

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Leichte Sprache als Inklusives Tool in der GW-Didaktik

verfasst von | submitted by

Lena Sachsenhofer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geographie und
wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich dem fachdidaktischen Potenzial einer auf Verständnis- und Teilhabeoptimierung ausgerichteten Sprachvarietät des Deutschen, nämlich der Leichten Sprache. Konkret soll untersucht werden, wie sich die Verwendung von Texten in Leichter Sprache im GW-Unterricht auf den Lernerfolg und die Lernmotivation von Schüler:innen in sprachlich heterogenen Klassen einer Wiener Mittelschule auswirkt. Hintergrund der Studie sind alarmierende Zahlen, wonach knapp ein Drittel der erwachsenen Österreicher:innen Probleme beim sinnerfassenden Lesen hat, was ihre politische, gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe erheblich erschwert. Leichte Sprache kann für Menschen mit unterschiedlichen sprachlichen Herausforderungen eine Hilfestellung sein und kann den Zugang zu Texten – und damit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – ermöglichen. Die Studie kann zeigen, dass Texte in Leichter Sprache im GW-Unterricht sowohl das Verständnis als auch das Behalten der Unterrichtsinhalte positiv beeinflussen können: Schüler:innen, die mit Leichte Sprache-Texten anstatt den herkömmlichen Buch-Texten arbeiteten, konnten mehr Verständnisfragen fachlich richtig beantworten und sich mehr Informationen längerfristig merken. Außerdem konnte herausgefunden werden, dass die Schüler:innen der Leichten Sprache durchwegs positiv gegenüber stehen, was sich wiederum positiv auf den Lernerfolg auswirken kann. Leichte Sprache als fachdidaktisches Tool der Binnendifferenzierung in sprachlich heterogenen Lerngruppen hat jedenfalls Potenzial, sollte aber immer nur als sprachliche Übergangsstufe angesehen werden, auf dem Weg zu einer komplexeren Bildungssprache.

This thesis seeks answers to the question whether Easy Language, a language variety that aims at maximizing the understanding as well as participation of less language-skilled and therefore disadvantaged groups in society, can serve as a didactic tool in language-sensitive subject teaching at a Viennese Middle School. The academic and motivational potential of this variety is under scrutiny. The study sets out from the alarming fact that in effect, one third of adult Austrians are not able to successfully complete basic reading tasks, thus significantly limiting their political, social and economic participation. Easy Language as a strictly rule-based simplification offers a solution for people with various linguistic challenges, providing them access to texts, and consequently, participation in social life. Through this study it can be shown that texts in Easy Language positively influence both the understanding and also the retention of text content: students who worked with Easy Language texts were better at answering the comprehension questions, both rightly and in sufficient detail, and were as well capable of memorizing more information. Easy Language is suitable as a means of internal differentiation in linguistically diverse groups but has to be viewed as a transitional linguistic stage, on the way to a more complex specialized language.

Inhalt

Abstract	2
1. Einleitung.....	5
2. Leichte Sprache	7
2.1. Definition und Abgrenzung.....	7
2.2. Historischer Überblick	10
2.3. Zielgruppen und Funktionen	13
2.4. Inklusion und Barrierefreiheit.....	18
2.5. Kritik an Leichter Sprache.....	21
2.6. Merkmale und Regelwerk	25
2.6.1. Layout	30
2.6.2. Wortebene	35
2.6.3. Satzebene.....	40
2.6.4. Textebene	44
3. Inklusion über Sprache im (GW-)Unterricht	46
3.1. Sprachsensibler Fachunterricht.....	48
3.2. Leichte Sprache im Bildungskontext	50
3.3. Leichte Sprache in der GW-Fachdidaktik.....	54
4. Die Untersuchung von Leichter Sprache im GW-Unterricht	58
4.1. Übersetzen in Leichte Sprache – Ausgangstext und Zieltext.....	58
4.2. Teilnehmer:innen	64
4.3. Datenerhebungsinstrumente & Ablauf	66
4.3.1. Ablauf des Projekttags	67
4.3.2. Verständnisfragebogen.....	68
4.3.3. Behaltensfragebogen	70
4.3.4. Wahrnehmungsfragebogen.....	71
4.4. Untersuchungsergebnisse.....	74
4.4.1. Verständnisfragebögen Auswertung und Ergebnisse	74
4.4.2. Behaltensfragebögen Auswertung und Ergebnisse	80
4.4.3. Wahrnehmungsfragebögen Auswertung und Ergebnisse	83
5. Diskussion	94
6. Fazit.....	98
7. Literaturverzeichnis	102
8. Danksagung.....	108
9. Abbildungsverzeichnis.....	108
10. Anhang.....	110

10.1.	Einverständniserklärungen	110
10.2.	Einschätzung der Lesekompetenz der Deutschlehrperson	110
10.3.	Texte aus dem Buch + LS-Übersetzungen	112
10.4.	Verständnisfragebögen	118
10.5.	Behaltensfragebögen	122
10.6.	Wahrnehmungsfragebogen	124
10.7.	Auswertungshinweise	128
10.7.1.	Verständnisfragen	128
10.7.2.	Behaltensfragen	132

Abkürzungsverzeichnis

AFB:	Anforderungsbereich
BGBI:	Bundesgesetzblatt
BMBWF:	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
DIN:	Deutsches Institut für Normung
GERS:	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GW:	Geographie und Wirtschaftliche Bildung
KI:	Künstliche Intelligenz
LS:	Leichte Sprache
MS:	Mittelschule
SB:	Schüler:innen, die den Text aus dem Buch bearbeitet haben
SLS:	Schüler:innen, die den Text in Leichter Sprache bearbeitet haben

1. Einleitung

Mitte Dezember 2024 sorgte eine Meldung in den österreichischen Medien für Aufsehen:

„Der Anteil Erwachsener in Österreich, die Probleme beim Lesen und Verstehen selbst einfacher Texte und bei leichten alltagsmathematischen Aufgaben haben, hat sich innerhalb eines Jahrzehnts stark erhöht, nämlich auf 29 Prozent.“ (ORF Science, 2024)

Knapp ein Drittel aller erwachsenen Österreicher:innen – nicht berücksichtigt wurden in der zitierten Studie jene, die aufgrund von Sprachbarrieren gar nicht erst am Test teilnahmen – können also so einfache Leseaufgaben nicht lösen, wie sie ein Kind am Ende der Volksschule bewältigen können sollte. Dieser Anteil hat sich in den letzten zehn Jahren fast verdoppelt. Die Befunde der Studie sind nicht nur ernüchternd, sie stellen die grundlegende Frage, wie diese in Österreich lebenden Erwachsenen Aufgaben in ihrem Alltag bewältigen können, bei denen zumindest rudimentäre Lesekompetenzen erforderlich sind: sich über Aktuelles informieren, sich eine fundierte multiperspektivische Meinung bilden, sich um eine Arbeitsstelle bewerben, um Unterstützungsangebote ansuchen, mit anderen schriftlich kommunizieren, Verträge abschließen und – nicht zuletzt – ein Leben lang weiterlernen und sich weiterbilden. Die Essenz dieser langen aber unvollständigen Liste lässt sich auf politische, gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe herunterbrechen. Es könnte also argumentiert werden, dass fast 30% der erwachsenen Österreicher:innen nicht hinreichend am politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Leben teilhaben können.

Es gibt verschiedene Gründe, warum Texte in deutscher Standardsprache für einen erwachsenen Menschen eine Herausforderung darstellen können, und es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Lösungen dafür zu finden. Eine bekannte und mittlerweile fest in der Gesellschaft verankerte ist die Verwendung von Leichter Sprache. Diese Sprachvarietät des Deutschen stellt eine Kommunikationsform dar, welche sehr einfach verständlich ist und damit allen Menschen Zugang zu Texten und in weiterer Folge die Möglichkeit auf Teilhabe verschaffen soll (Bock, 2019, S. 11). Aus einer Selbstermächtigungsbewegung von Menschen mit Behinderung heraus entstanden, nützt sie aber mittlerweile eine sehr viel breitere und auch sehr heterogene Nutzer:innengruppe: von Menschen mit Lernschwierigkeiten (der Begriff „geistige Behinderung“ wird von Selbstvertretungsgruppen abgelehnt und soll daher auch hier nicht verwendet werden), über Menschen, die mit Demenz oder Aphasie leben, und Menschen mit geringer Literalität (früher bekannt unter dem abwertenden Terminus „funktionale Analphabet:innen“) bis hin zu Personen, welche sich momentan im Deutschlern-Prozess befinden. Diesen Adressat:innen – so unterschiedlich sie auch sein mögen – ist gemein, dass sie nicht die Möglichkeit haben allgemein-

oder fachsprachliche Texte zu verstehen und sie somit in vielen Bereichen ausgeschlossen wären, wenn keine zugänglichen Texte zur Verfügung stehen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 140-141).

In vielen Bereichen ist die Leichte Sprache (LS) als verständlichkeits- und teilhabefördernde Varietät also bereits etabliert. Doch so weit sich die Leichte Sprache auch verbreitet hat, so wenig erforscht ist sie als didaktische Differenzierungsmaßnahme im schulischen Setting, besonders als Tool in sprachheterogenen Klassen. In der Schule wird der Grundstein für die späteren Karriere- und damit Lebenschancen eines Kindes gelegt. Dabei können Sprachbarrieren in der Unterrichtssprache zum ausschlaggebenden Faktor über den Lernerfolg von Kindern werden, was inakzeptabel ist und die Potenziale von Individuen ungenutzt lässt. Besonders im Unterrichtsfach GW werden zukunftssträchtige, gesellschaftliche, politische und ökonomische Inhalte behandelt – ein sprachbedingter Ausschluss einzelner Schüler:innen wäre hier besonders bedauernswert und problematisch für die Zukunft der Lernenden. Texte in Leichter Sprache können für Erwachsene für mehr Verständnis und Teilhabe sorgen, so liegt die Vermutung nahe, dass sie auch im Fachunterricht einen maßgeblichen Beitrag leisten kann, Sprachbarrieren abzubauen und Zugänge zu komplexem Fachwissen zu ermöglichen.

Da es im Bereich des fachdidaktischen Potenzials von Leichter Sprache noch eine große Lücke in der Forschung gibt, soll mit dieser Arbeit ein Versuch unternommen werden, diese Lücke ein Stück kleiner zu machen und die Einsatzmöglichkeiten von Leichter Sprache im Fachunterricht zu untersuchen. Es soll herausgefunden werden, ob die Verwendung von Leichter Sprache den GW-Unterricht verständlicher und damit effektiver machen kann. Können Schüler:innen verschiedenster Erstsprachen, sozio-ökonomischer Schichten und Lernvoraussetzungen durch Leichte Sprache befähigt werden, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge zu verstehen, sich eine Meinung zu bilden und damit später auch am sozialen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben?

Die Forschungsfrage für dieses Unterfangen wurde wie folgt formuliert:

Wie wirkt sich die Verwendung von Leichter Sprache im GW-Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse einer Wiener Mittelschule auf den Lernerfolg, also das Verständnis und das Behalten, und auf die Lernmotivation und das Engagement der Schüler:innen aus?

Die Unterfragestellung lautet:

Wie nehmen Schüler:innen Texte in Leichter Sprache wahr?

Aus diesen Fragestellungen ergeben sich Hypothesen, welche in dieser Forschungsarbeit überprüft werden sollen. Diese Hypothesen sind folgendermaßen formuliert:

- Die Verwendung von Leichter Sprache im GW-Unterricht verbessert das Verständnis der Unterrichtsinhalte bei den Schüler:innen.
- Die Verwendung von Leichter Sprache im GW-Unterricht führt bei den Schüler:innen zu einer besseren Behaltensleistung der Unterrichtsinhalte.
- Die Verwendung von Leichter Sprache im GW-Unterricht hinterlässt bei den Schüler:innen positive Gefühle dem Lesen und den Texten gegenüber.
- Den Schüler:innen helfen die charakteristischen Merkmale der Texte in Leichter Sprache beim Lesen.
- Die Schüler:innen fühlen sich von Texten in LS unterfordert.
- Die Schüler:innen wünschen sich mehr Texte in LS für den Unterricht.

Die ersten beiden Hypothesen ergeben sich aus Gutermuths (2020, S. 255) Erkenntnis, dass die Verständlichkeit einer Varietät mit abnehmender Komplexität zunimmt und mit erhöhter Verständlichkeit auch die Behaltensleistung zunimmt.

Die vorliegende Arbeit will Antworten auf die gestellten Forschungsfragen finden und den Einsatz von Leichter Sprache in der GW-Didaktik untersuchen. Nach einem ausführlichen Überblick über den aktuellen Forschungsstand bezüglich Leichte Sprache und deren Funktion im Bildungskontext, wird die durchgeführte Studie im Methodikteil genau beschrieben. Die Ergebnisse sollen dann in Bezug auf die eingangs zusammengefasste Literatur diskutiert werden und daraus ein Fazit für den zukünftigen Einsatz der Leichten Sprache in der GW-Fachdidaktik gezogen werden.

2. Leichte Sprache

2.1. Definition und Abgrenzung

Warum braucht es Leichte Sprache? Ist es wirklich notwendig, Sprache so stark zu vereinfachen, Texte gewissermaßen „nach unten“ zu nivellieren? Ist es tatsächlich so schlecht um die Lesekompetenz der Menschen bestellt? Um die eingangs zitierte Studie zu untermauern und die Ernsthaftigkeit der Situation noch weiter zu illustrieren, sollen hier zwei weitere erwähnt werden: jeder achte erwachsene in Deutschland lebende Mensch im erwerbsfähigen Alter, dessen Deutsch gut genug ist, einer einstündigen Befragung folgen zu können, kann kaum oder nur unzureichend lesen und schreiben. Dies ist aus der Level-One-Studie der Uni Hamburg (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann, & Stammer, 2018, S. 5) zu entnehmen, wobei „unzureichend“ so gefasst wird, dass Proband:innen zwar einzelne Buchstaben, Wörter oder Sätze lesen und auch verstehen können, dass dieses Verstehen sich jedoch nicht auf dem Text-Level abspielt. Diese Art von unzureichender Lesekompetenz wird als geringe Literalität bezeichnet. Für Österreich lassen sich ebenso weitere alarmierende Zahlen finden: aus dem Geschäftsbericht von Atempo, einem Verein, der sich für Menschen mit Behinderungen einsetzt,

(Fröhlich & Candussi, Wirkungsorientierter Geschäftsbericht., 2021) geht hervor, dass hierzulande mehr als die Hälfte der Erwachsenen nicht in der Lage sind, effektive Kommunikation mit Behörden zu unterhalten.

All diese Zahlen berücksichtigen noch nicht, dass von Menschen sowohl mit als auch ohne Behinderung nur ungern zugegeben wird, etwas nicht verstanden zu haben (Gross, 2023, S. 14). Die wahre Anzahl an Menschen mit erheblichen Verständnisproblemen dürfte also deutlich höher liegen. Die Anzahl an Menschen, denen aufgrund von geringer Literalität die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen verunmöglicht wird, ist also bedenklich hoch (Bredel & Maaß, 2016a, S. 56).

Eine Möglichkeit diese Barrieren abzubauen und Partizipation für alle zu ermöglichen ist der Einsatz von Leichter Sprache. Bei Leichter Sprache handelt es sich nicht um eine eigene Sprache im engeren Sinne, sondern vielmehr um eine Varietät, also eine Ausprägung, des Deutschen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 24). Die Besonderheit dieser einfacheren Varietät ist, dass sie nicht auf natürliche Weise durch die Verwendung von Sprecher:innen entstanden ist; Leichte Sprache wurde durch wissenschaftliche Regeln planmäßig auf verschiedenen Ebenen vereinfacht und ist somit eine geplant reduzierte Varietät einer natürlichen Sprache, nämlich in diesem Fall des Deutschen (Schubert, 2014, S. 211). Da Verständlichkeit universalen Prinzipien folgt, konnten die Regeln, nach denen vereinfacht wird, wissenschaftlich ermittelt werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 8). Bei der Leichten Sprache handelt es sich aber nicht um eine Plansprache im engeren Sinne, wie es beispielsweise Esperanto ist, da sie sich auf eine natürliche Bezugssprache stützt, deren Regeln sie auch größtenteils unterliegt. Leichte Sprache ist also keine natürliche Sprache und keine Plansprache, sondern fällt unter die Kategorie „regulierte Sprache“, welche sich auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen eher auf der Seite der Plansprachen befindet (Bredel & Maaß, 2016a, S. 63). Fundamental ist, dass diese Varietät mit dem Ziel entwickelt wurde, Sprache für alle verständlicher und leichter lernbar zu machen, egal ob Lese- und Verstehenskompetenzen vorübergehend oder dauerhaft eingeschränkt sind (Girard-Groeber & Lichtenauer, 2023, S. 22).

Leichte Sprache ist nicht die einzige Möglichkeit Texte zu vereinfachen und damit verständlicher zu machen. Während Leichte Sprache eine durch strenge Richtlinien geregelte Varietät ist, ist zum Beispiel die Einfache Sprache ebenso eine reduzierte Varietät des Standarddeutschen, hat aber weniger genaue und bindende Vorgaben. Einfache Sprache hat außerdem ein in der Regel höheres Niveau: hier sind beispielsweise die Verwendung von Nebensätzen oder von schwierigen Begriffen erlaubt und auch das Layout ist jeder schreibenden Person selbst überlassen (Gutermuth, 2020, S. 57; Bredel & Maaß, 2016b, S. 528; Gross, 2023, S.51). Der Verzicht auf ein

einheitliches Regelwerk macht die Einfache Sprache zwar flexibler und für eine breitere Leser:innenschaft benutzer:innenfreundlicher, führt aber auch dazu, dass die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Texte sehr unterschiedlich sein können, was das Label „Einfache Sprache“ undurchsichtig und unzuverlässig macht. Sprachlich und das Layout betreffend sind Texte in Einfacher Sprache schlichtweg nicht für dieselben Adressat:innengruppen konzipiert wie die Leichte Sprache und damit oft zu schwierig (Maaß, 2020, S. 230). Gros, Guthermuth & Oster (2021, S. 9) erklären den Zusammenhang zwischen den Varietäten auf einem Kontinuum wie in Abbildung 1: Sprache bewegt sich auf einem Komplexitäts-Kontinuum, an dessen Extremen sich Leichte Sprache einerseits und Fachsprache andererseits finden lassen. Einfache Sprache und Standardsprache bewegen sich, jeweils mehr zu einer Seite tendierend, dazwischen.

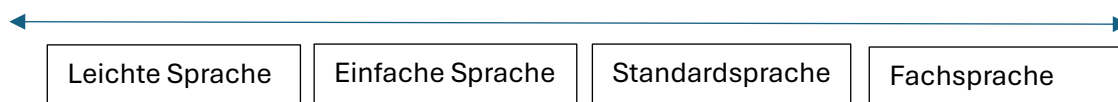


Abbildung 1, Kontinuum nach (Gros, Guthermuth, & Oster, 2021, S. 9)

Dieses Kontinuum an Sprachlevels lässt sich auch grob im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) verorten. Die sechs Stufen dieses Referenzrahmens reichen, wie in Abbildung 2 ersichtlich, von A1 über A2, B1 und B2 bis hin zu C1 und C2, wobei A1 bedeutet, dass einfachste Themen in leichten Strukturen besprochen werden können und C2 bedeutet, dass über gehobenes muttersprachliches Niveau, also Fachsprache, verfügt wird (Gross, 2023, S. 13).

A Elementare Sprachverwendung		B Selbständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
A 1 <i>(Breakthrough)</i>	A 2 <i>(Waystage)</i>	B 1 <i>(Threshold)</i>	B 2 <i>(Vantage)</i>	C 1 <i>(Effective Operational Proficiency)</i>	C 2 <i>(Mastery)</i>

Abbildung 2, GERS (BVA, ZfA, & VI2, 2004, S. 2)

Laut dem österreichischen Unternehmen Capito (2025), operiert Leichte Sprache auf den GERS-Sprachlevels A1 und A2, Einfache Sprache bedient sich des Levels B1, Standardsprache ist in den Bereichen B2 und C1 zu verorten, während Fachsprache dem GERS-Level C2 entspricht. Capito fasst die unteren Sprachstufen – bis B1 – als *leicht verständliche Sprache* zusammen, wobei dieser Ausdruck, im Gegensatz zu Leichte Sprache, keine eng umrissene, genau beschriebene Varietät meint. Bei Leichte Sprache handelt es sich aber eben schon um ein Etikett, „mit dem eine bestimmte, wiedererkennbare Praxis der Gestaltung von Texten bezeichnet wird, und die mit

spezifischen Personenkreisen oder typischen Verwendungskontexten verbunden sind.“ (Bock & Pappert, 2023, S. 17 f.)

2.2. Historischer Überblick

Der Wunsch nach Sprache, die für möglichst viele Menschen verständlich ist, ist kein neuer; schon Maria Theresia erkannte die Notwendigkeit, Gesetze in volksnaher Sprache zu verfassen, um sie Bürger:innen zugänglich zu machen. Sie engagierte eigens dafür sogenannte „buta ember“, *einfache Menschen*, die Gesetzesentwürfe lesen und anschließend in ihren eigenen Worten wiedergeben mussten. Auf dieser Basis wurden die Gesetzestexte so lange vereinfacht, bis sie für den „einfachen Menschen“ und somit für alle Bürger:innen verständlich und zur Veröffentlichung bereit waren. (Gross, 2023, S. 44) Zu dieser Zeit setzte die Wahrnehmung einer einzigen *einfachen* Person den Standard, was als leicht zu verstehen deklariert wurde. Relativ bald wuchsen aber die Bestrebungen, Texte nicht nur auf Basis einiger weniger Personen, sondern nach einem gewissen Regelwerk lesbarer und verständlicher zu machen. Die Anfänge dieser Bestrebungen finden sich bereits in den 1920er Jahren, vor allem in England und Skandinavien. Schon 1923 wurde in England der Versuch unternommen, allgemeine Kriterien für die Verständlichkeit von Texten zu definieren und Texte anhand dieser Kriterien für die Adressat:innen – interessanterweise waren dies vor allem Schüler:innen – anzupassen. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 61)

Die Anfänge – international

Als Vorreiterinnen bei der Verwendung von Leichter Sprache im Kontext Lernbehinderungen sind die USA und Skandinavien zu nennen, wo die lokalen Behindertenrechtsbewegungen aus eigenem Antrieb heraus erwirkten, dass Leichte Sprache schon weit früher als im deutschsprachigen Raum eingesetzt wurde, um Menschen mit Behinderung Teilhabe zu ermöglichen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 65). Die selbstorganisierte Plain-Language-Bewegung, die besonders im anglophonen Raum eine große Reichweite hatte, setzte sich das Ziel, Sprache um der Verständlichkeit Willen zu regulieren. Dieses Ziel wurde ab den 1960er Jahren sogar zur offiziellen Mission des Weißen Hauses; unter verschiedenen Präsidenten wurde das Regelwerk von Plain English verfeinert und die Sprache als Kommunikationsinstrument – besonders in rechtlichen Belangen – mit der Bevölkerung eingesetzt (Bredel & Maaß, 2016a, S. 63). Auch in Schweden konnte die Behindertenrechtsbewegung schon um diese Zeit öffentlich wirken: dort wurden um 1960 beispielsweise die ersten Bücher und Magazine in der lokalen Leichten Sprache „lättlast“ veröffentlicht (Janßen & Kuttner, 2021, S. 32 ff.). Auch heute noch sind die Bemühungen um Leichte Sprache in den jeweiligen Landessprachen in Europas Norden sehr weit fortgeschritten (Bredel & Maaß, 2016b, S. 15).

Entwicklungen im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum entwickelten sich Behindertenrechtsbewegungen und damit auch jene, die verständliche Sprache als Teilhabe- und Inklusionsinstrument einfordern, zeitlich erst später: erst in den 1990er Jahren nahm eine bekannte, selbstorganisierte Bewegung für die Rechte von Menschen mit Behinderung, *People First*, in Deutschland Fahrt auf und setzte sich unter anderem für das Recht auf zugängliche Informationen für alle ein. Durch diese Organisation wurde das Thema Leichte Sprache im deutschsprachigen Raum überhaupt erst bekannt. (Gross, 2023, S. 44) Auch *Inclusion Europe*, eine Organisation, die sich im Zuge eines europäischen Projekts für Erwachsenenbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten einsetzte, unterstrich die Wichtigkeit einer verständlichen Sprache für alle und rückte diese Bestrebungen in ein öffentlicheres Licht (Bredel & Maaß, 2016a, S. 67). Trotz der Bemühungen dieser Gruppierungen dauerte es bis ins Jahr 2000, um auf Initiative von *People First*, ein erstes Wörterbuch zur Leichten Sprache herauszugeben (Janßen & Kuttner, 2021, S. 32 ff.), auf dessen Basis sich dann in weiterer Folge auch die Regeln der deutschen Leichten Sprache herausbildeten (Bredel & Maaß, 2016a, S. 63). Der Blick in die Geschichte zeigt deutlich, dass die Leichte Sprache einen stark emanzipatorischen Charakter aufweist; bei dieser Varietät geht es nicht um Scham und vermeintliche Minderwertigkeit, sondern um Selbstbestimmung und Selbstvertrauen von Menschen mit Behinderungen, die sich Texte selbstständig aneignen und so Abhängigkeiten reduzieren wollen (Girard-Groeber & Lichtenauer, 2023, S. 23).

Netzwerk Leichte Sprache

Einen Meilenstein in der Geschichte der Leichten Sprache bildet die Gründung des *Netzwerks Leichte Sprache* im Jahr 2006 (Janßen & Kuttner, 2021, S. 32 ff.). Verschiedene Initiativen, wie zum Beispiel *People First Deutschland* oder die *Lebenshilfe* gründeten diesen Verein, welcher sich engagiert dafür einsetzt, dass Leichte Sprache mehr Öffentlichkeit und dadurch breitere Anwendung findet, um möglichst vielen Menschen diese Texte zur Verfügung stellen zu können. Im *Netzwerk Leichte Sprache* wird ein in seinen Grundstrukturen inklusiver Ansatz verfolgt; der Verein beschäftigt Menschen mit und ohne Behinderung als Übersetzer:innen und als Prüfer:innen. Dieser partizipative, inklusive Charakter ist auch die Besonderheit an der Entstehungsgeschichte des Netzwerks: das Regelwerk orientiert sich vollständig an realen und erlebten Kommunikationsbarrieren und versucht, diese zu minimieren und zu überwinden. (Gutermuth, 2020, S. 39) Weiters kümmert sich das *Netzwerk Leichte Sprache* um die Veröffentlichung und Verfeinerung des Regelwerks und um die Sensibilisierung der Öffentlichkeit auf die Notwendigkeit der Leichten Sprache (Nelles-Rehbach, 2021, S. 15). Das vom *Netzwerk*

Leichte Sprache herausgegebene Regelwerk wird im Kapitel 2.6 noch genau beleuchtet, die Übersetzungen im Studienteil beziehen sich ebenso auf diese Regelungen.

Forschungsstelle Leichte Sprache

Nach der Übernahme der UN-Behindertenrechtskonvention in nationales Recht, welches in Deutschland 2009 und in Österreich 2008 umgesetzt wurde, rückte der Themenkomplex um barrierefreie Texte weiter ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und gleichzeitig auf die Agenda der Politik. Dieser wahrnehmbare Aufschwung des Themas begann auch, sich auf akademische Kreise auszuweiten; der Einsatz und Gebrauch von Leichter Sprache wurde zum Gegenstand akademischer Diskussionen. Eine erste dezidiert dem Thema gewidmete Forschungsstelle wurde 2014 an der Universität Hildesheim eröffnet (Bredel & Maaß, 2016a, S. 67). Seitdem wird in Hildesheim zu Leichter Sprache und anderen verständlichkeitsoptimierten Varianten des Deutschen geforscht und versucht, diese zu etablieren und die Textpraxis zu professionalisieren. Neben dem Masterstudiengang „Barrierefreie Kommunikation“ werden unterschiedliche Projekte im Gesundheits-, Verwaltungs- oder Justizbereich durchgeführt, an Regelwerken und Prüfsiegel gearbeitet und auch Texte für die verschiedensten Branchen in Leichte Sprache übersetzt (Forschungsstelle Leichte Sprache, 2025).

Situation in Österreich

Auch in Österreich begann die Beschäftigung mit Leichter Sprache um die Jahrtausendwende. Hierzulande entwickelte sie sich jedoch auf zwei relativ klar getrennten Schienen: dem Lobbyismus von Interessensvertretungen einerseits, und der Dienstleistungserbringung, die die Leichte Sprache zum Geschäftszweig machte (Fröhlich, 2016, S. 418). Im Gegensatz zu Deutschland oder der Schweiz wird die Entwicklung von Leichter Sprache hier nicht von staatlichen oder akademischen Stellen vorangetrieben, sondern vom privatwirtschaftlichen Unternehmen Atempo, dessen Leichte Sprache-Zweig unter dem geschützten Markennamen Capito bekannt ist (Gross, 2023, S. 46). Die Methode Capito arbeitet mit der oben beschriebenen dreistufigen „LeichtLesen“-Skala, welche sich in Leichte Sprache (A1-A2), Einfache Sprache (B1) und herkömmliche Standardsprache (B2-C1) gliedert. Der Verein arbeitet nach dem Grundsatz, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht behindert sind, sondern durch Barrieren – in diesem Fall schwer verständliche Informationen – behindert werden (Fröhlich, 2016, S. 416). Da es sich um ein privatwirtschaftliches Unternehmen handelt, ist das Regelwerk jedoch den zertifizierten Capito-Übersetzer:innen vorbehalten und nicht frei zugänglich, was erstens zu großer Intransparenz führt und immer mehr österreichische Übersetzer:innenbüros dazu veranlasst, sich an deutschen Regelwerken auszurichten (Bredel & Maaß, 2016b, S. 15).

2.3. Zielgruppen und Funktionen

Das übergeordnete Ziel der Leichten Sprache ist es, allen das Recht auf politische, gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe sowie das Recht auf Selbstbestimmung durch Informationen in verständlicher Sprache weitestgehend zu ermöglichen. Die Betonung liegt dabei auf *allen* – keine Personengruppe und kein Individuum soll von dieser Sprache ausgeschlossen sein (Gutermuth, 2020, S. 38). Auch wenn Leichte Sprache grundsätzlich für alle Menschen da sein soll, so gibt es doch spezielle Gruppen von Adressat:innen, welche als direkte Zielgruppen betrachtet werden und auf deren Bedürfnisse bei der Erstellung von Leichte Sprache-Texte speziell eingegangen wird. Man spricht hierbei von primären Adressat:innen.

Bredel und Maaß (2016a, S. 139) definieren diesen Begriff so: *„Primäre Adressat:innen 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.“*

Im Folgenden sollen die verschiedenen Gruppen der primären Adressat:innen kurz vorgestellt werden.

Primäre Adressat:innen

Leichte Sprache hat sich, wie oben beschrieben, aus den Behindertenrechtsbewegungen von Menschen mit Lernbehinderungen heraus entwickelt. Ursprünglich richteten sich also Texte in Leichter Sprache vor allem an Personen mit aufgrund von Lernbehinderungen vorliegenden Einschränkungen der Lesekompetenz (Bredel & Maaß, 2016b, S. 29). Seit dieser Anfangsphase hat sich die Adressat:innenschaft von Texten in Leichter Sprache aber stark diversifiziert, viele verschiedene Gruppen sind zu den primären Adressat:innen dazugekommen.

Alle Menschen mit dauerhaften Lernschwierigkeiten verschiedenster Art, darunter ADHS oder Lese-Rechtschreibschwäche, oder Menschen mit anhaltenden Schädigungen des Gehirns, bedingt durch Unfälle oder Drogen- oder Alkoholmissbrauch, können durch Texte in Leichter Sprache Informationen für sie verständlich aufbereitet vorfinden und so (wieder) am Leben teilhaben (Gross, 2023, S. 35 f.). Eine weitere Gruppe, die bedeutend von Leichter Sprache profitieren kann, sind Personen, die an Demenz erkrankt sind. Während diese Gruppe den größten Teil ihres Lebens nicht auf einfache Texte angewiesen war, führt der Einsatz der degenerativen Krankheit zu einem Abbau der Lesekompetenz und erschwertem Textverständnis. Neue Informationen können in herkömmlicher Standardsprache nur mehr unter großen Schwierigkeiten oder gar nicht mehr verarbeitet werden. Leichte Sprache ermöglicht dieser Personengruppe weiterhin die selbstständige Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben. (Gross, 2023, S. 35 f.) Auch Personen mit Aphasie, einer Sprachstörung, die das Sprechen,

das Lesen und auch das Verstehen von Texten beeinflusst, oder gehörlose Menschen, deren Erstsprache die Gebärdensprache ist und die Deutsch wie eine Fremdsprache lernen müssen, können von Texten in Leichter Sprache profitieren (Gross, 2023, S. 35 f.). Zusätzlich zu diesen Personengruppen zählen auch Menschen mit geringer Literalität, die das Textverstehen in der Schule nur unzureichend gelernt haben oder im Erwachsenenalter sehr selten mit Texten konfrontiert werden und somit aus der Übung sind (Bock & Pappert, 2023, S. 165) und Personen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, zum Kreis der primären Adressat:innen. Bei den meisten dieser Personengruppen ist die Lesefähigkeit deutscher schriftsprachlicher Texte ohne das explizite Vorliegen einer Behinderung eingeschränkt. Das Thema Leichte Sprache betrifft also bei weitem nicht nur den Bereich der Menschen mit Behinderungen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 30; Gross, 2023, S. 35 f.).

Alle genannten Personengruppen haben Probleme, die Komplexität von Texten zu erfassen und haben somit nur eingeschränkten oder keinen Zugriff auf allgemein- oder fachsprachliche Texte (Bredel & Maaß, 2016b, S. 141). Auch wenn alle Adressat:innen vom Einsatz Leichter Sprache profitieren können, unterscheiden sich diese Gruppen doch fundamental voneinander: erst genannte Gruppen, wie Menschen mit Lernbehinderung, mit Demenz lebende Menschen, gehörlose Menschen oder Menschen mit Aphasie, benötigen Texte in Leichter Sprache dauerhaft, die weiteren Gruppen, also Menschen mit geringer Literalität und deutschlernende Menschen verwenden Leichte Sprache vorübergehend, sozusagen als Übergangslösung und machen stetig Fortschritte beim Erlernen der Sprache (Gross, 2023, S. 36). Die primären Adressat:innengruppen sind folglich im Hinblick auf ihre Bedürfnisse sehr heterogen. Diesen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, ist eine der großen Herausforderungen von Leichter Sprache.

Auch wenn Leichte Sprache vielen Mitgliedern der Gesellschaft barrierefreie Kommunikation ermöglicht, muss darauf hingewiesen werden, dass es auch hier Grundvoraussetzungen gibt, die potenzielle Adressat:innen erfüllen müssen: eine grundlegende Lesefähigkeit und grundlegende Deutschkenntnisse sind auch für die Erschließung von Texten in Leichter Sprache vonnöten (Bredel & Maaß, 2016a, S. 40). Es wird angenommen, dass Analphabet:innen im engeren Sinne, also jene Menschen, die nicht über die Wortebene hinaus lesen und schreiben können, und deutschlernende Personen unter dem Sprachniveau A1, nicht von der Leichten Sprache profitieren können und somit auch von dieser ausgeschlossen sind (Bredel & Maaß, 2016a, S. 41).

Sekundäre Adressat:innen

Während primäre Adressat:innen Menschen sind, denen der Zugang auf Texte in herkömmlicher oder Fachsprache dauerhaft oder vorübergehend verwehrt ist, gibt es noch weitere

Personengruppen, die als Adressat:innen definiert werden: und zwar handelt es sich um jene Gruppen, welche zwar fähig wären, herkömmliche Texte zu lesen und zu verstehen, die aber in ihrer Lesepraxis auf Texte in Leichter Sprache stoßen und das Angebot annehmen. Gründe hierfür können zum Beispiel die Zeitersparnis oder auch die Sicherheit, schwierigere Inhalte sicher richtig erfassen zu können sein. Diese nennt man sekundäre Adressat:innen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 139; Gross, 2023, S. 36). Wenn sekundäre Adressat:innen aus verschiedenen Gründen an verschiedenen Orten Texte in Leichter Sprache vorfinden, entweder, weil der Text nur in Leichter Sprache verfügbar ist oder weil beide Versionen vorliegen und der Ausgangstext zu schwierig erscheint, müssen diese Zieltexte, die potenziell auch sekundäre Adressat:innen zu lesen bekommen, anders aufgebaut und markiert sein als jene, die rein für die primäre Adressat:innenschaft konzipiert sind. Texte in Leichter Sprache werden nämlich von Leser:innen, die herkömmliche Texte gewöhnt sind und bisher kein Wissen und keine Berührungspunkte mit Leichter Sprache hatten, nicht durchwegs positiv wahrgenommen. Bredel & Maaß (2016a, S. 172) nennen verschiedene mögliche Reaktionen: es besteht die Möglichkeit, dass Texte in Leichter Sprache von sekundären Adressat:innen als Provokation wahrgenommen werden. Dies kann darin gipfeln, dass sich über Ironisierung und Lächerlichmachung von den Texten abgegrenzt wird oder die Texte vollständig ignoriert werden. Ein Teil der sekundären Adressat:innen kann diese Texte jedoch auch als Bereicherung empfinden, als Vereinfachung des Alltags, als Weg zu mehr Verständlichkeit in der oft komplizierten Verwaltungskommunikation oder schlichtweg als Beitrag zur Inklusion. Egal welche Wahrnehmung sich durchsetzt, in jedem Fall muss mit sekundären Adressat:innen anders umgegangen werden, um die Leser:innenschaft mit dieser Art von Texten vertraut zu machen und ihre möglicherweise negativen Empfindungen abzufangen. Eine Möglichkeit, wie das gelingen kann, ist es, transparent zu sein und am Beginn des Textes eindeutig zu erklären, was die Leser:innen erwartet. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 40 f.) Texte in Leichter Sprache, die potenziell auch von sekundären Adressat:innen gelesen werden, können folgendermaßen eröffnet werden:

„Liebe Leserin,

lieber Leser,

dieser Text ist für Sie vielleicht sehr leicht.

Dieser Text ist nämlich in Leichter Sprache geschrieben.

So soll der Text besonders barrierefrei sein.

Das bedeutet:

Sehr viele Menschen sollen den Text verstehen können.“ (Bredel & Maaß, 2016b, S. 41)

Ist das Ziel hinter Formulierungen in Leichter Sprache klar statuiert, steigt das Verständnis und die Offenheit gegenüber solchen Texten und ermöglicht es den Leser:innen, von ihnen zu profitieren.

Nachdem die Adressat:innen – primäre wie sekundäre – beschrieben wurden, soll nun auf die verschiedenen Funktionen der Leichten Sprache eingegangen werden.

Funktionen der Leichten Sprache

Leichte Sprache hebt sich sprachlich durch ihre Einfachheit und Zugänglichkeit klar von der Standardsprache ab. Die Varietät ist besonders, es ist schon alleine durch das markante Layout sofort ersichtlich, bei welchen Texten es sich um Leichte Sprache-Texte handelt. So auffällig diese Texte sind, so wichtig sind sie für die Gesellschaft: Texte in Leichter Sprache erfüllen drei fundamentale gesellschaftliche Funktionen, nämlich die Partizipationsfunktion, die Lernfunktion und die Brückenfunktion. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 56)

Partizipationsfunktion

Die ursprüngliche Idee der Leichten Sprache aus der Behindertenrechtsbewegung heraus war es, Kommunikationsbarrieren abzubauen und möglichst allen Gesellschaftsmitgliedern möglichst viel Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen. Unabhängig von kognitiven oder sprachlichen Voraussetzungen sollten den oft am Rande der Gesellschaft stehenden Menschen Informationen zugänglich gemacht und so sichergestellt werden, dass Meinungsbildung und Teilhabe nicht durch sprachliche Hürden verwehrt werden. Alle Menschen sollen umfassend informiert am gesellschaftlichen Leben partizipieren können. Leichte Sprache erfüllt also in seinen Ursprüngen eine gewisse Partizipationsfunktion. Diese Ausgangsfunktion stellt auch heute noch den Kern der Bemühungen dar, jedoch findet Leichte Sprache weit über diese Partizipationsfunktion hinaus ihren unverzichtbaren Einsatz. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 56)

Lernfunktion

Zusätzlich zur Partizipationsfunktion wird der Leichten Sprache mittlerweile auch eine Lernfunktion zugeschrieben: Menschen mit geringer Literalität kann durch die Einfachheit der Texte und das übersichtliche Layout Angst und Scheu vor dem Lesen genommen werden, was zu einer positiven Selbstwahrnehmung und mehr Motivation führt und sich förderlich auf den Alphabetisierungsprozess auswirkt – auch hier zeigt sich also der emanzipatorische Charakter der Leichten Sprache deutlich (Girard-Groeber & Lichtenauer, 2023, S. 24). Auch Lernende der deutschen Sprache profitieren am Anfang in hohem Maße von weniger komplexen Texten, und können sich langsam über die Leichte Sprache an die Standardsprache annähern. Betrachtet

man diese Situation, wird es klar ersichtlich, warum sich die Leichte Sprache an das grundlegende Regelwerk der Ausgangssprache halten muss und grammatikalische Regeln nicht außerhalb des standardsprachlichen Rahmens vereinfachen soll, da es sonst zu großen Verwirrungen im Zweitsprachen-Erwerb kommen kann, wenn falsch gelernte Regeln mühsam wieder umgelernt werden müssen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 57).

Brückenfunktion

Die Lernfunktion ist eng verbunden mit der dritten Funktion der Leichten Sprache, der Brückenfunktion. Texte in Leichter Sprache sollen als Brücke zu den herkömmlichen Standardtexten fungieren. Da Texte in Leichter Sprache selten nur allein stehen, sondern meist zusätzlich zu den Ausgangstexten existieren, können erstere dafür genutzt werden, unverständliche Passagen im Ausgangstext gegenzulesen, sich der Bedeutung des Ausgangstextes zu vergewissern und sich an den Ausgangstext anzunähern, also die Sprachkompetenz zu erweitern, natürlich immer nur so weit, wie die persönlichen Voraussetzungen dies zulassen. Diese Funktion ist besonders für jene Zielgruppen relevant, die Leichte Sprache nur vorübergehend nützen oder die nicht zwingendermaßen auf Texte in Leichter Sprache angewiesen sind. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 57)

Texte in Leichter Sprache sollen also möglichst viele Menschen zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe befähigen, sollen Menschen auf dem Weg zum Spracherwerb unterstützen und sollen eine Brücke zu komplizierten Ausgangstexten schlagen, die zum leichteren Verständnis parallel gelesen werden können. Diese Funktionen müssen bei der Erstellung oder Übersetzung von Texten in Leichter Sprache unbedingt berücksichtigt werden, da sich daraus wichtige Implikationen im Zusammenhang mit Leichter Sprache ergeben: Texte sollen, um der Partizipationsfunktion zu entsprechen, möglichst alle Informationen aus dem Ausgangstext beinhalten. Nur so kann sichergestellt werden, dass alle Menschen gleichermaßen informiert sind und so gleichberechtigt partizipieren können. Texte in Leichter Sprache sollen außerdem, um der Lernfunktion gerecht zu werden, keine der Zielsprache fernen Konstruktionen enthalten. Um den Sprachlernprozess zu unterstützen und nachhaltig erfolgreich zu machen, muss das verwendete vereinfachte Deutsch unbedingt allen Regeln entsprechen und darf nicht um der Verständlichkeit willen bis ins Inkorrekte simplifiziert werden. Und, um die Anforderungen der Brückenfunktion zu erfüllen, sollen Ausgangs- und Zieltext möglichst nahe für eine parallele Nutzung sein. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 58)

2.4. Inklusion und Barrierefreiheit

Die Vorteile, die die Verwendung von Leichter Sprache mit sich bringt, sind mannigfaltig und betreffen verschiedenste Gebiete, weit über den Kontext Lernschwierigkeiten hinaus (Gross, 2023, S. 24): die Kommunikation in Leichter Sprache wird durch die Einfachheit und Direktheit der Sätze und durch den Verzicht von komplexen Strukturen und Fremdwörtern als sympathisch und modern angesehen. Außerdem können Missverständnisse vermieden oder sogar ausgeschlossen werden, da davon ausgegangen werden kann, dass alle Gesprächsteilnehmenden die Inhalte klar und deutlich verstehen. Leichte Sprache macht darüber hinaus die Notwendigkeit an Hilfestellungen im sprachlichen Bereich für viele Menschen obsolet, was zu mehr Selbstbestimmung und Empowerment führt. Der wesentliche Vorteil von Leichter Sprache ist aber jener der Inklusion, Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Da dieser Aspekt für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist, soll er hier genauer beleuchtet werden.

