

Leichte Sprache im inklusiven Politikunterricht - Eine Evaluation der „Regeln für Leichte Sprache“-

Katharina Makat

Fehler! Textmarke nicht definiert.

1. Einleitung2

1.1 Relevanz des Forschungsgegenstandes und der Fragestellung2

1.2 Forschungsstand5

1.3 Vorgehen7

2. Definitionen9

2.1 Leichte Sprache9

2.1.1 Leichte Sprache – Abgrenzung zu einfacher Sprache, bürgernaher Sprache und Easy-To-Read10

2.1.2 Merkmale Leichter Sprache11

2.2 Inklusion14

3. Theoretischer Teil16

3.1 Gesellschaftliche Inklusion durch Leichte Sprache17

3.2 Inklusion durch Leichte Sprache im Politikunterricht19

3.3 Regelwerke in Leichter Sprache21

3.3.1 Potenziale und Grenzen leichtsprachiger Regelwerke aus sprachwissenschaftlicher Perspektive24

3.3.2 Sprachwissenschaftliche Analysekriterien28

3.3.3 Politikdidaktische Grundlage31

3.3.4 Potenziale und Grenzen leichtsprachiger Regelwerke aus politikdidaktischer Perspektive36

3.3.5 Politikdidaktische Analysekriterien41

3.3.6 Politikdidaktische und sprachwissenschaftliche Analysekriterien44

3.4 Bewertung der Regeln für Leichte Sprache46

3.4.1 Kritik aus sprachwissenschaftlicher Perspektive47

3.4.2 Vorabannahmen aus politikdidaktischer Perspektive57

4. Forschungsdesign65

4.1 Feldzugang65

4.2 Datenerhebungsmethode – Das problemzentrierte Experteninterview67

4.3 Interviewleitfaden68

4.4 Datenauswertungsmethode – Die qualitative Inhaltsanalyse71

4.5 Analyse der Befunde72

5. Interpretation der Befunde82

5.1 Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis82

5.2 Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis88

5.3 Bewertung der Befunde92

6. Fazit und Ausblick102

Literaturverzeichnis107

1. Einleitung

1.1 Relevanz des Forschungsgegenstandes und der Fragestellung

Das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) vom 27.04.2002 fordert die Barrierefreiheit für Menschen mit Beeinträchtigungen ein. Dies gilt nicht nur für physische Barrieren, sondern auch für sprachliche. 2011 wurde das BGG deshalb durch die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung ergänzt. Diese regelt den Internetauftritt des Bundes und gibt eine standardisierte Leichte Sprache¹ für ebendiese Webauftritte vor. Auch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2008 fordert die Gleichberechtigung aller Menschen in allen Lebensbereichen. Diese Forderung eröffnet die Notwendigkeit, Informationen für alle verständlich aufzubereiten.

¹ Leichte Sprache ist der Eigenname des Sprachkonzeptes. Das Netzwerk Leichte Sprache empfiehlt zur unmissverständlichen Darstellung, diese besondere Schreibweise zu verwenden. Deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit das Konzept Leichte Sprache mit Großbuchstaben geschrieben.

Die Verwendung Leichter Sprache als Varietät des Standarddeutschen ist eine Möglichkeit, Texte zu vereinfachen. Spätestens seit 2014 ist das öffentliche Interesse an Leichter Sprache gestiegen. Unterschiedliche Medien wie die *ZEIT* oder *der Tagespiegel* berichteten von ihr. Die Bundeszentrale für politische Bildung widmete ihr ein eigenes Themenheft; Wahlinformationen sowie aktuelle Meldungen werden seither in Leichter Sprache verbreitet. Die Ausbreitung der Leichten Sprache ist vorteilhaft für all diejenigen, die für ihre eigene Selbstvertretung und für ein eigenständiges Leben auf verständliche Informationen angewiesen sind (Maaß 2015: 20-22).

