Leicht, leichter, Leichte Sprache – Eine Untersuchung zu sprachlichen Kodierungen und mentalen Modellen

Masterarbeit
im Fach Deutsch
mit dem Abschlussziel Master of Education
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von
Diana Elli Canay

Erstgutachter: Prof. Dr. Jörg Kilian
Zweitgutachter: Prof. Dr. Alexander Lasch

Kiel, 25.02.2019

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt der Lebenshilfe Schleswig-Holstein für die konstruktiven Anmerkungen bezüglich des Erhebungstextes in Leichter Sprache. Dies hat maßgeblich zur Umsetzung der Erhebung beigetragen.

Ein weiterer Dank gilt der Stiftung Drachensee, für die Kooperation, die die Erhebung erst möglich gemacht hat.

Darüber hinaus danke ich allen Teilnehmenden, die an meiner Erhebung teilgenommen und so maßgeblich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

1.Einleitung 1

2.Texte lesen und verstehen 6

2.1 Lesen und Gedächtnis 6
2.2 Bottom-up und top-down-Prozesse 9
2.3 Kohäsion und Kohärenz 10
2.4 Textrepräsentation und mentale Modelle 16

3. Leichte Sprache und Schule 21

3.1 Morphologie und Lexik 23
3.2 Syntax, Kohäsion und Kohärenz 27
3.3 Vereinbarung mit den Bildungsstandards der KMK 33
3.4 Leichte Sprache – Ein Scaffold? 37
3.5 Zusammenfassung 38

4. Analyse des Sachtextes 42

4.1 Morphologie und Lexik 42
4.2 Syntax, Kohäsion und Kohärenz 44
4.3 Vergleich der Erhebungstexte 48

5. Empirische Erhebung 55

5.1 Zielsetzung 55
5.2 Methodik und Probanden 56
5.3 Durchführung 61
5.4 Ergebnisse 63
5.5 Diskussion 70

6. Fazit 73

7. Literaturverzeichnis 76

8. Anhang 80

Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1: Unterschiede zwischen den Erhebungstexten 49

Abbildungsverzeichnis

Abb. 5.1: Frage 1 63
Abb. 5.2: Frage 2 65
Abb. 5.3: Frage 3 66
Abb. 5.4: Frage 4 68

1.Einleitung

Einen Text zu lesen, bedeutet nicht immer, ihn auch gleichzeitig zu verstehen. Gelegentlich bleiben Textpassagen oder ganze Texte dem eigenen Verständnis verwehrt und scheinen unzugänglich zu sein. Häufig helfen ein zweiter Blick und erneutes intensives Lesen der betreffenden Passagen. In der Regel zeigt auch schon die Textsorte an, wie gelesen werden sollte. Ein Thriller, der der Unterhaltung des Lesers dienen soll, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit anders aufgebaut als ein Sachtext, der z.B. der Prüfungsvorbereitung dient. Dementsprechend variiert auch die kognitive Anforderung für das jeweilige Textverständnis. Einem kompetenten Leser wird es jedoch auf die eine oder andere Art gelingen, den vorliegenden Text zu entschlüsseln.

Ein großer Faktor beim Verstehen eines Textes ist das Vorwissen bzw. Weltwissen einer rezipierenden Person. Wenn eine rezipierende Person bereits Wissen über ein bestimmtes Thema verfügt und einen Text liest, der dieses Wissen anspricht, kann sie mit Hilfe ihres Vorwissens die Thematik leichter verstehen und womöglich ihr bisheriges Wissen ausbauen (vgl. Linke et al. 2004: 412). Selbstverständlich ist es Rezipierenden auch möglich, Texte zu verstehen, über deren Thematik sie kein oder nur geringes Vorwissen haben. In solchen Fällen spielt vor allem der Text an sich eine große Rolle (vgl. Garbe et al. 2010: 119).

Mit dem Verstehensprozess ist eine Reihe kognitiver Aktivitäten verbunden. Zunächst wird ein Text, der einem sprachlichen Kode gleicht, mithilfe kognitiver Prozesse entschlüsselt. Mit der Entschlüsselung der sprachlichen Kodes entstehen mentale Modelle, die eine Repräsentation des Gelesenen sind (vgl. Linke et al. 2004: 407). Sachtexte beispielsweise haben den Anspruch, möglichst bei jedem Leser die gleichen mentalen Modelle hervorzurufen – die Anleitung eines schwedischen Möbelhauses für zum Beispiel ein Regal soll die Käufer idealerweise dazu befähigen, stets das gleiche Regal aufzubauen. In vielen Fällen bestehen mentale Modelle aus der Verbindung von verarbeitetem Input – der Input bezieht sich auf alles sinnlich Erfahrbare – und dem eigenen Vorwissen, das durch den Input aktiviert wird (vgl. Hausenblas 2017: 47). Das mentale Modell entspricht dann dem Entwurf einer *möglichen Welt* (vgl. Linke et al. 2004: 408).

Sachtexte sind oft auch im schulischen Kontext in Gebrauch und sind in der einen oder anderen Variante, in jedem Fach zu finden. Auf den ersten Blick scheint dieser Umstand wenig problematisch. Auch wenn Schülerinnen und Schüler unterschiedliches Vorwissen

bezüglich der Themen, die in einem Sachtext behandelt werden, haben, ist es in einem Unterrichtsgespräch mit Blick auf den Sachtext möglich, die Schülerinnen und Schüler auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen. Dies funktioniert jedoch nur, solange alle Schülerinnen und Schüler eine vergleichbare Lesekompetenz besitzen und kognitiv in der Lage sind, die entsprechenden Texte zu verstehen.

Schon vor der UN- Behindertenrechtskonvention war es schwierig, Schulklassen als homogen zu bezeichnen, da jedes Kind individuelle Stärken und Schwächen besitzt. Doch im Zuge der Inklusion erweist es sich als immer schwieriger, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Hierdurch entsteht für den Deutschunterricht unter anderem im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* eine große Herausforderung (vgl. Fachanforderungen Deutsch, SH 2014: 14). Eine wesentliche Komponente des gesamten Deutschunterrichts ist das Lesen und Verstehen von Texten. Die Aufgabe einer Lehrkraft ist es, Texte auszuwählen, die die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht übersteigen und sie somit nicht überfordern. Gleichzeitig müssen die Texte jedoch so konzipiert sein, dass sie ihre Kompetenzen ausbauen können. Diese Aufgabe wird durch den Umstand erschwert, dass sich nun Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert sehen, die in einigen Fällen über eine geringe Lesekompetenz verfügen. Das liegt zum einen daran, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausdifferenziert sind und zum anderen daran, dass einige durch eine Beeinträchtigung nicht die kognitiven Fähigkeiten besitzen, jeden Text lesen und verstehen zu können. Aufgabe der Lehrkraft jedoch ist es, diese Unterschiede durch beispielsweise differenziertes Material zu kompensieren. Ein Mittel, das der Differenzierung dienen könnte, ist das viel diskutierte Phänomen *Leichte Sprache*.

Leichte Sprache ist eine Varietät, die Menschen mit einer geringen Lesekompetenz gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen soll. Es gibt einige Regelwerke verschiedener Institutionen, die Regeln für Leichte Sprache festgesetzt haben. Diese Regeln sind ein Produkt aus Erkenntnissen der Psychologie und Erfahrungen der Adressatenschaft Leichter Sprache (Bredel/Maaß 2016: 83). Bei den Erkenntnissen aus der Psychologie handelt es sich besonders um solche, die Aufschluss darüber geben, welche sprachlichen Phänomene bei kognitiven Einschränkungen Verständnishürden darstellen könnten (vgl. Bredel/Maaß 2016: 16). In der Öffentlichkeit findet Leichte Sprache bereits Verwendung auf diversen Internetseiten. Der Bundestag beispielsweise hält die Möglichkeit bereit, sich seine Tätigkeiten und weitere Informationen auf Leichter Sprache anzeigen zu lassen

(vgl. Deutscher Bundestag). Auch das Land Schleswig-Holstein hat auf seiner Internetseite Erklärungen in Leichter Sprache. Hier wird unter anderem beschrieben, was Kommunalwahlen sind und wie sich Menschen an den Wahlen beteiligen können (vgl. Landesportal Schleswig-Holstein 2018). Mit Blick auf den öffentlichen Gebrauch liegt der Gedanke nah, Leichte Sprache auch in der Schule einzuführen. Hierzu ist es jedoch wichtig, dass vor allem Sachtexte in Leichter Sprache die gleichen mentalen Modelle hervorrufen wie die entsprechenden Texte in Bildungssprache. Bei Betrachtung der strengen Regeln, die teilweise auch von der Standardsprache abweichen, ist nicht eindeutig zu sagen, ob auch durch Leichte Sprache vergleichbare mentale Modelle erzeugt werden. Gleichzeitig stellt sich auch die Frage, ob Leichte Sprache das Potenzial besitzt, die Schülerinnen und Schüler beim Erreichen der Bildungsstandards zu unterstützen. Auch die Schule unterliegt Standards, derer sie verpflichtet ist. Die Lehrkräfte haben daher die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass der Unterricht so gestaltet ist, dass er sowohl den Bildungsstandards entspricht als auch dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Kompetenzen erlangen. Kann Leichte Sprache das alles leisten?

Ein Blick auf den Forschungsstand zur Leichten Sprache zeigt, dass sich viel auf der theoretischen Ebene abspielt. Zwar werden vereinzelt immer wieder empirische Erhebungen zur Verständlichkeit von Leichter Sprache durchgeführt, doch gibt es hier immer noch Bedarf für weitere Untersuchungen. Auch in Bezug auf die schulische Eignung der Leichten Sprache gibt es kaum Studien (vgl. Bredel/Maaß 5/2018: 6). Stattdessen wird auch hier eher auf theoretischer Ebene „diskutiert und problematisiert“ (Bock 5/2018: 23).

Aufgabe dieser Arbeit wird es daher sein, im Rahmen einer Pilotstudie erste Tendenzen festzustellen, die Aufschluss darüber geben sollen, wie Leichte Sprache im schulischen Kontextes zu bewerten ist und ob sie tatsächlich ein geeignetes Mittel für den inklusiven Unterricht sein kann. Dafür soll vor allem ermittelt werden, ob ein Text Bildungssprache und dessen Pendant in Leichter Sprache die gleichen mentalen Modelle hervorrufen. Der bildungssprachliche Text, der in der Erhebung verwendet wird, war Teil der PISA-Studie 2000. Lediglich in der sprachlichen Gestaltung unterscheiden sich die beiden Texte. Das Erzeugen vergleichbarer mentaler Modelle ist eine Bedingung für den Einsatz von Leichter Sprache im schulischen Kontext. Denn nur auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die Texte in Leichter Sprache nutzen, einen vergleichbaren Wissens- und Kompetenzzuwachs erfahren. Eine

weitere Bedingung, die Leichte Sprache erfüllen muss, um sich für den schulischen Kontext zu eignen, ist die Vereinbarkeit mit den Bildungsstandards. Um das zu überprüfen, soll die Oberflächenstruktur des Textes in Bildungssprache und die des Textes in Leichter Sprache in Bezug auf Morphologie, Lexik und Syntax sowie Kohäsion und Kohärenz untersucht werden. Hierbei soll ebenfalls ermittelt werden, ob Leichte Sprache den Schülerinnen und Schülern als Unterstützung auf dem Weg zur Bildungssprache dienen kann. In diesem Zusammenhang soll auch das Konzept *Scaffolding* näher betrachtet werden. Prinzipiell steht Scaffolding für eine Unterstützung, die angewendet wird, um die sprachliche Kompetenzentwicklung zu fördern (vgl. Wessel 2015: 46). Die genaue Begriffsbestimmung und Einbettung in den Kontext dieser Arbeit erfolgt im entsprechenden Abschnitt. Ein Text in Leichter Sprache könnte eine entsprechende sprachliche Unterstützung sein, die die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht. Diese Unterstützung kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn Ursprungstext und umgeformter Text vergleichbar bleiben. Daher stellt sich außerdem die Frage, ob es überhaupt möglich ist, die Themen eines bildungssprachlichen Textes in einen Leichte-Sprache-Text regelkonform einzubinden, ohne die Adressatenschaft zu überfordern. Auch wenn ein Text formal den Regeln der Leichten Sprache entspricht, kann es dennoch sein, dass das Niveau des Textes die Kapazität der Adressatenschaft überfordert.

Da der Schwerpunkt der empirischen Erhebung auf der Untersuchung der mentalen Modelle liegt, ist anzumerken, dass die Probanden keine tatsächlichen Schüler sind. Stattdessen wird die Gruppe der Probanden sowohl aus Studierenden des ersten Semesters bestehen – diese haben in den meisten Fällen erst vor Kurzem ihr Abitur erlangt und sind daher mit dem Niveau ihrer Lesekompetenz vergleichsweise nah an der von Schülern – als auch aus Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen, die die tatsächliche Adressatenschaft von Leichter Sprache repräsentieren. Mit Hilfe der Stiftung Drachensee wird die Probandengruppe der Menschen mit Beeinträchtigung zusammengestellt. Um ein aussagekräftiges Ergebnis in Bezug auf die angesprochenen Fragestellungen zu erhalten, werden sowohl die Gruppe der Studierenden als auch die Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigung in jeweils zwei Gruppen unterteilt. Eine Gruppe der Studierenden soll den ausgesuchten Text in Bildungssprache lesen und die andere Gruppe der Studierenden soll den Text umgeformt in Leichter Sprache lesen. Mit der Probandengruppe der Menschen mit Beeinträchtigung wird in gleicher Weise verfahren.

Bevor die Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt und mit den angesprochenen Fragestellungen in Zusammenhang gebracht werden, erfolgt ein theoretischer Überblick über das Textverständnis und die mentalen Modelle, die unter anderem durchs Lesen entstehen. Da es sich bei diesem Thema um ein interdisziplinäres handelt, soll ebenfalls ein kurzer Blick in die psychologische Forschung zum Thema Lesen und Verstehen erfolgen. Dazu wird zunächst ein kurzer Überblick über die Rolle des Gedächtnisses während des Lesens gegeben. In diesem Rahmen werden auch die zwei Verarbeitungsrichtungen beim Lesen, *bottom-up-* und *top down-Prozesse,* dargestellt. Der darauffolgende Abschnitt befasst sich wieder mit Erkenntnissen aus der Linguistik, in dem einige Konzepte der Kohäsion und Kohärenz dargestellt werden, die auch relevant für die Analyse der Erhebungstexte sind. Auf diese Weise wird thematisiert, welche Elemente des Textes zum Verstehen beitragen und welche kognitiven Mechanismen es gibt, die den Leser befähigen, den Text als zusammenhängende Einheit zu verstehen. Gleichzeitig erfolgt eine strukturelle Betrachtung, die Aufschluss darüber gibt, wieso diese Elemente zum Verstehen beitragen. Auch die Rolle des Weltwissens wird in diesem Rahmen untersucht. Geschlossen wird dieser Punkt mit der Erläuterung über Entstehung und Aufbau mentaler Modelle. Darüber hinaus sind die Erkenntnisse, die aus diesem Abschnitt gewonnen werden und vor allem Kohäsionsmittel und Kohärenz betreffen, auch in Bezug auf die Analyse der Leichten Sprache interessant, da auf diese Weise eine Gegenüberstellung dieser Varietät und der standardsprachlichen besser erfolgen kann.

Nach diesem Einblick in die Erkenntnisse der kognitiven Linguistik fokussiert der darauffolgende Abschnitt die Regeln der Leichten Sprache. Zu den bekanntesten Regelwerken in Deutschland gehört das Regelwerk des *Netzwerks Leichte Sprache,* die unter anderem auch in Kooperation mit dem Bundeministerium für Arbeit und Soziales stehen – die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache finden sich auch auf der Internetseite des BMAS (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014). Im Rahmen dieser Arbeit dienen diese Regeln der Orientierung und bilden die Analysegrundlage. Auch der Text in Leichter Sprache, der Teil der empirischen Erhebung ist, wurde mithilfe des Regelwerks des *Netzwerks Leichte Sprache* erstellt. Bredels und Maaß‘ Empfehlungen jedoch wurden ebenfalls bei der Erstellung des Textes berücksichtigt und werden auch bei der Analyse der Leichten Sprache eingebunden. Zusätzlich wurde der Text in Leichter Sprache durch den Lebenshilfe Schleswig-Holstein e.V. überprüft und abgesegnet.

2.Texte lesen und verstehen

Die erste Frage, die an diesem Punkt gestellt werden muss, ist: Was ist überhaupt ein Text? Diese Frage scheint zunächst fast schon banal, doch ein Blick in die sprachwissenschaftliche Forschung zeigt, dass sie nicht eindeutig beantwortet werden kann. Der Grund dafür sind vor allem die unterschiedlichen Forschungsinteressen. So beschäftigt sich die Sprachwissenschaft sowohl mit Texten als Abfolge sprachlicher Zeichen als auch mit Texten als „Menge von Kommunikationssignalen [oder als] mündliche, schriftliche, akustische oder bildliche Äußerung“ (Garbe et al. 2010: 40). Je nach Forschungsinteresse variiert also das, was unter dem Phänomen Text gefasst wird. Demnach kann ein Text in verschiedenen Formen auftreten und hält ein großes Potenzial für Forschungen bereit. Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit jedoch eignet sich die Definition des Phänomens *Text* als eine Aneinanderreihung verschiedener Sätze, die inhaltlich zusammenhängen. Daran anknüpfend ist der Text „die oberste Organisationsform von Sprache“ (Linke et al. 2004: 253) und ist dem Satz übergeordnet. Einzelne Lexeme bilden Sätze und Sätze wiederum bilden einen Text. Eine rezipierende Person verarbeitet die sprachlichen Kodes oder Zeichen des Textes und generiert eine entsprechende Bedeutung.

Das Verstehen eines Textes jedoch umfasst neben dem Lesen, also der Verarbeitung der sprachlichen Kodes und der Generierung dieser zu einer Bedeutung, auch die Integration der verarbeiteten Kodes in bereits vorhandene mentale Modelle bzw. die Entstehung neuer Modelle durch die Verarbeitung der sprachlichen Kodes (vgl. Schnotz 2005: 237). Mentale Modelle sind die Repräsentation des Gelesenen sowie die Repräsentation von Wissen – eine ausführliche Darstellung dieses Phänomens erfolgt in 2.3. Daran anknüpfend ergeben sich nun Fragen wie: Was passiert, wenn jemand liest? Was macht einen Text zu einer inhaltlich zusammenhängenden Größe? Wie sind Leser in der Lage, den Text als zusammenhängend zu verstehen? Und was passiert mit dem Gelesenen? Diese und weitere Fragen werden im Folgenden beantwortet.

2.1 Lesen und Gedächtnis

Das Verstehen einzelner Wörter oder das transphrastische Verstehen erfolgt größtenteils automatisch und entzieht sich einer Steuerung. So zeigen auch Schwarz-Friesel und Consten (2014: 63) in ihrer Einführung zur Textlinguistik, dass es nicht möglich ist, etwas

zu lesen und sich dem dazugehörigen Verstehensprozess zu verweigern. Die Verarbeitung des Gelesenen erfolgt demnach „wie ein Reflex“ (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 63). Doch welche Funktion erfüllt das Gedächtnis beim Lesen und Verstehen und wie ist das Gedächtnis überhaupt aufgebaut?

In der Psychologie gibt es mehrere Modelle, die den Aufbau des Gedächtnisses beschreiben, doch ist sich die Forschung bis heute nicht einig, wie genau das Gedächtnis aufgebaut ist (siehe dafür Gruber 2018). Um nicht von dem eigentlichen Thema dieser Arbeit abzuschweifen und damit den Sachverhalt zu verkomplizieren, wird von einer Vertiefung der terminologischen Debatte abgesehen. Stattdessen wird sich im Folgenden auf die Beschreibungen des Gedächtnisses bei Schwarz (2008) und Schwarz-Friesel/Consten (2014) bezogen, die unter anderem das in der Psychologie anerkannte Modell von Baddeley (2009), das Mehr-Speicher-Modell, behandeln. Gleichzeitig sind bei den Autoren nur diejenigen Komponenten dargestellt, „deren kognitive Realität als weitgehend sicher gilt“ (Schwarz 2008: 102). Ein weiterer Grund, die Erkenntnisse dieser Werke darzustellen, ist, dass die Autoren die Prozesse des Gedächtnisses auf das linguistische Gebiet beziehen.

Das Mehr-Speicher-Modell des Gedächtnisses von Baddeley gliedert sich in Ultrakurzzeitgedächtnis (UKZG) bzw. sensorisches Gedächtnis, Kurzeitgedächtnis (KZG), Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis (LZG) (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 65).

Das sensorische Gedächtnis ist zuständig für die kurzfristige Speicherung von vielen Informationen, die sich im sinnlich erfahrbaren Rahmen bewegen. Sobald die „Bewusstseinsschwelle erreicht worden ist“ (Schwarz 2008: 102), gelangt die jeweilige Information in das KZG und das Bewusstsein kann auf diese Informationen zugreifen und sie kognitiv verarbeiten (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 65f.). Hierzu müssen die jeweiligen Informationseinheiten mehrere Millisekunden wahrgenommen werden (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 65).

Das KZG hat nur eine begrenzte Speicherkapazität, die ungefähr 7 Einheiten beträgt (vgl. Schwarz 2008: 103). Bei Überschreitung dieser Kapazität durch weitere Informationen ersetzen diese neuen Informationseinheiten die bisherigen (vgl. Schwarz 2008: 102f.). Das LZG hat im Gegensatz zum KZG eine enorm hohe Speicherkapazität und ist für das Textverstehen von großer Bedeutung (vgl. Schwarz 2008: 104). Informationseinheiten, die im KZG gespeichert sind, können beispielsweise sprachliche Zeichen sein. Im KZG werden die sprachlichen Zeichen verarbeitet und mit dem Wissen

aus dem LZG verknüpft, wodurch sich das Verständnis mittels eines gelesenen Textes konstituiert (vgl. Schwarz 2008: 189). Jedoch ist die Transferierung von Wissen aus dem LZG ins KZG mit weiteren kognitiven Prozessen verbunden. Gleichermaßen verhält es sich mit der dauerhaften Speicherung von den im KZG verarbeiteten Informationen im LZG (vgl. Schwarz 2008: 104). Aufgrund dieses Verhältnisses wird angenommen, dass es eine weitere Instanz zwischen dem KZG und dem LZG gibt. Diese Instanz wird als Arbeitsgedächtnis bezeichnet und nimmt eine vermittelnde Funktion zwischen LZG und KZG ein (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 66). Wie bereits erwähnt, hat das KZG nur eine geringe Speicherkapazität, weshalb alte Informationen bei Überschreitung dieser Kapazität durch neue Informationen ersetzt werden. Diese alten Informationen werden dann ins Arbeitsgedächtnis übertragen. Im Arbeitsgedächtnis werden diese Informationen dann ihrer Semantik entsprechend gespeichert und in stringenter Weise in Beziehung mit im Arbeitsgedächtnis bereits vorhandenen Informationen gesetzt (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 66). In Bezug auf das Lesen bedeutet das, dass sprachliche Zeichen wahrgenommen werden und vom sensorischen Gedächtnis ins KZG gelangen. Hier lösen gelesene neue Sätze die zuvor gelesenen Sätze ab. Die abgelösten Sätze gelangen dann ins Arbeitsgedächtnis und werden längere Zeit gespeichert. Von hier aus gelangen die Informationen, die aus den Sätzen gefiltert wurden, entweder ins LZG oder werden vergessen (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 65f.). Je intensiver das Wissen über das Themenfeld ist, dem die gelesenen Informationen zugeordnet werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese ins LZG gelangen und in bisherige Wissensstrukturen eingebettet werden (vgl. Schwarz 2008: 103 f.).

Studien haben außerdem gezeigt, dass beim Lesen eines Wortes weitere Wörter im mentalen Lexikon aktiviert werden. Von dieser Aktivierung sind Wörter betroffen, die semantisch in einem Verhältnis zu dem gelesenen Wort stehen (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 64). Dieses mentale Lexikon befindet sich im LZG (vgl. Schwarz 2008: 105). Es ist die „Nahtstelle [zwischen] formaler und inhaltlicher Strukturbildung“ (Schwarz 2008: 105). Das bedeutet, dass sowohl phonologische, graphematische und syntaktische Informationen – die syntaktischen Informationen beziehen sich vor allem auf die grammatische Umgebung des jeweiligen Wortes – als auch semantische Bedeutungen zu einem Wort im mentalen Lexikon repräsentiert sind (vgl. Schwarz 2008: 105). Es ist also plausibel, dass auch das Textverständnis durch die Voraktivierung von Wörtern, die in einem semantischen Verhältnis zum gelesenen Wort stehen, beeinflusst wird. Demnach werden Sätze, in denen semantisch verwandten Wörter vorkommen,

schneller gelesen. Zum Beispiel werden mit dem Wort Universität auch Begriffe wie „*Hörsäle, Vorlesungen, Studierende, Lehrende* […]“ (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 64 [Hervorhebung im Original]) mit aktiviert.

2.2 Bottom-up und top-down-Prozesse

Lese- und Verstehensprozesse werden in zwei mögliche Formen gefasst. Eine Form ist datengeleitet, bzw. **bottom-up**. Das bedeutet, dass sprachliche Zeichen und ihre verschiedenen Formen erkannt werden, um sie in den Gesamtzusammenhang des Textes einzuordnen und ihnen eine entsprechende Bedeutung zu zuordnen (vgl. Linke et al. 2004: 403). Dieser Prozess besteht aus mehreren Ebenen. Schwarz-Friesel und Consten (2014: 63) beziehen sich auf drei Ebenen: Die „textgrammatische Ebene“, die „textsemantische[…] Ebene“ und die „textreferenzielle[…] Ebene“. Auf der textgrammatischen Ebene werden Buchstaben zu Wörtern verarbeitet und in Zusammenhang mit den Sätzen, in denen sie vorkommen, gebracht (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 63). Bei der textsemantischen Ebene werden die Sätze in Propositionen umgewandelt (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 63). Propositionen enthalten die Bedeutung eines Satzes. Sie bestehen aus einem Prädikat, das „fest [hält], was ausgesagt wird“ (Linke et al. 2004: 404) und aus einem oder mehreren Argumenten, die mit dem Prädikat zusammenhängen. Diese Argumente „halten fest, worüber etwas ausgesagt wird“ (Linke et al. 2004: 404). Innerhalb der letzten Ebene, der textreferenziellen Ebene, konstituiert sich bei Rezipierenden auf Basis der Proposition eine mentale Repräsentation des Gelesenen (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 63). Auf diese Weise ist die rezipierende Person in der Lage, den Gesamtzusammenhang zu verstehen (vgl. Garbe et al. 2010: 128). Zusammengefasst erfolgt das Verstehen durch datengeleitetes Lesen auf Grundlage der Textstruktur. Die sprachlichen Zeichen werden verarbeitet und einer Bedeutung zugeordnet, wodurch die rezipierende Person den Gesamtzusammenhang des Textes versteht. Diese Form des Lesens wird immer begleitet von dem hypothesengeleiteten Lesen und Verstehen, was auch **top-down-Prozess** genannt wird. Hierbei werden durch die ersten sprachlichen Hinweise Hypothesen generiert, die das weitere Lesen prägen. Das Lesen und die Verarbeitung aller weiteren sprachlichen Zeichen werden durch die bereits gebildeten Hypothesen beeinflusst (vgl. Linke et al. 2004: 403). Die Generierung der Hypothesen wiederum ist beeinflusst von

dem jeweiligen Weltwissen der rezipierenden Person (vgl. Schwarz-Friesel/Consten: 2014: 63).

Im folgenden Punkt soll erläutert werden, welche sprachlichen Zeichen für das Verstehen sorgen und wie sich das Weltwissen in Konzepte zum Verstehen des gesamten Textes einordnet.

2.3 Kohäsion und Kohärenz

Texte enthalten im Allgemeinen immer weniger Information, als für das Textverständnis bzw. die Kohärenz des Textes notwendig wären (vgl. Schwarz 2008: 190). Lesende sind durch kognitive Prozesse aber in der Lage, die Informationen eines Textes so zu spezifizieren, dass sich Kohärenz konstituiert. Dies wird z.B. durch Inferenzen erwirkt, indem die rezipierende Person semantisch-logische Schlüsse zieht und den Text auf eine bestimmte Weise interpretiert, um Kohärenz zu konstituieren (vgl. Hausenblas 2017: 53). Das Phänomen der Kohärenz gehört damit zur Tiefenstruktur eines Textes. Anders als bei der Oberflächenstruktur geht es bei einer zusammenhängenden Tiefenstruktur nicht darum, dass einzelne Sätze sinnvoll miteinander verknüpft sind, sondern darum, dass ein Gesamtzusammenhang des jeweiligen Textes besteht (vgl. Linke et al. 2004: 255). In der Oberflächenstruktur, die besonders bei bottom-up-Prozessen im Vordergrund steht, lassen sich auch die Kohäsionsmittel des jeweiligen Textes verorten (vgl. Linke et al. 2004: 255).

Damit Rezipierende eines Textes die Kohärenz dessen konstituieren können, müssen sie auch die syntaktisch-grammatischen Verbindungen bzw. die Kohäsionsmittel der Oberflächenstruktur verarbeiten. Ein typisches Kohäsionsmittel ist die **Rekurrenz**. Mit Rekurrenz wird die Wiederverwendung des gleichen sprachlichen Elements bezeichnet (vgl. Linke et al. 2004: 245).

> (1) Meine Tante hat ein großes *Haus*. Das *Haus* ist von einem riesigen Garten umgeben. Sie wohnt seit fast 20 Jahren in diesem *Haus*.

