*Stiftung Universität Hildesheim*

*Fachbereich 3: Sprach- und Informationswissenschaften*

*Institut für Übersetzungswissenschaft und Fachkommunikation*

# Teilhabe im Deutschunterricht für Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache

## Zur Übersetzung von Balladen in Leichte und Einfache Sprache am Beispiel des Erlkönigs

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M. A.)
im Studiengang Barrierefreie Kommunikation
an der Stiftung Universität Hildesheim

Erstgutachterin: Dr. phil. Isabel Rink
Zweitgutachterin: Sarah Ahrens

vorgelegt von:
Name, Vorname: Hofmann, Pauline
E-Mail-Adresse: xxx

vorgelegt am: 15.05.2024

# Inhaltsverzeichnis


1 Einleitung ..... 1
2 Rechtlicher Rahmen ..... 2
2.1 Recht auf Bildung ..... 3
2.2 Teilhabe in der Schule ..... 5
3 Leichte und Einfache Sprache als Möglichkeit der Teilhabe ..... 7
3.1 Leichte Sprache ..... 8
3.1.1 Definition, Funktion und Zielgruppen ..... 9
3.1.2 Regeln ..... 13
3.2 Einfache Sprache ..... 16
4 Zielgruppe: Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache ..... 18
5 Balladen im Deutschunterricht ..... 22
6 Übersetzen in Leichte und Einfache Sprache ..... 25
6.1 Begriffliche Einordnung in den Übersetzungskontext ..... 25
6.2 Leichte Sprache und Schüler(innen) mit DaZ ..... 27
6.3 Einfache Sprache und Schüler(innen) mit DaZ ..... 29
6.4 Ästhetikverlust als Übersetzungsproblem ..... 33
7 Korpus und Vorgehensweise ..... 34
7.1 Korpus ..... 34
7.2 Vorgehensweise ..... 36
8 Zur Übersetzung des Erlkönigs in Leichte und Einfache Sprache für Schüler(innen) mit DaZ ..... 37
8.1 Verständlichkeit ..... 38
8.1.1 Lexikalische Ebene ..... 38
8.1.2 Syntaktische Ebene ..... 43
8.1.3 Textuelle Ebene ..... 47
8.2 Ästhetik ..... 51
9 Ergebnisse und eigener Übersetzungsvorschlag ..... 56
9.1 Ergebnisse ..... 56
9.2 Eigener Übersetzungsvorschlag ..... 58
10 Fazit und Ausblick ..... 59
11 Literatur- und Quellenverzeichnis ..... 61
Anhang ..... 72

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis


Abb. 1 Hildesheimer Treppe – Gesamtverstehensprozess ..... 8

Abb. 2 Kontinuum Leichte Sprache – Leichte Sprache Plus – Einfache Sprache – Standardsprache – Fachsprache ..... 16

Abb. 3 Hildesheimer Treppe – Barrieren ..... 20

Tabelle 1 Profil von Leichter Sprache ..... 9

Tabelle 2 Profil von Leichter Sprache Plus ..... 10

Tabelle 3 Profil von Einfacher Sprache ..... 16

Tabelle 4 Auswirkungen der Kategorienverbote ..... 17

Tabelle 5 Komplexität verschiedener syntaktischer Strukturen ..... 17

Tabelle 6 Komplexität pronominaler Bezüge ..... 18

Tabelle 7 Typische Stilmittel in Balladen (Auswahl) ..... 24

Tabelle 8 Leichte-Sprache-Regeln und gelehrte sprachliche Mittel auf den Niveaustufen A1–B1 ..... 31

Tabelle 9 Schwierige Lexeme im Erlkönig (AT) ..... 39

Tabelle 10 Übersetzungen der schwierigen Lexeme in der Leichte-Sprache-Fassung des Erlkönigs (ZT 1) ..... 41

Tabelle 11 Übersetzungen der schwierigen Lexeme in der Einfache-Sprache-Fassung des Erlkönigs (ZT 1) ..... 42

Tabelle 12 Strophe 4 des Erlkönigs – eigener Übersetzungsvorschlag ..... 58

# 1 Einleitung

Balladen wie „Der Handschuh“ von Friedrich Schiller sowie „Der Zauberlehrling“ oder „Der Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe kennen die meisten wahrscheinlich noch aus dem Literaturunterricht in der Schule. Die Arbeit mit Balladen oder anderen poetischen Texten im Deutschunterricht gehört dabei bei vielen Schüler(innen) nicht zu den Lieblingsübungen. Das liegt u. a. daran, dass die Interpretation des symbolischen Gehalts solcher Texte herausfordernd ist. Kommt hinzu, dass die zu bearbeitenden Texte vor vielen Jahrzehnten oder sogar Jahrhunderten geschrieben wurden, haben viele Schüler(innen) vielleicht nicht nur wenig Interesse an ihnen, sondern gleichzeitig Probleme, sie überhaupt zu verstehen. Dieses Problem betrifft solche Schüler(innen) noch einmal besonders, die nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Ein Grund dafür ist z. B. eine Migrationsgeschichte der Schüler(innen) und oft damit verbunden der Erwerb einer anderen Sprache als Deutsch als Erstsprache. In den vergangenen Jahren und spätestens seit dem Beginn des Ukrainekriegs im Februar 2022 erhält dieser Faktor eine immer größere Bedeutung. So lebten im November 2023 etwa 1,16 Millionen Menschen aus der Ukraine in Deutschland, davon etwa 29 % Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (DESTATIS 2024). Zugewanderte Kinder haben ein grundsätzliches Recht auf Bildung und benötigen gewisse Deutschkenntnisse, um in den Schulen am Unterricht teilhaben zu können. Nehmen sie am Regelunterricht teil, wird sprachlich viel von ihnen erwartet. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese Schüler(innen) im Unterricht zu unterstützen. Um den Zugang zu Texten wie Balladen auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu ermöglichen, könnten sie sprachlich vereinfacht werden. Eine Möglichkeit der sprachlichen Vereinfachung ist die Übersetzung in Leichte oder Einfache Sprache. Obwohl ein gesetzlicher Anspruch auf Erläuterungen in Leichter Sprache nur für „Menschen mit geistigen Behinderungen und Menschen mit seelischen Behinderungen“ (§ 11 Abs. 2 BGG) gilt, können von verständlichkeitsoptimierten Textversionen zahlreiche Menschen profitieren. Jedoch geht eine sprachliche Vereinfachung oft mit einer Reduktion ästhetischer Mittel einher, die jedoch gerade im Literaturunterricht und im Kontext von Balladen eine den Gegenstand bestimmende Rolle einnehmen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Übersetzung von Balladen in Leichte und Einfache Sprache für Schüler(innen) mit DaZ am Beispiel des Erlkönigs. Untersucht wird einerseits die Verständlichkeit der Ballade und der beiden Übersetzungen und andererseits, inwiefern die Ästhetik des Originals in den Übersetzungen beibehalten wird. Dabei wird textseitig gearbeitet.

Dazu wird zunächst der rechtliche Rahmen dargelegt (Kap. 2). Dabei wird insbesondere auf das Recht auf Bildung und in diesem Zusammenhang auch auf die Begriffe Integration, Inklusion und Teilhabe eingegangen (Kap. 2.1). Anschließend wird dargelegt, wie Teilhabe in der Schule durch individualisierende und binnendifferenzierende Maßnahmen unterstützt

werden kann (Kap. 2.2). Hier wird auch auf die Bedeutung von Deutsch als Bildungssprache eingegangen. In einem nächsten Schritt werden die Konzepte der Leichten (Kap. 3.1) und Einfachen Sprache (Kap. 3.2) als ein Weg, kommunikative Barrieren zu reduzieren und so Teilhabe zu verbessern, vorgestellt. Bezüglich der Leichten Sprache wird zunächst eine definitorische Einordnung vorgenommen sowie ihre Funktionen und Zielgruppen vorgestellt (Kap. 3.1.1), bevor kurz auf die für Leichte Sprache existierenden Regelwerke und die in dieser Arbeit verwendeten Regeln eingegangen wird (Kap. 3.1.2). In Kap. 4 wird die in dieser Arbeit betrachtete Zielgruppe der Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache näher vorgestellt. Hier werden auch die kommunikativen Barrieren angesprochen, auf die die Zielgruppe stoßen kann. In Kap. 5 wird die Relevanz der schulischen Auseinandersetzung mit poetischen Texten insgesamt und mit Balladen im Konkreten dargelegt. Dabei wird auch auf einige Merkmale von Balladen eingegangen, die ihren ästhetischen Wert bedingen und gleichzeitig die Verständlichkeit beeinflussen können. Anschließend wird das Übersetzen in Leichte und Einfache Sprache thematisiert (Kap. 6). Dabei wird zunächst auf den Übersetzungsbegriff als solches eingegangen (Kap. 6.1), bevor dann einige für das Thema dieser Arbeit spezifische Probleme vorgestellt werden: Leichte Sprache und Schüler(innen) mit DaZ (Kap. 6.2), Einfache Sprache und Schüler(innen) mit DaZ (Kap. 6.3) und der bereits erwähnte Ästhetikverlust als Problem der Übersetzung in Leichte oder Einfache Sprache (Kap. 6.4). In Kap. 6.3 werden dabei sprachliche Regeln für Einfache Sprache erarbeitet, die neben den Regeln der Leichten Sprache aus Kap. 3.1.2 eine Grundlage der Analyse in Kap. 8 darstellen. In Kap. 7 wird das in dieser Arbeit untersuchte Korpus und die Vorgehensweise der darauffolgenden Analyse vorgestellt. Das Korpus besteht aus der Originalballade „Der Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe sowie einer Übersetzung in Leichte und einer Übersetzung in Einfache Sprache, die im Rahmen verschiedener Hochschulprojekte entstanden sind. In Kap. 8 folgt schließlich die Analyse dieser drei Texte im Hinblick auf ihre Verständlichkeit (Kap. 8.1) auf lexikalischer (Kap. 8.1.1), syntaktischer (Kap. 8.1.2) und textueller Ebene (Kap. 8.1.3) sowie bzgl. ihrer Ästhetik (Kap. 8.2). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 9.1) und kurz ein eigener Übersetzungsvorschlag unterbreitet (Kap. 9.2), bevor zuletzt ein Fazit gezogen wird (Kap. 10).

# 2 Rechtlicher Rahmen

Im Jahr 2021 lebten rund 22,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (DESTATIS 2022: 38). Migrationshintergrund wird hier so verstanden, dass eine Person oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt (ebd.: 22). Im Unterschied dazu bedeutet eigene Migrationserfahrung, dass eine Person im Ausland

geboren und zugewandert ist (ebd.). Eigene Migrationserfahrung und damit in den meisten Fällen eine andere Erstsprache[1] als Deutsch haben in Deutschland etwa 13,8 Millionen Menschen (ebd.: 38). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf Schüler(innen) mit DaZ, die in der Regel eigene Migrationserfahrungen gemacht haben.

## 2.1 Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung ist international verankert. Gemäß Art. 26 Abs. 1 der 1948 von den Vereinten Nationen verkündeten *Allgemeinen Erklärung der Menschrechte (AEMR)* hat jeder Mensch das Recht auf Bildung. Das Recht auf Bildung ist auch in Art. 13 des 1966 verabschiedeten *Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt)* festgehalten. Die Bundesrepublik Deutschland hat diesen Pakt 1973 ratifiziert. Auch in Art. 28 des 1989 verabschiedeten *Übereinkommens über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)* wird das Recht auf Bildung noch einmal bekräftigt und konkretisiert. Die UN-Kinderrechtskonvention gilt in Deutschland seit 1992 unter Vorbehalt, seit 2010 für alle Kinder in Deutschland, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus. Die Bildung eines Kindes soll „darauf gerichtet sein […], die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Art. 29 Abs. 1 lit. a UN-Kinderrechtskonvention).

Bildung gilt dabei als Voraussetzung für die umfassende Teilhabe in der Gesellschaft (BAMF 2010: 78) und als Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration (BPA & BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2007: 66). Viele der Menschen mit Migrationserfahrung haben durch verschiedene integrative Maßnahmen ihren Platz in der Gesellschaft gefunden. Unter dem Begriff der Integration ist die gesellschaftliche und politische Eingliederung von Personen oder Bevölkerungsgruppen, die sich z. B. durch ihre ethnische Zugehörigkeit, Religion oder Sprache unterscheiden, zu verstehen (SCHUBERT & KLEIN 2020: *Integration*). Als staatliche Aufgabe ist Integration im *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)* seit seinem Inkrafttreten 2005 festgeschrieben. Integrationsförderung bedeutet u. a. die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, den Abbau von Bildungsbenachteiligungen und die Sicherung gelingender Bildungsübergänge (BAMF 2010: 78). Jedoch zeigt sich, dass Menschen mit eigener Migrationserfahrung z. B. häufiger keinen Schulabschluss haben (DESTATIS 2022: 185) und häufiger erwerbslos sind als Menschen ohne Migrationserfahrung (ebd.: 419). Damit wird deutlich, dass in Deutschland lebende Menschen mit und ohne Migrationserfahrung „nicht die

[1] Zum Begriff der Erstsprache s. Kap. 4.

gleichen Teilhabechancen an zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeitsmarkt, Wohnen oder politischer Partizipation“ haben (HANEWINKEL & OLTMER 2017).

Gemäß dem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz sind jedoch alle Menschen vor dem Gesetz gleich (Art. 3 Abs. 1 GG) und „[n]iemand 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“ (Art. 3 Abs. 3 S. 1 GG). Der allgemeine Gleichheitsgrundsatz ist in allen Schulgesetzen der Länder verankert (KMK 2019: 3). Länderübergreifend sollen so Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler(innen) verwirklicht werden (ebd.). So hat sich bspw. das Land Niedersachsen dazu verpflichtet, „im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können“ (§ 54 Abs. 1 S. 1 NSchG). Dazu soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglicht, eine gesicherte Unterrichtsversorgung geboten sowie Unterschiede in den Bildungschancen durch besondere Förderung der benachteiligten Schüler(innen) ausgeglichen werden (§ 54 Abs. 1 S. 2 + 3 NSchG). Alle Kinder, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, sollen so gefördert werden, dass ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung möglich ist (BPA & BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2007: 66).

Darüber hinaus wird teilweise argumentiert, dass das Recht auf Bildung durch das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK)* zu einem allgemeinen Recht auf inklusive Bildung qualifiziert wurde (KROWORSCH 2017: 3). So ist in Art. 24 UN-BRK das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem festgeschrieben. Die UN-BRK stellt seit ihrem Inkrafttreten 2009 geltendes Recht in Deutschland dar. Im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache wird Inklusion als

> gleichberechtigte (und selbstbestimmte) Teilhabe aller (insbesondere von Menschen mit Behinderungen, von Einwanderern o.Ä.) am gesellschaftlichen Leben, am gemeinsamen Schulunterricht o.Ä. (durch Schaffung entsprechender institutioneller und alltagspraktischer Voraussetzungen)

beschrieben (DWDS 2021: *Inklusion*). Die WHO (2001) versteht Teilhabe als „Einbezogensein in eine Lebenssituation“. Teilweise wird Teilhabe auch als „Grundvoraussetzung für gelingende Integration“ (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2016: 35) beschrieben. Die Begriffe Integration, Inklusion und Teilhabe sind folglich eng miteinander verknüpft. Bezüglich des Begriffs der Inklusion bemerken WERNING & ARNDT (2016: 38), dass es sich hier um keinen abschließenden Zustand handelt, sondern um einen „Entwicklungsprozess, der geprägt ist durch das Bestreben, Exklusion und Marginalisierungen zu minimieren und Bildungschancen sowie soziale Partizipation zu maximieren“.

Während Behinderung zwar lange Zeit den Ausgangspunkt vieler Diskussionen um Inklusion dargestellt hat, wurde der Diskurs jetzt um die allgemeineren Konzepte der Vielfalt und Diversität erweitert (KULKE 2023). BARTELHEIMER ET AL. (2020: 53) beziehen den Inklusionsbegriff deshalb auf weitere „Differenzlinien“ wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Herkunft und Sprache. Dieser weite Inklusionsbegriff umfasst folglich die generelle Minimierung von Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung aller Schüler(innen) und die Maximierung sozialer Teilhabe (WERNING & ARNDT 2016: 22). Für BECKER-MROTZEK (2016: 48) beinhaltet der weite Inklusionsbegriff den Abbau von physischen, sozialen und psychischen Barrieren der schulischen Teilhabe aller Schüler(innen). Inklusion in der Schule verweist so auf den gemeinsamen Unterricht grds. heterogener Gruppen (BECKER-MROTZEK 2016: 55). Neben der schulischen Teilhabe, die zu fördern ist, sei auch kurz auf die kulturelle Teilhabe verwiesen, die in der Schule durch kulturelle Bildung gestärkt wird. Nach Art. 27 Abs. 1 AEMR hat jeder „das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben“. Das Recht eines jeden, „am kulturellen Leben teilzunehmen“, wird außerdem in Art. 15 Abs. 1 Nr. 1 UN-Sozialpakt anerkannt. Im Folgenden wird noch einmal verstärkt auf die Förderung schulischer Teilhabe im Unterricht eingegangen.

## 2.2 Teilhabe in der Schule

Die Beherrschung der deutschen Sprache stellt einen zentralen Faktor bei der Verbesserung der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit dar (MK 2023: 695). Um den gemeinsamen Unterricht heterogener Gruppen und die schulische Teilhabe aller Schüler(innen) zu erleichtern, sollte der Unterricht an den „unterschiedlichen Lern- und Leistungsständen und den unterschiedlichen sprachlichen, sozialen und kulturellen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere durch Binnendifferenzierung und Individualisierung“ ausgerichtet werden (WERNING & ARNDT 2016: 26). Zentrales Anliegen des Unterrichts ist der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, wobei die Schüler(innen) individuell, z. B. durch gezielte Zusatzinformationen und speziell aufbereitete Materialien, an dieses elaborierte sprachliche Niveau herangeführt werden müssen (BERKEMEIER & WILMES 2016: 76). Deutsch als Bildungssprache bildet die „Grundlage für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht und für schulische, berufliche und gesellschaftliche Teilhabe“ (MK 2023: 695). Die bildungssprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sind dabei eng mit familiären Merkmalen wie dem sozioökonomischen Hintergrund verknüpft (VOCK & GRONOSTAJ 2017: 15). Unter den Schüler(innen) mit Migrationserfahrung ist der Anteil der sozioökonomisch benachteiligten Schüler(innen) durchschnittlich größer als unter Schüler(innen) ohne Migrationserfahrung (OECD 2023: 216). Bildungssprache hat dabei nach MOREK & HELLER (2012: 70) drei Funktionen: Als „Medium

von Wissenstransfer“ hat sie eine kommunikative Funktion, als „Werkzeug des Denkens“ eine epistemische Funktion und als „Eintritts- und Visitenkarte“ eine sozialsymbolische Funktion. Im Unterschied zu Umgangs- oder Alltagssprache zeichnet sich Bildungssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit sowie ein spezifisches Inventar an lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen Mitteln aus (SCHNEIDER ET AL. 2012: 23). Sie umfasst die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen (KMK 2019: 3). Diese bildungssprachlichen Kompetenzen sind individuell vorhanden und werden durch sprachliche Bildung und Sprachförderung entwickelt und gestärkt (ebd.). Unter den Begriff der sprachlichen Bildung fallen „alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse“ (SCHNEIDER ET AL. 2012: 23). Sie ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und im Unterricht in allen Fächern (ebd.). Dabei greift die Lehrperson „geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen“ (ebd.). In Abgrenzung zur sprachlichen Bildung bezeichnet Sprachförderung „gezielte Fördermaßnahmen“, die häufig auf eine bestimmte Adressatengruppe, z. B. Kinder mit DaZ, ausgerichtet sind (SCHNEIDER ET AL. 2012: 23). Sprachfördermaßnahmen können im Rahmen der Binnendifferenzierung innerhalb des Klassenverbandes (integrativ) oder klassenübergreifend in einer besonderen Lerngruppe (additiv) umgesetzt werden (MK 2023: 695). Dabei bildet der additive Unterricht in einer Sprachlerngruppe den Rahmen für einen systematischen Spracherwerb, während der integrative Regelunterricht im normalen Klassenverband neben der sprachlichen Immersion auch inhaltlichen und sozialen Anschluss ermöglicht (MK 2016: 5). Aus diesem Grund sind neu zugewanderte Schüler(innen) von Anfang an in den Regelunterricht zu integrieren (ebd.: 4). Im inklusiven Deutschunterricht liegt der Fokus dann einerseits auf der Vermittlung fachübergreifender basaler sprachlicher Fähigkeiten und andererseits auf fachspezifischen Kompetenzen und Kenntnissen (BECKER-MROTZEK 2016: 50). Zu den fachspezifischen Kompetenzen und Kenntnissen im Deutschunterricht gehören u. a. orthografische und grammatische Fähigkeiten, Genrekenntnisse und literar-ästhetische Erfahrungen (ebd.: 51).

Ein Mittel, um den individuellen Ansprüchen der Schüler(innen) zu begegnen, sind nachteilsausgleichende Maßnahmen. Ansprüche und Grundsätze für nachteilsausgleichende Maßnahmen lassen sich aus dem Gleichheitsgrundsatz herleiten (ZIMMERMANN & WACHTEL 2013: 451). Sozialrechtlich werden unter einem Nachteilsausgleich nach § 209 SGB IX Hilfen „zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen“ verstanden. So kann die Frage nach einem Nachteilsausgleich durch eine medizinisch festgestellte Behinderung begründet werden, wenn es zu gravierenden Einschränkungen kommt, die pädagogisch ausgeglichen werden müssen und können (ZIMMERMANN & WACHTEL 2013: 450). Zunächst lässt sich festhalten, dass psychische Belastungen und Traumatisierungen seit längerem einen relevanten Anteil an Behinderungen bei Kindern darstellen, der durch die

Zuwanderung kriegstraumatisierter Kinder vmtl. weiter steigen wird (TEXTOR 2015, zit. nach VOCK & GRONOSTAJ 2017: 33). Jedoch ist das Vorliegen einer Behinderung keine zwingende Voraussetzung für einen Nachteilsausgleich (ZIMMERMANN & WACHTEL 2013: 450). Stattdessen können auch andere Umstände der Person Grundlage sein (ebd.). So ist der Anspruch einer Schülerin oder eines Schülers auf einen Nachteilsausgleich dann zu prüfen, wenn

> zu vermuten oder zu erwarten ist, dass eine Schülerin oder ein Schüler **aufgrund besonderer Umstände keinen Zugang zu einem Lerngegenstand** oder zu einer Aufgabenstellung hat sowie zu einer gegebenen Zeit das tatsächlich vorhandene Leistungsvermögen nicht realisieren kann (BEHRENS & WACHTEL 2008: 449; eigene Hervorhebung).

Ein Nachteilsausgleich kann sowohl bei Leistungsfeststellungen gewährt werden, als auch in Lernsituationen (ZIMMERMANN & WACHTEL 2013: 449). Nachteilsausgleiche bieten folglich Möglichkeiten, „im Unterricht didaktisch und methodisch individuell angepasste Bedingungen für den Lernprozess herzustellen“ und stehen so in enger Verbindung mit differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen (ebd.: 452). Zu beachten ist, dass die Kompensierung der Benachteiligung Einzelner nicht in eine Benachteiligung anderer umschlägt (ebd.: 451). Zu möglichen Maßnahmen im Bereich des Nachteilsausgleichs zählen z. B. Verständnishilfen (ebd.). Auch Leichte Sprache wird im schulischen Bereich bereits als Nachteilsausgleich gewährt (BREDEL & MAAß 2016a: 79). Dabei bemerken BERKEMEIER & WILMES (2016: 73), dass bzgl. des Nachteilsausgleiches insgesamt mehr möglich ist als üblich und die Kreativität der Lehrenden gefordert ist.

Festzuhalten ist, dass das Recht auf Bildung für Schüler(innen) mit DaZ durch die Förderung schulischer Teilhabe Beachtung finden kann. Teilhabe kann in der Schule durch binnendifferenzierende und individualisierende Maßnahmen gefördert werden. Ein Mittel der Binnendifferenzierung könnten Texte in Leichter und Einfacher Sprache als verständlichkeitsoptimierte Angebote darstellen.

# 3 Leichte und Einfache Sprache als Möglichkeit der Teilhabe

Um schulische Teilhabe zu gewährleisten, sollte u. a. der Zugang zu im Unterricht behandelten Texten für alle Schüler(innen) gegeben sein. Die Rezeption eines Texts beinhaltet dabei nach der sog. *Hildesheimer Treppe* der Forschungsstelle Leichte Sprache (s. z. B. FLS 2020: 15) verschiedene Dimensionen, die entweder text- oder nutzerseitig angesiedelt sind und aufeinander aufbauen (Abb. 1). Textseitige Dimensionen sind die Auffindbarkeit, Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit, Verknüpfungsfähigkeit, Akzeptabilität und Handlungsorientierung eines Texts. Soll ein Text handlungsorientierend wirken, muss er zunächst auffindbar, wahrnehmbar, verständlich, verknüpfungsfähig und akzeptabel sein. Nutzerseitige Dimensionen sind das Auf-

finden, Wahrnehmen, Verstehen, Verknüpfen und Akzeptieren eines Texts sowie das anschließende Handeln. Die textseitige Dimension ist dabei Voraussetzung für die nutzerseitige: Ist ein Text auffindbar, kann er von Nutzer(innen) aufgefunden werden; ist ein Text wahrnehmbar, kann er wahrgenommen werden; ist er verständlich, kann er verstanden werden; ist er verknüpfungsfähig, kann er verknüpft werden; ist er akzeptabel, kann er akzeptiert werden; ist er handlungsorientierend, kann auf seiner Grundlage gehandelt werden.

*Abb. 1: Hildesheimer Treppe – Gesamtverstehensprozess (FLS 2020: 15)*

Bei diesem mehrstufigen Gesamtverstehensprozess konkurrieren die verschiedenen Verarbeitungsstufen um eine gemeinsame Gesamtverstehensressource (ILUK 2009: 49f). Wird die Gesamtverstehensressource aufgrund von kommunikativen Barrieren[2] bereits auf niedrigeren Verarbeitungsstufen reduziert, kann der Gesamtverstehensprozess zum Erliegen kommen, sodass der Zugang zu einem Text nicht gegeben ist. Leichte und Einfache Sprache können auf verschiedenen Stufen des Gesamtverstehensprozesses ansetzen, um potenzielle Barrieren abzubauen und so den Zugang zu einem Text dennoch zu ermöglichen. Im Folgenden werden die Konzepte der Leichten Sprache (Kap. 3.1) und Einfachen Sprache (Kap. 3.2) vorgestellt.

## 3.1 Leichte Sprache

Bezüglich der Leichten Sprache soll zunächst dargelegt werden, was in der vorliegenden Arbeit darunter zu verstehen ist, welche Funktionen sie erfüllt und welche Zielgruppen Leichter Sprache es gibt (Kap. 3.1.1). Im Anschluss wird kurz auf die existierenden Regelwerke zur Leichten Sprache und die in dieser Arbeit verwendeten Regeln eingegangen (Kap. 3.1.2).

[2] Für eine Darstellung der Kommunikationsbarrieren s. Kap. 4.

### 3.1.1 Definition, Funktion und Zielgruppen

Leichte Sprache kann als Varietät im Diasystem der deutschen Sprache verstanden werden (BREDEL & MAAß 2016a: 24), die gegenüber Standard- und Nonstandardvarietäten (z. B. Umgangssprache oder Dialekte) einen höheren Regulierungsgrad zeigt (ebd.: 37). SCHUBERT (2014: 211) beschreibt sie als „eine durch planmäßige Regelsetzung in Wortschatz und Syntax reduzierte Variante“ einer natürlichen Sprache. Kernfunktion Leichter Sprache ist die Aufbereitung von Informationen in der Art, dass sie „auch von Leser(inne)n mit geringer Leseerfahrung und/oder Beeinträchtigung, die das Lesen erschweren […], selbständig rezipiert werden“ können (BREDEL & MAAß 2016a: 514).

