprechen oder bei der Lehrkraft nachfragen, um die Bedeutung schwieriger Wörter zu klären. (G. 3)
	Motivation z.B. dadurch, dass die S eine Sage oder ein Märchen aus ihrem Herkunftsland mit in den Unterricht bringen; und das hat sie schon motiviert, sie haben z.B. gesagt: "Es war viel einfacher, weil ich das zuerst in meiner Sprache lesen konnte."; und erst danach in der deutschen Sprache und somit konnten sie den Text besser verstehen (Abs. 24)	Die Motivation der Schüler*innen kann gesteigert werden, wenn sie Sagen oder Märchen aus ihren Herkunftsländern in den Unterricht einbringen. Sie empfinden es einfacher, den Text zuerst in ihrer Erstsprache zu lesen und anschließend in der deutschen Sprache zu bearbeiten, da dies ihr Verständnis verbessert. (G. 4)
	Ich habe dazu gesagt, dass auch unbedingt die Originalversion gelesen werden soll, und der Text in LS wirklich nur ein Zusatz ist, damit man grundsätzlich versteht, worum es geht; aber ohne die Originalversion die Textmerkmale nicht herausgearbeitet werden können (Abs. 50)	Betont, dass das Lesen der Originalversion entscheidend ist und dass der Text in Leichter Sprache lediglich als ergänzende Unterstützung dient, um eine Verständnisgrundlage zu schaffen. Ohne Zugriff auf die Originalversion könnten wichtige Textmerkmale nicht angemessen analysiert oder herausgearbeitet werden. (G. 5) Dies betont die Bedeutung des Vergleichs zwischen der Originalversion und der angepassten Version in leichter Sprache, um ein umfassendes Textverständnis zu fördern.
K2.1: Bedeu-	der Unterschied liegt am Differenzierungsmaterial (Abs. 18)	Die Unterscheidung und spezifische Förderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Unterricht findet hauptsächlich mittels

		Differenzierungsmaterial statt. (G. 1) Dieses kann in Bezug auf Art, Umfang, und Inhalt variieren, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Je nach Lehransatz und Schüler*innengruppe kann das Differenzierungsmaterial angepasst und unterschiedlich gestaltet werden.
	es gibt schon ganz viele Angebote von "JÖ" oder "Topic" mit Texten in Einfacher Sprache für DaZ-Kinder (Abs. 18)	Es gibt eine breite Auswahl an Ressourcen, darunter Zeitschriften wie "JÖ" und "Topic", die Texte in leicht verständlicher Sprache für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache anbieten. (G. 2)
	Texte umzuschreiben in E/einfache Sprache (Abs. 18)	Die Bedeutung entsprechender Zusatzmaterialen liegt darin, dass vereinfachte Texte Schüler*innen den Zugang zu komplexen Inhalten erleichtern. (G. 3)
	wichtig, auch die Originalversion zu lesen und den Text in LS als Zusatz zu lesen, damit man grundsätzlich einmal versteht, warum es geht (Abs. 50)	Wichtig ist auch, die Originalversion zu lesen und den Text in Leichter Sprache als Zusatz zu verwenden, um grundsätzlich zu verstehen, worum es geht. (G. 4)
	wird aber nicht in jeder Klasse gebraucht, manche Klassen haben fast keine S mit nicht-deutscher Muttersprache; muss man abwägen, wo es gebraucht wird (Abs. 52)	Leichte Sprache wird jedoch nicht in jeder Klasse benötigt, da einige Klassen nur wenige Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache haben. Es ist wichtig, die Anwendung abhängig von den spezifischen Bedürfnissen zu evaluieren und zu entscheiden, wo sie benötigt wird. (G. 5)
	Zusatzmaterialien finde ich sehr wichtig, sodass alle was vom Unterricht und von der Textsorte mitbekommen; es gelten auch für alle dieselben Lern- und Lehrziele und daher müssen auch alle irgendwann selbst M schreiben können (Abs. 94)	Zusatzmaterialien sind von großer Bedeutung, da sie sicherstellen, dass alle Schüler*innen gleichermaßen von der Unterrichtsgestaltung profitieren und den vermittelten Textsorten gewachsen sind. Für alle Schüler*innen gelten dieselben Lern- und Lehrziele und daher müssen auch alle in der Lage sein, die entsprechenden Texte – in diesem Fall Märchen – zu verfassen. (G. 6)
	darum ist es ganz, ganz wichtig, dass man auch anders an das Thema heranführt und vielleicht verschiedene Formulierungshilfen mitgibt und so weiter und auch die Lernwörter noch einmal bespricht (Abs. 94)	Aus diesem Grund ist es von äußerster Wichtigkeit, verschiedene Herangehensweisen an das Thema zu bieten, möglicherweise verschiedene Formulierungshilfen bereitzustellen und relevante Lernwörter wiederholt zu besprechen. (G. 7)
K2.2: Zielgruppenanpassung und Inklusion	Deutschförderklasse für Flüchtlingskinder (Abs. 16)	Es gibt eine Deutschförderklasse für Flüchtlingskinder. (G. 1)
	Unterscheidung innerhalb des Deutschunterrichts durch Angebot und Einsatz von Differenzierungsmaterial (Abs. 18)	Die Unterscheidung im Deutschunterricht erfolgt durch das Angebot und den Einsatz von Differenzierungsmaterial. (G. 2)
	es gibt schon ganz viele Angebote von "JÖ" oder "Topic" mit Texten in Einfacher Sprache für DaZ-Kinder (Abs. 18) Texte umzuschreiben in E/einfache Sprache (Abs. 18)	Es gibt eine breite Auswahl an Ressourcen, darunter Zeitschriften wie "JÖ" und "Topic", die Texte in leicht verständlicher Sprache für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache anbieten. (S. 3)
	wichtig, auch die Originalversion zu lesen und den Text in LS als Zusatz zu lesen, damit man grundsätzlich einmal versteht, warum es geht (Abs. 50)	Wichtig ist auch, die Originalversion zu lesen und den Text in Leichter Sprache als Zusatz zu verwenden, um grundsätzlich zu verstehen, worum es geht. (G. 4)

	wird aber nicht in jeder Klasse gebraucht, manche Klassen haben fast keine S mit nicht-deutscher Muttersprache; muss man abwägen, wo es gebraucht wird (Abs. 52)	Leichte Sprache wird jedoch nicht in jeder Klasse benötigt, da einige Klassen nur wenige Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache haben. Es ist wichtig, die Anwendung abhängig von den spezifischen Bedürfnissen zu evaluieren und zu entscheiden, wo sie benötigt wird. (G. 5)
	angepasster Wortschatz, leichte Wörter, Erklärungen, Wiederholungen (Abs. 54)	Entsprechende Maßnahmen der Zielgruppenanpassung wären die Verwendung eines angepassten Wortschatzes, die Verwendung leicht verständlicher Wörter, die Bereitstellung von Erklärungen und die Wiederholung von Inhalten. (G. 6)
	M in LS für DaF/DaZ-Lernende in der Schule, die noch am Anfang [des Spracherwerbs] stehen (Abs. 72)	Märchen in Leichter Sprache sind geeignet für den Einsatz im Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache-Unterricht, insbesondere für Schüler*innen, die sich noch in den Anfängen des Spracherwerbs befinden. (G. 7) Dies ermöglicht eine leichtere und zugänglichere Herangehensweise an literarische Texte, die den Bedürfnissen dieser Schüler*innen gerecht wird.
	ungefähr [für S auf Sprachniveau] A1, A2, aber auch für andere Kinder, die in Österreich geboren sind, aber Sprachschwierigkeiten haben (Abs. 74)	Märchen in Leichter Sprache sind sinnvoll für Schüler*innen, die ungefähr sich auf dem Sprachniveau A1 und A2 befinden. Sie können auch für Kinder, die in Österreich geboren sind, jedoch Sprachschwierigkeiten haben, vorteilhaft sein. (G. 8)
	ich hab' auch diesen direkten Vergleich: eine Klasse, wo die Hälfte der S nicht deutsche Muttersprache haben und eine Klasse, wo wirklich alle deutsche Muttersprache haben und es ist eine ganz andere Vorbereitung (Abs. 94)	Zieht einen Vergleich zwischen ihren Klassen: Die Vorbereitung auf den Unterricht und die Verwendung von Zusatzmaterialien unterscheidet sich erheblich zwischen der Klasse, in der die Hälfte der Schüler*innen nicht Deutsch als Erstsprache hat, und einer Klasse, in der alle Deutsch als Erstsprache haben. (G. 9)
	viel Differenzierung, aber fast schon ein bisschen zu viel, weil gerade in einer Mittelschule, so wie es früher war, eigentlich drei Leistungsniveaus zusammenkommen (Abs. 100)	In den Mittelschulklassen, wo (wie im der historisch vorangehenden Schultyp) drei verschiedene Leistungsniveaus zusammengeführt wurden, kann es herausfordernd sein, eine angemessene Differenzierung zu erreichen, und es besteht die Gefahr, dass die Differenzierungsmittel zu umfangreich werden. (G. 10)
	Und das ist eine große Herausforderung, ein Material dreifach zu differenziert (Abs. 102)	Es ist herausfordernd, Unterrichtsmaterialien so zu gestalten, dass sie für verschiedene Leistungsniveaus geeignet sind. (G. 11)
	noch eine Integrationslehrerin, die auch unterstützt und die vor allem für die Nebengegenstände [Lern]texte einfacher umschreibt (Abs. 102)	Es gibt auch eine Integrationslehrerin, die zusätzliche Unterstützung bietet und sich auf die Anpassung von Lernmaterialien in Nebenfächern konzentriert. (G. 12)
K3: Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht	M wurden immer mündlich weiter erzählt und es wäre schade, wenn das verloren gehen würde, dass sie von Generation zu Generation weitergegeben werden; ich erkläre das auch immer den S, wenn sie fragen, warum sie M lernen müssen (Abs. 26)	Märchen und Geschichten wurden mündlich weitergegeben und es wäre schade, diese Tradition zu verlieren. Erklärt diesen Aspekt den Schüler*innen. (G. 1)
	sie sind noch immer ein wichtiges kulturelles Gut können weitererzählt werden; Tradition (Abs. 28, 29)	Märchen sind nach wie vor ein wertvolles kulturelles Erbe und können traditionell von Generation zu Generation weitererzählt werden. (G. 2)

	M fördern die Kreativität und die Fantasie; wenn die S selbst ein M schreiben dürfen, macht es den meisten Spaß, weil sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen dürfen (Abs. 32)	Märchen regen die Kreativität und die Vorstellungskraft an. Die Schüler*innen genießen es oft, ihre eigenen Märchen zu schreiben und ihrer Fantasie dabei freien Lauf zu lassen. (G. 3)
	wenn sie etwas verzaubern oder Zaubersprüche erfinden können, kommt das immer gut an; das machen die meisten relativ gern (Abs. 32)	Zauberei oder magische Elementen, sowie das Erfinden eigener Zaubersprüche, erfreut sich bei den Schüler*innen in der Regel großer Beliebtheit. (G. 4)
K3.1: Unterrichtsmethoden für den Märchenunterricht	wir haben ein Leporello gestaltet - das ist ein Blatt, das man in vier Teile faltet und wie so eine Ziehharmonika aufmachen kann; und darin erzählten die S ein M nach und zeichneten gleichzeitig verschiedene Szenen dazu; das Ganze wird dann vorgestellt (Abs. 34)	Haben ein Leporello erstellt, das ist ein Blatt, das in vier Teile gefaltet wird und sich wie eine Ziehharmonika aufklappen lässt. In diesem Leporello erzählten die Schüler*innen eine Märchengeschichte und zeichneten verschiedene Szenen dazu. Das fertige Werk wurde in der Klasse präsentiert. (G. 1)
	Podcast oder Hörspiel aufgenommen zum M „Prinzessin auf der Erbse“ aufgenommen; da ging es um das betonte Vorlesen, das haben wir sehr lange einstudiert und dann in verteilten Rollen gelesen; das wurde aufgenommen und anschließend geschnitten, Bilder wurden hinzugefügt und das war ein nettes Lernprodukt (Abs. 34)	Haben ein Hörspiel zum Märchen "Prinzessin auf der Erbse" aufgenommen. Dabei lag der Schwerpunkt auf dem betonten Vorlesen, was ausführlich geprobt wurde, bevor wir es in verteilten Rollen aufgenommen wurde. Anschließend wurde das Material geschnitten, Bilder wurden hinzugefügt, und so entstand ein interessantes Lernprodukt. (G. 2)
	Theaterspiel: eine lustige Version von „Aschenputtel“ – „Aschenbrödel“ – sowas macht ihnen auch immer Spaß (Abs. 34)	Haben ein Theaterspiel durchgeführt, bei dem eine humorvolle Version von „Aschenputtel“ – „Aschenbrödel“ aufgeführt wurde. Solche Aktivitäten machen den Schüler*innen immer Spaß. (G. 3)
K3.2: Einsatz von Märchenliteratur	das M „Rumpelstilzchen“ in einer Tabelle gegenübergestellt - links ist die Originalversion und rechts die Version in LS und als Arbeitsblatt ausgeteilt und die Kinder entscheiden lassen, was ihnen eher liegt und ob es gelingt, den Text besser zu verstehen, wenn er in LS ist (Abs. 40)	Das Märchen "Rumpelstilzchen" wurde in einer Tabelle vergleichend gegenübergestellt. Auf der linken Seite war die Originalversion und auf der rechten Seite die Version in Leichter Sprache. Die Schüler*innen konnten entscheiden, welche Version ihnen eher liegt. Die Frage war, ob sie den Text besser verstehen konnte, wenn er in Leichter Sprache verfasst war. (G. 1)
	dadurch, dass sie trotzdem die originale Version hatten, war das gut; ich finde, der Vorteil von LS liegt in Richtung Textverständnis (Abs. 46)	Erfolgreicher Vergleich durch die Tatsache, dass die Schüler*innen die originale Version zur Verfügung hatten. Sieht den Nutzen von Texten in Leichter Sprache hauptsächlich im Bereich des Textverständnisses. (G. 2)
K3.3: Einsatz von Märchenergänzungen und -adaptionen	Podcast oder Hörspiel aufgenommen zum M „Prinzessin auf der Erbse“ aufgenommen; da ging es um das betonte Vorlesen, das haben wir sehr lange einstudiert und dann in verteilten Rollen gelesen; das wurde aufgenommen und anschließend geschnitten, Bilder wurden hinzugefügt und das war ein nettes Lernprodukt (Abs. 34)	Haben ein Hörspiel zum Märchen "Prinzessin auf der Erbse" aufgenommen. Dabei lag der Schwerpunkt auf dem betonten Vorlesen, was ausführlich geprobt wurde, bevor wir es in verteilten Rollen aufgenommen wurde. Anschließend wurde das Material geschnitten, Bilder wurden hinzugefügt, und so entstand ein interessantes Lernprodukt. (G. 1)
	Theaterspiel: eine lustige Version von „Aschenputtel“ – „Aschenbrödel“ – sowas macht ihnen auch immer Spaß (Abs. 34)	Haben ein Theaterspiel durchgeführt, bei dem eine humorvolle Version von „Aschenputtel“ – „Aschenbrödel“ aufgeführt wurde. Solche Aktivitäten machen den Schüler*innen immer Spaß. (G. 2)