Die Rekurrenz wird in diesem Beispiel durch das Lexem *Haus* dargestellt. Durch die Wiederverwendung dieses Lexems wird der Zusammenhang dieser Sätze hergestellt. Daneben gibt es die **partielle Rekurrenz.** Hier wird nicht das gleiche Lexem in seiner ursprünglichen Form verwendet, sondern ein Lexem, dass derselben Wortfamilie entspricht oder das jeweilige Lexem wird in ein Kompositum eingebunden (vgl. Linke et

al. 2004: 246). Anknüpfend an das Beispiel *Haus* würden folgende Lexeme einer partiellen Rekurrenz entsprechen: *Haustier-hauseigen-Hauswirt-hausen*.

Eine weiteres Kohäsionsmittel ist die **Substitution**. Auch hier wird die Bezeichnung des jeweiligen Referenzobjektes wiederaufgenommen, doch handelt es sich bei der Bezeichnung nicht um dasselbe Lexem, sondern um ein „ihm inhaltlich verbundenes Textelement“ (Linke et al. 2004: 246). Auf diese Weise enthält ein Text auch bei mehrmaligem Vorkommen desselben Referenzobjektes begriffliche Vielfalt. Unterschiedliche Begriffe, die auf dasselbe Referenzobjekt hinweisen können, sind z.B. Synonyme, Hyponyme, Hyperonyme Metaphern oder „Lexeme, die demselben Wortfeld angehören“ (Linke et al. 2004: 247). In den Beispielsätzen (1) könnte das Lexem *Haus* dann z.B. durch *Anwesen* oder *Gebäude* ersetzt werden. Noch stärker als bei der Rekurrenz ergibt sich die Koreferenz bei der Substitution durch den Einbezug des Weltwissens, da sich die Koreferenz erst durch das Wissen über die Semantik der einzelnen Begriffe erschließt (vgl. et al. Linke 2004: 247).

Pro-Formen sind ebenfalls eine Möglichkeit, um Sätze zu verknüpfen. Zu den Pro-Formen gehören „Pronomina, […] Adverbien (*dort, da* etc.) und Pronominaladverbien (*wobei, darauf, womit* etc.) sowie Demonstrativpronomina (*dieser, der* etc.)“ (Linke et al. 2004: 247 [Hervorhebungen im Original]). Um auch die Pro-Formen zu veranschaulichen, lassen sich die Beispielsätze (1) nutzen und erweitern.

> (2) Meine Tante hat ein großes Haus. *Darauf* (Pronominaladverb) ist *sie* (Pronomen) sehr stolz. Das Haus ist von einem riesigen Garten umgeben. *Dieser* (Demonstrativpronomen) ist sehr gepflegt. Sie wohnt seit fast 20 Jahren *dort* (Adverb).

Die Beispielsätze zeigen auch, dass Pro-Formen an sich keinen Inhalt bzw. Sinn haben, sondern diesen durch ihre Einbettung in den Gesamtkontext erhalten.

Neben der Verknüpfung sprachlicher Elemente innerhalb des Textes können Pro-Formen auch eine „situationsdeiktische Funktion“ (Linke et al. 2004: 251) besitzen. In so einem Fall ist der Rahmen der Kommunikationssituation maßgeblich, um die jeweilige Pro-Form mit Inhalt und Sinn zu füllen.

> (3) *„-"Ruth, wo ist denn der Hausschlüssel?“ – "Ach Gott, irgendwo, vielleicht **dort**.“ Ruth deutet auf den Esstisch.“* (Linke et al. 2004: 251 [Hervorhebung im Original]).

Auch in Gebrauchsanleitungen beispielsweise werden Situationsdeiktika verwendet (vgl. Linke et al. 2004: 251).

Ähnlich wie die Pro-Formen erfüllen auch die **bestimmten und unbestimmten Artikel** sowohl eine textdeiktische als auch situationsdeiktische Funktion (vgl. Linke et al. 2004: 250).

Ein bestimmter Artikel deutet an, dass Rezipierenden das bezeichnete Referenzobjekt bekannt sein sollte, da es im Text bereits vorgekommen ist. Die Verwendung eines bestimmten Artikels kann jedoch auch ein Signal sein, das andeutet, dass die Kenntnis über das bezeichnete Referenzobjekt im eigenen Weltwissen zu suchen ist. In solchen Fällen wird auch von Wissensdeixis gesprochen (vgl. Linke et al. 2004: 249). Der unbestimmte Artikel dagegen signalisiert Rezipierenden, dass es sich bei dem bezeichneten Referenzobjekt um ein bisher unbekanntes handelt (vgl. Linke et al. 2004: 249). Es ist also ein Unterschied, ob in einem Text über *eine* Tante gesprochen wird oder über *die* Tante. Ersteres signalisiert Rezipierenden nicht, dass sie schon Wissen über diese Tante haben. Stattdessen erwarten sie, dass im Folgenden Information über sie folgen werden. Im zweiten Fall jedoch erhalten Rezipierende das Signal, dass die erwähnte Tante im Text bereits vorkam und sie daher schon Zugang zu Informationen über sie haben müssten. Der bestimmte Artikel kann gleichzeitig auch Teil einer Rekurrenz sowie in eine Substitution eingebettet sein (vgl. Linke et al: 2004: 249).

Auch **Junktoren** haben eine textverknüpfende Funktion, indem sie Satz- bzw. Textteile miteinander verknüpfen (vgl. Linke et al. 2004: 223).

Kohäsionsmittel lassen erste Schlüsse darüber zu, ob und wie ein Text zusammenhängt. Zwar sind das auch wichtige Faktoren, um die Textqualität zu beurteilen, doch muss bei der Frage danach, ob ein Text inhaltlich kohärent ist, vor allem die Tiefenstruktur einbezogen werden. Es ist möglich, dass die Sätze eines Textes in der Oberflächenstruktur sinnvoll miteinander verknüpft sind, doch nicht kohärent sind, da die Kohärenz von der logischen Struktur des Textes abhängt.

Wie bereits zu Beginn angedeutet, enthält ein Text immer Leerstellen, die eine rezipierende Person füllen muss, um ein kohärentes Verständnis zu erlangen. Demnach ist sie aktiv an der Konstitution eines kohärenten Textverständnisses beteiligt (vgl. Linke et al. 2004: 256). Um jedoch Kohärenz herstellen zu können, braucht die rezipierende Person das Wissen, das nötig ist, um die jeweiligen Leerstellen zu füllen. Dieses Wissen ist häufig außertextuell. Nach Linke et al. (2004: 257) gibt es verschiedene Arten dieses Wissens. Eine Art ist das **Weltwissen**. Das Weltwissen ist nicht klar definiert, doch umfasst es das „*Alltagswissen* […], individuelles *Erfahrungswissen* [sowie] […] spezielle[s] *Bildungs- und Fachwissen*." (Linke et al. 2004: 257 [Hervorhebungen im

Original]). An den Phänomenen, die das Weltwissen umfassen, wird deutlich, dass Umfang und Intensität des Weltwissens keine feste Größe sein können, sondern bei jedem Menschen differieren, da es beispielweise nicht möglich ist, die Erfahrungen von Individuen zu vereinheitlichen. Das **Handlungswissen** beinhaltet nicht nur das Wissen über Abläufe bestimmter Handlungen bzw. Situationen, sondern ermöglicht Individuen, einer Situation entsprechend zu handeln. Darüber hinaus befähigt dieses Wissen, Handlungen in Bezug auf ihre Angemessenheit zu bewerten (vgl. Linke et al. 2004: 257). Doch schließt es nicht nur separate Handlungen ein, sondern auch ganze „Handlungskomplexe“ (Linke et al. 2004: 257). Das bedeutet, dass Individuen einschätzen können, in welche Handlungskontexte Handlungen eingebettet sind, bzw. welche Handlungen aufeinander folgen (können) (vgl. Linke et al. 2004: 257). Abschließend formulieren Linke et al. (2004: 258) das übergeordnete **konzeptuelle Deutungsmuster**. Dieses Deutungsmuster ist zwar auch eine Art Wissen. doch fungiert es vor allem als ein *Filter*, mit dessen Hilfe Individuen ihre Welt wahrnehmen, die sie umgibt. Es hängt also vom konzeptuellen Deutungsmuster ab, auf welche Weise sich Individuen verschiedene Zusammenhänge erschließen. Dieser individuellen Deutung liegen drei Muster zu Grunde:

Das Muster zur Erkennung **koordinativer Beziehungen** ist die Bedingung dafür, dass bestimmte Phänomene überhaupt als zusammenhängend betrachtet werden können (vgl. Linke et al 2004: 259). Ein weiteres Grundmuster ermöglicht die Ermittlung **temporaler Beziehungen**, wodurch ein Individuum erkennen kann, ob Phänomene zeitlich verbunden sind und welcher Chronologie diese Phänomene folgen (vgl. Linke et al. 2004: 259).

Das letzte Grundmuster ermöglicht Individuen zu erkennen, ob es eine **kausale Beziehung** zwischen verschiedenen Phänomenen gibt und wie diese kausale Beziehung beschaffen ist (vgl. Linke et al. 2004: 259).

Die beschriebenen Phänomene sind also die Bedingung für die Konstitution von Kohärenz und geben Aufschluss darüber, welches Wissen relevant ist, um Leerstellen eines Textes zu füllen und dessen Struktur mental zu verarbeiten. Geklärt ist jedoch noch nicht, wie eine rezipierende Person diese Kohärenz aufbaut. Im Folgenden werden daher einige linguistische Konzepte vorgestellt, die beschreiben, welche Methodik sich hinter der Konstitution von Kohärenz verbirgt und wie das Wissen der Rezipierenden in die Kohärenzkonstitution eingebunden ist.

Eine Möglichkeit, um die Kohärenz eines Textes zu beurteilen, ist die Analyse mithilfe der **Thema-Rhema-Struktur**. Bei dieser Analyse geht es nicht nur um konkrete Lexeme, sondern vor allem um den Inhalt von Sätzen. So lässt sich anhand der Thema-Rhema-Struktur zum einen ermitteln „*über [was]* [im Satz] etwas ausgesagt wird“ (Thema) (Linke et al 2004: 268 [Hervorhebung im Original]) und zum anderem „*was* darüber ausgesagt wird“ (Rhema) (Linke et al. 2004: 268 [Hervorhebung im Original]). Durch diese strukturelle Betrachtung der Wiederaufnahme bestimmter Referenzphänomene erfolgt gleichzeitig eine Untersuchung der Kohäsionsmittel Rekurrenz und Substitution, mit denen die, wie bereits ausgeführt, materielle Wiederverwendung von Referenzobjekten beschrieben wird (vgl. Linke et al. 2004: 268).

Im Gegensatz dazu lässt sich mit **Präsuppositionen** beschreiben, wie außertextuelles Wissen das Kohärenzverständnis unterstützt (vgl. Linke et al. 2004: 261). Hierbei werden zwei Formen unterschieden. Zunächst gibt es die **gebrauchsgebundene bzw. pragmatische Präsupposition** (vgl. Linke et al. 2004: 261). Diese beschreiben, wie Kommunikationspartner in einer Kommunikationssituation gegenseitig immer bestimmtes Weltwissen des anderen Kommunikationspartner voraussetzen. Aus diesem Grund muss in einer Sprechhandlung oder einem Text nicht alles expliziert werden. Die Präsupposition besteht dann darin, dass die sprachlichen Phänomene, die nicht expliziert werden, als bekannt und durch das jeweilige Weltwissen des Kommunikationspartners als erschließbar vorausgesetzt werden. Begünstigt wird das Verständnis der nicht explizierten Phänomene durch die konkrete Situation, in die das sprachliche Phänomen eingebunden wird (vgl. Linke et al. 2004: 262). Die andere Form der Präsuppositionen wird unter den Begriff **zeichengebundene Präsupposition** gefasst (vgl. Linke et al. 2004: 262). In diesem Rahmen gibt es einmal die Möglichkeit, dass ein Satz so formuliert ist, dass die Existenz des Referenzobjektes vorausgesetzt wird und nicht zusätzlich expliziert wird.

(4) *Die Bundeskanzlerin* hat ihren Hauptwohnsitz in Berlin.

Diese Form der Präsupposition wird auch Existenzpräsupposition genannt, da sie in diesem Fall mit impliziert, dass es überhaupt eine Bundeskanzlerin gibt. Diese Information ist zwar nicht konkret im Satz ausformuliert, doch wird sie mithilfe des bestimmten Artikels mit ausgedrückt (vgl. Linke et al. 2004: 262). Ebenfalls Teil der zeichengebundenen Präsuppositionen sind Begriffe, die aufgrund ihrer Semantik mehr ausdrücken, als im Satz expliziert wird.

Im Satz „*sie bleibt Lehrerin"* beispielsweise impliziert das Verb *bleiben*, dass es Unsicherheit über die Tatsache gegeben hat, ob die Referenzperson weiterhin Lehrerin bleiben wird. Je nach Kontext könnte die Ursache dafür, ihr Wunsch nach einer neuen Branche sein oder der Wunsch der Schulleitung sie zu kündigen.
Ein Sprecher, der von solchen Begriffen Gebrauch macht, setzt auch hier voraus, dass sein Kommunikationspartner ebenfalls Wissen über diese Semantik hat (vgl. Linke et al. 2004: 262).

Ähnlich wie bei den Präsuppositionen untersucht auch die **frame- und script-Theorie**, wie das Weltwissen in die Kohärenzkonstitution einfließt. Besonders relevant ist das Weltwissen bei sogenannten *frames*, die durch Texte erzeugt werden. Hausenblas verwendet hier auch den Begriff „Wissensrahmen" (Hausenblas 2017: 40). Durch die Verwendung bestimmter Referenzobjekte werden eine Reihe weiterer Objekte bei Rezipierenden aktiviert. Wenn eine Handlung beispielsweise in einem Krankenhaus spielt, aktivieren sich bei Rezipierenden automatisch auch Begriffe wie „Krankenschwestern, […] Krankenbetten […] lange Gänge [und Ärzte in Kitteln]" (Linke et al. 2004: 266). Auf diese Weise wird ein Komplex von Referenzobjekten aktiviert, die in diese Handlung passen, bzw. die sinnvoll für diese Handlung sind. Die Kohärenz des Textes ergibt sich also dadurch, dass der Wissensrahmen die verschiedenen Referenzobjekte miteinander verbindet und so diese Kohärenz zusammenhält, auch wenn die entsprechenden Kohäsionsmittel fehlen sollten (vgl. Linke et al. 2004: 265). Beim *script* dagegen fließt vor allem das Handlungswissen mit ein. Demnach geht es also eher darum, dass Rezipierende Wissen darüber haben, wie beispielsweise ein Besuch in einem Krankenhaus abläuft (vgl. Linke et al. 2004: 266). Das bedeutet, dass hier weniger deklaratives Wissen Kohärenz konstituiert, sondern Rezipierende über ihr prozedurales Wissen einschätzen, wie der Text beispielsweise chronologisch zusammenhängt und welche Handlungen im Text sinnvoll oder angemessen sind.

In anderen Fällen kann auch schon das Wissen über das **Thema** eines Textes Kohärenz stiften, auch wenn keinerlei Kohäsionsmittel in der Oberflächenstruktur erkennbar sind und die Sätze anscheinend keinen denkbaren Zusammenhang haben. Demnach können viele verschiedene Sätze ohne materiell realisierte Verknüpfungen aufeinanderfolgen und dennoch mit dem Hauptthema zusammenhängen, wodurch sie wiederum tiefenstrukturell betrachtet kohärent sein können (vgl. Linke et al. 2004: 267). Im Rahmen der Konzepte, die ein logisches Erschließungsvermögen von einer rezipierenden Person abverlangen, greift der Begriff Inferenz, der zu Beginn dieses Abschnittes schon einmal erwähnt

wurde. Demnach wird immer dann von Inferenz gesprochen, wenn die rezipierende Person, die nicht explizierten Informationen eines Textes durch Rückgriff auf ihr Weltwissen erschließen muss (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 70). Inferenzprozesse werden beispielsweise durch Präsuppositionen initiiert (vgl. Linke et al. 2004: 264).

Die Erkenntnisse dieses Abschnitts haben gezeigt, dass Rezipierende maßgeblich an der Schaffung von Kohärenz beteiligt sind. Darüber hinaus wurde deutlich, dass Kohäsionsmittel sehr wichtig sein können, um Rezipierende bei der Konstitution von Kohärenz zu unterstützen, jedoch nicht zwingend notwendig sind. Der Grund dafür ist, dass Rezipierende über bestimmtes Welt- und Handlungswissen verfügen und dass ihre Wahrnehmung von konzeptuellen Deutungsmustern geprägt ist. Dieses Wissen wird aktiviert und ermöglicht den Rezipierenden beispielsweise durch Inferenzprozesse, Leerstellen zu füllen. Dadurch ist es möglich, dass Rezipierende auch in Texten, die keinerlei Kohäsionsmittel enthalten, einen textlogischen Zusammenhang wahrnehmen.

2.4 Textrepräsentation und mentale Modelle

In den vorangegangenen Punkten wurde bereits einiges über das Gedächtnis, über Wissen und über Textverstehen ausgesagt. Doch wie hängen diese Phänomene zusammen, wie begünstigen sie einander und was passiert eigentlich mit den Informationen, die dem gelesenen Text entnommen werden? Zwar wurde einiges, das zu Beantwortung dieser Fragen führt, bereits angeschnitten, doch um diese Phänomene angemessen erklären und zusammenbringen zu können, eignet sich vor allem der Ansatz der mentalen Modelle.

Die Ansätze über mentale Modelle enthalten mehr als eine Ebene, was den Vorteil hat, dass sie im Gegensatz zu einfachen Modellen der Komplexität des Verstehensprozesses eher gerecht werden können. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, mehrere Aspekte, die für den Verstehensprozess von Relevanz sind, zu fokussieren (vgl. Linke et al. 2004: 405). Die erste Ebene dieser Ansätze ist die **Textrepräsentation**. Auf dieser Ebene werden wahrgenommene sprachliche Kodes verarbeitet und in Form von Propositionen (Propositionen wurden in 2.2 näher beschrieben) gespeichert (vgl. Linke et al. 2004: 405). Die Textrepräsentation beinhaltet außerdem die semantische Struktur, die entsteht, nachdem Kohäsionsmittel verarbeitet und die Unterspezifizierung des Textes mental expliziert wurde (vgl. Linke et al 2004: 405). Bereits an diesem Punkt werden Leerstellen des Textes gefüllt. Aufgrund der geringen Kapazität des KZG können sich Rezipierende

nur wenige Sekunden nach dem Lesen an die letzten Sätze in ihrer ursprünglichen syntaktisch-grammatischen Struktur und an den exakten Wortlaut erinnern (vgl. Schwarz-Friesel/Consten 2014: 65). Stattdessen werden die verarbeiteten semantischen Strukturen, die in Form von Propositionen gespeichert werden, ans Arbeitsgedächtnis weitergeleitet, wodurch sich Rezipierende zwar nicht an den genauen Wortlaut des Textes erinnern können, wohl aber an wichtige Aussagen des Textes. Dies lässt sich auch mit Forschungsergebnissen dieser Richtung vereinbaren, die zeigen, „dass in Nacherzählungen Texte normalerweise gestrafft werden; dabei gehen v.a. nebensächliche oder mit dem Thema nicht zusammenhängende Elemente verloren." (Linke et al. 2004: 405).

Die zweite Ebene dieses Ansatzes bildet das **mentale Modell**. Das mentale Modell stellt den Entwurf einer möglichen Welt auf Basis der propositionalen Struktur dar, die aus dem Text abgeleitet wird (vgl. Linke et al. 2004: 407). Auf dieser Ebene werden dann die einzelnen Propositionen des Textes interpretiert und miteinander verknüpft, sodass ein kohärentes Bild entstehen kann. Die mögliche Welt, die dabei entworfen wird, bezieht sich lediglich auf die Welt, die im Text dargestellt wird, wodurch die mögliche Welt nicht unbedingt der realen Welt entspricht (vgl. Linke 2004: 408). Die beiden Ebenen dieses Ansatzes bauen jedoch nicht zwingend zeitlich aufeinander auf, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Einige kognitive Prozesse auf der Ebene der Textrepräsentation sind beispielsweise erst dadurch möglich, dass es bereits erste Strukturen des mentalen Modells gibt (vgl. Linke et al. 2004: 408).

Diese Gedanken lassen sich auch beim Konstruktions-Integrationsmodell nach Kintsch wiederfinden, was derzeit das „bedeutsamste kognitionspsychologische Prozessmodell" ist (vgl. Rautenberg/Schneider 2015: 33). Hierbei handelt es sich um ein interaktives Modell, das ebenfalls aus den zwei obengenannten Ebenen besteht, die jedoch eine andere Bezeichnung tragen und von Kintsch noch weiter ausgebaut wurden. Angelehnt an den Modellnamen wird die erste Ebene der Textrepräsentation hier als **Konstruktionsphase** bezeichnet, in die in jedem Fall Weltwissen einbezogen wird, damit eine kohärente Textrepräsentation entsteht. Demnach wird das Weltwissen nicht nur einbezogen, um Leerstellen zu füllen, sondern ist fester Bestandteil der Prozesse der ersten Ebene bzw. in diesem Fall *Phase* (vgl. Beyer/Gerlach 2010: 60). Das Weltwissen ist jedoch nicht die einzige Form von Wissen, die an dieser Stelle benötigt wird. Kintsch beschreibt diesen Prozess, der die Verarbeitung der propositionalen Strukturen zu Textrepräsentationen beinhaltet, als zyklisch. Demnach bleiben die propositionalen

Strukturen, die für das weitere Textverständnis von Relevanz sind, im Arbeitsgedächtnis aktiv. Die übrigen propositionalen Strukturen, die bereits Teil einer Textrepräsentation sind, werden ins LZG transferiert, damit das Arbeitsgedächtnis wieder genug Kapazität hat, um weitere Textrepräsentationen bilden zu können (vgl. Kintsch 1998: 102). Demnach befinden sich während der aktiven Verarbeitung der jeweiligen Textsegmente die relevanten propositionalen Strukturen sowie das entsprechende Weltwissen, angefordert aus dem LZG, im Arbeitsgedächtnis (vgl. Kintsch 1998: 102). Nachdem die Textrepräsentationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet wurden, werden sie in die zweite Phase eingebunden (vgl. Kintsch 1988: 168), die in Teilen der bereits erwähnten zweiten Ebene entspricht, die als mentales Model bezeichnet wurde. Auch diese Phase wurde im Konstruktions-Integrationsmodell von Kintsch weiter ausgebaut und wird hier als **Integrationsphase** bezeichnet. Zwar wurde auch in der Konstruktionsphase entsprechendes Weltwissen aktiviert, um Inferenzprozesse zu initiieren und die lückenhafte propositionale Struktur auszubessern, doch wurde der Kontext des Textes nicht einbezogen. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass propositionale Strukturen in den Textrepräsentationen enthalten sind, die nicht dem situativen Kontext entsprechen. Daher wird nun das Weltwissen eingesetzt, um diese Textrepräsentationen zu prüfen und gegebenenfalls inadäquate propositionale Strukturen zu eliminieren. Auf diese Weise ergibt sich nun nicht nur eine kohärente Oberflächenstruktur, sondern eine kohärente Gesamtpräsentation des Textes, die den situativen Kontext einschließt, da sich nur so eine tatsächliche Kohärenz konstituiert (vgl. Kintsch 1988: 168). Das Weltwissen ist jedoch nicht die einzige Form, die an dieser Stelle benötigt wird.

> „Various sources of knowledge must be used in the construction of situation model – knowledge about the language, about the world in general, and about the specific communicative situation.“ (Kintsch 1998: 103).

Demnach ist nicht nur das Weltwissen für die Konstitution eines mentalen Modells, bzw. Situationsmodells relevant, sondern auch das Handlungswissen und die konzeptuellen Deutungsmuster, die in 2.2 ausgeführt wurden. Die Verarbeitung der Textrepräsentation erfolgt in der Integrationsphase über drei Ebenen, die miteinander verbunden sind. Demnach gibt es eine Ebene, die die konkrete Oberflächenstruktur abbildet, eine weitere Ebene, die den Text in Form der propositionalen Strukturen abbildet und zuletzt das mentale Modell, das eine Verbindung aus Textwelt und Weltwissen darstellt „losgelöst von sprachlichen Strukturen“ (Rautenberg/Schneider 2015: 33). Kintsch (1988: 163)

bezeichnet diese Ebene auch als „situation model“. Welche Ebenen der Repräsentation tatsächlich relevant sind und im LZG gespeichert werden, hängt häufig auch von der Intention der rezipierenden Person ab. Bei dem Versuch, ein Gedicht auswendig zu lernen, steht natürlich die Oberflächenstruktur des Textes im Vordergrund. Beim Lesen eines Romans jedoch ist es schwierig, sich vorzustellen, dass sich eine rezipierende Person die komplette Oberflächenstruktur des Romans merkt. Hier ist es wahrscheinlicher, dass sich ein mentales Modell, das unabhängig von den sprachlichen Zeichen existiert, bildet und behalten wird (vgl. Woolfolk 2008: 720). Ist es jedoch nicht möglich, einen Text vollkommen zu verstehen, hat die Textrepräsentation eine höhere Relevanz und die Rezipierenden erinnern sich besser an propositionale Strukturen (vgl. Linke et al. 409).

Das interaktive Moment dieses Ansatzes führt zurück zu den top-down und bottom-up Prozessen (siehe 2.2), da beim Konstruktions-Integrationsmodell davon ausgegangen wird, dass beim Lesen sowohl bottom-up, datengeleitet, als auch top-down, wissensgeleitet bzw. hypothesengeleitet, gelesen wird (Vgl. Kintsch 2005: 128). Demnach wird die Entschlüsselung der Oberflächenstruktur vom Weltwissen beeinflusst und neue Informationen werden durch die Oberflächenstruktur ermittelt und in das bisherige Wissen integriert. Dies ist besonders im Rahmen der Konstruktionsphase interessant, da dieser Ansatz impliziert, dass nicht nur datengeleitet gelesen wird, sondern auch hypothesen- bzw. wissensgeleitet. Das erklärt auch den Umstand, dass laut dieses Modells bereits bei der Konstruktion der Textrepräsentation das Weltwissen maßgeblich beteiligt ist, indem beispielsweise Inferenzprozesse zur Füllung von Leerstellen initiiert werden.

Darüber hinaus ist in Bezug auf das mentale Modell noch anzumerken, dass dies keine statische Entität ist, die einmal aufgebaut wird und dann in dieser Form immer Bestand hat. Stattdessen wird dieses Modell je nach hinzukommender Information während des Lesens eines Textes modifiziert oder sogar vollkommen revidiert und neu konstituiert (vgl. Linke et al. 2004: 408). Dies ist auch insofern notwendig, als sich nicht erst im Anschluss an das Lesen eines Textes ein fertiges mentales Modell abbildet. Das mentale Modell entsteht prozesshaft dem Inhalt des Textes entsprechend. Die einzelnen Textsegmente werden zunächst zu propositionalen Strukturen verarbeitet und gelangen dann ins Arbeitsgedächtnis. Hier werden diese Strukturen an die bisherige Textrepräsentation angegliedert (vgl. Kintsch 1998: 101). Die endgültige und langfristige Speicherung eines mentalen Modells (Situationsmodell) erfolgt im LZG. (vgl. Linke et al

2004: 411). Des Weiteren gibt es in literarischen Texten beispielsweise nicht nur ein einziges mentales Modell. Häufig lassen sich Informationen aus Texten filtern, die sich auf mehreren Ebenen verorten lassen, weshalb die rezipierende Person angehalten ist, mentale Modelle für mehrere Ebenen zu konstituieren.

> „It is almost always the case that the author intends the reader to construct situation models at more than one level: At one level there may be an action sequence, at another a commentary about the social condition, at yet another a moral message, and so on." (Kintsch 1998: 210).

Kurzum, mentale Modelle lassen sich mit einem Netzwerk vergleichen, indem neue wahrgenommene Informationen mit bisherigem Welt- bzw. Alltagswissen verknüpft werden und als kohärente Repräsentation im LZG abgebildet werden, die jedoch abgekoppelt von den tatsächlichen sprachlichen Zeichen sind. Neben diesem *zeichenlosen* Netzwerk gibt es noch die Repräsentation der Oberflächenstruktur und der propositionalen Struktur des Textes. Diese drei Ebenen sind miteinander verknüpft.

Die verschiedenen Abschnitte zum Lesen und Verstehen von Texten haben gezeigt, dass mit dem Akt des Lesens eine Reihe komplexer und kognitiver Prozesse initiiert werden, die alle relevant für das Textverstehen sind. Demnach besteht das Lesen und Verstehen aus einem umfangreichen Zusammenspiel von bottom-up und top-down Prozessen, bzw. dem Gelesenen und dem Weltwissen einer rezipierenden Person. Außerdem wurde deutlich, dass dieses Thema in erheblichem Maße interdisziplinär ist, da sowohl psychologische als auch linguistische Erkenntnisse wichtig sind, um den Lese- und Verstehensprozess nachvollziehen zu können.

3. Leichte Sprache und Schule

Nachdem die Grundlagen zum Lese- und Verstehensprozess dargestellt wurden, soll nun ein theoretischer Blick auf das Phänomen der Leichten Sprache und dessen Eignung für den schulischen Kontext geworfen werden.

