



Angewandte Linguistik

Fabio Ben Soltane

# Leichte Sprache – Tor zur literalen Gesellschaft?

Eine Rezeptionsstudie zu Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Standard-sprache mit Menschen mit intrinsischer geistiger Behinderung und Menschen mit Deutsch als Zweitsprache

Graduate Papers  
in Applied  
Linguistics 20



Die vorliegende Arbeit wurde am Departement Angewandte Linguistik der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften im Frühlingssemester 2022 als Masterarbeit im Masterstudiengang Angewandte Linguistik, Vertiefung Fachübersetzen, verfasst (Referent: Dr. Martin Kappus) und mit dem Supertext-Preis für die beste Masterarbeit im Bereich Fachübersetzen ausgezeichnet.

Das Departement Angewandte Linguistik der ZHAW betreibt Angewandte Linguistik als transdisziplinär orientierte Sprachwissenschaft. Diese befasst sich mit den Problemen der realen Welt, in denen Sprache eine zentrale Rolle spielt. Sie identifiziert, analysiert und löst diese Probleme einerseits durch die Anwendung linguistischer Theorien, Methoden und Resultate, andererseits durch die Entwicklung neuer theoretischer und methodischer Ansätze.

In den *Graduate Papers in Applied Linguistics* veröffentlicht das Departement Angewandte Linguistik der ZHAW preisgekrönte Abschlussarbeiten von Studierenden des Bachelorstudiengangs Angewandte Sprachen, des Bachelorstudiengangs Kommunikation, des Masterstudiengangs Angewandte Linguistik und des MAS Communication Management and Leadership

## Kontakt

ZHAW Angewandte Linguistik  
Theaterstrasse 15c  
Postfach  
8401 Winterthur

[info.linguistik@zhaw.ch](mailto:info.linguistik@zhaw.ch)  
+41 (0) 58 934 60 60

**Fabio Ben Soltane** 2022: Leichte Sprache – Tor zur literalen Gesellschaft? Eine Rezeptionsstudie zu Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Standardsprache mit Menschen mit intrinsischer geistiger Behinderung und Menschen mit Deutsch als Zweitsprache. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (Graduate Papers in Applied Linguistics 20).

DOI 10.21256/zhaw-2811 (<https://doi.org/10.21256/zhaw-2811>)

# Inhalt

	<b>Abstract .....</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>6</b>
1.1	Relevanz.....	7
1.2	Fragestellung .....	7
1.3	Aufbau der Arbeit .....	8
<b>2</b>	<b>Theoretische Grundlagen.....</b>	<b>9</b>
2.1	Barrierefreie Kommunikation.....	9
2.2	Leichte Sprache .....	10
2.3	Regelwerk Leichte Sprache .....	15
2.4	Rechtliche Grundlagen.....	18
2.5	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER).....	20
2.6	Vergleich Sprachvarietäten .....	21
2.7	Zielgruppe.....	22
2.8	Kritik an Leichter Sprache .....	26
2.9	Stigmatisierung von Leichter Sprache.....	27
2.10	Forschungsstand .....	28
<b>3</b>	<b>Methode.....</b>	<b>30</b>
3.1	Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes .....	30
3.2	Fragebogen .....	37
3.3	Durchführung Praxistest.....	37
3.4	Verständnisrating .....	39
3.5	Soziodemografische Daten .....	39
3.6	Testpersonen .....	39
3.7	Ethische Dimension .....	41
3.8	Gütekriterien .....	42
<b>4</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>43</b>
4.1	Textanalyse Untersuchungsgegenstand .....	43
4.2	Analyse des Fragebogens .....	48
4.3	Verständlichkeitsbarrieren.....	51
<b>5</b>	<b>Praxistest.....</b>	<b>53</b>
5.1	Auswertung Persönliche Daten .....	53
5.2	Verständnisrating .....	55
5.3	Ergebnisse Praxistest .....	56
5.4	Interpretation der Ergebnisse .....	60
<b>6</b>	<b>Schlussfolgerung.....</b>	<b>64</b>

6.1	Fazit.....	64
6.2	Kritische Reflexion der Studie .....	66
6.3	Reflexion der Erkenntnisse und Ausblick .....	66
	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>68</b>
	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>69</b>
	<b>Bibliografie .....</b>	<b>70</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>73</b>
	Anhang A: Text in Leichter Sprache.....	74
	Anhang B: Text in Einfacher Sprache .....	76
	Anhang C: Text in Standardsprache .....	77
	Anhang D: Fragebogen.....	78
	Anhang E: Einwilligungserklärung.....	81
	Anhang F: Persönliche Daten .....	82
	Anhang G: elektronischer Anhang.....	83

## Abstract

Ein beachtlicher Teil der Bevölkerung in der Schweiz und in Deutschland verfügt nicht über ausreichende Lesekompetenz, um standardsprachliche Texte mühelos zu verstehen. Verständlichkeitsorientierte Sprachvarietäten des Deutschen wie *Leichte Sprache* oder *Einfache Sprache* sollen eine Brücke schlagen, um Betroffene in die schriftliche Kommunikation einzuschliessen. Zur Rezeption von verständlicher Sprache gibt es einzelne Forschungen, fundierte Daten bleiben jedoch ein Forschungsdesiderat. Anhand mehrerer Methoden wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Rezeption von *Leichter Sprache*, *Einfacher Sprache* und *Standardsprache* bei Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit Deutsch Zweitsprache (L2) quantitativ und empirisch untersucht. Dabei lag der Fokus im ersten Teil der Analyse auf den Ausgangstexten in den Sprachvarietäten *Leichte Sprache*, *Einfache Sprache* und *Standardsprache*. Im Praxistest, der den zweiten Teil der Analyse bildet, lag der Fokus auf der Rezeption der Zielgruppe. Die Studie zeigt, dass ein Bedarf an verständlichkeitsoptimierter Sprache besteht – die Ergebnisse bei *Leichter Sprache* und *Einfacher Sprache* waren deutlich besser als bei *Standardsprache* und lagen dicht beieinander. Das Textverständnis im Praxistest unterschied sich zwischen den beiden Gruppen nur sehr gering. Beide Gruppen profitierten gleichermaßen von den verständlichkeitsoptimierten Texten, wobei innerhalb der beiden Gruppen grosse Unterschiede festzustellen waren.

A considerable part of the population in Switzerland and Germany is affected by low literacy. German language varieties with enhanced comprehensibility such as *Leichte Sprache* or *Einfache Sprache* are an instrument of inclusion for those affected. Individual research exists on the reception of language varieties with enhanced comprehensibility, but a sound picture remains a research desideratum. This thesis aims to investigate differences and similarities in the reception of *Leichte Sprache*, *Einfache Sprache* and *Standardsprache* among people with intellectual disabilities and people with German as second language (L2), using quantitative and empiric research methods. In the first part of the analysis the emphasis lied on the text analysis of the source texts in *Leichte Sprache*, *Einfache Sprache* and *Standardsprache*. In the reading comprehension test, which forms the second part of the analysis, the focus was on the reception needs of the target readership. The results show that there is a substantial need for language with enhanced comprehensibility: Both groups scored significantly better and more similar results with *Leichte Sprache* and *Einfache Sprache* than with *Standardsprache*. The reading comprehension differed very little between the two groups. Overall, both groups benefited equally from the text varieties with enhanced comprehensibility, although there were large individual differences within the two groups.

# 1 Einleitung

Sprache und insbesondere die schriftliche Kommunikation sind in literalen Gesellschaften unverzichtbar geworden. Täglich sind wir mit Printmedien, Online-Artikeln, Social Media und privaten Nachrichten konfrontiert. Diese Informationsflut führt zu einem ansteigenden Komplexitätsgrad der Kommunikation (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 13). Der hohe Komplexitätsgrad, diskursspezifische Textkonventionen und das präsupponierte Wissen über sprachliche Konventionen setzen Expertenwissen voraus. Diese Kompetenzen können jedoch nicht bei allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft vorausgesetzt werden.

Statistiken zeigen, dass fast eine Million Erwachsene in der Schweiz Mühe haben, standardsprachliche Texte zu verstehen (vgl. Notter et al., 2006, S. 6). Hier tritt das Konzept Leichte Sprache auf den Plan, denn Leichte Sprache ist die maximal verständlichkeitsorientierte Variante des Deutschen, welche die Verständigung auch für Menschen mit geringer Sprachkompetenz sichern soll. Die Zielgruppe für Leichte Sprache ist allerdings äusserst heterogen. Grundsätzlich gehören alle Menschen, deren Lesekompetenz für das Verständnis von standardsprachlichen Texten nicht ausreicht, zu den potenziellen Adressat:innen. Die Ursachen für die eingeschränkte Lesefähigkeit sind vielfältig.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob eine einzige verständlichkeitsorientierte Sprachvarietät der Vielfalt an sprachlichen Bedürfnissen gerecht werden kann. Es bestehen Regelwerke und wissenschaftlich fundierte theoretische Grundlagen, die als Orientierung im Übersetzungsprozess gelten. Was die Rezeption von Texten in Leichter Sprache angeht, gibt es allerdings noch wenig empirische Forschung. Konkret wird in der vorliegenden Arbeit die Rezeption der drei Sprachvarietäten Leichte Sprache, Einfache Sprache und Standardsprache untersucht. Dafür wird eine Rezeptionsstudie mit Schüler:innen, die von einer intrinsischen geistigen Behinderung betroffen sind und Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (L2), die sich relativ früh im Spracherwerbsprozess befinden, durchgeführt.

Es wurden mehrere Termine zur Durchführung einer Textverständnisübung (Praxistest) mit Schüler:innen aus einer Integrationsklasse und einer heilpädagogischen Schule festgelegt. Bei der Durchführung dieser Textverständnisübung wurde den Testpersonen ein Text in den drei Sprachvarietäten Standardsprache, Einfache Sprache und Leichte Sprache vorgelegt. Das Textverständnis der einzelnen Sprachvarietäten wurde mittels eines Fragebogens ermittelt. Dadurch wurden einerseits Daten zur Verständlichkeit der drei Sprachvarietäten und andererseits zur Rezeption der zwei Zielgruppen erhoben.

## 1.1 Relevanz

Gemäss einer Studie des Bundesamtes für Statistik haben in der Schweiz 800'000 Menschen Mühe, standardsprachliche Texte zu lesen und verstehen (vgl. Notter et al., 2006, S. 6). Auch in Deutschland sieht die Situation ähnlich aus: 7.5 Millionen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren wurden in der leo. – Level-One Studie als funktionelle Analphabeten identifiziert (Grotlüschen & Riekmann, 2011, S. 2). Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die 2014 auch in der Schweiz in Kraft getreten ist, hält bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von Menschen mit Behinderung gesetzlich fest (Eidgenössisches Departement des Innern EDI 2014a). Die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) in Deutschland sieht vor, dass behördliche Internetangebote auch in Leichter Sprache verfügbar sein müssen (vgl. Kapitel 2.3.4). Die Realität sieht jedoch anders aus, so stellt der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK-Ausschuss) der Schweiz für die Umsetzung der in der UN-BRK aufgeführten Rechte ein schlechtes Zeugnis aus. Sowohl auf Bundesebene wie auch auf kantonaler Ebene sei acht Jahre nach Ratifizierung kaum etwas passiert (Inclusion Handicap, 2022).

Ein Blick auf die Zahlen zum Bevölkerungsanteil, dem standardsprachliche Texte Schwierigkeiten bereiten und dem Bevölkerungsanteil mit einer geistigen Behinderung zeigt, dass sich das Publikum von Leichter Sprache nicht auf Menschen mit geistiger Behinderung eingrenzen lässt. So ist in der Schweiz gemäss Schätzungen der schweizerischen Dachorganisation der Elternvereine von Menschen mit einer geistigen Behinderung *Insieme Schweiz* ca. 1 % der Bevölkerung von einer kognitiven Beeinträchtigung betroffen (Insieme, 2022). Der Anteil der Bevölkerung, der Mühe mit dem Lesen von standardsprachlichen Texten hat, ist jedoch rund zehnmal höher (vgl. Notter et al., 2006, S. 6).

## 1.2 Fragestellung

Das Konzept Leichte Sprache wird oft in Verbindung mit Menschen mit geistiger Behinderung genannt und auch das verfügbare Informationsangebot ist zu einem grossen Teil auf diese Zielgruppe ausgerichtet. Das Vergleichen der Zahlen aus den im vorherigen Abschnitt erwähnten Statistiken zu Menschen, die von einer geistigen Behinderung betroffen sind und jenen zu Menschen, die Mühe mit standardsprachlichen Texten haben, lassen jedoch aufhorchen: Gemäss dem Verein Insieme (2022) sind 85'000 Menschen in der Schweiz von geistiger Behinderung betroffen, was rund 1 % der Gesamtbevölkerung entspricht. Standardsprachliche Texte scheinen allerdings rund 10 % der Bevölkerung vor Verständnisprobleme zu stellen (Notter et al., 2006, S. 6). Allein im vergangenen Jahr 2021 stellten 14'928 Menschen in der Schweiz ein Asylgesuch (EJPD, 2022). Diese Zahlen zeigen, wie vielfältig die Anspruchsgruppe von verständlichkeitsorientierten Texten ist. Schätzungsweise haben Asylsuchende, die erst seit kurzer Zeit im deutschsprachigen Raum leben, andere Ansprüche an verständliche Sprache als Menschen mit einer geistigen Behinde-

rung. Dies wirft die Frage auf, ob eine einzelne Textversion einem solch breiten Anspruchsspektrum gerecht werden kann. Daraus ergab sich folgende Forschungsfrage: Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit Deutsch als L2 gehören beide zur Zielgruppe von Leichter Sprache. Wo unterscheiden und überschneiden sich ihre Ansprüche an verständliche Sprache?

Beide Gruppen gehören also zur primären Zielgruppe von Leichter Sprache, doch die unterschiedlichen Bedürfnisse scheinen offensichtlich. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob mit einer einzelnen verständlichkeitsorientierten Sprachvarietät ein solch breites Spektrum an Anspruchsteller:innen abgedeckt werden kann. Um Erkenntnisse über die Rezeption der Sprachvarietäten Leichte Sprache, Einfache Sprache und Standardsprache zu gewinnen, werden drei entsprechende Texte einer Textanalyse unterzogen und deren Lesbarkeitsindex berechnet, ein Barriereindex der untersuchten Zielgruppen erstellt und ein Praxistest in Form einer Textverständnisübung durchgeführt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk darauf, wie sich die Ansprüche der beiden Anspruchsgruppen unterscheiden beziehungsweise überschneiden und andererseits, wie sich die Verständlichkeit in Bezug auf die drei Sprachvarietäten Leichte Sprache, Einfache Sprache und Standardsprache verhält.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Kapitel 1 besteht aus einer Einleitung, einer Erläuterung der Relevanz der Arbeit und einem Beschrieb der Fragestellung. In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen zu barrierefreier Kommunikation, Leichter Sprache und deren Adressatenschaft, den wichtigsten Regelwerken und relevanten Gesetzen beleuchtet. Kapitel 3 beschäftigt sich mit den angewandten Methoden, den Testpersonen (N=16), dem Untersuchungsgegenstand und dem Fragebogen. Der erste Teil widmet sich dem Untersuchungsgegenstand, es werden die Grundlage für die Textanalyse, die relevanten Aspekte zur Ermittlung des Lesbarkeitsindex und die Basis zur Ermittlung von Verständnisbarrieren beschrieben. Im zweiten Teil wird Bezug auf den Praxistest genommen, dabei werden die Massnahmen zur Durchführung des Praxistests, die Art der Datenerhebung und die Testpersonen beschrieben. Weiter wird auf ethische Aspekte im Hinblick auf die Durchführung des Praxistests und den Umgang mit den erhobenen Daten eingegangen. Abschliessend werden Gütekriterien bei der Methode der Datenerhebung beleuchtet. Die verwendeten Texte sowie der Fragebogen sind am Ende dieser Arbeit im Anhang einsehbar. In Kapitel 4 wird der erste Teil der Analyse beschrieben. Dabei wird der Untersuchungsgegenstand einer Textanalyse unterzogen und der Fragebogen analysiert. Zudem wird der Lesbarkeitsindex der drei Sprachvarietäten und die bestehenden Verständnisbarrieren der beiden Zielgruppen ermittelt. Kapitel 5 widmet sich dem zweiten Teil der Analyse, dabei werden die erhobenen Daten aus dem Praxistest analysiert und interpretiert. In Kapitel 6 werden Schlussfolgerungen gezogen und die Forschungsfrage basierend auf den erhobenen Daten beantwortet. Die Vorgehensweise wird kritisch reflektiert und in einem weiteren Schritt werden gewonnene Erkenntnisse niedergeschrieben und die persönliche Gesamtreflexion formuliert. Abschliessend wird ein Ausblick für zukünftige Forschungen gegeben.

## 2 Theoretische Grundlagen

Leichte Sprache ist ein junges linguistisches Forschungsgebiet. Der Wissensbestand relevanter Theorie setzt sich aus verschiedenen Forschungsgebieten zusammen. Die Durchführung der Studie verlangt theoretische Grundlagen, die es zu vernetzen gilt. Zu Beginn werden die Grundlagen der *Barrierefreien Kommunikation* und insbesondere der *Leichten Sprache* erläutert. In einem weiteren Schritt wird auf die rechtlichen Aspekte und dann auf die wichtigsten Regelwerke eingegangen. Anschliessend wird die Zielgruppe von Leichter Sprache und deren Heterogenität beleuchtet.

### 2.1 Barrierefreie Kommunikation

Damit eine Gesellschaft inklusiv ist, muss der Zugang für alle Mitglieder barrierefrei gestaltet sein (Bieling et al., 2012, S. 32). Schubert (2016, S. 17) beschreibt Barrieren als «Umstand, der es Menschen unmöglich macht, an der Kommunikation in derselben Weise teilzunehmen wie andere Menschen». Er bemerkt, dass grundsätzlich alle Menschen auf kommunikative Barrieren treffen und diese graduell verliefen, mit der absoluten Bezeichnung «Barriere» seien die graduellen Abstufungen aber stets mitgemeint. So unterteilt er die Kommunikationsbarrieren in Sinnesbarrieren, Fachbarrieren, Kulturbarrieren, Kognitionsbarrieren, Sprachbarrieren und Fachsprachenbarrieren (ebd., S. 18). Rink (2020, S. 154ff.) erarbeitet ein ähnliches Barrierensystem, wobei sie Sinnesbarrieren als Wahrnehmungsbarrieren beschreibt und das System von Schubert (2016, S. 17f.) mit den Barrieretypen *Motorikbarriere* und *Medienbarriere* ergänzt. Da die Unterteilung von Kommunikationsbarrieren nach Schubert (2016) und Rink (2020) das Handlungsfeld der Barrierefreien Kommunikation treffend umreisst, soll diese als struktureller Rahmen zum Beschrieb der einzelnen Teilbereiche dienen. Die Barrierereformen werden im folgenden Kapitel ausgeführt und werden bei der Ermittlung des Barriereindex in Kapitel 3.1.3 wiederaufgenommen.

#### 2.1.1 Barrierereformen

Barrieren können unterschiedliche Formen annehmen. Bei *Sinnesbarrieren* handelt es sich um kommunikative Verständnisprobleme, die aufgrund einer Sehbeeinträchtigung oder Hörschädigung auftreten. Mitteilungen, die einen bestimmten Sinn ansprechen, können nicht verstanden werden (Schubert, 2016, S. 18). Bei *Fachbarrieren* können Mitteilungen vom Empfänger zwar wahrgenommen, aber nicht verstanden werden, da fachspezifisches Wissen fehlt (ebd., S.: 8). In Bezug auf *Kulturbarrieren* beschreibt Schubert (ebd., S. 18) den Begriff *Kultur* als «Standardisierungen in Kollektiven» im Sinne von Hansen (2011, S. 39). So würden kulturspezifische Konventionen wie etwa Textsortenkonventionen dazu führen, dass Mitteilungen zwar wahrgenommen, aber nicht richtig verstanden werden. Ein zentraler Aspekt für die vorliegende Masterarbeit ist die *Kognitionsbarriere*, bei der Mitteilungen aufgrund sprachlicher oder kognitiver Überforderung nicht verstanden werden. Auch hier gilt: Mitteilungen werden zwar wahrgenommen aber auf inhaltlicher oder sprachlicher Ebene

nicht verstanden (ebd., S. 18f.). Bei *sprachlichen Barrieren* wird die Mitteilung wahrgenommen aber nicht verstanden, da die erforderlichen Sprachkenntnisse nicht vorhanden sind (ebd., S. 19). *Fachsprachenbarrieren* beschreiben das fehlende Verstehen aufgrund fachspezifischer Sprache. Diese Kategorie grenzt sich insofern von der *Fachbarriere* ab, als sie primär sprachliche und nicht inhaltliche Aspekte beschreibt (ebd., S. 19). Da die *Motorikbarriere* gemäss Rink (2020, S. 155f.) keine Kommunikationsbarriere darstellt, wird hier nicht weiter darauf eingegangen. Als *Medienbarriere* (ebd., S. 160f.) beschreibt Rink die «mediale Verfasstheit» von Texten und unterscheidet zwischen den Kategorien *phonische Ausprägung*, *grafische Ausprägung* und *mediale Ausprägung*.

Diese Barrieren können in Kombination auftreten (Schubert, 2016, S. 19). So ist dies etwa bei einem Teil der Testpersonen in der vorliegenden Arbeit der Fall. Ein Mensch mit geistiger Behinderung stösst beim Lesen eines Textes womöglich neben *kognitiven Barrieren* auf *Fachbarrieren* und *Fachsprachenbarrieren*, da ihn die Komplexität kognitiv überfordert und fachliches sowie sprachliches Wissen fehlt.

### 2.1.2 Barrieren abbauen und überwinden

Schubert (2016, S. 19f.) unterscheidet zwischen *Barrieren abbauen* und *Barrieren überwinden*. Dabei könnten einige Barrieren von betroffenen Personen selbst *überwunden* werden. So etwa *sprachliche Barrieren* durch das aktive Erlernen einer Sprache oder *Fachbarrieren* durch das Aneignen von fachspezifischem Wissen (vgl. ebd., 2016, S. 19). Auf der anderen Seite können Barrieren abgebaut werden, indem beispielsweise *Fachbarrieren* durch pseudowissenschaftliche Texte auch fachfremden Personen zugänglich gemacht werden. Auch wenn bei *kognitiven Barrieren* das *Überwinden* durch Lernen möglich und wünschenswert ist, seien hier Grenzen gesetzt – die graduelle Abstufung der Barriere spiele dabei eine Rolle. Durch inhaltliche, sprachliche und gestalterische Eingriffe in die Textstruktur, wie dies etwa bei Leichter Sprache der Fall ist, können Barrieren abgebaut werden (Schubert, 2016, S. 20). Der Aspekt des Abbauens in Bezug auf verständliche Sprache ist zentral, doch auch das Überwinden von Barrieren ist unter Berücksichtigung der Lernfunktion von Leichter Sprache relevant (vgl. Kapitel 2.2.2).

## 2.2 Leichte Sprache

In diesem Kapitel wird Leichte Sprache als Sprachvarietät beschrieben. Dabei wird auf das Konzept an sich, besondere Merkmale und die Genese im deutschsprachigen Raum sowie Nordeuropa, das eine federführende Rolle einnimmt, eingegangen. Das Kapitel umfasst die wichtigsten Hintergrundinformationen zum Verständnis der weiterführenden Kapitel zusammen.

### 2.2.1 Definition

Es gibt verschiedene Definitionsversuche für Leichte Sprache, wie etwa die Definition von Maass (2015) die folgendermassen lautet:

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

Gemäss Gutermuth (2020, S. 40) gibt es aber keine allgemeingültige Definition für Leichte Sprache. Bestehende Definitionen bezögen sich meist auf die Verständlichkeit, wobei die Bedeutung von Verständlichkeit ebenfalls nicht klar eingegrenzt werden könne. Die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Definition sei ein Forschungsdesiderat.

### 2.2.2 Konzept

Leichte Sprache ist eine Varietät des Deutschen, die sich im Gegensatz zu den meisten anderen Varietäten auf das Schriftliche beschränkt (Schubert, 2014, S. 211). Die Varietät wird weder von der Zielgruppe, noch von Übersetzer:innen gesprochen, es besteht also keine Sprechergemeinschaft. Dies lässt sich unter anderem mit dem Planungsvorgang erklären, der für Leichte Sprache notwendig ist. Schubert (2014, S. 211) bezeichnet Leichte Sprache als eine «regulierte Sprache», verortet sie bei den Plansprachen und grenzt sie so von Einzelsprachen ab. Das Verfassen eines Textes oder einer Übersetzung in Leichte Sprache ist gemäss Maass (2015, S. 12) an fixe Regeln gebunden, wobei es sich bei den Regeln Bock (2019, S. 28) zufolge mehr um Faustregeln und Orientierungsrahmen als um strikte Normen handle. Schwierige Konzepte müssen mit Beispielen veranschaulicht und in gewissen Fällen gänzlich weggelassen werden – hier gilt es für Übersetzer:innen stets die Relevanz einer Information abzuwägen. Für dieses Vorgehen braucht es ausgebildete Fachpersonen mit der notwendigen Fachkompetenz (Bredel & Maass, 2016b, S. 9ff.). Es bestehen Parallelen zu Xenolekten, dem sogenannten «Ausländerregister» (vgl. Riehl, 2014, S. 15), da eine vereinfachte Syntax angewendet und auf Fachsprache verzichtet wird. Während die Vereinfachung jedoch bei Xenolekten teilweise zu falschen grammatikalischen Formen führt («Du gehen Bahnhof»), wird bei der Leichten Sprache strikt an den Regeln der Standardsprache festgehalten, da falsch gelernte grammatikalische Strukturen dem Inklusionsgedanken widersprechen (Bredel & Maass, 2016b, S. 9). Im Hinblick auf die Lernfunktion der Leichten Sprache müssten falsch erlernte Strukturen beim Übergang zur Standardsprache neu erlernt werden. Die Leichte Sprache als funktionale Varietät bildet das Gegenstück zur Fachsprache (Gutermuth, 2020, S. 36). Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass Leichte Sprache ein Zusatzangebot zur Standardsprache darstellt und diese nicht ersetzt.

### 2.2.3 Merkmale

Texte, die in Leichter Sprache verfasst sind, fallen durch ihr spezielles Layout auf. Man erkennt Leichte Sprache unter anderem an der grossen Schrift, der starken Gliederung mit vielen Überschriften, visueller Trennung von Worten und dem linksbündigen Flattersatz. Dabei gilt die Regel: pro Zeile ein Satz. Die Syntax und Terminologie betreffend, fällt auf, dass sich Leichte Sprache auf den Grundwortschatz konzentriert und auf kurze Sätze beschränkt. Fachtermini oder schwierige Wörter werden erläutert und mit Beispielen veranschaulicht, falls kein treffendes, leichter verständliches Synonym gefunden werden kann. Für eine bessere Lesbarkeit von langen Wörtern kann der Mediopunkt eingesetzt werden, wie etwa beim Kompositum *Fussball-spieler:in* (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 337). Teilweise wird mit Bildern gearbeitet, um Konzepte zu illustrieren. Hier sei allerdings Zurückhaltung geboten, denn Bilder sollen nur zur Anwendung kommen, wenn sie einen Mehrwert bieten und davon ausgegangen wird, dass der Begriff der Zielgruppe unbekannt ist. Von redundanter Bebilderung ist abzusehen, da diese vom Text ablenken kann und eine erhöhte kognitive Anstrengung verursacht (ebd., S. 273).

