

Barrierefreie Sprache

als ein Mittel zur Förderung der Teilhabe im Deutschunterricht

Wissenschaftliche Arbeit
im Fach Deutsch
Lehramt an Oberschulen

eingereicht von
Röhle, Florian
geboren am 20.08.1997

Technische Universität Dresden
Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik

GutachterInnen:
Herr Prof. Dr. Alexander Lasch
Frau Katrin Wesemeyer

Dresden, Mai 2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Arbeitstheoretische Grundlagen.....	6
2.1	Begriffsbildung Inklusion	6
2.2	Begriffsbildung Teilhabe.....	10
2.3	Begriffsbildung Barrierefreiheit und barrierefreie Kommunikation.....	11
3	Vielfalt barrierefreier Kommunikationsangebote	14
3.1	Konzept „Leichte Sprache“	15
3.2	Konzept „Einfache Sprache“ in Abgrenzung zu „Leichter Sprache“	20
3.3	Das Projekt „VERSO“	23
4	Inklusion in der Schule mit speziellem Bezug zum Deutschunterricht	25
4.1	Chancen, Herausforderungen und Grenzen gesamtschulischer Inklusion	25
4.1.1	Die gemeinsame allgemeinbildende Schule für alle SchülerInnen	27
4.1.2	Akzeptanz aller SchülerInnen mit ihren individuellen Eigenschaften	29
4.1.3	Verbesserung von Teilhabe und Leistungsentwicklung aller SchülerInnen	33
4.2	Chancen, Herausforderungen und Grenzen inklusiven Deutschunterrichts.....	36
4.3	Barrierefreie Sprache im Deutschunterricht.....	39
5	Praxisbezogener Teil.....	42
5.1	Vorstellung des Projekts.....	43
5.2	Vorstellung der Praxisschule und der örtlichen Begebenheiten.....	45
5.3	Planung und Entwicklung des Projekts	49
5.3.1	Sachanalyse	49
5.3.2	Didaktisch-methodische Analyse und Erstellung der Unterrichts- und Datenerhebungsmaterialien	56
5.4	Reflexion der Durchführung	64
5.5	Datenanalyse	66

5.6	Aufstellen der Ergebnisse.....	78
6	Fazit.....	83
7	Literaturverzeichnis	85
8	Abbildungsverzeichnis.....	93
	Anhang	

1 Einleitung

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland stellt die staatliche und gesellschaftliche Grundlage für das Handeln aller BundesbürgerInnen dar. In Artikel drei Absatz drei besagt dieses Gesetz:

„Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“¹

Nach dem Gesetz sollte jeder Mensch nicht nur gleich behandelt werden, sondern ebenso die gleichen Möglichkeiten erhalten ein Teil der Gesellschaft zu sein. Für Kinder und Jugendliche stellt vor allem die Schule die Grundlage für die Schaffung dieser Teilhabe dar. Durch Lernen mit anderen SchülerInnen werden nicht nur Wissen, sondern gleichzeitig weitreichende Sozialkompetenzen vermittelt. Nachdem in der vergangenen Zeit vor allem Lernende mit Beeinträchtigungen gezielt von einem Unterricht in einer Regelklasse ausgeschlossen wurden, findet seit einigen Jahren auch im Bildungssektor ein grundlegendes Umdenken statt, welches eng mit dem Begriff der Inklusion verknüpft ist. Ziel ist es, allen Kindern und Jugendlichen Lernen auf Grundlage ihrer individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen und somit eine optimale Förderung zu gewährleisten. Zum anderen wird den Lernenden so die Möglichkeit zur späteren Teilnahme und Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen eröffnet. Um sich einer gesamtgesellschaftlichen Teilhabe in allen Lebensbereichen anzunähern und Benachteiligung gezielt zu reduzieren, wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Gesetze erlassen. Dafür war und ist es notwendig herauszufinden, an welchen Stellen Ausschluss und demzufolge Nichtteilhabe stattfinden. Im alltäglichen Leben wurden in den vergangenen Jahren viele solcher Probleme und Barrieren für die betroffenen Personen aufgezeigt. Es wurde deutlich, dass es sich bei solchen Barrieren nicht allein um bauliche Einschränkungen, wie zum Beispiel die Treppe für einen Rollstuhlfahrer, handelt. Auch andere Bereiche eröffnen große Barrieren. Ein Beispiel dafür ist die Sprache. Diese hat das Potential durch Nichtverstehen Ausschluss und so eine Benachteiligung der betroffenen Personen zu befähigen. Zahlreiche Projekte, so auch VERSO, setzen an diesem Punkt an und versuchen Informationen barrierefrei aufzuarbeiten, um somit einen Verstehensprozess für alle Menschen zu ermöglichen. Betrachtet man nun erneut den Bildungssektor, so wird deutlich, dass hier nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern gleichzeitig Personen unterschiedlicher Herkunft und Nationalität aufeinandertreffen. Durch

¹ Artikel 3 Absatz 3 GG.

verschiedene individuelle Voraussetzungen kann es somit auch hier zu großen sprachlichen Barrieren und Verständnisproblemen zwischen den Lernenden aber auch zwischen Lernenden und Lehrpersonen kommen. Vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund ist es wichtig im Unterricht aktiv teilnehmen zu können, um so ihren Wortschatz zu festigen und zu erweitern, gleichzeitig aber auch Anschluss in der Klasse und am Lernstoff zu finden. Der Deutschunterricht bildet dabei oft die Grundlage für andere Fächer und soll auch aus diesem Grund im Zentrum der folgenden Arbeit stehen.

Das Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, inwieweit eine barrierefreie Sprache eine bessere Teilhabe von SchülerInnen am Unterricht – hier speziell dem Deutschunterricht – ermöglichen kann. Es soll dabei jedoch keine barrierefreie Schulstunde durchgeführt werden. Vielmehr geht es darum zu überprüfen, wie das Element barrierefreie Sprache eine bessere Teilhabe aller Lernenden fördern kann. Im Fach Deutsch gehören literarische Werke unterschiedlichster Epochen zum Literaturkanon, die durch ihre zum Teil alte Sprache nicht nur Kinder mit, sondern auch Kinder ohne Migrationshintergrund vor Probleme stellt. In einer Zeit, in der die Lehrperson zunehmend als LernbegleiterIn fungiert und sich SchülerInnen Wissensinhalte selbstständig erarbeiten sollen, können diese Barrieren zu weitreichenden Problemen führen. Anhand der Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette von Droste-Hülshoff soll daher die Frage beantwortet werden, ob und inwieweit ein barrierefreier Begleittext in Einfacher Sprache ein besseres Verständnis des Gesamtwerks ermöglicht. Zusätzlich wird untersucht, ob dieser Auswirkungen auf die Bearbeitung von klassischen Arbeitsaufträgen mit Textbezug zeigt. Zusätzlich wird in der Auswertung der Daten neben dem Vergleich der beiden Testgruppen besonderer Fokus auf die Ergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gelegt. Dadurch soll der Einfluss einer barrierefreien Sprache auf die Ergebnisse dieser Lernenden noch einmal verstärkt hervorgehoben werden.

Gegliedert ist die nachfolgende Arbeit in einen theoretischen und einen praxisorientierten Bereich. Während sich der zweite Teil der Arbeit mit der Planung, der didaktischen Begründung und der Durchführung des Projekts befasst, an welche sich die Auswertung der erhobenen Daten anschließt, erläutert der erste Teil die theoretischen Grundlagen. Vor allem die hier oft gebrauchten Begriffe Inklusion, Barrierefreiheit und Teilhabe sind sehr vielschichtig und können in unterschiedlicher Weise gebraucht werden. Um im weiteren Verlauf der Arbeit Unklarheiten zu vermeiden, ist eine Begriffsbildung zu Beginn der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit unumgänglich. Darauf aufbauend werden verschiedene barrierefreie Kommunikationsangebote vorgestellt und miteinander in Verbindung gesetzt. Dadurch wird nicht nur die gesellschaftliche Relevanz des Themas verdeutlicht, sondern gleichzeitig die Grundlage für den in der

praktischen Untersuchung erstellten Begleittext gelegt. Anschließend richtet sich der Fokus der Arbeit auf die Bildungsinstitution Schule. Um später einen einzelnen Fachbereich theoretisch beleuchten zu können und die Möglichkeiten eines Einsatzes von barrierefreier Sprache zu prüfen, muss zunächst die Gesamtsituation der Bildungsinstitutionen genauer dargestellt werden. Dabei sollen vor allem Veränderungen im Bildungswesen der letzten zehn Jahre mit dem Ziel des Erreichens von Inklusion betrachtet werden. Zusätzlich wird an dieser Stelle auf die besondere Rolle von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verwiesen.

Betrachtet man die zu diesem Themengebiet bereits vorhandene Forschung, so wird deutlich, dass es vor allem im Bereich der Inklusion zahlreiche Ansätze gibt, die auch von ihrer Herangehensweise und Auffassung des Inklusionsgedankens sehr unterschiedlich sind. Auslöser dafür war unter anderem die 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention, welche die Relevanz des Begriffes sprunghaft ansteigen ließ. Während Inklusion und Integration in einigen Arbeiten simultan gebraucht werden, führen andere Forschungen hier eine strikte Trennung durch. Ebenso gibt es Unterscheidungen in einen weit und einen eng gefassten Inklusionsgedanken.² Um einen angemessenen Inklusionsbegriff im Rahmen dieser Arbeit zu benennen, findet im folgenden Kapitel auf Basis verschiedener Forschungsansätze eine intensive Auseinandersetzung und darauf aufbauend eine Begriffsbildung statt. Im Rahmen dieser Arbeit spielt Inklusion vor allem in Bildungseinrichtungen und dort besonders im Deutschunterricht eine übergeordnete Rolle. Christiane Hochstadt und Ralph Olsen leisten mit ihrem Sammelband „Handbuch Deutschunterricht und Inklusion“ aus dem Jahr 2019³ dazu einen großen Beitrag. Darin gehen die Autoren der einzelnen Artikel nicht nur auf aktuelle Inklusionsentwicklungen ein, sondern stellen gleichzeitig auftretende Spannungsfelder dar und untersuchen diese genauer. Schon hier wird dabei auf das vorhandene Spannungsfeld zwischen Deutschdidaktik und den Entwicklungen zur Leichten Sprache hingewiesen. Im Gegensatz zum Forschungsfeld der Inklusion ist das Feld der barrierefreien Kommunikation noch sehr jung. Vor allem Ursula Bredel und Christiane Maaß, aber auch Isabel Rink zählen hierbei mit ihren wissenschaftlich fundierten Überblickswerken zu Leichter Sprache und zu barrierefreien Kommunikationsangeboten allgemein zu den Vorreitern.⁴ Aber auch die Arbeiten von Bettina Bock, Susanne Jekat

² Vgl.: Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2> (zuletzt abgerufen am 20.04.2021), S. 19.

³ Vgl.: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.) (2019): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

⁴ Vgl.: Maaß, Christiane; Rink, Isabel (Hg.) (2019): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme.; Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

und Nathalie Mälzer sollen an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden.⁵ Diese Arbeiten beschäftigen sich jedoch größtenteils mit barrierefreien Sprachangeboten im gesellschaftlichen Leben. Der Bezug zum Schulkontext und speziell zum Deutschunterricht wird, wenn überhaupt, lediglich angeschnitten. Zudem steht bei den hier vorgestellten Arbeiten vor allem das Konzept der Leichten Sprache im Untersuchungsmittelpunkt. Diese Arbeit versteht sich demgegenüber eher dem Konzept der Einfachen Sprache zugewandt. Dennoch sollen die angesprochenen Forschungen als Grundlage dienen, um den Blick zu weiten und dadurch Vor- und Nachteile der verschiedenen Konzepte beleuchten zu können.

Barrierefreie Sprache erhält durch seine wachsende gesellschaftliche Rolle auch im universitären Kontext immer mehr Beachtung. In Kooperation der Technischen Universität Dresden mit dem Martinsclub Bremen entstand so über mehrere Semester das Projekt VERSO, welches schließlich als gGmbH ausgegründet wurde. Aus den Erfahrungen der universitären Projekte, die in Zusammenhang mit dieser Kooperation entstanden, speist sich auch die Motivation zum Schreiben dieser wissenschaftlichen Arbeit. Barrierefreie Sprache hat das Potential existierende Grenzen und Barrieren aufzubrechen und so dem großen Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen ein Stück näher zu kommen. Auch im schulischen Kontext treffen tagtäglich die verschiedensten Menschen aufeinander. Durch unterschiedliche Herkunft und Sprache kann es auch hier zu Barrieren und demzufolge Ausschluss kommen. Diese Arbeit soll daher einen kleinen Beitrag leisten, das Blickfeld auf die Einsatzmöglichkeiten von barrierefreier Sprache zu weiten und so die Möglichkeit eröffnen, Sprachbarrieren im Deutschunterricht zukünftig zu verringern.

2 Arbeitstheoretische Grundlagen

2.1 Begriffsbildung Inklusion

Der Begriff Inklusion leitet sich in seiner Bedeutung von dem lateinischen Wort *includere* ab, was übersetzt sowohl die Bedeutung „in etwas einfügen“ oder „einschließen“ verkörpert, jedoch auch mit „einsperren“, „einengen“ oder „verschließen“ übersetzt werden kann. Schon diese erste Wortdefinition zeigt, dass der Inklusionsbegriff facettenreich und widersprüchlich

⁵ Vgl.: verschiedene Aufsätze in Jekat, Susanne J.; Jüngst, Heike Elisabeth; Schubert, Klaus; Villiger, Claudia (Hg.) (2014): Sprache barrierefrei gestalten. Berlin: Frank & Timme.; Mälzer, Nathalie (Hg.) (2016): Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin: Frank & Timme.

ist.⁶ Dies bleibt aber nicht auf die Wortdefinition beschränkt. Das Feld der Inklusion hat sich in den vergangenen Jahren grundlegend zu einem sehr umfangreichen, komplexen und oft diskutierten Themengebiet entwickelt. Es kann demnach nicht der Anspruch der vorliegenden Arbeit sein, eine umfassende Erläuterung aller Facetten dieses Begriffes zu liefern, da allein dadurch der Rahmen der Arbeit gesprengt würde. Dennoch sollen im Folgenden einige Diskursbeiträge vorgestellt werden, welche nicht allein einen Einblick in die Vielschichtigkeit von Inklusion geben sollen, sondern anschließend auch die Grundlage und Arbeitsdefinition für diese wissenschaftliche Untersuchung bilden.

Häufig wird der Inklusionsbegriff in aktuellen Auseinandersetzungen nur geringfügig, unzureichend oder teilweise gar nicht definiert. Es scheint eher, als könne man diesen Begriff universal und ohne jede konkrete Bestimmung in vielen Bereichen einsetzen.⁷ Andererseits wird seine Bedeutung öffentlich oft nur auf die Einbeziehung von Menschen mit Einschränkungen in das Bildungssystem reduziert, ohne dass weitere Dimensionen Beachtung finden.⁸ Befasst man sich intensiver mit Inklusion, so fällt auf, dass diese Bezeichnung vor seiner pädagogischen Relevanz vor allem durch die Soziologie und Niklas Luhmann geprägt wurde. Er entwickelte den von Talcott Parson eingeführten Begriff in seiner Theorie sozialer Systeme weiter. Nach seiner Auffassung kann es keine territorial basierte Gesellschaft, sondern nur eine Weltgesellschaft geben, die alle sozialen Kontakte und Kommunikationen einschließt und „sich nur losgelöst von territorialen oder auch politischen Gebilden denken“⁹ lässt. Zudem befindet sich diese (Um)Welt in einem ständigen Wandel, wodurch sich auch das System ununterbrochen verändert. Nach dieser Auffassung kann ein Individuum nie vollständig und als ganze Person in das System und somit in die Gesellschaft integriert werden, vielmehr finden viele Teilinklusiven in verschiedenen Funktionssystemen statt. „Alltagssprachlich, integriert [...] in die Gesellschaft ist, wer an möglichst vielen Teilsystemen – je nach Bedarf oder sonstigen Gesichtspunkten – teilnehmen kann.“¹⁰ Eng verbunden mit dem Begriff der Inklusion ist dabei die Exklusion. Während Inklusion die innere Seite, also die Teilnahme beschreibt, stellt Exklusion die

⁶ Vgl.: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (2019): Deutschunterricht und Inklusion. In: Dies. (Hg.) Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 8.

⁷ Vgl.: Langner, Anke (2019): Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In: Anke Langner, Matthias Ritter, Jan Steffens, David Jugel (Hg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2> (zuletzt abgerufen am 02.11.2020), S. 2.

⁸ Vgl.: Hochstadt (2019): Deutschunterricht und Inklusion, S. 8f.

⁹ Stošić, Patricia; Diehm, Isabell (2019): Integration oder Inklusion? Ein Systematisierungsversuch der Debatte um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit ›Migrationshintergrund‹. In: Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman, Hans Karl Peterlini (Hg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 24.

¹⁰ Stošić; Diehm (2019): Integration oder Inklusion, S. 25.

äußere Seite, also eine Nicht-Adressierung und Nicht-Teilnahme dar. Der Staat hat in diesem System Luhmanns die Aufgabe, die Inklusionschancen jeder einzelnen Person oder Personengruppe zu steigern, gleichzeitig jedoch die Risiken für eine teilhafte, zeitweise oder dauerhafte Exklusion zu dezimieren. In unserer Gesellschaft spielt dabei vor allem der Zugang zum Arbeitsmarkt eine übergeordnete Rolle, wodurch – diesem zugrundeliegend – auch dem Bildungssystem eine Schlüsselrolle zugeschrieben werden kann.¹¹

Welches Land den Begriff der Inklusion in diesem Wortlaut erstmals gebrauchte und auf welchem Weg er seine weltweite gesellschaftliche Bedeutung erlangte, ist nicht vollständig geklärt. Dies ist auch auf das Problem zurückzuführen, dass die Begriffe Integration und Inklusion oftmals nicht eindeutig voneinander abgegrenzt, sondern sogar synonym verwendet wurden, was anhand von Übersetzungen internationaler Vereinbarungen belegt werden kann. Im Bereich der Pädagogik und im Bildungssystem stellt die Salamanca-Erklärung einen Meilenstein in der Verbreitung der Bedeutung des Inklusionsbegriffes dar. Das Dokument, welches im Jahr 1994 auf einer von der Regierung Spaniens organisierten Konferenz in Kooperation mit der UNESCO verfasst wurde, enthält folgenden Grundgedanken:

„Während der vergangenen beiden Jahrzehnte war es in der Sozialpolitik üblich, Integration und Beteiligung zu fördern und gegen Aussonderung anzukämpfen. Integration und Beteiligung sind sowohl für die menschliche Würde als auch für den Genuss und die Ausübung von Menschenrechten grundlegend [...]. Die Erfahrung vieler Länder zeigt, dass die Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen am besten in Schulen gelingt, die für alle Kinder einer Gemeinde da sind.“¹²

Der im englischsprachigen Originaltext verwendete Begriff *inclusion* wurde hier offiziell mit Integration übersetzt. Erst in einer neuen Übersetzung aus dem Jahr 2010 wurde der Begriff Integration mit dem Wort Inklusion ersetzt.¹³ Der Gedanke einer „Bildung für Alle“¹⁴ stand jedoch schon im Jahr 1994 im Mittelpunkt und kann somit als Beginn der (neuen) weltweiten Leitidee zur Verbesserung der Bildungssysteme angesehen werden. Über eine semantische Trennung beider Begriffe wird in Deutschland seit der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 diskutiert.¹⁵ Dennoch stellt eine genaue Definition von Inklusion uns auch heute noch vor große Herausforderungen. Einig scheint man sich jedoch darüber zu sein, „dass es bei Inklusion darum gehe, *Zugang*, *Teilhabe* und *Selbstbestimmung* zu erlangen, die durch

¹¹ Vgl.: Stošić; Diehm (2019): Integration oder Inklusion, S. 24ff.; Langner (2019): Einleitung, S. 3f.

¹² UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Deutsche Übersetzung, URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (zuletzt abgerufen am 02.11.2020), Art. 6.

¹³ Vgl.: Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag, S. 73f.

¹⁴ UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung, Vorwort.

¹⁵ Vgl.: Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 125ff.

Rücksichtnahme auf die individuellen *Bedarfe* des Subjekts – nicht durch dessen Anpassung – ermöglicht werden sollen.“¹⁶ Anja Besand und David Jugel entwickeln in ihrem Aufsatz: „Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken!“ einen Definitionsansatz, der auch als Grundlage dieser Arbeit dienen soll. Darin gehen sie in drei Verständnisdimensionen den Fragen nach, welche Personen inkludiert werden sollen, wie dies geschehen kann und in welchen Bereichen Zugang und Teilhabe¹⁷ eine Rolle spielen. Nach Betrachtung der einzelnen Fragestellungen ergeben sich daraus folgende Erkenntnisse: Inklusion soll allen Menschen Zugang, Selbstbestimmung und Teilhabe ermöglichen und nicht nur auf Menschen mit Beeinträchtigungen beschränkt werden. Darüber hinaus stellt Inklusion keinen Zustand, sondern einen Prozess dar, der zwar untrennbar mit dem Bildungsbegriff und somit dem Kontext Schule verknüpft ist, jedoch auch eng mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen in Verbindung steht.¹⁸ Als Ergebnis geht aus diesen Darstellungen folgende Definition hervor: „Inklusion ist ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen.“¹⁹ Diese Definition trifft nicht nur den aktuellen Diskurs und Forschungsstand, sondern zeigt zugleich das Potential des Inklusionsbegriffes zu einem völkerverbindenden Menschenrecht zu wachsen und die Teilhabe aller Menschen an und in der Gesellschaft zu befähigen.

Da es jedoch nicht möglich ist Inklusion umfassend in einer wissenschaftlichen Untersuchung darzustellen, müssen auch im Rahmen dieser Arbeit einige Einschränkungen vorgenommen werden. Wie oben definiert muss Inklusion in allen Lebensbereichen stattfinden. Im Folgenden wird der Fokus jedoch lediglich auf den schulischen Kontext gelegt, wodurch sich ebenfalls eine Eingrenzung der Altersspanne ergibt. Darüber hinaus sollen besondere Erkenntnisse bezogen auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet werden, da selbst heutzutage der Inklusionsbegriff im Kontext schulischer Migration nur selten Beachtung findet. Vor allem unter dem Aspekt, dass sich der Begriff der Inklusion nicht nur auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf bezieht, sondern auf alle Lernenden, von denen auch Kinder mit Migrationshintergrund ein nicht unwesentlicher Teil sind, ist dies kritisch anzumerken.²⁰

¹⁶ Besand, Anja; Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Christoph Döniges, Wolfram Hilpert, Bettina Zurstrassen (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 46.

¹⁷ Aufgrund der Relevanz des Begriffes „Teilhabe“ für diese wissenschaftliche Arbeit findet eine eingehende Begriffsbildung in Gliederungspunkt 2.2 statt.

¹⁸ Vgl.: Besand; Jugel (2015): Inklusion und politische Bildung, S. 47-53.

¹⁹ Besand; Jugel (2015): Inklusion und politische Bildung, S. 53.

²⁰ Vgl.: Stošić; Diehm (2019): Integration oder Inklusion, S. 21f.

2.2 Begriffsbildung Teilhabe

Der Begriff Teilhabe, welcher schon im vorherigen Kapitel einige Male verwendet wurde, soll im folgenden Abschnitt der Arbeit genauer betrachtet werden. Es ist deutlich, dass dieser Terminus eng mit dem der Inklusion verknüpft ist. In der Verbreitung des Begriffes nimmt vor allem die UN-Behindertenrechtskonvention einen großen Stellenwert ein, indem sie die uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft als Menschenrecht benennt und Menschen mit Beeinträchtigungen somit die gleichen Rechte zuspricht wie allen anderen Menschen auch. Dabei betont die Konvention die Forderung nach vollem „Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation“²¹ für Menschen mit Beeinträchtigung. Alle Staaten, die diese Konvention unterzeichneten, verpflichteten sich somit, Menschen mit Beeinträchtigung die gleichen gesellschaftlichen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Teilhabechancen zu ermöglichen, wie sie alle anderen Menschen ebenfalls haben.²² Der Begriff der Teilhabe beschreibt daher Mitbestimmung, Mitwirken und Teilnahme auf allen gesellschaftlichen Ebenen, wodurch Teilhabe „als ein freiwilliges und aktives Involviertsein in [alle] diese Lebensbereiche verstanden werden“ kann.²³ Das breite Spektrum, welches der Teilhabebegriff abdeckt und in welchem dieser verwendet wird, macht es jedoch unmöglich eine einheitliche Definition aufzustellen. Sowohl in der Politik als auch in der Wirtschaft oder im Bildungsbereich gestaltet sich Teilhabe auf unterschiedliche Weise und bedarf daher angepasster Definitionsversuche. Einig ist man sich jedoch dabei, dass sich Teilhabe „in der Verwirklichung von gesellschaftlicher Integration [identifiziert,] auf der Basis, dass Demokratie alle Menschen ohne Ausnahme einschließt [...]“²⁴ Die Befähigung zur Teilhabe ist somit Aufgabe der Gesamtbevölkerung und benötigt das Bewusstsein und Verständnis jeder einzelnen Person.

Betrachtet man speziell den Bildungssektor, so fällt auf, dass Inklusion und somit auch Exklusion häufig über den Teilhabebegriff definiert werden. Beispielsweise betont Oliver Callies, dass „Inklusion ein Verhältnis meint, das durch die Gewährung grundlegender Anrechte auf

²¹ Deutschland; Österreich; Schweiz; Lichtenstein (2015): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Theresia Degener, Elke Diehl (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 403.

²² Vgl.: Morfeld, Matthias; Koch-Gromus, Uwe (2016): Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Bundesgesundheitsblatt 59. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-016-2419-3> (zuletzt abgerufen am 03.11.2020), S. 1045.

²³ Vgl.: Winter, Linda (2014): Barrierefreie Kommunikation. Leichte Sprache und Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Hamburg: Diplomica Verlag, S. 11.

²⁴ Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 12.

Anerkennung und Teilhabe gekennzeichnet ist.²⁵ Während Inklusion somit das Erleben von Anerkennung und Teilhabe darstellt, beschreibt Exklusion den Ausschluss und die Ausgrenzung. Im schulischen Umfeld wird deutlich, dass Teilhabe an erster Stelle den Zugang zu formaler Bildung meint. Dabei ermöglicht der Zugang zur Schule nicht nur die Entwicklung eines jeden Lernenden, was später zu einer Teilhabe in verschiedensten Lebensbereichen führen kann, sondern bestimmt durch das vermittelte Wissen überhaupt erst über die Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft. Schule kann somit gleichzeitig Teilhabe befähigen, jedoch auch verhindern. Die Befähigung der SchülerInnen zur Teilhabe an verschiedensten Lebensbereichen sollte daher stets das übergeordnete Ziel von Schule sein. Diese Befähigung stellt somit die Basis zum Erreichen von Inklusion dar. Da Teilhabe ein sich stetig wandelnder Prozess ist, der niemals abgeschlossen sein kann, ist es notwendig, konsequent und dauerhaft Ausschluss- und Nichtteilhabemechanismen zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Nur wenn Teilhabe dauerhaft befähigt wird, ist es möglich Inklusion zu realisieren. Teilhabe kann dabei jedoch nur vom Subjekt – also in diesem Fall von den SchülerInnen selbst – wahrgenommen werden. Eine Bewertung der Teilhabe von außen, beispielsweise durch die Lehrperson, ist demnach nur schwer möglich. Ziel muss es somit sein, den Unterricht aus Subjektperspektive zu betrachten und zu planen, um so eine bestmögliche Teilhabe aller Lernenden zu gewährleisten und in der Folge Inklusion zu ermöglichen.²⁶

2.3 Begriffsbildung Barrierefreiheit und barrierefreie Kommunikation

Neben dem Begriff der Inklusion stellt Barrierefreiheit eine der zentralen Bezeichnungen in der öffentlichen Auseinandersetzung um die Gleichbehandlung und Gleichstellung von Menschen mit Behinderung in Deutschland dar. Das „Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen“ – kurz Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) – aus dem Jahr 2002 spielt dabei eine besondere Rolle. In diesem Gesetzestext wurden erstmals verbindliche Bestimmungen und Zielsetzungen in Verbindung mit dem Begriff der Barrierefreiheit getroffen.²⁷ Ziel soll es sein, Barrieren zu erkennen, diese abzubauen und so „die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und zu verhindern sowie ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu

²⁵ Langner (2019): Einleitung, S. 4.

²⁶ Vgl.: Langner (2019): Einleitung, S. 4ff.

²⁷ Vgl.: Tervooren, Anja; Weber, Jürgen (2012): Einleitung: Barrieren wahrnehmen, verstehen und abbauen. In: Dies. (Hg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 11-15.

ermöglichen.“²⁸ Dazu wird der Begriff selbst im Paragrafen vier des Gesetzestextes folgendermaßen definiert:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig.“²⁹

Anhand dieser Definition fällt auf, dass der Begriff der Barriere nicht nur auf bauliche Hindernisse für Menschen mit Körperbehinderung, wie beispielsweise Treppenstufen, bezogen werden kann, sondern jede Art von Barriere, die einen Menschen an seiner gesellschaftlichen Teilhabe hindert, einschließt. Barrieren können demnach nicht nur im baulichen Bereich auftreten, sondern ebenfalls beispielsweise im Verkehr, bei Konsumgütern oder in der Informationsgewinnung.³⁰

Trotz dieser eigentlich umfassenden Definition und denen im Gesetzestext veranlassten Bestimmungen zum Abbau der Barrieren wurde das BGG oftmals kritisiert. Der Grund dafür war, dass die beschränkte Teilhabemöglichkeit der Menschen ihrer zugrundeliegenden Behinderung zugeschrieben wurde und weniger dem Umfeld, welches den eigentlichen Ausschluss der Menschen vollzieht. Erst mit der von Deutschland im Jahr 2009 unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention fand dahingehend vor allem im politischen Diskurs ein Umdenken statt. Während im medizinischen Modell psychische und physische Faktoren hervorgehoben werden, die die Einschränkung und somit Behinderung des Individuums darstellen, wird hier verdeutlicht, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“³¹. Dieser Wandel einer ursprünglichen exkludierenden Inklusion führte schließlich zu einem positiven Inklusionsbegriff.³²

Der Begriff Barrierefreiheit wird im öffentlichen Diskurs meist in Verbindung mit Menschen mit Behinderung gebraucht. Nicht selten wird er dabei als Modebegriff und Ablösung des Wortes „behindertengerecht“ dargestellt. Eine solche Pauschalisierung und Reduzierung wird dem Terminus jedoch nicht gerecht. Vielmehr verkörpert Barrierefreiheit das Konzept des „Gestaltens für alle“. Barrierefreiheit soll demnach allen Menschen von Nutzen sein. Sie dient somit

²⁸ § 1 Absatz 1 BGG.

²⁹ § 4 BGG.

³⁰ Vgl.: Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 26.

³¹ Deutschland; Österreich; Schweiz; Lichtenstein (2015): Übereinkommen der Vereinten Nationen, S. 402.

³² Vgl.: Düver, Julia (2019): Leichte Sprache als funktionale Varietät der Verständlichkeit. Eine empirische Studie zum Wortschatz und zur Verständlichkeit von Synonyma und Metaphern. Kiel: Selbstverlag, S. 16.

nicht nur als Sonderlösung für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, sondern schließt diese mit ein und bietet gleichzeitig die Chance, das Leben und die Teilhabe aller Menschen zu verbessern. Auch eine Studie des Bundeswirtschaftsministeriums betont den Nutzen der Barrierefreiheit für die Gesamtbevölkerung: „Für zehn Prozent der Bevölkerung ist ein barrierefreier Zugang zur Umwelt zwingend erforderlich, für etwa 30-40 Prozent notwendig und für 100 Prozent komfortabel.“³³ Die praktische Umsetzung in Museen zeigte dies bereits. So erreichten barrierefrei gestaltete Elemente, wie beispielsweise gut lesbare und verständliche Texte, Sitzgelegenheiten oder tastbare Objekte nicht nur die eigentliche Zielgruppe, sondern wurden von weitaus mehr Personen angenommen. Vor allem Kinder wurden durch diese Elemente zu einer besseren Teilhabe befähigt. Barrierefreiheit stellt eine soziale Dimension dar und beinhaltet ein gleichberechtigtes, selbstbestimmtes und selbstständiges Leben aller Menschen. Dazu bedarf es jedoch eines Umdenkens der gesamten Bevölkerung.³⁴ Die Begriffe „Barriere“ und „Barrierefreiheit“ sollen auch in dieser Arbeit losgelöst von der Kategorie Behinderung beachtet werden. Vielmehr soll Barrierefreiheit umfassend und im Sinne des „Normalen“ verstanden werden, indem man Barrieren nicht für eine Personengruppe speziell abbaut, sondern deren Reduzierung ein „Design für alle“ darstellt und bestimmte Gruppen somit automatisch einschließt. Eine besondere Herausforderung stellt für viele Menschen die Sprache dar. Vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten beklagen oft eine schwere und somit unverständliche Sprache: „Diese ist eine Barriere für uns, denn wenn wir nicht verstehen worüber Menschen sprechen, können wir unsere Meinung nicht sagen und nicht mitbestimmen.“³⁵ Doch vor allem in einer demokratischen Informationsgesellschaft ist Mitbestimmung und demnach Verstehen unumgänglich. Eine verständliche Sprache stellt somit eine wichtige Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Um dieses Hindernis abzubauen, wurde im BGG mit der Forderung nach Leichter Sprache die Grundlage für eine barrierefreie Kommunikation geschaffen, die eine Informationsbeschaffung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne Hilfe von Außenstehenden ermöglicht. Doch nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch Menschen mit Migrationshintergrund, Analphabeten oder ältere Menschen werden durch eine schwere Sprache vor Hindernisse gestellt. Daraus resultierendes Nichtverstehen führt zu Ausgrenzung, Frustration und schließlich zur Abkehr von gesellschaftlichen Prozessen. Eine barrierefreie Kommunikation befähigt Verstehensprozesse und ist somit für viele Gesellschaftsgruppen für

³³ Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 28.

³⁴ Vgl.: Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 26ff.; Staupe, Gisela (2012): Vorwort. In: Anja Tervoooren, Jürgen Weber (Hg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 7f.

³⁵ Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 29.

ein selbstbestimmtes und selbstbewusstes Leben notwendig. Zudem hat barrierefreie Sprache einen weiteren Vorteil. Während Bordsteinkanten für Rollstuhlfahrer eine Barriere darstellen, dienen sie blinden Menschen als wichtiger Orientierungspunkt.³⁶ „Eine leichte und verständliche Sprache eröffnet keine weiteren Barrieren – Jeder Mensch kann von einem einfacheren Sprachgebrauch profitieren [...]“³⁷

Diese letzte These soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Ebenso wie Inklusion stellt auch Barrierefreiheit einen Themenbereich dar, welcher im Umfang einer wissenschaftlichen Arbeit nicht vollumfänglich bearbeitet werden kann. Deshalb wird anschließend nur ein kleiner Aspekt von Barrierefreiheit – die barrierefreie Kommunikation – im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Zudem soll diese im Kontext Schule untersucht werden, um den Abbau von Barrieren nicht nur auf Menschen mit Beeinträchtigungen zu beziehen, sondern herauszufinden, inwieweit ein Barriereabbau auf sprachlicher Ebene bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund besseres Verstehen im Unterricht ermöglichen kann. Dabei muss festgehalten werden, dass in der öffentlichen Diskussion zwischen den Begriffen „barrierefrei“ und „barrierearm“ unterschieden wird. Es ist de facto nicht möglich innerhalb dieser Arbeit alle Aspekte barrierefreier Sprache zu untersuchen und somit eine vollständige Barrierefreiheit zu erreichen. Dennoch wird versucht, die betrachteten Aspekte bestmöglich barrierefrei umzusetzen, wodurch auch im Folgenden der Begriff „barrierefrei“ dem Begriff „barrierearm“ vorgezogen wird.

3 Vielfalt barrierefreier Kommunikationsangebote

„Standardsprachlich verfasste Allgemein- und Fachtexte enthalten für Personen mit Leseeinschränkungen Barrieren unterschiedlicher Art, die die Rezeption, das Verstehen und das Behalten erheblich erschweren oder sogar unmöglich machen können [...]“³⁸ Um diese Barrieren abzubauen, wurden in den letzten Jahren die Forderungen nach barrierefreier, leicht verständlicher Sprache lauter. Diese Forderungen wurden mittlerweile zum Teil gesetzmäßig verankert und Bemühungen öffentlicher Institutionen, diese umzusetzen, finanziell gefördert. So entwickelten sich mit der Zeit verschiedenste Anbieter, wie zum Beispiel „Capito“ – eine Marke des österreichischen Vereins atempo – oder das „Netzwerk Leichte Sprache“. Während die ersten Konzepte in Kooperation mit Menschen mit Beeinträchtigungen entstanden, denen die

³⁶ Vgl.: Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 29f.; Düver (2019): Leichte Sprache, S. 16f.

³⁷ Winter (2014): Barrierefreie Kommunikation, S. 30f.

³⁸ Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2019b): Leichte Sprache. In: Christiane Maaß, Isabel Rink (Hg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, S. 251.

dementsprechende wissenschaftliche Basis fehlte, widmen sich mittlerweile auch Forschungseinrichtungen und SprachwissenschaftlerInnen diesem Themenfeld.³⁹ Barrierefreie Sprache beschränkt sich jedoch nicht nur auf den deutschen Sprachraum. So gibt es auch in anderen Ländern bereits weitreichende barrierefreie Sprachangebote, die zum Teil weitaus erprobter sind als deutsche Konzepte. Hier sind vor allem das englischsprachige „easy read“, das schwedische „Lättläst“ oder das finnische „Selkokeskus“ hervorzuheben.⁴⁰ Im deutschsprachigen Raum unterscheidet man zwei grundlegende Konzepte – das Konzept „Leichte Sprache“ und das Konzept „Einfache Sprache“ – die im Folgenden genauer untersucht und voneinander abgegrenzt werden. Genauer wird das Projekt „VERSO“ in den Blick genommen, dessen Konzept die Grundlage für den weiteren Verlauf der Arbeit bildet.

3.1 Konzept „Leichte Sprache“

Das Konzept „Leichte Sprache“, gekennzeichnet durch das großgeschriebene „L“, beschreibt eine Varietät der deutschen Standardsprache. Diese künstlich erschaffene und funktionale Variante weicht absichtlich von der Normsprache ab, um Menschen mit Beeinträchtigung einen Zugang zu (für sie) schwer verständlichen Texten zu bieten und so ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern.

Jedoch ist dieses Konzept nicht so neu, wie es auf den ersten Blick scheint. Schon in den 1970er Jahren bildete sich in den USA die Bewegung „People-First“, bestehend aus Menschen mit Lernschwierigkeiten, die sich dafür einsetzten, ein eigenständigeres und selbstbestimmteres Leben führen zu können. Das deutschsprachige Pendant – die Organisation „Mensch zuerst“ – gründete sich erst im Jahr 2001. Schließlich bildete sich 2006 aus dieser Organisation das „Netzwerk Leichte Sprache“ heraus, welches auch heute zum wichtigsten Akteur in diesem Bereich zählt und seit jeher den Anspruch hat, die Entwicklung barrierefreier Kommunikationsangebote in Leichter Sprache voranzutreiben.⁴¹ Laut eigener Definition richtet sich Leichte Sprache vor allem an „Menschen mit Lern-Schwierigkeiten“ – damit sind vor allem Menschen mit geistiger Behinderung gemeint, – „Menschen mit der Krankheit Demenz“, „Menschen die

³⁹ Vgl.: Heidelberger, Juliane (2018): Die Personalisierung institutioneller Texte anhand kognitions-linguistischer Kategorien am Beispiel des partizipativen Forschungsprojektes „Audioguide Albertinum Dresden“. Dresden: veröffentlichte Bachelorarbeit, S. 3.

⁴⁰ Vgl.: Bock, Bettina M. (2014): „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellung aus Sicht der Linguistik. In: Susanne J. Jekat, Heike Elisabeth Jüngst, Klaus Schubert, Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Berlin: Frank & Timme, S. 18.

⁴¹ Vgl.: Bock (2014): „Leichte Sprache“, S. 18.

nicht so gut Deutsch sprechen“ und „Menschen, die nicht so gut lesen können“.⁴² Für diese Zielgruppen werden Texte in Leichter Sprache nach Regeln erstellt, welche in einem „partizipativen Prozess gemeinsam mit Personen mit geistiger Behinderung erarbeitet wurden und entsprechend selbst in Leichter Sprache verfasst sind.“⁴³ Dieses Regelwerk findet sich frei zugänglich auf der Internetseite des Netzwerks Leichte Sprache und dient auch heute noch als grundlegender Leitfaden. Es handelt sich somit bei dem Konzept Leichte Sprache um ein Teilhabeprojekt von und für Menschen mit Beeinträchtigung. Weiterhin prüft das Netzwerk erstellte Texte nach einem speziellen Vorgehen durch Prüfgruppen bestehend aus Menschen mit Lernschwierigkeiten und vergibt anschließend das Logo Leichte Sprache, welches regelkonforme Texte auszeichnet und identisch zu dem von Inclusion Europe entwickelten europäischen Logo „easy-to-read“ ist.⁴⁴ (siehe Abb. 1)



Abb. 1: Logo easy-to-read.

Wie bereits angesprochen ermöglicht Leichte Sprache Menschen mit Beeinträchtigungen den Zugang zu Texten und Informationen, zu denen sie im Normalfall keinen Zugang hätten, da sie zu komplex oder schwer sind. Diese Teilhabe- beziehungsweise Partizipationsfunktion ist jedoch nur eine Funktion dieser Varietät des deutschen Standards. Darüber hinaus übernimmt Leichte Sprache eine Lernfunktion. Für viele der Betroffenen soll es nicht das Ziel sein ein Leben lang vereinfachte Texte zu lesen. Vielmehr soll Leichte Sprache einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Standardsprache darstellen und den Übergang zu dieser vereinfachen. Dafür ist auch die Brückenfunktion dieser Texte essenziell. Textangebote in Leichter Sprache sollen niemals ihre alltagsprachlichen Ausgangstexte ersetzen, sondern neben diesen stehen und sie ergänzen. Sie sollen es dem Leser vereinfachen, sich auch im alltagsprachlichen Text wiederzufinden und bauen somit eine Brücke zwischen Leser und dem schweren Text. Wichtig ist dafür jedoch, beide Textangebote gleich aufzubauen, um einen Wechsel zwischen den Texten zu ermöglichen.⁴⁵

⁴² Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. URL: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (zuletzt abgerufen am 10.11.2020), S.1.