Zu einer der wichtigsten Institutionen, die sich mit diesem Phänomen beschäftigen, gehört das Netzwerk Leichte Sprache. Diese Institution hat es sich zur Aufgabe gemacht, die durch den Beschluss der UN-Behindertenrechtskonvention geforderte Gleichstellung von Menschen mit einer Beeinträchtigung auf sprachlicher Ebene zu sichern. Das Ergebnis ist das Phänomen Leichte Sprache (vgl. Bredel/Maaß 2016: 83). Durch diese Intention ist ein Regelwerk in Zusammenarbeit mit Menschen, die von einer Beeinträchtigung betroffen sind, entstanden (vgl. Bredel/Maaß 2016: 83). Das Regelwerk zeichnet sich unter anderem durch die Reduktion der standardsprachlichen Phänomene aus, die laut Forschung Verständnishürden darstellen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 16). Jedoch fußen diese Regeln nicht auf einer empirischen Basis (vgl. Bredel/Maaß 2016: 143). Einige Regeln decken sich zwar mit Forschungen aus der Kognitionspsychologie, doch sind die Regeln vor allem intuitiv entstanden (vgl. Bredel/Maaß 2016: 14-16). In vielen öffentlichen Bereichen findet Leichte Sprache dennoch bereits Anwendung. Dieser Umstand wird jedoch nicht kritiklos hingenommen. In den Medien lassen sich beispielsweise Artikel mit besorgten Aussagen finden, die den Sprachverfall voraussagen (vgl. Stöckel 2017). Ungeachtet dessen ist Leichte Sprache ein wichtiger Faktor für Inklusion. Sprache ist *das* Kommunikationsmittel, um sich in der Gesellschaft orientieren und an ihr eigenständig teilhaben zu können. Durch Leichte Sprache kann es auch Menschen mit geringer Lesekompetenz gelingen, sich selbstständig in der Gesellschaft zurecht zu finden und ihr Leben zu organisieren. Jedoch darf auch hier nicht vergessen werden, dass es sich bei der Adressatenschaft von Leichter Sprache um Individuen handelt, die unterschiedlichste Beeinträchtigungen haben und auf der anderen Seite auch unterschiedlichste Stärken. Bredel und Maaß (2016: 139) unterscheiden zwischen primären Adressaten und sekundären Adressaten. Zu den primären Adressaten gehören vor allem diejenigen, die kognitiv nicht in der Lage sind, von standardsprachlichen Texten Gebrauch zu machen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 139). Daneben zählen auch funktionale Analphabeten und „Personen mit geringen Deutschkenntnissen (L2-Lerner[innen])“ (Bredel/Maaß 2016: 140) zu den primären Adressaten. In Bezug auf Deutschlerner ist jedoch Vorsicht geboten, da die starke Reduktion der Leichten Sprache

hinderlich beim Deutscherwerb sein kann (vgl. Bredel/Maaß 2018: 6). Sekundäre Adressaten dagegen sind diejenigen, die mit Leichter Sprache bewusst in Kontakt kommen, z.B. durch die bewusste Wahrnehmung des Leichte-Sprache-Angebots oder unbewusst beispielsweise durch Benachrichtigungen in Leichter Sprache, die einer standardsprachlichen beigefügt sind. Jedoch können sekundäre Adressaten auch problemlos von standardsprachlichen Texten Gebrauch machen und sind damit nicht zwingend auf Leichte Sprache angewiesen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 172). Zwar sind sekundäre Adressaten nicht auf Leichte Sprache angewiesen, doch bewerten sie diese in Hinblick auf ihre gesellschaftliche Akzeptanz. (vgl. Bredel/Maaß 2016: 172). Das bedeutet, dass bei der Konzeption und Etablierung von Leichter Sprache nicht nur wichtig ist, dass die Fähigkeiten der primären Adressaten berücksichtigt werden, sondern auch, dass das Meinungsbild der sekundären Adressaten nicht unberücksichtigt bleibt. Die Heterogenität dieser Adressatenschaft macht deutlich, dass das Projekt eines Regelwerkes, das den Bedürfnissen aller gerecht wird, ein komplexes und alles andere als *leichtes* Unterfangen ist. Dennoch ist es wichtig, dieses Phänomen weiter zu erforschen, da es durchaus Potenzial hat, diese Brücke zu schlagen, die äußerst wichtig ist auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft.

Eine wichtige Institution, die auf eine *Brücke* angewiesen ist, ist die Schule. Ein Klassenzimmer ist heutzutage auch an einer Regelschule so heterogen wie nie. In diesem Kontext stellt die Lehrkraft selbst eine Art Brücke zwischen dem geforderten Soll-Zustand der Bildungsstandards und dem Ist-Zustand, der durch die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler repräsentiert wird. Leichte Sprache könnte mit Blick auf die Theorie ein ziemlich geeignetes Mittel sein, um jeder Schülerin und jedem Schüler die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen. Doch um das mit Sicherheit sagen zu können, muss unter anderem erwiesen werden, dass Leichte Sprache mit den Bildungsstandards vereinbar ist. Außerdem sollten Schülerinnen und Schüler, die von diesem Angebot Gebrauch machen, im Rahmen ihrer Lesekompetenz so gefördert werden, dass sie den Sprung von der Alltagssprache zur Bildungssprache schaffen. Doch besitzt Leichte Sprache dieses Potenzial?

Dieser Frage soll auf einer theoretischen Ebene nachgegangen werden, indem die Regeln der Leichten Sprache untersucht und in Bezug auf die Anforderungen der Bildungsstandards bewertet werden. Jedoch werden in diesem Rahmen nur die Regeln behandelt, die auch für die Erstellung des Leichte-Sprache-Textes von besonderer Relevanz waren. Darüber hinaus soll das Konzept von Scaffolding näher betrachtet

werden und der Beitrag, den Leichte Sprache zur Verfolgung der Ziele, die mit diesem Konzept verbunden sind, leisten kann.

3.1 Morphologie und Lexik

In Punkt 3 wurde bereits angeschnitten, dass Leichte Sprache ein umstrittenes Thema ist, dass nicht kritiklos hingenommen wird. Das interessante daran ist, dass diese Kritik nicht von den primären Adressaten ausgeht, sondern häufig von den sekundären Adressaten, die die deutsche Sprache durch Leichte Sprache gefährdet sehen. Dies liegt vor allem daran, dass einige Regeln tatsächlich stark von der Standardsprache abweichen. Um das genauer darzustellen, soll zunächst ein Blick auf die Regeln geworfen werden, die sich auf die **Morphologie** beziehen.

Eine Regel, die einen starken Eingriff in die Standardsprache darstellt, ist die Trennung von langen Wörtern. Laut des Netzwerks Leichte Sprache (2013: 6) soll auf lange Wörter verzichtet werden. Ist das nicht möglich, darf das Wort mithilfe eines Bindestriches getrennt werden. Aus dem Wort Fußballspieler wird dann *Fußball-Spieler*. Bei der Trennung ist zu beachten, dass sie dem besseren Verständnis dient, indem die „Wortkomposition“ (Bredel/Maaß 2016: 335) deutlich wird. Besonders diese Regel unterliegt großer Kritik und vor allem Sprachwissenschaftler haben sich um eine angemessenere Lösung bemüht. Das Problem bei der Verwendung des Bindestrichs ist, dass dieser bereits einer etablierten Funktion unterliegt. „Mit ihm werden einzelne lexikalische Bestandteile eines komplexen Ausdrucks optisch separiert“ (Bredel/Maaß 2016: 334). Gleichzeitig symbolisiert der Bindestrich die Gleichwertigkeit der getrennten Wörter. Dadurch geht die „interne hierarchische Struktur“ (Bredel/Maaß 2016: 337), die in Komposita enthalten ist, verloren. Darüber hinaus kann es zu Fehlinterpretationen kommen wie bei dem Begriff „Markt-Führer“ (Maaß 2015: 90). Ein Vorschlag, der eine angemessenere Alternative zu sein scheint, ist der Mediopunkt. Demnach wird aus *Fußball-Spieler* dann *Fußball·spieler*. Bereits in optischer Hinsicht gibt es einen Unterschied. Die Schreibung mit dem Mediopunkt orientiert sich stärker an der Standardsprache. Der Wortbestandteil hinter dem Mediopunkt wird nicht großgeschrieben. Außerdem unterstützt dieser Ansatz die Adressatenschaft von Leichter Sprache in ihrer Sprachkompetenz, da sich die Schreibweise an der Standardsprache orientiert, wodurch ihnen keine falschen Schreibweisen vermittelt werden, die sich womöglich einprägen könnten (vgl. Maaß 2015: 90). Dadurch ist es der Adressatenschaft

auch möglich, das jeweilige Wort außerhalb des Leichte-Sprache-Kontextes zu identifizieren (vgl. Maaß 2015: 91). Aufgrund der starken Nähe zur Standsprache könnte der Mediopunkt auch unter sekundären Adressaten und gesamtgesellschaftlich mehr Zustimmung erhalten als der Bindestrich (vgl. Maaß 2015: 90). In dem Leichte-Sprache-Text, der Teil der Erhebung ist, wird ebenfalls der Mediopunkt verwendet. Ein ausschlaggebender Aspekt für diese Entscheidung ist, dass durch den Mediopunkt mehr Nähe zur Standardsprache besteht. Diese Nähe zur Standardsprache ist ein besonders wichtiges Kriterium innerhalb der Diskussion um die Eignung von Leichter Sprache im schulischen Kontext. Zwar wird über die Art der Trennung von langen Wörtern noch diskutiert, doch steht außer Frage, dass lange Wörter wie Komposita getrennt werden müssen, um jedem das Verständnis zu ermöglichen. Der Grund für die Annahmen zur Worttrennung ist, dass viele Studien zeigen, dass kurze Wörter besser gelesen werden (vgl. Maaß 2015: 89). Mit Blick auf die Erläuterungen zum Lesen und Gedächtnis liegt es nahe, dass Schäden im KZG die Verarbeitung von sprachlichen Zeichen erschweren, wodurch das Merken von längeren Wörtern mit erheblichen Problemen verbunden oder sogar unmöglich ist (vgl. Schwarz: 2008: 188).

Eine weitere Einschränkung auf morphologischer Ebene betrifft das Genus Verbi. Das Netzwerk Leichte Sprache rät von der Verwendung des Passivs ab und fordert das Verwenden von „aktive[n] Wörtern“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 8). Maaß kritisiert an dieser Stelle die Formulierung dieser Regel zurecht, da nicht einzelne Wörter passiv oder aktiv sind, sondern sich diese Forderung auf die Satzebene beziehen müsste (vgl. Maaß 2015: 37). So beschreibt das Genus Verbi zwar die Gestalt des Verbes, weshalb dieses Phänomen auch zur Morphologie gehört, doch bestimmt die Gestalt des Verbes die Perspektive, die mit dem jeweiligen Satz ausgedrückt wird (vgl. Habermann et al. 2012: 18). Mit der Verwendung des Passivs ist es möglich, einen Satz ohne Agens zu formulieren. Dies ist besonders sinnvoll, wenn das Agens nicht bekannt ist (vgl. Bredel/Maaß 2016: 315). Für Jemanden, der nun einen Text in Leichte Sprache umformulieren möchte, bedeutet das, dass das Agens immer ermittelt und expliziert werden muss. In einem Text in Standard- oder Bildungssprache wird der rezipierenden Person zugetraut, dass sie in der Lage ist, die Leerstelle, die entsteht, wenn das Agens weggelassen wird, mit ihrem Weltwissen zu füllen. Diese Regel impliziert also, dass die Adressatenschaft von Leichter Sprache dazu nicht in der Lage ist. Das kann in einigen Fällen der Umformung eine ziemliche Herausforderung sein, vor allem bei „passivähnliche[n] Konstruktionen […], bei denen auch konzeptionell kein Agens

vorliegt“ (Bredel/Maaß 2016: 316). Obwohl diese Regel eine große Herausforderung in der Übertragung eines Textes in Leichte Sprache darstellt, deckt sich auch diese Forderung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, die besagen, dass Aktivsätze leichter verständlich sind als Passivsätze (vgl. Maaß 2015: 37). Grund hierfür sind unter anderem die semantischen Rollen. In Aktivsätzen gilt das „Agens-Subjekt-Prinzip“ (Bredel/Maaß 2016: 314). Demnach ist das Agens in der Regel das Subjekt; das Patiens eines Satzes wird materiell als Objekt, meistens Akkusativobjekt, umgesetzt (vgl. Bredel/Maaß 2016: 314). In Passivsätzen wird das Subjekt des Aktivsatzes jedoch zum Objekt des Passivsatzes und das Objekt des Aktivsatzes wiederum wird zum Subjekt des Passivsatzes, sodass es eine Veränderung in der Zuordnung von semantischen Rollen und „grammatischer Realisierung“ (Bredel/Maaß 2016: 314) gibt.

Die letzte Regel, die hier dargestellt wird und sich in den Bereich der Morphologie einordnen lässt, betrifft den Modus. „Vermeiden Sie den Konjunktiv“ lautet die Forderung des Netzwerks Leichte Sprache (2013: 9). Obwohl der Konjunktiv nur noch selten verwendet wird, ist er dennoch in einigen Fällen elementar, um Eventualitäten auszudrücken (vgl. Maaß 2015: 120).

Eine Lösung, die das Netzwerk Leichte Sprache anbietet, ist das Ersetzen des Konjunktivs durch die Verwendung von *vielleicht*. Ein Beispiel des Netzwerks (2013: 9) ist:

(1) „**Schlecht**: Morgen könnte es regnen.
Gut: Morgen regnet es vielleicht.“

Das Beispiel, das an dieser Stelle ausgeführt wird, funktioniert. Auch bei anderen Regeln sind Beispiele aufgeführt, die in der einen dargestellten Verwendungsweise funktionieren. Selbstverständlich erweisen sich diese Beispiele, die nur zum Zwecke der Bestätigung der eignen Regel angeführt sind, nicht als sprachliche Realität. In diesem Fall bedeutet das, dass nicht bei jedem Konjunktivsatz in dieser Weise verfahren werden kann. Deutlich wird das an einem Beispiel von Bredel und Maaß (2016: 318):

(2) „Ich hätte gern eine Tasse Kaffee.
LS: *Ich möchte vielleicht eine Tasse Kaffee.“

Das Beispiel zeigt deutlich, dass hier die Intention des Sprechers nicht klar zu entnehmen ist. An dieser Stelle verkompliziert der Lösungsvorschlag für Leichte Sprache den Sachverhalt.

Darüber hinaus ist auch hier die Formulierung des Netzwerks zu kritisieren. Nicht nur, dass der Lösungsvorschlag nicht alle Ausprägungen abdeckt, auch die Beispiele, die

aufgeführt werden, um deutlich zu machen, woran sich der Konjunktiv erkennen lässt, decken bei Weitem nicht alle Phänomene ab. So erwähnen sie, dass sich der Konjunktiv an den Wörtern „hätte, könnte, müsste, sollte, wäre, würde“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 9) erkennen lässt, jedoch werden hier Formen wie z.B. die des Konjunktiv Präsens nicht mit einbezogen und einige der aufgeführten Wörter sind Modalverben (vgl. Bredel/Maaß 2015: 318). Trotzdem ist auch die Forderung, den Konjunktiv zu vermeiden, völlig legitim, da auch dieser die hohe kognitive Leistung abverlangt, sich zwischen Eventualitäten und tatsächlichen Ereignissen, die in einer Textwelt entworfen werden, zurecht zu finden. Darüber hinaus ist der Konjunktiv eine Form, die in der Alltagssprache kaum Verwendung findet (vgl. Maaß 2015: 120). Anknüpfend an diese Fakten lassen sich auch Konsequenzen für die Verwendung von Modalverben ziehen. Durch die Modalverben „*dürfen, können, mögen, müssen, sollen* und *wollen*“ (Bredel/Maaß 2016: 449 [Hervorhebungen im Original]) kann die Aussage eines Satzes umgestaltet werden, z.B. in dem Satz „ich lerne“. Je nach Wahl des Modalverbs würde sich die Aussage oder die Intensität der Aussage verändern. „Ich will lernen“ drückt den Wunsch bzw. Willen des Subjekts aus (vgl. Bredel/Maaß 2016: 449). „Ich muss lernen“ dagegen drückt eine Unverzichtbarkeit dieser Handlung aus, die einem obligatorisch auferlegt ist (vgl. Bredel/Maaß 2016: 450). Mit der Verwendung von Modalverben wird nicht immer eine Eventualität ausgedrückt, dennoch implizieren diese Wörter eine Semantik, die nicht explizit in der Oberflächenstruktur erwähnt wird. Daher müsste die rezipierende Person hier mithilfe ihres Weltwissens, die Situation verarbeiten, die durch die Modalverben entworfen wird. Prinzipiell ist die Verwendung von Modalverben in Leichter Sprache nicht verboten, jedoch ist es im Einzelfall sinnvoll, bestimmte Dinge wie „Obligationsstärken zu explizieren“ (Bredel/Maaß 2016: 450).

Die Regel für Leichte Sprache, die wahrscheinlich die größte Herausforderung darstellt, betrifft den Bereich **Lexik**. Sie besagt, dass einfache Wörter verwendet werden sollen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013: 4). Exemplarisch empfiehlt das Netzwerk Leichte Sprache (2013: 4) anstelle des Wortes „genehmigen“ „erlauben“ zu verwenden. Die Regel an sich gibt wenig Aufschluss darüber, was einfache Wörter sind. Bredel und Maaß (2016: 340) versuchen jedoch über eine Interpretation dieser Regel, weitere Kriterien abzuleiten, um sie zu präzisieren. Daraus ergibt sich eine Auflistung, die unter anderem die Kriterien „hohe Gebrauchsfrequenz“, „große diskursive Reichweite“, „denotative Präzision“ und „morphologische, graphematische und phonologische Einfachheit“ (Bredel/Maaß 2016: 347) enthält. Dennoch ist festzuhalten, dass die Frage

nach einfachen und schweren Wörtern auch „wissenschaftlich bislang unbeantwortet“ (Kilian 2017: 194) ist. Zwar ist es generell plausibel anzunehmen, dass Wörter, die den Kriterien in der Auflistung entsprechen, leichter verständlich sind, jedoch bedarf es hier definitiv noch weiterer Untersuchungen, die sich unmittelbar auf die Adressatenschaft von Leichter Sprache beziehen (vgl. Maaß 2015: 32).

3.2 Syntax, Kohäsion und Kohärenz

Nachdem die Regeln Leichter Sprache in Bezug auf Morphologie und Lexik näher beleuchtet wurden, soll es im Folgenden vor allem um syntaktische Regeln gehen sowie um die Konsequenzen für Kohäsion und Kohärenz eines Leichte-Sprache-Textes.

Ähnlich wie in den Regeln, die die Morphologie und Lexik betreffen, gibt es auch die **Syntax** betreffend drastische Unterschiede zwischen Leichter Sprache und der Standardsprache. Beispielsweise enthält das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (2013: 17) die Forderung, kurze Sätze zu benutzen sowie in einen Satz nur eine Aussage einzubinden. Die Konsequenz, die sich aus dieser Regel ergibt, ist das Verbot von Satzgefügen – die in der Standardsprache häufig verwendeten Satzgefüge müssen einzelnen Hauptsätzen weichen (vgl. Bredel/Maaß 2015: 384).

Dennoch ist auch diese Regel an sich sinnvoll und nachvollziehbar, da Satzgefüge je nach Komplexität von einer rezipierenden Person eine hohe kognitive Leistung abverlangen. So ist der Hauptsatz in Satzgefügen die übergeordnete Instanz, dem weitere Nebensätze untergeordnet sind. Die Unterordnung der einzelnen Nebensätze kann sich aber strukturell weiter unterscheiden (vgl. Bredel/Maaß 2016: 384). Der beschriebene Sachverhalt lässt sich gut an einem Beispiel des Netzwerks Leichte Sprache verdeutlichen.

> (3) „Wenn Sie mir sagen, was Sie wünschen, kann ich Ihnen helfen.“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 17).

Der Nebensatz „[…] was Sie wünschen […]“ ist in diesem Fall dem Nebensatz „[w]enn Sie mir sagen […]“ untergeordnet und beide Nebensätze sind wiederum dem Hauptsatz „[…] kann ich Ihnen helfen“ untergeordnet (vgl. Bredel/Maaß 2016: 384). Das Komplexe an Satzgefügen ist nun, dass sich die Bedeutung der Nebensätze erst über die Beziehung zum Hauptsatz ergibt (vgl. Bredel/Maaß 2016: 384). Dementsprechend wird erst durch den Nebensatz „[w]enn Sie mir sagen […]“ deutlich, worauf sich der Nebensatz „[…] was Sie wünschen […]“ bezieht. Die Bedeutung des Gesamtsatzes kann demnach nicht

auf Anhieb entnommen werden, sondern erfordert weitere Teilschritte, die von der Komplexität des Satzgefüges abhängen (vgl. Bredel/Maaß 2016: 384). Solche Satzstrukturen werden auch als hypotaktisch bezeichnet, da die Teilsätze alleine stehend keinen Sinn konstituieren würden, sondern sich der Sinn erst über die Verbindung mit dem Hauptsatz ergibt. Gleichzeitig verfügen sie nicht über alle Satzglieder, um als wohlgeformt gelten zu können (vgl. Habermann et al. 2012: 109). Eine Möglichkeit, die das Netzwerk Leichte Sprache (2013: 18) anbietet, um Satzgefüge aufzulösen, ist, ausgewählte Junktoren einleitend zu verwenden. Die Auswahl beschränkt sich auf die Konjunktionen *oder, und, aber* und auf die Subjunktionen *wenn* und *weil*. Interessant an dieser Regel ist, dass sie dazu führt, dass die Forderung nach der Auflösung von Satzgefügen nur optisch erfüllt wird und auch nur dahingehend, dass die Satzteile nicht mehr unmittelbar nacheinander folgen. Auch diese Option wird vom Netzwerk Leichte Sprache (2013: 18) mit einem Beispiel veranschaulicht.

(4) „Bitte rufen Sie mich an.
Oder schreiben Sie mir".

Diese Regel betreffend macht Lasch (2013) deutlich, dass die angebotene Lösung des Netzwerks Leichte Sprache nicht zur Komplexitätsreduktion beiträgt. Um den Satz verarbeiten und verstehen zu können, muss die Proposition des ersten Satzes auch bei Verarbeitung des zweiten Satzes aktiv sein (Lasch 2013). Bredel und Maaß (2016: 385) weisen an dieser Stelle außerdem daraufhin, dass der Punkt an Stellen wie in dem Beispiel (4) das Verständnis sogar erschweren kann. Der Punkt signalisiert dem Leser „die syntaktische Sprachverarbeitung abzuschließen, den Gesamtsatz semantisch auszuwerten und das darin enthaltene Wissen zu speichern" (Bredel/Maaß 2016: 385). Neben diesen angesprochenen Problemen stellt sich nun die Frage, welche Ersatzkonstruktion genutzt werden kann, um dem Leser beim Verarbeiten des zweiten Satzes eine sprachliche Stütze zu bieten, die auf die Propositionen des vorherigen Satzes hinweist. Zwar veranschaulicht das Netzwerk Leichte Sprache in Beispiel (4) eine Alternative, doch gibt dies keinen konkreten Aufschluss darüber, wie mit den vielen verschiedenen Formen von Nebensätzen umgegangen werden soll. Einen Ansatz über eine alternative Ersatzkonstruktion im Bereich der adverbialen Nebensätze bieten Bredel und Maaß (2016: 401). Hierbei beziehen sie sich größtenteils auf „*d*-Ausdrücke" (Bredel/Maaß 2016: 401) wie **d**eshalb, **d**ann und trotz**d**em. Mithilfe dieser Ausdrücke ist genau die angesprochene Möglichkeit geboten, „eine gesamte Proposition auf[zu]greifen und die gegebenen Teilinformationen so aufeinander [zu] beziehen" (Bredel/Maaß 2016: 401).

Bei diesen Ausdrücken handelt es sich um Konjunktionaladverbien. „Ihre Funktion, Sätze zu verbinden, rückt sie eher in die Nähe der Konjunktionen, allerdings führen sie nicht zu Verbletztstellung, wie dies bei subordinierenden Konjunktionen der Fall ist“ (Negele 2012: 18).

Eine Regel, die zwar nicht entgegen den Konventionen der deutschen Standardsprache ist, aber sich dennoch nicht uneingeschränkt umsetzen lässt, betrifft die Satzgliedstellung. Das Netzwerk Leichte Sprache (2013: 17) fordert einen „einfachen Satz-Bau“.

(5) „**Schlecht**: Zusammen fahren wir in den Urlaub.

Gut: Wir fahren zusammen in den Urlaub“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 17).

Das Beispiel macht deutlich, was das Netzwerk Leichte Sprache unter einem einfachen Satzbau versteht. Gemeint ist die Satzgliedstellung „Subjekt-Prädikat-Objekt (S-P-O)“ (Maaß 2015: 107). Im Deutschen jedoch kann sich die Satzgliedstellung verändern, wenn beispielsweise eine andere Satzart als der Aussagesatz intendiert wird. Obwohl das Netzwerk Leichte Sprache die S-P-O-Stellung bevorzugt, widersprechen sie dieser Forderung im Beispiel (4), das dem Regelkatalog des Netzwerk Leichte Sprache entnommen ist. Bei diesem Beispiel handelt es sich um einen Imperativsatz und nicht um einen Aussagesatz. Dadurch ist im Vorfeld nicht das Subjekt, sondern die Partikel *Bitte*. Das führt dazu, dass das Prädikat vor dem Subjekt steht: „Bitte rufen (*Prädikat)* Sie *(Subjekt)* mich an.“ Es wird deutlich, dass sich die konsequente Nutzung der S-P-O-Stellung als schwierig erweist. Darüber hinaus erschwert die S-P-O-Stellung in einigen Varianten auch das Verständnis:

(6a) „Er **ist** gestern mit seinem Freund ins Kino **gegangen**.“ (Maaß 2015: 108 [Hervorhebungen im Original]).

Bei diesem Satz handelt es sich um einen Satz, der im Perfekt steht und bei dem die S-P-O- Stellung verwendet wurde. Das, was das Verständnis in solchen Fällen erschwert, ist, dass die linke Satzklammer (ist) und die rechte Satzklammer (gegangen) ein großes Mittelfeld umrahmen. Dadurch ist ein wichtiger Teil der Proposition geteilt und weit voneinander entfernt (Maaß 2015: 108). Diese eigentümliche Klammerstruktur des Deutschen stellt sogar bei Menschen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, eine Verständnishürde dar (Maaß 2015: 108). Aufgrund dessen schlagen Bredel und Maaß (2016: 418) bei Verbkonstruktionen, die aus zwei Teilen bestehen, vor, das Mittelfeld zu entlasten. Um das Mittelfeld zu entlasten, müssen die Konstruktionen in Einzelkonstruktionen aufgelöst werden (vgl. Bredel/Maaß 2016: 418).

Beispiel (6a) könnte in Leichte Sprache wie folgt lauten:

(6b) Er hat sich mit seinem Freund getroffen.

Er und sein Freund sind ins Kino gegangen.

Ein weiteres Kriterium, das ein Satz gemäß Leichter Sprache erfüllen muss, betrifft die konkrete Formulierung von Sachverhalten. Nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013: 8) sollten diese verbal formuliert werden. Demnach fordert das Netzwerk Leichte Sprache den Verzicht des Nominalstils, der vor allem in wissenschaftlichen Texten genutzt wird (vgl. Maaß 2015: 102). Wie auch bei den anderen Regeln deckt sich diese Forderung mit Erkenntnissen aus der Verstehensforschung, wonach der Verbalstil einfacher zu verstehen ist, da Aussagen im Satz konkreter formuliert werden müssen (vgl. Maaß 2015: 37, 102). Bei der Verwendung des Nominalstils dagegen kann es häufig vorkommen, dass nicht mehr ersichtlich ist, wer das Agens des Satzes ist (vgl. Maaß 2015: 103). Deutlich wird das anhand der Beispiele, die das Netzwerk Leichte Sprache anführt.

(7) „**Schlecht**: Morgen ist die Wahl zum Heim-Beirat.

Gut: Morgen wählen wir den Heim-Beirat.“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 8).

Die Sätze machen deutlich, dass durch die Verwendung des Nominalstils die Verwendung eines Agens redundant wird. Dadurch tritt jedoch in den Hintergrund, wer mit dieser Aussage adressiert werden soll. Anders ist es bei dem Satz in Leichter Sprache. Dieser macht sehr wohl deutlich, wer für die Wahl des Heimbeirates zuständig ist. Auch an dieser Stelle werden in der Oberflächenstruktur Informationen expliziert, die in einem standardsprachlichen Text nicht erwähnt werden würden. Ein standardsprachlicher Text setzt an dieser Stelle voraus, dass die Rezipierenden in der Lage sind, die semantische Leerstelle des Agens mit eigenem Weltwissen zu füllen.

Die ausgewählten Regeln zur Morphologie, Lexik und Syntax haben gezeigt, dass es sehr deutliche Unterschiede zwischen Leichter Sprache und Standardsprache gibt. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, welche Konsequenzen diese Regeln für die Textgestaltung haben.