### 2.2.4 Geschichte

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Entwicklungen der Leichten Sprache in Europa beschrieben. Neben der Vermittlung von Hintergrundwissen zur Genese von Leichter Sprache sollen damit auch die Beweggründe und die Zielgruppenorientierung bei der Entwicklung der Sprachvarietät aufgezeigt werden.

Leichte Sprache ist aus der Behindertenrechtsbewegung entstanden und soll eine bessere Verständlichkeit für Personen mit Leseeinschränkung erwirken (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 65). In Zusammenarbeit mit *Inclusion Europe* entwickelte das *Netzwerk Leichte Sprache* im Jahr 2009 das erste Regelwerk für Leichte Sprache. Die Regeln seien gemeinsam von Menschen mit und ohne geistige Behinderung entwickelt und aus der Motivation heraus entstanden, eine Hilfestellung für Menschen mit geistiger Behinderung beim Lesen und Verstehen von Texten zu bieten. Bereits in den 1960er Jahren stellte die Behindertenrechtsbewegung in den USA die Forderung nach verständlichen Texten, dem sogenannten *Plain English*. Die Bewegung konnte auf einflussreiche Unterstützung zählen, die bis ins Weisse Haus reichte (Bredel & Maass, 2016a, S. 63). Weiter führen Bredel und Maass (2016b, S. 13) aus, dass ebenfalls in den 1990er Jahren die internationale Vereinigung *International Federation of Library Association and Institutions* (IFLA), erneut darauf aufmerksam machte, dass sich viele Menschen mit dem Lesen von Texten schwertun; es entstanden erste Richtlinien für leichter verständliche Sprache und ein System mit verschiedenen Erleichterungsstufen. Das von Inclusion Europe getragene Projekt *Pathways* (2007 – 2013) entwickelte sprachübergreifende Leitlinien für leichter verständliche Sprache – im Gegensatz zu den Erleichterungsstufen der IFLA sah das Projekt *Pathways* eine einzige maximal verständlichkeitsorientierte Variante unter dem Namen Leichte Sprache vor (Bredel & Maass, 2016b, S. 13).

## Schweiz

In allen Sprachregionen der Schweiz ist ein wachsendes Interesse an Leichter Sprache zu beobachten. Parpan-Blaser et al. (2021, S. 590) beschreiben, dass das Bewusstsein für Leichte Sprache je nach Thema stark variere, insbesondere im öffentlichen Sektor, dies führe zu einem sehr selektiven Informationsangebot. Die Sichtbarkeit von Leichter Sprache sei relativ beschränkt. Dies zeige sich daran, dass das Angebot viele Menschen aus der Zielgruppe gar nicht erreiche. Die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft SRG sei dazu verpflichtet, einen gewissen Anteil ihrer Produktionen mit Untertitel, Gebärdensprache und Audiodeskription anzubieten. Für Leichte Sprache besteht hingegen noch keine entsprechende Richtlinie (ebd., S. 590). Neben dem Büro für Leichte Sprache der Behindertenorganisation Pro Infirmis gibt es einzelne Akteure, die die Etablierung von Leichter Sprache in der Schweiz vorantreiben. Darunter findet sich beispielsweise das Online-Newsmagazin *infoeasy*<sup>1</sup>, das Nachrichten und Berichte in Leichter Sprache publiziert, Schreibkurse anbietet und die Zusammenarbeit mit Prüfer:innen aus der Zielgruppe fördert. Seit Oktober 2019 ist die Website des Schweizer Parlaments in den Sprachen Französisch, Italienisch und Deutsch in Leichter Sprache verfügbar (ebd., S. 590). Davon abgesehen gibt es wenige Informationsangebote in Leichter Sprache. Der Bund<sup>2</sup> und der Dachverband der Schweizer Jugendparlamente<sup>3</sup> bieten zudem ein Informationsangebot zu politischen Themen in vereinfachter Sprache, das sich allerdings eher an junge Erwachsene als an die Zielgruppe von Leichter Sprache wendet. Im Zuge der COVID-19-Pandemie veröffentlichte das Bundesamt für Gesundheit Informationen zur Pandemie in Leichter Sprache (ebd., S. 590). Auch auf Kantonsebene gibt es vereinzelte Projekte im Bereich Leichte Sprache, wie etwa die Broschüre zum Erwachsenenschutz in verständlicher Sprache des Kantons Solothurn, die später von den Kantonen Bern und Zürich übernommen wurde (ebd., S. 591). Die Fachstelle für die Integration der MigrantInnen und für Rassismusprävention (IMR) des Kantons Freiburg veröffentlichte zudem in Zusammenarbeit mit Pro Infirmis Freiburg eine Broschüre in Leichter Sprache. Die Fachstelle Kultur inklusiv von Pro Infirmis setzt sich für die Verbreitung von Leichter Sprache im Kulturbereich ein. So bieten mittlerweile mehrere Institutionen und Museen ein Informationsangebot in Leichter Sprache an (ebd., S. 592).

## Deutschland

Maass et al. (2021, S. 204f.) beschreiben, dass in Deutschland das Netzwerk Leichte Sprache dem Konzept Leichte Sprache zu grosser Sichtbarkeit verholfen habe. Charakteristisch für das Netzwerk sei die enge Zusammenarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Ihr Regelwerk wurde auf der Website des deutschen Bundesministeriums für Arbeit und Soziales publiziert, was für weitere Aufmerksamkeit gesorgt habe. Mit der BITV 2.0 im Jahr

---

<sup>1</sup> Website infoeasy: <https://infoeasy-news.ch>

<sup>2</sup> Website easyvote: <https://www.easyvote.ch/>

<sup>3</sup> Website ch.ch: <https://www.ch.ch/de/>

2011 (vgl. Kapitel 2.3.4) und dem Behindertengleichstellungsgesetz im Jahr 2016 (vgl. Kapitel 2.4.3) sei Leichte Sprache schliesslich gesetzlich legitimiert worden. Weiter führen Maass et al. (2021, S. 204f.) aus, dass Texte in Leichter Sprache im rechtlichen und im administrativen Bereich verbreitet sind. Neben sämtlichen Verwaltungsstellen auf Bundesebene würden auch die meisten Verwaltungsstellen auf Länderebene und einige Verwaltungsstellen auf städtischer und regionaler Ebene auf ihren Websites Texte in Leichter Sprache anbieten. Auch die Veröffentlichungen im Bereich der Politik, wie etwa Wahlprogramme politischer Parteien oder allgemeine Informationsangebote, seien, was die Leichte Sprache betrifft, in den letzten Jahren immer zahlreicher geworden. Die meisten Angebote in Leichter Sprache setzen sich aus Texten in Online- und Printmedien zusammen. Es gebe wenige auditive Angebote, unter anderem biete aber der Norddeutsche Rundfunk (NDR) Audioaufnahmen von geschriebenen Texten in Leichter Sprache an (Maass et al., 2021, S. 204f.).

## Österreich

In Österreich ist vor allem das im Jahr 2000 gegründete *capito* Netzwerk präsent, das mit einem eigenen Regelwerk mit drei Erleichterungsstufen arbeitet. Das Regelwerk von *capito* ist jedoch nicht öffentlich zugänglich und wird ausschliesslich Franchise-Partnern zur Verfügung gestellt (Bredel & Maass, 2016a, S. 82). Wie Fröhlich und Candussi (2021, S. 42f.) beschreiben, sei das Informationsangebot in Leichter Sprache in Österreich lange Zeit beschränkt gewesen, 2017 hätte aber die *Austria Presse Agentur APA* in Zusammenarbeit mit *capito* ein Projekt für Nachrichten in leicht verständlicher Sprache, die *TopEasyNews* lanciert (ebd., S. 42). Das Angebot sei per E-Mail, über die *capito*-App, die APA Homepage, die ORF Homepage sowie über den ORF Teletext abrufbar und sehr beliebt. Bis zu einer halben Million Leser:innen zähle das Informationsangebot monatlich. Die *capito*-App erlaube es zudem, die Texte vorlesen zu lassen. Die Zusammenarbeit mit mehreren Zeitungen und Organisationen sei aktuell in Vorbereitung. Trotz diesem Erfolg und einer bestehenden Nachfrage gebe es weder einen Markt noch Förderung für Literatur in Leichter Sprache. Auf öffentlicher Ebene bestehe aber ein breites Angebot an Texten in Leichter Sprache, vor allem profitorientierte Organisationen (*capito*) gehören zu den Textproduzenten. Mittlerweile diese zu den grössten Auftraggeber:innen für Texte in Leichter Sprache (Fröhlich & Candussi, 2021, S. 42f.).

## Nordeuropa

Finnland, Schweden und Norwegen sind im Bereich der Leichten Sprache in Europa federführend, gemessen an der Selbstverständlichkeit und der gesellschaftlichen Legitimation des Konzepts. Bredel und Maass (2016b, S. 14) führen aus, dass es in Finnland zwei Zeitungen in Leichter Sprache gibt: die *Selkohanomat* in Finnisch und die *LL-Bladet* in Schwedisch. Schriftsteller:innen, und Verleger:innen werden durch das Kulturministerium gefördert und es gäbe gezielte Ausbildungen für Übersetzer:innen, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen der internationalen Forschung beruhen. Das grosse und diverse Angebot an

Leseinhalten in Leichter Sprache solle unter anderem auch gezielt den Zweitspracherwerb erleichtern, was ein wichtiger Gesichtspunkt für die vorliegende Arbeit ist. Weiter erläutern Bredel und Maass (2016b, S. 14f.) dazu, dass in Schweden 1968 das Stockholmer Zentrum für leichtes Lesen (*Centrum Lättlast*) gegründet wurde, welches seit 1984 eine Wochenzeitung herausgibt und seit 1991 einen Verlag für leichtes Schwedisch betreibt. Die Agentur richte sich bewusst an eine heterogene Zielgruppe und bedient auch die Bedürfnisse von Menschen aus der sekundären Zielgruppe von Leichter Sprache, wie beispielsweise Migrant:innen. Bredel und Maass (2016b, S. 15) führen weiter aus, dass die Leichte Sprache in Norwegen in den regulären Buchhandel eingegliedert ist und der Verein *Leser Soker Bok* Bücherprojekte fördert und Bibliotheken beim Ausbau ihres Bestands in Leichter Sprache unterstützt. *Leser Soker Bok* sei 2002 in Zusammenarbeit von norwegischen Verlagen, dem Institut für Sonderpädagogik der Universität von Oslo (ISP) und einer Gruppe von Autor:innen und Buchillustratorinnen, dem Übersetzerverband sowie dem norwegischen Kulturministerium gegründet worden. Dies zeigt, wie gut die Akteure im Bereich Leichte Sprache in Norwegen vernetzt sind. Zudem wird wöchentlich die Zeitung *Klar Tale* in leichtem Norwegisch publiziert.

## 2.3 Regelwerk Leichte Sprache

Im folgenden Kapitel wird auf die Entstehung von Regelwerken für Leichte Sprache und die einzelnen Regelwerke eingegangen. Die ersten Regelwerke sind aus der Behindertenrechtsbewegung entstanden. Diese Regeln wurden im Zuge der Genese von Leichter Sprache aus linguistischer Perspektive weiterentwickelt.

### 2.3.1 Entstehung der Regelwerke

Die Organisation Inclusion Europe wurde 1988 gegründet und setzt sich für die Rechte von Menschen mit Behinderung und deren Familien ein (vgl. Maass, 2015, S. 18). Im Bereich der Leichten Sprache habe Inclusion Europe Pionierarbeit geleistet, da sie schon früh verständliche Texte forderte. Im Rahmen des Bundesmodellprojekts «Wir vertreten uns selbst!», das sich für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen engagierte, erhielt die Forderung nach verständlicher Leichter Sprache neuen Aufwind, wie Maass (2015, S. 19) ausführt. Ein zentraler Punkt für die Teilhabe an der Gesellschaft ist der Austausch und somit auch Sprache. Die Mitglieder haben gemäss Maass (2015, S. 19) an mehreren, unter anderem politischen, Veranstaltungen teilgenommen; bei Verständlichkeitsproblemen forderten sie durch ein Schild mit der Aufschrift: «Halt! Leichte Sprache» verständlichere Kommunikation ein. Das half dabei, «schwer verständliche Formulierungen zu identifizieren» (Tjarks-Sobhani, 2012, S. 26 zitiert nach Maass, 2015, S. 19). Konkrete Regeln seien erstmals vom Netzwerk Leichte Sprache entwickelt worden, das seit 2006 besteht, sich für Menschen mit Behinderung engagiert und den Fokus dabei auf Leichte Sprache legt.

Das Konzept der Leichten Sprache sei also ein «Praxisphänomen» und wurde aus der Behindertenrechtsbewegung heraus entwickelt (Bredel & Maass, 2016a, S. 13). So war es die internationale Behindertenorganisation Inclusion Europe, die im Jahr 2009 das erste Regelwerk für Leichte Sprache in deutscher Sprache herausgab. Dabei handelt es sich um eine Übersetzung aus dem Englischen (vgl. ebd., 2016, S. 13). Im selben Jahr folgte das weitverbreitete Regelwerk vom Netzwerk Leichte Sprache, das auf ihrer Website und später vom deutschen Bundesministerium für Arbeit und Soziales als Broschüre publiziert wurde. Im Jahr 2014 folgte die rechtliche Legitimation von Leichter Sprache durch die Regeln der BITV 2.0. Anfang des Jahres 2015 gab Christiane Maass das Regelwerk «Leichte Sprache – das Regelbuch» über die Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim heraus (Maass, 2015, S. 10), welches als erstes Regelwerk gilt, das sich direkt an Übersetzer:innen richtet (Bredel & Maass, 2016a, S. 82). Im Jahr 2016 entwickelten Bredel und Maass schliesslich den Duden Leichte Sprache, der sich von Leichter Sprache als Praxisphänomen löst und sich forschungsgeleitet aus linguistischer Perspektive mit der Thematik auseinandersetzt. Im Zuge des Duden Leichte Sprache veröffentlichten sie zudem einen Ratgeber für Leichte Sprache, der eine Einführung ins Thema bietet und Ratschläge zu Übersetzungspraxis gibt.

### 2.3.2 Inclusion Europe

Das Regelwerk von Inclusion Europe ist gemäss Bredel und Maass (2016a, S. 87) aus der *Community* der Behindertenrechtsbewegung und richtet sich sprachlich nicht an Übersetzer:innen, sondern direkt an Menschen mit geistiger Behinderung. Das internationale Projekt entwickelte sprachübergreifende Standardregeln, die nur wenige Präzisierungen in den Einzelsprachen verlangen würden, wie etwa die Richtlinien zum Umgang mit Komposita im Deutschen. Inclusion Europe entwickelte zudem einen Leitfaden zur Aufbereitung von barrierefreien Kursen für Lehrpersonen. Die sprachübergreifenden Prinzipien für verständliche Sprache werden von Bredel und Maass (2016a, S. 87) als «bemerkenswert» bezeichnet, allerdings kritisieren sie, dass die in Leichter Sprache verfassten Broschüren von Inclusion Europe in mehreren Fällen gegen die eigenen Regeln verstossen würden (ebd., S. 84). Das Regelwerk sieht eine Prüfung von Texten in Leichter Sprache durch die Zielgruppe vor (ebd., S. 89).

### 2.3.3 Netzwerk Leichte Sprache

Das Regelwerk des Netzwerk Leichte Sprache entstand 2006 und wurde von Personen entwickelt, die sich im Bereich der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung engagieren. Ziel war es dabei, Regeln zur verbesserten Verständlichkeit von Sprache aufzustellen und die Zielgruppe damit gesellschaftlich «auf allen Ebenen» einzubeziehen, wie Bredel und Maass (2016a, S. 83f.) ausführen. Die Regeln sind seit dem Jahr 2009 auf der Website vom Netzwerk Leichte Sprache einsehbar und wurden vom deutschen Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) übernommen und in ihrer eigenen Broschüre publiziert (vgl. BMAS, 2014). Dies führte zu einer grossen Sichtbarkeit des Netzwerk Leichte Sprache

und des Konzepts Leichte Sprache an sich. Die Regeln wurden in Zusammenarbeit mit der Zielgruppe verfasst und sind durchgehend gemäss den eigenen Regeln für Leichte Sprache verfasst. Bredel und Maass (2016a, S. 83f.) beschreiben die Vorgehensweise als «nachvollziehbar», kritisieren allerdings, dass diese Form für die Kommunikation der Regeln nicht angemessen sei. Wie auch das Regelwerk von Inclusion Europe empfiehlt das Netzwerk Leichte Sprache die Prüfung durch die Zielgruppe (ebd., S. 89), was angesichts des Erarbeitungsprozesses des Regelwerks sinnvoll erscheint.

#### 2.3.4 BITV 2.0

Im Rahmen der zweiten Fassung der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung BITV aus dem Jahr 2011 wurden 13 Regeln für das Verfassen von Texten in Leichter Sprache aufgestellt (BMJV, 2011). Ziel war es dabei gemäss Bredel und Maass (2016a, S. 88), «die Anforderungen an Texte in Leichter Sprache greifbar zu machen». Bei den Regeln der BITV 2.0 handelt es sich um die erste «Berücksichtigung» von Regeln in einem Verordnungskontext, der rechtlichen Legitimation von Leichter Sprache kommt somit eine grosse Bedeutung zu. Aus linguistischer Perspektive ist die Qualität der Regeln allerdings von «heterogener Qualität» (ebd., S. 88) beschrieben. In der Reihung der sprachlichen und typografischen Phänomene sei, im Gegensatz zu den Regelwerken von Inclusion Europe und dem Netzwerk Leichte Sprache, kein Zusammenhang zu erkennen. Die Umsetzbarkeit der Regelung wurde nicht geprüft, eine Prüfung von Leichte Sprache Texten durch die Zielgruppe sieht das Regelwerk der BITV 2.0 nicht vor (ebd., S. 89).

#### 2.3.5 Forschungsstelle Leichte Sprache

Die Universität Hildesheim hat den Fokus auf barrierefreie Kommunikation gelegt und die Forschungsstelle Leichte Sprache am 1. Januar 2014 ins Leben gerufen. Es handelt sich hierbei um die erste Forschungsstelle, die sich auf wissenschaftlicher Ebene mit Leichter Sprache beschäftigt (Maass, 2015, S. 29). Das Regelwerk ist in Standarddeutsch verfasst und richtet sich an Übersetzer:innen. Bestehende Regeln für Leichte Sprache seien auf systematische und wissenschaftliche Weise und unter Berücksichtigung von «theoretischer Grammatik, Verständlichkeitsforschung, Erstspracherwerb und unter Einbeziehung der Zielgruppen in die Studien» überprüft und präzisiert worden (ebd., S. 29). Zudem beschreibt Maass (ebd., S. 29), dass der Prozess noch nicht abgeschlossen ist, was auch nicht wünschenswert wäre, da die laufende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema unbedingt notwendig ist. Die Forschungsstelle Leichte Sprache legt grossen Wert auf die Zusammenarbeit mit der Zielgruppe und führt ihre Studien ausschliesslich mit deren Einbezug durch (ebd., S. 28f.). Im Zuge der erarbeiteten Erkenntnisse entstanden 2016 in Zusammenarbeit von Ursula Bredel und Christiane Maass der kompakte *Ratgeber Leichte Sprache* und das umfassende Werk *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*.

### 2.3.6 Duden Leichte Sprache

Im Sinne einer wissenschaftlich fundierten linguistischen Analyse der bestehenden Regelwerke veröffentlichten Bredel und Maass 2016 ein mehrteiliges Werk. Die Werke wurden im Jahr 2016 über den Dudenverlag veröffentlicht. Die Veröffentlichung setzt sich aus einem kompakten Ratgeber mit Praxistipps, einem umfassenden Werk mit theoretischen Grundlagen und einem Arbeitsbuch mit Übungen zusammen.

#### Ratgeber Leichte Sprache

Der Ratgeber Leichte Sprache ist gewissermassen eine Weiterentwicklung von *Leichte Sprache. Das Regelbuch* von Maass aus dem Jahr 2015. Die Praxistipps beschäftigen sich mit der Wort-, Satz- und Textebene und der visuellen Gestaltung von Leichter Sprache. So werden beispielsweise die Besonderheiten und die Verwendung des Mediopunkts erläutert (Helmle, 2017, S. 74f.). Der Ratgeber liefert neben konkreten Empfehlungen Hintergründe zur Entwicklung von Leichter Sprache und eignet sich als Einstieg ins Thema. Er richtet sich an Übersetzer:innen und alle, die sich mit dem Verfassen von Leichte Sprache-Texten befassen (ebd., S. 74f.).

#### Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis

Die theoretischen Grundlagen von Bredel und Maass aus dem Jahr 2016 resultieren aus einer forschungsgeliteten Auseinandersetzung mit bestehenden Regelwerken (Bredel & Maass, 2016a, S. 16). Es wird auf die Geschichte, die verschiedenen Regelwerke, primäre und sekundäre Adressat:innen, die Verständlichkeitsforschung und übersetzungswissenschaftliche Umsetzung von Leichte Sprache eingegangen (Helmle, 2017, S. 76f.). Der Duden *Theoretische Grundlagen* ist ein umfassendes Werkzeug zum Selbststudium von Leichter Sprache, würde dabei aber Kenntnisse der linguistischen Terminologie voraussetzen (ebd., S. 77).

## 2.4 Rechtliche Grundlagen

Im folgenden Kapitel wird auf rechtliche Grundlagen in Verbindung mit Menschen mit Behinderung und die rechtliche Legitimation von Leichte Sprache im deutschsprachigen Raum eingegangen. Aufgrund der Nähe zu den gesetzlich festgelegten Normen wird zudem der Gemeinsame europäische Referenzrahmen kurz erläutert.

### 2.4.1 UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verankert das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft auf gesetzlicher Ebene für 175 Vertragsstaaten. Die Wichtigkeit dieser Konvention wird von Bredel und Maass (2016a,

S. 71) unterstrichen, indem sie die Bedeutung der UN-BRK für die Behindertenrechtsbewegung weltweit als «kaum überschätzbar» beschreiben. Bredel und Maass (2016a, S. 71) führen aus: «Die Gesellschaft soll möglichst barrierefrei eingerichtet werden und so der Diversität nicht nur Rechnung tragen, sondern diese zugleich fördern.» Die UN-BRK macht Barrierefreiheit also zu einer gesellschaftlichen Bringschuld (ebd., S. 71).

In Artikel 21 der UN-BRK wird das Recht auf Meinungsfreiheit und Meinungsäusserungsfreiheit für Menschen mit Behinderung anerkannt, einschliesslich der Freiheit, sich Informationen und Gedankengut frei zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben. Die Konventionsstaaten werden dazu verpflichtet, geeignete Massnahmen zu treffen, damit Menschen mit Behinderung ihr Recht auf freie Meinungsäusserung und Meinungsfreiheit gleichberechtigt durch die von ihnen gewählten Kommunikationsmittel ausüben können (EDI, o. J.).

Die 2006 verabschiedete UNO-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wurde 2014 von der Schweiz ratifiziert. Anders als Deutschland und Österreich hat die Schweiz das Fakultativprotokoll zur UN-BRK, das Menschen mit Behinderung zusätzliche Verfahrensrechte einräumen würde, bis heute nicht unterzeichnet (Roth, 2022). Das Fazit der UNO, acht Jahre nach Ratifizierung, ist ernüchternd – in der Schweiz habe sich seither sowohl auf Bundesebene als auch auf kantonaler Ebene kaum etwas zugunsten von Menschen mit Behinderung verändert (Inclusion Handicap 2022).

#### **2.4.2 Behindertengleichstellungsgesetz BehiG – Schweiz**

Am 1. Januar 2004 trat in der Schweiz das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) in Kraft (Der Bundesrat, 2004). Es regelt die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen und beinhaltet drei Verordnungen: erstens die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, zweitens die behindertengerechte Gestaltung des öffentlichen Verkehrs und drittens die Verordnung des UVEK über die technischen Anforderungen an die behindertengerechte Gestaltung des öffentlichen Verkehrs (ebd., 2004).

#### **2.4.3 Behindertengleichstellungsgesetz BGG – Deutschland**

Das BGG trat 2002 in Deutschland in Kraft. Es soll verhindern, dass Menschen mit einer Behinderung im Umgang mit der «öffentlichen Gewalt» benachteiligt werden (Kerkmann, 2015, S. 24). Unter Absatz 1 wird der Zweck des Gesetzes wie folgt beschrieben:

Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und zu verhindern sowie ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. Dabei wird ihren besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen. (BMJV, 2002)

#### 2.4.4 Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) – Deutschland

Die Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0) vom 12. September 2011 verweist auf die UN-BRK und fordert Barrierefreiheit in Bezug auf Internetauftritte und Internetangebote von öffentlichen Behörden (Bredel & Maass, 2016a, S. 76f.). Gemäss BITV 2.0 müssen Internetangebote von Behörden in Gebärdensprache und zusätzlich in Leichter Sprache zugänglich sein. Die Verordnung ist insofern wichtig, als es sich um die erste Verordnung handle, die Leichte Sprache gesetzlich verankert (ebd., S. 76). Die Verordnung gibt zudem Regeln zur Umsetzung der Texte in Leichter Sprache vor und setzte den deutschen Behörden eine Umsetzungsfrist bis zum 22. März 2014. Die Umsetzung sieht allerdings nicht vor, dass die Inhalte an sich in Leichter Sprache und Gebärdensprache bereitgestellt werden müssen. Hinweise zur Navigation und zum Zugriff auf die Inhalte sowie eine gut wahrnehmbare Darstellung müssen vorhanden sein, die Inhalte an sich müssen hingegen nicht barrierefrei aufbereitet werden (Bredel & Maass, 2016a, S. 78). Im Jahr 2019 wurde eine überarbeitete Version unter demselben Namen (BITV, 2.0) veröffentlicht, die auf die europäische Norm für Informationstechnik verweist (Bundesfachstelle Barrierefreiheit, o. J.).

### 2.5 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) wird in Bezug auf verständliche Sprache immer wieder erwähnt, Bredel und Maass (2016a) nehmen in ihrem linguistisch fundierten Werk allerdings keine Einteilung von Leichter Sprache und Einfacher Sprache in Kompetenzniveaus vor. Gemäss Helmle (2017, S. 35) entspricht Leichte Sprache dem Niveau A1, wobei Einfache Sprache bei Niveau A2 bis B1 anzusiedeln ist und Standardsprache bei Niveau B2 beginnt. Aufgrund der Nähe zur Thematik der vorliegenden Arbeit wird nachfolgend auf die wichtigsten Aspekte des GER eingegangen.

Der GER dient als Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrmitteln (Trim et al., 2001, S. 14). Er gibt Auskunft darüber, welche kommunikativen Fähigkeiten erlangt werden müssen, um eine Sprache zu erlernen. Der GER teilt sprachliche Fähigkeiten in Kompetenzniveaus ein, die es erlauben, Lernfortschritte im Prozess des Spracherwerbs zu messen. Er soll zudem Barrieren zwischen den verschiedenen Bildungssystemen in Europa abbauen und leistet einen Beitrag zur Förderung der Mobilität in Europa, indem er transparente Qualifikationsnachweise im Bereich der modernen Sprachen ermöglicht (ebd., S. 14). Der GER besteht aus einer Globalskala, die in sechs Kompetenzniveaus mit aufgeteilt ist. Die einzelnen Niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) beschreiben jeweils die sprachlichen Fähigkeiten einer Person im Spracherwerbsprozess, wobei A1 dem tiefsten und C2 dem höchsten Niveau entspricht (ebd., S. 35).