K4: Erfahrungen und Fachmeinungen	ganz besonders jetzt auch bei Textsorten oder in der Grammatik selbst ist es oft so, dass es fast keine Unterschiede mehr gibt zwischen den österreichischen und nicht-österreichischen S; oft sind die nicht-österreichischen S manchmal ein bisschen besser drauf, weil sie dieses Grammatikwissen schon haben; aber wenn es ums Schreiben geht oder bei schwierigeren Textsorten wie zum Bespiel "Sagen“ oder „Berichten“ schreiben, zeigen sich oft Schwierigkeiten für DaZ-Kinder (Abs. 12) weil die Sprache schwieriger ist und es geht sehr oft um den Wortschatz (Abs. 14)	Sieht hinsichtlich Unterrichtsbereichen wie Textsorten und Grammatik oft keine großen Unterschiede zwischen Schülern*innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Deutschlernende Schüler*innen sind anderen manchmal sogar im Grammatikwissen voraus. Doch beim Schreiben und bei komplexeren Textsorten wie "Sagen" oder "Berichten" können Schwierigkeiten für DaZ-Kinder auftreten, da die Sprache oft komplexer ist und der Wortschatz eine wichtige Rolle spielt. (G. 1)
	z.B. eine Sagen-Schuh-Schachtel erstellt, wo eine Szene aus einer Sage kreativ dargestellt wurde (Abs. 24)	Aktivitäten wie das Erstellen von Szene-Dioramen können eine kreative Möglichkeit sein, um Schüler*innen den Inhalt von Textsorten wie Sagen näherzubringen. (G. 2)
	wir haben ein Leporello gestaltet - das ist ein Blatt, das man in vier Teile faltet und wie so eine Ziehharmonika aufmachen kann; und darin erzählten die S ein M nach und zeichneten gleichzeitig verschiedene Szenen dazu; das Ganze wird dann vorgestellt (Abs. 34)	Haben ein Leporello erstellt, das ist ein Blatt, das in vier Teile gefaltet wird und sich wie eine Ziehharmonika aufklappen lässt. In diesem Leporello erzählten die Schüler*innen eine Märchengeschichte und zeichneten verschiedene Szenen dazu. Das fertige Werk wurde in der Klasse präsentiert. (G. 3)
	fast alle M sind [für eine Übersetzung in LS] geeignet; ich selbst habe Erfahrung mit dem M „Rumpelstilzchen“, das ich schon in LS verwendet habe (Abs. 38)	Die meisten Märchen sind für eine Übersetzung in Leichte Sprache geeignet. Hat im Unterricht Erfahrung mit dem Einsatz des Märchens "Rumpelstilzchen“ in Leichter Sprache. (G. 4)
	ich habe mir vor circa eineinhalb Jahren ein Buch zugelegt, das hat den Titel "Märchen in Leichter Sprache" hat; daraus nehme ich gerne die Texte heraus und stelle das originale M dem in LS gegenüber (Abs. 38)	Arbeitet im Literaturunterricht mit einer Textsammlung „Märchen in Leichter Sprache“, um die darin enthaltenen Märchentexte in Leichter Sprache unvereinfachten Originaltexten gegenüberzustellen. (G. 5) Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache, die in Büchern speziell für diesen Zweck verfügbar sind, bietet eine effektive Möglichkeit, den Unterricht für Schüler*innen mit unterschiedlichem Sprachniveau und Leseleistung anzupassen und zu differenzieren.
	war eigentlich nur ein Versuch; ich habe LS in einem Hochschullehrgang kennengelernt (Abs. 40)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache im Unterricht war anfänglich ein Experiment, das im Zuge eines Hochschullehrgangs kennengelernt wurde. (G. 6)

	das M „Rumpelstilzchen“ in einer Tabelle gegenübergestellt - links ist die Originalversion und rechts die Version in LS und als Arbeitsblatt ausgeteilt und die Kinder entscheiden lassen, was ihnen eher liegt und es gelingt, den Text besser zu verstehen, wenn er in LS ist (Abs. 40)	Das Märchen "Rumpelstilzchen" wurde in einer Tabelle vergleichend gegenübergestellt. Auf der linken Seite war die Originalversion und auf der rechten Seite die Version in Leichter Sprache. Die Schüler*innen konnten entscheiden, welche Version ihnen eher liegt. Die Frage war, ob sie den Text besser verstehen konnte, wenn er in Leichter Sprache verfasst war. (G. 7)
	dadurch, dass sie trotzdem die originale Version hatten, war das gut; ich finde, der Vorteil von LS liegt in Richtung Textverständnis (Abs. 46)	Erfolgreicher Vergleich durch die Tatsache, dass die Schüler*innen die originale Version zur Verfügung hatten. Sieht den Nutzen von Texten in Leichter Sprache hauptsächlich im Bereich des Textverständnisses. (G. 8)
	die Kinder haben die M in LS gut aufgenommen (Abs. 50)	Die Schüler*innen reagierten positiv auf die Märchen in Leichter Sprache. (G. 9)
	ich habe ihnen auch gezeigt, wo man Texte, beziehungsweise M in LS im Internet findet (Abs. 50)	Hat den Schüler*innen gezeigt, wie sie im Internet Texte oder Märchen in Leichter Sprache finden können. (G. 10)
	ich glaube, das ist wirklich nur für die Leseanfänger, weil diejenigen, die nach DaZ haben können meistens schon in der ersten Sprache lesen (Abs. 56)	Sieht die Verwendung von Texten in Leichter Sprache hauptsächlich für Leseanfänger*innen als relevant, da die Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, in der Regel bereits in ihrer Erstsprache lesen können. (G. 11)
	die Textsortenmerkmale sind das, was die Kinder sich merken; dieses "ruckediku" bei „Aschenputtel“ und so weiter (Abs. 66)	Die Textsortenmerkmale, wie spezielle Formulierungen oder Wiederholungen in Märchen – beispielsweise „ruckediku“, sind prägnante Elemente, die Schüler*innen in Erinnerung bleiben. (G. 12)
	manche Kinder können gar nichts [mit solchen M in LS] anfangen (Abs. 84)	Einige Schüler*innen haben Schwierigkeiten, Texte in Leichter Sprache zu verwenden und können keinen Nutzen daraus ziehen. (G. 13)

	eine eigene Materialerstellung ist schwierig; für LS gibt es auch einen „Duden“ - schwierig diesen einzusetzen, ich war überfordert damit und hab‘ dann nach meinem Ermessen in LS übersetzt (Ab. 90, 92)	Das Erstellen von eigenen Materialien, insbesondere in Leichter Sprache, kann eine Herausforderung sein, da es möglicherweise spezielle Fähigkeiten und Ressourcen erfordert. Ein "Duden" für Leichte Sprache kann hilfreich sein, aber es kann dennoch schwierig sein, ihn effektiv einzusetzen. Hat im speziellen Fall auf eigene Übersetzungen in Leichte Sprache zurückgegriffen, um den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen gerecht zu werden. (G. 14)
	ich finde, man darf die Nebengegenstände nicht außer Acht lassen; da lehnen sich [manche Lehrpersonen] gerne zurück und denken, das müssen eh alle verstehen, aber gerade das ist das Schwierige für die Kinder; sie verstehen zum Teil auch im Deutschunterricht schon einfache Texte nicht gut und wie funktioniert das dann in Biologie, Geografie, Physik und so weiter; hier müsste angesetzt werden, dass in Nebengegenständen Texte schon vereinfacht werden (Abs. 106)	Wichtig, die Bedürfnisse der Schüler*innen in den Nebenfächern zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass die Texte und Materialien in diesen Fächern ebenfalls auf ihre Sprachfähigkeiten abgestimmt sind. In einigen Fällen sind selbst einfache Texte in den Nebenfächern für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, schwer verständlich. Daher sollte in Nebenfächern, wie beispielsweise Biologie, Geografie und Physik, Lerntexte vereinfacht werden, um den Schüler*innen den Zugang zu den Inhalten zu erleichtern. Dies erfordert eine verstärkte Zusammenarbeit und Sensibilisierung unter den Lehrer*innen. (G. 15)
K5: Bewertung von Märchen in Leichter Sprache	fast alle M sind [für eine Übersetzung in LS] geeignet (Abs. 38)	Die meisten Märchen sind für eine Übersetzung in Leichte Sprache geeignet. Hat im Unterricht Erfahrung mit dem Einsatz des Märchens "Rumpelstilzchen“ in Leichter Sprache. (G. 1)
	„Rumpelstilzchen“ in LS -die erste Reaktion von den Kindern: "Aber das ist ja kein Märchen." Also diese Texte in LS (Abs. 40)	Beim Einsatz von Märchen in Leichter Sprache, wie zum Beispiel "Rumpelstilzchen", reagierten die Schüler*innen überrascht und äußerten Bedenken, ob es sich dabei um ein Märchen handelt. (G. 2) Dies zeigt, dass die Verwendung von LS-Texten gelegentlich zu Verwirrung führen kann, da sie sich von den traditionellen Märchen unterscheiden.
	eigentlich ist auch die „Müllerstochter“ wichtig, so als ein Fremdwort, aber für das M wäre es wichtig (Abs. 44)	Der Begriff "Müllerstochter" hat zwar eine gewisse Komplexität und könnte als Fremdwort angesehen werden, ist jedoch für das Verständnis des Märchens von Bedeutung. (G. 3) In Bezug auf Märchen ist es wichtig, auch solche Begriffe zu erklären und die Bedeutung im Kontext des Märchens zu verdeutlichen, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen das Märchen vollständig verstehen. Dies zeigt, wie die Erklärung und Veranschaulichung von Begriffen innerhalb eines Textes dazu beitragen kann, das Verständnis zu vertiefen.
	Vorteil von LS geht in Richtung Verständnis des Textes; für die Kinder einfacher zu verstehen und danach Fragen zu beantworten (Abs. 46)	Der Einsatz von Märchen in Leichter Sprache bietet den Vorteil, dass die Schüler*innen den Text leichter verstehen können, was ihnen das Beantworten von Fragen erleichtert. (G. 4)
	ganz, ganz schade, dass alles nur in der Gegenwart geschrieben ist (Abs. 46)	Bedauert, dass der gesamte Märchentext in Gegenwart verfasst ist. (G. 5)

	Satzanordnung ist hauptsächlich Subjekt-Prädikat-Objekt (Abs. 54)	Der syntaktisch typische Satzbau im Märchentext verwendet vorwiegend die Form Subjekt-Prädikat-Objekt. (G. 6) Diese Beobachtungen deuten darauf hin, dass LS-Texte oft zeitlich und in ihrer Satzstruktur eingeschränkt sind.
	viele Präpositionalobjekte, oder Präpositionalphrasen kommen vor: in einem schönen Haus, von einem Mädchen, von der Mutter (Abs. 54)	Der Märchentext in Leichtre Sprache enthält viele Präpositionalobjekte oder Präpositionalphrasen, zum Beispiel: in einem schönen Haus, von einem Mädchen, von der Mutter. (G. 7)
	alles linksbündig geschrieben; mich würde das beim Lesen ein bisschen stören, dass alles linksbündig ist und mit so viel Abstand (Abs. 56)	Die einheitliche und linksbündige Textformatierung mit großem Zeilenabstand kann beim Lesen störend wirken, insbesondere wenn es um längere Texte geht. (G. 8) Dieses Format kann die Lesbarkeit und den Lesefluss beeinflussen.
	ich glaube, das ist wirklich nur für die Leseanfänger, weil diejenigen, die nach DaZ haben können meistens schon in der ersten Sprache lesen (Abs. 56)	Sieht solche Materialien in Leichter Sprache vor allem als hilfreich für Schüler*innen, die gerade erst das Lesen lernen (Leseanfänger*innen) an. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, haben oft bereits Lesekompetenzen in ihrer Erstsprache. (G. 9)
	angepasster Wortschatz, leichte Wörter, Erklärungen, Wiederholungen (Abs. 54)	Entsprechende Maßnahmen der Zielgruppenanpassung wären die Verwendung eines angepassten Wortschatzes, die Verwendung leicht verständlicher Wörter, die Bereitstellung von Erklärungen und die Wiederholung von Inhalten. (G. 10)
	verständlich und lesbar (Abs. 60)	Bewertet den Text als gut verständlich und lesbar. (G. 11)
	für Kinder, die schon länger lesen können störend, dass jede Zeile neu beginnt und nach jedem Punkt ein neuer Absatz kommt (Abs. 60)	Schüler*innen, die bereits längere Zeit lesen können, könnten es als störend empfinden, wenn nach jeder Zeile ein neuer Absatz beginnt und nach jedem Punkt ein weiterer Absatz folgt. (G. 12) Ungewohnt Lesefluss
	bei „Aschenputtel“ gibt es diese Aussprüche und Zitate: "ruckediku, ruckediku, Blut ist im Schuh"; das ist in diesem M auch drinnen (Abs. 64)	In Märchen, wie auch in „Aschenputtel“, gibt es spezifische Ausdrücke und Sprüche, die sich wiederholen. Solche charakteristischen Ausdrücke kommen auch im speziellen Märchen in Leichter Sprache vor. (G. 13)
	die Textsortenmerkmale sind das, was die Kinder sich merken; dieses "ruckediku" bei „Aschenputtel“ und so weiter (Abs. 66)	Solche Textsortenmerkmale, wie spezifische Ausdrücke, Sprüche oder Zitate, sind wichtige Elemente in Märchen. Kinder merken sich solche charakteristischen Merkmale. (G. 14) die zur Identifizierung der Textsorte beitragen und das Textverständnis fördern. Dies gilt nicht nur für „Aschenputtel“, sondern auch für andere Märchen.
	zur Gestaltung: es sind viele Seiten für wenig Text (Abs. 78)	In Bezug auf die Gestaltung des Märchentextes in Leichter Sprache fällt auf, dass es viele Seiten mit vergleichsweise wenig Textinhalt sind. (G. 15
	eine eigene Materialerstellung ist schwierig; für LS gibt es auch einen „Duden“ - schwierig diesen einzusetzen, ich war	Das Erstellen von eigenen Materialien, insbesondere in Leichter Sprache, kann eine Herausforderung sein, da es möglicherweise spezielle Fähigkeiten und Ressourcen erfordert. Ein "Duden" für Leichte Sprache kann hilfreich sein, aber es

	überfordert damit und hab‘ dann nach meinem Ermessen in LS übersetzt (Ab. 90, 92)	kann dennoch schwierig sein, ihn effektiv einzusetzen. Hat im speziellen Fall auf eigene Übersetzungen in Leichte Sprache zurückgegriffen, um den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen gerecht zu werden. (G. 16)
K6: Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht	Textsortenmerkmale: "Es war einmal“, Mitvergangenheit; Feen, Könige, veraltete Sprache, Verkleinerungsformen und so weiter - das hat den S gefehlt im Text und die Figuren werden anders beschrieben (Abs. 42)	Textsortenmerkmale, wie der Eröffnungssatz "Es war einmal", die Verwendung der Mitvergangenheit, das Vorhandensein von Feen, Königen und die Nutzung veralteter Sprache und Verkleinerungsformen, sind charakteristisch für Märchen. Die Abwesenheit dieser Merkmale im Märchentext in Leichter Sprache fiel den Schüler*innen auf. (G. 1)
	es sind sicher nicht alle Aspekte des Originals enthalte (Abs. 62)	Sieht beim Märchentext in Leichter Sprache nicht alle Aspekte der Originalversion im Detail enthalten. (G. 2) Dies kann dazu führen, dass einige Nuancen oder Inhalte des Originals verloren gehen, was bei der Verwendung von Texten in Leichter Sprache berücksichtigt werden sollte.
	große Herausforderung den Text in LS an das Sprachniveau der Kinder anzupassen (Abs. 68)	Die Anpassung der Märchentexte in Leichter Sprache an das Sprachniveau der Schüler*innen kann eine große Herausforderung darstellen. (G. 3)
	bspw. ein Mädchen aus der Ukraine, das seit einem Jahr Deutsch lernt und sehr schnell Deutsch gelernt hat; für die würde das zu einfach sein (Abs. 68)	Bei der Erstellung von Texten in Leichter Sprache muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Schüler*innen das gleiche Sprachniveau oder den gleichen Lernfortschritt haben. Ein Text, der für manche Schüler*innen angemessen ist, kann für andere möglicherweise zu einfach sein. (G. 4) Daher ist es wichtig, das Sprachniveau der Zielgruppe individuell zu berücksichtigen.
	müsste als Lehrperson den Text selbst noch einmal in LS übersetzen, damit das Kind dann auch nicht unterfordert ist (Abs. 68)	Die Lehrperson müsste in der Lage sein, Texte in Leichter Sprache selbst zu erstellen, um sicherzustellen, dass sie den individuellen Bedürfnissen und Sprachniveaus der Schüler*innen gerecht werden. (G. 5)
	wenn man nur mehr solche Texte gibt, ist es schwierig, dass [die S mit DaZ] etwas dazulernen, weil ab B1 Niveau gewisse Nebensätze und Hauptsatzreihen gelesen werden (Abs. 68)	Wenn hauptsächlich mit vereinfachten Texten gearbeitet wird, ist es schwierig, sicherzustellen, dass die Schüler*innen kontinuierlich Fortschritte im Spracherwerb machen können. (G. 6) Je nach individuellem Sprachniveau können fortgeschrittenere Texte notwendig sein, die komplexere grammatische Strukturen und Sätze enthalten.
	[das M in LS] ist zwischen A1 und A2; A1 auch nicht wirklich (Abs. 70)	Würde den Märchentext so einschätzen, dass er für Lernende zwischen Sprachniveau A1 und A2 verständlich ist. (G. 7)
	man kann die Kinder mit so einem Text auch nicht alleine lassen, weil trotzdem noch einige Dinge unklar sein werden (Abs. 70)	Solche Märchentexte in Leichter Sprache erfordern zusätzliche Unterstützung und Erläuterungen für die Schüler*innen, da bestimmte Aspekte möglicherweise unklar bleiben. (G. 8)
K6.1: positive Aspekte von Mär-	Vorteil von LS geht in Richtung Verständnis des Textes; für die Kinder einfacher zu verstehen und danach Fragen zu beantworten (Abs. 46)	Der Einsatz von Märchen in Leichter Sprache bietet den Vorteil, dass die Schüler*innen den Text leichter verstehen können, was ihnen das Beantworten von Fragen erleichtert. (G. 1)