In Punkt 2.2 wurden bereits einige Kohäsionsmittel und Konzepte der Kohärenz dargestellt. Es wurde deutlich, dass diese Phänomene einer rezipierenden Person ermöglichen, mehrere Sätze als zusammenhängenden Text wahrzunehmen. Doch wie lassen sich diese Phänomene mit der Leichten Sprache vereinbaren? Eine Regel, die das besonders in Bezug auf die **Kohäsion** gut illustriert, lässt sich dem Bereich Textebene zuordnen und wurde hier bisher noch nicht behandelt. Das Netzwerk Leichte Sprache (2013: 5) fordert, dass im Verlauf eines Textes ein Referenzobjekt immer mit dem gleichen Wort bezeichnet wird. Dieser Akt der Wiederaufnahme wird auch als Rekurrenz

bezeichnet (siehe 2.2). Diese Form der Satzverknüpfung ist sehr monoton und daher eher unästhetisch (vgl. Linke et al. 2004: 246). Dennoch ist diese Forderung plausibel, da der rezipierenden Person auf einem Blick deutlich wird, dass tatsächlich dasselbe Referenzobjekt gemeint ist (vgl. Maaß 2015: 132). Bei anderen Kohäsionsmitteln wie der Substitution oder den Pro-Formen muss die Koreferenz der sprachlichen Zeichen über Welt- und Erfahrungswissen erschlossen werden, was zusätzliche kognitive Prozesse erfordert (siehe 2.2). Gleichzeitig kann die rezipierende Person mit jedem weiteren Synonym, das für ein bereits bezeichnetes Referenzobjekt verwendet wird, eine zusätzliche Information über das jeweilige Referenzobjekt erhalten. Diese Information muss dann in den bestehenden Informationskomplex integriert werden (vgl. Maaß 2015: 132). Dieser Umstand verdeutlicht zum einen, dass die Verwendung von Synonymen zu Verständnisschwierigkeiten führen kann, sollte das entsprechende Wissen zur Entschlüsselung von Koreferenz bei der rezipierenden Person nicht vorhanden sein. Zum anderen ergibt sich hier durch das Verbot von Synonymen eine weitere Schwierigkeit in Bezug auf das Erstellen eines Leichte-Sprache-Textes. Die Informationen, die bei der Verwendung eines Synonyms mitschwingen, müssen nun in Form von weiteren Hauptsätzen expliziert werden. Dies ist wiederum ein weiterer Faktor, der den Leichte-Sprache-Text länger werden lässt als einen bildungssprachlichen (vgl. Maaß 2015: 132). Da ein Text in Leichter Sprache jedoch nicht zu lang sein darf, damit die Adressatenschaft nicht schon durch die Länge des Textes überfordert ist, ist es sehr wichtig zu entscheiden, welche Informationen im Text tatsächlich wichtig für das Verständnis sind (vgl. Maaß 2015: 132).

Auch im Bereich der **Kohärenz** gibt es Unterschiede. In 2.2 Punkt wurde deutlich, dass die rezipierende Person aktiv an der Kohärenzkonstitution beteiligt ist. Der Grund dafür ist, dass es eigentlich keine Texte gibt, in denen jede Information expliziert ist. Daher muss die rezipierende Person die verschiedenen Formen ihres Wissens in den Verstehensprozess einfließen lassen, damit sich der Gesamtzusammenhang eines Textes ergibt. Bei der Adressatenschaft von Leichter Sprache besteht jedoch das Problem, dass ihnen bestimmte Wissensrahmen fehlen oder sie bestimmte Wörter nicht verarbeiten können. Demnach ist es möglich, dass die für den Kontext benötigten Wissensrahmen zwar vorhanden sind, jedoch nicht aktiviert werden können (vgl. Bredel/Maaß 2016: 427). In Anbetracht dessen und des Umstandes, dass eine äußerst heterogene Adressatenschaft mit Leichter Sprache angesprochen werden soll, ist es einleuchtend, dass die Kohärenzkonstitution mithilfe von Wissensrahmen nicht vorausgesetzt werden

kann. Das wiederum hat die Konsequenz, dass das Wissen im Text expliziert werden muss (vgl. Bredel/Maaß 2016: 429).

Obwohl einige Regeln die Gestaltung eines Leichte-Sprache-Textes erschweren, ist es dennoch trotz dieser Regeln möglich, einen Text im Sinne einer sprachlichen Einheit zu produzieren. Überdies ist es in Leichter Sprache noch wichtiger als in Standardsprache, dass die Kohärenz des Textes erkennbar ist. Anders als bei Texten in Standard- oder Bildungssprache soll Kohärenz nicht nur durch die subjektive rezipierende Person erschlossen werden, sondern muss eindeutig auf der Textoberfläche expliziert sein. Demnach ist ein sehr entscheidender Unterschied zwischen Texten in Leichter Sprache und Texten in Standardsprache, dass die rezipierende Person nicht mithilfe von Inferenzprozessen Leerstellen füllen muss, sondern dass Leerstellen gar nicht erst vorhanden sein dürfen. Bei Betrachtung der Verfassungsstrategie eines informierenden Sachtextes – bei dem Erhebungstext handelt es sich auch um einen informierenden Sachtext – wird deutlich, dass sich die Textsorte im Vergleich zu anderen auf den ersten Blick gut eignet, um in Leichte Sprache umgeformt zu werden. Dennoch ist an dieser Stelle nochmal festzuhalten, dass weder die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache noch die Empfehlungen Bredels und Maaß auf ausreichenden empirischen Untersuchungen beruhen. Wie eingangs erwähnt, sind diese eher ein Konglomerat aus Erkenntnissen der Verstehensforschung und intuitiven Empfindungen Betroffener. Demnach sollten diese Regeln nicht als *in Stein gemeißelt* betrachtet, sondern kritisch hinterfragt und überprüft werden.

Da die Hauptintention eines Sachtextes die Informationsvermittlung ist, müssen die verschiedenen Propositionen des Textes eindeutig miteinander verknüpft sein und auch der semantisch-logische Zusammenhang muss deutlich werden (vgl. Krieg-Holz 2017: 85). Demnach ist der Anspruch eines alltagssprachlich informierenden Sachtextes also nicht, der rezipierenden Person durch Leerstellen subjektiven Interpretationsspielraum zu geben. Überdies orientiert sich der Sprachgebrauch vor allem an der Adressatenschaft, weshalb es in Bezug auf alltagssprachliche Sachtexte keine zu strengen Konventionen gibt. Prinzipiell gilt, dass das Verständnis im Vordergrund steht (vgl. Krieg-Holz 2017: 86). Bildungssprachliche Sachtexte jedoch erfordern aufgrund des sprachlichen Niveaus eine höhere kognitive Leistung (vgl. Krieg-Holz 2017: 85 f.). Welche Konsequenzen das nun für die schulische Eignung von Leichter Sprache hat, wird im Folgenden diskutiert.

3.3 Vereinbarung mit den Bildungsstandards der KMK

Nachdem einige Regeln der Leichten Sprache dargestellt und diskutiert wurden, sollen in diesem Abschnitt die Konsequenzen, die sich für einen Text ergeben, vertieft werden. Dabei soll es nicht darum gehen, ob ein Text in Leichter Sprache ein guter Text sein kann. Es soll gezielt um die Frage gehen, ob ein Text in Leichter Sprache für die Schule geeignet ist. Um diese Frage anzugehen, eignet es sich, zunächst zu ermitteln, was ein kompetenter Leser können muss. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie ein Text beschaffen sein muss, um Schülerinnen und Schüler dahingehen zu schulen. Abschließend soll ermittelt werden, ob und wie Leichte Sprache den Ansprüchen der Standards gerecht werden kann. Da es sich bei dem Erhebungstext um einen Sachtext handelt, wird die folgende theoretische Betrachtung die Bezüge zum literarischen Lesen auslasen.

Um die Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler ausgehend von der Kultusministerkonferenz (KMK) darlegen zu können, eignet sich die Definition der Lesekompetenz nach PISA. Die Verwendung dieser Definition ist in zweierlei Hinsicht sinnvoll. Zum einen handelt es sich bei dem Erhebungstext um einen Text aus der PISA-Studie, weshalb sich diese Arbeit im empirischen Teil teilweise an den Vorgaben der PISA-Studie orientiert. Zum anderen verwendet auch die KMK die Ergebnisse der PISA-Studie und bezieht sich unter anderem auf deren Kompetenzbegriff (KMK 2019). Lesekompetenz ganz allgemein beschreibt nach PISA (2000: 70) die „aktive Auseinandersetzung mit Texten“. Ähnlich wie in dieser Arbeit dargestellt, geht auch PISA davon aus, dass Rezipierende maßgeblich am Verstehensprozess beteiligt sind (vgl. PISA 2001: 70). Jedoch ist ein kompetenter Leser nicht nur in der Lage, sprachliche Zeichen zu verarbeiten, sondern auch unter anderem sein Welt- und Erfahrungswissen – bei PISA auch Vorwissen – in den Leseprozess einfließen zu lassen (vgl. PISA 2001: 73). Vor allem aber zeichnet sich ein kompetenter Leser dadurch aus, dass er sich seiner Fähigkeiten bewusst ist. Ausgehend davon ist eine Strategie, um die Lesekompetenz auszubauen, das Welt- und Erfahrungswissen intendiert zu filtern und sinnvoll einzubringen (vgl. PISA 2001: 76). Kurzgefasst meint der Begriff der Lesekompetenz bei PISA „[…] geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (von OECD, 2000b zitiert nach PISA 2001: 80). Diese Gedanken lassen sich auch in den Fachanforderungen Schleswig-Holsteins für das Fach Deutsch wiederfinden. Die allgemeine Anforderung an das Fach Deutsch ist die

Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen gesellschaftsfähigen Individuen, die ihre aus dem Fach gewonnen Kenntnisse nutzen, um sich in der Welt zu orientieren (vgl. Fachanforderungen SH 2014: 12). Die Lesefähigkeit ist im Bezug zu dieser Aufgabe ein besonders wichtiger Faktor. Lesen ist notwendig, um die einfachsten Dinge selbst zu bewerkstelligen – das Lesen der Menükarte in einem Restaurant oder das Lesen des Busfahrplans. Der Anspruch, der an die Schulen gestellt wird, beschränkt sich jedoch nicht auf diese grundlegende Lesefähigkeit. Ähnlich wie bei PISA wird auch in den Fachanforderungen formuliert, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, Leseerwartungen zu formulieren und an Vorwissen anzuknüpfen – diese Fähigkeit ist zum Erlangen des ersten allgemeinbildenden Abschlusses notwendig (vgl. Fachanforderungen SH 2014: 25). Die intendierte Nutzung von Leseerfahrung und Leseerwartung gehört zu den Anforderungen für den mittleren Schulabschluss (vgl. Fachanforderungen SH 2014: 25). Überdies sollen Satzstrukturen wie Satzgefüge oder Satzreihen bekannt sein und angewendet werden, sowie beispielsweise zur Textanalyse genutzt werden (vgl. Fachanforderungen 2014: 33). Doch auch sprachliche Phänomene, die der Kohäsion und Kohärenz dienen, sollen bekannt sein und internalisiert werden, damit Schülerinnen und Schüler diese selbst nutzen können (vgl. Fachanforderungen SH 2014: 33). Speziell auf Sachtexte bezogen sollen Schülerinnen und Schüler „komplexere[…] Texte verstehen und im Detail erfassen“ (Fachanforderungen SH 2014: 29).

Der Begriff der Lesekompetenz ist demnach ein sehr komplexer. Er umfasst neben der grundlegenden Fähigkeit, sprachliche Zeichen zu verarbeiten, auch die intendierte Verwendung des eigenen Welt- und Erfahrungswissens. Überdies sollen Schülerinnen und Schüler auch das Wissen über sprachliche Phänomene besitzen, die der Textgestaltung dienen, um dieses Wissen in den Verstehensprozess einfließen zu lassen. Das Wissen über die Beschaffenheit und Funktion dieser Phänomene soll die Schülerinnen und Schüler dann idealerweise dazu befähigen, sich ihren Zielen entsprechend in der Gesellschaft zu orientieren.

Die Anforderungen der KMK und die Konzeption des Lesekompetenzbegriffs PISAs lassen erste Schlüsse darüber zu, wie ein Sachtext aufgebaut sein sollte, der diesen Kriterien entspricht. Die Formulierung von Leseerwartungen kongruiert mit dem top-down Prozess, der in 2.2 beschrieben wurde. Während des Lesens sollen Schülerinnen und Schüler bereits erste Hypothesen über den Text entwickeln, die ihnen das Verständnis des Textes erleichtern sollen. Daneben sollen sie ihr Vorwissen, bzw. Welt- und

Erfahrungswissen, in den Verstehensprozess einbauen. Dies kann aber nur gelingen, wenn der Text diese Möglichkeiten bereithält. Das bedeutet, ein Text muss Leerstellen beinhalten, damit überhaupt das entsprechende Wissen bei Rezipierenden aktiviert wird und Inferenzprozesse initiiert werden können. Das wiederum bedeutet, dass ein Text, in dem in der Oberflächenstruktur alles expliziert ist, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht schulen kann. Nur wenn Schülerinnen und Schüler sich an Texten ausprobieren, die ihr aktives Mitwirken voraussetzen und kognitive Prozesse aktivieren, können sie ihre Lesekompetenz erweitern und sich zu einem kompetenten Leser im Sinne der obengenannten Definition entwickeln. Darüber hinaus wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler auch die verschiedenen Satzgefüge kennen und diese analysieren, sowie ihren eigenen Zielen entsprechend nutzen können. Theoretisch wäre es möglich, Satzgefüge im Unterricht auch unabhängig von einem Text zu behandeln. Auf diese Weise würden die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Arten von Satzgefügen kennen und auch die Konjunktionen, durch die sie eingeleitet werden. Abstrahiert vom Text jedoch würden Schülerinnen und Schüler nur die einzelnen Phänomene (er)kennen und benennen können, ihre Funktion dagegen würden sie nicht bestimmen können. Um das zu erreichen, wäre es wichtig, die entsprechenden Phänomene eingebunden in einem Text zu untersuchen. Auf diese Weise würde sich das Wissen über Satzgefüge und Konjunktionen auf mehreren Ebenen mental manifestieren. Diesem Anspruch gemäß ist es also wichtig, dass Schülerinnen und Schüler mit Texten konfrontiert werden, die Satzgefüge enthalten. Außerdem wird in den Fachanforderungen explizit die Behandlung komplexer Sachtexte gefordert. Wie in Punkt 3.2 anhand der Regeln Leichter Sprache veranschaulicht wurde, tragen verschachtelte Sätze unmittelbar zur Komplexität eines Textes bei, weshalb sie ein wesentlicher Bestandteil komplexer Texte sind. Ähnlich wie mit den Satzgefügen verhält es sich auch mit den sprachlichen Phänomenen, die Kohäsion und Kohärenz hervorbringen. Diese sollen sowohl bekannt sein, als auch selbst verwendet werden können. Anknüpfend an die vorherigen Beispiele ist es hierbei ebenfalls wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler Textbeispiele erhalten, die diese Forderungen erfüllen können. Es ergibt wenig Sinn, Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Kohäsionsmittel und Konzepte, um Kohärenz zu erschließen, darzustellen, ohne ihre Funktion und Wirkung innerhalb eines Textes zu veranschaulichen. Diese Anforderungen betreffend gibt es nur sehr feine Unterschiede in Bezug auf die verschiedenen Abschlüsse, die in Deutschland erreicht werden können. Schon bei dem Vorhaben, den ersten allgemeinbildenden Abschluss (ESA) zu erreichen,

muss die Fähigkeit bestehen, Leseerwartungen zu formulieren und Vorwissen zu nutzen. Darüber hinaus muss Kenntnis über Satzgefüge, Konjunktion und weitere Kohäsionsmittel sowie Kohärenzkonzepte bestehen. Abgesehen davon sind auch die Verfassungsstrategien von Sachtexten in Bildungssprache mit einem hohen sprachlichen Niveau verbunden. Hierzu gehören lange Sätze sowie vermehrt „Nominal- und Partizipialkonstruktionen“ (Krieg-Holz 2017: 85,86). Diese Art der Sachtexte entspricht auch der von der KMK geforderten Qualität von Sachtexten, die in der Sekundarstufe II verwendet werden müssen. Hier ist die Forderung formuliert, dass Sachtexte „vielschichtig[…] [und] voraussetzungsreich[…]“ (Fachanforderungen SH 2014: 65) sein sollen. Außerdem sollen sie eine Nähe zu wissenschaftlichen Texten aufweisen, die sich ebenfalls durch Komplexität auszeichnen (vgl. Krieg-Holz 2017: 85). Neben den textinternen Faktoren sollen auch außertextuelle Faktoren wie die Adressatenschaft des Textes ins Verständnis einbezogen werden (vgl. Fachanforderungen SH 2014: 65).

Sowohl die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler durch die Bildungsstandards als auch die Verfassungsstrategien von Sachtexten lassen erste Zweifel in Bezug auf die Eignung von Leichter Sprache im schulischen Kontext aufkommen. Die Betrachtung der Regeln von Leichter Sprache hat gezeigt, dass ausschließlich einfache Satzstrukturen und einfache Wörter verwendet werden sollen. Darüber hinaus soll jede Information, die für das Textverständnis wichtig ist, in der Oberflächenstruktur realisiert werden, um nur einige der Regeln zu nennen. Dies entspricht nicht annähernd dem Niveau, das in den Bildungsstandards gefordert wird. Obwohl Sachtexte für eine Umformung in Leichter Sprache relativ zugänglich sind, da sie ebenfalls einige wenige Prinzipien erfüllen, die auch bei den Regeln Leichter Sprache wiederzufinden sind, lässt Leichte Sprache insgesamt nicht das sprachliche Niveau zu, dass für den schulischen Kontext angesetzt ist. Auch die Interpretationsleistung durch Einbezug außertextueller Faktoren, die Schülerinnen und Schülern abverlangt wird, könnte durch die Übertragung in Leichte Sprache beeinflusst werden, da die modifizierte Beschaffenheit des umgewandelten Textes sich an eine andere Adressatenschaft richtet, als durch den Originaltext womöglich intendiert wurde. Allerdings ist an dieser Stelle wichtig klarzustellen, dass die schulische Eignung nicht dem Anspruch von Leichter Sprache entspricht. Das Ziel von Institution wie dem Netzwerk Leichte Sprache ist lediglich, dass alle Menschen an Informationen gelangen können, die wichtig sind, um ihr alltägliches Leben selbstständig zu meistern (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013). Dennoch ist bis hierhin festzuhalten, dass Leichte Sprache auf der theoretischen Ebene

nicht den Bildungsstandards entsprechen kann. Das bedeutet jedoch nicht, dass Leichte Sprache im schulischen Kontext gänzlich abgelehnt werden sollte. Die Diskussion, die um Leichte Sprache im schulischen Kontext geführt wird, enthält schließlich nicht die Forderung des Ersetzens von Bildungssprache durch Leichte Sprache.

Obwohl also Leichte Sprache den Anforderungen der Bildungsstandards nicht genügt, stellt sich die Frage, ob Leichte Sprache aufgrund ihrer Brückenfunktion in der Öffentlichkeit auch eine Brückenfunktion in der Schule übernehmen könnte im Sinne einer didaktischen Reduktion. Um dieser Frage nachzugehen, eignet sich die Betrachtung des Konzepts Scaffolding.

3.4 Leichte Sprache – Ein Scaffold?

Das Konzept Scaffolding stammt ursprünglich aus der Zweitsprachendidaktik, wird jedoch auch für die allgemeine Didaktik genutzt (vgl. Quehl/Trapp 2013: 26). Quehl und Trapp (2013: 26) arbeiten auf Basis verschiedener Theorien zu dem Konzept Scaffolding, darunter die Theorie Gibbons (2002), mehrere Ebenen der Lehr- und Lernsituationen im schulischen Rahmen heraus, für die das Konzept Scaffolding wichtige Perspektiven bietet. Diese Ebenen beziehen sich vor allem auf die bewusste Sprachbildung in allen Fächern. Demnach soll die Überführung der Schülerinnen und Schüler von ihrer Alltagssprache zur Bildungssprache gezielt gestaltet werden. Dadurch gelangt das Ziel Bildungssprache auch in anderen Fächern in den Fokus (vgl. Quehl/Trapp 2013: 26), zumal das Thema Sprache in nicht-sprachlichen Fächern häufig in den Hintergrund rückt. Dem Scaffolding kommt damit eine doppelte Funktion zu. Zum einen stellt es eine „*Perspektive*“ dar und zum anderen eine „*Methode*“ (Quehl/Trapp 2013: 27 [Hervorhebung im Original]). Die Funktion der *Perspektive* wird vor allem dadurch erfüllt, dass die Verknüpfung von Bildungssprache und den dadurch bezeichneten Fachinhalten einen didaktischen Rahmen darstellt (vgl. Quehl/Trapp 2013: 31). Im Sinne einer *Methode* ist Scaffolding insofern zu verstehen, als sich Schülerinnen und Schüler prozesshaft mit Unterstützung steigern. Schülerinnen und Schüler werden demnach immer wieder durch schwerer werdende Aufgaben gefordert, sodass sie sich sukzessive verbessern und entwickeln können. Diese Aufgaben jedoch müssen sie nicht allein bewältigen, sondern mithilfe eines „kompetenten Partner[s]“ (Quehl/Trapp 2013: 31). Das wiederum bedeutet aber auch, dass Schülerinnen und Schüler stetig mit neuen

Herausforderungen konfrontiert werden müssen. Entsprechend ihres steigenden fachlichen Könnens und Wissens müssen sich auch die Herausforderungen steigern (vgl. Quehl/Trapp 2013: 31). An dieser Stelle nimmt die Lehrkraft eine sehr wichtige Rolle ein. Sie muss antizipieren können, welchen Wissensstand die Schülerinnen und Schüler haben, was sie erreichen können und welche Form und welchen Umfang der Unterstützung sie benötigen. In Teilen soll dieser Prozess auch von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden, da beim Scaffolding vor allem die Interaktion, von welcher ausgehend gelernt wird, wichtig ist (vgl. Quehl/Trapp 2013: 32). Zusammengefasst dient das Konzept Scaffolding der Zusammenführung von fachlichen Inhalten und den dazugehörigen bildungssprachlichen Zeichen und damit der Überführung von der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler hin zur Bildungssprache. Dieses Vorhaben ist mit einem komplexen Prozess verbunden.

Könnte Leichte Sprache innerhalb dieses Prozesses einen Platz einnehmen? Bredel und Maaß (2016: 151) sprechen die These aus, dass Leichte Sprache eine geeignete Stütze für Schülerinnen und Schüler sein kann und sogar zu einem „Lernfortschritt“ führen kann. Das Problem an dieser Stelle ist, dass das Konzept Scaffolding ein Moment der Progression beinhaltet. Schülerinnen und Schüler sollen sich durch Methoden, die im Rahmen des Scaffolding-Konzepts eingesetzt werden, steigern können. Auch sollen die Herausforderungen, die ihnen geboten werden, außerhalb ihrer bisherigen Kompetenzen liegen. Leichte Sprache jedoch setzt auf sprachlicher Ebene sehr tief an und beinhaltet auch nicht den Anspruch einer „Lernförderung und -progression“ (Kilian 2017: 2017). Schon die Regeln Leichter Sprache machen deutlich, dass hier Progression nicht einkalkuliert ist. Des Weiteren besteht vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache die Gefahr, dass „die maximale sprachliche Reduktion sogar zum Lernhemmnis beim Erwerb des Deutschen […] werden kann“ (Bredel/Maaß 2018: 6). Dennoch ist es möglich, dass durch Leichte Sprache Lernfortschritte erwirkt werden können. Um das eindeutig sagen zu können, bedarf es weiterer Forschungen (vgl. Kilian 2017: 204).

3.5 Zusammenfassung

Die Untersuchung der Leichten Sprache hat gezeigt, dass sich durch eine theoretische Betrachtung nicht eindeutig sagen lässt, ob Leichte Sprache für den schulischen Kontext

geeignet ist. Der Vergleich mit den Bildungsstandards hat gezeigt, dass Leichte Sprache diesen nicht entsprechen kann. Auch die Betrachtung des Scaffolding-Konzepts konnte die Zweifel über die schulische Eignung nicht ausräumen. Zwar ist es plausibel anzunehmen, dass Leichte Sprache aufgrund ihrer vereinfachten Form, die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand im schulischen Kontext erheblich erleichtern könnte. Dennoch ist es schwierig, dies auf theoretischer Ebene zu beantworten, da sich auf diese Weise nicht ermitteln lässt, ob Leichte Sprache einen Lernfortschritt hervorrufen kann. Nur wenn das der Fall wäre, ließe sich das Konzept Leichte Sprache im Sinne eines Scaffolds in den Unterricht als Methode einbauen. Diese Frage lässt sich in ihrer Gänze jedoch nur durch empirische Erhebungen beantworten. Des Weiteren stellt sich auch die Frage, ob Leichte Sprache für Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache wirklich geeignet ist, da sie nicht unbedingt die sprachliche Norm und Realität abbildet, mit der sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn konfrontiert sehen werden. Unter diesem Aspekt wäre es eine zusätzliche Belastung zu Beginn des Deutscherwerbs, das Verständnis der sprachlichen Norm vorzuziehen.

Der Einsatz Leichter Sprache bringt einige weitere Probleme mit sich, die nicht unerwähnt bleiben sollen. Eine Umformung in Leichter Sprache bedeutet auch immer, dass der Text länger wird (vgl. Bredel/Maaß 2018: 10). Eine Möglichkeit, um die Quantität des Textes im Rahmen zu halten, ist die Verwendung eines Glossars – diese Möglichkeit wurde im Erhebungstext umgesetzt. Dennoch lässt es sich nicht verhindern, dass der Text länger wird als der Originaltext. Daher stellt sich die Frage, welche Textlänge Schülerinnen und Schülern, die Defizite in ihrer Lernkompetenz haben, zugetraut werden kann. Daneben ergibt sich im schulischen Rahmen auch das Problem, dass der umgeformte Text immer noch vergleichbar mit dem Originaltext sein muss, um das gemeinsame Arbeiten zu ermöglichen (vgl. Bredel/Maaß 2018: 8), vor allem dann, wenn Schülerinnen und Schüler analytisches Arbeiten üben sollen.

Ein weiteres Problem, dass mit dem Stigmatisierungspotenzial von Leichter Sprache zusammenhängt, ist die Offenlegung der Defizite derjenigen, die die Texte in Leichter Sprache zugeteilt bekommen (vgl. Bredel/Maaß 2018: 11). Dieser Umstand birgt die Gefahr, dass die Adressatenschaft von Leichter Sprache ausgegrenzt wird und der Versuch der Inklusion fehlschlägt (vgl. Bredel/Maaß 2018: 11). Dieses Risiko kann abgeschwächt werden, indem die Textauswahl nicht von der Lehrkraft bestimmt wird (vgl. Bredel/Maaß 2018: 11). Die Gefahr bei eigenständiger Auswahl durch Schülerinnen und Schülern, die immer auch unabhängig von Leichter Sprache besteht, ist, dass sich

einige überschätzen und andere unterschätzen. Daneben stellt sich die Frage, inwiefern das Stigmatisierungs-Argument in der Frage nach der schulischen Eignung überhaupt einbezogen werden sollte. Selbstverständlich sollten keine Schülerin und kein Schüler durch die Verwendung von Leichter Sprache bloßgestellt und stigmatisiert werden. Jedoch stellt sich die Frage, ob diese Eventualitäten ausschlaggebend dafür sein sollten, Leichte Sprache nicht im Unterricht zu verwenden. Es erscheint keine plausible Lösung zu sein, alles was Diskriminierungs- oder Stigmatisierungspotenzial besitzt, aus dem schulischen Alltag zu entfernen. Besonders in einer so heterogenen Gesellschaft, wie sie heutzutage vorzufinden ist, ist es wichtig, das Denken, das zu Stigmatisierung anderer führt, zu ändern und nicht alle Faktoren, die Stigmatisierungspotenzial besitzen, zu beseitigen.

Neben den Problemen, die im Zusammenhang von Leichter Sprache und Schule zu lösen sind, gibt es auch positive Aspekte, die deutlich machen, dass sich die Forschung in diesem Bereich sehr lohnen könnte. Neben der „Brückenfunktion“ erfüllt Leichte Sprache nach Bredel und Maaß (2016: 56,57) auch eine „Lernfunktion“. „[D]ie Lesefähigkeit und Lesemotivation“ (Bredel/Maaß 2016: 2) könnten durch Leichte Sprache gesteigert werden, da sie eigenständiges Lesen ermöglicht. Daran anknüpfend stellt auch Baumert (2016:144 zitiert aus Erhardt/Grüber 2011) dar, dass es Berichte gibt, dass Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung durch das Testlesen Leichter-Sprache-Texte ihre Fähigkeiten so ausbauten, dass sie als Testleser nicht mehr in Frage kamen.

Abschließend ist festzuhalten, dass es weiterer empirischer Erhebungen bedarf. So hat sich zwar gezeigt, dass es sowohl vielversprechende positive Effekte durch Leichte Sprache im schulischen Kontext geben könnte, aber auch viele Probleme damit verbunden sind. Daher wird Bredel und Maaß (2018: 13) an dieser Stelle zugestimmt. Ein übereilter Einsatz von Leichter Sprache im schulischen Kontext ist nicht ratsam. Dies ist auch ganz im Sinne dieser Arbeit. Gleichwohl die Fragen, die hier in diesem Abschnitt aufgeworfen wurden, allesamt wichtige Aspekte in der Beurteilung von Leichter Sprache im schulischen Kontext darstellen, muss dennoch viel früher angesetzt werden. Das heißt, dass, bevor darüber nachgedacht werden kann, ob sich Leichte Sprache beispielsweise durch ihre Form für die Schule eignet oder ob sie Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Bildungssprache begleiten kann, sichergestellt werden muss, dass ein Text in Leichter Sprache eine vergleichbare Wissenspräsentation und damit -aneignung wie ein Text in Bildungssprache ermöglicht. Demnach muss geklärt werden, wie sich die sprachliche

Kodierung der Texte in Leichter Sprache auf das mentale Modell, das entsteht, auswirkt und ob und inwiefern sich dies von dem mentalen Modell, das durch eine bildungssprachliche Kodierung entsteht, unterscheidet. Bevor die Ergebnisse der Erhebung, die sich mit dieser Frage beschäftigt hat, dargestellt werden, sollen zunächst die Erhebungstexte behandelt werden, um vor allem die Unterschiede, die hier theoretisch dargestellt wurden, an einem praktischen Beispiel zu demonstrieren.