## 2.6 Vergleich Sprachvarietäten

In diesem Kapitel werden die drei Sprachvarietäten Leichte Sprache, Einfache Sprache und Easy Language+ miteinander verglichen. Im Praxistest mit der Zielgruppe von Leichter Sprache wird die Rezeption dieser drei Varietäten untersucht.

### 2.6.1 Leichte Sprache

Ziel der Leichten Sprache ist es, Inhalte so verständlich wie möglich zu vermitteln. Der Transfer von Standardsprache in Leichte Sprache wird von professionellen Übersetzer:innen vorgenommen und erfordert eine hohe Fachkompetenz (vgl. Kapitel 2.2.2).

Leichte Sprache ist aus der Behindertenrechtsbewegung entstanden und nimmt eine symbolische Rolle ein, denn sie verschafft der primären Zielgruppe Sichtbarkeit (Maass, 2020, S. 229). Die gestalterischen Aspekte und die vereinfachte Syntax fallen sofort ins Auge, dadurch heben sich Texte in Leichter Sprache von jenen in Einfacher Sprache und Standardsprache ab. Die Varietät zielt auf das Abbauen von Kommunikationsbarrieren, werde aber nicht nur positiv wahrgenommen. Dies lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass auf Leichte Sprache angewiesen zu sein mit einem Stigma behaftet ist (ebd., S. 229).

### 2.6.2 Einfache Sprache

Einfache Sprache orientiert sich sowohl auf syntaktischer Ebene als auch bei der Gestaltung des Layouts näher an der Standardsprache und werde deshalb nicht immer als von der Standardsprache abweichende Varietät wahrgenommen. Sie bildet gewissermassen das Kontinuum zwischen Leichte Sprache und Standardsprache ab (vgl. Gutermuth, 2020, S. 51). Die Eingrenzung des erforderlichen Sprachniveaus sowie das Festlegen von Regeln ist deshalb schwierig und es besteht im Gegensatz zur Leichten Sprache kein Regelwerk (vgl. Bock, 2014, S. 25). Einfache Sprache wird oft als benutzerfreundlich, bürgernah oder Kommunikation auf Augenhöhe beschrieben und erfährt ein entsprechend hohes Akzeptanzniveau (Maass, 2020, S. 227). In Bezug auf die Sichtbarkeit der Zielgruppe von Leichter Sprache habe Einfache Sprache jedoch keine symbolische Funktion, da kein offensichtlicher Bezug zur Zielgruppe hergestellt werden könne. Es handle sich gewissermassen um Experten-Laienkommunikation, die in der Regel nicht für Menschen mit geistiger Behinderung optimiert sei. Der Transfer von Standardsprache in Einfache Sprache werde dabei meist von den Autoren selbst vorgenommen. Einfache Sprache sei demnach für einen grossen Teil der Zielgruppe von Leichter Sprache ungeeignet. Kellermann (2014) hat in ihrem Aufsatz eine Gegenüberstellung von Leichter Sprache und Einfacher Sprache vorgenommen und weist unter anderem auf den Unterschied hin, dass bei Einfacher Sprache auch komplexe Wörter benutzt werden.

### 2.6.3 Easy Language+

Mit Easy Language+ wird das Ziel verfolgt, die stigmatisierenden Faktoren von Leichte Sprache, wie etwa die Offensichtlichkeit, auf vereinfachte Sprache angewiesen zu sein (vgl. Kapitel 2.9), unter Beibehaltung einer möglichst hohen Verständlichkeit zu eliminieren (vgl. Maass, 2020, S. 229ff.). Easy Language+ orientiere sich bezüglich Verständlichkeit also an Leichter Sprache und hinsichtlich Akzeptanz an Einfacher Sprache. Da sich das Layout nur geringfügig von Standardsprache unterscheidet, sei eine entsprechende Markierung für Easy Language+ Texte notwendig (ebd., S. 229ff.). Den Texten sei allerdings keine symbolische Bedeutung auf die Sichtbarkeit der Zielgruppe von Leichter Sprache zuzuordnen. Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit, Akzeptanz und die Gefahr der Stigmatisierung würden sich hier die Waage halten. Easy Language+ Texte werden von Fachpersonen im Bereich Barrierefreie Kommunikation verfasst, der Schreibprozess findet jedoch im Unterschied zur Leichten Sprache ohne Einbezug der Zielgruppe statt (Maass, 2020, S. 229ff.).

## 2.7 Zielgruppe

Die unterschiedlichen Ansprüche an verständlichkeitsorientierte Sprache sind eng mit der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit verknüpft. Unterschiedliche Hintergründe und Voraussetzungen der Adressatenschaft von Leichter Sprache sind für diese Studie zentral. Aus diesem Grund wird folgend auf die einzelnen Zielgruppen und deren Heterogenität eingegangen.

Übersetzer:innen, die standardsprachliche Texte in Leichte Sprache übersetzen, orientieren sich in erster Linie an der primären Zielgruppe. Dazu gehören Personen mit geistiger Behinderung, Personen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit Deutsch als L2, Gehörlose, Personen mit Demenz, Personen mit Aphasie oder Funktionale Analphabet:innen (Bredel & Maass, 2016b, S. 29). Leichte Sprache hat aus verschiedenen Gründen aber auch sekundäre Adressat:innen, so etwa, wenn die Ausgangstexte in Standarddeutsch zu schwierig sind. Damit ein Text in Leichter Sprache nicht befremdlich auf Menschen wirkt, die Mühe mit der Standardsprache, aber trotzdem ein deutlich höheres Sprachniveau als Leichte Sprache haben, kann der Ausgangstext beigelegt oder eine Erläuterung zu Leichter Sprache vorangestellt werden (Bredel & Maass, 2016b, S. 41).

### 2.7.1 Heterogenität der Zielgruppe

Grundsätzlich richtet sich Leichte Sprache an alle Menschen, die «Probleme mit der sprachlichen und/oder referenziellen Komplexität von Texten haben und ihnen somit der Zugriff auf allgemein- und fachsprachliche Texte verwehrt ist» (Bredel & Maass, 2016a, S. 140f.). Neben Menschen, deren kognitive Einschränkung auf intrinsische Faktoren, wie etwa die intellektuelle Disposition, zurückzuführen ist, gehören auch Menschen mit geringen Lese- und Sprachkompetenzen aufgrund extrinsischer Faktoren zur primären Adressatenschaft

von Leichter Sprache, wie Gutermuth (2020, S. 45) ausführt. Dazu gehören etwa «Menschen mit Migrationshintergrund, ältere Menschen oder Menschen, deren Krankheitsbild zu Beeinträchtigungen der kognitiven Fähigkeiten führen wie beispielsweise Demenz oder Aphasie» (ebd., S. 45). Innerhalb von allen Gruppen bestehen allerdings grosse Unterschiede (ebd., S. 45). Es seien bis anhin wenig empirische Daten zur unterschiedlichen Rezeption der Zielgruppen von Leichter Sprache erhoben worden. Folgend wird kurz auf die einzelnen Gruppen eingegangen.

## 2.7.2 Geistige Behinderung und Lernschwierigkeiten

Teile der betroffenen Personen bevorzugen es, nicht als *Menschen mit geistiger Behinderung*, sondern als *Menschen mit Lernschwierigkeiten* bezeichnet zu werden. People-First Initiativen wie etwa das Netzwerk People First Deutschland lehnen den Begriff *geistige Behinderung* ab, da er mit Stigmatisierung, Diskriminierung und negativen Zuschreibungen verbunden wird (vgl. Sigot, 2017, S. 33).

Es stellt sich die Frage, ob in einem inklusiven Gesellschaftskonzept Kategorien für Menschen benötigt werden und im Zuge des Inklusionsgedanken die binäre Unterscheidung zwischen *behindert* und *nicht-behindert* überwunden werden könnte oder ob diese überhaupt sinnvoll sei (Finnern & Thim, 2013, S. 159). Diese terminologische Diskussion ist insbesondere aus dem Selbstbestimmungsgedanke der Leichten Sprache heraus wichtig und bedarf einer Beleuchtung aus verschiedenen Perspektiven, denn es handelt sich um eine nicht-selbstgewählte begriffliche Zuschreibung von aussen mit Konsequenzen für die Lebensgestaltung (Schuppener et al., 2021, S. 21). Auch auf internationaler Ebene werden ähnliche Diskussionen geführt. Die Begriffsvielfalt zeigt dabei, wie schwierig es ist, eine einheitliche und nicht-stigmatisierende Bezeichnung zu finden. Es scheint aber, dass Euphemismen nicht die Lösung sind, da sie die Akzeptanz von Menschen mit Behinderung nicht fördern (Kniel & Windisch, 2005, S. 49f.).

Die Kritikpunkte sind also zum einen, dass *geistig behindert* eine stigmatisierende Zuschreibung ist und zum anderen, dass der Begriff für diesen heterogenen Personenkreis zu kurz greift (vgl. Stöppler, 2014, S. 19). Da der aktuelle Stand der Wissenschaft *geistige Behinderung* und *Lernschwierigkeit* aber klar abgrenzt (Bredel & Maass, 2016a, S. 147), und der Begriff *geistige Behinderung* eine Abgrenzung zu anderen Behinderungsformen ermöglicht (Stöppler, 2015, S. 19), wird in der vorliegenden Arbeit aufgrund des wissenschaftlichen Kontexts und der terminologischen Eindeutigkeit die Bezeichnung *geistige Behinderung* verwendet.

### Geistige Behinderung

Unter Menschen mit einer geistigen Behinderung werden aus wissenschaftlicher Perspektive Personen mit einer organischen Schädigung des Gehirns und einem IQ unter 70 verstanden (Maass et al., 2014, S. 56). Als Auswirkung beschreibt Fornefeld (2000, S. 44) die

gravierende Beeinträchtigung der intellektuellen Fähigkeiten, die wiederum Auswirkungen auf das Lernen und die Lebensgestaltung der Betroffenen haben. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert geistige Behinderung wie folgt:

Geistige Behinderung bedeutet eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz). Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung. (WHO, 2022)

Eine geistige Behinderung kann auf prä-, peri- oder postnatale Ursachen zurückzuführen sein, wie Seidel (2013, S. 19) beschreibt. So gehören beispielsweise genetische Anomalien, vorgeburtliche Infektionen, Geburtstraumata, Stoffwechselstörungen oder Alkoholkonsum während der Schwangerschaft zu den Auslösern von geistiger Behinderung (ebd., S. 19). Die verschiedenen Auslöser von geistiger Behinderung würden zu einer Vielfalt an Behinderungsbildern führen, die wiederum an verschiedene sprachliche Bedürfnisse gekoppelt seien. Laut Bredel und Maass (2016a, S. 151) sind 80 % der Menschen mit einer geistigen Behinderung von einer leichten, 12 % von einer mittelgradigen und nur 1 % von einer schweren Behinderung betroffen. Diese Heterogenität macht deutlich, wie komplex das Konzept Leichte Sprache ist und wie utopisch eine Zielvarietät ist, die den Bedürfnissen aller Anspruchssteller:innen in gleichem Masse gerecht wird.

Die schweizerische Vereinigung der Elternvereine von Menschen mit einer geistigen Behinderung geht davon aus, dass in der Schweiz rund 85'000 Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung leben (Insieme, 2022). Dies entspricht rund 1 % der Gesamtbevölkerung und deckt sich mit den Zahlen der Bundesvereinigung Lebenshilfe in Deutschland, die davon ausgeht, dass rund 0.5 bis 1 % der deutschen Bevölkerung von geistiger Behinderung betroffen ist (Lebenshilfe 2001 zitiert nach Bredel & Maass, 2016a, S. 152).

### **Lernschwierigkeiten**

Menschen mit geistiger Behinderung werden im politischen Diskurs oft als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet (Maass et al., 2014, S. 56). Aus wissenschaftlicher Perspektive ist diese Bezeichnung jedoch für eine von geistiger Behinderung abzugrenzenden Gruppe besetzt; «Menschen, die aus Gründen, die in ihrer Person oder in ihrem sozialen Umfeld liegen, eine umfängliche Beeinträchtigung ihres schulischen Leistungsvermögens aufweisen und deren IQ mindestens 70 beträgt» (ebd., S. 56). Heimlich (2009, S. 23) beschreibt Lernschwierigkeiten als «Ausdruck schwerer Lebens- und Lernsituationen».

### **2.7.3 Deutsch als L2**

In diesem Kapitel werden die Konzepte Deutsch als *Zweitsprache* und Deutsch als *Fremdsprache* erläutert. Aus sprachökonomischen Gründen wird für diese Arbeit grundsätzlich

der Begriff *L2* anstelle von *Zweitsprache* oder *Fremdsprache* verwendet. Für die Unterscheidung der beiden Konzepte werden die Begriffe in diesem Kapitel jedoch ausgeschrieben.

Deutsch als Zweitsprache bezeichnet den Erwerb der deutschen Sprache in einem Land, indem Deutsch die Amts- und Mehrheitssprache ist. Der «naturwüchsige» Aneignungsprozess findet ungesteuert und informell im Alltag statt (Hofmann et al., 2017, S. 5). Die Bezeichnung Deutsch als Fremdsprache bedeute hingegen den gesteuerten Spracherwerb durch Sprachunterricht, wie etwa bei Deutschunterricht in einer Sprachschule in Frankreich oder Spanien. Deutsch als Zweitsprache zeichnet sich durch die anregende Alltagsumgebung mit ständigem Kontakt mit erstsprachigen Personen aus (ebd., S. 5). Heine (2017, S. 403) bemerkt hingegen, dass bei Deutsch als Zweitsprache die institutionelle Steuerung des Spracherwerbs auch eine Rolle spielt, da viele eingewanderte Menschen allein durch obligatorische Integrationskurse in Kontakt mit institutionellem Sprachunterricht kommen. Kontakt- und Lernangebote im Netz würden zudem den institutionellen Grad des Spracherwerbs hinsichtlich Deutsch als Zweitsprache relativieren.

Textverständnis ist neben sprachlichen Fähigkeiten auch mit Lesestrategien, dem Folgen von Argumentationsketten und der Verknüpfung des Gelesenen mit bestehendem Wissen verbunden (Heine, 2017, S. 404). Menschen mit Deutsch als L2 würden in der Regel eine Standardvarietät in einer anderen Sprache beherrschen und verfügten über durchschnittliche kognitive Fähigkeiten. Die Verständnisbarriere scheine sich im Gegensatz zur Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung also lediglich auf sprachliche Aspekte zu beschränken. Stefanowitsch (2014, S. 12) beschreibt die Funktion von Leichter Sprache für Menschen mit Deutsch als L2 als «Übergangslösung» im Prozess des Spracherwerbs.

#### **2.7.4 Schwerhörige und Gehörlose**

Menschen, bei denen die Hörschädigung angeboren ist oder vor abgeschlossenem Spracherwerb auftritt, sind häufig von eingeschränkter Lesefähigkeit betroffen (Bredel & Maass, 2016b, S. 35). Sie lernen in der Regel die deutsche Gebärdensprache als Erstsprache. Gebärdensprache weist eine andere Struktur als die deutsche Schriftsprache auf, entsprechend ist Schriftsprache für von Geburt an Hörgeschädigte eine Fremdsprache und ihre Kompetenz in der Standardsprache tiefer (Helmle, 2017, S. 44). In Deutschland sind rund 100'000 Personen von prälingualer Gehörlosigkeit betroffen (Bredel & Maass, 2016b, S. 35). In den letzten Jahren wurden immer mehr, vorwiegend jüngere Menschen mit einem Cochlea-Implantat versorgt und konnten dadurch Hörerfahrungen machen, das Hörvermögen bleibt aber bei den meisten unterdurchschnittlich (ebd., S. 35).

#### **2.7.5 Aphasie**

Aphasie ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Sprachstörungen. Dabei handelt es sich nicht um eine geistige Behinderung (Bredel & Maass, 2016b, S. 36). Aphasie wird oft durch

einen Schlaganfall ausgelöst. Betroffene haben Mühe, sich an Sprache zu erinnern und diese zu verstehen, zudem bereitet ihnen die Lautbildung auf kognitiver und muskulärer Ebene Probleme (Helmlé, 2017, S. 44).

### 2.7.6 Funktionale Analphabet:innen

Funktionale Analphabet:innen haben in der Schule Lesen und Schreiben gelernt, trotzdem ist ihre Lesefähigkeit so eingeschränkt, dass sie nicht aktiv an der «Schriftkultur» teilnehmen können (Bredel & Maass, 2016b, S. 38). Dieses Phänomen scheint sich auch in den Zahlen des Bundesamtes für Statistik zu spiegeln, die besagen, dass rund 800'000 Erwachsene in der Schweiz Mühe beim Lesen von standardsprachlichen Texten haben (vgl. Notter et al., 2006, S. 6).

### 2.7.7 Demenz

Gemäss Schecker (2003, S. 278) sind 13.3 % der 80- bis 84-Jährigen und 34.6 % der über 90-Jährigen von Demenz betroffen. Dabei handelt es sich um eine im Alter erworbene Hirnschädigung (Bredel & Maass, 2016, S. 23). Demenz sei meist unumkehrbar, typische Symptome sind Gedächtnisstörungen, Veränderungen der sprachlichen Fähigkeiten, Orientierungsprobleme und motorische Einschränkungen (Bredel & Maass, 2016b, S. 34). Die häufigste Form ist die Alzheimer Krankheit, die in drei Stadien verläuft. Wortfindungsstörungen und sprachliche Beeinträchtigungen treten bereits im ersten Stadium auf. Insbesondere Metaphern, indirekte Formulieren (z.B. Ironie), komplexe Sätze und einem Text als Ganzes zu folgen bereite den Betroffenen Probleme (ebd., S. 34).

## 2.8 Kritik an Leichter Sprache

Immer wieder wird Leichte Sprache mit Sprachverfall in Verbindung gebracht (vgl. Bock, 2015, S. 10). So war beispielsweise in einem Interview mit dem Germanisten Andreotti im St. Galler Tagblatt zu lesen, Leichte Sprache führe zur «Verarmung unserer Sprache», Texte würden gemäss Andreotti (2021) langweilig und dadurch weniger zugänglich – auch in der NZZ bemerkte der Bildungsexperte Dr. Rainer Bremer, Leute die Leichte Sprache propagierten, liessen sich «komische» Sätze einfallen, die sich wie eine Parodie auf behinderte Menschen lesen würden (Bremer, 2014).

Leichte Sprache wird von Laien oft als gegensätzliche Form zu prestigeträchtigen Sprachformen wahrgenommen und intuitiv als «restringierter Code» befunden (Bock, 2015a, S. 10). Die Verbindung von Leichte Sprache mit dem «Sprach- und Bildungsverfall» rührt dabei eher von einem «normativen Sprach- und Bildungsideal», als von begründeter Argumentation, bemerkt Bock (2019, S. 13). Die Idee hinter Leichter Sprache, Kommunikation für Personenkreise zugänglich zu machen, die sonst davon ausgeschlossen wären sowie die Funktion als Zusatzangebot zu Standardsprache werden dabei ausgeklammert (ebd., S. 13).

Bredel und Maass (2016a, S. 45) betonen, dass die äussere Wahrnehmung von Leichter Sprache ernst zu nehmen ist. Die negative Perzeption lässt sich einerseits damit erklären, dass Regeln für Leichte Sprache in die Sprachästhetik eingreifen, was dem Sprachgefühl der Leser:innen widerspricht und andererseits mit dem Eingriff in die Informationsstruktur, was zu Redundanzen und mehr Expliztheit führt (Bredel & Maass, 2016a, S. 45). Auch Bock (2015b, S. 122) kritisiert, dass die intralinguale Übersetzung in Leichte Sprache teilweise mangelhaft umgesetzt werde. So sei die Funktion der Zieltexte manchmal unklar und Informationen würden ohne eindeutigen Zweck für die Leser:innen zusammengetragen. Die Vermittlungs- und Brückenfunktion würde damit nicht wahrgenommen, wie sie mit dem Beispiel des SPD-Wahlprogramms verständlich macht:

wer beispielsweise das [...] SPD-Wahlprogramm ausschliesslich in der Leichte Sprache-Fassung liest, bekommt zwar Informationen zu den politischen Zielen der SPD, es bleibt allerdings mehr als fraglich, dass er mit diesem Wissen einen auch nur rudimentären Zugang zu aktuellen politischen Debatten und Fragen hat. (Bock, 2015b, S. 122)

Insbesondere im politischen Kontext dient Leichte Sprache damit teilweise mehr als «Aushängeschild» und als Bekenntnis zur Inklusion als zur tatsächlichen Vermittlung von Informationen (Bock, 2015b, 122). Bredel und Maass (2016a, 50) kritisieren zudem die Bebildungspraxis, da die Verwendung von kindlichen Illustrationen die erwachsene Adressatenschaft verfehlen und das Konzept Leichte Sprache «massiv diskreditieren».

Stefanowitsch (2014) sieht die Gründe für entsprechende Mängel im Versäumnis der Sprachwissenschaft, Lösungsansätze für dieses gesellschaftliche Problem zu liefern. Dies habe dazu geführt, dass Regeln und Vorschläge von Aktivist:innen aufgestellt worden sind. Er betonte bereits im Jahr 2014, dass es höchste Zeit sei, das Konzept Leichte Sprache aus wissenschaftlicher Perspektive zu beleuchten. Dem sind seither mehrere Forscher:innen nachgekommen, trotzdem bestehen noch heute in vielen Bereichen der Leichter Sprache Forschungsdesiderate.

## 2.9 Stigmatisierung von Leichter Sprache

Die im vorherigen Kapitel erwähnten Zeitungsartikel machen deutlich, dass Leichte Sprache in der öffentlichen Wahrnehmung mit einem Stigma behaftet ist. Es wird kritisiert, dass Leichte Sprache zu einer negativen Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung führen würde, da ihnen sprachliche Fähigkeiten abgesprochen werden. Auf die inklusive Wirkung von Leichte Sprache zu verzichten, weil damit negative Zuschreibungen in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten verbunden sind, scheint allerdings wenig sinnvoll (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 51). Es ist jedoch eine Tatsache, dass Leichte Sprache mit negativen Zuschreibungen verbunden ist; die daraus resultierende Stigmatisierung könne aber graduell ausfallen. Dabei sei die Stigmatisierung einer Person, die beispielsweise durch ihren Beruf Mitglied einer valorisierten Gruppe ist und Zugang zu Fachdiskursen hat, aufgrund geringer Kenntnisse der Ortschaft aber in gewissen Kontexten auf Leichte Sprache Texte

zurückgreift, geringer als die einer Person, die dauerhaft auf Leichte Sprache angewiesen ist (ebd., S. 52). Bredel und Maass (2016a, S. 52) nennen drei mögliche Ansätze zur Verbesserung der Akzeptanz von Leichter Sprache: die «positive Umkonnotation» (Barrierefreiheit, Zugang zu Informationen, erhöhte Verständlichkeit, Diskriminierung verhindern, durch Gesetzgeber anerkannt, Gegenstand der Forschung), die «Professionalisierung der Textpraxis» zur Sicherstellung der Qualität und die «klare Bestimmung ihres Anspruchs» ein Zusatzangebot zu Standardsprache darzustellen.

## 2.10 Forschungsstand

Folgend wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Leichter Sprache gegeben. Die Liste ist nicht umfassend, dabei wird vorwiegend auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Werke eingegangen. Das Kapitel soll jedoch einen Eindruck der wissenschaftlichen Genese von Leichter Sprache vermitteln.

Leichte Sprache ist aus der Behindertenrechtsbewegung entstanden und gilt als Praxisphänomen. So entstand etwa das meistverwendete Regelwerk vom Netzwerk Leichte Sprache aus der täglichen Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung (Maass 2015, S. 1). Maass ist der Frage nachgegangen, wie sinnvoll diese Regeln aus wissenschaftlicher Perspektive sind und hat mit der eigens gegründeten Forschungsstelle Leichte Sprache an der Universität Hildesheim im Jahr 2015 das erste Regelwerk namens *Das Regelbuch* entwickelt, das sich direkt an Übersetzer:innen wendet.

Seither hat sich bezüglich Leichter Sprache aus gesellschaftlicher aber auch aus wissenschaftlicher Perspektive einiges getan. Bredel und Maass haben über den Dudenverlag ein umfassendes Handbuch zu Leichter Sprache herausgegeben, in dem sie die Genese von Leichter Sprache beschreiben, bestehende Regelwerke wissenschaftlich fundiert analysieren, Adressat:innen von Leichter Sprache beschreiben, Leichte Sprache als Varietät des Deutschen linguistisch beschreiben und konkrete Regelhypothesen aufstellen (vgl. Bredel & Maass 2016a, S. 14). Die von ihnen vorgeschlagenen Verfahren wurden also aus linguistischer Perspektive entwickelt und sind wissenschaftlich fundiert. Die Rezeption der empfohlenen Übersetzungsstrategien bleibt aber weiterhin ein Forschungsdesiderat, wie Bredel und Maass (2016a, S. 542) feststellen.

Mit dem Sammelband «*Leichte Sprache*» im Spiegel aktueller Forschung, der im Zuge der gleichnamigen Konferenz 2016 an der Universität Leipzig entstanden ist, wird das Thema Leichte Sprache interdisziplinär beleuchtet. Im Sinne eines Austauschs zwischen Praktiker:innen und Expert:innen ist der interdisziplinäre und internationale Kontext der empirischen und theoretischen Ansätze, die der Sammelband liefert, bereichernd und bietet neue Perspektiven auf das Phänomen Leichte Sprache (vgl. Bock et al., 2017, S. 11).

An der Universität Leipzig wurde 2014 ein Forschungsprojekt namens *Leichte Sprache im Arbeitsleben* (LeiSA) lanciert, das sich mit der Wirksamkeit von Leichter Sprache am Arbeitsplatz beschäftigt. Es handelt sich hierbei um eine der ersten zielgruppenorientierten sprachwissenschaftlichen Studien in Verbindung mit Leichter Sprache. Bock präsentierte die Ergebnisse aus der LeiSA-Studie in ihrem Werk *Leichte Sprache – kein Regelwerk*, das im Jahr 2019 erschien. Dabei handelt es sich gemäss Bock aber weniger um einen Leitfaden als um eine «populärwissenschaftliche Aufbereitung wissenschaftlicher Arbeiten» (Bock 2019, S. 9).

Im Rahmen des Projekts *LES is more – Leichte und Einfache Sprache in der politischen Medienpräsenz* führte Silke Gutermuth (2020) eine Rezeptionsstudie zu Leichter Sprache durch. Sie validiert empirische Methoden der Verständlichkeitsoptimierung und untersucht die Wirkung der verschiedenen Sprachvarietäten auf die Zielgruppen «Menschen mit kognitiven Einschränkungen», «Senioren» und «Menschen mit Migrationshintergrund». Damit liefert sie wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit und Effektivität der Verwendung von Leichter Sprache, ein Bereich, zu dem es «so gut wie keine gesicherten empirischen Studien auf wissenschaftlicher Basis» gibt (vgl. Gutermuth, 2020, S. 17).

### 3 Methode

Im folgenden Kapitel wird im ersten Schritt der Untersuchungsgegenstand beschrieben und anschliessend werden die Methoden der Textanalyse erläutert. In einem weiteren Schritt wird die Methode zur Erhebung der empirischen Daten dargelegt, die Erstellung des Fragebogens erläutert und die Vorgehensweise bei der Durchführung des Praxistests beschrieben.