Besonders wichtige Merkmale von Texten in Leichter Sprache sind ihre Perzipierbarkeit und Verständlichkeit. Die Perzipierbarkeit bezieht sich auf die Zeichenoberfläche eines Texts, d. h. auf die gestalterischen Eigenschaften, die seine visuelle Wahrnehmbarkeit beeinflussen (BREDEL & MAAß 2016a: 123). Die Verständlichkeit eines Texts verweist auf die „Potenziale der Informationsverarbeitung, die von einem Text ausgehen“ (ebd.: 127). Bezüglich der Verständlichkeit kann weiter unterschieden werden zwischen der Lesbarkeit und Lesefreundlichkeit eines Texts: Während die Lesbarkeit quantifizierende Eigenschaften wie die durchschnittliche Wort- oder Satzlänge beschreibt, bezieht sich die Lesefreundlichkeit auf „qualitative Merkmale eines Texts, die der Verständlichkeit zuträglich sind“ (ebd.). Die erhöhte Perzipierbarkeit und Verständlichkeit von Leichte-Sprache-Texten kann gleichzeitig aber auch ihr Stigmatisierungspotenzial fördern und somit u. U. auch die Akzeptabilität dieser Texte reduzieren (Tabelle 1). Negative Zuschreibungen für Menschen, die auf Leichte Sprache angewiesen sind, sind z. B., dass diese Menschen kaum lesen können, eine verminderte Auffassungsgabe haben oder Schönheit und Komplexität von Sprache nicht erfassen können (ebd.: 51). Um die Akzeptabilität der Texte nicht weiter zu reduzieren, sollten Leichte-Sprache-Texte in jedem Fall lediglich ein Zusatzangebot darstellen. So führt Leichte Sprache „insgesamt nicht zu einer Reduktion, sondern zu einem größeren, differenzierteren Textangebot“ (MAAß 2015a: 7).

| | |
|---|---|
| max. Wahrnehmbarkeit | eingeschränkte Akzeptabilität |
| max. Verständlichkeit | hohes Stigmatisierungspotenzial |
| sehr guter Zugang zum Inhalt | starke Symbolfunktion[3] |

*Tabelle 1: Profil von Leichter Sprache (MAAß 2020: 229; eigene Darstellung)*

[3] Texte in Leichter Sprache haben für die Gruppe der Menschen mit kognitiven Einschränkungen auch eine symbolische Funktion, da diese Gruppe durch das öffentliche Bereitstellen von Texten in Leichter Sprache in der Allgemeinbevölkerung sichtbar gemacht wird (MAAß 2020: 132). Da die in dieser Arbeit betrachtete Zielgruppe die der Schüler(innen) mit DaZ ist, wird nicht weiter auf die Symbolfunktion eingegangen.

Hier sei kurz das Konzept der Leichten Sprache Plus erwähnt (Tabelle 2). Um dem hohen Stigmatisierungspotenzial und der eingeschränkten Akzeptabilität von Texten in Leichter Sprache zu entgehen, hat MAAß (2020) das Konzept Leichte Sprache Plus entwickelt. Die Wahrnehmbarkeit und Verständlichkeit sind hier noch immer erhöht und der Zugang zum Inhalt ist gut. Da weniger stark in den Text eingegriffen wird, ist die Akzeptabilität im Vergleich zur Leichten Sprache besser und das Stigmatisierungspotenzial reduziert.

| | |
|---|---|
| Wahrnehmbarkeit stark erhöht | gute Akzeptabilität |
| Verständlichkeit stark erhöht | leichtes Stigmatisierungspotenzial |
| guter Zugang zum Inhalt | schwache Symbolfunktion |

*Tabelle 2: Profil von Leichter Sprache Plus (MAAß 2020: 232; eigene Darstellung)*

Da die in Kap. 8 analysierten Texte von den jeweiligen Übersetzer(inne)n als „Leichte Sprache" bzw. „Einfache Sprache" eingeordnet wurden, wird im Folgenden nicht weiter auf das Konzept der Leichten Sprache Plus eingegangen. Jedoch sei darauf hingewiesen, dass die Konzepte nicht immer scharf voneinander abzugrenzen sind und die Übersetzungen folglich auch in das Konzept der Leichten Sprache Plus fallen könnten.

Texte in Leichter Sprache erfüllen verschiedene gesellschaftliche Funktionen. Zunächst sollen sie im Rahmen der Partizipationsfunktion möglichst allen Gesellschaftsmitgliedern eine umfassende Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen (BREDEL & MAAß 2016a: 56). Dazu müssen die Texte möglichst exhaustiv sein, d. h. möglichst alle Informationen aus dem Ausgangstext enthalten (ebd.: 57). Darüber hinaus haben Texte in Leichter Sprache eine Lernfunktion (ebd.: 56f), da sie z. B. die Strukturen einer Sprache wie morphologische Markierungen und basale syntaktische Strukturen offenlegen (ebd.: 42). Laut BREDEL & MAAß (2016a: 43) stellt Leichte Sprache dabei für manche Lerner(innen) die Zielvarietät dar. Für diesen Ansatz erkennt KILIAN (2017: 192) jedoch keine sprachdidaktisch vertretbare Begründung. So sei „nicht erkennbar, unter welchen Bedingungen für welche Lernergruppe diese reduzierte Varietät als ‚Zielvarietät' sprachdidaktisch zu akzeptieren wäre" (KILIAN 2017: 193). Für andere Lerner(innen), so BREDEL & MAAß (2016a: 43), ist Leichte Sprache eine Lernvarietät mit Scaffolding-Funktion. Scaffolding ist ein Unterrichtsprinzip, welches die kommunikative Handlungsfähigkeit von Lernenden mithilfe von zeitlich begrenzten sprachlichen Hilfen erweitert (MAAHS & GANTEFORT 2023: 1). Dieser Auffassung schließt sich auch BOCK (2015: 11f) an, die Leichte Sprache als Vermittlungsvarietät bzw. als transitorische Sprachform und Norm beschreibt. So „kennzeichnet [Leichte Sprache] einen bestimmten Stand des Wissens und Könnens, der aber perspektivisch zu überwinden ist" (ebd.: 12). Dadurch werden „Fossilierungen sprachlicher wie inhaltlicher Art" verhindert (KILIAN 2017: 204). Leichte Sprache muss dann den Anstoß geben, um die jeweils nächste sprachliche Entwicklungsstufe anzustreben (ebd.). BOCK (2016: 86) merkt dazu jedoch an, dass Lernfortschritte in Sprach- und Lesekompetenzen wegen der starken sprachlichen Reduktion und wegen der Künstlich-

keit und Markiertheit der verwendeten sprachlichen Mittel nur auf geringem Niveau, wenn nicht sogar gar nicht möglich sind. Um die Lernfunktion von Texten in Leichter Sprache überhaupt erfüllen zu können, ist besonders wichtig, keine zielsprachenfernen Konstruktionen zu verwenden (BREDEL & MAAß 2016a: 57f). Eng damit verbunden ist die Brückenfunktion von Leichte-Sprache-Texten (ebd.: 57). Durch das Angebot von Texten in Leichter Sprache sollen vorübergehende oder lokale Verstehensprobleme behoben werden (ebd.). Zu diesem Zweck soll eine weitgehende Nähe zwischen Ausgangs- und Zieltext bestehen, damit eine parallele Nutzung beider Texte möglich ist (ebd.: 58).

Bezüglich ihrer Kommunikationsbedingungen handelt es sich bei Leichter Sprache um eine Sprache der Distanz: Texte in Leichter Sprache sind hauptsächlich medial schriftlich realisiert, fordern einen hohen Planungsaufwand für die Produzent(inn)en und sind idealerweise situationsentbunden rezipierbar (BREDEL & MAAß 2016a: 30f). Bezüglich der konkreten Versprachlichungsstrategien zeigt Leichte Sprache jedoch eine konzeptionelle Orientierung an Mündlichkeit, d. h. eine nähesprachliche Situierung: Zu den Strategien gehört u. a. die Reduktion der Komplexität, der Informationsdichte und der Elaboriertheit (ebd.). Aus der genannten konzeptionellen Mündlichkeit bei gleichzeitiger medialer Schriftlichkeit ergeben sich drei Leitprinzipien Leichter Sprache. Das Prinzip der Proximität beschreibt die Ausrichtung eines Texts an der maximalen Nähe zum Leser bzw. zur Leserin (ebd.: 516). Das Prinzip der maximalen Explizitheit trägt dem Umstand Rechnung, dass die Möglichkeit einer unmittelbaren, situativen Verständnissicherung aufgrund des Fehlens des Kommunikationspartners nicht gegeben ist (ebd.: 517). Verstehensschwierigkeiten, die sich auf der Basis fehlender Welt-, Sprach- und Intertextualitätserfahrungen ergeben, müssen folglich antizipiert werden (ebd.). Zuletzt ist das Prinzip der Kontinuität zu nennen (ebd.: 518f), wonach Texte in Leichter Sprache homogen und konstant sein sollen (ebd.: 523). Für die Auswirkungen dieser Prinzipien auf die in Leichte Sprache anzuwendenden Regeln s. Kap. 3.1.2.

Wie bereits erwähnt, gibt es nur einen kleinen explizit benannten rechtlichen Adressatenkreis von Leichter Sprache, nämlich Menschen mit geistiger oder seelischer Behinderung (§ 11 Abs. 2 BGG). Jedoch gibt es darüber hinaus viele Menschen, die aus verschiedenen Gründen Texte nicht oder nur eingeschränkt selbstständig rezipieren können. Um die vielfältigen Ausprägungen und Gründe für mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen aufzuzeigen, soll zunächst auf die zweite, 2018 durchgeführten LEO – Level One Studie (GROTLÜSCHEN & BUDDEBERG 2020) eingegangen werden. Darin wurde die Literalität von in Deutschland lebenden und Deutsch sprechenden Menschen zwischen 18 und 64 Jahre untersucht. Zugewanderte ohne für die Studie ausreichende mündliche Deutschkenntnisse wurden in der Studie nicht erfasst (GROTLÜSCHEN & BUDDEBERG 2020: 23). Dabei werden Lese- und Schreibkompetenzen auf vier Stufen, den sog. Alpha-Levels, beschrieben. Auf Alpha-Level 1 wird lediglich die Buchstabenebene erreicht, d. h. Personen auf dieser Stufe sind nicht in der

Lage, einzelne Wörter zu lesen oder zu schreiben (ebd.: 15). Ist eine Person in der Lage, einzelne Wörter zu lesen bzw. zu schreiben, nicht jedoch ganze Sätze, fällt sie unter Alpha-Level 2 (ebd.). Auf Alpha-Level 3 wird die Satzebene zwar erreicht, d. h. einzelne Sätze können gelesen bzw. geschrieben werden, jedoch scheitern Betroffene oft schon an kurzen zusammenhängenden Texten (ebd.). Zugehörige dieser drei Stufen gelten als funktionale Analphabeten bzw. als gering literalisiert (ebd.: 6, 15). BREDEL & MAAß (2016a: 167) fassen zusammen, dass diese Personen „trotz Beschulung keine hinreichenden Lese- und Schreibkompetenzen aufgebaut haben, um aktiv und selbstständig an der Schriftkultur zu partizipieren". Betroffene dieser drei Stufen machen mit 12,1 % etwa 6,2 Millionen Menschen der deutschen Gesamtbevölkerung aus (GROTLÜSCHEN & BUDDEBERG 2020: 21). Unter den Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind sogar 42,6 % gering literalisiert (ebd.: 28). Personen auf Alpha-Level 4 zeigen schließlich eine „auffällig fehlerhafte Rechtschreibung auch bei gebräuchlichem und einfachem Wortschatz", wobei die „Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet werden sollte, […] nicht hinreichend beherrscht [wird]" (ebd.: 16). Hierunter fallen noch einmal etwa 10,6 Millionen Menschen (ebd.: 21). Bezüglich der Gründe für eine geringe Literalisierung kann zwischen primärem und sekundärem Analphabetismus unterschieden werden. Der primäre Analphabetismus beschreibt die Schriftlosigkeit aufgrund eines fehlenden Schulbesuchs und ist demnach in Deutschland meist bei Migrant(inn)en aus Ländern ohne Schulpflicht relevant (BREDEL & MAAß 2016a: 166f). Der sekundäre Analphabetismus beschreibt den Verlust bereits aufgebauter Lese- und Schreibfähigkeiten, z. B. durch einen Schlaganfall oder eine demenzielle Erkrankung (ebd.: 167).
Deutlich wird, dass die Gründe für geringe Lese- und Schreibkompetenzen sowie ihre jeweilige Ausprägung sehr heterogen sind. Dies beeinflusst auch die Adressatenschaft von Texten in Leichter Sprache. So kann zwischen primären und sekundären Adressat(inn)en von Leichte-Sprache-Texten unterschieden werden.

> Primäre Adressat(inn)en sind für alle oder die meisten Textsorten der Schriftlichkeit auf Leichte Sprache angewiesen und haben keinen oder nur sehr eingeschränkten Zugriff auf allgemein- oder fachsprachliche Texte (BREDEL & MAAß 2016a: 139).

Dazu gehören Personen mit Lernschwierigkeiten, Personen mit geistiger Behinderung, Personen mit demenziellen Erkrankungen, prälingual Gehörlose, Personen mit Aphasie, funktionale Analphabet(innen) und Personen mit geringen Deutschkenntnissen (ebd.: 140).[4] Dabei soll kurz darauf hingewiesen werden, dass Perzeptions- oder Verstehenseinschränkungen nicht nur einzeln, sondern gekoppelt vorliegen können, z. B. Deutsch als Zweitsprache und geistige Behinderung (RINK 2020: 48).

[4] Für eine ausführlichere Betrachtung von Leichter Sprache im Kontext DaZ s. Kap. 6.1.2.

Dagegen sind sekundäre Adressat(inn)en

> diejenigen Leser(innen), die in ihrer Lesepraxis auf Leichte Sprache stoßen oder die ein Leichte-Sprache-Angebot wahrnehmen, obwohl sie auch Zugriff auf den allgemein- oder fachsprachlichen Ausgangstext haben (BREDEL & MAAß 2016a: 139).

Auch geübte Leser(innen) greifen also u. U. auf Texte in Leichter Sprache zurück. Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn die Leichte-Sprache-Texte aufgrund ihrer sprachlichen Einfachheit, gut sichtbarer textueller Gliederung und nachvollziehbarer thematischer Entfaltung schneller rezipierbar sind (ebd.: 173). Zusätzlich bieten fachliche Textsorten oft nur einen stark erschwerten direkten Zugang für durchschnittliche Leser(innen), sodass mitunter auf Angebote in Leichter Sprache zurückgegriffen wird (ebd.). Dies betrifft insbesondere die Gruppe der Personen, die nach den LEO-Studien Alpha-Level 4 zugeordnet sind (ebd.: 174). Viele der genannten Adressatengruppen sind darüber hinaus in sich wiederum äußerst heterogen. Dies trifft auch für die Gruppe der Schüler(innen) mit DaZ zu (s. Kap. 4).

### 3.1.2 Regeln

Leichte Sprache wurde zunächst v. a. im englischsprachigen Raum intuitiv in der Praxis entwickelt, wobei ihre Ursprünge in der Selbstvertretungsbewegung der Menschen mit Behinderungen liegen.[5] Die meisten der gängigen Regelwerke zu Leichter Sprache wurden daher von und für Menschen mit geistiger Behinderung erstellt. Dazu gehören die Regeln von INCLUSION EUROPE (2017) als europaweites Regelwerk sowie die Regeln vom NETZWERK LEICHTE SPRACHE (2022). Mit der Gründung der Forschungsstelle Leichte Sprache im Jahr 2014 wird Leichte Sprache schließlich aus wissenschaftlicher Sicht erforscht. Die 2015 veröffentlichten Regeln (vgl. MAAß 2015b) richten sich hier an Übersetzer(innen). Darüber hinaus gibt es die in Anlage 2 der 2011 in Kraft getretenen *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung, BITV 2.0)* genannten Regeln, mit denen der rechtlichen Legitimation Leichter Sprache große Bedeutung zukommt, die aus linguistischer Perspektive jedoch von sehr heterogener Qualität sind. Außerdem wird derzeit an einer Empfehlung für Deutsche Leichte Sprache (DIN SPEC 33429) gearbeitet, die bis Ende 2023 erscheinen sollte, jedoch im Bearbeitungszeitraum dieser Arbeit noch nicht vorliegt. Ein erster Entwurf der DIN SPEC 33429 wurde im März 2023 veröffentlicht (DIN 2023).

Da sich die vorliegende Arbeit auf die Zielgruppe der Schüler(innen) mit DaZ bezieht und nicht auf die der Menschen mit geistiger Behinderung, soll im Folgenden auf die Regeln der Forschungsstelle Leichte Sprache als wissenschaftlich erarbeitetes Regelwerk Bezug genommen

[5] Für eine ausführliche Darstellung der Entstehung von Leichter Sprache s. z. B. BREDEL & MAAß (2016a).

werden. In diesen Regeln schlagen sich die bereits benannten Prinzipien der Proximität, maximalen Explizitheit und Kontinuität nieder. Dabei werden jeweils zunächst für die lexikalische, syntaktische und textuelle Ebene beispielhaft Faktoren vorgestellt, die die Verständlichkeit auf diesen Ebenen beeinflussen.

Auf **lexikalischer Ebene** beeinflussen insbesondere die Form eines Wortes, die Bedeutung eines Wortes, seine Beziehung zu anderen Wörtern im Wortschatz, seine formale und semantische Komplexität und seine Vorkommenshäufigkeit die Verständlichkeit (MEIßNER 2023: Kap. 3.1). Bezüglich der Bedeutung sind z. B. Homonyme, also mehrdeutige Wörter, als verständlichkeitshemmend zu nennen (ebd.: 90). Bezüglich der Form sind für DaZ-Lernende im Deutschen insbesondere Präfix- und Partikelverben herausfordernd (ebd.: 88). Partikelverben bilden dabei oft eine Verbalklammer, die besonders schwierig zu verarbeiten ist, weil der klammeröffnende Teil (Basisverb) so lange im Gedächtnis behalten werden muss bis der klammerschließende Teil (Verbpartikel) erscheint (ebd.: 91). Unter die formale Komplexität fällt z. B. die Anzahl der Bestandteile, die eine Struktur enthält, also die Wortlänge, und die Entfernung von abhängigen Einheiten, die für die Verarbeitung integriert werden müssen (ebd.: 92). Um die Verständlichkeit auf lexikalischer Ebene zu erhöhen, soll in Leichter Sprache folglich der Grundwortschatz verwendet (MAAß 2015b: 95f), möglichst kurze Wörter gebraucht (ebd.: 96f) sowie Fach- und Fremdwörter vermieden bzw. erklärt werden (ebd.: 97f). Wörter in Leichte-Sprache-Texten sollten dabei nicht mehr als zwei Silben enthalten (ebd.: 97). Um komplexe Wörter zu gliedern, sehen die meisten Regelwerke die Verwendung des Bindestrichs vor (INCLUSION EUROPE 2017: 23; NETZWERK LEICHTE SPRACHE 2022: 14; Anlage 2 Teil 2 Nr. 4 BITV 2.0). Allerdings argumentieren BREDEL & MAAß (2017: 216), dass durch die Verwendung des Bindestrichs uninterpretierbare Einzelausdrücke und somit fehlgeleitete Assoziationen entstehen können, die zu Verstehensproblemen führen. Außerdem beschreiben sie Übertragungsprobleme im Hinblick auf die drei genannten Funktionen Leichter-Sprache-Texte. Wörter, die im Leichte-Sprache-Text durch den Bindestrich getrennt werden, sind außerhalb des Leichte-Sprache-Kontexts nur schwer wiederzuerkennen, sodass die Partizipationsfunktion gestört ist (ebd.). Bei orthografisch irregulärer Bindestrichschreibung fehlt die Übertragbarkeit von Wortbildern auf standardsprachliche Texte, sodass die Brückenfunktion beeinträchtigt ist (ebd.). Für die mentale Speicherung wiederkehrender Wörter müssen diese außerdem immer in annähernd gleicher Form auftauchen (LÖFFLER 2015: 22). Dies ist bei inkonsistent durchgeführter Bindestrichschreibung nicht gegeben, sodass auch die Lernfunktion reduziert ist (BREDEL & MAAß 2017: 216). Wegen der teilweise orthografisch irregulären Bindestrichschreibung kann die Akzeptanz Leichter Sprache in der Sprachgemeinschaft weiter reduziert werden und stattdessen ein Provokationsgefühl entstehen (ebd.: 217). So wird u. U. das oben bereits erwähnt Stigmatisierungspotenzial dieser Texte noch verstärkt. Aus den genannten Gründen schlagen BREDEL & MAAß (2017: 218f) die Verwendung des

Mediopunkts als reines Perzeptionsinstrument, das weitgehend wortbilderhaltend morphologische Strukturen aufzeigt, vor. Da Texte in Leichter Sprache, in denen der Mediopunkt verwendet wird, natürlich ebenfalls optisch deutlich als Leichte-Sprache-Texte zu erkennen sind, kann auch der Mediopunkt exkludierend wirken, sodass er „[s]o häufig wie nötig und so selten wie möglich“ verwendet werden sollte (ebd.: 220). Weitere in Leichter Sprache zur Verfügung stehenden Satzzeichen sind Punkt, Frage- und Ausrufezeichen, Doppelpunkt und Anführungszeichen (MAAß 2015b: 86–88).[6]

Auf **syntaktischer Ebene** beeinflussen der Satzinhalt, die Satzlänge, die Satzstruktur und die Satzqualität die Verständlichkeit (HENNIG 2023: Kap. 3.2). Zum Satzinhalt gehören Aspekte wie der propositionale Gehalt sowie der Einsatz von Negationen und des Konjunktivs (ebd.: 106). Die Satzstruktur bezieht sich auf die Wortstellung, die Satzqualität auf Faktoren wie den Gebrauch von Nominal- und Verbalstil sowie von Aktiv und Passiv (ebd.). In Leichter Sprache sollen auf syntaktischer Ebene der Nominalstil (MAAß 2015b: 102f), Passivkonstruktionen (ebd.: 103–105) und Genitivkonstruktionen (ebd.: 105–107) vermieden werden. Um den Genitiv zu vermeiden, wird z. B. die *von*-Paraphrase empfohlen (ebd.: 106f.). Außerdem sollen Konjunktiv (ebd.: 120f), Präteritum (ebd.: 121–123) und Futur (ebd.: 123f) möglichst nicht verwendet werden. Jeder Satz soll nur eine Aussage beinhalten (ebd.: 108f) und Satzgefüge aufgelöst werden (ebd.: 109–118). Die Satzgliedstellung soll grds. der Reihenfolge Subjekt – Prädikat – Objekt (SPO) folgen, dabei jedoch den Erfordernissen der Grammatik entsprechen (ebd.: 107f). Metaphern, die nicht dem Lebensbereich der Adressat(inn)en entstammen, sollen vermieden oder erläutert werden (ebd.: 124f). Auch Negationen sollten möglichst vermieden werden, werden sie dennoch verwendet, sind Negationen mit *nicht* (n-Negation) Negationen mit *kein* (k-Negation) vorzuziehen und sollten durch Fettung hervorgehoben werden (ebd.: 126–128).

Auf **textueller Ebene** wird die Verständlichkeit v. a. durch die Kohärenz, also den thematisch-inhaltlichen Zusammenhang, und die entsprechenden kohäsionsstiftenden Mittel, also sprachliche Verknüpfungsmittel auf der Textoberfläche, beeinflusst (BOCK & PAPPERT 2023: 123). Dabei ist im Sinne einer lokalen Kohärenz die Wiederaufnahme eines Textelements durch pronominale Anaphern besonders bedeutsam (ebd.: 131). Globale Kohärenz kann z. B. durch Gliederungssignale hergestellt werden (ebd.: 133). Zu den Leichte-Sprache-Regeln auf textueller Ebene gilt neben einem Synonymieverbot (MAAß 2015b: 131f) auch die Gliederung durch Zwischenüberschriften oder Randglossen (ebd.: 138). Außerdem sollen Personalpronomen der 3. Person durch das Nomen ersetzt werden, für das sie stehen (ebd.: 133–138).

[6] Die Zeichenebene hat in der vorliegenden Arbeit untergeordnete Relevanz und wird nur punktuell weiter aufgegriffen. Für alle Leichte-Sprache-Regeln auf Zeichenebene s. MAAß 2015b: 86–94.

## 3.2 Einfache Sprache

Einfache Sprache befindet sich auf dem sprachlichen Kontinuum zwischen Leichter Sprache bzw. Leichter Sprache Plus und Standardsprache:

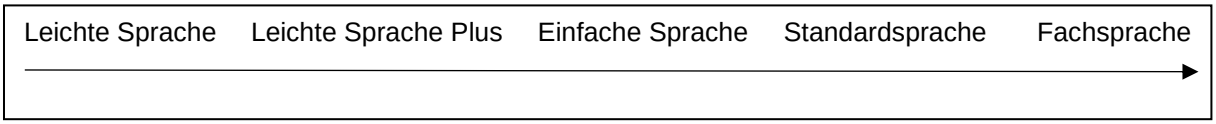


*Abb. 2: Kontinuum Leichte Sprache – Leichte Sprache Plus – Einfache Sprache – Standardsprache – Fachsprache (MAAß 2020: 158; eigene Darstellung)*

Lange Zeit gab es für Einfache Sprache, anders als für Leichte Sprache, keine strengen Regelwerke, sondern lediglich Richtlinien für verständliche Sprache[7]. Mittlerweile wurde die internationale DIN ISO 24495-1 für allgemeine Grundsätze und Richtlinien verständlicher Sprache und Ende April 2024 die darauf basierende DIN 8581-1 mit allgemeinen Regeln für deutsche Einfache Sprache (DIN 2024) veröffentlicht. Da diese Regeln erst zum Ende des Bearbeitungszeitraums der vorliegenden Arbeit erschienen sind, kann nicht näher auf sie eingegangen werden. Einfache Sprache wird daher in dieser Arbeit verstanden als

> ein in sich variables System, das in Abhängigkeit von den Zwecken und den intendierten Adressat(inn)en unterschiedlich komplex sein kann (BREDEL & MAAß 2016a: 531).

Im Vergleich zu Texten in Leichter Sprache zeigen Texte in Einfacher Sprache dadurch eine sehr gute Akzeptabilität und kein Stigmatisierungspotenzial, während Wahrnehmbarkeit und Verständlichkeit noch immer moderat erhöht sind und der Zugang zum Inhalt leicht verbessert wird (Tabelle 3). Wie für Leichte Sprache können m. E. daher die genannten gesellschaftlichen Funktionen (Partizipations-, Lern- und Brückenfunktion) auch für Einfache Sprache gelten.

| | |
|---|---|
| Wahrnehmbarkeit moderat erhöht | sehr gute Akzeptabilität |
| Verständlichkeit moderat erhöht | kein Stigmatisierungspotenzial |
| etwas besserer Zugang zum Inhalt | keine Symbolfunktion |

*Tabelle 3: Profil von Einfacher Sprache (MAAß 2020: 231; eigene Darstellung)*

Beim Verständnis von Einfacher Sprache als dynamische Varietät werden additive Verfahren wie Erläuterungen, die in Leichter Sprache eingesetzt werden, „in Einfacher Sprache in dem Maß zurückgenommen […], wie das sprachliche Spektrum erweitert wird“ (BREDEL & MAAß 2016a: 533) und die Kategorien, die in Leichter Sprache global verboten sind, sukzessive wieder zugelassen (ebd.: 533f). Dabei steigert jede Anreicherung die Verarbeitungskomplexität (ebd.: 537). In welcher Reihenfolge Kategorien wieder zugelassen werden sollten, kann auf Basis von Sprach- und Textkriterien, genauer auf Grundlage der Dimensionen Textualität, Ökonomie und Ästhetik, entschieden werden (ebd.: 534). Je tiefer ein Kategorienverbot in eine

[7] Richtlinien für verständliche Sprache finden sich z. B. in NEUBAUER (2019).

dieser Dimensionen eingreift, umso schneller sollte es in Einfacher Sprache wieder zugelassen werden (ebd.). Beispiele dazu, welche Kategorienverbote jeweils wie tief in die drei genannten Dimensionen eingreift, werden in Tabelle 4 gezeigt. Ein Pronomenverbot greift bspw. tief in die Dimensionen Textualität und Ästhetik ein. Das Verbot des Konjunktivs greift tief in die Dimension Ökonomie ein, das Verbot des Genitivs in die Dimension Ästhetik. Die genannten Verbote sollten demnach in Einfacher Sprache früh wieder zugelassen werden. Das Verbot von Satzgefügen und auch des Präteritums greifen zwar etwas schwächer in die Dimensionen ein als die drei zuerst genannten Kategorienverbote, jedoch beeinflussen sie den Text auf allen drei Ebenen der Textqualität und sollten demnach ebenfalls früh zugelassen werden. Die textuelle Anreicherung mit Passivkonstruktionen kann dagegen spät erfolgen, da ein entsprechendes Verbot im Vergleich zu den anderen Kategorienverboten wenig in einen Text eingreift.

| | **Textualität** | **Ökonomie** | **Ästhetik** |
|---|---|---|---|
| **Pronomen** | +++ | + | +++ |
| **Konjunktiv** | + | +++ | + |
| **Genitiv** | - | + | +++ |
| **Satzgefüge** | ++ | ++ | ++ |
| **Präteritum** | + | ++ | ++ |
| **Passiv** | + | + | + |

*Tabelle 4: Auswirkungen der Kategorienverbote (+++ = gravierender Effekt, ++ = großer Effekt, + = geringer Effekt, - = sehr geringer Effekt; BREDEL & MAAß 2016b: 175; eigene Darstellung)*

Darüber hinaus bestehen kategorienintern Unterschiede dahingehend, welche Vertreter einer Kategorie in welcher Weise für Texte in Einfacher Sprache geeignet sind (BREDEL & MAAß 2016a: 535). Grundsätzlich sind manche Vertreter einer Kategorie leichter zu verarbeiten als andere. So sind Relativsätze bspw. komplexer als Nebensätze, die mit einer Subjunktion eingeleitet werden (Tabelle 5).

| |
|---|
| Hauptsätze |
| Nebensätze mit Subjunktion |
| Ergänzungssätze |
| Relativsätze |

zunehmend komplexer

*Tabelle 5: Komplexität verschiedener syntaktischer Strukturen (BREDEL & MAAß 2016b: 176; eigene Darstellung)*

Für die Verwendung von Pronomen gilt u. a., dass Pronomen mit eindeutig auflösbarem Bezug leichter zu verarbeiten sind als Pronomen mit mehreren möglichen Bezugswörtern oder mit langem Abstand zum Bezugswort (Tabelle 6).

| | |
|---|---|
| keine Pronomen der 3. Person | zunehmend komplexer |
| Pronomen mit eindeutig auflösbarem Bezug | |
| Pronomen mit mehreren möglichen Bezugswörtern | |
| Pronomen mit langem Abstand zum Bezugswort | |
| Pronomen mit nicht eindeutig auflösbaren Bezügen | |

*Tabelle 6: Komplexität pronominaler Bezüge (BREDEL & MAAß 2016b: 178; eigene Darstellung)*

Für die Verwendung der Negation gilt: Am leichtesten zu verarbeiten sind n-Negationen, dicht gefolgt von k-Negationen; erst dann folgen komplexe Negationsausdrücke (z. B. *nie*, *nirgends*), zweigliedrige Negationsausdrücke (z. B. *weder…noch*) und schließlich doppelte Negationen (z. B. *nicht uninteressant*) (BREDEL & MAAß 2016a: 537; BREDEL & MAAß 2016b: 180). Bei Inhaltswörtern gilt die Zentralität eines Ausdrucks als entscheidend: „Je ausgebauter die Lesekompetenz der adressierten Leserschaft ist, desto eher können die gewählten Ausdrücke eines Wortfeldes vom Begriffszentrum abweichen“ (BREDEL & MAAß 2016a: 537). Um im konkreten Fall zu bestimmen, welche Vertreter einer Kategorie in Einfacher Sprache verwendet werden können, ist von der angenommenen Lesefähigkeit der intendierten Leserschaft auszugehen (ebd.: 532). Kategorienintern rückt folglich die Nutzerseite in den Fokus. Die in der vorliegenden Arbeit betrachtete Adressatenschaft ist die der Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache. Diese Zielgruppe wird im folgenden Kapitel näher vorgestellt. Für die Auswirkungen der Eigenschaften der Zielgruppe auf die in Einfacher Sprache anzuwendenden Regeln, s. Kap. 6.3.