4. Analyse des Sachtextes

Sachtexte lassen sich klar von fiktionalen oder poetischen trennen. Sie beinhalten ausschließlich real existierende Phänomene und bilden daher die Wirklichkeit ab. Das Ziel von Sachtexten ist die Wissensvermittlung (vgl. Lange 2008: 5). Dies geschieht auf eine objektive Art und Weise. Auch von der rezipierenden Person wird nicht erwartet, dass eine ausgefeilte subjektive Interpretation in den Leseprozess einfließt (vgl. Lange 2008: 5). Jedoch können Sachtexte sehr anspruchsvoll sein, da sie teilweise viele Informationen beinhalten, die der rezipierenden Person meistens unbekannt sind (vgl. Lange 2008: 5). Daneben folgen sie einer klaren logisch-semantischen Struktur, in der einmal Dargestelltes selten im Verlaufe des Textes erneut aufgegriffen wird. Diese beiden Aspekte erfordern eine hohe kognitive Leistung (vgl. Lange 2008: 5).

Wie bereits angekündigt, handelt es sich bei dem Erhebungstext um einen Sachtext. Dieser wurde in der PISA-Studie 2000 verwendet (vgl. OECD 2007: 336). Der Sachtext befindet sich im Anhang und soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Bei der Betrachtung sind vor allem die sprachlichen Phänomene im Fokus, die auch in 3.1 und 3.2 in Bezug auf die Leichte Sprache dargestellt wurden. Mit dieser Betrachtung soll unter anderem deutlich werden, wie die sprachlichen Phänomene, die laut der Regelwerke der Leichten Sprache vermieden werden sollen, in bildungssprachlichen Texten eingebunden sind und welche Funktion sie haben. Im Anschluss wird der bildungssprachliche Erhebungstext mit dem Erhebungstext in Leichter Sprache verglichen, um die Unterschiede der beiden Texte zu veranschaulichen.

4.1 Morphologie und Lexik

Auch in diesem Punkt soll zunächst der Bereich Morphologie und im Anschluss der Bereich Lexik betrachtet werden.

Da es die Aufgabe eines Sachtextes ist, Wissen zu vermitteln, werden ausschließlich wichtige objektivierte Informationen in solch einen Text eingebunden. Dies gelingt unter anderem durch die Verwendung des Passivs (vgl. Habermann et al. 2012: 189). Es ist also nahe liegend, dass aufgrund der Funktion eines Sachtextes, die Verwendung des Passivs sehr häufig erfolgt. Deutlich wird das beispielsweise an dem Satz „[d]er Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden […] (Anhang: 87). An dieser Stelle bekommt die rezipierende Person ausschließlich die Information,

dass der Knorpel geschädigt werden könnte. Gäbe es in diesem Satz noch ein Agens, bzw. die Ursache für die Schäden des Knorpels, würde der Fokus der Aussage auf der Ursache bzw. dem Agens liegen. Stattdessen soll der rezipierenden Person vorrangig die für den Sachverhalt relevante Information vermittelt werden. Das Agens muss dann über Inferenzprozesse erschlossen werden. Dies kann entweder über eigenes Erfahrungswissen erfolgen oder aber auch über die erneute Aktivierung der bisher gelesenen Informationen; das Wort *ebenfalls* signalisiert in dem Satz eine Verbindung zu einer bereits genannten Information.

Der Konjunktiv tritt in diesem Text nicht auf, dennoch werden Eventualitäten ausgedrückt. Dies geschieht vor allem über das Modalverb *können*. Daran anknüpfend werden beispielsweise mögliche Folgen des Fußballspielens mithilfe dieses Modalverbs ausgedrückt.

(1) „Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks *kann* ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10-12 Jahren), *kann* dies zu frühzeitiger Arthrose führen“ (Anhang: 87) [Hervorhebung nicht im Original].

Ein anderes Beispiel bezieht sich auf die Möglichkeit des Imprägnierens von Leder.

(2) „Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden *kann* […]“ (Anhang: 87) [Hervorhebung nicht im Original].

Bei beiden Sätze wird mithilfe des Modalverbs *können* ein Sachverhalt ausgedrückt, der sich unter bestimmten Bedingungen so ergeben kann, aber nicht zwangsläufig so ergeben muss. In Beispiel (2) ist das Eintreten des Ereignisses sogar an das Agens geknüpft, dass die Wahl hat, das Leder zu imprägnieren oder auch nicht. Anders als in Beispiel (1) ist der Grad der Entpersonalisierung auch geringer. Das *kann* deutet in diesem Kontext unmittelbar auf ein Agens hin, dass die Möglichkeit hat, diese Tätigkeit auszuführen. In Beispiel (1) jedoch kann das Modalverb *können* nicht auf eine spezifische Ursache zurückgeführt werden. Stattdessen deutet *kann* in Verbindung mit dem Passiv an, dass eine oder auch mehrere Ursachen sowie unbestimmte Bedingungen, zu einer Schädigung und sogar zu Arthrose führen können. An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig diese beiden sprachlichen Mittel sind. Durch die Verwendung dieser beiden Phänomene, die teilweise kombiniert werden, ist es möglich, Sachverhalte auszudrücken, deren Eintreten an bestimmte Bedingungen und Ursachen geknüpft sind, die nicht pauschal ausgedrückt werden können oder nicht gänzlich bekannt sind. Auf diese Weise kann der Autor Aussagen über Konsequenzen treffen, ohne der Schwierigkeit ausgesetzt zu sein, auch

die einzelnen Ursachen und Bedingungen zu benennen, die die Konsequenzen begünstigen.

Eine weitere Besonderheit von Sachtexten bezieht sich auf den Bereich **Lexik**. Wie auch in dem Erhebungstext werden in Sachtexten häufig relevante Fachtermini bzw. bildungssprachliche Begriffe verwendet (Lange 2008: 5). Ein Beispiel hierfür lässt sich in dem Beispielsatz (1) wiederfinden. Um den Umstand deutlich zu machen, dass die Schädigung des Knorpels so erheblich sein kann, dass dieser nicht mehr zu beheben wäre, wird der Begriff *irreparabel* verwendet (Anhang: 87). Der Duden klassifiziert diesen Begriff als bildungssprachlich (vgl. Duden online). Daneben enthält der Text auch medizinische Fachbegriffe wie *Arthrose*, die ohne weitere Erklärung Erwähnung finden (Anhang: 87; vgl. Duden online).

Die Betrachtung der morphologischen und lexikalischen Besonderheiten des bildungssprachlichen Sachtextes lassen bereits einige Unterschiede zu den Regeln Leichter Sprache deutlich werden. Bevor jedoch der endgültige Vergleich der beiden Textformen erfolgt, sollen vorab noch der Bereich Syntax sowie die Punkte Kohäsion und Kohärenz des Textes näher dargestellt werden.

4.2 Syntax, Kohäsion und Kohärenz

Im Bereich der **Syntax** sollen zunächst exemplarisch Satzgefüge behandelt werden, um den Grad der Komplexität dieses Textes zu verdeutlichen. Zunächst ist auffällig, dass dieser Text sehr viele Satzgefüge enthält. Dies ist jedoch insofern plausibel, als ein Sachtext möglichst viele Informationen in kompakter Weise darstellen muss, um der rezipierenden Person alle notwendigen Informationen über den entsprechenden Sachverhalt vermitteln zu können. Ein Beispiel für ein Satzgefüge bzw. einen Satz mit hypotaktischer Satzstruktur ist:

> (1) „Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen, Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln.“ (Anhang: 87)

Dieser Satz hat eine hypotaktische Satzstruktur, da die einzelnen Teilsätze strukturell vom Hauptsatz abhängen und nicht allein stehen können. Im Beispiel (1) ist der Hauptsatz „[…] [d]ie Untersuchung besagt […]“ den übrigen Nebensätzen übergeordnet. Die Nebensätze folgen indes auch einer hierarchischen Struktur. Der eingeschobene

Relativsatz „[…] die seit mehr als zehn Jahren spielen […]“ ist dem Nebensatz „[…] dass sich bei Fußballern […] Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln“ untergeordnet. Dies lässt sich anhand der Semantik der Teilsätze gut erschließen. „[…] [D]ie seit mehr als zehn Jahren spielen […]“ ist unmittelbar auf das Objekt *Fußballer* im Nebensatz, der dem Relativsatz voraus geht, bezogen. Demnach konstituiert sich der Sinn des Relativsatzes erst durch die Beziehung zum Nebensatz „[…] dass sich bei Fußballer […] Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln“. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass dieses Satzgefüge mehrere Aussagen enthält. Neben den Aussagen über die verschiedenen Stellen, an denen sich Knochenauswüchse bilden können, muss die rezipierende Person diese Umstände mit der Tatsache koppeln, dass dies bei Fußballern geschieht, die mehr als zehn Jahre spielen. Dies wiederum impliziert, dass es überhaupt Fußballer gibt, die mehr als zehn Jahre spielen. Das Beispiel hat also gezeigt, dass die Komplexität des Satzgefüges zum einen mit der Unter- und Überordnung der Teilsätze zusammenhängt und zum anderen mit den verschiedenen Aussagen, die diese beinhalten.

Bezüglich der Satzstellung gibt es keine konsequente Durchführung einer bestimmten Struktur. Stattdessen ist dies beispielsweise davon abhängig, inwiefern Satzgefüge eingebunden sind. In einigen Sätzen beispielsweise steht anstelle des Subjekts ein Nebensatz vor dem Prädikat, wie in dem Satz „[w]enn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein“ (Anhang: 87). Das finite Verb *schränkt* besetzt die linke Satzklammer und die rechte Satzklammer ist durch den klammerschließenden infiniten Verbteil *ein* besetzt. Der Nebensatz „[w]enn ein Schuh zu steif ist […]“ besetzt damit das Vorfeld anstelle des Subjekts.

Ebenfalls typisch für Sachtexte und auch in diesem Erhebungstext zu finden ist der Nominalstil. Beim Nominalstil werden viele aus Verben abgeleitete Substantive verwendet (vgl. Habermann et al. 2012: 187). Auch der Nominalstil ist eine stilistische Methode, um viele Informationen kompakt und kurz zu formulieren. Gleichzeitig rücken die Nominalphrasen, die die relevante Aussage des Satzes tragen, durch ihre Umformung „möglichst weit [an den] Satzanfang“ (Habermann et al. 2012: 195). Auf diese Weise kann die rezipierende Person die Kernaussage des Satzes schnell erfassen (vgl. Habermann et al. 2012: 195). Exemplarisch hierfür lässt sich am Ende des Erhebungstextes der Nominalstil beobachten.

(2) „Um kleinere, aber schmerzhafte Beschwerden […] zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern.“ (Anhang: 87)

Die Verben *verdunsten* und *eindringen* wurden nominalisiert. Die Informationen über die Beschaffenheit eines guten Sportschuhs stehen aufgrund der Nominalisierung weit am Anfang des Hauptsatzes. Bei Auflösung des Nominalstils müssten diese Informationen womöglich als Nebensatz formuliert werden, sodass die Verben *verdunsten* und *eindringen* in Verbletztstellung stehen würden, sowie es für Nebensätze charakteristisch ist (vgl. Habermann et al. 2012: 116). Dadurch würden die Informationen über die Beschaffenheit von guten Sportschuhen nach hinten rücken und der Satz insgesamt würde länger werden.

Neben den verschiedenen syntaktischen Phänomenen, die sich im Erhebungstext finden lassen, gibt es auch verschiedene Kohäsionsmittel, die in der Oberflächenstruktur Kohäsion erzeugen. Beispielsweise werden viele Pro-Formen in Form von Demonstrativpronomen oder Personalpronomen verwendet. In Beispiel (1) aus Punkt 4.1 wird mithilfe des Demonstrativpronomens in dem Teilsatz „[…] kann *dies* zu frühzeitiger Arthrose führen“ ([Hervorhebung nicht im Original]) auf die Aussage des Nebensatzes „[…] wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst […]“ verwiesen, um den Zusammenhang der beiden Satzteile zu verdeutlichen. Durch die Verwendung der Personalpronomen kann eine Beziehung zum Agens aus dem Satz bzw. Satzteil zuvor hergestellt werden, ohne dass der Text monoton durch die immer gleiche Verwendung desselben Begriffs wirkt. Beispielsweise wird sich mit dem Personalpronomen in dem Satz „[e]rstens muss *er* äußeren Schutz bieten […]“ ([Hervorhebung nicht im Original]) auf „[e]in guter Sportschuh […]“ im Satz zuvor bezogen. Auf diese Weise wird mit unterschiedlichen Begriffen dasselbe Referenzobjekt bezeichnet.

Neben den Pro-Formen werden auch Substitutionen eingesetzt, die ebenfalls begriffliche Vielfalt erzeugen. In dem Erhebungstext treten die Substitutionen vor allem in Form von Synonymen auf. So werden im ersten Absatz mehrere Synonyme für das Referenzobjekt *Fußballer* verwendet. Unter anderem finden sich die Begriffe „Profi“, oder „Spieler“ wieder (Anhang: 87). Gleichzeitig werden mit diesen Synonymen mehrere Informationen vermittelt. Der Begriff *Spieler*, der zuerst verwendet wird, deutet zwar an, dass es sich um Personen handeln muss, die eine Sportart ausüben, doch ist an dieser Stelle noch nicht eindeutig, um welche Sportart es sich handelt. Erst im Satz danach, als der Begriff *Fußballer* verwendet wird, wird deutlich, dass es sich um Personen handelt,

die Fußball spielen. Mit der Verwendung des Begriffs *Profis* wird ebenfalls begriffliche Vielfalt erzeugt und die rezipierende Person erhält die Information, dass bei der Untersuchung auch professionelle Fußballspieler untersucht wurden, ohne dass dies konkret im Text expliziert wird.

Wie eingangs erwähnt wurde, werden einmal dargestellte Information kaum wieder aufgegriffen. Daher haben der bestimmte und unbestimmte Artikel kaum textdeiktische Funktionen. Jedoch wird der bestimmte Artikel wissensdeiktisch verwendet. Beispielsweise wird zu Beginn des Textes erwähnt, dass es ein „Sportmedizinische[s] Zentrum“ gibt, indem „Verletzungen […] [von Sportlern] untersucht“ (Anhang: 87) wurden. Der darauffolgende Satz wird mit „[d]ie Studie“ (Anhang: 87) eingeleitet. Hier wird mit dem bestimmten Artikel signalisiert, dass diese Information auf irgendeine Art und Weise in dem Satz zuvor vorhanden gewesen sein muss, die rezipierende Person den Zusammenhang aber über ihr Weltwissen konkretisieren muss. Jedoch lässt nicht nur der bestimmte Artikel in diesem Zusammenhang die Kohärenzkonstitution glücken. Neben dem bestimmten Artikel lässt sich eines der **Kohärenzkonzepte** erkennen, das in 2.3 vorgestellt wurde. Durch die Begriffe *Sportmedizinisches Zentrum* und *untersuchen* wird der Wissensrahmen für Forschung aktiviert, weshalb der Begriff *Studie* in den Kontext des Wissensrahmen eingebettet werden kann, ohne als unangemessen empfunden zu werden. Über diesen Wissensrahmen konstituiert sich dann die Kohärenz in Bezug zu den Passagen, die sich in den Kontext *Forschung* einbetten lassen. An dieser Stelle führt die Synthese aus kohäsivem Mittel und Kohärenzkonstitution zum umfassenden Verständnis.

In Beispiel (2) ist das Phänomen der Präsupposition vorzufinden. Der Satz enthält die Information, dass ein guter Sportschuh vor Risswunden, Blasen und ähnlichem schützen muss, indem er unter anderem Schweiß verdunsten lässt. An dieser Stelle wird nicht expliziert, dass Sportler beim Sport schwitzen und dies auch ihre Füße betrifft. Darüber hinaus wird nicht einmal auf Sportler mit einem sprachlichen Zeichen referiert. Lediglich die Konsequenzen des Schwitzens werden dargestellt. Demnach muss die rezipierende Person diesen Sachverhalt mit den vorherigen Propositionen zusammenbringen, um überhaupt zu erschließen, dass sich diese Information auf Sportler bezieht. Daran anknüpfen muss die rezipierende Person über Inferenzprozesse den Zusammenhang zwischen den Sportlern und dem Schweiß, der entsteht, herstellen. An dieser Stelle wird vorausgesetzt, dass Rezipierende die Information in den vorherigen Kontext einbetten können und außerdem eine Vorstellung davon haben – bzw. das entsprechende script besitzen – wie Sport abläuft und dass dementsprechend Sport mit schwitzen verbunden

ist und sich dies auch auf die Füße auswirkt. Jedoch ist anzumerken, dass wie eingangs erwähnt, wenige Leerstellen im Erhebungstext sind, wie es für Sachtexte üblich ist. Dennoch wird Wissen, dass Rezipierende nutzen sollen, um an die Informationen im Text anzuknüpfen und ihn gänzlich zu verstehen, vorausgesetzt. Dies ist insofern relevant, als auch bei einem Sachtext nicht alles in der Oberflächenstruktur expliziert wird, da es zusätzlich immer Begriffe gibt, denen subtil weitere Informationen inhärent sind. Demnach ist auch hier das Weltwissen der Rezipierenden gefragt, obwohl es in erster Linie darum geht, Wissen zu vermitteln und weniger, Rezipierende zu bewegen, Leerstellen zu füllen.

Auch dieser Abschnitt lässt bereits erahnen, dass es einige Unterschiede zwischen den Texten in Bildungssprache und denen in Leichter Sprache geben muss. Wie sich diese in den Texten manifestieren und inwiefern sich der Leichte-Sprache-Text vom bildungssprachlichen Original entfernt, wird im Folgenden untersucht.

4.3 Vergleich der Erhebungstexte

Ein sehr prägnanter Unterschied zwischen dem bildungssprachlichen Text und dem in Leichter Sprache ist der Umfang. Dieser Unterschied ist bedingt durch die formalen Angaben für Leichte Sprache. So ist der Text in Bildungssprache in Schriftgröße 10 geschrieben und der Text in Leichter Sprache in Schriftgröße 14 (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013: 23). Überdies enthält der Text in Leichter Sprache auch einige Zwischenüberschriften, jedoch sind ähnliche auch im Originaltext vorhanden. Die zusätzlichen Absätze dagegen sind nicht im Originaltext (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013: 27). Des Weiteren wurde für den Text in Leichter Sprache ein Glossar erstellt. Mithilfe des Glossars soll der Regel des Netzwerks Leichte Sprache (2013: 5), schwierige Wörter zu erklären, entsprochen werden. Daher enthält das Glossar Erklärungen zu Wörtern, die nicht als bekannt oder verständlich vorausgesetzt werden können. Darunter sind Begriffe wie *Arthrose* oder *Fußballerfuß*. Üblicherweise werden die Erklärungen in den Fließtext eingebunden. Mit der Verwendung des Glossars wird sich jedoch an der Empfehlung Bredels und Maaß‘ (2018: 10) orientiert, um dem Problem der Quantität, das charakteristisch für Leichte-Sprache-Texte ist, entgegenzuwirken. Gleichzeitig ist es durch die heterogene Adressatenschaft schwierig, einheitlich zu beantworten, welche Wörter einer Erklärung bedürfen. Durch das Glossar kann jede rezipierende Person dem eigenen Bedarf entsprechend die Worterklärungen einsehen. Die Entscheidung darüber,

welche Wörter erklärt werden müssen oder als einfach gelten, ist neben den Kriterien, die Bredel und Maaß (siehe 3.1) vorschlagen, dennoch zum Teil subjektiv. Es ist also möglich, dass in diesem Fall das Glossar als unvollständig angesehen wird oder weitere Wörter im Text als zu schwer betrachtet werden.

Neben den Unterschieden in der formalen Gestaltung gibt es auch inhaltliche Unterschiede. In der untenstehenden Tabelle sind die Unterschiede in den Bereichen Morphologie, Lexik und Syntax gegenübergestellt. Hierbei sind jeweils die Umformungen in Leichter Sprache denjenigen Phänomenen des bildungssprachen Textes gegenübergestellt, die zuvor in 4.1 und 4.2 besprochen wurden. Die Unterschiede werden dann im Anschluss näher erklärt und diskutiert.

	Bildungssprache	**Leichte Sprache**
Worttrennung	Fußballerfuß, Fußballspieler	Fußballer·fuß, Fußball·spieler
Genus Verbi	„Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden […]“	„Fußball·spielen schadet manchmal dem Knorpel.“
Modalverben	„[D]ies [kann] zu frühzeitiger Arthrose führen.“	„Fußball·spieler haben manchmal Arthrose.“
Lexik	„Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden […]“	„Der Knorpel ist manchmal kaputt. Dann kann der Arzt den Knorpel nicht mehr heilen.“
Satzgefüge/Satzstellung	„Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein.“	„Sport·schuhe sind manchmal zu hart. Dann kann sich ein Sportler **nicht** so gut bewegen.“ [Hervorhebung im Original]
Nominalstil	„[D]er Schuh [muss] das Verdunsten von Schweiß ermöglichen […].“	„Der Schweiß verdunstet bei guten Sport·schuhen.“

Tab. 4.1: Unterschiede zwischen den Erhebungstexten

Ein auffälliger Unterschied zwischen den Erhebungstexten ist die Worttrennung. Begriffe wie *Fußballerfuß* oder *Fußballspieler* werden im Leichte-Sprache-Text mit dem Mediopunkt getrennt, um die Wortgrenzen deutlich zu machen und dennoch die

Konventionen der Standardsprache einzuhalten – dies ist bei der Verwendung des Bindestrichs nicht gegeben (siehe 3.1). Bei der Trennung dieser Wörter ist es jedoch wichtig zu beachten, dass sie die Sinnentnahme erleichtert. Aufgrund dessen wird die Wortkomposition *Fußball* nicht getrennt, da sie zu Verwirrung führen kann. Die Bedeutung von *Fußballer·fuß* ist bei dieser Schreibung auf Anhieb besser zu entnehmen als bei der Schreibung *Fuß·baller·fuß.* Ähnlich ist es bei dem Wort Fußballspieler. Bei der Schreibung *Fußball·spieler* wird schneller deutlich, dass es sich um eine Person handelt, die Fußball spielt. Bei der Schreibung Fuß·ball·spieler dagegen, müssten kognitiv zunächst die Wörter *Fuß* und *Ball* verbunden werden, um sich die endgültige Bedeutung des Wortes erschließen zu können.

Bei der Betrachtung der morphologischen Besonderheiten des Sachtextes wurde deutlich, dass auch der bildungssprachliche Erhebungstext die für diese Textgattung typischen Passivkonstruktionen enthält. Für die Umformung in Leichter Sprache mussten diese Konstruktionen jedoch aufgelöst werden. Daher musste beispielsweise für den Satz „[d]er Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden […]“ (vgl. Tab. 4.1) ein Agens ermittelt und in den Satz eingebunden werden. Der Originaltext vermittelt an der entsprechenden Stelle, dass das Agens dieses Satzes *Erschütterungen* sein könnte, da in den Sätzen zuvor die Erschütterungen durchs Fußballspielen als Ursache für Schädigungen des Knorpels im Knöchle genannt werden (vgl. Anhang: 87). Jedoch impliziert die Verwendung des Passivs und die des Modalverbs *können* den Eindruck, als könnten hier noch weitere Ursachen eine Rolle spielen. Aufgrund dessen ist die Begrenzung auf eine Ursache, die als Agens dieses Satzes fungieren soll, schwierig. Die Entscheidung fiel dann auf die Verwendung des Begriff Fußball·spielen, da auf diese Weise viele Ursachen gebündelt werden und der Kontext deutlich macht, dass die konkrete Ursache ohnehin mit dem Fußballspielen zusammenhängen muss. Da das Fußballspielen jedoch nicht in jedem Fall zur Schädigung des Knorpels führt, wird diese Aussage mit wem Begriff *manchmal* relativiert, um deutlich zu machen, dass die Faktoren, die mit dem Fußballspielen zusammenhängen, zu einer Schädigung führen können, doch nicht zwangsweise müssen. Gleiches gilt für den Satz „Fußball·spieler haben manchmal Arthrose“ (vgl. Tab. 4.1). Anstelle des Modalverbs wurde an dieser Stelle wieder der Begriff *manchmal* verwendet. Zwar ist die Verwendung von Modalverben, wie in 3.1 erwähnt, unter gewissen Umständen lizensiert, dennoch wurde sich an dieser Stelle für eine Umformulierung entschieden. Der Grund dafür ist, dass das Modalverb an dieser Stelle impliziert, dass es auch Szenarien geben

kann, in denen Fußballspieler keine Arthrose haben, sie aber keinen direkten Einfluss auf das Eintreten dieses Ereignis haben, auch wenn es einige beeinflussbare Faktoren gibt. Jedoch ist an dieser Stelle auch die Umformulierung kritisch anzusehen und es ist fraglich, ob über den Begriff *manchmal* tatsächlich wie gewünscht die angeführten Implikaturen expliziert werden konnten.

Gemäß der Regel in Leichter Sprache, einfache Wörter zu verwenden, müssen die entsprechenden Wörter in der Version in Leichter Sprache ersetzt oder umformuliert werden. Häufig ist das ebenfalls ein Faktor, der einen Text in Leichter Sprache verlängert, da das *schwere* Wort meist kurz und prägnant den Sachverhalt darstellen kann, während ein Synonym oder eine Umformulierung diesen Sachverhalt nicht auf dieselbe Weise darstellt, bzw. mehrere Sätze für die Darstellung erfordert. Ähnlich ist dies mit dem Begriff *irreparabel* (vgl. Tab. 4.1). Ein entsprechendes Äquivalent in Form eines einzelnen Ausdrucks, der gleichzeitig *einfach* ist, wurde nicht gefunden. Stattdessen werden die Informationen, die durch den Ausdruck *irreparabel* impliziert werden, auf mehrere Sätze verteilt. Im Originaltext wird der Begriff *irreparabel* verwendet, um auszudrücken, dass der Knorpel im Kniegelenk unabänderlich geschädigt werden kann (vgl. Tab. 4.1). In Leichter Sprache werden dagegen mehrere Sätze verwendet, um denselben Sachverhalt auszudrücken. Im ersten Satz wird zunächst erklärt, dass das Fußballspielen dem Knorpel schadet. Daraufhin wird deutlich gemacht, dass diese Schädigung sehr stark ausfallen kann. Hierfür wird der Begriff *kaputt* verwendet. Anschließend wird die Konsequenz dessen verdeutlicht, indem erläutert wird, dass „der Arzt den Knorpel [dann] nicht mehr heilen [kann]“ (vgl. Tab. 4.1). Auch an dieser Stelle ist die Formulierung etwas schwierig, besonders mit Blick auf die schulische Eignung. Der Duden klassifiziert den Begriff *kaputt* als umgangssprachlich (vgl. Duden online). Da im schulischen Kontext bezüglich des Ausdrucks viel Wert daraufgelegt wird, keine umgangssprachlichen Ausdrücke zu verwenden, könnte dies ein Konflikt zwischen den Intentionen darstellen, die mit Texten in Leichter Sprache und durch die Schule verfolgt werden. Darüber hinaus wirkt auch der Begriff *heilen* in Verbindung mit dem Begriff *Arzt* etwas untypisch. Passender wären womöglich Begriffe wie *therapieren* oder *behandeln.* Jedoch ist *therapieren* ein Fachbegriff (vgl. Duden online) und *behandeln* an sich wäre in diesem Kontext nicht richtig, da eine Behandlung nicht immer eine vollständige Heilung zum Ziel hat, sondern in einigen Fällen nur das Mindern des Leidens.

Hinsichtlich der Satzgefüge wurde bereits deutlich, dass diese in Hauptsätze aufgelöst werden müssen. Das Konditionalgefüge im Originaltext, das verdeutlicht, dass Schuhe,

die zu steif sind, die Bewegung einschränken, wird daher in mehrere Hauptsätze umformuliert (vgl. Tab. 4.1). Wie von Bredel und Maaß (siehe 3.2) empfohlen, wird von einem d-Ausdruck Gebrauch gemacht, um die konditionale Beziehung zwischen den Aussagen zu verdeutlichen. Gleichwohl diese Ausdrücke durch die Umformung in zwei Hauptsätze formal betrachtet kein Satzgefüge mehr darstellen, sind sie strukturell verbunden – dieser Aspekt wurde in 3.2 näher erläutert. Beim Hauptsatz, der mit dem d-Ausdruck eingeleitet wird, konnte die S-P-O- Stellung nicht eingehalten werden. Dies liegt daran, dass durch die Verwendung des d-Ausdrucks, die Proposition des vorherigen Satzes aufgegriffen wird und ins Vorfeld gelangt. Wenn das Missachten der Stellungsregel jedoch zu Gunsten der „Textverständlichkeit“ (Bredel/Maaß 2016: 500) erfolgt, kann dies auch im Sinne der Leichten Sprache sein.

Sowie die anderen standardsprachlichen Phänomene wird auch der Nominalstil umgeformt. Zu diesem Zweck wird der Verbalstil verwendet. Das bedeutet, dass die nominalisierten Verben in ihrer ursprünglichen Verbform verwendet werden. In dem Beispiel in Abbildung 1 wird daher der Satz umgeformt, sodass anstelle des Substantivs *Verdunstung* das Verb *verdunstet* verwendet wird.

Daneben wurden Informationen weggelassen, die beispielsweise Prozentzahlen enthalten oder nicht mehr unmittelbar mit dem Thema *gute Sportschuhe* zusammenhängen. Dies liegt unteranderem an der subjektiven Einschätzung, dass diese Informationen nicht für das allgemeine Verständnis zwingend relevant sind. Aus dieser Perspektive ist es nicht relevant, wie viel Prozent der Profis tatsächlich „am eigenen Leibe […] Schwachpunkt[e]“ (vgl. Anhang: 87) erfahren haben. Auch die Information, dass „[…] ein Spieler, besonders, wenn er müde ist“, (vgl. Anhang: 87) stark gefährdet ist, sich Knochen zu brechen, hat keinen Bezug mehr zu der Relevanz guter Sportschuhe. Um also die Quantität des Textes im Rahmen zu halten und nicht für Verwirrung durch zusätzliche, neue Informationen zu sorgen, wurden Passagen dieser Art gekürzt oder weggelassen.