#### 3.1 Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes

Als Untersuchungsgrundlage dient ein übersetzter Textausschnitt in Leichter Sprache, der in Zusammenarbeit mit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und dem ersten Schweizer Onlinemagazin in Leichter Sprache *infoeasy* verfasst wurde. Als Ausgangstext diente ein Online-Zeitungsartikel der *Deutschen Welle*<sup>4</sup>. Den Artikel habe ich in Zusammenarbeit mit Julia Manser im Rahmen des Studienprogramms Angewandte Linguistik an der ZHAW in Leichte Sprache übersetzt. Der Transfer in Leichte Sprache war mit starken Eingriffen in die Informationsstruktur verbunden, entsprechend wurden viele Reduktionen und Erläuterungen vorgenommen. Die Übersetzung stützt sich auf den Ratgeber für Leichte Sprache von Bredel und Maass aus dem Jahr 2016. Eine Gruppe aus Prüfer:innen, bestehend aus drei Klient:innen der Institution HPV Rorschach<sup>5</sup> war im Rahmen einer mehrstündigen Prüfung des Textes in den Übersetzungsprozess eingebunden. Die Übersetzung wurde zudem von Fachpersonen des Fachbereichs Barrierefreie Kommunikation an der ZHAW mit der Bestnote bewertet. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der Text den Konventionen der Leichten Sprache entspricht und sich als Untersuchungsgegenstand eignet. Der Zieltext<sup>6</sup> wurde am 17. Februar 2022 auf der Website von *infoeasy* publiziert. Der ausgewählte Textausschnitt wurde für den Praxistest geringfügig angepasst und ist im Anhang A ersichtlich.

Für die vorliegende Studie wurde der Textausschnitt in Einfache Sprache und Standardsprache übersetzt, wobei sich der Transfer in Einfache Sprache an den Richtlinien des Duden Leichte Sprache von Bredel und Maass aus dem Jahr 2016 orientiert und der Transfer in Standardsprache am Ausgangstext der Online-Zeitung *Deutsche Welle*.

Gemäss (Gutermuth, 2020, S. 122f.) enthalten Websites «eine Reihe von nicht kontrollierbaren Ablenkungen in Form von Bannern, Werbung oder Links sowie anderen nicht studienrelevanten Informationen». Um den kognitiven Aufwand möglichst auf das Textver-

---

<sup>4</sup> Online-Artikel (Deutsche Welle): <https://www.dw.com/de/städte-spielen-zentrale-rolle-beim-kampf-gegen-klimawandel/a-50480509>

<sup>5</sup> Gemeinnütziger Verein: <https://www.hpv.ch/home/>

<sup>6</sup> Online-Artikel (infoeasy): <https://infoeasy-news.ch/staedte-koennen-etwas-gegen-klimawandel-tun/>

ständnis zu kanalisieren, wurden die Texte deshalb in Papierform ausgehändigt. Unterschiedliche Medienkompetenzen der Testpersonen und eine damit einhergehende Beeinflussung der Resultate konnten so ausgeklammert werden.

### 3.1.1 Textanalyse Untersuchungsgegenstand

Für die Textanalyse wurden der in Kapitel 3.1 beschriebene Ausgangstext in Leichter Sprache und die nachträglich verfassten Textversionen in Einfacher Sprache und Standardsprache untersucht und verglichen. Die Textanalyse orientiert sich am Rahmen von Maass et al. (2014) und wird durch die linguistisch fundierten Richtlinien von Bredel und Maass (2016a) ergänzt. Sie gliedert sich in eine morphologische, semantisch-lexikalische, syntaktische und textuelle Ebene.

Die Textanalyse dient als Grundlage zur Analyse und Interpretation der Resultate aus dem Praxistest. Die Komplexität der einzelnen Texte ist basierend auf der Textanalyse jedoch schwer messbar. Aus diesem Grund scheint eine Kombination mit dem Lesbarkeitsindex (LIX) von Björnsson (1968) sinnvoll (vgl. Kapitel 3.1.2). Folgend werden die verschiedenen Ebenen der Textanalyse erläutert.

#### Morphologische Ebene

Die morphologische Ebene gliedert sich in die Unterkategorien *synthetische und analytische Formen*, *Wahl des Kasus* und *Komposita*.

Synthetische und analytische Formen wurden als Analysekriterium herausgegriffen, weil komplexe Wortformen die Verständlichkeit von Texten erschweren. Beim Verfassen von Texten in Leichter Sprache wird deshalb auf ein begrenztes Inventar an Wortformen zurückgegriffen (Bredel & Maass, 2016a, S. 297). Analytische Formen, bei denen lexikalische und grammatische Informationen durch Hilfsverben und Vollverben dargestellt werden (*habe gesprochen*), sind den synthetischen Formen, bei denen diese Informationen in einem einzelnen Wort wiedergegeben werden (*sprach*), vorzuziehen (ebd., S. 297). Dies gründet auf der fehlenden Transparenz zu grammatischen und lexikalischen Informationen bei den synthetischen Formen. Analytische Formen haben zwar den Nachteil, dass sie je nach Syntax nicht zusammenstehen (*hat gestern vor grossem Publikum gesprochen*), während die Informationen bei der synthetischen Form auf einen Blick wahrnehmbar sind. Das Dilemma kann jedoch durch die Erklärung gelöst werden, dass der verständniserleichternde Effekt der Funktionsteilung eine grössere Rolle spielt als der Nachteil der Reihenfolge (ebd., S. 298). Ein weiterer Vorteil ist, dass bei analytischen Formen das finite Element in allen Vergangenheitsformen gleichbleibt und dadurch erlernt und leichter erkannt werden kann (Maass et al., 2014, S. 61).

Ein weiteres Analysekriterium war der Kasus. Als Faustregel gilt, je stärker ein Ausdruck markiert ist, desto schwerer verständlich ist er (Bredel & Maass, 2016a, S. 298). Wenn zwei

Formen zur Auswahl stehen, ist also immer die weniger markierte Form zu bevorzugen. Zu deren Ermittlung kann auf die Markiertheithierarchie zurückgegriffen werden, die sich aus der morphologischen Komplexität (in der Singularform), der Textfrequenz, der Erwerbsfolge und der Reichweite<sup>7</sup> ergibt. Der Nominativ führt die Markiertheithierarchie in allen Kategorien an, während der Genitiv, als markierteste Form überall das Schlusslicht bildet (Bredel & Maass, 2016a, S. 298f.). Die Empfehlung vom Netzwerk Leichte Sprache, den Genitiv zu vermeiden, fasst zu kurz, da sich nicht alle Formen des Genitivs in einen präpositionalen Dativ (des Kindes – von dem Kind) umwandeln lassen. Für die Vermeidung von schwer verständlichen Genitivattributen müssen also oftmals Ersatzkonstruktionen gefunden werden. Bredel und Maass (2016a) liefern hierzu geeignete Strategien, die sie aus linguistischer Perspektive begründen.

Schliesslich wurden auf der morphologischen Ebenen Komposita betrachtet. Die BITV 2.0 2011 sieht vor, Komposita durch Bindestriche in Einzellexeme zu trennen. Diese Regel deckt sich mit der Verständlichkeitsforschung von Kercher, der beschreibt, dass die Fixationszeit mit jeder weiteren Silbe um 50 Millisekunden zunimmt (2013, S. 72). Da geübte Leser:innen silben- und nicht buchstabenweise lesen, erleichtere die Trennung der Einzellexeme also das Verständnis. Der Bindestrich berge Nachteile, wie etwa Orthografieverstösse, Gefahr von Ambiguität (*Schlaganfall* – *Schlag-Anfall*) oder die Verfremdung konventioneller Wortgestalten. Diese können gemäss Bredel und Maass (2016a, S. 338) durch die sanftere optische Markierung mittels Mediopunkt reduziert werden.

Bei der Bildung von Komposita wird zwischen lexikalisierten Kompositionen, Neologismen und Ad-hoc-Bildungen unterschieden. Während sich lexikalisierte Kompositionen (*Hochhaus*) im Sprachgebrauch etabliert haben und in Wörterbüchern zu finden sind, haben sich Neologismen (*Maskensünder*) noch nicht etabliert, befinden sich aber auf dem Weg dorthin. Ad-hoc-Bildungen (*Onlineunterrichtsblues*) sind auf einen bestimmten Kontext beschränkt und finden nur vorübergehend Anwendung (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 331). Aufgrund der weiten Verbreitung scheinen lexikalisierte Kompositionen als am besten verständlich. Jedoch sollte hier nicht vergessen werden, dass lexikalisierte Kompositionen teilweise von der Bedeutung der Einzelbestandteile entkoppelt sind (*Hexenschuss*) und die Gesamtbedeutung deshalb nicht erschlossen werden kann. In diesem Fall muss die Bedeutung gemäss Bredel und Maass (2016a, S. 332) erklärt werden. Ad-hoc-Bildungen (*Maskenterror*) bedürfen immer einer Erklärung, da sie kontextabhängig sind. Gewisse lexikalisierte Komposita stellen aus morphologischer Perspektive keine Schwierigkeiten dar, können auf lexikalischer Ebene aber trotzdem zu Verständnisproblemen führen (*Kohlenstoffdioxid*).

### **Semantisch-lexikalische Ebene**

In der Linguistik wird zwischen syntaktischen und lexikalischen Wörtern unterschieden. Die lexikalischen Wörter werden auch Lexeme genannt. Zu einem Lexem (*Fussball*) gehört die

---

<sup>7</sup> Der Nominativ braucht als einziger Kasus keine syntaktische Umgebung (Bredel & Maass, 2016a, S. 299).

Gesamtheit der syntaktischen Wörter mit allen Flexionen (*Fussbällen, Fussball, Fussbälle etc.*). Auf lexikalischer Ebene empfiehlt das Netzwerk Leichte Sprache (BMAS, 2014, S. 2), leicht verständliche Wörter, die allgemein bekannt sind, zu verwenden. Aus dieser Regel geht jedoch nicht hervor, welche Wörter leicht verständlich sind. Bredel und Maass (2016a, S. 340) liefern eine Orientierung bei der Wahl des Lexems. Für die Textanalyse wird die semantisch-lexikalische Ebene nach *Frequenz, Fremdwörter, Fachwörter* und *mentale Räume* untersucht.

Die Frequenz zählt zu den Kriterien für die Verständlichkeit von Wörtern. Sie lässt sich beispielsweise mit einem Frequenzwörterbuch begründen. Der Bezug zum Lebensbereich der Adressatenschaft ist zwar oftmals entscheidender als die Platzierung auf einer Frequenzliste (Bredel & Maass, 2016a, S. 342), trotzdem gibt die Worthäufigkeit einen Anhaltspunkt zur Verständlichkeit.

Darüber hinaus wurden Fremdwörter als Kriterium für die Textanalyse herangezogen. Das Netzwerk Leichte Sprache empfiehlt neben der Verwendung von «einfachen Wörtern», auf Fremd- und Fachwörter zu verzichten (BMAS, 2014, S. 24). Aus linguistischer Perspektive sei die Unterscheidung zwischen fremden und bekannten Wörtern gemäss Bredel und Maass (2016a, S. 348) jedoch eine komplexe Angelegenheit. Grundsätzlich würden Wörter, die schon lange zum Wortschatz gehören als nativ und Wörter, die aus anderen Sprachen übernommen wurden, als fremd gelten. Gemäss moderner Linguistik (vgl. Eisenberg & Furhop, 2011 zitiert nach Bredel & Maass, 2016a, S. 348) gelten Wörter dann als fremd, wenn sie von der kanonischen Struktur einer Sprache abweichen. Das Wort *Anker* habe sich in den deutschen Wortschatz integriert und werde als der deutschen Sprache entsprechend wahrgenommen und könne als Erbwort und damit natives Wort gelten. Der lateinische Ursprung sei jedoch rekonstruierbar, deshalb ist *Anker* den Lehnwörtern zuzuordnen, die zusammen mit den Erbwörtern zu den Kernwörtern gehörten. Fremde Substantive seien oftmals an der unregelmässigen Pluralbildung zu erkennen (*Kasus – Kasus, Antibiotikum – Antibiotika*) und werden mit fremden Derivationssuffixen gebildet (*abnorm – Abnormität* statt *Abnormheit*). Es wird davon ausgegangen, dass Kernwörter fast immer leichter verständlich sind als Fremdwörter, der individuelle Lebenskontext der Zielgruppe soll aber auch miteinbezogen werden (Bredel & Maass, 2016a, S. 347ff.).

Fachwörter waren ein weiteres Kriterium für die Textanalyse. Bredel und Maass (2016a, S. 380f.) unterscheiden zwischen fachspezifischen und fachgeprägten Lexemen. Fachspezifische Lexeme fänden ausschliesslich in der entsprechenden Fachsprache Verwendung (z.B. kardiovaskulär), während fachgeprägte Lexeme in der Alltagssprache mit einer eigenen Bedeutung vorkämen (Mutter). Insbesondere fachgeprägte Lexeme führten aufgrund der divergierenden Bedeutung zu Verständnisproblemen. Bei beiden Formen sei in den meisten Fällen eine Erklärung in Form einer Addition notwendig (Bredel & Maass, 2016a, S. 380f.)

Zudem wurden die Texte auf Metaphorik analysiert. Sowohl Maass et al. (2014, S. 66) als auch Bredel und Maass (2016a, S. 470f.) widersprechen dem generellen Metaphernverbot vom Netzwerk Leichte Sprache (BMAS, 2014, S. 33). Unter Berücksichtigung von Fauconnier (1997) und Fauconnier und Turner (2003) beschreiben Bredel und Maass (2016a, S. 470), dass Metaphern in jeder natürlichen Sprache inhärent seien und massgebend zu deren Funktion beitragen würden. Jedoch unterscheiden sie zwischen unvermeidlichen Metaphern (*das Tischbein*), verständnis erleichternden Metaphern (*der Strom fließt*) und verständniserschwerenden Metaphern (*Rabeneltern*).

Als letztes Kriterium auf der semantisch-lexikalischen Ebene wurden die mentalen Räume untersucht. Basierend auf der Theorie der mentalen Räume von Fauconnier (1997) beschreiben Bredel und Maass (2016a, S. 431ff.) die damit zusammenhängenden Probleme, die sich für die Adressatenschaft von Leichter Sprache ergeben. Sie beschreiben mentale Räume als kognitive Repräsentationen im Kopf, die in Kommunikationssituationen spontan aufgebaut werden und Informationen hierarchisieren. Dabei handle es sich also um Denkprozesse, die über die Bedeutung der Einzelwörter hinausgingen. Das hierarchische Netz werde mit Hilfe von *Spacebuildern* nach Fauconnier aufgebaut. Spacebuilder spezifizieren die Verbindung zwischen zwei Ebenen und könnten auf lexikalischer Ebene (Raum- und Zeitangaben) oder auf grammatischer Ebene (Tempora, Modus) eröffnet werden (Bredel & Maass, 2016a, S. 479). Im Beispielsatz *Wenn es morgen regnet, ziehe ich eine Regenjacke an* eröffnet der Konjunktiv einen Mentalen Raum und spezifiziert die Sicht auf die Realität – *es kann sein, dass es regnet, es kann aber auch sein, dass es nicht regnet*.

Die Schwierigkeit liegt bei den Mentalen Räumen nicht nur im Wegfall gewisser Zeitformen oder Modi in der Leichten Sprache, sondern vielmehr darin, dass mit diesen Spacebuildern komplexe «Weltverhältnisse» sprachlich realisiert werden, die ein hohes konzeptuelles Wissen erfordern (Bredel & Maass, 2016a, S. 480).

### **Syntaktische Ebene**

Die grundlegende Regel vom Netzwerk Leichte Sprache (BMAS, 2014, S. 44), kurze Sätze zu verwenden, wird von Bredel und Maass (2016a, S. 384) konkretisiert; es sei eigentlich die Konstruktionseigenschaft und nicht die Satzlänge gemeint. Satzgefüge werden in der Leichten Sprache in einzelne Sätze aufgelöst. Konstruktionen, die zwar mit einem Punkt begrenzt sind, sich sonst aber von Reihungen mit Satzgefügen kaum unterscheiden, gelten als schwer verständlich. Hier ist die Rede von «verdeckter Komplexität» (ebd., S. 385).

Die kanonische Struktur des Deutschen mit dem Subjekt im Vorfeld wird empfohlen und das Nachfeld nur selten gebraucht, da ein Wechsel im Vorfeld einen Themenwechsel indiziert. Bei der Verwendung von zweiteiligen Verbkonstruktionen wie im Perfekt oder bei Partikelverben soll darauf geachtet werden, das Mittelfeld möglichst kurz zu halten (Bredel & Maass, 2016a, S. 424f.). Nominalisierungen gälten als schwer verständlich und sollen in verbalere Strukturen umgewandelt werden. Dies führe aber oft zu Satzgefügen, die als

schwer verständlich gelten. Entsprechend müssen Strategien angewendet werden, die stilistisch stark vom Standarddeutsch abweichen (Maass et al., 2014, S. 67f.), wie dies etwa im für den Praxistest verwendeten Text in Leichter Sprache mehrmals der Fall ist (vgl. Anhang A).

### **Textebene**

Bei der Übersetzung in Leichte Sprache beschränken sich die Eingriffe auf Textebene nicht nur auf die Satz- und Lexemebene, sondern auch auf die Informationsstruktur (Maass et al., 2014, S. 68). Es seien Erläuterungen und Reduktionen nötig, da die Lesekompetenz der Adressat:innen nicht immer ausreicht, um «Prozesse jenseits der Satzgrenze zu erfassen», die jedoch für die kommunikative Funktion unabdingbar seien. Intendierte Handlungen und Verläufe könnten durch Zwischenüberschriften, Glossare, Textverweise, Adressierungen oder Themenrahmungen explizit gemacht werden. Bereits die typologischen Eigenschaften von Texten in Leichter Sprache stellen die Texte gemäss Bredel und Mass (2016a, S. 512) durch die charakteristische Ästhetik in eine intertextuelle Beziehung zueinander. Die veränderte Ästhetik führe jedoch dazu, dass sich Textsortenkonventionen sprachlich nur noch begrenzt umsetzen liessen. Veränderte Implizität oder Explizität führt beispielsweise bei Fachtexten oder in der Poesie zu Problemen (Bredel & Maass, 2016a, S. 512f.). Die in Kapitel 2.8 beschriebene Kritik an Leichter Sprache ist demnach berechtigt. In Anbetracht der Zielgruppe, die von dieser Kommunikation sonst gänzlich ausgeschlossen wäre, scheinen die Vorteile, die Texte in Leichter Sprache mit sich bringen aber höher zu gewichten sein.

Texte in Leichter Sprache enthalten zudem oft Bildmaterial, das als Verständnisstütze dienen soll. Da keiner der für diese Studie verwendeten Texte Bildmaterial enthält, wird darauf nicht weiter eingegangen.

### **Diskursebene**

Wenn aus Sicht der Übersetzenden vermutet wird, dass gewisse Termini für die Adressat:innen zu schwer verständlich sind, wird grundsätzlich versucht, den fehlenden Common Ground zwischen den Kommunikationspartner mittels Paraphrase zu kompensieren (Maass et al., 2014, S. 71). Oftmals werden trotzdem Fachtermini verwendet und mit einer Erläuterung ergänzt, damit sich die Leserschaft auch ausserhalb eines Textes orientieren und ihren Wissensraum erweitern kann (ebd., S. 71). Hier äussert sich die in Kapitel 2.2.2 beschriebene Lernfunktion von Leichter Sprache.

#### **3.1.2 Berechnung Lesbarkeitsindex (LIX)**

Texte können auf verschiedenen Ebenen analysiert werden, es bleibt jedoch schwierig die Komplexität objektiv und quantitativ zu erfassen. Björnsson (1968) entwickelte den Lesbarkeitsindex (LIX), eine Formel, die genau dem nachkommen soll. Anhand der Satzlänge und

dem prozentualen Anteil langer Wörter (ab sieben Buchstaben) wird der Schwierigkeitsgrad eines Textes berechnet. Dabei werden Werte unter 40 der Kategorie Kinder- und Jugendliteratur (leicht), Werte zwischen 40 und 50 der Kategorie Belletristik (mittel), zwischen 50 bis 60 der Sachliteratur und Werte über 60 der Fachliteratur (schwer) zugeteilt. Die Aussagekraft des LIX ist allerdings beschränkt, denn er bewegt sich nur an der Textoberfläche, ignoriert syntaktische und semantische Aspekte und wirft weitere Fragen zu Aspekten wie dem Umgang mit Zahlen und Abkürzungen auf (Lenhard & Lenhard, 2022). Der LIX lässt sich mit folgender Formel berechnen:

$$LIX = \frac{\text{Anzahl Wörter}}{\text{Anzahl Sätze}} + \frac{\text{Anzahl lange Wörter}}{\text{Anzahl Wörter}}$$

Abbildung 1: Formel zur Berechnung des LIX (eigene Darstellung, Quelle: Björnsson, 1968)

Aufgrund der oberflächlichen und messbaren Natur des LIX ist dieser komplementär zur Textanalyse nach semantischen, syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Aspekten und scheint deshalb ein geeignetes Instrument für die vorliegende Arbeit zu sein. Für die Analyse des LIX wird das Online-Tool von Lenhard und Lenhard (2022) auf der Website *Psychometrica*<sup>8</sup> verwendet.

### 3.1.3 Verständlichkeitsbarrieren

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, gibt es verschiedene Barriereformen, die es im Handlungsfeld der barrierefreien Kommunikation zu berücksichtigen gilt. Um eventuelle unterschiedliche Ansprüche der beiden Zielgruppen an verständliche Sprache zu ermitteln, scheint die Analyse der Verständlichkeitsbarrieren sinnvoll. Auch für die Interpretation der Ergebnisse aus dem Praxistest liefern entsprechende Richtwerte zur unterschiedlichen Ausprägung der Verständlichkeitsbarrieren wichtige Hinweise.

Aufgrund der kompakten und übersichtlichen Darstellung wird für die Analyse der Verständlichkeitsbarrieren in Kapitel 4.3 die Tabellenform von Rink (2020, S. 143) verwendet. Es werden die drei Gruppen *Deutsch als L2*, *Geistige Behinderung* und *Studierende* abgebildet und ein Barriereindex (BI) erstellt. Der Barriereindex (ebd., S. 144) soll nicht den Grad einer Behinderung darstellen, sondern als Handlungsmuster beim Erstellen von zielgruppenorientierten Texten dienen. Für die vorliegende Arbeit wird der BI als Indikator für die Interpretation der Textrezeption durch die beiden Zielgruppen verwendet.

---

<sup>8</sup> Website mit Programmen zur Berechnung von Kennzahlen: <https://www.psychometrica.de/lix.html>

## 3.2 Fragebogen

Porst (2009, S. 14) definiert einen Fragebogen als «theoretisch begründete und systematisch präsentierte Auswahl an Fragen, mit denen wir das zugrundeliegende theoretisch definierte Erkenntnisinteresse anhand der mit dem Fragebogen zu gewinnenden Daten empirisch zu prüfen versuchen».

Die Datenerhebung fand mittels einer Befragung in Form eines Fragebogens statt. Durch das in Kapitel 2.9 beschriebene Stigma, das an Leichter Sprache haftet und durch die geringe Lesekompetenz beziehungsweise die geringen Deutschkenntnisse der Testpersonen eignete sich die Form des Fragebogens besser als das Interview, da die Befragung so diskreter und anonymer ablaufen konnte (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 398). Da bereits die Aufgabenstellung Lese- und Schreibkompetenz der Testpersonen voraussetzt, war eine Betreuung während des Ausfüllens notwendig. Dies bedingte, dass ich bei der Durchführung des Praxistests vor Ort war, versprach aber eine höhere Qualität der erfassten Daten, da ungültigen Resultaten durch mangelndes Verständnis der Aufgabenstellung vorgebeugt werden konnten. Der Fragebogen zielte darauf ab, messbare Daten zur Verständlichkeit der drei Sprachvarietäten zu erheben. Entsprechend verlangte der quantitative Forschungsansatz einen voll-standardisierten Fragebogen mit geschlossenen Fragen und Antwortangaben (vgl. ebd., S. 399). Die Entscheidung für dieses Vorgehen gründet auf der geringen Lese- und Schreibkompetenz und/oder den geringen Deutschkenntnissen der Testpersonen. Um verwertbare Daten von möglichst vielen Testpersonen erheben zu können, musste sich der Praxistest an den Lese- und Schreibkompetenzen der Schwächsten orientieren. Der Fragebogen entspricht den Konventionen der Leichten Sprache und der Prozess der Durchführung wurde so niederschwellig wie möglich gestaltet. Da in dieser Studie die Rezeption von Leichter Sprache und nicht die Wiedergabe in Form von freier Textproduktion gemessen wurde, sollten die diesbezüglichen potenziellen kognitiven Hindernisse zur Bearbeitung der Fragen möglichst tief gehalten werden. Der Fragebogen wurde den Testpersonen auf Papier vorgelegt. Dabei handelt es sich um verständnissichernde Fragen, die anhand der Texte in allen drei Sprachvarietäten beantwortet werden konnten. Bis auf Frage 5, die das Verständnis einer Redewendung erfragt (*Was bedeutet: Der Klimaschutz trägt Früchte?*), sollten die Fragen nicht durch textunabhängiges Weltwissen zu beantworten sein, was angesichts der Heterogenität der beiden Zielgruppen eine Herausforderung darstellte. Im Leichte Sprache-Text wurden alle Fragen explizit beantwortet, während einige Fragen in den anderen zwei Sprachvarietäten beispielsweise durch ein Synonym erschlossen werden mussten. Der Fragebogen ist sowohl in Kapitel 4.2 im Analyseteil als auch im Anhang D ersichtlich.

## 3.3 Durchführung Praxistest

Als Praxistest wurde eine Textverständnisübung mit Schüler:innen der Heilpädagogischen Schule St. Gallen und einer Integrationsklasse des Vereins Tipiti St. Gallen durchgeführt.

Dabei handelt es sich bei der ersten Gruppe um Menschen mit einer intrinsischen geistigen Behinderung und bei der zweiten Gruppe um Menschen mit Deutsch als L2.

Der Praxistest zielt darauf ab, das Textverständnis von Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Standardsprache der beiden Zielgruppen *Menschen mit Deutsch als L2* und *Menschen mit geistiger Behinderung* mittels Kontrollfragen zu untersuchen. Die erhobenen Daten sollen Hinweise zur Rezeption der verschiedenen Sprachvarietäten der beiden Zielgruppen liefern.

Der Praxistest fand im gewohnten Lernumfeld der Schüler:innen an der heilpädagogischen Schule St. Gallen und im Lernzentrum des Vereins Tipiti statt. Die Testpersonen wurden mündlich über die Hintergründe der Studie und den Praxistest informiert und es wurde ihnen eine Einwilligungserklärung (vgl. Anhang E) in Leichter Sprache auf Papier ausgehändigt, die mündlich erläutert wurde. Auf der Rückseite der Einwilligungserklärungen waren zudem Fragen zum Alter, Geschlecht, der Erstsprache<sup>9</sup> und dem Leseverhalten aufgeführt. Die Testpersonen wurden im Weiteren darüber informiert, dass kein Zeitlimit für die Beendigung des Tests besteht und jederzeit Fragen zum Ablauf des Praxistests gestellt werden dürfen. Zudem wurde sichergestellt, dass alle Testpersonen die Einwilligungserklärungen unterzeichnet und die Fragen zu den demografischen Daten ausgefüllt haben.