# 4 Zielgruppe: Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache

Zunächst sollen einige in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe abgegrenzt werden. Unter dem Begriff der Erstsprache (L1) ist die meist im familiären Kontext von Geburt an erworbene Sprache zu verstehen (AHRENHOLZ 2020: 3). Die zur Erstsprache zeitlich versetzt erworbenen Sprachen werden oft gesammelt als Zweitsprachen bezeichnet (ebd.: 6). Entsprechend der Chronologie des jeweiligen Spracherwerbs wird aber z. B. auch von Zweit- und Tertiärsprache (L2, L3, …) gesprochen (LÜTKE 2011: 25). Hinsichtlich der Spracherwerbsbedingungen ist Deutsch als Fremdsprache (DaF) noch einmal gesondert von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu betrachten. Fremdsprachen werden üblicherweise gesteuert durch Unterricht erlernt, wobei die Lerngruppen tendenziell einen homogenen Lernstand aufweisen

(ebd.: 26). Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff der Zweitsprache die Sprache, die Personen mit einer anderen Erstsprache als der mehrheitlich gesprochenen Sprache notwendigerweise im alltäglichen Leben verwenden müssen (ebd.). DaZ verweist somit auf

> Erwerb, Gebrauch und Vermittlung innerhalb des deutschsprachigen Raums, wo das Deutsche vorrangiges Medium sozialer, kultureller, politischer und wirtschaftlicher Lebensbereiche ist (PLAUTZ 2008; zit. nach GOETHE-INSTITUT 2024).

Der Zweitspracherwerb verläuft folglich ungesteuert, wobei DaZ-Lernende meist über unterschiedliche zweitsprachliche Voraussetzungen verfügen (LÜTKE 2011: 26). Personen mit DaZ bringen

> [j]e nach individueller Spracherwerbsbiografie […] unterschiedlich ausgeprägte erst- und zweitsprachliche Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich literaler Vorerfahrungen und Praktiken in ihrer Erstsprache (L1), mit (DRESING 2023: 159).

Dies ist schon dadurch bedingt, dass sie aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen, z. B. wie bereits erwähnt aus der Ukraine (DESTATIS 2024) oder auch aus Syrien, der Türkei oder Afghanistan (vgl. BAMF 2024: 9). Dabei sei festgehalten, dass Heterogenität in schulischen Lerngruppen immer Normalität ist (BERKEMEIER & WILMES 2016: 57). Allgemein bedeutet Heterogenität im Unterricht lediglich die unterschiedliche Ausprägung bestimmter Merkmale (ebd.: 59). So ist „Heterogenität […] dann vorhanden, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind“ (STÖGER & ZIEGLER 2013: 25). Die genannten Erwerbsbedingungen können sich auch mischen. So kann in der Erwerbssituation von Kindern der ungesteuerte Erwerb der Zweitsprache in der natürlichen Kommunikation im schulischen und außerschulischen Alltag durch das gesteuerte Lernen im DaZ-Förderunterricht ergänzt werden (LÜTKE 2011: 27). Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem ungesteuerten Erwerb von DaZ im schulischen Alltag, der durch differenzierende und individualisierende Sprachfördermaßnahmen, die integrativ im Regelunterricht (gesteuert) umgesetzt werden, unterstützt wird.

Einen Großteil der Gruppe der DaZ-Lernenden machen Menschen mit eigener Migrationserfahrung aus. Kinder, die Deutsch nach eigener Migrationserfahrung als Zweitsprache erwerben, machten 2021 etwa 11,7 % der rund 8,5 Millionen Schüler(innen) an allgemeinbildenden Schulen aus (DESTATIS 2022: 49). Die Lesekompetenz dieser Schüler(innen) wird immer wieder als niedriger dokumentiert als die der Schüler(innen) mit Deutsch als Erstsprache (s. z. B. OECD 2023: 227). Dieses Scheitern nicht-deutschstämmiger Kinder in bspw. PISA-Untersuchungen sehen BERKEMEIER & WILMES (2016: 74) als eine Form institutioneller Diskriminierung und ethnischer Marginalisierung. Um dem Recht auf Bildung ohne Diskriminierung zu entsprechen, müssen nicht nur rechtliche und physische Barrieren, sondern auch Kommunikations- und Sprachbarrieren sowie soziale, finanzielle oder einstellungsbedingte Barrieren in der Gemeinschaft insgesamt und konkret in Bildungseinrichtungen aufgezeigt und beseitigt werden (KROWORSCH 2017: 2). Nach SCHUBERT (2016: 17ff) bezeichnet der Begriff

der Barriere den „Umstand, der es Menschen unmöglich macht, an der Kommunikation in derselben Weise teilzunehmen wie andere Menschen“. Texte können Motorik-, Medien-, Wahrnehmungs-, Kognitions-, Sprach-, Fachsprach-, Fach-, Kultur-, Motivations- sowie Emotionsbarrieren aufweisen (SCHUBERT 2016: 17f; ergänzt durch RINK 2020: Kap. 5.1 und LANG 2021: Kap. 4.7 und 4.8; Abb. 3).

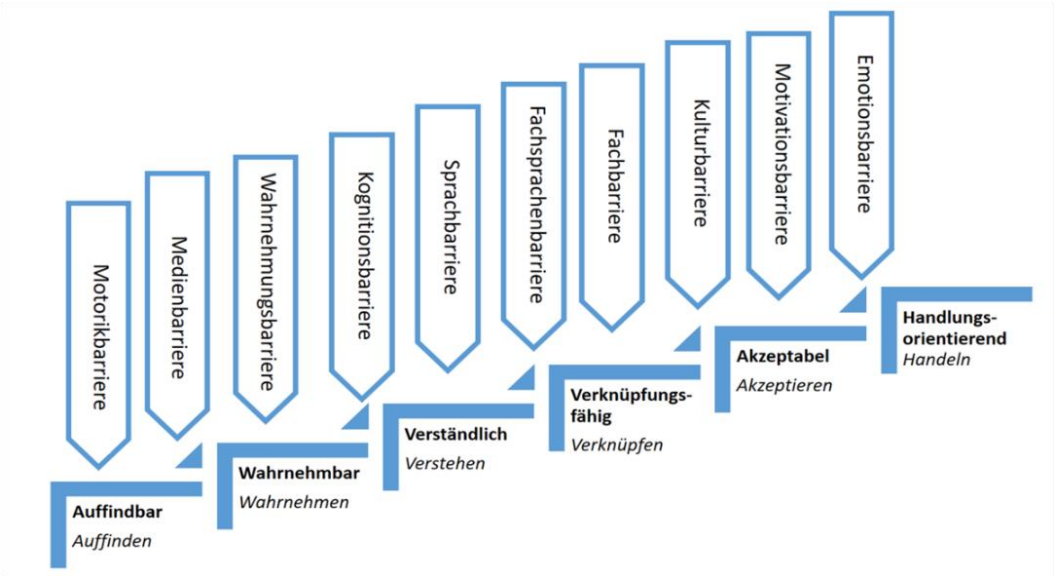


*Abb. 3: Hildesheimer Treppe – Barrieren (KRÖGER & SCHULZ 2022)*

Nach RINK (2020: 143) können Menschen mit DaZ oder DaF in fachlichen Texten auf Sprach-, Fachsprach-, Fach- und Kulturbarrieren treffen. „Sprachbarrieren betreffen die Ebene der einzelsprachlichen Realisierung und damit des Codes“ (ebd.: 138). Ist Deutsch nicht Erstsprache, bereitet die Ebene des Codes Probleme, sodass eine Verminderung des Sprachverstehens vorliegen kann (ebd.). Während bei einer Fachsprachenbarriere zwar die Sprache an sich verstanden wird, nicht jedoch die spezielle Fachsprache eines Texts (SCHUBERT 2016: 19), bewirkt eine Fachbarriere, dass der Informationsgehalt eines Texts nicht verstanden wird, weil ein bestimmtes fachliches Wissen nicht vorhanden ist (RINK 2020: 139). Bei einer Kulturbarriere ist schließlich „das kulturelle Wissen, das für die Texterschließung notwendig ist, nicht in ausreichendem Maße vorhanden“ (ebd.). Die Kulturbarriere wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, z. B. Wissen um Textgattungen, Wissen um die Systeme der Gastgeberkultur, Wissen um Rollenerwartungen sowie kulturspezifische semantische Eigenschaften wie bspw. Prototypen (AHRENS & FIORAVANTI 2022: 278). Prototypen sind auf Erfahrungen beruhende und somit kulturell geformte mentale Kernrepräsentationen einer bestimmten Kategorie (ebd.: 277). So wird bspw. die mentale Repräsentation, die eine Person für die Kategorie *Vogel* hat, davon beeinflusst, welche Vögel die Person am häufigsten sieht (ebd.). Dies beeinflusst u. a., welche Lexeme im konkreten Fall zum jeweiligen Grundwortschatz gehören. Zusätzlich zu den von RINK (2020) benannten Barrieren, auf die Menschen mit DaZ in Fachtexten stoßen können, kann im Zusammenhang mit DaZ auch von Motivations- und Emotionsbarrieren aus-

gegangen werden. Motivationsbarrieren gelten als textseitige Hürden, die die Bereitwilligkeit der Leser(innen) mindern, „an einem Diskurs teilzunehmen und ein gemeinsames Ziel zu verfolgen“ (DE BEAUGRANDE & DRESSLER 1981: 139; zit. nach LANG 2021: 117). Dazu gehört bspw. die Erwartungshaltung, die jemand aufgrund von Vorerfahrungen, aber auch wegen sprachlicher und gestalterischer Mittel eines Texts, an diesen richtet (LANG 2021: 126f). Diese Motivationsbarriere wird im Kontext von Menschen mit DaZ nicht nur in Bezug auf einen konkreten Text, sondern auch in der Spracherwerbssituation als solche deutlich. Die „Gesamtheit aller Faktoren, die den Lerner dazu führen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden“, bezeichnet KLEIN (1992: 45) als „Antrieb“. Komponenten, die Lernende in ihrem Willen, eine Sprache zu lernen, antreiben können, sind z. B. der Wunsch nach sozialer Integration, die Verwirklichung kommunikativer Bedürfnisse in der Zielsprache oder positive Einstellungen wie der Wunsch nach besseren Berufschancen (ebd.: 46). Neben dem Antrieb bzw. der Motivation eine Sprache lernen zu wollen als internen lernerspezifischen Faktor, beschreibt LÜTKE (2011: 66) auch externe lernerspezifische Faktoren wie bspw.

> die Bildungsnähe und die ökonomische Situation des Elternhauses mit den damit einhergehenden unterschiedlichen Schrifterfahrungen, die Kinder und Jugendliche kulturell und familiär bedingt mit in die Schule bringen,

die den Lernerfolg beeinflussen können. Für Schüler(innen) mit DaZ kann der Antrieb, Deutsch zu lernen, folglich durch externe lernerspezifische Faktoren negativ beeinflusst sein. BREDEL & MAAß (2016a: 170) nennen darüber hinaus auch ein zielsprachliches Sprachangebot mit zu hohen Hürden als einen Faktor, der sich negativ auf den Spracherwerbsprozess auswirken kann. In den Bereich der Emotionsbarriere fallen schließlich v. a. situative Faktoren, „die dazu führen, dass bestimmte Texteigenschaften mit der inneren Haltung oder Gemütsverfassung des Lesers oder der Leserin kollidieren und so die […] Akzeptanz beeinträchtigen“ (LANG 2021: 131). Von einer Motorik-, Wahrnehmungs- oder Kognitionsbarriere ist bei der Zielgruppe DaZ tendenziell nicht auszugehen. Eine Medienbarriere ist ebenfalls unwahrscheinlich, jedoch möglich, wenn die individuelle Medienkompetenz nur schwach ausgeprägt ist.

Wie dargelegt wurde, ist die Gruppe der Schüler(innen) mit DaZ sehr heterogen. Wegen der heterogenen Kenntnisstände und des unterschiedlichen Lerntempos verschiedener Schüler(innen) kommt der Binnendifferenzierung als grundlegendes Arbeitsprinzip eine herausragende Bedeutung zu (MK 2016: 4). Eine mögliche Maßnahme ist z. B. die sprachliche Differenzierung durch Sprachniveauangleichung (BERKEMEIER & WILMES 2016: 69). Da bei einzelnen sprachlichen Handlungen immer unterschiedlich komplexe Realisierungsformen möglich sind, empfehlen BERKEMEIER & WILMES (2016: 71) die inhaltliche und sprachliche Ausrichtung von Texten auf diversen Niveaus, die den jeweiligen Sprachstand bei Schüler(innen) mit DaZ berücksichtigen und die nächste Entwicklungsstufe vorbereiten. Diese sprachlichen Niveaus könnten z. B. Leichte und Einfache Sprache sein. Werden Schüler(innen) mit DaZ im Regelunterricht unterrichtet, werden sie im Deutschunterricht in den

Jahrgangsstufen 7 und 8 vmtl. auch auf Balladen treffen (s. u.). Welche Bedeutung Balladen im Deutschunterricht haben und welche Eigenschaften sie mitbringen, wird im folgenden Kapitel dargelegt.

# 5 Balladen im Deutschunterricht

Die Arbeit mit poetischen Texten ist bei vielen Schüler(innen) tendenziell unbeliebt, dabei bietet die Auseinandersetzung mit bspw. Gedichten verschiedene Vorteile. Zunächst stärkt die Auseinandersetzung mit Gedichten das Selbst der Schüler(innen), indem sie z. B. üben, vor anderen zu sprechen, und ihre eigene Stimme bzgl. Eigenschaften wie Tonhöhe oder Betonung noch einmal neu kennenlernen (CZERNY 2019). Außerdem wird durch die Arbeit mit Gedichten die Merkfähigkeit geschult (ebd.). Zusätzlich wird auch der Sprachausdruck verfeinert, differenziert und rhythmisiert (ebd.). Der Sprachklang wird melodischer, der Sprachfluss weicher, der Ausdruck bewusster und der Wortschatz erweitert (ebd.). Gerade die artikulatorische Schulung ist bei DaZ ein oft bedeutsamer Förderbedarf (BERKEMEIER & WILMES 2016: 70). Vor allem zu Beginn ist von Bedeutung, die DaZ-Lernenden mit Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit an die deutschen Laute und Lautfolgen zu gewöhnen (MK 2016: 9). Häufige Übungsschwerpunkte in heterogenen Lerngruppen sind daher u. a. Akzentuierung, Rhythmus und Sprechmelodie (MK 2016: 35). Die Regelhaftigkeit und Gebundenheit poetischer Texte kann hier dabei helfen, die Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazitäten der Leser(innen) zu unterstützen (BECKER 2019: 6). BELKE (2009: 10) schlägt dazu vor, das Prinzip der Wiederholung in poetischen Texten als Grundlage für sprachliches Lernen insbesondere in mehrsprachigen Lerngruppen zu nutzen: „Poetische Texte nutzen die ästhetischen Möglichkeiten von Wiederholungsstrukturen und sind so konzipiert, dass die Schüler sprachliche Strukturen erfassen […] können“. Die ästhetisch genutzte Wiederholung von Wörtern oder Satzteilen bietet somit „die Möglichkeit, das Gesagte zu verstärken und eindringlicher wirken zu lassen“ und kann gleichzeitig Lese- und Verstehensprozesse fördern (BECKER 2019: 6). Poetische Texte eröffnen also Räume, in denen alle Schüler(innen), aber Schüler(innen) mit DaZ im Besonderen, Sprache entdecken können, und haben somit auch auf die sprachliche Bildung einen positiven Einfluss.

Eine Unterart dieser poetischen Texte sind Balladen. Nach DUBE & FÜHRER (2020: 9) gehören „Balladen zu den wenigen (traditionsreichen) Gegenständen im Deutschunterricht, die auch mit der Kompetenzorientierung z.T. noch explizite Benennung in den aktuellen Bildungsplänen finden“. Sie werden u. a. dazu genutzt, bis Ende von Schuljahrgang 8 die Kompetenz „Lesen“ zu fördern. In den niedersächsischen Kerncurricula der Hauptschule und Realschule gehören Balladen z. B. zu den Textsorten, die die Schüler(innen) anhand ihrer Merkmale „unterschei-

den und untersuchen“ (MK 2021a: 28) bzw. „analysieren und benennen“ können sollen (MK 2021b: 29). Schüler(innen) des Gymnasiums sollen „ein Spektrum exemplarischer Werke der Gegenwartsliteratur sowie der literarischen Tradition […] [kennen] und […] deren spezifische Merkmale [unterscheiden]“ können (MK 2021c: 23). Zusätzlich dazu wird im Curriculum der Integrierten Gesamtschule genannt, dass die Schüler(innen) „im Umgang mit Literatur ihr ästhetisches Urteilsvermögen [entwickeln und erweitern]“ können sollen (MK 2017: 29).
Eine allgemeingültige Definition der Gattung Ballade gibt es dabei nicht.[8] Eine mögliche Beschreibung unter Berücksichtigung verschiedener obligatorischer und fakultativer Merkmale liefern DUBE & FÜHRER (2020: 12):

> Balladen sind […] literarische Texte *kürzeren Umfangs*, die in *lyrisch gebundener* Form ungewöhnliche *konflikthafte* bis ins Dramatische hinein gestaltete Begebenheiten und Ereignisse aufgreifen, wodurch sie ein starkes *emotionales Moment* besitzen. Häufig in Balladen vertreten, aber nicht zwingend, sind eine *vershaft* und *strophisch* verfasste, *lineare*, konzise in *einprägsamen Szenen* dargestellte *abgeschlossene Handlung*, in deren Zentrum *wenige Figuren* stehen. (Kursivierung im Original)

Im Deutschunterricht wird die Ballade v. a. aufgrund ihrer „häufig lyrisch-liedhaften Elemente“ thematisiert (DUBE & FÜHRER 2020: 26). So zeigen Balladen oft einen dominanten Klangcharakter und markante Rhythmik sowie eine metrische Form, die sich in der Struktur von Versen, Strophen und Reimen zeigt (ebd.). Die lyrische Form von Balladen fördert dabei nicht nur die sprachliche Bildung an sich, sondern stellt gleichzeitig auch eine eigene Form von Bildungssprache dar (WILDEMANN 2018: 31). Auch lyrische Sprache zeigt demnach Merkmale von sprachlicher Abstraktheit, Verdichtung und sprachlicher Strukturiertheit, sodass die Rezeption poetischer Texte ein Höchstmaß an allgemeinsprachlichem, weltlichem und lyrischem Wissen voraussetzt (ebd.). WILDEMANN (2018: 31) benennt darüber hinaus auf Grundlage der von MOREK & HELLER (2012: 70) konstatierten Funktionen von Bildungssprache (kommunikativ, epistemisch, sozial) die besonders im schulischen Kontext funktionale Bedeutsamkeit lyrischer Sprache: Lyrische Sprache im Unterricht zeigt vor allem eine epistemische und soziale Funktion, da der Umgang mit ihr komplexe kognitive Operationen erfordert und kulturelle Teilhabe ermöglicht (WILDEMANN 2018: 31). So ist bspw. die Wortwahl in bildungssprachlichen wie lyrischen Texten nicht beliebig, sondern erfolgt geplant und bewusst: Klang, Reim und Rhythmus eines lyrischen Texts sind ausschlaggebend dafür, welche Wörter tatsächlich verwendet werden (ebd.: 29). Dabei dienen die verwendeten Wörter in lyrischer Sprache „weniger als Träger von Informationen, sondern vordringlich der rhythmischen und klanglichen Gestaltung“ (ebd.). Diese besondere klangliche Struktur lyrischer Texte ist wesentliches Merkmal ihres ästhetischen Ausdrucks (BECKER 2019: 3). So „spielen die Elemente Vers, Reim und Metrum eine eigenständige den Gegenstand bestimmende Rolle“, die „die

[8] Für eine ausführlichere Diskussion der Zuordnung s. z. B. Kap. 2.1 in DUBE & FÜHRER (2020).

äußere und innere Form des Textes [dominieren]“ (WILDEMANN 2018: 27). Phonologische Elemente werden folglich in lyrischer Sprache im Sinne einer äußeren Strukturiertheit gebraucht (ebd.: 29). Alliterationen, Reime oder Assonanzen werden hier gezielt verwendet, um dem Text eine bestimmte Aussage zu verleihen (ebd.). Bezüglich der syntaktischen Ebene ist festzuhalten, dass Regelbrüche und Normverstöße ein zentrales Mittel lyrischer Sprache darstellen (SCHMIDT 1968: 294). So ist z. B. die Durchbrechung der Syntax in Form von Inversionen üblich (BECKER 2019: 4). Damit wird lyrische Sprache auf der syntaktischen Ebene „innerhalb ihrer eigenen Domäne eine bildungssprachliche Varietät, die in der unterrichtlichen Auseinandersetzung durchaus zur domänenbergreifenden [sic!] Bildungssprachlichkeit beitragen kann“ (WILDEMANN 2018: 30). Auch in Bezug auf den Einsatz von Metaphern im Vergleich zu abstrakten Begriffen und Fachbegriffen lässt sich eine gewisse Nähe zwischen lyrischer Sprache und Bildungssprache festhalten (ebd.). So setzt auch das Verstehen von Metaphern „sprachliches und weltliches Wissen voraus, wobei der Verstehensprozess […] sehr eng an den einen lyrischen Text gekoppelt ist, da die Metapher inhaltlich und formalsprachlich an diesen gebunden ist“ (ebd.). Weitere Herausforderungen von Balladen sind unmarkierte Sprecherwechsel, mehrgliedrige Handlungsstränge und veralteter Sprachgebrauch (DUBE & FÜHRER 2020: 9). Eine Auswahl von für Balladen typischen Stilmitteln wird in Tabelle 7 dargestellt.

| **Stilmittel** | **Erklärung** |
|---|---|
| Alliteration | Folge von Wörtern, die allesamt den gleichen Anfangslaut aufweisen |
| Anadiplose | Wiederholung des letzten Teils eines Verses oder Satzes im darauffolgenden |
| Anapher | einmalige oder mehrfache Wiederholung eines Wortes oder einer Wortfolge am Anfang aufeinanderfolgender Verse, Strophen oder Sätze |
| Archaismus | bewusste Verwendung eines veralteten Begriffs, der bereits im jeweiligen Text als veraltet wahrgenommen werden kann |
| Assonanz | vokalischer Gleichklang der Vokale in benachbarten Wörtern |
| Elision | Auslassen von Lauten |
| Ellipse | Auslassen von Satzgliedern; grammatisch unvollständiger Satz |
| Epenthese | Ergänzung eines Wortes um einen Sprachlaut aus poetischen oder metrischen Gründen; mitunter auch zur Erleichterung der Aussprache |
| Geminatio | unmittelbare Wiederholung eines Wortes oder einer Wortfolge |
| Inversion | von der Norm abweichende Abfolge der Satzglieder |
| Metapher | sprachliche Bedeutungsübertragung; Lösen eines Inhalts aus seinem gängigen Zusammenhang und Übertragung seiner Eigenschaften auf einen anderen Begriff |
| Parenthese | Unterbrechung eines Satzes durch einen Einschub |
| Personifikation | Vermenschlichung von Tieren, Naturerscheinungen, Gegenständen und abstrakten Begriffen |
| Repetitio | Wiederholung |
| rhetorische Frage | Frage, deren Antwort bekannt ist |

*Tabelle 7: Typische Stilmittel in Balladen (Auswahl) (GELDSCHLÄGER o. D.)*

Diese zahlreichen ästhetischen Elemente von Balladen eröffnen unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, welche „nicht nur literarisch, sondern auch sozial bilden [können], weil die Akzeptanz anderer Meinungen Voraussetzung für demokratische Gemeinschaften und Gesellschaften ist“ (BECKER 2019: 8). Die gemachten ästhetischen Erfahrungen können dabei auch für das eigene lebensweltliche Denken und Handeln, z. B. beim Erkennen und Verstehen von symbolischen Äußerungen in Werbung oder Politik, fruchtbar gemacht werden (BECKER 2019: 8). So gehören zu den Grundfunktionen der Ballade die Thematisierung menschlicher Widerfahrnisse, der Transport kollektiver Mythen, die Verhandlung von Werten und Normen, das Angebot einer Handlungsorientierung sowie die Erzeugung von Emotionen (MATUSCHEK & WIESING 2017). Viele Texte behandeln außerdem tradierte literarische Stoffe, die im kulturellen Bewusstsein bis heute eine Rolle spielen, deren Behandlung im Unterricht folglich mit der Befähigung zur kulturellen Teilhabe einhergeht (POMPE ET AL. 2016: 170ff; zit. nach DUBE & PRIEBE 2020: 3).

Insgesamt wird deutlich, dass poetische Texte und Balladen im Konkreten noch immer ihren festen Platz im Deutschunterricht haben und der Zugang zum Inhalt der Ballade folglich eine Voraussetzung für schulische und kulturelle Teilhabe ist. Dieser Zugang kann jedoch aufgrund verschiedener verständlichkeitsreduzierender sprachlicher Mittel eingeschränkt sein.

# 6 Übersetzen in Leichte und Einfache Sprache

Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern die Übertragung eines Texts in Leichte oder Einfache Sprache als Übersetzung bezeichnet werden kann (Kap. 6.1). Außerdem wird kurz auf die Verwendung Leichter Sprache im Kontext DaZ eingegangen (Kap. 6.2). Anhand verschiedener Eigenschaften der Zielgruppe DaZ wird dann ein Regelkatalog der Einfachen Sprache erstellt (Kap. 6.3). Zuletzt wird im Rahmen des Ästhetikverlusts als Übersetzungsproblem auf das Verhältnis von sprachlicher Vereinfachung und poetischen Texten eingegangen (Kap. 6.4).