⁴³ Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2019a): Leichte Sprache. In: Christiane Hochstadt, Ralph Olsen (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 81.

⁴⁴ Vgl.: Lasch, Alexander (2017): Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix, Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 275f.

⁴⁵ Vgl.: Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016b): Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag, S.10f.

Gesetzmäßig wurde der Leichten Sprache durch das Behindertengleichstellungsgesetz und der UN-Behindertenrechtskonvention der Weg geebnet. Die UN-Konvention forderte in Artikel neun „den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, einschließlich des Internets, zu fördern“.⁴⁶ Auf Grundlage dieser beiden Gesetzestexte wurde im Jahr 2011 die „Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz“ (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0) erlassen. Hier finden sich nicht nur genaue Richtlinien zur Schaffung von Barrierefreiheit im Internet, sondern in ihren Anlagen ebenfalls Vorgaben und Regeln zur „Bereitstellung von Informationen in Leichter Sprache“.⁴⁷ Des Weiteren schreibt die Verordnung vor, dass seit 22. März 2014 alle Online-Angebote deutscher Bundesbehörden in Leichter Sprache verfügbar sein müssen.⁴⁸ Das BGG geht im Jahr 2018 mit seiner Änderung des Paragraphen elf „Verständlichkeit und Leichte Sprache“ sogar noch weiter, indem „Träger öffentlicher Gewalt [dazu verpflichtet werden,] auf Verlangen Menschen mit geistigen Behinderungen und Menschen mit seelischen Behinderungen Bescheide, Allgemeinverfügungen, öffentlich-rechtliche Verträge und Vordrucke in Leichter Sprache [zu] erläutern.“⁴⁹ Schaut man sich die Vielfalt barrierefreier Sprachangebote heute an, so fällt auf, dass diese Vorgaben nur teilweise eingehalten wurden. Zwar findet man vereinzelt, vor allem auf Websites der Politik, Angebote in Leichter Sprache, diese sind jedoch nicht in allen Bereichen flächendeckend und von sehr heterogener Qualität.

Die Regeln, auf deren Grundlage die meisten Textangebote in Leichter Sprache erstellt werden, gehen auf den frei verfügbaren Regelkatalog des Netzwerks Leichte Sprache zurück, dessen aktuelle Version aus dem Jahr 2013 stammt. Während viele Personen denken, dass es sich bei Leichter Sprache um einen Kommunikationsansatz mit festgeschriebenen, wissenschaftlich fundierten Regeln handelt, so fällt jedoch bei genauer Betrachtung auf, dass dieses Konzept weitaus variabler und auch seine Wirksamkeit wissenschaftlich eher umstrittener ist, als es wöglichlich zunächst den Anschein gemacht hat.⁵⁰ So handelt es sich bei dem Regelkatalog des

⁴⁶ Deutschland; Österreich; Schweiz; Lichtenstein (2015): Übereinkommen der Vereinten Nationen, S. 411.

⁴⁷ Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0). Stand 2019, URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (zuletzt abgerufen am 10.11.2020).

⁴⁸ Vgl.: Maaß, Christiane; Rink, Isabel; Zehrer, Christiane (2014): Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft. In: Susanne J. Jekat, Heike Elisabeth Jüngst, Klaus Schubert, Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Berlin: Frank & Timme, S. 53.

⁴⁹ § 11 Absatz 1 BGG.

⁵⁰ Vgl.: Lange, Daisy; Bock, Bettina M. (2016): Was heißt „Leichte“ und „einfache Sprache“? Empirische Untersuchungen zu Begriffssemantik und tatsächlicher Gebrauchspraxis. In: Nathalie Mälzer (Hg.): Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin: Frank & Timme, S. 117.

Netzwerks Leichte Sprache beispielsweise um Empfehlungen, welche intuitiv und ohne linguistische Überprüfung aufgestellt wurden. Das Verständnis von Leichter Sprache befindet sich in einem stetigen Wandlungsprozess. Aus diesem Grund gibt es nicht nur das „Eine“ allgemein gültige Regelwerk, sondern viele verschiedene Leitfäden und Regeln, die zwar teilweise übereinstimmen, jedoch gleichzeitig voneinander abweichen. Bredel und Maaß haben dazu 2016 in ihrem Werk „Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis“ die 120 Regeln der drei meistgenutzten Regelwerke des Netzwerk Leichte Sprache, der BITV 2.0 und der Organisation „Inclusion Europe“ – ein 2009 erstelltes Regelwerk, welches in fünfzehn europäische Sprachen übersetzt wurde – analysiert und die Übereinstimmungen in folgender Übersicht zusammengetragen.⁵¹

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. Negationen vermeiden
Text	14. Konsistenz in der Bezeichnung auf Ebene der Substantive 15. Relevante Informationen an den Anfang 16. Zwischenüberschriften erwünscht 17. Direkte Ansprache

Tab. 1: Konvergierende Leichte-Sprache-Regeln (Netzwerk Leichte Sprache, Inclusion Europe, BITV 2.0) gemäß Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag, S. 89.

Betrachtet man die einzelnen Regeln genau, so fällt auf, dass diese zwar gut geeignet sind, um Texte in Leichter Sprache äußerlich zu identifizieren, diese für eine Übersetzungspraxis jedoch viel zu allgemein und widersprüchlich sind. Viele der dargestellten Regeln beschreiben den gewünschten Zustand, jedoch nicht, wie dieser erreicht werden kann. Problematisch ist dies beispielsweise bei Regel sechs. Die Trennung mit Bindestrich oder Mediopunkt (Medio•punkt) führt in der Praxis oft zu Falschschreibungen wie zum Beispiel bei dem Wort „Bei-Stand“, was

⁵¹ Vgl.: Bredel; Maaß (2019b): Leichte Sprache, S. 252f.

das Verstehen zusätzlich erschwert. An diesen Stellen setzen wissenschaftlich fundierte Regelwerke, wie zum Beispiel die von Christiane Maaß und Ursula Bredel⁵² an, um eine hohe Qualität von Texten in Leichter Sprache zu gewährleisten.⁵³

Die unzureichenden Regeln stellen in der öffentlichen Diskussion jedoch nur einen Kritikpunkt dar. Leichte Sprache wird oftmals als kindliche oder primitive Sprache mit wenig Varianz bezeichnet. Sie würde zudem Informationen verfälschen und Botschaften verflachen. Weiterhin wäre es ihr nicht möglich alle Informationen eines Textes wiederzugeben, da vor allem Sprachstil, Sprachwitz und Andeutungen verloren gingen und der Textfluss durch häufige Erklärungen unterbrochen würde. Alle diese Aussagen führen dazu, dass das Konzept Leichte Sprache im öffentlichen Ansehen eher negativ konnotiert ist. Dies stellt ein Problem mit weitreichenden Folgen dar.⁵⁴ Die Ursache für diese Ablehnung kann einerseits in der unterschiedlichen Qualität der Texte begründet werden, was wiederum auf das Fehlen einer wissenschaftlich fundierten Basis zurückgeführt werden kann. Andererseits ist auch die fehlende Kenntnis des Konzepts von großen Teilen der Bevölkerung in Kombination mit dem typischen Erscheinungsbild dieser barrierefreien Texte als Grund zu nennen. Leichte Sprache stellt eine Sondersprache dar, dessen Erkennungsmerkmale durch gesellschaftliche Ablehnung gleichzeitig zum Erkennungsmerkmal für betroffene Menschen werden können. Das bedeutet zugespitzt:

„Wenn ‚Leichte Sprache‘ lediglich als simplifizierte, nur grob formulierte Sprache mit verflachten und selektiven Inhalten für die, ‚die eben nicht mehr können (wollen)‘, wahrgenommen wird, dann wird sie zum Stigma für die, die sie nutzen. Statt barrierefrei zu sein, ist sie dann im schlechtesten Fall selbst dabei, eine Sprachbarriere zwischen denen, die ‚leichte Texte‘ nutzen ‚müssen‘ und denen, die darauf nicht angewiesen sind, aufzubauen.“⁵⁵

Das so erzeugte „exklusive Moment“ würde dann gegebenenfalls dazu führen, dass auch Menschen diese Texte ablehnen, die sie eigentlich benötigen würden. Diese Menschen verzichten somit auf gesellschaftliche Teilhabe, nur um nicht von der Gemeinschaft stigmatisiert zu werden. Für ein positiveres Image von Leichter Sprache muss also auch in Zukunft aktiv gearbeitet werden. Nur wenn barrierefreie Sprachangebote, wie das Konzept Leichte Sprache, gesellschaftlich akzeptiert werden, ist es möglich, die Ziele Barrierefreiheit und Teilhabe anzugehen.⁵⁶

⁵² Zur intensiveren Auseinandersetzung vgl.: Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.; Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache. Das Regelbuch. Berlin: LIT Verlag.

⁵³ Vgl.: Bredel; Maaß (2019b): Leichte Sprache, S. 253f.; Bredel; Maaß (2019a): Leichte Sprache, S. 82.

⁵⁴ Vgl.: Bock (2014): „Leichte Sprache“, S. 28.; Bredel; Maaß (2016b): Ratgeber Leichte Sprache, S. 11.

⁵⁵ Bock (2014): „Leichte Sprache“, S. 34.

⁵⁶ Vgl.: Bock (2014): „Leichte Sprache“, S. 29ff.

Endscheidend für barrierefreie Sprachkonzepte ist dabei, dass die getroffenen Veränderungen hinsichtlich der Standardsprache tatsächlich Teilhabe befähigen und keine „sprachliche Sonderwelt“ erschaffen, welche die Betroffenen erneut abkapselt. Es steht dabei auch die Frage im Raum, ob das Konzept Leichte Sprache aufgrund des stark legitimierenden Regelsystems nicht eher Teilhabe einschränkt, da kognitive Entwicklungsprozesse nicht weiter gefördert werden und auch die Bereitschaft, sich mit schwierigeren Texten auseinanderzusetzen, nachlässt.⁵⁷ Aus diesen Gründen entwickelten sich weitere barrierefreie Sprachkonzepte wie beispielsweise die „Einfache Sprache“. Sie greift die hier angeschnittenen Probleme auf und soll im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

3.2 Konzept „Einfache Sprache“ in Abgrenzung zu „Leichter Sprache“

Das Konzept „Einfache Sprache“ beschreibt ebenso wie die Leichte Sprache eine Varietät des Deutschen. Dieses bildet, zwischen Leichter Sprache auf der einen und Standardsprache auf der anderen Seite, das Varietätenspektrum zwischen den beiden Extrempolen.⁵⁸ Daraus wird deutlich, dass Einfache Sprache niemals losgelöst von Leichter Sprache betrachtet werden kann. Während sich Leichte Sprache vor allem an Menschen mit großer Lernbeeinträchtigung richtet, erreicht Einfache Sprache alle Personen, denen standardsprachliche Texte zu schwer, Texte in Leichter Sprache jedoch zu leicht sind. Verschiedenen Studien zur Folge trifft dies auf circa „ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung“⁵⁹ in Deutschland zu. Genauer gesagt zählen zu den Zielgruppen somit „Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche, [...] Menschen mit Hirnverletzungen, ältere Menschen und hörbehinderte Menschen mit geringerer Lautsprachkompetenz, Menschen mit geringen Deutschkenntnissen, Lernende einer Fremdsprache oder auch Touristinnen und Touristen.“⁶⁰ Darüber hinaus dient Einfache Sprache aber auch Menschen, die nicht zu den genannten Zielgruppen gehören, da sie eine schnelle und direkte Informationsaufnahme ermöglicht. Im Gegensatz zum relativ starren Konzept Leichte Sprache ist Einfache Sprache also wesentlich flexibler und soll durch fließende Übergänge und

⁵⁷ Vgl.: Zurstrassen, Bettina (2017): Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bettina M. Bock, Ulla Fix, Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 63.; Bock, Bettina; Lange, Daisy; Fix, Ulla (2017): Das Phänomen „Leichte Sprache“ im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herausforderungen. In: Dies. (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 12.

⁵⁸ Vgl.: Bredel; Maaß (2016b): Ratgeber Leichte Sprache, S. 186.

⁵⁹ Bredel; Maaß (2016a): Leichte Sprache, S. 526.

⁶⁰ Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition> (zuletzt abgerufen am 13.11.2020).

zielgruppenangepasste Komplexität die Lücke auf dem Weg zur Standardsprache schließen.⁶¹ Während in der Leichten Sprache vor allem Kognitionsbarrieren eine Rolle spielen, da den Betroffenen die kognitiven Voraussetzungen für einen Verstehensprozess fehlen, nehmen bei Einfacher Sprache Sprach- und Fachbarrieren einen großen Stellenwert ein. Die sprachliche und inhaltliche Komplexität dieser Texte kann allerdings durch verschiedenste unkomplizierte Möglichkeiten reduziert werden und somit Verständnis und dauerhafte Teilhabe ermöglichen.⁶² Beide Konzepte werden trotz großer Unterschiede im öffentlichen Diskurs häufig synonym verwendet. Untersuchungen zeigten, dass Textangebote in Leichter Sprache, die als solche ausgezeichnet wurden, den Regeln Leichter Sprache teilweise grundlegend widersprechen und vielmehr dem Genre der Einfachen Sprache zuzuschreiben wären. Dadurch wurde Leichte Sprache im Allgemeinverständnis mittlerweile zu einer Art „Schlagwort für Textvereinfachungen“.⁶³ Überschneidungen beider Varietäten gibt es in der Zielsetzung. So zielen beide Angebote darauf, durch bewusstes Eingreifen in kommunikatives Handeln die Kommunikation zwischen Text und LeserIn zu optimieren, und so eine selbstbestimmte Informationsgewinnung und daraus resultierend die Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft zu fördern.⁶⁴ Während Leichte Sprache dazu festgeschriebene Regelsätze nutzt, handelt es sich bei Einfacher Sprache um ein variables Konzept, welches situations- und adressatenabhängig angepasst werden kann und dadurch unterschiedliche Komplexitätsgrade abdeckt. Diese lassen sich auch durch Heranziehen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen darstellen. Oomen-Welke beschreibt dabei, dass die Konzepte beim „Leseverstehen allgemein“ auf den Kompetenzstufen A1 bis B1 verortet werden können, wobei „Niveau A1 jedoch deutlich unterhalb von Leichter Sprache [liegt]“. Betroffene beginnen demnach eher mit A1, erreichen durch Leichte Sprache Niveaustufe A2. Das Konzept der Einfachen Sprache ist hingegen auf Niveaustufe B1 und zum Teil sogar etwas darüber zu verorten, wobei es jedoch niveautechnisch stets unterhalb der Standardsprache bleibt.⁶⁵ Konkret beschreibt Niveaustufe B1 ein Leseverstehen, bei dem der Leser „unkomplizierte Sachtexte über Themen [mit befriedigenden Verständnis lesen kann], die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen [...]“.⁶⁶

⁶¹ Vgl.: Bredel; Maaß (2016a): Leichte Sprache, S. 526f.

⁶² Vgl.: Düver (2019): Leichte Sprache, S. 35.

⁶³ Vgl.: Lange; Bock, (2016): Was heißt „Leichte“ und „einfache Sprache“, S. 124f.; Düver (2019): Leichte Sprache, S. 33.

⁶⁴ Vgl.: Düver (2019): Leichte Sprache, S. 33f.

⁶⁵ Vgl.: Oomen-Welke, Ingelore (2015): Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Thorsten Pohl, Irene Pieper, Swantje Weinhold, Thomas Zabka (Hg.): Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Hohengehren: Schneider Verlag, Jahrgang 20, Heft 38., S. 27.; Düver (2019): Leichte Sprache, S. 34f.

⁶⁶ Trim, John; North, Brian; u. a. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt, S. 74.

Um eine Variabilität der Varietät zu erhalten und dem Ziel, einen fließenden Übergang zwischen den Extrempolen zu bilden, gerecht zu werden, ist klar, dass Einfache Sprache keine festgeschriebenen Regeln haben kann, sondern lediglich Empfehlungen und Orientierungen zur Erstellung von Texten in Einfacher Sprache gegeben werden können. Diese werden häufig in Verbindung mit den Regeln Leichter Sprache genannt und stellen nicht selten eine Negation dieser dar. Anhand einschlägiger Literatur lassen sich folgende ausgewählte Empfehlungen zur Erstellung von Texten in Einfacher Sprache zusammentragen:

- Komplexerer Sprachstil als Leichte Sprache,
- nicht jeder Satz beginnt auf einer neuen Zeile, Nebensatzkonstruktionen sind möglich,
- nicht jeder Satz benötigt einen neuen Absatz, Zwischenüberschriften und gute Struktur des Textes sind dennoch wichtig,
- alltägliche Begriffe werden als bekannt vorausgesetzt,
- Fremdwörter werden vermieden oder im Kontext erklärt,
- optisches Erscheinungsbild von Bild und Schrift ist weniger streng geregelt, aber großer Schriftgrad (mindestens 14 Punkt),
- je schwerer der Text in einer Dimension (zum Beispiel Wortschatz) ist, umso leichter sollte er in anderen Bereichen sein,
- Trennung von komplexen Worten durch Mediopunkt oder Bindestrich ist nicht notwendig.⁶⁷

Wichtig zu beachten ist zudem, dass es sich bei Einfacher Sprache um ein Konzept handelt, welches grundsätzlich auf sprachwissenschaftlichen Forschungsergebnissen beruht und sich stets an die grammatikalischen Regeln der Standardsprache hält, während Leichte Sprache von diesen zum Teil abweicht. Dadurch wird vor allem Menschen mit Migrationshintergrund und Deutschlernenden die Möglichkeit geboten, von Beginn an „richtiges Deutsch“ zu lernen.⁶⁸ Die angesprochenen Aspekte stellen einen grundlegenden Kern von Empfehlungen dar, der sich mit der Zeit und durch den Vergleich vieler Arbeiten herausgebildet hat. Um diesen herum können sich durch die bereits erwähnte Adressaten- und Situationsabhängigkeit der Texte weitere

⁶⁷ Für weitere Informationen vgl.: Bredel; Maaß (2016b): Ratgeber Leichte Sprache, S. 196.; Bredel; Maaß (2016a): Leichte Sprache, S. 528.; Kellermann (2014): Leichte und Einfache Sprache.

⁶⁸ Vgl.: Düver (2019): Leichte Sprache, S. 35.

variable Empfehlungen gruppieren, wodurch jede Personengruppe die Chance erhält, die für sie bestimmten Angebote zu verstehen.⁶⁹

Ebenso wie das Konzept der Leichten Sprache, weist jedoch auch die Einfache Sprache noch große Lücken in der empirischen Forschung auf. Diese werden wohl mit der Zeit geschlossen werden. Ziel sollte dabei allerdings sein, „den starren Regelapparat abzubauen und auszudünnen, um durch die Eröffnung von Gestaltungsspielräumen Texte in ‚Varietäten der Verständlichkeit‘ abwechslungsreicher und damit akzeptabler [in der Gesamtbevölkerung] zu machen.“⁷⁰

3.3 Das Projekt „VERSO“

„Seit dem 1.1.2018 sind öffentliche Institutionen [durch die BITV 2.0] verpflichtet, Informationen barrierefrei anzubieten. Sie müssen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen oder Migrant:innen leicht verständlich sein. Vielen Institutionen fehlt jedoch das Wissen, wie man solche Texte und Videos erstellt. VERSO möchte diese Marktlücke schließen.“⁷¹

Mit dieser Vorstellung des Projekts auf der eigenen Homepage beschreibt VERSO nicht nur sein generelles Anliegen, sondern schneidet zudem den gesetzlichen Rahmen an, der die grundlegende Legitimation für das Projekt bildet.

Die Anfänge des Projekts liegen im Martinsclub Bremen (MC), welcher im Jahr 1973 als gemeinnütziger Verein gegründet wurde und sich seitdem aktiv für Menschen mit Beeinträchtigungen einsetzt. Ziel des Vereins ist es, diesen Personengruppen ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen und so die Teilhabe an der Gesellschaft zu fördern. Mittlerweile beschäftigt der Verein, der sich vor allem auf die verschiedenen Stadtteile Bremens konzentriert, mehr als tausend MitarbeiterInnen sowohl mit als auch ohne Beeinträchtigung. Grundlegend für eine gute Zusammenarbeit dieser Beschäftigten ist dabei eine barrierefreie Kommunikation. Mit der Zeit wuchs somit der Bedarf nach einer verständlichen Sprache, woraus im Jahr 2015 das Projekt VERSO entstand. Gemeinsam mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel entstand auf Grundlage eines Forschungsdesigns und entsprechender Studien

⁶⁹ Vgl.: Baumert, Andreas (2018): Einfache Sprache und Leichte Sprache. Kurz und bündig. In: Hochschule Hannover. University of Applied Sciences and Arts. DOI: <https://doi.org/10.25968/opus-1234> (zuletzt abgerufen am 14.11.2020), S. 2.

⁷⁰ Lasch, Alexander (2017): Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale, S. 297f.

⁷¹ VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt. URL: <https://verso-gruppe.de/verso-das-projekt/> (zuletzt abgerufen am 15.11.2020).

in der Folge ein eigenes Regelwerk, welches sich deutlich von bekannten Regelwerken der Leichten Sprache abgrenzt.⁷²

Nachdem das Projekt zunächst nur Dienstleister für interne Anliegen des Martinsclubs war, erweiterte dieser sein Dienstleistungsangebot Ende des Jahres 2017. Die Erstellung barrierefreier Textangebote konnte nun auch von externen Kunden, wie beispielsweise Sozialbehörden oder Vereinen in Anspruch genommen werden. Weiterhin konnten neben vollständigen Projekten, wie zum Beispiel dem Erstellen einer barrierefreien Website, auch „Schulungen zur Textproduktion in verständlicher Sprache“⁷³ gebucht werden, zu dessen Durchführung ein eigenes Konzept erstellt wurde. Nicht zuletzt entstanden schließlich ein Zertifizierungsverfahren und ein Zertifizierungslogo, welche „textuellen oder audio-visuellen Sprachformaten den geforderten Grad der Verständlichkeit [besiegeln][...].“⁷⁴ (siehe Abb. 2)



Abb. 2: Zertifizierungslogo VERSO

Hervorzuheben ist, dass es sich bei VERSO um ein partizipatives Projekt handelt, welches eng mit den Menschen zusammenarbeitet, an die es sich primär richtet. Unter Berücksichtigung, dass Menschen mit kognitiven Einschränkungen andere Bedürfnisse als Menschen mit Migrationshintergrund haben, entstehen so individuelle und zielgruppenangepasste Texte.⁷⁵ Der Begriff VERSO steht dabei „für **verständnisorientierte** und barrierefreie Kommunikation [...] [, dessen Ziel es ist], verständliche und stilvolle Texte für einen weiten Adressat:innenkreis zu erstellen. Das heißt: Die Texte sollen Menschen mit und Menschen ohne kognitive Beeinträchtigungen ansprechen“⁷⁶ und somit allen Personengruppen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Darüber hinaus möchte VERSO zeigen, dass es möglich ist Texte zu produzieren, die leicht verständlich und informativ, zugleich aber auch ästhetisch ansprechend sind.⁷⁷ „Sie müssen weder langweilig noch unpersönlich oder banal sein. [...] [Das] Ziel ist es, eine Sprache für alle zu schaffen.“⁷⁸

⁷² Heidelberger, Juliane (2018): Die Personalisierung institutioneller Texte, S. 7.; Langholz, Sophie (2020): Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen von Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Dresden: veröffentlichte Staatsexamensarbeit, S. 5.

⁷³ Langholz (2020): Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen, S. 6.

⁷⁴ Heidelberger (2018): Die Personalisierung institutioneller Texte, S. 7.

⁷⁵ Vgl.: VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Unternehmen. URL: <https://verso-gruppe.de/verso-das-unternehmen/> (zuletzt abgerufen am 15.11.2020).

⁷⁶ VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt.

⁷⁷ Vgl.: Langholz (2020): Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen, S. 6.; VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt.

⁷⁸ VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde im Jahr 2018 die universitäre Kooperation des Martinsclubs Bremen auf die Technische Universität Dresden ausgeweitet. Hier fanden im Folgenden neben umfangreichen Wortschatztestungen intensive Forschungen in den Bereichen Syntax und Sprachwissen statt, die weitere Erkenntnisse zur Verbesserung und Weiterentwicklung der barrierefreien Sprache liefern konnten. Aus der Kooperation entstand zudem ein eigenständiges VERSO-Team in Dresden. Die mittlerweile ausgegründete VERSO Dresden gGmbH ist eng mit der Technischen Universität Dresden verbunden und soll sowohl den Bedarf von verständlicher Textproduktion und Zertifizierung als auch Schulungen zur barrierefreien Texterstellung im mitteldeutschen Raum abdecken. Auf Grundlage der Forschungsergebnisse aus der universitären Zusammenarbeit und durch die ständige Kooperation mit der Zielgruppe kann zugleich das Regelwerk beziehungsweise das Empfehlungswerk von VERSO durchgehend erweitert und verbessert werden, wodurch dem Ziel: „eine Sprache für alle zu schaffen“⁷⁹, stetig nähergekommen werden kann.⁸⁰

4 Inklusion in der Schule mit speziellem Bezug zum Deutschunterricht

4.1 Chancen, Herausforderungen und Grenzen gesamtschulischer Inklusion

Um einen Blick in eine ausgewählte Fachrichtung werfen zu können, muss zunächst die gesamtschulische Entwicklung aufgezeigt werden. Für die Planung und Umsetzung von Inklusion speziell im Kontext Schule ist auch hier die UN-Behindertenrechtskonvention ausschlaggebend. Zur Gewährleistung der darin festgelegten Ziele nach gleichberechtigtem Zugang zu allen Lebensbereichen sowohl von Menschen mit als auch ohne Beeinträchtigung beschloss 2010 die damalige Regierung einen Aktionsplan, dessen Umsetzung auf zehn Jahre festgelegt war. Neben Bereichen, wie beispielsweise Arbeit und Beschäftigung, Familie und gesellschaftliche und politische Teilhabe, beinhaltete der Aktionsplan somit auch den Bildungssektor.⁸¹ Das übergeordnete Ziel sei dabei, „dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. Kindergärten und -tagesstätten, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung sollen alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen

⁷⁹ VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt.

⁸⁰ Vgl.: Langholz (2020): Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen, S. 6.; VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt.

⁸¹ Vgl.: Saalfrank, Wolf-Thorsten; Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 77.

Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern.“⁸² Betrachtet man dieses Ziel heute, so stellt man mehr als zehn Jahre später fest, dass die angesprochenen Vorhaben nicht, beziehungsweise nur in Ansätzen umgesetzt wurden. Das Ziel wurde also klar verfehlt. Dies war jedoch schon weitaus eher erkennbar und stellt somit keine Überraschung dar. Als Hauptgrund dafür wird häufig das in Deutschland vorherrschende „extrem fragmentierte[], die soziale Ungleichheit widerspiegelnde[] Bildungssystem“⁸³ genannt. Dieses führt durch seine nach Leistung differenzierten Subsysteme – Förder-, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium – von Beginn an zu einer Aussonderung von SchülerInnen mit besonderen Lernvoraussetzungen und verfolgt somit eher das Ziel Homogenität in den Klassen zu schaffen, als Inklusion umzusetzen und somit Heterogenität bewusst zu fördern.⁸⁴ Aus diesem Blickwinkel betrachtet schien Deutschland das Ziel der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik unvorbereitet getroffen zu haben. Um dies zu belegen, muss zunächst dargelegt werden, woran die gute Umsetzung einer inklusiven Pädagogik gemessen werden kann. Alfredo Artiles und andere trafen dazu in ihrem Artikel „Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda“ folgende Aussage:

„The concept focuses on the transformation of school cultures to (1) increase access (or presence) of all students (not only marginalized or vulnerable groups), (2) enhance the school personnel’s and students’ acceptance of all students, (3) maximize student participation in various domains of activity, and (4) increase the achievement of all students.“⁸⁵

Auf Grundlage dieser vier Aspekte soll im Folgenden herausgearbeitet werden, welche Veränderungen in Deutschland hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Bildung in den letzten zehn Jahren erfolgten. Dabei muss beachtet werden, dass es an jeder Stelle Spezialfälle und Vorreiter gibt, die hier nicht gesondert betrachtet werden können. Ziel der nachfolgenden Kapitel ist es, die allgemein vorherrschende Situation zu skizzieren.

⁸² Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf;jsessionid=A8E1E44108AEF584EC51995184E976B8.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=1 (zuletzt abgerufen am 17.01.2021), S. 47.

⁸³ Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, S. 131.

⁸⁴ Vgl.: Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Auflage, München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, S. 72.

⁸⁵ Artiles, Alfredo J.; Kozleski, Elizabeth B.; Dorn, Sherman; Christensen, Carol (2006): Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. In: Review of Research in Education, Jahrgang 30, Heft 1, URL: <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065> (zuletzt abgerufen am 17.01.2021), S. 67.

4.1.1 Die gemeinsame allgemeinbildende Schule für alle SchülerInnen

Während vor den 1960er Jahren SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch als unbeschulbar galten und von Bildung ausgeschlossen wurden, änderte sich dies mit der Schaffung der Sonderschule. Dadurch sollten nicht nur die Lernenden beschult werden können, die bis zu diesem Zeitpunkt als unbeschulbar galten, sondern gleichzeitig sollte somit die Volksschule von jenen Kindern und Jugendlichen befreit werden, „die durch ihr vermindertes Leistungsvermögen oder ihr gemeinschaftsstörendes Verhalten die Entwicklung ihrer Mitschüler erheblich hemmen oder gefährden“.⁸⁶ Dieser Weg, der viele Befürworter hatte, etablierte sich so über Jahre hinweg im deutschen Schulsystem. Die Schaffung möglichst homogener Klassen und die Ansicht, dass schwächere Lernende ihre MitschülerInnen am Wissenszuwachs hindern, bestimmten die allgemeingültige Vorstellung. Zum damaligen Zeitpunkt war die Aussonderung von SchülerInnen somit nicht nur erwünscht sondern gar schulrechtlich wie auch institutionell vorgesehen.⁸⁷ Diese, sich über viele Jahre etablierten Ansichten, sollten sich erst durch die Salamanca-Erklärung 1994 ändern. In Folge dieser wandelte sich nicht nur die Sonderschule zur Förderschule. Gleichzeitig stand nun nicht mehr die Aussonderung, sondern vielmehr die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt. Zusätzlich sollten Lernende bei einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf ab diesem Zeitpunkt nicht zwangsläufig in eine Förderschule eingewiesen werden.⁸⁸

Nach der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 setzte sich schließlich auch die Kultusministerkonferenz dafür ein, inklusive Strukturen in der deutschen Schullandschaft zu etablieren. Dafür wurden zahlreiche Richtlinien und Empfehlungen verabschiedet, die unter dem Begriff Partizipation zusammengefasst werden können. Das oberste Ziel stellt dabei der Umbau gesellschaftlicher Strukturen dar. Damit verbunden sollen alte schulische Strukturen dahingehend erneuert werden, dass „eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Subsystemen [...]“⁸⁹ möglich ist. Um Kinder und Jugendliche nicht aus ihrer gewohnten örtlichen Gemeinschaft herauszureißen, indem sie weit entfernte Förderschulen mit einem großen Einzugsgebiet besuchen müssen, entschied sich die Kultusministerkonferenz dazu, von dieser Schulform Abstand zu nehmen und

⁸⁶ Kultusministerkonferenz (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuss der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, URL: <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-19344686> (zuletzt abgerufen am 17.01.2021), S. 8.

⁸⁷ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 29f und 71.

⁸⁸ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 83.

⁸⁹ Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 86.

den Aufbau von Schulen mit inklusivem Bildungsangebot vor Ort zu fördern. Dadurch sollte allen Lernenden ein Schulbesuch im gewohnten Umfeld geboten werden. Ein weiteres Ziel war dabei, das Lernumfeld dahingehend zu verändern, dass eine aktive Teilnahme und somit Teilhabe am Unterrichtsgeschehen nicht nur für Kinder und Jugendliche ohne, sondern auch für SchülerInnen mit Beeinträchtigung möglich ist.⁹⁰

Um die Situation in Deutschland zu bewerten, beauftragte die Bertelsmann-Stiftung den renommierten Bildungsforscher Klaus Klemm mit der Analyse der Inklusionssituation in Deutschland. Der zentrale Befund seiner im Jahr 2013 veröffentlichten Studie lautete dazu: „Für Deutschland kann daher insgesamt festgestellt werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten nicht zu einem Rückgang des Unterrichtens in Förderschulen geführt hat.“⁹¹ Um Veränderungen zu erkennen und diese deuten zu können, unterschied Klemm dabei die Aspekte Förderquote, Exklusionsquote, Inklusionsquote, Exklusionsanteil und Inklusionsanteil und bezog diese auf alle Lernenden mit und ohne Beeinträchtigung. Klemm stellte im Zeitraum zwischen 2000/2001 und 2011/2012 fest, dass die Förderquote – also der Anteil von SchülerInnen mit Förderbedarf – von 5,3 Prozent auf 6,4 Prozent anstieg. Im gleichen Zeitraum blieb jedoch die Exklusionsquote – Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf, die in einer Förderschule unterrichtet werden – mit einer Veränderung von 0,2 Prozent auf nun 4,8 Prozent relativ stabil. Dafür verdoppelte sich jedoch die Inklusionsquote – Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf, die inklusiven Unterricht erfahren – von 0,7 Prozent auf 1,6 Prozent.⁹² Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass eine Entwicklung hin zu mehr inklusivem Unterricht erkennbar ist, diese Veränderungen über den langen Zeitraum von mehr als 10 Jahren aber noch sehr gering und zurückhaltend sind. Des Weiteren stellte Klemm fest, dass die Inklusionsanteile sowohl mit zunehmendem Alter als auch mit der höhergradigen Schulform deutlich abnehmen.

„Je jünger die Kinder sind, also im Elementarbereich mit Einrichtungen der Kindertagespflege, desto mehr Inklusion haben wir. Geht man die Stufe weiter über die Grundschule, die Haupt- und Realschule bis hin zum Gymnasium, kann man eine Abnahme der Inklusion feststellen. Gerade im Realschulbereich und im Gymnasium ,ist der Inklusionsgedanke also noch wenig verbreitet.“⁹³

Im Jahr 2014 fand eine Aktualisierung der Daten aus der Bertelsmann-Studie statt. Dabei wurde deutlich dargestellt, dass das große Ziel Inklusion in Gefahr sei. Als Gründe hierfür wurden, neben einem gestiegenen Anteil von SchülerInnen mit Förderbedarf, vor allem die

⁹⁰ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 84ff.

⁹¹ Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Prof. em. Dr. Klaus Klemm. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, URL: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf (zuletzt abgerufen am 17.01.2021), S. 4.

⁹² Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 78.

⁹³ Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 78.

gleichbleibende Zahl von Lernenden in Förderschulen genannt. Das Ziel der Kultusministerkonferenz, Förderschulen abzubauen, wurde demnach nicht umgesetzt, was die Studie mit einem mangelnden Willen zur Reform deutet. Auch aus heutiger Sicht, mehr als zehn Jahre nach der Veröffentlichung des Aktionsplans wird deutlich, dass sowohl das System der Regelschule als auch das der Förderschule noch über viele Jahre parallel laufen werden. Das große Problem dabei ist, dass allgemeine Bildungsabschlüsse für Lernende an Förderschulen nur bedingt erreichbar sind. Der Nationale Bildungsbericht zeigt auf, dass bundesweit „fast drei Viertel derjenigen, die eine Förderschule verlassen, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben [haben] [...]“; teilweise ist dies dadurch bedingt, dass die schulrechtlichen Vorgaben des Landes den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses nicht vorsehen.“⁹⁴ Dadurch wird den Lernenden an Förderschulen schon alleinig durch die Wahl der Schulform die uneingeschränkte Teilhabe an vielen zukünftigen Lebensbereichen, in denen ein allgemeinbildender Schulabschluss grundlegend ist, verwehrt. Auch aus dem Grund, dass heute viele Schulen noch immer nicht barrierefrei sind, entscheiden sich viele Eltern dazu, ihre Kinder auf die Förderschule zu schicken, da ihnen diese geeigneter erscheint.⁹⁵ Das Ziel einer gemeinsamen allgemeinbildenden Schule für alle SchülerInnen flächendeckend auf gesamtdeutscher Bundesebene wird demnach noch lange Fiktion bleiben.

4.1.2 Akzeptanz aller SchülerInnen mit ihren individuellen Eigenschaften

Einen weiteren wesentlichen Aspekt auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungswesen stellt die Individualisierung dar. SchülerInnen sollen mit ihren individuellen Eigenschaften akzeptiert und auf Grundlage dieser gefördert werden. Die Kultusministerkonferenz hebt dabei hervor, dass in Deutschland, anders als in anderen Ländern, schon auf Grundlage der allgemeinen Schulpflicht allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung zuteilwird und somit im Vorfeld niemanden ausschließt. Dies ist ohne jede Frage ein sehr wichtiger Aspekt, der in Hinsicht auf eine inklusive Schule jedoch nicht ausreicht. So verlangt die Bonner Erklärung der UNESCO-Kommission aus dem Jahr 2014 beispielsweise den zügigen „Abbau von Barrieren und die Ermöglichung einer umfassenden Teilhabe im Bildungssystem [...]“ sowie die Schaffung flexibler Bildungsangebote.“⁹⁶ Diese Aussage umfasst nicht nur den Abbau baulicher

⁹⁴ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.01.2021), S. 9f.

⁹⁵ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 79ff.

⁹⁶ Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 88.

Barrieren, um Lernenden mit körperlichen Einschränkungen überhaupt den Zugang zum Gebäude zu ermöglichen, sondern gleichwohl die Anpassung von Bildungsinhalten an die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen. Ziel sollte es dabei sein, dass dem individuellen Bildungsverlauf der Lernenden die gleiche Relevanz wie dem Schulabschluss zugeschrieben wird.⁹⁷

Betrachtet man den Schulalltag, so wird vor allem die große Diskrepanz zwischen schulischem Erfolg und sozialer Herkunft deutlich. Laut Nationalem Bildungsbericht werden schon bei Kindern und Jugendlichen mit fünf Jahren soziale Herkunftsdifferenzen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik diagnostiziert. Weiterhin besteht bei circa einem Viertel der Altersgruppe ein Sprachförderbedarf.⁹⁸ Diese Aspekte werden in der Praxis jedoch nur vereinzelt intensiv in den Blick genommen. Dabei ist Verschiedenheit im Schulalltag eigentlich nichts Neues. Durch Faktoren wie Migration, Globalisierung und der verstärkten Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit rückt diese zunehmend in den Fokus und somit auch in die Diskussion der Öffentlichkeit.⁹⁹ In den letzten Jahren wurden so die Forderungen nach inklusiven Bildungsangeboten, die individuell auf Lernende zugeschnitten sind und diese somit leistungsgerecht fördern, immer lauter. Ohne jede Frage wurde an der Umsetzung dieser Forderungen auch an vielen Stellen intensiv gearbeitet. Dennoch werden dabei vor allem von politischer Seite die individuellen Eigenschaften von einer nicht unwesentlichen Personengruppe – den SchülerInnen mit Migrationshintergrund – oft außen vor gelassen.

Während der Begriff der Inklusion meist das gemeinsame Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung beschreibt, ist – wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben wurde – für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eher der Begriff der Integration vorgesehen. Dieser sehr negativ konnotierte Begriff „verfügt über ein solides Fundament aus finanziellen Interessen und Zunftdenken und beinhaltet das Risiko, dass Inklusion eine Illusion bleibt.“¹⁰⁰ Das Lernende mit Migrationshintergrund auch abseits dieser definitionstheoretischen Ebene im deutschen Schulsystem benachteiligt sind, wird vor allem an der hohen Zahl dieser SchülerInnen an den Förderschulen deutlich. Diese Überrepräsentation wurde bereits im Jahr 1981 von Helga Reiser in ihrer Monografie „Sonderschulen: Schulen für Ausländerkinder?“ thematisiert, doch auch neue Berechnungen bestätigen, dass dieser hohe Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund an Förderschulen nach wie vor Realität ist.¹⁰¹ Die Gründe für die schulischen

⁹⁷ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 87f.

⁹⁸ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 80.

⁹⁹ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 135.

¹⁰⁰ Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, S. 133.

¹⁰¹ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 73.

Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind vielfältig. Zum einen stammt ein großer Anteil der betroffenen SchülerInnen aus sozial benachteiligten oder sozial randständigen Gesellschaftsbereichen. Durch die selektierende Struktur des deutschen Schulsystems wird schon an dieser Stelle die soziale Ungleichheit gegenüber Lernenden aus einem stärkeren sozialen Umfeld deutlich. Während Lernende aus sozial schwachen Familien zu Hause meist nur selten mit Unterstützung rechnen können, haben sozial starke Familien die Möglichkeit auf Zusatzangebote wie beispielsweise Nachhilfeunterricht, etc. zurückzugreifen. Für sozial schwache Familien ist eine solche finanzielle Belastung nicht möglich, was sich auch in den schulischen Leistungen widerspiegeln kann und schließlich zur Selektion führt. Hinzu kommt eine systematische institutionelle Diskriminierung. So zeigten Studien, dass Kinder mit Migrationserfahrung vor allem an der Schwelle zur weiterführenden Schule „früher und schneller an die Förderschule überwiesen wurden als andere. Das trifft insbesondere dann zu, wenn sie zudem von sozio-ökonomischer Benachteiligung betroffen sind [...]“.¹⁰² Ein weiterer oft thematisierter Aspekt sind Sprachschwierigkeiten von Kindern nicht-deutscher Herkunft. Im schulischen Umfeld wird der sichere Gebrauch der deutschen Sprache größtenteils vorausgesetzt. Wer dies (noch) nicht beherrscht bleibt unbeachtet oder muss sogar mit Konsequenzen rechnen. Eine spezielle Förderung, um Wissenslücken zu schließen, findet kaum statt. In der Folge werden Sprachschwierigkeiten dann als Lernbeeinträchtigung dargestellt, was eine Ausgrenzung und nicht selten eine Überweisung an die Förderschule nach sich zieht.¹⁰³ „Ihre besondere Situation der Zweisprachigkeit wird jedoch oft nicht ausreichend berücksichtigt.“¹⁰⁴ Schon allein diese Ausführungen verdeutlichen, dass bis heute keine beziehungsweise nur vereinzelte Strukturen vorliegen, um SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine angemessene Förderung zu bieten und diese in einen inklusiv gedachten Schulalltag einzubinden. Ziel ist es, jeden Lernenden mit seinen individuellen Eigenschaften zu berücksichtigen und zu schätzen. Dieses Ziel wurde verfehlt. Die für Inklusion stehenden Schlagworte Anerkennung und Wertschätzung werden bei weitem nicht allen Lernenden zuteil. Viel zu oft wird vor allem bei dieser SchülerInnengruppe das „Anderssein“ hervorgehoben, was in der Folge zu Ausgrenzung führt. „Die Unterschiedlichkeit der sozialen Erfahrungen, die Nicht-Passung individueller Lernvoraussetzungen und schulischer Lernanforderungen verbunden mit sprachlichen Schwierigkeiten führen zu Lernschwierigkeiten [...]“¹⁰⁵ Durch die nicht vorhandene individuelle Förderung

¹⁰² Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 74.