	Wortschatz: leichte Wörter (Abs. 58) viel erklärt (Abs. 58)	Der Märchentext in Leichter Sprache verwendet einfache Wörter und enthält wiederholte Erklärungen. (G. 2)
	Wortwiederholungen; z.B. Mutter, Mädchen, Tochter (Abs. 58)	Der Märchentext in Leichter Sprache enthält viele Wortwiederholungen, zum Beispiel Mutter, Mädchen, Tochter. (G. 3)
	verständlich und lesbar (Abs. 60)	Bewertet den Text als gut verständlich und lesbar. (G. 4)
K6.2: negative Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	näheres zu dem Text besprechen, Textsortenmerkmale herausfiltern - das funktioniert mit dem Text in LS nicht (Abs. 46)	Beim genauen Besprechen des Märchentextes wird es problematisch, da sich das Herausfiltern von Textsortenmerkmalen gestalten schwierig gestaltet, wenn der Text in Leichter Sprache verfasst ist. (G. 1)
	ganz, ganz schade, dass alles nur in der Gegenwart geschrieben ist (Abs. 46)	Bedauert, dass der gesamte Märchentext in Gegenwart verfasst ist. (G. 2)
	bei den Übersetzungen wird eigentlich immer auf Passivkonstruktionen verzichtet; aber die Übersetzungen[/Erklärungen] am Rand verwenden Passiv; auch der Textausschnitt von „Aschenputtel“ in LS beschreibt: "Er wird in die Erde gelegt." (Abs. 48)	In den Übersetzungen in Leichte Sprache werden in der Regel auf Passivkonstruktionen verzichtet, aber in den Randbemerkungen oder Erklärungen des Märchentextes wird gelegentlich Passiv verwendet. Ein Beispiel aus dem Textausschnitt von „Aschenputtel" in Leichter Sprache schreibt: "Er wird in die Erde gelegt." (G. 3)
	in der Version in LS gibt es kein Passiv; alles ist in Gegenwart; aber bei der Erklärung schon; das ist ein bisschen seltsam (Abs. 50)	Bei der Übersetzung des Märchentextes in Leichte Sprache wurde auf Passivkonstruktionen verzichtet und Gegenwart verwendet, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Da in den Erklärungen oder Randbemerkungen gelegentlich Passiv verwendet wurde, kann das für die Schüler*innen verwirrend sein. (G. 4)
	für Kinder, die schon länger lesen können störend, dass jede Zeile neu beginnt und nach jedem Punkt ein neuer Absatz kommt (Abs. 60)	Schüler*innen, die bereits längere Zeit lesen können, könnten es als störend empfinden, wenn nach jeder Zeile ein neuer Absatz beginnt und nach jedem Punkt ein weiterer Absatz folgt. (G. 5) Ungewohnt Lesefluss
K7: Auswirkungen auf Unterrichtsvorbereitung und Unterricht	müsste als Lehrperson den Text selbst noch einmal in LS übersetzen, damit das Kind dann auch nicht unterfordert ist (Abs. 68)	Die Lehrperson müsste in der Lage sein, Texte in Leichter Sprache selbst zu erstellen, um sicherzustellen, dass sie den individuellen Bedürfnissen und Sprachniveaus der Schüler*innen gerecht werden. (G. 1)
	wenn man nur mehr solche Texte gibt, ist es schwierig, dass [die S mit DaZ] etwas dazulernen, weil ab B1 Niveau gewisse Nebensätze und Hauptsatzreihen gelesen werden (Abs. 68)	Wenn hauptsächlich mit vereinfachten Texten gearbeitet wird, ist es schwierig, sicherzustellen, dass die Schüler*innen kontinuierlich Fortschritte im Spracherwerb machen können. (G. 2) Je nach individuellem Sprachniveau können fortgeschrittenere Texte notwendig sein, die komplexere grammatische Strukturen und Sätze enthalten.
	man kann die Kinder mit so einem Text auch nicht alleine lassen, weil trotzdem noch einige Dinge unklar sein werden (Abs. 70)	Solche Märchentexte in Leichter Sprache erfordern zusätzliche Unterstützung und Erläuterungen für die Schüler*innen, da bestimmte Aspekte möglicherweise unklar bleiben. (G. 3)
	eine eigene Materialerstellung ist schwierig; für LS gibt es auch einen „Duden“ – schwierig, diesen einzusetzen, ich war	Das Erstellen von eigenen Materialien, insbesondere in Leichter Sprache, kann eine Herausforderung sein, da es möglicherweise spezielle Fähigkeiten und Ressourcen erfordert. Ein "Duden" für Leichte Sprache kann hilfreich sein, aber es

	überfordert damit und hab‘ dann nach meinem Ermessen in LS übersetzt (Ab. 90, 92)	kann dennoch schwierig sein, ihn effektiv einzusetzen. Hat im speziellen Fall auf eigene Übersetzungen in Leichte Sprache zurückgegriffen, um den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen gerecht zu werden. (G. 4)
	ich habe auch diesen direkten Vergleich: eine Klasse, wo die Hälfte der S nicht deutsche Muttersprache haben und eine Klasse, wo wirklich alle deutsche Muttersprache haben und es ist eine ganz andere Vorbereitung (Abs. 94)	Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts variieren erheblich je nachdem, ob Schüler*innen in der Klasse Deutsch als Muttersprache haben oder nicht. (G. 5)
	Und das ist eine große Herausforderung, ein Material dreifach zu differenziert (Abs. 102)	Es ist herausfordernd, Unterrichtsmaterialien so zu gestalten, dass sie für verschiedene Leistungsniveaus geeignet sind. (G. 6)
	auch in Nebengegenständen Texte vereinfachen (Abs. 106)	Auch in den Nebenfächern sollten vereinfachte Lerntexte angeboten werden. (G. 7) Das kann dazu beitragen, das Verständnis und die Leistung insbesondere für diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zu verbessern. Dies ist ein wichtiger Aspekt der Förderung von Bildungsgerechtigkeit.
K8: Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends	sinnvoll wäre es, eine Förderung anzubieten, auch für Kinder, die in Österreich geboren sind, aber eine andere Muttersprache haben, dass die problematischen Bereiche extra gefördert werden (Abs. 16)	Die Bereitstellung von gezielter Unterstützung für Schüler*innen mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen, einschließlich Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden und Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache, ist entscheidend, um sicherzustellen, dass sie erfolgreich am Bildungssystem teilnehmen können. (G. 1) Dies unterstreicht die Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit und individueller Förderung.
	Es wird differenziert im Unterricht, soweit das möglich ist (Abs. 18)	Soweit möglich, erfolgt die Unterscheidung im Deutschunterricht durch das Angebot und den Einsatz von Differenzierungsmaterial. (G. 2)
	dass M in LS stärker an den Bedürfnissen der S anzusetzen hängt vom Sprachniveau ab, dass die S mitbringen (Abs. 76)	Um eine individuelle Anpassung und Bedürfnisorientierung von Märchen in Leichter Sprache zu ermöglichen, soll sich am Sprachniveau der Schüler*innen orientiert werden. (G. 3)
	weniger Absätze, sodass es ansprechender von der Gestaltung her ist (Abs. 78)	Empfiehlt eine verringerte Anzahl von Absätzen, was zu einer ansprechenderen Gestaltung beitragen kann. (G. 4) Die Formatierung und Struktur von Texten, einschließlich Märchen in Leichter Sprache, kann durch die Anzahl der Absätze beeinflusst werden.
	trotzdem auch [Grammatikphänomene], wie Mitvergangenheit, welche die Kinder schon gelernt haben, einbauen (Abs. 80)	Empfiehlt, Grammatikphänomene einzubeziehen, die dem aktuellen Sprachniveau der Kinder entsprechen und die sie bereits gelernt haben. (G. 5) Dies fördert das Verständnis und die Anwendung grammatischer Konzepte.
	auch verschiedene Textsortenmerkmale, die so typisch sind einbauen; z.B. „ Es war einmal“, „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“; wird vorab ja besprochen, dann ist es klar (Abs. 80)	Empfiehlt, typische Textsortenmerkmale (wie Eingangs- und Schlussformeln) in die Märchentexten in Leichter Sprache zu integrieren und diese vorab zu erläutern. (G. 6)

	ruhig auch Verkleinerungsformen einbauen, wenn sie vorab besprochen werden (Abs. 80)	Empfiehlt, das Einbeziehen von Verkleinerungsformen in Märchentexte in Leichter Sprache, welche zuvor erklärt wurden. (G. 7)
	ich empfehle Kolleg*innen immer ein bestimmtes Buch; wir tauschen uns im Kollegium aus (mit einem eigenen Ordner und verschiedenen Links); M in LS hierbei angeführt (Abs. 84)	Der Austausch von Materialien im Kollegium sind wichtige Praktiken, um Lehrer*innen dabei zu helfen, effektive Unterrichtsmaterialien zu finden und ihre pädagogischen Ansätze zu bereichern. Dies schließt Materialien in Leichter Sprache mit ein. (G. 8)
	wie Erfahrungen am besten eingebaut und Materialien LS verändert werden, ist schwierig (Abs. 89, 90)	Es ist eine Herausforderung, Erfahrungen auf die effektivste Weise zu integrieren und Materialien in Leichter Sprache für einen sinnvollen Einsatz zu bearbeiten. (G. 9)
	rate den Kollegen, dass sie [übersetzen in LS] nach eigenem Ermessen ausprobieren und dann den Duden oder mittels Internet oder anhand meiner Texte als Anhaltspunkt, arbeiten (Abs. 92)	Rät Kolleg*innen, die Übersetzung in Leichte Sprache nach eigenem Ermessen auszuprobieren und sich dabei auf den Duden für Leichte Sprache und das Internet oder die eigens erstellten Texte als Leitfaden zu stützen. GS. 10)
	Idee, dass bessere S einen Text, oder ein M, in LS übersetzen (Abs. 98)	Plant im Unterricht in Paar- oder Gruppenarbeit gemeinsam mit den Schüler*innen ein Märchen in Leiche Sprache zu übersetzen. (G. 11)
	keine konkreten Fortbildungen zu LS angeboten; aber im Zuge eines Hochschullehrgangs DaZ kennengelernt (Abs. 100)	Es werden keine speziellen Fortbildungen im Bereich Leichte Sprache angeboten. Hat das Konzept während eines Hochschullehrgangs für Deutsch als Zweitsprache kennengelernt. (G. 12)
	das würde auch andere Kolleg*innen interessieren; als Deutschfortbildung Texte in LS zu übersetzen; gut möglich, wenn das man das lernt (Abs. 100)	Texte in Leichter Sprache zu übersetzen, könnte als Methode auch für andere Kolleg*innen von Interesse sein. Es wäre sinnvoll, dies als Teil einer Deutschfortbildung anzubieten, um Lehrkräften die Fähigkeit zu vermitteln, Texte in Leichter Sprache zu erstellen. (G. 13)
	generell wenige Deutschfortbildungen, die sich mit so etwas auseinandersetzen, weil gerade alles in Richtung Digitalisierung und digitales Lernen geht; aber man darf nicht außer Acht lassen, dass Schreiben und Lesen wichtig ist (Abs. 100)	Im Allgemeinen gibt es nur wenige Deutschfortbildungen, die sich mit Themen wie der Übersetzung von Texten in Leichte Sprache auseinandersetzen. Das liegt daran, dass der Schwerpunkt meist auf Digitalisierung und digitalem Lernen liegt. Dennoch sollte man nicht vernachlässigen, wie wichtig die Schreib- und Lesefähigkeiten sind. (G. 14) Deutschfortbildungen neigen dazu, sich mehr auf digitale Bildung und Technologie zu konzentrieren, und es gibt oft weniger Angebote, die sich auf die wichtigen Grundlagen des Schreibens und Lesens beziehen. Es ist jedoch von Bedeutung, dass diese Fertigkeiten nicht vernachlässigt werden, insbesondere wenn es um die Förderung von Schüler*innen in Bezug auf Leichte Sprache und Textverständnis geht. Es könnte sinnvoll sein, die Balance zwischen digitalen Bildungsmethoden und den Grundlagen des Sprachunterrichts zu finden.

	viel Differenzierung, aber fast schon ein bisschen zu viel, weil gerade in einer Mittelschule, so wie es früher war, eigentlich drei Leistungsniveaus zusammenkommen (Abs. 100)	In den Mittelschulklassen, wo (wie im der historisch vorangehenden Schultyp) drei verschiedene Leistungsniveaus zusammengeführt wurden, kann es herausfordernd sein, eine angemessene Differenzierung zu erreichen, und es besteht die Gefahr, dass die Differenzierungsmittel zu umfangreich werden. (G. 15)
	Und das ist eine große Herausforderung, ein Material dreifach zu differenziert (Abs. 102)	Es ist herausfordernd, Unterrichtsmaterialien so zu gestalten, dass sie für verschiedene Leistungsniveaus geeignet sind. (G. 16)
	auch für die Bibliothek einige Exemplare mit Texten in Einfacher oder LS ankaufen, die auch an die Kinder ausgegeben werden können (Abs. 108)	Der Erwerb von Büchern mit Texten in Einfacher oder Leichter Sprache für die schulische Bibliothek kann eine sinnvolle Maßnahme sein, um Schüler*innen den Zugang zu Text und Literatur zu ermöglichen. (G. 17) Dies könnte dazu beitragen, das Lesen und Verstehen von Texten zu fördern und die Sprachkompetenz der Schüler*innen zu verbessern. Es ist wichtig, dass Schulen Ressourcen bereitstellen, um die Vielfalt der Leseerfahrungen der Schüler*innen zu unterstützen.

Analyse Interview D

Kategorie	Paraphrase(n)	Generalisierung
K1: Spezielle Sprachförderangebote	Islamisches Gymnasium mit Religionsschwerpunkt: alle S sind zwei- oder mehrsprachig und fast alle haben eine andere Erstsprache als Deutsch (Abs. 14)	Im islamischen Gymnasium mit Religions-schwerpunkt, sind alle Schüler*innen zweisprachig oder mehrsprachig. Fast alle haben eine andere Erstsprache als Deutsch. (G. 1)
	keine spezielle Förderung zu Beginn, sondern Einstufung nach Salzburger Lesescreening und ersten Schularbeiten; danach werden Leseförderstunden angeboten oder ein Förderkurs eröffnet (Abs. 16)	Zu Beginn gibt es keine spezielle Förderung, sondern die Schüler*innen werden anhand des Salzburger Lesescreenings und ihrer ersten Schularbeiten eingeschätzt. Danach werden Leseförderstunden angeboten oder es wird ein spezieller Förderkurs eröffnet. (G. 2)
	außerdem VHS-Förderkurse mit Lernhilfekursen am Nachmittag (Abs. 16)	Es gibt VHS-Förderkurse („Lernhilfekurse“), die am Nachmittag stattfinden. (G. 3)
	normierte Bücher für den Deutschunterricht, die nicht speziell auf die Förderung von DaZ abzielen (Abs. 20)	Im Deutschunterricht werden normierte Bücher verwendet, die nicht speziell auf die Förderung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache abzielen. (G. 4)
K2: Umgang mit anspruchsvollen Texten und Motivationsaspekten	Deutschlehrer an der Schule teilen Themen grundsätzlich auf und haben immer einen Leseschwerpunkt zum Thema, das wir gerade durchnehmen (Abs. 20)	Die Deutschlehrer*innen an der Schule legen Leseschwerpunkte zum jeweiligen Unterrichtsthema fest. (G. 1)
	Wir schreiben immer einen Text zusammen im Plenum, damit der Aufbau ganz genau besprochen werden kann (Abs. 20)	Schreiben im Unterricht gemeinsam im Plenum einen Text, um den Aufbau ausführlich zu besprechen. (G. 2)
	Und wir machen zu jedem Thema sehr viel Wortschatzarbeit und das parallel teilweise auch mit Grammatikschwerpunkten verknüpfen (Abs. 20)	Legt bei jedem Thema großen Wert auf die Erweiterung des Wortschatzes und verknüpft das mit Schwerpunkten in der Grammatik. (G. 3)
	Bei Textarbeit formatiere ich den Text zuerst neu, sodass er auch übersichtlich ist (Abs. 26)	Formatiert bei der Arbeit mit Texten diese übersichtlich. (G. 4)
	danach den Text gemeinsam lesen, gemeinsam durchzugehen und die S die Möglichkeit haben, ihn nochmal in Ruhe selbst zu lesen (Abs. 26)	Nach dem gemeinsamen, schrittweisen Lesen des Textes haben die Schüler*innen Gelegenheit, den Text in Ruhe selbst noch einmal zu lesen. (G. 5)
	Text gliedern durch Unterüberschriften für einzelne Absätze und schauen, um was es in welchem Absatz geht (Abs. 26)	Legt Wert darauf, den Text mit Unterüberschriften in einzelne Absätze zu gliedern und zu schauen, um was es in welchem Absatz geht. (G. 6)
	es kommt immer ein bisschen auf die Textsorte darauf an, aber so sollen Texte vereinfacht und greifbarer gemacht werden und auch das Leseverständnis gefördert (Abs. 26)	Je nach Textsorte variiert die Herangehensweise, aber das Ziel ist immer, die Texte zu vereinfachen und verständlicher zu machen, während gleichzeitig das Leseverständnis gefördert wird. (G. 7)