Exklusion und Inklusion

Inklusion ist das Gegenstück zu Exklusion, wobei Exklusion als „*Situation weitreichender und mehrdimensionaler Abwesenheit von Partizipationsmöglichkeiten für die Betroffenen*“ (Farazin, 2011, S. 18) definiert wird. Exklusion bedeutet demnach nicht, dass Betroffene kein Interesse an Teilhabe hätten, sondern, dass sie diese Möglichkeiten schlicht nicht vorfinden. Das Umfeld verwehrt den Betroffenen also in wesentlichen Aspekten die Teilhabe. Zurstrassen (2017, S. 58) rückt von dieser umfassenden Definition ab und relativiert, dass Exklusion ein Individuum auch nur teilweise betreffen kann. Eine Person kann in einem gewissen gesellschaftlichen Bereich inkludiert, in einem anderen aber exkludiert werden. Einer dieser Bereiche, ist das Sprachverständnis. Am Beispiel Sprachverständnis lässt sich auch gut erkennen, dass Exklusion in einem scheinbar isolierten Bereich zu weitreichender und mehrdimensionaler Abwesenheit von Teilnahmemöglichkeiten führen kann. Liegen Sprachkenntnisse nur auf einem niedrigen Niveau vor, schränkt dies Betroffene weit über den Bereich Sprache hinaus ein und verunmöglicht Teilhabe auf vielen Ebenen.

Inklusion hingegen wird als ein Idealzustand gefasst, in dem alle Menschen gleichberechtigt und mehrdimensional an der Gesellschaft teilhaben können. Der distinkte Unterschied zu integrativen Konzepten liegt bei der Inklusion darin, dass marginalisierte Gruppen nicht nur in die Mehrheitsgesellschaft eingegliedert werden sollen, sondern dass die Grenzen zwischen gesellschaftlichen Gruppen aufgehoben werden und die normative Einteilung in „normal“ und „anders“ obsolet wird. Alle können von allen lernen, alle sind gleich oder eben gleich unterschiedlich und als solches sollen sie auch behandelt werden. (Gross, 2023, S. 54)

Barrierefreiheit

Die wesentliche Voraussetzung für gelingende Inklusion ist zuallererst der Abbau von Barrieren, mit dem Ziel einer barrierefreien Umgebung. Erst wenn sichtbare und unsichtbare Hindernisse aus dem Weg geräumt sind, kann gleichberechtigte Teilhabe gelebt werden. Barrierefreiheit ist aber bei weitem mehr als die Vermeidung von Stufen oder anderen architektonischen Hindernissen für Rollstuhlnutzer:innen oder Menschen mit Kinderwägen. Barrierefreiheit muss größer gedacht werden, auch und insbesondere in Richtung Kommunikation. Kommunikative Barrieren können unterschiedliche Ursachen haben, wobei die Auswirkung immer dieselbe bleibt: schlecht oder nicht gelingende Kommunikation. Diese Art von Kommunikationsbarrieren können entstehen, wenn bei einer kommunizierenden Person eine Lernschwierigkeit vorliegt oder wenn die kommunizierenden Parteien keine gemeinsame Sprache ausreichend gut sprechen (Gross, 2023, S. 25). Barrieren in diesem Bereich können über verschiedene Rädchen minimiert werden; ein besonders wirksames ist die Verwendung von verständlicherer Sprache, wie zum Beispiel von Leichter Sprache. Nur wenn alle Kommunizierenden alles verstehen, ist Kommunikation auf Augenhöhe möglich. Ohne gegenseitiges Verständnis – zuallererst auf einem sprachlichen Level – wird eine inklusive Gesellschaft nicht zu realisieren sein (Blum, 2021, S. 117).

Partizipation

Eine barrierearme Welt stellt eine Grundvoraussetzung für den gesellschaftlichen Idealzustand dar, welchem sich aber nur über längerfristige Prozesse angenähert werden kann. Die Prozesse, die zur Inklusion führen sollen, sind allesamt Prozesse zur Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe. Gesellschaftliche Partizipation ist ein wesentlicher Bestandteil von Inklusion, bedeutet sie doch das Einbezogen sein in verschiedenste Lebenssituationen. Partizipation ist zentral für die Lebensqualität von Individuen, wobei in unterschiedliche Arten von Teilhabe unterschieden wird: politisch, beruflich, kulturell und sozial haben die allermeisten Menschen das Bedürfnis an der Gesellschaft teilzunehmen. Alle diese Arten von Teilhabe setzen Sprachkompetenzen auf einem gewissen Level voraus. Politische Teilhabe meint sich eine Meinung zu bilden, für diese aufzustehen, wählen zu gehen und politisch organisiert zu sein, was nur über Sprache funktioniert. Berufliche Teilhabe kann ebenfalls nur ausgeübt werden, wenn die Arbeitnehmenden effektiv kommunizieren können. Viele kulturelle Angebote setzen Sprachverständnis voraus und soziale Teilhabe bedeutet, Kontakte zu knüpfen und diese zu pflegen, was enorm wichtig für die psychische Gesundheit ist und auch größtenteils über Sprache funktioniert (Gross, 2023, S. 55). Zurstrassen (2015, S. 136) fasst zusammen, dass die Bereitstellung von Texten in verständlicherer Sprache, demokratisch sowie gesellschaftlich dringend notwendig ist, um Partizipation und somit Inklusion zu ermöglichen.

Chancengleichheit

Um das utopisch anmutende Ziel einer inklusiven Gesellschaft verwirklichen zu können, müssen also alle Menschen gleichberechtigt teilhaben können. Da vor dem Gesetz alle Bürger:innen gleich sein sollen, müssen alle Bestrebungen darauf hinauslaufen, Teilhabe für alle zu ermöglichen. Für die Umsetzung dieses ethischen Ziels reicht es jedoch nicht aus, Ungleiche gleich zu behandeln. Es müssen viel mehr allen Individuen an sie angepasste Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, um die unterschiedlichen Ausgangspositionen auszugleichen. Dieser Ansatz wird – im Gegensatz zur Gleichheit – Chancengleichheit oder Gerechtigkeit genannt und ist in inklusiven Debatten zentral. Zur Verbildlichung wird oft das Beispiel der drei unterschiedlich großen Personen, die versuchen über einen Zaun zu sehen, gezeichnet; nach dem Gleichheits-Paradigma bekämen alle drei einen gleich hohen Schemel, was den Größten noch größer macht, den Mittelgroßen mehr schlecht als recht über den Zaun lugen lässt und den Kleinsten der drei ohne eine Möglichkeit zurücklässt, über den Zaun zu sehen. Nach dem Paradigma der Chancengleichheit bekämen alle drei einen an sie angepassten Schemel, so dass alle freie Sicht über den Zaun haben. Die Leichte Sprache ist ähnlich dem Schemel ein Hilfsmittel, welches dazu beitragen kann, Chancengleichheit herzustellen. (Gross, 2023, S. 56-57)

Empowerment

Ein weiteres wichtiges Konzept im Zusammenhang mit Inklusion ist die Idee des Empowerments. Diesem Konzept liegt mehr zugrunde als die deutsche Übersetzung „Selbstermächtigung“ vermuten lassen würde. Empowerment zielt darauf ab, selbstständig und selbstbestimmt die eigenen Gestaltungsspielräume auszunützen und zu bespielen und sich aus Gefühlen der Machtlosigkeit zu befreien. Dies ist auch rechtlich in der UN-Behindertenrechtskonvention verankert (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2019, S. 52). Alle Menschen mit und ohne Behinderungen sollen Entscheidungen die ihr Leben anbelangen selbstständig treffen, das eigene Leben bewusst gestalten und diese Entscheidungen in weiterer Folge auch in die Tat umsetzen können. Um unabhängige, gut-informierte Entscheidungen zu treffen, brauchen Menschen möglichst umfassende Informationen. Dies ist der Grund, warum Leichte Sprache im Kontext der Selbstbestimmung und des Empowerments so wichtig ist: der barrierefreie Zugang zu Informationen ermöglicht erst das Recht auf Selbstbestimmung. (Gross, 2023, S. 58 f.)

Unter Anbetracht der in diesem Kapitel ausgeführten Punkte kann in Bredel & Maaß' Worten (2016a, S. 59) festgehalten werden, dass Leichte Sprache ein „*unverzichtbares Instrument der Inklusion*“ ist.

2.5. Kritik an Leichter Sprache

So sehr Leichte Sprache im gesellschaftlichen und politischen Diskurs als ein probates Instrument gilt, demokratische Partizipation und gesellschaftliche Inklusion von allen Menschen zu fördern, dürfen auch die kritisch zu beäugenden Aspekte von Leichter Sprache als Inklusionstool nicht unter den Teppich gekehrt werden und sollen in diesem Kapitel umrissen werden.

Zielgruppenheterogenität

Einer der prominentesten Kritikpunkte an Leichter Sprache lautet, dass aufgrund der großen Zielgruppenheterogenität nicht allen Ansprüchen der Adressat:innen gerecht geworden werden kann und damit die Gefahr besteht, im Bestreben einen universalen Text zu formulieren, in Wirklichkeit an den Adressat:innen vorbeiformuliert wird. Während für Deutschlernende eher Fremdwörter und Fachbegriffe eine Herausforderung darstellen, sind es bei Menschen mit ADHS die langen Sätze, die zu Unverständnis führen oder für Menschen mit Lernbehinderungen die unübersichtliche Textgestaltung. Auch die unterschiedlichen Lebenswelten und das damit verbundene Vorwissen der Adressat:innen spielen eine große Rolle, ob Texte in Leichter Sprache wirklich leichter verstanden werden können oder nicht. Leichte Sprache versucht mit ihrem Regelwerk, einen gemeinsamen Nenner zu finden, kann aber nicht den Anspruch stellen, für alle Zielgruppen den optimal verständlichen Text bereit zu stellen. (Gross, 2023, S. 63-64) Ein Text kann immer nur mehr oder weniger inklusiv sein. Die beste und verständlichste Version eines Textes schaut von Adressat:innengruppe zu Adressat:innengruppe sehr unterschiedlich aus (Bock, 2016, S. 88). Dem muss bei der Übersetzung eines Textes in Leichte Sprache unbedingt Rechnung getragen werden; es ist von zentraler Bedeutung, dass die Zielgruppe vor dem Übersetzungsprozess klar definiert ist und auch, dass die Texte auch von Vertreter:innen ebendieser Zielgruppe vor der Veröffentlichung probegesehen werden (Gross, 2023, S. 63 f.).

Inhaltliche Richtigkeit der Texte

Zusätzlich zur Schwierigkeit der Passung für die Adressat:innengruppen, stellt die Unverfälschtheit der Texte in Leichter Sprache, die das Ziel sein soll, eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Ein weiterer Kritikpunkt im öffentlichen Diskurs besagt, dass Texte in Leichter Sprache inhaltlich verkürzt und damit verfälscht sind. Faktum ist, dass sich die Textlänge einer ungekürzten Übersetzung in Leichte Sprache im Regelfall ungefähr

verdreifacht, damit ob der Länge für die intendierten Zielgruppen schon allein optisch eine Überforderung darstellen und gänzlich unbrauchbar werden würde. Aus diesem Grund fokussiert man sich im Übersetzungsprozess auf die Kernbotschaft, weniger wichtige Ausschmückungen werden weggelassen. Das Problem hierbei ist, dass es in den meisten Fällen die Übersetzer:innen sind, die entscheiden, bei welchen Aussagen es sich um die Kernbotschaften handelt und welche Informationen weggelassen werden können. Um diesen mitunter subjektiven Verkürzungen entgegenzuwirken, können zwar weiterführende Informationen in Form von QR-Codes, Videos oder Podcasts zur Verfügung gestellt werden, die Hierarchie von Informationen bleibt aber bestehen, da Leser:innen davon ausgehen, die wichtigsten Aussagen im Haupttext vorzufinden. (Gross, 2023, S. 65)

Stilistische Kritik

Kritiker:innen merken außerdem an, dass Texte in Leichter Sprache stillos seien; auf das Wesentliche reduziert, Worte wiederholend und Sätze so kurz wie möglich haltend, seien Texte in Leichter Sprache nicht besonders ästhetisch. Die strikte Einhaltung des Reglements, also der Verzicht auf Nebensätze, komplexe Wörter oder Sprachfiguren, greift manchen Kritiker:innen zu tief in die Textästhetik ein (Bredel & Maaß, 2016a, S. 45). Geschichten werden durch die starke Vereinfachung der Sprache weniger lebhaft, weniger aufregend zu lesen. Diesem Kritikpunkt lässt sich entgegensetzen, dass das primäre Ziel von Texten in Leichter Sprache niemals die Ästhetik ist, sondern diese dem „Form follows function“-Prinzip folgen, also in erster Linie einen Zweck erfüllen sollen. Trotzdem sollen Emotionen oder humoristische Passagen aus dem Ausgangstext weitestgehend beibehalten werden, was eine große Herausforderung für Übersetzer:innen darstellt (Gross, 2023, S. 67).

Vermeintlicher Bildungsverfall

In der öffentlichen Debatte scheint Leichte Sprache schon auf den ersten Blick, und auch nach einer oberflächlichen Auseinandersetzung als Varietät fern der Prestigevarietät, Kritiker:innen sehen ein Indiz für Sprach- und Bildungsverfall (Bock, 2015, S. 10; Bredel & Maaß, 2016a, S. 45). Dieser Kritik zugrunde liegt ein normatives Stil- und Sprachverständnis, was bedeutet, dass klar vorgegeben ist, wie Sprache zu sein hat. Das Gegenstück dazu wäre ein präskriptives Sprachverständnis, nach welchem Sprache in ihren verschiedenen Formen wertfrei beschrieben wird, und zwar so, wie sie von Sprecher:innen verwendet wird (Bock, 2015, S. 10). Sprache ist in unserer Klassengesellschaft aber nichts, was einfach beschrieben wird, sondern immer etwas, das einer gewissen Bewertung unterliegt. Schon Bourdieu verstand Sprache als soziales Distinktionsmittel, welches asymmetrische Machtstrukturen herstellt und auch aufrecht halten

kann (Bourdieu, 1982). Wie sich eine Person ausdrückt, ist ein Indiz für die Klassenzugehörigkeit dieser Person, ob die Person bildungsnah oder -fern ist. Texte in Leichter Sprache führen zu der öffentlichen Wahrnehmung ihrer Leser:innen, die ihnen sprachliche und oft auch kognitive Defizite zuweist (Bredel & Maaß, 2016a). Viele Menschen lehnen Texte in Leichter Sprache ab, was auf der Angst fußt, „ihre“ Sprache verfallen zu sehen – ein vermeintlich unumkehrbarer Trend, der besonders bedrohlich scheint. Dieses Urteil von nicht auf die Leichte Sprache Angewiesenen ist nicht nur hart, sondern erweist sich bei näherer Betrachtung auch als uninformiert; Leichte Sprache soll keine „neue Norm“ darstellen, sondern Zugang und Partizipationsmöglichkeiten für alle gewähren, die sie brauchen. Die Bildungssprache und auch die Alltagssprache bleiben davon gänzlich unangetastet. (Bock, 2015, S. 11)

Abwertung und Stigma

Leichte Sprache wird auch von ihren Adressat:innen keineswegs nur positiv aufgenommen; ein gängiger Kritikpunkt lautet, dass *leicht* oft mit Dummheit assoziiert wird und sie sich von Texten in Leichter Sprache vor den Kopf gestoßen oder für dumm verkauft fühlen (Zurstrassen, 2017, S. 61). Die Texte sind zweifelsfrei auf den ersten Blick als Leichte Sprache-Texte identifizierbar, was der „Privilegierung des Kriteriums der Verständlichkeit zulasten der ästhetischen Qualität“ der Texte geschuldet ist, die jedoch ein zentrales Prinzip von Leichter Sprache darstellt und damit auch kaum umgangen werden kann (Bredel & Maaß, 2016a, S. 49). Je perzipierbarer und verständlicher Texte formuliert und gelayoutet sind, desto mehr heben sie sich visuell von herkömmlichen Texten ab, was zu verminderter Akzeptanz bei Lesenden und damit zu Stigmatisierung der auf diese Texte Angewiesenen führen kann (Maaß, 2020, S. 227 f.; Bredel & Maaß, 2016a, S. 50). Unter Kritiker:innen wird Leichte Sprache daher als exkludierendes Mittel gesehen, da sie Unterschiede anhand einer Trennlinie – hier der Lesekompetenz – klar aufzeigt und diese Unterschiede eher reproduziert und verstärkt (Gross, 2023, S. 55).

Zu einem ähnlichen Schluss kommt die LeiSA-Studie, ein dreijähriges Projekt der Uni Leipzig, welches die Erforschung des Ist- und des Soll-Zustands von Leichter Sprache und deren Implementierung in verschiedenen Arbeitskontexten von Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Ziel hatte. Die Forschenden beschäftigten sich unter anderem mit Fragen zur tatsächlichen Verständlichkeit von Leichter Sprache, zu den Qualitätsmerkmalen „guter“ Leichter Sprache und zu Verbesserungspotenzialen (Bock, 2019, S. 15). Laut dieser Studie wollen viele Adressat:innen von Texten in Leichter Sprache nicht, dass sie als Konsument:innen dieser Texte identifiziert werden. Sie bevorzugen daher eher Texte in herkömmlicher Sprache, auch wenn die Leichte-Sprache-Versionen viel einfacher zu lesen wären. Dieser Proband:innen-Wunsch unterstreicht, dass sich bei der Texterstellung um Unauffälligkeit bemüht werden soll, um nicht – obwohl gut

gemeint – eher zur Exklusion als zur Inklusion der Adressat:innen beizutragen (Schiffler, 2022, S. 61).

Zurstrassen (2017, S. 55 ff.) findet für diesen Mechanismus treffende Worte: ihrer Auffassung nach sind Stigmen reproduzierende Maßnahmen, die sich auf Defizite fokussieren, *exkludierende Inklusion*. Gut gemeinte Inklusionsmaßnahmen – wie zum Beispiel die Leichte Sprache – können genau den gegenteiligen Effekt haben, und ihre Adressat:innen eher exkludieren als inkludieren. Schöffter (2013, S. 56) unterstreicht diese These; die Intention inkludierende Maßnahmen zu ergreifen setze voraus, dass Defizitmerkmale bei einer Gruppe festgestellt werden. Diese Zuschreibung von Defiziten kann negative Auswirkungen auf Sozialstatus und Selbstwirksamkeitskonzepte dieser Gruppe haben. Es wird zwar die Partizipation von Individuen gefördert, aber erst, wenn diese als defizitär gelabelt wurden. Genau diese Labels haben aber wiederum Ausgrenzung und Stigma zur Folge – ein nicht wünschenswerter Teufelskreis (Schöffter, 2013, S. 55).

Texte in Leichter Sprache sollen nicht das Gegenteil ihres intendierten Ziels, also Demotivation, Desinteresse und weitere Stigmatisierung der Adressat:innenschaft, erreichen. Momentan gibt es jedoch nur wenig überzeugende Alternativen und es muss wohl nicht eigens erwähnt werden, dass es keine Lösung sein kann, den auf Leichte Sprache-Texte angewiesenen Menschen diese zu verwehren, nur um zu verhindern, dass deren Behinderung evident wird (Bredel & Maaß, 2016a, S. 51; Gross, 2023, S. 55). Gross (2023, S. 64) geht sogar einen Schritt weiter und sieht die explizite Sichtbarmachung der Notwendigkeit für Texte in Leichter Sprache als unumgänglichen Prozess, der schlussendlich auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen sensibilisiert und so das Verständnis in der Gesellschaft fördert. Leichte Sprache bleibt also weiterhin ein probates Mittel, um allen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Die Art, wie dies geschieht, entscheidet auch über den Erfolg; Texte in Leichter Sprache sollen immer komplementär zu Texten in herkömmlicher Sprache angeboten werden. So können Leser:innen selbst wählen, welche Version des Textes für sie passend ist und fühlen sich nicht durch a priori Zuschreibungen abgewertet. Außerdem kann so die Brückenfunktion der Leichten Sprache garantiert werden, indem es möglich gemacht wird, zwischen dem schwierigen und dem leichteren Text hin- und herzuspringen. Zusätzlich müssen Leichte Sprache-Texte als solche markiert sein, im Idealfall auch mit Begründung, sodass Leser:innen verstehen, warum dieses Angebot wertvoll ist. (Gross, 2023, S. 64)

Dass das Image der Leichten Sprache nicht das beste ist, ist durch die Abhandlung der Kritikpunkte an dieser Sprachvarietät illustriert worden. Laut Bredel & Maaß (2016a, S. 55) kann diese durch ein stärkeres öffentliches Verbinden der Leichten Sprache mit positiv konnotierten

Konzepten, wie zum Beispiel Barrierefreiheit, Inklusion, Zugang zu Informationen, Verständlichkeit oder Antidiskriminierung funktionieren.

2.6. Merkmale und Regelwerk

Da es sich bei der Leichten Sprache um eine Sprachvarietät des Deutschen handelt, deren Verwendung von unterschiedlichen Seiten unterschiedlich stark und in divergierendem Tempo forciert wird, gibt es nicht *das eine* uniforme Reglement, auf das sich geeinigt wurde und welches zwingend zu verwenden ist. Viel mehr gibt es verschiedene, aus der Praxis unterschiedlicher Akteur:innen entstandene Regelwerke und eines, welches nach akademischen Prinzipien von der Universität Hildesheim 2015 herausgegeben wurde. Um einen kurzen Überblick zu schaffen, werden zwei wesentliche Versuche, ein universal gültiges Regelwerk aufzustellen, kurz vorgestellt und verglichen. In den Fokus genommen werden die Regeln des *Netzwerks Leichte Sprache* (2022) und die von der Europäischen Kommission vorgegebenen Regeln von *Inclusion Europe* (2017).

Mit der im historischen Abriss beschriebenen Gründung des *Netzwerks Leichte Sprache* ging auch das Bestreben nach einem festen Regelwerk einher. 2006 wurden von der Community des Netzwerks erstmals genaue Vorgaben herausgegeben, aus denen ersichtlich wird, wie Texte in Leichter Sprache zu schreiben und zu gestalten sind. Dieses Regelwerk wurde 2013 vom deutschen Bundesministerium für Arbeit und Soziales für öffentliche Texte an die verschiedenen Zielgruppen von Leichter Sprache übernommen. 2022 wurden die Regeln überarbeitet und neu veröffentlicht. Diese neue Version erfuhr viel positive Resonanz und erfreut sich als Selbstvertreter:innen-Regelwerk breiter Akzeptanz. Von akademischer Seite wird jedoch kritisiert, dass das Regelwerk ausschließlich in Leichter Sprache vorliegt und auch keine Hintergründe in Standardsprache für Übersetzer:innen angeboten werden. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 83)

Genauso wie das Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* stammt auch das 2009 in erster und 2017 in zweiter Version veröffentlichte Regelwerk von *Inclusion Europe* direkt aus der Community, in diesem Fall der Community der Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Inclusion Europe* ist eine EU-weite Initiative, welche es sich zum Ziel gemacht hat, Erwachsenenbildung inklusiver und für alle zugänglicher zu machen. Allgemein tritt *Inclusion Europe* für die Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein. Publiziert wurden sprachübergreifende Standardregeln für leicht verständliche Texte und ausdifferenziertere Regelwerke in 18 europäischen Sprachen, darunter in Deutsch (Bredel & Maaß, 2016a, S. 88). Das deutsche Dokument (Inclusion Europe, 2017) beinhaltet allgemeine Regeln für leicht verständliche Informationen, Regeln für geschriebene Informationen und auch für elektronische Informationen, Videos und Audios. Von dem 44-seitigen Dokument bezieht sich nur eine einzige Seite explizit auf die deutsche Sprache. Hier wird

evident, dass Regeln für leicht verständliche Sprache in allen Sprachen den gleichen Prinzipien und Mustern folgen.

Auch wenn das Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* ausführlicher und expliziter auf die deutsche Sprache zugeschnitten ist, gleichen die beiden beschriebenen Regelwerke einander insofern, als dass bezüglich der meisten Punkte gute Vergleiche aufgestellt werden können, in den Details der tatsächlichen Umsetzung divergieren die Versionen aber teilweise voneinander. In Abbildung 3 wird exemplarisch visualisiert, welche Regeln in beiden Regelwerken zu finden sind:

Visuelle Gestaltung •größere Schriftgröße •jeder Satz in eine neue Zeile •passende Bilder •linksbündig	Morphologie •kurze Wörter •Trennung von komplexen Wörtern durch Bindestriche •Verbot von Abkürzungen	Lexik •leicht verständliche Wörter •Verzicht auf bildliche Sprache •schwierige Wörter erklären
Syntax •kurze Sätze •Leser:innen persönlich ansprechen ("Sie") •Passiv vermeiden	Semantik •Negation vermeiden •Synonyme vermeiden	Text •relevante Informationen an den Anfang •Zwischenüberschriften erwünscht

Abbildung 3, eigene Darstellung, Überblick Gemeinsamkeiten Regelwerke (Bredel & Maaß, 2016a, S. 89)

Siegel & Logos

Trotz der mittlerweile klar formulierten Regelwerke und der großen Verbreitung von Texten in Leichter Sprache, herrscht noch immer kein Konsens, welche Texte wie gekennzeichnet werden dürfen und welche Kriterien zumindest erfüllt sein müssen, um als Text in Leichter Sprache ausgewiesen zu werden. Diese Unklarheit rührt vor allem daher, dass Leichte Sprache einerseits aus Selbstvertreter:innenorganisationen erwachsen ist und von diesen geformt wurde und andererseits, als wissenschaftliche Disziplin geführt wird, in der diese Sprachvarietät auch top-down beschrieben wird. Die Regelwerke kommen also aus verschiedenen Richtungen und müssen in zeitintensiven und ein gewisses Engagement fordernden Prozessen ausgehandelt werden. Leichte Sprache soll adressat:innengerechte Kommunikation ermöglichen, es werden aber Unklarheiten bezüglich der Zertifizierung durch die unterschiedlichen Siegel befeuert, deren Verwendung meist nicht geschützt ist, was Adressat:innen verwirren kann (Girard-Groeber & Lichtenauer, 2023, S. 25).

Bilk & Schiffler (2023, S. 109 f.) geben einen Überblick über alle gängigen Siegel und Logos, denen das besondere Bemühen um (Text-)Verständlichkeit gemein ist (Bock & Pappert, 2023, S. 23): ein besonders weit verbreitetes Logo ist das von *Inclusion Europe*. Der europäische Verband stellt dieses, in Abbildung 4 ersichtliche, Logo zur Verfügung.



Abbildung 4, *Inclusion Europe Logo* (*Inclusion Europe, kein Datum*)

Grundsätzlich kann dieses Logo für leicht lesbare Informationen aller Art genutzt werden, wenn sie eine Reihe an Bedingungen erfüllen; die zu zertifizierenden Texte müssen den „Europäischen Regeln für leicht lesbare Informationen“ folgen, er muss von mindestens einer Person mit Lernschwierigkeiten geprüft werden und der Verband muss die relevante URL erhalten, mit dem Recht, die Verwendung des Logos wieder entziehen zu können (Inclusion Europe, kein Datum).

Ein Siegel, welches explizit auf die Verwendung von Leichter Sprache hindeutet, ist das Qualitätssiegel vom *Netzwerk Leichte Sprache* selbst, welches in Abbildung 5 zu sehen ist.



Abbildung 5, *Netzwerk Leichte Sprache Logo* (*Netzwerk Leichte Sprache, kein Datum*)

Dieses Siegel darf kostenpflichtig von den Mitgliedern des Netzwerks verwendet werden, sofern folgende Bedingungen erfüllt sind: der Text muss dem Regelwerk des Netzwerks folgen und von mindestens zwei Personen mit Lernschwierigkeiten geprüft werden. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, darf das Siegel ohne Gegenprüfung des Netzwerks verwendet werden.

Vom österreichischen Unternehmen Capito gibt es ebenfalls Zertifizierungssiegel. Diese Siegel beziehen sich nicht auf Leichte oder Einfache Sprache, sondern, wie in Abbildung 6 ersichtlich, auf die GERS-Levels A1, A2 und B1.



Abbildung 6, Capito Sprachlevels, (Capito, kein Datum)

Sie dürfen nur von Partner:innenbüros vergeben werden und müssen die TÜV-geprüften Qualitätsstandard von Capito verbindlich einhalten. Diese Qualitätsstandards besagen, dass Zielgruppe und Veröffentlichungsmedium vor der Texterstellung festgelegt werden müssen, dass der Text dem Capito Kriterienkatalog entsprechen muss, dass mindestens drei bezahlte Prüfer:innen der Zielgruppe den Text geprüft haben müssen und dass alle Prüfergebnisse dokumentiert und aufbewahrt werden (Capito, kein Datum).

Auch die Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim hat ihr eigenes Gütesiegel. Dieses Siegel hat wieder explizit die Leichte Sprache zur Basis. Es ist in Abbildung 7 zu sehen.



Abbildung 7, Leichte Sprache Siegel, (Forschungsstelle Leichte Sprache, Universität Hildesheim, kein Datum)

Dieses Siegel garantiert, dass der Leichte Sprache-Text wissenschaftlich geprüft wurde. Für die Vergabe muss der Text mit einer eigenen Verständlichkeitssoftware seitens der Forschungsstelle geprüft werden. Im Anschluss daran werden Vorgaben für die Überarbeitung formuliert. Dann wird der Text noch aus einer linguistisch-übersetzungswissenschaftlichen Perspektive geprüft und auf Basis dessen werden weitere Schritte zur Überarbeitung vorgegeben. Für den Erhalt dieses wissenschaftlichen Prüfsiegels muss eine entsprechende Überarbeitung des Textes vorgewiesen werden können (Forschungsstelle Leichte Sprache, Universität Hildesheim, kein Datum).

DIN SPEC Verfahren

Eine relativ neue Entwicklung im Bereich der Leichten Sprache ist das „Gießen“ dieser Varietät in eine DIN-Norm. Da viele Vertreter:innen der Leichte Sprache-Bewegung einheitliche und verbindliche Regeln als positiv besetztes Ziel wahrnehmen, wurde ein DIN SPEC-Verfahren (DIN SPEC – für Specification – ist der Vorläufer einer DIN Norm) vom deutschen Bundesministerium für Arbeit und Soziales initiiert, dessen Endprodukt explizite und weitestgehend kontextunabhängige Normen sein sollten (Bock & Leskelä, 2023, S. 54). Im März 2023 erschien nach dreijähriger Vorbereitungszeit der Entwurf der DIN SPEC 33429 „Empfehlungen für Deutsche Leichte Sprache“, welcher dann von Vertreter:innen aus verschiedenen Bereichen und vor allem Menschen mit Lese- und Lernschwierigkeiten inspiziert und geprüft wurde. Im Entwurf finden sich Empfehlungen für das Übersetzen von Texten in Leichte Sprache, für das Verfassen von Texten in Leichter Sprache und auch für das Gestalten von Texten in Leichter Sprache, sowohl auf Wort-, Satz- und Textebene, als auch zur Einbettung der Texte in die verschiedenen Nutzungssituationen. Von einer Norm ist die DIN SPEC zwar noch weit entfernt, trotzdem zeugt der Versuch, einheitliche Regeln zu formulieren und deren Anwendung verbindlich zu machen, von einem großen Interesse an der Verbesserung der Textqualität von Texten in Leichter Sprache. (DIN, 2023) Hentschel (2024) formuliert Lob für die neue Norm: laut ihr ist es beispielsweise sehr zu begrüßen, dass das für die Leichte Sprache typische strikte Genitiv-Verbot abgeschwächt wurde. Weiters lobt die Leichte Sprache-Übersetzerin, dass auch Empfehlungen zur optischen und graphischen Gestaltung und sogar Empfehlungen für den Entstehungsprozess von Texten formuliert sind. Wann diese DIN SPEC Empfehlungen aber wirklich zur DIN Norm werden ist nicht absehbar, verbindliche Regelungen bleiben also weiterhin Zukunftsmusik.

Kritik an den Regelwerken

Zweifelsohne sind fundierte Regelwerke, nach denen Texte in Leichter Sprache produziert werden sollen, trotz der noch fehlenden Einheitlichkeit eine positive Errungenschaft. Trotzdem haftet allen Regelwerken und Siegeln aber auch profunde Kritik an: laut Bredel & Maaß (2016a, S. 108 f.) liegt der Fokus der meisten Leitfäden zu sehr auf den visuellen Aspekten, wodurch die *„eigentlichen Sprachregeln auf allen Ebenen des Sprachsystems“* in den Hintergrund rücken und vernachlässigt werden. Einige Regeln seien demnach zu generisch oder oberflächlich formuliert. Außerdem kommt das Thema der Übersetzung von standardsprachlichen Texten in Leichte Sprache den Autorinnen zu kurz. Bock (2019, S. 13) kritisiert weiter, dass Gebote und Verbote zwar Richtungen vorgeben können, aber nicht imstande sind, Textqualität zu sichern. Einen guten Text mache bedeutend mehr aus als nur die stumpfe Befolgung von Regeln. In ihrer Auffassung soll

Leichte Sprache sich von strikten Regelwerken entfernen, das Ziel der leichteren Verständlichkeit für alle aber unbedingt beibehalten.

Auch wenn Expert:innen wie Bock Regeln zu Leichter Sprache mehr als Faustregeln verstehen wollen, die Orientierung geben können, denen jedoch nicht zwangsweise gefolgt werden muss, wird diese Arbeit sich an ein klares Regelwerk halten. Nur so kann sichergestellt werden, dass das Konzept Leichte Sprache als solches auf den Prüfstand gestellt und eben genau dieses für die Verwendung im Unterricht getestet wird. Die vorliegende Arbeit hält sich aus Gründen der Aktualität der überarbeiteten Ausgabe und der weiten Verbreitung an die Regeln des *Netzwerks Leichte Sprache*, was die anderen Regelwerke in ihrer Relevanz aber nicht schmälern soll. An ausgewählten Stellen, an denen das *Netzwerk Leichte Sprache* die Regelungen nicht detailliert genug ausführt, wird auf Bredel & Maaß' Standardwerk (2016a) für Ergänzungen zurückgegriffen.

2.6.1. Layout

Informationen finden nur dann einen Weg zu den Adressat:innen, wenn die Texte, in denen sie verpackt sind, gelesen werden. Texte in Leichter Sprache müssen es schaffen, Neugier bei Leser:innen zu wecken und diese Neugier ohne Überforderung aufrecht zu erhalten, sodass auch wirklich bis zum Ende gelesen wird. Ein besonders wichtiges – wenn nicht das wichtigste – Tool ist bei diesem Unterfangen das Layout. Das passende Layout zu einem Text in Leichter Sprache ist kein zusätzliches „Zuckerl“, welches am Ende der Textproduktion noch bedacht werden sollte. Überlegungen zu Form und räumlicher Ordnung sind viel zu elementar, als sie an das Ende des Prozesses zu stellen. Diese Gedanken passieren im Idealfall parallel zu jenen auf der Textebene. Durch ein passendes Layout wird der Lesefluss erleichtert und eine Orientierung auf der Seite gewährleistet, die Leser:innen für den Leseerfolg unbedingt brauchen. (Reichel, 2020, S. 14)

In den Regelwerken wird diesem Primat des Layouts insofern Folge geleistet, als dass sich ungefähr die Hälfte der jeweils formulierten Regeln dem Themengebiet der visuellen Gestaltung der Texte unterordnet. Die Regelwerke besprechen paraverbale Zeichen, wie zum Beispiel Schriftart, Schriftgröße oder Zeilenabstand, verbale Zeichen, also all jene, bei denen ein Schriftbild mit einer gewissen Bedeutung assoziiert ist, aber auch nonverbale Zeichen, wie zum Beispiel Bilder, Karten oder Grafiken und deren verständlichkeitsfördernden Einsatz (Bredel & Maaß, 2016a, S. 221 f.). Im Folgenden sollen die für Leichte Sprache charakteristischsten Regeln vorgestellt und kurz erläutert werden.

Gliederung

Grundsätzlich empfiehlt Reichel (2020, S. 19) hinsichtlich des Layouts von Texten in Leichter Sprache den Text so zu gestalten, dass er Aufmerksamkeit erregt und potenzielle Leser:innen

interessiert. Als einfaches Gestaltungsmittel nennt er die logische Gliederung in Absätze versehen mit aussagekräftigen Zwischenüberschriften. Wenn Seiten Informationen in betitelten Häppchen anbieten, wirken diese interessant und erwecken die Neugier der Lesenden ohne zu überfordern. Durch diese Art der Gestaltung können Fixpunkte geschaffen werden, an denen sich Leser:innen mit geringer Lesekompetenz gut orientieren können. (Reichel, 2020, S. 22)

Im Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* (2022, S. 52) werden ebenso logisch strukturierte Absätze und thematisch passende Zwischenüberschriften, wie in Abbildung 8 ersichtlich, als Gestaltungsgrundlage empfohlen.

Beispiel

Schlecht: Im Winter fällt Schnee.
Und es ist kalt.
Im Sommer scheint die Sonne.
Dann ist es wärmer.

Gut: Winter:
Im Winter fällt Schnee.
Und es ist kalt.
Sommer:
Im Sommer scheint die Sonne.
Dann ist es wärmer.

Abbildung 8 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 52)

Wie ebenfalls in Abbildung 8 ersichtlich, wird in der Leichten Sprache für jeden neuen Satz eine neue Zeile begonnen (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 50). Hierbei handelt es sich um ein zentrales Erkennungsmerkmal von Texten in Leichter Sprache (Gross, 2023, S. 150).

Jeder Satz soll darüber hinaus jeweils nur eine einzige Aussage enthalten. Satzgefüge oder Relativsätze müssen also in ihre Einzelteile zerlegt und jede Information in einem neuen Satz in einer neuen Zeile formuliert werden (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 30). Ein Beispiel hierfür findet sich in Abbildung 9:

Beispiel

Schlecht:

Ich habe meinem guten Freund Leo ein Buch über die Geschichte von Berlin geliehen.

Gut:

Leo ist ein guter Freund von mir.
Ich habe ihm ein Buch geliehen.
Das Buch ist über die Geschichte von Berlin.

Abbildung 9 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 30)

Weitere typographische, die Übersichtlichkeit fördernde Besonderheiten der Leichten Sprache sind ein vergrößerter Zeilenabstand, Linksbündigkeit und das Gebot, Sätze und Absätze auch bei einem Seitenumbruch zusammenstehen zu lassen (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 48, 49 & 51).

Schrift und Zeichen

Bezüglich der Schriftart empfiehlt das *Netzwerk Leichte Sprache* (2022, S. 46) eine einfache und vor allem gerade Schriftart zu verwenden. Positive sowie negative Beispiele finden sich in Abbildung 10. Überdies soll nur eine einzige Schriftart für den gesamten Text verwendet werden, um Verwirrungen möglichst gering zu halten.

Beispiel

Schlecht:

Times New Roman
Arial Kursiv
Courier
Lucida Handwriting

Gut:

Calibri
Myriad Pro
Open Sans
Verdana

Abbildung 10 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 46)

Ergänzend dazu sprechen sich Bredel & Maaß (2016a, S. 224) explizit gegen die Verwendung von verbundenen Schriften, wie zum Beispiel der Schulschrift oder diversen Zierschriften aus, da es bei diesen schwieriger ist, Buchstaben isoliert wahrnehmen zu können. Außerdem sollen die verwendeten Schriften serifenlos sein, da so alle Elemente des Buchstabens für dessen

Erkennung wichtig sind und keine überflüssigen Linien gelesen werden müssen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 226).

Bei Menschen mit geringer Lesekompetenz ist es besonders wichtig, die für das Verständnis essenziellen Wörter hervorzuheben, um das Blickverhalten beim Lesen zu unterstützen. Auch Hervorhebungen folgen dabei einem genauen Regelwerk. Das *Netzwerk Leichte Sprache* (2022, S. 54) schreibt vor, wichtige Wörter durch Fettdruck hervorzuheben, die wichtigen Stellen mit heller Farbe zu hinterlegen oder einen Rahmen um wichtige Sätze zu machen. Unterstreichungen sollen sparsam verwendet werden. Bredel & Maaß (2016a, S. 228 f.) fügen hinzu, dass die Markierungsmethode des Unterstreichens in der Regel bedeutet, dass das unterstrichene Wort am Seitenrand textlich oder bildlich erklärt wird.

Werden Zahlen benötigt, so empfiehlt das *Netzwerks Leichte Sprache* (2022, S. 23 f.) Zahlenwörter als Ziffer anstatt als Wort zu schreiben, also 3 statt drei. Grundsätzlich sollte aber vom expliziten Gebrauch von Zahlenwörtern, wie zum Beispiel 93, abgesehen werden, besonders wenn es sich um hohe Zahlen handelt. Anstelle dessen sollen Vergleiche oder ungenaue Mengenangaben, beispielsweise *viele*, *wenige* oder *fast alle*, verwendet werden. Bredel & Maaß (2016a, S. 234 f.) empfehlen darüber hinaus, 3-fach statt dreifach und 3 Sorten Brot statt dreierlei Brot zu verwenden. Bei komplizierteren Sachverhalten kann es außerdem für das Verständnis förderlich sein, Zahlen anstatt ausgeschrieben, grafisch in Form von Diagrammen darzustellen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 246).

Das Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* spricht sich zwar explizit gegen die Verwendung von Sonderzeichen, wie Anführungsstriche, Klammern oder Strich-Punkte aus, Interpunktionszeichen werden in diesem gängigen Regelwerk aber nicht als extra Kategorie betrachtet, weswegen Bredel & Maaß (2016a, S. 253-263) dieses hier folgendermaßen ergänzen: manche Interpunktionszeichen, wie zum Beispiel das Komma oder der Gedankenstrich, kommen in der Leichten Sprache schon aufgrund des Nebensatzverbots und dem Ein-Gedanke-pro-Satz-Gebot nicht vor, werden also praktisch nie verwendet. Im Gegensatz dazu kommen beispielsweise das Ausrufezeichen oder der Doppelpunkt aufgrund von sprachlichen Besonderheiten der Leichten Sprache eher häufig vor (Bredel & Maaß, 2016a, S. 254). Eine besondere Position in der Leichten Sprache nimmt das Fragezeichen ein; da eine Frage immer auch eine Antwort provoziert, kann das Fragezeichen, ähnlich dem Doppelpunkt, dafür verwendet werden, semantische Beziehungen zwischen Sätzen zum Ausdruck zu bringen. Beispielsweise wird das Satzgefüge

„Wenn Karl das Geld gestohlen hat, muss er es zurückbringen.“

in Leichter Sprache zu

„Karl hat das Geld gestohlen?

Dann muss Karl das Geld zurückbringen.“ (Bredel & Maaß, 2016a, S. 257)

Bildlichkeit

Übersetzungen in Leichte Sprache sind dazu angehalten, ein breiteres Verständnis von Textualität in den Blick zu nehmen. Um die Verständlichkeit eines Textes weiter zu erhöhen, empfiehlt das *Netzwerk Leichte Sprache* (2022, S. 58) sich zum Text passender Bilder zu bedienen. Dass Bebilderungen bei Textsorten wie Gebrauchsanweisungen hilfreich sein können, steht wohl außer Frage. Doch in der Leichten Sprache erweisen sie sich weit darüber hinaus als verständlichkeitsfördernd (Bredel & Maaß, 2016a, S. 274). Die eingesetzten Bilder müssen eine Hilfestellung für das Textverständnis darstellen; sie müssen scharf, klar und gut erkennbar sein und sollen für sich stehen, also nicht als Hintergrundmotiv eingesetzt werden (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 59 f.). Außerdem sollen alle Elemente gut erkennbar sein, Helligkeit und Kontrast müssen stimmen (Reichel, 2020, S. 40). Bilder – sowohl Fotos als auch gezeichnete Grafiken – können Inhalte greifbarer und anschaulicher machen: sie können schon auf den ersten Blick Interesse an einem Text erwecken, indem sie die emotionale Ebene ansprechen, sie können Vorwissen aktivieren und im Leseprozess Wörter schneller vereindeutigen. Dies alles kann zu mehr Motivation und Durchhaltevermögen seitens der Leser:innenschaft führen. (Bredel & Maaß, 2016a, S. 271)

Der begleitende Einsatz von Bildern führt jedoch nicht automatisch zu mehr Verständnis, sondern kann auch in einer Reizüberflutung resultieren. Handelt der Text von einem weniger bekannten Tier, wie beispielsweise einem Geier, wird ein Bild den Lesenden Aufschluss über dessen Aussehen geben. Handelt der Text jedoch von einem allgemein bekannten Tier, wie beispielsweise einem Hund, sind Bild und Text redundant und das Arbeitsgedächtnis wird sinnloserweise mehrbelastet. Beim Einsatz von Bildern muss also unbedingt die begrenzte Verarbeitungskapazität der Zielgruppe beachtet werden. Zu viele visuelle Stimuli können, wenngleich auch gut gemeint, schnell zur Belastung werden und somit das Gegenteil vom Intendierten erreichen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 272 f.). Darüber hinaus können auch Bilder mit schlecht nachvollziehbarem Schwerpunkt eine unerwünschte kognitive Mehrbelastung darstellen. Um ungewünschte Assoziationen bei den Lesenden zu vermeiden, muss ein Bild unbedingt einen klaren Ankerpunkt für die Augen aufweisen (Reichel, 2020, S. 40). Verzichtet werden soll neben redundanten Bildern auch auf rein ästhetische Verschönerungen, von denen

die Bildaussage kaum oder nur mehrdeutig interpretiert oder bei denen nicht auf die Bedeutung des Gemeinten geschlossen werden kann (Bredel & Maaß, 2016a, S. 275 f.).

Ein weiterer wesentlicher Punkt bei der Bebilderung, wie bei der Textproduktion an sich, ist die Zentrierung auf die Zielgruppe. Die Bebilderung von Texten in Leichter Sprache soll keinesfalls auf naive, kindliche Weise geschehen. Die Texte richten sich klar an eine erwachsene Leser:innenschaft und sollen auch dementsprechend aussehen. Kindliche Bilder in Texten führen zu Akzeptanzproblemen der Texte, was wiederum zu geringeren Zugriffszahlen führt und das Ziel der Leichten Sprache somit verfehlt (Maaß, Rink, & Zehrer, 2014, S. 73 f.).