¹⁰³ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 73ff.

¹⁰⁴ Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 75.

¹⁰⁵ Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 74.

können diese Barrieren nicht abgebaut und somit auch kein inklusives Lernumfeld geschaffen werden.¹⁰⁶

Ein weiterer Faktor, der in Verbindung mit einem inklusiven, auf die individuellen Ansprüche angepassten Bildungsumfeld oft genannt wird, ist das intensive Zusammenspiel zwischen LehrerInnen, Schulleitung und Eltern. Die Bestrebungen der Schulen gehen dahin, durch verlässliche Strukturen Verbindlichkeiten zu erzeugen, so aber auch didaktische und pädagogische Freiräume für die Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Durch kontinuierliche Reflexionsprozesse soll zusätzlich die eigene Praxis hinterfragt und gegebenenfalls angepasst werden. Während noch vor einigen Jahren Lehrpersonen bestrebt waren ihren eigenen Unterricht bestmöglich ohne Einflüsse von KollegInnen durchzuführen, soll nun durch fächerübergreifende Zusammenarbeit mehr pädagogische Flexibilität auch in Hinblick auf Differenzierungsprozesse und individuelle Lehrplangestaltung bis hin zu Teamteaching ermöglicht werden.¹⁰⁷ Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Personengruppen. Viele Schulen erhielten so in den letzten Jahren die Möglichkeit, beispielsweise durch externe SchulsozialarbeiterInnen oder SchulbegleiterInnen auf die individuellen Bedürfnisse einzelner SchülerInnen intensiver einzugehen. Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2010 nennt dabei Kooperation als Schlüsselbegriff. Wichtig ist nicht nur die innerschulische Kooperation zwischen den Lehrkräften, sondern auch schulübergreifende Weiterbildungen und außerschulische Kooperationen mit Beratungseinrichtungen und Verbänden sind für das Gelingen schulischer Inklusion essenziell.¹⁰⁸ „Eine intensive Zusammenarbeit im – multiprofessionellen – Team wird als ein wesentliches Kennzeichen guter inklusiver Schule beschrieben[...].“¹⁰⁹ Doch auch hier sind viele Schulen trotz intensiver Bemühungen noch nicht auf dem gewünschten Stand. Durch den Mangel an Lehrkräften ist die Grundlage – ausreichend verfügbare personelle Ressourcen – nicht gegeben und die Umsetzung dieser Ziele dadurch gefährdet.¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 74f.

¹⁰⁷ Vgl.: Werning, Rolf; Arndt, Ann-Kathrin (2016): Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Diana Gebele, Alexandra L. Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 24f.

¹⁰⁸ Vgl.: Saalfrank; Zierer (2017): Inklusion, S. 85f.

¹⁰⁹ Werning; Arndt (2016): Inklusive schulische Bildung, S. 25.

¹¹⁰ Vgl.: Werning; Arndt (2016): Inklusive schulische Bildung, S. 25.

4.1.3 Verbesserung von Teilhabe und Leistungsentwicklung aller SchülerInnen

Die Punkte drei und vier der unter Kapitel 4.1 genannten Aussage von Alfredo Artiles zur inklusiven Pädagogik lassen sich unter diesem Unterkapitel zusammenfassen. Um die Teilhabe und Leistungsentwicklung aller Lernenden im Unterricht kontinuierlich zu fördern, setzt inklusive Pädagogik dabei auf heterogene Lerngruppen. Damit steht dieser Ansatz dem allgemeinen deutschen Schulsystem gegenüber, welches durch die „Aussonderung“ von Lernenden, unter anderem in Förderschulen, möglichst homogene Gruppen erzeugen möchte. Schon die erste PISA-Studie belegte, dass diese schulische Selektion negative Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsentwicklung – vor allem von leistungsschwächeren SchülerInnen – hat.¹¹¹ Weitere Studien, unter anderem von Hattie oder Oakes, bestätigten diese Erkenntnisse.¹¹² So kommt man übereinstimmend zu folgendem Ergebnis:

„Es zeigt sich [...], dass soziale Entmischung, also die Zusammenfassung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten gesellschaftlichen Milieus, wie sie in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, aber auch an Hauptschulen zu finden sind, zu einer signifikanten Verschlechterung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler führt. [...] [Zudem wurde deutlich], dass im Fall von sehr ungünstig zusammengestellten Schülerpopulationen, d. h. Gruppen, die mehrheitlich aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind, die überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, deren Familiensprache nicht deutsch ist, deren Väter nicht in Vollzeit beschäftigt sind und die geringere kognitive Fähigkeiten mitbringen, beträchtliche negative Effekte auf die individuellen Lernleistungen festzustellen sind.“¹¹³

Im Gegenteil dazu stellten Studien, welche die Lern- und Leistungsentwicklungen bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im integrativen oder inklusiven Umfeld untersuchten, heraus, dass dieses Lernumfeld mindestens neutrale, oftmals aber auch positive Einflüsse auf die Leistungsentwicklung der genannten SchülerInnengruppe hat. Dennoch muss an dieser Stelle ganz klar festgehalten werden, dass alleinig der Unterricht in heterogenen Lerngruppen nicht zu einem Ausgleich der Leistungsunterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen führen kann. Als Grund dafür nennen ForscherInnen die „Milieuhypothese“. Diese bezieht sich auf den sozialen Hintergrund von Kindern und Jugendlichen, setzt diesen in Verbindung zu den Schulleistungen und sagt aus, dass sich bei zwei Schulen mit Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus selbst bei gleich gutem Unterricht immer das sozial stärkere Milieu durchsetzen wird.¹¹⁴ Die positiven Effekte, die aus den

¹¹¹ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 209ff.

¹¹² Weiterführende Informationen finden sich unter: Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.; Oakes, Jeannie (2005): Keeping Track: How Schools Structure Inequality. 2. Auflage. London: Yale University Press.

¹¹³ Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 210.

¹¹⁴ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 211ff.

aufgezeigten Studien hervorgehen, sollten dennoch als Ansporn dienen, auch in Zukunft vermehrt auf die Beschulung in heterogenen Lerngruppen zu setzen.

Bei der Beschulung in dieser Unterrichtsform gibt es dennoch einiges zu beachten. Heterogenität im Unterricht führt nicht automatisch zu einer besseren Leistungsentwicklung. Um eine angemessene Förderung zu erreichen ist es essenziell, dass der Anteil an leistungsstarken SchülerInnen nicht zu gering ist. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise das Konzept reiner Hauptschulklassen als sehr fragwürdig anzusehen. Bestehen Lerngruppen zu großen Teilen aus lernschwachen und nur einigen vereinzelt leistungsstarken SchülerInnen, so treten auch hier negative Lerneffekte auf. Es muss also darauf geachtet werden, dass heterogene Lerngruppen auch wirklich heterogen sind. Dazu gehört auch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Lernenden. Erst wenn dieser grundlegende Faktor erfüllt ist, können positive Effekte auftreten. So kann sich beispielsweise in kooperativen Lernformen herausstellen, „dass Schülerinnen und Schüler mit umfangreicherem Vorwissen als Unterstützer für schwächere Schülerinnen und Schüler wirken und selbst davon profitieren. Die schwächeren Schülerinnen und Schüler lernen von den stärkeren und die stärkeren Schülerinnen und Schüler lernen durch die notwendige Umstrukturierung ihres Wissens, um angemessene Unterstützung geben zu können.“¹¹⁵ Auf diese Weise ist es möglich, sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Lernende in einem inklusiven Konzept mit heterogenen Lerngruppen entsprechend ihrer Bedürfnisse zu fördern und so die Teilhabe Aller zu verbessern.¹¹⁶ Nach Betrachtung zahlreicher Beiträge und Studien wird klar, dass nach dem aktuellen Diskurs die inklusive Beschulung in heterogenen Lerngruppen die vorzuziehende Option ist. Die Vorteile gegenüber klassischen Unterrichtsmodellen sind empirisch belegt und zeigen weitreichende Verbesserungen der Lern- und Leistungsentwicklungen.¹¹⁷

Eine Förderung der Teilhabe aller Lernenden im inklusiven Unterricht ermöglicht Kindern und Jugendlichen zudem einen neuen Blickpunkt. Durch den Unterricht in heterogenen Gruppen werden individuelle Eigenschaften von Lernenden hervorgehoben. Mögliche soziale Vergleiche sollen so in den Hintergrund rücken. Ziel ist es, das Selbstbewusstsein und das Selbstkonzept eines jeden Einzelnen zu steigern, soziale Beziehungen aufzubauen und somit ein positives und angstfreies Lernumfeld zu schaffen. Wenn jedem Lernenden das Gefühl gegeben wird, gebraucht zu werden, können im Umkehrschluss – auch nach dem Konzept, dass Emotionen das Gehirn öffnen und schließen – positive Auswirkungen auf die Lern- und

¹¹⁵ Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 214.

¹¹⁶ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 213f.

¹¹⁷ Vgl.: Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, S. 125.

Leistungsentwicklung festgestellt werden. Dafür bedarf es neben der Orientierung an den Stärken auch einen starken Bezug zur Lebenswelt der Lernenden.¹¹⁸ Trotz all der genannten leistungsfördernden Faktoren, herrscht an den meisten deutschen Schulen das klassische Unterrichtsbild. Vor dem Hintergrund von Untersuchungen, die empirisch belegen, „dass schulisches Leistungsversagen, Distanz zu schulischen Normen und Werten, eine schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung, aber auch Langeweile im Unterricht oder dauernde Überforderung vielfältige Probleme bis hin zu gewaltförmigen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler begünstigen [...]“¹¹⁹ und mit gemeinsamem Unterricht an dieser Stelle positive Akzente gesetzt werden könnten, muss daher folgendes abschließendes Urteil zur Umsetzung von Inklusion an deutschen Schulen getroffen werden:

Die bisher getätigten Bemühungen zur Umsetzung von Inklusion in der Schule, auch auf Grundlage der Behindertenrechtskonvention, der Kultusministerkonferenz und des Nationalen Aktionsplans können und müssen auf Grundlage der vorgestellten Ergebnisse als Fehlschlag bezeichnet werden. Punktuell wurden zwar durchaus Veränderungen erzielt, wie zum Beispiel der Anstieg der Inklusionsquote, die große Umstrukturierung des Bildungswesens blieb jedoch bis zum jetzigen Zeitpunkt aus. Dies wurde auch bei der ersten Staatsprüfung von Deutschland durch den UN-Ausschuss im März 2015 deutlich. So fällt er in seinen abschließenden Bemerkungen das Urteil, „dass Deutschland bisher keine inklusive Entwicklung in seinem Schulsystem eingeleitet, sondern teilweise ‚Integration plus‘ realisiert hat.“¹²⁰ Dennoch muss ebenfalls gesagt werden, dass sich die Bemühungen und die Bereitschaft der Schulen in den letzten Jahren vervielfacht haben. Viele Schulen oder Schulverbände haben ihre Konzepte angepasst und sich auf den „inkluisiven Weg“ begeben.¹²¹ Dieser Weg ist ohne jede Frage lang und steinig. Dennoch sollte jede Lehrperson ihr Konzept überdenken und so schon mit kleinen Mitteln die Teilhabe aller SchülerInnen im eigenen Unterricht fördern.

¹¹⁸ Vgl.: Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 219ff.

¹¹⁹ Werning; Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik, S. 221.

¹²⁰ Hinz, Andreas (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In: Ursula Böing, Andreas Köpfer (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 77.

¹²¹ Vgl.: Hinz (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, S. 76f.

4.2 Chancen, Herausforderungen und Grenzen inklusiven Deutschunterrichts

Ebenso wie inklusiver Unterricht im Allgemeinen das Ziel verfolgt, Lerninhalte für alle SchülerInnen zugänglich zu machen, kann dieses Ziel im Speziellen auch auf die einzelnen Fachdidaktiken übertragen werden. Um eine gesamtschulische Inklusion voranzutreiben, muss diese zunächst in den einzelnen Fächern und Fachrichtungen stattfinden. Im Folgenden sollen dabei ausgewählte Entwicklungen im Fach Deutsch betrachtet werden. Die Beschränkung auf diese Fachrichtung beruht auf mehreren Gründen. Zum einen ist es nicht möglich, die Entwicklungen aller Fächer genau zu betrachten, da dies nicht nur den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sondern auch die eigentliche Forschungsfrage verfehlen würde. Zum anderen dienen die Kompetenzen des Laut- und Schriftspracherwerbs, welche speziell im Deutschunterricht erlernt und gefördert werden, als Grundlage für Verstehensprozesse in allen Fächern. Dabei treten vor allem für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache immer wieder große Probleme auf. Während auch die inklusive Entwicklung dieser Fachdidaktik oft nur Personen mit kognitiven und körperlichen Einschränkungen beachtet, wird die besondere Situation von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, nur selten berücksichtigt. Dabei besitzen eben jene Lernenden meist eine besondere Sprachbewusstheit. Diese wird von vielen Schulen jedoch nicht erkannt. Nicht selten wird das sichere und altersangemessene Beherrschen der deutschen Standardsprache vorausgesetzt, was diese Kinder und Jugendlichen vor besondere Herausforderungen hinsichtlich des Erwerbs und der Aufrechterhaltung der Mehrsprachigkeit stellt.¹²² Das Resultat daraus sind Leistungsrückstände, die eng mit den unzureichenden Deutschkenntnissen zusammenhängen und auch auf Grundlage der Unterrichtssprache fächerübergreifend auftreten. Die sprachlichen Unsicherheiten werden in der Folge oft vorschnell als anormale Beeinträchtigung deklariert, was dazu führt, dass Mehrsprachigkeit nicht als Chance und Besonderheit, sondern eher als sonderpädagogischer Förderbedarf dargestellt wird.¹²³

Das Ziel der Fachdidaktik Deutsch muss es sein, dieses Vorgehen zu verhindern und Mehrsprachigkeit zu würdigen. Besonders die Erstsprache von Lernenden nicht deutscher Herkunft sollte nicht etwa verdrängt oder ersetzt, sondern explizit in den Unterricht einbezogen werden. Dadurch wird nicht nur im Sinne eines inklusiven Gedankens gehandelt, in welchem alle Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen gleichberechtigt anerkannt werden, sondern

¹²² Vgl.: Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Diana Gebele, Alexandra L. Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 54f.

¹²³ Vgl.: Michalak, Magdalena (2019): Deutsch als Zweitsprache. In: Christiane Hochstadt, Ralph Olsen (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 191.

gleichzeitig wird den SchülerInnen ermöglicht, sich an ihrer neuen Schule einzugewöhnen, was vor dem Aspekt der unterschiedlichen Schulerfahrungen besonders wichtig ist.¹²⁴ Gleichzeitig sollten die Lernenden dann schrittweise und individuell an den deutschen Sprachstandard herangeführt werden. Überträgt man vor diesem Hintergrund das kanadische Konzept eines inklusiven Schulsystems „Equity Foundation Statement“ auf den Deutschunterricht, so lassen sich folgende Entwicklungsschwerpunkte ableiten:

- „a) Sprachkompetenz in der deutschen Sprache
- b) Sprachschulung und -förderung
- c) Anerkennung und Förderung der Erstsprache
- d) Förderung des Erlernens weiterer Sprachen
- e) Anerkennung und Aufnahme der Herkunftssprachen in den Unterricht
- f) Entwicklung einer inklusionsgerechten Sprache
- g) Entwicklung geeigneter Sprachunterstützungssysteme“¹²⁵

Um die genannten Schwerpunkte zu erreichen, werden bereits an vielen deutschen Schulen sogenannte DaZ- (Deutsch als Zweitsprache), Vorbereitungs- oder Willkommensklassen eingerichtet. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob solche separierten Klassen zur Unterstützung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht schon von Grund auf einem inklusiven Gedanken widersprechen.¹²⁶ Nicht selten steht diese additive Form der Förderung daher in der Kritik. Viel eher sollte auf eine integrative Förderung zurückgegriffen werden, bei der die Lernenden unabhängig ihrer sprachlichen Voraussetzungen in die reguläre Klasse aufgenommen und von Beginn an intensiv mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Sowohl die LehrerInnen wie auch die MitschülerInnen sollen die Lernenden dann beim Erwerb der Sprachkompetenzen unterstützen. Doch auch diese Form der Förderung hat bei genauerer Betrachtung große Nachteile. „Es ist [...] zu bezweifeln, dass man einem Schüler in der Regelklasse gerecht werden kann, der beispielsweise in seiner Erstsprache noch nicht alphabetisiert wurde und direkt in die fünfte Klasse aufgenommen wird. Es ist kaum anzunehmen, dass er ohne zusätzliche Unterstützung seine Deutschkenntnisse effektiv und möglichst schnell ausbauen kann [...].“¹²⁷ Ein Kind, welches kein Wort Deutsch spricht, wird auch mit dieser Methode keine Teilhabe im Deutschunterricht erleben. Eine additive Förderung, die gezielt auf die Probleme eingeht und diese

¹²⁴ Vgl.: Michalak (2019): Deutsch als Zweitsprache, S. 197.

¹²⁵ Berkemeier, Anne; Wilmes, Sabine (2016): Heterogenität im Deutschunterricht. In: Diana Gebele, Alexandra L. Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 75.

¹²⁶ Vgl.: Michalak (2019): Deutsch als Zweitsprache, S. 190.

¹²⁷ Michalak (2019): Deutsch als Zweitsprache, S. 198.

kontinuierlich abbaut scheint vor diesem Hintergrund besser geeignet.¹²⁸ Festzuhalten ist, dass auch an dieser Stelle eine individuelle Auseinandersetzung mit jeder/jedem SchülerIn unumgänglich ist, um vor ihrem/seinem persönlichen Hintergrund die für sie/ihn richtige Entscheidung zu treffen. Wie bereits zuvor angesprochen, wirken sich unzureichende Sprachfähigkeiten nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern auf alle Fächer aus. Dennoch wird die Verantwortung der sprachlichen Förderung meist ausschließlich in die Hände der DeutschlehrerInnen gelegt. An dieser Stelle muss zeitnah ein Umdenken stattfinden. Das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung nimmt dabei alle Lehrkräfte gleichermaßen in die Pflicht. Da in den meisten Fächern Deutsch die Unterrichtssprache ist, sind auch alle Lehrkräfte für die sprachliche Förderung ihrer SchülerInnen verantwortlich. Ein ausführlicher Austausch und eine intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander stellen die Grundlage des Gelingens dieser Förderung dar.¹²⁹

Kommunikation sollte in Zukunft ebenfalls eine größere Rolle zwischen Fachwissenschaft und der inklusiven Fachdidaktik einnehmen. Da vor allem die inklusiven Einflüsse im Deutschunterricht eher pädagogisch motiviert sind und sich nicht an fachwissenschaftlichen Entwicklungen orientieren, fließen zahlreiche wissenschaftlich belegte Erkenntnisse nicht aktiv in den Deutschunterricht ein. Diese könnten jedoch große Vorteile mit sich bringen und möglicherweise die Teilhabe aller Lernenden fördern.¹³⁰

Mit speziellem Blick auf den Deutschunterricht kann man schon heute belegte Erkenntnisse nennen, die sich unabhängig von Regel- oder speziellem Sprachförderungsunterricht positiv auf die Teilhabe eines jeden Lernenden auswirken. Diese Feststellungen sind zwar nicht neu oder besonders innovativ, werden aber von vielen Lehrpersonen nicht bis in die letzte Konsequenz umgesetzt. Der Verstehensprozess der SchülerInnen stellt dabei einen Kernaspekt dar. Eine gute Strukturierung des Unterrichts, welche mit regelmäßigen Zusammenfassungen, aber auch Voraussichten arbeitet, fördert diesen Verstehensprozess. Darüber hinaus spielt auch das sprachliche Verhalten der Lehrperson eine wichtige Rolle. „Neben einer klaren Aussprache (Vermeidung starker dialektaler Einflüsse) sollten die Inhalte sachlich-inhaltlich und sprachlich korrekt, stets nachvollziehbar und der Rezeptionssituation angemessen sein (Vermeidung von überlangen Sätzen und zu vielen Füllwörtern).“¹³¹ Die DESI-Studie – eine Studie, welche unter

¹²⁸ Vgl.: Michalak (2019): Deutsch als Zweitsprache, S. 197f.

¹²⁹ Vgl.: Michalak (2019): Deutsch als Zweitsprache, S. 199f.

¹³⁰ Vgl.: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2014): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Dies. (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 13.

¹³¹ Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 105.

anderem die sprachliche Leistung in den Fächern Deutsch und Englisch untersuchte – stellte weitere Unterrichtsmerkmale, die Auswirkungen auf den Kompetenzzuwachs der SchülerInnen haben, heraus. Die Unterrichtswahrnehmung, der sprachbewusstere Unterricht und der Einsatz literarischer Texte sollen demnach in den Bereichen der Lesekompetenz und der Sprachbewusstheit zu einer Leistungsförderung beitragen. Während sich Unterrichtswahrnehmung mit der Angemessenheit von Unterrichtstempo und -schwierigkeit beschäftigt, die bei einer Überhöhung den Lernfortschritt hindern und somit negative Auswirkungen auf die Motivation der SchülerInnen haben, beschäftigt sich sprachbewussterer Unterricht mit sprachlichen Basiskompetenzen. Eine Leistungssteigerung konnte dabei in jenen Fällen nachgewiesen werden, in welchen sich Lehrperson und SchülerInnen intensiv mit Punkten wie zum Beispiel der angemessenen Wortwahl, dem richtigen Schreiben oder dem richtigen Sprechen auseinandersetzten. Im Bereich des Einsatzes von literarischen Texten wird vor allem die Lesekompetenz der Lernenden gefördert. Dabei ist zu beachten, dass ein Zusammenhang zwischen Leseinteresse und Lesekompetenz besteht. SchülerInnen, die kein Interesse am Thema des Textes haben, werden ihre Lesekompetenz ebenso wenig steigern, wie SchülerInnen, deren Kompetenzen nicht ausreichen, um einen ersten Zugang zum Text zu bekommen. An dieser Stelle sind sowohl vielfältige Leseangebote wie auch didaktische Materialien notwendig, die eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten ermöglichen und fördern.¹³² Dabei können beispielsweise Texte in barrierefreier Sprache – die in der Fachwissenschaft zunehmend an Relevanz gewinnen, in der Didaktik bis jetzt jedoch kaum Beachtung finden – eine wichtige Rolle übernehmen.

4.3 Barrierefreie Sprache im Deutschunterricht

Das Ziel eines Lese- und Literaturunterrichts im inklusiven schulischen Kontext muss es sein, Verständnisprobleme zu beseitigen und eine Teilhabe am Text und somit am Unterrichtsgeschehen für alle SchülerInnen zu ermöglichen. Dazu ist es notwendig, entweder die Barrieren, die bestimmte Texte oder Textstellen eröffnen abzubauen oder barriereärmere Texte in den Unterricht einfließen zu lassen. Dafür bietet der Einsatz von Texten in Leichter oder Einfacher Sprache ein großes Potential.¹³³ Während im öffentlichen Diskurs vor allem für Leichte Sprache die Potentiale, Grenzen und Einsatzmöglichkeiten im Bereich der Teilhabeförderung von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten aufgearbeitet wurden, ist dies im schulischen Kontext

¹³² Vgl.: Kniffka; Siebert-Ott (2012): Deutsch als Zweitsprache, S. 103ff.

¹³³ Vgl.: von Brand, Tilman; Brandl, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 159f.

bislang kaum erfolgt. Vor allem andere Sprachvariationen, wie die Einfache Sprache, werden in der Literatur nur randständig erwähnt. Dabei kann Leichte Sprache nach Einschätzung von FachwissenschaftlerInnen zu einem Unterrichtsmedium mit besonderer Bedeutung werden. Durch barrierefreie Texte kann es SchülerInnen ermöglicht werden, komplexe sprachliche Unterrichtsgegenstände zu verstehen, den Kompetenzerwerb zu fördern und so eine bessere Teilhabe am Unterricht zu erlangen.¹³⁴ Als Grund dafür wird der Abbau von Kommunikationsbarrieren genannt. Im schulischen Kontext existieren neben Sprach- und Kulturbarrieren dabei ebenfalls Fach- und Fachsprachbarrieren. Leichte Sprache hat dabei den Anspruch und auch das Potential, alle diese Barrieren abzubauen.¹³⁵ Einen großen Anteil an einem solchen Barriereabbau haben die drei Funktionen Leichter Sprache – Partizipationsfunktion, Brückenfunktion und Lernfunktion – die bereits in Kapitel 3.1 angesprochen wurden. So kann beispielsweise die Partizipationsfunktion zum Ausgleich von Nachteilen für leistungsschwächere SchülerInnen genutzt werden. Die Brückenfunktion wiederum kann genutzt werden, um Lernende zu unterstützen, die nur temporäre Verständnisprobleme überwinden müssen. Sie kann somit zum Beispiel bei vereinzelt Texten oder Textpassagen förderlich sein. Außerdem bietet sie vor allem für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache ein großes Potential. Leichte Sprache kann als Brücke zwischen dem aktuellen sprachlichen Niveau dieser Lernenden und dem regulären Fachunterricht dienen. So wird es möglich, dass sie „dann auf ihrem aktuellen sprachlichen Niveau am Fachunterricht teilnehmen und sich Wissensbestände aufbauen, während sie parallel ihre Sprachkenntnisse erweitern.“¹³⁶ Die Lernfunktion dieser Sprachvariation kann darüber hinaus durch ihre immergleichen Satzstrukturen zum Erwerb eines syntaktischen Kernmusters und zum Anlegen eines Basiswortschatzes beitragen.¹³⁷

Trotz dieser zahlreichen Möglichkeiten wird der Einsatz von Leichter Sprache im öffentlichen Diskurs häufig kritisiert. Ein wesentliches Problem bei der Übersetzung von Texten in Leichte Sprache stellt das Vervielfachen des Textvolumens dar. Dies ist jedoch notwendig, da es sonst zu einer Verflachung der Inhalte kommen kann. Durch das Umwandeln komplexer Satzstrukturen erhalten jedoch diejenigen Schülerinnen mit den geringsten Lesefähigkeiten den längsten Text. Trotzdem ist es wichtig, stets auf die Korrektheit und Vollständigkeit der Inhalte zu achten. Die Reduzierung der Komplexität ist dabei unerlässlich. Außerdem sollte bei der Umwandlung darauf geachtet werden, die Struktur des Ausgangstextes beizubehalten, um zum einen die

¹³⁴ Vgl.: Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (2017): Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix, Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 387f.

¹³⁵ Vgl.: Riegert; Musenberg (2017): Zur didaktischen Bedeutung, S. 391.

¹³⁶ Bredel; Maaß (2019a): Leichte Sprache, S. 85.

¹³⁷ Vgl.: Bredel; Maaß (2019a): Leichte Sprache, S. 85.

Brückenfunktion zu stärken, zum anderen die gemeinsame Arbeit am Textgegenstand zu ermöglichen.¹³⁸ Auch im schulischen Kontext wird die Stigmatisierung durch die Verwendung Leichter Sprache thematisiert. Nicht nur, dass Lernende durch ihre MitschülerInnen aufgrund der Verwendung dieser Texte Mobbing erfahren könnten, sondern auch der Fakt, dass durch den Verstoß gegen orthographische Regeln aufgrund der Trennung von komplexen Wörtern in Sinnbestandteile neue Fehlerschwerpunkte eröffnet werden, wird kritisiert. Hier muss auch von Seiten der Lehrperson durch gezielte Arbeitsaufträge Leichte Sprache zu einer Art Sprachanalyseinstrument werden, um somit Stigmatisierungspotentiale abzubauen.¹³⁹ Eine alternative Lösungsstrategie stellt das Konzept der Einfachen Sprache dar. Da dieses Konzept im Gegensatz zur Leichten Sprache keinem festen Regelwerk unterliegt, ist es möglich, verständlichere Texte zu erstellen und dabei gleichzeitig näher am Original zu bleiben. Dadurch wird zum einen das Problem der Stigmatisierung durch den oft „kindlich“ wirkenden Leichte-Sprache-Text umgangen, gleichzeitig werden keine neuen Fehlerschwerpunkte eröffnet, da Einfach Sprache den Anspruch einer vollständigen sprachlicher Korrektheit verfolgt. Ein weiterer Vorteil dieses Konzepts ist, dass die Texte individuell an verschiedene Anforderungen und Kompetenzen der SchülerInnen angepasst werden können und somit zu einer stetigen Leistungsverbesserung beitragen.¹⁴⁰ An dieser Stelle ist es dennoch in Zukunft notwendig, „auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Textverstehen bzw. zur Textverständlichkeit [...] didaktische Leitlinien für die sprachliche Vereinfachung zu etablieren, um das bislang eher intuitive Vorgehen in der Unterrichtspraxis theoretisch zu fundieren und zu gewährleisten, dass Schüler_innen sprachlich weder über- noch unterfordert werden.“¹⁴¹ Zudem ist es notwendig, Lehrkräfte speziell für den Einsatz barrierefreier Sprachangebote zu sensibilisieren. Wenn LehrerInnen ihre SchülerInnen intuitiv eher als leistungsschwach einschätzen, wird dies zu einer Anpassung des Unterrichts führen, was eine Unterforderung der SchülerInnen und damit einhergehend eine Hemmung der Leistungsfortschritte zur Folge haben kann. Texte in Leichter und Einfacher Sprache können, falsch eingesetzt, diesen Prozess weiter beschleunigen. Eine Etablierung dieser Konzepte schon in der LehrerInnenausbildung wäre aus diesen Gründen wichtig.¹⁴² Da Leichte Sprache den Anspruch an sich selbst hat, alle Textgattungen barrierefrei realisieren zu können, schließt dies auch literarische Texte mit ein. Die Kritik wird anhand dieser Texte

¹³⁸ Vgl.: Riegert; Musenberg (2017): Zur didaktischen Bedeutung, S. 391.; Bredel; Maaß (2019a): Leichte Sprache, S. 85f.

¹³⁹ Vgl.: Bredel; Maaß (2019a): Leichte Sprache, S. 86.

¹⁴⁰ Vgl.: Riegert; Musenberg (2017): Zur didaktischen Bedeutung, S. 389.; von Brand; Brandl (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen, S. 160.

¹⁴¹ Riegert; Musenberg (2017): Zur didaktischen Bedeutung, S. 389f.

¹⁴² Vgl.: Bredel; Maaß (2019a): Leichte Sprache, S. 89.

besonders deutlich. Die „Unantastbarkeit des literarischen Originals“¹⁴³ steht dabei im Mittelpunkt der Diskussionen. Kommt es zu einer Vereinfachung literarischer Texte, führt diese zum Verlust von Erfahrungsräumen. Die ästhetische Auseinandersetzung mit Literatur geht auf diese Weise verloren. Zudem werden mehrperspektivische Deutungsansätze und Assoziationen, die nur in Zusammenhang mit dem Originaltext entstehen, verhindert. Ebenfalls der Aspekt, dass Alterität und stilistische Mittel durch Leichte Sprache nur unzureichend wiedergegeben werden können, steht in der Kritik. Dadurch besteht die Gefahr, dass Texten der Anreiz entzogen wird, sich überhaupt mit Literatur und der Vergangenheit intensiv auseinanderzusetzen.¹⁴⁴ Auch das Konzept der Einfachen Sprache kann dieses Problem nicht vollständig beheben. Literarische Besonderheiten wie beispielsweise „Metaphorik, Symbolik, Mehrdeutigkeit, komplexe Satz- und Sprachstrukturen, rhetorische Stilfiguren [...] [und] komplexe Erzählperspektiven [...]“¹⁴⁵ werden auch hier weitestgehend aufgelöst. Für das Erleben von literarischem Genuss scheinen somit beide Konzepte eher ungeeignet. Dennoch bietet sich in diesen Fällen an, zum Beispiel mit barrierefreien Begleittexten zu arbeiten und so den SchülerInnen den Zugang zur Originalliteratur zu erleichtern. Dabei ist es von immenser Bedeutung, dass allen Lernenden sowohl die barrierefreie Literatur wie auch der Originaltext vorliegt. Im Unterrichtsgeschehen können auf diese Weise zahlreiche Zugangspunkte zu literarischen Texten für alle SchülerInnen geschaffen werden.¹⁴⁶

5 Praxisbezogener Teil

Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der praktischen Umsetzung der Frage, inwieweit eine barrierefreie Sprache die Teilhabe von SchülerInnen im Deutschunterricht fördern kann. Dazu wurden Arbeitsmaterialien erstellt, die im Unterrichtsgeschehen praktisch erprobt wurden. Zum besseren Verständnis des Projekts werden anschließend zunächst die Kernelemente, die Ziele und der Ablauf vorgestellt. Daraufhin folgt die Darstellung der Praxisschule und des Lerngegenstands, an dessen Beispiel die Datenerhebung stattfand. Abschließend erfolgt dann die Analyse und Auswertung der gesicherten Daten vor dem Hintergrund der Zielerreichung.

¹⁴³ Riegert; Musenberg (2017): Zur didaktischen Bedeutung, S. 393.

¹⁴⁴ Vgl.: Riegert; Musenberg (2017): Zur didaktischen Bedeutung, S. 392ff.

¹⁴⁵ von Brand; Brandl (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen, S. 161.

¹⁴⁶ Vgl.: von Brand; Brandl (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen, S. 161.

5.1 Vorstellung des Projekts

Das Hauptziel des Projekts besteht darin, mithilfe von barrierefreien Lernmaterialien zu untersuchen, inwieweit diese einen positiven Einfluss auf die Teilhabe von SchülerInnen im Deutschunterricht haben. Dazu wird ein in sich abgeschlossener Unterrichtsgegenstand genutzt, der mit Hilfe von barrierefreier Sprache so didaktisch aufgearbeitet wird, dass möglichst viele Verständnisbarrieren abgebaut werden. Um das Vorhaben nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch im regulären Schulsetting umsetzen zu können, stellen sich zwei achte Klassen der Oberschule Innenstadt in Görlitz diesem Projekt freiwillig zur Verfügung. Darüber hinaus wurde im Vorfeld der wissenschaftlichen Datenerhebung dieser nicht nur von Seiten der Erziehungsberechtigten und der Schulleitung zugestimmt, sondern auch vom Landesamt für Schule und Bildung eine offizielle Genehmigung erteilt. Die Dauer der Datenerhebung ist dabei auf 90 Minuten (also zwei Unterrichtseinheiten mit je 45 Minuten) angesetzt. Zuzüglich wurde mit den Lehrpersonen und den SchülerInnen abgesprochen, dass die zehn Minuten Pause zwischen den beiden Einzelstunden als zusätzliche Zeit verwendet werden können. Eine der beiden Klassen (im Folgenden K1) stellt in der Durchführung des Projekts die Referenzgruppe dar. In dieser Klasse wird der Unterricht wie gewohnt ohne die Zuhilfenahme von barrierefreier Sprache durchgeführt. Die SchülerInnen der zweiten Klasse (im Folgenden K2) symbolisieren hingegen die Vergleichsgruppe.

Um dem Hauptziel des Projekts nachgehen zu können, muss zunächst ein geeigneter Unterrichtsgegenstand für die Datenerhebung ausgemacht werden. Wichtig ist dabei, dass der Fokus auf einer realen Unterrichtssituation beruht, in der tagtäglich Verständnisbarrieren für eine Vielzahl von Lernenden auftreten. Betrachtet man dabei den Deutschunterricht genauer, so wird deutlich, dass – wie auch in Kapitel 4.2 und 4.3 beschrieben – vor allem der Bereich der literarischen Texte eine Vielzahl von Barrieren aufwirft. Um zudem eine in sich abgeschlossene und auswertbare Situation zu erzeugen, ist es im Rahmen dieses Projektes nötig, dass der zu bearbeitende literarische Text relativ kurz ist. Aufgrund dieser Umstände und auf Grundlage des Vorwissens der SchülerInnen in Verbindung mit dem sächsischen Lehrplan fiel die Wahl der literarischen Textgattung daher auf die Ballade. Auf die Hintergründe und die genaue Textauswahl wird an späterer Stelle noch einmal genauer eingegangen.

Der grobe Ablauf der praktischen Erprobung sieht dabei wie folgt aus: K1 bekommt ausschließlich den Originaltext der Ballade vorgelegt, liest diesen ein erstes Mal und unterstreicht alle unbekannt Wörter. Anschließend bekommen die SchülerInnen eine Wortliste, auf welcher einige der unbekannt Wörter genauer erläutert werden. Unter Zuhilfenahme des Textes

werden folgend zwölf Verständnisaufgaben auf einem dafür vorgesehenen Arbeitsblatt beantwortet. Diese Antworten stellen die Basis der Datenauswertung dar. Anhand der gegebenen Antworten wird nicht nur ersichtlich, inwieweit der Inhalt des Textes verstanden wurde, sondern sie geben zudem Aufschluss über bestimmte literarische Details. Abschließend füllen die Lernenden einen Fragebogen aus, in welchem sie ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich der Punkte Lesesozialisation, Lesen und Textverstehen anhand einer vierstufigen Likert-Zustimmungsskala beurteilen.¹⁴⁷ Anhand von anonymisierten Zahlencodes können zwar die Antworten der Verständnisaufgaben den jeweiligen Selbsteinschätzungen zugeordnet werden, gleichzeitig lassen sie aber keine Rückschlüsse auf einzelne SchülerInnen zu. Die Anonymität der Datenerhebung ist dadurch vollständig abgesichert. Um externe Faktoren, die die Datenerhebung beeinflussen und eventuell verfälschen könnten, so gering wie möglich zu halten, findet der Ablauf mit K2 im ähnlichen Unterrichtssetting statt. Auch die SchülerInnen dieser Klasse erhalten den Originaltext. Anders als K1 bekommen sie zusätzlich einen barrierefreien Begleittext, der den gleichen Aufbau wie das Original besitzt, um einen ständigen Wechsel zwischen beiden Texten zu ermöglichen, gleichzeitig den Lernenden den Zugang zur klassischen Literatur jedoch nicht zu verwehren. Die Lernenden lesen beide Texte und unterstreichen anschließend die Wörter im Originaltext, die sie nun noch immer nicht verstanden haben und sich ebenfalls nicht herleiten können. Anders als K1 erhalten sie keine zusätzliche Wortliste. Auch diese Gruppe beantwortet anschließend die Verständnisfragen und füllt den Fragebogen aus. Der Vergleich der Daten beider Gruppen soll im weiteren Verlauf der Arbeit die Frage beantworten, ob der barrierefreie Begleittext einen besseren Verstehensprozess bei den SchülerInnen in K2 befähigen konnte. Der Fokus bei der Datenauswertung beruht dabei neben dem Vergleich beider Testgruppen auf den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Gründe dafür beruhen auf der in Kapitel vier dargestellten Situation von SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Besonders literarische Texte stellen diese Lernenden vor besondere Herausforderungen. Eine „Sprache für alle“, wie es der Anspruch von barrierefreier Sprache ist, muss demnach vor allem den leistungsschwächeren SchülerInnen zu einem besseren Textverständnis verhelfen. Dennoch soll der Blick auf Lernende mit Deutsch als Erstsprache nicht außen vorgelassen werden. Eine „Sprache für alle“ muss eben auch allen Lernenden nutzen. Nachdem in Kapitel drei verschiedenste barrierefreie Kommunikationsangebote dargestellt und in Kapitel 4.3 deren Einsatz im Deutschunterricht kritisch hinterfragt wurde, stellt sich nun die Frage, welches sprachliche Konzept dem Projekt zugrunde gelegt wird. Aufgrund der

¹⁴⁷ Vgl.: Kallus, Konrad Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 44.

zahlreichen Vorteile, die Einfache Sprache gegenüber Leichter Sprache vor allem im Schulkontext mit sich bringt, wird hier auf diesem Konzept aufgebaut. Vor allem der Spielraum in den jeweiligen Empfehlungswerken und die Möglichkeit, die Sprache bedarfsorientiert an bestimmte SchülerInnen anpassen zu können, sind hierfür entscheidend. Zudem ermöglicht es die Einfache Sprache, den ursprünglichen Aufbau des Originaltextes beibehalten zu können und so einen Wechsel zwischen Original und barrierefreiem Begleittext überhaupt zu ermöglichen. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Erhebung wird dabei das Projekt VERSO mit seinem individuellen Empfehlungswerk zu Grunde gelegt.

5.2 Vorstellung der Praxisschule und der örtlichen Begebenheiten

Für die praktische Durchführung der wissenschaftlichen Datenerhebung stellte sich die Oberschule Innenstadt in Görlitz zur Verfügung. Die Schule befindet sich in Görlitz in direkter Grenznähe zu Polen. Unter den BewohnerInnen der Stadt gilt sie als Brennpunktschule. Ihren Ursprung hat die Schule im Jahr 1998. Damals wurde sie als Mittelschule Innenstadt Görlitz durch den Zusammenschluss der ehemaligen Mittelschulen Eins und Zwei gegründet. Aufgrund der gesetzlichen Veränderungen wurde sie im Jahr 2013 in Oberschule Innenstadt umbenannt. Aktuell beherbergt die Schule ungefähr 450 SchülerInnen, von denen circa 43% einen Migrationshintergrund vorzuweisen haben. Vor allem Lernende mit polnischem, syrischem und tschetschenischem Hintergrund tragen zu diesem Prozentsatz bei.