	die unterschiedlichen Sprachniveaus sollen durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Gliederung und der Sprache und den eigenen Texten innerhalb von Überarbeitungsphasen mit Verbesserungsvorschlägen und Korrekturen beim Texteschreiben angesprochen werden; langer und intensiver Prozess aber auch schön (Abs. 36)	Durch die intensive Auseinandersetzung mit Gliederung und Sprache und die Überarbeitungs- und Korrekturphasen für die eigenen Texte sollen die Schüler*innen auf ihren unterschiedlichen Sprachniveaus angesprochen werden. Dies ist ein langer und intensiver Prozess, aber er ist sehr lohnend. (G. 8)
	L/leichte Sprache gerade zu Beginn eines neuen Themas wichtig, um diesen Stress und die Unsicherheit zu nehmen (Abs. 76)	L/leichte Sprache gerade zu Beginn eines neuen Themas wichtig, um den Schüler*innen die Unsicherheit vor dem Unbekannten zu nehmen. (G. 9)
K2.1: Bedeutung von Zusatzmaterialien und Tools	z.B. Bild oder Bildimpuls zum Einsteigen oder um es mit dem Titel zu verknüpfen (Abs. 26) z.B. mit Schlüsselwörtern den Text ordnen und erfassen (Abs. 26) z.B. Rätsel (Abs. 26)	Zusatzmaterialien, wie Bilder oder Bildimpulse, dienen dazu, den Einstieg in ein Thema zu erleichtern oder es mit dem Titel des Textes zu verknüpfen. Schlüsselwörter können verwendet werden, um den Text zu ordnen und zu erfassen. Rätsel sind ein weiteres Beispiel für Zusatzmaterialien, die den Lernprozess unterstützen können. (G. 1)
	Gut, wenn es Worterklärungen gibt und wer sie braucht, liest sie und wer nicht, lässt es einfach aus, sodass man so ein bisschen selbst bestimmen kann; und als Lehrerin schauen kann, wo man sie abholt und so alle auf einem guten Einstiegsniveau hat, auf dem sich alle auskennen; also ich glaube, das ist ganz wichtig und ganz gut für einen positiven Einstieg in ein neues Thema (Abs. 74)	Worterklärungen in Texten sind eine positive Unterstützung, da sie den Leser*innen die Möglichkeit geben, unbekannte Wörter selbstständig zu erarbeiten und verstehen. Die Schüler*innen können selbstständig entscheiden, ob sie sie nutzen. Für Lehrer*innen ist dies hilfreich, um beim Einstieg in ein neues Thema sicherzustellen, dass alle Schüler*innen auf einem guten Einstiegsniveau befinden und sich mit dem neuen Thema vertraut machen können. (G. 2)
	Also L/leichte Sprache finde ich sehr wichtig, gerade zu Beginn eines neuen Themas, um diesen Stress zu nehmen, den man hat, wenn etwas Neues angefangen wird (Abs. 76)	L/leichte Sprache gerade zu Beginn eines neuen Themas wichtig, um den Schüler*innen die Unsicherheit vor dem Unbekannten zu nehmen. (G. 3)
	Zusatzmaterialien sind generell wichtig, wenn es um die sprachliche Förderung von S geht, wenn man was bereitstellt und zusätzliches Material anbietet; sei es zum Wortschatz, sei es nochmal ein leichtes M zum Lesen, sei es, dass etwas visualisiert und für sie greifbar gemacht wird (Abs. 76)	Zusatzmaterialien sind von großer Bedeutung für die sprachliche Förderung von Schüler*innen. Sie bieten Unterstützung beim Wortschatzerwerb durch zusätzliche Texte zum Lesen oder visualisierte Inhalte, was die Texte greifbarer macht. (G. 4)
	es gibt auch tolle Lern-Apps, wo man was programmieren kann, spielerisch (Abs. 79)	Es gibt auch hervorragende Lern-Apps, die es ermöglichen, spielerisch und interaktiv zu lernen. (G. 5) Diese Apps bieten eine moderne und ansprechende Möglichkeit, das Lernen zu unterstützen und Schüler*innen zu motivieren.
	beim Wortschatz gibt es viele Möglichkeiten, bspw. Wörter würfeln und so weiter (Abs. 79)	Es gibt zahlreiche kreative Möglichkeiten, den Wortschatz zu erweitern, wie das Würfeln von Wörtern und ähnliche Aktivitäten. (G. 6) Diese spielerischen Ansätze sind oft effektive Wege, um Schülerinnen und Schülern neue Vokabeln beizubringen und ihr Interesse an der Sprache zu fördern.

	nicht zu viel erstellen, sonst fühlen die S sich total erschlagen; die Themen des Unterrichts sollen gut und abwechslungsreich repräsentiert werden; sodass die unterschiedlichen Fähigkeiten von den S abverlangt werden und diese Abwechslung beim Lernen ihnen unterschiedliche Möglichkeiten aufzeigt und es auch Spaß macht und auch visuell ansprechend gestaltet ist (Abs. 81)	Wichtig, die richtige Balance zu finden und nicht zu viele Materialien zu erstellen, da dies die Schüler*innen überfordern kann. Die Unterrichtsthemen sollten gut und abwechslungsreich repräsentiert werden, um die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler*innen anzusprechen. Dies schafft Abwechslung beim Lernen. (G. 7)
K2.2: Zielgruppenanpassung und Inklusion	keine spezielle Förderung zu Beginn, sondern Einstufung nach Salzburger Lesescreening und ersten Schularbeiten; danach werden Leseförderstunden angeboten oder ein Förderkurs eröffnet (Abs. 16)	Zu Beginn gibt es keine spezielle Förderung, sondern die Schüler*innen werden anhand des Salzburger Lesescreenings und ihrer ersten Schularbeiten eingeschätzt. Danach werden Leseförderstunden angeboten oder es wird ein spezieller Förderkurs eröffnet. (G. 1)
	außerdem VHS-Förderkurse mit Lernhilfekursen am Nachmittag (Abs. 16)	Es gibt VHS-Förderkurse („Lernhilfekurse“), die am Nachmittag stattfinden. (S. 2)
	normierte Bücher für den Deutschunterricht, die nicht speziell auf die Förderung von DaZ abzielen (Abs. 20)	Im Deutschunterricht werden normierte Bücher verwendet, die nicht speziell auf die Förderung von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache abzielen. (G. 3)
	es kommt immer ein bisschen auf die Textsorte darauf an, aber so sollen Texte vereinfacht und greifbarer gemacht werden und auch das Leseverständnis gefördert (Abs. 26)	Je nach Textsorte variiert die Herangehensweise, aber das Ziel ist immer, die Texte zu vereinfachen und verständlicher zu machen, während gleichzeitig das Leseverständnis gefördert wird. (G. 4)
	vom [Sprach]niveau gibt es Unterschiede und manche sind bisschen schwächer als andere aber grundsätzlich bewegen eigentlich alle sich sehr auf einem moderaten Level (Abs. 36)	Die Schüler*innen weisen Unterschiede in ihrem Sprachniveau auf, aber grundsätzlich bewegen sich alle auf einem moderaten Sprachniveau. (G. 5)
	[Bei der Auswahl von M] bin ich oft nach dem Schulbuch gegangen, weil darin schon welche in gekürzter Version vorkommen oder auch Worterklärungen vorkommen (Abs. 38)	Ging bei der Auswahl von Märchen oft nach dem Schulbuch, weil darin schon gekürzte Versionen oder auch Worterklärungen enthalten sind. (G. 6)
	Ausrichtung daran, was die S schon kennen und ob das mit dem Schulbuch überein passt; aufgreifen und adaptieren (Abs. 38)	Orientiert sich an dem, was die Schüler*innen bereits kennen und prüft die Vereinbarkeit mit dem Schulbuch. Greift Vorhandenes auf und passt es entsprechend an. (G. 7)
	sodass alle [vom Stand] abgeholt werden können (Abs. 74)	Um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen auf dem gleichen Stand abgeholt werden können. (G. 8)
	Gut, wenn es Worterklärungen gibt und wer sie braucht, liest sie und wer nicht, lässt es einfach aus, sodass man so ein bisschen selbst bestimmen kann; und als Lehrerin schauen kann, wo man sie abholt und so alle auf einem guten Einstiegsniveau hat, auf dem sich alle auskennen; also ich glaube, das ist ganz wichtig und ganz gut für einen positiven Einstieg in ein neues Thema (Abs. 74)	Worterklärungen in Texten sind eine positive Unterstützung, da sie den Leser*innen die Möglichkeit geben, unbekannte Wörter selbstständig zu erarbeiten und verstehen. Die Schüler*innen können selbstständig entscheiden, ob sie sie nutzen. Für Lehrer*innen ist dies hilfreich, um beim Einstieg in ein neues Thema sicherzustellen, dass alle Schüler*innen auf einem guten Einstiegsniveau befinden und sich mit dem neuen Thema vertraut machen können. (G. 9)
	Zusatzmaterialien sind generell wichtig, wenn es um die sprachliche Förderung von S geht, sodass man was bereitstellt und	Zusatzmaterialien sind von großer Bedeutung für die sprachliche Förderung von Schüler*innen. Sie bieten Unterstützung beim Wortschatzerwerb durch

	zusätzliches Material anbietet; sei es zum Wortschatz, sei es nochmal ein leichtes M zum Lesen, sei es, dass etwas visualisiert und für sie greifbar gemacht wird (Abs. 76)	zusätzliche Texte zum Lesen oder visualisierte Inhalte, was die Texte greifbarer macht. (G. 10)
K3: Bedeutung von Märchen im Literaturunterricht	finde es schwierig, mit den M aufgrund des kulturellen Aspekts an meiner Schule (Abs. 28)	Aufgrund des kulturell-religiösen Schwerpunkt der Schule schwierig, Märchenunterricht zu führen. (G. 1)
	aber immer schön, M zu unterrichten, weil sie die Fantasie der S anregen und ihnen gewisse Freiheit beim Schreiben ermöglichen; auch das Lesen von M kann eine andere Welt eröffnen und unterschiedliche Persönlichkeiten oder Charakterentwicklungen zeigen, wo man daraus lernen und sich etwas mitnehmen kann; deshalb, mache ich M sehr gerne im Unterricht und würde schon sagen, dass sie ein wichtiger Teil des Deutschunterrichts sind (Abs. 28)	Das Unterrichten von Märchen ist immer eine Bereicherung, da sie die Fantasie der Schüler*innen anregen und ihnen Freiheit beim Schreiben ermöglichen. Zudem kann das Lesen von Märchen neue Welten eröffnen und verschiedene Persönlichkeiten oder Charakterentwicklungen präsentieren, aus denen gelernt und Inspiration geschöpft werden kann kann. Schätzt Märchen sehr und betrachtet sie als wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts. (G. 2)
	mit M kann man z.B. sehr gut Adjektive erlernen; Eigenschaften von Persönlichkeiten aufgreifen, zusätzliche Charaktereigenschaften kennenlernen, Charakterentwicklungen besprechen, usw.; da kann durchaus einiges rausgenommen werden (Abs. 30)	Märchentexte eignen sich gut zur Vermittlung von Grammatikthemen, wie Adjektive und zu inhaltlicher Diskussion, wie Persönlichkeitseigenschaften, Charaktermerkmale, Charakterentwicklung. In diesem Kontext gibt es viele Aspekte, die herausgearbeitet werden können. (G. 3)
K3.1: Unterrichtsmethoden für den Märchenunterricht	ich mache das gerne als eine Art Märchen-Projekt (Abs. 32)	Führt gerne Projektunterricht zur Märchenthematik. (G. 1)
	arbeiten am Wortschatz, um diesen typischen Märchenwortschatz anzuschauen: Verniedlichungen, Nomen, Adjektive, Pronomen, Deklination lernen und wiederholen (Abs. 34)	Die Bemühungen konzentrieren sich auf die Erweiterung des Wortschatzes, um den speziellen Wortschatz, der in Märchen vorkommt, zu erfassen. Dies schließt Verniedlichungen, Nomen, Adjektive, Pronomen und Deklinationen ein, die gelernt und wiederholt werden. (G. 2)
	zum Text hinführen durch Schreiben eines gemeinsamen Klassenmärchens (Abs. 34)	Die Schüler*innen werden durch das gemeinsame Schreiben eines Klassenmärchens auf die Textsorte vorbereitet. (G. 3)
	beim Schreiben der M oft offene Angaben, damit sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen können; aber Vorgabe, dass die klassischen Märchenmerkmale eingebaut werden müssen; also Bösewicht, Happy End (Abs. 34)	Beim Verfassen der Märchen lassen die Schüler*innen ihrer Fantasie freien Lauf, jedoch gibt es bestimmte Vorgaben, die beachtet werden müssen. Dazu gehören klassische Märchenmerkmale wie beispielsweise das Vorhandensein eines Bösewichts und ein glückliches Ende. (G. 4) Diese Methode ermutigt die Schülerinnen und Schüler dazu, kreativ zu schreiben, während sie gleichzeitig grundlegende Strukturen und Konzepte von Märchen verstehen und anwenden.
	die S würfeln sich ein M mit einem Bilderwürfel oder einem Würfel mit Stichwörtern, Figuren und Eigenschaften darauf (Abs. 34)	Für eine spielerische Auswahl von Märchenmotiv und Co. wird eine Methode angewandt, wo die Schüler*innen ein Märchen wählen, indem sie entweder einen Bilderwürfel oder einen Würfel mit Stichwörtern, Figuren oder Eigenschaften verwenden. (G. 5)
	Bildimpuls, zu dem sie schreiben sollen (Abs. 34)	Die Schüler*innen erhalten einen Bildimpuls, zu dem sie schreiben sollen. (G. 6)