## 6.1 Begriffliche Einordnung in den Übersetzungskontext

Zunächst soll festgehalten werden, was unter dem Begriff der Übersetzung zu verstehen ist und aus welchen Perspektiven Übersetzungen betrachtet werden können. Grundsätzlich ist von einer Übersetzung zu sprechen, wenn zwischen Ausgangs- und Zieltext ein Transfer stattfindet (BREDEL & MAAß 2016a: 181). Als Ausgangstext einer Übersetzung gilt dabei jede mehr oder weniger deutlich abgrenzbare und interpretierbare Menge von Zeichen, die als Informationsbasis für eine Übersetzung gilt (PRUNČ 2002: 29). Als Zieltext gilt jede mehr oder weniger abgrenzbare Menge von Zeichen, die als Resultat eines Übersetzungsprozesses produziert

wird (ebd.). Auf Grundlage von JAKOBSON (1959: 233) und SIEVER (2010: 224) haben BREDEL & MAAß (2016a: 183–185) verschiedene Dimensionen von Übersetzungen herausgearbeitet: So ist zu unterscheiden, ob die Übersetzung auf der Ebene des Zeichensystems, der Sprache oder der Kultur betrachtet werden soll. Auf der Ebene des Zeichensystems finden sich intersemiotische und intrasemiotische Übersetzungen, abhängig davon, ob bei der Übersetzung die Grenzen eines Zeichencodes überschritten werden (ebd.: 183). Auf der Ebene der Sprache finden sich inter- und intralinguale Übersetzungen: „Interlingual ist eine Übersetzung, die die Grenze einer Einzelsprache überschreitet. Intralingual eine Übersetzung, die sich innerhalb des Diasystems einer Einzelsprache bewegt" (ebd.: 183f), also innerhalb des übergeordneten Sprachsystems. Auf der Ebene der Kultur unterscheidet man schließlich zwischen inter- und intrakulturellen Übersetzungen (ebd.: 183). Eine Übersetzung ist dann intrakulturell, wenn sie sich innerhalb einer Parakultur, also der Kultur einer Gesamtgesellschaft, bewegt (ebd.: 183f). Überschreitet eine Übersetzung parakulturelle Grenzen, spricht man demnach von einer interkulturellen Übersetzung. Bei Übersetzungen in Leichte oder Einfache Sprache werden hauptsächlich verbale Informationen in verbale Informationen umgesetzt (vgl. BREDEL & MAAß 2016a: 183). Außerdem wird keine Sprachgrenze, sondern lediglich eine „Varietätengrenze innerhalb einer Einzelsprache überschritten" (ebd.: 182). Es handelt sich somit um intrasemiotische und intralinguale Übersetzungen. Bezüglich der kulturellen Ebene kann davon ausgegangen werden, dass sich Übersetzungen in Leichte oder Einfache Sprache grds. innerhalb einer Parakultur bewegen und somit intrakulturell sind (ebd.: 184). Jedoch ist anzumerken, dass insbesondere bei Übersetzungen für die Zielgruppe DaZ das individuell vorhandene kulturelle Wissen berücksichtigt werden muss und möglicherweise kulturelle Konzepte für Personen, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind, erklärt werden müssen. In diesem Fall wäre also auch von einer interkulturellen Übersetzung zu sprechen. Dies stellt jedoch aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe eine eigene Herausforderung dar.

Ferner kann zwischen äquivalenzbezogenen und funktionalistischen Übersetzungsansätzen unterschieden werden (ebd.: 189). Bei funktionalistischen Ansätzen wird „das Funktionieren der Übersetzung in der Zielsituation" fokussiert, während äquivalenzbezogene Ansätze die „Relation zum Ausgangstext" betonen (ebd.). Eine maximale Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zieltext kann z. B. in solchen Kontexten erforderlich sein, in denen im Rahmen der bereits erwähnten Brückenfunktion eine parallele Verwendung der Texte in derselben (inklusiven) Unterrichtssituation ermöglicht werden soll (ebd.). Da sich die vorliegende Arbeit mit ebendieser Rezeptionssituation beschäftigt, liegt der Fokus im Folgenden auf dem äquivalenzbezogenen Übersetzungsansatz. Ist die Anbindung des Ausgangs- an den Zieltext auf Ebenen wie Syntax, Textstruktur und Register besonders eng, spricht man von formaler Äquivalenz (NIDA 1964; zit. nach BREDEL & MAAß 2016a: 191). Liegt der Fokus auf der Erstellung eines besonders natürlich wirkenden Zieltexts, wird von dynamischer Äquivalenz gesprochen (ebd.).

Im vorliegenden Fall der Übersetzung von Balladen für die Zielgruppe Schüler(innen) mit DaZ mit dem Ziel, Teilhabe zu stärken, ist folglich die formale Äquivalenz relevant. Darüber hinaus unterscheiden KOLLER & HENJUM (2020) fünf unterschiedliche Bezugsrahmen von Äquivalenz. Die *denotative Äquivalenz* bezieht sich auf den außersprachlichen Sachverhalt, der in einem Text vermittelt wird (ebd.: 252). Die *konnotative Äquivalenz* meint die durch die jeweilige Art der Verbalisierung vermittelten Konnotationen (ebd.). Bezüglich der *pragmatischen Äquivalenz* werden die Verstehensvoraussetzungen der Adressat(inn)en betrachtet, auf die die Übersetzung eingestellt werden muss, um ihre kommunikative Funktion zu erfüllen (ebd.). Bei der textnormativen Äquivalenz wird der Fokus auf Text- und Sprachnormen bzw. Gebrauchsnormen gelegt, die für bestimmte Textgattungen gelten (ebd.). Werden bestimmte ästhetische, formale und individualstilistische Eigenschaften des Ausgangstexts beibehalten, wird von *formal-ästhetischer Äquivalenz* gesprochen (ebd.).

## 6.2 Leichte Sprache und Schüler(innen) mit DaZ

Der Einsatz Leichter Sprache in der Schule wird sehr unterschiedlich bewertet. BREDEL & MAAß (2016a: 42) benennen das Potenzial von Texten in Leichter Sprache

> [w]egen ihrer konstruierten Einfachheit […] gegenüber anderen Texten strukturelle und lexikalische Basismuster des Deutschen an[zubieten], deren regelmäßige Rezeption den Alphabetisierungsprozess und den Zweitspracherwerb erheblich voranbringen könnte.

Im Rahmen einer Scaffolding-Funktion würden Texte in Leichter Sprache DaZ-Lerner(innen) z. B. die Möglichkeit eröffnen, über „Einzelkonstruktionen hinaus Generalisierungen über sprachliche Strukturen abzuleiten und selbständig wiederzuverwenden“ und einen funktionierenden Basiswortschatz aufzubauen (ebd.: 42f). Außerdem bieten „[v]ereinfachte Ausgaben neben den Originaltexten […] die Möglichkeit, einen gemeinsamen Gegenstand differenziert zu unterrichten“ (ROSEBROCK 2020: 98).

Jedoch muss die verwendete Leichte Sprache differenzierter sein als es einzelne Regelkataloge vorschreiben, wenn sie als Mittel des Scaffolding verwendet werden soll (BOCK 2016: 86). Eine umfassende Teilhabe und Kompetenzentwicklung kann durch eine einzige leichte Sprachform für alle nicht erreicht werden (ebd.: 87). Werden in Lernsituationen keine alternativen Texte zur Verfügung gestellt, kann Leichte Sprache u. U. unterfordern und so die Lesemotivation beeinträchtigen (ZURSTRASSEN 2015: 129). Hier sei auch angemerkt, dass die Schüler(innen) im Unterricht die Möglichkeit haben, sich bei Verstehensproblemen direkt an die Lehrkraft oder andere Schüler(innen) zu wenden, sodass insbesondere das in Kap. 3.1.1 genannte Prinzip der maximalen Explizitheit in der konkreten Rezeptionssituation wenig Relevanz hat.

Nach GUTERMUTH (2020: 194) ist Leichte Sprache auch für DaZ-Lernende die verständlichste Varietät. Jedoch haben Menschen mit DaZ durchschnittliche kognitive Fähigkeiten und nur in einer bestimmten Sprache Probleme beim Lesen authentischer Texte, d. h. der Text selbst und seine Sprache stellen ein Hindernis dar, jedoch können diese Menschen Wörter und Strukturen, die sie verstehen, auch erfassen und verarbeiten (HEINE 2017: 404). DaZ-Lernende entwickeln ihre Sprachkompetenzen dabei stetig und zum Teil rasant (ebd.: 406). Sie nähern sich so in ihrer Rezeptionskompetenz dem Standard immer weiter an (BREDEL & MAAß 2016a: 144). Aus diesem Grund sind nicht alle Leichte-Sprache-Regeln bei Übersetzungen für die Zielgruppe DaZ heranzuziehen. Im Folgenden wird kurz dargelegt, welche der in Kap. 3.1.2 genannten Leichte-Sprache-Regeln in Texten für die Zielgruppe DaZ nicht anzuwenden sind.
Für Menschen mit DaZ werden insbesondere die Leichte-Sprache-Regeln, einfache Wörter zu verwenden und fach- oder fremdsprachliche Ausdrücke zu vermeiden, kritisiert (AHRENS 2022: 178). Wörter, die für jemanden mit Deutsch als Erstsprache einfach erscheinen, können für jemanden mit DaZ schwierig sein. Aber auch andersherum können bspw. Internationalismen, Anglizismen und Latinismen für Menschen mit DaZ einfacher zu verstehen sein als ursprünglich deutsche Wörter (HEINE 2017: 407). Latinismen werden insbesondere dann oft präferiert, wenn die jeweilige Person Englisch spricht, da Englisch reich an Latinismen ist (AHRENS 2023: 72). AHRENS (2023: 72) nennt darüber hinaus auch Gräzismen als präferierte Wörter. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass die Zielgruppe DaZ auch in diesem Punkt sehr heterogen ist und dementsprechend Uneinheitlichkeit dahingehend herrscht, was genau verstanden wird (ebd.). Außerdem existieren mitunter unterschiedliche Bedeutungen von Internationalismen in unterschiedlichen Sprachen, sodass diese u. U. verständlichkeitshemmend wirken können (ebd.: 73). Aber auch kulturell bedingte Denotationen und Konnotationen einfacher Wörter wie *Brot* können sich in verschiedenen Sprachen unterscheiden und so zu Missverständnissen führen (KILIAN 2017: 200). Das Wort wird dann zwar vielleicht auf lexikalischem Level verstanden, aber behindert das Verständnis auf syntaktischem und textuellem Level, indem Missverständnisse durch die Unterschiede in den kulturell bedingten Denotationen und Konnotationen entstehen (AHRENS 2022: 178). Die Einfachheit eines Wortes kann folglich nur intrakulturell bestimmt werden, braucht aber sorgfältige Überlegung in interkultureller Kommunikation (AHRENS & FIORAVANTI 2022: 279) und richtet sich nach der spezifischen Zielgruppe (AHRENS 2023: 73). Eine Orientierung dessen, welche Wörter für die Zielgruppe DaZ einfach sind, liefern z. B. Wortschatzlisten und die sprachlichen Niveaustufen des GER (HEINE 2017: 407). In der Wortschatzliste zu Niveau B1 werden bspw. oben angesprochene Anglizismen explizit als Wortgruppe genannt (GOETHE-INSTITUT 2016b: 8f) und im Curriculum DaZ wird bzgl. Internationalismen empfohlen, „internationale Wörter als Verstehenshilfe [zu] nutzen“ und dies als kommunikative Lern- und Prüfungsstrategie zu trainieren (MK 2016: 9).

HEINE (2017: 407f) rät darüber hinaus nicht grds. von der Verwendung des Nominalstils ab, da dies aus DaZ-Perspektive nicht sinnvoll scheint: Verben verfügen in der Regel über mehr Lesarten als Substantive, während Substantive tendenziell am leichtesten erworben werden, da sie zu einem großen Teil Objektwörter darstellen und sich so vom Lerner verbildlichen lassen (KOEPPEL 2013: 125). Auch die Vermeidung des Genitivs hat nicht so streng zu erfolgen wie in den Regelwerken zu Leichter Sprache festgehalten ist. Da das Genitivattribut im Deutschen durchaus weit verbreitet ist, ist die Verwendung des korrekten Genitivs der *von*-Paraphrase vorzuziehen (HEINE 2017: 408). Auch die ausschließliche Verwendung des Perfekts statt des Präteritums ist nicht immer sinnvoll, da die häufigsten Verben im Deutschen, z. B. *sagen* oder *geben* sowie Modal- und Auxiliarverben, überwiegend im Präteritum verwendet werden und die „Vermeidung des Präteritums [somit] nicht den Lese- (und Hör-) Gewohnheiten entspricht" (HEINE 2017: 410). Sätze sollen insgesamt zwar einfach sein, jedoch bedeutet das nicht zwingend, dass das Subjekt immer in der Vorfeldposition stehen muss, sondern stattdessen, dass der Satzbau an der logischen Struktur bzw. der Gedankenfolge ausgerichtet werden sollte (ebd.: 409). Auch Nebensätze sollten durchaus verwendet werden, da ohne die Verwendung von Konnektoren die Beziehungen zwischen Äußerungen nicht deutlich werden und so Informationen verloren gehen können (ebd.: 408f). Die pronominale Wiederaufnahme, die auch in Leichter Sprache verboten ist, ist dagegen gerade bei Personen mit einer nichtdeutschen Erstsprache zu vermeiden, da diese u. U. „Probleme damit [haben], das grammatische Geschlecht eines Antezedenten zu bestimmen und damit die pronominale Anapher korrekt zuzuordnen" (BREDEL & MAAß 2016a: 144).

Nach dem Verständnis von Leichter Sprache als regulierte Varietät des Deutschen mit festen Regeln, kann im Zusammenhang mit DaZ unter der Berücksichtigung der dargelegten heterogenen sprachlichen Bedarfe folglich nicht mehr von Leichter Sprache gesprochen werden. Für die Zielgruppe DaZ gelangt man so in den Bereich Einfache Sprache.

## 6.3 Einfache Sprache und Schüler(innen) mit DaZ

Viele der Leichte-Sprache-Regeln sind für die Zielgruppe DaZ nicht oder nur eingeschränkt anzuwenden. Aus diesem Grund werden im Folgenden Regeln erarbeitet, die im Rahmen der Einfachen Sprache für die Zielgruppe DaZ gelten können. Während dies für die gesamte Adressatenschaft von Texten in Leichter Sprache nicht anzuraten ist (vgl. BREDEL & MAAß 2016a: 145), erscheint eine Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für die Zielgruppe DaZ durchaus sinnvoll. Ordnet man Leichte und Einfache Sprache in ein Sprachlernkontinuum wie den GER ein, wird so ein flexibles Wachstum der Sprachkompetenz signalisiert (OOMEN-WELKE 2015: 28).

Fraglich für die Orientierung am GER ist, auf welchen sprachlichen Niveaustufen Leichte und Einfache Sprache anzusiedeln sind. Leichte Sprache wird teilweise auf den Niveaustufen A1 und A2 gesehen und Einfache Sprache auf Niveau B1 (CAPITO o. D.). OOMEN-WELKE (2015: 27f) betrachtet Niveau A1 jedoch z. B. als einfacher als Leichte Sprache, sodass sie Leichte Sprache auf Niveau A2 verortet. Einfache Sprache betrachtet sie als anspruchsvoller als B1, siedelt sie also mindestens auf B2 an (ebd.). Wie bereits erwähnt, ist Einfache Sprache jedoch ein flexibleres System als Leichte Sprache, sodass eine strikte Zuordnung Einfacher Sprache auf nur ein sprachliches Niveau m. E. nicht überzeugen kann. OOMEN-WELKE (2015: 27f) bemerkt darüber hinaus, dass der Sprung von B1 zu B2 sehr anspruchsvoll ist. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit Einfache Sprache grob auf Niveau B1 verortet und diejenigen sprachlichen Mittel für Einfache Sprache im Kontext DaZ zugelassen, die bis inkl. Niveau B1 gelehrt werden. In Tabelle 8 wird auf Grundlage des Curriculums DaZ (MK 2016) dargestellt, welche sprachlichen Mittel auf den drei Niveaustufen in Bezug auf die genannten Leichte-Sprache-Regeln gelehrt werden. Dabei werden hier zunächst nur die Leichte-Sprache-Regeln aufgegriffen, für die sich eine konkrete Entsprechung in den zu lehrenden sprachlichen Mitteln des Curriculums DaZ (MK 2016) finden lässt. Keine Erwähnung in Tabelle 8 finden somit Angaben zu den Faktoren Grundwortschatz, Fach-/Fremdwörter, Mediopunkt, Zeichen-inventar, Aktiv/Passiv, Metaphern, Synonyme und Gliederung. Die in Kap. 3.2 benannten Zulassungsreihenfolgen und die in Kap. 6.2 genannten Aspekte werden im Anschluss miteinbezogen.

Auf lexikalischer Ebene werden nach dem Curriculum DaZ auf Niveau A2 Komposita gelehrt (MK 2016: 32). Auf syntaktischer Ebene werden Substantive auf *-ung*, *-heit* und *-keit* gelehrt (Niveau A2; ebd.: 33) sowie teilweise Konstruktionen mit dem Genitiv (Niveau B1; ebd.: 34) oder Konjunktiv (Niveau A2 und B1; ebd.: 32, 34). Das Präteritum von *haben* und *sein* wird bereits auf Niveau A1 gelehrt (ebd.: 31), weitere Formen des Präteritums auf Niveau A2 (ebd.: 32) und Plusquamperfekt sowie Futur I auf Niveau B1 (ebd.: 34). Auf Niveau A1 werden außerdem zunächst einfache Aussagesätze sowie ausgewählte parataktische Strukturen gelehrt (ebd.: 30), auf Niveau A2 kommen Nebensätze mit ausgewählten Konnektoren und Relativpronomen hinzu (ebd.: 32), auf Niveau B1 Hauptsätze mit zweiteiligen Konnektoren sowie weitere Nebensatzkonstruktionen (ebd.: 34). Auf Niveau A2 werden Inversionen gelehrt (ebd.: 32). Negationen mit *nicht* oder *kein* werden auf Niveau A1 gelehrt (ebd.: 30), Negationen mit *nie*, *nichts* und *niemand* auf Niveau A2 (ebd.: 32). Bezüglich der textuellen Ebene werden nach dem Curriculum DaZ auf Niveau A1 Personalpronomen im Nominativ und Akkusativ gelehrt (ebd.: 31), auf Niveau A2 weitere Personalpronomen im Akkusativ sowie im Dativ (ebd.: 33). Stellen die im Curriculum DaZ genannten sprachlichen Mittel nur leichte Anpassungen der Leichte-Sprache-Regeln dar, sind sie in der Tabelle gelb hinterlegt. Die Mittel, die umfassende Erweiterungen der Leichte-Sprache-Regeln darstellen, sind rot hinterlegt. Auch die sprach-

lichen Mittel in den roten Kacheln dürfen m. E., insbesondere im Rahmen einer Lernfunktion, in Einfacher Sprache für DaZ verwendet werden, jedoch sollten sie bewusst und ggf. begrenzt eingesetzt werden, da sie die Verständlichkeit am meisten reduzieren.

| **Sprachliche Ebene** | **Regel in Leichter Sprache** | **DaZ – A1** | **DaZ – A2** | **DaZ – B1** |
|---|---|---|---|---|
| Lexikalische Ebene | kurze Wörter | - | Komposita | - |
| Syntaktische Ebene | Verbalstil | - | Substantive auf *-ung*, *-heit*, *-keit* | - |
| | kein Genitiv | - | - | Genitiv, Genitiv bei Eigennamen |
| | kein Konjunktiv | - | Konjunktiv II in Einzelbeispielen oder als feste Wendung | Konjunktiv II: *hätte*, *wäre*, *würde*, *könnte*; *würde + Infinitiv* |
| | Präsens, Perfekt | Präteritum von *haben* und *sein* | Präteritum: regelmäßige Formen, Modalverben | Präteritum: unregelmäßige Formen; Plusquamperfekt, Futur I |
| | eine Aussage pro Satz | einfache Aussagesätze; Parataxen mit *und*, *oder*, *(und) dann* | teilweise Satzgefüge (s. u.) | Hauptsätze mit zweiteiligen Konnektoren; Satzgefüge (s. u.) |
| | keine Satzgefüge | - | Nebensätze mit *dass*, *weil*, *wenn*, *damit*, *wie*; Relativsätze mit Relativpronomen im Nominativ und Akkusativ | Nebensätze mit *ob*, *seit*, *um…zu*, *so…dass*, *obwohl*; Nebensätze mit einleitendem W-Wort; Relativsätze mit Relativpronomen im Dativ; Relativsätze mit Präposition; Relativsätze mit *was* oder *wo* |
| | SPO | - | Inversion | - |
| | Negation vermeiden; Fettung | *nicht*, *kein* | *nie*, *nichts*, *niemand* | - |
| Textebene | keine Personalpronomen der 3. Person | Personalpronomen im Nominativ und Akkusativ | Personalpronomen im Akkusativ und Dativ | - |

*Tabelle 8: Leichte-Sprache-Regeln und gelehrte sprachliche Mittel auf den Niveaustufen A1–B1 (MK 2016)*

Im Folgenden werden die sprachlichen Mittel aus Tabelle 8 mit den Aspekten aus Kap. 3.2 und 6.2 zusammengebracht. Bezüglich der **lexikalischen Ebene** gilt somit für die Verwendung des Grundwortschatzes die Orientierung an Wortschatzlisten. Bei der Verwendung von Fach- oder Fremdwörtern gelten keine Einschränkungen. Die Verwendung kurzer Wörter gilt weniger streng als in Leichter Sprache, da auch Komposita verwendet werden dürfen. Bezüglich des Mediopunkts sei festgehalten, dass im Curriculum DaZ erwähnt wird, dass „visuelle Unter-

stützung z.B. durch Silbenmarkierungen […] den Leseprozess gerade am Anfang [erleichtert]“ (MK 2016: 13). Der Mediopunkt stellt demnach m. E. für die Zielgruppe DaZ auf Niveau A1 und A2 eine Möglichkeit dar, die Perzipierbarkeit einzelner Wörter zu erhöhen, ist jedoch keine Notwendigkeit. Ein beschränktes Zeicheninventar hat m. E. im Kontext DaZ keine Relevanz, da von einer durchschnittlichen kognitiven Kompetenz der Zielgruppe auszugehen ist. Bezüglich der **syntaktischen Ebene** gilt keine strenge Vermeidung des Nominalstils, v. a. Substantive auf *-ung*, *-heit* und *-keit* sind erlaubt. Da im Curriculum DaZ Passivkonstruktionen auf den Niveaustufen A1 bis B1 nicht genannt werden, ist davon auszugehen, dass Aktivkonstruktionen zu präferieren sind. Genitiv- und Konjunktivkonstruktionen sind nicht allgemein verboten. Insbesondere bei Eigennamen darf der Genitiv verwendet werden. Der korrekte Genitiv ist außerdem der *von*-Paraphrase vorzuziehen. Der Konjunktiv ist v. a. in festen Wendungen erlaubt. Das Präteritum darf stärker als in Leichte-Sprache-Texten Verwendung finden, bei unregelmäßigen Formen des Präteritums sowie bei Plusquamperfekt und Futur ist weiterhin Zurückhaltung geboten. Satzgefüge dürfen stärker verwendet werden als in Leichter Sprache. Bei vielen Satzgefügen innerhalb eines Texts sollten Relativsätze (v. a. mit Relativpronomen im Dativ, mit Präpositionen oder mit einleitendem *was* oder *wo*) vermieden werden. Die Satzgliedstellung sollte an der logischen Struktur ausgerichtet werden, Inversionen sind erlaubt. Negationen mit *nicht*, *kein*, *nie*, *nichts* und *niemand* sind erlaubt. Zweigliedrige und doppelte Negationsausdrücke sind zu vermeiden. Negationen sollten aufgrund eines Stigmatisierungspotenzials jedoch nicht gefettet werden. Metaphern sind erlaubt, allerdings müssen beim Umgang mit Metaphern ggf. kulturelle Einflüsse beachtet werden. Da die Zielgruppe DaZ jedoch sehr heterogen ist, können kulturspezifische Eigenschaften weder umfassend für alle Individuen der Zielgruppe angenommen werden noch die Eigenschaften einzelner Individuen Berücksichtigung finden. Auf **textueller Ebene** sind mehr pronominale Bezüge erlaubt als in Leichter Sprache. Bei der Verwendung vieler Pronomen sollten die mit nicht eindeutig auflösbarem Bezug, mit langem Abstand zum Bezugswort und mit mehreren möglichen Bezugswörtern ggf. expliziert werden. Ein strenges Synonymieverbot erscheint für DaZ m. E. nicht sinnvoll, da gerade durch Synonyme der Wortschatz der Schüler(innen) weiter ausgebaut werden kann. Gliederungsmittel erhöhen die Perzipierbarkeit eines Texts und werden auch in standardsprachlichen Texten verwendet. Sie sind damit auf für die Zielgruppe DaZ erlaubt, jedoch keine Notwendigkeit. Die hier dargelegten Regeln gelten als Richtlinie für Einfache Sprache im Kontext DaZ und bilden eine Grundlage der Analyse in Kap. 8.

## 6.4 Ästhetikverlust als Übersetzungsproblem

Ziel der Übersetzungen von Balladen in Leichte oder Einfache Sprache wäre, „auch jenen Schüler/-innen einen Zugang zum zentralen Moment dieser Gattung zu schaffen, die sonst von der Lektüre und den anschließenden Gesprächen ausgeschlossen wären“ (DUBE & FÜHRER 2020: 283). Bei der intralingualen Übersetzung von Balladen sind jedoch verschiedene Übersetzungsprobleme denkbar. Im Folgenden wird besonders auf das Problem des Ästhetikverlusts eingegangen. So greift z. B. Leichte Sprache tief in die Ästhetik eines Texts ein (BREDEL & MAAß 2016a: 45). Dies geschieht insbesondere aufgrund des Prinzips der Kontinuität, das bereits in Kap. 3.1.1 erwähnt wurde.

> Texte in Leichter Sprache weisen […] überall dort, wo es möglich ist, maximale Kontinuität auf: Sie greifen auf prototypische Ausdrucksmittel zu (lexikalische Einfachheit), die stets konstant verwendet werden (Synonymievermeidung). Strukturell wird eine möglichst hohe Wiederholungsgenauigkeit angestrebt (gleichbleibende syntaktische Muster [SPO]), die Themenentwicklung enthält möglichst keine logischen Brüche, bei Ereignisfolgen wird die chronologische Ordnung vor Vor- oder Rückblenden präferiert. (BREDEL & MAAß 2016a: 518)

Das Kriterium der Verständlichkeit wird in Leichter Sprache folglich zulasten der ästhetischen Qualität privilegiert. Übersetzer(innen) geraten also in ein Spannungsfeld zwischen der Herstellung des Zugangs zum Inhalt und der Beibehaltung der sprachlichen Form des Ausgangstexts (THÄLE & RIEGERT 2014: 199). In vielen Fällen liefert der übersetzte Text nach der Vereinfachung lediglich noch eine kurze „Inhaltszusammenfassung, die den Blick auf die äußere Handlungsstruktur des Textes lenkt“ (ebd.). Durch wenig reflektierte Eingriffe in den Ausgangstext können sich dann die Rezipient(inn)en schlechter mit der sprachlichen Form und ihrer Wirkung auseinandersetzen und die Deutungsoffenheit literarischer Texte geht verloren (ebd.: 200). Jedoch sollte die Einhaltung wesentlicher Textsortenmerkmale unbedingt auch zum Gebrauch Leichter Sprache gehören (FIX 2017: 169). Zu den Eigenschaften literarischer Texte gehören, wie teilweise bereits erwähnt, z. B. die Fiktionalität eines Texts, seine semantische Offenheit und seine spezielle ästhetische Funktion (ebd.: 172). Im Rahmen dieser ästhetischen Funktion sollen Leser(innen) literarischer Texte die Entzifferung der unüblich präsentierten Zeichengestalt als Freude erleben (ebd.). Diese Freude an der Form, die u. a. im spielerischen Umgang mit Sprache durch Reime, Rhythmen oder ausgefallene Wörter deutlich wird, sollte auch bei einer Leichte-Sprache-Fassung möglichst bewahrt werden (ebd.). Eine strikte Vermeidung mutmaßlich schwieriger Sprachelemente muss auch in Bezug auf die Verständlichkeit eines Texts nicht immer hilfreich sein (ebd.: 167). Oppositionen können bspw. dazu genutzt werden, etwas klar zu kontrastieren und voneinander abzugrenzen (BECKER 2019: 6). Vergleiche dienen, wenn sie dem Weltwissen der Adressat(inn)en entsprechen, der zusätzlichen Veranschaulichung (ebd.). Auch Akkumulationen können das Verständnis erleichtern, indem die Leser(innen) eine konkretere Vorstellung eines Konzepts durch die Ver-

wendung mehrerer Lexeme statt eines Oberbegriffs erhalten (ebd.). Parataxen können verwendet werden, da diese laut BECKER (2019: 6) einfacher zu verarbeiten sind und darüber hinaus die Spannung und Erwartungshaltung der Leser(innen) potenzieren können. Darüber hinaus bemerkt OOMEN-WELKE (2015: 30), dass auch einfachere Sprache ästhetische Qualitäten aufweisen kann, da eine leichte, einfache Sprache beim Lesen weite Assoziationen, Kontexte und Bilder heraufbeschwören kann. So muss die Vereinfachung eines literarischen Texts, wenn sie im Rahmen des Scaffolding erfolgt und lediglich für die Heranführung an einen literarischen Text gedacht ist, nicht notwendigerweise eine Anspruchsabwertung implizieren (GEBELE & ZEPTER 2016b: 141). Wie verschiedene ästhetische Qualitäten bei der Übersetzung einer Ballade in Leichte oder Einfache Sprache beibehalten werden können, ist Inhalt von Kap. 8.2.

# 7 Korpus und Vorgehensweise

Im Folgenden wird zunächst das in dieser Arbeit analysierte Korpus vorgestellt (Kap. 7.1), bevor anschließend kurz auf die Vorgehensweise bzgl. der Analyse in Kap. 8 eingegangen wird (Kap. 7.2).