Die Oberschule Innenstadt bietet die Möglichkeit entweder den Real- oder den Hauptschulabschluss zu erreichen. Die HauptschülerInnen sind dabei größtenteils in die Realschulklassen integriert und erhalten leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen. Lediglich in Klassenstufe neun wird eine gesonderte Abschlussklasse gebildet, welche ausschließlich aus HauptschülerInnen besteht. Insgesamt gibt es an der Schule 23 Klassen. Drei Klassen sind dabei Abend- schulklassen, in denen Erwachsene die Möglichkeit haben ihren Haupt- beziehungsweise Realschulabschluss nachzuholen. Zusätzlich gibt es zwei gesonderte DaZ-Klassen (Deutsch als Zweitsprache-Klassen). Hier soll Kindern und Jugendlichen anderssprachiger Herkunft durch additive Wissensvermittlung das Erlernen der deutschen Sprache erleichtert werden. Die Lernenden werden dazu aus bestimmten Fächern herausgenommen und absolvieren in dieser Zeit den DaZ-Unterricht. Die beiden Klassen lassen sich dabei in zwei Niveaustufen unterteilen. Niveaustufe eins beherbergt Sprachanfänger – sogenannte Nullsprecher – und SchülerInnen, die zu einem geringen Teil integriert sind. Nullsprecher nehmen zunächst ausschließlich am DaZ-Unterricht teil und besuchen keinen Regelunterricht. Nach sechs Wochen werden sie dann

langsam in einige Fächer integriert – sozusagen teilintegriert. Zu Beginn handelt es sich dabei um die Fächer Sport, Kunst und Musik. Einher mit weiteren sprachlichen Verbesserungen geht die Integration in weitere Fächer und der Übergang in Niveaustufe zwei. Hier lernen SchülerInnen, die bereits teilintegriert sind und an der Stufe zur Vollintegration stehen. Lediglich in den Fächern Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde nehmen sie noch nicht am Regelunterricht teil. Erst wenn ein ausreichendes Sprachniveau erreicht ist, folgt die Vollintegration und Bewertung im Unterricht.

Unterrichtet werden die SchülerInnen der Oberschule Innenstadt von insgesamt 35 Lehrerinnen und 13 Lehrern. Weiterhin gibt es an der Schule zwei Praxisberater, zwei eigene Schulsozialarbeiterinnen und eine externe Berufseinstiegsbegleiterin. Vor allem die Schulsozialarbeiterinnen unterstützen die LehrerInnen in ihrem Schulalltag bei zahlreichen Problemen. Die SchülerInnen wohnen zu einem Anteil von circa 80% im Stadtteil Innenstadt, was somit zugleich das vorrangige Einzugsgebiet der Schule darstellt. Die Schule legt großen Wert auf einen ruhigen und geordneten Ablauf des Unterrichts und der Pausenzeiten. Dazu ist eine intensive Kommunikation unter den Lehrpersonen unausweichlich. Sie sprechen daher miteinander über jedes Problem und versuchen gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Die Schule ist bestrebt bestmöglichen Unterricht anzubieten. Neben zahlreichen Fachräumen mit guter Ausstattung gibt es eine große Aula, die für Projekte und Aufführungen genutzt werden kann. Zudem wird auch die Digitalisierung der Schule stetig vorangetrieben. In zehn Zimmern sind interaktive Tafeln installiert, die von vielen LehrerInnen intensiv genutzt werden. Weiterhin gibt es in den meisten Räumen einen Overheadprojektor. Die Zimmer, in denen keine interaktive Tafel installiert ist, verfügen über einen Beamer mit Laptop, um auch hier modernen und anschaulichen Unterricht durchführen zu können. Zusätzlich besteht die Möglichkeit in einem der drei voll ausgestatteten Computerräumen digital zu arbeiten.¹⁴⁸

Für die Durchführung der Datenerhebung stellen sich zwei der vier achten Klassen zur Verfügung. Da die soziale Zusammensetzung aller Klassen ähnlich ist, erfolgt die Auswahl zufällig und ohne Vorwissen über die Klassenstruktur. Der Grund für die Wahl der Klassenstufe begründet sich in der Auswahl des Unterrichtsthemas. Da es sich bei der zu untersuchenden Textsorte um eine Ballade handelt und es nicht möglich ist, den SchülerInnen im Rahmen der Datenerhebung grundlegende Merkmale dieser Textgattung ausführlich darzulegen, wird auf bereits vorhandenes Basiswissen zurückgegriffen. Obwohl die Textgattung der Ballade nach dem sächsischen Lehrplan eigentlich in Klasse sieben behandelt werden sollte¹⁴⁹, konnte dieser

¹⁴⁸ Die dargestellten Informationen und Zahlen entstammen einem Gespräch mit einer Lehrperson.

¹⁴⁹ Vgl.: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019): Lehrplan Oberschule. Deutsch. URL: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/27_lp_os_deutsch_2019.pdf?v2 (zuletzt abgerufen am 16.02.2021), S. 48.

Themenblock aufgrund der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen erst im folgenden Schuljahr bearbeitet werden. Das Thema der Unterrichtsstunde, in dem die wissenschaftliche Datenerhebung eingebettet ist, schließt somit an die intensive Bearbeitung dieser Textgattung über mehrere Wochen durch die Lehrpersonen an. Dadurch kann ein vorhandenes Grundwissen bezüglich Aufbau und Merkmalen der Textgattung, verschiedenen AutorInnen, stilistischen Mitteln und Expertenwissen zu einigen ausgewählten Werken vorausgesetzt werden.

Um im Folgenden die Verständnisunterschiede genau herausarbeiten zu können, muss zunächst die exakte Zusammensetzung der Testgruppen dargestellt werden. Dabei wird nicht die gesamte Klasse beleuchtet, sondern nur die Zusammensetzung der tatsächlichen TeilnehmerInnen der Datenerhebung. Auf die Darstellung der gesamten Klasse wird aus Gründen der Anonymität verzichtet. Zudem besitzt diese für die weiteren Untersuchungen keine Relevanz. Die Gruppenstruktur geht aus dem ersten Teil der Fragebögen hervor, in denen die SchülerInnen allgemeine Angaben zu ihrer Person tätigen.¹⁵⁰ In den folgenden Übersichten wird anhand der Auswertung dieser Daten die Zusammensetzung der einzelnen Testgruppen ersichtlich:

Zusammensetzung K1 – Referenzgruppe

Kategorie	Anzahl der SchülerInnen	Anteil der SchülerInnen in %
Zahl der TeilnehmerInnen	16	100
Anteil an		
Mädchen	7	43,75
Jungen	8	50
Divers	1	6,25
Alter		
13 Jahre	5	31,25
14 Jahre	6	37,5
15 Jahre	3	18,75
16 Jahre	2	12,5
Migrationshintergrund		
Ja	11	68,75
Nein	5	31,25
Deutsch als Muttersprache		
Ja	7	43,75
Nein	9	56,25
Angestrebter Abschluss		
Hauptschule	7	43,75
Realschule	9	56,25

¹⁵⁰ Vgl.: Anhang 4: Fragebogen.

Zusammensetzung K2 – Vergleichsgruppe

Kategorie	Anzahl der SchülerInnen	Anteil der SchülerInnen in %
Zahl der TeilnehmerInnen	19	100
Anteil an		
Mädchen	9	≈ 47,37
Jungen	10	≈ 52,63
Divers	0	0
Alter		
13 Jahre	6	≈ 31,58
14 Jahre	10	≈ 52,63
15 Jahre	3	≈ 15,79
Migrationshintergrund		
Ja	6	≈ 31,58
Nein	13	≈ 68,42
Deutsch als Muttersprache		
Ja	14	≈ 73,68
Nein	5	≈ 26,32
Angestrebter Abschluss		
Hauptschule	2	≈ 10,53
Realschule	17	≈ 89,47

Trotz der eigentlichen Ausgeglichenheit aller Klassen, werden in der Analyse der Daten Unterschiede zwischen den Testgruppen deutlich. So liegt zum einen die Teilnehmerzahl der Referenzgruppe unter der Anzahl von SchülerInnen in K2. Aus diesem Grund wird in der Auswertung und dem Vergleich der Daten zwischen den Gruppen auf prozentuale Angaben zurückgegriffen. Es ist zudem ersichtlich, dass der Migrationsanteil von K1 über 68 % liegt, während K2 lediglich einen Anteil von circa 32 % vorzuweisen hat. Auch die ungleiche Verteilung von Haupt- und RealschülerInnen ist auffällig. Während in der Vergleichsgruppe fast 90 % den Realschulabschluss anstreben, sind dies in der Referenzgruppe lediglich 56 %. Der Grund für diese Verschiebung der eigentlich ausgeglichenen Klassensituation ist das zu diesem Zeitpunkt vorherrschende Krankheitsbild. Aufgrund der Corona-Pandemie und den damit zusammenhängenden Vorsichtsmaßnahmen bei Erkältungssymptomen fehlten in der Erhebungswoche zahlreiche SchülerInnen. Dies wird auch anhand der relativ kleinen Gruppengröße ersichtlich und führt zur Verschiebung der zuvor genannten Prozentsätze. Allein die Aufteilung nach dem Geschlecht ist sowohl innerhalb der einzelnen Testgruppe wie auch zwischen den beiden Testgruppen relativ ausgeglichen und auch die Altersstruktur zeigt deutliche Überschneidungen. Weiterhin wird aus den Angaben ersichtlich, dass beide Gruppen SchülerInnen beinhalten, die einen Migrationshintergrund und gleichzeitig Deutsch als Muttersprache haben. Folgend sollen nun Planung und Entwicklung des Projekts im Fokus der Betrachtungen stehen.

5.3 Planung und Entwicklung des Projekts

5.3.1 Sachanalyse

Der folgende Abschnitt der Arbeit befasst sich mit der fachwissenschaftlichen Betrachtung des Unterrichtsgegenstandes. Dabei handelt es sich um die Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette von Droste-Hülshoff,¹⁵¹ welche erstmals im Februar des Jahres 1842 publiziert wurde.¹⁵² Bevor jedoch intensiv auf die Textgattung und das Werk eingegangen werden kann, muss die Sequenz zunächst im sächsischen Lehrplan der Oberschule verortet werden.

Sowohl im Hauptschul- als auch im Realschulbildungsgang ist die Textgattung der Ballade im Deutschunterricht in Klassenstufe sieben im Lernbereich sechs verankert. Der Lernbereich trägt die Überschrift „Fantasie und Wirklichkeit: Balladen“ und ist im Realschulbildungsgang mit 15 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten und im Hauptschulbildungsgang mit 20 Unterrichtseinheiten angesetzt.¹⁵³ Die Inhalte des Lernbereichs beider Bildungsgänge weisen große Überschneidungen auf. So zielt der Lernbereich vor allem auf das „Kennen der Balladen als Genre der Lyrik“¹⁵⁴ ab. Dabei stehen sowohl historische als auch moderne Balladen und Balladenformen im Blickpunkt. Das gestaltende Erschließen und Verstehen der Ballade werden dabei ebenso wie die Besonderheit der Überlagerung epischer, dramatischer und lyrischer Elemente betrachtet. Weiterhin finden sich im Lehrplan Verweise zu anderen Fächern, wie Musik und Kunst, in denen die Ballade ebenfalls in dieser Klassenstufe Beachtung findet. Durch das Anwenden verschiedener Texterschließungsstrategien (Verweis zu Lernbereich eins; Klasse sieben) und durch interessendifferenzierte Aufgabenstellungen sollen den SchülerInnen die Besonderheiten des Genres vermittelt werden.¹⁵⁵ Zusätzlich verlangt der Hauptschulbildungsgang das „Kennen dramatischer Kleinformen“, wie beispielsweise das Puppenspiel oder das Fastnachtspiel, die zu einem Rollenspiel umgeformt werden sollen.¹⁵⁶

Wie bereits angesprochen, fand die Vermittlung dieser Wissensinhalte in den Testgruppen erst in Klassenstufe acht statt. Die geplante Unterrichtsstunde bildet den Abschluss der Thematik und kann dadurch auf vorhandenes Vorwissen zurückgreifen. Die SchülerInnen verfügen über

¹⁵¹ Der Originaltext der Ballade findet sich im Anhang unter Anhang 1: Originaltext „Der Knabe im Moor“. Die Ballade wurde dabei entnommen aus: Woesler, Winfried [Hg.]; Droste-Hülshoff, Annette von [Sammlung] (1985): Historisch-kritische Ausgabe. Gedichte zu Lebzeiten. Text. Band I,1, Bearbeitet von Winfried Theiß, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, Seite 67f.

¹⁵² Vgl.: Wortmann, Thomas (2014): Schrecken ohne Ende. In: Claudia Liebrand, Thomas Wortmann (Hg.): Interpretationen. Gedichte von Annette von Droste-Hülshoff. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 63.

¹⁵³ Vgl.: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019): Lehrplan Deutsch, S. 29, 48.

¹⁵⁴ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019): Lehrplan Deutsch, S. 48.

¹⁵⁵ Vgl.: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019): Lehrplan Deutsch, S. 48.

¹⁵⁶ Vgl.: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019): Lehrplan Deutsch, S. 29.

Texterschließungsstrategien und haben diese bereits an verschiedenen Balladen wie beispielsweise „Der Erlkönig“, „John Maynard“ oder „Der Zauberlehrling“ erprobt. Zudem haben sie weitreichendes Vorwissen zur Textgattung der Ballade. Wesentliche fachwissenschaftliche Erkenntnisse sollen dazu im Folgenden skizziert werden.

Unbestritten zählen Balladen auch heute noch zum festgeschriebenen Bestandteil des Deutschunterrichts aller Schulformen. Während schon im frühen 19. Jahrhundert vor allem historische und Heldenballaden im Literaturunterricht Einzug hielten, sind sie im heutigen Schulalltag in verschiedensten Stilrichtungen anzutreffen.¹⁵⁷ Dennoch ist die Definition dieser Textgattung sehr umstritten und vielfältig. Etymologisch übersetzt lautet die Bedeutung „Tanzlied“, wobei jedoch festzuhalten ist, dass wir viele der klassischen Tanzlieder nicht unter Balladen verorten würden und zugleich viele Balladen nicht für die Begleitung von Tanz geschaffen wurden.¹⁵⁸ Über diese Begriffsherkunft hinaus gibt es zahlreiche Definitionsversuche aus unterschiedlichen Ländern. Nur selten findet man dabei knappe Formulierungen. William J. Entwistle verweist auf die Definition des Oxford Dictionary, in welchem „eine Ballade [als] ‚ein einfaches, heldisch gestimmtes Gedicht in kurzen Strophen, das irgendeine bekannte Geschichte erzählt‘“¹⁵⁹ definiert wird, kritisiert diese als „zu eng gefasst“ und beschreibt folgend sein Verständnis einer Ballade. Nach diesem Verständnis „bleibt nur die Möglichkeit, das Wort ‚Ballade‘ im weitesten Sinne zu gebrauchen; es bezeichnet dann jedes kurze mündlich überlieferte erzählende Gedicht, das – mit oder ohne Musikbegleitung oder Tanz – gesungen wird, wo Menschen zusammenkommen.“¹⁶⁰ Doch auch dieses Verständnis lässt viele Punkte offen und so trifft wohl noch immer das Zitat von Alfred Clemens Baumgärtner aus dem Jahr 1964 zu, welcher sagte: „Eine Dichtart wie die Ballade, die von Epoche zu Epoche und von Dichter zu Dichter tiefgreifende Wandlungen erkennen lässt, entzieht sich der begrifflich eindeutigen Festlegung“.¹⁶¹ Wenn es keine einheitliche Definition der Gattung geben kann, bleibt die Frage nach den Erkennungsmerkmalen einer Ballade. Das Hauptmerkmal der Ballade, so sind sich alle Experten einig, ist die Mischung der drei Urformen der Dichtung Epik, Lyrik und Dramatik, welche bereits Goethe beschrieb. Überliefert ist dabei die folgende Aussage:

„...Er (der Sänger einer Ballade) bedient sich ... aller drei Grundarten der Poesie, um zunächst auszudrücken, was die Einbildungskraft erregen, den Geist beschäftigen soll. Er kann lyrisch, episch,

¹⁵⁷ Vgl.: Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 73.

¹⁵⁸ Vgl.: Entwistle, William J. (1980): Was ist eine Ballade? In: Walter Müller-Seidel (Hg.): Balladenforschung. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, S. 37.

¹⁵⁹ Entwistle (1980): Was ist eine Ballade, S. 37.

¹⁶⁰ Entwistle (1980): Was ist eine Ballade, S. 37.

¹⁶¹ Baumgärtner, Alfred Clemens (1964): Die Ballade als Unterrichtsgegenstand. Ein Beitrag zur literarischen Erziehung in der Volksschule. München, Frankfurt/Main, Berlin, Hamburg: List, S. 9.

dramatisch beginnen und nach Belieben die Formen wechseln ... übrigens ließe sich an einer Auswahl solcher Gedichte die ganze Poetik wohl vortragen, weil hier die Elemente noch nicht getrennt, sondern wie in einem lebendigen Ur-Ei zusammen sind, das nur bebrütet werden darf, um als herrlichstes Phänomen auf Goldflügeln in die Luft zu steigen“¹⁶²

Diese Darstellung der Ballade als Urform impliziert die Vorstellung, dass die Dreiteilung in Epik, Lyrik und Dramatik überhaupt erst aus der Ballade entstanden sei. Das ist aus entwicklungsgeschichtlicher Sicht jedoch falsch. Der Kerngedanke der Mischung der drei Grundformen in einem Text wird aber nach wie vor als Grundcharakter dieser Textsorte festgeschrieben. Da eine Mischung meist nicht zu gleichen Teilen stattfindet, ist klar, dass es die eine prototypische Ballade nicht geben kann. Sie verfügt über keine festgeschriebene äußere Form und auch nicht über vorgeschriebene Versmaße. Die Ballade charakterisiert sich viel eher über ihre Aussagekraft und die innere Form.¹⁶³ Epische Elemente enthält sie dabei durch ihren erzählenden Charakter. Oft wird von einem vergangenen Ereignis in objektiver, ausführlicher und ruhiger Weise berichtet. Das Lyrische wird durch den vorhandenen Liedcharakter ersichtlich. Ursprünglich sollten Balladen eher ZuschauerInnen oder ZuhörerInnen als LeserInnen ansprechen. Nicht selten stellt daher ein Volkslied das Vorbild der Ballade dar. Dieser musikalische Charakter ist bis heute erhalten geblieben und auch zahlreiche Stilelemente sind erkennbar. Anders als großen dramatischen Werken, fehlt der Ballade das Bühnenhafte. Dennoch entstehen auch hier Spannungsverhältnisse, die zum Höhepunkt zugespitzt werden.¹⁶⁴ Der Charakter jeder Ballade wird durch das gezielte Zusammenspiel und Ineinandergreifen dieser Faktoren erschaffen. „[...] Ballade[n sind] nicht nur Poesie für das Gefühl, sondern auch für den Verstand [...]“¹⁶⁵ Durch ihre Grundfunktionen – Thematisieren von menschlichen Erlebnissen, Vermittlung von Mythen, Aushandlung von Werten und Normen, Anbieten von Handlungsorientierungen – fordern sie die LeserInnen zur Positionierung zu dargestellten Erlebnissen auf.¹⁶⁶

Balladen lassen sich dabei in zwei Hauptgruppen unterscheiden – die Helden- oder Ideenballade und die numinose Ballade.¹⁶⁷ Innerhalb der beiden Gruppen gibt es weitere Unterteilungen und Sonderformen. Neumann unterscheidet so beispielsweise zwischen: einfache Handlungsballaden, geschichtliche Balladen, komische Balladen, numinose Balladen, religiöse Balladen, naturmagische Balladen, totenmagische Balladen, phantastische Balladen, psychologische

¹⁶² Neumann, Friedrich Wilhelm (1980): Zur Theorie und Ästhetik der Ballade. In: Walter Müller-Seidel (Hg.): Balladenforschung. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, S. 26.

¹⁶³ Vgl.: Neumann (1980): Zur Theorie und Ästhetik der Ballade, S. 25f.

¹⁶⁴ Vgl.: Neumann (1980): Zur Theorie und Ästhetik der Ballade, S. 26f.

¹⁶⁵ Dube, Juliane; Führer, Carolin (2020): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 28.

¹⁶⁶ Vgl.: Dube, Führer (2020): Balladen, S. 28.

¹⁶⁷ Vgl.: Baumgärtner, Alfred Clemens (1993): Der Knabe im Moor von Annette von Droste Hülshoff. In: Karl Hotz (Hg.): Gedichte aus sieben Jahrhunderten. Interpretationen. 3. veränderte Auflage, Bamberg: Buchners Verlag, S. 115.

Balladen, ideelle Balladen und soziale Balladen.¹⁶⁸ Zu den bekanntesten Balladenautoren gehören neben dem bereits angesprochenen Goethe unter anderem auch Schiller, Fontane, Brecht, Kästner, Biermann und Droste-Hülshoff.

Im folgenden Abschnitt soll die Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette von Droste-Hülshoff genauer in den Blick genommen werden, da diese die Grundlage für die Datenerhebung an der Praxisschule bildet.

Die Ballade entstand im Zeitraum zwischen September 1841 und Februar 1842, währenddessen sich Annette von Droste-Hülshoff in Meersburg aufhielt. Damals wurde das Werk noch unter dem Namen „Der Knabe im Rohr“ geführt.¹⁶⁹ Publiziert wurde das Gedicht erstmals im „Morgenblatt für gebildete Leser“ im Februar 1842, welches von der Cotta'schen Verlagsbuchhandlung herausgegeben wurde. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich der Titel „Der Knabe im Moor“ bereits durchgesetzt. Im Jahr 1844 veröffentlichte Droste-Hülshoff das Gedicht schließlich selbst in ihrer zweiten Gedichtsausgabe, wo es den düsteren Abschluss der „Heidebilder“ darstellt.¹⁷⁰ Unbestritten zählt die Ballade „Der Knabe im Moor“ auch heute zu einem der bedeutendsten Werke der deutschsprachigen Literatur. Dabei spielt vor allem ihre zeitlose Thematik eine besondere Rolle. Droste-Hülshoff berichtet nicht nur über einen Jahrhunderte alten Aberglauben, indem sie das Moor als Ort der unerlösten Toten charakterisiert, sondern sie erreicht durch ihr außergewöhnliches Verhältnis von Unheimlichkeit und Anziehung LeserInnen aller Alters- und Gesellschaftsschichten.¹⁷¹ Dennoch sind die Anteile der Ballade im Deutschunterricht in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Bei literarischen Texten wird dies oft mit fehlenden ästhetischen Elementen oder fraglichen inhaltlichen Thematiken begründet. Diese Argumente treffen auf die ausgewählte Ballade jedoch nicht im Entferntesten zu, im Gegenteil. Die Ballade beschreibt den Heimweg eines Jungen aus der Schule. Dieser muss in der abendlichen Dämmerung ein Moor durchqueren, in welchem er verschiedensten Schauergestalten begegnet. Voller Angst findet er schließlich aus dem düsteren Moor heraus und erblickt das rettende Elternhaus. Die Angst, die das Kind dabei empfindet und die bewusst durch sprachliche Bilder verstärkt wird ist, wie auch Alfred Clemens Baumgärtner festhält: „ein Urphänomen, [...] [welches] auch und vor allem dem jungen Menschen eine nur allzu vertraute Erscheinung [ist], mit der er sich in seinem alltäglichen Leben auseinanderzusetzen hat.“¹⁷² Der Inhalt der

¹⁶⁸ Vgl.: Neumann (1980): Zur Theorie und Ästhetik der Ballade, S. 30ff.

¹⁶⁹ Vgl.: Woesler, Winfried [Hg.]; Droste-Hülshoff, Annette von [Sammlung] (1985): Historisch-kritische Ausgabe. Gedichte zu Lebzeiten. Dokumentation. Erster Teil. Band I,2, Bearbeitet von Winfried Theiß, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 817.

¹⁷⁰ Vgl.: Wortmann, Thomas (2014): Schrecken ohne Ende. In: Claudia Liebrand, Thomas Wortmann (Hg.): Interpretationen. Gedichte von Annette von Droste-Hülshoff. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 63.

¹⁷¹ Vgl.: Dube, Führer (2020): Balladen, S. 203ff.

¹⁷² Baumgärtner (1993): Der Knabe im Moor, S. 118.

Ballade ist somit nach wie vor aktuell und bezieht Erfahrungen aus der Lebenswelt der SchülerInnen mit ein. Auch der Aspekt, dass die Dichtart durch ihre Verkörperung von Glauben, Dämonen und der Verknüpfung von Schuld und Sühne auf die heutigen Jugendlichen sehr befremdlich wirke, lässt sich leicht widerlegen. Zum einen bietet die Ballade auch abseits des Glaubens verschiedenste Deutungsmöglichkeiten, was ihre Vielschichtigkeit unterstreicht. Zum anderen steigert der epische Gehalt des Textes das Interesse der LeserInnen am Stoff und fördert den Aufbau einer emotionalen Beziehung zu Hauptfigur. Ulshöfer, der hier von Baumgärtner aufgegriffen wird, schreibt dazu: „Das Schaurige, Unheimliche, Dämonische, das Verführerische, Tiefgründige der Hinterbühne der Ballade spürt er [die/der LeserIn] in sich selbst wirksam. Das spannende, handlungsreiche Geschehen entspricht seinem eigenen Taten-drang.“¹⁷³ Diese Aussagen untermauern die Relevanz der Ballade als bedeutendes literarisches Werk – auch für den Deutschunterricht.¹⁷⁴

Einzuordnen ist die Ballade „Der Knabe im Moor“ in die Art der numinosen Balladen. Dabei handelt es sich um eine Balladenart, in welcher die Hauptfigur gegen magische Kräfte und Einflüsse ankämpft. Die Art wird noch einmal in naturmagische, totenmagische und schicksalhafte Balladen unterschieden. Betrachtet man „Der Knabe im Moor“, so lassen sich hier deutliche naturmagische Elemente wiederfinden. Durch detaillierte Beschreibungen der Natur mit zahlreichen farbigen Adjektiven und lautmalerischen Verben wird eine besondere magische Stimmung erzeugt, die jeder einzelne Vers des Gedichtes widerspiegelt.¹⁷⁵ Zusätzlich werden auch totenmagische Elemente deutlich. So verkörpern die Darstellungen der grusligen Untoten deutliche numinose Elemente. Die Ballade stellt somit eine Mischform zwischen natur- und totenmagischer Ballade dar und nimmt dadurch eine Zwischenstellung inmitten der numinosen Balladen ein.¹⁷⁶

Aufgebaut ist „Der Knabe im Moor“ in sechs Strophen mit jeweils acht Versen. Die Ballade ist regelmäßig nach dem Schema ababccab gereimt. Zwei Kreuzreime folgt dabei ein Paarreim. Den Abschluss jeder Strophe bildet dann erneut ein Kreuzreim, der die beiden vorangegangenen Kreuzreimpaare erneut aufgreift. Die erste Strophe übernimmt im Kontext der Ballade die Aufgabe der Einleitung. Dabei stellt diese nicht nur durch ihre bildhafte Sprache den Schauplatz des Geschehens dar, sondern schafft mit dem einleitenden Vers – „O schaurig ist’s über’s Moor

¹⁷³ Baumgärtner (1993): Der Knabe im Moor, S. 115.

¹⁷⁴ Vgl.: Baumgärtner (1993): Der Knabe im Moor, S. 112ff.

¹⁷⁵ Vgl.: Bräutigam, Kurt (1963): Die deutsche Ballade. Wege zu ihrer Deutung auf der Mittelstufe. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn: Verlag Moritz Diesterweg, S. 76.

¹⁷⁶ Vgl.: Baumgärtner (1993): Der Knabe im Moor, S. 115f.

zu gehn,“ (V. 1)¹⁷⁷ – den Grundpfeiler der formalen Rahmung des Gedichts. Die sechste Strophe stellt demgegenüber nicht nur inhaltlich den Abschluss dar. Durch die Rettung des Knaben wird die unheimliche Situation im Moor beruhigt. Zugleich greift der letzte Vers den Beginn der Ballade erneut auf und schließt diese somit auch formal ab – „O schaurig wars in der Haide!“ (V. 48). Auffällig dabei ist vor allem der Unterschied in den Zeitformen zwischen Präsens und Präteritum, was einem radikalen Bruch gleichkommt. Das Kind als Hauptfigur des literarischen Werkes wird im ersten Vers der zweiten Strophe eingeführt. Charakterisiert als vor Angst zitternder Junge – „Fest hält die Fibel das zitternde Kind“ (V. 9) – muss dieser auf seinem Nachhauseweg von der Schule ein unheimliches Moor durchqueren. In der Folge wird die Begegnung des Knaben mit verschiedenen Schauerfiguren dargestellt. Die Abfolge der Figuren – gespenstischer Gräberknecht (V. 13), gebannte Spinnlenor‘ (V. 23), diebischer Fiedler Knauf (V. 31), verdammte Margret (V.35) – ist dabei keineswegs zufällig gewählt, sondern folgt einer kontinuierlich anhaltenden Steigerung der Bedrohlichkeit. Diese Steigerung wird auch in der Darstellung der Natur deutlich. Unheimliche Elemente werden immer stärker herausgebildet, wie beispielsweise Baumstümpfe, die zu gespenstischen Figuren verschmelzen und den Jungen beobachten – „Vom Ufer starret Gestumpf hervor“ (V. 17). Den Höhepunkt dieser Zuspitzung stellt dann schließlich der Aufbruch des Moors dar, dem ein Schrei der verdammten Margret folgt – „Da birst das Moor, ein Seufzer geht“ (V.33). Das Moor bricht dabei in zwei Teile und gibt so den Blick in eine Art Jenseits frei, aus der Margret zu dem Knaben spricht. Der Höhepunktcharakter verdeutlicht sich auch in dieser Figur selbst. Nicht nur, dass Margret die einzige der Schauerfiguren ist, die das Beiwort „verdammt“ trägt, sondern auch der Faktor, dass sie die einzige Figur ist, deren Stimme für den Knaben hörbar ist, fördern den unheimlichen Charakter. Anschließend an diesen Höhepunkt tritt dann der Glaube an Gott in den Vordergrund. Ein Schutzengel stellt sich den bösen Mächten gegenüber und beschützt das Kind somit vor dem Untergang und dem Tod –

„Wär nicht Schutzengel in seiner Näh,
Seine bleichenden Knöchelchen fände spät
Ein Gräber im Moorgeschwele.“ (V. 38-40)

Die Schussstrophe wird dann durch einen bewussten Rhythmuswechsel eingeleitet, der wie ein Aufatmen in der Ballade zu spüren ist. Während Annette von Droste-Hülshoff zuvor das Tempo bewusst stetig gesteigert hat und so das zunehmende Lauftempo des Kindes nachahmte, – beispielsweise durch die Wiederholung des Wortes „Vorán“ in Vers eins und zwei der vierten

¹⁷⁷ Der Gesamttext der Ballade findet sich im Anhang unter Anhang 1: Originaltext „Der Knabe im Moor“ wieder.

Strophe – erfolgte an dieser Stelle ein gezielter Bruch. Diese Besonderheiten in der sprachlichen Gestaltung haben einen großen Anteil an der bemerkenswerten Wirkung der Ballade. Vor allem der Verwendung zahlreicher lautmalerischer Verben kommt dabei eine große Bedeutung bei der Entstehung der geräuschvollen Hintergrundkulisse zu. Im Gegenspiel zu den Verben erzeugen die Adjektive und Adverbien die schaurige und unheimliche Stimmung. Diese bilden „aus dem Text herausgenommen, ein dichtes Wortfeld des Unheimlichen, Schuldbeladenen“.¹⁷⁸ Sinneswahrnehmungen werden durch stilistische Mittel wie Metaphern, Personifikationen und Vergleiche in Bilder transformiert: „Wenn es wimmelt vom Haiderauche“ (V. 2) oder „Hu, Hu, es bricht wie ein irres Rind!“ (V. 15). Droste-Hülshoff gelingt es durch ihren Schreibstil außerdem keinen Zweifel an der Echtheit und der Existenz der erscheinenden Figuren aufkommen zu lassen. Die vehemente Verwendung der Aussage „Das ist“ vor der Nennung der Figur, lässt keinen Raum für eine anderweitige Deutung der Geräusche.¹⁷⁹

Während die letzte Strophe die Rettung des Kindes durch das schützende Elternhaus thematisiert und das Erlebte noch einmal kurz in weniger dramatischer Form Revue passieren lässt – das unheilvolle Röhricht und das starrende Gestumpf wird hier nur als „Geröhre“ (V. 47) aufgegriffen – stellt sich die Frage, ob die dargestellte Situation für den Knaben nicht alltäglich ist. So schildert das Gedicht den Heimweg eines Jungen von der täglich stattfindenden Schule. Er muss diese Situation demnach immer wieder erneut durchlaufen. Diese Zirkelstruktur auf der Deutungsebene wird auf formaler Ebene durch das bereits thematisierte Reimschema und die Rahmung des Gedichts durch den Eingangs- und Abschlusssvers aufgegriffen. „Eine rahmende Funktion kommt dem *Knaben im Moor* auch als Schlusstext der Sammlung der *Heidebilder* zu“.¹⁸⁰ Die Ballade, die als Abendstück fungiert, steht so dem zu Beginn der Sammlung angeführten Werk „Lerche“, welches den Morgen symbolisiert, gegenüber, die damit gemeinsam einen Tageskreis bilden.¹⁸¹

Die Forschung spricht in der allgemeinen Deutung der Ballade von einer „dreifache[n] Schichtung des Sinns“¹⁸². Demnach stellt die erste Schicht das Abenteuer eines Jungen dar, der voller Angst durch das Moor eilt. Die Schauerfiguren, denen er auf seinem Weg begegnet, werden auf dieser Ebene als Halluzinationen gedeutet und psychologisch mit dem Verstand des Kindes erklärt. Ein tiefergreifender zweiter Ansatz lässt dazu das Weltverständnis von Annette von Droste-Hülshoff einfließen. Dieser Ansatz beschreibt das Erscheinen der Figuren als Folge von

¹⁷⁸ Baumgärtner (1993): *Der Knabe im Moor*, S. 117.

¹⁷⁹ Vgl.: Baumgärtner (1993): *Der Knabe im Moor*, S. 116f.

¹⁸⁰ Wortmann (2014): *Schrecken ohne Ende*, S. 70.

¹⁸¹ Vgl.: Wortmann (2014): *Schrecken ohne Ende*, S. 70.

¹⁸² Baumgärtner (1993): *Der Knabe im Moor*, S. 118.

Gottesferne und der Abkehr vom göttlichen Glauben. Dadurch wird neben der physischen zusätzlich eine metaphysische Bedrohung suggeriert. Der dritte Deutungsansatz greift noch tiefer. Dieser beschreibt das Gedicht als Sinnbild für das allgemeine Abenteuer der Menschen. Sie schaffen es durch Gottes Hilfe – in Form des Schutzengels – alle Bedrohungen, Gefahren und Hürden zu meistern und so an ihr Ziel zu gelangen. Der Knabe aus der Ballade symbolisiert dabei eine Person, die in eine Glaubensnot geraten ist und nun durch „das Bodenlose des Daseins“¹⁸³ – das Moor – hindurchgehen muss. Nur so kann diese verlorene Seele auf den richtigen Pfad zurückfinden.¹⁸⁴

Wie schon einige Male erwähnt, sticht vor allem die Schilderung der Natur als Besonderheit des Werkes heraus. Diese steht im Konflikt zum romantischen Ideal. Während das Ideal die Natur als Rückzugsmöglichkeit und Ort der Geborgenheit charakterisiert, beschreibt Droste-Hülshoff diese als Bedrohung.¹⁸⁵ Nicht selten wird „Der Knabe im Moor“ in der Forschung auch aus diesem Grund mit Goethes „Erlkönig“ verglichen. Doch ebenso wie der Fakt, dass das Kind bei Goethe am Ende stirbt, während es bei Droste-Hülshoff überlebt, gibt es zwischen den Werken einen weiteren wesentlichen Unterschied. Während Goethe die Natur in vereinzelt typischen Bildern beschreibt, macht Droste-Hülshoff diese zum Mittelpunkt des Geschehens. „Dadurch verwachsen auch die realen Naturerscheinungen mit den als gegenwärtig empfundenen Geistern zu einer Erlebniseinheit.“¹⁸⁶ Abschließend ist festzuhalten, dass die hier dargestellte Verschmelzung von magischen Elementen und der Liebe zur Natur bis heute unübertroffen ist. Die Ballade „Der Knabe im Moor“ sollte aus allen genannten Gründen demnach auch in Zukunft fester Bestandteil des Deutschunterrichts sein.

5.3.2 Didaktisch-methodische Analyse und Erstellung der Unterrichts- und Datenerhebungsmaterialien

Im folgenden Abschnitt der Arbeit soll auf die Hintergründe der Wahl dieser Ballade für den Unterrichtsversuch und die erstellten Materialien gezielter eingegangen werden. Weiterhin werden eventuell auftretende Schwierigkeiten formuliert.

Da der Unterrichtsversuch zum Zweck einer wissenschaftlichen Datenerhebung konzipiert ist, ist es nicht möglich auf alle Einzelheiten der ausgewählten Ballade einzugehen, die bereits in

¹⁸³ Baumgärtner (1993): Der Knabe im Moor, S. 118.

¹⁸⁴ Vgl.: Baumgärtner (1993): Der Knabe im Moor, S. 118.

¹⁸⁵ Vgl.: Dube, Führer (2020): Balladen, S. 206.

¹⁸⁶ Bräutigam (1963): Die deutsche Ballade, S. 77.

der Sachanalyse dargestellt wurden. Daher ist es notwendig, eine didaktische Reduktion durchzuführen. Diese ermöglicht es, umfangreiche Themenkomplexe und Unterrichtsgegenstände, wie in diesem Fall die Ballade „Der Knabe im Moor“, für die Schülerinnen verständlich und greifbar aufzubereiten. Dabei werden fachliche Inhalte bei ihrer Umwandlung zum Lerngegenstand vereinfacht und gekürzt.¹⁸⁷ Die Gründe für dieses Vorgehen finden sich zum einen im Zeitbudget der Datenerhebung. Dafür stehen lediglich 90 Minuten zur Verfügung, was eine Behandlung aller Elemente und Bestandteile der Ballade unmöglich macht. Ein weiterer Grund ist die bereits angesprochene Komplexität der Ballade. Würde man alle Einzelheiten, wie beispielsweise gesellschaftliche und historische Hintergründe, stilistische Elemente und Deutungsansätze, in diesem Zeitrahmen besprechen, käme es bei den Lernenden zu einer Überforderung. Daher wird sich in der Auswahl der zu bearbeitenden Elemente auf das Wesentliche des Stoffes konzentriert. Weiterhin wird auf bereits vorhandenes Wissen der SchülerInnen zurückgegriffen, welches in den vorangegangenen Stunden durch die Lehrpersonen vermittelt und zuvor ebenfalls didaktisch reduziert aufbereitet wurde.

Die Wahl des Unterrichtsgegenstandes erfolgte keineswegs zufällig. Grundlage dafür stellten einerseits der Lehrplan und andererseits die örtlichen Begebenheiten dar. Die Ballade von Annette von Droste-Hülshoff schloss sich direkt und ohne starken Bruch an die vorangegangenen Deutschstunden der beiden Testgruppen an. Diese hatten zuvor, wie bereits angesprochen wurde, Basiswissen zum Themenbereich sechs des Lehrplans der Klassenstufe sieben vermittelt bekommen und dabei bereits einige Balladen intensiver behandelt. Da es das Ziel des Unterrichtsversuches ist, Verständnisprobleme gezielt aufzuwerfen und diese in einer Vergleichsgruppe abzubauen, war es nötig eine Ballade auszuwählen, deren Schreibstil komplex und auf den ersten Blick undurchsichtig wirkt. Weiterhin muss beachtet werden, dass der Umfang des Textes eine intensive Bearbeitung im Zeitrahmen von zwei Unterrichtsstunden von je 45 Minuten zulässt. Trotz dieser Anforderungen sollte die Ballade jedoch zum gängigen Lektürekanon gehören, um somit die Relevanz von Verständnisproblemen im alltäglichen Schulunterricht verdeutlichen zu können. Für alle diese Aspekte bildet das Werk „Der Knabe im Moor“ von Annette von Droste-Hülshoff die idealen Voraussetzungen. Dieses zählt nicht ohne Grund zu den bedeutendsten Balladen aller Zeiten. Seit Jahrhunderten war „Der Knabe im Moor“ fester Bestandteil des Deutschunterrichts und geriet auch auf Grund seiner womöglich schlechten Verständlichkeit für SchülerInnen in die Kritik. Trotz der zahlreichen Besonderheiten ging ihr Anteil im Schulkontext auch aus diesem Grund in den letzten Jahren zurück. Von LehrerInnen,

¹⁸⁷ Vgl.: Lehner, Martin (2020): Didaktische Reduktion. 2., überarbeitete Auflage, Bern: Haupt Verlag, S. 11f.

die die Ballade noch heute bearbeiten, erfordert sie ein besonderes Maß an Hilfestellung und Zusatzmaterialien, um auftretenden Verständnisproblemen entgegenzuwirken. An dieser Stelle soll die hier durchgeführte Untersuchung zeigen, dass mit Hilfe von barrierefreier Sprache auch solchen komplexen Werken und Besonderheiten der deutschen Literaturgeschichte eine Zukunft im Schulkontext geboten werden kann.