Was die Kohäsionsmittel betrifft, gibt es ebenfalls erhebliche Unterschiede. Während im Text in Bildungssprache von vielen verschiedenen Kohäsionsmittel Gebrauch gemacht wird und sich dieser unteranderem dadurch durch begriffliche Vielfalt auszeichnet, ist der Text in Leichter Sprache eher monoton. Dies liegt unteranderem daran, dass sich hauptsächlich Rekurrenz in Bezug auf transphrastische Verknüpfungsmittel finden lässt. In Kombination mit der S-P-O-Stellung führt dies zu einer extremen Monotonie des Textes. Jedoch verfolgt das Netzwerk Leichte Sprache

auch keine sprachästhetischen Ziele, sondern hat eine pragmatische Intention. Dennoch kommt es im Leichte-Sprache-Text auch zu der Verwendung von Synonymen. Hierbei darf von den Rezipierenden jedoch nicht erwartet werden, dass sie sich die Koreferenz selbst erschließen. Stattdessen wird die Koreferenz deutlich in der Oberflächenstruktur expliziert, sowie bei dem Beispiel „Fußball·spieler sind auch Sportler“ (Anhang: 80). Im Originaltext wird einleitend über *Sportler* gesprochen und daraufhin über *Spieler* und anschließend über *Fußballspieler*. In Leichter Sprache jedoch darf diese zusätzliche Informationsvermittlung nicht auf solch subtile Weise erfolgen.

Ähnliches gilt für die Verwendung des unbestimmten und bestimmten Artikels. Diese werden lediglich im textdeiktischen Sinne verwendet und verweisen damit nur innerhalb ihrer Textgrenze. Über die Textgrenze hinaus, wie es durch die wissensdeiktische Funktion des bestimmten Artikels der Fall sein kann, müssten Verweise ebenfalls expliziert werden. Bei der Umformung des Originaltextes in Leichte Sprache werden der bestimmte und unbestimmte Artikel daher nur textdeiktisch verwendet. Folglich vermittelt eine Passage des Textes zunächst, dass Fußballspieler *einen* Fußballerfuß bekommen können und verweist dann im nächsten Satz darauf, dass sich *der* Fußballerfuß durch ungeeignete Turnschuhe entwickelt.

Pro-Formen werden nicht verwendet. Dies und die Vermeidung von Synonymen bezieht sich auf die Netzwerk Regel (2013: 5) „immer die gleichen Wörter für die gleichen Dinge“ zu verwenden.

Da Satzgefüge vermieden werden sollen, werden lediglich die Junktoren, die in 3.2 dargestellt worden, im Text verwendet. Gemäß dem Vorschlag des Netzwerks werden diese an den Anfang des jeweils folgenden Satzes gesetzt. Überdies werden auch die d-Ausdrücke, bzw. Konjunktionaladverbien, die von Bredel und Maaß (siehe 3.2) vorgeschlagen werden, verwendet. Die Anwendung wurde an dem Konditionalgefüge aus Tabelle 4.1 bereits veranschaulicht.

In Hinblick auf die Kohärenzkonzepte müssen alle Leerstellen in der Oberflächenstruktur expliziert werden. Wie bereits bekannt, enthält der Originaltext wenige Leerstellen. Dennoch ist das Verständnis an einigen Stellen im Text von Wissensrahmen abhängig sowie von Vorwissen, durch das Präsuppositionen verstanden werden können. Bei der in 4.2 explizierten Textstelle, in der es darum geht, dass ein Schuh ermöglichen muss, dass Schweiß verdunsten kann, wird vorausgesetzt, dass sich die rezipierende Person dessen bewusst ist, dass sich das Schwitzen der Sportler auch auf die Füße auswirkt. Diese Stelle wird im Leichte-Sprache-Text expliziert, indem konkret

darauf hingewiesen wird, dass Sportler schwitzen und davon auch die Füße betroffen sind (vgl. Anhang: 83). Ähnlich verhält sich das mit dem Wissensrahmen, der einleitend in Bezug auf das Thema *Forschung* aktiviert wird. Durch die entsprechenden Begriffe kann im Originaltext davon ausgegangen werden, dass Rezipierende über den Wissensrahmen *Forschung* verfügen und daher nicht verwundert darüber sind, dass Begriffe wie *Studie* fallen. Im umgeformten Text dagegen wird ebendieser Wissensrahmen expliziert, indem ausformuliert wird, dass Forscher in dem Sportmedizinischen Zentrum arbeiten und diese Forscher die Aufgabe haben, wissenschaftlich zu forschen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Anhang: 80). Wie bereits erwähnt, soll das Explizieren dieser Inhalte nicht bedeuten, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung über keine Wissensrahmen verfügen. Jedoch ist es möglich, dass sie die Wörter nicht verstehen, die zur Aktivierung dieser Wissensrahmen führen sollen (siehe 3.2).

Die Analyse der beiden Erhebungstexte hat gezeigt, dass sie zwar auf den gleichen Sachverhalt referieren, doch sich in der formalen Gestaltung stark unterscheiden. Neben der Textlänge, die durch Schriftgröße, Absätze und Umschreibungen bedingt ist, wirkt der Text aufgrund mangelnder begrifflicher Vielfalt monoton. Gleichzeitig werden auch einige Informationen gekürzt oder sogar ausgelassen, da sie nicht unbedingt für das Verständnis des Sachverhaltes notwendig sind. Das wiederum wirkt sich auf die Vergleichbarkeit der beiden Texte aus. Zwar ist es prinzipiell möglich, anhand des Textes in Leichter Sprache einen Überblick über den Sachverhalt zu erhalten, doch ist die Vermittlung dieses Sachverhaltes nicht so differenziert wie im Originaltext. Durch das Kürzen der Informationen sowie das Vorwegnehmen der Präsuppositionen und Frames muss davon ausgegangen werden, dass dies bereits eine Veränderung des Textes bedeutet und damit eine alternative Version entsteht. Sie orientiert sich zwar sehr stark an dem Original, doch gibt es trotzdem Unterschiede, die zwar klein aber in einigen Fällen entscheidend für das Verständnis und damit für das mentale Modell sein können. Nach dieser theoretischen Betrachtung muss also erneut die Frage aufgegriffen werden, ob beide Texte das gleiche oder ein vergleichbares mentales Modell erzeugen.

5. Empirische Erhebung

Nachdem im Vorweg die theoretischen Grundlagen dargestellt und schon erste theoriebasierte Annahmen getroffen wurden, die das Verhältnis von Bildungssprache, Leichter Sprache und Schule betreffen, soll jetzt der Überblick über die Ergebnisse der empirischen Erhebung erfolgen. Teil des Überblicks ist unter anderem, die Zielsetzung, die mit dieser Erhebung verfolgt wird, sowie die Auswahl der Methoden in Bezug auf ihre Eignung und Funktion. Daneben erfolgt ein Überblick über die Probandengruppen und ihren jeweiligen Voraussetzungen. Auch die Durchführung der Erhebung wird einer genaueren Betrachtung unterzogen. Im Anschluss an die Darstellung der Rahmenbedingungen erfolgt eine Darstellung und Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Erhebung. Abschließend werden diese kritisch reflektiert und diskutiert.

5.1 Zielsetzung

Bei dem aktuellen Forschungsstand von Leichter Sprache ist es schwierig, eine hypothesenprüfende Erhebung durchzuführen. Die bisherigen Erkenntnisse lassen es aus Sicht der Autorin nicht zu, eine Hypothese zu formulieren, die die in dieser Arbeit angesprochenen Fragestellungen zum Kern hat. Es gibt zwar vereinzelt Studien, die die Regeln Leichter Sprache mithilfe der Adressatenschaft untersuchen (z.B. Lasch 2017), doch die spezifische Untersuchung zur schulischen Eignung oder der mentalen Modelle, die durch Leichte Sprache entstehen, blieb bisher aus. Stattdessen gibt es einige Spekulationen darüber, welchen Mehrwert Leichte Sprache für die Schule haben könnte (siehe 3.5). Die Erhebung im Rahmen dieser Arbeit lässt sich daher als Pilotstudie betrachten, in der Ergebnisse gesammelt und interpretiert werden, um so erste Tendenzen zu ermitteln, aus denen sich eine Hypothese ableiten lässt. Diese Form der Erhebung kann auch als „Hypothesenerkundung“ (Bortz/Döring 2006: 30,31) bezeichnet werden.

Aufgrund des explorativen Charakters dieser Erhebung wird mit den Ergebnissen kein Anspruch auf Repräsentativität in Bezug auf die Frage, ob Leichte Sprache die gleichen mentalen Modelle hervorruft wie ein Text in Bildungssprache und daher für die Schule geeignet ist, erhoben. Stattdessen soll ermittelt werden, ob und inwiefern sich die sprachliche Kodierung der beiden Erhebungstexte auf die Konstruktion der mentalen Modelle auswirkt. Daneben sollen auch weitere Einflussgrößen erkundet werden, die neben der sprachlichen Kodierung Auswirkungen auf das mentale Modell haben könnten

und bei einer größeren Studie ebenfalls fokussiert werden müssten. Es wäre jedoch falsch zu behaupten, dass diese Erhebung aufgrund ihres explorativen Moments völlig frei von jeder Theorie ist. Demnach ist der Aufbau der Erhebungsinstrumente bereits an Theorien aus der Verstehensforschung orientiert, die auf Leichte Sprache angewendet werden. Daneben bildet selbstverständlich auch die Theorie über mentale Modelle eine Basis dieser Erhebung. In Bezug auf die Untersuchung zu der Korrelation von Leichter Sprache und mentaler Modelle jedoch gibt es keine Theorie, auf die sich im Folgenden bezogen werden kann.

5.2 Methodik und Probanden

Wie der Titel dieser Arbeit bereits verkündet, werden die Auswirkungen sprachlicher Kodierungen auf die Entstehung mentaler Modelle untersucht. Zu diesem Zwecke wurde ein bildungssprachlicher Text gewählt, der bereits in der PISA-Studie verwendet wurde. Dies hat den Vorteil, dass die Eignung des Textes für die Schule bereits durch PISA verifiziert ist (vgl. Schiefele 2004: 142). Gleichzeitig handelt es sich bei dem Text um einen Sachtext, der äußerst zugänglich für eine Umformung in Leichter Sprache ist und zum anderen den Anspruch erhebt, bei jeder rezipierenden Person das gleiche mentale Modell hervorzurufen. Unteranderem durch diesen Aspekt soll die Validität dieser Erhebung gewährleistet werden, denn es wäre schwierig, die Auswirkungen sprachlicher Kodierungen auf mentale Modelle durch Texte zu untersuchen, die bereits in Originalfassung nicht unbedingt den Anspruch haben, das gleiche mentale Modell hervorzurufen. Ein Beispiel hierfür sind literarische Texte, die Rezipierenden bewusst großen Interpretationsspielraum gewähren, um ein subjektives Verständnis des Textinhaltes zu konstruieren. Da es sich bei der Erhebung um eine hypothesenerkundende handelt, ist die Versuchsleiterin freier in der Gestaltung und Umsetzung und mit weniger Richtlinien konfrontiert als bei einer hypothesenüberprüfenden Arbeit (vgl. Bortz/Döring 2006: 51).

Zwar enthält die Analyse der Daten ein quantitatives Moment, da die Ergebnisse in Zahlen umgeformt werden, doch wird vor allem qualitativ geforscht, indem die Zahlen interpretiert werden sowie die Kommentare der Teilnehmenden und weitere relevante Beobachtungen, die während den Erhebungen gemacht wurden (vgl. Schirmer 2009: 67,75). Der Text in Leichter Sprache basiert vor allem auf den Regeln des Netzwerks

Leichte Sprache und den Empfehlungen Bredels und Maaß‘, die unter Punkt 3.1 und 3.2 erläutert wurden. Nach Anfertigen des Textes wurde dieser von dem Zuständigen der Lebenshilfe für Leichte Sprache überprüft und Korrekturhinweise wurden gegeben, die dann in der Endversion, die in der Erhebung verwendet wurde, umgesetzt wurden. Die Korrekturhinweise waren besonders hilfreich bei der Entscheidung darüber, welche Wörter leicht oder schwer sind. Der Text in Bildungssprache wurde für die Menschen mit Beeinträchtigung nur dahingehend verändert, dass die Schriftgröße in Schriftgröße 14 und die kursiven Hervorhebungen in fettgedruckte Hervorhebungen umgeändert wurden. Auf diese Weise sollte ausgeschlossen werden, dass das Verständnis bei den Menschen mit einer Beeinträchtigung aufgrund von Formalia gehemmt wird.

Bei den mentalen Modellen handelt es sich um ein latentes Merkmal, das nicht beobachtbar ist und damit als schwer zu erfassen gilt (vgl. Bortz/Döring 2006: 3). Dennoch gibt es die Möglichkeit vor allem durch Rekognitions- und Verifikationstest, diese zu ermitteln (vgl. Schiefele et al. 2004: 210). Obwohl es in dieser Arbeit um den Einfluss sprachlicher Kodierungen auf mentale Modelle geht, wurde auf die Verwendung von Rekognitions- oder Verifikationstests verzichtet und für Frage-Items, die die Verstehensleistung der Teilnehmenden erfassen, entschieden. Die Gründe dafür sind zum einen, dass auch Methoden, die das Verständnis erfragen „Rückschlüsse auf das mentale Modell […] zulassen“ (Kramer 2003: 49), zumal das Verständnis eines Textes die Grundlage und die Bedingung der Konstitution eines mentalen Modells ist. Zum anderen soll neben der Hauptuntersuchung auch der Frage nachgegangen werden, ob Leichte Sprache tatsächlich verständlicher ist. Da durch diese Erhebung ohnehin das Forschungsfeld erkundet werden soll, ist es sinnvoll, Frage-Items zu verwenden, die neben dem Hauptinteresse auch Aufschluss über andere Faktoren geben. Die Möglichkeit besteht nämlich, dass Leichte Sprache nicht aufgrund ihrer Beschaffenheit kein vergleichbares mentales Modell erzeugt. Es könnte auch sein, dass der Text in Leichter Sprache nicht verstanden wird, da er von der Standardsprache abweichende oder ungewöhnliche Phänomene enthält, die das Verständnis hemmen. Mithilfe der Verständnisfragen können erste Schlüsse darüber gezogen werden, ob unter anderem das der Fall sein könnte. Die Fragenbögen zu den Texten im Detail bestehen aus vier Fragen. Bei der ersten Frage handelt es sich um eine Multiple-Choice-Frage.

1. **Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?**

   A Die Qualität vieler Sportschuhe ist sehr viel besser geworden.

   B Man soll am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter zwölf Jahre alt ist.

   C Junge Menschen erleiden wegen ihrer schlechten körperlichen Verfassung immer mehr Verletzungen.

   D Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Teilnehmende sollen bei dieser Frage die richtige Antwort markieren. Mithilfe dieser Frage wird ermittelt, ob Rezipierende die Hauptintention des Textes verstanden haben (vgl. Kirsch et al. 2002: 51). Demnach wird hier ein umfassendes Verständnis der rezipierenden Person abgefragt.

Durch die zweite Frage dagegen wird lokales propositionales Verständnis abgefragt.

2. **Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?**

An dieser Stelle sollen Rezipierende die in der Frage „explizit ausgedrückte Information" (vgl. Kirsch et al. 2002: 52) im Text wiederfinden. Das bedeutet, dass hierbei nicht wie in der Frage zuvor ein umfassendes Verständnis des Textes abgefragt wird, bzw. die Intention dessen, sondern Rezipierende sollen analog zum Signalwort in der Frage, die jeweilige Textstelle ermitteln.

Auch die dritte Frage bezieht sich ähnlich wie die zweite auf eine bestimmte Proposition des Textes.

3. **An einer Stelle im Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen." Welche Kriterien sind dies?**

Vergleichbar mit Frage 2 wird auch in dieser Frage der genaue Wortlaut aus dem Text entnommen und in die Frage eingebunden. Die Teilnehmenden bekommen dadurch einen ausdrücklichen Hinweis auf die richtige Antwort. Anders als bei der Frage 2 jedoch besteht die Antwort dieser Frage nicht aus einem Kriterium, sondern mehreren, die ermittelt werden sollen (vgl. OECD 2002: 34). Auch die Kodierungen zu diesen Fragen wurden von der PISA übernommen. Demnach gibt es bei der Multiple-Choice-Frage nur eine richtige Antwort und alle anderen werden als falsch gewertet. Für die offenen Frageformate wurden in der Kodierung wichtige Elemente aufgegriffen, die Teilnehmende in Form von Paraphrasierungen oder Umschreibungen als Antwort

aufführen können (vgl. OECD 2002: 21,22). Außerdem gibt es in Bezug auf die Punktevergabe bei den offenen Fragen keine dichotome Bewertung im Sinne von falsch oder richtig, sondern wird unterschieden zwischen vollständig beantwortet, ungenügend oder keine Antwort (vgl. Anhang: 94).

Die vierte Frage wurde von der Autorin selbst verfasst und stellt eine Transferfrage dar.

4. Stellen Sie sich vor, Sie wollen einen Sportschuh herstellen. Worauf müssen Sie achten?

Mit dieser Frage sollen Teilnehmende zum einen zu einem Perspektivwechsel bewegt werden, indem sie den im Text beschrieben Sachverhalt nicht mehr aus der Perspektive eines Sportlers betrachten, sondern die Erkenntnisse übertragen, indem sie über die Konsequenzen, die sich für einen Schuhhersteller ergeben, reflektieren. Zum anderen werden Teilnehmende durch diese Form der Frage veranlasst, die Erkenntnisse des gesamten Textes erneut zu rekapitulieren, da sich die Antworten nicht in einer einzelnen oder in aufeinanderfolgenden Textpassagen befinden, wie dies bei den Fragen 2 und 3 der Fall war. Auch bei der Kodierung gibt es Unterschiede. In den Fragen zuvor konnten die Teilnehmenden pro gegebene Antwort einen Punkt erhalten. Bei dieser Frage jedoch wird für die Nennung der vier Kriterien insgesamt ein Punkt vergeben und ein weiterer für die Nennung des geeigneten Materials. Der Grund dafür ist, dass die Teilnehmenden schon in der Frage zuvor die vier Kriterien ermittelt haben und die Frage dadurch leichter zu beantworten ist als Frage 3, in der die Kriterien zum ersten Mal ermittelt werden. Aufgrund dessen wäre es nicht angemessen bei dieser Antwort, unverhältnismäßig viele Punkte anzusetzen. Die Fragen zu dem Text in Leichter Sprache sind inhaltlich vollkommen gleich. Es unterschieden sich lediglich einige Wörter. So wurde beispielsweise anstelle des Begriffs *Verfasser* in Leichter Sprache der Begriff *Schreiber* verwendet, da *Verfasser* womöglich zu schwer sein könnte (vgl. Anhang: 88). Das Bild, das eigentlich auf dem bildungssprachlichen Text vorhanden ist, wurde für diese Erhebung entfernt, da auch Bilder die Konstruktion eines mentalen Modells beeinflussen. Die Faktoren aber, die neben der sprachlichen Kodierung, den Aufbau mentaler Modelle beeinflussen, sollten so gering wie möglich gehalten werden.

Durch Methoden der deskriptiven Statistik wurden die Daten mithilfe von SPSS Statistics Version 25 erhoben und dargestellt. Es wurde sich für diese Form der

Darstellung entschieden, da es sich ohnehin um eine Hypothesenerkundung handelt, die keinen repräsentativen Charakter hat und die Ergebnisse, die dargestellt werden, der Dikussion dienen, um so zu einer Hypothese zu kommen.

Auch die niedrige Anzahl der Probanden ist mit dem Umstand zu rechtfertigen, dass es sich hierbei nicht um eine repräsentative Studie handeln soll. An der Erhebung haben insgesamt 45 Menschen teilgenommen. Davon sind 21 Teilnehmende Menschen mit einer Beeinträchtigung, die bei der Stiftung Drachensee im Rahmen der beruflichen Bildung unterrichtet werden oder diese Ausbildung bereits abgeschlossen haben und nun im Team der Personalentwicklung sind. Die übrigen 24 Teilnehmenden sind Studierende im ersten Semester des Faches Deutsch und stellen die Kontrollgruppe dar. Ein besonderer Fokus wurde daraufgelegt, dass die Kontrollgruppe auf die Voraussetzungen des ersten Semesters und des Faches Deutsch begrenzt sind, um im Endeffekt nicht zu viele Variablen zu haben, die die Interpretation der Ergebnisse erschweren. Bei den Menschen mit Beeinträchtigung dagegen gab es weniger Einschränkungen. Das lag unter anderem daran, dass die Stiftung Drachensee nicht über jede Besucherin und jeden Besucher Informationen bezüglich der jeweiligen Beeinträchtigung hat. Häufig ist nur bekannt, dass eine Beeinträchtigung vorliegt, doch die genau Form dieser ist nicht bekannt. Da das Projekt Leichte Sprache aber versucht, genau dieser Heterogenität gerecht zu werden und es keine Hypothese gibt, die überprüft werden sollte, wird diese unbestimmte Heterogenität als Vorteil betrachtet. Auf diese Weise können weitere wichtige Anregungen erhalten werden, die in einer weiterführenden Studie umgesetzt werden könnten. Anzumerken ist noch an dieser Stelle, dass unter den Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung einige vorhanden sind, die nicht selbstständig lesen können. Für das Forschungsinteresse stellt dies jedoch kein Problem dar, da es nicht darum geht, die Lesekompetenz zu ermitteln, sondern mentale Modelle, die sich auch aufgrund von mündlichen Äußerungen bilden können und nicht zwangsweise an das Lesen eines Textes gebunden sind.

Zwar ist es generell sinnvoll bei einer Untersuchung, die sich mit dem Kontext Schule befasst, auch Schülerinnen und Schüler einzubinden. Da es jedoch noch keine Hypothese in diesem Rahmen gibt, könnte es problematisch sein, solch eine Pilotierung mit Schülerinnen und Schüler durchzuführen. Der Vorteil, der sich durch die Einbindung von Studierenden als Kontrollgruppe ergibt, ist, dass bei diesen mit Erhalt des Abiturs eine umfassende Lesekompetenz vorausgesetzt werden kann. Demnach müssten bei der Interpretation der Ergebnisse nicht noch Variablen mitgedacht werden, die sich

beispielsweise auf eine mangelnde Lesekompetenz beziehen. Dies kann bei Studierenden des ersten Semesters theoretisch ausgeschlossen werden.

5.3 Durchführung

Bevor die eigentliche Erhebung durchgeführt wurde, wurde mit Unterstützung einiger Hilfskräfte des germanistischen Instituts eine Pilotierung durchgeführt. Auf diese Weise sollte sich Feedback über die Konstruktion der Fragen zum Text eingeholt werden, um entsprechende Fehlerquellen zu beseitigen. Da die Pilotierung gut verlief, wurde an den Frage-Items und dem Text in Leichter Sprache nichts verändert.

Die Untersuchung mit den Studierenden fand an vier verschiedenen Tagen statt. Die beiden ersten Termine wurden von der Versuchsleiterin festgelegt. Zu diesen sind jeweils elf Studierende erschienen. Die anderen beiden Termine wurden nach den Wünschen der Studierenden festgelegt. Zu diesen erschien jeweils eine Studierende. An den genannten Terminen wurde die Gruppe geteilt. Eine Hälfte erhielt den Text in Leichter Sprache und die andere Hälfte erhielt den Text in Bildungssprache. Zuvor wurde den Studierenden noch erklärt, was untersucht wird. Es wurde jedoch vermieden, den Inhalt der Texte anzusprechen. Lediglich auf die unterschiedlichen sprachlichen Kodierungen wurde hingewiesen und dass deren Einfluss auf das mentale Modell untersucht werden soll. An dieser Stelle war es aber wichtig zu vermitteln, dass dies kein Test für die Studierenden ist und die richtige Beantwortung der Fragen nicht höchste Priorität hat. Daher wurde zusätzlich deutlich gemacht, dass es nur darum geht, wie der Text verstanden wird und auch falsche Antworten eine wichtige Erkenntnis für die Arbeit sind. Die Fragen zu den Texten wurden erst nachdem die Studierenden das Lesen der Texte beendet hatten, ausgeteilt. Damit sollte verhindert werden, dass schon während des ersten Lesens die Teilnehmenden durch die Fragen beeinflusst werden und gezielt einige Textpassagen fokussieren. Jedoch durften sie die Texte zur Beantwortung der Fragen nutzen. Dies und das Fehlen einer zeitlichen Vorgabe war vor allem mit Blick auf die Menschen mit Beeinträchtigung relevant, weil keine Atmosphäre, die einer Prüfungssituation gleicht, erzeugt werden sollte. Gleichzeitig wäre der Anspruch an die Menschen mit Beeinträchtigung zu hoch, sollten sie die Fragen ohne Zuhilfenahme des Textes beantworten, da die genauen Beeinträchtigungen nicht bekannt sind. Vor allem bei Schäden am KZG wäre die Aufgabe, Fragen ausschließlich durch Zugriff auf die Erinnerungen zu beantworten, äußerst anspruchsvoll. Um also möglichst identische

Bedingungen bei allen Durchläufen zu erwirken, wurde auf eine zeitliche Vorgabe verzichtet.

Die Erhebung mit den Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung fand an zwei Tagen statt. Hierzu konnten die Räumlichkeiten des Standortes der beruflichen Bildung der Stiftung Drachensee genutzt werden, in denen die Teilnehmenden zweimal die Woche unterrichtet werden. Besonders bei dieser Gruppe war es wichtig, deutlich zu machen, dass nicht ihre Kompetenzen geprüft werden sollten, sondern die Versuchsleiterin Unterstützung bei ihren Erkenntnissen braucht. Auf diese Weise sollte der Druck genommen werden. Gleichzeitig wurde deutlich gemacht, dass Probleme beim Lesen oder bei der Beantwortung der Fragen sehr wichtige Erkenntnisse für das Vorhaben sind und daher kein Grund für Scham oder Frustration sein sollten. Darüber hinaus wurde auch bei dieser Erhebung in drei Schritten wie bei den Studierenden verfahren. Zunächst wurde geklärt, welches Ziel mit dieser Erhebung verfolgt wird. Danach wurden die Texte ausgeteilt. Nachdem die Teilnehmenden fertig waren mit dem Lesen, wurden die Fragebögen ausgeteilt.

Ein Unterschied bei dieser Erhebung jedoch war, dass am ersten Tag der Erhebung sechs Teilnehmende nicht eigenständig lesen konnten. Diese Gruppe wurde dann ebenfalls aufgeteilt, sodass der einen Hälfte der Gruppe in separaten Räumen den Text in Bildungssprache vorgelesen wurde und die andere Gruppe den Text in Leichter Sprache. In Einzelgesprächen konnten die Teilnehmenden dann die Antworten mündlich wiedergeben, die daraufhin verschriftlicht wurden. Auf Wunsch wurden auch bestimmte Passagen erneut vorgelesen. Um die Vergleichbarkeit zwischen dem selbstständigen Lesen und dem Vorlesen zu erhalten, mussten die Teilnehmenden andeuten, welche Passage erneut vorgelesen werden sollte, da bei der Informationsermittlung mittels eines Textes auch eher einzelne Passagen erneut fokussiert und gelesen werden anstelle des gesamten Textes.

Abschließend wurde mit den Menschen mit Beeinträchtigung noch ein Gespräch geführt, indem sie ihre Eindrücke schildern konnten. Hierbei ging es vor allem darum, wie die beiden Texte empfunden wurden. Doch auch bestimmte Passagen oder Wörter, die als besonders schwierig empfunden wurden, wurden im Abschlussgespräch besprochen.

5.4 Ergebnisse

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der einzelnen Fragen nacheinander betrachtet werden. Danach folgt eine Gesamteinschätzung der Ergebnisse, sowie weitere Eindrücke, die während und nach der Erhebung gesammelt wurden. Die Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung, die nicht eigenständig gelesen haben, sind in der Abbildung nicht in einer separaten Gruppe erfasst. Stattdessen sind sie in den Gruppen der Menschen mit Beeinträchtigung enthalten. Sollten sich aber relevante Besonderheiten in Bezug auf die Ergebnisse ergeben, die durch diese spezielle Gruppe hervorgerufen sein könnten, wird bei der Interpretation selbstverständlich darauf eingegangen. Die genauen Zahlen befinden sich in Form von Kreuztabellen im Anhang.

Die Ergebnisse der Abbildung 5.1 zeigen deutlich, dass die erste Frage, die Multiple-Choice-Frage, mehrheitlich richtig beantwortet wurde. Insgesamt 39 von 45 Teilnehmenden haben die korrekte Antwort markiert, darunter alle 24 Studierende. Lediglich eine teilnehmende Person hat keine Antwort gegeben, was in dem Balken *andere Antworten* mit aufgeführt ist. Diese Person gehört zu der Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigung, der der Text in Leichter Sprache vorgelesen wurde. Neben dieser Person haben vier weitere, die ebenfalls den Text in Leichter Sprache erhielten, eine falsche Antwort gegeben. Bei dem Text in Bildungssprache hat lediglich eine Person eine falsche Antwort gegeben.