## 7.1 Korpus

Das Korpus der vorliegenden Arbeit enthält verschiedene sprachliche Fassungen der Ballade „Der Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe aus dem Jahr 1782. Diese Ballade wurde gewählt, da sie einen Klassiker der im Unterricht behandelten Balladen darstellt. Neben der Originalfassung (Ausgangstext, AT) wird auch jeweils eine Übersetzung in Leichte Sprache (Zieltext 1, ZT 1) und Einfache Sprache (Zieltext 2, ZT 2) auf ihre Verständlichkeit und ästhetische Qualität hin untersucht.

**Original (AT)[9]**

Die Originalfassung des Erlkönigs (s. Anhang 1) besteht aus acht Strophen á vier Versen. In der Ballade reitet ein Vater mit seinem Sohn im Arm auf einem Pferd nachts durch den Wald zu seinem Hof. Während des Ritts spricht der sog. Erlkönig immer wieder mit dem Sohn und will ihn zu sich locken. Der Vater hört und sieht den Erlkönig nicht, sodass er seinen Sohn, wenn dieser vom Erlkönig erzählt, versucht zu beruhigen und rationale Erklärungen für das zu finden, was sein Sohn sieht und hört. Zuletzt wird der Erlkönig immer aggressiver, droht dem Sohn und berührt ihn. Der Vater reitet im Verlauf der Ballade immer schneller, um den Hof zu

[9] Grundlage der Darstellung zu Ursprung, Inhalt und Stil der Originalballade „Der Erlkönig“ sind BÜCHNER (o. D.) und BURGER (o. D.).

erreichen und seinen Sohn in Sicherheit zu wissen. Als er ihn schließlich erreicht, ist der Sohn in seinen Armen jedoch bereits tot.

Die Ballade basiert auf einer dänischen Geschichte, in der der Erlkönig als *Ellerkonge* (dt. *Elfenkönig*) bezeichnet wird und die von Johann Gottfried Herder ins Deutsche übersetzt wurde. Dass Goethe die Figur *Erlkönig* nennt, könnte einerseits auf einem Übersetzungsfehler beruhen oder andererseits eine Wortschöpfung auf Grundlage des Baumes *Erle* darstellen, von dem früher geglaubt wurde, von ihm würde dunkle Magie ausgehen.

Beim Erlkönig handelt es sich um eine naturmagische Ballade, d. h. sie beschäftigt sich mit übernatürlichen und unerklärlichen Naturerscheinungen. Sie ist zwar grds. der Epoche Sturm und Drang (1765–1785) zuzuordnen, in welcher eine leidenschaftliche und gefühlvolle Sprache vorherrschte, jedoch hebt sich der Erlkönig insofern von anderen Werken dieser Epoche ab, dass die Natur nicht mit Gott gleichgesetzt (sog. Pantheismus), sondern von einer mystischen und unheimlichen Seite aus betrachtet wird. Gleichzeitig zeigen sich im Erlkönig auch Einflüsse der Aufklärung, die den Fokus auf wissenschaftliche Fakten und den Verstand legte, was in der Ballade durch den Vater verkörpert wird.

Es gibt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten des Erlkönigs. Eine ist die, dass der Sohn aufgrund einer Krankheit in einem Fiebertraum steckt und den Erlkönig deshalb hört und sieht. Eine andere Interpretation ist die, dass der Erlkönig den Sohn vergewaltigt. In diesem Fall würde der Sohn sich als Abwehrmechanismus in eine Fantasiewelt begeben. Der Tod des Sohnes am Ende der Ballade könnte auch als Ende der kindlichen Unschuld verstanden werden.

**Leichte Sprache (ZT 1)**

Die Übersetzung in Leichte Sprache (s. Anhang 2) ist 2020 im Rahmen einer Studie zu den rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens unter der Leitung von Gunhild Berg an der Universität Halle-Wittenberg entstanden (vgl. BERG 2020). Ob die Übersetzung für eine konkrete Zielgruppe der Leichten Sprache erstellt wurde, ist nicht angegeben. Die für barrierearme Zugänge des Erlkönigs verantwortliche Studentin hat ihre Ergebnisse auf einer Website veröffentlicht (https://erlkoenig.art.blog/). Auf einer der Unterseiten findet sich die Übersetzung in Leichte Sprache (https://erlkoenig.art.blog/leichtesprache/). Darüber hinaus werden auch Hörfassungen und Versionen in Deutscher Gebärdensprache (https://erlkoenig.art.blog/dgs/) angeboten.

Die Übersetzung umfasst sechs Strophen á vier Verse. Da die ersten sechs Zeilen dieser Fassung lediglich vorbereitende Informationen zur Ballade liefern, sind sie nicht Teil der Analyse in Kapitel 8. Der zu analysierende Text besteht aus insgesamt 18 Zeilen und beginnt mit der zweiten Hälfte der zweiten Strophe, also ab Z. 7.

**Einfache Sprache (ZT 2)**

Die Übersetzung in Einfache Sprache (s. Anhang 3) entstand im Wintersemester 2022/2023 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Rahmen des Kompaktseminars „Literaturübersetzen in Einfache Sprache“ unter der Leitung von Dorothea Traupe. Auch diese Übersetzung wurde von einer Studentin erstellt und findet sich auf den Seiten 98–100 (LANGER 2023). Als Zielgruppe der Übersetzungen werden „Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen, die Deutsch lernen, Menschen, die nicht gut hören können [und] Menschen, die manchmal Probleme beim Lesen haben“ genannt (TRAUPE 2023: 5)

Diese Übersetzung besteht aus neun Strophen und einem vorangestellten Infokasten zur Figur des Erlkönigs. Da diese Erklärung eine zusätzliche Information darstellt und kein Teil der eigentlichen Übersetzung ist, ist sie nicht Teil der Analyse in Kapitel 8. Die letzte Strophe (Z. 63–70) enthält außerdem eine abschließende Interpretation der Ballade. Auch dieser Teil ist nicht Teil der Analyse. Der zu analysierende Text besteht somit aus acht Strophen. Bis auf Strophe 5 haben alle Strophen eine eigene Zwischenüberschrift. Der Umfang der Strophen variiert: Strophe 1 hat sieben Verse, Strophe 2, 4, 5 und 7 haben sechs Verse, Strophe 3 hat fünf Verse, Strophe 6 hat 11 Verse und Strophe 8 hat acht Verse (jeweils ohne Zwischenüberschrift gezählt).

## 7.2 Vorgehensweise

Zunächst wird die Verständlichkeit dieser drei Fassungen auf lexikalischer, syntaktischer und textueller Ebene untersucht (Kap. 8.1). Um die quantitative Verständlichkeit, also die Lesbarkeit, zu bestimmen, werden die Texte für eine erste Einschätzung mithilfe des Programms WORTLIGA analysiert. Gut lesbare Texte erreichen hier einen Wert zwischen 60 und 100 (WORTLIGA 2024).

In einem zweiten Schritt werden die Texte manuell auf ihre qualitative Verständlichkeit hin untersucht. Grundlage für die Analyse sind die in Kap. 3.1.2 vorgestellten Aspekte, die die Verständlichkeit eines Texts beeinflussen können und die ebenfalls dort genannten Leichte-Sprache-Regeln sowie die in Kap. 6.3 erarbeiteten Einfache-Sprache-Regeln für die Zielgruppe DaZ. Für die Analyse auf lexikalischer Ebene werden dabei die Onlineausgabe des DUDEN sowie die Wortschatzlisten des Goethe-Instituts für die Niveaus A1 (GOETHE-INSTITUT 2013), A2 (GOETHE-INSTITUT 2016a) und B1 (GOETHE-INSTITUT 2016b) zu Hilfe genommen. Mithilfe der Onlineausgabe des DUDEN kann der übliche Gebrauch sowie die Wortfrequenz der verwendeten Lexeme bestimmt werden. Bezüglich der Wortfrequenz werden im DUDEN online fünf Häufigkeitsklassen unterschieden (DUDENREDAKTION 2024). Dabei sind bspw. Wörter in Häufigkeitsklasse 5 durchschnittlich mehr als 1000 Mal in einer Million Wortformen des Dudenkorpus belegt, während Wörter in Häufigkeitsklasse 1 durchschnittlich seltener als

ein Mal in einer Million Wortformen des Dudenkorpus belegt sind (ebd.). Die Einordnung in eine Häufigkeitsklasse ermöglicht so einen Eindruck darüber, „wie verbreitet dieses Wort im letzten Vierteljahrhundert in unterschiedlichen Schriftstücken war“ (ebd.).
In einem zweiten Schritt wird die ästhetische Qualität der drei Texte betrachtet (Kap. 8.2). Dabei sind typische Eigenschaften für Balladen wie ihre semantische Offenheit und ästhetische Funktion relevant, die sich z. B. in Reimschema, Metrum oder verwendeten Stilmittel niederschlagen, die in Kap. 5 angesprochen wurden.
In Kap. 9.2 wird darüber hinaus unter der Berücksichtigung der Analyseergebnisse kurz ein eigener Übersetzungsvorschlag unterbreitet.

# 8 Zur Übersetzung des Erlkönigs in Leichte und Einfache Sprache für Schüler(innen) mit DaZ

Die Rezeptionssituation, die im vorliegenden Fall von Interesse ist, ist die eigenständige oder maximal in Kleingruppen erfolgende Rezeption des Erlkönigs in der jeweiligen Lernsituation. Die sprachlich vereinfachten Fassungen würden zusätzlich zum Original in den Unterricht gegeben werden, sodass integrativ im Rahmen einer Binnendifferenzierung mit den Texten gearbeitet werden könnte. Die Schüler(innen) haben im Unterricht also die Möglichkeit, sich bei Verstehensproblemen an die Lehrkraft oder andere Schüler(innen) zu wenden. In der Originalfassung des Erlkönigs könnte der Zugang zum Text für Schüler(innen) mit DaZ durch verschiedene Barrieren reduziert sein. Dabei sind insbesondere diese Barrieren zu nennen: Sprachbarriere, Fachsprachenbarriere, Kulturbarriere, Motivationsbarriere und Emotionsbarriere. Die Sprach- und Kulturbarriere sind im konkreten Fall dadurch begründet, dass Schüler(innen) mit DaZ eine andere Erstsprache als Deutsch haben und in anderen kulturellen Kreisen aufgewachsen sind. Neben den bereits erwähnten internen und externen Faktoren, die die Spracherwerbssituation an sich beeinflussen, finden sich bzgl. einer Motivationsbarriere auch allgemeine Herausforderungen wie die grundsätzliche Bereitschaft der Schüler(innen), sich auf einen älteren und poetischen Text einzulassen. Da der Inhalt des Erlkönigs darüber hinaus potenzielle Traumata aufreißen könnte, da er bspw. das Thema Tod beinhaltet, ist außerdem von einer möglichen Emotionsbarriere auszugehen. Im Kontext dieser Arbeit könnte, wie in Kap. 5 angesprochen, lyrische Sprache als eine Art Fachsprache verstanden werden. Da sich die genannte Fachsprachenbarriere im konkreten Fall sowohl auf die ästhetische Qualität der Texte bezieht, als auch auf die Verständlichkeit, werden die verwendeten Mittel lyrischer Sprache in Kap. 8.1 und 8.2 angesprochen. Der Fokus liegt im Folgenden zunächst auf der Sprachbarriere, also auf der Ebene der Verständlichkeit (Kap. 8.1). In Kap. 8.2 wird die Ästhetik der drei Texte betrachtet.

## 8.1 Verständlichkeit

Die Verständlichkeit eines Texts kann auf verschiedenen Ebenen analysiert werden. Im Folgenden werden die verständlichkeitsbeeinflussenden Elemente in den verschiedenen Fassungen des Erlkönigs auf lexikalischer, syntaktischer und textueller Ebene herausgearbeitet. Die automatische quantitative Verständlichkeitsanalyse mit WORTLIGA hat dabei für den AT eine Lesbarkeit von 100 ergeben. Für die Übersetzung in Leichte Sprache nennt WORTLIGA eine Lesbarkeit von 91, für die Übersetzung in Einfache Sprache eine Lesbarkeit von 97. Da die Lesbarkeit durch Merkmale wie Wort- oder Satzlänge bedingt ist, wird in den folgenden Unterkapiteln (Kap. 8.1.1 und 8.1.2) immer wieder kurz auf diese Ergebnisse Bezug genommen.

### 8.1.1 Lexikalische Ebene

Auf lexikalischer Ebene wird der verwendete Wortschatz bzgl. Aspekten wie formaler Komplexität, Vorkommenshäufigkeit sowie Form und Bedeutung betrachtet. Für die Analyse des AT wird die Onlineausgabe des DUDEN (bzgl. Häufigkeitsklassen und Gebrauch) verwendet. Ob ein Lexem zum Grundwortschatz gehört, wird auch für ZT 1 soweit möglich anhand der Häufigkeitsklassen des DUDEN online eingeschätzt. Für ZT 2 werden die Wortschatzlisten des Goethe-Instituts für die Niveaus A1 (GOETHE-INSTITUT 2013), A2 (GOETHE-INSTITUT 2016a) und B1 (GOETHE-INSTITUT 2016b) zu Hilfe genommen.

**Original (AT)**

Der AT enthält 225 Wörter. Die durchschnittliche Wortlänge beträgt 4,37 Zeichen pro Wort. Dabei umfassen die längsten verwendeten Wörter jeweils elf Zeichen (*Nebelstreif*, Z. 8; *nächtlichen*, Z. 19). Auch entsprechend der Analyse durch WORTLIGA zeigt der AT auf lexikalischer Ebene somit bzgl. quantitativer Merkmale eine hohe Verständlichkeit. Jedoch gibt es einige für Balladen typische Eigenschaften, die als qualitative Aspekte die Verständlichkeit des AT reduzieren können. Dazu gehört die Verwendung heutzutage veralteter Lexeme, die archaistisch wirken oder lediglich in gehobener Sprache gebraucht werden. Als „veraltend“ oder „gehoben“ stuft DUDEN online in ihrer jeweiligen Bedeutung im Erlkönig z. B. diese Lexeme ein: *Knabe*, *wohl*, *bergen*, *Schweif*, *gar*, *Gewand*, *warten*, *Reihen* und *Leid*. Hinzu kommen Lexeme, die der DUDEN online als wenig frequent einstuft. In Häufigkeitsklasse 1 finden sich neben den bereits genannten Lexemen *Schweif* und *Reihen* auch diese: *Nebelstreifen*, *säuseln*, *Weide* und *geschwind*. In Häufigkeitsklasse 2 sind neben *Knabe*, *gülden* und *Gewand* auch *dürr*, *willig* und *ächzen* enthalten. Zu Häufigkeitsklasse 3 gehören außer *bergen* auch folgende Lexeme: *fassen*, *fein*, *reizen* und *Gestalt*. Zusätzlich fallen diese Lexeme als potenziell unbekannt auf: *bang*, *düster* und *grausen*. In Tabelle 9 werden die genannten Lexeme aus dem AT mit ihrer jeweiligen Häufigkeit, ihrem Gebrauch und ihrer Bedeutung laut DUDEN online, aufgeführt.

| Lexem (AT) | Fundort im AT | Worthäufigkeit und Gebrauch (DUDEN online) | Bedeutung (DUDEN online) |
|---|---|---|---|
| Knabe | 3, 17 | 2; veraltend, gehoben | Junge |
| wohl | 3 | 4; meist gehoben | angenehm; behaglich |
| bergen | 4 | 3; gehoben | (schützend) verbergen, verstecken, verhüllen |
| Schweif | 7 | 1; gehoben | längerer Schwanz; Kometenschweif |
| gar | 10 | 3; veraltend | wirkt verstärkend bei Behauptungen; wirklich; tatsächlich; sehr (Adverb) |
| Gewand | 12 | 2; gehoben | [bei bestimmten Anlässen getragenes, festliches, langes, weites] Kleidungsstück |
| warten | 18 | 4; veraltend | sich um jemanden, etwas kümmern, für jemanden, etwas sorgen; pflegen, betreuen |
| Reihen | 19 | 1; veraltend | Reigen, Rundtanz |
| Leid | 28 | -; veraltend, gehoben | tiefer seelischer Schmerz als Folge erfahrenen Unglücks; Unrecht, Böses, das jemandem zugefügt wird |
| Nebelstreifen | 8 | 1 | Streifen von Nebel |
| säuseln | 16 | 1 | [wie] durch eine leichte Bewegung der Luft ein leises Geräusch von sich geben |
| Weide | 24 | 1 | Baumart |
| geschwind | 29 | 1 | schnell, rasch |
| dürr | 16 | 2 | vertrocknet, verdorrt und dadurch starr |
| willig | 26 | 2 | gerne bereit, zu tun, was gefordert, erwartet wird |
| ächzen | 30 | 2 | vor Schmerzen oder bei einer körperlichen Anstrengung kurz und mit gepresst klingendem Laut ausatmen; seufzen, stöhnen |
| fassen | 4 | 3 | ergreifen und festhalten |
| fein | 17 | 3 | von angenehm-zartem Äußeren; einfühlsam, feinsinnig; anständig, nett; gepflegt, vornehm, elegant |
| reizen | 25 | 3 | eine angenehme, anziehende Wirkung auslösen, verlocken, bezaubern |
| Gestalt | 25 | 3 | Aussehen, Erscheinung |
| bang | 5 | - | von ängstlicher Beklommenheit erfüllt; voll Angst, Furcht, Sorge |
| düster | 22 | - | ziemlich dunkel, nicht genügend hell, nur spärlich erleuchtet; als optischer Eindruck unheimlich und bedrohlich; bedrückend negativ |
| grausen | 29 | - | sich gruseln, ängstlich schaudern, erschauern, sich fürchten |

*Tabelle 9: Schwierige Lexeme im Erlkönig (AT)*

Die genannten Lexeme könnten die Verständlichkeit herabsetzen und folglich in der Übersetzung durch Lexeme ersetzt werden, die heutzutage zum festen Sprachgebrauch gehören.
Ein weiterer Aspekt, der die Verständlichkeit im AT reduzieren könnte, ist die Orthografie, da aufgrund von Epenthesen und Elisionen Wortformen verwendet werden, die zumindest heutzutage eher unbekannt sind. Zu den Epenthesen enthaltenden Wörtern gehören *Erlenkönig* (Z. 7, 14), *hörest* (Z. 13) und *Leids* (Z. 28). Folgende Wörter enthalten Elisionen, wobei die Auslassungen (hier in eckigen Klammern) in der Originalfassung nicht extra kenntlich gemacht sind: *düster*[e]*n* (Z. 22), *Nebelstreif*[en] (Z. 8), *manch*[es] (Z. 12), *gülden*[es] (Z. 12), *geh*[e]*n* (Z. 17) und *Reih*[e]*n* (Z. 19). In anderen Wörtern werden die Elisionen durch einen Apostroph gekennzeichnet: *Kron'* (Z. 7), *spiel'* (Z. 10), *manch'* (Z. 11), *seh'* (Z. 23), *brauch'* (Z. 26) und *grauset's* (Z. 29). Auch die alte Rechtschreibung bei *faßt* (Z. 27) könnte die Verständlichkeit reduzieren. Hier sei auch kurz auf die Inkonsistenz bzgl. der Schreibweise von *manch'/manch* (Z. 11f) und der Schreibweise von *fasst/faßt* (Z. 4, 27) hingewiesen.

**Leichte Sprache (ZT 1)**

Die Übersetzung in Leichte Sprache enthält 119 Wörter. Die durchschnittliche Wortlänge beträgt 4,39 Zeichen und liegt damit leicht über der durchschnittlichen Wortlänge des AT (4,37 Zeichen pro Wort). Das längste Wort umfasst zwölf Zeichen bzw. vier Silben (*verschiedene*, Z. 11). Neben einigen wenigen Wörtern mit drei Silben enthalten die meisten lediglich eine oder zwei. Die in Kap. 3.1.2 genannten Leichte-Sprache-Regeln fordern u. a. die Verwendung des Grundwortschatzes und kurzer Wörter. Mit einer durchschnittlichen Wortlänge von 4,39 Zeichen ist dem Erfordernis kurzer Wörter grds. entsprochen, jedoch hätten die Wörter mit drei oder vier Silben vermieden werden können. Die quantitative Verständlichkeit auf lexikalischer Ebene ist dennoch auch bei dieser Fassung, wie durch die Analyse mithilfe von WORTLIGA bereits angedeutet, als gut einzustufen. Inwiefern der Grundwortschatz verwendet wurde und die schwierigen Lexeme des AT übersetzt wurden, wird im Folgenden dargelegt.
Vier der im AT verwendeten, verständlichkeitsreduzierenden Lexeme wurden durch verständlichere Ausdrücke ersetzt (Tabelle 10). So wird in ZT 1 statt *Knabe* das Lexem *Sohn* (Häufigkeit nach DUDEN online: 4) verwendet. Dies ist nicht nur gebräuchlicher als das Lexem *Knabe*, sondern vereinheitlicht auch die Benennung des Sohnes (statt *Kind*, *Knabe* und *Sohn* im AT). Statt *Leid tun* (Z. 28 im AT) wird in ZT 1 das Verb *verletzen* (Z. 18) verwendet. Dieses verortet DUDEN online ebenfalls in Häufigkeitsklasse 4. *Geschwind* (Z. 29 im AT) wird mit *schnell* (Z. 21; Häufigkeit nach DUDEN online: 4) übersetzt. Das Verb *grausen* (Z. 29 im AT) wird durch den Ausdruck *Angst haben (um)* (Z. 20) ersetzt. Die übrigen im AT als verständlichkeitsreduzierend herausgearbeiteten Lexeme wurden nicht in die Übersetzung in Leichter Sprache übernommen.

| AT | | Übersetzung LS | |
|---|---|---|---|
| **Lexem (AT)** | **Worthäufigkeit und Gebrauch (DUDEN online)** | **Übersetzung LS** | **Worthäufigkeit (DUDEN online)** |
| Knabe | 2; veraltet, gehoben | Sohn | 4 |
| Leid | -; veraltet, gehoben | verletzen | 4 |
| geschwind | 1 | schnell | 4 |
| grausen | - | Angst haben (um) | - |

*Tabelle 10: Übersetzungen der schwierigen Lexeme in der Leichte-Sprache-Fassung des Erlkönigs (ZT 1)*

In ZT 1 könnten außerdem folgende Ausdrücke die Verständlichkeit reduzieren. Neben dem Ausdruck *Angst haben (um)* (Z. 20) wird auch der Ausdruck *Angst haben (vor)* (Z. 19) verwendet. Diese Ausdrücke haben je nach Präposition eine andere Bedeutung: Der Vater hat Angst um seinen Sohn, sorgt sich also um ihn, während der Sohn Angst vor dem Erlkönig hat, sich also vor ihm fürchtet. Wird die jeweilige Bedeutung nicht richtig erfasst, ist die Beziehung zwischen den Figuren nicht mehr verständlich. Auch der Ausdruck *hoffen auf* (Z. 22) könnte wegen der Verbindung von Verb und Präposition, die bekannt sein muss, um den Ausdruck interpretieren zu können, ebenfalls verständlichkeitsreduzierend wirken. Das Verb *anfassen* (Z. 17) gehört laut DUDEN online zu Häufigkeitsklasse 2 und könnte durch das Verb *berühren* ersetzt werden, welches zumindest zu Häufigkeitsklasse 3 gehört.

Nicht dem Erfordernis der Verwendung des Grundwortschatzes entspricht das Wort *Erlkönig*. Da dies jedoch den Titel der Ballade und eine der Hauptfiguren darstellt, erscheint die Verwendung eines Synonyms nicht sinnvoll. Fraglich ist, wieso der Bindestrich als optisches Rezeptionsinstrument bei *Erl-König* eingesetzt wird, während kein anderes Wort durch den Bindestrich optisch gegliedert wird. Das Wort *Erlkönig* besteht aus lediglich drei Silben, sodass der Nutzen der Gliederungshilfe in diesem Fall fraglich ist. Dieser Punkt wird noch dadurch verstärkt, dass in dieser Fassung keine Erklärung dazu enthalten ist, was der Erlkönig ist oder woher das Wort ursprünglich stammen könnte, sodass eine Trennung von *Erl* und *König* nicht zwingend verständlichkeitsfördernd erscheint. Neben dem Bindestrich gehören in dieser Fassung nur der Punkt und Doppelpunkt zum Zeicheninventar. Das Zeicheninventar des AT (Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen, Semikolon, Komma, Apostroph, Halbgeviertstrich, Anführungszeichen, Doppelpunkt) wurde hier somit deutlich reduziert und entspricht den Leichte-Sprache-Regeln.

**Einfache Sprache (ZT 2)**

Die Übersetzung in Einfache Sprache enthält 295 Wörter. Die durchschnittliche Wortlänge beträgt 4,01 Zeichen und somit weniger als die durchschnittliche Wortlänge im AT (4,37 Zeichen pro Wort) und ZT 1 (4,39 Zeichen pro Wort). Die längsten Wörter mit jeweils neun Zeichen sind *Schmerzen* (Z. 46, 50) und *geschafft* (Z. 60). Die quantitative Verständlichkeit auf lexikalischer Ebene ist somit, entsprechend der WORTLIGA-Analyse, auch für diese Fassung als gut einzustufen. Nach den Regeln, die für Einfache Sprache für die Zielgruppe DaZ

herausgearbeitet wurden, sollte der Grundwortschatz (in Anlehnung an die Wortschatzlisten des Goethe-Instituts) verwendet werden. Kurze Wörter sind nicht zwingend zu verwenden, allerdings entspricht diese Fassung mit einer durchschnittlichen Wortlänge von 4,01 Zeichen hier sogar dem Kriterium der Leichten Sprache.

Von den in der Originalfassung verständlichkeitsreduzierenden Lexemen wurden zehn in Einfache Sprache übersetzt (Tabelle 11). *Knabe* wurde wie auch in der Leichte-Sprache-Fassung mit *Sohn* (Niveau A2, GOETHE-INSTITUT 2016a: 5) übersetzt. Das Adverb *wohl* (Z. 3 im AT) wurde in ZT 2 mit *fest* (Z. 6; Niveau B1, GOETHE-INSTITUT 2016b: 40) übersetzt. Der Ausdruck *Leid (tun)* (Z. 28 im AT) wurde mit *Schmerzen (haben)* (Z. 46; Niveau A1, GOETHE-INSTITUT 2013: 74) übersetzt. Das Substantiv *Nebelstreifen* (Z. 8 im AT) wurde durch *Nebel* (Z. 14; Niveau B1, GOETHE-INSTITUT 2016b: 66) ersetzt. Das Lexem *Weide* (Z. 24) wurde durch das entsprechende Hyperonym *Baum* (Z. 34; Niveau A1, GOETHE-INSTITUT 2013: 66) ersetzt. Das Adverb *geschwind* (Z. 29 im AT) wurde wie auch in Leichter Sprache mit *schnell* (Z. 51; Niveau A1, GOETHE-INSTITUT 2013: 74) übersetzt. Statt *ächzen* (Z. 30 im AT) wurde das Verb *schreien* (Z. 45; Niveau B1, GOETHE-INSTITUT 2016b: 78) verwendet. Das Verb *reizen* (Z. 25 im AT) wurde durch das semantisch offenere *wollen* (Z. 40; Niveau A1, GOETHE-INSTITUT 2013: 77) ersetzt. Der Ausdruck *bang* (Z. 5 im AT) wurde mit *traurig* (Z. 10; Niveau A1, GOETHE-INSTITUT 2013: 75) übersetzt. Das Verb *grausen* (Z. 29 im AT) wurde wie auch in Leichter Sprache durch *Angst haben (um)* (Z. 48; Niveau A1, GOETHE-INSTITUT 2013: 65) ersetzt.

| **AT** | | **Übersetzung ES** | |
|---|---|---|---|
| **Lexem** | **Wortfrequenz und Gebrauch (DUDEN online)** | **Übersetzung ES** | **Sprachliches Niveau (Goethe-Zertifikat)** |
| Knabe | 2; veraltet, gehoben | Sohn | A2 |
| wohl | 4; meist gehoben | fest | B1 |
| Leid | -; veraltet, gehoben | Schmerzen (haben) | A1 |
| Nebelstreifen | 1 | Nebel | B1 |
| Weide | 1 | Baum | A1 |
| geschwind | 1 | schnell | A1 |
| ächzen | 2 | schreien | B1 |
| reizen | 3 | wollen | A1 |
| bang | - | traurig | A1 |
| grausen | - | Angst haben (um) | A1 |

*Tabelle 11: Übersetzungen der schwierigen Lexeme in der Einfache-Sprache-Fassung des Erlkönigs (ZT 2)*

Die gewählten Übersetzungen sind alle in den Wortschatzlisten des Goethe-Instituts zu den Niveaus A1, A2 und B1 enthalten und entsprechen somit für die konkrete Zielgruppe dem Erfordernis der Verwendung des Grundwortschatzes. Die restlichen im AT herausgearbeiteten Lexeme wurden nicht in die Einfache-Sprache-Fassung übertragen.