	aus den gewürfelten M das Klassenmärchenbuch gemacht (Abs. 34)	Aus den gewürfelten und im Anschluss geschriebenen Märchen der Schüler*innen wurde ein Klassenmärchenbuch erstellt. (G. 7)
	zum Abschluss eine Lesenacht in der Schule veranstaltet, wo wir die M alle zusammen vorgelesen und besprochen und es hat sehr viel Spaß gemacht (Abs. 34)	Veranstaltete als Projektabschluss eine Lesenacht an der Schule, wo alle geschriebenen Märchen vorgelesen und besprochen wurden. Dies hat den Schüler*innen viel Freude bereitet. (G. 8) Das Organisieren von Veranstaltungen wie Lesenächten kann das Interesse der Schüler*innen am Lesen und an der Literatur fördern. Es bietet Gelegenheit, gemeinsam über Gelesenes zu diskutieren und die Lesekompetenz zu stärken.
K3.2: Einsatz von Märchenliteratur	gestalten eines gemeinsamen M, das wir nicht mit den klassischen Märchentexten füllen, sondern mit eigenen Kindheitsmärchen, die die S mitbringen; da werden die unterschiedlichsten M gesammelt; ein türkisches M, ein bosnisches M, eine Vielfalt an unterschiedlichen Texten; und ich habe einen Raster mit dem wir die typischen Merkmale von M herausfiltern und für jedes mitgebrachte M ausfüllen; Wissen und Interesse sind häufig vorhanden; dann lesen wir dieses M zusammen und vergleichen mit dem Raster und erarbeiten so diese typische Struktur der Textsorte, die es schlussendlich zu reproduzieren gilt (Abs. 32)	Die geplante Aktivität beinhielt die gemeinsame Erstellung eines Märchenbuchs, das auch von den Schüler*innen mitgebrachte Kindheitsmärchen aus verschiedenen Ländern enthielt. Diese Märchen, darunter türkische und bosnische Geschichten, boten eine breite Vielfalt. Durch die Verwendung eines Rasters wurden die charakteristischen Merkmale von Märchen herausgearbeitet und für jedes beigesteuerte Märchen dokumentiert. In der Regel verfügen die Schüler*innen bereits über Vorkenntnisse zu Märchen und zeigen großes Interesse an dieser Aktivität. Gemeinsam werden die Märchen gelesen und mit dem Raster verglichen, um die typische Struktur dieser Textsorte zu erarbeiten, die am Ende für das eigenständige Schreiben von Märchen erlernt werden soll. (G. 1)
	mit Märchenliteratur lässt sich super am Wortschatz arbeiten, um diesen typischen Märchenwortschatz anzuschauen: Verniedlichungen, Nomen, Adjektive, Pronomen, Deklination lernen und wiederholen (Abs. 34)	Die Verwendung von Märchenliteratur bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, um an der Erweiterung des Wortschatzes zu arbeiten, insbesondere im Hinblick auf den charakteristischen Wortschatz von Märchen. In diesem Kontext können die Schüler*innen Verniedlichungen, Nomen, Adjektive, Pronomen und Deklinationen erkunden, lernen und wiederholen. (G. 2)
	wir haben „Brüderchen und Schwesterchen“ und „Rumpelstilzchen“ oder auch Klassiker wie „Rapunzel“ gelesen, wobei diese oft schon wegen der Filmvorlage bekannt sind (Abs. 38)	Im Unterrichtskontext wurden Märchen wie „Brüderchen und Schwesterchen“, „Rumpelstilzchen“ oder „Rapunzel“ betrachtet. Die bekannten Klassikern sind aufgrund von Filmadaptionen bereits vielen vertraut. (G. 3)
	beziehungsweise „Der gestiefelte Kater“ gelesen und zum Abschluss den Film geschaut (Abs. 38)	Darüber hinaus wurden das Märchen „Der gestiefelte Kater“ gelesen und als Abschluss die entsprechende Filmversion angesehen. (G. 4)
K3.3: Einsatz von Märchenergänzungen und -adaptionen	Bildimpuls zu Märchenmotiven (Abs. 34)	Visuelle Anregungen in Form von Bildern verwendet, um Märchenmotive zu erkunden. (G. 1)
	Schaffung eines Klassenmärchenbuchs (Abs. 34)	Im Rahmen der Unterrichtsaktivitäten im Märchenkontext wurde ein Märchenbuch für die Klasse geschaffen. (G. 2)
	Im Zeichenunterricht parallel eigenes Titelblatt zum Märchenbuch gestaltet (Abs. 34)	Parallel haben die Schüler*innen im Kunstunterricht ein eigenes Titelblatt für das Märchenbuch gestaltet. (G. 3)
	Klassiker wie „Rapunzel“ oder „Der gestiefelte Kater“ gelesen und den Film dazu angeschaut (Abs. 38)	Im Untersuchungskontext wurden Märchen wie „Brüderchen und Schwesterchen“, „Rumpelstilzchen“ oder „Rapunzel“ betrachtet. Die bekannten Klassikern sind aufgrund von Filmadaptionen bereits vielen vertraut. (G. 4)

K4: Erfahrungen und Fachmeinungen	Art Märchen-Projekt: gestalten eines gemeinsamen Märchenbuchs, das wir nicht mit den klassischen Märchentexten füllen, sondern mit eigenen Kindheitsmärchen, die die S mitbringen; da werden die unterschiedlichsten M gesammelt; ein türkisches M, ein bosnisches M, eine Vielfalt an unterschiedlichen Texten; und ich habe einen Raster mit dem wir die typischen Merkmale von M herausfiltern und für jedes mitgebrachte M ausfüllen; Wissen und Interesse sind häufig vorhanden; dann lesen wir dieses M zusammen und vergleichen mit dem Raster und erarbeiten so diese typische Struktur der Textsorte, die es schlussendlich zu reproduzieren gilt (Abs. 32)	Führt gerne Projektunterricht zur Märchenthematik. Die geplante Aktivität beinhielt die gemeinsame Erstellung eines Märchenbuchs, das auch von den Schüler*innen mitgebrachte Kindheitsmärchen aus verschiedenen Ländern enthielt. Diese Märchen, darunter türkische und bosnische Geschichten, boten eine breite Vielfalt. Durch die Verwendung eines Rasters wurden die charakteristischen Merkmale von Märchen herausgearbeitet und für jedes beigesteuerte Märchen dokumentiert. In der Regel verfügen die Schüler*innen bereits über Vorkenntnisse zu Märchen und zeigen großes Interesse an dieser Aktivität. Gemeinsam werden die Märchen gelesen und mit dem Raster verglichen, um die typische Struktur dieser Textsorte zu erarbeiten, die am Ende für das eigenständige Schreiben von Märchen erlernt werden soll. (G. 1)
	das Würfeln eines M hat den Kindern besonders viel Spaß gemacht; aus den gewürfelten M das Klassenmärchenbuch; zum Abschluss eine Lesenacht in der Schule veranstaltet, wo wir die M vorgelesen und zusammen besprochen haben (Abs. 34)	Das Würfeln von Märchen hat den Kindern besonders viel Spaß gemacht. Aus den gewürfelten Märchen wurde das Klassenmärchenbuch zusammengestellt. Als Abschluss wurde eine Lesenacht in der Schule veranstaltet, bei der wir die selbstgeschriebenen Märchen vorgelesen und gemeinsam besprochen wurden. (G. 2)
	ich finde es immer schön wenn Ergebnisse sichtbar sind und auch angefasst werden können, wie das Märchenbuch; ich glaube, das hat sie auch stolz gemacht; sie hatten große Freude mit dem Buch (Abs. 34)	Sieht es als erfreulich, wenn die Ergebnisse einer Arbeit sichtbar und greifbar sind, so wie in diesem Fall mit dem Märchenbuch. Ist überzeugt, dass die Erfahrung die Kinder stolz gemacht hat, und sie sich über das Buch gefreut haben. (G. 3)
	die unterschiedlichen Sprachniveaus sollen durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Gliederung und der Sprache und den eigenen Texten innerhalb von Überarbeitungsphasen mit Verbesserungsvorschlägen und Korrekturen beim Texteschreiben angesprochen werden; langer und intensiver Prozess aber auch schön (Abs. 36)	Um die vielfältigen Sprachniveaus anzusprechen, wird eine umfassende Auseinandersetzung mit der Gliederung, dem Sprachgebrauch und den individuellen Texten während ausgedehnter Überarbeitungsphasen, einschließlich Verbesserungsvorschlägen und Korrekturen, durchgeführt. Dieser Prozess ist zwar zeitintensiv und anspruchsvoll, aber auch äußerst lohnend. (G. 4)
	wir haben „Brüderchen und Schwesterchen“ und „Rumpelstilzchen“ oder auch Klassiker wie „Rapunzel“ gelesen, wobei diese oft schon wegen der Filmvorlage bekannt sind (Abs. 38)	Im Unterrichtskontext wurden Märchen wie „Brüderchen und Schwesterchen“, „Rumpelstilzchen“ oder „Rapunzel“ betrachtet. Die bekannten Klassikern sind aufgrund von Filmadaptionen bereits vielen vertraut. (G. 5)
	„Brüderchen und Schwesterchen“ würde ich nicht als leichtes M bezeichnen und nicht als Einstieg nehmen (Abs. 40, 42)	Hält 'Brüderchen und Schwesterchen' nicht für ein leicht zugängliches Märchen und empfiehlt, es nicht als Einstieg zu verwenden. (G. 6)
	ich würde [M in LS] es ein bisschen komprimierter gestalten (Abs. 56)	Empfiehlt, Märchenübersetzungen in Leichte Sprache komprimierter zu gestalten. (G. 7)

	ich glaube, dass die Klassen immer sehr unterschiedliche Sprachniveaus haben; ich weiß nicht, ob M in LS nur in einer Sprachförderklasse, z.B., einsetzt oder auch im Regelunterricht; aber ich glaube, dass es die guten Leserinnen und die sprachlich schon ein bisschen fortgeschrittenen S gelangweilt wären von den vielen Zetteln und den vielen Absätzen und davon, dass alles ganz leicht formuliert ist; sie wollen ja auch die Herausforderung und etwas erlernen; ich glaube, dass das die Schwierigkeit sein könnte, dass man die stärkeren S zurückhält während dem Lesen; es sind sehr kurze Sätze, es ist sehr komprimiert (Abs. 60)	Die Sprachniveaus innerhalb der Klassen variieren erheblich. Es ist unklar, ob Märchen in Leichter Sprache ausschließlich in speziellen Sprachförderklassen oder auch im Regelunterricht guten Einsatz finden können. Das Problem könnte darin bestehen, dass deutschsprachlich fortgeschrittene Schüler*innen sich von der Vielzahl an Zusatz- und Differenzierungsmaterial und der einfachen Formulierung unterfordert fühlen und langweilen. Diese Schüler*innen brauchen eine gewisse Herausforderung und wollen sich weiterentwickeln. (G. 8)
	ich würde manche Formulierungen ein bisschen anpassen, sodass es eine der deutschen Sprache Variation gibt; ich glaube nicht, dass das das M von einem leichten zu einem schweren machen würde, sondern dass es dann einfach sprachlich noch mehr Variabilität aufweist (Abs. 64)	Schlägt vor, einige Formulierungen anzupassen, um Raum für sprachliche Vielfalt und Variation innerhalb der deutschen Sprache zu schaffen. Das bedeutet nicht, dass das Märchen zu anspruchsvoll wird, sondern es würde die sprachliche Bandbreite erweitern. (G. 9)
	ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man S Texte vorlegt, sind sie oft erschöpft und die Lesemotivation ist nicht sehr hoch; ich glaube, wenn man einen Text in LS verfasst und diesen schön aufbereitet in Absätze, in einzelne Zeilen, mit Bildimpuls und so weiter, dass man sie damit zumindest ein bisschen mehr motiviert, den Text zu lesen und ihnen die Angst nimmt, dass es schwere und komplizierte Sätze sind (Abs. 74)	Wenn Schüler*innen Texte vorgelegt werden ist die Motivation zum Lesen tendenziell niedrig. Der Ansatz besteht darin, Texte in Leichter Sprache zu verfassen und sie attraktiv zu präsentieren, indem sie in Abschnitte unterteilt, in einzelne Zeilen aufgeteilt und mit Bildimpulsen angereichert werden. Dies kann dazu beitragen, die Motivation zum Lesen zumindest ein wenig zu steigern und den Schüler*innen die Unsicherheit vor schwer verständlichen und komplizierten Sätzen zu nehmen. (G. 10)
	wichtig, im Unterricht darauf zu achten, dass wir Übungspakete haben, die selbständig oder gemeinsam bearbeitet werden können; viele Unterstützungsmöglichkeiten, aber wichtig, dass die S sich unterstützt fühlen; das ist sehr wichtig für einen positiven Zugang zu Lesetexten und auch für die Texte, die sie schriftlich produzieren sollen (Abs. 76)	Ein entscheidender Aspekt im Unterricht ist sicherzustellen, dass die Schüler*innen über Übungsmaterialien verfügen, die sie eigenständig bearbeiten können. Es gibt viele Unterstützungsmöglichkeiten, aber die entscheidende Voraussetzung ist, dass die Schüler*innen sich in ihrer Arbeit unterstützt fühlen. (G. 11) Dies ist von großer Bedeutung, um einen positiven Zugang zu Lesetexten zu fördern, und es beeinflusst auch die Qualität der schriftlichen Texte, die sie verfassen sollen.
	es gibt viele Möglichkeiten für weitere Unterstützungstools, aber ich finde, dass ist dann eher wichtig für die Förderklasse und weniger im Regelunterricht relevant, weil das sehr viel Zeit und Raum einnimmt und in dem Ausmaß, in dem man's bräuchte im Regelunterricht nicht umsetzen kann (Abs. 79)	Es stehen viele Möglichkeiten für zusätzliche Unterstützungsinstrumente zur Verfügung. Ist aber der Ansicht, dass diese in erster Linie für den Einsatz in Förderklassen relevant sind und im regulären Unterricht aufgrund zeitlicher Ressourcen schwer realisierbar sind. (G. 12)
	nicht zu viel erstellen, sonst fühlen die S sich total erschlagen; die Themen des Unterrichts sollen gut und abwechslungsreich repräsentiert werden; sodass die unterschiedlichen Fähigkeiten von den S abverlangt werden und diese Abwechslung beim	Die Erstellung von Zusatz- und Differenzierungsmaterial soll in einem angemessenen Maß gehalten werden, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen sich nicht überfordert fühlen. Stattdessen sollen die Unterrichtsthemen gründlich

	Lernen ihnen unterschiedliche Möglichkeiten aufzeigt und es auch Spaß macht und auch visuell ansprechend gestaltet ist (Abs. 81)	und vielseitig repräsentiert werden, um die verschiedenen Fähigkeiten der Schüler*innen anzusprechen. (G. 13)
	es gibt wirklich viele Unterstützungsmaterialien, die die Selbstständigkeit fördern (Abs. 83)	Es gibt eine Fülle von Unterstützungsmaterialien, die darauf abzielen, die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu stärken. (G. 14)
K5: Bewertung von Märchen in Leichter Sprache	Klassiker „Brüderchen und Schwesterchen“, „Rapunzel“ oder „der gestiefelte Kater“ gelesen in gekürzter Version und mit Erklärungen im Schulbuch (Abs. 38)	Im Unterrichtskontext wurden Märchen wie „Brüderchen und Schwesterchen“, „Rapunzel“ oder „Der gestiefelte Kater“ in gekürzter Version mit Erklärungen aus dem Schulbuch gelesen. (G. 1)
	Gliederung sehr spannend: aufgeteilt wie ein Gedicht, ohne dass es sich reimt - zumindest nicht überall (Abs. 46)	Sieht diese Gliederung des Märchens in Leichter Sprache interessant, da sie einem Gedicht ähnelt. (G. 2)
	sprachlich ist es sehr unterschiedlich; bei der Seite, die ich gelesen habe, gab es zwei Fehler im Sinne von Grammatikfehlern (Abs. 46)	In sprachlicher Hinsicht divergent: auf entsprechendem Ausschnitt zwei Grammatikfehler. (G. 3)
	auch Phrasen, die schon ziemlich fortgeschritten sind, wenn man von LS spricht: "die Richtige sitzt noch daheim"; das ist schon eine Aussage, die schwer zu verstehen sein kann (Abs. 46)	Es gibt auch Phrasen, die bereits ziemlich anspruchsvoll sind, im Kontext Leichter Sprache verwunderlich, wie zum Beispiel „die Richtige sitzt noch daheim". (G. 4)
	dementsprechend finde ich es durchwachsen; manches ist wirklich sehr einfach formuliert (Abs. 46)	Bewertet den Märchenausschnitt in Leichter Sprache medioker. Einige Passagen sind sehr simpel formuliert. (G. 5)
	es gibt keinen Genitiv, man greift immer auf den Dativ über; aber teilweise ist es anspruchsvoll (Abs. 46)	Der Genitiv wird nicht verwendet; stattdessen greift man immer auf den Dativ zurück. Dennoch ist es teilweise anspruchsvoll. (G. 6)
	sodass es nicht alle auf Anhieb verstehen (Abs. 46)	Denkt nicht, dass alle Schüler*innen den Märchenausschnitt in Leichter Sprache auf ersten Versuch verstehen. (G. 7)
	Gliederung in Absätze gut, weil es nicht ein einziger Fließtext ist (Abs. 48)	Die Gliederung in Absätze erweist sich als sinnvoll, da der Text nicht durchgehend als ein zusammenhängender Fließtext verfasst ist. (G. 8)
	alle wichtigen Aspekte des Originals doch enthalten (Abs. 51, 52)	Sieht alle wichtigen Aspekte des Originaltextes in der Übersetzung in Leichte Sprache enthalten. (G. 9)
	ich glaube, die S wären vom Layout überrascht; dass es wirklich aufgeteilt ist, in diese ganz vielen Absätze (Abs. 56) sie hätten gesagt, dass es sehr leicht ist und wären beim Lesen sehr überrascht gewesen (Abs. 56)	Vermutet, die Schüler*innen würden vom Layout überrascht sein, insbesondere von der Aufteilung des Textes in eine Vielzahl von Absätzen. (G. 10)
	für die Leseförderung finde ich es perfekt, weil es wirklich sehr schön aufgeteilt ist z.B. wenn S unter Legasthenie leiden; sehr schön aufgebaut, man nicht vom Text erschlagen oder	Für die Leseförderung ideal, da der Text sehr gut strukturiert ist. Tolle Ressource zur Förderung des Lesens, insbesondere für Schüler*innen mit Legasthenie. Die klare Struktur des Textes verhindert, dass die Schüler*innen von ihm