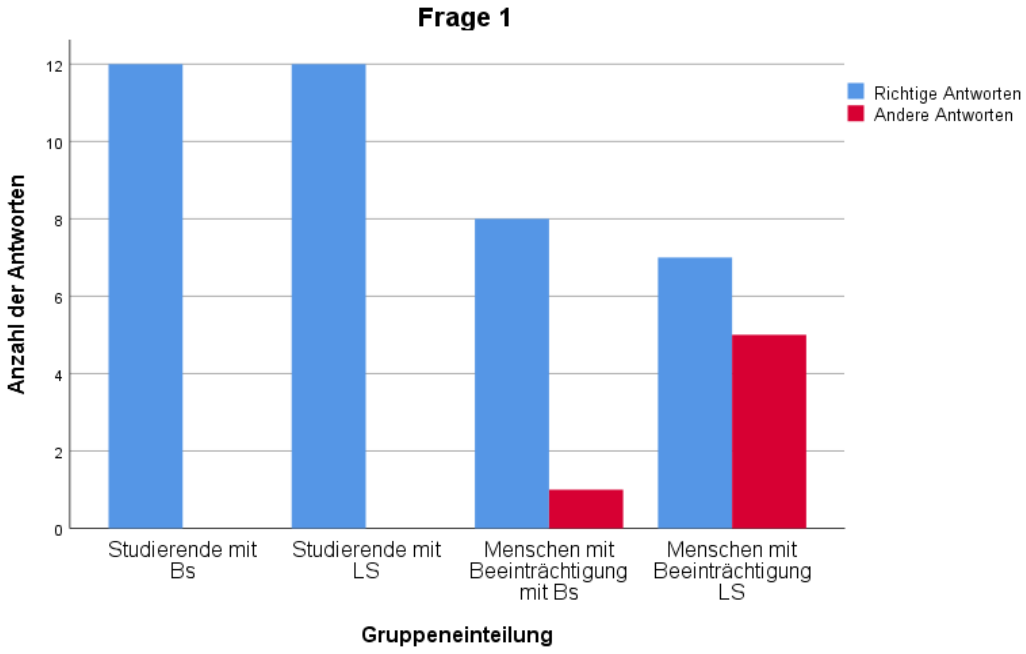

Abb. 5.1: Frage 1: Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Die Ergebnisse könnten den Schluss zulassen, dass die Intention des Textes in Leichter Sprache nicht entsprechend vermittelt werden konnte. Jedoch ist an dieser Stelle zu beachten, dass insgesamt 12 Teilnehmende mit einer Beeinträchtigung den Text in Leichter Sprache gelesen und beantwortet haben, doch bei dem Text in Bildungssprache nur neun. Ursprünglich haben jedoch ebenfalls 12 Teilnehmende den Text in Bildungssprache erhalten, aber nur 9 waren in der Lage, diesen zu lesen und zu beantworten. Die übrigen 3 waren mit dem Text in Bildungssprache erheblich überfordert, sodass sie nach 45 Minuten aufhören sollten, da Frustration und Erschöpfung immer deutlicher wurden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass unter den 6 der Teilnehmenden, die falsch oder gar nicht geantwortet haben auch einige sind, die aus der Aufgabenstellung nicht entnehmen konnten, dass nur eine Antwort richtig ist. So wurden einige Male neben der richtigen Antwort auch noch eine weitere eingekreist, weshalb die Frage als *falsch beantwortet* gewertet wurde.

In Bezug auf den Zusammenhang der sprachlichen Kodierung und dem Verstehen der Intention eines Textes kann aufgrund der Ergebnisse zur ersten Frage angenommen werden, dass dies in Leichter Sprache und Bildungssprache gleichermaßen vermittelt werden kann. Jedoch ist auch zu beachten, dass es an dieser Stelle nicht um freie Reproduktion geht, sondern um die Auswahl einer richtigen Antwort unter mehreren Antwortmöglichkeiten.

Auch Frage 2 (siehe Abb. 5.2) konnte mehrheitlich richtig beantwortet werden. Demnach haben 35 von 45 Teilnehmenden die entsprechende Textstelle ermitteln können und die Frage vollständig beantwortet. Die zwei fehlenden Antworten stammen auch hier erneut von den Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung, die nicht eigenständig gelesen haben. Interessant ist auch, dass einer der Studierenden mit dem Text in Leichter Sprache die Frage nicht ausreichend beantwortet hat, bzw. nicht die richtige Textpassage zur Beantwortung der Frage verwendet hat. Obwohl in der Frage darauf hingewiesen wird, dass dem Text zu entnehmen ist, warum Sportschuhe nicht zu hart sein sollten, haben auch die anderen Teilnehmenden, die diese Frage nicht ausreichend beantwortet haben, andere Textpassagen zur Beantwortung der Fragen genutzt. In anderen Fällen wurde deutlich, dass zur Beantwortung der Frage keine bestimmte Textpassage verwendet wurde, sondern das allgemeine Verständnis über den Text. So fielen Antworten wie *„Weil man sich leichter verletzten kann“* oder *„Wegen Schutz“*.

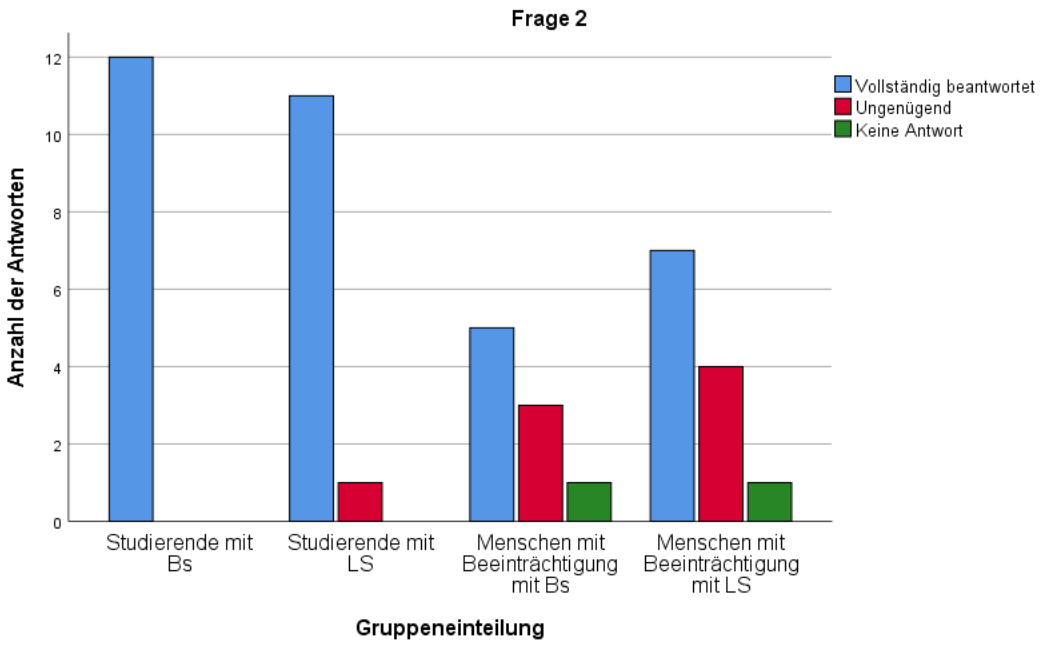

Abb. 5.2: Frage 2: Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Auch bei dieser Frage deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die sprachliche Kodierung keine besonderen Auswirkungen auf das Verständnis hat. Stattdessen wird deutlich, dass ein kleiner Teil der Menschen mit Beeinträchtigung Probleme mit der Beantwortung dieser Frage hatte. Dies muss jedoch nicht mit der sprachlichen Kodierung zusammenhängen, da dieses Problem sowohl bei denen mit dem Text in Leichter Sprache als auch bei denen mit dem Text in Bildungssprache aufgetreten ist. Stattdessen könnte das Problem seinen Ursprung in mangelnden Beantwortungsstrategien haben. Das bedeutet, dass die betroffenen Teilnehmenden nicht in der Lage waren, das Signalwort der Frage zu erkennen und die entsprechende Textpassage im Text zu ermitteln.

Die Ergebnisse der Frage 3 (siehe Abb. 5.3) lassen ein anderes Bild entstehen. Die Gruppe der Studierenden, die den Text in Bildungssprache erhalten hat, hat auch diese Frage ausnahmslos vollständig beantwortet. Bei der Gruppe der Studierenden mit dem Text in Leichter Sprache dagegen haben nur 5 von 12 Teilnehmenden die Frage vollständig beantwortet. Die restlichen Teilnehmenden dagegen haben teilweise nur ein Kriterium genannt und von diesem dann noch weitere Aspekte, sodass sie im Endeffekt vier Elemente aufgeschrieben haben, diese aber insgesamt nur ein Kriterium ergeben haben. Beispielweise hat eine teilnehmende Person *„wasserundurchlässig“* als ein vermeintlich eigenständiges Kriterium genannt und dem folgend *„warm genug“* als ein zweites. Diese

beiden Antworten sind jedoch Aspekte des Kriteriums *äußerer Schutz*. Bei den Menschen mit Beeinträchtigung haben in beiden Gruppen jeweils nur 3 Teilnehmende die Frage vollständig beantwortet. An diesem Punkt ist es schwierig, dieses Ergebnis zu interpretieren, da auch beim Text in Leichter Sprache darauf geachtet wurde, dass die vier Kriterien im Text zunächst angekündigt und dann ebenfalls durch vorhandene Nummerierungen kenntlich gemacht werden. Gleichzeitig sind die vier Kriterien durch den Fettdruck hervorgehoben. Bei den Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung könnte dies jedoch wieder darauf zurückzuführen sein, dass ihnen die Erfahrung im Umgang mit Texten fehlt und damit zusammenhängend Strategien zur Ermittlung von Informationen.

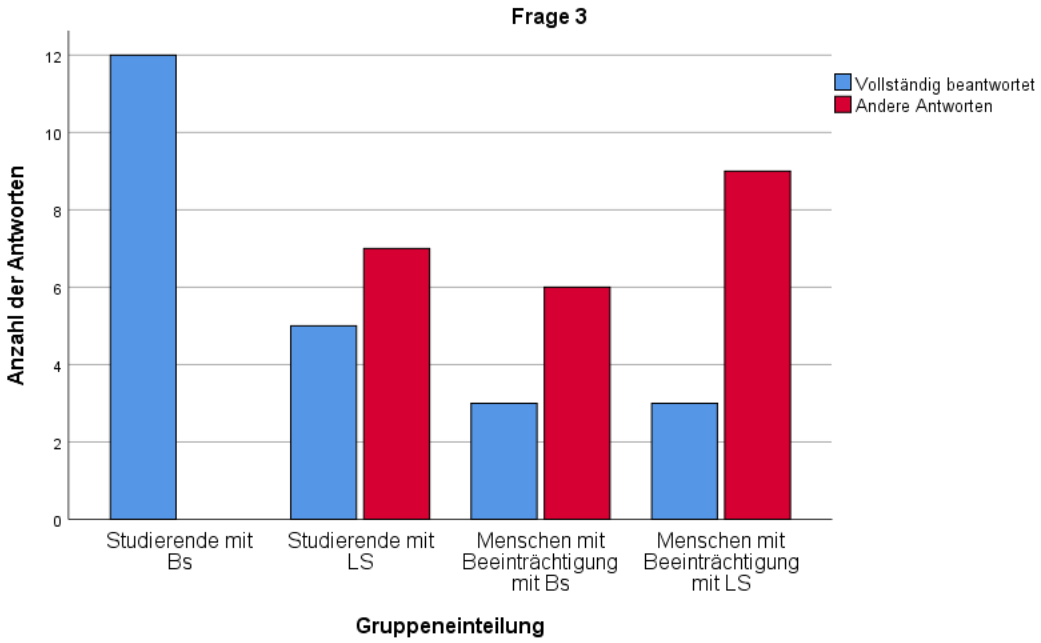

Abb. 5.3: Frage 3: An einer Stelle im Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen.“ Welche Kriterien sind dies?

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Das Ergebnis der Studierenden könnte durch mehrere Faktoren bedingt sein. Zum einen ist der Text in Leichter Sprache deutlich länger und die Teilnehmenden konnten Informationen des Textes nicht auf einen Blick entnehmen, sondern mussten die insgesamt sechs Seiten (ohne Glossar) durchblättern. Der bildungssprachliche Text dagegen ist kompakt auf eine Seite gedruckt, da die Schrift kleiner ist und weniger Absätze vorhanden sind. Dadurch ist es möglich, ohne zu blättern, die entsprechenden Textstellen zu finden. Darüber hinaus sind auch die Kriterien im bildungssprachlichen Text komprimiert darge-

stellt. Beim Text in Leichter Sprache jedoch gibt es innerhalb eines Kriteriums Umschreibungen und Absätze, die das Gefühl vermitteln, dass jeder Absatz jeweils ein Kriterium enthält, wobei diese Absätze nur die verschiedenen Aspekte des Kriteriums erläutern und die Nummerierungen eigentlich hervorheben sollen, wann die Definition eines Kriteriums abgeschlossen ist. Daneben wurden die eigentlichen Kriterien zwar fettgedruckt, doch wurden auch weitere Wörter, die einer Hervorhebung bedürfen wie Negationen ebenfalls fettgedruckt. Demnach ist es möglich, dass die Hervorhebung der Kriterien nicht als Hinweis auf das eigentliche Kriterium angesehen wurde (vgl. Anhang: 82, 83).

Es könnte also auf der einen Seite sein, dass dieses Ergebnis damit zusammenhängt, dass die Studierenden diese Form des Textes nicht gewohnt sind und die Menschen mit Beeinträchtigung nicht über die nötigen Strategien zur Beantwortung dieser Fragen verfügen. Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit jedoch ist eher anzunehmen, dass hier die sprachliche Kodierung Auswirkungen auf das Verständnis und damit auf die Entstehung des mentalen Modells hat – diese Annahme wird vor allem durch die Ergebnisse der Kontrollgruppe bestärkt.

Nicht weniger interessant sind die Ergebnisse der Frage 4, die in Abbildung 5.4 dargestellt sind. Nur 5 der Studierenden, die den Text in Bildungssprache hatten, haben die Frage vollständig beantwortet. Die übrigen Teilnehmenden, Studierende und Menschen mit Beeinträchtigung, haben nur vereinzelt die gefragten Kriterien genannt und eine teilnehmende Person hat gar keine Antwort gegeben. Bei diesem Ergebnis ist es schwierig, darauf zu schließen, dass die sprachliche Kodierung die einzige Ursache für diese Verteilung ist. Es ist wahrscheinlich, dass das Frage-Item einen erheblichen Einfluss auf dieses Ergebnis hatte. Auf diese Aspekte wird jedoch im nächsten Punkt genauer eingegangen.

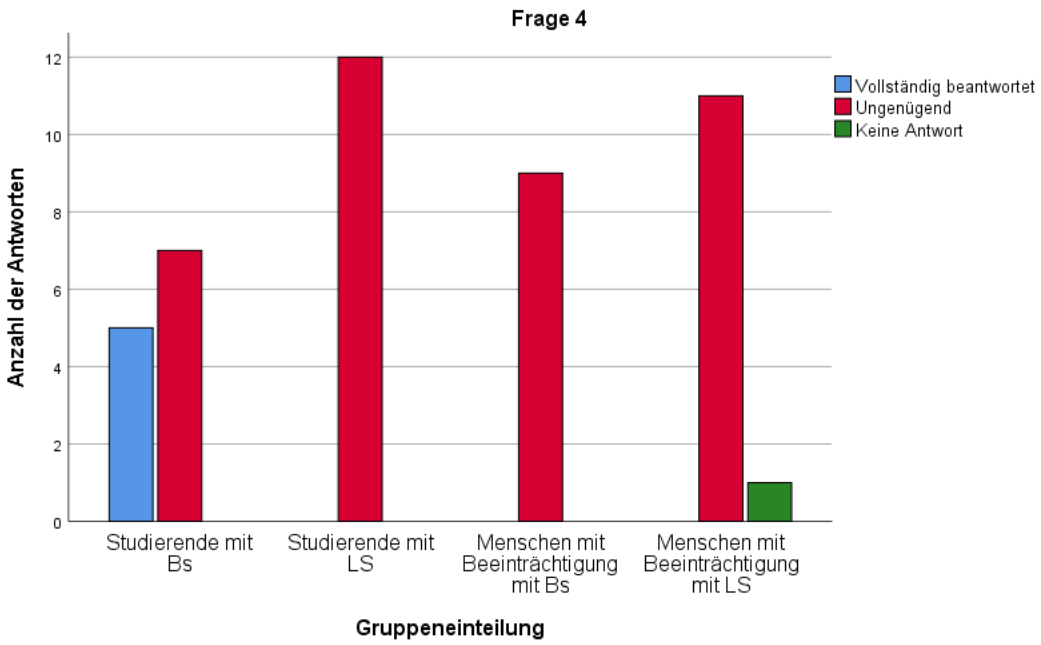

Abb. 5.4: Frage 4: Stellen Sie sich vor, Sie wollen einen Sportschuh herstellen. Worauf müssen Sie achten?

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Neben den Ergebnissen, die sich rein aus der Erhebung ableiten, gibt es noch weitere interessante Eindrücke, die während und nach der Erhebung gesammelt wurden. Ein sehr deutlicher Unterschied, der sich bei der Erhebung mit den Studierenden abgezeichnet hat, ist, dass die Studiereden mit dem Text in Bildungssprache diesen deutlich schneller fertigstellen konnten. Diejenigen, die einen Leichte-Sprache-Text hatten dagegen, haben vor allem für das Lesen des Textes deutlich mehr Zeit beansprucht. Darüber hinaus wurde der Text in Leichter Sprache als ziemlich *sperrig* empfunden, was nach Aussagen der Studierenden unter anderem an den fehlenden Nebensätzen lag. Dies wiederum würde auch der Ausführung Bredels und Maaß‘ über die Funktion des Punktes entsprechen, in der angenommen wird, dass der Punkt das syntaktische Ende signalisiert und die Verarbeitung des Inhaltes initiiert (Bredel/Maaß 2016: 385). Dies wiederum führt dazu, dass die rezipierende Person bei Propositionen, die auf mehrere Hauptsätze verteilt sind, mehr Schwierigkeiten hat, semantische Bedeutungen zu konstituieren. Dies könnte ein möglicher Erklärungsansatz dafür sein, warum die Studierenden mit dem Text in Leichter Sprache größere Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen hatten als die Studierenden, die einen Text in Bildungssprache bearbeiteten.

In Bezug auf die Erhebung mit den Menschen mit Beeinträchtigung ist vor allem im Bereich Lexik deutlich geworden, dass die Empfehlungen der Lebenshilfe bezüglich Wörter, die schwer verständlich sein könnten, alle zutrafen. Im Gespräch mit den

Teilnehmenden, das im Anschluss an die Erhebung geführt wurde, haben einige, die den Text in Bildungssprache bearbeitet hatten, exakt die Wörter, die im Leichte-Sprache-Text erklärt wurden, als schwierig artikuliert. Auf die Frage, wie die beiden Texte empfunden wurden, äußerten die, die den Text in Leichter Sprache hatten, dass er gut verständlich gewesen war. Die, die den Text in Bildungssprache hatten, empfanden diesen an einigen Stellen etwas schwierig, jedoch insgesamt als verständlich.

Ebenso interessant ist, dass deutlich wurde, dass alle Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung einen Wissensrahmen bezüglich *Fußball* hatten. So gab es einige Antworten, die zwar inhaltlich nicht mit der Frage zusammenhingen, doch Informationen enthielten wie: *„Beim Fußball darf man nicht foulen.“* Demnach haben einige *falsche* Antworten nicht den Kern der Frage erfasst, doch hängen sie alle semantisch mit dem Thema Sport im Allgemeinen oder speziell Fußball zusammen. Auch das Phänomen *Sportschuh* wurde in falschen Antworten aufgegriffen. Der Text in Leichter Sprache wurde als sehr lang empfunden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der bildungssprachliche Text für die Studierenden leichter verständlich war und sie die Fragen häufiger vollständig beantworten konnten als die Studierenden mit dem Text in Leichter Sprache. An dieser Stelle wäre es möglich, den Schluss zu ziehen, dass die sprachliche Kodierung die Entstehung eines mentalen Modells beeinflusst und sich in diesem Fall die bildungssprachliche Kodierung bei der Kontrollgruppe als geeigneter erwiesen hat. Bei den Menschen mit Beeinträchtigung ist hier kein eindeutiger Schluss zu ziehen, da die Ergebnisse keine eindeutige Tendenz erkennen lassen. So scheint es, dass die Textarbeit bei den Probandengruppen mit Beeinträchtigung generell mit Schwierigkeiten verbunden ist, was unter anderem daran liegt, dass die Signalwörter aus der Frage nicht den entsprechenden Textpassagen zugeordnet werden konnten. In Bezug auf die Verständlichkeit der Texte haben die Teilnehmenden mit dem Text in Leichter Sprache zumindest den Text lesen können und auch den Versuch unternommen, die Fragen zu beantworten. 3 von 12 Teilnehmenden jedoch, die den Text in Bildungssprache bekommen haben, waren nicht in der Lage, den Text zu Ende zu lesen, bzw. die Fragen zu beantworten.

5.5 Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der Erhebung dargestellt wurden, ist es an dieser Stelle wichtig, die Erhebungsinstrumente, den Ablauf der Erhebung und daran anknüpfend, die Ergebnisse kritisch zu betrachten, damit ein umfassendes Ergebnis in Bezug auf die Fragestellung präsentiert werden kann.

Eine erste Anmerkung gilt der ersten Frage zu den Texten, die aus der PISA-Studie übernommen wurde. Bei der Multiple-Choice-Frage ist lediglich eine Antwort richtig, jedoch wird das in der Fragestellung nicht aufgeführt. In der Frage wird lediglich die Aufforderung deutlich, dass entschieden werden muss, welche Aussage der Intention des Textes entspricht. Wie viele Antwortmöglichkeiten jedoch richtig sind, wird nicht angegeben. Bei den Studierenden hat dieser Umstand keine Auswirkungen gehabt, da sie anscheinend kompetent genug waren, die richtige Antwort zu selektieren. Das wird durch den Fakt verdeutlicht, dass diese Frage von allen Studierenden richtig beantwortet wurde. Ferner ist es möglich, dass sie bereits erste Erfahrungen mit Multiple-Choice-Fragen gemacht haben und daher wissen, dass die Möglichkeit der Mehrfachauswahl auf die eine oder andere Weise kenntlich gemacht wird, z.B. durch die konkrete Erwähnung in der Frage oder durch eine besondere Form der Kästchen. Einigen Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung war dieser Umstand möglicherweise nicht geläufig, sodass sie mehrere Antworten einkreisten. Darüber hinaus enthielten auch die falschen Antwortmöglichkeiten Aspekte, die im Text erwähnt wurden, sodass es nachvollziehbar ist, dass die übrigen Antwortmöglichkeiten als bekannt und damit fälschlicherweise auch als richtig wahrgenommen wurden.

Das Ergebnis der Frage 4 ist im Gegensatz zu den anderen Ergebnissen sehr auffällig. Da jedoch weniger als die Hälfte der Kontrollgruppe mit dem Text in Bildungssprache die Frage richtig beantwortet hat, muss das Frage-Item hinterfragt werden. Dies könnte möglicher Weise die Ursache des Ergebnisses sein und nicht in erster Linie die sprachliche Kodierung der Texte, zumal die anderen drei Fragen von den Studierenden mit dem Text in Bildungssprache insgesamt vollständig und richtig beantwortet wurden. Ein Teil der Antwort zur Frage 4 stellen die vier Kriterien dar, nach denen bereits in Frage 3 gefragt wurde. Es wäre also möglich, dass angenommen wurde, dass bei dieser Frage gänzlich andere Aspekte erfragt werden. So hat beispielsweise ein Teilnehmer mit einer Beeinträchtigung nach der Erhebung gefragt, ob nicht Frage 3 und Frage 4 gleich seien, bzw. auf dieselbe Antwort abzielen. Gleichzeitig macht die Formulierung dieser Frage

nicht explizit deutlich, dass sich ausschließlich auf Informationen aus dem Text bezogen werden soll. So haben vor allem die Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung ihr Weltwissen mit einfließen lassen, sodass Antworten entstanden sind wie *„Der Schuh muss auch für besondere Menschen geeignet sein“*. Da die Pilotierung mit den Hilfskräften des Instituts gut funktionierte und solche Fragen und Probleme nicht aufkamen, hat sich diese Erkenntnis erst im Laufe der Auswertung ergeben.

Neben den Frage-Items sollten auch die Erhebungstexte kritisch betrachtet werden. Der bildungssprachliche Text hat den Studierenden nachweislich keine Probleme bereitet. Der Text in Leichter Sprache dagegen schon. Bei den Menschen mit Beeinträchtigung ist nur deutlich geworden, dass für einige der Teilnehmenden der Text in Bildungssprache zu anspruchsvoll war. Ein grobes Verständnis von dem Sachverhalt des Textes hatten jedoch alle Teilnehmenden, da durch die Beantwortung der Fragen ersichtlich wurde, dass jeder verstanden hat, dass es um die Relevanz guter Sportschuhe geht und Fußballspielen auch eine Rolle spielt. Dennoch ist es möglich, dass der Inhalt des Textes auch in Leichter Sprache zu anspruchsvoll ist. Eine Teilnehmerin mit Beeinträchtigung beispielsweise artikulierte, dass ihr der Zusammenhang mit dem Zentrum für Sportmedizin und den Forschern sowie die Ergebnisse der Studie nicht besonders zugänglich waren. Obwohl an dieser Stelle versucht wurde, den Wissensrahmen zu *Forschen* in der Oberflächenstruktur zu explizieren, gelang es trotzdem nicht, hier das Kohärenzverständnis zu erleichtern. Es ist also anzunehmen, dass dies für andere Textpassagen ebenso gilt. Es ist jedoch auch nicht auszuschließen, dass besonders die letzten beiden Fragen des Textes deswegen nicht beantwortet werden konnten, da der Text in Leichter Sprache mangelhaft gestaltet ist, zumal der Beauftragte der Lebenshilfe andeutete, dass das Niveau des Textes zu hoch sei. Gleichzeitig ist auch die Länge ein wichtiger Faktor, der nicht zu vernachlässigen ist. Viele der Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung hatten eine sehr geringe Lesekompetenz, weshalb sie sehr viel Zeit für das Lesen des Textes benötigten. Zwar waren sie mit 25 Minuten schneller als diejenigen, die den Text in Bildungssprache gelesen hatten – diejenigen, die schließlich abgebrochen hatten, hatten 45 Minuten gelesen – doch lässt sich an dieser Stelle antizipieren, dass dies eine enorme Anstrengung sein muss, zumal der Text sechs Seiten lang ist. Es ist also möglich, dass bereits die Länge des Textes einschüchternd auf die Teilnehmenden wirkte und dadurch ein Druck entstand. Durch die Bezeichnung *Leichte Sprache* könnte zusätzlich Druck erzeugt werden. Nur wenigen Teilnehmenden war das Phänomen Leichte Sprache bekannt. Daher ist ihnen das Konzept nicht bewusst und sie sind

ebenfalls nicht an die Texte gewöhnt. Demnach ist es möglich, dass sie durch die Bezeichnung *Leichte Sprache* das Gefühl bekamen, dass sie es verstehen müssten, da es sich um eine leichte Form der Sprache handelt. Dieser Eindruck wurde vor allem dadurch vermittelt, dass der Großteil der Teilnehmenden die Fragen 3 und 4 nicht beantworten konnte, sie aber in dem Abschlussgespräch verlauten ließen, dass der Text einfach und leicht verständlich gewesen ist und sie daher alles beantworten konnten. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass es sich bei den Menschen mit Beeinträchtigung um eine sehr heterogene Gruppe handelt, über deren Beeinträchtigung nicht in allen Fällen Informationen vorliegen. Demnach ist auch nichts Genaues über den Grad der Beeinträchtigung bekannt, weshalb es möglich ist, dass einige der Teilnehmenden sehr stark beeinträchtigt waren, sodass sie unabhängig von der sprachlichen Kodierung kognitiv nicht in der Lage gewesen wären, Aufgaben dieser Art zu bewältigen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Vermutung nahe liegt, dass die unterschiedlichen sprachlichen Kodierungen bis zu einem gewissen Grad gleiches Verständnis und damit eine vergleichbare Basis des mentalen Modells erzeugen können. Das hat sich besonders bei der Kontrollgruppe hinsichtlich der Fragen 1 und 2 gezeigt. Bei den Fragen 3 und 4 kann nicht ausgeschlossen werden, dass neben der sprachlichen Kodierung noch andere Faktoren Einfluss auf das Verständnis hatten. Bevor jedoch Schlüsse über die Eignung für den schulischen Rahmen gezogen werden können, müssen noch weitere Forschungen vor allem in den Bereichen Lexik, Kohäsion und Kohärenz erfolgen. So ist es zwar erfreulich, dass die Studierenden bis zu einem gewissen Grad die Fragen richtig beantworten konnten, doch soll diese Varietät die Inklusion von Menschen ermöglichen, deren Lesekompetenz nicht der von Studierenden entspricht. Die Erhebung jedoch macht den Eindruck, dass Leichte Sprache in ihrer bisherigen Form nicht für den Kontext Schule geeignet ist. Der Grund für diese Annahme ist, dass die Mehrheit der Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung bei den Fragen, die einen bestimmten Umgang mit dem Text erforderten, Probleme hatten und diese nicht richtig beantworten konnte. Wird diese Situation auf den Kontext Schule übertragen, würde das bedeuten, dass trotz Leichter Sprache das intensive Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand auch mit dieser Varietät nicht gewährleistet werden kann, da sie bei den Teilnehmenden, sowohl mit als auch ohne Beeinträchtigung, kein tiefes, umfassendes Verständnis des Sachverhaltes vermitteln konnte.