Anordnung von Text und Bild

Laut Reichel (2020, S. 24) gehören Nähe und Abstand und Größenverhältnisse zwischen den Text- und Bild-Elementen zu den elementaren Werkzeugen in der Gestaltung von Texten in Leichter Sprache. Durch die unterschiedlichen Größen der verschiedenen Elemente kann die jeweilige Relevanz widerspiegelt werden; je wichtiger ein Element, desto dominanter und bunter sollte es gestaltet sein, um das Blickverhalten der Lesenden auf sich zu ziehen und die Wichtigkeit zu signalisieren. Um den Lesefluss zu unterstützen und den Text harmonisch wirken zu lassen, sollen die verschiedenen Elemente, wie Textabschnitte, Bilder oder zusätzliche Erklärkästchen, aneinander ausgerichtet sein (Reichel, 2020, S. 25 f.). Die Textabschnitte sollen darüber hinaus mit den sie illustrierenden Bildern oder Erklärungen in räumlicher Proximität angeordnet sein. So kann sichergestellt werden, dass das Gehirn die beiden Reize simultan verarbeiten kann und die Aufmerksamkeit nicht unnötigerweise geteilt werden muss. Ist dies nicht möglich, können auch Colour Coding oder grafische Verbindungselemente wie zum Beispiel Pfeile die Zusammengehörigkeit von Bild und Text kennzeichnen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 282 f.).

2.6.2. Wortebene

Die nächste Ebene, auf der die Leichte Sprache genauer betrachtet werden soll, ist die der Lexik. Hinsichtlich dieser gibt es einige wenige grundlegende Regeln, deren Einhaltung Texte für alle Leser:innen zugänglich und verständlich machen sollen. Teilweise betreffen diese Regelungen Wortarten oder Wortgruppen als Ganzes, teilweise spielen sie sich auf der Ebene der Wortwahl ab.

Die grundlegendste Regel besagt, in Leichte Sprache-Texten einfache Wörter zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 12). Das Regelwerk nennt als Beispiel, *erlauben* anstatt des komplizierteren *genehmigen* zu verwenden. Dieses eine Exempel zeigt zwar, in welche Richtung es gehen soll, berechtigterweise stellt sich hier aber die Frage, wie einfache Wörter denn inhaltlich festgelegt seien, wer denn bestimmt, was einfache Wörter sind. Eine von Bredel & Maaß (2016b,

S. 74) erstellte Kriterienliste versucht sich an einer Definition: ein Wort gilt demnach dann als einfach, wenn es häufiger vorkommt als andere Wörter aus dem gleichen Wortfeld. Um dies zu prüfen, gibt es beispielsweise das Worthäufigkeitstool der Universität Leipzig (2025): bei dieser Suchmaschine sind verschiedene, selbst zu wählende Korpora hinterlegt. Wird ein Wort in die Suchmaschine eingetippt, erhält man die absolute Anzahl dieses Wortes im gewählten Korpus, den Rang des Wortes in der Häufigkeitssortierten Liste aller Wörter und auch die Häufigkeitsklasse, in welcher Wörter mit vergleichbarer Häufigkeit zu größeren Klassen zusammengefasst werden. Das häufigste Wort hat dabei die Häufigkeitsklasse 0, besonders seltene Wörter können eine Häufigkeitsklasse von über 20 aufweisen. Mit diesem Tool können Synonyme verglichen, und das häufigste – also das leichteste – für den Text ausgewählt werden. Wurde sich einmal für eine Option unter verschiedenen Synonymen entschieden, ist es wichtig, dieses einmal ausgewählte Wort konsequent über den gesamten Text hinweg zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 14; Bredel & Maaß, 2016b, S. 91). Wenn die Wahl auf das Wort *Haube* fiel, soll vermieden werden, im weiteren Verlauf auf das ebenso einfache Synonym *Mütze* zurückzugreifen.

Außerdem muss ein Wort aus wenig Wortbausteinen bestehen, um als einfach zu gelten. Um dies zu definieren gibt es den Flesch-Index, welcher die Verständlichkeit eines Textes aufgrund von Silben-, Wörter- und Satzanzahl ausweist und der davon ausgeht, dass kurze Wörter einfacher verständlich sind als lange (Schöll, 2024). Es soll beispielsweise *Aufgabe* statt *Aufgabenstellung* oder *Ziel* statt *Zielsetzung* verwendet werden. Ein einfaches Wort soll außerdem stilistisch neutral sein, und keine Nebenbedeutungen haben. Einfache Wörter zeichnen sich auch darin aus, dass sie auf der einen Seite früh im Spracherwerbsprozess gelernt und bei degenerativen Hirnkrankheiten wie Demenz erst spät wieder verlernt werden.

Das Gebot zur Verwendung von einfachen Wörtern impliziert auch, dass in Leichter Sprache Fach- und Fremdwörter, genauso wie Anglizismen, weitestgehend vermieden werden sollen (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 13). In bestimmten Kontexten ist der Einsatz von sehr spezifischen Begriffen jedoch für die Message des Textes wesentlich. Wenn Fach- oder Fremdwörter unumgänglich sind, sollte im Satz nach der Verwendung auf die richtige Aussprache hingewiesen werden, beispielsweise „*Science-Fiction. Das spricht man so aus: Saiens-Fikschn.*“ Kann davon ausgegangen werden, dass das Wort für die meisten Leser:innen unbekannt ist, soll das Wort, wie in Abbildung 11 ersichtlich, direkt im Text erklärt werden (Gross, 2023, S. 136). Alternativ zu einer verbalen Erklärung kann auch ein Alltagsbeispiel als Erklärungshilfe herangezogen werden (Bredel & Maaß, 2016a, S. 352). Sollte ein Text aber viele Fremdwörter beinhalten, wird diese Variante schnell unübersichtlich. Um dies zu vermeiden, kann entweder ein Glossar am Textende

geschrieben werden, oder die Erklärungen finden sich optisch hervorstechend klar mit dem zu erklärenden Begriff in Verbindung stehend am Seitenrand (Gross, 2023, S. 136).

Beispiel

Gut: Herr Meier hatte einen schweren Unfall.
Jetzt lernt er einen anderen Beruf.
Das schwere Wort dafür ist:
berufliche Rehabilitation.

Abbildung 11 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 13)

Trennung langer Wörter

Wie bereits erwähnt sollen die in Texten in Leichter Sprache verwendeten Wörter so kurz wie möglich sein. In Fällen, wo keine zufriedenstellende kurze Alternative zu finden ist, sollen längere Wörter um der besseren Lesbarkeit Willen getrennt werden (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 14). Die deutsche Leichte Sprache steht hier vor einer sprachspezifischen Herausforderung: während es in vielen Sprachen, wie im Englischen, üblich ist, komplizierte Wörter als Konstruktionen zu formulieren (zum Beispiel *date of birth*), werden im Deutschen einzelne Wörter zu komplexen Wortgebilden synthetisiert (zum Beispiel *Geburtsdatum*). Diese Verbindungen mehrerer Wörter, die gemeinsam ein Nomen ergeben, werden Nominalkomposita genannt. Da Menschen mit geringer Lesekompetenz oft Probleme haben, die Wortfugen, also jene Stellen, wo das Wort zusammengesetzt ist, zu finden, und somit die richtige Bedeutung zuzuweisen, sollen Nominalkomposita an den Fugen getrennt werden. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 94)

Aus der LeiSA-Studie, einer Studie zum Thema Leichte Sprache im Arbeitsleben, geht hervor, dass Nominalkomposita immer besser und schneller gelesen werden können, wenn sie an den Fugen optisch getrennt sind (Schiffler, 2022, S. 53). Dies gilt für durchsichtige Nomen, also jene Komposita, deren Bedeutung aufgrund der Bestandteile der Wörter klar ist: beispielsweise *Regenschirm*, welcher einen Schirm zum Schutz vor Regen beschreibt. Die Trennung an den Wortfugen ist aber auch bei nicht-durchsichtigen Nomen für den Leseprozess hilfreich, also jenen Nominalkomposita, deren Bedeutung nicht von den Bestandteilen abgeleitet werden kann, wie zum Beispiel *Eselsohr* oder *Schneebesen*, wo keinesfalls das Ohr eines Lasttiers oder ein Putzgerät im Winter beschrieben wird (Schiffler, 2022, S. 58). Während diese Erkenntnis für durchsichtige Nomen erwartbar scheint, kam sie bei nicht-durchsichtigen Nomen aber auch für die Autor:innen der Studie überraschend. Ein Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass Wörter von Menschen mit geringer Literalität Buchstabe für Buchstabe gelesen werden und das Trennungsinstrument daher eher Orientierung gibt als störend wirkt (Schiffler, 2022, S. 59).

Dass diese Trennung im Sinne der einfacheren Lesbarkeit vorgenommen werden muss, darüber ist sich die Wissenschaft einig. Über das Wie dieser Trennung wird jedoch angeregt diskutiert. Die beiden gängigsten und gleichzeitig umstrittensten Varianten sind einerseits der Bindestrich (also *Feier-Tag*), und andererseits der Mediopunkt (also *Feierschwtag*). Beide Varianten haben klare Vor- aber auch ihre Nachteile. Im Folgenden soll der akademische Diskurs kurz zusammengefasst werden.

Lange Zeit war der Bindestrich das gängige Trenninstrument, das in den meisten Regelwerken vorgeschlagen wurde. Gegner:innen dieser Methode argumentieren jedoch, dass der Bindestrich bereits eine Rolle in der deutschen Sprache innehat und im tatsächlichen deutschen Sprachrepertoire vorkommt, beispielsweise im *BMX-Fahrrad* oder der *Lotto-Annahmestelle*. Die Verwendung des Zeichens, wie sie manche Leichte Sprache-Regelwerke vorsehen, ist also nach standarddeutschen Regeln schlicht falsch (Bredel & Maaß, 2016b, S. 95 f.). Trotz des inkorrekten Deutsch wird den Lesenden aber vorgegaukelt, korrekt zu sein, was auch die Lernfunktion der Texte in Leichter Sprache untergräbt (Wellmann, 2021, S. 40). Eine aus mehreren Gründen bessere Alternative zum Bindestrich, ist das Trennen mittels Mediopunkt (zum Beispiel *Geburts-datum*). Bredel & Maaß (2016b, S. 96) schlagen dieses sehr alte Zeichen vor, welches schon vor dem jetzt gängigen Leerzeichen dazu genutzt wurde, Wörter voneinander zu trennen. Sie weisen darauf hin, dass bekannte und viel verwendete Textverarbeitungsprogramme diesen halbhoch in der Zeile vorkommenden Punkt immer noch als Trennzeichen verwenden, sofern die Formatierungszeichen eingeblendet sind. Die Anwendung ist also schon sehr alt und bewiesenermaßen intuitiv und verständnisfördernd. In einer Eyetracking-Studie, mit dem Ziel, die „optimale Kompositaschreibung zur kognitiven Entlastung im Leseverstehen“ bei Menschen mit Migrationshintergrund zu ermitteln konnte festgestellt werden, dass der Mediopunkt beim Lesen hinsichtlich der Geschwindigkeit kognitiv am meisten entlastet, er also eine gute Alternative zum Bindestrich darstellt (Wellmann, 2021, S. 31 & 36).

Auch hinsichtlich der Auffälligkeit der Trennung von Komposita bleibt zu sagen, dass der Mediopunkt wegen seiner geringeren Auffälligkeit, Ablehnung – sowohl bei den Adressat:innen selbst als auch allgemein in der Gesellschaft – entgegenwirken kann, da das ursprüngliche Wortbild eher erhalten bleibt (Bredel & Maaß, 2016b, S. 95 f.). Trotzdem fallen Wörter mit Trennungen als außergewöhnlich auf, was von einem Teil der Zielgruppen negativ wahrgenommen wird, auch wenn der Leseerfolg dadurch erhöht werden kann (Schiffler, 2022, S. 53 & 61).

Ein kleiner Nachteil des Mediopunkts für Übersetzer:innen, ist die schwierigere Auffindbarkeit dessen auf der Tastatur. Will man einen Mediopunkt schreiben, muss er über das Zeichen 00B7 in Unicode und ASCII in Textverarbeitungsprogrammen bei „Symbolen“ eingefügt werden. Wörter

mit Mediopunkt werden überdies von integrierten Rechtschreibprogrammen nicht erkannt, was auch maschinelle Übersetzungen erschwert. Es bleibt aber zu erwarten, dass verschiedene Anbieter:innen ihre Software überarbeiten werden und damit diese Probleme beseitigen. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 99)

Aufgrund der besprochenen überwiegenden Vorteile des Mediopunkts, wird auch in dieser Arbeit der halbhohe Punkt als Trenninstrument verwendet.

Wortarten

Hinsichtlich der präferierten Wortarten empfiehlt das *Netzwerk Leichte Sprache* (2022, S. 16), wo möglich, die Verwendung von Verben anstelle von Nomen. Nominalkonstruktionen sollen weitestgehend vermieden werden. Um Ausgangstexte in Leichte Sprache-Texte zu übersetzen, sollen also alle nominalisierten Hauptwörter in die Verben, von denen sie abstammen, zurückverwandelt werden. Anstatt *die Behandlung* steht dann *wird behandelt* oder statt *das Fortschreiten* steht dann *etwas schreitet fort* (Bredel & Maaß, 2016b, S. 125). Ein Beispiel hierfür findet sich in Abbildung 12.

Beispiel	
Schlecht:	Morgen ist die Wahl zum Heim-Beirat.
Gut:	Morgen wählen wir den Heim-Beirat.

Abbildung 12 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 16)

Damit einhergehend wird die Verwendung aktiver Wörter, anstatt von Passivkonstruktionen empfohlen (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 16). Das Passiv rückt die Handlungsträger:innen in den Hinter- und das Geschehen in den Vordergrund, was schwieriger zu erfassen ist. In Leichter Sprache soll das Passiv daher vermieden werden. Die Hauptfrage bei der Übersetzung vom Passiv in das Aktiv ist die nach den Handlungsträger:innen, die entweder ermittelt oder, wie in Abbildung 13, mit einem *wir* ersetzt werden sollen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 130 f.).

Beispiel	
Schlecht:	Morgen wird der Heim-Beirat gewählt.
Gut:	Morgen wählen wir den Heim-Beirat.

Abbildung 13 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 16)

Ebenso stellt die Verwendung von Personalpronomen als Ersatz für den Namen oder die Bezeichnung von beschriebenen Personen oder Dingen eine potentielle Quelle für Unverständnis

dar, auf welche verzichtet werden sollte (Gross, 2023, S. 138). Personalpronomen verlangen eine Rück- oder Vororientierung auf Vorgänger- oder Folgesätze, die viel Aufmerksamkeit verbraucht. Diese Aufmerksamkeit fehlt dann beim Dekodieren des eigentlichen Textes. Es widerspricht außerdem dem Gebot, für ein und dieselbe Sache auch ein und dasselbe Wort konsequent zu verwenden. Personalpronomen sind darüber hinaus relativ; ein einziges Wort kann also verschiedene Personen oder Dinge meinen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 92). Bredel & Maaß (2016b, S. 92) geben ein Beispiel, warum dieser relative Charakter von Personalpronomen das Verständnis maßgeblich beeinträchtigen kann: der Satz „*Paula hat Fiona eine Reise geschenkt.*“ steht für sich und ist leicht verständlich. Mögliche darauffolgende Sätze, die mit dem Relativpronomen *sie* beginnen zeigen aber, dass dieses an sich einfache kurze Wort nicht klar auf ein Element im Ursprungssatz zurückgeführt werden kann. In „*Sie hat den Flug schon früh gebucht.*“ ist *sie* = *Paula*. Im Satz „*Sie hat sich das immer gewünscht.*“ kann *sie* sowohl *Fiona* als auch *Paula* meinen. In „*Sie wird sicherlich beschwerlich.*“ steht *sie* für *die Reise* und in „*Sie freuen sich sehr darauf.*“ meint *sie* *Fiona und Paula*.

2.6.3. Satzebene

Die nächste sprachliche Ebene, auf der Leichte Sprache-Regeln formuliert sind, ist die Satzebene. Auch hier müssen verschiedene Mechanismen beim Erstellen eines Textes beachtet werden. Die wichtigste und grundlegendste Regel ist, dass „*pro Satz nur eine Aussage zulässig ist.*“ (Bredel & Maaß, 2016b, S. 101). Dies mag trivial klingen, stellt aber in der Erstellung von Zieltexten in Leichter Sprache eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Um komplexe Satzkonstruktionen aus dem Ausgangstext zu vereinfachen, müssen zunächst alle Einzelinformationen, die in einer solchen Satzkonstruktion stecken, isoliert und dann in einzelnen Hauptsätzen wiedergegeben werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 103). Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass Sätze nicht zwingendermaßen vollständig sein müssen und Sätze auch mit *oder*, *und* oder *aber* begonnen werden dürfen (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 32) Verschiedene Nebensatzkonstruktionen verlangen verschiedene Vereinfachungsarten. Einige wichtige sollen hier vorgestellt werden.

Arten von Nebensätzen und ihre Übersetzungen

Es gibt eine Reihe von adverbialen Nebensätzen, die mit verschiedenen Subjunktionen eingeleitet werden. Eine stellen die konditionalen Satzgefüge dar, in denen eine Bedingung ausgedrückt wird, weswegen diese oft mit *wenn* oder *falls* eingeläutet werden. Ein Beispiel für eine solches konditionales Satzgefüge lautet *Das Kind bekommt sein Spielzeug, wenn es aufgeessen hat*, wobei, *wenn es aufgeessen hat*. jener Teil des Satzes ist, der in der Leichten Sprache nicht

zulässig ist. Übersetzt werden können solche Konstruktionen mit einer Frage und einem darauffolgenden Antwortsatz mit *dann*. Aus dem komplizierten Satzgefüge wird also:

Hat das Kind aufgegessen?

Dann bekommt es das Spielzeug. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 105)

Kausale Satzgefüge, bei welchen im Ausgangstext der Nebensatz eine Begründung darstellt und mit *weil*, *denn* oder *da* beginnt, können in der Reihenfolge vertauscht und durch das Adverb *deshalb* in Hauptsätze umgewandelt werden.

Aus *Er ist müde, weil er kaum geschlafen hat.* wird:

Er hat kaum geschlafen.

Deshalb ist er müde. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 106)

Konzessive Satzgefüge enthalten einen Nebensatz, der dem Inhalt des Hauptsatzes oder der Erwartungshaltung, die durch den Hauptsatz hervorgerufen wird, widerspricht. Die Nebensätze in konzessiven Satzgefügen beginnen meist mit *obwohl*. In Leichter Sprache können diese Sätze mit dem Adverb *trotzdem* übersetzt werden. Das Satzgefüge *Sie kam heute zur Schule, obwohl sie krank war.* wird zu

Sie war heute krank.

Trotzdem kam sie heute zur Schule. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 109)

Eine weitere Gruppe von Satzgefügen, deren Übersetzung in Leichte Sprache besonderen Regeln obliegt, sind Temporalkonstruktionen. Als Temporalsätze werden alle Nebensätze bezeichnet, die den Hauptsatz in einem gewissen zeitlichen Rahmen verorten, typischerweise fangen diese Sätze also mit Subjunktionen wie *nachdem* oder *bevor* an. Anstatt den durch diese Wörter möglich gemachten zeitlichen Sprüngen, soll in Leichter Sprache die tatsächliche chronologische Reihenfolge eingehalten werden. Empfohlen wird dies mit *Dann*-Sätzen. Aus *Bevor die Kinder ins Bett gingen, hörten sie noch eine Geschichte.* wird

Die Kinder hörten eine Geschichte.

Dann gingen sie ins Bett. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 111)

Auch Relativsätze, die zu einem Nomen im Hauptsatz zusätzliche Informationen bereitstellen, müssen umformuliert werden. Explikative Relativsätze ergänzen den Hauptsatz um zusätzliche, nicht zwingend für den Kontext notwendige Informationen, zum Beispiel *Luca, der gerne Fußball spielt, ist ein 12-jähriger Junge.* Hier kann der Relativsatz einfach aus dem Satzgefüge

herausgelöst und die Information über das Hobby des Jungen in einem eigenen Satz formuliert werden. Restriktive Relativsätze hingegen können ohne Sinnänderung nicht weggelassen werden. Ein Beispiel hierfür lautet *Ein Handy, das mehr als 400 Euro kostet, können sich die wenigsten leisten*. In diesem Fall empfiehlt es sich, bei einer Übersetzung in Leichte Sprache die Information aus dem Relativsatz an den Anfang zu stellen:

Manche Handys kosten mehr als 400 Euro.

*Viele Menschen können diese Handys **nicht** kaufen.*

Diese Handys sind für die Menschen zu teuer. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 113 ff.)

Von Ergänzungssätzen spricht man, wenn Nebensätze die Funktionen von Subjekt oder Objekt übernehmen. Auch diese Art von Nebensätzen, die üblicherweise mit *dass*, *ob* oder einem Fragepronomen eingeleitet werden, können Leser:innen von Texten in Leichter Sprache am Verstehen hindern. Sätze mit *dass*, zum Beispiel *Der Vorstand weiß, dass sich viele Menschen ein teures Handy nicht kaufen können*, werden zu:

Die Chefs von der Firma wissen:

*Viele Menschen können das Handy **nicht** kaufen.*

Das Handy ist für viele Menschen zu teuer. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 116)

Negation

Charakteristisch für Texte in Leichter Sprache ist auch, dass sie, wo immer möglich, positiv formuliert werden. Anstatt *Das war nicht schlecht*, soll *Das war gut*, anstatt *Reg dich nicht auf! Bleib ruhig!* verwendet werden. Das Netzwerk Leichte Sprache (2022, S. 18 f.) empfiehlt dies, da negative Wörter wie *nicht(s)*, *nie* oder *kein(e/r)* von Menschen mit geringerer Lesekompetenz oft übersehen werden und so das Verständnis nicht nur erschweren, sondern ganz verunmöglichen. Sind negative Wörter unumgänglich, sollen freistehende Ausdrücke, wie die oben erwähnten *nicht(s)*, *nie* oder *kein(e/r)* anstatt im Wort integrierte, wie *unklar*, verwendet und diese fett gedruckt werden, um sie optisch hervorzuheben, beispielsweise *Heute regnet es **nicht***. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 149; Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 19). Bestimmte Wörter fett zu drucken stellt aber natürlich wieder einen Marker dar, in diesem Falle vielleicht sogar einen, der wissenschaftlich nur bedingt begründbar ist: die bereits erwähnte LeiSA-Studie kam zu dem Ergebnis, dass Verneinungen mit *nicht* von den allermeisten Adressat:innen problemlos verstanden werden können (Schiffler, 2022, S. 70). Verneinungen müssen also nicht überall vermieden werden, sie müssen auch nicht zwingend fett geschrieben werden (Schiffler, 2022, S.

79). Da sich in dieser Studie aber an das Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* gehalten wird, werden Verneinungen trotz den erwähnten Studienergebnissen optisch hervorgehoben.

Sprache der Nähe

Leichte Sprache versteht sich als Sprache der Wirklichkeit. Da im Konjunktiv Aussagen gemacht werden, die Gesagtes oder nur Gedachtes wiedergeben, wird er in der Leichten Sprache vermieden. Praktisch kann dies mit einer Vielleicht-Konstruktion, wie in Abbildung 14, gelöst werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 160).

Beispiel	
Schlecht:	Morgen könnte es regnen.
Gut:	Morgen regnet es vielleicht.

Abbildung 14 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 17)

Dass die Leichte Sprache eine Sprache der Wirklichkeit oder auch eine Sprache der Nähe ist, wird auch im Umgang mit den Zeitformen evident. Für alle Handlungen und Ereignisse der Gegenwart wird natürlicherweise das Präsens verwendet, für alle Handlungen und Ereignisse in der Vergangenheit das im mündlichen Sprachgebrauch übliche Perfekt. Präteritum und Plusquamperfekt werden vermieden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 140). Handlungen und Ereignisse, die in der Zukunft liegen, werden mit dem Präsens und einer die Zukunft ausdrückende Zeitangabe beschrieben, zum Beispiel *Morgen gehen wir Pilze suchen.* statt *Wir werden morgen Pilze suchen gehen.* (Bredel & Maaß, 2016b, S. 146)

Eine letzte Regelung auf Satzebene, die aber nicht ganz unumstritten ist, betrifft den Genitiv. Auf ihn sollte in Leichter Sprache laut Regelwerk vollständig verzichtet werden. Besser seien Konstruktionen mit *von* oder *vom* (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 17), wie in Abbildung 15 ersichtlich wird.

Beispiel	
Schlecht:	Das Haus des Lehrers. Des Lehrers Haus.
Gut:	Das Haus von dem Lehrer. Das Haus vom Lehrer.

Abbildung 15 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 17)

Dieses Thema ist jedoch ein in der Wissenschaft kontrovers diskutiertes: laut LeiSA-Studie sind viele Sätze im Genetiv genauso leicht verständlich wie mit Von-Konstruktionen, der Genetiv könne also in bestimmten Fällen ruhig verwendet werden. Dies trifft besonders dann zu, wenn es gemeinhin üblich ist, in einem Satz den Genetiv zu verwenden. Außerdem muss eindeutig sein, auf wen oder was sich der Genetiv bezieht. Von-Konstruktionen klingen oft kindlich, weswegen die Gefahr besteht, dass sich erwachsene Leser:innen nicht ernst genommen fühlen. Aus diesem Grund ist in eindeutig verständlichen Fällen jedenfalls der Genetiv vorzuziehen (Schiffler, 2022, S. 87). Nach der neuen DIN SPEC 33429 (2023) sollen einfache Genitive zulässig sein; es wird erlaubt, *Annas Auto* anstatt *das Auto von Anna* zu verwenden. *Das Auto der Lehrerin* bleibt aber weiterhin unzulässig.

Eine Aussage pro Satz ist zwar die grundlegendste und wesentlichste Regelung beim Formulieren von Texten in Leichter Sprache auf Satzebene, aber bei Weitem nicht die Einzige. Werden alle Regeln auf Satzebene befolgt, entstehen im Idealfall

- einfache Sätze
- im Verbalstil,
- die direkt
- und handlungsorientiert
- vom Hier-und-Jetzt aus
- auf die Welt Bezug nehmen. (Bredel & Maaß, 2016b, S. 102)

2.6.4. Textebene

Nachdem bereits die grafische Ebene, die Wort- und die Satzebene im Hinblick auf das Regelwerk der Leichten Sprache besprochen wurde, wird im letzten Teil dieses Kapitels noch auf die Textebene eingegangen. Dies ist notwendig, da Texte mehr sind als nur aneinandergereihte Sätze; Texte haben eine innere Struktur, Argumentationslinien greifen ineinander, Informationen bauen aufeinander auf. Es stellt also eine besondere Herausforderung dar, nicht nur einzelne Sätze, sondern ganze Texte in Leichte Sprache zu übersetzen, insbesondere erzählende Texte, wie Geschichten oder Nachrichtenmeldungen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 153). Texte in Leichter Sprache müssen zuallererst in ihre Einzelteile zerlegt und dann in chronologischer Reihenfolge wieder zusammengesetzt werden. Hilfreich dabei sind, wie bereits in Kapitel 2.6.1 besprochen, Zwischenüberschriften für die leichtere Orientierung im Text. Der Aufbau muss logisch und linear sein, wobei die Struktur des Ausgangstextes verändert werden kann und soll, jedoch nicht ohne

sich zur Brückenfunktion von Texten in Leichter Sprache Gedanken gemacht zu haben (Gross, 2023, S. 145).

Kommt es in einem Fließtext zu einer Aufzählung mit Beistrichen oder auch über mehrere Sätze, so soll anstatt dessen eine Liste mit Aufzählungszeichen formatiert werden. Dies dient der Übersichtlichkeit und wirkt gegen Überforderung der Lesenden. Wichtig bleibt aber auch hier: die Sätze oder Stichpunkte in der Aufzählung müssen unbedingt grammatikalisch korrekt sein. (Gross, 2023, S. 140)

Auf Textebene stellt sich immer die Frage, wo schwer verständliche Informationen einerseits weggelassen und zusätzliche verständnisfördernde Informationen andererseits hinzugefügt werden müssen, um Zieltexte lesbar zu halten (Bredel & Maaß, 2016b, S. 154). Welche Informationen überflüssig sind und welche hinzugefügt werden müssen, ist je nach Adressat:innengruppe unterschiedlich und muss daher im Hinblick auf diese individuell festgelegt werden. Diese extra Erklärungen oder Bebilderungen können bei digitalen Texten als Mouseover, also als über dem Mauszeiger schwebendes Feld, eingefügt werden, um den Textfluss nicht zu stören und die Übersichtlichkeit zu erhalten (Maaß, Rink, & Zehrer, 2014, S. 71 f.).

Auch wenn normative und eindeutige Regelwerke für Texte und Übersetzungen in Leichte Sprache existieren, ist es fast unmöglich, für alle Texte und über alle Zielgruppen hinweg geeignete Regeln festzulegen. Die Autorin der LeiSA-Studie, die die Regelungen wissenschaftlich an der Zielgruppe prüfte, arbeitete vier grundlegende und universal geltende Merkmale von verständlichen Texten heraus (Schiffler, 2022, S. 28-30): wenig überraschend sollen Zieltexte einfach sein. Dazu gehören einfache Wörter, einfache Satzstrukturen, einfache und passende Bilder und gut leserliche Schrift. Zweitens soll ein verständlicher Text die optimale Länge haben, also nicht zu viel und nicht zu wenig sagen. Wiederholungen von schwierigen Sachverhalten dürfen trotzdem vorkommen, damit das Verständnis und Behalten gesteigert werden können. Drittens soll ein verständlicher Text klar geordnet sein; klare Überschriften, logischer Aufbau, Zusammenfassungen von wichtigen Inhalten und die Verwendung von optischen Strukturierungshilfen wie Aufzählungen helfen dabei. Viertens soll ein verständlicher Text Lust aufs Lesen machen. Das Lesen soll leicht fallen, Leser:innen sollen nicht frustriert zurückgelassen werden.

Nachdem nun die Regeln von Leichter Sprache auf den verschiedenen Sprachebenen vorgestellt und eingehend beleuchtet wurden, sollen nun der derzeitige Wissensstand über Leichte Sprache als Inklusionsmöglichkeit in Schulen und die didaktische Verwendung von Texten in Leichter Sprache besprochen werden.

3. Inklusion über Sprache im (GW-)Unterricht

Geringe Literalität stellt für Erwachsene eine erhebliche Hürde für die gesellschaftliche, politische und ökonomische Partizipation dar. Doch das Problem der fehlenden Lesekompetenz hat seinen Ursprung natürlich schon viel früher, und zwar in der Volksschule. Ein Fünftel der österreichischen Kinder sind nach den vier Jahren Volksschulbildung „leistungsschwache Leser:innen“, Buben (57%) sind hier stärker vertreten als Mädchen (43%) (Schmich, Wallner-Paschon, & Illetschko, 2021, S. 26). Ein Fünftel der in die Sekundarstufe 1 übertretenden Kinder ist also gefährdet, dem Unterricht aufgrund ihrer rudimentären Lesekompetenzen nicht ausreichend folgen zu können. Die Aufgabe der Schule soll es sein, sich um diese und andere Benachteiligungen anzunehmen, die unterschiedlichen Chancen der Schüler:innen auszugleichen und Bildungserfolg für alle zu ermöglichen; diese Bestrebungen nennt man *Schulische Inklusion* und diese ist zu einem zentralen Thema im Bildungsbereich geworden (Werning & Arndt, 2016, S. 19). Dabei entfernt sich der breitere Inklusionsbegriff von der Fokussierung auf Schüler:innen mit Behinderungen als exklusive Adressat:innengruppe, und nimmt alle benachteiligten Schüler:innen in den Blick, ohne Diagnosen und Zuschreibungen. Diskriminierungen aufgrund verschiedenster Kategorien wie Behinderung, Geschlecht, Religion, kultureller Herkunft oder Klasse sollen in einem weiten Inklusionsverständnis minimiert und die gesellschaftliche Teilhabe aller Schüler:innen maximiert werden (Werning & Arndt, 2016, S. 21 f.). Es gibt unterschiedliche Hebel, wo bei schulischer Inklusion angesetzt werden kann. Ein besonders wirksamer ist der der Sprache. Die Lesekompetenz als Voraussetzung für Schulerfolg rückt in den Fokus der bildungsinteressierten, gesellschaftlichen Aufmerksamkeit (Bock & Pappert, 2023, S. 161 f.). Sprache stellt das wichtigste Medium eines jeden Unterrichts dar; sie ist essentiell bei der Vermittlung von fachlichen Informationen, bei Diskussionen über fachliche Zusammenhänge, bei der Formulierung von Arbeitsergebnissen, bei formuliertem Feedback und Verbesserungsvorschlägen seitens der Lehrperson und noch vielem anderen mehr (Budke & Kuckuck, 2017, S. 7). Die Gründe für sprachliche Schwierigkeiten im Unterricht sind, so wie deren Ausprägungen, vielfältig. Sie treten auf als Konsequenz eines spracharmen Umfelds oder fehlender bildungssprachlicher Kompetenzen in Herkunftssprachen und werden vom Bildungssystem nur unzureichend aufgegriffen (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 11). Sprache ist also einerseits grundlegende Voraussetzung für das Lernen, gleichzeitig heißt Lernen aber immer auch Aneignung von Sprache (Ahrenholz, 2010, S. 17).

Bildungssprache

Gewisse sprachliche Kompetenzen stellen eine grundlegende Erfolgsbedingung für das Lernen in allen Schulfächern dar. Eine Beobachtung der letzten Jahre ist es, dass die Multilingualität der

Schüler:innen in vielen Schulen bereits den Normalfall darstellt, dass dieser große Sprachenschatz, der damit in den Klassenzimmern zu finden ist, jedoch kaum genutzt wird. Mehr noch, Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden sogar eher benachteiligt (Budke & Kuckuck, 2017, S. 9 f.) Diese Situation an Schulen, die schlecht genutzte Vielsprachigkeit und die Benachteiligung der Kinder mit anderer Erstsprache, erschweren die Schullaufbahn von Kindern erheblich (Gebele & Zepter, 2016, S. 108). In diesem Diskurs wird zwischen Alltagssprache und Bildungssprache unterschieden. Während die Alltagssprache durch Emotionalität, Bewertungen und ausdrucksstarke Alltagsbegriffe gekennzeichnet ist, grenzt sich die an der Schriftsprache orientierte Bildungssprache durch eine höhere Informationsdichte und häufigere Verweisstrukturen von der Alltagssprache ab (Budke & Kuckuck, 2017, S. 24). Der Fachunterricht baut einerseits auf der Alltagssprache und andererseits auf dem Vorwissen der Lernenden auf. Zumindest die Alltagssprache muss also bei der Einschulung gut beherrscht werden, nur so können auch die jeweiligen Fachsprachen erlernt werden (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 12). Wer am Beginn der eigenen Bildungslaufbahn auch schon bildungssprachliche Kompetenzen aus dem Elternhaus vorweisen kann, ist klar im Vorteil. Bildungssprache ist Kapital, sie erleichtert einem Teil den Bildungserfolg, während sie einem anderen Teil diesen erschwert. (Bock, 2016, S. 92 f.) Schüler:innen mit und ohne Migrationsbiographien haben erhebliche Schwierigkeiten beim Verstehen und Verarbeiten von Informationen, wenn sie mit Bildungssprache konfrontiert werden. Die zu Beginn der Schulzeit von den Lehrpersonen vorgefundenen stark heterogenen sprachlichen Vorkenntnisse der Schüler:innen müssen also im Laufe der Schulzeit aus- und angeglichen werden. Schüler:innen müssen die Bildungssprache beherrschen lernen, um fachliche und fachsprachliche Kompetenzen entwickeln zu können. Sie sollen also nicht mit Alltagsvokabeln geschont werden, sondern der Bildungssprache wiederholt ausgesetzt werden (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 12). Ab der Sekundarstufe ist das Beherrschen der Bildungssprache in allen Schulfächern absolut notwendig, da auf dieser die jeweiligen Fachsprachen der verschiedenen Unterrichtsfächer aufbauen, die fachliche Zusammenhänge präzise beschreiben lassen (Budke & Kuckuck, 2017, S. 24).

Bildungsgerechtigkeit

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Bildungserfolg ist somit das Beherrschen der deutschen Bildungssprache (Budke & Kuckuck, 2017, S. 10). Führt man sich vor Augen, dass sich die sprachlichen Ausgangsbedingungen von Schüler:innen enorm unterscheiden, sie nämlich von bildungssprachlichem Deutsch über umgangssprachliches Deutsch und Dialekte oder umgangssprachliche und oft auf niedrigem Niveau beherrschte Fremdsprachen, bis hin zu bildungssprachlichen Fremdsprachen reichen, wird es klar, dass Sprache einen wesentlichen

Hebel für Bildungsgerechtigkeit – eines der großen Ziele von Schulischer Inklusion – darstellt (Schlothauer, Leonhardt, & Trabhardt, 2023, S. 150 f.). Schule erfüllt viele gesellschaftliche Aufgaben; eine davon ist es, allen Kindern, also auch jenen Kindern, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, gerechte Bildungschancen zu eröffnen (Budke & Kuckuck, 2017, S. 9). Um Schüler:innen mit anderen Erstsprachen in unser Schulsystem zu inkludieren und so zur Bildungsgerechtigkeit für alle beitragen zu können, müssen sich ausnahmslos alle Fächer für die sprachliche Förderung von Lernenden verantwortlich fühlen und allgemeine aber auch fächerspezifische, fachdidaktische Konzepte zur Berücksichtigung multilingualer Schüler:innen im Unterricht entwickeln (Budke & Kuckuck, 2017, S. 10). Sprachbildung muss Aufgabe aller Fächer sein und von allen im Bildungskontext wirkenden Personen forciert werden (Leisen, 2023, S. 217).

3.1. Sprachsensibler Fachunterricht

Sprach- und Verstehenshürden sind maßgeblich dafür verantwortlich, dass Lernende an Denkkonzepten und -strukturen des jeweiligen Unterrichtsfaches scheitern. Sprache fungiert als eine Art Wächterin, die den Zugang zu den Lerngegenständen eines Faches regelt, also gewissermaßen entscheidet, wer die Inhalte verstehen kann und wer nicht (Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer, & Helten-Pacher, 2013, S. 11). Nicht nur, aber auch aus der inklusiven Pädagogik wurden in den letzten Jahren Forderungen nach einem sprachsensiblen Fachunterricht laut; die sprachlichen Fähigkeiten der Subjekte der Inklusion – von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf über Schüler:innen mit anderer Erstsprache, bis hin zu Lernenden, die irgendeine andere die Sprache einschränkende Benachteiligung aufweisen – im Bereich Sprache, müssen zielgerichtet gefördert werden. Sie sollen unabhängig von Labels an einem inklusiven Unterricht teilnehmen können und dort ermächtigende Bildungserfolge feiern (Budke & Kuckuck, 2017, S. 19 f.).

Notwendigkeit und Prinzipien

Beim sprachsensiblen Fachunterricht steht der bewusste Umgang mit Sprache im Zentrum (Budke & Kuckuck, 2017, S. 7). Er stellt sich die Frage, wie einerseits das Fachlernen, und andererseits das Sprachlernen miteinander verwoben und ineinander verschränkt in heterogenen Unterrichtssettings so effektiv wie möglich gestaltet werden können (Leisen, 2023, S. 215). Die Forderung nach dieser Art von sprachlich sensiblem Unterricht in allen nicht-sprachlichen Fächern, wird auch politisch mitgetragen; unter Grundsatz 7 des aktuellen Lehrplans der Sekundarstufe 1 wird *Sprachsensibler Fachunterricht* für alle Fächer vorgeschrieben. Im Lehrplan steht:

„Schülerinnen und Schüler müssen sich einer Fachsprache bedienen, Gedanken und Überlegungen ausdrücken, Fragen stellen, Gegenstände benennen, darstellen, beschreiben sowie Sachverhalte erfassen, begründen, argumentieren und interpretieren können. Für diese Sprachhandlungen sind neben fachlichem Wissen bildungssprachliche Kompetenzen notwendig. Diese werden in allen Unterrichtsgegenständen und über alle Schulstufen und Schularten hinweg schrittweise, altersadäquat und kontinuierlich vermittelt.“ (BGBL II Nr. 204/2024, 2024)

Im *Sprachsensiblen Fachunterricht* soll an fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen Sprachlernen stattfinden. Diese Lernsituationen sollen dann zu fachlich relevanten Sprachhandlungen führen und beides gleichzeitig aufeinander Bezug nehmend ermöglichen: Fachlernen UND Sprachlernen im Fach (Leisen, 2023, S. 215). Über das „Wie?“ des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* formuliert Leisen (2023, S. 218 ff.) vier Prinzipien, nämlich das Prinzip vom bildungssprachlichen Sprachbad, das Prinzip vom Wechsel der Darstellungsformen, das Prinzip der kalkulierten kognitiven und sprachlichen Herausforderung und das Prinzip der Heterogenisierung nach oben. Ersteres besagt, dass das Erlernen der Bildungssprache durch ein sprichwörtliches Bad in ebendieser erleichtert werden kann. Ähnlich wie die Erstsprache nicht durch einen bewussten Lernprozess, sondern durch das der Zielsprache Ausgesetzt-Sein erworben wird, kann dies auch mit Bildungssprache gelingen. Das zweite Prinzip besagt, dass im *Sprachsensiblen Fachunterricht* wechselnde Darstellungsformen für dieselbe Thematik oder Problemstellung eingesetzt werden sollen. Hiermit gemeint sind Bilder, Funktionsmodelle, Diagramme, Tabellen, Graphen, Sachtexte oder ähnliches. Ist den Lernenden der Sachverhalt in einer Darstellungsweise unklar, kann auf eine andere zurückgegriffen werden. So arbeiten sich die verschiedenen Darstellungsformen gegenseitig zu und bergen das Potenzial, der Schlüssel zum fachlichen Verstehen zu sein. Das dritte Prinzip besagt, dass die fachlichen und sprachlichen Anforderungen einer Aufgabenstellung kalkuliert über dem momentanen Niveau der Lernenden liegen sollen. Lernende sollen sich anstrengen müssen, die Aufgaben aber bewältigen können. Nach diesem Prinzip ist sowohl sprachliche Überforderung als auch kognitive Unterforderung zu vermeiden, da beide als Lernhemmer wirken. Das letzte von Leisen formulierte Prinzip besagt, dass, anstatt die Anforderungen nach unten zu homogenisieren, durch anspruchsvolle Aufgaben für leistungsstarke Lernende nach oben heterogenisiert werden soll. So sollen die Potenziale aller Lernenden optimal entwickelt werden.

Das Ziel des *Sprachsensiblen Unterrichts* ist also der Aufbau fachlicher und die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen aller Lernenden, und das simultan. Dieses Ziel in gemeinsame Unterrichtssituationen zu gießen, stellt aber für Praktiker:innen eine Herausforderung dar. Gebele und Zepter (2016, S. 124) schlagen vor, zum einen diversere Kanäle und Medien zu benutzen, aber

auch die Texte in verschiedene Darstellungsformen zu überführen. Diese Überführungen in andere Register, graphische oder schematische Darstellungen sollen den aktiven Auseinandersetzungsprozess mit Sprache anregen und dadurch zum Lernanlass werden.

Scaffolding

Eine weitere Möglichkeit *Sprachsensiblen Fachunterricht* methodisch effektiv zu gestalten, ist über Scaffolding, ein Ansatz aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Scaffolding kommt aus dem Englischen, bedeutet in etwa „Baugerüst zur Verfügung stellen“ und meint, dass Sprachkompetenzen im Rahmen des Fachunterrichts, besonders in sprachlich heterogenen Lerngruppen, systematisch ausgebaut werden sollen. Den Lernenden werden nach dem Scaffolding-Konzept inhaltlich und sprachlich mehrschrittige Unterstützungstools zur Verfügung gestellt, mit Hilfe derer sie sich über mehrere Arbeitsschritte dem Lernstoff annähern und sich diesen so aneignen. (Kniffka & Neuer, 2008, S. 128) Diese Unterstützung kann verschiedene Formen annehmen; Denkanstöße, Anleitungen, Wortlisten, Erklärungen oder Hilfestellungen sind denkbar (Schwarze, 2017, S. 142). Die verschiedenen aufgeschlüsselten Schritte sind so konzipiert, dass zu Beginn der Lernsequenz die aktuellen Sprachressourcen der Schüler:innen ausreichen, sie sich aber über den Prozess hinweg, bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen aneignen, also ihre sprachlichen Fähigkeiten ausbauen (Kniffka & Neuer, 2008, S. 131), wobei sie dabei sprachlich so wenig wie möglich und so viel wie nötig unterstützt werden sollen. Diese Unterstützungshilfen sind individuell an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst und sollen nur temporär dazu beitragen, die Schüler:innen in die nächste Entwicklungsstufe zu überführen (Gebele & Zepter, 2016, S. 111). Der Zweck von Scaffolding ist es also, die vorübergehende Lücke zwischen momentanem und potentiell maximalem Lernstand zu schließen (Schwarze, 2017, S. 142). Scaffolding unterstützt so einerseits den Aufbau von Bildungssprache und ermöglicht andererseits innere Differenzierung für den Fachunterricht (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 14).