	überfordert und die Zeilen sind alle einzeln; für diejenigen, die sich ein bisschen schwer tun beim Lesen, schön aufbereitet und dadurch sehr machbar (Abs. 58)	überwältigt oder überfordert werden. Jeder Satz ist separat dargestellt, was das Lesen für diejenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, sehr erleichtert. (G. 11)
	ich glaube, dass die Klassen immer sehr unterschiedliche Sprachniveaus haben; ich weiß nicht, ob M in LS nur in einer Sprachförderklasse, z.B., einsetzt oder auch im Regelunterricht; aber ich glaube, dass es die guten Leserinnen und die sprachlich schon ein bisschen fortgeschrittenen S gelangweilt wären von den vielen Zetteln und den vielen Absätzen und davon, dass alles ganz leicht formuliert ist; sie wollen ja auch die Herausforderung und etwas erlernen; ich glaube, dass das die Schwierigkeit sein könnte, dass man die stärkeren S zurückhält während dem Lesen; es sind sehr kurze Sätze, es ist sehr komprimiert (Abs. 60)	Die Sprachniveaus innerhalb der Klassen variieren erheblich. Es ist unklar, ob Märchen in Leichter Sprache ausschließlich in speziellen Sprachförderklassen oder auch im Regelunterricht guten Einsatz finden können. Das Problem könnte darin bestehen, dass deutschsprachlich fortgeschrittene Schüler*innen sich von der Vielzahl an Zusatz- und Differenzierungsmaterial und der einfachen Formulierung unterfordert fühlen und langweilen. Diese Schüler*innen brauchen eine gewisse Herausforderung und wollen sich weiterentwickeln. (G. 12)
	ich würde manche Formulierungen ein bisschen anpassen, sodass es eine der deutschen Sprache Variation gibt; ich glaube nicht, dass das das M von einem leichten zu einem schweren machen würde, sondern dass es dann einfach sprachlich noch mehr Variabilität aufweist (Abs. 64)	Schlägt vor, einige Formulierungen anzupassen, um Raum für sprachliche Vielfalt und Variation innerhalb der deutschen Sprache zu schaffen. Das bedeutet nicht, dass das Märchen zu anspruchsvoll wird, sondern es würde die sprachliche Bandbreite erweitern. (G. 13)
	ich würde dazu greifen und das als Unterrichtseinstieg in das Thema sehe ich es sehr passend, weil es schön aufgegliedert ist und eben in LS verfasst ist, so dass es auch wirklich für alle ein Einstieg in diese Thematik ist, der verständlich ist (Abs. 68)	Sieht den Text als eine passende Möglichkeit, ein neues Unterrichtsthema zu beginnen, da er gut strukturiert ist und in leicht verständlicher Sprache verfasst wurde. Dies gewährleistet einen barrierefreien Einstieg in das Thema, der für alle Schüler*innen verständlich ist. (G. 14)
K6: Mehrwert und Herausforderungen für den Unterricht	hilfreich für alle Leser; auch für die schwachen machbar (Abs. 56)	Der Märchentext in Leichter Sprache erweist sich als nützlich für alle Leser*innen, einschließlich derjenigen, die Schwierigkeiten im Lesen haben. (G. 1)
	vor allem für die schwachen Leser*innen als Zusatzangebot (Abs. 57)	Es ist insbesondere eine wertvolle Ressource für Schüler*innen mit geringeren Lesefähigkeiten und kann als ergänzendes Angebot für sie dienen. (G. 2)
	für die Leseförderung finde ich es perfekt, weil es wirklich sehr schön aufgeteilt ist, z.B,. wenn S unter Legasthenie leiden; sehr schön aufgebaut, man nicht vom Text erschlagen oder überfordert und die Zeilen sind alle einzeln; für diejenigen, die sich ein bisschen schwer tun beim Lesen, schön aufbereitet und dadurch sehr machbar (Abs. 58)	Für die Leseförderung ideal, da der Text sehr gut strukturiert ist. Tolle Ressource zur Förderung des Lesens, insbesondere für Schüler*innen mit Legasthenie. Die klare Struktur des Textes verhindert, dass die Schüler*innen von ihm überwältigt oder überfordert werden. Jeder Satz ist separat dargestellt, was das Lesen für diejenigen, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, sehr erleichtert. (G. 3)
	ich glaube, dass die Klassen immer sehr unterschiedliche Sprachniveaus haben; ich weiß nicht, ob M in LS nur in einer	Die Sprachniveaus innerhalb der Klassen variieren erheblich. Es ist unklar, ob Märchen in Leichter Sprache ausschließlich in speziellen Sprachförderklassen

	Sprachförderklasse, z.B., einsetzt oder auch im Regelunterricht; aber ich glaube, dass es die guten Leserinnen und die sprachlich schon ein bisschen fortgeschrittenen S gelangweilt wären von den vielen Zetteln und den vielen Absätzen und davon, dass alles ganz leicht formuliert ist; sie wollen ja auch die Herausforderung und etwas erlernen; ich glaube, dass das die Schwierigkeit sein könnte, dass man die stärkeren S zurückhält während dem Lesen; es sind sehr kurze Sätze, es ist sehr komprimiert (Abs. 60)	oder auch im Regelunterricht guten Einsatz finden können. Das Problem könnte darin bestehen, dass deutschsprachlich fortgeschrittene Schüler*innen sich von der Vielzahl an Zusatz- und Differenzierungsmaterial und der einfachen Formulierung unterfordert fühlen und langweilen. Diese Schüler*innen brauchen eine gewisse Herausforderung und wollen sich weiterentwickeln. (G. 4)
	sie wollen auch ein bisschen die Herausforderung und das erlernen; Schwierigkeit, dass die stärkeren S zurückgehalten werden beim Lesen; es sind sehr kurze Sätze; s ist sehr komprimiert alles (Abs. 60)	Die Schüler*innen möchten auch ein gewisses Maß an Herausforderung und die Möglichkeit, neue Dinge zu lernen. Die Herausforderung liegt darin, dass die fortgeschrittenen Schüler*innen beim Lesen zurückgehalten werden könnten, da der Text aus sehr kurzen Sätzen besteht und alles sehr komprimiert ist. (S. 5)
	ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man S Texte vorlegt, sind sie oft erschöpft und die Lesemotivation ist nicht sehr hoch; ich glaube, wenn man einen Text in LS verfasst und diesen schön aufbereitet in Absätze, in einzelne Zeilen, mit Bildimpuls und so weiter, dass man sie damit zumindest ein bisschen mehr motiviert, den Text zu lesen und ihnen die Angst nimmt, dass es schwere und komplizierte Sätze sind (Abs. 74)	Wenn Schüler*innen Texte vorgelegt werden ist die Motivation zum Lesen tendenziell niedrig. Der Ansatz besteht darin, Texte in Leichter Sprache zu verfassen und sie attraktiv zu präsentieren, indem sie in Abschnitte unterteilt, in einzelne Zeilen aufgeteilt und mit Bildimpulsen angereichert werden. Dies kann dazu beitragen, die Motivation zum Lesen zumindest ein wenig zu steigern und den Schüler*innen die Unsicherheit vor schwer verständlichen und komplizierten Sätzen zu nehmen. (G. 6)
	ich glaube, dass sich so ein M in LS sehr gut dafür eignet, diese Schwerfälligkeit von den S zu nehmen und sie motivieren kann (Abs. 74)	Märchen in Leichter Sprache eignen sich sehr gut dazu, die Trägheit der Schüler*innen zu reduzieren und sie zu motivieren. (G. 7)
	Also L/leichte Sprache finde ich sehr wichtig, gerade zu Beginn eines neuen Themas, um diesen Stress zu nehmen, den man hat, wenn etwas Neues angefangen wird (Abs. 76)	L/leichte Sprache gerade zu Beginn eines neuen Themas wichtig, um den Schüler*innen die Unsicherheit vor dem Unbekannten zu nehmen. (G. 8)
	Zusatzmaterialien sind generell wichtig, wenn es um die sprachliche Förderung von S geht, sodass man was bereitstellt und zusätzliches Material anbietet; sei es zum Wortschatz, sei es nochmal ein leichtes M zum Lesen, sei es, dass etwas visualisiert und für sie greifbar gemacht wird (Abs. 76)	Zusatzmaterialien sind von großer Bedeutung für die sprachliche Förderung von Schüler*innen. Sie bieten Unterstützung beim Wortschatzerwerb durch zusätzliche Texte zum Lesen oder visualisierte Inhalte, was die Texte greifbarer macht. (G. 9)
K6.1: positive Aspekte von Märchen in Leichter	Gliederung in Absätze gut, weil es nicht ein einziger Fließtext ist (Abs. 48)	Die Einteilung in Absätze erweist sich als sinnvoll, da der Text nicht durchgehend als ein zusammenhängender Fließtext verfasst ist. (G. 1)
	Schriftgröße ist gut; es gibt Absätze um dem Text einfach zu folgen ohne die Zeile zu verlieren (Abs. 48)	Die Größe der Schrift ist angemessen, und die Verwendung von Absätzen ermöglicht es, dem Text einfach zu folgen, ohne den Faden zu verlieren. (G. 2)

	gute Lesbarkeit; sehr angenehm (Abs. 48)	Der Text ist gut lesbar und er insgesamt ansprechend gestaltet. (G. 3)
	grundsätzlich nicht schwer zu verstehen; schon möglich (Abs. 50)	Grundsätzlich ist der Text verständlich und gut nachvollziehbar. (G. 4)
	fettgedruckte, hervorgehobene Wörter mit einer Erklärung daneben; das ist sehr hilfreich (Abs. 50)	Fettgedruckte und hervorgehobene Wörter mit zugehörigen Erklärungen erweist sich als äußerst nützlich. (G. 5)
	Phrasen, die vielleicht schwer zu verstehen sind, werden wiederholt; dadurch besseres Verständnis; grundsätzlich würde ich den Text nicht als schwer verständlich einstufen (Abs. 50)	Ausdrücke, Phrasen, Sätze, die eventuell Schwierigkeiten beim Verständnis bereiten könnten, werden wiederholt, was dazu beiträgt, dieses zu verbessern. Würde den Text im Allgemeinen nicht als schwer verständlich einstufen. (G. 6)
	Aufbau und Gliederung sehr gut, mit den Absätzen (Abs. 64)	Aufbau und Gliederung des Märchentextes in Leichter Sprache sind sehr gut. (G. 7)
	die fettgedruckten Markierungen sind sehr gut gewählt; sehr passende Wörter (Abs. 64)	Die Auswahl der Hervorhebungen und Markierungen ist sehr passend. (G. 8)
	Eignung [von M in LS] dafür die Schwerfälligkeit der S Texten gegenüber zu nehmen und sie zu motivieren (Abs. 74)	Die Verwendung von Märchen in Leichter Sprache, um die Schwierigkeiten der Schüler*innen beim Umgang mit Texten zu reduzieren und ihre Motivation zu steigern, ist effektiv. (G. 9)
	sodass alle [vom Stand] abgeholt werden können (Abs. 74)	Um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen auf dem gleichen Stand abgeholt werden können. (G. 10)
K6.2: negative Aspekte von Märchen in Leichter Sprache	die guten Leserinnen und die sprachlich schon ein bisschen fortgeschrittenen S wären gelangweilt von den vielen Zetteln und den vielen Absätzen und davon, dass alles ganz leicht formuliert ist (Abs. 60)	Das Problem könnte darin bestehen, dass deutschsprachlich fortgeschrittene Schüler*innen sich von der Vielzahl an Zusatz- und Differenzierungsmaterial und der einfachen Formulierung unterfordert fühlen und langweilen. Diese Schüler*innen brauchen eine gewisse Herausforderung und wollen sich weiterentwickeln. (G. 1)
	Schwierigkeit, dass die stärkeren S zurückgehalten werden während dem Lesen (Abs. 60)	Die Herausforderung liegt darin, dass die fortgeschrittenen Schüler*innen beim Lesen zurückgehalten werden könnten, da der Text aus sehr kurzen Sätzen besteht und alles sehr komprimiert ist. (G. 2)
	auf der entsprechenden Seite, wo du einen Fehler mit "sic" markiert hast; müsste richtiggestellt werden, was für eine Unterbrechung sorgt und manche langweilen sich, weil's eh klar ist (Abs. 62)	Die Fehler (mit "sic" markiert oder nicht) sorgen für Unterbrechung im Unterricht, was dazu führen kann, dass einige Schüler*innen gelangweilt sind. (S. 3)
	viele Zettel bedeuten immer ein bisschen Chaos (Abs. 64)	Eine große Anzahl an Unterrichtsmaterial (in Form von Papierausgaben) führt meist zu einer gewissen Unordnung. (G. 4)
	wenig Variation der deutschen Sprache (Abs. 64)	Wenig Raum für sprachliche Vielfalt und Variation innerhalb der deutschen Sprache. (G. 5)
K 7: Auswir-	ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man S Texte vorlegt, sind sie oft erschöpft und die Lesemotivation ist nicht sehr hoch; ich	Wenn Schüler*innen Texte vorgelegt werden ist die Motivation zum Lesen tendenziell niedrig. Der Ansatz besteht darin, Texte in Leichter Sprache zu verfassen

	glaube, wenn man einen Text in LS verfasst und diesen schön aufbereitet in Absätze, in einzelne Zeilen, mit Bildimpuls und so weiter, dass man sie damit zumindest ein bisschen mehr motiviert, den Text zu lesen und ihnen die Angst nimmt, dass es schwere und komplizierte Sätze sind (Abs. 74)	und sie attraktiv zu präsentieren, indem sie in Abschnitte unterteilt, in einzelne Zeilen aufgeteilt und mit Bildimpulsen angereichert werden. Dies kann dazu beitragen, die Motivation zum Lesen zumindest ein wenig zu steigern und den Schüler*innen die Unsicherheit vor schwer verständlichen und komplizierten Sätzen zu nehmen. (G. 1)
	wirklich alle abholen: Worterklärungen alle für Bedarf; dadurch alle auf einem guten Einstiegsniveau hat, auf dem sich alle auskennen (Abs. 74)	Es ist von großer Bedeutung, alle Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen, indem alle notwendigen Worterklärungen zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise können alle Schüler*innen auf einem gemeinsamen Einstiegsniveau arbeiten, das für jeden verständlich ist. (G. 2)
	[bei der Erstellung von Übungs-, Zusatz- und Differenzierungsmaterial] wird häufig zu viel [vorbereitet] und kopiert (Abs. 81)	Beim Erstellen von Übungs-, Zusatz- und Differenzierungsmaterialien neigen viele Lehrpersonen dazu, zu viel zu erstellen. (G. 3)
K8: Empfehlungen, Perspektiven und Zukunftstrends	z.B. Bildimpuls als visuelle Unterstützung beim Lesen und für ein gutes Layout und eine ansprechende Gestaltung (Abs. 64)	Ein Bildimpuls kann beispielsweise als visuelle Unterstützung beim Lesen dienen und zu ansprechendem Layout und Gestaltung beitragen. (G. 1)
	manche Formulierungen anpassen, dass es eine Variation der deutschen Sprache gibt; z.B. nicht nur den Dativ, sondern auch Genitiv verwenden, sodass die [S mit DaZ] das kennenlernen und in ihren Sprachgebrauch aufnehmen können (Abs. 64)	Schlägt vor, einige Formulierungen anzupassen, um Raum für sprachliche Vielfalt und Variation innerhalb der deutschen Sprache zu schaffen. Das bedeutet nicht, dass das Märchen zu anspruchsvoll wird, sondern es würde die sprachliche Bandbreite erweitern. (G. 2)
	M in LS als Einstiegstext (Abs. 68)	Ein Märchen in Leichter Sprache kann als ein geeigneter Einstiegstext dienen. (G. 3)
	als Lehrperson einfach mutig sein und ausprobieren, wie die S reagieren und was entstehen kann (Abs. 68)	Rät Lehrperson dazu mutig zu sein und auszuprobieren, wie die Schüler*innen reagieren und welche Entwicklungen sich ergeben können. (G. 4)
	ich würde dazu greifen und das als Unterrichtseinstieg in das Thema sehe ich es sehr passend, weil es schön aufgegliedert ist und eben in LS verfasst ist, so dass es auch wirklich für alle ein Einstieg in diese Thematik ist, der verständlich ist (Abs. 68)	Sieht den Text als eine passende Möglichkeit, ein neues Unterrichtsthema zu beginnen, da er gut strukturiert ist und in leicht verständlicher Sprache verfasst wurde. Dies gewährleistet einen barrierefreien Einstieg in das Thema, der für alle Schüler*innen verständlich ist. (G. 5)
	ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man S Texte vorlegt, sind sie oft erschöpft und die Lesemotivation ist nicht sehr hoch; ich glaube, wenn man einen Text in LS verfasst und diesen schön aufbereitet in Absätze, in einzelne Zeilen, mit Bildimpuls und so weiter, dass man sie damit zumindest ein bisschen mehr motiviert, den Text zu lesen und ihnen die Angst nimmt, dass es schwere und komplizierte Sätze sind (Abs. 74)	Wenn Schüler*innen Texte vorgelegt werden ist die Motivation zum Lesen tendenziell niedrig. Der Ansatz besteht darin, Texte in Leichter Sprache zu verfassen und sie attraktiv zu präsentieren, indem sie in Abschnitte unterteilt, in einzelne Zeilen aufgeteilt und mit Bildimpulsen angereichert werden. Dies kann dazu beitragen, die Motivation zum Lesen zumindest ein wenig zu steigern und den Schüler*innen die Unsicherheit vor schwer verständlichen und komplizierten Sätzen zu nehmen. (G. 6)
	allgemein das Gefühl, dass sich was tut; speziell im Bereich M schlecht zu beurteilen; aber mittlerweile sehr viel zusätzliches Übungsmaterial und auch Schulbuchverleger und andere Übungsbuchverlage arbeiten daran (Abs. 83)	Hat den Eindruck, dass sich ein Fortschritt abzeichnet, obwohl es schwierig sein kann, den Fortschritt im Bereich der Märchen speziell zu bewerten. Es gibt mittlerweile eine Menge an zusätzlichem Übungsmaterial, und Schulbuchverlage