6. Fazit

Die Ergebnisse der Erhebung haben gezeigt, dass die *Intention* des Textes unabhängig von der sprachlichen Kodierung vermittelt werden konnte. Das wurde durch die Ergebnisse der Kontrollgruppe deutlich. Die Ergebnisse der Teilnehmenden mit Beeinträchtigung lassen keine Tendenz bezüglich des Zusammenhanges von sprachlicher Kodierung und mentaler Modelle deutlich werden. Dies kann unter anderem an fehlenden Strategien im Umgang mit Texten liegen oder daran, dass der Sachverhalt des Textes zu komplex war. Was jedoch mit Sicherheit gesagt werden kann, ist, dass einige der Teilnehmenden mit einer Beeinträchtigung durch den Text in Bildungssprache deutlich überfordert waren und größere Probleme hatten als diejenigen, die den Text in Leichter Sprache bearbeiteten. Jedoch zeichnete sich auch bei den Teilnehmenden mit Beeinträchtigung, die den Text in Leichter Sprache bearbeitet haben, keine Form des Verständnisses ab, die im schulischen Kontext die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand ermöglichen würde. Die Intention des Textes wurde zwar erfasst, doch hat die Beantwortung der Fragen gezeigt, dass das Verständnis nicht tiefgehend war.

Die Ergebnisse weisen also vor allem zwei Probleme auf. Dadurch, dass lediglich einige Teilnehmende der Kontrollgruppe mit dem Text in Bildungssprache die Frage 4 beantworten konnten, liegt die Vermutung nah, dass die sprachliche Kodierung des Leichte-Sprache-Textes nur in grober Hinsicht ein ähnliches mentales Modell entstehen lässt verglichen mit einem Text in Bildungssprache. Zum anderen ist es anscheinend schwierig, komplexe und alltagsferne Sachverhalte in einen Leichte-Sprache-Text einzubinden. Die Diskussion zur Erhebung hat jedoch auch gezeigt, dass die Erkenntnisse in Bezug auf das mentale Modell durch die Frage-Items beeinflusst sein können. Das trifft jedoch nur auf Frage 4 zu. Die Ergebnisse zur Frage 3, der Frage, die auch der PISA-Studie entnommen wurde und damit verifiziert ist, sprechen eher für die Hypothese, dass durch die sprachliche Kodierung Leichter-Sprache-Texte nur bedingt ein vergleichbares mentales Modell entstehen kann, dass wahrscheinlich eher auf Propositionen, die sich auf das grobe Verständnis beziehen, basiert. Beide Probleme, die an dieser Stelle deutlich werden, führen zu der Konsequenz, dass Leichte Sprache in ihrer jetzigen Form für den schulischen Kontext (noch) nicht geeignet ist. Das liegt unter anderem daran, dass noch viele Fragen offen sind, die nur mithilfe von weiteren empirischen Forschungen beantwortet werden können. Zu dem gleichen Ergebnis führte auch die theoretische Untersuchung Leichter Sprache.

Diese Untersuchung hat gezeigt, dass Leichte Sprache nicht den Bildungsstandards entsprechen kann. Auch die Frage nach der Eignung als Scaffold bleibt offen, da zur Beantwortung dieser Frage empirische Untersuchungen erforderlich sind, die sich damit befassen, ob Leichte Sprache die Lesekompetenz ausbauen kann und einen Lernzuwachs ermöglicht. Zwar gibt es hier Tendenzen, die deutlich machen, dass Leichte Sprache die Lesekompetenz steigern kann, da sich bei Testlesern für Leichte Sprache gezeigt hat, dass diese nach einiger Zeit zu qualifiziert waren. Gleichzeitig ist es plausibel, dass durch die Simplizität und Verständlichkeit von Leichter Sprache die Lesemotivation gefördert werden kann. Dennoch muss Leichte Sprache als Scaffold für den schulischen Kontext kritisch betrachtet werden, da eine Bedingung des Scaffoldings Progression ist, was im Konzept Leichter Sprache nicht mitgedacht ist. Die Herausforderungen im Rahmen des Scaffoldings, die an Schülerinnen und Schüler gestellt werden, müssen analog zu ihrem Kompetenzzuwachs komplexer werden. Leichte Sprache jedoch ermöglicht durch ihre Konzeption keine Progression. Aufgrund dessen liegt die Vermutung nah, dass Leichte Sprache lediglich als Einstieg dienen kann, um Schülerinnen und Schülern mit schwacher Lesekompetenz die Mitarbeit in der Schule zu ermöglichen. Leichte-Sprache-Texte dagegen, die analog zu dem Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler anspruchsvoller werden, sind gemäß der bisherigen Konzeption schwer vorstellbar.

Es sollte generell überdacht werden, ob Leichte Sprache in dieser hier dargestellten Form überhaupt ein geeignetes Medium ist, da sie im Vergleich zu der heterogenen Adressatenschaft, der sie gerecht werden soll, viel zu unflexibel ist. Darüber hinaus ist die Bezeichnung dieses Phänomens bereits problematisch. So liefert die Erhebung Hinweise darauf, dass der Begriff *Leichte Sprache* Menschen mit Beeinträchtigung suggerieren kann, dass die jeweiligen Texte bereits so vereinfacht sind, dass es nicht denkbar ist, diese nicht zu verstehen. Das wiederum setzt die Adressatenschaft dem Druck aus, diese Texte verstehen zu müssen, bzw. anderen den Eindruck zu vermitteln, als hätten sie vermeintlich die Texte verstanden, auch wenn die Texte in einigen Aspekten nicht zwingend verständlicher gewesen sein sollten. Sie kann der spezifischen Adressatenschaft außerdem das Gefühl geben, als Bedürftige von Leseer*leicht*erungen stigmatisiert zu sein. Die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, sind der Inklusion gewiss nicht dienlich. An dieser Stelle würde es sich lohnen, den Ansatz von Lasch (2017: 297) über die „Varietäten der Verständlichkeit“ weiter zu verfolgen. Auf diese Weise wären Umformungen nicht an die strikten Regeln Leichter Sprache gebunden, sodass Lernprogression eine positive Konsequenz sein könnte. Außerdem wäre es dadurch eher

denkbar, diese Varietäten im schulischen Rahmen als Scaffold einzubinden und die Texte der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler entsprechend sukzessive komplexer zu gestalten, bis sie schließlich in der Lage sind, ohne diese sprachliche Stütze bildungssprachliche Texte zu bewältigen. Gleichzeitig vermittelt der Begriff *Verständlichkeit* eine andere Perspektive auf die Varietät(en) als der Begriff *Leicht*. Zwar ist es möglich, dass auch durch diese sprachliche Bezeichnung ähnliche Effekte auftreten wie durch die Bezeichnung Leichte Sprache, doch impliziert *leicht* etwas anderes als *verständlich*. Der Begriff *leicht* kann auch schnell mit *anspruchslos* oder *mit geringem Aufwand zu bewältigen* assoziiert werden (vgl. DWDS). Der Begriff *verständlich* dagegen enthält die semantische Information, dass etwas angemessen ist (vgl. DWDS).

Unabhängig jedoch von der Bezeichnung der Varietäten und der Entscheidung, welcher Ansatz sinnvoller ist, müssen weitere Forschungen erfolgen. In einer anknüpfenden Arbeit wäre es daher interessant, in einem größeren Rahmen und möglicherweise durch Rekognitions- und Verifikationstests den Einfluss der sprachlichen Kodierung auf mentale Modelle zu untersuchen. Neben Sachtexten könnten auch literarische Texte mit einbezogen werden, da es bei dieser Textsorte noch fraglicher ist, ob Leichte Sprache oder Varietäten der Verständlichkeit der rezipierenden Person genügend Interpretationsspielraum gewähren. So könnten neben den Rekognitions- und Verifikationstests auch Fragen, die sich wieder auf das Verständnis der Texte beziehen, Teil der Erhebung sein, da hierdurch wichtige und interessante Erkenntnisse gewonnen werden. Daran anknüpfend ist es unbedingt notwendig, den Bereich Lexik weiter zu untersuchen und hierbei besonders, welche Wörter als einfach bzw. schwer wahrgenommen werden, um die Umformung bildungssprachlicher Texte tatsächlich verständlicher zu gestalten. Bei einer Erhebung im größeren Rahmen wäre es jedoch sehr ratsam, diese mit Menschen mit einer Beeinträchtigung durchzuführen, über deren jeweilige Beeinträchtigung mehr Informationen vorhanden sind. Dies ist insofern nötig, als auf diese Weise besser beurteilt werden kann, welche Phänomene bei welcher Zielgruppe verständlich oder unverständlich sind und um gleichzeitig beurteilen zu können, ob das mangelnde Textverständnis mit der sprachlichen Kodierung zusammenhängt oder möglicherweise mit einer so starken Beeinträchtigung, dass Betroffene kognitiv nicht in der Lage sind, Texte zu verstehen.

7. Literaturverzeichnis

• BAUMERT, ANDREAS (2016): *Leichte Sprache – Einfache Sprache. Literaturrecherche. Interpretation. Entwicklung*. Hannover: Open Access. URL: https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/697/file/ES.pdf (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• BAUMERT, JÜRGEN / KLIEME, ECKHARD / NEUBRAND, MICHAEL / PRENZEL, MANFRED/ SCHIEFELE, ULRICH / SCHNEIDER, WOLFGANG / STANAT, PETRA / TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN / WEIß, MANFRED (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium*. Opladen: Leske + Ludrich.

• BEYER, REINHARD / GERLACH, REBEKKA (2011): *Sprache und Denken*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

• BMAS (2014): Bundesministerium für Arbeit und Soziales: *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=DE20B950C6DDFC808FA99829916CB205?__blob=publicationFile&v=4 (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• BORTZ, JÜRGEN / DÖRING, NICOLA (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

• BREDEL, URSULA / MAAß, CHRISTIANE (2016): *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.

• DEUTSCHER BUNDESTAG: URL: https://www.bundestag.de/leichte_sprache/#url=L2xlaWNodGVfc3ByYWNoZS93YXNfZmluZGVfaWNoX2hpZXI= (letzter Zugriff: 05.12.2018).

• DUDEN ONLINE: *„Arthrose“*. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Arthrose (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• DUDEN ONLINE: *„irreparabel“*. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/irreparabel (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• DUDEN ONLINE: *„kaputt“*. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/kaputt (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• DUDEN ONLINE: *„therapieren“.* URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/therapieren (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• DWDS: *„leicht“.* URL: https://www.dwds.de/wb/leicht (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• DWDS: *„verständlich“.* URL: https://www.dwds.de/wb/verst%C3%A4ndlich (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• GARBE, CHRISTINE / HOLLE, KARL / JESCH, TATJANA (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

• GRUBER, THOMAS (2018): *Gedächtnis*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

• HABERMANN, MECHTHILD / DIEWALD, GABRIELE / THURMAIR, MARIA (2012): *Fit für das Bachelorstudium. Grundwissen Grammatik*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

• HAUSENBLAS, PHILIP (2017): *Spannung und Textverstehen. Die kognitionslinguistische Perspektive auf ein textsemantisches Phänomen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

• KILIAN, JÖRG (2017): *„Leichte Sprache“, Bildungssprache und Wortschatz – Zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für „leichte Wörter“.* In: BOCK, BETTINA M. / FIX, ULLA / LANGE, DAISY (Hg.): *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme, 189-209.

• KINTSCH, WALTER (1988): *The role of knowledge in Discourse Comprehension*. In: Psychological Review, Vol. 95 (2), 163-182.

• KINTSCH, WALTER (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

• KINTSCH, WALTER (2005): *An Overwief of Top-Down an Bottom-Up Effects in Comprehension. The CI Perspective*. In: *Dicourse Processes*, 39 (2&3), 125–128.

• KIRSCH, IRWIN / DE JONG, JOHN / LAFONTAINE, DOMINIQUE / MCQUEEN, JOY / MENDELOVITS, JULIETTE / MONSEUR, CHRISTIAN (2002*): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.

• KMK: URL: https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen./bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pisa.html (letzter Zugriff: 28.01.19).

• KRAMER, BOY (2003): *Probleme beim Aufbau mentaler Modelle in einer multimedialen Lernumgebung: Eine Pilotstudie*. In: VOGT, HELMUT / KRÜGER, DIRK / UNTERBRUNER, ULRIKE (Hg.): *Erkenntnisweg Biologiedidaktik 2. Beiträge auf der 5. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik im VdBiol in Salzburg.* Kassel: Univ., Abt. Didaktik der Biologie, 47-56.

• KRIEG-HOLZ, ULRIKE (2017): *Textsortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation*. Berlin: Frank & Timme.

• LANDESPORTAL SCHLESWIG-HOLSTEIN (2018): URL: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Schwerpunkte/Wahlen/Barrierefreiheit/LeichteSprache/leichteSprache_node.html (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• LANGE, HARTMUT (2008): *Lesekompetenz steigern. Band 1: Sachtexte*. 2. Auflage. Buxtehude: Persen Verlag.

•LASCH, ALEXANDER (2017): *Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache"*. In: BOCK, BETTINA M. / FIX, ULLA / LANGE, DAISY (Hg.): *„Leichte Sprache" im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. Berlin: Frank & Timme, 275-299.

•LASCH, ALEXANDER (2013): *‚Leichte Sprache' – 10 Gestaltungshinweise*. In LASCH, ALEXANDER: Sprachpunkt-Internet-Blog. URL: https://alexanderlasch.wordpress.com/2013/02/03/leichte-sprache-10-gestaltungshinweise/ (letzter Zugriff: 17.02. 2019).

• LINKE, ANGELIKA / NUSSBAUMER, MARKUS / PORTMANN, PAUL R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer.

• Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2014): *Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II.*

• MAAß, CHRISTIANE (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag.

• NETZWERK LEICHTE SPRACHE (2013): *Die Regeln für Leichte Sprache*. URL: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• SCHIEFELE, ULRICH / ARTELT, CORDULA / SCHNEIDER, WOLFGANG / STANAT, PETRA (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

• STÖCKEL, CHRISTINE (2017): *Deutsche Sprache, Leichte Sprache*. URL: http://www.taz.de/!5419883/. (letzter Zugriff: 13.01.19, 17:44).

• NEGELE, MICHAELA (2012): *Varianten der Pronominaladverbien im Neuhochdeutschen. Grammatische und soziolinguistische Untersuchungen*. Berlin: De Gruyter.

• OECD (2002): *Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, Mathematische und Naturwissenschaftliche Grundbildung*. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264594272-de.pdf?expires=1550403315&id=id&accname=guest&checksum=3F89193C3ADA2F13B31ED3112BF11938 (letzter Zugriff: 17.02.2019).

• QUEHL, THOMAS / TRAPP, ULRIKE (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

• RAUTENBERG, URSULA / SCHNEIDER, UTE (2015): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter.

• SCHIRMER, DOMENIQUE (2009): *Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken*. Paderborn: Wilhelm Fink.

• SCHWARZ, MONIKA (2008): *Einführung in die kognitive Linguistik*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke Verlag.

• SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA/CONSTEN, MANFRED (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG.

• SCHNOTZ, WOLFGANG (2006): *Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik*. In: BLÜHDORN, HARDARIK / BREINDL, EVA / WAßNER, ULRICH. H. (Hg.): *Text - Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: de Gruyter, 222-238.

• WESSEL, LENA (2015): *Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding. Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Anteilbegriff*. Wiesbaden: Springer Spektrum.

• WOOLFOLK, ANITA (2008): *Pädagogische Psychologie*. 10. Auflage. München: Pearson Studium.

8. Anhang

Fühl dich wohl in deinen Turn·schuhen

Worum geht es in diesem Text?

Es gibt ein Zentrum für Sport·medizin.

Das Zentrum für Sport·medizin ist in Lyon.

Lyon ist eine Stadt in Frankreich.

Forscher arbeiten in dem Zentrum für Sport·medizin.

Forscher erforschen Sachen.

Das bedeutet:

Forscher finden neue Sachen heraus.

Zum Beispiel über den Menschen.

Die Forscher vom Zentrum für Sport·medizin haben Sportler untersucht.

Die Forscher haben besonders die Verletzungen von Sportlern untersucht.

Die Forscher haben herausgefunden:

Gute Sport·schuhe sind wichtig für alle Sportler.

Verletzungen von Fußball·spielern

Die Forscher haben auch Fußball·spieler untersucht.

Fußball·spieler sind auch Sportler.

Einige Fußball·spieler sind zwischen 8 und 12 Jahren.

Diese Fußball·spieler haben auch Verletzungen.

Die Verletzungen sind manchmal an der Ferse.

Andere Verletzungen sind am Knorpel.

Ein Knorpel ist zum Beispiel im Fuß·knöchel.

Oder im Knie.

Fußball·spielen schadet manchmal dem Knorpel.

Der Knorpel ist manchmal kaputt.

Dann kann der Arzt den Knorpel nicht mehr heilen.

Fußball·spieler haben manchmal Arthrose.

Arthrose macht die Knochen sehr empfindlich.

Und die Knochen brechen schneller.

Fußball·spieler haben manchmal einen Fußballer·fuß.

Der Fußballer·fuß kommt durch schlechte Sport·schuhe.

Schlechte Sport·schuhe haben zu weiche Sohlen.

Und schlechte Sport·schuhe sind am Fuß·knöchel zu weich.

Wie schützt ein Sport·schuh vor Verletzungen?

Sport·schuhe sind manchmal zu hart.

Dann kann sich ein Sportler **nicht** so gut bewegen.

Sport·schuhe sind manchmal zu weich.

Dann verletzt sich ein Sportler leichter.

4 Sachen sind bei guten Sport·schuhen wichtig:

1. Gute Sport·schuhe müssen **äußeren Schutz** bieten.

Das bedeutet:

Der Sport·schuh muss den Fuß vor Stößen schützen.

Stöße kommen vom Ball.

Oder von anderen Fußball·spielern.

Fußball·spieler spielen manchmal auf einem Rasen.

Ein Rasen hat zum Beispiel Löcher.

Ein Fußball·spieler fällt durch Löcher vielleicht hin.

Äußerer Schutz bedeutet auch:

Gute Sport·schuhe müssen den Fußball·spieler stützen.

Dann fällt ein Fußball·spieler **nicht** so leicht hin.

Der Fuß bleibt in guten Sport·schuhen warm.

Der Fuß ist in guten Sport·schuhen trocken.

2. Gute Sport·schuhe müssen den **Fuß·knöchel schützen**.

Und gute Sport·schuhe müssen den **Fuß schützen**.

Schlechte Sport·schuhe schützen den Fuß·knöchel **nicht**.

Der Fuß·knöchel verstaucht dann vielleicht.

Oder der Fuß·knöchel wird dick.

Das ist vielleicht auch für das Knie schlecht.

3. Fußball·spieler spielen manchmal bei Regen.

Der Boden ist vom Regen nass.

Ein Fußball·spieler rutscht dann

mit schlechten Sport·schuhen vielleicht aus.

Ein Fußball·spieler verletzt sich dabei vielleicht.

Ein Fußball·spieler braucht **Festigkeit**.

Das beudetet:

Ein Fußball·spieler rutscht mit guten Sport·schuhen **nicht** so leicht aus.

4. Einige Sportler springen viel beim Sport.

   Das Springen belastet den Fuß.

   Gute Sport·schuhe müssen den Fuß schützen.

   Gute Sport·schuhe **dämpfen** zum Beispiel die **Sprünge**.

   Das heißt:

   Der Sprung belastet den Fuß **weniger**.

Trockene Füße sind besonders wichtig.

Sie haben in diesem Text sehr viel über große Verletzungen gelesen.

Sportler haben aber auch kleine Verletzungen.

Blasen und Riss·wunden sind kleine Verletzungen.

Kleine Verletzungen entstehen durch Schweiß.

Sportler schwitzen viel beim Sport.

Auch die Füße von Sportlern schwitzen.

Auch Pilz·infektionen entstehen durch Schweiß.

Der Schweiß verdunstet bei guten Sport·schuhen.

Fußball·spieler spielen manchmal bei Regen.

Schlechte Sport·schuhe lassen Regen durch.

Die Füße werden dann nass.

Die Füße bleiben bei guten Sport·schuhen trocken.

Es gibt Sport·schuhe aus Leder.

Leder schützt die Füße am besten vor Regen.

Der Schweiß verdunstet durch das Leder auch.

Einige Sportler schützen das Leder vor Regen.

Dazu brauchen die Sportler ein Mittel.

Die Sportler sprühen das Mittel auf den Sport·schuh.

So bleiben die Füße auf jeden Fall trocken.

Glossar

Manche Wörter im Text sind blau.

Hier finden Sie die Erklärung zu den blauen Wörtern.

Ferse:

Die Ferse ist eine Rundung am Fuß.

Die Ferse ist hinten am Fuß.

Knorpel:

Knorpel schützen Knochen vor Stößen.

Knorpel sind wie Polster.

Fuß·knöchel:

Der Fuß·knöchel ist am Fuß.

Der Fuß·knöchel ist an der Seite vom Fuß.

Der Fuß·knöchel steht leicht ab.

Der Fuß·knöchel ist rund.

Arthrose:

Arthrose ist eine Krankheit.

Die Knorpel sind bei Arthrose beschädigt.

Dadurch verändert Arthrose die Knochen.

Menschen mit Arthrose haben dann Schmerzen bei Bewegungen.

Fußballer·fuß:

Der Fußballer·fuß ist eine Veränderung am Knochen.

Der Fußballer·fuß macht starke Schmerzen.

verdunstet:

Beim Sport·schuh bedeutet das:

Der Schuh lässt den Schweiß durch.

Und der Schuh trocknet.

Pilz·infektionen:

Pilz meint hier:

So etwas wie eine Krankheit.

Der Pilz geht manchmal in die Haut.

Der Pilz verletzt dann manchmal die Haut.

Dann haben Sie eine Pilz·infektion.

Der Pilz ist meistens an feuchten Orten.

Ein Sport·schuh wird manchmal nass:

Zum Beispiel durch Regen.

Oder durch Schweiß.

FÜHL DICH WOHL IN DEINEN TURNSCHUHEN

14 Jahre lang wurden am Sportmedizinischen Zentrum Lyon (Frankreich) die Verletzungen junger Amateur- und Profisportler untersucht. Die Studie beweist, dass Vorbeugung ... und gute Schuhe ... der beste Schutz sind.

Stöße, Stürze und Verschleiß ...

Achtzehn Prozent der Spieler im Alter von 8 bis 12 haben bereits Verletzungen an den Fersen. Der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen schlecht weg. 25 % der Profis haben am eigenen Leibe herausgefunden, dass dies ein besonderer Schwachpunkt ist. Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10-12 Jahren), kann dies zu frühzeitiger Arthrose führen. Auch die Hüfte bleibt von Schaden nicht verschont, und ein Spieler, besonders wenn er müde ist, läuft Gefahr, sich bei einem Sturz oder Zusammenstoß Knochenbrüche zuzuziehen.

Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen, Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln. Dies ist der sogenannte „Fußballerfuß", eine Deformierung, die durch Schuhe mit zu flexiblen Sohlen und Knöchelbereichen entsteht.

Schützen, stützen, stabilisieren, dämpfen

Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Verstauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er *äußeren Schutz bieten:* gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss *den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen,* um Verstauchungen, Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute *Stabilität* bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er *Stöße dämpfen,* besonders bei Volleyball- und Basketballspielern, die permanent springen.

Trockene Füße

Um kleinere, aber schmerzhafte Beschwerden, wie z.B. Blasen und sogar Risswunden oder Pilzinfektionen zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern. Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden kann, um zu verhindern, dass der Schuh beim ersten Regen durchnässt wird.

Frage 1:

Was will der Schreiber mit diesem Text sagen?

Kreisen Sie Ihre Antwort ein.

1 Sport·schuhe sind viel besser geworden.

2 Fußball·spielen unter 12 Jahren ist nicht gut.

3 Einige Fußball·spieler sind nicht fit.

Deswegen verletzen sie sich.

4 Gute Sport·schuhe sind für Sportler sehr wichtig.

Frage 2:

Sie haben im Text gelesen:

Sport·schuhe dürfen nicht so hart sein.

Warum?

Frage 3:

Im Text steht:

Bei Sport·schuhen sind 4 Sachen wichtig.

Welche 4 Sachen sind wichtig?

Frage 4:

Stellen Sie sich vor:

Sie wollen einen Sport·schuh herstellen.

Worauf müssen Sie achten?

Frage 1:

Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?

A Die Qualität vieler Sportschuhe ist sehr viel besser geworden.

B Man soll am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter zwölf Jahre alt ist.

C Junge Menschen erleiden wegen ihrer schlechten körperlichen Verfassung immer mehr Verletzungen.

D Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Frage 2:

Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?

Frage 3:

An einer Stelle im Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen."

Welche Kriterien sind dies?

Frage 4:

Stellen Sie sich vor, Sie wollen einen Sportschuh herstellen. Worauf müssen Sie achten?

Frage 1:

Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?

A Die Qualität vieler Sportschuhe ist sehr viel besser geworden.

B Man soll am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter zwölf Jahre alt ist.

C Junge Menschen erleiden wegen ihrer schlechten körperlichen Verfassung immer mehr Verletzungen.

D Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Gelöst:

Code 1: Antwort D - Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

Nicht gelöst:

Code 0: Andere Antworten

Frage 2:

Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?

Vollständig gelöst:

Code 1: Bezieht sich auf Bewegungseinschränkung.

- Sie schränken die Bewegung ein.
- Sie hindern einen am Laufen.

Nicht gelöst:

Code 0: Zeigt ungenaues Verständnis des Materials oder gibt eine nichtplausible oder irrelevante Antwort.

- Zur Vermeidung von Verletzungen.
- Sie können den Fuß nicht stützen.
- Weil Fuß und Knöchelgelenk gestützt werden müssen.

ODER: Antwort ungenügend oder vage.

- Sonst sind sie nicht geeignet

Code 9: Keine Antwort

Frage 3:

An einer Stelle im Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen."

Welche Kriterien sind dies?

Vollständig gelöst:

Code 1: Bezieht sich auf die vier Kriterien im Text.

Die Beantwortung kann mithilfe von direkten Zitaten, einer Paraphrasierung oder durch eine ausführliche Darstellung des Kriteriums erfolgen. Die Kriterien können in beliebiger Reihenfolge genannt werden.

•Äußeren Schutz bieten
Fuß stützen
Gute Stabilität
Stöße dämpfen

•1 Sie müssen einen am Rutschen hindern. [Stabilität]
2 Sie den Fuß schützen [Stöße dämpfen]
3 Sie müssen einen bei Bodenunebenheiten und vor Kälte schützen. [äußerer Schutz]
4 Sie müssen Fuß und Knöchelgelenke stützen. [Fuß schützen]

Nicht gelöst:

Code 0: Andere Antworten

• 1 Gegen Stöße von Ball oder Fuß schützen.
2 Bodenunebenheiten ausgleichen
3 Den Fuß warm und trocken halten.
4 Den Fuß stützen.
(*Die ersten drei Punkte in dieser Antwort gehören alle zum Kriterium 1 [äußeren Schutz bieten]).*

Code 9: Keine Antwort.

Frage 4:

Stellen Sie sich vor, Sie wollen einen Sportschuh herstellen. Worauf müssen

Sie achten?

Vollständig gelöst:

Code 1: Alle Kriterien, die ein guter Turnschuh erfüllen muss.
Hier geht es um Kriterien, die in den Absätzen der drei verschiedenen Zwischenüberschriften zu finden sind. Diese können in unterschiedlicher Reihenfolge und in Form von direkten Zitaten, Paraphrasierungen oder einer genauen Darstellung erfolgen.

•(1) Der Schuh muss die vier aufgeführten Kriterien erfüllen.

-äußeren Schutz bieten

-Stabilität

-Fuß schützen

-Stöße dämpfen

(2) Der Schuh muss z.B. aus Leder sein, da durch das Leder Schweiß verdampfen kann und kein Regen durchgelassen wird.

Nicht gelöst:

Code 0: Zeigt ungenaues Verständnis des Materials oder gibt eine nichtplausible oder irrelevante Antwort.

•Er muss einen guten Sportschuh herstellen.

ODER: Antwort ungenügend oder vage.

•Er muss auf die Sohle des Sportschuhs achten.

Code 9: Keine Antwort.[1]

[1] Die Kodierung der ersten drei Fragen ist von der PISA übernommen wurden. (Online verfügbar: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Loesungen_Lesen.PDF.) Letzter Zugriff: 12.02.19, 12:26.

Antworten zur Frage 1

Gruppe	Richtig beantwortet	Andere Antworten	Gesamt
Studierende Bs	12	0	12
Studierende LS	12	0	12
Menschen mit Beeinträchtigung Bs	8	1	9
Menschen mit Beeinträchtigung LS	7	5	12
Gesamt	39	6	45

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Antworten zur Frage 2

Gruppe	Vollständig beantwortet	Ungenügend	Keine Antwort	Gesamt
Studierende Bs	12	0	0	12
Studierende LS	11	1	0	12
Menschen mit Beeinträchtigung Bs	5	3	1	9
Menschen mit Beeinträchtigung LS	7	4	1	12
Gesamt	35	8	2	45

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Antworten zur Frage 3

Gruppe	Vollständig beantwortet	Ungenügend	Gesamt
Studierende Bs	12	0	12
Studierende LS	5	7	12
Menschen mit Beeinträchtigung Bs	3	6	9
Menschen mit Beeinträchtigung LS	3	9	12
Gesamt	23	22	45

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Antworten zur Frage 4

Gruppe	Vollständig beantwortet	Ungenügend	Keine Antwort	Gesamt
Studierende Bs	5	7	0	12
Studierende LS	0	12	0	12
Menschen mit Beeinträchtigung Bs	0	9	0	9
Menschen mit Beeinträchtigung LS	0	11	1	12
Gesamt	5	39	1	45

Bs = Bildungssprache; LS = Leichte Sprache

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Die eingereichte schriftliche Fassung der Arbeit entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Weiterhin versichere ich, dass diese Arbeit noch nicht als Abschlussarbeit an anderer Stelle vorgelegen hat.

25.02.2019,