In der Durchführung des Projekts standen den Lernenden beider Gruppen neben den bereitgestellten Materialien keine zusätzlichen Hilfestellungen zur Verfügung. Die SchülerInnen sollten lediglich auf Basis dieser Materialien, ihres Vorwissens und der individuellen Voraussetzungen die Ballade bestmöglich verstehen und anschließend die gestellten Aufgaben bearbeiten. Die Lehrperson sollte nur in extremen Fällen Fragestellungen beantworten, um so die Vergleichbarkeit zwischen Referenz- und Vergleichsgruppe zu ermöglichen und keiner der Gruppen einen Vorteil über die bereitgestellten Materialien hinaus zu bieten. Verständnisprobleme und Überforderungen einzelner SchülerInnen konnten schon in der Planungsphase erwartet werden. Sie wurden aber auf Grund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse vor allem in der Referenzgruppe bewusst toleriert.

In der Vorbereitung der Datenerhebung nahm die Erstellung der Unterrichtsmaterialien einen Hauptanteil ein. In der Planung entstanden ein barrierefreier Begleittext der Ballade „Der Knabe im Moor“¹⁸⁸, ein Aufgabenblatt¹⁸⁹ und ein Fragebogen¹⁹⁰. Um einer vollständigen Überforderung der SchülerInnen der Referenzgruppe schon nach dem ersten Lesen entgegenzuwirken und eine Frustration aufgrund des Nichtverstehens zu verhindern, entstand zudem eine Wortliste mit Worterklärungen zu schwer verständlichen Begriffen¹⁹¹.

Die Vorbereitung des Projekts startete schon viele Wochen vor dem eigentlichen Termin in der Schule. So erhielten Eltern und SchülerInnen ein Informationsblatt mit den wesentlichen Kernelementen des Projekts. Auf diesem mussten sie ihre Zustimmung signalisieren, um an der freiwilligen Datenerhebung teilnehmen zu können. In einigen Hospitationen, welche der Datenerhebung vorangingen, konnten die Lernenden dann bereits die durchführende Person des Projekts kennenlernen und erhielten die Möglichkeit Fragen zu stellen. Damit sollte für die Durchführung ein möglichst angstfreies Lernumfeld erzeugt werden. In diesem Kontext wurde mehrmals auf die Anonymität und die Andersartigkeit zum regulären Unterrichtsgeschehen hingewiesen. Die Stunde begann in beiden Gruppen auf die gleiche Weise. Zunächst wurde kurz der

¹⁸⁸ Vgl.: Anhang 2: Barrierefreier Begleittext zur Ballade „Der Knabe im Moor“.

¹⁸⁹ Vgl.: Anhang 3: Verständnisaufgaben zur Ballade „Der Knabe im Moor“.

¹⁹⁰ Vgl.: Anhang 4: Fragebogen.

¹⁹¹ Vgl.: Anhang 5: Wortliste mit Worterklärungen und Erläuterungen zu schwer verständlichen Begriffen in der Ballade „Der Knabe im Moor“.

Ablauf des Projekts erläutert. Einige Fragen zur Gattung der Ballade und den verschiedenen stilistischen Mitteln sollten den SchülerInnen den Einstieg in das Thema erleichtern und bereits erlerntes Wissen reaktivieren. Anschließend startete die Datenerhebung, die zwar größtenteils in beiden Gruppen ähnlich verlief, jedoch aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsmaterialien einige Abwandlungen mit sich brachte. Da der grobe Ablauf der Erhebung bereits unter Gliederungspunkt 5.1 abgehandelt wurde, soll im Folgenden der Fokus auf dem Entstehungsprozess der Lernmaterialien liegen.

Im Laufe der Zeit entwickelten sich viele verschiedene Varianten der Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette von Droste-Hülshoff. Um den wissenschaftlichen Anspruch zu wahren und so nah am Originaltext wie möglich zu bleiben, wurde für die Datenerhebung auf eine Version aus der historisch-kritischen Ausgabe von Winfried Woesler zu den Werken von Annette von Droste-Hülshoff zurückgegriffen.¹⁹² Die hier dargebotene Version unterscheidet sich beispielsweise in der Interpunktion und in den Worten „Haage“ oder „Melodey“ deutlich von Varianten aus anderen Sammelbänden. Die Wortliste, die nur der Referenzgruppe als Hilfestellung zur Beantwortung der weiteren Aufgabestellungen zur Verfügung gestellt wurde, entstand auf Grundlage einer bereits bestehenden Auflistung von Michael Auer aus dem Jahr 2016.¹⁹³ Diese wurde durch zusätzliche Begriffe erweitert und zum Teil verändert.

Der barrierefreie Begleittext der Ballade „Der Knabe im Moor“ entstand auf Grundlage des Empfehlungswerkes von VERSO. Der Text stellt dabei den Inhalt der Ballade in Einfacher Sprache dar und verkörpert dadurch den Anspruch für alle Menschen verständlich zu sein. Durch die Wahl der serifenlosen Schriftart Open Sans und der Schriftgröße 12 Punkt sollen schon auf formaler Ebene Barrieren aufgrund von zu kleiner oder schlecht lesbarer Schrift vermieden werden. Weiterhin wurde die Form des Ausgangstextes – die Unterteilung in sechs Strophen mit jeweils acht Versen – beibehalten, um so eine Orientierung und ein Hin- und Herwechseln zwischen Ausgangs- und Begleittext zu ermöglichen. Es ist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass es sich bei der barrierefreien Version nicht um einen Ersatz des Originals handelt. Vielmehr stellt diese Variation eine Hilfestellung dar, um das originale literarische Werk besser zu verstehen. Die ausschließliche Verwendung des barrierefreien Begleittextes würde dazu führen, dass den Kindern und Jugendlichen der Zugang zum deutschen

¹⁹² Vgl.: Woesler, Winfried [Hg.]; Droste-Hülshoff, Annette von [Sammlung] (1985): Historisch-kritische Ausgabe. Gedichte zu Lebzeiten. Text. Band I,1, Bearbeitet von Winfried Theiß, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, Seite 67f.

¹⁹³ Vgl.: Auer, Michael (2016): Von der Moritat zum Melodram. Melodram zu Annette von Droste-Hülshoff, „Der Knabe im Moor“ [Klasse 7/8]. URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_mks/musik/gym/bp2016/fb3/5_bau2/2/baustein_von_der_moritat_zum_melodram.pdf (zuletzt abgerufen am 04.12.2020).

Kulturgut verwehrt bleibt, da eine solche Variante sprachliche Phänomene wie Reimschemata, Stilfiguren oder Mehrdeutigkeit – wie es bereits in Kapitel 4.3 beschrieben wurde – nur schlecht und zum Teil gar nicht realisieren kann. Dadurch würden Barrieren nicht abgebaut, sondern lediglich verlagert werden. In mehreren Phasen mit zahlreichen Überarbeitungen entstand auf diese Weise ein Prototyp des Begleittextes. Dieser wurde im Austausch mit den MitarbeiterInnen des VERSO-Teams Dresden mehrmals angepasst und anschließend zertifiziert. Neben der Darstellung des Geschehens beinhaltet der Begleittext die Erklärung von fünf Begriffen, deren Vereinfachung im Kontext des Textes nicht realisierbar war. Die Begriffe sind im Fließtext in blauer Farbe gekennzeichnet und werden anschließend ebenfalls auf Grundlage der VERSO-Regeln erläutert.

Das Aufgabenblatt umfasst zwölf Aufgabenstellungen unterschiedlichen Umfangs und Anforderungsbereichs. Die SchülerInnen haben unter jeder Aufgabe ausreichend Platz, um die Fragestellung zu beantworten. Die Aufgaben selbst sind klassische Fragestellungen an einen literarischen Text, denen die Lernenden im alltäglichen Schulkontext begegnen. Neben allgemeinen Verständnisfragen zum Text, wie zum Beispiel Aufgabe zwei: „Worum geht es in dem Text? Beschreibe die Hauptaussage des Textes in 3-4 Sätzen“, gibt es Fragen zum Aufbau der Ballade, zu Stilfiguren, aber auch zu besonderen sprachlichen Phänomenen, wie beispielsweise in Aufgabe sieben und acht. Die umfangreichste und zeitintensivste Fragestellung ist Aufgabe zwei. In dieser werden die Lernenden aufgefordert, den Inhalt der einzelnen Strophen in jeweils ein bis zwei Sätzen wiederzugeben und gleichzeitig für jede Strophe eine Zwischenüberschrift zu formulieren. Diese Aufgabe soll in der Auswertung der Daten ein Indikator sein, inwieweit der Text verstanden wurde. Während diese Fragestellung eher das Gesamtverständnis der Strophe überprüft, zielt die erste Frage auf das Verstehen einzelner Wörter ab. Durch das Unterstreichen unverständlicher Wörter nach dem ersten Lesen kann überprüft werden, welche Wörter mit Hilfe des barrierefreien Begleittextes besser verstanden wurden, aber gegebenenfalls auch, an welchen Stellen trotz dieser Hilfe Schwierigkeiten bestehen. Die Fragestellungen rei- hen sich nicht wahllos aneinander, sondern folgen dem Schema: vom Allgemeinen zum Konkreten. Während sich die Aufgaben eins bis vier auf den gesamten Text beziehen, betrachten die folgenden Aufgaben lediglich ausgewählte Elemente der Ballade. Dennoch kann auch an diesen Stellen das Verständnis des Gesamttextes überprüft werden. Aufgabe sechs fragt so beispielsweise nach dem Verhältnis von Spieler und Gegenspieler in der Ballade. Wenn der Text vollständig verstanden wurde, sollte die Beantwortung dieser Frage kein Problem darstellen, andererseits könnte es hier zu Unsicherheiten kommen. Die Aufgaben sieben und acht befassen sich mit den verwendeten Adjektiven und Verben der Strophen eins bis drei und ihrem

Verhältnis zueinander. Während die Lernenden die Wörter in Aufgabe sieben herausschreiben und in der Tabelle notieren, sollen sie deren Wirkung in der anschließenden Aufgabe vergleichend untersuchen. Um Folgefehler zu vermeiden, die sich durch eine falsche Beantwortung von Aufgabe sieben auf die folgende Aufgabe auswirken würde, haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre Antworten mit einem Lösungsblatt zu vergleichen.¹⁹⁴ Anschließend dürfen sie in dieser Aufgabe jedoch keine weiteren Änderungen vornehmen. Die Anfrage des Lösungsblattes wurde zusätzlich durch die Lehrperson mit einem grünen Punkt neben der Fragestellung gekennzeichnet. Die beiden letzten Aufgaben beziehen sich schließlich eher auf die Deutungsebene. Frage elf: „Hast du schon mal eine ähnliche Situation erlebt wie der Junge? Beschreibe sie kurz.“ zielt auf das Einfühlungs- und Empathievermögen der SchülerInnen in Bezug auf die Hauptfigur der Ballade ab. Abschließend steht mit der letzten Frage dann noch einmal das Verständnis zur realen Existenz der Figuren in der Ballade im Mittelpunkt. Anhand der Fragestellungen wird deutlich, dass ein Großteil dieser auf die Überprüfung des Textverstehens ausgerichtet ist. Zwar bestände die Möglichkeit weitere Fragen zu formulieren, die sich stärker auf die Deutungsebene beziehen, um eine allumfänglichere Betrachtung der Ballade zu erreichen. Diese würden jedoch den engen Zeitrahmen von circa 70 Minuten, den die Lernenden zur Bearbeitung der Aufgaben haben, sprengen. Weiterhin stehen diese nicht im Fokus der Auswertung und haben dadurch keine ausreichende Relevanz im Kontext dieser Arbeit.

Der Fragebogen zur Datenerhebung besteht aus einem Deckblatt und vier Unterpunkten zu verschiedenen Themenbereichen. Das Deckblatt beinhaltet neben einer kurzen Einführung die Erläuterungen zur Antwortskala, eine Beispielantwort und einige weitere Hinweise. Darüber hinaus findet sich hier – ebenso wie auf dem Aufgabenblatt – Platz für den anonymisierten Zahlencode, der die Zuordnung von Fragebogen und Verständnisaufgaben ermöglicht. Die Zahlencodes wurden am Beginn der Stunde durch die SchülerInnen aus einem Beutel gezogen, was Rückschlüsse auf Einzelpersonen ausschließt. Den ersten inhaltlichen Block des Fragebogens bilden die Angaben von persönlichen Informationen. Diese dienen dazu, die Zusammensetzung der Testgruppe nachvollziehbar darzustellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen besser herausarbeiten zu können. Die Antwortmöglichkeiten sind dabei vorgegeben und müssen durch die Testpersonen angekreuzt werden. Die Bereiche zwei bis vier beschäftigen sich mit inhaltlichen Fragen zu den Schwerpunkten Lesesozialisation, Lesen und Textverstehen. Es handelt sich dabei um Begriffe der Literaturdidaktik, die theoretisch fundiert sind und auf verschiedene Lese-, Literatur- und Verstehenstheorien Bezug nehmen.¹⁹⁵ Bei der

¹⁹⁴ Vgl.: Anhang 6: Lösungsblatt der Aufgabenstellung sieben als Hilfestellung zum Lösen der Aufgabe acht.

¹⁹⁵ Vgl.: Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 37.

hier gewählten Antwortskala handelt es sich um einer vierstufige Likert-Zustimmungsskala. Diese ist unterteilt in die Antwortmöglichkeiten „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“ und „Trifft nicht zu“. Die Gründe für die Wahl dieser Skala sind vielfältig. Zum einen wurde eine vierstufige Skala gewählt, um den Lernenden differenziertere Antwortmöglichkeiten zu bieten. Nicht selten trifft eine Frage auf eine Person nicht vollends zu. Dafür bietet diese Auswahl die Möglichkeit Abstufungen der Zustimmung oder Ablehnung darzustellen. Die Unterteilung in vier Stufen ist für diese Datenerhebung weiterhin ideal, da unter bestimmten Voraussetzungen zustimmende und ablehnende Antworten zusammengefasst werden können. Eine Erhöhung der Antwortmöglichkeiten könnte hingegen dazu führen, dass die Untersuchung durch die geringe Größe der TeilnehmerInnen keine eindeutigen Ergebnisse liefert. Weiterhin wurde sich in der Auswahl der Stufen bewusst gegen eine Mittelkategorie, wie zum Beispiel „teils teils“ oder „weder noch“ entschieden, um das Problem der „Tendenz zur Mitte“¹⁹⁶ zu vermeiden. Dabei kann es dazu führen, dass Testpersonen gehäuft die Mittelkategorie wählen und so eine erhöhte Anzahl von Messfehlern zu erwarten ist. Zur Vermeidung von Kontrastfehlern wurde zusätzlich darauf geachtet, dass der Fragebogen übersichtlich gestaltet ist und jede zweite Frage durch eine farbliche Absetzung hervorgehoben wird. Durch dieses Vorgehen soll ein Verrutschen in der Zeile verhindert werden.¹⁹⁷ Der Fragebogen ist in tabellarischer Form mit zwei Spalten aufgebaut. Links stehen die Fragen und rechts sieht man die Kästchen, in denen das Zutreffende anzukreuzen ist. In der Kopfzeile jeder Kategorie erkennt man die verschiedenen Antwortmöglichkeiten. Sie sind zudem mit einer Zahl versehen, die ebenfalls vor den einzelnen Kästchen auftaucht. Durch diese Visualisierung soll die Orientierung im Fragebogen zusätzlich erleichtert werden.

Die erste inhaltliche Kategorie befasst sich mit Fragen zur Lesesozialisation. Dieser theoretische Bereich beschreibt, dass es sich bei dem Lesen nicht nur um einen kognitiven Prozess, sondern zugleich um ein soziales Verhalten handelt, welches durch das soziale Umfeld einer Person beeinflusst wird. Ob ein Kind viel oder wenig liest und in der Folge auch schwere Texte versteht, hängt daher unter anderem auch vom sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Peer-Group) ab. Weiterhin beeinflussen das Interesse am Thema, die persönliche Einstellung und die Erwartungen, ob ein Kind einen Text mit Motivation und daraus resultierend mit Freude liest oder nicht. Emotionen öffnen und schließen das Gehirn. So ist bei einem hohen Maß an Frustrationspotential ein gewinnbringendes Lesen nur schwer zu ermöglichen.¹⁹⁸ Aus diesen Gründen

¹⁹⁶ Kallus (2010): Erstellung von Fragebogen, S. 52.

¹⁹⁷ Vgl.: Kallus (2010): Erstellung von Fragebogen, S. 52f.

¹⁹⁸ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 49f.

erfragt der Fragebogen neben dem Leseverhalten der Eltern die Entwicklung des Leseverhaltens der Lernenden, wobei die Phasen der Lesebiografie als Grundlage herangezogen werden.¹⁹⁹ Zudem fragt der Bereich das Interesse am Thema und die persönliche Einstellung zu schulischen Texten allgemein und zu Gedichten und Balladen im Speziellen ab. Die Thematik „Lesen“ befasst sich weiterführend mit dem grundsätzlichen Verständnis des Textes. Theoretisch beschreibt dieser Bereich das Verstehen auf Wort-, Satz- und Textebene, wodurch ein Textverstehen und weiterführende Deutungen überhaupt erst ermöglicht werden. Dabei wenden die LeserInnen erlernte kognitive und metakognitive Strategien zur Texterschließung an.²⁰⁰ An dieser Stelle bezieht sich der Fragebogen unter anderem direkt auf Aufgabenstellung vier, da das Zusammenfassen von Textinhalten unter anderem zu den kognitiven Strategien zählt. Weiterhin spielen in diesem Bereich Imaginations- und Empathievermögen eine große Rolle für den Verstehensprozess beim Lesen, die ebenfalls vom Fragebogen aufgegriffen werden. Der letzte Bereich des Fragebogens befasst sich mit dem Textverstehen. Während sich das Lesen eher auf den Prozess des Verstehens auf allgemeiner Ebene fokussiert, bezieht sich das Textverstehen auf das Verständnis des Gesamttextes auf Grundlage von Interpretationen. Werden Inhalte vor allem durch kulturell und zeitlich ferne Themen nicht verstanden, soll die Interpretation von Textbestandteilen diese Lücke schließen.²⁰¹ Da eine tiefgreifende Untersuchung und Interpretation einzelner Textelemente im Rahmen dieser Untersuchung nicht gewährleistet werden kann, betrachtet der Fragebogen hier das Textverstehen zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Erhebungsversuchs. Zusätzlich geht er auf gattungsspezifische Eigenschaften ein, die die Grundlage einer sich anschließenden tiefgreifenderen Interpretation bilden würden. Abschließend hebt er Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden und das auf Assoziationen beruhende Verhältnis von Imagination und Wirklichkeit in der Ballade hervor.

Abschließend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Fragen des Fragebogens nicht nur theoretisch fundiert, sondern gleichzeitig eng mit den zuvor dargestellten Aufgabenstellungen verknüpft sind. Daher lassen sich aus den Materialien nicht nur Schlussfolgerungen zum Verständnis der Ballade „Der Knabe im Moor“ ziehen, sondern diese ermöglichen zudem Rückschlüsse zur Selbsteinschätzung der SchülerInnen.

¹⁹⁹ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 51f.

²⁰⁰ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 43ff.

²⁰¹ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 37f.

5.4 Reflexion der Durchführung

Die Durchführung des Projekts fand an zwei aufeinanderfolgenden Tagen im gewohnten Unterrichtsetting statt. Lediglich die Lehrperson stellte einen Unterschied zum regulären Unterricht dar. Trotz des gleichen Aufbaus und desselben Inhalts verliefen die Stunden in den zwei Testgruppen unterschiedlich. Während beide Gruppen in der Einstiegs- und Reaktivierungsphase²⁰² gut mitarbeiteten und so ein Unterrichtsgespräch mit verteilten Sprechanteilen ermöglichten, kristallisierten sich schon nach dem ersten Lesen einige Unterschiede heraus. Obwohl die Vergleichsgruppe (K2) mehr Text zum Lesen hatte, – da diese sowohl Originaltext als auch den barrierefreien Begleittext lesen musste – beantwortete sie Aufgabe eins, die an der Tafel visualisiert wurde, zügig. Die Referenzgruppe (K1) benötigte für diesen Arbeitsschritt womöglich durch die große Anzahl an unverständlichen Wörtern mehr Zeit. Im Vergleich konnte daher K2 eher mit der Bearbeitung der folgenden Aufgaben beginnen.

Im Verlauf der Datenerhebung konnte man weitere Unterschiede beobachten. Während K2 die einzelnen Aufgaben intensiv und ausführlich bearbeitete, konnte man demgegenüber bei K1 große Motivationsprobleme wahrnehmen. Einige der SchülerInnen versuchten den Inhalt zu verstehen, indem sie die Ballade weitere Male lasen. Da sie diese trotz der Hilfe durch die bereitgestellte Wortliste scheinbar nicht verstanden, hatten einige SchülerInnen auch nach weiteren zehn Minuten noch nicht mit der Bearbeitung der Aufgaben begonnen. In der Folge war ein zunehmender Motivationsabfall bei weiteren Lernenden zu beobachten. So meldete sich beispielsweise nach 30 Minuten der Bearbeitungszeit eine Schülerin, die behauptete mit der Beantwortung der Aufgaben fertig zu sein. Nach einem Blick auf das Aufgabenblatt fiel jedoch auf, dass sie die Hälfte der Aufgaben nicht beantwortet hatte. In der Folge war es sehr schwer, diese Lernende zu überzeugen, weitere Fragestellungen zu lösen. Das gleiche Phänomen war auch bei anderen ProbandInnen festzustellen. Während der gesamten Bearbeitungszeit stellten die Lernenden keine Fragen zu Aufgabenstellungen. Auch zu Textinhalten gab es wenig Nachfragen, obwohl zu Beginn der Stunde explizit darauf hingewiesen wurde, dass man jederzeit Hilfe bekommen kann, wenn man sich meldet. Die Hilfestellung – das Lösungsblatt zu Aufgabe sieben – wurde ebenfalls von keinem der ProbandInnen genutzt. Im gesamten Zeitraum war zu beobachten, dass die Lernenden die Aufgaben größtenteils nur oberflächlich und zum Teil gar nicht bearbeiteten, was auf eventuelle Verständnisprobleme und das daraus resultierende Frustrationspotential zurückzuführen sein könnte. Die Motivation der Lernenden, die zu Beginn der

²⁰² Vgl.: Anhang 7: Tabellarische Verlaufsplanung.

Stunde spürbar vorhanden war, erreichte so am Ende der Bearbeitungsphase der Aufgaben ihren Tiefpunkt.

Die Wahrnehmungen während der Durchführung des Projekts in K2 unterscheiden sich grundlegend von den zuvor beschriebenen Eindrücken. Es machte den Anschein, als würde sich ein Großteil der Lernenden intensiver mit den einzelnen Aufgaben beschäftigen und diese deutlich umfangreicher beantworten als K1, was sich auch darin widerspiegelte, dass diese Gruppe mehr Zeit zum Bearbeiten der Aufgaben benötigte. Dieses Phänomen könnte auf Grundlage der höheren Motivation der SchülerInnen begründet werden, die durch ein besseres Verständnis der Ballade durch den barrierefreien Begleittext erreicht wurde. Zusätzlich stellten die ProbandInnen Fragen zu tiefgreifenden inhaltlichen Elementen. Einige stellten beispielsweise Nachfragen zum Reimschema, da sie dieses als „komisch“ wahrnahmen. Da es sich innerhalb der einzelnen Strophen um eine Mischform aus Kreuz- und Paarreimen handelt, waren diese Fragen nachvollziehbar. Außerdem bemerkten die Lernenden im Originaltext zahlreiche vermeintliche Rechtschreibfehler, was zum einen auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Originaltext, gleichzeitig aber auch auf ein gutes Verständnis für Rechtschreibung und Grammatik schließen lassen kann. Für die Bearbeitung von Aufgabe acht verlangten, anders als in K1, einige Lernende das Lösungsblatt für Aufgabe sieben, um so ihre Antworten abzugleichen und möglicherweise zusätzliche Sicherheit für die Beantwortung der Folgeaufgaben zu gewinnen. Dennoch kam es auch in dieser Gruppe zu Verständnisbarrieren. Da die Lernenden zwei Texte zur Verfügung hatten, war es für sie nicht bei allen Aufgaben eindeutig erkennbar, auf Grundlage welcher Variante des Textes die Aufgabe beantwortet werden soll. Das Ziel ist, die Aufgaben stets auf Grundlage des Originals zu beantworten, da der barrierefreie Begleittext nur eine Hilfestellung geben soll. Dies sollte bei einer wiederholten Verwendung der Materialien beachtet, thematisiert und gegebenenfalls an den betreffenden Aufgabenstellungen vermerkt werden.

Es ist festzuhalten, dass der Verstehensprozess der Ballade starken Einfluss auf den Erhebungsverlauf hatte. Möglicherweise wurde bei den Lernenden durch Nichtverstehen die Motivation gesenkt und das Frustrationspotential gesteigert. Auch die reine Arbeitszeit kann dabei als Indikator herangezogen werden. Während in K1 viele ProbandInnen bereits nach circa 50 Minuten mit der Bearbeitung der Aufgaben fertig waren, benötigten die Lernenden aus K2 die volle Arbeitszeit. Die abschließende Beantwortung des Fragebogens stellte in beiden Gruppen kein Problem dar. Nach einer kurzen Verabschiedung war die Datenerhebung anschließend beendet. Um ein hohes Frustrationspotential von K1 über die Datenerhebung hinaus zu verhindern, erhielten die ProbandInnen anschließend ebenfalls den barrierefreien Begleittext. Dieser wurde

von allen gelesen und anschließend Raum für Rückfragen geboten. Zusammenfassend waren die Lernenden überwiegend der Ansicht, dass sie die Ballade durch diese Hilfestellung deutlich besser verstanden hätten und ihnen die Bearbeitung der Aufgaben leichter gefallen wäre. Eine Auswertung und ein Vergleich der Daten, ob und inwieweit der barrierefreie Begleittext ein besseres Verständnis der Ballade „Der Knabe im Moor“ ermöglicht, soll im folgenden Abschnitt dargeboten werden.

5.5 Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt der Arbeit sollen die Ergebnisse der Datenerhebungen vom 11. und 12. Dezember 2020 analysiert und ausgewertet werden. Dazu wurde zunächst ein Erwartungsbild für die Verständnisfragen erstellt.²⁰³ Auf Grundlage dieses Dokuments fand eine Korrektur der Antworten der Lernenden statt, wobei für jede Aufgabe Punkte verteilt wurden. Lediglich Aufgabe elf entfiel aus der Bewertung, da die hier geschilderten persönliche Erfahrungen keiner Bewertung unterzogen werden sollen. Insgesamt bestand so die Möglichkeit 45 Punkte für die vollständig korrekte Beantwortung der Verständnisaufgaben zu sammeln. Die erreichten Punkte wurden getrennt nach Aufgabe für jede Schülerin und jeden Schüler in einer Excel-Tabelle zusammengetragen. Ebenso verlief die Übertragung der Daten aus dem Fragebogen. Anschließend wurde die Anzahl der Lernenden mit gleichen Punktzahlen/gleichen Antworten zusammengezählt und in gerundete prozentuale Anteile umgerechnet. Dadurch wird eine Vergleichbarkeit der unterschiedlich großen Testgruppen gewährleistet. Zusätzlich erhielten SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch farbliche Kennzeichnungen eine Hervorhebung, um diese in der Datenanalyse genauer betrachten zu können. Da die Daten zur besseren Visualisierung in der folgenden Analyse in Diagramme umgewandelt wurden und eine detaillierte Auswertung aller vier Antwortmöglichkeiten des Fragebogens nicht immer notwendig ist, fand oftmals eine Zusammenfassung der jeweils zustimmenden Antwortmöglichkeiten (Trifft zu, Trifft eher zu) zu „Trifft eher zu“ und die ablehnenden Kategorien (Trifft eher nicht zu, Trifft nicht zu) zu „Trifft eher nicht zu“ statt. Auch die erreichten Punktzahlen der einzelnen Aufgaben wurden auf diese Weise in größere Kategorien zusammengefasst. Da eine Untersuchung aller erhobenen Daten den Rahmen der Arbeit sprengen würde, werden in der folgenden Analyse nur ausgewählte Aufgaben- und Fragestellungen genauer analysiert. Die Datenauswertung, die

²⁰³ Vgl.: Anhang 8: Erwartungsbild der Verständnisaufgaben.

die Grundlage für die Diagramme bildet, sowie die Auswertung aller Daten – auch der nicht explizit angesprochenen Aufgabe- und Fragestellungen –, finden sich im Anhang wieder.

Das Lesen und Verstehen von Texten ist ein Prozess, welcher schon im frühen Kindesalter beginnt. Für die Erhebung der Daten ist es daher notwendig nachzuvollziehen, inwieweit die ProbandInnen der Testgruppen literarisch sozialisiert sind. Vergleicht man die Angaben der Testgruppen im Fragenbogen zum Bereich der Lesesozialisation, so fällt auf, dass die Lernenden beider Testgruppen in ihrer Kindheit ähnliche Leseerfahrungen sammelten. Da sich die Lesesozialisation im Wechselspiel mit dem sozialen Umfeld entwickelt und auf diese Weise nicht nur erste Berührungspunkte mit Texten und dem Lesen entstehen, sondern ebenfalls erste individuelle Leseerfahrungen ausgebildet werden, stellt schon die Phase der frühen Kindheit, in der das Lesen vor allem durch Eltern, Großeltern und Geschwister beeinflusst wird, die Grundlage für spätere Interessen, Einstellungen und Erwartungen gegenüber literarischen Texten dar.²⁰⁴ Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass in der Referenzgruppe (K1) circa 75% und der in der Vergleichsgruppe (K2) sogar 84% der ProbandInnen schon in ihrer frühen Kindheit durch Personen aus dem engen Umfeld erste Berührungspunkte mit Texten sammeln konnten.²⁰⁵ Auch das Leseverhalten der Eltern lässt Rückschlüsse auf die Lesesozialisation der Testpersonen zu. 56% der Lernenden aus K1 und 68% aus K2 stimmten der Aussage eher zu, dass die eigenen Eltern in der Freizeit viel lesen.²⁰⁶ Da Kinder nicht selten vom Vorbild ihrer Eltern geprägt werden, kann es sein, dass Lernende, deren Eltern in ihrer Freizeit viel lesen, auch selbst eher zu einem Buch greifen, als Lernende, deren Eltern in der Freizeit keine Bücher lesen. Auffällig ist bei diesen Angaben jedoch, dass der Anteil der zustimmenden Angaben in K1 leicht unter dem Anteil von K2 liegt. Untersucht man in diesen vorgestellten Werten besonders die Lernenden mit Migrationshintergrund, so wird deutlich, dass die Herkunft keinerlei Auswirkungen auf die Lesesozialisation hat. Die gegebenen Antworten teilen sich, ebenso wie die Antworten von SchülerInnen deutscher Herkunft, ohne besondere Auffälligkeiten auf die verschiedenen Antwortmöglichkeiten auf.

Unterschiede zwischen beiden Gruppen lassen sich hingegen in den Phasen der Lesebiografie finden. Dabei wird das Interesse am Lesen und die daraus resultierende Intensität in drei Phasen unterteilt, wobei die dritte Phase (die Phase der Adoleszenz) erst ab dem 16. Lebensjahr beginnt und daher für diese Erhebung keine Rolle spielt. Grundsätzlich wird jedoch davon ausgegangen, dass viele Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren (die Phase der Kindheit) gern und

²⁰⁴ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 50.

²⁰⁵ Vgl.: Anhang 10: Lesesozialisation Frage 1.

²⁰⁶ Vgl.: Anhang 11: Lesesozialisation Frage 2.

viel lesen. Das Interesse fällt dann im Alter von 13-15 Jahren (die Phase der Pubertät) deutlich ab und erst in der dritten Phase wird erneut ein Anstieg des Leseinteresses ersichtlich.²⁰⁷ Diagramm 1 zeigt, dass sich dieses Bild auch in den Testgruppen widerspiegelt²⁰⁸:

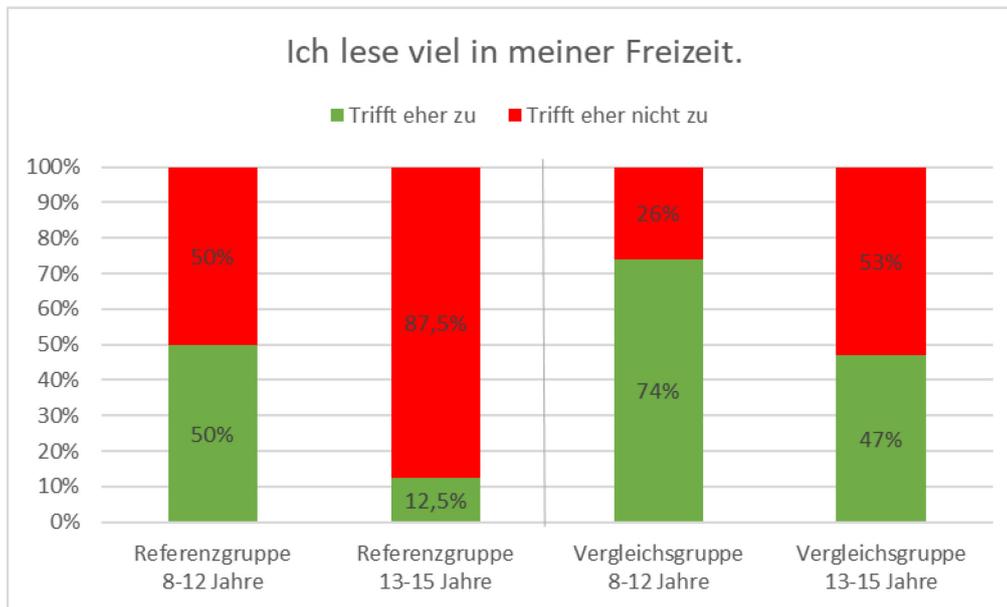


Diagramm 1: Leseverhalten der ProbandInnen in ihrer Freizeit

In beiden Testgruppen kann hier ein deutlicher Abfall der Leseintensität im Vergleich der Kindheitsphase zur Phase der Pubertät beobachtet werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Testpersonen aus K1 schon in der Kindheitsphase deutlich weniger lasen als die Lernenden aus K2, was auf eine geringere Lesesozialisation dieser Lernenden hindeuten könnte. Dieser Unterschied verstärkt sich in der Phase der Pubertät noch einmal deutlich, sodass zum Tag der Datenerhebung knapp 90% der Testpersonen aus K1 angaben, wenig in ihrer Freizeit zu lesen. In K2 war dies wiederum nur ein Anteil von circa 50%, wobei auch an dieser Stelle die Herkunft der Schüler keine Auswirkungen auf Ergebnisse hat.²⁰⁹ Trotz der geringen Leseintensität in der Freizeit, sieht der Großteil der Testpersonen (circa 80%) das Lesen in der Schule nicht als zwanghaft und nervig an²¹⁰ und auch das Interesse am Thema der Ballade ist ziemlich hoch. So sprachen sich knapp 70% der Referenzgruppe und 74% der Vergleichsgruppe für ein Interesse an unheimlichen und grusligen Geschichten aus.²¹¹

Erfolgreiches und gewinnbringendes Lesen beruht neben Interesse am Thema vor allem auch auf Freude am Gegenstand und auf dem Verstehen des Inhalts, was wiederum ein geringes

²⁰⁷ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 51f.

²⁰⁸ Grundlage dafür stellen die Daten aus Anhang 12: Lesesozialisation Frage 3 und Anhang 13: Lesesozialisation Frage 4 dar.

²⁰⁹ Vgl.: Anhang 12: Lesesozialisation Frage 3; Anhang 13: Lesesozialisation Frage 4.

²¹⁰ Vgl.: Anhang 16: Lesesozialisation Frage 7.

²¹¹ Vgl.: Anhang 15: Lesesozialisation Frage 6.

Frustrationspotential mit sich bringt. Auf die Frage, ob den ProbandInnen das generelle Lesen von Balladen und Gedichten Freude bereitet, verneinten 81% aus K1 und 58% aus K2 diese Aussage.²¹² Andererseits befürworteten sie die These (K1 mit 75%, K2 mit 68%), dass sie mehr Motivation bei der Bearbeitung solcher Texte hätten, wenn sie den Inhalt besser verstehen würden.²¹³ Ein Grund für die mangelnde Freude am Lesen von Gedichten und Balladen, könnte auf Grundlage der Fragebogenauswertung somit das Nichtverstehen des Inhalts sein. Vor allem für Lernende nichtdeutscher Herkunft stellen literarische Texte mit zahlreichen Stilelementen und alten Begriffen eine große Barriere und so ein hohes Frustrationspotential dar. Deutlich wird dies vor allem in K2. Während die gesamte Testgruppe zu 68% der Aussage zustimmte, dass besseres Verstehen zu höherer Motivation führen würde, war es bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund sogar ein Anteil von über 83%. In K1 liegt die Zustimmung der Lernenden mit Migrationshintergrund mit 73% nur unwesentlich unter dem Durchschnitt der Gesamtklasse.

Während der Bereich der Lesesozialisation nach grundlegenden Einstellungen und Voraussetzungen der ProbandInnen fragt, die unabhängig vom Unterrichtsgegenstand betrachtet werden, bezieht sich der Bereich „Lesen“ an einigen Stellen direkt auf die behandelte Ballade „Der Knabe im Moor“. Neben Fragen zum allgemeinen Leseverstehen, prüft der Fragebogen so die Selbsteinschätzung der Lernenden zu den zuvor bearbeiteten Verständnisaufgaben. Im folgenden Teil werden daher einzelne Elemente des Fragebogens gezielt mit den Antworten der Verständnisfragen verknüpft. Dadurch können auch eventuell auftretende positive Effekte durch die Zuhilfenahme eines barrierefreien Begleittextes dargestellt werden. Den gezielten Fragen zur Ballade gehen zwei Fragen zum allgemeinen schulischen Leseverstehen voraus. Um Texte flüssig lesen und verstehen zu können spielt unter anderem die Motivation eine große Rolle. Diese ist bei Lernenden, die in der Vergangenheit mehrfach Probleme beim Lesen und Verstehen von Texten hatten, wahrscheinlich geringer als bei anderen SchülerInnen. Aus diesem Grund ist es wichtig nachzuvollziehen, wie groß der Anteil von ProbandInnen ist, die beim Lesen oftmals negative Erfahrungen sammelten. Circa 63% der Testpersonen beider Gruppen gaben an, dass es ihnen größtenteils leichtfällt, unbekannte Texte zu lesen und zu verstehen.²¹⁴ Das Verhältnis zwischen den Gruppen ist demzufolge sehr ausgeglichen. Abweichungen gibt es jedoch bei der Frage, ob die ProbandInnen beim Lesen von schulischen Texten oftmals Probleme hätten. Während nur 31% aus K1 dieser Aussage zustimmten, lag der Anteil in K2 bei

²¹² Vgl.: Anhang 18: Lesesozialisation Frage 9.

²¹³ Vgl.: Anhang 19: Lesesozialisation Frage 10.

²¹⁴ Vgl.: Anhang 20: Lesen Frage 1.

42% was fast der Hälfte der ProbandInnen entspricht.²¹⁵ Aus diesen Zahlen können mehrere Schlussfolgerungen gezogen werden. Zum einen ist auffällig, dass K2 auf Grundlage der Daten aus der Lesesozialisation scheinbar stärker sozialisiert ist, gleichzeitig aber mehr Probleme beim Lesen von schulischen Texten auftreten. Zudem muss festgehalten werden, dass trotz der überwiegend positiven Rückmeldungen zum Leseerlebnis dennoch mehr als ein Drittel der ProbandInnen mehrfach negative Erfahrungen beim Lesen und Verstehen von Texten hatten. Dies könnte unter Umständen deutliche negative Auswirkungen auf die Leseleistung der betroffenen SchülerInnen haben. Ob und inwieweit die Verwendung eines barrierefreien Begleittextes helfen kann, diese negativen Erfahrungen und Leseprobleme aufzufangen und in Erfolgserlebnisse umzuwandeln, sollen die folgenden Auswertungen zeigen.

Die Verarbeitung und das Verstehen eines Textes erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen. Das Erkennen und Deuten von Wörtern ist dabei der unteren Ebene zuzuordnen und bildet die Grundlage für ein flüssiges und sinnzusammenhängendes Lesen.²¹⁶ Mithilfe von Aufgabe eins der Verständnisfragen²¹⁷ wurde am Beispiel der Ballade „Der Knabe im Moor“ überprüft, welche Wörter in welcher Häufigkeit von den ProbandInnen der Testgruppen nicht verstanden wurden. Die Auswertung der Ergebnisse wird im Diagramm 2 visualisiert, welches aufgrund seiner Größe im Anhang zu finden ist.²¹⁸

Betrachtet man das Diagramm, so fällt auf, dass die grünen Balken der Referenzgruppe an den meisten Stellen über den roten Balken der Vergleichsgruppe liegen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Lernenden aus K1 mehr Wörter und diese in größerer Häufigkeit unterstrichen als die Lernenden aus K2. Dadurch wird deutlich, dass bei den ProbandInnen aus K1 schon auf der Wortebene weitaus größere Probleme und Verständnisbarrieren auftraten als bei den Lernenden aus K2. Einige Wörter wurden vor allem von der Referenzgruppe gehäuft unterstrichen und so als unverständlich für die Gesamtgruppe hervorgehoben. Beispiele dafür sind die Wörter „Röhricht“, „Haage“, „Torfe“, „Föhre“, „Haspel“, „Moorgeschwehle“ und „Geröhre“. Bei allen Wörtern handelt es sich um Begriffe, welche die Lernenden in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch wahrscheinlich nicht verwenden. Der barrierefreie Begleittext der Ballade, der der Vergleichsgruppe als zusätzliches Material zur Verfügung stand, ersetzt diese vermeintlich unverständlichen Begriffe durch Wörter des alltäglichen Sprachgebrauchs. Die „Föhre“ aus dem Originaltext wird so beispielsweise mit „die Äste eines hohen Nadelbaums“ umschrieben. In Kombination beider Texte (Original und barrierefreier Begleittext) können sich die Lernenden nun

²¹⁵ Vgl.: Anhang 21: Lesen Frage 2.

²¹⁶ Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 43.

²¹⁷ Vgl.: Anhang 3: Verständnisaufgaben zur Ballade „Der Knabe im Moor“.