		sowie andere Verlage für Übungsbücher arbeiten an Zusatz- und Differenzierungsmaterial. (G. 7)
	die Übungen aus dem Buch unterstützen und sind gut und wichtig und haben ihre Berechtigung, aber mit diesem spielerischen Aspekt lässt sich viel ergänzend machen (Abs. 83)	Die Übungen aus dem Buch sind eine wertvolle und notwendige Unterstützung, dennoch lässt sich durch den Einsatz des spielerischen Elements viel zusätzliches Potenzial ausschöpfen. (G. 8)
	wirklich viele Unterstützungsmaterialien vorhanden (Abs. 83)	Es existieren eine Vielzahl unterstützender Materialien. (G. 9)
	sehr viele Übungsbücher und Materialien im Internet. die Inspirationen liefern; der Austausch im Kollegium ist super wertvoll (Abs. 83)	Es sind reichlich Übungsbücher und Internetressourcen verfügbar, die als Inspirationsquelle dienen können und der Austausch mit Kollegen erweist sich als äußerst wertvoll. (G. 10)

Anhang C

Aschenputtel – Version 1 (M1)

Es war einmal ein reicher Mann, der lebte lange Zeit vergnügt mit seiner Frau, und sie hatten ein einziges Töchterlein zusammen. Da ward die Frau krank, und als sie todtkrank ward, rief sie ihre Tochter und sagte: „liebes Kind, ich muß dich verlassen, aber wenn ich oben im Himmel bin, will ich auf dich herab sehen, pflanz ein Bäumlein auf mein Grab, und wenn du etwas wünschest, schüttele daran, so sollst du es haben, und wenn du sonst in Noth bist, so will ich dir Hülfe schicken, nur bleib fromm und gut.“ Nachdem sie das gesagt, that sie die Augen zu und starb; das Kind aber weinte und pflanzte ein Bäumlein auf das Grab und brauchte kein Wasser hin zu tragen, und es zu begießen, denn es war genug mit seinen Thränen.

Der Schnee deckte ein weiß Tüchlein auf der Mutter Grab, und als die Sonne es wieder weggezogen hatte, und das Bäumlein zum zweitenmal grün geworden war, da nahm sich] der Mann eine andere Frau. Die Stiefmutter aber hatte schon zwei Töchter, von ihrem ersten Mann, die waren von Angesicht schön, von Herzen aber stolz und hoffährtig und bös. Wie nun die Hochzeit gewesen, und alle drei in das Haus gefahren kamen, da ging schlimme Zeit für das arme Kind an. „Was macht der garstige Unnütz in den Stuben, sagte die Stiefmutter, fort mit ihr in die Küche, wenn sie Brod essen will, muß sies erst verdient haben, sie kann unsere Magd seyn.“ Da nahmen ihm die Stiefschwestern die Kleider weg, und zogen ihm einen alten grauen Rock an: „der ist gut für dich!“ sagte sie, lachten es aus und führten es in die Küche. Da mußte das arme Kind so schwere Arbeit thun: früh vor Tag aufstehen, Wasser tragen, Feuer anmachen, kochen und waschen und die Stiefschwestern thaten ihm noch alles gebrannte Herzeleid an, spotteten es, schütteten ihm Erbsen und Linsen in die Asche, da mußte es den ganzen Tag sitzen und sie wieder auslesen. Wenn es müd war Abends kam es in kein Bett, sondern mußte sich neben dem Heerd in die Asche legen. Und weil es da immer in Asche und Staub herumwühlte und schmutzig aussah, gaben sie ihm den Namen *Aschenputtel.*

Auf eine Zeit stellte der König einen Ball an, der sollte in aller Pracht drei Tage dauern, und sein Sohn, der Prinz, sollte sich eine Gemahlin aussuchen; dazu wurden die zwei stolzen Schwestern auch eingeladen. „Aschenputtel riefen sie, komm herauf, kämme uns die Haare, bürst uns die Schuhe und schnalle sie fest, wir gehen auf den Ball zu dem Prinzen.“ Aschenputtel gab sich alle Mühe und putzte sie so gut es konnte, sie gaben ihm aber nur Scheltworte dazwischen, und als sie fertig waren, fragten sie spöttisch: „Aschenputtel, du gingst wohl gern mit auf den Ball?“ – „Ach ja, wie kann ich aber hingehen, ich habe keine Kleider.“ – „Nein, sagte die älteste, das wär mir recht, daß du dich dort sehen ließest, wir müßten uns schämen, wenn die Leute hörten, daß du unsere

Schwester wärest; du gehörst in die Küche, da hast du eine Schüssel voll Linsen, wann wir wieder kommen muß sie gelesen seyn, und hüt dich, daß keine böse darunter ist, sonst hast du nichts Gutes zu erwarten."

Damit gingen sie fort, und Aschenputtel stand und sah ihnen nach, und als es nichts mehr sehen konnte, ging es traurig in die Küche, und schüttete die Linsen auf den Heerd, da war es ein großer, großer Haufen. „Ach, sagte es und seufzte dabei, da muß ich dran lesen bis Mitternacht und darf die Augen nicht zufallen lassen, und wenn sie mir noch so weh thun, wenn das meine Mutter wüßte!" Da kniete es sich vor den Heerd in die Asche und wollte anfangen zu lesen, indem flogen zwei weiße Tauben durchs Fenster und setzten sich neben die Linsen auf den Heerd; sie nickten mit den Köpfchen und sagten: „Aschenputtel, sollen wir dir helfen Linsen lesen?" „Ja, antwortete Aschenputtel:

die schlechten ins Kröpfchen, die guten ins Töpfchen."

Und pick, pick! pick, pick! fingen sie an und fraßen die schlechten weg und ließen die guten liegen. Und in einer Viertelstunde waren die Linsen so rein, daß auch nicht eine falsche darunter war, und Aschenputtel konnte sie alle ins Töpfchen streichen. Darauf aber sagten die Tauben: „Aschenputtel, willst du deine Schwestern mit dem Prinzen tanzen sehen, so steig auf den Taubenschlag." Aschenputtel ging ihnen nach und stieg bis auf den letzten Leitersproß, da konnte es in den Saal sehen, und sah seine Schwestern mit dem Prinzen tanzen, und es flimmerte und glänzte von viel tausend Lichtern vor seinen Augen. Und als es sich satt gesehen, stieg es wieder herab, und es war ihm schwer ums Herz, und legte sich in die Asche und schlief ein.

Am andern Morgen kamen die zwei Schwestern in die Küche, und als sie sahen, daß Aschenputtel die Linsen rein gelesen, waren sie böse, denn sie wollten es gern schelten, und da sie das nicht konnten, huben sie an von dem Ball zu erzählen und sagten: „Aschenputtel, das ist eine Lust gewesen, bei dem Tanz, der Prinz, der allerschönste auf der Welt hat uns dazu geführt, und eine von uns wird seine Gemahlin werden." – „Ja, sagte Aschenputtel, ich habe die Lichter flimmern sehen, das mag recht prächtig gewesen seyn." – „Ei! wie hast du das angefangen," fragte die älteste. – „Ich hab' oben auf den Taubenstall gestanden." – Wie sie das hörte, trieb sie der Neid und sie befahl, daß der Taubenstall gleich sollte niedergerissen werden.

Aschenputtel aber mußte sie wieder kämmen und putzen; da sagte die jüngste, die noch ein wenig Mitleid im Herzen hatte: „Aschenputtel, wenns dunkel ist, kannst du hinzugehen und von außen durch die Fenster gucken!" – „Nein, sagte die älteste, das macht sie nur faul, da hast du einen Sack voll Wicken, Aschenputtel, da lese die guten und bösen auseinander und sey fleißig, und wenn du sie morgen nicht rein hast, so schütte ich dir sie in die Asche und du mußt hungern, bis du sie alle herausgesucht hast."

Aschenputtel setzte sich betrübt auf den Heerd und schüttete die Wicken aus. Da flogen die Tauben wieder herein und thaten freundlich: „Aschenputtel, sollen wir dir die Wicken lesen?“ „Ja, –

die schlechten ins Kröpfchen, die guten ins Töpfchen.“

Pick, pick! pick, pick! gings so geschwind, als wären zwölf Hände da. Und als sie fertig waren, sagten die Tauben: „Aschenputtel, willst du auch auf den Ball gehen und tanzen?“ – „O du mein Gott, sagte es, wie kann ich in meinen schmutzigen Kleidern hingehen?“ – „Geh zu dem Bäumlein auf deiner Mutter Grab, schüttele daran und wünsche dir schöne Kleider, komm aber vor Mitternacht wieder.“ – da ging Aschenputtel hinaus, schüttelte das Bäumlein und sprach:

„Bäumlein rüttel und schüttel dich,wirf schöne Kleider herab für mich!“

Kaum hatte es das ausgesagt, da lag ein prächtig silbern Kleid vor ihm, Perlen, seidene Strümpfe mit silbernen Zwickeln und silberne Pantoffel und was sonst dazu gehörte. Aschenputtel trug alles nach Haus, und als es sich gewaschen und angezogen hatte, da war es so schön wie eine Rose, die der Thau gewaschen hat. Und wie es vor die Hausthüre kam, so stand da ein Wagen mit sechs federgeschmückten Rappen und Bediente dabei in Blau und Silber, die hoben es hinein, und so gings im Gallop zu dem Schloß des Königs.
Der Prinz aber sah den Wagen vor dem Thor halten, und meinte eine fremde Prinzessin käme angefahren. Da ging er selbst die Treppe hinab, hob Aschenputtel hinaus und führte es in den Saal. Und als da der Glanz der viel tausend Lichter auf es fiel, da war es so schön, daß jedermann sich darüber verwunderte, und die Schwestern standen auch da und ärgerten sich, daß jemand schöner war wie sie, aber sie dachten nimmermehr, daß das Aschenputtel wäre, das zu Haus in der Asche lag. Der Prinz aber tanzte mit Aschenputtel und ward ihm königliche Ehre angethan. Er gedachte auch bei sich: ich soll mir eine Braut aussuchen, da weiß ich mir keine als diese. Für so lange Zeit in Asche und Traurigkeit lebte Aschenputtel nun in Pracht und Freude; als aber Mitternacht kam, eh’ es zwölf geschlagen, stand es auf, neigte sich und wie der Prinz bat und bat, so wollte es nicht länger bleiben. Da führte es der Prinz hinab, unten stand der Wagen und wartete, und so fuhr es fort in Pracht wie es gekommen war.

Als Aschenputtel zu Haus war, ging es wieder zu dem Bäumlein auf der Mutter Grab:

„Bäumlein rüttel dich und schüttel dich! nimm die Kleider wieder für dich!“

Da nahm der Baum die Kleider wieder, und Aschenputtel hatte sein altes Aschenkleid an, damit ging es zurück, machte sich das Gesicht staubig und legte sich in die Asche schlafen.

Am Morgen darauf kamen die Schwestern, sahen verdrießlich aus und schwiegen still. Aschenputtel sagte: „ihr habt wohl gestern Abend viel Freude gehabt“ – „Nein, es war eine Prinzessin da, mit der hat der Prinz fast immer getanzt, es hat sie aber niemand gekannt und niemand gewußt, woher sie gekommen ist.“ – „Ist es vielleicht die gewesen, die in den prächtigen Wagen mit den sechs

Rappen gefahren ist?“ sagte Aschenputtel. – „Woher weißt du das?“ – „Ich stand in der Hausthüre, da sah ich sie vorbeifahren,“ – „In Zukunft bleib bei deiner Arbeit, sagte die älteste und sah Aschenputtel böse an, was brauchst du in der Hausthüre zu stehen.“

Aschenputtel mußte zum drittenmal die zwei Schwestern putzen, und zum Lohn gaben sie ihm eine Schüssel mit Erbsen, die sollte sie rein lesen; „und daß du dich nicht unterstehst von der Arbeit wegzugehen,“ rief die älteste noch nach. Aschenputtel gedachte: wenn nur meine Tauben nicht ausbleiben, und das Herz schlug ihm ein wenig. Die Tauben aber kamen wie an dem vorigen Abend und sagten: „Aschenputtel, sollen wir dir die Erbsen lesen?“ – „Ja,

die schlechten ins Kröpfchen, die guten ins Töpfchen.“

Die Tauben pickten wieder die bösen heraus, und waren bald damit fertig, dann sagten sie: „Aschenputtel, schüttele das Bäumlein, das wird dir noch schönere Kleider herunter werfen, geh auf den Ball, aber hüte dich, daß du vor Mitternacht wieder kommst.“ Aschenputtel ging hin:

„Bäumlein rüttel dich und schüttel dich, wirf schöne Kleider herab für mich.“

Da fiel ein Kleid herab noch viel herrlicher und prächtiger als das vorige, ganz von Gold und Edelgesteinen, dabei goldgezwickelte Strümpfe und goldene Pantoffel; und als Aschenputtel damit angekleidet war, da glänzte es recht, wie die Sonne am Mittag. Vor der Thüre hielt ein Wagen mit sechs Schimmeln, die hatten hohe weiße Federbüsche auf dem Kopf, und die Bedienten waren in Roth und Gold gekleidet. Als Aschenputtel ankam, stand schon der Prinz auf der Treppe und führte sie in den Saal. Und waren gestern alle über ihre Schönheit erstaunt, so erstaunten sie heute noch mehr und die Schwestern standen in der Ecke und waren blaß vor Neid, und hätten sie gewußt, daß das Aschenputtel war, das zu Haus in der Asche lag, sie wären gestorben vor Neid.

Der Prinz aber wollte wissen, wer die fremde Prinzessin sey, woher sie gekommen und wohin sie fahre, und hatte Leute auf die Straße gestellt, die sollten Acht darauf haben, und damit sie nicht so schnell fortlaufen könne, hatte er die Treppe ganz mit Pech bestreichen lassen. Aschenputtel tanzte und tanzte mit dem Prinzen, war in Freuden und gedachte nicht an Mitternacht. Auf einmal, wie es mitten im Tanzen war, hörte es den Glockenschlag, da fiel ihm ein, wie die Tauben es gewarnt, erschrak und eilte zur Thüre hinaus und flog recht die Treppe hinunter. Weil die aber mit Pech bestrichen war, blieb einer von den goldenen Pantoffeln festhängen, und in der Angst dacht es nicht daran, ihn mitzunehmen. Und wie es den letzten Schritt von der Treppe that, da hatt’ es zwölf ausgeschlagen, da war Wagen und Pferde verschwunden und Aschenputtel stand in seinen Aschenkleidern auf der dunkeln Straße. Der Prinz war ihm nachgeeilt, auf der Treppe fand er den goldenen Pantoffel, riß ihn los und hob ihn auf, wie er aber unten hinkam, war alles verschwunden; die Leute auch, die zur Wache ausgestellt waren, kamen und sagten, daß sie nichts gesehen hätten.