Eine Art von Scaffold stellen auch Texte in Leichter Sprache dar, die den Schüler:innen als Hilfestellung angeboten werden und so Differenzierung im Fachunterricht gelingen lassen können.

3.2. Leichte Sprache im Bildungskontext

Die didaktisch akzentuierte Funktion von Leichter Sprache

Angeschlossen an Bredel & Maaß' (2016a, S. 56 ff.) Funktionen Leichter Sprache, nämlich der Partizipationsfunktion, der Lernfunktion und der Brückenfunktion, argumentieren Riegert und Musenberg (2017, S. 392), dass Leichte Sprache eine weitere Funktion erfüllt, und zwar eine didaktisch akzentuierte. Da sich die oben beschriebene Lernfunktion eher auf den

Sprachlernprozess bezieht, sehen die Autor:innen eine Weiterentwicklung der Funktionen um eine, die in den Kontext *Inklusiver Fachunterricht* passt, als notwendig an. Die grundlegende Gemeinsamkeit zwischen klassischen, differenzierenden Lehrmaterialien und der Leichten Sprache ist es, Texte für alle verständlich zu machen (Bock, 2018, S. 115). Leichte Sprache stellt aufgrund ihres partizipationsermöglichenden Regelwerkes eine gute Möglichkeit dar, sprachliche Hindernisse im Bildungskontext zu adressieren und zu überwinden. Leichte Sprache ist also sowohl für Lernende in Deutschförderkursen und Deutschförderklassen eine gute Basis, einen selbstbewussten Umgang mit der deutschen Sprache zu finden und schnell am Regelunterricht teilnehmen zu können, sie kann aber auch im Fachunterricht in sprachheterogenen Klassen als differenzierendes Tool eingesetzt werden (Treche, 2021, S. 145). In der einschlägigen Fachliteratur lassen sich einige Beiträge finden, in denen Leichte Sprache im Bildungskontext beleuchtet wird, mit sowohl positiven als auch negativen Aspekten. In diesem Kapitel soll darüber ein Überblick gegeben werden.

Warum Leichte Sprache im Bildungsbereich?

In der UN-Konvention über Kinderrechte (UNICEF, 1989) wird das Recht von Kindern auf Information und Partizipation beschrieben. Kinder sollen gut informiert sein und partizipieren können. Für beides soll in der Schule der Grundstein gelegt werden, wobei Kinder auf leichtverständliche Informationen angewiesen sind. Leichte Sprache kann somit auch zur Einhaltung der Kinderrechte beitragen, da Lehrpersonen die Pflicht haben, Kindern Informationen und Teilhabe zu ermöglichen (Gross, 2023, S. 79).

Verstehen von Informationen ist im Bildungsbereich grundlegend für Erfolg, weswegen es gerade hier besonders sinnvoll ist, Lernenden Texte in Leichter Sprache anzubieten (Gross, 2023, S. 77). Auch wenn Bock (2018, S. 114) die Notwendigkeit der Leichten Sprache für den Unterricht in Frage stellt, da in den verschiedenen Fachdidaktiken bereits Konzepte entwickelt wurden und sie die Leichte Sprache als im Trend liegendes, nur vermeintliches Allheilmittel sieht, muss anerkannt werden, dass Texte in Leichter Sprache für Lernende leichter zu verstehen sind als herkömmliche Texte. Wenn Sprache auf zu hohem Niveau im Bildungskontext verwendet wird, kann dies bei Betroffenen Unsicherheit, Selbstzweifel oder Frustration auslösen. Gleichzeitig wollen Lernende aber oft nicht eingestehen, etwas nicht verstanden zu haben, weswegen sie nicht nachfragen, was bei Lernprozessen ein großes Hindernis darstellt (Gross, 2023, S. 16-17). Durch Texte in Leichter Sprache wird Schüler:innen die Erfahrung ermöglicht, dass sie Gelesenes wirklich verstehen können, was wiederum ihr Selbstvertrauen stärkt und dazu führt, dass sie auch in Zukunft weniger Scheu vor der Auseinandersetzung mit Texten haben. Lesende sind nicht überfordert und in weiterer Folge auch nicht frustriert. Haben Lernende weniger Versagensängste,

sind sie Texten gegenüber positiver eingestellt und motivierter weiterzulesen. Die Hürde, sich mit leicht verständlichen Texten zu befassen, ist oftmals bedeutend geringer, als bei herkömmlichen Texten (Blum, 2021, S. 114). Dies verbessert im Endeffekt meist ganz automatisch die Sprachkompetenz (Gross, 2023, S. 61). Diese sprachliche Wissenserweiterung wirkt sich im Gegenzug wieder positiv auf die Selbstwahrnehmung aus, was in einem ertragreichen Aufwärtstrend resultiert (Blum, 2021, S. 118).

Leichte Sprache im Unterricht

Leichte Sprache kann Kognitions-, Fach- und Fachsprachbarrieren abbauen (Riegert & Musenberg, 2017, S. 391). Weil die Erkenntnis, dass eine für alle zugängliche und verständliche Sprache für Bildungsprozesse absolut grundlegend ist, immer weiter ins öffentliche und akademische Bewusstsein rückt, nimmt auch die Auseinandersetzung mit dem Thema Leichte Sprache in Schulen zu. Die österreichische Tageszeitung *Der Standard* (Ruep) zitierte im April 2024 Lehrende an der PH Salzburg, wonach die Leichte Sprache im Unterricht eine Art Brückenfunktion hin zu einer komplexeren Sprache innehaben könne. Leichte Sprache habe das Potenzial als fachdidaktisches Tool Sprachbarrieren im Klassenraum erfolgreich zu mitigieren. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache oder aus sozial benachteiligten Familien, deren Wortschatz beim Schuleintritt im Vergleich zu anderen Schüler:innen noch klein sei, können von der Verwendung von Leichter Sprache im Unterricht profitieren. Ziel sei es, die Schüler:innen in ihrem individuellen Tempo allmählich an eine schwierigere Alltagssprache und allmählich auch an die Bildungssprache heranzuführen. Die Leichte Sprache-Expertin von der PH Salzburg konstatiert weiter, dass Schulbücher ihrer Verantwortung, für alle Schüler:innen sprachlich adäquate Informationen anzubieten, oft nicht gerecht werden: eine von ihr durchgeführte Studie unter Lehrpersonen hat ergeben, dass alle befragten Lehrer:innen Schulbuchtexte mündlich oder schriftlich vereinfachen, um sie für ihren Unterricht nützen zu können. Schulbuchverlage könnten differenziertere Bücher anbieten, oder aber auch mit QR-Codes arbeiten, die Schüler:innen, die ein anderes Sprachlevel benötigen, scannen können. Diese Studie soll hier einhaken und eher schwer verständliche Schulbuchtexte auch in Leichter Sprache anbieten. Das Ergebnis, welche Texte bevorzugt werden, soll einen wissenschaftlichen Beitrag zum Diskurs über Leichte Sprache in der Schule leisten.

Vorteile von Leichter Sprache im Unterricht

Eine regelbasierte Vereinfachung von im Unterricht verwendeter Sprache ist sowohl pädagogisch als auch sprachdidaktisch mehr als sinnvoll (Gross, 2023, S. 78). Lernenden kann durch Texte in Leichter Sprache die Angst vorm Lesen genommen werden und gleichzeitig wird dadurch ein

Gefühl der Wertschätzung vermittelt. Lehrpersonen signalisieren mit dem Vorhandensein von Texten in Leichter Sprache, wie wichtig es ist, dass alle Schüler:innen den Lernstoff verstehen und ihre Horizonte erweitern – niemand wird zurückgelassen (Blum, 2021, S. 114). Laut jener mit Geflüchteten in Deutschland durchgeführten Studie, auf die in dieser Arbeit zurückgegriffen wird, wirken sich Texte in Leichter Sprache positiv auf das Verständnis (20 Prozentpunkte besseres Ergebnis als bei den herkömmlichen Texten) und das Behalten (43 Prozentpunkte besseres Ergebnis als bei den herkömmlichen Texten) der Lerninhalte aus (Pehle & Schulz, 2021, S. 80). Dieses offenbar tiefgehende Verständnis von Lesetexten in Leichter Sprache kann bei Lernenden die Neugier wecken und neue Welten eröffnen. Schule zerstört in vielen Fällen die natürliche Wissbegierde, oftmals weil Lernende schlichtweg überfordert sind. Durch Lerntexte in Leichter Sprache können Schüler:innen erleben, dass Wissen erweitern und dazulernen nicht automatisch anstrengend oder mühselig sein müssen, sondern dass es auch Spaß machen kann, Neues zu lernen. (Blum, 2021, S. 114) Trotzdem bleibt ein Mindestmaß an Sprachkompetenz Grundvoraussetzung, auch für das Lernen in Leichter Sprache (Riegert & Musenberg, 2017, S. 389).

Kritik an Leichter Sprache im Unterricht

Wie schon in Kapitel 2.5 ausführlich besprochen, wird die Leichte Sprache im Allgemeinen und auch deren Einsatz im Unterrichtsetting im Speziellen, nicht durchwegs positiv gesehen. Einer der Hauptkritikpunkte am didaktischen Einsatz von Leichter Sprache im Schulunterricht ist die Vernachlässigung des Sprachausbaus der Lernenden (Bock, 2018, S. 114). Das Niveau der Leichten Sprache geht über das Volksschulniveau kaum hinaus, meinen Kritiker:innen. Dies kann natürlich nicht das Ziel von Mittel- oder höheren Schulen sein (Treche, 2021, S. 144). Jedoch kann dieser Kritik entschieden entgegengestellt werden, dass im Sinne der Lernfunktion der Leichten Sprache, diese nur ein Übergangsstadium in Lernprozessen – sowohl Sprach- als auch fachliche Lernprozesse – darstellen soll (Treche, 2021, S. 144). Im Sinne der Lernfunktion ist es auch besonders wichtig darauf zu achten, dass alle Regeln des Standarddeutschen in Wort und Schrift konsequent befolgt werden, um den Schüler:innen ein komplikationsfreies Aufsteigen in höhere Sprachlevels zu ermöglichen (Treche, 2021, S. 141f). Da Leichte Sprache im mehrsprachigen inklusiven Bildungskontext als Übergangslösung und nicht als Zielprodukt angeboten werden soll, ist der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben schrittweise zu steigern, und so Schüler:innen an die Standardsprache heranzuführen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 188). Das Ziel ist es, kontinuierlich Leichte Sprache-Vorschriften wegzulassen, Sätze zu verlängern, kompliziertere Worte zu verwenden (Gross, 2023, S. 78). Nach und nach sollen sich die Lernenden von Hauptsätzen über Nebensätze mit Subjunktionen bis hin zum Verständnis von Relativsätzen entwickeln (Bredel &

Maaß, 2016b, S. 190). Schüler:innen sollen sich also nicht an Leichte Sprache als Standard gewöhnen und die Ambition verlieren, besser zu werden; dafür muss die Lehrperson mit Methoden der Spracherweiterung sorgen (Treche, 2021, S. 144).

Ein weiterer gängiger Kritikpunkt an der Leichten Sprache als didaktischem Instrument lautet, dass diese Sprachvarietät nicht für Kinder und auch nicht für Unterrichtssituationen entwickelt wurde. Leichte Sprache entwickelte sich aus verschiedenen Selbstermächtigungsinitiativen heraus, während sprachensible Lehrmaterialien als Antwort auf Forderungen nach einem inklusiveren Bildungssystem entstanden sind (Bock, 2018, S. 115). Manche Vertreter:innen distanzieren sich explizit von Kindern als Zielgruppe, da die Leichte Sprache nicht als „Kindersprache“ in eine gewisse negativ behaftete Ecke gestellt werden soll (Gross, 2023, S. 78). Darüber hinaus haben Texte im Bildungskontext oft keinen rein informativen Charakter. Es wird also im regel-schulischen Kontext kaum sinnvoll sein, den Schüler:innen permanent die Wahl über ihr Leseniveau zu lassen (Maaß, 2015, S. 7 f.). Auch hier kann – wie oben – entgegengesetzt werden, dass die Lehrpersonen die Erweiterung der Sprach- und fachlichen Kompetenzen im Blick haben und steuernd eingreifen müssen. Trotzdem können Lehrpersonen und deren Schüler:innen von Texten in Leichter Sprache profitieren (Gross, 2023, S. 78).

Weiters merken Kritiker:innen an, dass die Verwendung von Leichter Sprache im Unterricht potenziell Parallelwelten innerhalb des Klassenzimmers erschafft; die Umsetzung von Leichter Sprache als fachdidaktisches Tool muss an schulische und auch reguläre kommunikative Praktiken anschlussfähig sein, um Schüler:innen nicht einen Stempel aufzudrücken, der sie möglicherweise ausgrenzt und stigmatisiert und sie von der restlichen Klasse entfernt (Bock, 2018, S. 135). Um als inkludierende Maßnahme zu gelten, braucht es überdies ohnehin mehr als das bloße zur Verfügung Stellen von Materialien in Leichter Sprache: für die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler:innen braucht es auch ein angenehmes, vertrauensvolles Umfeld, eine förderliche Fehlerkultur und einen diskriminierungsfreien Umgang auf Augenhöhe (Schlothauer, Leonhardt, & Trabhardt, 2023, S. 155). Leichte Sprache im Unterricht zu verwenden, heißt weit mehr als andere Worte und kürzere Sätze zu nutzen. Es ist eine fachlich anspruchsvolle didaktische Aufgabe: Zusammenhänge müssen auf das Wesentliche beschränkt werden, ohne sie unangemessen zu vereinfachen, es soll eine Essenz des Textes hergestellt werden, von der alle profitieren können – nur so kann Inklusion über Leichte Sprache gelingen (Seitz, 2014, S. 5).

3.3. Leichte Sprache in der GW-Fachdidaktik

Geographie und wirtschaftliche Bildung ist ein Zukunftsfach, Themenkomplexe wie globale Abhängigkeiten und Lieferketten, Klimaschutz oder volkswirtschaftliche Kenntnisse stellen eine wichtige Grundlage für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar (Pichler, et al., 2023, S. 45).

GW sieht sich laut dem aktuellen Lehrplan der Mittelschule als Fach, welches Schüler:innen auf gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Herausforderungen sensibilisieren und auch maßgeblich zu einer zukunftsfähigen Handlungskompetenz von Heranwachsenden beitragen soll (BGBl. II Nr. 204/2024, 2024). Schüler:innen soll also Teilhabe in genau diesen Bereichen ermöglicht werden. Lernende sollen durch den GW-Unterricht außerdem ermutigt werden, die Zukunft positiv mitzugestalten – dafür braucht es Wissen über Themen wie Klimakrise, Globalisierung oder Digitalisierung. Darüber hinaus braucht es auch unbedingt „Zukunftsfähigkeit“ (Pichler, et al., 2023, S. 45), also die Fähigkeit, sich in einer zunehmend komplexen Welt zu orientieren, sich ein Urteil zu bilden und auch zukunftsgestaltend zu handeln, ein wichtiges Ziel des GW-Fachunterrichts. Der GW-Unterricht hat eine zentrale Aufgabe in der Bildung und Erziehung von jungen Menschen in Österreich und diese Aufgabe soll für alle Schüler:innen erfüllt werden (Pichler, et al., 2023, S. 44 f.).

In allen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken gewinnt die Beschäftigung mit dem Thema Sprache an Bedeutung; im aktuellen Lehrplan der Mittelschule wird Sprachsensibilität im Unterricht als *Allgemeiner Didaktischer Grundsatz* ausgewiesen, es sollen also alle Fächer auf die enge Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen Wert legen und fachspezifische Sprachstrukturen lehren, um Themen strukturier- und besprechbar zu machen (Grannemann, Oleschko, & Kuchler, 2018, S. 7). Wie oben schon hinreichend illustriert, stellt Sprachsensibilität einen Hebel für die Erreichung von Chancengleichheit dar. Wie fundamental wichtig dieses Thema in GW, einem schüler:innen- und zukunftsorientierten Fach ist, welches unter anderem explizit der Chancengleichheit verpflichtet ist (BMBWF, 2023, S. 122), zeigt ein Blick in den aktuellen Lehrplan, in dem das Wort „sprachsensibel“ insgesamt genau elf Mal vorkommt (BGBl. II Nr. 204/2024, 2024); dreimal unter den *Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen*, einmal findet sich das Wort „sprachsensibel“ im Teil *Übergreifende Themen* unter Punkt 10, in dem eine sprachbewusste Haltung von Lehrpersonen, die sprachensible Lernangebote setzen, gefordert wird. Fünf Mal finden wir das Wort unter dem Unterrichtsgegenstand Deutsch, Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch in der Deutschförderklasse. Die elfte Nennung im Lehrplan findet sich im Abschnitt zum Fach Geographie und Wirtschaftliche Bildung, nämlich:

„Schülerinnen und Schüler sollen durch sprachensible Aufgabenstellungen mit zunehmender inhaltlicher und sprachlicher Komplexität befähigt werden, sich, ausgehend von der Alltagssprache, in der Fachsprache angemessen und präzise auszudrücken [...].“
(BGBl. II Nr. 204/2024, 2024)

Die explizite Nennung in GW – anders als in allen anderen Fächern, die nicht Deutsch sind – zeugt von der Wichtigkeit von Sprachsensibilität für dieses Fach.

Die Linguistik unterscheidet verschiedene literale Praktiken, die Menschen im Alltag anwenden; es wird von *Literacies* oder *Multiliteracies* gesprochen, wobei neben *Visual Literacy* oder *Media Literacy* eine davon die *Civic Literacy* ist. Dieses Konzept umfasst die Fähigkeiten, die für die Entwicklung eines Politikverständnisses und für die Entwicklung politisch-gesellschaftlicher Mündigkeit nötig sind – also die Entwicklung genau jener Fähigkeiten, die auch im GW-Lehrplan als Ziel ausgewiesen sind. Wesentlich bei *Civic Literacy* ist die Fähigkeit des reflexiven Lesens, eine Fähigkeit, die hinterfragt, argumentiert und zum kritischen Denken anregt (Zurstrassen, 2015, S. 133 f.). Diese reflexive Lesekompetenz ist eng mit der Entwicklung der Persönlichkeit verbunden, politische Lesefähigkeit bedeutet politisch denken und kritisch reflektieren zu können (Zurstrassen, 2015, S. 135). Dass Schüler:innen Civic Literacy erlernen können, müssen sie also unbedingt die Zieltexte im Unterricht verstehen, auf denen dann eine kritische Auseinandersetzung mit den Themen aufbauen kann.

Der Einsatz von Leichter Sprache im Unterricht wirkt in jedem Schulfach anders und ist nicht in jeder Fachdidaktik gleich zielführend (Riegert & Musenberg, 2017, S. 397). Es zeichnet sich aber bereits ab, dass verständliche Sprache im GW-Unterricht besonders wichtig ist, da GW gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge vermitteln will; werden diese von Schüler:innen nicht verstanden, wird es schwierig, die Tragweite und ihre eigene Betroffenheit abzuschätzen, was zu Verunsicherung oder Angst führen, und am Ende in Ablehnung resultieren kann. Lernende wollen sich dann nicht mehr mit diesen für sie wichtigen Themen beschäftigen, da sie die Befürchtung haben, ohnehin nichts zu verstehen. (Blum, 2021, S. 116) Besonders problematisch ist eine solche Ablehnung in der GW-Fachdidaktik, weil genau in diesem Fach die Verantwortung des Menschen für den Erhalt des Systems Erde als Lebensbasis vermittelt (Engelhard & Höhle, 2017, S. 60). GW ist also das perfekte Fach für Leichte Sprache; einerseits wäre es gerade hier besonders problematisch, wenn das Verständnis ausbleibt, andererseits bietet der Unterricht aufgrund seiner gesellschaftlich relevanten Themen die Möglichkeit, Informationen und etwaige Intentionen zu reflektieren und die Kommunikationskompetenz parallel zur Erweiterung der Fachkompetenzen zu vermitteln (Budke & Kuckuck, 2017, S. 16).

Didaktische Einsatzmöglichkeiten

Auch wenn in der GW-Didaktik die Forschungslage zur sprachlichen Förderung noch eher dünn ausfällt, gibt es bereits einige Vorschläge, wie Leichte Sprache im GW-Unterricht als sprachlich differenzierende Maßnahme eingesetzt werden kann.

Eine die sprachliche Vielfalt wertschätzende Variante kann es sein, Multilingualität im Klassenzimmer als Ressource statt als Problem anzuerkennen. In einer sprachlich heterogenen Klasse können fremdsprachliche Quellen, wie Zeitungsartikel oder Social-Media-Beiträge genützt

werden, um Multiperspektivität zu fördern (Budke & Kuckuck, 2017, S. 10). Diese Art von Unterricht setzt voraus, dass alle Lernenden trotzdem eine gemeinsame Zielsprache haben, die alle Perspektiven zusammenfassen und in welcher ein Fazit gezogen werden kann. Hier bietet sich die Leichte Sprache an; die Lehrperson kann auf Basis der Beiträge der Kinder eine multiperspektivische Zusammenfassung in Leichter Sprache erstellen, die alle Schüler:innen verstehen und so zum gegenseitigen Verständnis beitragen.

Der GW-Unterricht ist auch immer ein Unterricht der aktuellen Geschehnisse. Politische, wirtschaftliche oder umweltbezogene Entwicklungen bieten sich als Aufhänger für Diskussionen und kritische Reflexionen an. Schüler:innen informieren sich vorrangig über Social-Media-Kanäle, auf welchen sich Beiträge oft nicht als Fake News enttarnen lassen und Nachrichten – real oder fake – besonders provokativ oder emotionalisierend formuliert werden, um Klicks zu generieren (Mauler, Ortner, & Pfeiffenberger, 2017, S. 10). Der GW-Unterricht muss folglich die Medienkompetenz von Schüler:innen fördern, ihnen Merkmale vertrauenswürdiger Medien aufzeigen und sie mit solchen vertraut machen (Pichler & Fasching, 2018, S. 55). Um sicherzustellen, dass auch Medien von traditionellen, gut recherchierten Medienmacher:innen von Schüler:innen gelesen werden, kann für den Unterricht auf eine Reihe von Angeboten in Leichter oder Einfacher Sprache zurückgegriffen werden. Der Norddeutsche Rundfunk (NDR, 2025) bietet Nachrichten in Leichter Sprache, die sich an das Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* halten und auch als Audiodatei abrufbar sind. Dieses Angebot ist bislang das einzige von öffentlich-rechtlichen Anstalten explizit in Leichter Sprache, ist aber sehr lokal und stark auf den Norden Deutschlands beschränkt. Der Deutschlandfunk (2025) bietet umfassendere Nachrichten in Einfacher Sprache an, die ebenfalls gehört werden können. Die Online-Version des ORF, ORF ON (kein Datum), stellt ein tägliches Nachrichtenvideo in Einfacher Sprache zur Verfügung. Diese Formate eignen sich für die Verwendung im GW-Unterricht, da sie alle Schüler:innen sprachlich abholen können und so aktuelles Weltgeschehen anknüpfbar und diskutierbar machen.

Egal wie die didaktische Umsetzung des Einsatzes Leichter Sprache im GW-Unterricht erfolgt, es ist wesentlich, dass kontroverse und widersprüchliche Sachverhalte und Erzählungen, die ja in GW zentrale Bestandteile des Unterrichts sind, auch als solche dargestellt werden (Riegert & Musenberg, 2017, S. 395). Es soll keine endgültige sprachliche Reduktion oder absolute Simplifizierung von Fachsprache und Inhalten stattfinden, sondern Schüler:innen mit schwächeren sprachlichen Fähigkeiten soll die Möglichkeit gegeben werden, sich mit komplexeren Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen und sowohl fachlich als auch sprachlich dazulernen (Morawski, Budke, Schäbitz, & Reisch, 2017, S. 39). Diskurs und Meinungsbildung stellen einen zentralen Teil des GW-Unterrichts dar, weswegen dieser Aspekt

unter keinen Umständen unter dem Einsatz von Leichter Sprache als fachdidaktisches Tool leiden darf (Riegert & Musenberg, 2017, S. 395).

Wie schon ob der Kürze dieses Unterkapitels erkannt werden kann, gibt es noch Lücken über das didaktische Potenzial von Leichter Sprache im Fachunterricht allgemein, und im GW-Unterricht im Speziellen (Riegert & Musenberg, 2017, S. 387 f.). Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Versuch unternommen, diese Lücke ein Stück weit zu schließen. Es soll der Einsatz von Texten in Leichter Sprache als Alternative zu Texten aus herkömmlichen Lehrbüchern als differenzierende Maßnahme geprüft werden und darüber hinaus untersucht werden, wie diese Art von verständnisfördernder Texte sich auf das Verständnis und auch das Behalten von Schüler:innen im Fach GW auswirkt.

4. Die Untersuchung von Leichter Sprache im GW-Unterricht

Das übergeordnete Ziel aller hier zur Verwendung kommenden Forschungselemente ist die Beantwortung der Frage, ob Texte in Leichter Sprache für Schüler:innen in einer sprachlich heterogenen Klasse zu einem besseren Verstehen und Behalten der Lerninhalte führt. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie Texte in Leichter Sprache von Lernenden wahrgenommen werden und wie sich diese auf ihre Lernmotivation und ihr Engagement auswirken. Im folgenden Kapitel soll die in einer dritten Klasse einer Wiener Ganztagsmittelschule durchgeführte Studie beschrieben werden, ehe Schlüsse gezogen und die Forschungsfragen beantwortet werden.

4.1. Übersetzen in Leichte Sprache – Ausgangstext und Zieltext

Um zu für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Ergebnissen zu kommen, braucht es einen Vergleich zwischen einem herkömmlichen Text und der Übersetzung dieses Textes in Leichte Sprache. Thematisch müssen die Texte dem Lehrplan der Mittelschule, Geographie und Wirtschaftliche Bildung der dritten Klassen entsprechen. Ein Auswahlkriterium für die in der Studie behandelten Themen war, dass die Lernenden noch möglichst wenig Vorwissen besitzen, welches die Ergebnisse potentiell verfälschen kann. Nach reiflichen Überlegungen fiel die Wahl einerseits auf den Themenkomplex „Zentren und Peripherien“ und andererseits auf „Verkehrsprobleme im Ballungsraum“. Um einen möglichst realistischen Vergleich im Schulkontext ziehen zu können, wurden Texte aus dem Schulbuch „unterwegs 3“ (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022) herangezogen, welche von der Studienautorin übersetzt wurden.

Ob die Transformation von standardsprachlichen Texten in Leichte Sprache als Übersetzung im engeren Sinn gewertet werden kann, ist in der Wissenschaft nicht unumstritten. Der Anspruch an

klassische Übersetzungen ist es, den Ausgangstext in all seiner Komplexität und Vielschichtigkeit in der Zielsprache wiederzugeben. Einerseits wird argumentiert, dass ein Varietätswechsel innerhalb einer Einzelsprache nicht als Übersetzung gewertet werden kann, andererseits kann die Überführung eines Textes in Leichte Sprache aber auch als intralinguistische Übersetzung mit komplexitätsreduzierendem Charakter definiert werden (Gutermuth, 2020, S. 96-97, 99). In dieser Studie wird der Transformationsprozess aber als Übersetzung angesehen. Da es sich bei diesem Übersetzungsprozess um einen komplexen Vorgang handelt und er fundamental wichtig für das Gelingen der Studie ist, soll hier ein kurzer Überblick über die Vorgehensweise – in Literatur und in der Praxis dieser Studie – gegeben werden.

Professionalität von Übersetzer:innen

Aufgrund der einfachen Lesbar- und Verständlichkeit von Texten in Leichter Sprache, wird fälschlicherweise davon ausgegangen, dass die Produktion solcher Texte ähnlich einfach sei. Leichte Sprache-Texte werden also oft von Lai:innen produziert, die, anstatt sich an vorgegebene Regelwerke zu halten, eher intuitiv Texte vereinfachen (Bredel & Maaß, 2016a, S. 44). Solche Übersetzungen führen jedoch nicht wirklich zu irgendeiner Art von Erleichterung für die Nutzer:innen – eher das Gegenteil ist der Fall: die subjektiven Wahrnehmungen von „Einfachheit“ divergieren stark, auf eigene Faust durchgeführte Übersetzungen können dazu führen, dass das Label „Leichte Sprache“, welches ohnehin eine klare Normierung vermissen lässt, an Wert verliert und Verwirrung bei Adressat:innen auslöst – das explizite Gegenteil vom Ziel der Leichten Sprache.

Im Idealfall haben Übersetzer:innen eine professionelle Ausbildung durchlaufen, welche etwa von der Uni Hildesheim oder auch dem *Netzwerk Leichte Sprache* selbst angeboten werden. Übersetzer:innen kennen die verschiedenen Regelwerke, haben idealerweise Erfahrung und Übung und können auch eine beratende Funktion für die Auftraggeber:innen einnehmen (Gross, 2023, S. 89 ff.). Eine weitere Möglichkeit für die Übersetzung in Leichte Sprache stellen eigens dafür entwickelte KI-Tools dar: das österreichische Unternehmen Capito stellt ein kostenpflichtiges Programm zur Verfügung, das Übersetzungen in Leichte Sprache vornimmt. Das Problem bei KI-basierten Übersetzungstools ist – anders als bei Übersetzungen in Fremdsprachen – dass Sätze und Wörter übersetzt werden können, nicht aber sinnvoll strukturiert und reduziert wird. Außerdem agiert die computergestützte Textvereinfachung auf Basis von Wahrscheinlichkeitsdaten aus dem Internet, mit wachsender Datenbasis sinkt also die Leistungsfähigkeit des Systems, da die Aktualität der Daten abnimmt (Ebling, Fröhlich, & Mayer, 2023, S. 77). Automatische Übersetzungstools können daher nicht als eigentliche Übersetzungstools, sondern höchstens als ergänzende Hilfsmittel eingesetzt werden. Für die

vorliegende Arbeit hat sich die Autorin selbst ausgiebig mit dem Thema beschäftigt, verschiedene Ratgeber gelesen und in mehreren Schlaufen eine immer weiter verfeinerte Übersetzung angefertigt, die im Anschluss von einer professionellen Textagentur geprüft wurde. Die Vorteile des eigenständigen Übersetzens lassen sich vor allem in der Ressourcenschonung verorten; selbst zu übersetzen spart Geld. Darüber hinaus ist es aber auch von großem Vorteil, vom Fach zu sein. Professionelle Übersetzer:innen haben nicht in allen Feldern Expertise. Je spezifischer der Ausgangstext, desto schwieriger ist es auch, diesen als Außenstehende:r fachlich richtig zu übersetzen und die Verkürzungen sinnvoll vorzunehmen. (Gross, 2023, S. 89 ff.)

Überlegungen zum Ausgangstext

Am Beginn eines jeden Übersetzungsprozesses stehen grundlegende Überlegungen zu Ausgangstext, Zieltext und Zielgruppe, welche unbedingt vor der eigentlichen Übersetzung durchgeführt werden müssen, um ein qualitativ hochwertiges Endprodukt generieren zu können. Als allererstes muss der Ausgangstext genau unter die Lupe genommen und analysiert werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 60). Texte sind oft nicht logisch und chronologisch aufgebaut, möglicherweise widersprechen sich gewisse Informationen, oder es können veraltete oder überflüssige Passagen identifiziert werden. All das muss von kundigen Übersetzenden aufgedeckt und in die Zieltextproduktion miteinbezogen werden. Nicht selten passiert es, dass Ausgangstexte im Zuge der Übersetzung in Leichte Sprache optimiert werden, da Ungereimtheiten und Widersprüchlichkeiten zu Tage treten.

Bei den vorliegenden Ausgangstexten aus dem Schulbuch wurde die verständlichkeitsverbessernde Strategie des Story-Tellings identifiziert; fiktive Charaktere werden vorgestellt, beispielsweise eine Bäuerin namens Marina Eggenburger (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022, S. 32) oder eine Pendlerin namens Amella Jurkic (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022, S. 36). Anhand dieser Personen werden dann Sachverhalte exemplarisch dargestellt und anschließend verallgemeinert. Bei der Übersetzung der Texte in Leichte Sprache wurde im Laufe der Optimierungsschleifen davon abgesehen, dieses Story-Telling zu übernehmen; die Verwendung von zwei verständlichkeitsfördernde Strategien in einem Text – nämlich Story-Telling und Leichte Sprache – wirkte gekünstelt und überladen, einfach zu viel des Guten. Deshalb wurde der Ausgangstext auf seine Kernaussagen heruntergebrochen und Lernziele aus allen drei Anforderungsbereichen (AFBs) formuliert, auf Basis derer dann die Übersetzungen verfasst wurden. Es wurde also einem top-down Ansatz gefolgt: anstatt den relevanten Lernstoff in eine Geschichte einzubetten („*Marina Eggenburger ist Forstwirtin in St. Nikolai im Sölktal. Außer ein paar kleine Lebensmittelgeschäfte und Gasthäuser gibt es in St. Nikolai nicht viel.*“ (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022, S. 32)) wurden die zentralen Konzepte, wie zum Beispiel *Infrastruktur*

oder *Periphererraum* einfach erklärt und anschließend ein Zusammenhang hergestellt („*In einem Peripher-raum wie Sankt Nikolai gibt es eine **schlechte Infra-struktur**.*“).

Überlegungen zur Zielgruppe

Ein weiterer Bereich, in welchem schon vor dem eigentlichen Übersetzen Überlegungen angestellt werden müssen, ist der der Zielgruppe. Sprachliche oder kognitive Beeinträchtigungen der Adressat:innen, deren Alter, kultureller Hintergrund oder Vorwissen müssen unbedingt identifiziert und während dem Tun im Blick behalten werden. Die Antworten auf diese Fragen geben vor, welche Konzepte als alltagsweltlich vorausgesetzt werden können, durch diese Hintergrundinformationen absehbare Verständlichkeitsprobleme können so vermieden werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 60 f.) (Gross, 2023, S. 89 ff.). Im vorliegenden Fall ist die Adressat:innengruppe, auf die im folgenden Kapitel noch ein genauerer Blick geworfen wird, eine sprachlich sehr heterogene dritte Klasse einer Wiener Ganztagsmittelschule. Sprachliche und kulturelle Hintergründe sind divers. Aus diesem Grund, und auch weil es um ein fachdidaktisches Projekt im schulischen Kontext geht, wurden Texte gewählt, die für alle fachliches Neuland sind. Nur ganz wenige Begriffe, wie zum Beispiel *Grenze*, *Arbeitsplatz* oder *hügelig*, wurden vorausgesetzt und dies auch nur deshalb, weil diese Begriffe im bisherigen GW-Unterricht bereits thematisiert wurden. Alle in der Leichten Sprache schwierigen Begriffe, die auch nach sorgfältigem Ersetzen noch im Zieltext auffindbar waren, wurden von einer professionellen Textagentur bei der Prüfung identifiziert und Vorschläge zur Verbesserung gemacht. *Öffentliche Einrichtungen* wurde gestrichen, *Schulen* und *Krankenhäuser* blieben dafür im Text, *Norden* und *Osten* wurde konkretisiert und durch *Tschechien* und *Ungarn* ersetzt.

Überlegungen zur Zielsituation

Weiters müssen die Zielsituation und der Zweck des Texts vorab bestimmt und immer im Blick behalten werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 61) (Gross, 2023, S. 89 ff.). Fragen wie nach der Situation, in welcher der Text eingesetzt wird, ob er selbst gelesen wird, ob es Hilfsmittel gibt und welche Medialität der Text hat, beeinflusst die Übersetzung maßgeblich. Der Zieltext dieser Studie wird in einem Klassensetting auf Papier ausgedruckt von Schüler:innen selbstständig zu lesen sein. Dies macht die Qualität und zertifizierte Einfachheit des Textes absolut notwendig, da es während der Durchführung der Testphase zu keinen inhaltlichen Interaktionen zwischen Testleitung und Teilnehmenden kommen soll.

Übersetzungsstrategie und Grundregeln auf den Sprachebenen

Sind diese Überlegungen angestellt, geht es daran, eine Übersetzungsstrategie zu entwickeln (Bredel & Maaß, 2016b, S. 61 f.): dabei werden Überlegungen über die Informationsdichte und die

Erklärte tiefe des Zieltexts angestellt und geklärt, wie lange der Zieltext sein soll und wie dieser gelayoutet wird. Alles das ergibt sich aus der Zentrierung an den Lernzielen fast automatisch, wobei die Textagentur bei der Prüfung trotz aller Sorgfalt noch einige wenige redundante Wörter und Sätze aufspüren konnte, welche aus dem Text gestrichen wurden, beispielsweise das Wort *Stoßzeiten*.

Die Übersetzung der Ausgangstexte in Leichte Sprache hält sich an das oben ausführlich beschriebene Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache* (2022). Einige wichtige Grundregelungen, auf die während des gesamten Übersetzungsprozesses geachtet werden muss, sollen hier noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Auf Wortebene (Bredel & Maaß, 2016b, S. 74-76) muss unbedingt beachtet werden, dass leicht verständliche und häufig vorkommende Wörter verwendet werden. Die verwendeten Wörter sollen aus wenigen Wortbausteinen bestehen, stilistische Neutralität aufweisen und möglichst präzise sein. Aus *konsumieren* wurde *kaufen*, aus *umweltschonender* wurde *besser für die Umwelt*. Auf geschlechtergerechte Sprache wurde verzichtet, weil dadurch Leichte Sprache-Regeln verletzt werden. Besser ist es, zu Beginn eine Erklärung, beispielsweise *Im Text stehen immer nur Wörter für Männer. Dann kann man den Text leichter lesen.* zu verfassen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 91).

Auf Satzebene sollen einfache Sätze formuliert werden, die direkt und handlungsorientiert sind und auf die gegebene Welt Bezug nehmen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 102). Es darf nur eine Information in jedem Satz vorkommen, Satzgefüge müssen aufgelöst werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 113). So wurde im Übersetzungsprozess aus „*Öffentliche Verkehrsmittel, wie die Straßenbahn, die U-Bahn oder Busse, kann jeder benutzen, der eine Fahrkarte kauft.*“ (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022, S. 36) folgendes:

Alle Menschen dürfen öffentliche Verkehrs·mittel benützen.

Sie müssen nur eine Fahr·karte kaufen.

Öffentliche Verkehrs·mittel sind zum Beispiel:

- *Straßen·bahnen*
- *U-Bahnen*
- *Busse*



Laut Regelwerk soll das Passiv in jedem Fall in Aktivformen übersetzt werden, es sollen konkrete Handlungsträger:innen eingesetzt werden (Bredel & Maaß, 2016b, S. 136 f.). Die Starrheit dieser Regelung stellte die den Text professionell prüfende Agentur aber in Frage: statt, wie in der

ursprünglich strengen Übersetzung „*In Ballungs-räumen stellen Arbeiter viele Dinge her.*“ wurde nach der Prüfung das Passiv hier erhalten, da es laut Prüfer leichter verständlich ist: „*In Ballungsräumen gibt es oft Fabriken. Hier werden viele Dinge hergestellt.*“

Um den Textzusammenhalt zu sichern und die Übersichtlichkeit des Textes zu gewährleisten, wurden aussagekräftige, der Orientierung dienliche Zwischenüberschriften eingefügt, wie zum Beispiel „*Ein Ballungsraum ist dicht besiedelt*“ oder „*Ein Periphererraum ist dünn besiedelt*“. Für eingeschobene Erklärungen wurden Einrückungen verwendet; alle mit „*Das nennt man...*“ oder „*Das spricht man so aus:*“ beginnenden Erklärsätze wurden um 1,25 cm eingezogen. Weiters wurde während des Übersetzens aktiv auf Aufzählungen, wie zum Beispiel bei der Erklärung von „*Infrastruktur*“, auf passende Fettungen und ansprechende, aussagekräftige Bilder geachtet (Bredel & Maaß, 2016b, S. 165).

Prüfung der Zieltexte

Nach dem eigentlichen Übersetzen wurde der Zieltext natürlich geprüft, wobei diese Prüfung über eine standardmäßige Grammatik- und Rechtschreibprüfung hinausging. Eine sehr gute Möglichkeit, Texte auf Lesbarkeit und Verständlichkeit zu prüfen, ist die jeweilige Zielgruppe als Expert:innen in die Prüfung miteinzubeziehen. Wichtig hierbei ist es, der Prüfgruppe zu verdeutlichen, dass ihre vermeintliche Schwäche in diesem Kontext eine große Stärke darstellt und sie sich ehrlich auf den Prozess einlassen soll (Gross, 2023, S. 89 ff.). Eine andere Möglichkeit, Texte auf Leichte Sprache-Kriterien zu prüfen, stellen verschiedene Softwareprogramme dar: auf den Websites hurraki.de oder www.experte.de finden sich kostenlose elektronische Prüftools, die konkret auf die Leichte Sprache zugeschnitten sind. Es werden gängige Leichte Sprache-Regeln, wie zum Beispiel die Genitiv-Regelung, die Verneinungs-Regeln oder der Verzicht auf Passivkonstruktionen, Nebensätzen oder Fremd- und Fachwörter geprüft (Bredel & Maaß, 2016b, S. 66 f.). Natürlich können diese Tools nicht tatsächliche Prüfgruppen ersetzen, da sie Texte nur auf Wort- und Satz-, nicht aber auf Textebene prüfen können.

Für die vorliegende Arbeit wurde von den Online-Prüftools Gebrauch gemacht, welche vereinzelt Passivkonstruktionen oder schwierige Wörter enttarnen konnten. Wie schon erwähnt, können solche Tools einen geschulten Blick aber nicht ersetzen. Mag. Georg Wimmer von der in Salzburg ansässigen *Textagentur Leichte Sprache* erklärte sich freundlicherweise bereit, die Zieltexte zu prüfen und trug maßgeblich dazu bei, die Übersetzungen zu perfektionieren. Der Experte betonte die Wichtigkeit, Texte nach den ausgegebenen Lernzielen zu übersetzen und sich Gedanken über die Notwendigkeit einzelner Fachbegriffe oder Zusammenhänge zu machen. Nach der finalen externen Prüfung wurden manche Überschriften noch verständlicher gemacht (*dicht besiedelt* wurde zu *Ein Ballungs-raum ist dicht besiedelt*), und Aussprachehinweise, beispielsweise bei

Peripherraum oder *Park-and-Ride*, hinzugefügt. Redundante Sätze wurden gestrichen, abstrakte Begriffe durch konkrete Alternativen ersetzt. Es wurde außerdem vorgeschlagen, den Begriff *Zentralraum* wegzulassen, und sich stattdessen auf den Begriff *Ballungsraum* zu beschränken. Diese Verbesserungsmaßnahme wurde bewusst nicht umgesetzt, da es ja um das Kennenlernen verschiedener Fachbegriffe geht und der Wortschatz erweitert werden soll. So konnte auch dem Kritikpunkt, dass Leichte Sprache Stillstand bedeute, entgegengewirkt werden. Eine Anpassung bezüglich Layout wurde ebenfalls vorgenommen: es wurde die Schriftgröße auf 13 und der Zeilenabstand auf 1,3 gestellt, was zwar den offiziellen Vorgaben widerspricht, vom Experten aber so verwendet wird, um die Texte optisch zu kürzen und die Adressat:innen nicht zu überfordern.

Am Ende des Übersetzungsprozesses in Leichte Sprache steht die Prüfung einer Fachperson auf inhaltliche und fachliche Richtigkeit. Nur so kann sichergestellt werden, dass durch den Übersetzungsprozess keine fachlichen Fehler produziert wurden, die dann falsch an die Adressat:innen vermittelt werden. Da es sich bei dem externen Prüfer nicht um eine GW-Lehrperson handelte, wurden manche Vorschläge, etwa Kürzungen oder Vereinfachungen, die die Erreichung der Lernziele verunmöglicht hätten, nicht in der Endfassung der Übersetzung umgesetzt. Nach der Anpassung wurde also nochmals genau kontrolliert, ob die Erreichung aller Lernziele nur durch Zuhilfenahme der Leichte Sprache-Texte möglich ist.

4.2. Teilnehmer:innen

Als Studienteilnehmende wurde eine dritte Klasse einer Wiener Ganztagsmittelschule gewählt. Die Klasse ist sehr heterogen, 24 Schüler:innen sprechen 12 verschiedene Erstsprachen. Deutsch als Umgangssprache mit den Familien wird laut eigenen Angaben lediglich von 5 Teilnehmer:innen gesprochen. In solch heterogenen Lerngruppen, tut sich das Spannungsfeld zwischen Vermittlung von Inhalten und Vermittlung von Sprache in besonderer Weise auf. Im Unterricht muss den verschiedenen Lernvoraussetzungen aber auch dem Anspruch an Fachlichkeit gerecht geworden werden (Bock, 2016, S. 86). In der Klasse stellte dies in der Vergangenheit im GW-Unterricht immer wieder ein Problem dar.