Daraufhin wurde den Testpersonen die Textvariante in Standardsprache und ein Fragebogen, ebenfalls in Papierform, ausgehändigt. Sobald Testpersonen mit dem Ausfüllen des Fragebogens zum Text in Standardsprache fertig waren, wurden der Text und der Fragebogen eingesammelt und die Textvariante in Einfacher Sprache sowie ein identischer, leerer Fragebogen ausgeteilt. Zwischenzeitlich wurde durch individuelles Nachfragen sichergestellt, dass der Ablauf klar war. Testpersonen, die mehr als 15 Minuten mit einer Textvariante verbrachten, wurden daran erinnert, dass sie auch zur nächsten Textvariante wechseln dürfen, wenn sie nicht alle Fragen beantworten können. Im Anschluss an den Text in Einfacher Sprache folgte der Text in Leichter Sprache.

Durch das mehrmalige Lesen des Textes war ein Lerneffekt zu erwarten. Dieser wurde aufgrund der verschiedenen Sprachvarietäten jedoch als genügend gering eingeschätzt und für den Mehrwert der dadurch erfassten Daten in Kauf genommen. Anhand der separat ausgefüllten Fragebögen konnte nicht nur die Verständlichkeit des Texts in Leichter Sprache gemessen, sondern auch die Verständlichkeit der verschiedenen Sprachvarietäten verglichen werden. Es wurde mit dem schwierigsten Text begonnen, die Texte und Fragebogen wurden vor dem Wechsel zur nächsten Sprachvarietät eingesammelt. Dadurch wurde dem Übertragen von Lösungen in die Fragebogen anderer Sprachvarietäten vorgebeugt.

---

<sup>9</sup> Für *Erstsprache* wird im Praxistest aus Verständlichkeitsgründen der Begriff *Muttersprache* verwendet.

### 3.4 Verständnisrating

Zur Gewinnung von Daten zur intuitiven und subjektiven Einschätzung der Texte wurde ein Verständnisrating der Texte durch die Testpersonen durchgeführt. Dadurch soll einerseits ein Bezug zwischen der Selbsteinschätzung und der Beantwortung der Fragen hergestellt und andererseits der Gesamteindruck der Sprachvarietäten abgebildet werden. Das Verständnisrating wurde in den Fragebogen integriert und den textbezogenen Fragen vorangestellt. Die Resultate des Verständnisratings sind sehr subjektiv, da es sich um eine intuitive Einschätzung handelt und weil die Abstände zwischen den Kategorien von Probanden zu Probandinnen unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. Gutermuth, 2020, S. 155). Es wird zwischen einer gleichzeitigen, nachzeitigen und mit Abstand erfolgenden Beurteilung unterschieden (Gutermuth, 2020, S. 155 zitiert nach Mrazek, 1979, S. 3). In der vorliegenden Studie fand das Verständnisrating jeweils unmittelbar nach dem Lesen der Texte statt. Da es auf die Frage *Wie schwierig war der Text?* keine richtige oder falsche Antwort gibt, schien diese in Bezug auf die Motivation der Testpersonen als einleitende Frage zusätzlich geeignet zu sein.

### 3.5 Soziodemografische Daten

Im Anschluss an den Praxistest wurden soziodemografische Daten der Testpersonen erhoben. Bei allen Testpersonen wurden das Alter, das Geschlecht, die Lesegewohnheiten und die Erstsprache erfragt. Die Erhebung der Daten über Geschlecht und Alter hat dabei keinen direkten Bezug zur vorliegenden Arbeit, scheint in Anbetracht eines umfassenderen Profils der Testpersonen und im Hinblick auf zukünftige Forschungen trotzdem sinnvoll.

### 3.6 Testpersonen

Die Testpersonen stehen im Mittelpunkt dieser Studie, umso wichtiger war die Herstellung von entsprechenden Kommunikationskanälen. Es wurden drei Untersuchungsgruppen festgelegt: Menschen mit Deutsch als L2, Menschen mit einer intrinsischen geistigen Behinderung und eine Kontrollgruppe, bestehend aus Studierenden mit Deutsch als L1, ohne kognitive Einschränkungen. Über mein privates Netzwerk konnte ich den Kontakt zu einer Integrationsklasse und zwei Schulklassen einer heilpädagogischen Schule herstellen. Bei der Kontrollgruppe wurden Studierende der ZHAW kontaktiert.

#### 3.6.1 Zielgruppe: Geistige Behinderung

Angesichts der Heterogenität dieser Zielgruppe wurden hier Testpersonen gesucht, die Lesekompetenz mitbringen – die Kontaktaufnahme mit einer heilpädagogischen Schule lag demnach nahe. Bestehende Lesekompetenz war insofern wichtig, als dass die Aufgabenstellung die kognitiven Fähigkeiten der Testpersonen nicht übersteigen durfte.

Im ersten Schritt wurde die Schulleitung der heilpädagogischen Schule St. Gallen kontaktiert, über die Studie informiert und angefragt, ob die Durchführung des Praxistests möglich sei. Die Schulleitung äusserte Bedenken, da eine Überforderung der Schüler:innen auf thematischer und sprachlicher Ebene befürchtet wurde. In einem weiteren Gespräch wurden die Beweggründe für die Studie erläutert und die Schulleitung stimmte der Durchführung des Praxistests zu. Im folgenden Schritt wurde Kontakt zu mehreren Lehrpersonen aufgenommen und es wurden zwei Zeitfenster für die Durchführung des Praxistests in zwei verschiedenen Klassen abgemacht. Insgesamt konnten so zehn Testpersonen zwischen 12 und 17 Jahren erreicht werden. Als Erstsprache nannten die Testpersonen Deutsch, Albanisch und Farsi (vgl. Kapitel 5.1.1).

### **3.6.2 Zielgruppe: Deutsch als L2**

Für die Durchführung der Studie war es wichtig, dass sich die Testpersonen in einem relativ frühen Stadium des Spracherwerbs befanden, um dem Profil der primären Zielgruppe von Leichter Sprache zu entsprechen. Um möglichst viele vergleichbare Variablen zur anderen Zielgruppe zu generieren, wurden auch hier jugendliche Testpersonen im Schulalter (zwischen 12 und 20 Jahren) gesucht. Die Herkunft beziehungsweise die Erstsprache der Testpersonen spielte hingegen keine Rolle. Um potenzielle Testpersonen mit diesem Profil anzufragen, bot sich die Kontaktaufnahme über eine Institution mit integriertem Deutschunterricht an.

Folglich wurde die Lehrperson einer Integrationsklasse des Vereins Tipiti<sup>10</sup> angefragt. Im Zuge dieser Kontaktaufnahme wurden die Hintergründe der Studie erläutert und daraufhin ein Termin für die Durchführung des Praxistests festgelegt. Bei den Testpersonen handelt es sich um sechs Personen zwischen 17 und 19 Jahren. Die Testpersonen befanden sich in verschiedenen Stufen des Spracherwerbs, dabei besuchten sie zwischen 3 und 18 Monaten Deutschunterricht. Das Bildungsniveau der Testpersonen hatte zusätzlichen Einfluss auf ihr Deutschniveau. So fanden sich Personen unter den Testpersonen, die bereits in ihrem Herkunftsland Fremdsprachenunterricht besuchten und mehrsprachig waren, während andere nur wenige Jahre Schulunterricht besucht haben. Als Erstsprache nannten die Testpersonen Arabisch, Paschto, Dari und Tigrinya (vgl. Kapitel 5.1.1).

### **3.6.3 Kontrollgruppe: Studierende**

Als Kontrollgruppe wurden fünf Studierende aus der Schweiz mit Deutsch als L1 ausgewählt, die ebenfalls mündlich und schriftlich über die Studie informiert wurden. Die Kontrollgruppe sollte sicherstellen, dass alle Fragen beantwortet werden können.

---

<sup>10</sup> Website des Vereins Tipiti: <https://www.tipiti.ch/index.php/home.html>

### 3.6.4 Vergleichbarkeit der Testpersonen

Die Vergleichbarkeit der Testpersonen ist angesichts der Heterogenität der Zielgruppe von Leichter Sprache und auch innerhalb der für diese Forschung relevanten Untersuchungsgruppen eingeschränkt. Für eine möglichst hohe Vergleichbarkeit wurden bei beiden Gruppen jugendliche Testpersonen im Schulalter zwischen 12 und 20 Jahren gesucht, da hier davon ausgegangen wurde, dass sich die Testpersonen aktiv mit dem Entwickeln ihrer Lesekompetenz beschäftigen. Um das Spektrum der Lesekompetenz möglichst einzuschränken, wurden für die Gruppe *Menschen mit geistiger Behinderung* Testpersonen ausgewählt, die bereits über Lesekompetenz verfügen, die sie sich schulisch, etwa an einer heilpädagogischen Schule, angeeignet haben. Bei der Gruppe *Menschen mit Deutsch als L2* wurden Testpersonen gesucht, die sich relativ früh im Spracherwerbprozess befinden und aktuell Deutschunterricht besuchen – die Schüler:innen einer Integrationsklasse scheinen hierfür geeignet.

## 3.7 Ethische Dimension

Die ethische Dimension ist für die vorliegende Arbeit von höchster Wichtigkeit und musste bei jeder Frage, die sich im Verlauf der Studie stellte, von neuem berücksichtigt werden. Durch das Stigma, das an Leichter Sprache haftet (vgl. Kapitel 2.9), war eine transparente Kommunikation mit den Testpersonen besonders wichtig. Die Testpersonen mussten über die Hintergründe der Studie sowie die Verwendung der erhobenen Daten informiert werden. Folgend werden die für diese Studie relevanten ethischen Aspekte beleuchtet.

Phakiti und Paltridge (2015, S. 22) beschreiben, dass wenn Menschen beim Erheben der Daten bewusst oder unbewusst zu Schaden kommen (psychisch oder physisch), der Preis für die Forschung zu hoch sei. Dieser Grundsatz gilt auch für die vorliegende Arbeit, denn sie soll Erkenntnisse zu den Bedürfnissen der Zielgruppe liefern, die dazu beitragen, Barrieren in der Kommunikation abzubauen. Die beiden Zielgruppen sollen weder gegeneinander ausgespielt, noch sollen Vergleiche angestellt werden, die nicht auf die Bedürfnisse in Bezug auf Leichte Sprache abzielen. Die Studie bestrebt eine differenzierte Betrachtung der individuellen Sprachkompetenzen der Testpersonen und den damit in Verbindung stehenden Bedürfnissen. Um die Anonymität der Testpersonen zu gewährleisten, bestand die Möglichkeit, den Fragebogen mit einem beliebigen Alias zu versehen.

Hinsichtlich der Forschungsethik im Umgang mit Forschungsteilnehmenden bei der Datenerhebung und Datenanalyse (Döring & Bortz, 2016, S. 123) kommen die Grundsätze von Sales und Folkmann (2000) zur Anwendung:

- Freiwilligkeit und informierte Einwilligung
- Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung
- Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten

Diese Grundsätze wurden eingehalten und das Einverständnis der Testpersonen mittels Einwilligungserklärung schriftlich eingeholt. Die unterzeichneten Einwilligungserklärungen sind im separaten elektronischen Anhang G einsehbar.

### 3.8 Gütekriterien

Ziel dieser Studie ist es, Erkenntnisse zur Rezeption von Leichter Sprache der beiden Zielgruppen *Menschen mit geistiger Behinderung* und *Menschen mit Deutsch als L2* zu gewinnen. Da zur Erfassung dieser Daten in erster Linie das Textverständnis relevant war, wurde der kognitive Aufwand der Testpersonen darauf kanalisiert. Medienkompetenz sollte die Validität der Resultate nicht beeinflussen. Aus diesem Grund wurden die Praxistests in Papierform vorgelegt und es wurden geschlossene Fragen gestellt. Für alle Testpersonen galten bezüglich Ablauf des Praxistests die gleichen Voraussetzungen. Fragen, die den Ablauf des Praxistests betreffen, durften jederzeit gestellt werden. Es wurde jedoch ausdrücklich erwähnt, dass keine Hilfestellung in Bezug auf das Textverständnis und die Beantwortung des Fragebogens geleistet wird. Involvierte Personen wie Lehrpersonen, Klassenhilfen oder andere Betreuer:innen konnten also keinen Einfluss auf die Resultate des Praxistests nehmen. Entsprechend wird hinsichtlich der Objektivität von einer objektiven qualitativen Untersuchung ausgegangen. Die Reliabilität kann in dieser Studie nicht eingehalten werden, da es sich um eine exemplarische Untersuchung handelt und die Testpersonenanzahl zu gering ist, um eine Reproduzierbarkeit zu erreichen. Diesbezügliche Erkenntnisse werden in der kritischen Reflexion der Studie in Kapitel 6.2 erläutert. Mit Blick auf die «ökologische Validität» nach Brunswik im Sinne der Aussagekraft auf das reale Leben (Hellbrück & Kals, 2012, S. 18) wurde die Studie vor Ort im gewohnten Schulumfeld der Testpersonen durchgeführt.

## 4 Analyse

Im folgenden Kapitel werden die in Kapitel 3 ausgearbeiteten Methoden angewendet. Die Analyse gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil wird zuerst der Untersuchungsgegenstand einer Textanalyse unterzogen und danach der Komplexitätsgrad mit dem LIX bestimmt. Folgend werden Verständlichkeitsbarrieren (vgl. Rink, 2020, S. 143) die für die Zielgruppen *Menschen mit Deutsch als L2*, *Menschen mit geistiger Behinderung* und *Studierende ohne kognitive Einschränkungen* bestehen analysiert. Im zweiten Teil wird der Fragebogen analysiert und die Ergebnisse des Praxistests präsentiert. Im Analyseteil werden für die drei Sprachvarietäten jeweils die Abkürzungen LS (Leichte Sprache), ES (Einfache Sprache) und StS (Standardsprache) verwendet.

### 4.1 Textanalyse Untersuchungsgegenstand

Folgend werden die drei Texte in LS, ES und StS nach den in Kapitel 3.1.1 ausgearbeiteten Kriterien untersucht. Die Texte sind im Anhang ersichtlich.

#### 4.1.1 Morphologische Ebene

Auf der morphologischen Ebene wurden zunächst die synthetischen und analytischen Formen betrachtet. Da in keiner der drei Sprachvarietäten Vergangenheitsformen zur Anwendung kommen (durchgehend Präsens oder Futur) und sich der Plural im Deutschen analytisch bildet, treten keine synthetischen Formen auf, die zu Problemen führen könnten.

Auf der Ebene der Kasusmorphologie tauchen ebenfalls wenige Probleme auf; der Genitiv kommt in keinem der drei Texte vor. Auffallend ist, dass in LS zahlreiche Nominalphrasen vorkommen, wie das Textbeispiel in Tabelle 1 zeigt.

Beispiel	Varietät	Textbeispiel
1	LS	CO2 ist ein Gas.
		Das ist der Klimawandel.
		Nicht nur ein Grund ist schuld.

Tabelle 1: Textbeispiel 1 mit Nominalphrasen in LS

Die Kompositadichte ist in StS am höchsten, gefolgt von ES. In allen drei Texten finden ausschliesslich lexikalisierte Kompositionen Anwendung (*Hitzewellen*, *Kohleheizungen*, *Klimawandel*, *Erderwärmung*, *Individualverkehr*, *Klimaschutz*, *Luftqualität*). Eine Zerlegung in Einzelexeme findet nur in LS statt. Die Zerlegung der Komposita wird durchgehend angewendet und mittels Mediopunkt markiert.

### 4.1.2 Lexikalische Ebene

In diesem Abschnitt werden die Kriterien Frequenz, Fremdwörter, Fachwörter, Metaphorik und mentale Räume analysiert.

#### Frequenz

In LS wurden vorwiegend zentrale Vertreter der Wortfelder verwendet, während in ES vereinzelt weniger zentrale Vertreter der Wortfelder gewählt werden und in StS mehrmals weniger zentrale Vertreter der Wortfelder. Beispielsweise wird in LS der konkretere Begriff *Fabrik* verwendet, während in den anderen beiden Varietäten der abstraktere Begriff *Industrie* gewählt wurde.

#### Fremdwörter

Die Übermittlung der Botschaft, dass die Gründe für den Klimawandel zahlreich sind, wird in allen drei Varietäten anders realisiert (s. Tabelle 2).

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
2	LS	Es gibt viele Gründe für den Klimawandel
3	ES	Für den Klimawandel gibt es verschiedene Gründe.
4	StS	Für den Klimawandel gibt es diverse Gründe, wie etwa der erhöhte CO <sub>2</sub> -Gehalt in der Luft.

Tabelle 2: Textbeispiele 2 bis 4: Fremdwörtern in LS, ES und StS

Während die Realisierung mit dem Adjektiv *viele* in LS die Frage, ob es nur einen Grund oder mehrere Gründe gibt, konkret beantwortet, erfolgt die Aussage in ES mit dem etwas vageren Adjektiv *verschiedene*. In StS wird das Fremdwort *diverse* verwendet, was zusätzlich zur vagen Beschreibung zu Verständnisproblemen führen kann, da es sich nicht um ein natives Wort handelt.

Auch die Verwendung des Begriffs *Individualverkehr* in StS wirkt aus lexikalischer Perspektive durch das fremde Lexem *individual* vermutlich verständniserschwerend. Sowohl in ES als auch in LS wird die Botschaft durch *Autofahren* realisiert.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
5	LS	Abgase entstehen <ul style="list-style-type: none"> <li>• beim <i>Auto-fahren</i>.</li> <li>• beim Heizen mit Kohle.</li> <li>• in einer Fabrik.</li> </ul>
6	ES	Dieses Kohlenstoffdioxid entsteht zum Beispiel durch <i>Autofahren</i> , Kohleheizungen oder die Industrie.
7	StS	Auslöser für diesen Anstieg von Kohlenstoffdioxid sind unter anderem der <i>Individualverkehr</i> , Kohleheizungen und die Industrie.

Tabelle 3: Textbeispiele 5 bis 7: Fremdwörtern in LS, ES und StS

## Fachwörter

In allen drei Textvarianten kommen Fachwörter zur Verwendung. So wird der Terminus *Kohlenstoffdioxid* in LS beibehalten aber mit einer Erläuterung versehen. Diese Addition erscheint als sinnvoll und für das Verständnis der Adressat:innen nötig. In den Texten ES und StS wird zwar erklärt, wie *Kohlenstoffdioxid* entsteht, die Synonymität von *Kohlenstoffdioxid* und *CO2* allerdings nicht explizit ausgedrückt.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
8	LS	CO2 ist ein Gas. Ein anderes Wort für CO2 ist: Kohlen-stoff-dioxid. CO2 entsteht in vielen Situationen. Zum Beispiel: CO2 ist in den Abgasen drin. Abgase entstehen <ul style="list-style-type: none"> <li>• beim Auto-fahren.</li> <li>• beim Heizen mit Kohle.</li> <li>• in einer Fabrik.</li> </ul>
9	ES	Dazu gehört der Anstieg von CO2 in der Luft. Dieses Kohlenstoffdioxid entsteht zum Beispiel durch Autofahren, Kohleheizungen oder die Industrie.
10	StS	Für den Klimawandel gibt es diverse Gründe, wie etwa der erhöhte CO2-Gehalt in der Luft. Auslö-ser für diesen Anstieg von Kohlenstoffdioxid sind unter anderem der Individualverkehr, Kohlehei-zungen und die Industrie.

Tabelle 4: Textbeispiele 8 bis 10: Fachwörter in LS, ES und StS

## Metaphorik

Alle drei Sprachvarietäten enthalten die Metapher *Früchte tragen*, wobei es sich um keine inhärente, sondern um eine verständniserschwerende Metapher handelt. In StS wird die Schwierigkeit durch die ontologische Metapher (vgl. Lakoff & Johnson, 2018, S. 35f.) *sich zeigen* im Nebensatz potenziert.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
11	LS	Der Klima-schutz trägt Früchte. Das heisst: Der Klima-schutz lohnt sich.
12	ES	Der Klimaschutz trägt teilweise bereits Früchte, denn die Luftqualität wird immer besser.
13	StS	Der Klimaschutz trägt bereits Früchte, dies zeigt sich an der verbesserten Luftqualität.

Tabelle 5: Textbeispiele 11 bis 13: Metaphern in LS, ES und StS

## Mentale Räume

In allen drei Sprachvarietäten werden mentale Räume eröffnet. In ES wird der mentale Raum durch einen Konditionalsatz eröffnet, in dem der Klimawandel die potenzielle Ursache und die Stürme und Überschwemmungen die potenzielle Wirkung sind (wenn «Klimawandel», dann «Stürme und Überschwemmungen») (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 447). Es ist dabei nicht eindeutig, ob es sich um eine faktische Konzeptualisierung etwas gegenwärtig real Ablaufendem (ebd., S. 438) oder um ein mögliches Ereignis in der Zukunft handelt (ebd., S. 447). Der Satz könnte bedeuten, dass es aktuell mehr Stürme und Überschwemmungen aufgrund des Klimawandels gibt, oder dass es in Zukunft mehr geben wird. Auch in StS wird derselbe mentale Raum eröffnet, indem Stürme, Überschwemmungen und Hitzewellen die potenzielle Wirkung des Klimawandels als Ursache haben, wobei aber unklar bleibt, ob die faktische Konzeptualisierung Gegenwarts- oder Zukunftsbezug hat (ebd., S. 447). Diese Unklarheit erschwert die kognitive Repräsentation und die Hierarchisierung der Informationen sowohl in ES als auch in StS – syntaktische Aspekte werden in Kapitel 4.1.1.3 berücksichtigt. In LS wird die Hierarchisierung durch einen Spacebuilder (vgl. ebd., S. 447) auf lexikalischer Ebene erleichtert, indem die Wirkungen als *Folgen* des Klimawandels benannt werden.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
14	LS	Der Klima-wandel hat viele Folgen. Zum Beispiel: • Es wird immer wärmer. • Es gibt mehr Überschwemmungen. • Es gibt mehr Stürme.
15	ES	Durch den Klimawandel gibt es auch immer mehr Stürme und Überschwemmungen.
16	StS	Neben Hitzewellen häufen sich dadurch Stürme und Überschwemmungen, doch wir können etwas dagegen tun.

Tabelle 6: Textbeispiele 14 bis 16: Mentale Räume in LS, ES und StS

### 4.1.3 Syntaktische Ebene

Beim Vergleichen der drei Texte fällt auf, dass Satzgefüge mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad zahlreicher werden. Im Text in LS wird durchgehend auf Satzgefüge verzichtet, zudem sind grundsätzlich keine Sätze mit «verdeckter Komplexität» (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 384) festzustellen. In Tabelle 7, Textbeispiel 17 wird in LS der zweite Satz mit dem Adverb *deshalb* eingeleitet. Es entsteht jedoch keine verdeckte Komplexität, da es sich beim zweiten Teilsatz um einen Hauptsatz handelt, der auch ohne das Adverb *deshalb* funktioniert und dadurch unabhängig vom vorherigen Satz ist. Die Textversion in ES weist hingegen eine verdeckte Komplexität auf. Der Satz beinhaltet einen Hauptsatz und einen Nebensatz, welche durch Interpunktion voneinander abgetrennt werden. Die Abhängigkeit des Nebensatzes vom Hauptsatz bleibt jedoch bestehen und somit handelt es sich um keine komplexitätsreduzierende Massnahme. In StS kommen beinahe in jedem Satz Satzgefüge vor, was zu einer geringeren Verständlichkeit beiträgt.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
17	LS	Der Klima-wandel hat viele Folgen. Zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird immer wärmer.</li> <li>• Es gibt mehr Überschwemmungen.</li> <li>• Es gibt mehr Stürme.</li> </ul> Deshalb müssen die Menschen etwas tun gegen den Klima-wandel.
18	ES	Für den Klimawandel gibt es verschiedene Gründe. Dazu gehört der Anstieg von CO2 in der Luft.
19	StS	Neben Hitzewellen häufen sich dadurch Stürme und Überschwemmungen, doch wir können etwas dagegen tun.

Tabelle 7: Textbeispiele 17 bis 19: Satzgefüge in LS, ES und StS

In den folgenden Beispielen weichen die Sätze in ES und StS von der kanonischen Struktur des Deutschen ab. Das Subjekt *Gründe* steht im Nachfeld und das Objekt *Klimawandel* im Vorfeld. Aus Gründen der Kohärenz ist das Vorfeld die bevorzugte Position für das Subjekt, demnach wird das Verständnis in diesem Fall erschwert. In LS entspricht die Textstelle den Konventionen der Leichten Sprache.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
20	LS	Es gibt viele Gründe für den Klima-wandel.
21	ES	Für den Klimawandel gibt es verschiedene Gründe.
22	StS	Für den Klimawandel gibt es diverse Gründe, wie etwa der erhöhte CO2-Gehalt in der Luft.

Tabelle 8: Textbeispiele 20 bis 22: Vorfeld und Nachfeld in LS, ES, und StS

In den Versionen in ES und StS kommen zahlreiche Reihungen vor, was zu einer erhöhten Komplexität führt. Entsprechende Reihungen werden in LS durch Ersatzkonstruktionen realisiert.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
23	LS	Der Klima-wandel hat viele Folgen. Zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird immer wärmer.</li> <li>• Es gibt mehr Überschwemmungen.</li> <li>• Es gibt mehr Stürme.</li> </ul>
24	ES	Das führt zur Erderwärmung. Durch den Klimawandel gibt es auch immer mehr Stürme und Überschwemmungen.
25	StS	Diese Faktoren führen zu einem erhöhten CO2-Ausstoss und schliesslich zur globalen Erwärmung.

Tabelle 9: Textbeispiel 23 bis 25: Reihungen in LS, ES und StS

#### 4.1.4 Textebene

Der Text in LS beinhaltet mehrere Eingriffe in die Informationsstruktur. Es lassen sich sowohl Additionen als auch Reduktionen finden. Folgendes Beispiel zeigt im Vergleich zu den Versionen in ES und SS sogleich eine Addition und eine Reduktion. Während in den anderen Textvarianten von *besserer/verbessertes Luftqualität* die Rede ist, wird in LS lediglich

die *Luft* als besser beschrieben, da die *Luftqualität* das abstrakte Konzept der Qualität beinhaltet. Die Auswirkung der *besseren Luft*, etwa dass die Menschen dann gesünder sind, wird hingegen explizit hinzugefügt und dadurch eine potenzielle Verständlichkeitsbarriere abgebaut.

Beispiel Nr.	Varietät	Textbeispiel
26	LS	Die Luft wird dann besser. Die Menschen sind dann gesünder.
27	ES	Klimaschutz trägt teilweise bereits Früchte, denn die Luftqualität wird immer besser.
28	StS	Der Klimaschutz trägt bereits Früchte, dies zeigt sich an der verbesserten Luftqualität.

Tabelle 10: Textbeispiele 26 bis 28: Textebene in LS, ES und StS

Bereits hinsichtlich des Layouts unterscheiden sich die Texte in ES und StS vom Text in LS. Der Text in LS ist strukturierter und durch Zeilenumbrüche in Sinneseinheiten gegliedert. Pro Zeile steht jeweils nur ein Satz, während es sich bei den anderen beiden Texten um Fliesstexte ohne Absätze handelt. Typologisch ist zudem festzustellen, dass für den Text in LS eine grössere Schriftgrösse verwendet wurde, als in ES und StS – in allen drei Sprachvarietäten wurde dieselbe serifenlose Schriftart gewählt.