In ZT 2 fallen außerdem folgende Ausdrücke ins Auge. Als Funktionsverbgefüge ist *Schutz geben* (Z. 8) ein potenziell schwieriger Ausdruck. Das Substantiv *Schutz* findet sich zwar in

der Wortschatzliste des Niveaus B1 (GOETHE-INSTITUT 2016b: 79), jedoch nicht in Verbindung mit dem Verb *geben*. Da auch das Verb *schützen* in der Wortschatzliste des Niveaus B1 zu finden ist (ebd.: 78), wäre hier anzuraten, den verbalen statt des nominalen Ausdrucks zu verwenden. Als weiteren aus Substantiv und Verb bestehenden Ausdruck ist *Angst bekommen* (Z. 42) zu nennen. Das Verb *bekommen* ist jedoch in der Wortschatzliste des Niveaus A1 zu finden (GOETHE-INSTITUT 2013: 66), genauso wie das Substantiv *Angst* (ebd.: 65). Dieser Ausdruck ist für die Fassung in Einfacher Sprache somit erlaubt. Problematisch ist der Ausdruck *zu sich locken* (Z. 21), der in keiner der drei Wortschatzlisten enthalten ist. Die adverbiale Richtungsangabe mit *zu* und das im Dativ stehende Reflexivpronomen *sich* sind jedoch (zumindest beispielhaft) ab Niveau A1 bzw. A2 enthalten (z. B. *Wir gehen zum Bahnhof*, GOETHE-INSTITUT 2013: 66; *Tim kauft sich ein neues Auto*, GOETHE-INSTITUT 2016a: 18). Das Verb *locken* könnte durch *rufen* ersetzt werden, welches auf Niveau A2 gelehrt wird (ebd.: 24). Das Wort *Erlkönig* wird in dieser Fassung konsistent durch das Lexem *Geist* ersetzt. Dazu wird eine extra Erklärung des *Erlkönigs* in einem Infokasten vorangestellt. Das Substantiv *Geist* ist in keiner der Wortschatzlisten zu den Niveaus A1, A2 und B1 enthalten. Hinzu kommt die Homonymie von *Geist* als *Gespenst* und *Geist* als *Verstand*, die die Verständlichkeit herabsetzen kann. Insbesondere vor dem Hintergrund der zusätzlichen Begriffserklärung des *Erlkönigs* wäre hier von der durchgängigen Verwendung des Lexems *Geist* abzuraten. Bis auf einige wenige Ausnahmen, entspricht der verwendete Wortschatz den Kriterien, die für die Zielgruppe DaZ erarbeitet wurden.

### 8.1.2 Syntaktische Ebene

Auf syntaktischer Ebene interessieren die in Kap. 3.1.2 genannten Faktoren Satzlänge, Satzinhalt, Satzstruktur und Satzqualität. Für die Analyse der Übersetzung in Leichte Sprache wird sich dabei an den vorgestellten Leichte-Sprache-Regeln der Forschungsstelle Leichte Sprache orientiert. Die Analyse der Übersetzung in Einfache Sprache erfolgt anhand der in Kapitel 6.3 erarbeiteten Regeln.

**Original (AT)**

Die Originalfassung enthält 26 Sätze, wobei mit Komma abgetrennte Teilsätze hier als ein Satz und mit Semikolon abgetrennte Teilsätze als zwei Sätze gezählt werden. Der längste Satz findet sich im letzten Abschnitt und umfasst 17 Wörter:

> *[…]; er reitet geschwind,*
> *er hält in Armen das ächzende Kind,*
> *Erreicht den Hof mit Mühe und Not;* (Z. 29–31)

Die durchschnittliche Satzlänge beträgt 8,65 Wörter. Damit entspricht auch die quantitative Verständlichkeit auf syntaktischer Ebene den Ergebnissen der WORTLIGA-Analyse. Die meisten Sätze schließen am Zeilenende sinnvoll ab, sodass sie sich selten über zwei Zeilen erstrecken. Eine Ausnahme findet sich z. B. in Z. 13f:

> *Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,*
> *Was Erlenkönig mir leise verspricht?* (Z. 13f)

In den meisten Fällen muss sich die Aufmerksamkeit der rezipierenden Person somit nicht über das Zeilenende hinaus erstrecken, sodass die Verarbeitungskapazitäten geschont werden und die Lesbarkeit weiter positiv beeinflusst wird. Einige der Sätze enthalten Parenthesen. Diese sind hier besonders herausfordernd, da der Einschub vor dem jeweiligen Bezugswort und direkt nach dem jeweiligen Fragewort steht, was nicht den üblichen Sprech- bzw. Hörgewohnheiten im Deutschen entspricht:

> *Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?* (Z. 6)

> *Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?* (Z. 17)

Die Satzgliedstellung entspricht meistens SPO, jedoch werden teilweise Topikalisierungen verwendet, durch die sich außerdem das Reimschema der Ballade (s. dazu auch Kap. 8.2) einhalten lässt, z. B.:

> *Du liebes Kind, komm, geh mit mir!*
> *Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir;* (Z. 9f)

Außerdem enthält der AT keine Passiv- oder Konjunktivkonstruktionen. Dafür werden vier n-Negationen (Z. 6, 13, 21, 26) verwendet. Im Ausdruck *Erlkönigs Töchter* (Z. 22) findet sich außerdem ein Genitivattribut. Die gesamte Ballade steht im Präsens. Lediglich der letzte Vers steht im Präteritum (*In seinen Armen das Kind war tot*, Z. 32).
Insgesamt gibt es im AT wenig Faktoren, die die Verständlichkeit auf syntaktischer Ebene reduzieren.

**Leichte Sprache (ZT 1)**

Die Übersetzung in Leichte Sprache enthält 21 Sätze, wobei jeder Punkt oder Doppelpunkt als Abschluss eines Satzes gilt (Ausnahme: *Der Sohn hat: Fieber*, Z. 4). Der längste Satz mit neun Wörtern steht direkt zu Beginn des analysierten Texts (*Der Vater reitet in der Nacht durch einen Wald*, Z. 7). Die durchschnittliche Satzlänge beträgt 5,67 Wörter und ist somit noch einmal deutlich geringer als die durchschnittliche Satzlänge im AT (8,65 Wörter pro Satz). Die quantitative Verständlichkeit auf syntaktischer Ebene ist folglich auch für diese Fassung, wie schon durch die WORTLIGA-Analyse gezeigt, als gut einzustufen.

Die Sätze erfüllen die Anforderung der Regeln der Forschungsstelle Leichte Sprache, dass jeder Satz nur eine Aussage enthalten soll. Die Sätze in Z. 7, 11 und 21 enthalten dabei zwar zusätzliche Angaben (z. B. *Der Vater reitet schnell nach Hause*, Z. 21), Satzgefüge sind jedoch auch in diesen drei Sätzen nicht enthalten. Der ZT 1 steht wie auch der AT grds. im Präsens. Ausnahmen finden sich in Z. 17 und 18. In diesen Zeilen (sowie in Z. 15) wurde strukturell eine Mischung aus direkter und indirekter Rede verwendet. Hier folgt auf den jeweiligen Redebegleitsatz inkl. Doppelpunkt (wie in direkter Rede) die indirekte Rede, die jedoch entgegen einer korrekten Grammatik nicht im Konjunktiv steht:

> *Weil der Sohn sagt: Er sieht den Erl-König.* (Z. 15)
>
> *Dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn angefasst.*
>
> *Und dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn verletzt*. (Z. 17f)

Anders als in Z. 17f wird in Z. 15 trotzdem das Präsens verwendet. Bezüglich dieser drei Stellen der Redewiedergabe stellt sich insgesamt die Frage, warum keine direkte Rede verwendet wurde, sondern stattdessen eine Verbindung aus Redebegleitsatz und inkorrekter indirekter Rede, welche zusätzlich die in Leichter Sprache zu vermeidenden Pronomen der 3. Person beinhaltet. Außerdem fällt die Verwendung des falschen Kasus (*wegen dem Fieber*, Z. 11) negativ auf. Auch die Einleitung eines Hauptsatzes mit einer Subjunktion ist im Hinblick auf eine Lernfunktion des Texts kritisch zu betrachten (*Weil der Sohn sagt*, Z. 15). Ebenso ist nicht ersichtlich, wieso der Satz in Z. 10 durch einen Doppelpunkt getrennt wird, da so ein unvollständiger Satz zurückbleibt (*Der Sohn hat: Fieber*). In Z. 17f findet sich außerdem eine weitere Inkonsistenz, da der Erlkönig im Rest des Texts immer mit Artikel benannt wird, in diesen zwei Zeilen jedoch nicht. Während im AT keine Nominalisierungen verwendet wurden, erscheint in der Leichte-Sprache-Übersetzung nun entgegen der genannten Regeln eine Nominalisierung auf *-ung* (*Rettung*, Z. 22). Außerdem enthält dieser Text zwei n-Negationen (Z. 12, 16). Anders als angeraten, sind diese nicht durch Fettung hervorgehoben. Hier sei auch kurz darauf hingewiesen, dass in Z. 9–11 bereits eine starke Interpretation der Ballade vorgenommen wird, wovon im Sinne der vorgestellten Äquivalenzrelationen und der semantischen Offenheit als Eigenschaft von Balladen abzuraten ist.

Wie in den Leichte-Sprache-Regeln gefordert, folgen die Sätze grds. der Satzgliedreihenfolge SPO. Ausnahmen sind z. B.:

> *Wegen dem Fieber sieht der Sohn verschiedene Dinge.* (Z. 11)
> *Zum Beispiel sieht der Sohn den Erl-König.* (Z. 13)
> *Dann sagt der Sohn:* (Z. 17)
> *Am Ende ist der Sohn tot.* (Z. 24)

Die von SPO abweichende Reihenfolge ist in diesen Fällen jedoch nicht zu kritisieren, da sie durch die jeweiligen Satzanfänge die gedankliche (insbesondere zeitliche) Strukturierung der Informationen unterstützen.
Wenngleich diese Übersetzung auf syntaktischer Ebene insbesondere wegen der hohen quantitativen Verständlichkeit als verständlich einzustufen ist, ist festzuhalten, dass sie in einigen Punkten von den in Kap. 3.1.2 genannten Regeln abweicht und somit nicht völlig überzeugen kann.

**Einfache Sprache (ZT 2)**
Die Übersetzung in Einfache Sprache enthält 55 Sätze, wobei die Zwischenüberschriften nicht mitgezählt werden und wörtliche Rede als neuer Satz betrachtet wird. Der längste Satz mit neun Wörtern ist *Der Vater reitet auf einem Pferd durch den Wald* (Z. 3). Die durchschnittliche Satzlänge beträgt 5,0 Wörter und ist somit noch geringer als die durchschnittliche Satzlänge in ZT 1 (5,67 Wörter pro Satz). Im Hinblick auf quantitative Merkmale zeigt diese Übersetzung auf syntaktischer Ebene, wie durch WORTLIGA bereits angedeutet, eine hohe Verständlichkeit.
Wie auch in ZT 1 enthalten manche Sätze zusätzliche Angaben (z. B. Z. 3), jedoch werden keine Satzgefüge verwendet. Auch in ZT 2 wird das Präsens gebraucht. Ausnahmen sind die dritt- und vorletzte Zeile (Z. 60f), in denen das Perfekt verwendet wird. Die letzte Zeile steht wiederum im Präsens (Z. 62):

> *Er hat es nicht geschafft.*
> *Der Geist hat ihn geholt.*
> *Nun ist er tot.* (Z. 60–62)

Auch in dieser Fassung folgen die meisten Sätze dem Schema SPO. Wird davon abgewichen, geschieht das auch hier aus Gründen der gedanklichen Strukturierung, z. B.:

> *Nun schreit der Sohn.* (Z. 45)

Anders als in der Fassung in Leichter Sprache wird hier kein Hauptsatz mit einer Subjunktion eingeleitet, sondern lediglich mit der Konjunktion *denn*, sodass diesbezüglich kein inkorrektes Deutsch vorliegt (*Denn er sieht einen Geist.*, Z. 12). Auffällig sind jedoch die zwei unvollstän-

digen Sätze *Wind in den Blättern* (Z. 27) und *Schatten von den Bäumen* (Z. 34), die einer potenziellen Lernfunktion entgegenstehen könnten. In Z. 19 fehlt außerdem ein Komma (*„Komm mit mir Kind!“*). Ähnlich wie in ZT 1 ist die Redewiedergabe in Z. 33 ebenfalls inkorrekt:

> *Der Vater sagt, es sind nur Schatten* (Z. 33)

Außerdem enthält diese Fassung sieben Negationen, wovon vier n-Negationen sind (Z. 13, 43, 58, 60) und drei k-Negationen (Z. 28, 31, 59). Obwohl das bei Texten in Einfacher Sprache wegen des erhöhten Stigmatisierungspotenzials nicht anzuraten ist, wurden die Negationen in ZT 2 durch Fettung hervorgehoben. Dabei ist diese Hervorhebung jedoch teilweise inkonsistent (Fettung von *kein* in Z. 31, aber nicht in Z. 28 und 59). In diesem Text findet sich eine Nominalisierung durch die Verwendung des in Kap. 8.1.1 bereits genannten Funktionsverbgefüges (*Der Vater gibt ihm Schutz.*, Z. 8).
Bis auf einige wenige grammatisch inkorrekte Mittel und die zu kritisierende Fettung der Negation, entspricht diese Übersetzung insgesamt den Einfache-Sprache-Regeln aus Kap. 6.3.

### 8.1.3 Textuelle Ebene

Auf textueller Ebene sind insbesondere Kohärenz und Kohäsion, also z. B. der Einsatz von Pronomen, von Bedeutung. Für die Analyse von ZT 1 sind auch hier die in Kap. 3.1.2 genannten Regeln von Bedeutung, für die Analyse von ZT 2 die in Kap. 6.3 erarbeiteten Regeln.

**Original (AT)**
In der Originalfassung werden einige pronominale Bezüge der 3. Person verwendet. Dabei sind v. a. Personalpronomen im Nominativ und Akkusativ enthalten:

> *Es ist [der Vater]$_i$ mit seinem Kind;*
> *[Er]$_i$ hat [den Knaben]$_j$ wohl in dem Arm,*
> *[Er]$_i$ fasst [ihn]$_j$ sicher, [er]$_i$ hält [ihn]$_j$ warm.* (Z. 2–4)

Besonders verständlichkeitshemmend wirkt in Z. 4 die Verwendung von *er* und *ihn*, die sich nicht im Genus, sondern lediglich im Kasus (Nominativ und Akkusativ) unterscheiden, sich jedoch auf ein jeweils anderes Antezedens beziehen. Weitere Personalpronomen der 3. Person im Nominativ finden sich z. B. in Z. 29f:

> *[Dem Vater]$_i$ grauset's; [er]$_i$ reitet geschwind,*
> *[Er]$_i$ hält in Armen das ächzende Kind,* (Z. 29f).

Werden kataphorische Bezüge verwendet, ist die Interpretation dieser besonders herausfordernd, da das jeweilige Bezugswort erst nach dem dazugehörigen Pronomen genannt wird:

> *Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt [er]$_i$ mich an!*
> *[Erlkönig]$_i$ hat mir ein Leids getan!* – (Z. 27f).

Im folgenden Beispiel verweist das Pronomen *es* ebenfalls kataphorisch auf den im Folgesatz beschriebenen Sachverhalt:

> *Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' [es]$_i$ genau:*
> *[Es scheinen die alten Weiden so grau]$_i$.* – (Z. 23f).

Außerdem finden sich zwei Possessivpronomen (*Es ist der Vater mit seinem Kind*, Z. 2; *In seinen Armen das Kind war tot*, Z. 32).
An einigen wenigen Stellen wird die Verständlichkeit auf textueller Ebene somit durch unklare pronominale Bezüge reduziert.

**Leichte Sprache (ZT 1)**
Nach den genannten Leichte-Sprache-Regeln sollen Personalpronomen der 3. Person vermieden werden. In ZT 1 finden sich dennoch einige pronominale Bezüge:

> *Weil [der Sohn]$_i$ sagt: [Er]$_i$ sieht den Erl-König.* (Z. 9)

> *Dann sagt [der Sohn]$_i$: Erl-König hat [ihn]$_i$ angefasst.* (Z. 11)

> *Und dann sagt [der Sohn]$_i$: Erl-König hat [ihn]$_i$ verletzt.* (Z. 12)

Auch diese Pronomen stehen teilweise im Nominativ, teilweise im Akkusativ. Durch die Verwendung direkter Rede könnten die Pronomen der 3. Person reduziert und so die pronominalen Bezüge stärker verdeutlicht werden, z. B.: *Weil der Sohn sagt: „Ich sehe den Erl-König."*
Das würde auch der oben beschriebenen grammatikalisch inkorrekten Redewiedergabe in dieser Übersetzung entgegenwirken. Auch in dieser Fassung werden zwei Possessivpronomen verwendet (*Der Vater hat seinen Sohn im Arm*, Z. 2; *Und der Vater hat Angst um seinen Sohn*, Z. 14). Alle Pronomen stellen hier einen anaphorischen Bezug her.
Positiv fällt auf, dass in dieser Fassung dem Synonymieverbot entsprochen wird und für die Figur des Sohns, anders als im AT (vgl. Kap. 8.1.1), lediglich das Lexem *Sohn* und für den Erlkönig konsistent die Bezeichnung *Erl-König* verwendet wird.
Bezüglich der Vermeidung von Pronomen der 3. Person wird somit teilweise nicht den genannten Regeln entsprochen. Darüber hinaus gibt es auf textueller Ebene wenig zu kritisieren. So enthält diese Fassung weniger verständlichkeitsreduzierende Elemente auf textueller Ebene als der AT.

**Einfache Sprache (ZT 2)**

Die Verwendung von Personalpronomen der 3. Person ist laut den Einfache-Sprache-Regeln für die konkrete Zielgruppe weniger streng reguliert als in den Regeln der Forschungsstelle Leichte Sprache. Viele der Personalpronomen im Nominativ und Akkusativ und Dativ werden bereits auf Niveau A1 gelehrt (GOETHE-INSTITUT 2013: 81) und dürfen somit, insbesondere bei eindeutiger Zuordnung zum Bezugsnomen, verwendet werden. Im vorliegenden Fall ist diese eindeutige Zuordnung jedoch schon dadurch erschwert, dass alle drei Hauptfiguren in der Ballade männlich sind. Die verwendeten Pronomen können somit nicht durch ihr Genus unterschieden und einem Bezugsnomen eindeutig zugeordnet werden.

In ZT 2 werden über zwanzig Personalpronomen der 3. Person verwendet. Im Vergleich zum Textumfang von 55 Sätzen ist das sehr viel. Folglich wäre anzuraten, zumindest diejenigen pronominalen Bezüge zu explizieren, deren Zuordnung besonders herausfordernd ist. Dazu gehören zunächst die Pronomen, die sich bzgl. ihres Genus und Numerus auch auf andere Antezedenten beziehen könnten. Beispiele für pronominale Bezüge, die hiernach ersetzt werden sollten, sind:

> *Wieder sieht [der Sohn]$_i$ [den Geist]$_j$.*
> *[Er]$_{i/j}$ sagt [es]$_k$ dem Vater.* (Z. 29f)
>
> *[Der Vater]$_i$ reitet schnell.*
> *[Er]$_i$ will [den Sohn]$_j$ nach Hause bringen.*
> *[Er]$_{i/j}$ hat Angst.* (Z. 51–53)

Im ersten Beispiel kommt als potenziell verständlichkeitsreduzierend hinzu, dass sich das *es* auf den im ersten Satz beschriebenen Sachverhalt (der Sohn sieht den Geist) bezieht und kein konkretes Bezugswort hat.

Pronominale Bezüge, bei denen das Bezugswort weit entfernt steht, sind ebenfalls schwierig aufzulösen und sollten folglich verdeutlicht werden, z. B.:

> *Doch [der Sohn]$_i$ ist still.*
> *[Er]$_i$ sagt nichts mehr.*
> *[Er]$_i$ hat keine Schmerzen mehr.*
> *[Er]$_i$ hat es nicht geschafft.*
> *[Der Geist]$_j$ hat [ihn]$_i$ geholt.*
> *Nun ist [er]$_{i/j}$ tot.* (Z. 57–62)

Hier erstreckt sich der anaphorische pronominale Bezug von *er* bzw. *ihn* auf *der Sohn* über fünf Zeilen. Außerdem ändern sich in diesem Ausschnitt die syntaktischen Funktionen des Sohns und des Geistes. *Der Sohn* (bzw. *Er*) ist in Z. 57–60 das Subjekt. In Z. 61 ist *Der Geist* das Subjekt und der Sohn (*ihn*) das Akkusativobjekt. In Z. 62 ist der Sohn (*er*) wieder das

Subjekt, wobei diese Zuordnung, wie bereits erwähnt, grammatisch nicht eindeutig ist. Die Interpretation dieser sechs Zeilen erfordert somit eine hohe mentale Kapazität. Im Verlauf mancher Strophen wird durch das gleiche Pronomen auf verschiedene Antezedenten Bezug genommen. Auch das könnte die Verständlichkeit reduzieren, z. B.:

*Wieder sieht [der Sohn]$_i$ den Geist.*
*[Er]$_i$ sagt es dem Vater.*
*Doch [der Vater]$_j$ sieht keinen Geist.*
*[Er]$_j$ sieht nur den Wald.* (Z. 29–32)

Einige Pronomen könnten sich grammatisch zwar auf mehrere Antezedenten beziehen, jedoch ergeben bestimmte Zuordnungen inhaltlich keinen Sinn, sodass diese Bezüge interpretierbar genug sind, um sie in Einfacher Sprache zu verwenden, v. a. im Hinblick auf eine potenzielle Lernfunktion des Texts, z. B.:

*[Der Vater]$_i$ reitet auf einem Pferd durch [den Wald]$_j$.*
*[Er]$_{i/j}$ ist auf dem Weg nach Hause.* (Z. 3f)

Pronominale Bezüge, die nur ein mögliches Antezedens haben und somit gut zu interpretieren sind, sind z. B.:

*[Der Sohn]$_i$ sieht traurig aus. / [Er]$_i$ hat Angst.* (Z. 10f)

*[Der Sohn]$_i$ schreit. / [Er]$_i$ hat Schmerzen.* (Z. 49f)

Neben den genannten Personalpronomen der 3. Person im Nominativ und Akkusativ ist außerdem ein Personalpronomen der 3. Person im Dativ enthalten (*Der Vater gibt ihm Schutz*, Z. 8) und ein Possessivpronomen bzw. Possessivartikel (*Der Vater hat Angst um seinen Sohn*, Z. 48). Wie die genannten Personalpronomen werden auch Possessivartikel ab Niveau A1 gelehrt (MK 2016: 31). Ein Synonymieverbot gehört zwar nicht zu den erarbeiteten Einfache-Sprache-Regeln, trotzdem fällt auf, dass in dieser Übersetzung auf den Sohn immer mit *Sohn* oder *Kind* verwiesen wird und somit die Zuordnung im Vergleich zum AT vereinfacht wurde. Wie oben bereits erwähnt wird der Erlkönig durchgehend mit *Geist* benannt. ZT 2 enthält außerdem Zwischenüberschriften, die insbesondere die Perzipierbarkeit erhöhen, dadurch aber auch die Verständlichkeit des Texts unterstützen. Solche optischen Gliederungshilfen sind nach den erarbeiteten Regeln keine Notwendigkeit. Da sie jedoch auch in Standardtexten oft Verwendung finden und somit kein verstärktes Stigmatisierungspotenzial mit sich bringen, sind sie nicht zu kritisieren.
Die Verständlichkeit dieser Übersetzung auf textueller Ebene erscheint grds. gut. Die verwendeten Pronomen sind von den erarbeiteten Regeln gedeckt. Problematisch sind insbesondere die herausgearbeiteten pronominalen Bezüge, die, um die Verständlichkeit zu erhöhen, expliziert werden sollten.

## 8.2 Ästhetik

Im Folgenden wird die ästhetische Qualität der drei Texte betrachtet und inwiefern die Übersetzungen insbesondere im Rahmen der formal-ästhetischen Äquivalenz die ästhetischen Eigenschaften des Originals bewahren konnten. Dabei werden der Aufbau der Texte, das verwendete Reimschema und Metrum sowie verschiedene Stilmittel betrachtet.

**Original (AT)**

Wie bereits erwähnt, umfasst der AT acht Strophen á vier Verse. Der Großteil der Ballade ist in Dialogform geschrieben. In Strophe 2, 4 und 6 sprechen Vater und Sohn miteinander. In Strophe 3 und 5 sowie in den ersten zwei Versen von Strophe 7 wendet sich der Erlkönig an den Sohn. Die letzten zwei Verse in Strophe 7 werden wieder vom Sohn an den Vater gerichtet. Lediglich Strophe 1 und 8 enthalten keine wörtliche Rede, sondern werden von einer Art Erzähler übernommen.

In der gesamten Ballade werden Paarreime nach dem Schema aabb verwendet, wobei in Strophe 5 ein unreiner Reim enthalten ist (*gehn – schön*, Z. 17f). Da Balladen für eine Vertonung geschrieben werden, enthalten sie oft kein festes Metrum. Der grundlegende Versfuß im Erlkönig ist der Jambus, wobei teilweise auch dreisilbige Versfüße (Anapäst, Daktylus) verwendet werden. Die Verbindung dieser Versfüße unterstreicht das Galoppieren des Pferdes, erzeugt Dynamik und Geschwindigkeit und betont die unheimliche Gesamtatmosphäre der stürmischen Nacht und der Angst des Sohnes. In Z. 8 findet sich ein reiner Jambus, der den Beruhigungsversuch des Vaters unterstreicht:

X X X X
*Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.* (Z. 8)

Darüber hinaus finden sich im Erlkönig verschiedene Stilmittel, die die Gesamtatmosphäre oder die Eigenschaften der einzelnen Figuren verdeutlichen. So erfolgt die Einleitung durch eine rhetorische Frage (*Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?*, Z. 1), die durch die Verwendung der Lexeme *spät*, *Nacht* und *Wind* bereits die unheimliche Gesamtatmosphäre der Ballade setzt und die Aufmerksamkeit der rezipierenden Person fängt. Insgesamt werden auch immer wieder Personifikationen eingesetzt, die die mystische Stimmung der Ballade verstärken, z. B. *säuselt der Wind* (Z. 16). Die Verängstigung des Sohnes wird z. B. in Z. 27 assonantisch durch die frequente Verwendung des Lauts [a] verdeutlicht:

*Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!* (Z. 27).

Gleichzeitig versucht der Vater, sein Kind durch rationale Erklärungen zu beruhigen (Nebelstreif, Z. 8; Wind in den Blättern, Z. 16; alte Weiden, Z. 24). In Strophe 1 werden außerdem Lexeme verwendet, die im Kontrast zur bedrohlichen Gesamtatmosphäre stehen und die

beschützende Rolle des Vaters unterstreichen (sicher, warm, Z. 4). Diese beschützende Rolle wird zusätzlich durch die Anapher des Pronomens *er* verdeutlicht:

*Er hat den Knaben wohl in dem Arm,*
*Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm* (Z. 3f).

Die Steigerung von *er hat* über *er fasst* zu *er hält* kann als Steigerung der Nähe zwischen Vater und Sohn gesehen werden. Die Nähe zwischen Vater und Sohn, die zu Beginn der Ballade besteht, wird auch durch den Aufbau von Rede und Gegenrede in Strophe 2 verdeutlicht. Hier sind sie jeweils in einem Reimpaar miteinander verbunden, wobei die Rede des Sohnes in die des Vaters eingebettet ist. Im Laufe der Ballade entfernen sich Vater und Sohn jedoch immer weiter voneinander. So enthalten die Reimpaare in Strophe 4 und 6 jeweils nur die Äußerungen von Vater oder Sohn, bis der Sohn in Strophe 7 schließlich keine Antwort des Vaters mehr erhält. Das Stilmittel der Repetitio bzw. der Geminatio in Vers 13, 21, 23 und 27 unterstreicht durch die Wiederholung von *mein Vater* bzw. *mein Sohn* die Dringlichkeit, mit der der Sohn an den Vater appelliert bzw. der Vater den Sohn zu beruhigen versucht, z. B.:

*Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,*
*Was Erlenkönig mir leise verspricht? –* (Z. 13f)

*Mein Sohn, mein Sohn, ich seh‘ es genau:*
*Es scheinen die alten Weiden so grau. –* (Z. 23f)

Die Beruhigungsversuche durch den Vater werden auch durch die Wiederholung von *ruhig* in Z. 15 verdeutlicht:

*Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;* (Z. 15)

Im Gegensatz zum rationalen Vater spricht der Erlkönig mit seiner Wortwahl Emotionen an. So verwendet er positiv konnotierte Adjektive und Verben, um den Sohn zu sich zu locken (schöne Spiele, Z. 10; bunte Blumen, Z. 11; gülden Gewand, Z. 12; warten schön, Z. 18; wiegen, tanzen, singen, Z. 20). In Z. 9 und 10 finden sich durch das lange [i] außerdem Assonanzen, durch die Anmut und Vergnügen ausgedrückt werden:

*„Du liebes Kind, komm, geh mit mir!*
*Gar schöne Spiele spiel‘ ich mit dir;* (Z. 9f)

Durch die Verwendung von Alliterationen entsteht außerdem eine künstlerisch ansprechende Sprache, die den Sohn anlocken soll:

*bunte Blumen* (Z. 11)
*Meine Mutter hat manch* (Z. 12)
*gülden Gewand* (Z. 12)

In Kap. 8.1.2 bereits kurz angesprochen wurde die Verwendung des Tempus. Bis auf den letzten Vers, der im Präteritum steht, steht die gesamte Ballade im Präsens.