Nicht nur im Fach GW, auch in Deutsch wird die niedrige Lesekompetenz zu einer Herausforderung im Unterricht. Trotz intensiver Arbeit mit der Klasse, schätzt die Deutschlehrkraft die Lesefähigkeit der Schüler:innen und deren Umgang mit Texten wie folgt ein¹:

„Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der 3 schätze ich als eher gering ein. Besonders auffällig sind Schwierigkeiten beim kognitiven Verarbeiten der Inhalte. Das bedeutet, dass es der überwiegenden Mehrheit der Schüler:innen schwerfällt, sich*

¹ Einschätzung im Original im Anhang

gleichzeitig auf das Lesen der Wörter und das Erfassen des Inhalts zu konzentrieren. Diese Problematik zeigt sich sowohl beim gemeinsamen lauten Vorlesen als auch bei stillen Leseaufgaben.“

Die Lehrkraft erklärt, dass es beim eigenständigen Lesen vor allem an der Konzentration, die über mehrere Absätze hinweg aufrechterhalten werden soll, scheitere. Weiters stelle die Verortung der gesuchten Informationen in Texten ein Problem dar, dies jedoch eher auf der Mikroebene: die Lehrperson merkt an, dass die Schüler:innen zwar wissen, in welchem Absatz die Antworten auf Fragen zum Text zu finden sind, diese dann aber nicht aus dem Absatz herausgelesen und selbstständig wiedergegeben werden können.

Bezüglich des lauten, gemeinsamen Lesens weise die Klasse ebenfalls Probleme auf, den Inhalt zu erfassen, so die Deutschlehrkraft. Dies betreffe jedoch eher die zuhörenden Kinder, weniger die Vorlesenden, was darauf schließen lässt, dass es an mangelndem Zuhören und auch undeutlichen Vorlesetechniken der Schüler:innen liege. Jene, die laut vorlesen können, nach Einschätzung der Lehrperson, auf Nachfrage oft die richtigen Antworten geben.

Die Lehrkraft führt zu den Themen Wortschatz und generelles Textverständnis weiter aus:

„Ein weiteres großes Problem liegt meiner Einschätzung nach in den gegebenen Verständnisproblemen, die häufig bereits bei einfachen Begriffen beginnen. Das Nachfragen und Erklären dieser Begriffe unterbricht den Lesefluss und behindert dadurch zusätzlich das Textverständnis. Mein Eindruck ist, dass viele Schülerinnen und Schüler Wort für Wort lesen, wobei der Gesamtinhalt in den Hintergrund tritt.“

Eine weitere Beobachtung der Deutschlehrkraft betrifft die Fähigkeit der Lernenden, das Wesentliche aus einem Text herauszulesen, was dazu führt, dass Inhalte kaum knapp und präzise zusammengefasst werden können.

Ihrer Erfahrung nach hat sich folgender – zeitintensive – Ablauf im Umgang mit Texten bewährt:

„Zunächst lesen die Schülerinnen und Schüler den Text eigenständig durch. Anschließend werden alle unbekannten Begriffe besprochen und schriftlich festgehalten. Danach erfolgt ein gemeinsames lautes Vorlesen durch die Lernenden, bei dem nach jedem Absatz eine kurze Zusammenfassung des Inhalts gegeben wird. Abschließend wird der gesamte Text gemeinsam besprochen und zusammengefasst.“

Trotz der beschriebenen Herausforderungen betont die Lehrkraft, dass es in der Klasse auch einige wenige Teilnehmende gibt, deren Lesefähigkeiten sie als sehr gut einschätzen würde. Sie hält fest, dass dies vor allem jene Schüler:innen sind, die auch zu Hause regelmäßig lesen –

beispielsweise Mangas oder kurze Detektivgeschichten. Bei diesen Schüler:innen merke man, dass das sinnerfassende Lesen und das Abstrahieren wichtiger Inhalte gut funktioniert.

Die von der Deutschlehrperson beschriebenen niedrigen Lesekompetenzen und vor allem die sprachlich heterogene Zusammensetzung der Klasse machen die Studie besonders interessant, da ja der Effekt von Leichte Sprache-Texte im Unterrichtsetting untersucht werden soll und in der Literatur zu Leichte Sprache im Bildungskontext die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund, also jenen Menschen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, große Beachtung findet: laut Gutermuth (2020, S. 257) fanden sich bei dieser Gruppe besonders positive Effekte beim Verständnis von Texten, die in Leichter Sprache verfasst waren. Leichte Sprache-Texte machten für diese Gruppe sinnerfassendes Lesen so gut möglich, dass sowohl Verständnis als auch Behaltensleistung überdurchschnittlich hoch waren.

Mit den folgenden Datenerhebungsinstrumenten soll untersucht werden, ob dies auch auf eine sprachdiverse Gruppe von Schüler:innen zutrifft.

4.3. Datenerhebungsinstrumente & Ablauf

Für die Durchführung der Studie wurden die lehrplanrelevanten Themenkomplexe „Zentren und Peripherien“ und „Verkehrsprobleme in Ballungsräumen“ gewählt (BGBL II Nr. 204/2024, 2024). Diese Entscheidung wurde – den Lehrplan berücksichtigend – getroffen, da es sich bei diesen Feldern um solche handelt, die geographische Fachbegriffe beinhalten, und zu denen die Schüler:innen persönlichen Bezug haben. Außerdem wurden beide Themen im GW-Unterricht noch nicht behandelt, werden also neu eingeführt. Somit kann sichergestellt werden, dass alle Teilnehmenden einen ähnlichen Vorwissensstand aufweisen.

Die zu erreichenden Lernziele, die sowohl den Übersetzungen zugrunde liegen, als auch durch die Verständnis- und Behaltensfragebögen überprüft werden sollen, wurden wie folgt formuliert:

Lernziele Sequenz Zentren & Peripherie

- ✓ Die Schüler:innen können den Begriff Infrastruktur erklären.
- ✓ Die Schüler:innen können charakteristische Merkmale von Ballungsräumen nennen.
(hohe Bevölkerungsdichte, gute Infrastruktur, Überfluss an Gütern und Dienstleistungen)
- ✓ Die Schüler:innen können Beispiele für Ballungsräume in Österreich nennen und im Atlas verorten.
- ✓ Die Schüler:innen können charakteristische Merkmale von Peripherieräumen nennen.
(niedrige Bevölkerungsdichte, schlechte Infrastruktur)
- ✓ Die Schüler:innen können Beispiele für Peripherieräume in Österreich nennen und im Atlas verorten.

- ✓ Die Schüler:innen können den Zusammenhang zwischen Ballungs- bzw. Periphererräumen und Arbeitsplätzen erklären.
- ✓ Die Schüler:innen können den Begriff pendeln erklären.
- ✓ Die Schüler:innen können den Begriff Abwanderung erklären.
- ✓ Die Schüler:innen können die Vor- und Nachteile vom Leben im Ballungs- bzw. Periphererraum erläutern.
- ✓ Die Schüler:innen können beurteilen, ob sie in einem Ballungs- oder einem Periphererraum leben.

Lernziele Sequenz Verkehrsprobleme im Ballungsraum

- ✓ Die Schüler:innen können den Begriff Öffentlicher Verkehr erklären.
- ✓ Die Schüler:innen können den Begriff Individualverkehr erklären.
- ✓ Die Schüler:innen können erklären warum individuelles Pendeln für Ballungsräume ein Problem darstellt. (Platzmangel, Stau, Unfälle, Umweltbelastung)
- ✓ Die Schüler:innen können verschiedene Lösungsansätze nennen, wie Pendler:innen dazu bewogen werden sollen, auf öffentliche Verkehrsmittel umzusteigen. (Kurzparkzonen, billige Monats- und Jahreskarten, Park-and-Ride-Anlagen, Öffi-Netz-Ausbau)
- ✓ Die Schüler:innen können ihre eigenen Wünsche bezüglich ihres zukünftigen Verkehrsverhalten benennen und reflektieren.

4.3.1. Ablauf des Projekttags

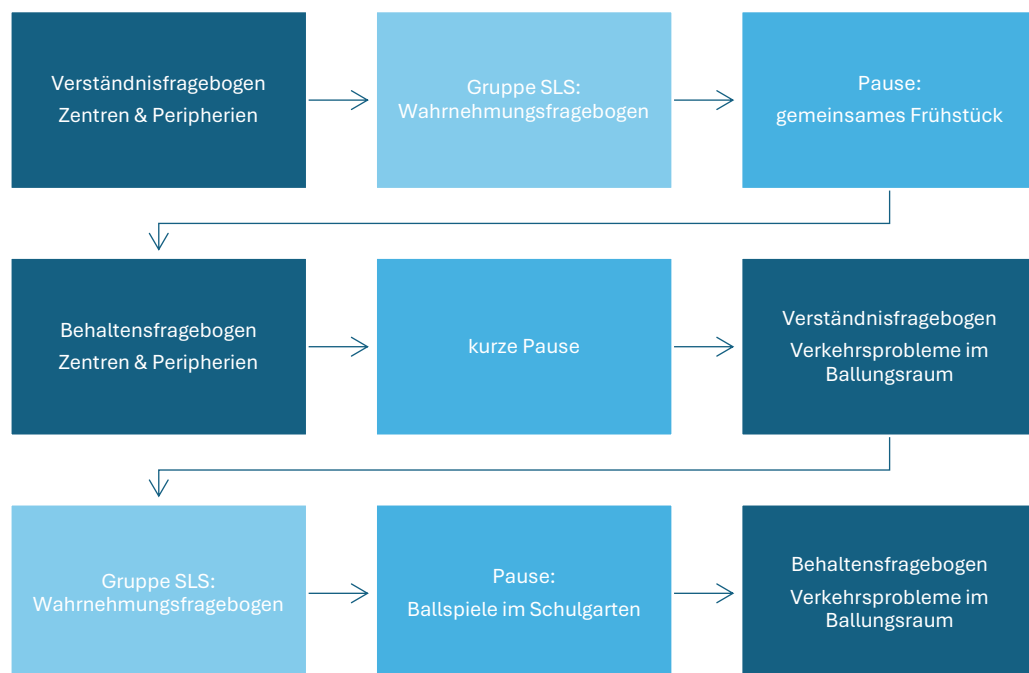


Abbildung 16, Ablauf des Projekttags, eigene Darstellung

Die Durchführung der Studie wurde innerhalb eines Projekttags an der Schule durchgeführt. In Abbildung 16 ist überblicksmäßig ersichtlich, in welche Phasen sich dieser Tag gliederte. Alle Phasen werden in den folgenden Kapiteln eingehend beschrieben.

Nachfolgend soll die Entwicklung der beiden fachlich-inhaltlichen Instrumente – des Verständnis- und des Behaltensfragebogens – und des perzeptiv-affektiven Instruments – des Wahrnehmungsfragebogens – genau beschrieben und die Endprodukte vorgestellt werden.

4.3.2. Verständnisfragebogen

Den ersten Schritt der Studie stellt ein die Lernziele im Blick haltender Verständnisfragebogen dar, der zum Ziel hat, das Textverständnis der Schüler:innen, und vor allem die Unterschiede im Verständnis zwischen herkömmlichen Texten und Texten in Leichter Sprache, zu erheben und auszuwerten. Angelehnt an eine von Pehle & Schulz (2021, S. 71-83) durchgeführte Studie, welche die Einsetzbarkeit von Leichte Sprache-Texte in Orientierungskursen für Neuankömmlinge in Deutschland untersuchte, prüft auch diese Arbeit einerseits das Verständnis nach Lesen eines Schulbuchtextes und eines Textes in Leichter Sprache und andererseits das Behalten des Gelesenen mit zeitlichem Abstand. Es galt herauszufinden, ob die Aufbereitung von Informationen in Leichte Sprache für Lernende zu *„einem besseren Verstehen und Behalten der Inhalte führen kann.“* (Pehle & Schulz, 2021, S. 75) Der Verständnisteil der Studie wurde in zwei Phasen durchgeführt: wie in Pehle & Schulz (2021, S. 78) wurde die Proband:innengruppe in zwei Gruppen aufgeteilt und ihnen je Arbeitsphase ein Text vorgelegt: der halben Gruppe der Zieltext in Leichter Sprache und der anderen Hälfte der Ausgangstext in herkömmlicher Sprache aus dem Schulbuch. In der zweiten Phase wurde dies umgedreht, so dass alle Schüler:innen einmal einen herkömmlichen Text und einmal einen Text in Leichter Sprache bearbeiten. Insgesamt gab es also vier verschiedene Texte: je zwei verschiedene Komplexitätsstufen pro Thema. Das Verstehen wurde in beiden Phasen parallel zum Leseprozess geprüft, die Schüler:innen durften die Texte also konsultieren, während sie die Fragen beantworteten.

Die Fragebögen, die das Textverständnis testen, bestehen bei Pehle & Schulz (2021, S. 77) aus 10 Fragen, 9 davon Multiple Choice und eine schriftlich zu beantwortende Transferfrage. Die Testungen in der vorliegenden Studie umfassen alle drei Anforderungsbereiche und bilden ab, wie viel Fachwissen, Anwendungs- und Vernetzungsvermögen sich die Schüler:innen aus den Texten mitnehmen konnten. Es werden also wissensorientierte Fragen zu den erworbenen Inhalten gestellt, aber auch die Integration dieser Inhalte ins Wissenssystem der Befragten geprüft (Christmann, 2009, S. 192). Beiden Gruppen wurde der gleiche Fragebogen vorgelegt. In der Kopfzeile wurden die Schüler:innen gebeten anzukreuzen, mit welchem Text sie arbeiten.

Der Verständnisfragebogen zu „Zentren & Peripherien“ umfasste 13 Pflicht- und vier Bonusaufgaben, wobei jede Aufgabe einem der formulierten Lernziele zugeordnet war. Um das tatsächliche Verständnis zu prüfen wurde der Verständnisfragebogen ebenso in einer einfacheren Varietät des Deutschen, jedoch nicht nach den sehr strengen Leichte Sprache-Regeln, formuliert. 4 der 13 Pflichtfragen (3, 4, 7 und 11) waren Reproduktionsfragen oder Zuordnungsübungen, die sich dem Anforderungsbereich 1 zuordnen lassen: es wurde nach Beschreibungen oder Definitionen gefragt, die sich direkt aus dem Text herauslesen lassen. Die Teilnehmenden sollten beispielsweise ein anderes Wort für „Ballungsräume“ finden oder in den Lesetexten vorkommende Begriffe entweder Ballungsräumen oder Periphereräumen zuordnen. Bei den Fragen 1, 2, 6, 9, und 10 handelte es sich um Reorganisationsfragen (Anforderungsbereich 2); die Teilnehmer:innen mussten Begriffe wie „Infrastruktur“ oder „Abwanderung“ erklären. Die Fragen 5 und 8 waren als Transferfragen ebenfalls dem Anforderungsbereich 2 zuzuordnen; die Lernenden sollten Beispiele für im Text Beschriebenes im Atlas finden. Die Fragen 12 und 13 passten zum Anforderungsbereich 3, Reflexion und Problemlösung. Hier sollten die Schüler:innen beurteilen, ob sie in einem Ballungs- oder einem Periphererraum leben und dafür Gründe nennen.

Die ursprünglich im Verständnisfragebogen enthaltenen Bonusaufgaben, in denen Schüler:innen die in den Texten nicht explizit genannten Vor- und Nachteile vom Leben in Ballungsräumen oder dem Leben am Land niederschreiben sollen, wurden aufgrund der dünnen Datenlage nicht ausgewertet und damit auch nicht berücksichtigt.

Der Verständnisfragebogen zu „Verkehrsprobleme im Ballungsraum“ bestanden aus 9 Fragen. Die Frage 6 war eine Reproduktionsfrage, Frage 9 eine Zuordnungsübung, beide aus dem Anforderungsbereich 1. Die Fragen 1, 2, 3, 5 und 6 verlangten nach Erklärungen beziehungsweise Analysen, gehörten also zum Anforderungsbereich 2. Die Fragen 4 und 8 fragten nach Begründungen, einerseits für Staubbildung in Wien und andererseits für den Wunsch nach einem eigenen Auto, und waren dem Anforderungsbereich 3 zuzuordnen.

Die beiden ursprünglich formulierten Verständnisfragebögen wurden mit der KI von Capito überprüft. Die Textprüfung ergab einige Änderungsvorschläge, wobei nicht alle davon auch umgesetzt wurden. Hier sollen einige dieser Vorschläge inklusive deren Bearbeitung dargestellt werden: Das Prüftool verbietet beispielsweise den Imperativ („Beantworte so viele Fragen wie möglich!“, „Erkläre das Wort pendeln!“), im Sinne der Kompetenzorientierung wurde diese Regel aber bei den Aufgabenstellungen nicht befolgt, sondern diese in der gewohnten Form beibehalten. Begriffe, die laut der KI zu schwierig waren (*Periphererraum*, *Infrastruktur*), aber für die die Lernsequenz zentrale Konzepte darstellen, wurden ebenfalls beibehalten. Durch die Prüfung

konnten einige Satzgefüge zu getrennten Hauptsätzen umgewandelt werden („Male alle Wörter gelb an, die zu Ballungsräumen passen!“ wurde umformuliert in „Manche Wörter passen zu Ballungsraum. Male diese Wörter gelb an.“) und auch der Mediopunkt wurde dank der KI-basierten Prüfung durchgängig eingefügt.

Für die Auswertung beider Verständnisfragebögen wurde a priori ein Erwartungshorizont festgelegt, nach welchem dann die Antworten in „richtig“ oder „falsch“ eingeordnet wurden. Pro Aufgabe wurden auch Punkte vergeben, die dann, um allgemeinere Aussagen treffen zu können, addiert wurden.

Die nähere inhaltliche Analyse orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), genauer an der Analysetechnik der Strukturierung. Bei dieser Art von Analyse, sollen wesentliche Aspekte aus den Daten herausgefiltert werden, im Hinblick auf welche die gesammelten Daten dann eingeschätzt werden sollen. Dafür müssen Kategorien gebildet und mögliche Ausprägungen dieser Kategorien formuliert werden (Mayring, 2003, S. 58). Die Kategorien wurden einem deduktiven Ansatz folgend schon vorab formuliert, dann wurden sogenannte Ankerbeispiele genannt, welche die Kategorien illustrieren, und die Kodierregeln mussten mit dem Ziel der klareren Abgrenzbarkeit beschrieben werden (Mayring, 2003, S. 83).

Der Vergleich der Ergebnisse der beiden Gruppen gab Aufschluss darüber, ob Leichte Sprache in diesem Fall zu einem besserem Textverständnis geführt hat.

4.3.3. Behaltensfragebogen

Nach der Prüfung des Textverständnisses wurde anschließend eruiert, ob sich auch beim Behalten des Gelesenen Unterschiede zwischen herkömmlichem und Leichte Sprache-Text ergeben. Gutermuth konstatiert hierzu, dass die Qualität des Erinnerns mit der Verständlichkeit des gelesenen Textes positiv korreliert: „Je verständlicher die Varietät, desto besser wird sie aus der Erinnerung wiedergegeben. (Gutermuth, 2020, S. 255)“ Dies sollte mittels der konzipierten Behaltensfragebögen bestätigt werden.

Nach den Arbeitsphasen am Verständnisfragebogen gab es jeweils eine Pause, in der die Teilnehmenden dazu angehalten waren, sich nicht mehr über die Inhalte Gedanken zu machen oder auszutauschen. Danach wurde mit einem weiteren Fragebogen das Behalten des Gelesenen geprüft. Bei Pehle & Schulz (2021, S. 79) wurden dafür dieselben Fragen wie beim Verständnisfragebogen vorgelegt. Dies war jedoch in diesem Fall nicht zielführend: die Fragen wichen von den Verständnisfragen ab, um zu vermeiden, dass sich Lernende die Reihenfolge oder Formulierung der Antworten vom Verständnisteil merkten, nicht aber, was eigentlich getestet werden sollte. Um das Behalten von Gelesenem zu überprüfen können verschiedene Varianten

herangezogen werden. Nach Christmann (2009, S. 193 f.) gibt es hierfür vier besonders gängige Verfahren: erstens können die Teilnehmenden aufgefordert werden, komplett frei zu reproduzieren. So kann herausgefunden werden, was den Teilnehmenden im Text besonders im Gedächtnis bleibt. Zweitens kann eine strukturierte freie Wiedergabe gefordert werden; hier werden Strukturierungshilfen, wie zum Beispiel Unterthemen oder thematische Aspekte, gegeben, sodass den Proband:innen vorgegeben wird, auf welche Themen sie sich konzentrieren sollen. Eine dritte Möglichkeit stellt die Bitte um eine Zusammenfassung dar, in der die Teilnehmenden möglichst kurz und treffend die Kernaussagen des Gelesenen wiedergeben sollen. Als vierte Variante nennt der Autor die gelenkte Reproduktion; hier gibt es für die Teilnehmer:innen weniger Spielraum, Sätze sollen fortgesetzt werden, oder es wird nach einzelnen Begriffen und Konzepten gefragt.

Für diese Arbeit wurde eine Mischform aus strukturierter freier Wiedergabe und gelenkter Reproduktion gewählt. Die Fragen bezogen sich auf einzelne im Text vorkommende Begriffe und Konzepte (Ballungsraum, Periphererraum, öffentlicher Verkehr, Individualverkehr und Lösungsansätze für die Verkehrsproblematik in Ballungsräumen), wurden aber mit der Bitte „Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!“ versehen. Die Schüler:innen wurden also explizit nach einzelnen Begriffen gefragt, sollten in diesem Rahmen aber so frei wie möglich wiedergeben, was ihnen dazu einfiel.

Um die Validität des Instruments zu erhöhen und sicherzugehen, dass sich die Teilnehmenden nicht an den Bildern orientieren, wurden die Behaltensfragebögen zwar mit denselben Bildern wie die Verständnisfragebögen ausgestattet, diese allerdings so angeordnet, dass sie nicht auf den Inhalt des Absatzes beziehungsweise der Frage schließen lassen.

Nach Erstellung des Behaltensfragebogens wurde auch dieser mit der Capito KI auf die Leichte Sprache-Kriterien geprüft. Als Rückmeldung wurde der sich wiederholende Satz „Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!“ aufgrund des Nebensatzes negativ bewertet. Nach reichlichen Überlegungen wurde aber an diesem Satzgefüge festgehalten, da es sich um eine gängige Arbeitsaufgabe im schulischen Kontext handelt, mit der die Schüler:innen vertraut sind.

4.3.4. Wahrnehmungsfragebogen

Als drittes quantitatives Erhebungsinstrument wurde ein standardisierter Fragebogen für die Teilnehmer:innen konzipiert, der die affektive Wahrnehmung von Texten in Leichter Sprache und Einstellung der Lernenden zur Verwendung der Leichten Sprache im Unterricht widerspiegeln sollte. Außerdem wurde erfragt, welche Aspekte des Leichten Sprache-Regelwerks als hilfreich wahrgenommen wurden. Der Wahrnehmungsfragebogen wurde nur für die mit dem Text in

Leichter Sprache arbeitenden Gruppen konzipiert. Während bei Verständnis und Behalten der Vergleich zwischen herkömmlichem und Text in Leichter Sprache zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage sind, ist dieser hinsichtlich der Wahrnehmung nicht relevant, weswegen dieser Bogen nur nach der Bearbeitung der Leichte Sprache-Texte von den Teilnehmenden ausgefüllt wurde.

Es wurde hier in einem ersten Schritt Gutermuths Ratingskala (Frage 1) und andererseits ein selbst entwickeltes und in einem Prätest validiertes Instrument verwendet. Gutermuth (2020, S. 155 f.) verwendet ein Ratingverfahren, also eine intuitive und subjektive Einschätzungsskala, in der Teilnehmende das eigene Verständnis des Gelesenen von „Ja, ich habe alles verstanden.“ über „Ich habe das meiste verstanden.“ und „Ich habe nicht so viel verstanden.“ bis hin zu „Ich habe gar nichts verstanden.“ einschätzen sollen. Diese persönlichen Antworten werden jedoch aufgrund der Anonymität nicht mit den tatsächlichen Ergebnissen gegengeprüft. Gutermuth (2020, S. 155 f.) argumentiert für den Einsatz dieser Befragung direkt nach dem Abfragen des Verständnisses. Aus diesem Grund wurde der Ablauf folgendermaßen angepasst: nach der Arbeitsphase mit Texten und Verständnisfragebögen pausierte die Gruppe mit dem herkömmlichen Text, während die Gruppe mit dem Leichte Sprache-Text gleich im Anschluss nach ihren Wahrnehmungen gefragt wurde. Nach einer darauffolgenden gemeinsamen längeren Pause, wurde erst das Behalten geprüft.

Der zweite Teil des Wahrnehmungsfragebogens bediente sich einer Sonderform der Bewertung der affektiven Befindlichkeiten, nämlich der *Semantischen Differentiale* (Frage 2). Dieses stützt die Antwortmöglichkeiten auf zwei gegensätzliche Extreme, beispielsweise *überfordert* und *unterfordert* oder *sicher* und *unsicher*, die die Pole darstellen. Die Teilnehmenden sollen sich auf einem Strahl zwischen diesen Polen verorten (Kallus, 2016, S. 51). Um die Fragen für die junge Zielgruppe anschaulicher zu gestalten und das Verständnis visuell zu unterstützen, wurden Zeichnungen von Gesichtern mit der jeweiligen Emotion zu den Wörtern eingefügt.

Bei den Fragen 3 bis 10 handelte es sich um Fragen, die jeweils einem charakteristischen Merkmal der Leichten Sprache zugeordnet waren, mit dem Ziel, die Relevanz dieser Aspekte für das leichtere Verständnis zu eruieren. Die Fragen bezogen sich beispielsweise auf die vermehrten Zwischenüberschriften, auf die Regel, dass jeder Satz in einer neuen Zeile stehen muss oder auf den Mediopunkt, der Nominalkomposita teilt. Die Items standen als Aussagen formuliert, zum Beispiel „In der Mitte von langen Wörtern gab es einen Punkt (Beispiel: Individual-verkehr).“. Als Antwortmöglichkeiten standen bei den Fragen 3 und 4 individuelle Formulierungen, bei den Fragen 5 bis 10 bewegte sich das Spektrum zwischen „sehr hilfreich“ und „gar nicht hilfreich“, alle angeordnet auf einer vierpunktigen Likert-Skala. Mit Likert-Skalen können persönliche

Einstellungen, Zustimmung oder Ablehnung der Teilnehmer:innen erfasst werden. Vierpunktig wurde die Skala gewählt, um die Teilnehmenden zu einer wirklichen Auseinandersetzung mit der Fragestellung zu motivieren, da die neutrale mittlere Option einer ungeraden Skala wegfällt. (Gritsch, 2012, S. 16) Zusätzlich wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit „habe ich nicht bemerkt“ zur Verfügung gestellt. Frage 11 fragte, ob sich die Schüler:innen öfter solche Texte für den Unterricht wünschen, Antworten wurden auch hier auf einer vierpunktigen Likert-Skala von *ja* bis *nein* eingezeichnet (vgl. Abbildung in Kapitel 10.6 im Anhang).

Die letzten Fragen (ohne Nummerierung) auf dem Fragebogen bezogen sich auf biographische Details, und zwar, wie die Teilnehmenden ihre Leistungen im Unterrichtsfach Deutsch einschätzen, welche Sprache sie mit Familie und/oder Freund:innen sprechen und welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen. Durch den Abgleich der Wahrnehmungen mit den Kategorien Selbsteinschätzung Deutschkenntnisse, Geschlecht und Umgangssprache, konnten besonders interessante Einblicke gewonnen werden. Dafür wurde davon ausgegangen, dass allochthone Schüler:innen aufgrund ethnischer oder konfessioneller Herkunft im Bildungskontext institutionell benachteiligt sind (Fereidooni, 2011, S. 155) und auch, dass Mädchen – in den Naturwissenschaften – nach wie vor aufgrund der dominierenden Geschlechterstereotypen und der eigenen Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten benachteiligt sind (Hannover, 2021, S. 1082).

Um den eigens für diese Studie konzipierten und erstellten Wahrnehmungsfragebogen zu validieren, wurde ein Prätest des Instruments durchgeführt. An diesem Prätest beteiligten sich acht Schüler:innen aus der gleichen Jahrgangsstufe, jedoch aus anderen Klassen. Bei der Auswahl der Teilnehmenden wurde auf eine proportionale Repräsentation des Deutsch-Niveaus geachtet. Die Prätest-Teilnehmer:innen wurden gebeten, die Leichte Sprache-Version des Schulbuchtextes „Die Bevölkerung – ungleich verteilt“ zu lesen, ihre Eindrücke zu schildern und anschließend mittels der Methode *Lautes Denken* oder *Thinking Aloud* den Wahrnehmungsfragebogen auszufüllen. Bei dieser Methoden sollten die Teilnehmenden alles laut aussprechen, „was ihnen bei der Lektüre des Textes durch den Kopf geht“ (Dresing, 2023, S. 234). Teilnehmende sollen ihre Gedanken und Gefühle verbalisieren – die positiven, wie auch die negativen. Kommunizieren Teilnehmende welche Wörter oder Sätze ihnen Verständnisschwierigkeiten bereiten oder welche Gefühle und Assoziationen ihnen bei bestimmten Formulierungen in den Kopf kommen, können missverständliche Formulierungen aufgedeckt und der Fragebogen so optimiert werden. (Dresing, 2023, S. 234) Während des verbalisierten Denkprozesses wurden von der Forschungsleiterin Notizen gemacht. So wurde Frage für Frage abgehandelt; zuerst wurde wie beschrieben das Verständnis geprüft, anschließend wurde auch um Vorschläge zur Item-Verbesserung gebeten. Die durch das *Laute Denken* gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend in den Fragebogen eingearbeitet. So

konnte sichergestellt werden, dass es nicht an sprachlichen Hürden scheitert, sondern dass gemessen werden kann, was auch wirklich gemessen werden soll.

Grundsätzlich fanden alle acht Teilnehmer:innen den Leichte Sprache-Text gut verständlich; es sei *„alles gut erklärt“*, *„viel Erklärung, wenig Text“* und auch die eingerückten Erklärungen werden positiv erwähnt, der Wahrnehmungsfragebogen stellte jedoch sprachlich und visuell eine gewisse Herausforderung dar. Jene Anpassungen, die nach dem Prätest am Wahrnehmungsfragebogen vorgenommen wurden, sollen hier kurz beschrieben werden: in der ursprünglichen Version des Wahrnehmungsfragebogens fand sich in Nummer 2 das vermeintliche Gegensatzpaar *„ängstlich – motiviert“*. Dies wurde von den Prätest-Teilnehmenden kritisch beäugt und entweder gar nicht verstanden (*„Warum soll man Angst vor einem Text haben?“*) oder zumindest nicht als Gegensatzpaar erkannt. Die Formulierung wurde daher in *„unmotiviert – motiviert“* geändert. Auch das Gegensatzpaar *„selbstsicher – unsicher“* wurde schlecht verstanden, also heißt es nun *„sicher – unsicher“*. Das Gegensatzpaar *„überfordert – unterfordert“* wurde zusätzlich zu den Illustrationen noch mit kleiner gedruckten Beispielsätzen (*„Das ist zu schwierig für mich!“* und *„Das ist zu leicht für mich!“*) versehen. Weiters erwies sich das Wort *„unübersichtlich“* aus dem ursprünglichen Item 3 als so schwer verständlich und auch redundant, dass Item 3 letztlich ersatzlos gestrichen wurde. Die Option *„habe ich nicht bemerkt“* bei den Fragen 5 bis 10 wurde verstanden, jedoch eher selten gewählt, was auf die soziale Erwünschtheit der Interviewerin gegenüber zurückgeführt werden kann. Verwirrend diesbezüglich war aber das Layout; die Variante befand sich ursprünglich optisch am Likert-Kontinuum, was natürlich inhaltlich keinen Sinn ergab. Deswegen wurde jeweils ein senkrechter Strich nach den vier Likert-Skala-Antwortmöglichkeiten eingefügt, um die Antwortmöglichkeit optisch abzutrennen.

Nach der Einarbeitung aller in den Prätests erwähnten Unklarheiten und deren Verbesserungen konnte das selbst entwickelte Instrument *„Wahrnehmungsfragebogen“* für die Forschung verwendet werden.

4.4. Untersuchungsergebnisse

4.4.1. Verständnisfragebögen Auswertung und Ergebnisse

Für die Auswertung der Verständnisfragebögen wurde in einem ersten Schritt ein Erwartungshorizont erstellt. Anschließend wurden für das Beantworten der Forschungsfrage wichtige Kriterien herausgearbeitet, hinsichtlich welcher die gegebenen Antworten überprüft wurden. Die entwickelten Kriterien und deren verschiedene Ausprägungen sollen im Folgenden beschrieben werden.

Fachliche Richtigkeit (R)

Das erste Kriterium, zu welchem Codes vergeben wurden, ist das der *Fachlichen Richtigkeit* (R). Die Relevanz dieses Kriteriums liegt auf der Hand, geht es doch in den Grundzügen dieser Arbeit darum, ob Leichte Sprache als probates Mittel der sprachlichen Inklusion gesehen und verwendet werden kann – sind die Antworten fachlich nicht richtig, qualifiziert sich Leichte Sprache nicht als sprachliche Alternative zu herkömmlichen Schulbuchtexten. Die *Fachliche Richtigkeit* (R) konnte verschiedene Ausprägungen annehmen: R1 bedeutete „fachlich richtig“, R2 „fachlich nicht richtig“ und R2P bedeutete, dass Präzisionsprobleme vorlagen, dass die Antwort vielleicht das richtige meint, aber für einen Code R1 nicht exakt genug formuliert wurde. Beschreibungen, welche Bedingungen für welchen Code R vergeben wurden, finden sich im Anhang.

Auf den Antwortbögen wurden Codes vergeben, welche dann in eine Tabelle mit den Teilnehmer:innen 1-24 in die eine und den Fragen 1-13 beziehungsweise 1-9 in die andere Richtung eingetragen wurden. Eine Illustration dessen findet sich in Abbildung 17.

Inhaltliche Richtigkeit (R)	R1 = richtig R2 = falsch R2P = Präzi 0 = keine Antwort												R1 pro Frage
Buch	AFB SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12	
Frage 1	2 R1	R1	R1	R2	R2	R2P	R2P	R2P	R1	R2	R2	R1	5
Frage 2	2 R1	0 R2	R2	R2	R2	R2	R2P	R2	R1	R2	R1	R1	4
Frage 3	1 R1	R1	R1	0 R2	0 R2	0 R2	R1	R1	R1	R1	R2	R1	7
Frage 4	2	0 R1	R1	R2	R2	R2	R2P	R1	R1	R1	R2	R1	6
Frage 5	2	0	0	0 R1	R2	R1	R1	R1	R1	R2	R1	R1	7
Frage 6	2 R1	R1	R1	R2	R1	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	10
Frage 7	2 R2	R1	R1	R2	R2	R2	R2P	R2	R1	R1	R2	R1	5
Frage 8	2	0	0	0 R2	R2	R1	R2	R2	R2	R2	R1	R1	3
Frage 9	2	0	0	0 R1	R2P	R1	R1	0 R1	R1	R2	R2	R2	5
Frage 10	2	0 R2	0 R2	R1	R1	R1	R2	R2	R1	R2	R2	R2	3
Frage 11	2 R1	R2	R2	R2	R2	R1	R1	R2	R1	R2	R1	R2	5
Frage 12	3 R1	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	11
Frage 13	3 R1	R1	R2	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R2	9
													GESAMT R1
R1 pro SB		7	7	5	4	3	8	5	6	12	7	7	9
Leichte Sprache	SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12	R1 pro Frage
Frage 1	2 R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R2	R1	11
Frage 2	2 R1	R1	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	11
Frage 3	1 R2	R1	R1	R1	R1	R1	0 R1	R1	R1	R1	R1	R1	10
Frage 4	2 R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R2P	R1	R1	R1	R2	9
Frage 5	2	0	0 R1	R1	R1	R1	0 R2	R1	R1	0	R1	R1	7
Frage 6	2 R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R2	R1	R1	R2	R1	10
Frage 7	2 R2P	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R2	R1	R2	9
Frage 8	2	0	0 R1	R2	R1	R1	0 R1	R2	R1	0	0	0	5
Frage 9	2 R2	R1	R1	R2P	R1	R1	R2P	R2	R2P	R1	R1	R1	6
Frage 10	2 R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	11
Frage 11	2 R1	R2	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R2	R2	8
Frage 12	3 R1	R2	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	10
Frage 13	3 R1	R2	R1	R2	R2	R1	R1	R1	R1	R2	R2	R1	7
													GESAMT R1
R1 pro SLS		6	8	13	7	12	13	9	9	11	10	7	9

Abbildung 17, Kriterium R für Zentren und Peripherien, eigene Darstellung

Anschließend wurden die Werte R1 pro Schüler:in und auch pro Frage gezählt. Aus den richtigen Antworten pro Frage wurde eine Summe gebildet, um allgemeine Aussagen darüber treffen zu können, welche der beiden Gruppen mehr fachlich richtige Antworten (R1) gegeben hat. Jene Gruppe an Schüler:innen, die den Text aus dem Buch gelesen hat (im Folgenden: SB) hat zum Thema Zentren und Peripherien 80 von 156 mögliche fachlich richtige Antworten (R1) gegeben. Zum Thema Verkehrsprobleme im Ballungsraum hat die Gruppe SB 40 von 84 Antworten fachlich richtig (R1) gegeben. Jene Gruppe an Schüler:innen, die den Text in Leichter Sprache gelesen hat

(im Folgenden: SLS) hat zum Themenkomplex Zentren und Peripherien 114 von 156 richtige Antworten (R1) gegeben, zum Thema Verkehrsprobleme im Ballungsraum 57 von 84.

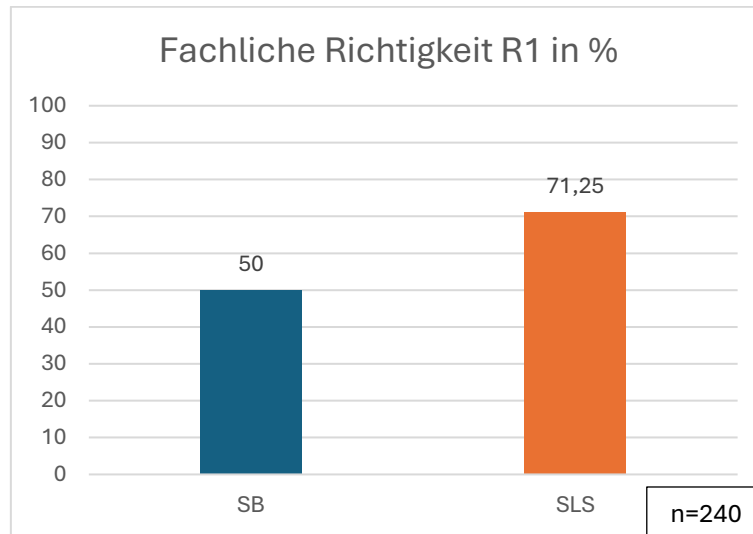


Abbildung 18, Fachliche Richtigkeit Verständnisfragebögen in %, eigene Darstellung

Um allgemeine Aussagen treffen zu können wurden die Zahlen zu den einzelnen Themen, wie in Abbildung 18 ersichtlich, mit folgenden Ergebnissen untereinander addiert: die Gruppe SB hat von 240 möglichen Antworten 120 fachlich richtig (R1) beantwortet, die Gruppe SLS 171 Fragen. Die Gruppe SB hat somit genau 50% der Fragen auf den Verständnisfragebögen fachlich richtig (R1) beantwortet, bei der Gruppe SLS war dieser Wert mit 71,25% fachlich richtigen Antworten deutlich höher.

Ausführlichkeit (A)

Als zweites im Hinblick auf die Forschungsfrage relevantes Kriterium ergab sich die Ausführlichkeit der gegebenen Antworten (A). Dieses Kriterium gibt Aufschluss darüber, wie viel Engagement bei der Bearbeitung des Fragebogens an den Tag gelegt wurde. Der Code A1 wurde vergeben, wenn alles beziehungsweise der Großteil aus dem Erwartungshorizont wiedergegeben wurde, der Code A2 für Teile des Erwartungshorizonts, bei beiden Codes war die fachliche Richtigkeit (R1) Voraussetzung für die Vergabe. Der Code A2f wurde für jene Antworten vergeben, die als inhaltlich falsch (R2) kategorisiert wurden, aber nur weil sie nicht ausführlich genug waren, obwohl die Antwort passend gewesen wäre. Jene Fragen, die inhaltlich falsch (R2) waren, nicht nur nicht ausführlich genug, wurden mit einem „f“ versehen. Die für jede relevante Frage zutreffenden Bedingungen für das Kriterium Ausführlichkeit (A) finden sich im Anhang.

Wieder wurde dem gleichen Vorgang wie beim Kriterium Fachliche Richtigkeit (R) gefolgt, wie in Abbildung 19 ersichtlich ist.

Ausführlichkeit (A)	A1 = alles ; A2 = nur T; f = fachlich ; nz = nicht ; A2f = zwar A2 aber nicht ausführlich genug für R1 (Kriterien festgelegt)												A1 pro Frage
Buch	AFB SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12	
Frage 1	2 A2	A2	A2	f	A1	A2	A1	A2	A1	A1	A2	A1	5
Frage 2	2 A2	f	A2	A1	A1	A1	A1	A2	A2	A1	A1	f	6
Frage 3	2 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
Frage 4	3 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
Frage 5	2 A2f	f	A2f	A2f	f	f	f	A2f	f	f	A2f	f	0
Frage 6	1 f	f	f	f	A2	f	A1	f	A2	f	A1	A2	2
Frage 7	3 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
Frage 8	3 A2	A1	A1	A2	A2	A2	A2	A2	A1	A1	A1	A1	6
Frage 9	1 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
A1 pro SB		0	1	1	1	2	1	3	0	2	3	3	19
Leichte Sprache	SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12	A1 pro Frage
Frage 1	2 A2	A2	A1	A1	A2	A1	A2	A1	A1	A1	A2	A1	7
Frage 2	2 A1	A2	A2	A1	A1	A1	A1	A1	f	A1	A1	A1	9
Frage 3	2 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
Frage 4	3 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
Frage 5	2 A2f	A1	A1	f	A1	f	A2f	f	A2f	A2f	A1	A1	5
Frage 6	1 A2	f	A2	A2	A2	f	A2	A1	A1	A2f	f	A1	3
Frage 7	3 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
Frage 8	3 A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1	12
Frage 9	1 nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0
A1 pro SLS		2	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	36

Abbildung 19, Kriterium A für Verkehrsprobleme im Ballungsraum, eigene Darstellung

Auch bei dieser Kategorie wurden die ausführlichen Antworten A1 pro Frage und pro Schüler:in gezählt. Aus den ausführlichen Antworten A1 pro Frage wurde dann eine Summe gebildet, um eine allgemeine Aussage treffen zu können, welche Gruppe mehr ausführliche Antworten A1 gegeben hat. Von der Grundanzahl an Antwortmöglichkeiten wurden alle mit „nz“ codierten Antworten, und auch all jene, die mit „f“ oder „A2f“ codiert wurden, subtrahiert. Somit wurden nur jene Antworten auf Ausführlichkeit geprüft, die auch als R1 deklariert wurden.

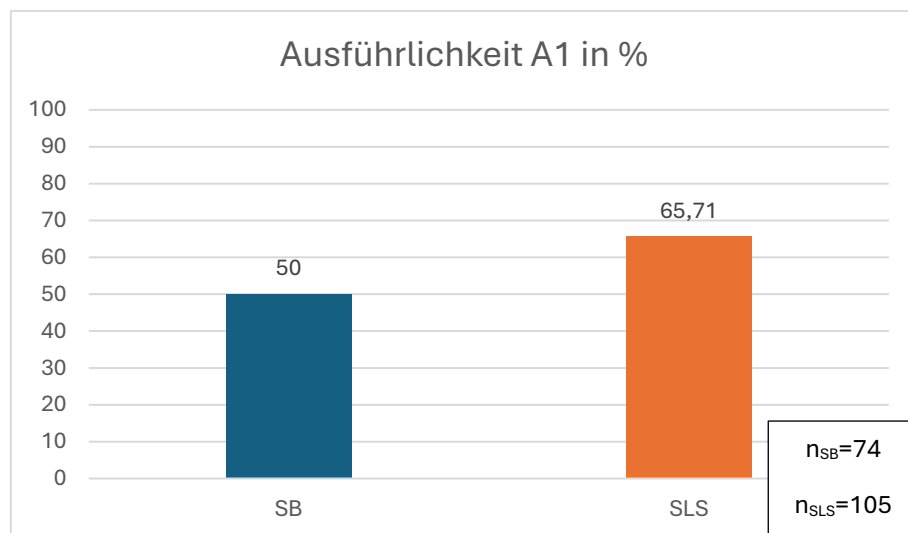


Abbildung 20, Ausführlichkeit Verständnisfragebögen in %, eigene Darstellung

Aus diesen Operationen ergaben sich die aus Abbildung 20 abzuleitenden Ergebnisse: die Gruppe SB hat zum Thema Zentren und Peripherien 18 von 36 richtigen Antworten ausführlich (A1) beantwortet. Zum Thema Verkehrsprobleme im Ballungsraum hat die Gruppe SB 19 von 38 richtigen Antworten ausführlich (A1) gegeben. Die Gruppe, die den Text in Leichter Sprache zur Bearbeitung vorliegen hatte, konnte beim Thema Zentren und Peripherien 33 von 57 richtigen Antworten ausführlich (A1) beantworten und beim Thema Verkehrsprobleme im Ballungsraum 36

von 48. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen wurden wieder addiert, mit folgendem Ergebnis: bei der Gruppe an Schüler:innen, die den herkömmlichen Text aus dem Buch gelesen haben, wurden 37 von 74 richtigen Antworten ausführlich (A1) beantwortet, das sind 50%. Bei jener Gruppe, die den Text in Leichter Sprache bearbeitet hat, wurden 69 von 105 richtigen Antworten ausführlich gegeben, das sind 65,71%.