## 4.2 Analyse des Fragebogens

Folgend wird der Fragebogen beschrieben und auf die Textstellen mit den entsprechenden Antworten in allen drei Sprachvarietäten hingewiesen. Dabei werden konkrete Schwierigkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachvarietäten in Bezug auf den Fragebogen beleuchtet. Der Fragebogen orientiert sich an den Regeln für Leichte Sprache von Bredel und Maass (2016a).

### Frage 1

Frage Nr.	Fragentext
1	Gibt es für den Klima-wandel nur einen Grund? <input type="radio"/> Ja, für den Klima-wandel gibt es nur einen Grund. <input type="radio"/> Nein, für den Klima-wandel gibt es viele Gründe.

Tabelle 11: Frage 1 im Fragenbogen

Während die Frage in LS explizit beantwortet wird, wird die Aussage in ES und StS leicht abgeändert. Dabei scheint das native Wort *verschiedene* in ES leichter verständlich als das Fremdwort *diverse* in StS (vgl. Bredel & Maass, 2016a, S. 380). Die Schwierigkeit besteht also einerseits darin, die Wörter zu verstehen und andererseits, aus der leicht veränderten Aussage die richtige Schlussfolgerung zu ziehen. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Fragestellung mit der kontradiktorischen Formulierung *Ja, nur einen – Nein, viele*.

Frage Nr.	Varietät	Textausschnitt zur Beantwortung
1	LS	Es gibt viele Gründe für den Klima-wandel.
	ES	Für den Klimawandel gibt es verschiedene Gründe.
	StS	Für den Klimawandel gibt es diverse Gründe

Tabelle 12: Textausschnitte zur Beantwortung von Frage 1

## Frage 2

Frage Nr.	Fragentext
2	Was ist ein anderes Wort für Kohlen-stoff-dioxid?

Tabelle 13: Frage 2 im Fragebogen

Während der Text in LS die Frage explizit in einem Satz beantwortet, wird in ES und StS Vorwissen zu diesem Begriff vorausgesetzt. In beiden Fällen wird durch das Demonstrativpronomen *diesen* ein Hinweis gegeben, dabei ist der Bezug in ES salienter als in StS. Die Einbettung von CO<sub>2</sub> in ein Kompositum (*CO<sub>2</sub>-Gehalt*) und die komplexe Syntax im StS wirken zusätzlich verständniserschwerend. Sowohl bei ES als auch bei StS ist die Frage ohne terminologische Kenntnisse nur durch einen intersyntaktischen Bezug zu beantworten.

Frage Nr.	Varietät	Textausschnitt zur Beantwortung
2	LS	Ein anderes Wort für CO <sub>2</sub> ist Kohlen-stoff-dioxid
	ES	Dazu gehört der Anstieg von CO <sub>2</sub> in der Luft. Dieses Kohlenstoffdioxid entsteht zum Beispiel durch Autofahren, Kohleheizungen oder die Industrie.
	StS	Für den Klimawandel gibt es diverse Gründe, wie etwa der erhöhte CO <sub>2</sub> -Gehalt in der Luft. Auslöser für diesen Anstieg von Kohlenstoffdioxid sind unter anderem der Individualverkehr, Kohleheizungen und die Industrie.

Tabelle 14: Textausschnitte zur Beantwortung von Frage 1

## Frage 3

Frage Nr.	Fragentext
3	Wie entsteht CO <sub>2</sub> ?
	<input type="radio"/> Beim Velo-fahren
	<input type="radio"/> Beim Laufen
	<input type="radio"/> Beim Auto-fahren
	<input type="radio"/> Beim Schwimmen
	<input type="radio"/> In einer Fabrik

Tabelle 15: Frage 3 im Fragebogen

Die beiden korrekten Antworten auf die Frage *Wie entsteht CO<sub>2</sub>* werden ausschliesslich in LS genannt (*in einer Fabrik, beim Auto-fahren*). Der Begriff *Fabrik* wird bei den anderen Varietäten mit *Industrie* ersetzt. Die Antwort muss also über die Synekdoche *Industrie* als Ganzes für einen Teil (*totum pro parte*) erschlossen werden. Auch beim Begriff *Individualverkehr* in StS muss vom Hyperonym (*Individualverkehr*) auf das Hyponym (*Auto-fahren*)

fahren geschlossen werden. Das Verständnis des Kompositums *Individualverkehr* als Fremdwort stellt eine weitere Verständnishürde dar.

Frage Nr.	Varietät	Textausschnitt zur Beantwortung
3	LS	Abgase entstehen beim Auto-fahren. beim Heizen mit Kohle. in einer Fabrik.
	ES	Dieses Kohlenstoffdioxid entsteht zum Beispiel durch Autofahren, Kohleheizungen oder die Industrie.
	StS	Auslöser für diesen Anstieg von Kohlenstoffdioxid sind unter anderem der Individualverkehr, Kohleheizungen und die Industrie.

Tabelle 16: Textausschnitt zur Beantwortung von Frage 3

#### Frage 4

Frage Nr.	Fragentext
4	Was macht der Klima-wandel mit der Erde? <input type="radio"/> Die Erde wird kälter <input type="radio"/> Die Erde wird schöner <input type="radio"/> Die Erde wird grüner <input type="radio"/> Die Erde wird wärmer

Tabelle 17: Frage 4 im Fragebogen

In LS werden die Ursache und Wirkung, wenn auch in umgekehrter Reihenfolge, explizit ausgedrückt. In den anderen beiden Sprachvarietäten wird der Klimawandel jeweils durch Beispiele beschrieben. Die Antwort *Die Erde wird wärmer* wird in ES mit dem Kompositum *Erderwärmung* geliefert. Für eine weitere Schwierigkeit sorgt der Begriff *globale Erwärmung* in StS, denn die Ableitung von *global* auf *Erde* erfordert terminologische Kenntnisse. Bei allen drei Sprachvarianten muss ein intersyntaktischer Bezug hergestellt werden.

Frage Nr.	Varietät	Textausschnitt zur Beantwortung
4	LS	Ist viel CO <sub>2</sub> in der Luft? Dann wird es auf der Erde immer wärmer.
	ES	Dieses Kohlenstoffdioxid entsteht zum Beispiel durch Autofahren, Kohleheizungen oder die Industrie. Das führt zur Erderwärmung.
	StS	Auslöser für diesen Anstieg von Kohlenstoffdioxid sind unter anderem der Individualverkehr, Kohleheizungen und die Industrie. Diese Faktoren führen zu einem erhöhten CO <sub>2</sub> -Ausstoss und schliesslich zur globalen Erwärmung.

Tabelle 18: Textausschnitt zur Beantwortung von Frage 4

#### Frage 5

Frage Nr.	Fragentext
5	Was bedeutet: Der Klima-schutz trägt Früchte? <input type="radio"/> Der Klima-schutz lohnt sich <input type="radio"/> Der Klima-schutz macht Spass. <input type="radio"/> Der Klima-schutz ist dringend. <input type="radio"/> Der Klima-schutz hat mit Essen zu tun.

Tabelle 19: Frage 5 im Fragebogen

Frage 5 zielt auf den Verstoss gegen die Regeln für Leichte Sprache ab, der in allen drei Sprachvarietäten (LS, ES und StS) vorkommt. Der Verstoss wurde bewusst begangen, da die damit zusammenhängende Fragestellung einerseits Aufschlüsse zum Verständnis von Metaphern und andererseits über die Auswirkung von logischem Ableiten auf das Verständnis von Texten liefert. Die explizite Antwort wird auch bei der Metapher-Frage nur in LS gegeben. In den Sprachvarianten ES und LS muss die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich *verbesserte Luftqualität lohnt*. Die Antwortauswahl legt zwar bereits nahe, dass einige Antwortmöglichkeiten nicht stimmen, das blosses Anwenden des Vorwissens hätte jedoch zur Folge, dass *Klima·schutz ist dringend* fälschlicherweise auch angekreuzt würde. Dies soll Hinweise dazu liefern, inwiefern die Testpersonen Textverständnis logisch mit ihrem bestehenden Wissen verknüpfen.

Frage Nr.	Varietät	Textausschnitt zur Beantwortung
5	LS	Der Klima·schutz trägt Früchte. Das heisst: Der Klima·schutz lohnt sich.
	ES	Der Klimaschutz trägt teilweise bereits Früchte, denn die Luftqualität wird immer besser.
	StS	Der Klimaschutz trägt bereits Früchte, dies zeigt sich an der verbesserten Luftqualität.

Tabelle 20: Textausschnitt zur Beantwortung von Frage

#### 4.2.1 Lesbarkeitsindex (LIX)

Der in Kapitel 3.1.2 beschriebene LIX wurde mit dem Online-Tool LIX-Rechner berechnet, das von (Lenhard & Lenhard, 2022) auf der Website *Psychometrica* zur Verfügung gestellt wird. Mit einem LIX von 24.38 gilt die Komplexität vom Text in LS als *sehr niedrig*, beim Text in ES mit 40.43 als *niedrig* und beim Text in StS mit einem Wert von 50.63 als *mittel*, was dem beabsichtigten Schwierigkeitsgrad der drei Texte und den Konzepten der Sprachvarietäten entspricht.

Sprachvarietät	Anzahl Wörter	Anzahl Sätze	Durchschnittliche Satzlänge	Anteil lange Wörter in %	Lesbarkeitsindex (LIX)
LS	140	32	4.38	20	24.38
ES	65	8	8.13	30	40.43
StS	69	6	11.5	39.1	50.63

Tabelle 21: LIX (eigene Darstellung, Quelle: Lenhard & Lenhard 2020)

### 4.3 Verständlichkeitsbarrieren

In der folgenden Indexberechnung wird von Barrieren, die per se eine Gruppe betreffen ausgegangen. Der Index lässt sich nicht auf alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe anwenden und hat nicht den Anspruch die Heterogenität innerhalb der Gruppen abzubilden, er soll als Richtwert zur Stützung der Interpretation der erhobenen Daten dienen.

Barriereform	Deutsch als L2	Geistige Behinderung	Kontrollgruppe
Kulturbarriere	1	0	0
Wahrnehmungsbarriere	0	0	0
Fachsprachbarriere	1	1	1
Fachbarriere	1	1	1
Sprachbarriere	1	0.5	0
Kognitionsbarriere	0	1	0
Mediale Barriere	phonisch	0	0
	grafisch	0	0
	Medium	0	1
Barriereindex (BI)	4	5.5	2

Tabelle 22: Verständlichkeitsbarrieren (eigene Darstellung, Quelle: Rink, 2020, S. 143)

Eine Kulturbarriere besteht bei der Gruppe *Deutsch als L2*. Dies spiegelt sich in der Heterogenität der Erstsprachen der Testpersonen in dieser Studie (Arabisch, Dari, Paschto, Tigrinya). Für diese Gruppe besteht zudem eine Sprachbarriere, die allerdings ein Kontinuum darstellt und im Verlauf des Spracherwerbsprozesses überwunden werden kann (vgl. Rink, 2020, S. 151). Grundsätzlich stellt die Ortssprache für Menschen mit geistiger Behinderung keine Barriere dar, trotzdem kann eine solche durch sprachliche Komplexität entstehen – deshalb wird der Wert 0.5 gesetzt. Da die Beeinträchtigung dieser Gruppe die Kognition betrifft, besteht hier eine Kognitionsbarriere. Zusätzlich zu den kognitiven Fähigkeiten ist hierbei die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigt, was neben Schwierigkeiten mit komplexen Inhalten auch eine Konzentrationsbarriere bei langen Texten hervorruft. Da keine der Gruppen per se von Wahrnehmungsbarrieren betroffen ist, bestehen auch keine phonischen und grafischen Barrieren. Die grafische Darstellung, beispielsweise durch ein ungewöhnliches Layout, kann für Menschen mit geistiger Behinderung jedoch eine Barriere betreffend dem Medium darstellen. Da von Fach- und Fachsprachbarrieren lediglich Fachpersonen ausgeschlossen sind, wird hier davon ausgegangen, dass alle Gruppen mit dieser Barriere konfrontiert sind. Die Verständlichkeitsbarrieren für die Kontrollgruppe begrenzen sich auf Fach- und Fachsprachbarrieren.

## 5 Praxistest

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Daten aus dem Praxistest präsentiert. Zuerst werden die Angaben aus dem Dokument *Persönliche Daten*, welche auf der zweiten Seite der Einwilligungserklärung erfasst wurden, grafisch dargestellt und danach beschrieben. In einem weiteren Schritt wird das Verständnisrating, das jeweils als einleitende Frage im Fragebogen integriert war, dargestellt und ausgewertet. Auf dieselbe Weise werden im letzten Schritt die Resultate des Praxistests abgebildet. Die Darstellung wird jeweils nach Untersuchungsgruppe aufgeteilt. In der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten werden die Testpersonengruppen jeweils mit den Abkürzungen GB (Menschen mit geistiger Behinderung) und L2 (Menschen mit Deutsch als L2) bezeichnet.

### 5.1 Auswertung Persönliche Daten

In diesem Kapitel werden Alter, Geschlecht, Erstsprache und Leseverhalten der Testpersonen, unterteilt nach Testpersonengruppen, dargestellt und erläutert.

#### 5.1.1 Alter



Abbildung 2: GB – Alter

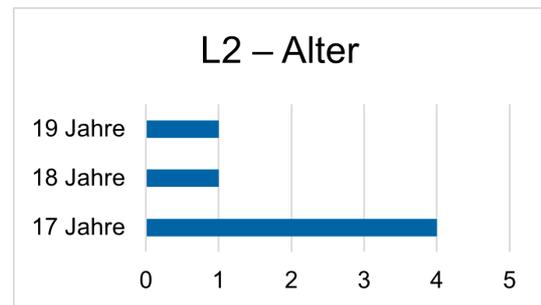


Abbildung 3: L2 – Alter

Bei den Testpersonen der Gruppe GB bewegt sich die Altersspanne zwischen 12 und 17 Jahren, wobei je 1 Person ihr Alter mit 12 Jahren, 15 Jahren und je 2 Personen ihr Alter mit 13 Jahren, 14 Jahren, 16 Jahren und 17 Jahren angaben. Bei den Testpersonen der Gruppe L2 bewegen sich die Altersangaben zwischen 17 und 19 Jahren, wobei 4 Personen ihr Alter mit 17 Jahren angaben und je 1 Person mit 18 Jahren bzw. 19 Jahren.

### 5.1.2 Geschlecht

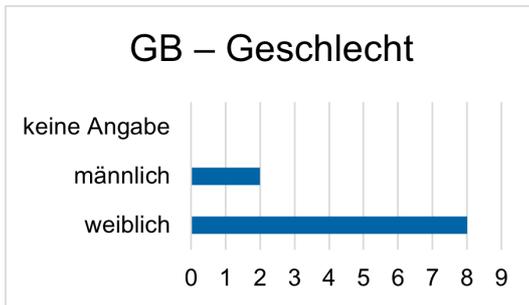


Abbildung 4: GB – Geschlecht

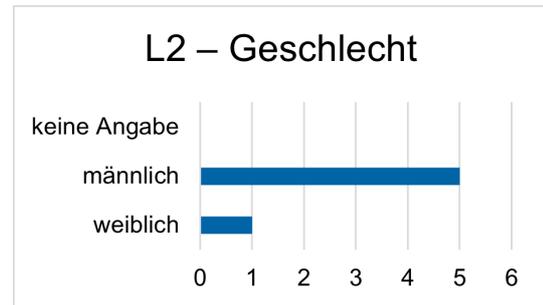


Abbildung 5: L2 – Geschlecht

Bei der Gruppe GB wählten 8 Personen die Auswahlmöglichkeit *männlich* und zwei Personen *weiblich*. 5 von 6 Testpersonen der Gruppe L2 bezeichneten sich als männlich, während 1 Person sich als weiblich bezeichnete. Keine:r (N=0) der Testpersonen wählte *keine Angabe*. Bei der Gruppe L2 gab 1 Person an, weiblich zu sein, 5 Personen bezeichneten sich als männlich. Auch bei der Gruppe L2 wählte keine (N=0) Person die Auswahlmöglichkeit *keine Angabe*.

### 5.1.3 Erstsprache

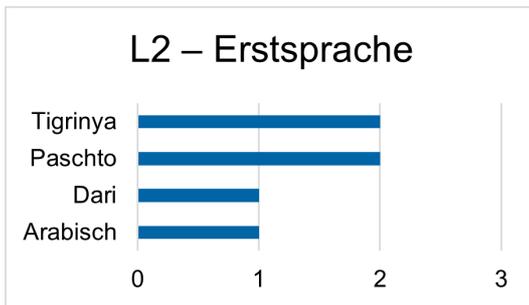


Abbildung 6: GB – Erstsprache

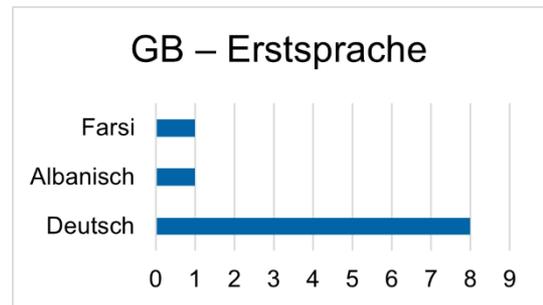


Abbildung 7: L2 – Erstsprache

8 Testpersonen der Gruppe GB gaben Deutsch als ihre Erstsprache an, je 1 Person Albanisch und Farsi. Je 2 Personen der Gruppe L2 gaben Tigrinya und Dari als Erstsprache an und jeweils 1 Person Arabisch und Paschto.

### 5.1.4 Leseverhalten

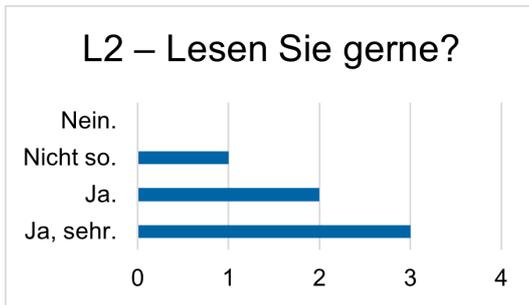


Abbildung 8: GB – Leseverhalten

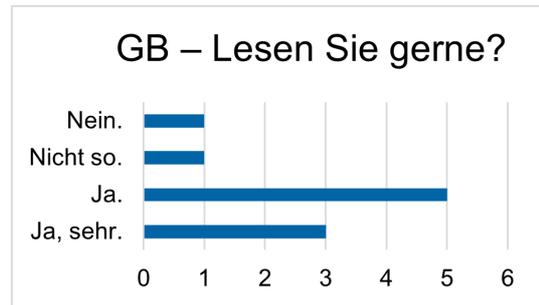


Abbildung 9: L2 – Leseverhalten

In der Gruppe GB bejahten 3 Testpersonen (30 %) der Gruppe GB bejahten, sehr gerne zu lesen, während 5 Testpersonen (50 %) angaben, gerne zu lesen. Je 1 Person der Gruppe GB (10 %) gab an, nicht so gerne bzw. nicht gerne zu lesen. In der Gruppe L2 gab die Hälfte (N=3) (50 %) aller Testpersonen der Gruppe L2 an, sehr gerne zu lesen, während ein Drittel (N=2) (33 %) angab, gerne zu lesen. 1 Person (17 %) liest gemäss Selbsteinschätzung nicht so gerne. Keine (N=0) der Testpersonen bejahte, nicht gerne zu lesen.

## 5.2 Verständnisrating

Das Verständnisrating bezieht sich auf die subjektive und intuitive Einschätzung der Testpersonen (vgl. Kapitel 3.4) wie verständlich sie den Text in der jeweiligen Sprachvarietät für sich einstufen. Das Verständnisrating wurde als einleitende Frage im Fragebogen platziert.

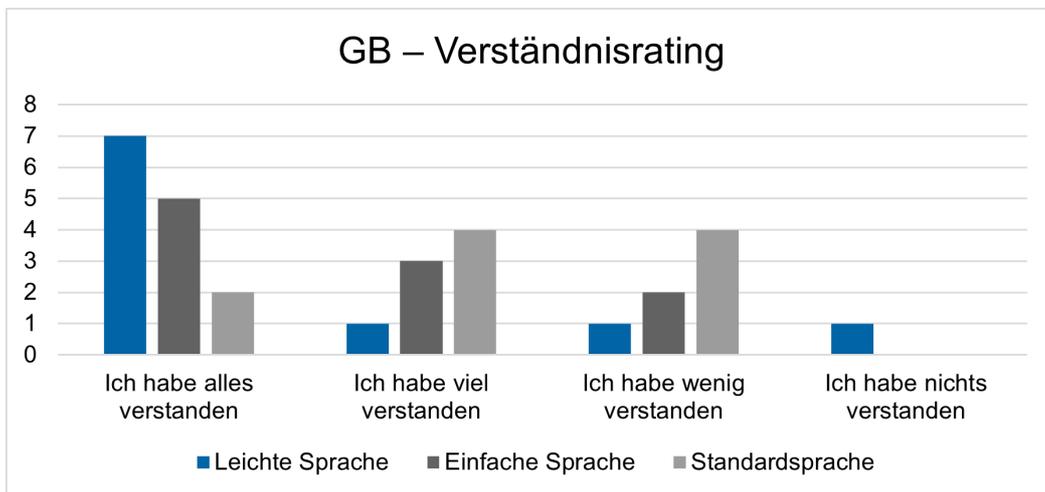


Abbildung 10: GB – Verständnisrating

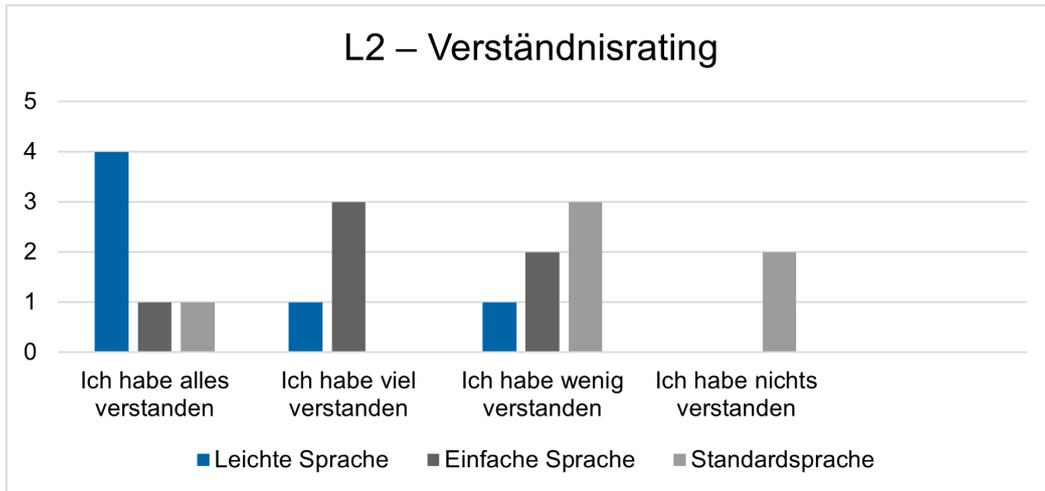


Abbildung 11: L2 – Verständnisrating

In der Gruppe GB\_gaben 7 Testpersonen (70 %) bei LS an, *alles* verstanden zu haben, während dies bei ES bei 5 Testpersonen (50%) und bei StS bei 2 Testpersonen (20 %) der Fall ist. *Viel* haben bei LS 1 Person (10 %), bei ES 3 Personen (30 %) und bei StS 4 Personen (40 %) verstanden. Ebenfalls 4 Personen (40 %) empfanden, bei StS *wenig* verstanden zu haben, diese Antwort wählten 2 Personen (20 %) für ES und 1 Person (10 %) für LS. Niemand gab an bei ES oder LS *nichts* verstanden zu haben, während bei LS 1 Person (10 %) diese Angabe machte.

In der Gruppe L2 gaben 4 Personen (67 %) an, bei LS alles verstanden zu haben, nur je eine Person (17 %) wählte diese Angabe bei ES bzw. StS. 3 Personen (50 %) gaben an, bei ES *viel* verstanden zu haben, bei LS traf eine Person (17 %) diese Wahl und bei StS niemand. Drei Personen (50 %) gaben an, bei StS *wenig* verstanden zu haben, bei LS trifft dies auf 1 Person (17 %) und bei ES auf 2 Personen (33 %) zu. Ebenfalls 2 Personen (33 %) gaben an, in StS nichts verstanden haben. Niemand (N=0) wählte diese Antwort für ES und LS.

Die Gruppe L2 schätzte sich bei allen Sprachvarietäten kritischer ein als die Gruppe GB. Obwohl es sich um den längsten Text handelt, wurde LS gruppenübergreifend als am verständlichsten eingeschätzt. Am zweitverständlichsten wurde ES angegeben, während StS am wenigsten verständlich eingeschätzt wurde. 70 % der Gruppen GB bzw. 67 % der Gruppe L2 gaben an, bei LS alles verstanden zu haben – bei ES waren dies bei GB 50 % und bei L2 17 % und bei StS 20 % (GB) bzw. 17 % (L2).

### 5.3 Ergebnisse Praxistest

Folgend werden die Ergebnisse des Praxistests präsentiert und allfällige Besonderheiten kommentiert. Die Antworten aller drei Sprachvarietäten werden jeweils verglichen und kommentiert.

## Frage 1

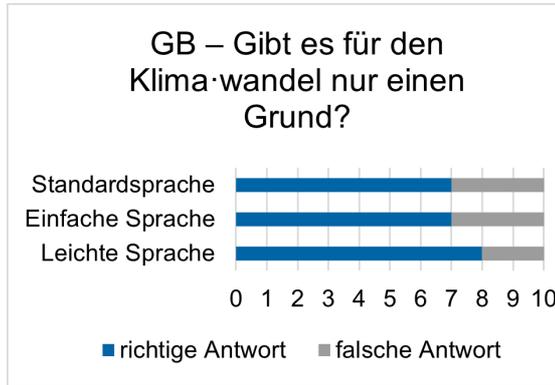


Abbildung 12: GB – Frage 1

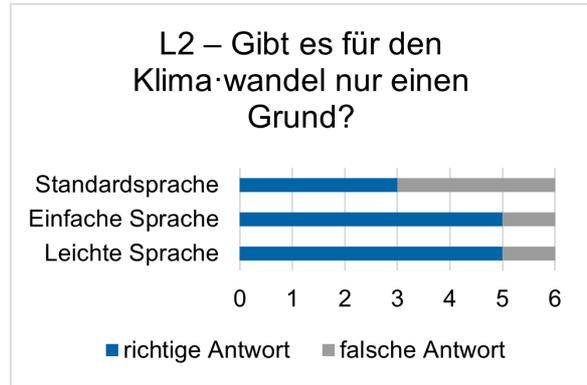


Abbildung 13: L2 – Frage 1

Bei der Gruppe GB beantworteten in ES und StS jeweils 7 Testpersonen (70 %) die Frage richtig, in LS 8 Personen (80 %). Von Gruppe L2 kreuzten anhand des Textes in StS 3 Personen (50 %) die richtige Antwort an, 2 Personen (30 %) keine der möglichen Antworten, während 1 Person (17 %) sich für die falsche Antwort entschied. In der Gruppe L2 beantworteten anhand des Textes in StS 3 Personen (50 %) diese Frage richtig. 2 Personen (30 %) kreuzten keine der möglichen Antworten an, während 1 Person (17 %) sich für die falsche Antwort entschied. Sowohl in LS als auch in ES beantworteten 5 (83%) Personen die Frage richtig.