²¹⁸ Siehe Anhang 9. Grundlage dafür bilden die Daten aus Anhang 35: Verständnisfrage 1.

selbst den schwer verständlichen Begriff herleiten. Während in der Referenzgruppe mehr als 81% diesen Begriff als unverständlich markierten, waren es in der Vergleichsgruppe lediglich $\approx 5\%$. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den anderen genannten Begriffen. Betrachtet man die dargestellten Begriffe im Diagramm, so fällt auf, dass einige Lernende der Referenzgruppe neben den offensichtlichen alltagsfernen Wörtern auch Wörter markierten, die eigentlich auch heutzutage gängig sind, wie zum Beispiel: „verzech“, „zischt“, „Knöchelchen“, „[all]mählig“, „heimathlich“. Ein Grund für die hohe Anzahl an Nennungen bei diesen Begriffen kann die Verwendung im Kontext der Ballade sein. Neben Barrieren, die durch alte Rechtschreibungen oder ungewohnte stilistische/grammatikalische Konstrukte (Verniedlichung, Verkürzung, Konjunktiv, etc.) auftreten, führt so möglicherweise die Verknüpfung von Wörtern zu Unsicherheiten, die im regulären Sprachgebrauch nichts miteinander zu tun haben (Beispiel: „Torfe verzech“). Der barrierefreie Begleittext orientiert sich anders als das Original an bestehenden grammatikalischen Normen und der aktuellen Rechtschreibung. Da er sich außerdem nicht an stilistische Vorgaben wie Reimschema oder Verslänge halten muss, spielen auch Verkürzungen oder andere stilistische Elemente keine Rolle. Dadurch werden bei diesen Wörtern Verständnisbarrieren durch den Begleittext reduziert, was in der Grafik deutlich wird. Festzuhalten ist abschließend, dass keine/kein einzige/einziger ProbandIn der Referenzgruppe die Ballade vollständig auf der Wortebene verstanden hat. Jede Schülerin und jeder Schüler markierte mindestens ein für sie/ihn unverständliches Wort. Im Gegensatz dazu wurde von mehr als 26% der ProbandInnen der Vergleichsgruppe kein Wort markiert, wodurch davon auszugehen ist, dass diese Personen den Text auf der Wortebene vollständig verstanden haben. Insgesamt markierte die Referenzgruppe 53 verschiedene Begriffe aus dem Originaltext der Ballade. Dabei häuften sich die Nennungen teilweise stark. Die Vergleichsgruppe markierte im Gegensatz dazu nur 36 Begriffe, wobei zahlreiche Wörter nur ein einziges Mal genannt wurden. Allein auf der Wortebene ist daher der positive Effekt eines barrierefreien Begleittextes unbestritten. Vergleicht man diese Daten mit der Selbsteinschätzung der Lernenden aus dem Fragebogen, wird das Bild bestätigt. Nur 19% der Referenzgruppe demgegenüber aber 68% der Vergleichsgruppe stimmten der Aussage eher zu, dass sie alle Wörter aus der Ballade verstanden haben.²¹⁹

Während Aufgabe eins das Verständnis des Textes auf der Wortebene prüft, wird es bei Aufgabe zwei auf die Textebene übertragen. Die Lernenden sind dabei aufgefordert, den Inhalt der Ballade mit eigenen Worten wiederzugeben. Anhand des Bewertungsrasters werden für die

²¹⁹ Vgl.: Anhang 23: Lesen Frage 4.

Aufgabe maximal drei Punkte vergeben, wenn drei der folgenden vier Antwortmöglichkeiten genannt werden:

1. Die Ballade handelt von einem (ängstlichen) Jungen.
2. Er läuft durch ein Moor.
3. Auf seinem Weg begegnet er Schauerfiguren.
4. Am Ende der Ballade ist er gerettet.²²⁰

Stellt man die Ergebnisse beider Gruppen gegenüber kommt man zu folgendem Ergebnis (Vgl.: Diagramm 3):²²¹

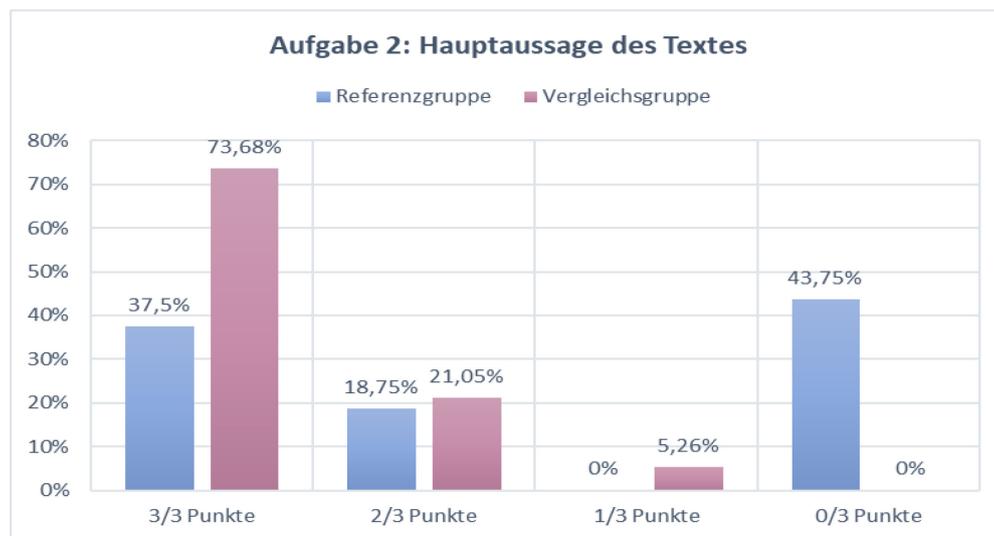


Diagramm 3: Auswertung Verständnisaufgabe 2

Es wird deutlich, dass die Gruppe mit barrierefreiem Begleittext in der Beantwortung der Aufgabe deutlich besser abschnitt als die Referenzgruppe. Fast 95% erreichten bei der Beantwortung mindestens zwei der möglichen 3 Punkte, wohingegen bei der Referenzgruppe lediglich 56% diesen Wert erreichten. Noch deutlicher wird der Unterschied bei der Betrachtung der letzten Spalte des Diagramms. Im Gegensatz zu den Lernenden, denen der barrierefreie Begleittext zur Verfügung stand, bekamen mehr als 43% der Referenzgruppe bei dieser Aufgabe null Punkte. Man muss somit davon ausgehen, dass dieser Teil der ProbandInnen den gelesenen Text nicht verstanden hat. Betrachtet man darauf aufbauend den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in dieser Spalte, zeigt sich, dass circa 71% dieser 43,74% Lernende nichtdeutscher Herkunft sind. Ungefähr die Hälfte aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus K1 fanden demzufolge scheinbar keinen richtigen Zugang zum Text. Demgegenüber stehen 80% der Lernenden mit Migrationshintergrund aus K2, die unter Zuhilfenahme des barrierefreien Begleittextes mindestens zwei Punkte erreichten.

²²⁰ Vgl.: Anhang 8: Erwartungsbild der Verständnisaufgaben.

²²¹ Als Grundlage für dieses Diagramm dienen die Daten aus Anhang 36: Verständnisfrage 2.

Neben der Beschreibung der Hauptaussage wurde die Ballade in Aufgabe vier in ihre einzelnen Strophen zerlegt. Die Aufgabe der Lernenden bestand darin, jeder Strophe eine Überschrift zu geben und ihren Inhalt zusammenzufassen. Dadurch wird das satzübergreifende Verstehen der Lernenden überprüft. Die ProbandInnen müssen nicht nur den Inhalt der einzelnen Sätze verstehen, sondern diese miteinander in Zusammenhang setzen. Da die Kernaussagen der einzelnen Strophen im Text nicht explizit formuliert sind, ist ein Lesen zwischen den Zeilen – eine Art erste Interpretation – notwendig.²²² Nur auf diese Weise kann ein Textzusammenhang hergestellt und anschließend durch eigene Transferleistung eine Zwischenüberschrift formuliert werden. Dass Lernende der Referenzgruppe hier auf größere Probleme trafen als die ProbandInnen der Vergleichsgruppe, lässt der Fragebogen bereits erahnen. 56% der Lernenden aus K1 gaben an, dass es ihnen eher schwergefallen sei, Zwischenüberschriften für die einzelnen Strophen zu finden und den Inhalt zusammenzufassen. Der Wert bei K2 lag demgegenüber bei 32%.²²³ Betrachtet man nun Diagramm 4 zur Auswertung der gegebenen Zwischenüberschriften in Verständnisaufgabe vier, so zeigt sich noch viel deutlicher, dass diese Transferleistung von den Lernenden der Vergleichsgruppe deutlich besser bewerkstelligt werden konnte.²²⁴

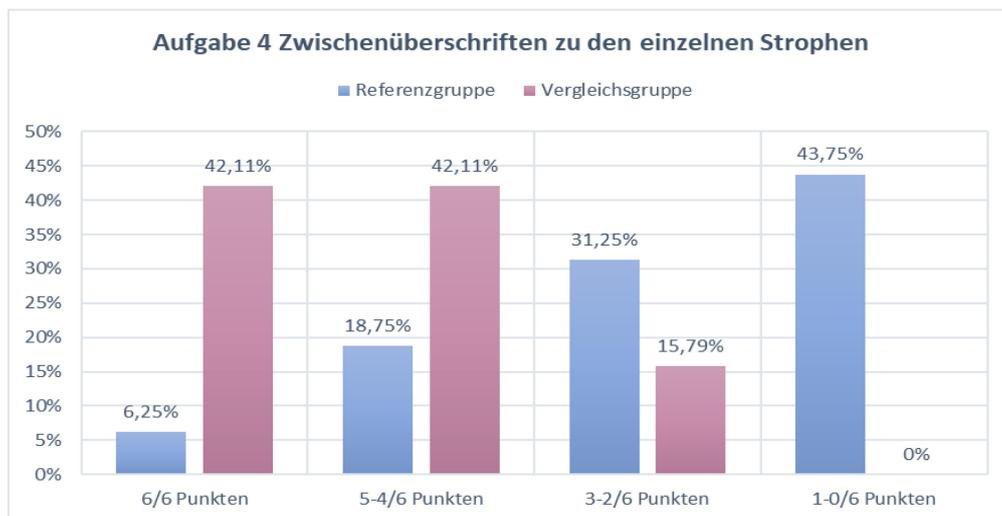


Diagramm 4: Auswertung Verständnisaufgabe 4 - Zwischenüberschriften

Für die Lernenden bestand bei dieser Aufgabe die Möglichkeit, für jede sinnhafte Überschrift, die nicht nur einen Vers der Ballade wiedergibt, einen Punkt zu erhalten. Bei insgesamt sechs Strophen konnten so maximal sechs Punkte erreicht werden. Aus der Grafik geht hervor, dass mehr als 84 % der Lernenden aus K2 mindestens vier der sechs Punkte erreichten, wohingegen

²²² Vgl.: Ehlers (2016): Literaturdidaktik, S. 43.

²²³ Vgl.: Anhang 24: Lesen Frage 5.

²²⁴ Als Grundlage für dieses Diagramm dienen die Daten aus Anhang 38: Verständnisfrage 4.

75% aus K1 diesen Wert nicht erzielen konnten. Darüber hinaus wird deutlich, dass alle Lernenden aus K2 mindestens zwei Punkte erreichten und circa 42% sogar die volle Punktzahl erhielten. Währenddessen erzielten fast 44% der Referenzgruppe keinen beziehungsweise nur einen Punkt. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Beschreibung des Inhalts der einzelnen Strophen. Auch hier konnte für die korrekte Darstellung jeweils ein Punkt erreicht werden. Für die gesamte Aufgabe war so ebenfalls eine Maximalpunktzahl von sechs möglich. Diagramm 5 zeigt die Auswertung der erhobenen Daten:²²⁵

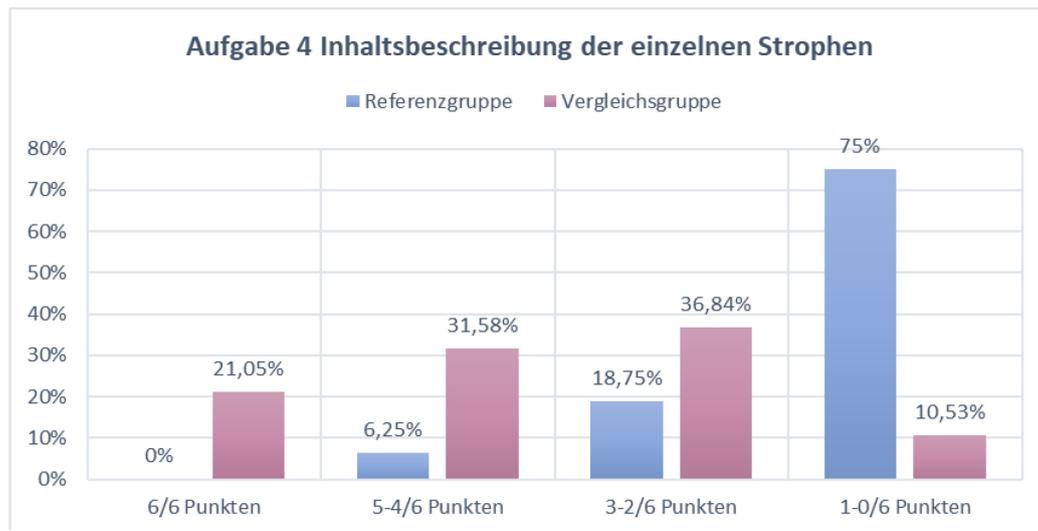


Diagramm 5: Auswertung Verständnisaufgabe 4 - Inhaltsbeschreibung

Hierbei zeigt sich vor allem eine starke Tendenz der Referenzgruppe zur letzten Kategorie. 75% der ProbandInnen konnten bei dieser Aufgabe maximal einen Punkt erreichen. Dieser Wert kann noch einmal unterteilt werden in 50% mit null Punkten und 25% mit einem Punkt. Von diesen insgesamt 75% haben mehr als 83% der Lernenden einen Migrationshintergrund. Anders verhält sich das Bild bei der Vergleichsgruppe. Nicht nur die erreichten Punktzahlen sind hier breit gefächert, sondern auch der Anteil der Lernenden nichtdeutscher Herkunft teilt sich auf alle Kategorien auf.

Anhand dieser Darstellungen muss davon ausgegangen werden, dass vor allem die Lernenden der Referenzgruppe große Probleme beim Verstehen der Ballade hatten. Um zu untersuchen, ob die ProbandInnen diese Schwierigkeiten ebenfalls wahrnehmen, wurde im Fragebogen die Selbsteinschätzung zum Textverständnis zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Datenerhebung abgefragt. Neben dem Verständnis nach dem ersten Lesen konnten die Lernenden ihre Einschätzung zum Verstehen am Ende der Stunde angeben. Die dritte Kategorie (Ich habe die Ballade

²²⁵ Als Grundlage für dieses Diagramm dienen die Daten aus Anhang 38: Verständnisfrage 4.

auch jetzt noch nicht richtig verstanden.) dient zur Überprüfung der vorherigen Kategorie. Es muss davon ausgegangen werden, dass Lernende, die die Ballade am Ende der Stunde noch nicht vollständig verstanden haben, auch nach der Stunde noch Verständnisbarrieren aufweisen. Durch die Negation der Fragestellung können so jedoch die vorherigen Angaben gegengeprüft und so eventuelle Messfehler minimiert werden. Diagramm 6 zeigt die Auswertung der Daten aus dem Fragebogen.²²⁶

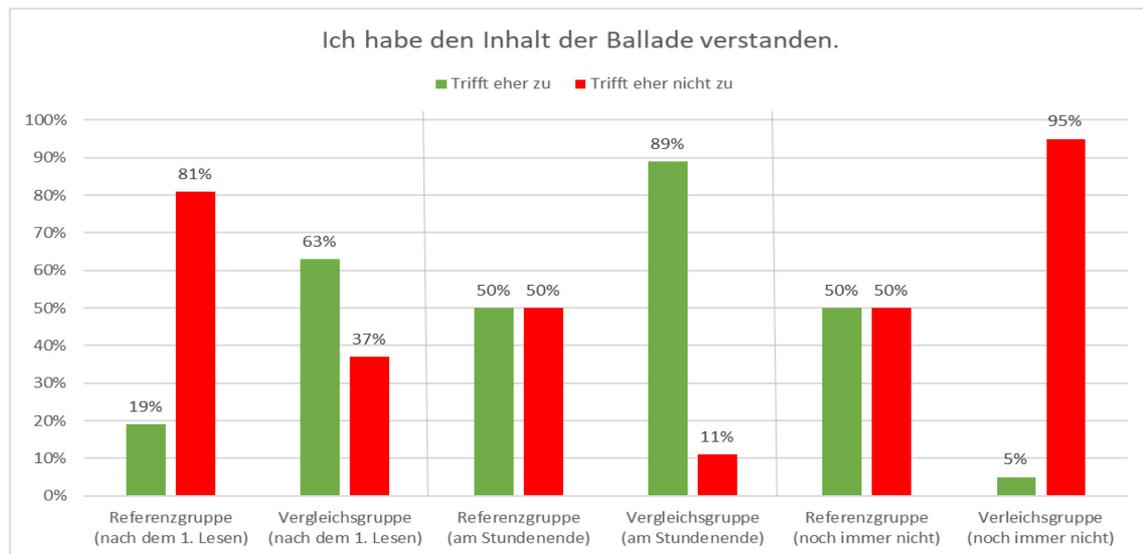


Diagramm 6: Auswertung der Daten aus dem Fragebogen zum Textverstehen der Ballade.

Aus den Daten ergibt sich ein deutliches Bild. Auch die Selbsteinschätzung der Lernenden unterstützt die zuvor dargestellten Ergebnisse. Der Wert der ProbandInnen, die den Originaltext ohne zusätzliche Hilfen bereits nach dem ersten Lesen verstanden hatten, liegt bei 19%, wohingegen der Wert bei den SchülerInnen, die zusätzliche Hilfe durch den barrierefreien Begleittext hatten, bereits zu diesem Zeitpunkt bei 63% liegt. Zwar kann das Verständnis des Textes durch die intensivere Auseinandersetzung und die damit verbundenen Aufgabenstellungen im weiteren Verlauf der Stunde in der Referenzgruppe auf 50% gesteigert werden. Trotzdem liegt dieser Wert vom Ende der Unterrichtsstunde deutlich unter dem Wert der Vergleichsgruppe vom Beginn der Unterrichtsstunde. Auch in dieser Gruppe steigerte sich das Verständnis durch die intensivere Auseinandersetzung, sodass am Ende fast 90% der SchülerInnen angaben, die Ballade größtenteils verstanden zu haben.

Neben diesen Fragen zum Lese- und Textverständnis der Ballade gab es tiefgreifende inhaltliche Aufgaben, aber auch Arbeitsaufträge zu stilistischen Mitteln und sprachlichen

²²⁶ Als Grundlage für dieses Diagramm dienen die Daten aus Anhang 29: Textverstehen Frage 1; Anhang 30: Textverstehen Frage 2 und Anhang 30: Textverstehen Frage 3.

Besonderheiten. Dabei sollte überprüft werden, ob die Verwendung eines barrierefreien Begleittextes zu einem schlechten Abschneiden der Lernenden in diesen Bereichen führt, da sprachliche Besonderheiten in einem solchen Text ausgespart und somit nicht wiedergegeben werden können. Betrachtet man dazu Aufgabe sieben, die sich lediglich mit dem Herausschreiben von Adjektiven und Verben aus dem Originaltext befasst und damit verbunden Aufgabe acht, die diese Wortgruppen gegenüberstellt, so zeigt sich jedoch ein anderes Bild.

Auch bei Aufgabe sieben konnten die Lernenden maximal sechs Punkte erzielen. Einen Punkt erhielten sie nur dann, wenn die Wörter der Spalte richtig und vollständig zugeordnet wurden (lediglich bei einem fehlenden Wort wurde der Punkt dennoch gegeben). Während der Anteil der Lernenden, die bei dieser Aufgabe die volle Punktzahl erreichten, noch relativ ausgeglichen war (Referenzgruppe circa 6%, Vergleichsgruppe circa 11%), lässt sich in der Kategorie 4/5 von 6 Punkten ein deutlicher Unterschied erkennen. Ungefähr 37% der Vergleichsgruppe, demgegenüber aber nur circa 6% der Referenzgruppe konnten dieser Kategorie zugeordnet werden. Dieser Unterschied spiegelt sich dann in umgekehrter Form in der letzten Kategorie wider. 62,5% aus K1 konnten bei dieser Aufgabe maximal einen Punkt erreichen. Demgegenüber lag der Anteil in K2 bei circa 37%.²²⁷ In der darauf aufbauenden Aufgabe acht setzt sich dieses Ergebnis fort. Obwohl die Lernenden sich mit einem Lösungsblatt zu Aufgabe sieben zuvor hätten absichern können, erreichte niemand aus K1 bei dieser Aufgabe die vollen drei Punkte. Im Gegensatz dazu gelang dieses Ergebnis circa 26% der Vergleichsgruppe. 37,5% aus K1 und \approx 16% aus K2 erzielten bei dieser Aufgabe keine Punkte. Obwohl der barrierefreie Begleittext hierbei keine direkte Hilfeleistung bot, schlossen die Lernenden der Vergleichsgruppe im Durchschnitt deutlich besser ab.

Auch bei Fragen zu stilistischen Mitteln, bot der barrierefreie Begleittext nur bedingt Unterstützung. Zwar ist es möglich Vergleiche einzuarbeiten, Metaphern und Personifikationen können jedoch nicht dargestellt werden. Dennoch zeigt sich auch bei der folgenden Aufgabe ein deutlich besseres Abschneiden der Vergleichsgruppe, wie Diagramm sieben zeigt:²²⁸

²²⁷ Vgl.: Anhang 41: Verständnisfrage 7.

²²⁸ Als Grundlage für dieses Diagramm dienen die Daten aus Anhang 43: Verständnisfrage 9.

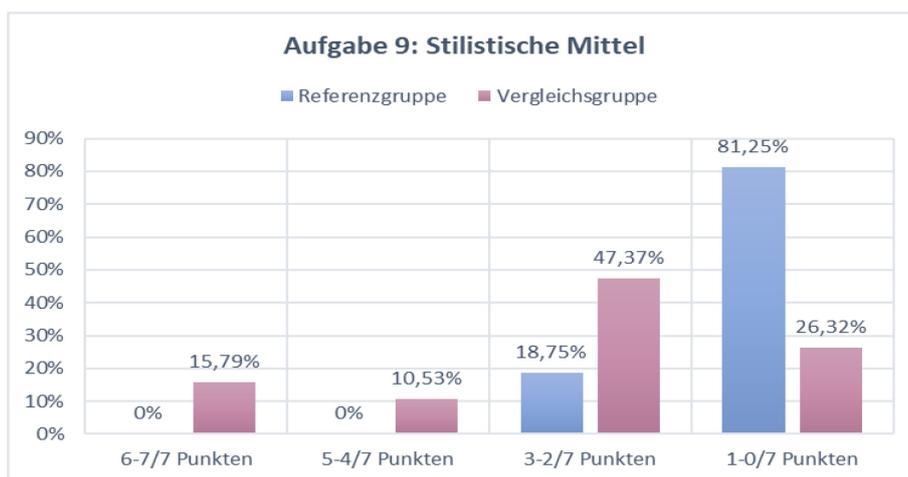


Diagramm 7: Auswertung Verständnisaufgabe 9 – Stilistische Mittel

Für die vollständige Bearbeitung der Aufgabe konnten maximal sieben Punkte erreicht werden. Sechs Punkte gab es dabei für die korrekte Nennung von je zwei Metaphern, Personifikationen und Vergleichen aus dem Originaltext. Den siebenten Punkt erhielten die Lernenden für die korrekten Versangaben hinter den Stilelementen. Die Datenauswertung zeigt, dass $\approx 26\%$ der Lernenden aus K2 vier oder mehr Punkte erzielen konnte. Im Gegensatz dazu erreichte niemand aus K1 eine Punktzahl über drei. Mehr als 81% schlossen die Aufgabe sogar lediglich mit einem oder gar keinem Punkt ab, obwohl am Beginn der Stunde die verschiedenen Stilelemente im gemeinsamen Unterrichtsgespräch noch einmal wiederholt wurden. Insgesamt erreichten demgegenüber $\approx 74\%$ der ProbandInnen aus der Vergleichsgruppe mindestens zwei Punkte. Dabei arbeitete der Großteil der SchülerInnen zumindest die beiden Vergleiche korrekt heraus. Während sich zahlreiche ProbandInnen der Vergleichsgruppe darüber hinaus an den weiteren Stilmitteln versuchten und hier auch einige Punkte holten, blieben die Antwortfelder der Referenzgruppe größtenteils leer. Die Probleme beim Herausarbeiten von Metaphern und Personifikationen wurden an dieser Stelle deutlich. Auch die Selbsteinschätzung aus dem Fragebogen offenbart ein ähnliches Bild. Die Angaben der Lernenden stimmen hier auch zwischen den Gruppen größtenteils überein. Circa 75% der Lernenden beider Testgruppen gaben an, dass ihnen das Herausarbeiten von Metaphern und Personifikationen schwer gefallen sei, wohingegen der Wert bei den Vergleichen nur bei $\approx 44\%$ in der Referenzgruppe und bei $\approx 26\%$ in der Vergleichsgruppe lag.²²⁹ Trotz der ähnlichen Angaben zum Herausarbeiten von Metaphern und Personifikationen, schnitt K2 im Vergleich beider Gruppen deutlich besser ab als K1.

Abschließend kann man festhalten, dass die Lernenden der Vergleichsgruppe im Durchschnitt bei allen Aufgaben besser abschnitten als die Referenzgruppe und somit auch deutlich höhere

²²⁹ Vgl.: Anhang 27: Lesen Frage 8; Anhang 28: Lesen Frage 9.

Gesamtpunktzahlen erzielten. Die folgende Darstellung zeigt die erreichten Punktzahlen aller ProbandInnen:²³⁰

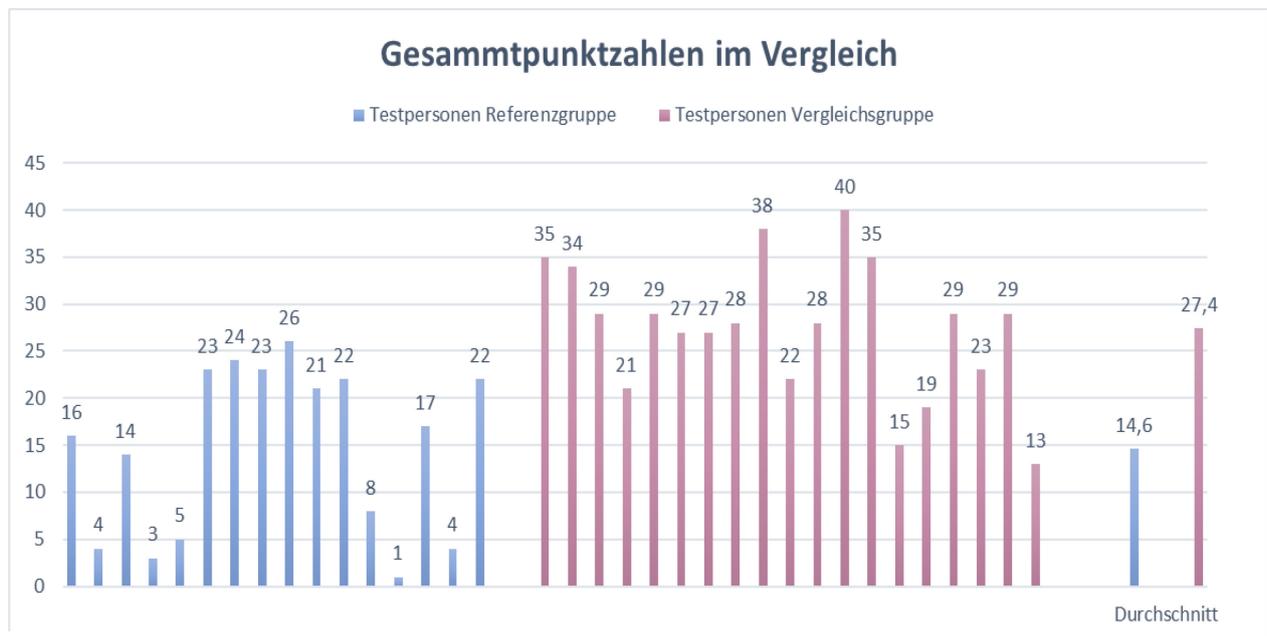


Diagramm 8: Gesamtpunktzahlen

Die durchschnittliche Punktzahl der Lernenden aus K1 – die nur den Originaltext zur Verfügung hatten – lag somit bei 14,6 Punkten, was nach dem Bewertungsmaßstab der Oberschule Innenstadt der Norte 5 entspricht. Der Durchschnittswert der Vergleichsgruppe lag demgegenüber bei 27,4 Punkten (entspricht Note 3). Auffällig ist, dass selbst die/der beste SchülerIn der Referenzgruppe mit ihrem/seinem Ergebnis unter dem Durchschnittswert der Vergleichsgruppe liegt. Gleichzeitig liegt die/der schlechteste Lernende der Vergleichsgruppe nur einen Punkt unter dem Durchschnitt der Referenzgruppe. Selektiert man diese Ergebnisse noch einmal nach der Herkunft der ProbandInnen, erreichten Lernende mit Migrationshintergrund in K1 durchschnittlich 14,2 Punkte und in K2 27,5 Punkte. Damit liegt die erreichte Punktzahl genau im Durchschnitt der jeweiligen Klassen.

5.6 Aufstellen der Ergebnisse

Die analysierten Daten zeigen eindeutig, dass die Lernenden der Vergleichsgruppe bei der Bearbeitung der Verständnisfragen deutlich besser abschnitten als die SchülerInnen der Referenzgruppe. Ungefähr 13 Punkte und somit zwei Schulnoten trennen beide Gruppen im

²³⁰ Als Grundlage für dieses Diagramm dienen die Daten aus Anhang 47: Gesamtpunktzahlen der Testgruppen.

Durchschnitt voneinander. Da die Datenerhebung in beiden Klassen im gleichen Unterrichtsetting und auf Basis des gleichen Vorwissens durchgeführt wurde, kann dieser Unterschied dem barrierefreien Begleittext zugeschrieben werden, welcher der Vergleichsgruppe als zusätzliches Material zur Verfügung stand. Dieser Text ermöglicht durch seine Gestaltung auf Grundlage des Empfehlungswerkes von VERSO einen besseren Zugang zum literarischen Gegenstand. Vor allem beim ersten Lesen des Textes verringert er Barrieren und verhindert auf diese Weise ein hohes Frustrationspotential bei den Lernenden. Die ProbandInnen aus K2 bearbeiteten die Aufgaben nicht nur intensiver – wie in der Reflexion der Durchführung beschrieben wurde – sondern gleichzeitig detaillierter als die Lernenden aus K1. Dadurch erzielte diese Gruppe, wie aus den Verständnisaufgaben hervorgeht, deutlich mehr Punkte in allen Aufgabenbereichen. Nicht nur auf die Aufgaben zum Textverstehen hatte der Begleittext in Einfacher Sprache somit positive Auswirkungen. Obwohl dieser bei Fragen zu stilistischen Mitteln oder sprachlichen Besonderheiten keine Hilfestellung geben kann, beantworteten die ProbandInnen der Vergleichsgruppe auch diese Aufgaben besser. Ein Grund dafür kann ein hohes Frustrationspotential und daraus resultierend eine geringe Motivation der Lernenden aus K1 sein. Während viele ProbandInnen der Vergleichsgruppe die Ballade schon nach dem ersten Lesen beider Texte verstanden hatten (Vgl.: Diagramm 6), konnten sie direkt mit der Bearbeitung der Aufgaben zum Text beginnen. Der barrierefreie Begleittext lieferte dabei nicht nur eine inhaltliche Orientierung, sondern ermöglichte durch seinen balladenähnlichen Aufbau ein Hin- und Herspringen zwischen beiden Texten. Die Folge daraus ist schon in Aufgabe eins erkennbar. Die Lernenden der Vergleichsgruppe erschlossen sich durch die Kombination beider Texte den Großteil der für sie unbekanntesten Wörter selbstständig, sodass sie am Ende nur wenige Wörter als unverständlich hervorhoben. Im Gegensatz dazu lasen die ProbandInnen der Referenzgruppe den Originaltext der Ballade mehrfach. Da ihnen keine zusätzlichen Hilfsmittel zur Verfügung standen, stießen sie schnell auf für sie unverständliche Wörter und demzufolge große Barrieren. In einem regulären Unterrichtsetting bestünde die Möglichkeit seitens der Lehrperson diese unverständlichen Wörter gemeinsam mit den Lernenden zu klären. Jedoch ist die Masse dieser Wörter (Vgl.: Diagramm 2) sehr hoch, sodass auch eine einzelne Lehrperson es nicht schaffen kann, die Verständnisbarrieren für alle SchülerInnen vollständig zu beseitigen. Darüber hinaus wird eine/ein SchülerIn in einem solchen Frage-Antwort-Kontext wahrscheinlich nicht alle für sie/ihn unverständlichen Wörter angeben, da dies nach der möglicherweise zehnten Meldung einer einzelnen Person auch ein hohes Frustrations- aber auch Stigmatisierungspotential zur Folge haben kann. Auch die klassische Wortliste, die vermeintlich schwer verständliche Begriffe erklärt und welche den SchülerInnen in K1 nach der Beantwortung von

Aufgabe eins zur Verfügung gestellt wurde, kann diese Barrieren nicht beseitigen. Zum einen wird durch eine solche Liste schon im Vorfeld suggeriert, welche Wörter durch die Lernenden verstanden werden müssen und welche nicht. Da SchülerInnen jedoch Individuen mit individuellem Wortschatz sind, ist es nicht möglich schon im Vorfeld zu bestimmen, welche Wörter wirklich verstanden werden. Zum anderen werden die Wörter in einer solchen Liste losgelöst vom Gesamttext erklärt. Liest eine/ein SchülerIn ein für sie/ihn unbekanntes Wort, muss sie/er zunächst auf der separaten Wortliste nachschauen und wird somit vollständig aus dem Lesefluss gerissen. Während ein Text in Einfacher Sprache auf die individuellen Bedürfnisse angepasst werden kann und eine Worterklärung im Sinnzusammenhang vornimmt, ist eine Wortliste ein starres Gebilde, welches nur schwer zum vollständigen Barriereabbau beitragen kann. Das spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Datenerhebung wider. Trotz vorhandener Wortliste hatte die Hälfte der Testgruppe K1 auch am Ende der Unterrichtsstunde die Ballade nicht vollständig verstanden (Vgl.: Diagramm 6).

Dass die Verwendung eines barrierefreien Begleittextes mehr als nur zum bloßen Verstehen des Originaltextes befähigt, zeigen die weiterführenden Aufgaben. Nicht nur auf inhaltlicher Ebene schnitten die Lernenden der Vergleichsgruppe deutlich besser ab. Auch bei Fragen zu sprachlichen Besonderheiten erzielte diese Testgruppe weitaus mehr Punkte als K1 (Vgl.: beispielsweise Diagramm 7). Ein Grund dafür kann das geringere Frustrationspotential der Vergleichsgruppe sein. K1 stieß schon seit Beginn der Stunde auf zahlreiche Verständnisprobleme und demzufolge Barrieren. Für viele Lernende bestand keine Möglichkeit den vorgelegten Text vollständig zu verstehen, wodurch schon bei der Bearbeitung der ersten Aufgaben große Probleme auftraten. Da sich die Aufgaben in ihrer Komplexität mit der Folge steigern, wurden diese SchülerInnen bei jeder neuen Aufgabe vor weitere Probleme gestellt. Die Stimmung und die Motivation der Lernenden nahmen somit im Verlauf der Stunde deutlich ab, was sich auch in der Bearbeitung der Aufgaben zeigte. Das Frustrationspotential stieg so aufgrund der fehlenden Erfolgserlebnisse stetig an. Im Unterrichtsgeschehen mussten immer mehr Lernende aus K1 aktiv zur Weiterarbeit überzeugt werden, wie auch schon unter „5.4 Reflexion der Durchführung“ geschildert wurde. Während die meisten Lernenden der Vergleichsgruppe alle Aufgaben beantworteten, blieben vor allem die letzten Fragestellungen in der Referenzgruppe nicht selten unbeantwortet. Vor allem bei der Beantwortung von Aufgabe elf, in welcher die Lernenden dazu aufgefordert wurden eine Situation aus ihrem eigenen Leben zu schildern, in welcher sie ähnliche Erfahrungen wie der Junge sammelten, wurde dieser Fakt deutlich. In der Referenzgruppe füllten 37,5% die Frage nicht aus, $\approx 44\%$ beantworteten sie damit, dass sie noch nie eine solche Situation erlebt hatten und nur $\approx 19\%$ schilderten eine für sie unheimliche Situation.

Zusammenhängen könnten diese Werte mit mehreren Faktoren. Zum einen ist es möglich, dass die Lernenden keine persönlichen Informationen preisgeben wollten, da sie sich in einem für sie ungewohnten Setting befanden. Zum anderen ist es aber auch möglich, dass sie von den vorherigen Aufgaben so frustriert waren, dass sie diese Aufgabe nun schlichtweg nicht beantworten wollten. Betrachtet man die Werte der Vergleichsgruppe stellt man fest, dass sich hier mehr als 63% der Lernenden trotz gleicher Voraussetzungen und gleichen Settings auf die Fragestellung einließen und eine Situation aus ihrem Leben darboten. $\approx 32\%$ gaben an eine solche Situation noch nicht erlebt zu haben und nur von $\approx 5\%$ – was einer einzigen Testperson entspricht – wurde diese Aufgabe nicht beantwortet. Viele der Lernenden aus K2 schilderten an dieser Stelle trotz der ungewohnten Unterrichtssituation Erlebnisse, die sie teilweise für ihr ganzes Leben prägen werden, wie zum Beispiel die Flucht aus einem Kriegsgebiet.²³¹ Es ist somit auch der Verdienst des barrierefreien Textes, nicht nur eine textbasierte Barriere zu beseitigen, sondern gleichwohl ein angstfreies Lernumfeld zu generieren, in welchem sich die Lernenden wohlfühlen und auch eigene Gefühle und Erlebnisse ausdrücken können und wollen. In der Betrachtung der Lernenden mit Migrationshintergrund brachte die Datenerhebung besondere Erkenntnisse. Obwohl schon zu Beginn der Arbeit die These aufgestellt wurde, dass ein barrierefreier Begleittext in Einfacher Sprache allen Lernenden als Hilfestellung dienen kann und so die Ergebnisse aller SchülerInnen verbessert, war dennoch die Annahme, dass der Effekt auf die Lernenden mit Migrationshintergrund stärker wäre als der Effekt auf SchülerInnen deutscher Herkunft. Während der erste Teil der These bestätigt werden konnte (die Gesamtgruppe K2 erzielte circa 13 Punkte mehr als K1), muss der zweite Teil an dieser Stelle widerlegt werden. Die Untersuchungen ergaben sowohl in K1 als auch in K2 einen ähnlichen Durchschnittswert der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Es ist demzufolge deutlich, dass der barrierefreie Text in Einfacher Sprache seinem Anspruch, ein Text für alle Lernenden zu sein, gerecht wird. Nicht nur Lernende mit Migrationshintergrund profitieren davon. Auch Lernende deutscher Herkunft unterstützt der Text gleichermaßen. Dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in beiden Klassen die gleichen Leistungen erzielen, wie SchülerInnen deutscher Herkunft zeigt zudem, dass der gesonderte Zweitsprachenunterricht an dieser Oberschule gut funktioniert. Vor allem leistungstechnisch und sprachlich sind die Lernenden demnach gut in den Klassenverband integriert.

Oft besteht bei Texten in Einfacher Sprache die Angst, dass SchülerInnen unterfordert sein könnten. Mit der durchgeführten Datenerhebung wird auch diese These widerlegt. Zwar

²³¹ Vgl.: Anhang 45: Verständnisfrage 11.

schnitten die Lernenden, welche den barrierefreien Text zur Verfügung hatten, deutlich besser ab, jedoch erzielte niemand die volle Punktzahl. Eher deuten die Daten darauf hin, dass die ausschließliche Verwendung des Originaltextes in der Referenzgruppe zu einer Überforderung der Lernenden führte, was sich auch mit den Angaben der Lernenden in der Auswertung der Stunde deckte. Durch die Kombination beider Texte konnte diese Überforderung in K2 vermieden werden, was nicht nur das Frustrationspotential dieser Schüler senkte, sondern gleichzeitig die Motivation sich mit den Aufgaben auseinanderzusetzen steigerte und in der Folge bessere Ergebnisse hervorbrachte. Auch die Rückmeldungen der SchülerInnen in der Nachbesprechung der Datenerhebung zum barrierefreien Begleittext waren durchweg positiv. Ein paar ausgewählte Antworten werden folgend im originalen Schriftbild dargeboten:

- „Mir hat der zweite Text nochmal ein bisschen geholfen, mehr von der Ballade zu verstehen das ich mich noch mehr in die Situation rein versetzen konnte.“
- „Den Barrierefreie Text fand ich besser zu verstehen als den Originaltext, da alles so alte Wörter waren, während man beim anderen Text besser verstehen und sich das alles vorstellen konnte.“
- „Ich finde es mit dem zweiten Text einfacher die ballade zu verstehen da fremdwörter gut erklärt werden und konnte so auch die Aufgaben besser verstehen. Also ich finde die Idee sehr gut.“
- „Ich fande den Erklärungstext sehr gut, weil er unverständliche Wörter sehr gut erklärt hat und man somit alles leichter verstanden hat.“
- „Also den Originaltext habe ich gar nicht verstanden. Aber den anderen schon ich finde es ist nh richtig gute Idee mit so einem text.“

Allein diese Auswahl zeigt, dass den Lernenden der Vergleichsgruppe die Bearbeitung der Aufgaben nicht nur leichter gefallen ist, sondern gleichwohl auch mehr Spaß bereitet hat. Durch den Text konnten sie sich besser in die Hauptfigur der Ballade hineinversetzen, wodurch auch ästhetisches Empfinden ermöglicht wurde. Die Referenzgruppe erlebte demgegenüber nur Frustration, da sie den Text nicht verstand und so auch die Aufgaben nicht richtig beantworten konnte. Die Rückmeldungen im Anschluss an die Datenerhebung waren hier sehr negativ. Nachdem auch dieser Gruppe der barrierefreie Text vorgestellt wurde, waren die Rückmeldungen auf die Frage, ob ein solcher Text das hohe Maß an Frustration hätte verhindern können, durchweg zustimmend.