Wörtliche Übernahme (W)

Das dritte Kriterium, hinsichtlich welchem die Antworten der Teilnehmenden überprüft wurden, war die *Wörtliche Übernahme* aus dem jeweiligen Lesetext (W). Die zu vergebenden Codes waren „in eigenen Worten formuliert“ (W1) oder „wörtlich aus dem Text übernommen“ (W2). W-Codes wurden nur vergeben, wenn die Antwort fachlich richtig (R1) war. Details zur Codierung finden sich im Anhang. Dieses Kriterium lässt auf das tiefere Verständnis der Schüler:innen schließen: wurde der Inhalt wirklich verstanden oder wurde „einfach nur“ eine Textpassage abgeschrieben.

Auch für dieses Kriterium wurden, wie in Abbildung 21 ersichtlich, die einzelnen Codes in eine Tabelle übertragen, die Werte W1 pro Schüler:in und Frage gezählt und eine Summe aus den W1-Werten gebildet. Alle Werte „f“ wurden subtrahiert.

Wörtliche Übernahme (W)		W1 = in eig W2 = wörtliche Übernahme				NUR wenn R1													
Buch	AFB	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12	W1 pro Frage					
Frage 1	2	W1	W1	W2	f	f	f	f	f	W1	f	f	W1	4					
Frage 2	2	W1	f	f	f	f	f	f	f	W1	f	W1	W1	4					
Frage 3	1	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 4	2	f	W2	W2	f	f	f	f	W2	W2	W1	f	W2	1					
Frage 5	2	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 6	2	W1	W1	W1	f	W1	W1	f	W1	W2	W1	W1	W1	9					
Frage 7	2	W2	W2	W1	f	f	f	f	W2	W2	f	W2		1					
Frage 8	2	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 9	2	f	f	f	W1	f	W1	W1	f	W1	W1	f	f	5					
Frage 10	2	f	f	f	f	W1	W1	f	f	W1	f	f	f	3					
Frage 11	2	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 12	3	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 13	3	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
														GESAMT W1	27				
W1 pro SB			3	2	2	1	2	3	1	1	4	3	2	3					
Leichte Sprache		SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12	W1 pro Frage					
Frage 1	2	W1	W2	W1	W1	W1	W2	W2	W2	W1	W1	f	W1	7					
Frage 2	2	W1	W2	W2	f	W2	W2	W2	W2	W1	W2	W1	W1	4					
Frage 3	1	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 4	2	f	W2	W2	W2	W1	W1	W1	f	W1	W1	W2	f	5					
Frage 5	2	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 6	2	W1	W2	W1	W1	W1	W1	W2	f	W1	W1	f	W1	8					
Frage 7	2	f	W2	W1	W2	W2	W2	W1	W2	W2	f	W2	f	2					
Frage 8	2	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 9	2	f	W1	W1	f	W1	W1	f	W1	f	f	W1	W1	7					
Frage 10	2	f	W2	W1	W1	W1	W1	W2	W1	W1	W1	W1	W1	9					
Frage 11	2	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 12	3	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
Frage 13	3	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	nz	0					
														GESAMT W1	42				
W1 pro SLS			3	1	5	3	5	4	2	2	5	4	3	5					

Abbildung 21, Kriterium W für Zentren und Peripherien, eigene Darstellung

Von der Gruppe SB wurden zum Thema Zentren und Peripherien 27 von 39 richtigen Antworten selbstständig formuliert (W1), zum Thema Verkehrsprobleme im Ballungsraum wurden von der Gruppe SB 22 von 28 richtigen Antworten selbst formuliert (W1). Von jener Gruppe, die mit den Texten in Leichter Sprache gearbeitet haben, wurden zum Thema Zentren und Peripherien 42 von 68 richtigen Antworten eigenständig formuliert (W1), zum Thema Verkehrsprobleme im

Ballungsraum wurden 23 von 42 richtigen Antworten mit W1 codiert. Nach der Addition der Zahlen der einzelnen Themenkomplexe ergibt sich folgendes Bild, welches auch in Abbildung 22 zu sehen ist: von der mit dem Buch arbeitenden Gruppe wurden 49 von 67 richtigen Antworten, oder 73,13% eigenständig formuliert und nur 18 wörtlich aus dem Text übernommen. Von der Gruppe, die die Fragen auf Grundlage der Texte in Leichter Sprache beantwortet hat, wurden 65 von 110 möglichen Antworten eigenständig formuliert, das sind 59,09%. Von der Gruppe SLS wurden also deutlich mehr Antworten wörtlich aus dem Text übernommen als von der mit dem Buch arbeitenden Gruppe.

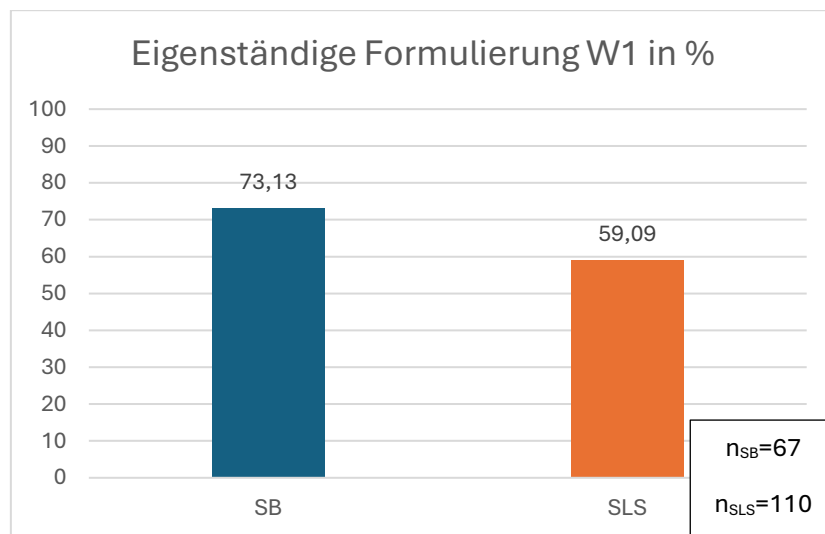


Abbildung 22, Eigenständige Formulierung Verständnisfragebögen in %, eigene Darstellung

In einem letzten Schritt wurden die erhaltenen Antworten aus den Verständnisfragebögen nach Anforderungsbereiche gefiltert und die Ergebnisse isoliert voneinander analysiert. Ein Überblick über diese Analyse nach Anforderungsbereichen kann Abbildung 23 entnommen werden.

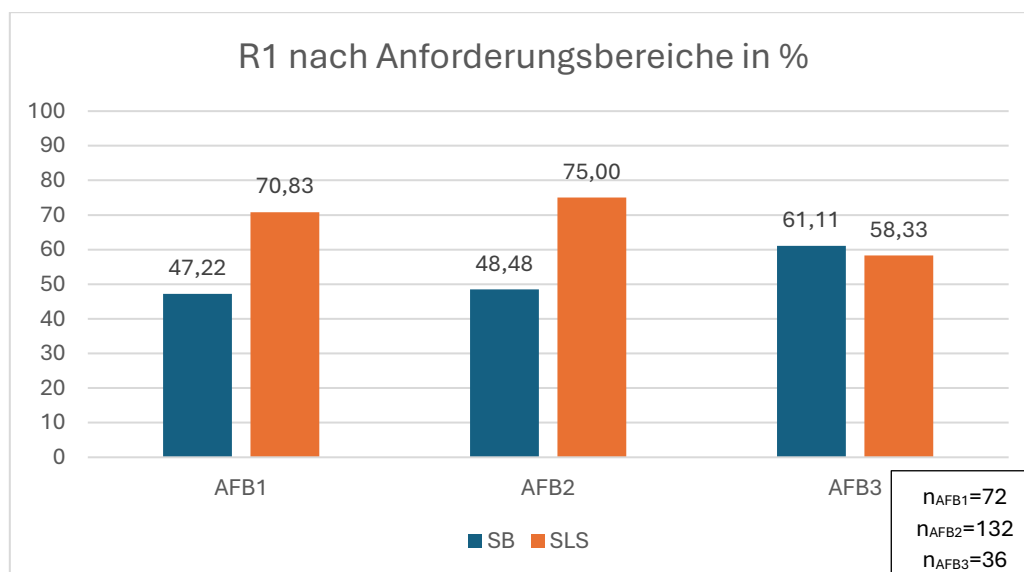


Abbildung 23, R1 nach Anforderungsbereichen in %, eigene Darstellung

Im AFB1, der Reproduktion, konnte die Gruppe SLS 70,83% der Fragen fachlich richtig (R1) beantworten, während dies bei der Gruppe SB lediglich bei 47,22% der Fall war. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die reine Wiedergabe von Informationen aus den Leichte Sprache-Texten einfacher ist als aus den im Buch vorkommenden Lesetexten. Der AFB2 umfasst all jene Aufgaben, in welchen Informationen reorganisiert und transferiert werden müssen; hier geht es um Erklärungen oder die Anwendung gelernter Inhalte auf andere Sachverhalte. Auch in diesem Bereich konnte die mit den Leichte Sprache-Texten arbeitende Gruppe deutlich bessere Ergebnisse erzielen: drei Viertel aller Fragen konnte von der Gruppe SLS fachlich richtig (R1) beantwortet werden, wohingegen die Gruppe SB nur knapp die Hälfte aller Fragen aus dem AFB2 richtig beantworten konnte. Auch Reorganisation und Transfer dürften durch Texte in Leichter Sprache begünstigt werden. Beim AFB3, Reflexion und Problemlösung, unter welchen Aufgaben fallen, bei denen ein selbstständiger reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen von den Schüler:innen gefordert wird, zeichnet sich ein anderes Bild: hier können die beiden Gruppen ähnlich gute Ergebnisse erzielen. Für Aufgabenstellungen aus dem AFB3 scheint es also irrelevant, ob Texte in Leichter oder in herkömmlicher Sprache gelesen wurden.

4.4.2. Behaltensfragebögen Auswertung und Ergebnisse

Um zu überprüfen, ob sich die Texte in Leichter Sprache auch auf die Behaltensleistung der Schüler:innen auswirken, wurde dies nach einer ungefähr einstündigen Pause mittels Behaltensfragebögen überprüft. Diese Fragebögen wurden wieder hinsichtlich der zwei relevanten Kriterien Fachliche Richtigkeit (R) und Ausführlichkeit der Antworten (A) kontrolliert und die jeweiligen Codes vergeben.

Fachliche Richtigkeit (R)

Das Kriterium Fachliche Richtigkeit (R) konnte bei den Behaltensfragebögen die Ausprägungen R1 für „alles richtig“, R2 für „überwiegend richtig“, R3 für „überwiegend falsch“ und R4 für „alles falsch“ annehmen, wobei „überwiegend“ mit „mehr als die Hälfte“ definiert wird. Bei diesem Kriterium geht es nicht um die Menge an erinnerten Aspekten, sondern lediglich um ihre Richtigkeit. Die Werte wurden wieder in eine Tabelle übertragen, die R1 und die R2 Werte wurden pro Frage gezählt, woraus sich Abbildung 24 und Abbildung 25 ergaben.

Inhaltliche Richtigkeit (R)	R1 = richtig R2 = überw R3 = überw R4 = falsch											
Buch	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12
Frage 1	R3	R2	R2	R1	R1	R2	R3	R1	R2	R2	R1	R1
Frage 2	R4	R1	R2	R1	R1	R2	R3	R1	R1	R1		0 R1
Leichte Sprache	SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12
Frage 1	R1	R2		0 R1	R2	R1	R4	R1	R1	R1	R4	R1
Frage 2	R1		0	0 R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R4	R4

Abbildung 24, Antworten Behaltensfragebögen 1, eigene Darstellung

Inhaltliche Richtigkeit (R)	R1 = richtig R2 = überw R3 = überw R4 = alles falsch											
Buch	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12
Frage 1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R3	R1	R1
Frage 2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1
Frage 3	R1	R3	R1	R4		0 R3	R1	R3	R4	R2	R4	R4
GESAMT												
Leichte Sprache	SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12
Frage 1	R1	R4	R1	R1	R2	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1
Frage 2	R1		0 R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1	R1
Frage 3	R2	R1	R2	R3	R1	R1	R1	R4	R1	R1		0 R1

Abbildung 25, Antworten Behaltensfragebögen 2, eigene Darstellung

Um die Aussagen verallgemeinern zu können, wurden die Werte untereinander mit den in Abbildung 26 ersichtlichen Ergebnissen addiert: Die Gruppe SB hat 38 von 60 Fragen ganz richtig (R1) beantworten können, das sind 60%. Addiert man die Werte R1 und R2 so hat die mit dem Buch arbeitende Gruppe 46 von 60 Fragen, oder 76,67% richtig (R1+R2) beantwortet. Jene Gruppe, die mit dem Text in Leichter Sprache gearbeitet hat, konnte 42 von 60 Fragen, oder 70% ganz richtig (R1) beantworten und 48 von 60, oder 80%, überwiegend richtig (R1+R2) beantworten. Die Gruppe SLS konnte also etwas bessere Ergebnisse hinsichtlich des Behaltens des Gelesenen erzielen.

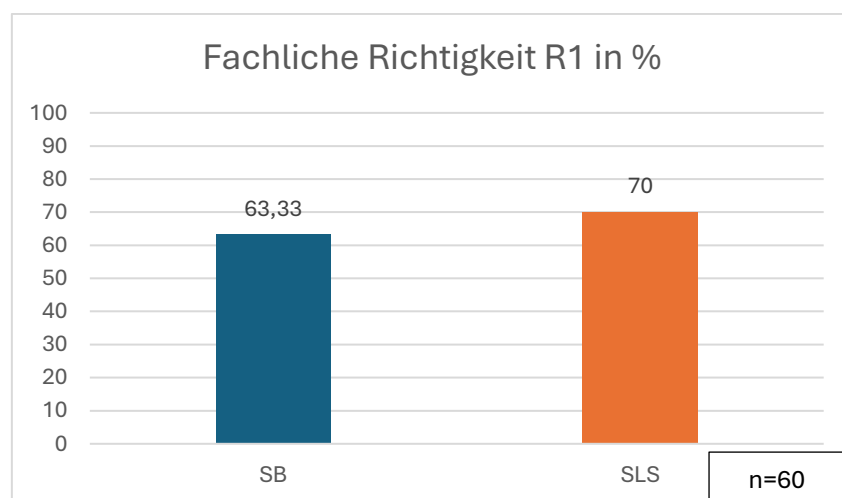


Abbildung 26, Fachliche Richtigkeit Behaltensfragebögen, eigene Darstellung

Ausführlichkeit (A)

Aus der Ausführlichkeit der gegebenen Antworten bei den Behaltensfragebögen kann auf die Motivation und das Engagement der Schüler:innen bei der Beantwortung der Fragen geschlossen werden, weshalb dieser Wert von besonderem Interesse für diese Arbeit ist. Der Code A1 wurde verteilt, wenn ein:e Teilnehmer:in 3 oder mehr richtige Aspekte zu einer Frage wiedergeben konnte, der Code A2 wenn zwei richtige Aspekte genannt und der Code A3 wenn zumindest ein richtiger Aspekt genannt wurde. Wenn beim Kriterium Fachliche Richtigkeit ein R3 oder R4 vergeben wurde, die Antwort also (überwiegend) falsch war, wurde kein Code A vergeben. Details können Abbildung 27 und Abbildung 28 entnommen werden.

Ausführlichkeit (A)	A1 = alles	A2 = nur Tr	A3 =	f = fachlich nicht richtig								
Buch	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12
Frage 1	f	A1	A2	A1	A1	A2	f	A2	A2	A2	A2	A2
Frage 2	f	A1	A2	A1	A1	A2	f	A2	A2	A1	0	A2
GESAMT												
Leichte Sprache	SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12
Frage 1	A2	A1	0	A1	A2	A1	f	A1	A1	A2	f	A3
Frage 2	A2	0	0	A1	A2	A1	A3	A1	A1	A2	f	f

Abbildung 27, Kriterium A für Behaltensfragebögen 1, eigene Darstellung

Ausführlichkeit (A)	A1 = alles aus	A2 = nur Teile	A3 =	f = fachlich nicht richtig								
Buch	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB7	SB8	SB9	SB10	SB11	SB12
Frage 1	A2	A2	A2	A2	A3	A3	A2	A2	A2	f	A3	A3
Frage 2	A2	A2	A2	A2	A3	A3	A3	A3	A2	A1	A2	A2
Frage 3	A3	f	A3	f	f	f	A1	f	f	A2	f	f
GESAMT												
Leichte Sprache	SLS1	SLS2	SLS3	SLS4	SLS5	SLS6	SLS7	SLS8	SLS9	SLS10	SLS11	SLS12
Frage 1	A2	f	A1	A1	A2	A1	A1	A3	A2	A2	A3	A3
Frage 2	A2	f	A1	A1	A1	A1	A2	A2	A1	A2	A2	A2
Frage 3	A2	A2	A2	f	A1	A3	A1	f	A1	A1	f	A3

Abbildung 28, Kriterium A für Behaltensfragebögen 2, eigene Darstellung

Wie schon bei dem oben genannten Kriterium wurden alle sehr ausführlichen Antworten A1 pro Gruppe gezählt und von beiden Themenkomplexen addiert. Das Ergebnis lautete 9 sehr ausführliche Antworten (A1) bei der Gruppe SB und 22 sehr ausführliche Antworten (A1) bei der Gruppe SLS. Danach wurde der Grundwert aller gültigen A-Codes ermittelt, also alle falschen Antworten subtrahiert, um einen Prozentsatz errechnen zu können. Bei der Gruppe SB blieben 46 richtige Antworten in der Wertung, bei der Gruppe SLS waren dies 48. Somit hat die Gruppe SB, wie aus Abbildung 29 herausgelesen werden kann, nur 19,57% der richtigen Antworten „sehr ausführlich“ (A1) gegeben, während dies bei der Gruppe SLS bei 45,83% der Fragen der Fall war. Werden A1 und A2 addiert, können von der Gruppe SB 36 von 46 Antworten, oder 78,26% „(sehr) ausführlich“ beantwortet und von der Gruppe SLS 41 von 48 Antworten, oder 85,42% „(sehr) ausführlich“ beantwortet werden.

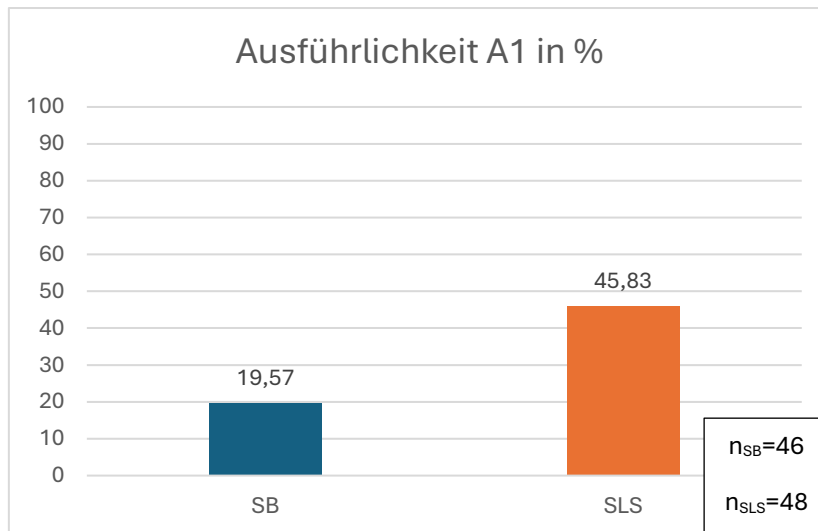


Abbildung 29, Ausführlichkeit Behaltensfragebögen in %, eigene Darstellung

4.4.3. Wahrnehmungsfragebögen Auswertung und Ergebnisse

Die Ergebnisse der 24 Wahrnehmungsfragebögen wurden in Zahlen konvertiert und in eine Tabelle überführt. Bei den Fragen 1 und 3-11 wurden Werte von 1 (größte Zustimmung) bis 4 (größte Ablehnung) vergeben. Bei den semantischen Differentialen in Frage 2 wurden Werte von 2 (größte Zustimmung) bis -2 (größte Ablehnung) vergeben. Anschließend wurden die Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten gezählt, teilweise auch kombiniert und, um allgemeinere Aussagen treffen zu können, Prozente errechnet. In einem nächsten Schritt wurden die Wahrnehmungsfragebögen nach selbst eingeschätztem Leistungsniveau in Deutsch, nach Geschlecht und nach der Umgangssprache zuhause gefiltert und die einzelnen Gruppen genauer analysiert. Insgesamt 24 Schüler:innen nahmen an der Studie teil; 9 von ihnen schätzen sich als gute Schüler:innen in Deutsch ein, die restlichen 15 als mittelgute. Dies deckt sich zwar nicht mit der Einschätzung der Deutsch-Lehrkraft der Klasse – die Schüler:innen nehmen sich deutlich positiver wahr, als die Einschätzung der Deutschlehrerin das vermuten lassen würde – wird aber trotzdem in dieser Arbeit verwendet. 10 Teilnehmende identifizieren sich als weiblich, 14 als männlich. 5 Befragte geben an, zuhause ausschließlich Deutsch zu sprechen, 19 geben an, zuhause auch eine andere Umgangssprache zu pflegen. Im Folgenden sollen die Zahlen präsentiert werden.

Ganz allgemein lässt sich die Aussage treffen, dass alle Teilnehmer:innen das meiste oder sogar alles im Leichte Sprache-Text verstanden haben. 8 Schüler:innen, das ist ein Drittel, geben an, alles verstanden zu haben, die restlichen zwei Drittel geben an, das meiste verstanden zu haben. Keine einzige:r Teilnehmer:in hat „nicht so viel“ oder „gar nichts“ verstehen können. Geschlecht und Umgangssprache dürften auf das Verständnis kaum einen Einfluss haben (30% der weiblichen und 36% der männlichen Teilnehmenden und 40% der Teilnehmenden mit Deutsch als Umgangssprache und 32% der Teilnehmenden mit einer anderen Umgangssprache wählen

„alles verstanden“), das selbst eingeschätzte Leistungsniveau in Deutsch wirkt sich in dieser Frage wenig überraschend aber doch auf das Verständnis aus: 44% der „guten Schüler:innen“, aber nur 27% der „mittelguten Schüler:innen“ haben laut eigener Aussage alles verstanden.

Für die Auswertung der semantischen Differentiale, die in Form eines Strahls zwischen den beiden Polen abgefragt wurden, wurde dieser Strahl in 4 gleich große Bereiche eingeteilt. Auf einer Strecke von 11 cm ergibt das 2,75 cm. Für die positiven Gefühle wurden Plus-Punkte vergeben (+2 oder +1), für die negativen Minuspunkte (-1 oder -2). Für den Bereich von 0,5 cm links und rechts der Mitte wurde eine neutrale 0 eingetragen, da die Teilnehmenden hier keine Tendenz hatten und dem Rechnung getragen werden muss. Positive Extreme lauteten bei 2a „Ich fühle mich sicher.“, bei 2b „Ich fühle mich unterfordert.“, bei 2c „Ich fühle mich klar.“, bei 2d „Ich fühle mich motiviert.“ und bei 2e „Ich fühle mich clever.“ Hinterfragen könnte man hier den Gebrauch von Unterforderung als positivem Konzept; auch wenn Unterforderung nicht per se positiv ist, soll es hier als positives Ende des Kontinuums dienen, da es in der Fragestellung ja um die Verständlichkeit geht und Unterforderung suggeriert, dass etwas sehr gut – eben schon zu gut – verstanden wurde.

Um einen Überblick über die affektive Wahrnehmung von Texten in Leichter Sprache zu bekommen, wurden in einem ersten Schritt aus den Ergebnissen der Fragen 2a – 2e eine Summe gebildet. Wurde sich also „sehr sicher“, „sehr unterfordert“, „sehr klar“, „sehr motiviert“ und „sehr clever“ gefühlt, ergab sich eine Summe von 10. Wurde sich „sehr unsicher“, „sehr überfordert“, „sehr verwirrt“, „sehr unmotiviert“ und „sehr dumm“ gefühlt, ergab sich eine Summe von -10. Je größer die Zahl, desto positiver waren die Gefühle der Teilnehmenden beim Lesen und Bearbeiten des Textes in Leichter Sprache. Aus diesen Werten wurde dann der Durchschnitt für die Teilnehmendengruppe errechnet. In Abbildung 30, in der der negative Skalenbereich aufgrund der fehlenden Notwendigkeit weggelassen wurde, ist ersichtlich, dass alle Teilnehmenden, Leichte Sprache insgesamt als positiv wahrnehmen.

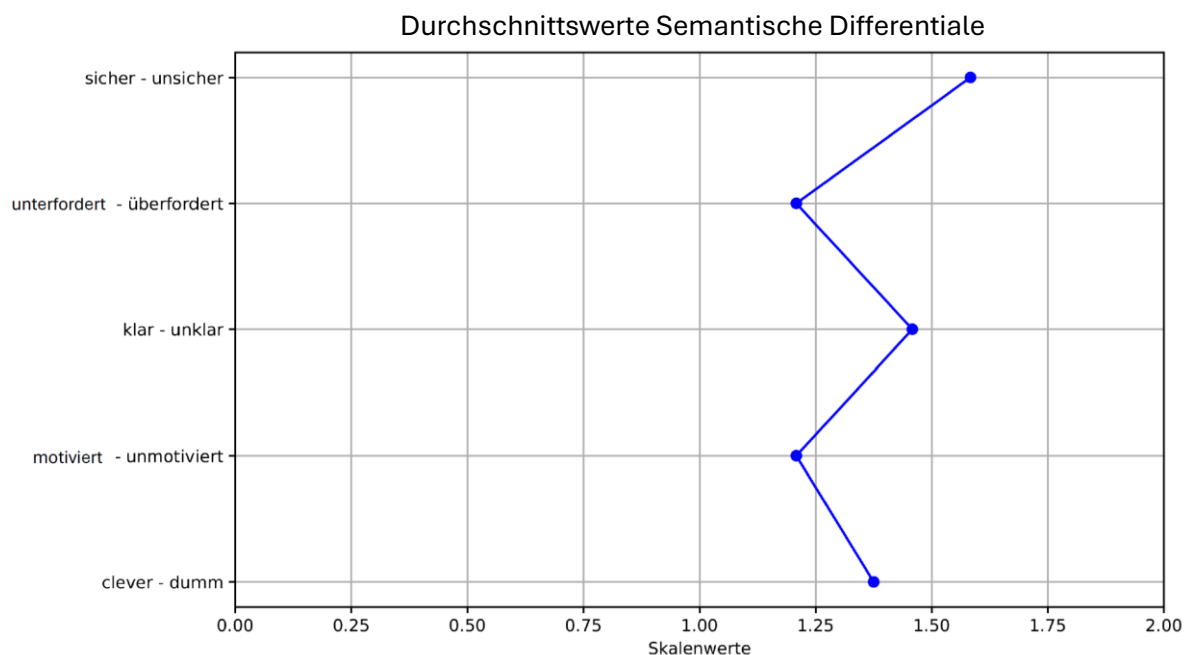


Abbildung 30, Durchschnittswerte Semantische Differentiale, eigene Darstellung

Allgemein fühlten sich 67% der Teilnehmenden beim Lesen „sehr sicher“, 25% fühlten sich „eher sicher“ und 8% verorteten sich auf dem Kontinuum von sicher zu unsicher als „neutral“. Während die Sicherheit vom Leistungsniveau in Deutsch unabhängig scheint, haben Geschlecht und Umgangssprache durchaus eine Wirkung: nur 50% der Mädchen fühlten sich „sehr sicher“, im Vergleich dazu waren das 80% der Burschen. Jene Teilnehmenden mit Umgangssprache deutsch gaben auch zu 80% an, sich „sehr sicher“ gefühlt zu haben, bei jenen, die zuhause eine andere Umgangssprache haben, waren das nur 63%. Mädchen und Kinder mit anderer Umgangssprache fühlen sich also auch bei Leichte Sprache-Texte unsicherer.

Hinsichtlich der Unter- beziehungsweise Überforderung lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass sich die Schüler:innen von Leichte Sprach Texte „unterfordert“ (42%) oder „eher unterfordert“ (42%) fühlen. Bei diesem Kontinuum fällt der Unterschied zwischen den selbst wahrgenommenen Leistungsgruppen recht deutlich aus: 67% der „guten Schüler:innen“ meinen, sehr unterfordert gewesen zu sein, wohingegen das nur 27% der „mittelguten Schüler:innen“ angeben und es bei dieser Gruppe zwei neutrale Nennungen und auch eine Nennung in Richtung des Überforderungspols gibt. Bezüglich der Geschlechter meinen nur 30% der Mädchen „sehr unterfordert“ gewesen zu sein, im Kontrast dazu, meint das die Hälfte der männlichen Teilnehmer. Das Gefühl der Unter- bzw. Überforderung dürfte unabhängig von der Umgangssprache sein; in beiden Gruppen gaben ungefähr 40% an, „sehr unterfordert“ gewesen zu sein.

Auch hinsichtlich der Klarheit gibt es zwischen den Schüler:innen mit Deutsch als Umgangssprache und anderen Umgangssprachen kaum nennenswerte Unterschiede: 60% der Teilnehmenden mit Deutsch als Umgangssprache und 53% der Teilnehmenden mit einer anderen

Umgangssprache als Deutsch, gaben an, sich beim Lesen „sehr klar“ gefühlt zu haben. Der Eindruck, dass Mädchen weniger positiv auf Kontakt mit Leichte Sprache-Texte reagieren, verfestigt sich auch beim Kontinuum „klar-verwirrt“. Nur 40% der weiblichen Teilnehmenden gaben an, „sehr klar“, eine Nennung meint sogar, „eher verwirrt“ gewesen zu sein. Im Gegensatz dazu meinen 64% der männlichen Teilnehmenden „sehr klar“ gewesen zu sein. 78% der guten Schüler:innen fühlten sich sehr klar, was nur von 40% der mittelguten Schüler:innen angegeben wurde. Insgesamt fühlten sich mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (54%) beim Lesen der Leichte Sprache-Texte „sehr klar“ und nur eine Person verortete sich auf der negativen Seite und war „eher verwirrt“.

Besonders hervorstechend sind die Ergebnisse zur Motivation: nur 38% der Teilnehmenden fühlten sich „sehr motiviert“, 46% „eher motiviert“ und 17% „neutral“. Somit stellt die Motivation jene Kategorie dar, bei welcher am wenigsten oft die Kategorie am positiven äußeren Ende der Skala genutzt wurde. Alle Teilnehmenden, welche weder motiviert noch unmotiviert sind, sprechen zuhause eine andere Umgangssprache als Deutsch. Von den Teilnehmenden mit Deutsch als Umgangssprache gaben 4 von 5, das sind 80%, an, beim Lesen der Leichte Sprache-Texte „sehr motiviert“ gewesen zu sein. Bei den Schüler:innen mit einer anderen Umgangssprache waren dies nur 5 von 19, das sind 26%. Auch hinsichtlich der Geschlechter kann die Leichte Sprache in Sachen Motivation die eher benachteiligte weibliche Gruppe kaum erreichen: nur 20% der Teilnehmerinnen meint, „sehr motiviert“ gewesen zu sein, bei den männlichen Teilnehmenden waren das 50%. Das selbsteingeschätzte Deutsch-Niveau spielt kaum eine Rolle. Hinsichtlich der Motivation dürfte die Leichte Sprache also kaum ein probates Tool für den sprachsensiblen Fachunterricht im Fach GW sein, da es wieder eher Schüler:innen mit deutscher Umgangssprache und männlichen Schülern dienlich ist und die vermeintlichen Zielgruppen auf der Motivations-Ebene nicht richtig erreicht.

Die Hälfte der Schüler:innen gab an, sich beim Lesen der Leichte Sprache-Variante „sehr clever“ gefühlt zu haben. Höher war dieser Wert wieder bei den „guten Schüler:innen“ in Deutsch, wo sich 78% „sehr clever“ fühlten, wohingegen das nur bei 33% der „mittelguten Schüler:innen“ der Fall war. Die gefühlte Cleverness unterscheidet sich auch stark zwischen den Geschlechtern: nur ein Drittel der Mädchen, aber zwei Drittel der Burschen fühlten sich „sehr clever“. Bei den Schüler:innen mit Deutsch als Umgangssprache lag dieser Wert gar bei 80%, bei Teilnehmenden mit anderer Umgangssprache nur bei 42%. Von dieser Gruppe geht sogar eine Nennung in den negativen Bereich, die Person fühlt sich „eher dumm“.

Frage 3 am Wahrnehmungsfragebogen fragte danach, ob Teilnehmende immer wussten, wo im Text sich gesuchte Informationen befänden. Die Antwortmöglichkeiten reichten auf einer

vierstufigen Skala von „Stimmt“ bis „Stimmt nicht“. 11 Teilnehmende (46%) gaben an, immer genau gewusst zu haben, wo die gesuchte Information zu finden sei, 10 gaben an, dies meistens genau gewusst zu haben, 2 gaben an, nicht immer genau gewusst zu haben und eine Person gab an, nicht gewusst zu haben, wo die gesuchten Informationen zu finden seien. Gute Deutsch-Schüler:innen können einen klaren Vorteil aus den häufigen Zwischenüberschriften in Leichte Sprache-Texte ziehen: zwei Drittel geben an, sehr genau gewusst zu haben, wo sich die gesuchten Informationen befänden, bei den mittelguten Schüler:innen gab dies nur ein Drittel an. Ohnehin schon gute Deutsch-Schüler:innen können also noch einmal deutlicher von diesem Leichte Sprache-Merkmal profitieren. 30% der Mädchen und 57% der Burschen gaben an, immer genau gewusst so haben, wo die gesuchten Informationen zu finden sind. Und auch die Gruppe der Schüler:innen mit Deutsch als Umgangssprache konnte von den Zwischenüberschriften mehr profitieren als die Vergleichsgruppe: 80% wählten die positivste Antwort, aber nur 37% der Schüler:innen mit einer anderen Umgangssprache.

Ob die verwendeten Wörter von den Teilnehmer:innen verstanden wurden, war Gegenstand von Frage 4. Sieben Teilnehmende (29%) gaben an, alle Wörter verstanden zu haben, 16 Teilnehmende (67%) fast alle, und eine Person gab an, die meisten Wörter nicht verstanden zu haben. Von jenen Schüler:innen, die sich selbst im Deutschunterricht als gute Schüler:innen einschätzen, gaben 44% an, alle Wörter verstanden zu haben, von den männlichen Teilnehmern gaben dies 36% an und von den Teilnehmenden mit Umgangssprache Deutsch war das bei 60% der Schüler:innen der Fall. Im Vergleich dazu gaben nur 20% der mittelguten Schüler:innen, 20% der weiblichen Teilnehmerinnen und 21% der Teilnehmenden mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch an, alle Wörter verstanden zu haben. Der klarere Vorteil liegt also wieder bei den ohnehin bevorteilten Gruppen.

Mit den Fragen 5 bis 10 sollte herausgefunden werden, welche Merkmale der Leichten Sprache besonders hilfreich für das Verständnis waren. Antwortmöglichkeiten reichten von 1 (sehr hilfreich) bis 4 (gar nicht hilfreich), zusätzlich dazu die Option „habe ich nicht bemerkt“. Abbildung 31 zeigt die Nennungen von „sehr hilfreich“ der einzelnen Merkmale.

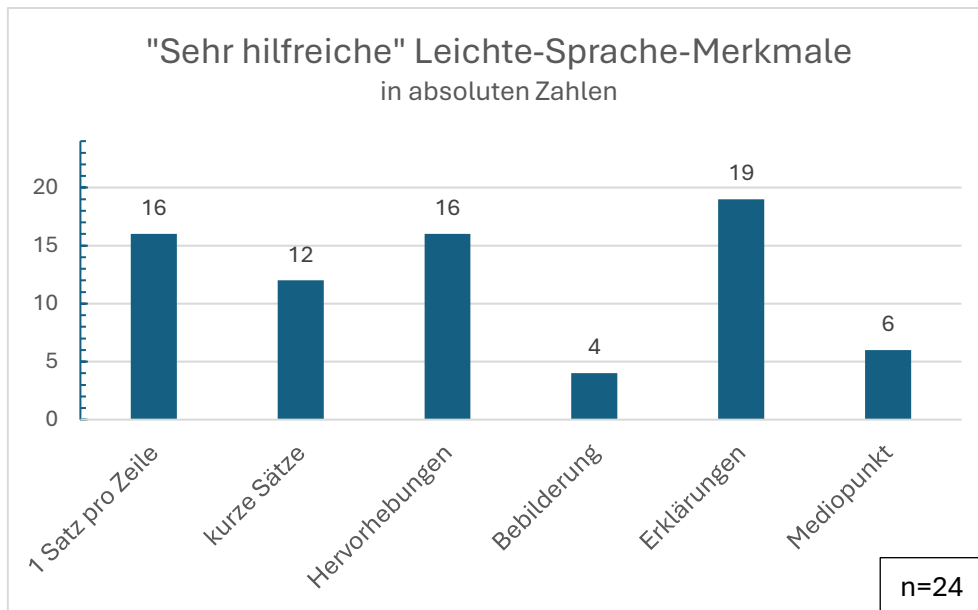


Abbildung 31, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale, eigene Darstellung

Das Leichte Sprache-Prinzip „Ein Satz pro Zeile“ kam sehr gut bis gut an: 67% aller Teilnehmenden gaben an, dass es „sehr hilfreich“ war, dass jeder Satz in einer neuen Zeile war. Weitere 29% gaben an, dass dies „hilfreich“ war. 23 von 24 finden also, dass es hilfreich ist, mit jedem neuen Satz eine neue Zeile zu beginnen. Hinsichtlich der Kürze der Sätze, gaben die Hälfte der Teilnehmenden an, dies als „sehr hilfreich“ wahrgenommen zu haben, 38% als „eher hilfreich“, 8% als „eher nicht hilfreich“ und eine Nennung meinte, dieses Merkmal sei ihr nicht aufgefallen. Da 21 von 24 Teilnehmenden angaben, dass kurze Sätze hilfreich sind, kann geschlossen werden, dass der Verzicht auf Nebensätze und das Prinzip „Eine Information pro Satz“ als verständnisfördernd wahrgenommen werden. Hervorhebungen von wichtigen Wörtern oder Verneinungen in Fettdruck nahmen zwei Drittel der Teilnehmenden als „sehr hilfreich“ und das verbleibende Drittel als „eher hilfreich“ wahr. Somit bekennen sich alle Schüler:innen dazu, dass Hervorhebungen wichtiger Wörter durchaus hilfreich sind. Hinsichtlich der Bebilderung des Leichte Sprache-Textes zeichnet sich ein anderes Bild: nur 4 Teilnehmende (17%) fanden die Bilder zum Text „sehr hilfreich“, 58% fanden sie „eher hilfreich“, 21% fanden sie „eher nicht hilfreich“, und eine Person gab sogar an, dass die Bilder „gar nicht hilfreich“ gewesen seien. Dies wirft die Frage auf, ob die Bilder möglicherweise schlecht gewählt waren oder ob die Bebilderung für die Teilnehmenden einen zu kindlichen Eindruck hinterlassen hat, so wie sie sich selbst nicht sehen (wollen). Die Spitzenreiterin unter den Leichte Sprache-Merkmalen ist die Erklärung schwieriger Wörter: 79% fanden es „sehr hilfreich“, dass schwierige Wörter gut erklärt wurden, die verbleibenden 21% fanden das „eher hilfreich“. Als das umstrittenste Merkmal der Leichten Sprache stellt sich der Mediopunkt heraus, bei keinem anderen Merkmal gingen die Meinungen der Schüler:innen derart auseinander: 25% der Teilnehmenden hielten ihn für „sehr hilfreich“,

54% für „eher hilfreich“, 4% für „eher nicht hilfreich“ und 8% sogar für „gar nicht hilfreich“. Weitere 8% gaben an, der Mediopunkt sei ihnen nicht aufgefallen.

In Abbildung 32 werden die verschiedenen Merkmale hinsichtlich des selbst eingeschätzten Deutschniveaus genauer aufgeschlüsselt.

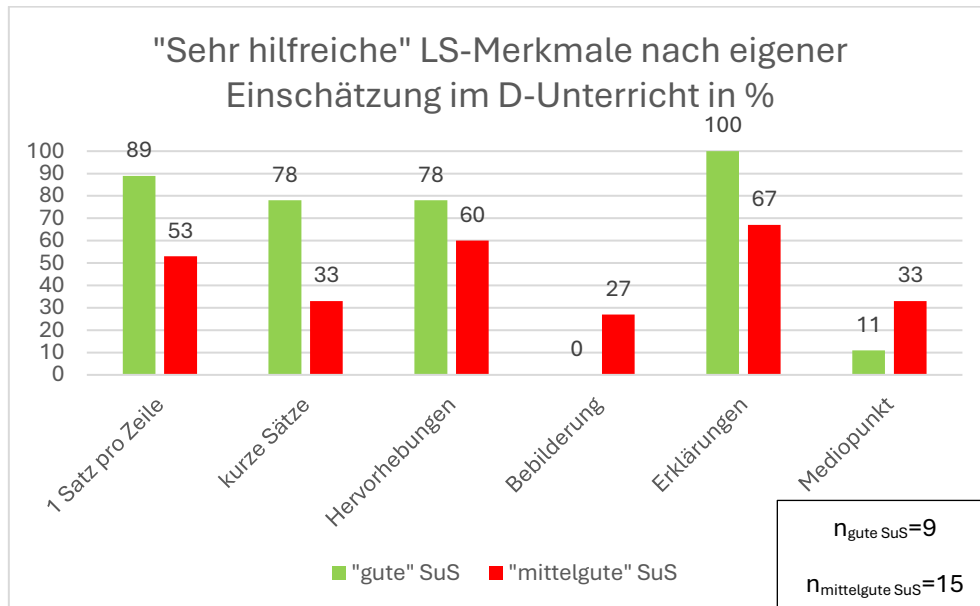


Abbildung 32, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale nach eigener Einschätzung im D-Unterricht in %, eigene Darstellung

Diese Abbildung zeichnet wieder das schon vertraute Bild, dass die ohnehin schon „guten“ Schüler:innen mehr von den Merkmalen der Leichten Sprache profitieren, als die „mittelguten“. Dass jeder Satz in einer neuen Zeile beginnt, dass die Sätze kurz sind und keine Nebensätze vorkommen, dass für das Verständnis wichtige Wörter optisch hervorgehoben werden oder dass schwierige Wörter erklärt wurden, fanden die „guten Schüler:innen“ viel hilfreicher als die „mittelguten“. Interessanterweise können die umstritteneren, weil auch optisch klarer erkenntlichen, Merkmale Bebilderung und Mediopunkt bei den „mittelguten“ Schüler:innen mehr Zustimmung hervorrufen als bei den „guten“. Dies könnte dafür sprechen, dass sich selbst als „gute Schüler:innen“ einschätzende Personen weniger wollen, dass die Andersartigkeit des Textes optisch offensichtlich ist, während die „mittelguten Schüler:innen“ mehr davon profitieren, als ihnen die offensichtliche Andersartigkeit der unangenehm ist.

Abbildung 33 zeigt die Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der hilfreichen Merkmale zwischen den Geschlechtern auf.

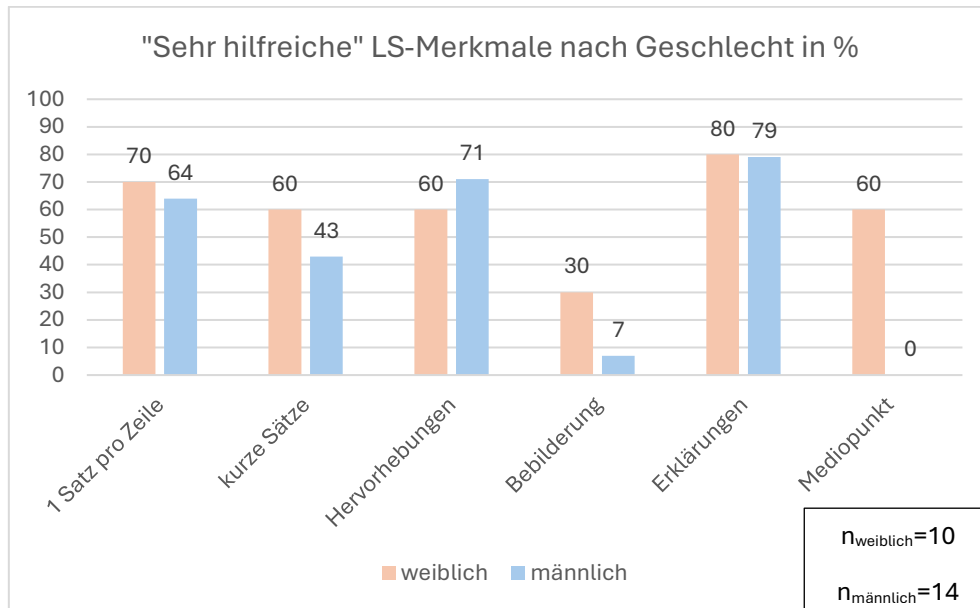


Abbildung 33, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale nach Geschlecht in %, eigene Darstellung

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass weibliche Schüler:innen mehr von den Charakteristika der Leichten Sprache profitieren können, als ihre männlichen Kollegen. Dass jeder Satz in einer neuen Zeile beginnt, dass die Sätze kurz waren oder die Bebilderung wurde von weiblichen Teilnehmer:innen als hilfreicher wahrgenommen. Die Erklärungen wurden zwischen den Geschlechtern als ähnlich hilfreich wahrgenommen, lediglich die Hervorhebungen kamen bei den männlichen Teilnehmenden besser an. Besonders hervor sticht hier der Mediopunkt: 60% der weiblichen und kein einziger der männlichen Teilnehmenden gaben an, der Mediopunkt sei hilfreich gewesen. Zwei Burschen gaben sogar an, dass der Mediopunkt „gar nicht hilfreich“ für das Verständnis gewesen sei. Hinsichtlich der Geschlechter gehen die Wahrnehmungen zum Mediopunkt also stark auseinander. Es lässt sich vermuten, dass es in diesem Fall die Mädchen sind, die weniger Probleme mit der Offensichtlichkeit gewisser Merkmale haben und gerne von diesen Hilfestellungen profitieren.