## Frage 2

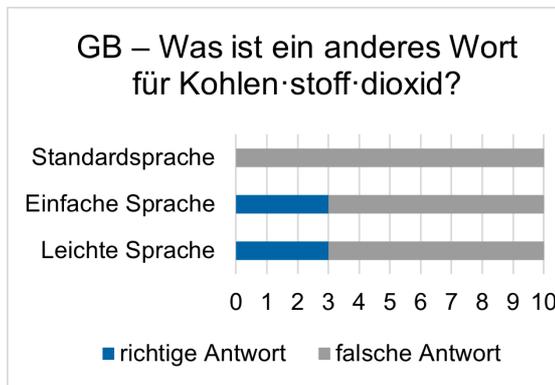


Abbildung 14: GB – Frage 2

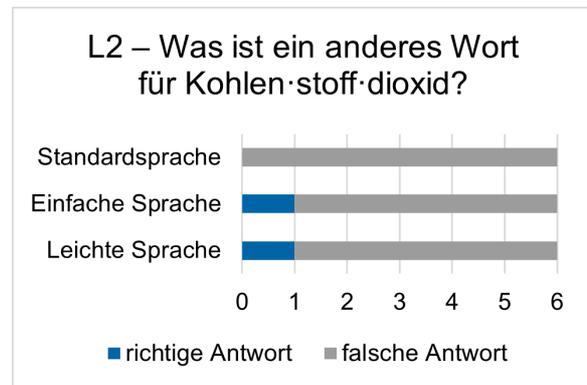


Abbildung 15: L2 – Frage 2

Bei der Gruppe GB beantworteten in StS alle Testpersonen (N=10) die Frage falsch, während bei ES 3 Personen (30 %) und bei LS 4 Personen (40 %) die richtige Antwort fanden. Eine Person, die die Frage anhand von LS beantworten konnte, gab bei StS die falsche Antwort «Dioxid Stoff» und bei ES gar keine Antwort. Bei Gruppe L2 fand keine Person die richtige Antwort beim Text in StS. Anhand des Textes ES und LS wählten jeweils 2 Person (17 %) die richtige Antwort, dabei handelte es sich in beiden Fällen um dieselbe Person. Eine Person gab bei allen drei Sprachvarietäten die Antwort «Kohlenstoffdioxid Kohlendi-oxid».

### Frage 3

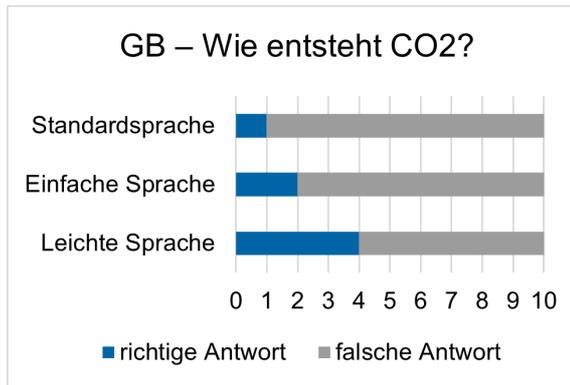


Abbildung 16: GB – Frage 3

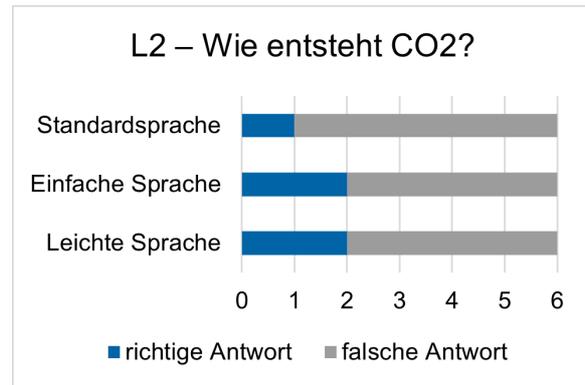


Abbildung 17: L2 – Frage 3

4 Personen (40 %) der Gruppe GB konnten diese Frage anhand LS richtig beantworten, während es bei ES 2 Personen (20 %) waren und bei LS 1 Person (10 %). Bei Gruppe L2 wählte die einzige Person (17 %), welche die richtige Antwort zur Frage in StS fand, bei den anderen zwei Sprachvarietäten die falsche Antwort. Jeweils 2 Personen der Gruppe L2 (33 %) beantworteten die Frage anhand LS und ES richtig, während 4 Personen (67 %) anhand dieser Sprachvarietäten die falsche Antwort wählten.

### Frage 4

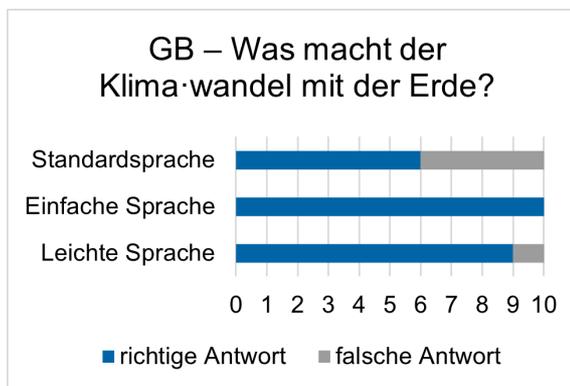


Abbildung 18: GB – Frage 4

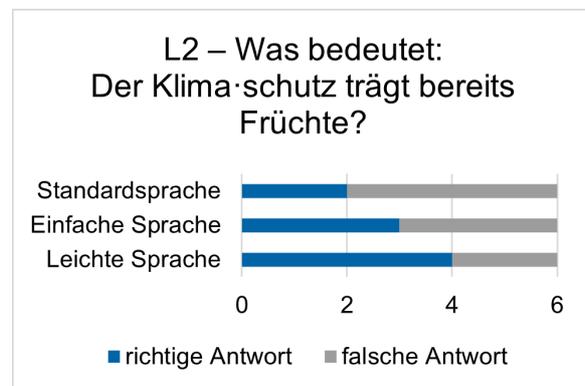


Abbildung 19: L2 – Frage 4

Frage 4 wurde in ES von allen Testpersonen (100 %) der Gruppe GB richtig beantwortet, in LS war dies bei 9 Personen (90 %) der Fall. 6 Personen (60 %) beantworteten die Frage in StS richtig. Während bei dieser Aufgabenstellung in der Gruppe L2 jeweils 4 Personen (83 %) die richtige Lösung in ES und LS fanden, konnten anhand der StS nur 3 Personen (50 %) die Frage richtig beantworten.

## Frage 5

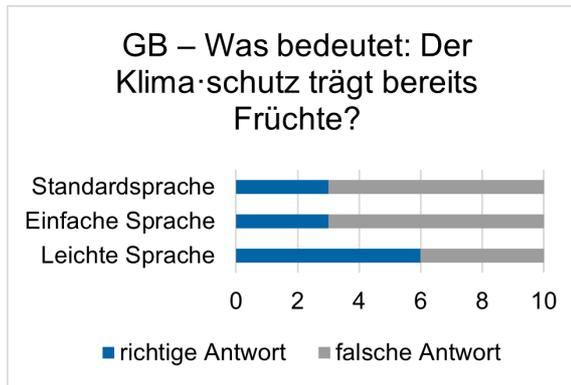


Abbildung 20: GB – Frage 5

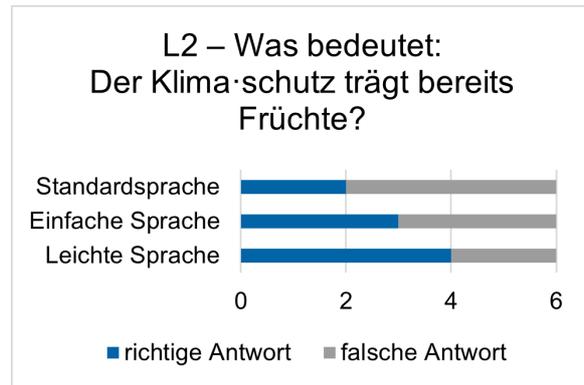


Abbildung 21: L2 – Frage 5

Bei der Gruppe GB beantworteten bei LS 6 Personen (60 %) die Frage richtig, während dies bei ES und StS bei 3 Personen (30 %) der Fall war. 4 Personen (66 %) der Gruppe L2 konnten die Metapher *Früchte tragen* in LS richtig deuten. In ES war es noch 3 Personen (50 %), während nur 2 Personen (33 %) die Antwort in StS wusste. Auffallend war hierbei, dass vorwiegend Testpersonen der Gruppe L2 aber auch vereinzelte Testpersonen der Gruppe GB, Auswahlmöglichkeiten wählten, die zwar auf den Klimawandel zuträfen, aber keine Antwort auf die Frage lieferten. Die betreffenden Testpersonen kreuzten neben der korrekten Antwort *Der Klimawandel lohnt sich* auch die falsche Antwort *Der Klimawandel ist dringend an*.

### Kontrollgruppe Studierende

Die Durchführung des Praxistest mit der Kontrollgruppe *Studierende* fand zu mehreren Zeitpunkten statt. Fünf Testpersonen wurden einzeln für die Teilnahme an der Studie angefragt. Anschliessend wurde je ein Termin mit ihnen abgemacht. Für die Kontrollgruppe galten die gleichen Parameter und es wurden dieselben Dokumente ausgeteilt. Die Testdauer bewegte sich bei der Kontrollgruppe zwischen fünf und zehn Minuten. Die Fragen wurden von der dieser Gruppe durchgehend richtig beantwortet. Da es sich um eine Kontrollgruppe handelt, die nicht Gegenstand dieser Untersuchung ist, wird nicht ausführlich auf die einzelnen Resultate eingegangen. Aus Gründen der Forschungsethik wurde die Einwilligungserklärung auch von Testpersonen der Kontrollgruppe unterzeichnet. Auf die Erhebung der Daten gemäss dem Dokument «Persönliche Daten» wurde jedoch aus Relevanzgründen verzichtet. Die Dokumente sind im elektronischen Anhang G einsehbar.

## 5.4 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie werden im folgenden Teil interpretiert. Zum besseren Verständnis der Interpretation wird zuerst auf den Ablauf der Durchführung des Praxistests eingegangen. Danach werden die Ergebnisse des Praxistests mit den erhobenen Daten aus dem LIX und der Textanalyse in Verbindung gebracht.

Die kontaktierten Institutionen zeigten sich sehr offen und kooperativ. Die Schulleitung der heilpädagogischen Schule war anfangs skeptisch, was die Schwierigkeit der Texte betrifft, so sei die Thematik zu anspruchsvoll für die Zielgruppe. Nach weiteren Erläuterungen über das Ziel der Studie wurde die Durchführung des Praxistests jedoch bewilligt und es konnten zwei Oberstufenklassen dafür gewonnen werden. Bei der Anfrage in der Integrationsklasse über eine Durchführung der Studie wurden keine Bedenken diesbezüglich geäußert.

Die Schüler:innen der Integrationsklasse zeigten sich sehr motiviert und schienen gewillt, möglichst alle Fragen richtig zu beantworten. Dies äusserte sich durch die konzentrierte Arbeitshaltung und das lange Zeitfenster (bis zu 45 Minuten), das für die Beantwortung der Fragen aufgewendet wurde. Mehrere Testpersonen dieser Gruppe mussten kurz nach Beginn des Praxistests darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz von Hilfsmitteln, wie etwa Übersetzungsprogrammen auf dem Smartphone, nicht zulässig war. Dies liess Rückschlüsse auf Bewältigungsstrategien von sprachlichen Problemen zu – im Gegensatz zur Gruppe L2 versuchte keine Testperson der Gruppe GB, diese Strategie anzuwenden – darauf soll hier jedoch nicht weiter eingegangen werden, da dies nicht Gegenstand der vorliegenden Studie ist.

Ich schätzte die Lesekompetenz der Testpersonen der heilpädagogischen Schule (Gruppe GB) im Vorfeld der Studie als deutlich geringer ein. Entsprechend befürchtete ich, den geplanten Zeitrahmen von rund 45 bis 60 Minuten zu sprengen, da bereits einige Testpersonen der Integrationsklasse (Gruppe L2) rund 45 Minuten benötigen. Entgegen meinen Erwartungen benötigten die Schüler:innen der Gruppe GB jedoch weniger Zeit zum Lösen des Tests. Die Motivation dieser Gruppe (GB) schätzte ich aufgrund der ruhigen und selbständigen Arbeitshaltung ebenfalls als hoch ein. Die Zeitspanne bewegte sich bei der Gruppe GB in beiden Klassen zwischen 15 und 30 Minuten.

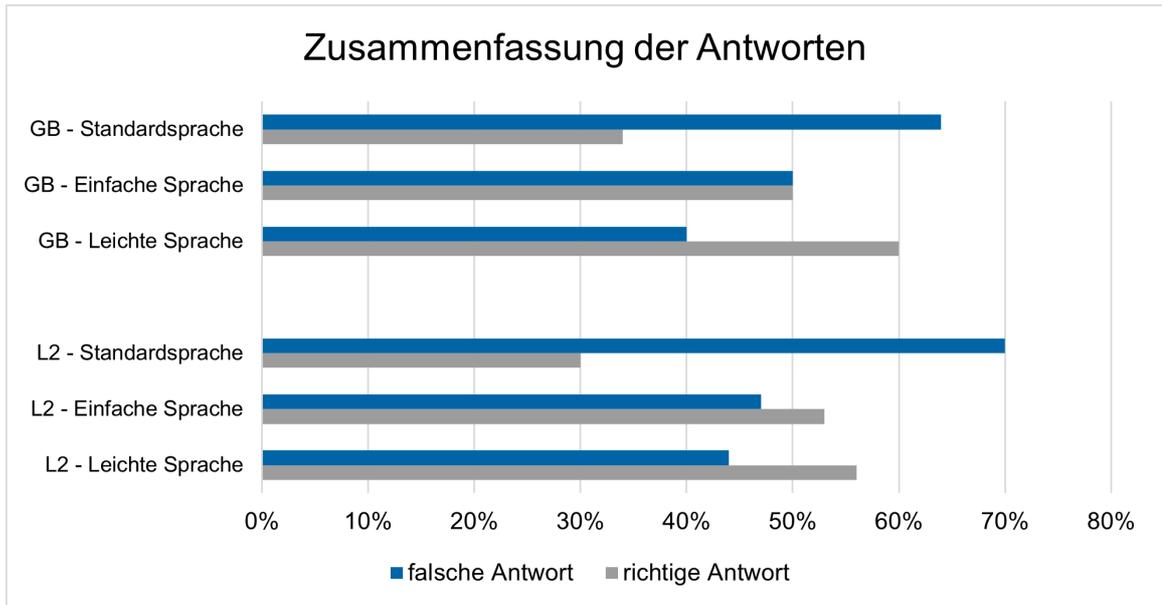


Abbildung 22: Zusammenfassung der Antworten

#### 5.4.1 Zusammenfassung richtiger und falscher Antworten

Wie die Grafiken zeigen, konnten beide Gruppen bei LS am meisten Fragen richtig beantworten und bei StS am wenigsten. Die erzielten Resultate der beiden Gruppen unterscheiden sich nur geringfügig. Die Gruppe L2 erzielte in ES leicht bessere Werte mit 53 % zu 50 % richtigen Antworten bei Gruppe GB, während die Gruppe GB in den anderen Sprachvarietäten leicht bessere Werte erzielte. Die Divergenzen zwischen den beiden Testpersonengruppen bewegen sich zwischen 4 % und 6 %. Es ist erstaunlich, wie ähnlich die Resultate der beiden Testpersonengruppen insgesamt ausfielen. Betrachtet man jedoch die individuellen Resultate, so stellt man fest, dass die Unterschiede gross sind. Während eine Person in LS und ES alle Fragen und in StS 3 von 5 Fragen richtig beantwortete, konnte eine andere Person in allen drei Sprachvarietäten keine Frage richtig beantworten. Die Resultate des Fragebogens decken sich ungefähr mit den Zahlen des Verständnisratings.

Insbesondere die Frage *Was ist ein anderes Wort für Kohlenstoffdioxid?* hat vielen Testpersonen Mühe bereitet. So konnte in der Gruppe L2 eine einzige Person die Frage in LS und ES beantworten, in StS wurde die Frage durchgehend falsch beantwortet. In der Gruppe GB konnten 4 Personen die Frage mittels LS und 3 Personen mittels ES richtig beantworten. In StS wurde die Frage, wie auch bei der Gruppe L2, von allen Testpersonen falsch beantwortet. Obwohl die Frage in LS scheinbar offensichtlich beantwortet wird (*ein anderes Wort für Kohlenstoffdioxid ist: CO<sub>2</sub>*), stellte das Wort *Kohlenstoffdioxid* für die meisten Testpersonen eine Verständnisbarriere dar. Der Begriff ist auf mehreren Ebenen schwer verständlich, denn es handelt sich um ein Kompositum mit Fremdwortcharakter. Eine plausible Erklärung wäre, dass der Begriff abschreckend auf die Testpersonen wirkte, sodass sie ihn beim Lesen der Texte als *unverständlich* einordneten und entsprechend auch die Frage nicht beantworten konnten. Eine Person der Gruppe L2 gab bei allen drei

Sprachvarietäten die falsche Antwort «*Kohlendixid*» an, ein Hinweis darauf, dass verstanden wurde, dass ein Synonym gesucht wird, der intratextuelle Bezug jedoch nicht hergestellt werden konnte. Die Lösung «*Kohlendixid*» wurde vermutlich angegeben, da in der Alltagssprache *Kohlendioxid* oft als Synonym für *Kohlenstoffdioxid* verwendet wird, das fehlende «O» scheint dabei auf die orthografische Schwierigkeit zurückzuführen sein. Die Fachsprachenbarriere erschwerte das Verständnis insbesondere für die Gruppe L2. Eine mögliche Erklärung ist, dass sich der Begriff CO<sub>2</sub> in der deutschen Alltagssprache etabliert hat und deshalb von einigen Testpersonen mit Deutsch als Erstsprache aus der Gruppe GB verstanden wurde, während der Begriff von Menschen mit Deutsch als L2 erst in einem fortgeschrittenen Stadium des Spracherwerbprozesses erlernt wird. Fachwörter scheinen die Testpersonen beider Gruppen also vor besondere Probleme zu stellen, vor allem, wenn sie nicht explizit erläutert werden.

#### 5.4.2 Sprachvarietäten

In der Erstellungsphase des Praxistests wurden von mehreren Seiten Bedenken dazu geäußert, dass sich die Sprachvarietäten ES und StS nur sehr geringfügig unterscheiden würden. Ähnliche Bemerkungen wurden auch von Lehrpersonen vor der Durchführung des Praxistests vorgebracht.

Es fällt hingegen auf, dass die erzielten Resultate bei LS und ES gruppenübergreifend sehr nahe beieinander liegen, während StS weitaus weniger gut verstanden wurde. Die lässt sich durch die Ergebnisse der Textanalyse erklären, die zeigen, dass die Kompositadichte in StS am höchsten ist, oft keine zentralen Vertreter der Wortfelder und dafür viele Fremdwörter verwendet werden. Zudem kommen bei StS fast in jedem Satz Satzgefüge vor. Die Textanalyse zeigt weiter, dass Satzgefüge in ES oft mit einem Punkt abgetrennt werden – so entsteht gemäss Bredel und Maass (2016a, S. 385) eine verdeckte Komplexität, da die Satzgefüge durch den Punkt nur vermeintlich verständlicher werden. Trotzdem scheinen die Satzgefüge in ES das Verständnis weniger erschwert zu haben. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Abtrennung der Satzgefüge in ES die Verständlichkeit zwar nicht aus syntaktischen aber aus optischen Gründen verbessert, was der These von Bredel und Maass widerspricht, die besagt, dass sich die Verständlichkeit durch das bloße Abtrennen von Satzgefügen durch Interpunktion kaum verbessere.

Es scheint auch, dass ES von den Testpersonen trotz Verstößen gegen die Regeln für Leichte Sprache verstanden wurde, da die Regelbrüche weniger in Kombination auftreten als dies bei StS der Fall ist. Insbesondere die semantisch-lexikalische Ebene schien den entscheidenden Unterschied gemacht zu haben, ob ein Text verstanden wird oder nicht (vgl. Frage 3 *Autofahren* und *Individualverkehr*). Angesichts der Resultate von ES und LS fällt auf, dass die Gruppe GB im Verhältnis von LS mehr profitiert als die Gruppe L2.

### 5.4.3 Lesbarkeitsindex (LIX)

Die Resultate des Praxistests decken sich grundsätzlich mit den LIX-Werten. Als verständlichste Varietät im Praxistest ist LS mit einem Wert von 24.38 im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur anzusiedeln. Die Testpersonen erreichten bei ES die zweitbesten Resultate, wobei ES gemäss LIX mit einem Wert von 40.43 bereits erheblich komplexer ist und knapp in die Kategorie der Belletristik fällt. Mit einem LIX-Wert von 50.63 übersteigt StS den Rahmen der Belletristik und fällt in die Kategorie Sachliteratur.

Obwohl auch der LIX LS am verständlichsten, ES am zweitverständlichsten und StS am wenigsten verständlich klassifiziert, korrelieren die Werte proportional nicht mit den Resultaten der Testpersonen im Praxistest. So liegt laut LIX die Komplexität von ES und StS mit 10.2 Punkte näher beieinander als bei LS und ES mit einem Unterschied von 16.05 Punkten.

Dies lässt sich allerdings dadurch erklären, dass der LIX ausschliesslich die Wort- und Satzlänge berücksichtigt und nicht auf lexikalisch-semantischer Ebene unterscheidet, ob es sich dabei um Kern- oder Fremdwörter handelt. Auch werden andere morphologische oder syntaktische Aspekte gänzlich ausgeklammert (vgl. Kapitel 3.1.1). Das zeigt, dass die Satzlänge, die Wortlänge und der Anteil langer Wörter die Stossrichtung angeben können, für die Bestimmung der Komplexität eines Texts jedoch nicht hinreichend sind. Die effektive Verständlichkeit hängt von tiefgreifenderen morphologischen, lexikalisch-semantischen, syntaktischen und textuellen Aspekten ab.

### 5.4.4 Leseverhalten

Aus den erhobenen Daten kann geschlossen werden, dass die Testpersonen dem Lesen gruppenübergreifend vorwiegend positiv eingestellt sind. Dies erklärt die hohe Motivation, welche bei den Testpersonen, bis auf wenige Ausnahmen, für die Durchführung des Praxistests vorhanden war. Es besteht eine Korrelation zwischen dem Leseverhalten und dem Verständnisrating. So lesen die Testpersonen, welche tendenziell angaben, wenig verstanden zu haben, auch weniger gerne. Dies spiegelt sich bei einer Person der Gruppe L2 auch stark in der geringen Anzahl richtiger Antworten – was sich aber auch mit dem frühen Stadium im Spracherwerbsprozess dieser Person erklären lässt. Die Aussage kann jedoch nicht verallgemeinert werden, da beispielsweise die einzige Person, die in dieser Praxisstudie angab, nicht gerne zu lesen, in LS und ES angibt, alles verstanden zu haben und in StS, viel verstanden zu haben – die Person belegt auch bei der Anzahl richtiger Antworten die vorderen Plätze.

## 6 Schlussfolgerung

In Kapitel 6.1 werden die Durchführung der Studie sowie die präsentierten Resultate in einem Fazit zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet. Weiter wird in Kapitel 6.2 ein kritisches Fazit zur Durchführung der Studie gezogen. In Kapitel 6.3 wird über die Erkenntnisse der Studie reflektiert und ein Ausblick für weitere mögliche Forschungen gegeben. Aus Gründen der Sprachästhetik und des Leseflusses werden die Sprachvarietäten in diesem Kapitel wieder ausgeschrieben. Erkenntnisse, die der Autor aus dieser Studie gewinnen konnte, werden im Rahmen der Reflexion aus der Ich-Perspektive beschrieben.

### 6.1 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, welche Unterschiede in Bezug auf die Ansprüche an verständliche Sprache zwischen den Gruppen *Menschen mit Deutsch als L2* (Gruppe L2) und *Menschen mit geistiger Behinderung* (Gruppe GB) bestehen.

Für die Studie wurde ein Ausgangstext in Leichter Sprache zusätzlich in die Sprachvarietäten Einfache Sprache und Standardsprache übersetzt. Die drei Textversionen wurden einer qualitativen Textanalyse unterzogen und auf quantitativer Ebene wurde der LIX berechnet. Zudem wurden die Verständlichkeitsbarrieren für die Gruppen GB, L2 und Studierende ermittelt. In einem weiteren Schritt wurde die Verständlichkeit der drei Textversionen mittels einer quantitativen Untersuchung in Form einer Rezeptionsstudie mit Testpersonen der beiden Gruppen Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit Deutsch als L2 getestet. Für die Rezeptionsstudie wurde ein verständnissichernder Fragebogen mit geschlossenen, standardisierten Fragen entwickelt.

Die Textanalyse und der Lesbarkeitsindex bestätigen die Annahme, dass Leichte Sprache die maximal verständlichkeitsorientierte Variante des Deutschen ist, während Einfache Sprache das Kontinuum bis hin zur am schwersten verständlichen Standardsprache bildet. Diese Feststellung spiegelt sich auch in den Ergebnissen des Praxistests bei beiden Gruppen. Mehrere Verstösse gegen die Regeln für Leichte Sprache, die im standardsprachlichen Text vorkommen, finden sich auch im Text in Einfacher Sprache, was vermuten liesse, dass der Schwierigkeitsgrad der beiden Texte näher beieinander liegt als bei den Texten in Leichter Sprache und Einfacher Sprache – darauf liesse sich bereits durch das alleinige Betrachten des Layouts schliessen. Auch gemäss Lesbarkeitsindex (LIX) ist der Sprung von Leichter Sprache zu Einfacher Sprache grösser als von Einfacher Sprache zur Standardsprache.

Die Auswertung des Praxistests deckt jedoch auf, dass sich die Rezeption der Sprachvarietäten anders verhält. So unterscheiden sich die erreichten Ergebnisse bei Einfacher Sprache und Leichter Sprache über alle Fragen hinweg insbesondere bei der Testpersonen-

Gruppe L2 nur geringfügig. Auch bei der Testpersonen-Gruppe GB ist die Verständlichkeitsquote von Standardsprache weitaus tiefer, während Leichte Sprache und Einfache Sprache nahe beieinander liegen. Hier scheint bemerkenswert, dass einige Testpersonen, die viele Fragen richtig beantworten konnten, meist auch im Text in Leichter Sprache scheiterten, wenn sie die Frage in Einfacher Sprache nicht beantworten konnten. Dies lässt die Vermutung zu, dass die zusätzliche Verständlichkeit von Leichter Sprache bei steigender Lesekompetenz im Vergleich zur Einfachen Sprache abnimmt. Für viele Testpersonen scheinen die Hürden der isolierten Verstösse gegen die Regeln für Leichte Sprache überwindbar zu sein. Sobald diese Hürden aber in Kombination auftreten, wie dies beim standardsprachlichen Text an mehreren Stellen der Fall ist, wird die Verständlichkeit erheblich beeinträchtigt.