6 Fazit

Die Durchführung des Projekts und die Auswertung der daraus hervorgegangenen Daten zeigen ein deutliches Ergebnis. Die Gruppe, der als zusätzliche Hilfestellung der barrierefreie Begleittext nach dem Empfehlungswerk von VERSO zur Verfügung stand, schnitt bei der Beantwortung der Verständnisfragen deutlich besser ab als die gegenübergestellte Referenzgruppe. Neben dem besseren Verständnis der Ballade, welches zu erwarten war, zeigten sich jedoch auch weitere Folgen. Fragestellungen, die nicht im direkten Zusammenhang mit dem barrierefreien Begleittext standen, wurden von den Lernenden der Vergleichsgruppe besser beantwortet. Vor allem der Vergleich der Antworten, aber auch die Beobachtung der ProbandInnen während der Untersuchung zeigten, dass sich die Lernenden der Vergleichsgruppe intensiver und ausführlicher mit den gestellten Arbeitsaufträgen auseinandersetzten. Zusätzlich hatten sie mehr Freude beim Bearbeiten der Aufgaben, was auch auf das bessere Verständnis des Originaltextes und dem daraus resultierenden geringeren Frustrationspotential zurückzuführen ist. Auch auf der sozialen Ebene ließen sich Unterschiede erkennen. Während sich die Referenzgruppe verschlossen zeigte und auf persönliche Fragen nur zurückhaltend antwortete, öffneten sich die Lernenden der Vergleichsgruppe auch in diesem für sie ungewohnten Umfeld. Während der vorgestellten Datenerhebung führte der Begleittext demnach nicht nur zu einem Barriereabbau auf sprachlicher, sondern ebenfalls auf zwischenmenschlicher Ebene und eröffnete den Lernenden somit ein angstfreies Lernumfeld, in welchem sie sich wohl fühlten. Die einleitende Frage danach, ob ein barrierefreier Begleittext in Einfacher Sprache ein besseres Verständnis des Gesamtwerks ermöglicht, muss demnach nicht nur bejaht, sondern zusätzlich erweitert werden. Nicht nur das Verständnis, sondern gleichwohl das ästhetische Erleben wurde durch die zusätzliche Hilfestellung verbessert. Da die ProbandInnen der Referenzgruppe große Probleme beim Verstehen des Textes hatten, konnte hier kein Lesefluss entstehen. Das mühsame Herleiten einzelner Wörter aus einer bereitgestellten Wortliste, auf der nicht alle Wörter erklärt wurden, war nicht nur zeit- sondern ebenfalls motivationsraubend. Demgegenüber verstanden Lernende der Vergleichsgruppe die Originalballade durch die zusätzliche Hilfestellung schon sehr schnell, was zu größerer Motivation und besseren Ergebnissen bei der Bearbeitung der Folgeaufgaben führte. Während tiefgreifende inhaltliche und sprachliche Aufgaben bei der Referenzgruppe scheinbar zu Überforderung führten, war dies bei der Vergleichsgruppe nicht zu erkennen. Vielmehr eröffnete der barrierefreie Begleittext den Lernenden den Zugang zum ästhetischen Erleben des Originals.

Zu Beginn der Arbeit wurde davon ausgegangen, dass ein barrierefreier Begleittext vor allem für Lernende mit Migrationshintergrund eine große Hilfestellung bietet. Diese Aussage muss vor dem Hintergrund der aufgestellten Daten revidiert werden. Es stellte sich heraus, dass dieser Begleittext in Einfacher Sprache nicht nur die Ergebnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund positiv beeinflusste, sondern die Ergebnisse aller Lernenden und das sogar im gleichen Maß. Neben dem gut funktionierenden Zweitsprachenunterricht der Versuchsschule ist dies auch auf die betrachtete Textart zurückzuführen. Es handelte sich um einen literarischen Text – eine Ballade – aus dem Jahr 1824, die allein aufgrund ihrer Wortwahl auch für Lernende deutscher Herkunft schwer zu verstehen ist. An diesem Beispiel wird jedoch deutlich, dass es nicht sinnförend ist, bei der Förderung von Teilhabe im Unterricht lediglich Lernende mit Migrationshintergrund in den Fokus zu rücken. Vielmehr sollten stets alle SchülerInnen einer Klasse betrachtet werden, um individuelle Barrieren abbauen zu können. Nur so kann eine Förderung aller Lernenden erreicht und eine Überforderung vermieden werden.

Vor dem Hintergrund des Titels dieser Arbeit ist zusammenfassend festzuhalten, dass barrierefreie Sprache in jedem Fall das Potential mit sich bringt, eine bessere Teilhabe aller SchülerInnen im Unterricht zu ermöglichen. Ein barrierefreier Begleittext wie in diesem Beispiel, der den Inhalt eines Originaltextes aufgreift und diesen in verständlicher Form aufarbeitet, kann als zusätzliches Unterrichtsmaterial hilfreich sein. Dazu ist es aber elementar, dass der Einsatz dieses Hilfsmittels didaktisch umfassend aufgearbeitet wurde. Nur richtig eingesetzt wird dieses Element auch langfristig positive Ergebnisse hervorbringen. Wichtig ist vor allem, dass ein solcher Text niemals losgelöst, sondern stets in Kombination mit dem zugehörigen Original verwendet wird. Dadurch wird den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, sich intensiv mit der Literatur auseinandersetzen zu können. Nur so kann es gelingen Verständnis und ästhetisches Empfinden miteinander zu vereinen. Bei den Einsatzmöglichkeiten im Schulalltag stellt der in hier vorgestellte Versuch lediglich ein Beispiel dar. Die beschränkte Zeit im Rahmen dieser Arbeit eröffneten keinen Raum, um beispielsweise auch mit den SchülerInnen intensiv auf die Unterschiede zwischen Originaltext und vereinfachter Version einzugehen. An dieser Stelle gibt es zahlreiche didaktische Anknüpfungspunkte.

Abschließend ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass barrierefreie Sprache durchaus einen positiven Effekt auf die Förderung von Teilhabe im Unterricht haben kann und im Rahmen dieser Arbeit bezogen auf den Deutschunterricht hatte. Dennoch sollte diese nicht als Allheilmittel angesehen werden, um Verständnisbarrieren zu beseitigen. Vielmehr stellt barrierefreie Sprache ein einzelnes Puzzlestück dar, welches richtig eingesetzt einen kleinen Beitrag zum Erreichen einer vollumfänglichen Teilhabe aller Lernenden im Schulalltag leisten kann.

7 Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Artiles, Alfredo J.; **Kozleski**, Elizabeth B.; **Dorn**, Sherman; **Christensen**, Carol (2006): Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. In: Review of Research in Education, Jahrgang 30, Heft 1, Seite 65-108, URL: <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065> (zuletzt abgerufen am 17.01.2021).

Auer, Michael (2016): Von der Moritat zum Melodram. Melodram zu Annette von Droste-Hülshoff, „Der Knabe im Moor“ [Klasse 7/8]. URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_mks/musik/gym/bp2016/fb3/5_bau2/2/baustein_von_der_moritat_zum_melodram.pdf (zuletzt abgerufen am 04.12.2020).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (zuletzt abgerufen am 17.01.2021).

Baumert, Andreas (2018): Einfache Sprache und Leichte Sprache. Kurz und bündig. In: Hochschule Hannover. University of Applied Sciences and Arts. DOI: <https://doi.org/10.25968/opus-1234> (zuletzt abgerufen am 14.11.2020).

Baumgärtner, Alfred Clemens (1964): Die Ballade als Unterrichtsgegenstand. Ein Beitrag zur literarischen Erziehung in der Volksschule. München, Frankfurt/Main, Berlin, Hamburg: List.

Baumgärtner, Alfred Clemens (1993): Der Knabe im Moor von Annette von Droste Hülshoff. In: Karl Hotz (Hg.): Gedichte aus sieben Jahrhunderten. Interpretationen. 3. veränderte Auflage, Bamberg: Buchners Verlag, Seite 111-120.

Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Diana Gebele, Alexandra L. Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, Seite 47-56.

Berkemeier, Anne; Wilmes, Sabine (2016): Heterogenität im Deutschunterricht. In: Diana Gebele, Alexandra L. Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, Seite 57-78.

Besand, Anja; Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Christoph Dönges, Wolfram Hilpert, Bettina Zurstrassen (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Seite 45-59.

Bock, Bettina M. (2014): „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellung aus Sicht der Linguistik. In: Susanne J. Jekat, Heike Elisabeth Jüngst, Klaus Schubert, Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Berlin: Frank & Timme, Seite 17-51.

Bock, Bettina; Lange, Daisy; Fix, Ulla (2017): Das Phänomen „Leichte Sprache“ im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herausforderungen. In: Dies. (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, Seite 11-31.

Bräutigam, Kurt (1963): Die deutsche Ballade. Wege zu ihrer Deutung auf der Mittelstufe. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn: Verlag Moritz Diesterweg.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache, Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016b): Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2019a): Leichte Sprache. In: Christiane Hochstadt, Ralph Olsen (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, Seite 80-92.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2019b): Leichte Sprache. In: Christiane Maaß, Isabel Rink (Hg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, Seite 251-271.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2002): Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG). Stand 2018, URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html> (zuletzt abgerufen am 02.11.2020)

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0). Stand 2019, URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (zuletzt abgerufen am 10.11.2020).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf;jsessionid=A8E1E44108AEF584EC51995184E976B8.delivery1-master?__blob=publication-File&v=1 (zuletzt abgerufen am 17.01.2021).

Deutschland; Österreich; Schweiz; Lichtenstein (2015): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Theresia Degener, Elke Diehl (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Seite 401-435.

Dube, Juliane; Führer, Carolin (2020): Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Düver, Julia (2019): Leichte Sprache als funktionale Varietät der Verständlichkeit. Eine empirische Studie zum Wortschatz und zur Verständlichkeit von Synonyma und Metaphern. Kiel: Selbstverlag.

Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Entwistle, William J. (1980): Was ist eine Ballade? In: Walter Müller-Seidel (Hg.): Balladenforschung. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, Seite 37-50.

Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS, DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2> (zuletzt abgerufen am 20.04.2021).

Heidelberger, Juliane (2018): Die Personalisierung institutioneller Texte anhand kognitionslinguistischer Kategorien am Beispiel des partizipativen Forschungsprojektes „Audioguide Albertinum Dresden“. Dresden: veröffentlichte Bachelorarbeit.

Hennies, Johannes; **Ritter**, Michael (2014): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Dies. (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, Seite 7-17.

Hinz, Andreas (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In: Ursula Böing, Andreas Köpfer (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, Seite 60-81.

Hochstadt, Christiane; **Olsen**, Ralph (2019): Deutschunterricht und Inklusion. In: Dies. (Hg.) Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, Seite 8-13.

Kallus, Konrad Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition> (zuletzt abgerufen am 13.11.2020).

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Prof. em. Dr. Klaus Klemm. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_Deutschland.pdf (zuletzt abgerufen am 17.01.2021).

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kultusministerkonferenz (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuss der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, URL: <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-19344686> (zuletzt abgerufen am 17.01.2021).

Lange, Daisy; Bock, Bettina M. (2016): Was heißt „Leichte“ und „einfache Sprache“? Empirische Untersuchungen zu Begriffsemantik und tatsächlicher Gebrauchspraxis. In: Nathalie Mälzer (Hg.): Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis. Berlin: Frank & Timme, Seite 117-134.

Langholz, Sophie (2020): Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen von Menschen mit kognitiven Einschränkungen. Dresden: veröffentlichte Staatsexamensarbeit.

Langner, Anke (2019): Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In: Anke Langner, Matthias Ritter, Jan Steffens, David Jugel (Hg.): Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, Seite 1-20, URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2> (zuletzt abgerufen am 02.11.2020).

Lasch, Alexander (2017): Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix, Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, Seite 275-299.

Lehner, Martin (2020): Didaktische Reduktion. 2., überarbeitete Auflage, Bern: Haupt Verlag.

Maaß, Christiane (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.

Maaß, Christiane; **Rink**, Isabel; **Zehrer**, Christiane (2014): *Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft*. In: Susanne J. Jekat, Heike Elisabeth Jüngst, Klaus Schubert, Claudia Villiger (Hg.): *Sprache barrierefrei gestalten*. Berlin: Frank & Timme, Seite 53-85.

Michalak, Magdalena (2019): *Deutsch als Zweitsprache*. In: Christiane Hochstadt, Ralph Olsen (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, Seite 191.

Morfeld, Matthias; **Koch-Gromus**, Uwe (2016): *Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe*. In: *Bundesgesundheitsblatt* 59. Seite 1045–1047, DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-016-2419-3> (zuletzt abgerufen am 03.11.2020).

Netzwerk Leichte Sprache (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache*. URL: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (zuletzt abgerufen am 10.11.2020).

Neumann, Friedrich Wilhelm (1980): *Zur Theorie und Ästhetik der Ballade*. In: Walter Müller-Seidel (Hg.): *Balladenforschung*. Königstein/Ts.: Verlagsgruppe Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein, Seite 24-36.

Oomen-Welke, Ingelore (2015): *Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache*. In: Thorsten Pohl, Irene Pieper, Swantje Weinhold, Thomas Zabka (Hg.): *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Hohengehren: Schneider Verlag, Jahrgang 20, Heft 38, Seite 24-32.

Paefgen, Elisabeth K. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Riegert, Judith; **Musenberg**, Oliver (2017): *Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht*. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix, Daisy Lange (Hg.): *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme, Seite 387-399.

Saalfrank, Wolf-Thorsten; **Zierer**, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009/2019): Lehrplan Oberschule. Deutsch.

URL: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/27_lp_os_deutsch_2019.pdf?v2

(zuletzt abgerufen am 16.02.2021).

Staupe, Gisela (2012): Vorwort. In: Anja Tervooren, Jürgen Weber (Hg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, Seite 7-9.

Stošić, Patricia; **Diehm**, Isabell (2019): Integration oder Inklusion? Ein Systematisierungsversuch der Debatte um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit ›Migrationshintergrund‹. In: Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman, Hans Karl Peterlini (Hg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, Seite 21-39.

Tervooren, Anja; **Weber**, Jürgen (2012): Einleitung: Barrieren wahrnehmen, verstehen und abbauen. In: Dies. (Hg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, Seite 11-26.

Trim, John; **North**, Brian; u. a. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Deutsche Übersetzung, URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (zuletzt abgerufen am 02.11.2020).

VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Projekt. URL: <https://verso-gruppe.de/verso-das-projekt/> (zuletzt abgerufen am 15.11.2020).

VERSO Dresden (2020): VERSO – Das Unternehmen. URL: <https://verso-gruppe.de/verso-das-unternehmen/> (zuletzt abgerufen am 15.11.2020).

von Brand, Tilman; **Brandl**, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Werning, Rolf; **Arndt**, Ann-Kathrin (2016): Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Diana Gebele, Alexandra L. Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, Seite 19-46.

Werning, Rolf; **Lütje-Klose**, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Auflage, München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.

Winter, Linda (2014): Barrierefreie Kommunikation. Leichte Sprache und Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Hamburg: Diplomica Verlag.

Woesler, Winfried [Hg.]; **Droste-Hülshoff**, Annette von [Sammlung] (1985): Historisch-kritische Ausgabe. Gedichte zu Lebzeiten. Text. Band I,1, Bearbeitet von Winfried Theiß, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Woesler, Winfried [Hg.]; **Droste-Hülshoff**, Annette von [Sammlung] (1985): Historisch-kritische Ausgabe. Gedichte zu Lebzeiten. Dokumentation. Erster Teil. Band I,2, Bearbeitet von Winfried Theiß, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Wortmann, Thomas (2014): Schrecken ohne Ende. In: Claudia Liebrand, Thomas Wortmann (Hg.): Interpretationen. Gedichte von Annette von Droste-Hülshoff. Stuttgart: Philipp Reclam jun., Seite 62-75.

Zurstrassen, Bettina (2017): Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bettina M. Bock, Ulla Fix, Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, Seite 53-69.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Logo easy-to-read. © European Easy-to-Read Logo: Inclusion Europe. More information at <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/> (zuletzt abgerufen am 11.11.2020).

Abbildung 2: Zertifizierungslogo Verso. Entnommen aus: VERSO Dresden (2020): Willkommen bei VERSO. URL: <https://verso-gruppe.de/> (zuletzt abgerufen am 15.11.2020).

Anhang

Unterteilt in:

- Materialien zur Durchführung der Datenerhebung an der Schule
- Verlaufsplanung für die Durchführung der Datenerhebung
- Erwartungsbilder für die zu bearbeitenden Aufgaben
- Diagramm 2 zu Verständnisaufgabe 1
- Datengrundlage zur Auswertung der erhobenen Daten

Materialien zur Durchführung der Datenerhebung an der Schule

Anhang 1: Originaltext „Der Knabe im Moor“

Für die Verwendung der Ballade im Schulkontext wurde diese aus Gründen der Barrierefreiheit in die Schriftart Open Sans und die Schriftgröße 12 umgewandelt. Dadurch wird in der Auswertung der Daten gewährleistet, dass es nicht aufgrund dieser Formalia zu Verständnisbarrieren kommen konnte.

Der Knabe im Moor – Annette von Droste-Hülshoff (1842)

O schaurig ist's über's Moor zu gehn,
Wenn es wimmelt vom Haiderauche,
Sich wie Phantome die Dünste drehn
Und die Ranke häkelt am Strauche,
5 Unter jedem Tritt ein Quellchen springt,
Wenn aus der Spalte es zischt und singt,
O schaurig ist's über's Moor zu gehn,
Wenn das Röhricht knistert im Hauche!

Fest hält die Fibel das zitternde Kind
10 Und rennt als ob man es jage;
Hohl über die Fläche sauset der Wind –
Was raschelt drüben am Haage?
Das ist der gespenstige Gräberknecht,
Der dem Meister die besten Torfe verzecht;
15 Hu, hu, es bricht wie ein irres Rind!
Hinducket das Knäblein zage.

Vom Ufer starret Gestumpf hervor,
Unheimlich nicket die Föhre,
Der Knabe rennt, gespannt das Ohr,
20 Durch Riesenhalme wie Speere;
Und wie es rieselt und knittert darin!
Das ist die unselige Spinnerin,
Das ist die gebannte Spinnlenor',
Die den Haspel dreht im Geröhre!

25 Voran, voran, nur immer im Lauf,
Voran als woll' es ihn holen;
Vor seinem Fuße brodeln es auf,
Es pfeift ihm unter den Sohlen
Wie eine gespenstige Melodey;
30 Das ist der Geigemann ungetreu,
Das ist der diebische Fiedler Knauf,
Der den Hochzeitheller gestohlen!

Da birst das Moor, ein Seufzer geht
Hervor aus der klaffenden Höhle;
35 Weh, weh, da ruft die verdammte Margreth:
»Ho, ho, meine arme Seele!«
Der Knabe springt wie ein wundes Reh,
Wär' nicht Schutzengel in seiner Näh',
Seine bleichenden Knöchelchen fände spät
40 Ein Gräber im Moorgeschwehle.

Da mählig gründet der Boden sich,
Und drüben, neben der Weide,
Die Lampe flimmert so heimathlich,
Der Knabe steht an der Scheide.
45 Tief athmet er auf, zum Moor zurück
Noch immer wirft er den scheuen Blick:
Ja, im Geröhre war's fürchterlich,
O schaurig wars in der Haide!

Quellenangabe:

Woesler, Winfried [Hg.]; Droste-Hülshoff, Annette von [Sammlung] (1985): Historisch-kritische Ausgabe. Gedichte zu Lebzeiten. Text. Band I,1, Bearbeitet von Winfried Theiß, Tübingen: Max Niemeyer Verlag., Seite 67f.

Anhang 2: Barrierefreier Begleittext zur Ballade „Der Knabe im Moor“

Der Knabe im Moor – Der Junge im Sumpf

Oh, man bekommt Angst, wenn man durch den Sumpf geht.

Nebel steigt vom Boden auf

und bildet Figuren, die Angst machen.

Unkraut wächst aus einem Gebüsch heraus.

5 Unter den Füßen bilden sich bei jedem Schritt kleine Pfützen.

Der Matsch quietscht und zischt und macht unheimliche Geräusche.

Oh, man bekommt Angst, wenn man durch den Sumpf geht.

Die Pflanzen am Ufer rascheln im Wind.

Der ängstliche Junge hält das Deutschbuch fest im Arm.

10 Er rennt so schnell, als würde man ihn jagen.

Über die flache Landschaft weht ein starker Wind.

Was raschelt da drüben im Gebüsch?

Das ist der **Gräberknecht**, der Gehilfe des **Torfstechers**.

Er hat heimlich den guten Boden verkauft. Das Geld hat er dann für Schnaps ausgegeben.

15 Ein lautes „Hu hu“ ist zu hören. Das klingt wie eine wahnsinnige Kuh.

Der kleine Junge hockt sich ängstlich hin.

Die abgebrochenen Baumstämme am Ufer sehen aus wie unheimliche Figuren.

Die Äste eines hohen Nadelbaums bewegen sich unheimlich auf und ab.

Der Junge rennt schnell und achtet angespannt auf jedes Geräusch.

20 Er rennt durch Grashalme, die so groß sind wie Speere.

Im Gras knistert und raschelt es.

Das klingt wie die gruslige Spinnerin.

Es ist die **Spinnlenor**, sie wurde verflucht.

Nun sitzt sie im hohen Schilf und dreht an ihrer Spinnspule.

25 Der Junge läuft und läuft,
als würde es um sein Leben gehen.
Unter seinen Füßen spritzt das schlammige Wasser hervor.
Es verursacht bei jedem Schritt ein pfeifendes Geräusch.
Das ist eine sehr unheimliche Melodie.

30 So klingt auch die Melodie eines stehlenden Spielmanns.
Es ist die Melodie des **Fiedlers Knauf**.
Er wurde verflucht, nachdem er den Hochzeitstaler gestohlen hatte.

Auf einmal bricht der Boden vor dem Jungen auf.
Aus der dunklen Erdspalte hört man einen Seufzer.

35 Er kommt von der verfluchten **Margreth**. Sie ruft:
„Ho, ho, meine arme Seele!“
Der Junge hat Angst wie ein verwundetes Reh.
Bloß gut, dass sein Schutzengel in der Nähe ist.
Sonst hätte man seine Knochen erst in vielen Jahren gefunden.

40 Wahrscheinlich hätte sie ein Torfstecher gesehen, wenn der Sumpf trockengelegt wird.

Langsam wird der Boden unter den Füßen wieder fester.
In der Ferne neben der Weide erkennt man die Lampe am Elternhaus.
Sie gibt dem Jungen ein Gefühl von Heimat.
Der Junge steht nun an der Grenze zwischen Sumpf und Feld.

45 Er atmet tief durch und schaut noch einmal in den Sumpf zurück.
Er hat immer noch große Angst.
Ja, im Unterholz war es fürchterlich.
Ja, unheimlich war es in der Heide.



Worterklärungen:

- Gräberknecht:** Der Gräberknecht ist der Gehilfe des Torfstechers. Zu seinen Lebzeiten hatte er wertvolle Gegenstände von den Menschen gestohlen. Als Strafe dafür wurde er nach seinem eigenen Tod zum Geist. Nun spukt er durch den Sumpf.
- Torfstecher:** Der Torfstecher arbeitet im Sumpf und baut dort den Torf ab. Torf ist ein Boden aus toten Pflanzen. Aus Torf entsteht später Kohle. Man kann ihn getrocknet als Brennstoff nutzen.
- Spinnlenor:** Die Spinnlenor heißt eigentlich Eleonore und war eine Spinnerin. Eine Spinnerin stellt zum Beispiel Kleidung aus Wolle her. Elenore verlangte für ihre Kleidung mehr Geld, als erlaubt war. Deswegen wurde sie aus dem Dorf verbannt. Sie muss nun im Sumpf für immer ihre Spinnspule drehen.
- Fiedler Knauf:** Der Fiedler Knauf war ein Geigenspieler. Auf einer Hochzeit hatte er den Hochzeitstaler gestohlen. Dabei handelt es sich um eine Silbermünze, die dem Brautpaar geschenkt wurde.
- Margreth:** Margreth ist eine weitere Spukgestalt. Sie geistert durch die Sumpflandschaft und soll den Kindern Angst machen.

Anhang 3: Verständnisaufgaben zur Ballade „Der Knabe im Moor“

Anonymisierter Zahlencode: ____ ____ ____ ____ ____

Der Knabe im Moor - Aufgaben

1. Markiere im (Original)Text alle Wörter, die du nicht verstehst. Benutze dazu einen **roten** Stift.

2. Worum geht es in dem Text? Beschreibe die Hauptaussage des Textes in **3-4 Sätzen**.

3. Beschreibe die äußere Form der Ballade (Strophen- und Versanzahl, Reimschema)

4. Formuliere Zwischenüberschriften für jede Strophe und fasse den Inhalt in je **1-2 Sätzen** zusammen.

Strophe 1 Überschrift: _____

Inhalt: _____

Strophe 2 Überschrift: _____

Inhalt: _____

Strophe 3 Überschrift: _____

Inhalt: _____

Strophe 4 Überschrift: _____

Inhalt: _____

Strophe 5 Überschrift: _____

Inhalt: _____

Strophe 6 Überschrift: _____

Inhalt: _____

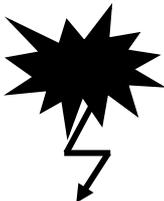
5. Notiere die Gegenstände/Symbole, die dem Jungen ein Sicherheitsgefühl geben.

1. _____

2. _____

3. _____

6. Notiere die vier Figuren, denen der Junge begegnet. Notiere ebenfalls die Figur, die den Gegenspieler zu diesen Figuren bildet.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/>
-------------------------------	---	-------

7. Notiere alle Adjektive und Verben aus den Strophen 1 bis 3 in der Tabelle.

	Adjektive	Verben
Strophe 1		
Strophe 2		
Strophe 3		

8. Vergleiche die Adjektive und Verben aus Aufgabe 7 miteinander. Kreuze an, **welchen folgenden Aussagen** du zustimmst. (mehrere richtige Antworten sind möglich)

- Viele Verben beschreiben Bewegungen und lassen die Ballade belebt wirken
- Viele Adjektive beschreiben Bewegungen und lassen die Ballade belebt wirken
- Die Verben erzeugen eine ängstliche Stimmung
- Die Adjektive erzeugen eine ängstliche Stimmung
- Adjektive und Verben haben die gleiche Wirkung
- Adjektive und Verben stehen sich in ihrer Wirkung gegenüber

9. Finde zwei Metaphern, zwei Personifikationen und zwei Vergleiche in der Ballade. Notiere sie mit Strophen- und Versangabe.

Metaphern: _____

Personifikation: _____

Vergleich: _____

10. Vergleiche den ersten und den letzten Vers der Ballade. Erkläre wodurch deutlich wird, dass der Junge am Ende der Ballade gerettet ist.

11. Hast du schon mal eine ähnliche Situation erlebt wie der Junge? Beschreibe sie **kurz**.

12. Glaubst du, die Figuren in der Ballade sind echt oder eingebildet? Erkläre!

Anhang 4: Fragebogen

Fragebogen zur Erarbeitung der Ballade „Der Knabe im Moor“

Liebe Schülerin / lieber Schüler der Klasse 8,

auf den folgenden Seiten befinden sich einige Behauptungen. Teilweise geht es dabei um allgemeine Informationen. Manche der Behauptungen sind aber auch eng mit den vorhin bearbeiteten Aufgaben verknüpft.

Die Behauptungen sind in 4 Bereiche unterteilt. Der erste Bereich fragt dabei nach persönlichen Informationen. Bitte kreuze hier die zutreffende Antwort an. Die verbleibenden Bereiche befassen sich mit deiner eigenen Meinung zu den Schwerpunkten Lesesozialisation, Lesen und Textverstehen. Rechts neben jeder Behauptung finden sich vier Antwortmöglichkeiten. Kreuze bitte das nummerierte Kästchen an, dass deiner Antwort entspricht. Du kannst dabei zwischen den Antworten „Trifft zu“, „Trifft eher zu“, „Trifft eher nicht zu“ und „Trifft nicht zu“ wählen.

Ein Beispiel:

Antwortmöglichkeiten:

Trifft zu
(1)

Trifft eher
zu (2)

Trifft eher
nicht zu (3)

Trifft nicht
zu (4)

Behauptungen:

Ich lese oft die Zeitung.

(1)

(2)

(3)

(4)

(Wenn das Kästchen mit der 2 angekreuzt ist, bedeutet es, dass du manchmal die Zeitung liest, aber nicht jeden Tag.)

Beantworte alle Behauptungen wahrheitsgemäß und nach deiner persönlichen Einschätzung. Lasse bitte keine Behauptung unbeantwortet. Wähle in Zweifelsfällen die Antwort, die am ehesten zutrifft. Falls du ein Kästchen falsch angekreuzt hast, male es bitte vollständig aus (siehe Beispiel Antwortmöglichkeit 4) und kreuze die richtige Antwort an.

Nutze zur Bearbeitung des Fragebogens einen **Kugelschreiber, Fineliner oder Füller**.

Da die Beantwortung des Fragebogens anonym abläuft, notiere bitte hier deinen fünfstelligen **Zahlencode:** ____ ____ ____ ____ ____

Bitte blättere um und bearbeite die Fragen allein, der Reihe nach und ohne Unterbrechung.

1. Persönliche Informationen

Geschlecht: weiblich männlich divers

Alter: _____ Jahre

Migrationshintergrund: Ja Nein

Deutsch als Muttersprache: Ja Nein

Hauptschule/Realschule: Hauptschule Realschule

2. Lesesozialisation

Antwortmöglichkeiten: Trifft zu (1) Trifft eher zu (2) Trifft eher nicht zu (3) Trifft nicht zu (4)

Behauptungen:

Meine Eltern, Großeltern oder Geschwister haben mir als Kind viel vorgelesen.

(1) (2) (3) (4)

Meine Eltern lesen selbst viel in ihrer Freizeit.

(1) (2) (3) (4)

Im Alter von 8-12 Jahren habe ich in meiner Freizeit viel gelesen.

(1) (2) (3) (4)

Im Alter von 13-15 Jahren habe ich in meiner Freizeit viel gelesen.

(1) (2) (3) (4)

Ich habe beim Lesen schonmal völlig die Zeit vergessen und mich nur glücklich gefühlt.

(1) (2) (3) (4)

Ich finde unheimliche / gruslige Geschichten interessant.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Das Lesen in der Schule ist für mich zwanghaft und nervig.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Wenn ich einen Text nicht verstehe, bin ich unmotiviert und frustriert.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Das Lesen von Gedichten und Balladen bereitet mir Freude.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Wenn ich Gedichte und Balladen besser verstehen würde, hätte ich mehr Motivation, die Aufgaben zum Text zu beantworten.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

3. Lesen

<u>Antwortmöglichkeiten:</u>	Trifft zu (1)	Trifft eher zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft nicht zu (4)
<u>Behauptungen:</u>				
Mir fällt es leicht, unbekannte Texte zu lesen und zu verstehen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Ich habe oft Probleme Texte, die wir in der Schule lesen, zu verstehen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Das Lesen der Ballade hat mir Spaß gemacht.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Ich habe alle Begriffe / Wörter in der Ballade verstanden.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mir fiel es leicht, den einzelnen Strophen Überschriften zu geben und den Inhalt zusammenzufassen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Wenn ich den Begriff Moor oder Sumpf höre, kann ich mir die Umgebung vorstellen und habe ein Bild im Kopf.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Ich kann die Gefühle des Jungen nachvollziehen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Das Herausarbeiten der sprachlichen Mittel (Metaphern und Personifikationen) ist mir leichtgefallen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Das Herausarbeiten der sprachlichen Mittel (Vergleiche) ist mir leichtgefallen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

4. Textverstehen

<u>Antwortmöglichkeiten:</u>	Trifft zu (1)	Trifft eher zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft nicht zu (4)
<u>Behauptungen:</u>				
Ich habe den Inhalt der Ballade schon nach dem ersten Lesen fast vollständig verstanden.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Ich habe den Inhalt der Ballade am Ende der Unterrichtsstunde vollständig verstanden.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Ich habe den Inhalt der Ballade auch jetzt noch nicht richtig verstanden.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Ich habe mir den Inhalt der Ballade gemerkt und kann ihn mit eigenen Worten wiedergeben.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Das Bestimmen der äußeren Form ist mir leichtgefallen (Strophen-, Versanzahl, Reimschema).	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mein Vorwissen über die Textgattung hat mir beim Bearbeiten der Aufgaben geholfen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Ich konnte mich gut in die Situation, in der sich der Junge befand, hineinversetzen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Ich kann eingebildete von echt existierenden Elementen in der Ballade unterscheiden.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Anhang 5: Wortliste mit Worterklärungen und Erläuterungen zu schwer verständlichen Begriffen in der Ballade „Der Knabe im Moor“

Worterklärungen und Erläuterungen

1. Strophe

Haiderauche:	Nebel
häkelt:	sich emporwindet
Röhricht:	Schilf

2. Strophe

Fibel:	Deutschbuch der ersten Klasse
am Haage:	Hecke, Gebüschgruppe
Gräberknecht:	im Moor herumgeisternde, vor langer Zeit gestorbene Person
zage:	verzagt, ängstlich

3. Strophe

Föhre:	Kiefer (Nadelbaum)
gebannte Spinnlenor:	Eleonore, die Wollspinnerin, die einst wegen eines Verbrechens bestraft und aus der Dorfgemeinschaft ausgestoßen wurde.
Haspel:	Spule zum Aufwickeln von Fäden beim Spinnen
Geröhre:	Röhricht, Schilfdickicht

4. Strophe

Fiedler Knauf:	Geigenspieler mit dem Namen Knauf
Hochzeitheller:	Geldspende der Gäste einer Hochzeitsfeier für das Brautpaar

5. Strophe

birst:	(von bersten) bricht auseinander
Margret:	Eine vor langer Zeit gestorbene und im Moor herumgeisternde Frau.
Moorgeschwele:	Rauchschwaden, die beim Erhitzen und Trocknen der gestochenen feuchten Torfquader entstehen

6. Strophe

gründet:	fest werden
Scheide:	Trennlinie, Übergangsbereich (hier zwischen dem sumpfigen Moor und dem festen Boden der Wiesen und Äcker).

Anhang 6: Lösungsblatt der Aufgabenstellung sieben als Hilfestellung zum Lösen der Aufgabe acht

Aufgabe 7 – Lösung

	Adjektive	Verben
Strophe 1	schaurig	gehn, wimmelt, drehn, häkelt, springt, zischt, singt, knistert, ist
Strophe 2	gespenstige, besten, irres, zage	hält, jage, rennt, sauset, raschelt, verzecht, bricht, ist, hinducket
Strophe 3	unheimlich, gespannt, unselige, gebannte	starret, nicket, rennt, rieselt, knit- tert, ist, dreht

Verlaufsplanung für die Durchführung der Datenerhebung

Anhang 7: Tabellarische Verlaufsplanung

Datum der Durchführung: 09.12.20; 10.12.20 Dauer der Durchführung: insgesamt 100 min Schule: Oberschule Innenstadt Görlitz Klassenstufe: 8		Thema der Stunde: Datenerhebung für eine wissenschaftliche Arbeit auf Grundlage der Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette von Droste-Hülshoff		
Phase/ Zeit	Geplantes Verhalten der Lehrperson	Erwartetes Verhalten der SchülerInnen	Sozialform/Medien	Didaktische Funktion
Einstieg 10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung der SchülerInnen und kurze Vorstellung des Projekts - Vorstellen des Stundenablaufs - kurze Wiederholung der Besonderheiten der Ballade und stilistischer Mittel mir kurzen Impulsfragen, wie zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Balladen kennt ihr? • Was sind die Besonderheiten der Textgattung? • Welche Bestandteile sind lyrisch/episch/dramatisch? - Überleitung zur Arbeitsphase 	Die SchülerInnen nehmen aktiv am Unterrichtsgeschehen teil, indem sie zum einen den Ausführungen der Lehrperson aktiv zuhören und zum anderen die Impulsfragen beantworten. Anschließend haben sie die Möglichkeit Fragen zu stellen.	LV / UG	Aktivierung Reaktivierung des Vorwissens
Arbeitsphase I 70 min	<ul style="list-style-type: none"> - Verteilen der Texte (K1 erhält nur den Originaltext, K2 Original- und barrierefreien Begleittext) und Benennung des ersten Arbeitsschrittes - Visualisierung von Aufgabe 1 an der Tafel - nach circa 10 Minuten: Austeilen der anderen Arbeitsmaterialien (Arbeitsblatt und Wortliste, Arbeitsblatt) - restlicher Zeit: bei Bedarf Hilfestellung leisten und Fragen beantworten, bei Nachfrage das Lösungsblatt für Aufgabe 7 verteilen, Notizen zum Ablauf und Geschehen in der Klasse anfertigen, verbleibende Zeit in regelmäßigen Abständen an der Tafel visualisieren. 	Die SchülerInnen bearbeiten die ihnen gestellten Aufgaben konzentriert und gewissenvoll. Die Antworten der Fragen notieren sie direkt unter der Fragestellung auf dem bereitgestellten Aufgabenblatt. Bei Fragen melden sie sich und stellen diese der Lehrperson.	EA <u>Benötigte Materialien:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Originaltext der Ballade - barrierefreier Begleittext - Aufgabenblatt - Lösungsblatt Aufgabe 7 - Wortliste - Tafel + Kreide 	Erarbeitung von Lerninhalten auf Grundlage von Vorwissen und Ergebnissicherung auf Arbeitsblatt.

Arbeitsphase II 15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Einsammeln der Arbeitsblätter und der Balladentexte - Verteilen der Fragebögen - kurze Erläuterung zum Aufbau und Inhalt des Fragebogens - Signal zum Start der zweiten Arbeitsphase - restlicher Zeit: bei Bedarf Hilfestellung leisten und Fragen beantworten, verbleibende Zeit in regelmäßigen Abständen an der Tafel visualisieren. 	Die SchülerInnen hören der Lehrperson bei den Ausführungen zum Fragebogen zu. Anschließend bearbeiten sie die einzelnen Themenblöcke gewissenhaft und strukturiert. Bei Fragen melden sie sich und stellen diese der Lehrperson.	LV / EA <u>Benötigte Materialien:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Tafel + Kreide - Fragebogen 	Selbsteinschätzung der SchülerInnen auf Grundlage der zuvor bearbeiteten Aufgaben
Auswertung 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Einsammeln der Fragebögen - Vorstellen der nächsten Arbeitsschritte mit dem erhobenen Datenmaterial - Raum für weitere Fragen und Anmerkungen ermöglichen 	Die Schülerinnen haben die Möglichkeit für sie offene Fragen zum Projekt oder zu einzelnen Aufgaben zu stellen.	UG	Abschluss der Stunde
Verabschiedung	<ul style="list-style-type: none"> - Verabschiedung der SchülerInnen 	Die SchülerInnen verabschieden sich bei der Lehrperson und gehen in die Pause	UG	

Legende:

Blaue Schrift: Betrifft nur Durchführung mit Referenzgruppe (K1)

Rote Schrift: Betrifft nur Durchführung mit Vergleichsgruppe (K2)

Schwarze Schrift: Betrifft beide Durchführungen

EA = Einzelarbeit

UG = Unterrichtsgespräch

LV = Lehrervortrag

Erwartungsbilder für die zu bearbeitenden Aufgaben

Anhang 8: Erwartungsbild der Verständnisaufgaben

Bei den hier dargestellten Antworten handelt es sich um Vorschläge.
Die SchülerInnenantworten können davon abweichen.

Der Knabe im Moor – Aufgaben

1. Markiere im (Original)Text alle Wörter, die du nicht verstehst. Benutze dazu einen roten Stift.

Ohne Wertung

2. Worum geht es in dem Text? Beschreibe die Hauptaussage des Textes in **3-4 Sätzen**.

Der Text handelt von einem ängstlichen Jungen.

Er läuft allein durch ein Moor.

Auf dem Weg begegnet er verschiedenen Schauerfiguren.

Am Ende durchquert er das Moor unbeschadet und ist gerettet.

3 Punkte

3. Beschreibe die äußere Form der Ballade (Strophen- und Versanzahl, Reimschema)

6 Strophen

Je 8 Verse/ insgesamt 48 Verse

Gemischtes Reimschema aus Kreuz- und Paarreim (ababccab)

3 Punkte

4. Formuliere Zwischenüberschriften für jede Strophe und fasse den Inhalt in je **1-2 Sätzen** zusammen.

Strophe 1 Überschrift: Vorstellung des Moors

Inhalt: In dieser Strophe wird zunächst das Moor beschrieben.

Strophe 2 Überschrift: Im Moor verirrt

Inhalt: Ein Kind wird vorgestellt, dass im Moor umherläuft. Es fürchtet sich und möchte das Moor schnell verlassen.

Strophe 3 Überschrift: Die Furcht wird immer größer

Inhalt: Der Junge versucht schnell aus dem Moor herauszukommen. Dabei erkennt er Dinge, die nicht existieren, zum Beispiel eine Spinnerin.

Strophe 4 Überschrift: Auch das Tempo des Jungen wird schneller

Inhalt: Der Junge hört während des Rennens eine Melodie, die so klingt, wie die des Fiedlers Knauf.

Strophe 5 Überschrift: Der Höhepunkt der Angst

Inhalt: Auf seinem Weg aus dem Moor taucht auf einmal die Margreth vor ihm auf. Der Junge erschrickt sich so sehr, dass er beinahe gestorben wäre.

Strophe 6 Überschrift: Erfolgreiche Rettung

Inhalt: Endlich erreicht der Junge normalen Boden. Erleichtert läuft er nach Hause.