Abbildung 34 zeigt die hilfreichsten Merkmale gefiltert nach der Umgangssprache, die zuhause gesprochen wird.

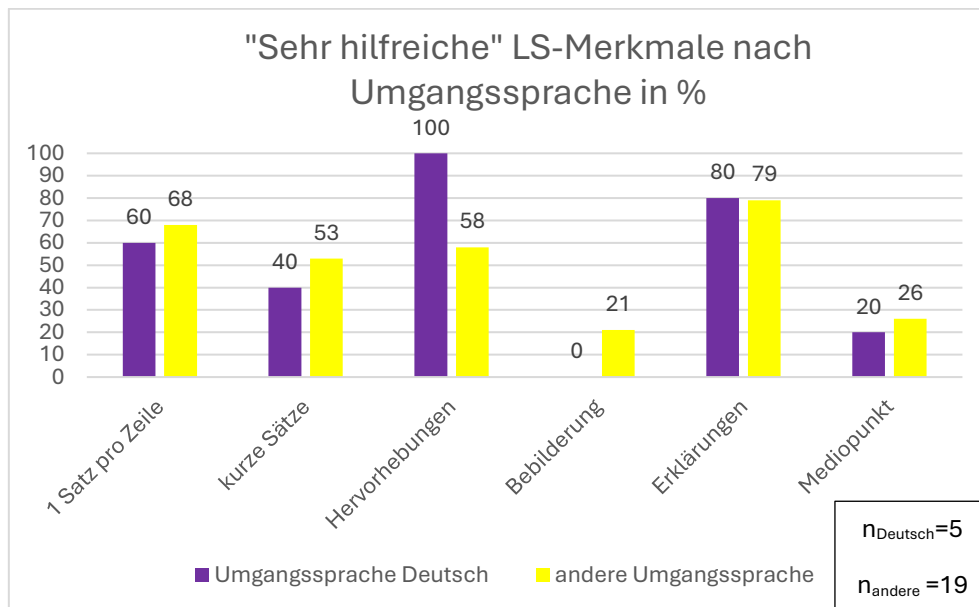


Abbildung 34, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale nach Umgangssprache in %, eigene Darstellung

Multilinguale Schüler:innen, die in ihren Familien eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen, dürften sehr von einigen Leichte Sprache-Merkmalen profitieren: von dieser Gruppe nahmen mehr das 1-Satz-pro-Zeile-Prinzip, die kurzen Sätze und den Mediopunkt als „sehr hilfreich“ wahr als die Kolleg:innen mit deutscher Umgangssprache, bei den Erklärungen der schwierigen Wörter sagte dies ein ähnlich hoher Anteil. Lediglich die Hervorhebungen der wichtigen Wörter fanden Teilnehmende mit Deutsch als Umgangssprache hilfreicher. Der größte Unterschied in den Wahrnehmungen zeigt sich bezüglich der Bebilderung: während bei den Teilnehmenden mit Deutsch als Umgangssprache 60% „eher nicht hilfreich“ oder „nicht hilfreich“ und nicht ein:e einzige:r Teilnehmer:in „sehr hilfreich“ als Antwort wählten, stimmten bei den Teilnehmenden mit anderer Umgangssprache 84% für „sehr hilfreich“ oder „eher hilfreich“.

Ob Schüler:innen sich mehr Leichte Sprache-Texte im Unterricht wünschen, wurde mittels Frage 11 erfragt. Die Antwortmöglichkeiten reichten auf einer vierstufigen Skala von „Ja“ bis „Nein“. Grundsätzlich konnte, wie in Abbildung 35 ersichtlich, eine durchwegs positive Resonanz verzeichnet werden. 63% der Teilnehmenden äußern einen klaren Wunsch nach mehr solchen Texten im Unterricht, weitere 33% stimmen dem „eher“ zu. 63% der Teilnehmenden äußern einen klaren Wunsch nach mehr solchen Texten im Unterricht, weitere 33% stimmen dem „eher“ zu.

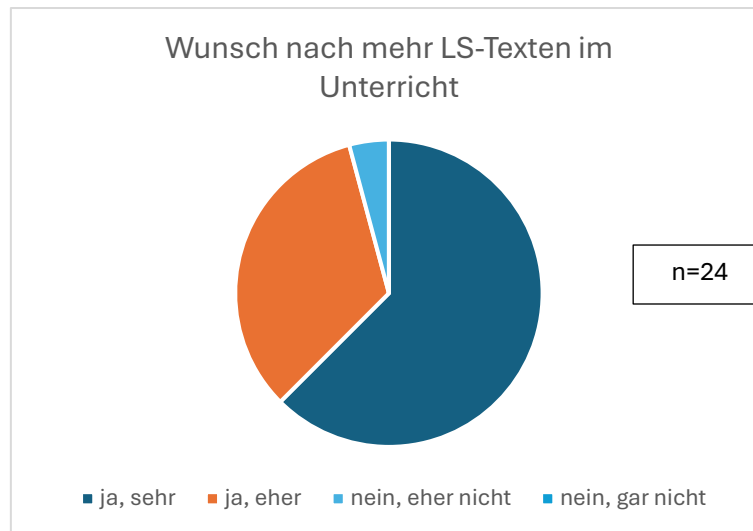


Abbildung 35, Wunsch nach mehr LS-Texten im Unterricht, eigene Darstellung

Wie in Abbildung 36 ersichtlich, wünschen sich 89% von den in Deutsch guten Schüler:innen mehr solcher Texte im Unterricht. Von den mittulguten Schüler:innen liegt der Anteil derer, die dem voll zustimmen nur bei 47%. Ein:e mittulgute:r Schüler:in stimmt dem sogar „eher nicht“ zu. Offenbar greift die Leichte Sprache als inklusive Maßnahme bei den ohnehin schon sprachlich leistungstärkeren Schüler:innen besser.

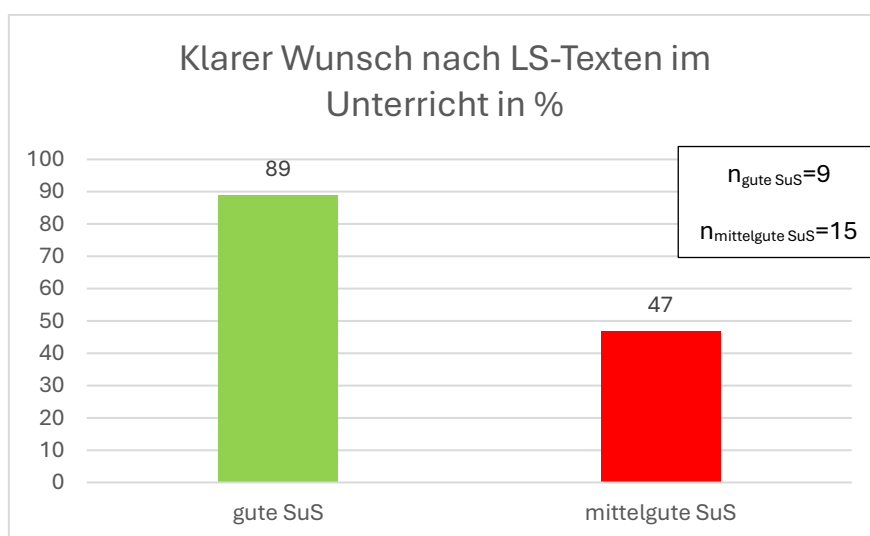


Abbildung 36, Klarer Wunsch nach LS-Texten im Unterricht nach eigener Einschätzung im D-Unterricht in %, eigene Darstellung

Es wünschen sich 70% der weiblichen, aber nur 57% der männlichen Teilnehmenden mehr Texte in Leichter Sprache im Unterricht, dies kann man Abbildung 37 entnehmen. Mädchen profitieren einerseits stärker von Leichter Sprache und können die Unterstützung durch diese auch gut annehmen.

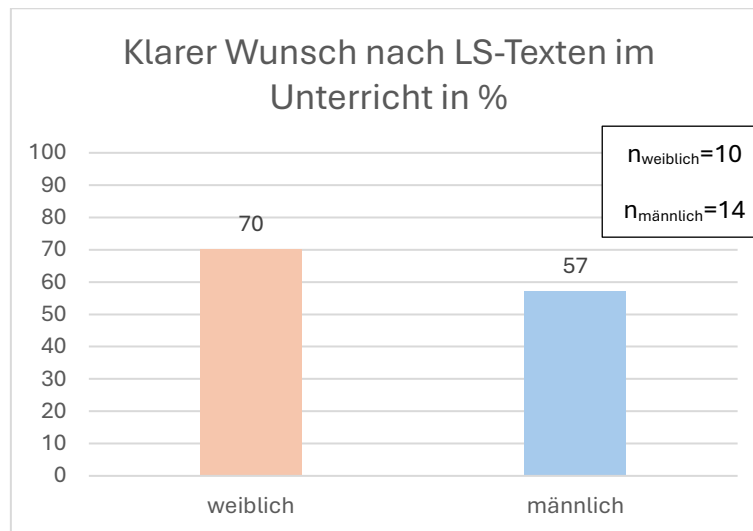


Abbildung 37, Klarer Wunsch nach LS-Texten im Unterricht nach Geschlecht in % eigene Darstellung

In Abbildung 38 sieht man, dass 80% der Teilnehmenden mit Umgangssprache Deutsch sich mehr solcher Texte im Unterricht wünschen. Im Gegensatz dazu stimmten nur 58% der Schüler:innen mit anderer Umgangssprache dieser Aussage ganz zu. Allem Anschein nach nehmen ohnehin bevorteilte Schüler:innen das Angebot der Leichten Sprache besser an, als die sprachlich benachteiligten.

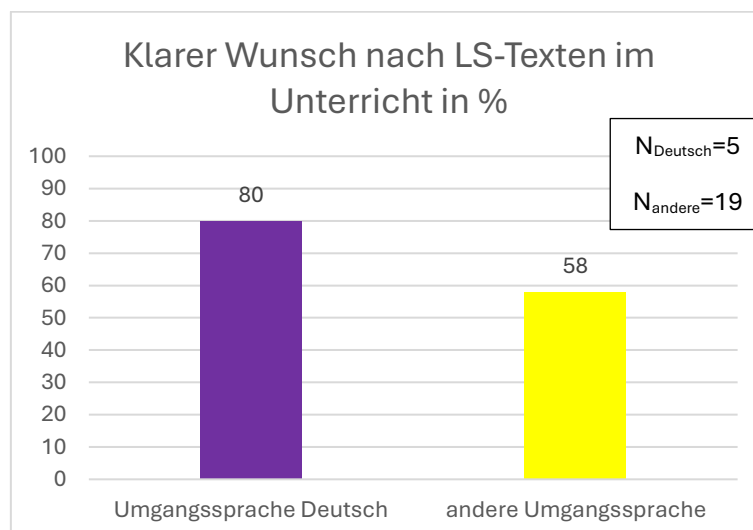


Abbildung 38, Klarer Wunsch nach LS-Texten im Unterricht nach Umgangssprache in % eigene Darstellung

5. Diskussion

Die Möglichkeiten des Einsatzes von Leichter Sprache als inklusives Tool für den Fachunterricht in sprachheterogenen Lerngruppen sind in der GW-Fachdidaktik noch kaum erforscht. Das Ziel der vorliegenden Studie war es, diese Lücke ein Stück weit zu verkleinern. In diesem Kapitel sollen die hervorstechenden Ergebnisse diskutiert und in einen fachdidaktischen Kontext gesetzt werden.

Die Frage nach dem besseren Verständnis von Texten in Leichter Sprache im Gegensatz zu Texten aus herkömmlichen Schulbüchern, geht klar zugunsten der Leichte Sprache-Seite aus: die mit dem Buch arbeitende Gruppe konnte nur die Hälfte der Verständnisfragen ganz richtig beantworten, während die Gruppe, die mit der Leichte Sprache-Variante des Textes gearbeitet hat, über 70% der Verständnisfragen ganz richtig beantworten konnte. Zu einem Teil kann dieses Ergebnis auch daran liegen, dass einige Konzepte, wie zum Beispiel „Stau“ oder „Abwanderung“, im Buch als Vorwissen vorausgesetzt oder andere, wie zum Beispiel „Park-and-Ride-Anlage“, in einer extra Box erklärt wurde, während im Leichte Sprache-Text die explizite Erklärung im Fließtext stattfand. Dies zeigt, dass viele Erklärungen im Text – und mögen sie auch übertrieben oder überflüssig wirken – das Verständnis klar fördern und bei den Schüler:innen auch gut ankommen, waren die Erklärungen doch das am öftesten als „sehr hilfreich“ wahrgenommene Merkmal der Leichten Sprache. Ein Schluss, welcher aus den Ergebnissen gezogen werden kann, ist also, dass schwierige Wörter immer so gut wie möglich erklärt werden sollen, und zwar vorzugsweise innerhalb des Textes, um die kognitiven Ressourcen im Text zu halten und den Lesefluss nicht zu stören (Gross, 2023, S. 136).

Der Unterschied der Anzahl an fachlich richtigen Antworten auf die gestellten Fragen zwischen den beiden Gruppen wird noch deutlicher, wenn die Aufgabenstellungen nach den Anforderungsbereichen aufgeschlüsselt werden: Leichte Sprache scheint bei Reproduktions- (AFB1) und Reorganisations- und Transferaufgaben (AFB2) ein Vorteil zu sein; 70,83% der AFB1-Fragen konnten von der Gruppe SLS richtig beantwortet werden, von der Gruppe SB lag dieser Wert nur knapp unter der Hälfte. Der logische Aufbau und die einfache Orientierung auf der Seite vereinfachen es offenbar, Informationen zur Reproduktion aus dem Text herauszulesen. Bei den Aufgabenstellungen im AFB2 zeichnet sich ein ähnliches Bild; hier konnten drei Viertel aller Fragen von der Gruppe SLS richtig beantwortet werden, im Gegensatz zu 48% richtige Antworten bei der Gruppe SB. Auch die Reorganisation und der Transfer von Informationen dürfte auf Grundlage von Leichte Sprache-Texten leichter fallen, was auch einer intuitiven Argumentationslinie folgt: je besser Inhalte verstanden wurden, desto besser können diese auch reorganisiert und angewandt werden. Im AFB3 konnte kein ähnlich eindeutiger Effekt festgestellt

werden, was aber möglicherweise auch daran liegt, dass die Aufgabenstellungen sehr einfach gehalten waren und die Schüler:innen diese auch weitestgehend unabhängig vom Lesetext beantworten konnten.

Die Lesetexte in Leichter Sprache veranlassten die Studien-Teilnehmer:innen dazu, die Verständnisfragen ausführlicher zu beantworten. Während nur die Hälfte der richtigen Antworten der mit dem Buch arbeitenden Gruppe sehr ausführlich formuliert wurde, war dies bei fast zwei Drittel der richtigen Antworten der Gruppe SLS der Fall. Dies lässt sich einerseits auf das einfachere und bessere Verständnis zurückführen, könnte aber auch an einer höheren Motivation zu antworten liegen. Diese These würde aber den Ergebnissen aus dem Wahrnehmungsfragebogen widersprechen: hier gaben nur neun Teilnehmer:innen an, durch Leichte Sprache-Texte „sehr motiviert“ zu sein. Mädchen waren weniger oft „sehr motiviert“ als Burschen, Schüler:innen mit anderer Umgangssprache weniger oft als Schüler:innen mit Deutsch als Umgangssprache. Die Ergebnisse aus dem Wahrnehmungsfragebogen decken sich also nicht mit den Annahmen, die man aufgrund der ausführlicheren Antworten treffen könnte. Wie motivierend Leichte Sprache im Unterricht wirkt, kann mit dieser Studie nicht vollständig beantwortet werden und bedarf weiterer Forschung.

Konnte die Gruppe SLS sowohl hinsichtlich der Fachlichen Richtigkeit als auch der Ausführlichkeit bessere Ergebnisse erzielen als die Vergleichsgruppe SB, so konnte im Bezug auf die wörtliche Übernahme der Antworten aus dem Text, der gegenteilige Effekt festgestellt werden. Auch wenn die mit dem Buch arbeitende Gruppe insgesamt weniger fachlich richtige Antworten gab, waren 73% dieser fachlich richtigen Antworten eigenständig formuliert. Bei der Gruppe SLS wurden nur knapp 60% der richtigen Antworten in eigenen Worten gegeben. Teilweise wurde sogar der Mediopunkt aus dem Text in die Antworten übernommen. Dieses Ergebnis überrascht wenig, da die Leichte Sprache-Texte in ihrer Einfachheit auf die Fragestellungen zugeschnitten schienen und somit fast schon dazu verleiten, die gut verständlichen und verstandenen Formulierungen aus dem Lesetext zu übernehmen. Eine interessante Randbeobachtung ist, dass Teilnehmer:innen beider Gruppen – besonders beim anschlussfähigeren Thema „Verkehrsprobleme im Ballungsraum“ – dazu tendierten, Antworten auf vermeintlich einfache Fragen, auf Basis ihres Vorwissens zu beantworten und den Lesetext zur Konsultation zu vernachlässigen. Es entsteht der Eindruck, dass die Teilnehmer:innen, sobald sie annehmen, etwas zu wissen, sich nicht mehr die Mühe machen nachzulesen, sondern bevorzugt ihr vermeintliches Vorwissen reproduzieren. Kritischer Unterricht sollte in jedem Fall dazu motivieren, sich auch mit jenen Themen näher auseinanderzusetzen, von denen angenommen

wird, schon viel darüber zu wissen – besonders das Fach GW hat hier aufgrund seiner Zukunftsfähigkeit eine bedeutende Rolle.

Texte in Leichter Sprache dürften dazu führen, dass Gelesenes besser behalten und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden kann. Auch wenn sich die reine *Fachliche Richtigkeit* ohne Berücksichtigung der Ausführlichkeit der Antworten auf die Behaltensfragen zwischen den Gruppen kaum unterscheidet, konnte die Gruppe SLS deutlich ausführlichere Antworten geben: knapp 46% der auf die Behaltensfragen richtig gegebenen Antworten dieser Gruppe wurden „sehr ausführlich“ formuliert. Dies war nur bei knapp 20% der von der Gruppe SB richtig beantworteten Fragen der Fall. Unter Anbetracht dieser Ergebnisse lässt sich wieder die Frage nach der Motivation stellen: ob die Gruppe SLS ausführlicher antwortete, weil sie motivierter war oder lediglich deshalb, weil sie durch das bessere Verständnis des Lesetextes sich auch mehr Informationen mitnehmen konnte, lässt sich aus diesen Zahlen nicht herauslesen. Ein gewisses Engagement dieser Gruppe wird aber sehr wohl evident.

Leichte Sprache ist eine klar und strikt regelbasierte Varietät der deutschen Sprache, die verschiedenste charakteristische Merkmale aufweist. Nicht jedes dieser Merkmale wird von Schüler:innen als verständnisfördernd wahrgenommen, manche sogar als eher hinderlich. Besonders hoch sind die Zustimmungswerte bei dem 1-Satz-pro-Zeile-Prinzip (67%), bei der Hervorhebung von für das Verständnis wichtiger Wörter (67%) und bei der Erklärung schwieriger Begriffe (79%). Am anderen Ende der Beliebtheitsskala befinden sich die Bebilderung und der Mediopunkt. Während die Worterklärungen von 19 Teilnehmer:innen als „sehr hilfreich“ wahrgenommen wurden, war das bei der Bebilderung nur bei vier und beim Mediopunkt bei sechs Teilnehmenden der Fall. Darüber hinaus sind diese beiden Leichte Sprache-Features auch die einzigen, die explizit Ablehnung erfahren und von einer beziehungsweise zwei teilnehmenden Personen als „gar nicht hilfreich“ wahrgenommen wurden. Über die Gründe für die Ablehnung können keine gesicherten Aussagen getroffen werden, doch liegt die Erklärung nahe, dass die optische Auffälligkeit dieser beiden Merkmale zur Ablehnung derselben beiträgt: sowohl die zahlreichen Bilder als auch der Mediopunkt in Nominalkomposita heben sich deutlich vom Erscheinungsbild herkömmlicher Texte ab, was zu einer Angst vor Stigmatisierung bei der Leser:innenschaft führen kann (Wolf, 2009). Besonders interessant ist hierbei, dass die beiden eher benachteiligten Gruppierungen „schlechtere Schüler:innen in Deutsch“ und „weibliche Schülerinnen“ öfter angeben, „sehr“ von der optisch auffälligen Bebilderung und besonders vom Mediopunkt zu profitieren, als die „besseren Schüler:innen in Deutsch“ und die „männlichen Schüler“. Bei den benachteiligten Schüler:innengruppen wiegt offenbar die Offensichtlichkeit der Unterstützung nicht so negativ wie bei jenen, die solche Unterstützungen vermeintlich weniger „brauchen“ und dies auch Teil ihres Selbstbildes ist. Bei benachteiligten Schüler:innen

scheint die Möglichkeit auf besseres Verständnis mögliche Scham- oder Stigmatisierungserfahrungen zu übertrumpfen. Allgemein gaben weibliche Schüler:innen und Schüler:innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch öfter an, dass die verschiedenen Merkmale der Leichten Sprache „sehr hilfreich“ waren, als ihre jeweiligen Vergleichsgruppen, was den Schluss zulässt, dass die Merkmale der Leichten Sprache durchaus ausgleichend wirken können.

Ganz grundlegend muss festgehalten werden, dass die affektive Wahrnehmung der Teilnehmenden durchwegs und fast gänzlich „sehr positiv“ (15/24 Teilnehmende) oder zumindest „positiv“ (8/24 Teilnehmende) ausfällt. Sehr oft und bei den allermeisten semantischen Differenzialen wurde die Einschätzung auf der positiven Seite abgegeben. Auffällig hierbei ist, dass sich männliche Schüler sicherer, deutlich unterforderter und klarer fühlen als ihre weiblichen Kolleginnen. Gleichzeitig fühlen sich Schüler:innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch weniger oft „sehr sicher“, und bessere Deutsch-Schüler:innen fühlen sich deutlich öfter unterfordert und öfter klarer als jene Schüler:innen, die nach eigenen Angaben in Deutsch eher schwächer sind. Ohnehin schon benachteiligte Gruppen scheinen also weniger deutlich positive Gefühle zur Leichten Sprache haben. Woran dies liegt, bleibt unklar. Möglicherweise gibt es einen Zusammenhang zwischen den bei benachteiligten Gruppen oft schon negativen Selbstbildern (Wolf, 2009, S. 326 f.), oder an der „Tendenz zur Mitte“ von angepassteren Teilnehmer:innen (Fietz & Friedrichs, 2022, S. 1089). Auch wenn die affektiven Spitzenwerte bei den meist ohnehin bevorteilten Gruppen besser ausfallen, schafft es die Leichte Sprache, dass sich fast alle Schüler:innen sicher, unterfordert, klar, motiviert und clever fühlen – eine gute Voraussetzung für einen gelingenden Fachunterricht.

Das klarste und positivste Zeichen für mehr Leichte Sprache-Texte im Fachunterricht, ist aber der explizite Wunsch von 23 der 24 Teilnehmenden eben genau danach. 15 Teilnehmende stimmten dem sehr zu, acht eher. Besonders hoch ist die klare Zustimmung bei den in Deutsch leistungsstärkeren Schüler:innen, sie scheinen diese Maßnahme besonders gerne anzunehmen. Hinsichtlich der Geschlechter stimmen weibliche Teilnehmende dem Wunsch nach mehr solcher Texte öfter klar zu als die männlichen Kollegen, auch sie scheinen diese Art von Texte besser annehmen zu können.

6. Fazit

Implikationen für den GW-Unterricht

Wie sich diese Ergebnisse im Hinblick auf einen sprachlich inklusiven GW-Unterricht einordnen lassen, soll Gegenstand dieses Abschnitts sein.

Grundsätzlich, so lässt es sich aus den Studienergebnissen herauslesen, stehen Schüler:innen der Leichten Sprache im Fachunterricht sehr positiv gegenüber. Die allermeisten Teilnehmenden berichten von positiven Gefühlen und nehmen die meisten Merkmale als hilfreich für das Textverständnis wahr. Manche Schüler:innen haben jedoch Vorbehalte gegen die optisch auffälligen Merkmale der Leichten Sprache, was möglicherweise mit der offensichtlichen Andersartigkeit der Texte und dem damit verbundenen Stigmatisierungsrisiko einhergeht. Eine Variante der Leichten Sprache, die auf diese Vorbehalte reagiert und somit eine gute Alternative für den Fachunterricht darstellen kann, ist die Leichte Sprache Plus (Gross, 2023, S. 46). Leichte Sprache Plus ist schwierigkeitsstechnisch zwischen Leichter und Einfacher Sprache angesiedelt und vereint die Vorteile beider Konzepte: die Varietät verspricht maximale Verständlichkeit bei minimalem Stigmatisierungsrisiko (Hansen-Schirra & Maaß, 2020, S. 23 f.). Leichte Sprache Plus möchte einerseits die Perzipierbarkeit und Verständlichkeit der Leichten Sprache beibehalten, es soll aber andererseits verhindert werden, dass es zu fehlender Akzeptanz oder Stigmatisierung der Verwender:innen kommt. Dazu wendet sich Leichte Sprache Plus von den starren Regelwerken ab und sorgt dafür, dass die Texte nicht mehr auf den ersten Blick offensichtlich anders als herkömmliche sind, beispielsweise wird auf die optische Trennung von Komposita, das Genitiv-Verbot oder das Verbot von Personalpronomen der dritten Person verzichtet, die anderen Merkmale werden aber aufrecht erhalten (Maaß, 2020, S. 231). Die Vorteile von Einfacher Sprache und Leichter Sprache sollen in Balance gebracht werden (Maaß, 2020, S. 227 f.). Ob die Leichte Sprache Plus eine probate Alternative zur Leichten Sprache für den sprachsensiblen GW-Unterricht darstellt, müsste geprüft werden. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass inklusive Settings mit heterogenen Lerngruppen immer eine Verflechtung von unterschiedlichen Unterstützungsformaten verlangen, Leichte Sprache oder auch Leichte Sprache Plus also keinesfalls als Allheilmittel betrachtet werden sollen (Gebele & Zepter, 2016, S. 123). Vielmehr müssen die diversen Kommunikationsbarrieren, wie Sinnes-, Kultur-, Fach- oder Kognitionsbarrieren mitgedacht und diesen Rechnung getragen werden (Riegert & Musenberg, 2017, S. 391).

Dass durch Lehrkräfte selbst ohne Bezug zu einem Regelwerk oder Prüfverfahren intuitiv vereinfachte Texte im Fachunterricht nicht zwingend zielführend sind, stellen Riegert & Musenberg (2017, S. 388) fest und sprechen sich so für eine regelgebundene Vereinfachung, wie

Leichte Sprache eine ist, aus. Ganz unabhängig von der Art der sprachlichen Unterstützung, zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass GW-Schulbücher in ihrer herkömmlichen Form Wörter und Konzepte voraussetzen, die besonders in sprachheterogenen Klassen nicht vorausgesetzt werden können. Zusätzliche einfache und pointierte Erklärungen wären für Texte aller Art hilfreich und könnten als einfache Maßnahme das Textverständnis verbessern. Dieses so erreichte bessere Textverständnis würde wiederum – so legen die Ergebnisse dieser Studie nahe – die Lernenden zu ausführlicheren Antworten und damit zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bewegen.

Ein Fehler, der beim Einsatz von Leichter Sprache im Fachunterricht keinesfalls unterlaufen darf, wäre jener, die Leichte Sprache als sprachliches Endstadium im Lernprozess zu beachten. Texte in Leichter Sprache können und sollen als Differenzierungsmaßnahme Einsatz im sprachsensiblen Fachunterricht finden. Um bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen erweitern zu können, muss sprachliche Unterstützung im Unterricht aber entwicklungsorientiert gefasst werden (Gebele & Zepter, 2016, S. 112). Im Idealfall macht sich Leichte Sprache selbst überflüssig; durch zielgerichteten Einsatz dieser Maßnahme im Anfangsstadium eines Lernprozesses – fachlich sowie sprachlich – sollte es den Lernenden bald möglich sein, auf schwierigere Texte umzusteigen und das Leichte Sprache-Stadium hinter sich zu lassen. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt und durchaus kontrovers diskutiert werden könnte, ist jene, ob GW aufgrund seiner zukunftsgerichteten Ausrichtung nicht länger als andere Fächer und über die absolute Notwendigkeit hinaus auf Leichte Sprache im Unterricht setzen dürfen sollte. Fachinhalte in GW müssen aufgrund ihrer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Relevanz unbedingt verstanden werden – es könnte argumentiert werden, dass dies in diesem Fall auch über die Prämisse der ständigen Wortschatz- und Spracherweiterung zu stellen wäre.

Die Studienergebnisse, vor allem der Wunsch der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden nach mehr Leichte Sprache-Texten im Unterricht, lassen klar erkennen, dass die Schüler:innen Fachtexte im Unterricht gerne verstehen wollen. Es muss also in jedem Fall mehr Wert auf das einfachere Verständnis im Fachunterricht gelegt werden. Ob dies durch Leichte Sprache geschehen sollte oder durch einen anderen sprachsensiblen Ansatz, lässt sich nicht gänzlich beantworten: einige Features der Leichten Sprache werden als sehr hilfreich wahrgenommen, andere weniger – die Wichtigkeit Texte übersichtlich zu gestalten, Hervorhebungen zu machen und schwierige Begriffe zu erklären, wird aber jedenfalls unterstrichen und sollte bei der Auswahl oder Produktion von Texten für den Fachunterricht immer mitgedacht werden. Die Leichte Sprache ist hierfür ein geeignetes Mittel, da sie klaren wissenschaftlich basierten Regelwerken folgt und Verständlichkeit nicht willkürlich von Einzelpersonen festgelegt wird. Pehle & Schulz

(2021, S. 81) kamen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass Leichte Sprache als „Mittel der Binnendifferenzierung“ eingesetzt werden kann, „um die inhaltlich-didaktischen und sprachlichen Ziele erreichen zu können“. Die vorliegende Studie kann sich diesem Schluss anschließen.

Beantwortung der Forschungsfrage

Die eingangs gestellte Forschungsfrage kann also folgendermaßen beantwortet werden: Texte in Leichter Sprache im GW-Unterricht wirken sich sowohl auf das Verständnis als auch auf das Behalten des Gelesenen positiv aus. Schüler:innen, die mit Leichte Sprache-Texte arbeiteten, konnten mehr Verständnisfragen fachlich richtig und ausführlich beantworten und waren auch in der Lage, sich mehr und richtigere Informationen zu merken. Über den Einfluss von Leichter Sprache auf Motivation und Engagement können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden; explizit danach gefragt, gibt der Großteil der Teilnehmenden an, nur „eher motiviert“ gewesen zu sein, die Ausführlichkeit der Antworten lässt aber darauf schließen, dass zumindest ein gewisses gesteigertes Engagement bei der Arbeit mit Leichte Sprache-Texten vorliegt. Die affektive Wahrnehmung der Leichten Sprache fällt bei den Schüler:innen durchwegs positiv aus: die allermeisten fühlen sich sicher, klar und clever, wenn sie Texte in Leichter Sprache lesen und diese positiven Gefühle wirken sich auch positiv auf den Lernerfolg aus (Frenzel & Stephens, 2017, S. 56).

Leichte Sprache eignet sich als Mittel der Binnendifferenzierung in sprachlich heterogenen Lerngruppen. Um allen Schüler:innen sprachliche Weiterentwicklung zu ermöglichen und diese voranzutreiben, soll Leichte Sprache jedoch als sprachliche Übergangsstufe angesehen werden: Leichte Sprache als Zusatzangebot für alle, die davon profitieren können, so lange, wie dies notwendig erscheint (Gutermuth, 2020, S. 268). Was Gutermuth (2020, S. 268) sehr allgemein formulierte, trifft auch auf Leichte Sprache als inklusives Tool für den Fachunterricht zu: „Leichte Sprache für alle? Als Türöffner ja, als Generalschlüssel nein.“

Limitationen

Da die Validierung des Wahrnehmungsfragebogens im Prätest durchgeführt wurde, wurde auf ein an den Fragebogen anknüpfendes Fokusgruppeninterview verzichtet. Sollte diese Studie in einem größeren Rahmen dupliziert werden, könnte ein solches noch interessante Einblicke in die Wahrnehmungen der tatsächlichen Studienteilnehmer:innen liefern.

Diese Studie konnte aufgrund der geringen Stichprobengröße freilich nur einen geringen Anteil zur Aufklärung des fachdidaktischen Potenzials der Leichten Sprache leisten. Es wäre daher interessant, die Studie mit einer größeren Stichprobe zu wiederholen und so zu sichereren

Ergebnissen zu gelangen. Außerdem wäre es spannend, das Behalten des Gelesenen nach einem längeren Zeitraum, beispielsweise nach einer Woche, noch einmal zu testen und so die nachhaltige Übernahme des Gelesenen in das Langzeitgedächtnis zu prüfen. Ein weniger umfangreiches aber nicht weniger interessantes Forschungsgebiet, zu welchem in dieser Studie keine klaren Antworten geliefert werden konnten, wäre, wie der Zusammenhang zwischen Leichte Sprache-Texte und Motivation nun wirklich ist.

Ausblick

Auch ein kleiner Blick in die Zukunft der Leichten Sprache im Allgemeinen sei an dieser Stelle gewagt: in Zukunft werden aufgrund der schlichten Notwendigkeit an für alle verständliche Texten mehr Textsorten, weit über Informationstexte hinausgehend, von Leichter Sprache erschlossen und das Angebot stetig erweitert werden. Auch die Professionalisierung der Übersetzer:innen wird zukünftig weiter wachsen (Bredel & Maaß, 2016b, S. 27). Die maßgeblichste Entwicklung, die Leichte Sprache aber wohl in der Zukunft durchmachen wird, ist jene hin zu mehr inneren Abstufungen, mehr Differenzierung innerhalb der Leichten Sprache, also auch der Abkehr von strikten Regeln. Leichte Sprache entwickelt sich vom fast ausschließlichen Einsatz für Menschen mit Lernschwierigkeiten hin zu einer viel breiteren Adressat:innenschaft, was auch die Notwendigkeit von diverseren Angeboten steigert. Leichte Sprache Plus oder andere sprachensible Ansätze müssen noch genauer unter die Lupe und vor allem für einen Einsatz in der Schule geprüft werden.

7. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz, *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. (S. 15-36). Tübingen: Narr.
- Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusive sprachliche Bildung - Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele, & A. Zepter, *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 47-56). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- BGBI. II Nr. 204/2024. (1. September 2024). *Lehrplan der Mittelschule*. Abgerufen am 15. Jänner 2025 von <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Bilk, J., & Schiffler, I. (2023). Verfahren zur Qualitätssicherung von Texten in Leichter Sprache. In G. Antener, A. Parpan-Blaser, S. Girard-Groeber, & A. Lichtenauer, *Leichte Sprache. Grundlagen, Diskussionen und Praxisfelder* (S. 97-113). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- BITV 2.0. (12. September 2011). *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz*. Abgerufen am 10. Jänner 2025 von [gesetz-im-internet.de: https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html)
- Blum, T. (2021). Politische Bildung in der Praxis. In Netzwerk Leichte Sprache e.V., *Leichte Sprache verstehen* (S. 109-119). Wiesbaden: Marixverlag.
- BMBWF, B. W. (2023). *BgBl II. Nr. 1/2023, Anlage A zu Art. 4*. Abgerufen am 11. Februar 2025 von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1>
- Bock, B. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen: 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch Vol. 21 (38)*, 9-17.
- Bock, B. (2016). "Leichte Sprache" aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In D. Gedel, & A. Zepter, *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. (S. 79-107). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Bock, B. (2018). Überlegungen zur (trans-)kulturellen Anschließbarkeit von "Leichter Sprache" und "inkluisiven" Lehrmaterialien - ein Vergleich. In H. Feilke, & D. Wieser, *Kulturen des Deutschunterrichts - Kulturelles Lernen im Deutschunterricht* (S. 113-138). Stuttgart: Klett.
- Bock, B. (2019). *"Leichte Sprache" - kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt*. Berlin: Frank & Timme.
- Bock, B., & Leskelä, L. (2023). Prinzipien Leichter Sprache - aktuelle Diskussionen in der Forschung. In G. Antener, A. Parpan-Blaser, S. Girard-Groeber, & A. Lichtenauer, *Leichte Sprache. Grundlagen, Diskussionen und Praxisfelder* (S. 48-62). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bock, B., & Pappert, S. (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, Verständliche Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016a). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Bredel, U., & Maaß, C. (2016b). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Budke, A., & Kuckuck, M. (2017). Sprache im Geographieunterricht. In A. Budke, & M. Kuckuck, *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 7-35). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2019). *UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Wien.
- BVA, ZfA, & VI2. (2004). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen*. o.O.: BVA, ZfA, VI2.
- Capito. (2025). *Leichte Sprache: Was ist das und warum ist sie wichtig?* Abgerufen am 25. Jänner 2025 von <https://www.capito.eu/leichte-sprache/>
- Capito. (kein Datum). *Die capito Übersetzungen*. Abgerufen am 29. Jänner 2025 von <https://www.capito.eu/die-capito-methode/>
- Carnevale, C., & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele*. Graz: ÖSZ.
- Christmann, U. (2009). Methoden zur Erfassung der Literalität. In A. Bertschi-Kaufmann, & C. Rosenbrock, *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 181-200). Weinheim/München: Juventa.
- Deutschlandfunk. (22. Jänner 2025). *nachrichtenleicht*. Abgerufen am 29. Jänner 2025 von <https://www.nachrichtenleicht.de/>
- DIN. (3. März 2023). *E DIN SPEC 33429:2023-04 "Empfehlungen für Deutsche Leichte Sprache"*. Abgerufen am 25. Jänner 2025 von <https://www.din.de/de/mitwirken/normenausschuesse/naerg/e-din-spec-33429-2023-04-empfehlungen-fuer-deutsche-leichte-sprache--901210>
- Dresing, P. F. (2023). Lautes Denken, Lautes Erinnern. In B. Bock, & S. Pappert, *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache* (S. 234-241). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ebling, S., Fröhlich, W., & Mayer, A. P. (2023). Auf Leichte Sprache spezialisierte Übersetzungs-, Sprach- und Textdienste. In G. Antener, A. Parpan-Blaser, S. Girard-Groeber, & A. Lichtenauer, *Leichte Sprache. Grundlagen, Diskussionen und Praxisfelder* (S. 63-79). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Engelhard, K., & Höhle, G. (2017). Inklusives Lernen - aber wie? *GW Unterricht*, 54-67.
- Farazin, S. (2011). *Die Rhetorik der Exklusion. Zum Zusammenhang von Exklusionsthematik und Sozialtheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule - Migration - Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Fietz, J., & Friedrichs, J. (2022). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1081-1097). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flieser, K. (2024). *Verständlichkeit physikalischer Sachtexte. Untersuchungen zum Wirkungsgefüge zwischen sprachlicher Textgestaltung und der Behaltensleistung sowie der Textwahrnehmung im Schulfach Physik*. Berlin: Logos Verlag.
- Forschungsstelle Leichte Sprache. (2025). *Forschung und Projekte*. Abgerufen am 25. Februar 2025 von <https://www.uni-hildesheim.de/leichtesprache/forschung-und-projekte/>
- Forschungsstelle Leichte Sprache, Universität Hildesheim. (kein Datum). *Prüfsiegel*. Abgerufen am 29. Jänner 2025 von <https://www.uni-hildesheim.de/leichtesprache/forschung-und-projekte/pruefsiegel/>
- Frenzel, A., & Stephens, E. (2017). Emotionen. In T. Götz, *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 16-79). Schöningh: Brill.
- Fridrich, C., & Kulhanek-Wehlend, G. (2022). *unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Fröhlich, W. (2016). Von der "Leichten Sprache" zur zielgruppengerechten Information: Leicht Lesen in Österreich. In B. Bock, U. Fix, & D. Lange, *"Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 415-430). Berlin: Frank & Timme.
- Fröhlich, W., & Candussi, K. (2021). *Wirkungsorientierter Geschäftsbericht*. Graz: Atempo.
- Gebele, D., & Zepter, A. (2016). Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In D. Gebele, & A. Zepter, *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. (S. 108-136). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Girard-Groeber, S., & Lichtenauer, A. (2023). Was ist Leichte Sprache? In G. Antener, A. Parpan-Blaser, S. Girard-Groeber, & A. Lichtenauer, *Leichte Sprache. Grundlagen, Diskussionen und Praxisfelder* (S. 21-34). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Grannemann, K., Oleschko, S., & Kuchler, C. (2018). Vorwort. Sprachbildender Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. In K. Grannemann, *Sprachbildung im Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache* (S. 7-12). Münster: Waxmann.
- Gritsch, S. (Jänner 2012). Die Likert-Skala - Meinungen abbilden. *Ergopraxis*, S. 16-17.
- Gros, A.-K., Gutermuth, S., & Oster, K. (2021). *Leichte Sprache - Empirische und multimodale Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme.
- Gross, S. (2023). *Leichte Sprache. Grundlagen und Anleitung für eine barrierefreie Kommunikation*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2018). *LEO - Leben mit geringer Literalität*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Gutermuth, S. (2020). *Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Hannover, B. (2021). Geschlecht und soziale Ungleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In H. Reinders, D. Berghs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post, *Empirische*

- Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 1069-1082). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hansen-Schirra, S., & Maaß, C. (2020). Easy Language, Plain Language, Easy Language Plus: Perspectives on Comprehensibility and Stigmatisation. In S. Hansen-Schirra, & C. Maaß, *Easy Language Research: Text and User Perspectives* (S. 17-38). Berlin: Frank & Timme.
- Hentschel, D. (5. März 2024). *Die DIN SPEC Leichte Sprache 33429*. Abgerufen am 11. Februar 2025 von <https://leicht-ist-gut.de/die-din-spec-leichte-sprache-33429/>
- Inclusion Europe. (2017). *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*. Brüssel: Inclusion Europe.
- Inclusion Europe. (kein Datum). *Easy-to-read*. Abgerufen am 29. Jänner 2025 von <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/>
- Janßen, E., & Kuttner, D. (2021). Die Geschichte der Leichten Sprache. In N. L. e.V., *Leichte Sprache verstehen. Mit Beispielen aus dem Alltag, Tipps für die Praxis und zahlreichen Texten in Leichter Sprache*. (S. 32-36). Wiesbaden: marixverlag.
- Kallus, K. (2016). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.
- Kniffka, G., & Neuer, B. (2008). "Wo geht's hier nach Aldi?" Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In A. Budke, *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (S. 121-135). Potsdam: Universitätsverlag.
- Leisen, J. (2023). Sprachsensibler Fachunterricht. In J. Leisen, C. Efinger, & Z. Kalkavan-Aydin, *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis*. (S. 215-224). De Gruyter.
- Maaß, C. (2015). Leichte Sprache. Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. *Didaktik Deutsch*, 3-8.
- Maaß, C. (2020). *Easy Language - Plain Language - Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin: Frank & Timme.
- Maaß, C., Rink, I., & Zehrer, C. (2014). Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft. In S. Jekat, *Sprache barrierefrei gestalten: Perspektiven aus der angewandten Linguistik* (S. 53-86). Berlin: Frank & Timme.
- Mauler, S., Ortner, H., & Pfeiffenberger, U. (2017). Medien und Glaubwürdigkeit, Objektivität und Vertrauen: Zur Einführung. In S. Mauler, H. Ortner, & U. Pfeiffenberger, *Medien und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf neue Herausforderungen im medialen Diskurs* (S. 7-20). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Mayer, A., Bauer, A., & Prepens, S. (2024). Förderschwerpunkt Sprache. Inklusive Didaktik für den Unterricht mit sprachentwicklungsgestörten Schüler*innen. In E. Kiel, & S. Weiß, *Inklusive Didaktik für die Regelschule. Eine Einführung für Studium und Praxis* (S. 11-27). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Morawski, M., Budke, A., Schäbitz, F., & Reisch, J. (2017). Kooperative und begleitende Konzepte zur Sprachsensibilisierung und Sprachförderung im Fachunterricht Geographie: Geographisches Peer-Review, der Sprach-Checker, das Kulturtagebuch und das

- sprachbewusste Lexikon. In A. Budke, & M. Kuckuck, *Sprache im Geographieunterricht* (S. 39-47). Münster: Waxmann.
- NDR. (22. Jänner 2025). *Leichte Sprache im NDR*. Abgerufen am 11. Februar 2025 von https://www.ndr.de/fernsehen/barrierefreie_angebote/leichte_sprache/
- Nelles-Rehbach, A. (2021). Der Verein Netzwerk Leichte Sprache e.V. In V. N. e.V., *Leichte Sprache verstehen. Mit Beispielen aus dem Alltag, Tipps für die Praxis und zahlreichen Texten in Leichter Sprache* (S. 15-18). Wiesbaden: marixverlag.
- Netzwerk Leichte Sprache. (2022). *Die Regeln für Leichte Sprache*. Berlin: Netzwerk Leichte Sprache.
- Netzwerk Leichte Sprache. (kein Datum). *Das Qualitätssiegel vom Netzwerk Leichte Sprache*. Abgerufen am 29. Jänner 2025 von <https://www.netzwerk-leichte-sprache.de/de/infos-zur-leichten-sprache/das-qualitaetssiegel>
- ORF ON. (kein Datum). *Nachrichten in Einfacher Sprache*. Abgerufen am 22. Jänner 2025 von <https://on.orf.at/sendereihe/13891048/nachrichten-in-einfacher-sprache>
- ORF Science. (10. Dezember 2024). *Viele Erwachsene haben Leseprobleme*. Abgerufen am 4. März 2025 von <https://science.orf.at/stories/3227983/>
- Pehle, L., & Schulz, L.-M. (2021). Leichte Sprache in Orientierungskursen für Zugewanderte und Flüchtlinge. In A.-K. Gros, S. Gutermuth, & K. Oster, *Leichte Sprache - Empirische und multimodale Perspektiven* (S. 71-83). Berlin: Frank & Timme.
- Pichler, H., & Fasching, M. (2018). Zwischen Fake News und Unterrichtsmaterial - Medien in der geographischen und wirtschaftlichen Bildung. *GW Unterricht*, S. 51-60.
- Pichler, H., Jekel, T., Koller, A., Vorage, M., Fridrich, C., Hinsch, S., . . . Keller, L. (2023). Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe 1 (2023). *GW-Unterricht 2023/2*, 44-54.
- Reichel, C. (2020). *Layout für Leichte Sprache. Damit Texte in Leichter Sprache auch gelesen werden*. Wien: Morawa.
- Riegert, J., & Musenberg, O. (2017). Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In B. Bock, U. Fix, & D. Lange, *"Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 387-399). Berlin: Frank & Timme.
- Riegert, J., & Musenberg, O. (2017). Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In B. Bock, U. Fix, & D. Lange, *"Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 387-399). Berlin: Frank & Timme.
- Ruep, S. (18. April 2024). *Leichte Sprache im Museum, im Unterricht und für Formulare*. Abgerufen am 11. Februar 2025 von [derstandard.at: https://www.derstandard.at/story/3000000216255/leichte-sprache-im-museum-im-unterricht-und-fuer-formulare](https://www.derstandard.at/story/3000000216255/leichte-sprache-im-museum-im-unterricht-und-fuer-formulare)
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht - eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer, *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. (S. 53-64). Bielefeld: wbv.