Überraschend ist zudem, dass die Ergebnisse der beiden Gruppen *Menschen mit geistiger Behinderung* und *Menschen mit Deutsch als L2* bei allen Sprachvarietäten demselben Muster folgen (die Verständlichkeit nimmt im gleichen Verhältnis zu, je verständlichkeitsorientierter die Sprachvarietät ist) und sich nur bei wenigen Fragen unterscheiden. Eine dieser wenigen Ausnahmen bildet die Frage *Was ist ein anderes Wort für Kohlenstoffdioxid*, die für die Gruppe L2 eine grössere Fachsprachenbarriere darstellte. Die Unterschiede innerhalb der Testpersonengruppen sind grösser, wie die Betrachtung der individuellen Resultate zeigt. Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Zielgruppen mit denjenigen der Kontrollgruppe (Studierende) wird klar, dass Handlungsbedarf besteht. Auch wenn einige Testpersonen in der Lage sind Textstellen in Standardsprache zu verstehen, zeigt die hohe Fehlerquote und die aufgewendete Zeit für die Durchführung des Praxistests, dass der kognitive Aufwand für die Zielgruppe deutlich höher ist. Leichte Sprache scheint also für Menschen mit geistiger Behinderung wie auch für Menschen mit Deutsch als L2 eine sinnvolle Alternative zur schwer verständlichen Standardsprache darzustellen. Auch die Erkenntnis, dass die Ansprüche an verständliche Sprache innerhalb der Gruppen ein breites Spektrum abdecken und sich die Bedürfnisse zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern stark unterscheiden, unterstreicht die Heterogenität der Zielgruppe. Verschiedene Anspruchsgruppen von verständlicher Sprache sind schwer abzugrenzen. Konkret kann die Fragestellung dieser Arbeit also damit beantwortet werden, dass die Unterschiede unter Betrachtung der Resultate der gesamten Gruppen in Bezug auf die Rezeption von Sprache zwischen den beiden Gruppen *Menschen mit Deutsch als L2* und *Menschen mit geistiger Behinderung* nicht entscheidend sind. Die individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern sind jedoch gross. Dies spiegelt die in Kapitel 2.7.1 beschriebene Heterogenität innerhalb der Zielgruppen und zeigt, dass es ein breites Spektrum an Lesekompetenz mit verständlicher Sprache abzudecken gilt.

Um also möglichst viele Menschen mit einer verständnis erleichternden Variante des Deutschen zu erreichen, scheint es demnach sinnvoll, sich an der Lesekompetenz der Schwächsten zu orientieren – ein Argument für die Leichte Sprache. Trotzdem scheint bereits Einfache Sprache für viele Menschen das Tor zur literalen Gesellschaft zu öffnen, was

insbesondere unter Berücksichtigung des Prinzips der Lernfunktion (vgl. Kapitel 2.2.2) aufhorchen lässt.

## 6.2 Kritische Reflexion der Studie

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine exemplarische Untersuchung. Der Praxistest wurde mit zehn Testpersonen aus der Gruppe *Menschen mit geistiger Behinderung* und mit sechs Testpersonen aus der Gruppe *Menschen mit Deutsch als L2* durchgeführt. Die Anzahl Testpersonen reichte aus, um Erkenntnisse zur Verständlichkeit der drei Sprachvarietäten Leichte Sprache, Einfache Sprache und Standardsprache in Bezug auf die beiden Zielgruppen zu gewinnen. Um ein umfassenderes Bild zur Rezeption der Sprachvarietäten zu erhalten, ist eine grösser angelegte Studie mit mehreren Testpersonen anzustreben. Durch individuelle Unterschiede der Testpersonen, beispielsweise die Kultur, die Lesegewohnheiten oder die Schulbildung betreffend, ist die Reliabilität bei dieser Anzahl Teilnehmenden gefährdet. Der Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe, insbesondere bei der Zielgruppe *Menschen mit geistiger Behinderung* untermauert die Kritik betreffend die Reproduzierbarkeit. Weiter wäre eine Rezeptionsstudie mit einem diverseren Testpersonenprofil hinsichtlich der primären und sekundären Zielgruppe von Leichter Sprache wünschenswert. Die in Kapitel 3.7.2 beschriebene ökologische Validität wurde eingehalten und die Durchführung vor Ort im Klassenzimmer hat sich bewährt. Entsprechend scheint auch für eine breitangelegte Folgestudie die Durchführung in mehreren Klassenzimmern empfehlenswert und ist einer zentralisierten Studie an einem den Testpersonen unbekanntem Ort vorzuziehen.

## 6.3 Reflexion der Erkenntnisse und Ausblick

Ich bin durch diese Masterarbeit zur Erkenntnis gekommen, dass zwar Unterschiede zwischen den Anspruchsgruppen von Leichter Sprache bestehen, individuelle Bedürfnisse aber stärker zu gewichten sind. Es gibt kein fertiges Schnittmuster, um Texte auf die verschiedenen Zielgruppen von Leichter Sprache zuzuschneiden. So heterogen wie der kulturelle Hintergrund, das Bildungsniveau, die kognitive Leistungsfähigkeit und die charakterliche Prägung sind auch die Ansprüche an verständliche Texte.

Dies bedeutet, dass es das ganze Kontinuum zwischen Leichter Sprache und Standardsprache abzudecken gilt. Im Gegensatz zur Standardsprache konnten die Testpersonen mit Einfacher Sprache zu grossen Teilen erreicht werden. Für einige Testpersonen war jedoch auch Einfache Sprache zu schwer verständlich und Leichte Sprache zielführender. Ich betrachte es demnach als sinnvoll, sich bei der Produktion von Texten in Leichter Sprache an Menschen mit einer sehr tiefen Lesekompetenz zu orientieren und die Regeln für Leichte Sprache demnach strikt einzuhalten. Um dem ganzen Spektrum zwischen Leichter Sprache und Standardsprache gerecht zu werden, scheint eine weitere Textversion in Ein-

facher Sprache das Mittel der Wahl. Die Produktion von Texten in Leichter Sprache ist zeitintensiv – der Transfer in eine weitere Sprachvarietät käme also grossem Aufwand gleich. Trotzdem scheint dieser Ansatz realisierbar, was ich hier als Ausblick kurz erläutere.

Damit der Übersetzungsaufwand in einem praktikablen Rahmen bleibt, schlage ich unter Berücksichtigung der erhobenen Daten vor, dass in einem ersten Schritt die Relevanz von Texten eingeschätzt werden sollte. Dabei könnten Texte in Kategorien wie (1) *zwingende Informationstexte* (*Abstimmungsunterlagen, Weisungen des BAG etc.*), (2) *wichtige Informationstexte* und (3) *zusätzliche Informationen* gegliedert werden – der Mitbeinbezug der Zielgruppe sowie eine gesetzlich geregelte Grundlage wäre für diese Kategorisierung wichtig. Texte, die *zwingender* Natur sind (beispielsweise Weisungen des BAG), sollten in Leichter Sprache und wenn möglich auch in Einfacher Sprache verfügbar sein, *wichtige* Texte mindestens in Einfacher Sprache und wenn möglich in Leichter Sprache und *Zusatzinformationen* in Einfacher Sprache und falls Kapazität besteht in Leichter Sprache. Da der Transfer in Einfache Sprache weniger zeitaufwändig ist, könnte so nach dem Optimumprinzip möglichst vielen Menschen möglichst viel Kommunikation zugänglich gemacht werden.

Fast alle Testpersonen gaben an, gerne oder sehr gerne zu lesen. Der Eindruck, den ich bei der Durchführung vor Ort in den verschiedenen Klassen gewann, deckt sich mit den Resultaten aus dem Dokument *Persönliche Daten*. Die hohe Lesemotivation der Testpersonen trotz der teilweise geringen Lesekompetenz oder den geringen Deutschkenntnissen unterstreicht, wie wichtig es ist, möglichst vielen Menschen den Zugang zur hiesigen literalen Gesellschaft zu ermöglichen – das Sprachangebot würde genutzt werden. Zur Wirksamkeit von verständlichkeitsorientierten Sprachvarietäten besteht für mich nach dieser Studie kein Zweifel mehr. Verständliche Sprache öffnet also vielen Menschen das Tor zur literalen Gesellschaft. Der Miteinbezug der Zielgruppe in den Übersetzungsprozess aber auch in die Repräsentation von verständlicher Sprache ist eminent wichtig, um die Wirksamkeit zu demonstrieren und mit dem bestehenden Stigma zu brechen.

## Abkürzungsverzeichnis

BehiG	Behindertengleichstellungsgesetz (Schweiz)
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz (Deutschland)
BI	Barriereindex
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
ES	Einfache Sprache
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
L2	Zweitsprache
LIX	Lesbarkeitsindex
LS	Leichte Sprache
o. J.	ohne Jahresangabe
StS	Standardsprache
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Formel zur Berechnung des LIX (eigene Darstellung, Quelle: Björnsson 1968).....	36
Abb. 2:	GB – Alter.....	53
Abb. 3:	L2 – Alter.....	53
Abb. 4:	GB – Geschlecht.....	54
Abb. 5:	L2 – Geschlecht.....	54
Abb. 6:	GB – Erstsprache.....	54
Abb. 7:	L2 – Erstsprache.....	54
Abb. 8:	GB – Leseverhalten.....	55
Abb. 9:	L2 – Leseverhalten.....	55
Abb. 10:	GB – Verständnisrating.....	55
Abb. 11:	L2 – Verständnisrating.....	56
Abb. 12:	GB – Frage 1.....	57
Abb. 13:	L2 – Frage1.....	57
Abb. 14:	GB – Frage 2.....	57
Abb. 15:	L2 – Frage 2.....	57
Abb. 16:	GB – Frage 3.....	58
Abb. 17:	L2 – Frage 3.....	58
Abb. 18:	GB – Frage 4.....	58
Abb. 19:	L2 – Frage 4.....	58
Abb. 20:	GB – Frage 5.....	59
Abb. 21:	L2 – Frage 5.....	59
Abb. 22:	Zusammenfassung der Antworten.....	61
Tabelle 1:	Textbeispiel 1 mit Nominalphrasen in LS.....	43
Tabelle 2:	Textbeispiele 2 bis 4: Fremdwörtern in LS, ES und StS.....	44
Tabelle 3:	Textbeispiele 5 bis 7: Fremdwörtern in LS, ES und StS.....	44
Tabelle 4:	Textbeispiele 8 bis 10: Fachwörter in LS, ES und StS.....	45
Tabelle 5:	Textbeispiele 11 bis 13: Metaphern in LS, ES und StS.....	45
Tabelle 6:	Textbeispiele 14 bis 16: Mentale Räume in LS, ES und StS.....	46
Tabelle 7:	Textbeispiele 17 bis 19: Satzgefüge in LS, ES und StS.....	47
Tabelle 8:	Textbeispiele 20 bis 22: Vorfeld und Nachfeld in LS, ES, und StS.....	47
Tabelle 9:	Textbeispiel 23 bis 25: Reihungen in LS, ES und StS.....	47
Tabelle 10:	Textbeispiele 26 bis 28: Textebene in LS, ES und StS.....	48
Tabelle 11:	Frage 1 im Fragebogen.....	48
Tabelle 12:	Textausschnitte zur Beantwortung von Frage 1.....	49
Tabelle 13:	Frage 2 im Fragebogen.....	49
Tabelle 14:	Textausschnitte zur Beantwortung von Frage 1.....	49
Tabelle 15:	Frage 3 im Fragebogen.....	49
Tabelle 16:	Textausschnitt zur Beantwortung von Frage 3.....	50
Tabelle 17:	Frage 4 im Fragebogen.....	50
Tabelle 18:	Textausschnitt zur Beantwortung von Frage 4.....	50
Tabelle 19:	Frage 5 im Fragebogen.....	50
Tabelle 20:	Textausschnitt zur Beantwortung von Frage.....	51
Tabelle 21:	LIX (eigene Darstellung, Quelle: Lenhard & Lenhard 2020).....	51
Tabelle 22:	Verständlichkeitsbarrieren (eigene Darstellung, Quelle: Rink, 2020, S. 143).....	51

## Bibliografie

- Andreotti, M. (2021, 09.03.).** Herablassend und dumm. St. Galler Tagblatt. <https://www.tagblatt.ch/meinung/kommentare/herablassend-und-dumm-ld.2112398> [zit. 30.05.2022].
- Bieling, Gollner, U., & Joost, G. (2012).** Schnittstelle Hand – Kommunikation mit Gefühl. *I-Com*, 1(2), 32–36.
- Björnsson, C. H. (1968).** *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- BMAS. (2014).** Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [zit. 03.06.2022].
- BMJV. (2002).** Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (Behindertengleichstellungsgesetz, BGG). Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/> [zit. 03.06.2022].
- BMJV. (2011, 12.09.).** Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik, BITV 2.0). Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, [https://www.gesetze-im-internet.de/bitv\\_2\\_0/BJNR184300011.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html) [zit. 04.06.2022].
- Bock, B. M. (2014).** „Leichte Sprache“. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus linguistischer Sicht. In S. J. Jekat, E. J. Jüngst, K. Schubert et al. (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (TransÜD: Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens & Dolmetschens, Bd. 69, S. 17–52). Berlin: Frank & Timme.
- Bock, B. M. (2015a).** Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen. 5 Thesen zur leichten Sprache. In *Didaktik Deutsch*. 20(38), 9–17.
- Bock, B. M. (2015b).** Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Zielgruppen. Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von „Leichter“ und „einfacher Sprache“. In F. Vogel, & C. Knobloch (Hrsg.), *Linguistik Online*, 2015/4. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/2196> [zit. Am 21.07.2022], 115–135.
- Bock, B. M., Fix, U., & Lange, D. (2017).** Das Phänomen «Leichte Sprache» im Spiegel aktueller Forschung – Tendenzen, Fragestellungen und Herangehensweisen. In B. M. Bock, U. Fix, & D. Lange (Hrsg.), *Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung*. (Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Bd. 1, S. 11–34). Berlin: Frank Timme.
- Bock, B. M. (2019).** *Leichte Sprache – kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt*. Berlin: Frank & Timme.
- Bredel, U., & Maass, C. (2016a).** *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Bredel, U., & Maass, C. (2016b).** *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Bundesfachstelle Barrierefreiheit (o. J.).** Neue BITV 2.0 in Kraft. Bundesfachstelle für Barrierefreiheit, [https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Fachwissen/Informationstechnik/EU-Webseitenrichtlinie/BGG-und-BITV-2-0/Die-neue-BITV-2-0/die-neue-bitv-2-0\\_node.html](https://www.bundesfachstelle-barrierefreiheit.de/DE/Fachwissen/Informationstechnik/EU-Webseitenrichtlinie/BGG-und-BITV-2-0/Die-neue-BITV-2-0/die-neue-bitv-2-0_node.html) [zit. 05.06.2022].
- Der Bundesrat. (2004, 01.07.).** Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG. Der Bundesrat, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de> [zit. 21.06.2022].
- Döring, N., & Bortz, J. (2016).** *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin: Springer.
- EDI. (o. J.).** Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Eidgenössisches Departement des Innern, <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html> [zit. 05.06.2022].
- EJPD. (2022).** Asylstatistik 2021. Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement, <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/sem/medien/mm.msg-id-87177.html> [zit. 21.07.2022]
- Finnern, N., & Thim, A. (2013).** Zur Konstruktion und Reifizierung von ‚Behinderung‘ durch Forschung. In C. Dorrace, & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 13, (S. 159–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fornfeld, B. (2000).** *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Fröhlich, W., & Candussi, C. (2021).** Easy Language in Austria. In C. Lindholm, U. Vanthatalo, & C. Diacquenod. *Handbook of Easy Languages in Europe* (Easy – Plain – Accessible, Bd. 8, S. 27–52). Berlin: Frank & Timme.
- Grotlüschen, A., & Riekman, W. (2011).** *Leo. - level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus: Presseheft.* Hamburg: Universität Hamburg.
- Gutermuth, S. (2020).** *Leichte Sprache für alle? Eine zielgruppenorientierte Rezeptionsstudie zu Leichter und Einfacher Sprache.* Berlin: Frank & Timme.
- Heimlich, U. (2009).** *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heine, A. (2017).** Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form Leichter Sprache? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ. In B. Bock, U. Fix, & D. Lange (Hrsg.). *Leichte Sprache im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Bd. 1, S. 401–414). Berlin: Frank Timme.
- Hellbrück, J., & Kals, E. (2012).** *Umweltpsychologie* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmle, K. (2017).** *Leichte Sprache. Ein Überblick für Übersetzer.* Berlin: BDÜ Fachverlag.
- Hoffmann, L., Shinichi, K., & Riedl, M. et al. (Hrsg.) (2017).** *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Inclusion Handicap. (2022, 31.03.).** UNO-Ausschuss stellt der Schweiz ein schlechtes Zeugnis aus. Inclusion Handicap, <https://www.inclusion-handicap.ch/de/themen/un-brk/pruefverfahren/concluding-observations-674.html> [zit. 03.06.2022].
- Insieme. (2022).** Geistige Behinderung. Insieme, <https://insieme.ch/thema/geistige-behinderung/> [zit. 30.06.2022].
- Insieme (2022).** Über insieme. Insieme, <https://insieme.ch/ueber-insieme/> [zit. 04.06.2022].
- Kellermann, G. (2014, 19.02).** Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition/> [zit. 29.05.2022].
- Kercher, J. (2013).** *Verstehen und Verständlichkeit von Politikersprache: Verbale Bedeutungsvermittlung zwischen Politikern und Bürgern.* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kerkmann, F., & Lewandowski, D. (2015).** Der rechtliche Rahmen. Ein Überblick über Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Normen zu barrierefreier Information und Kommunikation. In F. Kerkmann, D. Lewandowski (Hrsg.), *Barrierefreie Informationssysteme. Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderung in Theorie und Praxis.* (Age of Access? Grundfragen der Informationsgesellschaft, Bd. 6, S. 11–48). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kniel, & Windisch, M. (2005).** *People first: Selbsthilfegruppen von und für Menschen mit geistiger Behinderung.* München: E. Reinhardt.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2022).** *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson.* Psychometrica, <http://www.psychometrica.de/lix.html>. [zit. 03.06.2022].
- Maass, C., Rink, Z., & Zehrer, C. (2014).** Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft. In S. J. Jekat, E. J. Jüngst, K. Schubert et al. (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (TransÜD: Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens & Dolmetschens, Bd. 69, S. 53–85). Berlin: Frank & Timme.
- Maass, C. (2015).** *Leichte Sprache. Das Regelbuch.* Berlin: Lit Verlag.
- Maass, C. (2020).** *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability.* Berlin: Frank & Timme.
- Maass, C. et al. (2021).** Easy Language in Germany. In C. Lindholm, U. Vanthatalo, & C. Diacquenod. *Handbook of Easy Languages in Europe* (Easy – Plain – Accessible, Bd. 8, S. 191–218). Berlin: Frank & Timme.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. et al. (2006).** *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Ochsenbein, T. (2014, 08.09.).** Schlimmer als Realsatire. Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/schlimmer-als-realsatire-ld.738842?reduced=true> [zit. Am 30.05.2022].
- Parpan-Blaser, A. et al. (2021).** Easy Language in Switzerland. In C. Lindholm, U. Vanthatalo, & C. Diacquenod. *Handbook of Easy Languages in Europe* (Easy – Plain – Accessible, Bd. 8, S. 573–622). Berlin: Frank & Timme.

- Phakiti, A., & Paltridge, B. (2015).** Approaches and methods in Applied Linguistics research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Hrsg.), *Research Methods in Applied Linguistics. A Practical Resource*. (Bloomsbury Academic, S. 5–25). London: Bloomsbury.
- Porst, R. (2009).** *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riehl, C. M. (2014).** *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rink, I. (2020).** *Rechtskommunikation und Barrierefreiheit. Zur Übersetzung juristischer Informations- und Interaktionstexte in Leichte Sprache*. Berlin: Frank & Timme.
- Roth, F. (2019, 11.12.).** Ratifizierung des Fakultativprotokolls zur Uno-Behindertenrechtskonvention. Das Schweizer Parlament, <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?Affairid=20194424> [zit. 21.06.2022].
- Schecker, M. (2003).** Sprache und Demenz. In R. Fiehler, & C. Timm (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation im Alter*. (S. 278-292). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schubert, K. (2014).** Barrierefrei, reguliert, gelenkt. Prinzipien optimieren Eingreifens in Sprache und Kommunikation. In S. J. Jekat, E. J. Jüngst, K. Schubert et al. (Hrsg.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (TransÜD: Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens & Dolmetschens, Bd. 69, S. 201–220). Berlin: Frank & Timme.
- Schubert, K. (2016).** Barriereabbau durch optimierte Kommunikationsmittel: Versuch einer Systematisierung. In N. Mälzer (Hrsg.), *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis* (Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Bd. 2, S. 15–34). Berlin: Frank Timme.
- Schuppener, S., Schlichting, H., & Goldbach, A., et al. (2021).** *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Seidel, M. (2013).** Geistige Behinderung – eine Einführung. In P. Bienstein, J. Rojahn (Hrsg.), *Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (S. 11–28). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sigot, M. (2017).** *Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprozess* (2. Aufl.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Stefanowitsch, A. (2014).** Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/179343/leichte-sprache-komplexe-wirklichkeit/> [zit. 31.05.2022].
- Stöppler, R. (2014).** *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Trim, J. et al. (2001).** *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- WHO. (2022).** Definition des Begriffs „geistige Behinderung“. Weltgesundheitsorganisation, <https://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability> [zit. 03.06.2022].

## Anhang

Im Anhang sind alle relevanten Dokumente einsehbar, die für diese Masterarbeit verwendet wurden. Darunter finden sich die Ausgangstexte in den drei Sprachvarietäten, der Fragebogen, die Einwilligungserklärung und das Dokument *Persönliche Daten*. Text und Formatierung wurden dabei von den in der Studie verwendeten Dokumenten übernommen. Die Resultate aus dem Praxistests und alle erhobenen Testpersonendaten sind in einem separaten elektronischen Anhang auf Anfrage einsehbar.

A Text in Leichter Sprache

B Text in Einfacher Sprache

C Text in Standardsprache

D Fragebogen

E Einwilligungserklärung

F Persönliche Daten

G Resultate Praxistest, erhobene Testpersonendaten

## Anhang A: Text in Leichter Sprache

Leichte Sprache

### **Wieso gibt es den Klima-wandel?**

Es gibt viele Gründe für den Klima-wandel.

**Nicht** nur ein Grund ist schuld.

Ein wichtiger Grund ist:

Es gibt zu viel CO<sub>2</sub> in der Luft.

CO<sub>2</sub> ist ein Gas.

Ein anderes Wort für CO<sub>2</sub> ist: Kohlen-stoff-dioxid.

CO<sub>2</sub> entsteht in vielen Situationen.

Zum Beispiel:

CO<sub>2</sub> ist in den Abgasen drin.

Abgase entstehen

- beim Auto-fahren.
- beim Heizen mit Kohle.
- in einer Fabrik.

Ist viel CO<sub>2</sub> in der Luft?

Dann wird es auf der Erde immer wärmer.

Das ist der Klima-wandel.

Der Klima-wandel hat viele Folgen.

Zum Beispiel:

- Es wird immer wärmer.
- Es gibt mehr Überschwemmungen.
- Es gibt mehr Stürme.

Deshalb müssen die Menschen etwas tun gegen den Klima-wandel.

Die Menschen können das Klima schützen.

Das heisst: Klima-schutz.

Die Luft wird dann besser.

Die Menschen sind dann gesünder.

Der Klima-schutz trägt Früchte.

Das heisst: Der Klima-schutz lohnt sich.

## Anhang B: Text in Einfacher Sprache

Einfache Sprache

### Gründe für den Klimawandel

Für den Klimawandel gibt es verschiedene Gründe. Dazu gehört der Anstieg von CO<sub>2</sub> in der Luft. Dieses Kohlenstoffdioxid entsteht zum Beispiel durch Autofahren, Kohleheizungen oder die Industrie. Das führt zur Erderwärmung. Durch den Klimawandel gibt es auch immer mehr Stürme und Überschwemmungen. Deshalb müssen die Menschen etwas dagegen tun. Der Klimaschutz trägt teilweise bereits Früchte, denn die Luftqualität wird immer besser.

## Anhang C: Text in Standardsprache

Standardsprache

### Klimawandel

Für den Klimawandel gibt es diverse Gründe, wie etwa der erhöhte CO<sub>2</sub>-Gehalt in der Luft. Auslöser für diesen Anstieg von Kohlenstoffdioxid sind unter anderem der Individualverkehr, Kohleheizungen und die Industrie. Diese Faktoren führen zu einem erhöhten CO<sub>2</sub>-Ausstoss und schliesslich zur globalen Erwärmung. Neben Hitzewellen häufen sich dadurch Stürme und Überschwemmungen, doch wir können etwas dagegen tun. Der Klimaschutz trägt bereits Früchte, dies zeigt sich an der verbesserten Luftqualität.

## Anhang D: Fragebogen

### Fragen zum Text

#### Wie schwierig war der Text?

- Ich habe alles verstanden
- Ich habe viel verstanden
- Ich habe wenig verstanden
- Ich habe nichts verstanden

#### Frage 1

Gibt es für den Klima-wandel nur einen Grund?

- Ja, für den Klima-wandel gibt es nur einen Grund.
- Nein, für den Klima-wandel gibt es viele Gründe.

## Frage 2

Was ist ein anderes Wort für Kohlen·stoff·dioxid?

## Frage 3

Wie entsteht CO<sub>2</sub>?

- beim Velo·fahren
- Beim Laufen
- Beim Auto·fahren
- Beim Schwimmen
- In einer Fabrik

## Frage 4

Was macht der Klima-wandel mit der Erde?

- Die Erde wird kälter
- Die Erde wird schöner
- Die Erde wird grüner
- Die Erde wird wärmer

## Frage 5

Was bedeutet:

Der Klima-schutz trägt Früchte?

- Der Klima-schutz lohnt sich
- Der Klima-schutz macht Spass.
- Der Klima-schutz ist dringend.
- Der Klima-schutz hat mit Essen zu tun.

## Anhang E: Einwilligungserklärung

**Hallo!**

Mein Name ist **Fabio**.

Ich komme aus St. Gallen.

Ich studiere an einer **Universität**.

Ich schreibe eine Arbeit über **Leichte Sprache**.

**Leichte Sprache** ist sehr wichtig.

Leichte Sprache hilft Menschen dabei,

**Texte zu verstehen**.

Dafür brauche ich Ihre **Hilfe**.

### Einwilligungs·erklärung

Einwilligungs·erklärung heisst:

Ich mache freiwillig am Test mit.

Bitte Lesen Sie den folgenden Text.

- Ich mache **freiwillig** am Test mit.
- Herr Ben Soltane hat mir den **Ablauf** von dem Test erklärt.
- Mein Name wird **nicht gespeichert**.
- Meine Antworten dürfen für **diese Arbeit verwendet** werden.
- Ich darf den **Test jederzeit abbrechen**.

Name und Unterschrift

Name und Unterschrift

Fabio Ben Soltane

## Anhang F: Persönliche Daten

### Persönliche Daten

Wie alt sind Sie?

Sind sie weiblich oder männlich?

- weiblich
- männlich
- keine Angabe

Was ist ihre Mutter-sprache?

Lesen Sie gerne?

 <input type="radio"/> Ja, sehr.	 <input type="radio"/> Ja.	 <input type="radio"/> Nicht so.	 <input type="radio"/> Nein.
---	---	--	---

## Anhang G: elektronischer Anhang

Die im Praxistests erhobenen Daten befinden sich aus Gründen des Umfangs in einem separaten elektronischen Anhang. Dazu gehören die von den Testpersonen ausgefüllten Dokumente *Fragebogen*, *Einwilligungserklärung* und *Persönliche Daten*.

Die Daten können auf Anfrage eingesehen werden.