12 Punkte

1. Notiere die Gegenstände/Symbole, die dem Jungen ein Sicherheitsgefühl geben.

4. Fibel

5. Lampe am Elternhaus

6. Schutzengel

3 Punkte

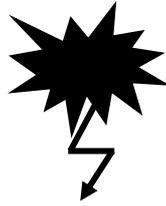
2. Notiere die vier Figuren, denen der Junge begegnet. Notiere ebenfalls die Figur, die den Gegenspieler zu diesen Figuren bildet.

Gespensischer Gräberknecht

Gebannte Spinnlenor/Spinnerin

Fiedler Knauf

Verdammte Margreth



Schutzengel

5 Punkte

3. Notiere alle Adjektive und Verben aus den Strophen 1 bis 3 in der Tabelle.

	Adjektive	Verben
Strophe 1	schaurig	gehn, wimmelt, drehn, häkelt, springt, zischt, singt, knistert, ist
Strophe 2	gespenstige, besten, irres, zage	hält, jage, rennt, sauset, raschelt, verzecht, bricht, ist, hinducket
Strophe 3	unheimlich, gespannt, unselige, gebannte	starret, nicket, rennt, rieselt, knittert, ist, drehn

6 Punkte

4. Vergleiche die Adjektive und Verben aus Aufgabe 7 miteinander. Kreuze an, **welchen folgenden Aussagen** du zustimmst. (mehrere richtige Antworten sind möglich)



Viele Verben beschreiben Bewegungen und lassen die Ballade belebt wirken



Viele Adjektive beschreiben Bewegungen und lassen die Ballade belebt wirken



Die Verben erzeugen eine ängstliche Stimmung



Die Adjektive erzeugen eine ängstliche Stimmung



Adjektive und Verben haben die gleiche Wirkung



Adjektive und Verben stehen sich in ihrer Wirkung gegenüber

3 Punkte

5. Finde zwei Metaphern, zwei Personifikationen und zwei Vergleiche in der Ballade. Notiere sie mit Strophen- und Versangabe.

Metaphern: Wenn es wimmelt vom Haiderauche S.1, V.2
Der dem Meister die besten Torfe verzecht S.2, V.14

Personifikation: Ein Quellchen springt S.1, V.5
Unheimlich nicket die Fohre S.2, V.18

Vergleich: Sich wie Phantome die Dünste drehn S.1, V.3
Wie eine gespenstige Melodey S.4, V.29

7 Punkte

6. Vergleiche den ersten und den letzten Vers der Ballade. Erkläre wodurch deutlich wird, dass der Junge am Ende der Ballade gerettet ist.

Durch die Zeitform wird es deutlich, Während der erste Vers in Präsens ist, ist der Letzte im Präteritum geschrieben.

1 Punkt

7. Hast du schon mal eine ähnliche Situation erlebt wie der Junge? Beschreibe sie **kurz**.

Ohne Wertung

8. Glaubst du, die Figuren in der Ballade sind echt oder eingebildet? Erkläre!

Die Figuren in der Ballade sind eingebildet. Durch Nebel, Wind, erzählte Geschichten und das schnelle Laufen entstehen die unheimlichen Dinge.

2 Punkte

45 Punkte gesamt

Diagramm 2 zu Verständnisaufgabe 1

Anhang 9:

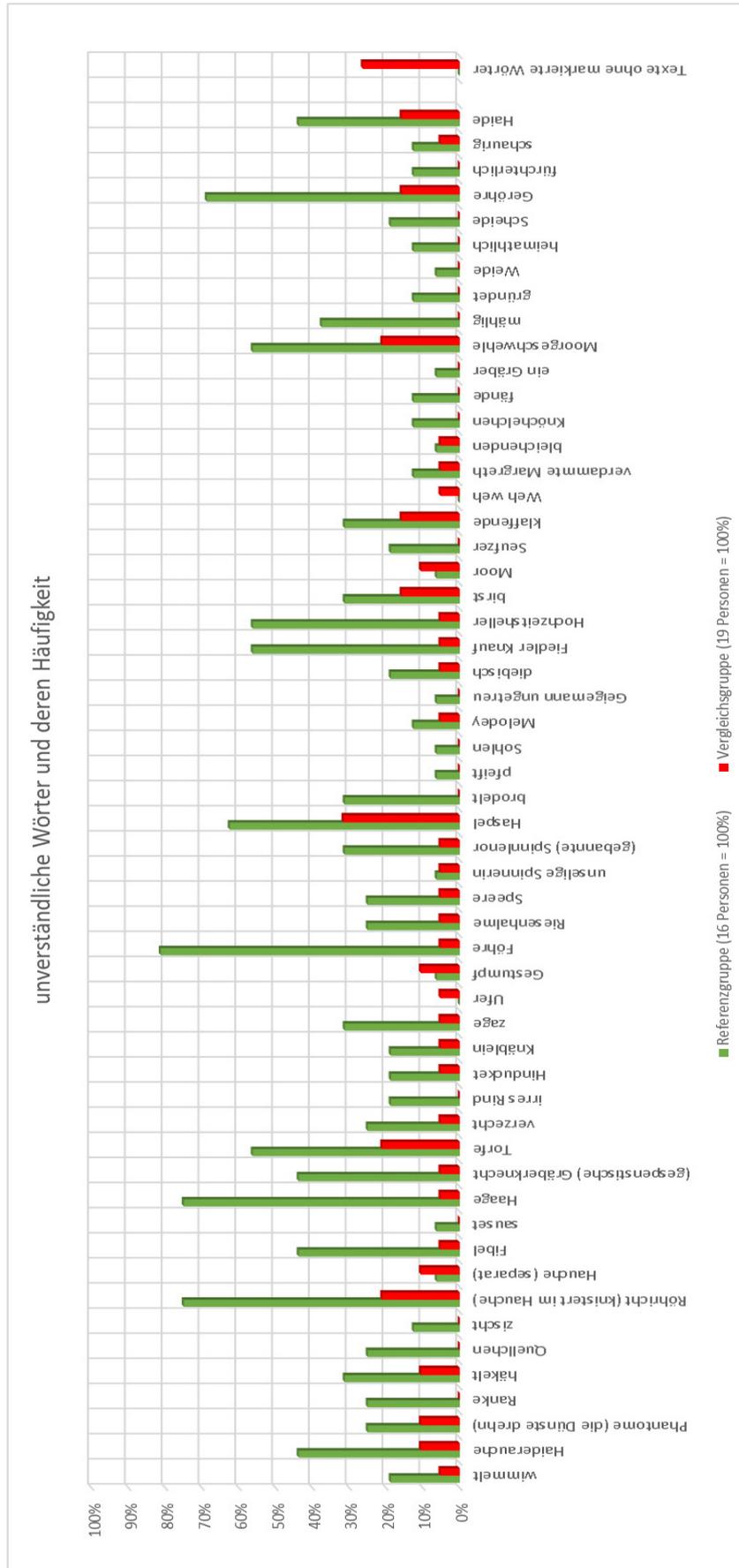


Diagramm 2: Unverständliche Wörter und deren Häufigkeit

Datengrundlage zur Auswertung der erhobenen Daten

- Legende: ● grau: Lernende ohne Migrationshintergrund
 ● grün: Lernende mit Migrationshintergrund und Deutsch als Muttersprache
 ● pink: Lernende mit Migrationshintergrund ohne Deutsch als Muttersprache
 K1: Referenzgruppe
 K2: Vergleichsgruppe

Fragebogenauswertung:

Anhang 10: Lesesozialisation Frage 1

K1: Meine Eltern, Großeltern oder Geschwister haben mir als Kind viel vorgelesen. (Frage 1 - Lesesozialisation)					K2: Meine Eltern, Großeltern oder Geschwister haben mir als Kind viel vorgelesen. (Frage 1 - Lesesozialisation)				
	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft nicht zu	Trifft nicht zu		Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1	P 59853		1		
P 78021				1	P 21410		1		
P 73398	1				P 58914		1		
P 43784		1			P 78614	1			
P 81080		1			P 91626	1			
P 72938		1			P 97429		1		
P 98108			1		P 16868		1		
P 00649	1				P 34133		1		
P 63951			1		P 08655				1
P 44127		1			P 72624		1		
P 32549	1				P 20003	1			
P 03654	1				P 96685	1			
P 56793		1			P 81283	1			
P 06942	1				P 44784			1	
P 85767		1			P 96813	1			
P 68153	1				P 25849		1		
					P 81093		1		
					P 28908			1	
					P 56778		1		

Anhang 11: Lesesozialisation Frage 2

K1: Meine Eltern lesen selbst viel in ihrer Freizeit (Frage 2 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707			1	
P 78021		1		
P 73398		1		
P 43784				1
P 81080			1	
P 72938			1	
P 98108				1
P 00649			1	
P 63951	1			
P 44127		1		
P 32549		1		
P 03654	1			
P 56793		1		
P 06942	1			
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Meine Eltern lesen selbst viel in ihrer Freizeit (Frage 2 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853			1	
P 21410		1		
P 58914		1		
P 78614		1		
P 91626		1		
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133			1	
P 08655			1	
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685		1		
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849		1		
P 81093		1		
P 28908				1
P 56778			1	

Anhang 12: Lesesozialisation Frage 3

K1: Im Alter von 8-12 Jahren habe ich in meiner Freizeit viel gelesen. (Frage 3 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021	1			
P 73398				1
P 43784		1		
P 81080	1			
P 72938		1		
P 98108			1	
P 00649		1		
P 63951			1	
P 44127				1
P 32549		1		
P 03654			1	
P 56793			1	
P 06942	1			
P 85767			1	
P 68153	1			

K2: Im Alter von 8-12 Jahren habe ich in meiner Freizeit viel gelesen. (Frage 3 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410			1	
P 58914				1
P 78614		1		
P 91626	1			
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133		1		
P 08655		1		
P 72624	1			
P 20003		1		
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784		1		
P 96813			1	
P 25849	1			
P 81093			1	
P 28908			1	
P 56778		1		

Anhang 13: Lesesozialisation Frage 4

K1: Im Alter von 13-15 Jahren habe ich in meiner Freizeit viel gelesen (Frage 4 - Lesesozialisation)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021				1
P 73398			1	
P 43784			1	
P 81080			1	
P 72938			1	
P 98108				1
P 00649			1	
P 63951			1	
P 44127			1	
P 32549				1
P 03654			1	
P 56793		1		
P 06942			1	
P 85767			1	
P 68153	1			

K2: Im Alter von 13-15 Jahren habe ich in meiner Freizeit viel gelesen (Frage 4 - Lesesozialisation)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410			1	
P 58914				1
P 78614			1	
P 91626		1		
P 97429		1		
P 16868			1	
P 34133			1	
P 08655			1	
P 72624			1	
P 20003			1	
P 96685		1		
P 81283		1		
P 44784				1
P 96813		1		
P 25849		1		
P 81093	1			
P 28908		1		
P 56778				1

Anhang 14: Lesesozialisation Frage 5

K1: Ich habe beim Lesen schonmal völlig die Zeit vergessen und mich nur glücklich gefühlt. (Frage 5 - Lesesozialisation)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021	1			
P 73398			1	
P 43784				1
P 81080				1
P 72938		1		
P 98108				1
P 00649	1			
P 63951			1	
P 44127				1
P 32549		1		
P 03654				1
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767		1		
P 68153	1			

K2: Ich habe beim Lesen schonmal völlig die Zeit vergessen und mich nur glücklich gefühlt. (Frage 5 - Lesesozialisation)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410				1
P 58914				1
P 78614		1		
P 91626	1			
P 97429			1	
P 16868	1			
P 34133		1		
P 08655		1		
P 72624				1
P 20003			1	
P 96685	1			
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813				1
P 25849	1			
P 81093		1		
P 28908			1	
P 56778			1	

Anhang 15: Lesesozialisation Frage 6

K1: Ich finde unheimliche/gruslige Geschichten interessant. (Frage 6 - Lesesozialisation)	Trifft		
	Trifft zu	eher zu	nicht zu
P 57707			1
P 78021		1	
P 73398		1	
P 43784			1
P 81080	1		
P 72938		1	
P 98108			1
P 00649			1
P 63951			1
P 44127		1	
P 32549	1		
P 03654	1		
P 56793	1		
P 06942	1		
P 85767		1	
P 68153	1		

K1: Ich finde unheimliche/gruslige Geschichten interessant. (Frage 6 - Lesesozialisation)	Trifft		
	Trifft zu	eher zu	nicht zu
P 59853			1
P 21410	1		
P 58914			1
P 78614		1	
P 91626	1		
P 97429		1	
P 16868	1		
P 34133		1	
P 08655	1		
P 72624		1	
P 20003			1
P 96685		1	
P 81283		1	
P 44784		1	
P 96813	1		
P 25849			1
P 81093	1		
P 28908			1
P 56778		1	

Anhang 16: Lesesozialisation Frage 7

K1: Das Lesen in der Schule ist für mich zwanghaft und nervig (Frage 7 - Lesesozialisation)	Trifft		
	Trifft zu	eher zu	nicht zu
P 57707			1
P 78021			1
P 73398		1	
P 43784			1
P 81080			1
P 72938			1
P 98108			1
P 00649			1
P 63951	1		
P 44127			1
P 32549			1
P 03654			1
P 56793		1	
P 06942			1
P 85767			1
P 68153			1

K1: Das Lesen in der Schule ist für mich zwanghaft und nervig (Frage 7 - Lesesozialisation)	Trifft		
	Trifft zu	eher zu	nicht zu
P 59853			1
P 21410		1	
P 58914			1
P 78614			1
P 91626			1
P 97429			1
P 16868		1	
P 34133			1
P 08655			1
P 72624			1
P 20003			1
P 96685			1
P 81283			1
P 44784		1	
P 96813			1
P 25849			1
P 81093			1
P 28908	1		
P 56778			1

Anhang 17: Lesesozialisation Frage 8

K1: Wenn ich einen Text nicht verstehe, bin ich unmotiviert und frustriert (Frage 8 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707			1	
P 78021			1	
P 73398	1			
P 43784				1
P 81080	1			
P 72938			1	
P 98108	1			
P 00649			1	
P 63951		1		
P 44127	1			
P 32549			1	
P 03654		1		
P 56793	1			
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153	1			

K2: Wenn ich einen Text nicht verstehe, bin ich unmotiviert und frustriert (Frage 8 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853			1	
P 21410			1	
P 58914		1		
P 78614			1	
P 91626	1			
P 97429			1	
P 16868			1	
P 34133				1
P 08655			1	
P 72624		1		
P 20003		1		
P 96685			1	
P 81283				1
P 44784	1			
P 96813				1
P 25849			1	
P 81093	1			
P 28908	1			
P 56778		1		

Anhang 18: Lesesozialisation Frage 9

K1: Das Lesen von Gedichten und Balladen bereitet mir Freude (Frage 9 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021		1		
P 73398			1	
P 43784	1			
P 81080			1	
P 72938				1
P 98108				1
P 00649			1	
P 63951				1
P 44127			1	
P 32549				1
P 03654			1	
P 56793				1
P 06942		1		
P 85767				1
P 68153			1	

K2: Das Lesen von Gedichten und Balladen bereitet mir Freude (Frage 9 - Lesesozialisation)	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410		1		
P 58914			1	
P 78614		1		
P 91626			1	
P 97429			1	
P 16868		1		
P 34133			1	
P 08655			1	
P 72624				1
P 20003			1	
P 96685		1		
P 81283				1
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849		1		
P 81093	1			
P 28908				1
P 56778			1	

Anhang 19: Lesesozialisation Frage 10

K1: Wenn ich Gedichte und Balladen besser verstehen würde, hätte ich mehr Motivation, die Aufgaben zum Text zu beantworten. (Frage 10 - Lesesozialisation)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021	1			
P 73398		1		
P 43784		1		
P 81080		1		
P 72938		1		
P 98108			1	
P 00649		1		
P 63951		1		
P 44127		1		
P 32549				1
P 03654	1			
P 56793		1		
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Wenn ich Gedichte und Balladen besser verstehen würde, hätte ich mehr Motivation, die Aufgaben zum Text zu beantworten. (Frage 10 - Lesesozialisation)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410				1
P 58914			1	
P 78614		1		
P 91626	1			
P 97429			1	
P 16868	1			
P 34133		1		
P 08655		1		
P 72624				1
P 20003	1			
P 96685			1	
P 81283		1		
P 44784		1		
P 96813		1		
P 25849	1			
P 81093				1
P 28908	1			
P 56778	1			

Anhang 20: Lesen Frage 1

K1: Mir fällt es leicht, unbekannte Texte zu lesen und zu verstehen. (Frage 1 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707		1		
P 78021			1	
P 73398			1	
P 43784		1		
P 81080	1			
P 72938		1		
P 98108		1		
P 00649	1			
P 63951		1		
P 44127				1
P 32549		1		
P 03654	1			
P 56793			1	
P 06942	1			
P 85767			1	
P 68153			1	

K2: Mir fällt es leicht, unbekannte Texte zu lesen und zu verstehen. (Frage 1 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410		1		
P 58914		1		
P 78614			1	
P 91626			1	
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133		1		
P 08655			1	
P 72624		1		
P 20003			1	
P 96685	1			
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849		1		
P 81093		1		
P 28908			1	
P 56778			1	

Anhang 21: Lesen Frage 2

K1: Ich habe oft Probleme Texte, die wir in der Schule lesen, zu verstehen. (Frage 2 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021			1	
P 73398		1		
P 43784				1
P 81080		1		
P 72938			1	
P 98108			1	
P 00649				1
P 63951			1	
P 44127	1			
P 32549			1	
P 03654				1
P 56793		1		
P 06942			1	
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Ich habe oft Probleme Texte, die wir in der Schule lesen, zu verstehen. (Frage 2 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853			1	
P 21410		1		
P 58914			1	
P 78614		1		
P 91626			1	
P 97429			1	
P 16868		1		
P 34133			1	
P 08655			1	
P 72624			1	
P 20003		1		
P 96685				1
P 81283		1		
P 44784		1		
P 96813				1
P 25849		1		
P 81093				1
P 28908			1	
P 56778	1			

Anhang 22: Lesen Frage 3

K1: Das Lesen der Ballade hat mir Spaß gemacht. (Frage 3 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021		1		
P 73398			1	
P 43784	1			
P 81080				1
P 72938			1	
P 98108			1	
P 00649	1			
P 63951			1	
P 44127		1		
P 32549				1
P 03654			1	
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767				1
P 68153			1	

K2: Das Lesen der Ballade hat mir Spaß gemacht. (Frage 3 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410		1		
P 58914			1	
P 78614		1		
P 91626		1		
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133		1		
P 08655	1			
P 72624			1	
P 20003		1		
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784			1	
P 96813	1			
P 25849	1			
P 81093	1			
P 28908				1
P 56778		1		

Anhang 23: Lesen Frage 4

K1: Ich habe alle Begriffe/Wörter in der Ballade verstanden. (Frage 4 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021			1	
P 73398			1	
P 43784		1		
P 81080				1
P 72938			1	
P 98108			1	
P 00649				1
P 63951			1	
P 44127			1	
P 32549				1
P 03654				1
P 56793			1	
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Ich habe alle Begriffe/Wörter in der Ballade verstanden. (Frage 4 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410		1		
P 58914			1	
P 78614				1
P 91626		1		
P 97429	1			
P 16868		1		
P 34133		1		
P 08655		1		
P 72624				1
P 20003		1		
P 96685	1			
P 81283		1		
P 44784		1		
P 96813			1	
P 25849		1		
P 81093		1		
P 28908				1
P 56778			1	

Anhang 24: Lesen Frage 5

K1: Mir fiel es leicht, den einzelnen Strophen Überschriften zu geben und den Inhalt zusammenzufassen (Frage 5 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707	1			
P 78021				1
P 73398				1
P 43784		1		
P 81080				1
P 72938			1	
P 98108			1	
P 00649		1		
P 63951		1		
P 44127				1
P 32549			1	
P 03654				1
P 56793	1			
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Mir fiel es leicht, den einzelnen Strophen Überschriften zu geben und den Inhalt zusammenzufassen (Frage 5 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410	1			
P 58914		1		
P 78614			1	
P 91626			1	
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133			1	
P 08655	1			
P 72624	1			
P 20003		1		
P 96685		1		
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849		1		
P 81093	1			
P 28908			1	
P 56778			1	

Anhang 25: Lesen Frage 6

K1: Wenn ich den Begriff Moor oder Sumpf höre, kann ich mir die Umgebung vorstellen und habe ein Bild im Kopf (Frage 6 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707	1			
P 78021		1		
P 73398		1		
P 43784	1			
P 81080		1		
P 72938	1			
P 98108				1
P 00649			1	
P 63951	1			
P 44127		1		
P 32549	1			
P 03654		1		
P 56793	1			
P 06942	1			
P 85767				1
P 68153	1			

K2: Wenn ich den Begriff Moor oder Sumpf höre, kann ich mir die Umgebung vorstellen und habe ein Bild im Kopf (Frage 6 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410		1		
P 58914	1			
P 78614		1		
P 91626	1			
P 97429	1			
P 16868	1			
P 34133	1			
P 08655		1		
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283				1
P 44784		1		
P 96813	1			
P 25849	1			
P 81093	1			
P 28908	1			
P 56778			1	

Anhang 26: Lesen Frage 7

K1: Ich kann die Gefühle des Jungen nachvollziehen (Frage 7 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021			1	
P 73398	1			
P 43784				1
P 81080		1		
P 72938		1		
P 98108		1		
P 00649	1			
P 63951	1			
P 44127		1		
P 32549		1		
P 03654		1		
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767			1	
P 68153	1			

K2: Ich kann die Gefühle des Jungen nachvollziehen (Frage 7 - Lesen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410			1	
P 58914		1		
P 78614		1		
P 91626		1		
P 97429	1			
P 16868	1			
P 34133		1		
P 08655	1			
P 72624		1		
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784		1		
P 96813	1			
P 25849	1			
P 81093	1			
P 28908	1			
P 56778	1			

Anhang 27: Lesen Frage 8

K1: Das Herausarbeiten der sprachlichen Mittel (Metaphern und Personifikationen) ist mir leichtgefallen (Frage 8 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021				1
P 73398		1		
P 43784		1		
P 81080				1
P 72938				1
P 98108			1	
P 00649				1
P 63951				1
P 44127				1
P 32549				1
P 03654				1
P 56793			1	
P 06942			1	
P 85767		1		
P 68153	1			

K2: Das Herausarbeiten der sprachlichen Mittel (Metaphern und Personifikationen) ist mir leichtgefallen (Frage 8 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853			1	
P 21410		1		
P 58914			1	
P 78614			1	
P 91626				1
P 97429				1
P 16868			1	
P 34133			1	
P 08655		1		
P 72624			1	
P 20003		1		
P 96685		1		
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813			1	
P 25849			1	
P 81093			1	
P 28908			1	
P 56778			1	

Anhang 28: Lesen Frage 9

K1: Das Herausarbeiten der sprachlichen Mittel (Vergleiche) ist mir leichtgefallen (Frage 9 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021				1
P 73398			1	
P 43784		1		
P 81080		1		
P 72938		1		
P 98108		1		
P 00649			1	
P 63951		1		
P 44127	1			
P 32549			1	
P 03654		1		
P 56793			1	
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Das Herausarbeiten der sprachlichen Mittel (Vergleiche) ist mir leichtgefallen (Frage 9 - Lesen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410	1			
P 58914			1	
P 78614		1		
P 91626		1		
P 97429				1
P 16868		1		
P 34133	1			
P 08655	1			
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849	1			
P 81093			1	
P 28908			1	
P 56778		1		

Anhang 30: Textverstehen Frage 3

K1: Ich habe den Inhalt der Ballade auch jetzt noch nicht richtig verstanden. (Frage 3 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707	1			
P 78021	1			
P 73398		1		
P 43784				1
P 81080	1			
P 72938	1			
P 98108			1	
P 00649	1			
P 63951				1
P 44127		1		
P 32549			1	
P 03654			1	
P 56793	1			
P 06942			1	
P 85767				1
P 68153			1	

K2: Ich habe den Inhalt der Ballade auch jetzt noch nicht richtig verstanden. (Frage 3 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853				1
P 21410				1
P 58914				1
P 78614				1
P 91626			1	
P 97429				1
P 16868			1	
P 34133				1
P 08655				1
P 72624			1	
P 20003				1
P 96685				1
P 81283			1	
P 44784			1	
P 96813			1	
P 25849				1
P 81093				1
P 28908				1
P 56778		1		

Anhang 31: Textverstehen Frage 4

K1: Ich habe mir den Inhalt der Ballade gemerkt und kann ihn mit eigenen Worten wiedergeben. (Frage 4 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707		1		
P 78021			1	
P 73398		1		
P 43784		1		
P 81080			1	
P 72938		1		
P 98108		1		
P 00649				1
P 63951		1		
P 44127			1	
P 32549		1		
P 03654		1		
P 56793				1
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Ich habe mir den Inhalt der Ballade gemerkt und kann ihn mit eigenen Worten wiedergeben. (Frage 4 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410		1		
P 58914		1		
P 78614		1		
P 91626			1	
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133			1	
P 08655		1		
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685		1		
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849		1		
P 81093	1			
P 28908			1	
P 56778			1	

Anhang 32: Textverstehen Frage 5

K1: Das Bestimmen der äußeren Form ist mir leichtgefallen (Strophen-, Versanzahl, Reimschema) (Frage 5 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707	1			
P 78021	1			
P 73398			1	
P 43784			1	
P 81080				1
P 72938	1			
P 98108	1			
P 00649	1			
P 63951	1			
P 44127	1			
P 32549			1	
P 03654	1			
P 56793				1
P 06942		1		
P 85767			1	
P 68153	1			

K2: Das Bestimmen der äußeren Form ist mir leichtgefallen (Strophen-, Versanzahl, Reimschema) (Frage 5 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410	1			
P 58914		1		
P 78614			1	
P 91626		1		
P 97429	1			
P 16868		1		
P 34133	1			
P 08655	1			
P 72624			1	
P 20003		1		
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784			1	
P 96813	1			
P 25849		1		
P 81093	1			
P 28908		1		
P 56778			1	

Anhang 33: Textverstehen Frage 6

K1: Mein Vorwissen über die Textgattung hat mir beim Bearbeiten der Aufgaben geholfen. (Frage 6 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707			1	
P 78021			1	
P 73398		1		
P 43784		1		
P 81080			1	
P 72938		1		
P 98108			1	
P 00649		1		
P 63951			1	
P 44127		1		
P 32549			1	
P 03654		1		
P 56793		1		
P 06942		1		
P 85767				1
P 68153		1		

K2: Mein Vorwissen über die Textgattung hat mir beim Bearbeiten der Aufgaben geholfen. (Frage 6 - Textverstehen)	Trifft			
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410			1	
P 58914		1		
P 78614		1		
P 91626				1
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133		1		
P 08655	1			
P 72624		1		
P 20003	1			
P 96685		1		
P 81283		1		
P 44784			1	
P 96813		1		
P 25849	1			
P 81093	1			
P 28908		1		
P 56778		1		

Anhang 34: Textverstehen Frage 7

K1: Ich konnte mich gut in die Situation, in der sich der Junge befand, hineinversetzen. (Frage 7 - Textverstehen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021				1
P 73398	1			
P 43784		1		
P 81080				1
P 72938	1			
P 98108			1	
P 00649			1	
P 63951	1			
P 44127		1		
P 32549		1		
P 03654			1	
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767		1		
P 68153		1		

K2: Ich konnte mich gut in die Situation, in der sich der Junge befand, hineinversetzen. (Frage 7 - Textverstehen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853	1			
P 21410			1	
P 58914		1		
P 78614		1		
P 91626			1	
P 97429		1		
P 16868	1			
P 34133		1		
P 08655	1			
P 72624			1	
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784		1		
P 96813		1		
P 25849	1			
P 81093	1			
P 28908				1
P 56778	1			

Anhang 34: Textverstehen Frage 8

K1: Ich kann eingebil­dete von echt existierenden Elementen in der Ballade unterscheiden. (Frage 7 - Textverstehen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 57707				1
P 78021		1		
P 73398			1	
P 43784		1		
P 81080			1	
P 72938		1		
P 98108				1
P 00649		1		
P 63951		1		
P 44127			1	
P 32549		1		
P 03654				1
P 56793			1	
P 06942	1			
P 85767			1	
P 68153		1		

K2: Ich kann eingebil­dete von echt existierenden Elementen in der Ballade unterscheiden. (Frage 7 - Textverstehen)	Trifft		Trifft	
	Trifft zu	eher zu	eher nicht zu	Trifft nicht zu
P 59853		1		
P 21410	1			
P 58914			1	
P 78614		1		
P 91626			1	
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133		1		
P 08655	1			
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283		1		
P 44784		1		
P 96813	1			
P 25849		1		
P 81093		1		
P 28908		1		
P 56778			1	

Auswertung der Verständnisfragen:

Anhang 35: Verständnisfrage 1

K1: unverständliche Wörter und deren Häufigkeit (Verständnisaufgabe 1)			
wimmelt	3	Fiedler Knauf	9
Haiderauche	7	Hochzeitsheller	9
Phantome (die Dünste drehn)	4	birst	5
Ranke	4	Moor	1
häkelt	5	Seufzer	3
Quellchen	4	klaffende	5
zischt	2	verdammte Margreth	2
Röhricht (knistert im Hauche)	12	bleichenden	1
Hauche (separat)	1	Knöchelchen	2
Fibel	7	fände	2
sauzet	1	ein Gräber	1
Haage	12	Moorgeschwehle	9
(gespenstische) Gräberknecht	7	mählig	6
Torfe	9	gründet	2
verzecht	4	Weide	1
irres Rind	3	heimathlich	2
Hinducket	3	Scheide	3
Knäblein	3	Geröhre	11
zage	5	fürchterlich	2
Gestumpf	1	schaurig	2
Föhre	13	Haide	7
Riesenthalme	4		
Speere	4		
unselige Spinnerin	1		
(gebannte) Spinnlenor	5		
Haspel	10		
brodelt	5		
pfeift	1		
Sohlen	1		
Melodey	2		
Geigemann ungetreu	1		
diebisch	3	ohne makierte Wörter	0

K2: unverständliche Wörter
und deren Häufigkeit
(Verständnisaufgabe 1)

Moor	2
wimmelt	1
Haiderauche	5
Phantome (die Dünste drehn)	2
Ranke	
häkelt	2
Quellchen	
zischt	
Röhricht (knistert im Hauche)	4
Hauche (separat)	2
Fibel	1
sauset	
Haage	1
(gespenstische) Gräberknecht	1
Torfe	4
verzecht	1
irres Rind	
Hinducket	1
Knäblein	1
zage	1
Ufer	1
Gestumpf	2
Föhre	1
Riesenhalm	1
Speere	1
unselige Spinnerin	1
(gebannte) Spinnlenor	1
Haspel	6
brodelt	
pfeift	
Sohlen	
Melodey	1
Geigemann ungetreu	
diebisch	1

Fiedler Knauf	1
Hochzeitsheiler	1
birst	3
Moor	
Seufzer	
klaffende	3
Weh weh	1
verdammte Margreth	1
bleichenden	1
Knöchelchen	
fände	
ein Gräber	
Moorgeschwehle	4
mählig	
gründet	
Weide	
heimathlich	
Scheide	
Geröhre	3
fürchterlich	
schaurig	1
Haide	3
ohne makierte Wörter	5

Anhang 36: Verständnisfrage 2

K1:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 2	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 57707			1	
P 78021				1
P 73398	1			
P 43784				1
P 81080				1
P 72938	1			
P 98108			1	
P 00649			1	
P 63951	1			
P 44127	1			
P 32549	1			
P 03654				1
P 56793				1
P 06942				1
P 85767				1
P 68153	1			

K2:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 2	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 59853	1			
P 21410	1			
P 58914	1			
P 78614	1			
P 91626	1			
P 97429	1			
P 16868	1			
P 34133	1			
P 08655				1
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283			1	
P 44784	1			
P 96813			1	
P 25849	1			
P 81093			1	
P 28908	1			
P 56778			1	

Anhang 37: Verständnisfrage 3

K1:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 3	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 57707			1	
P 78021				1
P 73398			1	
P 43784				1
P 81080				1
P 72938				1
P 98108				1
P 00649	1			
P 63951	1			
P 44127	1			
P 32549				1
P 03654				1
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767				1
P 68153			1	

K2:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 3	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 59853	1			
P 21410	1			
P 58914				1
P 78614				1
P 91626	1			
P 97429			1	
P 16868				1
P 34133	1			
P 08655	1			
P 72624				1
P 20003			1	
P 96685	1			
P 81283			1	
P 44784				1
P 96813				1
P 25849	1			
P 81093			1	
P 28908			1	
P 56778			1	

Anhang 38: Verständnisfrage 4

K1:							
Verständnis-							
aufgabe 4	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
Überschrift	Punkte						
P 57707				1			
P 78021					1		
P 73398						1	
P 43784							1
P 81080						1	
P 72938	1						
P 98108					1		
P 00649			1				
P 63951			1				
P 44127						1	
P 32549				1			
P 03654						1	
P 56793							1
P 06942					1		
P 85767							1
P 68153		1					

K2:							
Verständnis-							
aufgabe 4	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
Überschrift	Punkte						
P 59853	1						
P 21410				1			
P 58914			1				
P 78614	1						
P 91626	1						
P 97429				1			
P 16868			1				
P 34133			1				
P 08655	1						
P 72624					1		
P 20003				1			
P 96685	1						
P 81283	1						
P 44784						1	
P 96813	1						
P 25849				1			
P 81093	1						
P 28908			1				
P 56778						1	

K1:							
Verständnis-							
aufgabe 4	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
Inhalt	Punkte						
P 57707							1
P 78021							1
P 73398						1	
P 43784							1
P 81080							1
P 72938				1			
P 98108						1	
P 00649				1			
P 63951		1					
P 44127						1	
P 32549				1			
P 03654							1
P 56793							1
P 06942							1
P 85767							1
P 68153						1	

K2:							
Verständnis-							
aufgabe 4	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
Inhalt	Punkte						
P 59853	1						
P 21410						1	
P 58914	1						
P 78614						1	
P 91626				1			
P 97429				1			
P 16868			1				
P 34133							1
P 08655	1						
P 72624					1		
P 20003					1		
P 96685	1						
P 81283		1					
P 44784						1	
P 96813						1	
P 25849				1			
P 81093					1		
P 28908			1				
P 56778							1

Anhang 39: Verständnisfrage 5

K1:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 5	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 57707	1			
P 78021				1
P 73398				1
P 43784				1
P 81080				1
P 72938		1		
P 98108		1		
P 00649		1		
P 63951			1	
P 44127		1		
P 32549	1			
P 03654				1
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767		1		
P 68153			1	

K2:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 5	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 59853		1		
P 21410	1			
P 58914			1	
P 78614			1	
P 91626		1		
P 97429		1		
P 16868		1		
P 34133	1			
P 08655	1			
P 72624	1			
P 20003	1			
P 96685	1			
P 81283	1			
P 44784	1			
P 96813				1
P 25849		1		
P 81093		1		
P 28908		1		
P 56778			1	

Anhang 40: Verständnisfrage 6

K1:						
Verständnis-	5/5	4/5	3/5	2/5	1/5	0/5
aufgabe 6	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 57707					1	
P 78021						1
P 73398	1					
P 43784						1
P 81080			1			
P 72938	1					
P 98108	1					
P 00649	1					
P 63951		1				
P 44127		1				
P 32549	1					
P 03654					1	
P 56793						1
P 06942			1			
P 85767				1		
P 68153	1					

K2:						
Verständnis-	5/5	4/5	3/5	2/5	1/5	0/5
aufgabe 6	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 59853	1					
P 21410	1					
P 58914	1					
P 78614		1				
P 91626				1		
P 97429				1		
P 16868				1		
P 34133			1			
P 08655	1					
P 72624			1			
P 20003	1					
P 96685			1			
P 81283			1			
P 44784				1		
P 96813			1			
P 25849				1		
P 81093				1		
P 28908			1			
P 56778						1

Anhang 41: Verständnisfrage 7

K1:							
Verständnis-	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
aufgabe 7	Punkte						
P 57707						1	
P 78021							1
P 73398							1
P 43784							1
P 81080						1	
P 72938							1
P 98108	1						
P 00649						1	
P 63951					1		
P 44127					1		
P 32549							1
P 03654					1		
P 56793							1
P 06942					1		
P 85767							1
P 68153		1					

K2:							
Verständnis-	6/6	5/6	4/6	3/6	2/6	1/6	0/6
aufgabe 7	Punkte						
P 59853					1		
P 21410			1				
P 58914			1				
P 78614							1
P 91626							1
P 97429	1						
P 16868			1				
P 34133		1					
P 08655	1						
P 72624							1
P 20003					1		
P 96685			1				
P 81283					1		
P 44784							1
P 96813							1
P 25849		1					
P 81093							1
P 28908			1				
P 56778							1

Anhang 42: Verständnisfrage 8

K1:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 8	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 57707			1	
P 78021				1
P 73398				1
P 43784			1	
P 81080				1
P 72938				1
P 98108			1	
P 00649				1
P 63951				1
P 44127			1	
P 32549			1	
P 03654			1	
P 56793				1
P 06942			1	
P 85767				1
P 68153				1

K2:				
Verständnis-	3/3	2/3	1/3	0/3
aufgabe 8	Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
P 59853	1			
P 21410			1	
P 58914				1
P 78614			1	
P 91626			1	
P 97429				1
P 16868	1			
P 34133				1
P 08655				1
P 72624				1
P 20003	1			
P 96685			1	
P 81283	1			
P 44784				1
P 96813				1
P 25849	1			
P 81093				1
P 28908				1
P 56778			1	

Anhang 43: Verständnisfrage 9

K1:								
Verständnis- 7/7	6/7	5/7	4/7	3/7	2/7	1/7	0/7	
aufgabe 9	Punkte							
P 57707								1
P 78021								1
P 73398							1	
P 43784							1	
P 81080								1
P 72938								1
P 98108					1			
P 00649								1
P 63951								1
P 44127						1		
P 32549								1
P 03654								1
P 56793								1
P 06942						1		
P 85767								1
P 68153								1

K2:								
Verständnis- 7/7	6/7	5/7	4/7	3/7	2/7	1/7	0/7	
aufgabe 9	Punkte							
P 59853							1	
P 21410		1						
P 58914								1
P 78614						1		
P 91626				1				
P 97429								1
P 16868								1
P 34133						1		
P 08655			1					
P 72624					1			
P 20003							1	
P 96685	1							
P 81283		1						
P 44784								1
P 96813								1
P 25849							1	
P 81093							1	
P 28908							1	
P 56778							1	

Anhang 44: Verständnisfrage 10

K1:		
Verständnis- 1/1	0/1	
aufgabe 10	Punkte	Punkte
P 57707		1
P 78021		1
P 73398		1
P 43784		1
P 81080		1
P 72938		1
P 98108		1
P 00649		1
P 63951		1
P 44127		1
P 32549		1
P 03654		1
P 56793		1
P 06942	1	
P 85767		1
P 68153		1

K2:		
Verständnis- 1/1	0/1	
aufgabe 10	Punkte	Punkte
P 59853		1
P 21410		1
P 58914	1	
P 78614		1
P 91626		1
P 97429	1	
P 16868	1	
P 34133	1	
P 08655	1	
P 72624		1
P 20003		1
P 96685		1
P 81283		1
P 44784		1
P 96813		1
P 25849		1
P 81093		1
P 28908		1
P 56778		1

Anhang 45: Verständnisfrage 11

Fließt nicht in die Bewertung ein.

K1:			
Verständnis- ja + aufgabe 11	Begründung	nein	keine Angabe
P 57707		1	
P 78021		1	
P 73398			1
P 43784	1		
P 81080			1
P 72938			1
P 98108		1	
P 00649		1	
P 63951	1		
P 44127		1	
P 32549	1		
P 03654		1	
P 56793			1
P 06942		1	
P 85767			1
P 68153			1

K2:			
Verständnis- ja + aufgabe 11	Begründung	nein	keine Angabe
P 59853			1
P 21410	1		
P 58914	1		
P 78614		1	
P 91626		1	
P 97429	1		
P 16868	1		
P 34133			1
P 08655	1		
P 72624			1
P 20003	1		
P 96685	1		
P 81283	1		
P 44784		1	
P 96813			1
P 25849	1		
P 81093	1		
P 28908	1		
P 56778	1		

Anhang 46: Verständnisfrage 12

K1:			
Verständnis- 2/2 aufgabe 12	2/2 Punkte	1/2 Punkte	0/2 Punkte
P 57707		1	
P 78021		1	
P 73398		1	
P 43784			1
P 81080			1
P 72938	1		
P 98108		1	
P 00649	1		
P 63951	1		
P 44127		1	
P 32549	1		
P 03654		1	
P 56793			1
P 06942	1		
P 85767			1
P 68153			1

K2:			
Verständnis- 2/2 aufgabe 12	2/2 Punkte	1/2 Punkte	0/2 Punkte
P 59853	1		
P 21410	1		
P 58914	1		
P 78614		1	
P 91626		1	
P 97429		1	
P 16868		1	
P 34133		1	
P 08655	1		
P 72624		1	
P 20003	1		
P 96685	1		
P 81283	1		
P 44784	1		
P 96813	1		
P 25849			1
P 81093	1		
P 28908	1		
P 56778			1

Gesamtpunktzahlen der Verständnisaufgaben:

Anhang 47: Gesamtpunktzahlen der Testgruppen

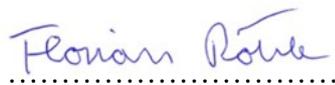
Testpersonen K1	Gesamt- punktzahl
P 57707	16
P 78021	4
P 73398	14
P 43784	3
P 81080	5
P 72938	23
P 98108	24
P 00649	23
P 63951	26
P 44127	21
P 32549	22
P 03654	8
P 56793	1
P 06942	17
P 85767	4
P 68153	22

Testpersonen K2	Gesamt- punktzahl
P 59853	35
P 21410	34
P 58914	29
P 78614	21
P 91626	29
P 97429	27
P 16868	27
P 34133	28
P 08655	38
P 72624	22
P 20003	28
P 96685	40
P 81283	35
P 44784	15
P 96813	19
P 25849	29
P 81093	23
P 28908	29
P 56778	13

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Florian Röhle, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, den 04. Mai 2021


.....

Florian Röhle