- Schiffler, I. (2022). *Die LeiSA-Studie in Leichter Sprache*. Köln: Universität zu Köln.
- Schiffler, I., Staib, L., & Goldbach, A. (2022). *Die LeiSA-Studie in Leichter Sprache*. Köln: Universität Zu Köln.
- Schlothauer, B., Leonhardt, N., & Trabhardt, J. (2023). Der Zusammenhang von (Leichter) Sprache und Macht in der Schule. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, & S. Schuppener, *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. (S. 141-155). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schlothauer, B., Leonhardt, N., & Trabhardt, J. (2023). Der Zusammenhang von (Leichter) Sprache und Macht in der Schule. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, & S. Schuppener, *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. (S. 141-155). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmich, J., Wallner-Paschon, C., & Illetschko, M. (2021). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Klett.
- Schöll, P. (20. November 2024). *Fleschindex*. Abgerufen am 11. Februar 2025 von Die Flesch-Formel. Gelesen ist nicht verstanden: <https://www.fleschindex.de/formel>
- Schubert, K. (2014). Barrierefrei, reguliert, gelenkt. Prinzipien optimierenden Eingreifens in Sprache und Kommunikation. In S. Jekat, H. Jüngst, K. Schubert, & C. Villiger, *Sprache barrierefrei gestalten* (S. 201-220). Berlin: Frank & Timme.
- Schwarze, S. (2017). Das Prinzip des Scaffolding zur Förderung von Erschließungs- und Verbalisierungsprozessen von Klimadiagrammen im Geographieunterricht. In A. Budke, & M. Kuckuck, *Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 141-147). Münster: Waxmann.
- Seitz, S. (2014). Leichte Sprache? Keine einfache Sache. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3-6.
- Treche, M. (2021). Leicht sprechen an Schulen mit hohem Migrationsanteil. In Netzwerk Leichte Sprache e.V., *Leichte Sprache verstehen* (S. 140-145). Wiesbaden: Marixverlag.
- UNICEF. (1989). *UN-Kinderrechtskonvention*.
- Uni Leipzig. (2025). *Wortschatz Leipzig*. Abgerufen am 31. Jänner 2025 von <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de>
- Wellmann, K. (2021). Medio-punkt oder Binde-Strich? Eine Eyetracking-Studie. In A.-K. Gros, S. Gutermuth, & K. Oster, *Leichte Sprache - Empirische und multimodale Perspektiven* (S. 23-42). Berlin: Frank & Timme.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (2016). Inklusive schulische Bildung - Grundlagen und Perspektiven. In D. Gebele, & A. Zepter, *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. (S. 19-46). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Wolf, E. (2009). Diskussion und Perspektiven unter dem Aspekt einer umfassenden Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher. In E. Wolf,

Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr (S. 321-348). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In C. Dönges, W. Hippert, & B. Zurstrassen, *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 126-138). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Zurstrassen, B. (2017). Leichte Sprache - eine Sprache der Chancengleichheit? In B. Bock, U. Fix, & D. Lange, *"Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 53-69). Berlin: Frank & Timme.

8. Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während dem Schreiben meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Christiane Hintermann, an die ich mich jederzeit mit Fragen wenden konnte und von der ich wertvolles Feedback und Denkanstöße erhielt.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich an Elfriede Windischbauer von der PH Salzburg richten, die mich bei fachdidaktischen Fragen mit ihrer Expertise zu Leichte Sprache im Fachunterricht unterstützt hat. Ihre Ratschläge waren von großem Wert für meine Arbeit.

Ebenso möchte ich Benedikt Lutz von der Universität Wien danken, der mir beim Übersetzen der Ausgangstexte in Leichte Sprache hilfreiche Tipps gegeben hat und so maßgeblich dazu beitrug, dass die Übersetzungen so professionell wie möglich wurden.

Nicht zuletzt danke ich Georg Wimmer von der Textagentur Leichte Sprache, der meine Übersetzungen professionell geprüft hat. Seine Anmerkungen und Denkanstöße haben die Qualität der Übersetzungen erheblich verbessert.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1, Kontinuum nach (Gros, Gutermuth, & Oster, 2021, S. 9)	9
Abbildung 2, GERS (BVA, ZfA, & VI2, 2004, S. 2)	9
Abbildung 3, eigene Darstellung, Überblick Gemeinsamkeiten Regelwerke (Bredel & Maaß, 2016a, S. 89)	26
Abbildung 4, Inclusion Europe Logo (Inclusion Europe, kein Datum)	27
Abbildung 5, Netzwerk Leichte Sprache Logo (Netzwerk Leichte Sprache, kein Datum)	27
Abbildung 6, Capito Sprachlevels, (Capito, kein Datum)	28
Abbildung 7, Leichte Sprache Siegel, (Forschungsstelle Leichte Sprache, Universität Hildesheim, kein Datum)	28
Abbildung 8 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 52)	31
Abbildung 9 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 30)	32
Abbildung 10 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 46)	32
Abbildung 11 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 13)	37
Abbildung 12 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 16)	39
Abbildung 13 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 16)	39

Abbildung 14 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 17)	43
Abbildung 15 (Netzwerk Leichte Sprache, 2022, S. 17)	43
<i>Abbildung 16, Ablauf des Projekttags, eigene Darstellung</i>	67
Abbildung 17, Kriterium R für Zentren und Peripherien, eigene Darstellung	75
Abbildung 18, Fachliche Richtigkeit Verständnisfragebögen in %, eigene Darstellung	76
Abbildung 19, Kriterium A für Verkehrsprobleme im Ballungsraum, eigene Darstellung	77
Abbildung 20, Ausführlichkeit Verständnisfragebögen in %, eigene Darstellung	77
Abbildung 21, Kriterium W für Zentren und Peripherien, eigene Darstellung	78
Abbildung 22, Eigenständige Formulierung Verständnisfragebögen in %, eigene Darstellung	79
Abbildung 23, R1 nach Anforderungsbereichen in %, eigene Darstellung	79
Abbildung 24, Antworten Behaltensfragebögen 1, eigene Darstellung	81
Abbildung 25, Antworten Behaltensfragebögen 2, eigene Darstellung	81
Abbildung 26, Fachliche Richtigkeit Behaltensfragebögen, eigene Darstellung	81
Abbildung 27, Kriterium A für Behaltensfragebögen 1, eigene Darstellung	82
Abbildung 28, Kriterium A für Behaltensfragebögen 2, eigene Darstellung	82
Abbildung 29, Ausführlichkeit Behaltensfragebögen in %, eigene Darstellung	83
Abbildung 30, Durchschnittswerte Semantische Differentiale, eigene Darstellung	85
Abbildung 31, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale, eigene Darstellung	88
Abbildung 32, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale nach eigener Einschätzung im D-Unterricht in %, eigene Darstellung	89
Abbildung 33, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale nach Geschlecht in %, eigene Darstellung	90
Abbildung 34, „Sehr hilfreiche“ LS-Merkmale nach Umgangssprache in %, eigene Darstellung	91
Abbildung 35, Wunsch nach mehr LS-Texten im Unterricht, eigene Darstellung	92
Abbildung 36, Klarer Wunsch nach LS-Texten im Unterricht nach eigener Einschätzung im D-Unterricht in %, eigene Darstellung	92
Abbildung 37, Klarer Wunsch nach LS-Texten im Unterricht nach Geschlecht in % eigene Darstellung	93
Abbildung 38, Klarer Wunsch nach LS-Texten im Unterricht nach Umgangssprache in %eigene Darstellung	93

10. Anhang

10.1. Einverständniserklärungen

Mitteilung

Antworten (2)

Masterarbeitsstudie
Von: Lena Sachsenhofer
An: Alle Eltern ⓘ

✓ 👁 🔑 ⬇

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

Sie kennen mich wahrscheinlich hauptsächlich als GW-Lehrerin Ihrer Kinder. Neben meinem Job als Lehrerin studiere ich aber noch im Master Lehramt für GW und Englisch an der Universität Wien.

Ich bin gerade dabei, meine Master-Arbeit zu schreiben und habe mich für das Thema "Leichte Sprache im GW-Unterricht" entschieden. Für diese Arbeit ist es auch notwendig, dass ich eine Studie in der Klasse durchführe.

Das soll folgendermaßen aussehen: nächsten Donnerstag (30.1.) wird es einen Projekt-Vormittag geben: es wird zwei Arbeitsphasen geben, in denen die Schüler:innen je einen Text lesen und dann dazu Fragen beantworten müssen. Dazwischen werden wir gemeinsam frühstücken.

Ihre Kinder haben sich freundlicherweise bereit erklärt, mir bei diesem Vorhaben zu helfen. Selbstverständlich ist alles anonym, persönliche Daten Ihres Kindes werden nicht erhoben.

Wenn Sie mit der Teilnahme Ihres Kindes an dem Projektvormittag einverstanden sind, bestätigen Sie bitte diese Nachricht.

Danke vielmals für Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen,
Lena Sachsenhofer

Masterarbeitsstudie

22.01.2025, 10:42

AN Alle Eltern

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

👁 24/25 💬 2

10.2. Einschätzung der Lesekompetenz der Deutschlehrperson

Lesekompetenzen der 3X (Stand Januar 2025)

„Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der 3X (7. Schulstufe einer MS) schätze ich als eher gering ein. Besonders auffällig sind Schwierigkeiten beim kognitiven Verarbeiten der Inhalte. Das bedeutet, dass es der überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler schwerfällt, sich gleichzeitig auf das Lesen der Wörter und das Erfassen des Inhalts zu konzentrieren. Diese Problematik zeigt sich sowohl beim gemeinsamen lauten Vorlesen als auch bei stillen Leseaufgaben.

Beim stillen, eigenständigen Lesen stellt die anhaltende Konzentration über mehrere Absätze hinweg die größte Herausforderung dar. Beim Beantworten von Fragen zum Gelesenen fällt auf, dass die Lernenden zwar oft erkennen, wo im Text die Antworten zu finden sind, jedoch Schwierigkeiten haben, die Inhalte so zu erfassen, dass sie eigenständige Antworten formulieren

können. Häufig wird von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der gesamte Absatz als Antwort wiedergegeben – entweder mündlich oder schriftlich, je nach Aufgabenstellung.

Beim lauten, gemeinsamen Lesen gelingt es der Mehrheit der Zuhörenden ebenfalls nur begrenzt, den Inhalt mitzuverfolgen. Dies könnte sowohl an der Konzentration beziehungsweise mangelndem Zuhören liegen als auch an der teilweise undeutlichen Vorlesetechnik einzelner Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist jedoch, dass die Lernenden, die selbst vorlesen, tendenziell mehr vom Inhalt erfassen und auf Nachfragen oft korrektere Antworten geben können. Diese Antworten sind in einigen Fällen sogar vom Text abstrahiert. Es handelt sich dabei jedoch um eine subjektive Beobachtung mit einer leichten Tendenz.

Ein weiteres großes Problem liegt meiner Einschätzung nach in den gegebenen Verständnisproblemen, die häufig bereits bei einfachen Begriffen beginnen. Das Nachfragen und Erklären dieser Begriffe unterbricht den Lesefluss und behindert dadurch zusätzlich das Textverständnis. Mein Eindruck ist, dass viele Schülerinnen und Schüler Wort für Wort lesen, wobei der Gesamtinhalt in den Hintergrund tritt.

Zudem erkennen die meisten Lernenden nur schwer, welche Informationen im Text wichtig sind, und haben dadurch Schwierigkeiten, Inhalte knapp und präzise zusammenzufassen. Diese Herausforderung besteht gleichermaßen bei fiktionalen und Sachtexten. Nach meiner Erfahrung lassen sich die besten Ergebnisse mit folgendem Ablauf erzielen: Zunächst lesen die Schülerinnen und Schüler den Text eigenständig durch. Anschließend werden alle unbekannten Begriffe besprochen und schriftlich festgehalten. Danach erfolgt ein gemeinsames lautes Vorlesen durch die Lernenden, bei dem nach jedem Absatz eine kurze Zusammenfassung des Inhalts gegeben wird. Abschließend wird der gesamte Text gemeinsam besprochen und zusammengefasst.

Trotz dieser Herausforderungen gibt es einige wenige Lernende, deren Lesefähigkeiten ich als sehr gut einschätzen würde. Aus Gesprächen mit Eltern weiß ich, dass diese Kinder auch zu Hause regelmäßig lesen – beispielsweise Mangas oder kurze Detektivgeschichten. Diese können die wichtigen Inhalte eines Textes eigenständig abstrahieren und können gleichzeitig Lesen und die Inhalte erfassen.“

10.3. Texte aus dem Buch + LS-Übersetzungen

Zentren und Peripherien: Ausgangstexte (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022, S. 32+34) und Zieltext (eigene Übersetzung)

Die Bevölkerung – ungleich verteilt

A Dicht und ...

Miro Pavlic ist AHS-Lehrer in Graz. Er lebt nicht weit weg von seiner Schule. In der Nähe seiner Wohnung hat er eine gute Infrastruktur und viele Freizeitmöglichkeiten: öffentliche Verkehrsmittel, ein gut ausgebautes Straßennetz, Behörden, Supermärkte, Geschäfte, Kinos, Restaurants und seinen Arbeitsplatz. All dies kann er mit kurzen Fahrzeiten erreichen. Miro lebt in einem dicht besiedelten Gebiet, dem **Ballungsraum** Graz.

B ... dünn besiedelt

Marina Eggenburger ist Forstwirtin in St. Nikolai im Sölkta. Außer ein paar kleine Lebensmittelgeschäfte und Gasthäuser gibt es in St. Nikolai nicht viel. Für größere Einkäufe, Behördenwege oder einen Besuch im Krankenhaus muss Marina mit ihrem Auto zirka 50 Kilometer in den Bezirkshauptort Liezen fahren. Auch Diskos und Kinos sind weit weg. Trotzdem kann sie sich nicht vorstellen, woanders zu leben. Ihr Sohn Franz ist Elektrotechniker und muss jeden Tag 120 Kilometer zur Arbeit in ein Hightech-Unternehmen bei Salzburg pendeln. „Derzeit suche ich eine Wohnung in der Nähe meiner Arbeitsstätte“, meint Franz. „Ich hätte dann mehr Freizeit und müsste weniger Geld für das Tanken ausgeben.“ Die Familie Eggenburger lebt in einem dünn besiedelten Gebiet, einem **Periphererraum**. Dieser ist von Abwanderung betroffen.



Weg zur Arbeitsstätte im dicht besiedelten Ballungsraum



Weg zur Arbeitsstätte im dünn besiedelten Periphererraum

Zentren und Peripherien

A Im Zentrum

Ballungsräume sind dicht besiedelt. Man nennt sie auch **Zentralräume** oder Zentren. Die österreichischen Zentralräume liegen in den Flachländern, Hügellandschaften und in manchen großen Tälern. Sie haben viele Arbeitsplätze und sind gut mit Infrastruktur versorgt: Behörden und Ämter, Schulen und Theater, Gesundheitszentren und Krankenhäuser, öffentliche Verkehrsmittel und gut ausgebaute Straßen. Die vielen Geschäfte und Unterhaltungsmöglichkeiten sind leicht erreichbar. Die **zentralen Orte** bieten mehr Güter und Dienstleistungen an, als die Einwohnerinnen und Einwohner selbst konsumieren können. Sie versorgen auch das Umland.

B Am Rande

Dünn besiedelte Gebiete nennt man **Periphereräume** oder Peripherien. Die Peripherien Österreichs befinden sich in höher gelegenen Teilen der Alpen sowie in nördlichen und östlichen Grenzgebieten. Sie haben wenige Arbeitsplätze und sind ungenügend mit **Infrastruktur** ausgestattet: Das Straßennetz ist schlecht ausgebaut. Diese Gebiete sind nicht gut an den öffentlichen Verkehr angebunden. Zu den Schulen, Spitälern und Ämtern ist es meist weit. Auch Unterhaltungsmöglichkeiten gibt es nur wenige. Viele Menschen wandern deswegen aus den peripheren Gebieten in die gut ausgebauten Zentralräume ab.



Zentralraum: Innthal



Ein Ballungs·raum ist dicht besiedelt

Graz ist eine Stadt in der Steiermark.

In Graz leben viele Menschen.

Man kann sagen: **Graz ist ein dicht besiedeltes Gebiet.**

Oder: Die Bevölkerungs·dichte in Graz ist hoch.



Ein dicht besiedeltes Gebiet nennen wir **Ballungs·raum.**

Oder: Wir nennen ein dicht besiedeltes Gebiet auch Zentral·raum.

Graz ist ein Ballungs·raum.

In einem Ballungs·raum wie Graz gibt es eine **gute Infra·struktur.**

Infra·struktur heißt zum Beispiel:

- viele Straßen
- Busse und Straßen·bahnen
- Kranken·häuser
- Schulen
- Geschäfte
- Kinos
- Restaurants



In Österreich gibt es einige Ballungs·räume.

Die Ballungs·räume sind in **flachen Gebieten.**

Die Ballungs·räume sind auch in **hügeligen Gebieten.**

Die Ballungs·räume sind auch in **großen Tälern.**

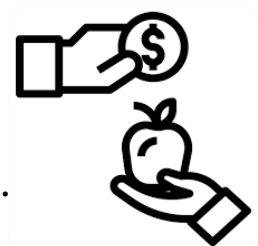
Dort ist genug Platz für Infra·struktur.

In Ballungs·räumen gibt es oft **Fabriken.**

Hier werden viele Dinge hergestellt.

Diese Dinge sind **zu viel** für die Bewohner von dem Ballungs·raum.

Deshalb werden diese Dinge auch **wo anders verkauft.**



Ein Peripherraum ist dünn besiedelt

Sankt Nikolai ist ein kleines Dorf in den Bergen.

In Sankt Nikolai leben nur wenige Menschen.

Man kann sagen: **Sankt Nikolai ist ein dünn besiedeltes Gebiet.**

Oder: Die Bevölkerungs-dichte in Sankt Nikolai ist niedrig.

Ein dünn besiedeltes Gebiet nennen wir **Peripher-raum**.

Das spricht man so aus: **Perifer-raum**.

Sankt Nikolai ist ein Peripher-raum.



In einem Peripher-raum wie Sankt Nikolai gibt es eine **schlechte Infra-struktur**.

In Österreich gibt es einige Peripher-räume.

Die Peripher-räume sind **in den hohen Bergen**.

Die Peripher-räume sind auch **in der Nähe von der Grenze** zu Tschechien und Ungarn.

Arbeits-plätze

In Ballungs-räumen gibt es **viele Betriebe und Geschäfte**.

Deshalb gibt es dort **viele Arbeits-plätze**.

Bewohner von Ballungs-räumen haben einen Vorteil:

Sie wohnen nahe an ihrem Arbeit-platz.



In Peripher-räumen gibt es **wenige Betriebe und Geschäfte**.

Deshalb gibt es dort **wenige Arbeits-plätze**.

Bewohner müssen oft weit zu ihrer Arbeit fahren.

Das nennt man **pendeln**.



Abwanderung

Viele Menschen in den Peripher-räumen sind **nicht** zufrieden.

Viele Menschen aus den Peripher-räumen ziehen um.

Sie ziehen in die Ballungs-räume.

Das nennt man **Abwanderung**.



Verkehrsprobleme im Ballungsraum: Ausgangstext (Fridrich & Kulhanek-Wehlend, 2022, S. 36) und Zieltext (eigene Übersetzung)

Verkehrsprobleme im Ballungsraum

A Pendeln im Ballungsraum Wien

Amella Jurkic erzählt: „Fast jeden Tag stehe ich zur **Stoßzeit** im Stau. Das zerrt an den Nerven.“ **Wien** und sein **Umland** sind der **größte Ballungsraum** Österreichs. Hier leben und arbeiten sehr viele Menschen. Rund 270 000 **Pendlerinnen und Pendler** aus den Umlandgemeinden fahren täglich nach Wien zur Arbeit. Viele benützen die Bahn, sehr viele fahren jedoch mit dem Auto.

B Kampf dem Stau

Tagtäglich kommt es zu Unfällen und Staus auf den Stadtautobahnen und im innerstädtischen Verkehr. Die Stadt Wien versucht durch verschiedene Maßnahmen, die Verkehrssituation zu verbessern. Das U-Bahn-Netz wird immer weiter durch neue Stationen und U-Bahn-Linien ausgebaut. Am Stadtrand und in den Umlandgemeinden werden neue **Park-and-Ride-Anlagen** errichtet. Außerdem sind die Monatskarten und Jahreskarten im Vergleich zu Einzelfahrscheinen günstiger. Dadurch soll erreicht werden, dass die Menschen vom Auto auf die öffentlichen Verkehrsmittel umsteigen.

C Öffentlicher Verkehr – Individualverkehr

Öffentliche Verkehrsmittel, wie die Straßenbahn, die U-Bahn oder Busse kann jeder benutzen, der eine Fahrkarte kauft. Sie fahren nach bestimmten Fahrplänen und sind **umweltschonender** als Autos oder Motorräder.

Beim **Individualverkehr** fährt die oder der Einzelne zum Beispiel mit einem Auto, einem Lkw oder Motorrad. Ein Problem ist der **Parkplatzmangel** in Wien und in anderen Städten. Deswegen werden viele **Kurzparkzonen** eingerichtet. Die Autofahrerinnen und Autofahrer müssen für das Parken bezahlen und dürfen nur eine bestimmte Zeit stehen bleiben.

1



Öffentlicher Verkehr in Wien

2



Stau in Wien

Kurz erklärt

Eine **Park-and-Ride-Anlage** ist ein großer Parkplatz oder ein großes Parkhaus bei einem Bahnhof oder einer U-Bahn-Station. Die Menschen stellen hier ihre Autos ab und steigen auf die öffentlichen Verkehrsmittel um.

Morgens und abends, also zu den **Stoßzeiten**, ist besonders viel Verkehr. Die Menschen fahren in die Arbeit oder wieder nach Hause. Staus oder zählflüssiger Verkehr sind die Folge. Auch die öffentlichen Verkehrsmittel sind zu den Stoßzeiten voll besetzt.

Ein **Verkehrsbund** ist ein Zusammenschluss von Verkehrsunternehmen. Die Fahrpläne innerhalb des Verbunds sind aufeinander abgestimmt. Ein Verkehrsbund ist zum Beispiel der **Verkehrsbund Ost-Region (VOR)**.

Öffentlicher Verkehr

Alle Menschen dürfen öffentliche Verkehrsmittel benutzen.

Sie müssen nur eine **Fahrkarte** kaufen.

Öffentliche Verkehrsmittel sind zum Beispiel:

- Straßenbahnen
- U-Bahnen
- Busse



In öffentlichen Verkehrsmitteln haben viele Menschen Platz.

Öffentliche Verkehrsmittel sind **besser für die Umwelt** als Autos.

Individualverkehr

Individualverkehr bedeutet, **jeder fährt allein**.

Zum Beispiel:

- in Autos
- auf Motorrädern
- in Lastwägen



Wenn alle allein fahren, gibt es sehr viele Autos.

Dann gibt es zu wenig Platz auf den Straßen.

Das nennt man auch **Stau**.

Stau bedeutet: Autos können nicht mehr weiterfahren.



Pendeln im Ballungsraum Wien

Wien ist ein Ballungsraum.

Viele Menschen aus der Umgebung arbeiten in Wien.

Sie pendeln nach Wien.

Die meisten Menschen pendeln mit dem Auto.

Probleme

Es kommen also jeden Tag noch mehr Autos nach Wien.

Deshalb gibt es oft Stau.

Viele Menschen fahren in der Früh und am Abend.

In dieser Zeit gibt es besonders viel Stau.

Es gibt auch mehr Unfälle.

Es gibt auch zu wenige Parkplätze.



Lösungen

Wien will weniger Pendler mit Autos in der Stadt.
Mehr Menschen sollen öffentliche Verkehrs-mittel nutzen.
Deshalb baut Wien **mehr U-Bahnen**.

Deshalb sind Jahres-karten und Monats-karten für die U-Bahnen **billig**.

Deshalb baut Wien **Park-and-Ride-Anlagen**.

Das spricht man so: **Park end Reid**.

Park-and-Ride ist Englisch.

Park-and-Ride bedeutet auf Deutsch: parken und fahren.

Eine Park-and-Ride-Anlage ist ein großer Park-platz.

Von dort kann man mit den öffentlichen Verkehrs-mitteln weiterfahren.



Deshalb gibt es Kurz-park-zonen

Kurz-park-zone bedeutet:

Auto-fahrer dürfen nur kurz dort parken.

Sie müssen Geld für das Parken bezahlen.



Kurzparkzone

10.4. Verständnisfragebögen

Verständnis-fragen – „Zentren & Peripherien“

➔ Beantworte so viele Fragen wie möglich. Diese Übung wird nicht bewertet! 😊

1. Erkläre das Wort **Ballungs-raum**!

2. Erkläre das Wort **Infra-struktur**!

3. Nenne ein anderes Wort für Ballungs-räume! _____

4. Beschreibe, wo in Österreich Ballungs-räume sind!

5. Finde mindestens 2 Ballungs-räume in Österreich. Verwende deinen Atlas (Seite 8-9)

6. Erkläre das Wort **Peripher-raum**!

7. Beschreibe, wo in Österreich Peripher-räume sind!

8. Finde mindestens 2 Peripher-räume in Österreich. Verwende deinen Atlas (Seite 8-9)

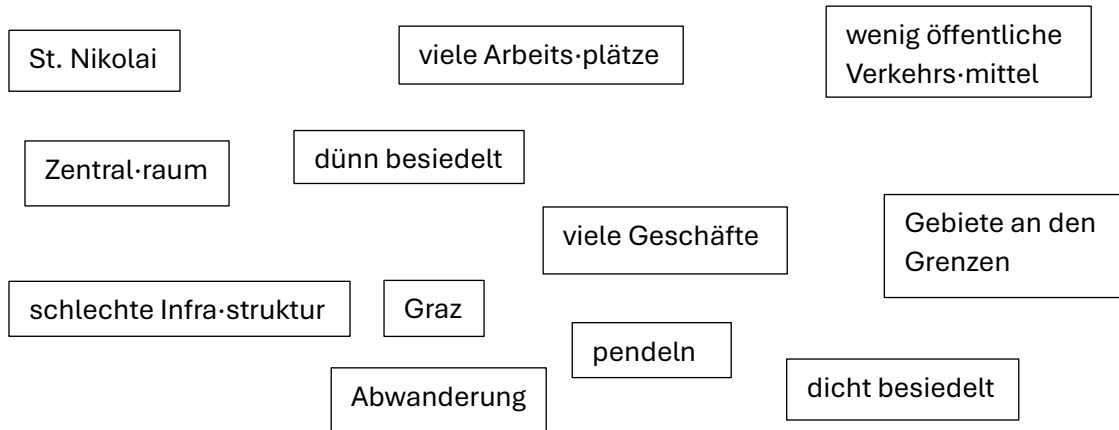
9. Erkläre das Wort **pendeln**!

10. Erkläre das Wort **Abwanderung**!



11. Einige Wörter passen zu **Ballungs-räumen**. Male diese Wörter **gelb** an!

Einige Wörter passen zu **Peripherr-äumen**. Male diese Wörter **blau** an!



12. Beurteile: Ist dein Wohn-ort ein Ballungs-raum oder ein Peripher-raum?

13. Begründe: Warum ist dein Wohn-ort ein Ballungs-raum oder ein Peripher-raum?

Bonus · aufgaben

➔ Überlege und versuche, die Fragen zu beantworten!

1. Nenne die **Vorteile** vom Leben in einem Ballungs-raum.

2. Nenne die **Nachteile** vom Leben in einem Ballungs-raum.

3. Nenne die **Vorteile** vom Leben in einem Peripher-raum.

4. Nenne die **Nachteile** vom Leben in einem Peripher-raum.

Verständnis-fragen – „Verkehrs-probleme im Ballungs-raum“

➔ Beantworte so viele Fragen wie möglich. Diese Übung wird nicht bewertet! 😊

1. Erkläre **Öffentlicher Verkehr**!

2. Erkläre **Individual-verkehr**!

3. Erkläre das Wort **Stau**!

4. Begründe warum es in Wien oft Stau gibt!

5. Erkläre, warum Individual-verkehr in Ballungs-räumen ein Problem ist!

6. Wien möchte **weniger Auto-Pendler** in der Stadt. Was macht Wien dafür?
Nenne 3 Lösungen!

a. _____

b. _____

c. _____

7. Analysiere, ob du später ein eigenes Auto haben möchtest!

8. Begründe: warum möchtest du später ein eigenes Auto? Warum möchtest du das **nicht**?

9. Male alle Wörter **gelb** an, die zu „Individual-verkehr“ passen!

Male alle Wörter **blau** an, die zu „Öffentlicher Verkehr“ passen!

Auto

alle gemeinsam

Last-wagen

Stau

Bus

jeder alleine

Fahr-karte

Straßen-bahn

gut für die Umwelt



10.5. Behaltensfragebögen

Behaltensfragen – „Zentren & Peripherien“

1. Erkläre den Begriff Ballungsraum! Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!

2. Erkläre den Begriff Peripher-raum! Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!



Behaltens-fragen „Verkehrs-probleme im Ballungs-raum“

1. Erkläre den Begriff Öffentlicher Verkehr! Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!

2. Erkläre den Begriff Individual-verkehr! Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!

3. Erkläre, was eine Stadt gegen Auto-Pendler tun kann! Schreibe alles auf, was dir noch einfällt!



10.6. Wahrnehmungsfragebogen

Wahrnehmungs-Fragebogen

➔ Beantworte die Fragen ehrlich! Kreuze an.

1. Das habe ich beim Lesen vom Text verstanden.

☐

Alles

☐

das meiste

☐

nicht so viel

☐

gar nichts

2. Wenn ich diesen Text lese, fühle ich mich... Zeichne ein!



Sicher



Unsicher



Überfordert („Das ist zu schwierig für mich!“)



Unterfordert („Das ist zu leicht für mich!“)



Verwirrt

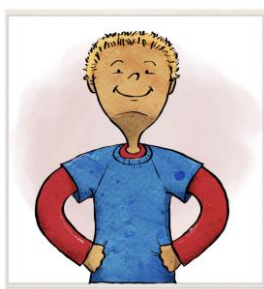


Klar



Unmotiviert

Motiviert



Clever

Dumm

➔ **Kreuze an.**

3. Ich habe immer gewusst, wo ich die gesuchte Information finde.

☐

stimmt

☐

stimmt eher

☐

stimmt eher nicht

☐

stimmt nicht

4. Ich habe alle Wörter verstanden.

☐

Ja, alle.

☐

Ja, die meisten.

☐

Nein, die meisten nicht.

☐

Nein, fast alle nicht.

In den Fragen 5 – 10 will ich wissen: **warum hast du den Text verstanden?** Was hat dir dabei geholfen?

5. Jeder Satz war in einer neuen Zeile.

☐☐☐☐☐

sehr hilfreich ein bisschen hilfreich eher nicht hilfreich gar nicht hilfreich | habe ich nicht bemerkt

6. Die Sätze waren kurz.

☐☐☐☐☐

sehr hilfreich ein bisschen hilfreich eher nicht hilfreich gar nicht hilfreich | habe ich nicht bemerkt

7. Die wichtigen Wörter waren **fett gedruckt**.

☐☐☐☐☐

sehr hilfreich ein bisschen hilfreich eher nicht hilfreich gar nicht hilfreich | habe ich nicht bemerkt

8. Es gab Bilder neben dem Text.

☐☐☐☐☐

sehr hilfreich ein bisschen hilfreich eher nicht hilfreich gar nicht hilfreich | habe ich nicht bemerkt

9. Schwierige Wörter waren gut erklärt.

☐☐☐☐☐

sehr hilfreich ein bisschen hilfreich eher nicht hilfreich gar nicht hilfreich | habe ich nicht bemerkt

10. In der Mitte von langen Wörtern gab es einen Punkt (Beispiel: Individual-verkehr).

☐☐☐☐☐

sehr hilfreich ein bisschen hilfreich eher nicht hilfreich gar nicht hilfreich | habe ich nicht bemerkt

11. Ich fände es gut, wenn solche Texte öfter im Unterricht vorkommen.

☐☐☐☐

ja

eher ja

eher nein

nein

Fragen über DICH

Im Deutsch-unterricht bin ich

- ☐ ein **guter** Schüler / eine **gute** Schülerin.
- ☐ ein **mittelguter** Schüler / eine **mittelgute** Schülerin.
- ☐ ein **nicht so guter** Schüler / eine **nicht so gute** Schülerin.

Ich bin

- ☐ männlich.
- ☐ weiblich.
- ☐ divers.

➔ Zuhause mit meiner Familie spreche ich diese Sprache:

➔ Mit meinen Freundinnen und Freunden spreche ich meistens diese Sprache:



10.7. Auswertungshinweise

10.7.1. Verständnisfragen

Fachliche Richtigkeit (R)

Verständnisfragen Zentren und Peripherien

R1 = richtig, R2 = nicht richtig, R2P = Präzisionsprobleme (Antwort enthält Richtiges, aber nicht exakt genug)

1. Frage
 - a. R1 = „dicht besiedelt“ UND/ODER
R1 = wenn „gute Infrastruktur“ oder Beispiele dafür vorkommen
 - b. R2 = „viele Freizeitmöglichkeiten“
R2 = „dicht besiedelte Straße“
R2 = „ein Teil wo viele Dinge sind“
 - c. R2P = „ein dicht besiedeltes Gebiet in Graz“
2. Frage
 - a. R1 = Beispiele für Infrastruktur
R1 = „ein Ort, wo man alles in der Nähe hat“
 - b. R2 = wenn falsches Verb („dass man Behörden, Ämter und Schulen versorgt“)
R2 = wenn NUR ein Beispiel
R2 = „in einem Ballungsraum wie Graz gibt es eine gute Infrastruktur“
3. Frage
 - a. R1 = „Zentralraum“ oder „Zentrum“
R1 = „Stadt“
 - b. R2 = „Graz“
R2 = „Peripherraum“
R2 = „Gebiete“
4. Frage
 - a. R1 = wenn „in den Flachländern, Hügellandschaften und manchen großen Tälern“
R1 = wenn 2 von 3 dieser Landschaften
 - b. R2 = „dort wo mehr Leute wohnen“
R2 = wenn konkrete Beispiele genannt wurden
 - c. R2P = wenn falscher Zusatz zu richtiger Antwort, z.B. „oft Fabriken“
5. Frage
 - a. R1 = Landeshauptstädte oder größere Städte (Bsp. Wels, Bruck)
 - b. R2 = Bundesländer
R2 = außerhalb Österreichs
6. Frage
 - a. R1 = „dünn besiedelt“ UND/ODER
R1 = „wo wenig Menschen leben“
R1 = „schlechte Infrastruktur“
R1 = „das Gegenteil von Nummer 1“
R1 = „wenn es weniger Geschäfte gibt und man für alles weiter fahren muss“
 - b. R2 = „alles weit weg“
R2 = nur ein Beispiel
R2 = „ein kleines Dorf in den Bergen“

7. Frage

- a. R1 = wenn „in höher gelegenen Teilen der Alpen und den nördlichen und östlichen Grenzgebieten“
- b. R2 = wenn NUR eine dieser zwei Landschaften
R2 = „am Land“
R2 = „gelegene Teile der Alpen sowie nördlich und östlich“
R2 = „in der Nähe des Berges“

8. Frage

- a. R1 = wenn zentrale Orte in Peripherräumen genannt wurden, z.B. Retz, Horn, Fürstenfeld, Lienz
- b. R2 = wenn zentrale Orte in Zentralräumen genannt wurden, z.B. Wels
R2 = Landeshauptstädte
R2 = Bundesländer

9. Frage

- a. R1 = „am Land wohnen, in der Stadt arbeiten“
R1 = „täglich vom Land in die Stadt kommen“
R1 = „Menschen fahren weit zur Arbeit“
- b. R2 = wenn pendeln mit pendeln erklärt wird
R2 = „pendeln ist fahren“
R2 = „es gibt wenige Arbeitsplätze“
R2 = „sie müssen oft zu ihrer Arbeit fahren“

10. Frage

- a. R1 = „dass man irgendwo anders hinzieht“
R1 = „Person in die Stadt siedeln“
R1 = „nicht zufrieden sein, darum wegziehen“
- b. R2 = „dass man nicht hin und her fahren muss“
R2 = wenn abwandern mit abwandern erklärt wird
R2 = „nicht zufrieden sein“ allein

11. Frage

- a. R1 = alles richtig
- b. R2 = ab einem Fehler

12. Frage

- a. R1 = „Ballungsraum“
- b. R2 = alles andere

13. Frage

- a. R1 = wenn mindestens 2 richtige Gründe genannt werden
- b. R2 = wenn nur ein richtiger oder kein Grund genannt wird

Verständnisfragen Verkehrsprobleme im Ballungsraum

1. Frage

- a. R1 = Beispiele UND/ODER
R1 = „dürfen alle benützen“
R2 = wenn NUR „fahren nach Fahrplan“ UND/ODER „sind umweltschonender“

2. Frage

- a. R1 = „selber erwerben müssen“ UND/ODER
R1 = „jeder fährt allein“ UND/ODER
R1 = wenn Beispiele genannt werden
- b. R2 = wenn nicht auf Frage geantwortet wird

3. Frage
 - a. R1= eigene Definition aus Vorwissen
 R1 = „viele Autos, die langsam fahren“
 R1 = „im gestoppten Verkehr stecken bleiben“
 R1 = „wenn Autos nicht weiter fahren können“
 R1 = „wenn zu viele Autos auf einem Fleck sind“
 - b. R2 = „wenn ein Unfall passiert ist“
 R2 = „zähflüssiger Verkehr“
 R2 = „wenn es ein Problem auf der Autobahn gibt“
4. Frage
 - a. R1 = „Pendeln“
 R1 = „es kommen jeden Tag mehr Menschen im Auto nach Wien“
 - b. R2 = „weil es zu viele Autos gibt“
 R2 = „weil es Unfälle oder Bauarbeiten gibt“
 R2 = „weil Wien ein Ballungsraum ist“
 R2 = wenn Stau allgemein genannt wurde, nicht auf Wiener Situation bezogen
5. Frage
 - a. R1 = 2 von 3 dieser Antworten: „Parkplatzmangel“ UND/ODER „Unfälle“ UND/ODER „Stau“
 - b. R2 = nur ein Grund genannt
 R2 = „Umwelt“
 R2 = „Verkehr bleibt stehen“
6. Frage
 - a. R1 = 3 von 4 dieser Antworten: „Öffis ausbauen“ UND/ODER „Park-and-Ride-Anlagen“ UND/ODER „günstige Öffi-Tickets“ UND/ODER „Kurzparkzonen“
 - b. R2 = wenn 2 oder weniger dieser Antworten
7. Frage
 - a. Nicht zutreffend
8. Frage
 - a. Nicht zutreffend
9. Frage
 - a. R1 = alle richtig
 - b. R2 = ab einem Fehler

Ausführlichkeit (A)

Verständnisfragen Zentren und Peripherien

A1 = alles im Erwartungshorizont, A2 = Teile des Erwartungshorizonts, A2f = R2 weil nicht ausführlich genug – A NUR bei R1

1. Frage
 - a. A1 = wenn mindestens 2 Aspekte genannt wurden
 - b. A2 = wenn nur ein Aspekt genannt wurde
2. Frage
 - a. Nicht zutreffend
3. Frage
 - a. Nicht zutreffend
4. Frage
 - a. A1 = alle drei Raumtypen wurden genannt (R1 = A1)

5. Frage
 - a. Nicht zutreffend
6. Frage
 - a. A1 = wenn mindestens 2 Aspekte genannt wurden
 - b. A2 = wenn nur ein Aspekt genannt wurde
7. Frage
 - a. A1 wenn beide Aspekte genannt wurden
8. Frage
 - a. Nicht zutreffend
9. Frage
 - a. Nicht zutreffend
10. Frage
 - a. A1 = „ziehen aus Peripherräumen“ UND „ziehen in Ballungsräume“
 - b. A2 = nur eine Information
11. Frage
 - a. Nicht zutreffend
12. Frage
 - a. Nicht zutreffend
13. Frage
 - a. A1 = mehr als 3 richtige Gründe
 - b. A2 = ein oder 2 richtige Gründe

Verständnisfragen Verkehrsprobleme im Ballungsraum

1. Frage
 - a. A1 = wenn mindestens 2 Aspekte genannt wurden (Beispiele, „für alle“, „Fahrkarte notwendig“, „umweltschonend“)
 - b. A2 = wenn nur ein richtiger oder kein Aspekt
2. Frage
 - a. A1 = wenn mindestens 2 Aspekte genannt wurden (Beispiele, „jeder einzeln“, „Parkplatzmangel“, „Stau“)
 - b. A2 = wenn nur ein richtiger oder kein Aspekt
3. Frage
 - a. Nicht zutreffend
4. Frage
 - a. Nicht zutreffend
5. Frage
 - a. A1 = wenn mindestens 3 Aspekte genannt wurden (Parkplatzmangel, Unfälle, Stau,...)
 - b. A2 = wenn 2 Aspekte genannt wurden
 - c. A2f = wenn nur 1 richtiger Aspekt genannt wurde
6. Frage
 - a. A1 = wenn mindestens 3 Aspekte genannt wurden + die Wirkung beschrieben wurde
 - b. A2= wenn weniger als 3 Aspekte beschrieben wurden
 - c. Kein Wert A wenn R2
7. Frage
 - a. Nicht zutreffend

- 8. Frage
 - a. A1 = ausführlichere Begründung
 - b. A2 = „weil es cool ist“, „weil ich Autos mag“, „weil ich rumfahren will“
- 9. Frage
 - a. Nicht zutreffend

Wörtliche Übernahme (W)

Verständnisfragen Zentren und Peripherien

W1 = in eigenen Worten formuliert

W2 = wörtlich aus dem Text übernommen

W2 = geringfügige Änderungen, Bsp. „nennen wir“ statt „nennt man“

W wird nur vergeben wenn R1

10.7.2. Behaltensfragen

Fachliche Richtigkeit (R)

Behaltensfragen Zentren und Peripherien & Behaltensfragen Verkehrsprobleme im Ballungsraum

R1 = alles richtig, R2 = überwiegend (>50%) richtig, R3 = überwiegend (>50%) falsch, R4 = alles falsch

Ausführlichkeit (A)

Behaltensfragen Zentren und Peripherien & Behaltensfragen Verkehrsprobleme im Ballungsraum

A1 = 3 oder mehr richtige Aspekte, A2 = 2 richtige Aspekte, A3 = 1 richtiger Aspekt, f = R3 oder R4