**Leichte Sprache (ZT 1)**

Die Übersetzung in Leichte Sprache umfasst sechs Strophen á vier Verse, wobei der Inhalt der Ballade erst mit der zweiten Hälfte der zweiten Strophe beginnt. In ZT 1 ist keine wörtliche Rede enthalten, der Dialogcharakter des AT wurde somit nicht übernommen. Auch ein festes Reimschema oder die Verwendung eines Metrums, wodurch die Stimmung des Texts gestärkt werden könnte, ist nicht ersichtlich.

Die Gesamtatmosphäre und die Eigenschaften der einzelnen Figuren, die im AT durch verschiedene Mittel verdeutlicht werden, werden in ZT 1 kaum übertragen. Die unheimliche Gesamtatmosphäre wird hier nur durch die Lexeme *Nacht* und *Wald* (Z. 7) angedeutet. Dabei wird nicht mit einer rhetorischen Frage eingeleitet, die die Aufmerksamkeit der rezipierenden Person erregen könnte, sondern mit einem klar beschreibenden Aussagesatz. Personifikationen, die die mystische Stimmung des Texts stärken könnten, werden nicht eingesetzt. Auch die Eigenschaften der einzelnen Figuren werden kaum übertragen. Die Angst des Sohnes zeigt sich implizit zunächst darin, dass der Vater den Sohn *beruhigen* will (Z. 14). Erst danach wird seine Angst dadurch verdeutlicht, dass er erzählt, dass der Erlkönig ihn *angefasst* und *verletzt* (Z. 17f) habe und er *Angst vor dem Erl-König* (Z. 19) habe. Die Rationalität des Vaters wird lediglich mit dem Ausdruck *Der Vater will den Sohn beruhigen* (Z. 14) beschrieben. Darüber hinaus wird die Rationalität des Vaters nicht weiter aufgegriffen. Auch seine beschützende Rolle zeigt sich lediglich in diesen Zeilen:

> *Und der Vater hat Angst um seinen Sohn.*
> *Der Vater reitet schnell nach Hause.*
> *Der Vater hofft auf Rettung.* (Z. 20–22)

Stilmittel, die diese Aspekte stärken, wurden nicht verwendet. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur sehr wenige Adjektive oder sonstige emotionale Lexeme verwendet werden. Der Erlkönig nimmt in dieser Fassung im Vergleich zum Vater und Sohn eine sehr untergeordnete Rolle ein. Es wird in nur vier Versen erwähnt, dass der Sohn den Erlkönig *sieht* (Z. 13) und dass er *Angst vor* ihm hat (Z. 19), weil er ihn *angefasst* (Z. 17) und *verletzt* hat (Z. 18). Der Sohn oder der Vater werden dagegen in allen außer zwei Versen (*Diese Dinge gibt es aber nicht*, Z. 12; *Das dauert zu lange*, Z. 23) erwähnt.

Auch bzgl. der sonstigen im AT verwendeten Stilmittel ist festzuhalten, dass in ZT 1 die Eigenschaften des Originals nicht übernommen wurden. Assonanzen und Alliterationen sind in dieser Übersetzung nicht ersichtlich. Anaphern und sonstige Wiederholungen werden zwar verwendet, jedoch ist hier kein ästhetischer Grund dafür zu finden. Stattdessen liegt dies v. a.

in den Regeln der Leichten Sprache begründet, der Satzgliedstellung SPO zu folgen und Pronomen der 3. Person zu vermeiden:

> *Der Vater reitet in der Nacht durch einen Wald.*
> *Der Vater hat seinen Sohn im Arm* (Z. 7f).
>
> *Der Sohn ist sehr krank.*
> *Der Sohn hat: Fieber* (Z. 9f).

Lediglich die Wiederholung der syntaktischen Strukturen in Z. 17f lässt einen ästhetischen Wert erkennen, da hier die Steigerung der Aggressivität im Verhalten des Erlkönigs (von *anfassen* zu *verletzen*) deutlich wird:

> *Dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn angefasst.*
> *Und dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn verletzt.* (Z. 17f)

Durch die fast wortgleiche Wiederholung des ersten Teilsatzes wird außerdem die Angst und Verzweiflung des Sohnes verdeutlicht. Der Tempuswechsel, der im AT im letzten Vers stattfindet, wurde ebenfalls nicht übernommen, obwohl es sich hier um das Präteritum von *sein* handelt, welches selbst in Leichter Sprache verwendet werden darf.

**Einfache Sprache (ZT 2)**

Die Übersetzung in Einfache Sprache hat neun Strophen, wobei der Inhalt der Ballade in Strophe 8 endet und Strophe 9 eine Art interpretierenden Rückblick darstellt. Die Anzahl der Verse pro Strophe ist unregelmäßig. Wie auch im AT ist auch in dieser Fassung wörtliche Rede enthalten, jedoch mit nur sechs Versen (Z. 19, 20, 25, 39, 40, 41) deutlich weniger. Obgleich hier wörtliche Rede eingesetzt wurde, wurde der Dialogcharakter des Originals nicht übertragen. Ein Reimschema oder Metrum sind auch in ZT 2 nicht ersichtlich.

Im Vergleich zu ZT 1 wurden in ZT 2 die Gesamtatmosphäre und die Eigenschaften der Figuren deutlich besser übertragen, obwohl auch hier die konkreten Stilmittel aus dem Original kaum übernommen wurden. Die Gesamtatmosphäre wird hier durch die Lexeme *dunkel* (Z. 2), *windig* (Z. 2) und *Wald* (Z. 3) sowie zusätzlich durch die Überschrift dieser Strophe *Nachts* (Z. 1) gesetzt. Die rhetorische Frage aus dem AT und Personifikationen wurden, wie auch in Leichter Sprache, hier nicht eingesetzt. Jedoch wird die unheimliche Gesamtatmosphäre im Verlauf des Texts durch den Einsatz weiterer Lexeme (*Nebel*, Z. 14; *Schatten*, Z. 33f) und das Wiederaufgreifen der bereits benannten Lexeme (*Wald*, Z. 15; *Wind*, Z. 26f) verstärkt.

Auch die Eigenschaften der Figuren treten deutlicher hervor als in ZT 1. So finden sich bzgl. der beschützenden Rolle des Vaters z. B. diese Ausdrücke:

*Er hält den Sohn fest im Arm.* (Z. 6)

*Der Vater gibt ihm Schutz.* (Z. 8)

*Er will den Sohn nach Hause bringen.* (Z. 52)

Auch die rationale Seite des Vaters ist hier stärker herausgearbeitet, z. B. in diesen Ausdrücken:

*Der Vater sieht nur den Nebel.* (Z. 14)

*Der Vater hört aber nur den Wind.*
*Wind in den Blättern.* (Z. 26f)

*Er sieht nur den Wald.*
*Der Vater sagt, es sind nur Schatten.*
*Schatten von den Bäumen.* (Z. 32–34)

In den letzten zwei Beispielen zeigt sich außerdem eine eigene ästhetische Qualität dieser Übersetzung, indem *Wind* bzw. *Schatten* als Anadiplosen wieder aufgegriffen werden und diese Sätze elliptisch gestaltet sind. Auch die lockende Seite des Erlkönigs tritt hier stärker hervor. Das liegt einerseits an der bereits erwähnten Verwendung von wörtlicher Rede in dieser Fassung. Außerdem wird das im AT assonantisch verwendete lange [i] in ZT 2 zumindest ansatzweise beibehalten:

*„Komm mit mir Kind!“*
*„Ich spiele mit dir!“* (Z. 19f).

Z. 19 enthält außerdem eine Alliteration (*mit mir*, Z. 19), die zwischen zwei Wörtern mit ebenfalls gleichem Anlaut (*„Komm […] Kind!“*, Z. 19) eingebettet ist. Die Wirkung der Alliteration wird hier v. a. durch den Kontrast zwischen hartem stimmlosem Plosiv [k] und weichem stimmhaften Nasal [m] verstärkt. Der Umschwung des Erlkönigs von lockend zu böse wird in dieser Übersetzung durch die explizite Benennung dessen deutlich gemacht (*Der Geist wird wütend*, Z. 35). Zusätzlich spricht der Erlkönig hier, wie auch im AT, eine direkte Drohung an den Sohn aus:

*„Sohn, komm zu mir!“*
*„Ich will dich!“*
*„Sonst hole ich dich!“* (Z. 39–41)

Während die Eigenschaften des Vaters und des Erlkönigs also im Großen und Ganzen in die Übersetzung übernommen wurden, gilt dies für die Angst des Sohnes weniger. In diesem Zusammenhang wird zwar mehrfach explizit benannt, dass der Sohn *Angst hat* (Z. 11, 23, 42), jedoch wird der Sohn gleichzeitig auch als *traurig* aussehend beschrieben (Z. 10), wofür im AT keine Entsprechung gefunden werden kann. Außerdem wird in ZT 2 zweimal erwähnt, dass der Sohn *schreit* (Z. 45, 49) und *Schmerzen hat* (Z. 46, 50), was im AT lediglich mit dem Ausdruck *das ächzende Kind* (Z. 30, AT) angedeutet wird. Außer den bereits genannten Stilmitteln sind hier keine weiteren ersichtlich.
Wie die Originalfassung enthält auch ZT 2 einen Tempuswechsel in der letzten Strophe. Jedoch steht hier nicht der letzte Vers im Präteritum, sondern wie der Rest des Texts im Präsens. Stattdessen stehen der dritt- und vorletzte Vers (Z. 60f) im Perfekt:

> *Er hat es **nicht** geschafft.*
> *Der Geist hat ihn geholt.*
> *Nun ist er tot.* (Z. 60–62; Fettung im Original)

Warum sich diesbezüglich nicht am AT orientiert wurde, ist nicht ersichtlich.

# 9 Ergebnisse und eigener Übersetzungsvorschlag

## 9.1 Ergebnisse

Die quantitative Verständlichkeit aller drei Texte ist als gut einzustufen. Nach der WORTLIGA-Analyse ist der AT bzgl. der quantitativen Verständlichkeit im Vergleich zu den sprachlich vereinfachten Fassungen am höchsten zu bewerten. Jedoch ist festzuhalten, dass alle drei Texte in den Bereich einer sehr hohen quantitativen Verständlichkeit fallen. Auffallend ist, dass die Übersetzung in Einfache Sprache von den drei Texten die geringste durchschnittliche Wortlänge (4,01 Zeichen pro Wort) und die geringste durchschnittliche Satzlänge (5,0 Wörter pro Satz) hat.
Bezüglich der qualitativen Verständlichkeit auf lexikalischer Ebene lässt sich festhalten, dass im AT insbesondere veraltete bzw. wenig frequente Lexeme problematisch sind, teilweise könnte auch die Orthografie die Verständlichkeit reduzieren. ZT 1 und ZT 2 entsprechen auf lexikalischer Ebene größtenteils den in Kap. 3.1.2 genannten Regeln bzw. den Einfache-Sprache-Regeln aus Kap. 6.3. Auf syntaktischer Ebene gibt es im AT kaum Faktoren, die die Verständlichkeit reduzieren. In ZT 1 gibt es einige Abweichungen von den genannten Leichte-Sprache-Regeln. Besonders kritisch zu betrachten ist in dieser Übersetzung die Verwendung von grammatisch inkorrektem Deutsch. ZT 2 entspricht größtenteils den Einfache-Sprache-Regeln, zu kritisieren ist hier insbesondere die (inkonsistente) Fettung der Negationen sowie

das stellenweise inkorrekte Deutsch. Die qualitative Verständlichkeit auf textueller Ebene wird im AT lediglich durch einige unklare pronominale Bezüge reduziert. ZT 1 befolgt das Synonymieverbot der Leichten Sprache, jedoch gibt es Abweichungen von der Regel zu pronominalen Bezügen der 3. Person. In ZT 2 gibt es viele pronominale Bezüge, die zwar an sich von den Einfache-Sprache-Regeln gedeckt sind, jedoch aufgrund der Menge an Bezügen stärker expliziert werden sollten.

Typische Eigenschaften von Balladen wurden kaum in den Übersetzungen berücksichtigt. ZT 1 enthält keine wörtliche Rede oder Dialogcharakter, kein Reimschema, kein Metrum, kaum Stilmittel und auch keine sonstigen im AT hervorstechenden Merkmale wie den Tempuswechsel im letzten Vers. Die Gesamtatmosphäre und die Eigenschaften der Figuren treten so deutlich schwächer hervor. ZT 2 enthält zwar wörtliche Rede, jedoch ebenfalls keinen Dialogcharakter, kein Reimschema und kein Metrum. Die Stilmittel des AT wurden, wie in ZT 1, kaum übertragen, jedoch werden in ZT 2 mehr emotionale Lexeme verwendet als in ZT 1, sodass die Gesamtatmosphäre und die Eigenschaften der Figuren, v. a. des Vaters und des Erlkönigs, deutlicher transportiert werden als in ZT 1. Sonstige ästhetische Merkmale wurden jedoch auch in ZT 2 nicht übertragen. ZT 2 enthält dafür etwas mehr eigenen, neu hinzugefügten ästhetischen Gehalt als ZT 1.

Die drei Texte unterscheiden sich bzgl. ihrer Verständlichkeit deutlich weniger als es zu erwarten gewesen wäre. Wenn die Übersetzungen in Leichte und Einfache Sprache nicht eindeutig verständlicher sind als das Original, stellt sich die Frage, wieso bzgl. der Ästhetik überhaupt so stark in den AT eingriffen wurde. Da die Verständlichkeit des AT nicht deutlich niedriger ist als die der Übersetzungen, sollten erklärende bzw. interpretierende Zusatzinformationen sparsam verwendet werden, da die Übersetzungen sonst zu viele der verschiedenen Deutungsmöglichkeiten, die gerade im Unterricht diskutiert werden können, verlieren.

Bezüglich der Fassung in Leichter Sprache sei festgehalten, dass aufgrund der zahlreichen Informationsauslassungen[10] die Partizipationsfunktion gestört ist und auch eine parallele Nutzung von AT und ZT 1 nicht möglich ist, sodass auch die Brückenfunktion hier folglich reduziert ist. Dies kann außerdem dazu führen, dass die Akzeptanz dieses Texts in der konkreten Unterrichtssituation reduziert ist. Die Lernfunktion dieser Übersetzung ist wegen einiger weniger grammatikalisch inkorrekter Ausdrücke leicht beeinträchtigt. Für die Fassung in Einfacher Sprache gilt, dass fast alle Informationen aus dem AT enthalten sind und eine parallele Nutzung von AT und ZT 2 deutlich besser möglich ist als für ZT 1, sodass dieser Text eine Partizipations- und Brückenfunktion deutlich besser erfüllen kann. Die Lernfunktion ist auch hier wegen einiger weniger unvollständiger Sätze und einem fehlenden Komma nur leicht reduziert.

Da die Übersetzungen nicht umfänglich überzeugen, wird im folgenden Teilkapitel beispielhaft an einer Strophe ein eigener Übersetzungsvorschlag unterbreitet, der das Verhältnis von Ver-

[10] Für eine synoptische Darstellung der analysierten Textversionen s. Anhang 4.

ständlichkeit und Ästhetik stärker berücksichtigt. Die Zielgruppe dieser Übersetzung sind weiterhin Schüler(innen) mit DaZ. Aus diesem Grund wird die Übersetzung an den erarbeiteten Einfache-Sprache-Regeln aus Kap. 6.3 ausgerichtet.

## 9.2 Eigener Übersetzungsvorschlag

Unter Berücksichtigung der vorgestellten Äquivalenzdimensionen und gesellschaftlichen Funktionen von sprachlich vereinfachten Texten wurde beispielhaft an Strophe 4 des Erlkönigs eine eigene Übersetzung in Einfache Sprache erarbeitet, die die Verständlichkeit erhöhen, gleichzeitig jedoch die ästhetische Qualität des AT stärker berücksichtigen soll als es in ZT 1 und ZT 2 der Fall war (Tabelle 12). Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit kann keine umfängliche Übersetzung der gesamten Ballade vorgestellt werden.

| **AT** | **ES – eigener Übersetzungsvorschlag** |
|---|---|
| Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,<br>Was Erlenkönig mir leise verspricht? –<br>Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;<br>In dürren Blättern säuselt der Wind. – | „Mein Vater, mein Vater, der Erlkönig spricht.<br>Der Erlkönig redet. Hörst du das nicht?“<br>„Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind.<br>Durch die Blätter weht nur der Wind.“ |

*Tabelle 12: Strophe 4 des Erlkönigs – eigener Übersetzungsvorschlag*

Um die Verständlichkeit des AT zu erhöhen, wurden die in Kap. 8.1.1 genannten schwierigen Lexeme (*dürr*, *säuseln*) entfernt, die Personifikation des Windes aufgelöst und die Epenthesen bei *hörest* und *Erlenkönig* entfernt. Der sich im AT über zwei Zeilen erstreckende Satz wurde aufgeteilt. Durch diese Maßnahmen geht ein Teil der ästhetischen Qualität des AT verloren. Im Rahmen einer textnormativen und formal-ästhetischen Äquivalenz wurde deshalb der Aufbau der Strophe, das Reimschema sowie die Stilmittel der Geminatio (*Mein Vater, mein Vater*) und der Repetitio (*Sei ruhig, bleibe ruhig*) aus dem AT beibehalten. So wird auch in der Übersetzung die Angst des Sohnes und die beruhigende sowie rationale Rolle des Vaters verdeutlicht (konnotative Äquivalenz). Die Satzgliedstellung wurde an SPO ausgerichtet, die Inversion in der letzten Zeile orientiert sich an der Satzgliedstellung des AT. Die vorgeschlagene Übersetzung enthält alle Informationen aus dem AT (denotative Äquivalenz) und ermöglicht durch ihre leicht vereinfachte Sprache die Partizipation im Unterricht. Indem darauf geachtet wurde, zielsprachennahe Konstruktionen zu verwenden und kein inkorrektes Deutsch einzusetzen, kann die Übersetzung eine Lernfunktion erfüllen. Durch die gleichzeitige Nähe zum AT erfüllt sie darüber hinaus auch eine Brückenfunktion, da beide Textfassungen im Unterricht parallel verwendet werden können. Die Teilhabe der Schüler(innen) mit DaZ könnte so im Deutschunterricht gestärkt werden.

# 10 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde untersucht, worauf bei der Übersetzung von Balladen in Leichte und Einfache Sprache zu achten ist und inwiefern Teilhabe im Deutschunterricht für Schüler(innen) mit DaZ durch entsprechende Übersetzungen gestärkt werden kann.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Übersetzung von Balladen in Leichte oder Einfache Sprache möglich ist. Der Zugang zum Inhalt einer Ballade durch die Reduktion potenzieller Sprachbarrieren, also durch die Erhöhung der Verständlichkeit, ist dabei ein Faktor, der schulische und kulturelle Teilhabe stärken kann. Sprachlich vereinfachte Angebote können dabei nicht nur Schüler(innen) mit DaZ, sondern z. B. auch Schüler(innen) mit Dyslexie den Zugang zu einem Text zu erleichtern. Darüber hinaus kann der Zugang zu lyrischer Sprache als Fachsprache insbesondere Schüler(innen) mit DaZ beim Erwerb der deutschen Sprache insgesamt sowie beim Erwerb von Deutsch als Bildungssprache im Konkreten unterstützen und so auch langfristig gesellschaftliche Teilhabe stärken. Lyrische Sprache, die einen großen Teil des ästhetischen Werts einer Ballade ausmacht, sollte folglich in der Übersetzung beibehalten werden, um die Teilhabe von Schüler(innen) mit DaZ zu stärken. Liegt der Fokus der Übersetzung darauf, im Rahmen einer textnormativen Äquivalenz gattungsspezifische Merkmale und im Rahmen einer formal-ästhetischen Äquivalenz bestimmte stilistische Mittel beizubehalten, wird die Übersetzung jedoch sehr aufwendig, da es ein starkes Spannungsverhältnis zwischen Verständlichkeit und Ästhetik gibt. Eine Übersetzung von Balladen in Leichte Sprache bringt diesbezüglich mehr Herausforderungen mit sich als eine Übersetzung in Einfache Sprache, da Leichte Sprache stärker reguliert ist und stärker in einen Text eingreift. Auch für Schüler(innen) mit DaZ ist festzuhalten, dass die Regeln der Leichten Sprache für diese Zielgruppe nur so eingeschränkt anzuwenden sind, dass, gerade im Hinblick auf eine Lernfunktion der Übersetzung, eine Übersetzung von Balladen in Leichte Sprache für die konkrete Zielgruppe nicht zu empfehlen ist. Die Heterogenität der Zielgruppe und die ständige Weiterentwicklung der individuellen sprachlichen Kompetenzen führt auch dazu, dass nicht von einem übergreifenden Sprachstand für alle ausgegangen werden kann und folglich eine einzige Übersetzung auf einem einzigen sprachlichen Niveau nicht ausreicht, um umfassend als Lernvarietät für Schüler(innen) mit DaZ gelten zu können. Eine Übersetzung in Einfache Sprache, gerade im Verständnis von Einfacher Sprache als dynamische Varietät, ermöglicht es dagegen, einzelne Übersetzungen punktuell weiter anzupassen, z. B. indem pronominale Bezüge je nach Sprachstand der Schüler(innen) entweder stark oder weniger stark expliziert werden. Die in Kap. 6.3 erarbeiteten Regeln stellen dabei eine mögliche Richtschnur für vereinfachte Texte für die Zielgruppe DaZ dar. Inwiefern es didaktisch umsetzbar wäre, eine Übersetzung in Einfacher Sprache zu erstellen, die über Jahre im Unterricht verwendet werden kann und über diesen Zeitraum aufgrund einzelner konkreter Anpassungen in ein sprachlich

differenzierteres Angebot mündet, könnte zukünftig weiter untersucht werden. Ein Kritikpunkt an der Übersetzung von Balladen in Einfache Sprache ist, dass die Möglichkeit, dass sich die Schüler(innen) den Text selbst, z. B. durch eigene Wortschatzarbeit, erarbeiten und damit durch eigene vorgenommene sprachliche Vereinfachungen Zugang zum Text erhalten, stark eingeschränkt wird. Als ein ergänzendes Angebot mit Scaffolding-Funktion ist eine Übersetzung in Einfache Sprache jedoch grds. als geeignet zu betrachten, einen ersten Zugang zur Ballade zu erhalten. Im Rahmen der Lernfunktion sollte bei der sprachlichen Vereinfachung von Balladen dabei insbesondere darauf geachtet werden, keine grammatisch inkorrekten sprachlichen Mittel einzusetzen. Die Übersetzung sollte darüber hinaus, um im Unterricht gemeinsam mit anderen sprachlichen Versionen eingesetzt werden zu können und den Austausch über den gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, nicht nur, wie oben bereits erwähnt, im Rahmen einer textnormativen und formal-ästhetischen Äquivalenz nah am Ausgangstext ausgerichtet sein, sondern im Rahmen einer konnotativen Äquivalenz auch an den im AT evozierten Emotionen sowie im Rahmen einer denotativen Äquivalenz auch inhaltlich (Partizipations- und Brückenfunktion). Hier sei kurz darauf hingewiesen, dass auch bzgl. eines Stigmatisierungspotenzials der Übersetzung auf eine Nähe zum AT zu achten ist. Für Schüler(innen), die mit der sprachlich vereinfachten Fassung arbeiten, dürfen im Unterricht und sozial im Klassenverband keine Nachteile daraus entstehen. Die Akzeptabilität verschiedener Übersetzungen im Unterricht, in denen der Fokus mal verstärkt auf der Verständlichkeit, mal auf der Ästhetik liegt, könnte zukünftig ebenfalls praktisch untersucht werden. Auch die in dieser Arbeit gemachten textseitigen Empfehlungen zur Übersetzung von Balladen könnten nutzerseitig überprüft werden. Um die gesellschaftlichen Funktionen einer Übersetzung in Einfache Sprache für Schüler(innen) mit DaZ zu bewahren, ist zu beachten, nicht zu vieles aus dem AT zu explizieren. Zwar kann bspw. durch die Erklärung einer Metapher eine potenzielle Kulturbarriere reduziert werden, jedoch greift dies tief in den AT ein. Stattdessen können gerade Kultur- oder auch Emotionsbarrieren im Unterricht thematisiert werden, um z. B. den kulturellen Austausch unter den Schüler(innen) zu fördern und auch so kulturelle Teilhabe zu stärken.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich sprachliche Vereinfachungen von Balladen dazu eignen, schulische und kulturelle Teilhabe für Schüler(innen) mit DaZ zu stärken, indem sie Zugang zum zentralen Moment der Gattung Ballade und ihrem jeweiligen Inhalt erhalten und so dazu befähigt werden, an Gesprächen im Unterricht teilzunehmen. Für eine gelingende Teilhabe ist bzgl. der ästhetischen Eigenschaften bei der Übersetzung darauf zu achten, diese nicht übermäßig zugunsten der Verständlichkeit zu reduzieren.

# 11 Literatur- und Quellenverzeichnis


AHRENHOLZ, Bernt (2020): „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit“. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.) (2020): *Deutsch als Zweitsprache*. 5. unv. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3–20.

AHRENS, Sarah (2022): “Easy language translations for second language learners – Worthwhile concept or didactic mistake?”. In: ESTEVÉZ GROSSI, Marta; CASTILLO BERNAL, María Pilar (Hrsg.) (2022): *Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities*. Berlin: Frank & Timme (TransÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens Bd. 128), 175–189.

AHRENS, Sarah (2023): „Einfache Fremdwörter und komplexe Erklärungen: Zur Lexik in Gesundheitstexten in Standardsprache und Einfacher Sprache für Zielgruppen mit Deutsch als Zweitsprache“. In: *Panace* (57), 68–75.

AHRENS, Sarah; FIORAVANTI, Chiara (2022): „Cultural implications in Easy Language texts for migrants. Theoretical considerations and insights from practice in Germany and Italy”. In: *trans-kom* 15(2), 270–292. https://www.trans-kom.eu/bd15nr02/trans-kom_15_02_06_Ahrens_Fioravanti_Easy.20221219.pdf.

BAMF – BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.) (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Paderborn: Bonifatius.

BAMF – BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.) (2024): *Aktuelle Zahlen*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-februar-2024.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

BARTELHEIMER, Peter; BEHRISCH, Birgit; DAßLER, Henning; DOBSLAW, Gudrun; HENKE, Jutta; SCHÄFERS, Markus (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (2016): *Elfter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/18/106/1810610.pdf.

BECKER, Maria (2019): „‚So was kurzes…!?' – Poesie und Einfachheit in der Kinderlyrik". In: *leseforum.ch*.

BECKER-MROTZEK, Michael (2016): „Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik". In: GEBELE; ZEPTER (Hrsg.) (2016a), 47–56.

BEHRENS, Ulrike; WACHTEL, Peter (2008): *Nachteilsausgleich in der Schule. Der individuellen Problematik angemessen Rechnung tragen, ohne die fachlichen Anforderungen geringer zu bemessen.* SVBl 5/2008, 144–146.

BELKE, Gerlind (2009): *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BERG, Gunhild (2020): „Goethes ‚Erlkönig' multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens". In: *Medien im Deutschunterricht* (MiDU, Jg. 2, H. 1). DOI: 10.18716/OJS/MIDU/2020.1.2.

BERKEMEIER, Anne; WILMES, Sabine (2016): „Heterogenität im Deutschunterricht". In: GEBELE; ZEPTER (Hrsg.) (2016a), 57–78.

BOCK, Bettina M. (2015): „Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen". In: *Didaktik Deutsch* 38, 9–17.

BOCK, Bettina M. (2016): „‚Leichte Sprache' aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik". In: GEBELE; ZEPTER (Hrsg.) (2016a), 79–107.

BOCK, Bettina M.; FIX, Ulla; LANGE, Daisy (Hrsg.) (2017): *„Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung.* Berlin: Frank & Timme (Kommunikation – Partizipation – Inklusion Bd. 1).

BOCK, Bettina M.; PAPPERT, Sandra (Hrsg.) (2023): *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto

BPA – PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG; BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.* Berlin. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf.

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

BREDEL, Ursula; MAAß, Christiane (2016b): *Ratgeber Leichte Sprache*. Berlin: Dudenverlag.

BREDEL, Ursula; MAAß, Christiane (2017): „Wortverstehen durch Wortgliederung – Bindestrich und Mediopunkt in Leichter Sprache“. In: BOCK ET AL. (Hrsg.) (2017), 211–228.

BÜCHNER, Cornelius (o. D.): „Die Ballade ‚Der Erlkönig‘“. In: *Bibliothek deutschsprachiger Gedichte*. URL: https://gedichte-bibliothek.de/pages/lyrik-magazin/gedichtformen/die-ballade-der-erlkoenig.php (Zugriff am 13.05.2024).

BURGER, Katharina (o. D.): „Erlkönig“. In: *inhaltsangabe.de*. URL: https://www.inhaltsangabe.de/goethe/erlkoenig/#abschnitt-5 (Zugriff am 13.05.2024).

CAPITO (o. D.): „Leichte Sprache: Was ist das und warum ist sie wichtig?“. In: *capito*. URL: https://www.capito.eu/leichte-sprache/ (Zugriff am 07.05.2024).