Aschenputtel war froh, daß es nicht schlimmer gekommen war, und ging nach Haus, da steckte es sein trübes Oel-Lämpchen an, hängte es in den Schornstein und legte sich in die Asche. Es währte nicht lange, so kamen die beiden Schwestern auch und riefen: „Aschenputtel, steh auf und leucht uns.“ Aschenputtel gähnte und that als wacht es aus dem Schlaf. Bei dem Leuchten aber hörte es, wie die eine sagte: „Gott weiß, wer die verwünschte Prinzessin ist, daß sie in der Erde begraben läg! der Prinz hat nur mit ihr getanzt und als sie weg war, hat er gar nicht mehr bleiben wollen und das ganze Fest hat ein Ende gehabt.“ – „Es war recht, als wären alle Lichter auf einmal ausgeblasen worden,“ sagte die andere. Aschenputtel wußte wohl wer die fremde Prinzessin war, aber es sagte kein Wörtchen.

Der Prinz aber gedachte, ist dir alles andere fehlgeschlagen, so wird dir der Pantoffel die Braut finden helfen, und ließ bekannt machen, welcher der goldene Pantoffel passe, die solle seine Gemahlin werden. Aber allen war er viel zu klein, ja manche hätten ihren Fuß nicht hineingebracht, und wären die zwei Pantoffel ein einziger gewesen. Endlich kam die Reihe auch an die beiden Schwestern, die Probe zu machen; sie waren froh, denn sie hatten kleine schöne Füße und glaubten, uns kann es nicht fehlschlagen, wär der Prinz nur gleich zu uns gekommen. „Hört, sagte die Mutter heimlich, da habt ihr ein Messer, und wenn euch der Pantoffel doch noch zu eng ist, so schneidet euch ein Stück vom Fuß ab, es thut ein bischen weh, was schadet das aber, es vergeht bald und eine von euch wird Königin.“ Da ging die älteste in ihre Kammer und probirte den Pantoffel an, die Fußspitze kam hinein, aber die Ferse war zu groß, da nahm sie das Messer und schnitt sich ein Stück von der Ferse, bis sie den Fuß in den Pantoffel hineinzwängte. So ging sie heraus zu dem Prinzen, und wie der sah, daß sie den Pantoffel anhatte, sagte er, das sey die Braut, führte sie zum Wagen und wollte mit ihr fortfahren. Wie er aber ans Thor kam, saßen oben die Tauben und riefen:

„Rucke di guck, rucke di guck!
Blut ist im Schuck: (Schuh)
Der Schuck ist zu klein,
Die rechte Braut sitzt noch daheim!“

Der Prinz bückte sich und sah auf den Pantoffel, da quoll das Blut heraus, und da merkte er, daß er betrogen war, und führte die falsche Braut zurück. Die Mutter aber sagte zur zweiten Tochter: „nimm du den Pantoffel, und wenn er dir zu kurz ist, so schneide lieber vorne an den Zehen ab.“ Da nahm sie den Pantoffel in ihre Kammer, und als der Fuß zu groß war, da biß sie die Zähne zusammen und schnitt ein groß Stück von den Zehen ab, und drückte den Pantoffel geschwind an. Wie sie damit hervortrat, meinte er, das wäre die rechte und wollte mit ihr fortfahren. Als er aber in das Thor kam, riefen die Tauben wieder:

„Rucke di guck, rucke di guck!
Blut ist im Schuck:
Der Schuck ist zu klein,
Die rechte Braut sitzt noch daheim!“

Der Prinz sah nieder, da waren die weißen Strümpfe der Braut roth gefärbt und das Blut war hoch herauf gedrungen. Da brachte sie der Prinz der Mutter wieder und sagte: „das ist auch nicht die rechte Braut; aber ist nicht noch eine Tochter im Haus.“ „Nein, sagte die Mutter, nur ein garstiges Aschenputtel ist noch da, das sitzt unten in der Asche, dem kann der Pantoffel nicht passen.“ Sie wollte es auch nicht rufen lassen, bis es der Prinz durchaus verlangte. Da ward Aschenputtel gerufen und wie es hörte, daß der Prinz da sey, wusch es sich geschwind Gesicht und Hände frisch und rein; und wie es in die Stube trat, neigte es sich, der Prinz aber reichte ihr den goldenen Pantoffel und sagte: „probier ihn an! und wenn er dir paßt, wirst du meine Gemahlin.“ Da streift es den schweren Schuh von dem linken Fuß ab, setzt ihn auf den goldenen Pantoffel und drückte ein klein wenig, da stand es darin, als wär er ihm angegossen. Und als es sich aufbückte, sah ihm der Prinz ins Gesicht, da erkannte er die schöne Prinzessin wieder und rief: „das ist die rechte Braut.“ Die Stiefmutter und die zwei stolzen Schwestern erschracken und wurden bleich, aber der Prinz führte Aschenputtel fort und hob es in den Wagen, und als sie durchs Thor fuhren, da riefen die Tauben:

„Rucke di guck, rucke di guck!
Kein Blut im Schuck:
Der Schuck ist nicht zu klein,
Die rechte Braut, die führt er heim!“

(Grimm 1912, S. 88-101)

Aschenputtel – Version 3 (M3)

Dies ist die Geschichte von einem Mädchen.

Das Mädchen wohnt in einem schönen Haus.

Das Mädchen und seine Eltern leben gut.

Aber die Mutter wird krank.

Sie stirbt.

Der Vater legt die Mutter in ein **Grab**.

Das Mädchen ist sehr traurig.

Es geht jeden Tag zum Grab von der Mutter.

Es pflanzt einen Nussbaum auf dem Grab.

Ein Mensch ist gestorben.

Er wird in die Erde gelegt,

an eine bestimmte Stelle.

So eine Stelle heißt: Grab.

Der Vater von dem Mädchen heiratet eine andere Frau.

Sie ist nicht die richtige Mutter von dem Mädchen.

Sie ist seine Stiefmutter.

Und das Mädchen ist das Stiefkind von der Frau.

Die Frau bringt zwei Töchter mit ins Haus.

Die Töchter sind ihre richtigen Kinder.

Sie sehen schön aus

Aber sie sind böse.

Die Frau und die zwei bösen Töchter mögen das Stiefkind nicht.

Sie sagen zu dem Stiefkind:

„Geh in die Küche!

Du musst für uns arbeiten."

Das Stiefkind muss viel arbeiten.

Es muss früh aufstehen

und kochen

und waschen.

Die bösen Töchter nehmen dem Stiefkind seine Kleider weg.

Sie geben ihm eine alte, graue Schürze

und Schuhe aus Holz.

Sie lachen über das Steifkind

und rufen:

„Wie siehst du aus?

Du bist so hässlich!"

Abends ist das Stiefkind müde von der Arbeit.

Aber es darf nicht in seinem Bett schlafen.

Es muss sich zum Herd in die **Asche** legen.

Das Stiefkind sieht immer schmutzig aus.

Die bösen Töchter nennen es **Aschenputtel**.

Die Menschen haben früher über einem Feuer gekocht.

Sie haben dafür Holz benutzt.

Holz verbrennt im Feuer.

Grauer Staub bleibt vom Holz übrig.

Das ist die Asche.

Ein König bestimmt über das Land,

wo Aschenputtel wohnt.

Der König hat einen Sohn.

Das ist der Prinz.

Und der Prinz wünscht sich eine Frau.

„Puttel“ klingt wie „buddeln“.
Und „buddeln“ bedeutet:
Mit den Händen graben.
Ein Aschenputtel ist ein Mensch,
der in der Asche gräbt.

Der König will für den Prinz ein Fest machen.
Das Fest soll drei Tage dauern.

Alle schönen Frauen sollen zu dem Fest kommen.

Der Prinz kann sich dann eine Frau aussuchen.

Die zwei bösen Töchter dürfen zu dem Fest gehen.

Sie sagen zu Aschenputtel:

„Wasch unsere Kleider!

Mach unsere Schuhe sauber!

Kämm uns die Haare!

Wir gehen zum Fest vom König.“

Aschenputtel will auch zu dem Fest gehen.

Es fragt die Stiefmutter:

„Darf ich mitkommen?“

Die Stiefmutter antwortet:

„Nein.

Du bist schmutzig.

Deine Kleider und Schuhe sich nicht ordentlich.

Du kannst nicht in das Schloss gehen.“

Aschenputtel bittet die Stiefmutter noch einmal.

Die Stiefmutter sagt:

„Na gut.

Ich habe Linsen in die Asche geschüttet.

Hol die Linsen wieder aus der Asche!

Du hast zwei Stunden Zeit.

Du schaffst es?

Dann kannst du mitkommen.“

Aschenputtel geht in den Garten und ruft:

„Vögel, kommt und helft mir!

Die Linsen sollen in die Schüssel.“

Viele Vögel fliegen herein.

Die Vögel picken die Linsen aus der Asche.

Und sie werfen die Linsen in eine Schüssel.

Eine Stunde geht vorbei.

Die Vögel sind fertig mit der Arbeit

und fliegen weg.

Aschenputtel bringt die Schüssel zur Stiefmutter.

Es freut sich.

Es denkt:

„Ich darf jetzt auch zu dem Fest gehen."

Aber die Stiefmutter sagt:

„Nein.

Du kannst nicht mitkommen.

Wir wollen dich nicht mitnehmen."

Die Stiefmutter geht mit ihren Töchtern zu dem Fest.

Aschenputtel ist jetzt allein im Haus.

Es läuft zum Grab von seiner Mutter.

Es steht unter dem Nussbaum

und ruft:

„Liebes Bäumchen, schüttel dich!

Wirf schöne Kleider über mich!"

Ein Vogel sitzt in dem Baum.

Der Vogel wirft ein Kleid herunter.

Das Kleid ist aus feiner Seide.

Der Vogel wirft auch Schuhe aus **Seide** herunter.

Aschenputtel zieht das Kleid und die Schuhe an.

Es sieht jetzt sehr schön aus.

Seide ist ein sehr kostbarer Stoff.

Der Stoff ist dünn

und er glänzt.

Es läuft schnell zu dem Fest.

Die Stiefmutter und ihre bösen Töchter sehen Aschenputtel.

Aber sie erkennen Aschenputtel nicht.

Sie fragen:

„Wer ist dieses schöne Mädchen?“

Der Prinz sieht Aschenputtel.

Er bittet Aschenputtel zum Tanz

Er will nicht mit den anderen Frauen tanzen.

Er fragt Aschenputtel:

„Wie heißt du?

Wo wohnst du?“

Aber Aschenputtel sagt es ihm nicht.

Der Abend fängt an.
Aschenputtel läuft schnell nach Hause.

Der Prinz kann ihm nicht folgen.

Am nächsten Tag geht das Fest weiter.

Die Stiefmutter und ihre Töchter gehen wieder zu dem Fest.

Sie nehmen Aschenputtel nicht mit.

Aschenputtel läuft wieder zu dem Nussbaum

und ruft:

„Liebes Bäumchen, schüttel dich!

Wirf schöne Kleider über mich!“

Der Vogel sitzt wieder in dem Baum.

Er wirft ein Kleid herunter.

Es ist silbern.

Aschenputtel zieht das Kleid an.

Es sieht darin noch schöner aus

als in dem ersten Kleid.

Es läuft schnell zu dem Fest.

Die Gäste im Schloss freuen sich über das schöne Mädchen.

Der Prinz wartet schon auf Aschenputtel.

Er nimmt es an der Hand.

Und er tanzt immer nur mit ihm.

Der Abend fängt an.

Aschenputtel läuft schnell nach Hause.

Der Prinz kann ihm nicht folgen.

Am dritten Tag geht das Fest noch immer weiter.

Aschenputtel ist wieder allein zu Hause.

Es läuft zum Nussbaum und ruft:

„Liebes Bäumchen, schüttel dich!

Wirf schöne Kleider über mich!“

Der Vogel sitzt wieder in dem Baum.

Er wirft ein Kleid herunter.

Dieses Kleid ist noch viel schöner.

Es glänzt golden.

Aschenputtel zieht das Kleid an.

Es läuft schnell zu dem Fest.

Die Gäste drehen sich zu dem schönen Mädchen um.

Der Prinz tanzt immer nur mit ihm.

Andere Männer dürfen nicht mit Aschenputtel tanzen.

Der Prinz sagt zu den anderen Männern:

„Das ist meine Tänzerin!“

Der Prinz will jetzt wirklich wissen:
Wer ist das Mädchen?

Und wo wohnt es?

Das Mädchen soll nicht wieder so schnell weg laufen.

Er sagt zu einem Mann im Schloss:

„Streich Klebstoff auf die Treppe!

Der Abend fängt an.

Aschenputtel will nach Hause.

Es läuft schnell weg.

Aber sein linker goldener Schuh bleibt auf der Treppe kleben.

Es läuft ohne Schuh nach Hause.

Der Prinz findet den Schuh auf der Treppe.

Am nächsten Tag geht er von Haus zu Haus.

Er sagt:

„Welchem Mädchen gehört dieser Schuh?“

Das Mädchen soll meine Frau werden.“

Die Mädchen in den Häusern probieren den Schuh an.

Aber der Schuh passt den Mädchen nicht.

Der Prinz kommt zum Haus von Aschenputtel.

Die bösen Töchter freuen sich.

Sie denken beide:

Er passt mir bestimmt.

Und ich werde die Frau vom Prinz!“

Die ältere Tochter zieht als Erste den goldenen Schuh an.

Aber der Schuh ist zu klein.

Die Mutter gibt ihr ein Messer und sagt:

„Du musst deinen Fuß kleiner machen.

Schneide dir die große Zehe ab!“

Die Tochter schneidet sich die große Zehe ab.

Sie drückt ihre Fuß in den Schuh und geht zum Prinz.

Der Prinz denkt:

„Der Schuh passt diesem Mädchen.

Sie soll meine Frau werden.“

Er nimmt das Mädchen mit sich.
Sie reiten zum Schloss.

Der Fuß tut dem Mädchen sehr weh.

Er fängt an zu bluten.

Der [sic] Mädchen und der Prinz kommen am Nussbaum vorbei.

Auf dem Baum sitzen zwei Tauben

und rufen[:]

„Ruckediku, ruckediku!

Blut ist im Schuh!

Der Schuh ist zu klein!

Die Richtige sitzt noch daheim!“

Der Prinz schaut auf den Fuß von dem Mädchen.

Blut läuft aus dem Schuh.

Der Prinz sieht:

Der Schuh passt dem Mädchen nicht.

Er bringt das Mädchen zurück

und sagt:

„Das ist nicht die Richtige!

Die andere Tochter soll den Schuh anziehen!“

Die jüngere Tochter zieht den goldenen Schuh an.

Aber der Schuh ist auch ihr zu klein.

Die Mutter gibt ihr ein Messer und sagt:

„Du musst deinen Fuß kleiner machen.

Schneide dir die Ferse ab!“

Die Tochter schneidet sich die **Ferse** ab.

Die Ferse ist der hintere Teil vom Fuß.

Sie drückt ihren Fuß in den Schuh

und geht zum Prinz.

Der Prinz denkt:

„Der Schuh passt diesem Mädchen.

Sie soll meine Frau werden.“

Er nimmt das Mädchen mit sich.

Sie reiten zum Schloss.

Der Fuß tut dem Mädchen sehr weh.

Er fängt an zu bluten.

Der [sic] Mädchen und der Prinz kommen am Nussbaum vorbei.

Auf dem Baum sitzen wieder die beiden Tauben.

Sie rufen[:]

„Ruckediku, ruckediku!

Blut ist im Schuh!

Der Schuh ist zu klein!

Die Richtige sitzt noch daheim!“

Der Prinz schaut auf den Fuß von dem Mädchen.
Blut läuft aus dem Schuh.

Der Prinz sieht:
Der Schuh passt auch diesem Mädchen nicht.

Er bringt das Mädchen zurück und sagt:

„Das ist auch nicht die Richtige.

Gibt es noch ein anderes Mädchen im Haus?“

Der Vater von Aschenputtel antwortet:

„Ein einziges Mädchen ist da noch.

Aber es ist schmutzig und hässlich.

Es kann nicht die Richtige sein.“

Der Prinz sagt:
„Zeigt mir das Mädchen!“

Der Vater ruft Aschenputtel.

Aschenputtel wäscht sich schnell die Hände und das Gesicht.

Es kommt.

Der Prinz gibt dem Mädchen den goldenen Schuh.

Aschenputtel zieht den Schuh an.

Der Schuh passt genau.

Aschenputtel schaut dem Prinz ins Gesicht.

Der Prinz sieht:

„Dieses Mädchen ist die Richtige!

Ich habe mir ihr getanzt.“

Die Stiefmutter und ihre bösen Töchter ärgern sich sehr.

Der Prinz aber nimmt Aschenptutel mit sich.

Sie reiten zum Schloss

und heiraten.

(Gernet 2017, 97-108)