CZERNY, Sabine (2019): „Lernt mehr Gedichte mit den Kindern!“. In: *Deutsches Schulportal*. URL: https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/lernt-mehr-gedichte-mit-den-kindern/#:~:text=Dabei%20hat%20das%20Lernen%20von,Der%20Wortschatz%20wird%20erweitert (Zugriff am 20.02.2024).

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang-Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

DESTATIS – STATISTISCHES BUNDESAMT (2022): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. Fachserie 1 Reihe 2.2, 2021 (Erstergebnisse).

DESTATIS – STATISTISCHES BUNDESAMT (2024): „Bevölkerung“. In: *Destatis. Statistisches Bundesamt*. URL: https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Ukraine/Gesellschaft/_inhalt.html (Zugriff am 06.05.2024).

DIN – DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG (2023): „E DIN SPEC 33429:2023-04 ‚Empfehlungen für Deutsche Leichte Sprache‘“. In: *DIN-Normenausschuss Ergonomie (NAErg)*. https://www.din.de/de/mitwirken/normenausschuesse/naerg/e-din-spec-33429-2023-04-empfehlungen-fuer-deutsche-leichte-sprache--901210 (Zugriff am 14.05.2024).

DIN – DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG (2024): „Erste DIN-Normen für Einfache Sprache veröffentlicht“. In: *Presse*. https://www.din.de/de/din-und-seine-partner/presse/mitteilungen/erste-din-normen-fuer-einfache-sprache-veroeffentlicht--1090866 (Zugriff am 14.05.2024).

DRESING, Pirkko Friederike (2023): „DaF- und DaZ-Lernende“. In: BOCK; PAPPERT (Hrsg.) (2023), Kap. 4.2, 159–163.

DUBE, Juliane; FÜHRER, Carolin (2020): *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

DUBE, Juliane; PRIEBE, Claudia (2020): „Balladen in Leichter Sprache als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Literaturunterricht?“. Postprint.

DUDENREDAKTION (2024): „Häufigkeit“. In: *DUDEN online*. URL: https://www.duden.de/hilfe/haeufigkeit (Zugriff am 15.04.2024).

DWDS – DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE (2021): „Inklusion“. URL: https://www.dwds.de/wb/Inklusion (Zugriff am 16.01.2024).

FIX, Ulla (2017): „‚Schwere‘ Texte in ‚Leichter Sprache‘ – Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (?) aus textlinguistischer Sicht“. In: BOCK ET AL. (Hrsg.) (2017), 163–188.

FLS – FORSCHUNGSSTELLE LEICHTE SPRACHE (2020): *Erkenntnis und Transfer. Barrierefreie Kommunikation als gesellschaftliche Aufgabe und Gegenstand der Forschung*. Hildesheim: Forschungsstelle Leichte Sprache. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/2020_-_Erkenntnis_und_Transfer._Broschuere_Forschungsstelle_Leichte_Sprache_201209_RZ.pdf.

GEBELE, Diana; ZEPTER, Alexandra L. (Hrsg.) (2016a): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS 11).

GEBELE, Diana; ZEPTER, Alexandra L. (2016b): „Inklusive Brücken zwischen Literatur- und Sprachdidaktik“. In: FRICKEL, Daniela A.; KAGELMANN, Andre (Hrsg.) (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 33), 133–150.

GELDSCHLÄGER, Jonas (o. D.): „Stilmittel“. In: *balladen.net*. URL: https://balladen.net/wissen/stilmittel/ (Zugriff am 29.04.2024).

GOETHE-INSTITUT (2013): *Goethe-Zertifikat A1. Fit in Deutsch 1. Deutschprüfung für Kinder und Jugendliche. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. 3. überarb. Aufl. München: Goethe-Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_Fit1.pdf.

GOETHE-INSTITUT (2016a): *Goethe-Zertifikat A2. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste.* München: Goethe-Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf.

GOETHE-INSTITUT (2016b): *Goethe-Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*. München: Goethe-Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf.

GOETHE-INSTITUT (2024): „Deutsch als frühe Zweitsprache“. In: *Goethe-Institut*. URL: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/deu.html (Zugriff am 07.05.2024).

GROTLÜSCHEN, Anke; BUDDEBERG, Klaus (Hrsg.) (2020): *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.

GUTERMUTH, Silke (2020): *Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache*. Berlin: Frank & Timme (Easy – Plain – Accessible Vol. 5).

HANEWINKEL, Vera; OLTMER, Jochen (2017): „Integration und Integrationspolitik in Deutschland“. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*. URL: https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/deutschland/256307/integration-und-integrationspolitik-in-deutschland/ (Zugriff am 19.01.2024).

HEINE, Antje (2017): „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form Leichter Sprache? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ“. In: BOCK ET AL. (Hrsg.) (2017), 401–414.

HENNIG, Mathilde (2023): „Satz“. In: BOCK; PAPPERT (Hrsg.) (2023), Kap. 3.2, 103–122.

ILUK, Jan (2009): „Verarbeitungs- und lernbehindernde Barrieren in Lehrtexten aus kognitionswissenschaftlicher Sicht“. In: ANTOS, Gerd (Hrsg.) (2009): *Rhetorik und Verständlichkeit*. Tübingen: Niemeyer, 46–60.

INCLUSION EUROPE (2017): *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*. https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/DE_Information_for_all.pdf

JAKOBSON, Roman (1959): „On linguistic aspects of translation”. In: BROWER, Reuben A. (Hrsg.): *On translation*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 232–239.

KILIAN, Jörg (2017): „‚Leichte Sprache‘, Bildungssprache und Wortschatz – Zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für ‚leichte Wörter‘“. In: BOCK ET AL. (Hrsg.) (2017), 189–209.

KLEIN, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main: Anton Hain.

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019): *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf.

KOEPPEL, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KOLLER, Werner; HENJUM, Kjetil Berg (2020): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 9. überarb. u. akt. Aufl. Tübingen: Francke Attempto.

KRÖGER, Janina; SCHULZ, Rebecca (2022): „Der beste Rat nützt nichts, wenn er nicht verstanden wird“. In: *Wissen hoch N*. URL: https://www.wissenhochn.de/de/themen/auswahl-und-uebersicht/einzelansicht/der-beste-rat-nuetzt-nichts-wenn-er-nicht-verstanden-wird (Zugriff am 15.02.2024).

KROWORSCH, Susann (2017): *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

KULKE, Dieter (2023): „Teilhabe und Inklusion“. In: *Bundeszentrale für politische Bildung*. URL: https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion/ (Zugriff am 16.01.2024).

LANG, Katrin (2021): *Auffindbarkeit, Wahrnehmbarkeit, Akzeptabilität. Webseiten von Behörden in Leichter Sprache vor dem Hintergrund der rechtlichen Lage*. Berlin: Frank & Timme (Easy – Plain – Accessible Vol. 10).

LÖFFLER, Cordula (2015): „Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe funktionaler Analphabeten“. In: *Didaktik Deutsch* (38), 17–23.

LÜTKE, Beate (2011): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin/Boston: De Gruyter (DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration Bd. 2).

MAAHS, Ina-Maria; GANTEFORT, Christoph (2023): *Basiswissen: Scaffolding*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/230206_Basiswissen__Scaffolding.pdf

MAAß, Christiane (2015a): „Leichte Sprache. Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen“. In: *Didaktik Deutsch* (38), 3–9.

MAAß, Christiane (2015b): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Münster: LIT.

MAAß, Christiane (2020): *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin: Frank & Timme (Easy – Plain – Accessible Vol. 3).

MATUSCHEK, Stefan; WIESING, Lambert (2017): „Frühere Projekte: Ballade“. In: *Kulturelle Ikonen*. URL: https://www.kultik.uni-jena.de/klassik-popularitaet-krise (Zugriff am 06.05.2024).

MEIßNER, Cordula (2023): „Wort“. In: BOCK; PAPPERT (Hrsg.) (2023), Kap. 3.1, 85–103.

MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2016): *Deutsch als Zweitsprache. Curriculare Vorgaben für den Unterricht*. Abrufbar unter: https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Deutsch&.

MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2017): *Deutsch. Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 – 10.* Abrufbar unter: https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Deutsch&.

MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2021a): *Deutsch. Kerncurriculum für die Hauptschule Schuljahrgänge 5 – 10.* Abrufbar unter: https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Deutsch&.

MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2021b): *Deutsch. Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5 – 10.* Abrufbar unter: https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Deutsch&.

MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2021c): *Deutsch. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10.* Abrufbar unter: https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Deutsch&.

MK – NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2023): *Schulische Förderung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache (DaZ/DaB)*. SVBl 12/2023. https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Sprachbildung_Interkulturelle_Bildlung/Dokumente/RdErl._d._MK_v._1.12.2023_Schulische_Foerderung_von_Deutsch_als_Zweit-_und_Bildungssprache.pdf.

MOREK, Miriam; HELLER, Vivian (2012): „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (57), 76–101. DOI: https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011.

NETZWERK LEICHTE SPRACHE (2022): *Die Regeln für Leichte Sprache vom Netzwerk Leichte Sprache*. Berlin. Abrufbar unter: https://www.leichte-sprache.org/leichte-sprache/die-regeln/.

NEUBAUER, Mansour (2019): *Einfache Sprache. Grundregeln, Beispiele, Übungen*. Selbstverlag (Bd. 1).

NIDA, Eugene A. (1964): *Toward a science of translating*. Leiden: Brill.

OECD (2023): *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv media. DOI: https://doi.org/10.3278/6004956w.

OOMEN-WELKE, Ingelore (2015): „Leichte Sprache, einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache“. In: *Didaktik Deutsch* (38), 24–32.

PLAUTZ, Kathrin (2008): „Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung“. In: *Frühes Deutsch* 14/2008. Bielefeld: wbv, 8–11.

POMPE, Anja; SPINNER, Kaspar H.; OSSNER, Jakob (2016): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

PRUNČ, Erich (2002): *Einführung in die Translationswissenschaft*. *Band 1: Orientierungsrahmen*. 2., erw. und verb. Aufl. Graz: Selbstverlag (Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, mit Unterstützung der Universität Graz).

RINK, Isabel (2020): *Rechtskommunikation und Barrierefreiheit. Zur Übersetzung juristischer Informations- und Interaktionstexte in Leichte Sprache*. Berlin: Frank & Timme (Easy – Plain – Accessible Vol. 1).

ROSEBROCK, Cornelia (2020): „Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch“. In: *Didaktik Deutsch* (38), 33–39.

SCHMIDT, Siegfried J. (1968): „Alltagssprache und Gedichtsprache: Versuch einer Bestimmung von Differenzqualitäten“. In: *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* (2), 285–303. DOI: https://doi.org/10.30965/25890530-00203002.

SCHNEIDER, Wolfgang; BAUMERT, Jürgen; BECKER-MROTZEK, Michael; HASSELHORN, Marcus; KAMMERMEYER, Gisela; RAUSCHENBACH, Thomas; ROßBACH, Hans-Günther; ROTH, Hans-Joachim; ROTHWEILER, Monika; STANAT, Petra (2012): *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf (Zugriff am 15.01.2024).

SCHUBERT, Klaus (2014): „Barrierefrei, reguliert, gelenkt. Prinzipien optimierenden Eingreifens in Sprache und Kommunikation“. In: JEKAT, Susanne J.; JÜNGST, Heike E.; SCHUBERT, Klaus; VILLIGER, Claudia (Hrsg.) (2014): *Sprache barrierefrei gestalten*. Berlin: Frank & Timme, 201–220.

SCHUBERT, Klaus (2016): „Barriereabbau durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung“. In: MÄLZER, Nathalie (Hrsg.): *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme (Kommunikation – Partizipation – Inklusion Bd. 2), 15–33.

SCHUBERT, Klaus; KLEIN, Martina (2020): „Integration“. In: *Das Politiklexikon.* URL: https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17643/integration/ (Zugriff am 19.02.2024).

SIEVER, Holger (2010): *Übersetzen und Interpretation. Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum von 1960 bis 2000*. Frankfurt am Main: Lang.

STÖGER, Heidrun; ZIEGLER, Albert (2013): „Heterogenität und Inklusion im Unterricht“. In: *Schulpädagogik heute* (7, 4. Jahrgang), 1–31.

THÄLE, Angelika; RIEGERT, Judith (2014): „Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht – zur Bedeutung von Textzugängen“. In: HENNIES, Johannes; RITTER, Michael (Hrsg.) (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion – Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Klett, 195–208.

TEXTOR, Annette (2015): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

VOCK, Miriam; GRONOSTAJ, Anna (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung).

WERNING, Rolf; ARNDT, Ann-Kathrin (2016): „Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven“. In: GEBELE; ZEPTER (Hrsg.) (2016a), 19–46.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

WILDEMANN, Anja (2018): „Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit“. In: *Leseräume* (4), 22–34.

WORTLIGA (2024): „Wortliga Textanalyse“. URL: https://wortliga.de/textanalyse/ (Zugriff am 08.04.2024).

ZIMMERMANN, Nina; WACHTEL, Peter (2013): *Nachteilsausgleich aus pädagogischer Perspektive*. SVBl 11/2013, 449–452.

ZURSTRASSEN, Bettina (2015): „Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung“. In: DÖNGES, Christoph; HILPERT, Wolfram; ZURSTRASSEN, Bettina (Hrsg.) (2015): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 126–138.

## Korpus

### Ausgangstext

VON GOETHE, Johann Wolfgang (1782): *Der Erlkönig*. URL: https://gedichte-bibliothek.de/pages/lyrik-magazin/gedichtformen/die-ballade-der-erlkoenig.php (Zugriff am 14.05.2024)a

### Zieltext 1

o. A. (o. D.): *Erlkönig. Leichte Sprache*. URL: https://erlkoenig.art.blog/leichtesprache/ (Zugriff am 07.05.2024).

### Zieltext 2

LANGER, Lea (2023): „Der Erlkönig“. In: TRAUPE (2023), 98–100.

TRAUPE, Dorothea (2023): *Geschichten in Leichter und Einfacher Sprache*. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet2/deutsch/DEU121_Texte_Leichte-Einfach-Sprache-WiSe20222-23_Traupe_PH_Ludwigsburg_FINAL.pdf

## Hilfsmittel

DUDEN online: https://www.duden.de/ (Zugriff am 14.05.2024)

WORTLIGA: https://wortliga.de/ (Zugriff am 14.05.2024)

# Anhang

## Anhang 1: Erlkönig – Original (Ausgangstext)

Text mit Zeilennummerierung

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm.

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht? –
Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?
Den Erlenkönig mit Kron' und Schweif? –
Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif. –

„Du liebes Kind, komm, geh mit mir!
Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir;
Manch' bunte Blumen sind an dem Strand,
Meine Mutter hat manch gülden Gewand." –

Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,
Was Erlenkönig mir leise verspricht? –
Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;
In dürren Blättern säuselt der Wind. –

„Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?
Meine Töchter sollen dich warten schön;
Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn
Und wiegen und tanzen und singen dich ein." –

Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort
Erlkönigs Töchter am düstern Ort? –
Mein Sohn, mein Sohn, ich seh' es genau:
Es scheinen die alten Weiden so grau. –

„Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;
Und bist du nicht willig, so brauch' ich Gewalt." –
Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!
Erlkönig hat mir ein Leids getan! –

Dem Vater grauset's; er reitet geschwind,
Er hält in Armen das ächzende Kind,
Erreicht den Hof mit Mühe und Not;
In seinen Armen das Kind war tot.

(Johann Wolfgang von Goethe, 1782)

## Anhang 2: Erlkönig – Leichte Sprache (Zieltext 1)

Screenshot von Internetseite (https://erlkoenig.art.blog/leichtesprache/)

Das Gedicht heißt: Erl-König.

Das Gedicht hat geschrieben: Johann Wolfgang von Goethe.

Johann Wolfgang von Goethe war ein berühmter Dichter.

Das Gedicht hat er vor langer Zeit geschrieben.

In dem Gedicht geht es um einen Vater.

Und es geht um seinen Sohn.

Der Vater reitet in der Nacht durch einen Wald.

Der Vater hat seinen Sohn im Arm.

Der Sohn ist sehr krank.

Der Sohn hat: Fieber.

Wegen dem Fieber sieht der Sohn verschiedene Dinge.

Diese Dinge gibt es aber nicht.

Zum Beispiel sieht der Sohn den Erl-König.

Der Vater will den Sohn beruhigen.

Weil der Sohn sagt: Er sieht den Erl-König.

Der Vater sieht den Erl-König nicht.

Dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn angefasst.

Und dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn verletzt.

Der Sohn hat Angst vor dem Erl-König.

Und der Vater hat Angst um seinen Sohn.

Der Vater reitet schnell nach Hause.

Der Vater hofft auf Rettung.

Das dauert zu lange.

Am Ende ist der Sohn tot.

Text mit Zeilennummerierung

Das Gedicht heißt: Erl-König.
Das Gedicht hat geschrieben: Johann Wolfgang von Goethe.
Johann Wolfgang von Goethe war ein berühmter Dichter.
Das Gedicht hat er vor langer Zeit geschrieben.

In dem Gedicht geht es um einen Vater.
Und es geht um seinen Sohn.
Der Vater reitet in der Nacht durch einen Wald.
Der Vater hat seinen Sohn im Arm.

Der Sohn ist sehr krank.
Der Sohn hat: Fieber.
Wegen dem Fieber sieht der Sohn verschiedene Dinge.
Diese Dinge gibt es aber nicht.

Zum Beispiel sieht der Sohn den Erl-König.
Der Vater will den Sohn beruhigen.
Weil der Sohn sagt: Er sieht den Erl-König.
Der Vater sieht den Erl-König nicht.

Dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn angefasst.
Und dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn verletzt.
Der Sohn hat Angst vor dem Erl-König.
Und der Vater hat Angst um seinen Sohn.

Der Vater reitet schnell nach Hause.
Der Vater hofft auf Rettung.
Das dauert zu lange.
Am Ende ist der Sohn tot.

## Anhang 3: Erlkönig – Einfache Sprache (Zieltext 2)

Screenshot von LANGER (2023)

# Der Erlkönig

**Erlkönig**
Der Erlkönig in der Geschichte ist ein Geist.
Ein Geist ist etwas, das keinen Körper hat.
Meistens stellt man sich einen Geist nur vor.

**Nachts**

Es ist dunkel und windig.
Der Vater reitet auf einem Pferd durch den Wald.
Er ist auf dem Weg nach Hause.
Der Vater hat einen Sohn.
Er hält den Sohn fest im Arm.
Der Sohn ist sicher und warm.
Der Vater gibt ihm Schutz.

**Der Sohn**

Der Sohn sieht traurig aus.
Er hat Angst.
Denn er sieht einen Geist.
Der Vater sieht den Geist **nicht**.
Der Vater sieht nur den Nebel.
Er reitet weiter durch den Wald.

**Der Geist**

Der Sohn hört den Geist sprechen.
Der Geist sagt:
„Komm mit mir Kind!“
„Ich spiele mit dir!“
Der Geist will den Sohn zu sich locken.



**Der Vater und der Sohn**

Der Sohn hat Angst.
Er fragt den Vater:
„Hörst du die Stimmen?“
Der Vater hört aber nur den Wind.
Wind in den Blättern.
Der Sohn soll keine Angst haben.

Wieder sieht der Sohn den Geist.
Er sagt es dem Vater.
Doch der Vater sieht **keinen** Geist.
Er sieht nur den Wald.
Der Vater sagt, es sind nur Schatten.
Schatten von den Bäumen.

**Der Geist wird wütend**

Der Geist ist wütend.
Er will den Sohn holen.
Der Geist sagt:
„Sohn, komm zu mir!“
„Ich will dich!“
„Sonst hole ich dich!“
Der Sohn bekommt Angst.
Er möchte **nicht** zu dem Geist.
Er sagt es wieder dem Vater.
Nun schreit der Sohn.
Er hat starke Schmerzen.



**Der Vater hat Angst**

Der Vater hat Angst um seinen Sohn.
Der Sohn schreit.
Er hat Schmerzen.
Der Vater reitet schnell.
Er will den Sohn nach Hause bringen.
Er hat Angst.

**Zu Hause**

Der Vater kommt zu Hause an.
Er schaut nach dem Sohn.
Doch der Sohn ist still.
Er sagt **nichts** mehr.
Er hat keine Schmerzen mehr.
Er hat es **nicht** geschafft.
Der Geist hat ihn geholt.
Nun ist er tot.

**Der Sohn war krank**

Der Sohn hat den Geist gesehen.
Doch es ist kein Geist gewesen.
Der Sohn ist krank gewesen.
Er hat Bilder gesehen im Wald.
Der Geist ist **nicht** echt gewesen.
Der Sohn ist wegen der Krankheit gestorben.
Darum hat der Vater den Geist **nicht** gesehen.

Übersetzung: Lea Langer
Originaltext: Der Erlkönig von Johann Wolfgang von Goethe

Text mit Zeilennummerierung

**Der Erlkönig**

**Erlkönig**
Der Erlkönig in der Geschichte ist ein Geist.
Ein Geist ist etwas, das keinen Körper hat.
Meistens stellt man sich einen Geist nur vor.

**Nachts**
Es ist dunkel und windig.
Der Vater reitet auf einem Pferd durch den Wald.
Er ist auf dem Weg nach Hause.
Der Vater hat einen Sohn.
Er hält den Sohn fest im Arm.
Der Sohn ist sicher und warm.
Der Vater gibt ihm Schutz.

**Der Sohn**
Der Sohn sieht traurig aus.
Er hat Angst.
Denn er sieht einen Geist.
Der Vater sieht den Geist **nicht**.
Der Vater sieht nur den Nebel.
Er reitet weiter durch den Wald.

**Der Geist**
Der Sohn hört den Geist sprechen.
Der Geist sagt:
„Komm mit mir Kind!“
„Ich spiele mit dir!“
Der Geist will den Sohn zu sich locken.

**Der Vater und der Sohn**
Der Sohn hat Angst.
Er fragt den Vater:
„Hörst du die Stimmen?“
Der Vater hört aber nur den Wind.
Wind in den Blättern.
Der Sohn soll keine Angst haben.

Wieder sieht der Sohn den Geist.
Er sagt es dem Vater.
Doch der Vater sieht **keinen** Geist.
Er sieht nur den Wald.
Der Vater sagt, es sind nur Schatten.
Schatten von den Bäumen.

**Der Geist wird wütend**
Der Geist ist wütend.
Er will den Sohn holen.
Der Geist sagt:

„Sohn, komm zu mir!“
„Ich will dich!“
„Sonst hole ich dich!“
Der Sohn bekommt Angst.
Er möchte **nicht** zu dem Geist.
Er sagt es wieder dem Vater.
Nun schreit der Sohn.
Er hat starke Schmerzen.

**Der Vater hat Angst**
Der Vater hat Angst um seinen Sohn.
Der Sohn schreit.
Er hat Schmerzen.
Der Vater reitet schnell.
Er will den Sohn nach Hause bringen.
Er hat Angst.

**Zu Hause**
Der Vater kommt zu Hause an.
Er schaut nach dem Sohn.
Doch der Sohn ist still.
Er sagt **nichts** mehr.
Er hat keine Schmerzen mehr.
Er hat es **nicht** geschafft.
Der Geist hat ihn geholt.
Nun ist er tot.

**Der Sohn war krank**
Der Sohn hat den Geist gesehen.
Doch es ist kein Geist gewesen.
Der Sohn ist krank gewesen.
Er hat Bilder gesehen im Wald.
Der Geist ist **nicht** echt gewesen.
Der Sohn ist wegen der Krankheit gestorben.
Darum hat der Vater den Geist **nicht** gesehen.

## Anhang 4: Synoptische Darstellung der analysierten Textversionen

| Original (AT) | Leichte Sprache (ZT1) | Einfache Sprache (ZT 2) |
|---|---|---|
| | Das Gedicht heißt: Erl-König.<br>Das Gedicht hat geschrieben: Johann Wolfgang von Goethe.<br>Johann Wolfgang von Goethe war ein berühmter Dichter.<br>Das Gedicht hat er vor langer Zeit geschrieben.<br>In dem Gedicht geht es um einen Vater.<br>Und es geht um seinen Sohn. | **Erlkönig**<br>Der Erlkönig in der Geschichte ist ein Geist.<br>Ein Geist ist etwas, das keinen Körper hat.<br>Meistens stellt man sich einen Geist nur vor. |
| Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?<br>Es ist der Vater mit seinem Kind;<br>Er hat den Knaben wohl in dem Arm,<br>Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm. | Der Vater reitet in der Nacht durch einen Wald.<br>Der Vater hat seinen Sohn im Arm. | **Nachts**<br>Es ist dunkel und windig.<br>Der Vater reitet auf einem Pferd durch den Wald.<br>Er ist auf dem Weg nach Hause.<br>Der Vater hat einen Sohn.<br>Er hält den Sohn fest im Arm.<br>Der Sohn ist sicher und warm.<br>Der Vater gibt ihm Schutz. |
| | Der Sohn ist sehr krank.<br>Der Sohn hat: Fieber.<br>Wegen dem Fieber sieht der Sohn verschiedene Dinge.<br>Diese Dinge gibt es aber nicht. | |
| Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht? –<br>Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?<br>Den Erlenkönig mit Kron' und Schweif? –<br>Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif. – | Zum Beispiel sieht der Sohn den Erl-König.<br>Der Vater will den Sohn beruhigen.<br>Weil der Sohn sagt: Er sieht den Erl-König.<br>Der Vater sieht den Erl-König nicht. | **Der Sohn**<br>Der Sohn sieht traurig aus.<br>Er hat Angst.<br>Denn er sieht einen Geist.<br>Der Vater sieht den Geist **nicht**.<br>Der Vater sieht nur den Nebel.<br>Er reitet weiter durch den Wald. |
| „Du liebes Kind, komm, geh mit mir!<br>Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir;<br>Manch' bunte Blumen sind an dem Strand,<br>Meine Mutter hat manch gülden Gewand." – | | **Der Geist**<br>Der Sohn hört den Geist sprechen.<br>Der Geist sagt: „Komm mit mir Kind!"<br>„Ich spiele mit dir!"<br>Der Geist will den Sohn zu sich locken. |
| Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,<br>Was Erlenkönig mir leise verspricht? – | | **Der Vater und der Sohn**<br>Der Sohn hat Angst. |

| | | |
|---|---|---|
| Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;<br>In dürren Blättern säuselt der Wind. – | | Er fragt den Vater:<br>„Hörst du die Stimmen?“<br>Der Vater hört aber nur den Wind.<br>Wind in den Blättern.<br>Der Sohn soll keine Angst haben. |
| „Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?<br>Meine Töchter sollen dich warten schön;<br>Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn<br>Und wiegen und tanzen und singen dich ein.“ – | | |
| Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort<br>Erlkönigs Töchter am düstern Ort? –<br>Mein Sohn, mein Sohn, ich seh’ es genau:<br>Es scheinen die alten Weiden so grau. – | | Wieder sieht der Sohn den Geist.<br>Er sagt es dem Vater.<br>Doch der Vater sieht **keinen** Geist.<br>Er sieht nur den Wald.<br>Der Vater sagt, es sind nur Schatten.<br>Schatten von den Bäumen. |
| „Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;<br>Und bist du nicht willig, so brauch’ ich Gewalt.“ –<br>Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!<br>Erlkönig hat mir ein Leids getan! – | Dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn angefasst.<br>Und dann sagt der Sohn: Erl-König hat ihn verletzt.<br>Der Sohn hat Angst vor dem Erl-König. | **Der Geist wird wütend**<br>Der Geist ist wütend.<br>Er will den Sohn holen.<br>Der Geist sagt:<br>„Sohn, komm zu mir!“<br>„Ich will dich!“<br>„Sonst hole ich dich!“<br>Der Sohn bekommt Angst.<br>Er möchte **nicht** zu dem Geist.<br>Er sagt es wieder dem Vater.<br>Nun schreit der Sohn.<br>Er hat starke Schmerzen. |
| Dem Vater grauset’s; er reitet geschwind,<br>Er hält in Armen das ächzende Kind,<br>Erreicht den Hof mit Mühe und Not;<br>In seinen Armen das Kind war tot. | Und der Vater hat Angst um seinen Sohn.<br>Der Vater reitet schnell nach Hause.<br>Der Vater hofft auf Rettung.<br>Das dauert zu lange.<br>Am Ende ist der Sohn tot. | **Der Vater hat Angst**<br>Der Vater hat Angst um seinen Sohn.<br>Der Sohn schreit.<br>Er hat Schmerzen.<br>Der Vater reitet schnell.<br>Er will den Sohn nach Hause bringen.<br>Er hat Angst.<br>**Zu Hause**<br>Der Vater kommt zu Hause an.<br>Er schaut nach dem Sohn.<br>Doch der Sohn ist still.<br>Er sagt **nichts** mehr. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Er hat keine Schmerzen mehr.<br>Er hat es **nicht** geschafft.<br>Der Geist hat ihn geholt.<br>Nun ist er tot. |
| | | **Der Sohn war krank**<br>Der Sohn hat den Geist gesehen.<br>Doch es ist kein Geist gewesen.<br>Der Sohn ist krank gewesen.<br>Er hat Bilder gesehen im Wald.<br>Der Geist ist **nicht** echt gewesen.<br>Der Sohn ist wegen der Krankheit gestorben.<br>Darum hat der Vater den Geist **nicht** gesehen. |