Ein Blick auf die Entwicklung der Leichten Sprache zeigt, dass sich vor allem zwei Regelwerke etabliert haben. Nach dem Vorbild der finnischen „Selkokieli“, die sich seit den 1970ern als Leichte Sprache in Finnland festigte, entwickelten viele Länder eine leicht verständliche Variante der Standardsprache. Belgien, Norwegen, die Niederlande, Schweden und Estland gelten hierbei als Vorreiter. Doch auch im englischsprachigen Raum entwickelte sich die Leichte Sprache als sogenannte Plain Language oder Easy-to-Read-Language.

2009 entwickelte Inclusion Europe, die europäische Vereinigung von Menschen mit geistiger Behinderung und ihren Familien, ein ausführliches Regelwerk, dessen Qualitätsstandards einheitliche Richtlinien zur Übersetzung unterschiedlicher Sprachen in Leichte Sprache anbieten. Ziel dieser Übersetzungsregeln ist es, Menschen mit Beeinträchtigungen über verständliche Texte gesellschaftliche Teilhabe und Selbstvertretung der eigenen Interessen zu ermöglichen. Diesem Ziel hat sich auch die People-First-Bewegung verschrieben, die in den Jahren 1997 bis 2001 mit dem Projekt „Wir vertreten uns selbst!“ den Fokus auf Leichte Sprache als Hilfe, Informationen weiterzuleiten, verbreitete. Gemeinsam mit Betroffenen und ÜbersetzerInnen² traten sie in Austausch, um Informationsmaterialien für Menschen mit Beeinträchtigungen zu entwickeln. Schilder, die mit dem Satz: „Halt! Leichte Sprache“ gekennzeichnet waren, dienten dazu, dass AdressatInnen leichtsprachiger Texte auf Sprachbarrieren

² Aus zeitökonomischen Gründen wird in dieser Arbeit das Binnen-I als Form des Genderns gewählt, wenngleich selbstverständlich alle Geschlechter gemeint sind.

aufmerksam machen konnten. Dadurch sollten die Verständlichkeit und die Qualität leichtsprachiger Texte erhöht werden.

2006 schloss sich das Netzwerk Leichte Sprache dem Projekt an, um anhand der Erkenntnisse der People-First-Bewegung ein Regelwerk für Leichte Sprache zu entwickeln (Maaß 2015: 18-20).

2009 wurden die Regeln für Leichte Sprache des Netzwerkes zum ersten Mal auf der Homepage des Netzwerkes veröffentlicht.

2013 publizierte das Bundesministerium für Arbeit und Soziales die Regeln als Broschüre. Seither sind sie in der Praxis der deutschsprachigen Übersetzungen weiter verbreitet als die Regeln der Inclusion Europe (Maaß 2015: 27-28). Mit seinem Regelwerk setzt das Netzwerk Leichte Sprache die Standards für das Verfassen leichter Texte.

2014 stellte die Sprachwissenschaftlerin Bettina M. Bock fest, dass die Mehrheit der Texte in Leichter Sprache unter Rückbezug auf den Regelkatalog des Netzwerkes Leichte Sprache entstehen, was angesichts dessen, dass das Regelwerk bisher nicht ausreichend überprüft wurde, nicht unproblematisch ist (Bock 2014: 19).

Mit der Einhaltung der UN-BRK sind deutsche Schulen dazu verpflichtet, inklusiven Unterricht zu gestalten. Versteht man Sprache als Schlüssel zu einer gelungenen gesellschaftlichen Teilhabe, ist eine fachübergreifende sprachliche Förderung unabdingbar. Im Dezember 2019 hat die Kultusministerkonferenz mit der Empfehlung „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ länderübergreifende Grundsätze der sprachlichen Bildung definiert. Sie legt fest, dass Sprachförderung im gesamten Bildungsprozess und fächerübergreifend gestärkt werden soll. Auf diese Weise kann die Persönlichkeits- und Wertentwicklung der SchülerInnen ganzheitlich unterstützt werden (KMK 2019: 2-6). Im Rahmen schulischer Bildungsprozesse wächst daher das Interesse an der Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts. Für das Fach Gesellschaft und Politik legt der Bremer Bildungsplan beispielsweise fest, dass die Förderung einer umfassenden Sprach- und Lesekompetenz ein wesentlicher Bestandteil politischer Bildung ist, da diese zur Entwicklung

der Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz sowie zur demokratischen Teilhabe beitragen (Bremer Bildungsplan GuP 2010: 4-5). Die Anwendung Leichter Sprache im Politikunterricht ist somit zugunsten der Inklusion und Sprachförderung durchaus erwünscht.

Doch für den Unterricht wurden bisher kaum leichtsprachige Materialien entwickelt (Riegert/Musenberg 2017: 388). Schulbuchverlage wie Westermann oder Klett versuchen zwar, auf die Bedürfnisse eines sprachsensiblen Fachunterrichts einzugehen, und verfassen differenzierte sowie einfache Ausgaben ihrer Schulbücher. Doch Leichte Sprache wird hierbei nicht verwendet. Somit sind die FachlehrerInnen und SonderpädagogInnen gezwungen, selbst leichtsprachige Materialien für ihren Unterricht zu erstellen, was aufgrund mangelnder Expertise eine große Herausforderung darstellt. Derzeitige Hilfsmittel sind nicht geeignet, um mit den fachwissenschaftlichen Anforderungen mitzuhalten. Für den sprachwissenschaftlichen Laien gibt es derzeit nur unzureichend geeignete Regelsysteme, Grammatiken, Wörterbücher und fachbezogene Terminologiedatenbanken. Dies hat zur Folge, dass die Qualität der leichtsprachigen Texte stark schwankt (Maaß 2015b: 3-6).

Nicht nur aus sprachwissenschaftlicher, sondern auch aus politikdidaktischer Sicht ergibt sich daher die Notwendigkeit, die Regeln für Leichte Sprache in Bezug auf ihre Anwendungspraxis zu evaluieren. Im Rahmen dieser Arbeit soll deshalb eruiert werden, welche Potenziale und Grenzen die Anwendung der Regeln für Leichte Sprache bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den inklusiven Politikunterricht mit sich bringt.

1.2 Forschungsstand

Obwohl das öffentliche Interesse an Texten in Leichter Sprache zunimmt und die Schaffung wissenschaftlich fundierter Hilfsmittel für die Übersetzung durchaus erwünscht ist, gibt es bisher kaum wissenschaftliche Publikationen zu Leichter Sprache. Die Wirksamkeit typischer Merkmale von Leichter Sprache, beispielsweise die Auswirkungen der repetitiven Syntax, des Großdrucks, der farbigen Illustrationen und der optischen Worttrennung sind noch nicht systematisch überprüft (Bock 2014: 19). Ausgenommen einiger Abschlussarbeiten und kleinerer Aufsätze gibt es bisher nur zwei größere Publikationen, die sich der wissenschaftlichen Analyse Leichter Sprache widmen.

„Leichte Sprache – Das Regelbuch“ erschien 2015 als Versuch, den wissenschaftlichen Diskurs mit der beruflichen Praxis zu verbinden (Maaß 2015: 5). Die Autorin des Regelwerks, Christiane Maaß, Begründerin der Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim, versucht mit ihrer kritischen Analyse unterschiedlicher Regelwerke, Leichte Sprache aus sprachwissenschaftlicher Perspektive einzuordnen und den ÜbersetzerInnen ein Regelwerk auf dieser Grundlage zu präsentieren. Das Werk der Forschungsstelle für Leichte Sprache dient im Rahmen dieser Forschungsarbeit als wesentliche Richtlinie zur Erstellung der Analysekriterien und ist richtungsweisend für die sprachwissenschaftliche Analyse der Leichten Sprache.

Ebenso relevant für die Ebene der Sprachwissenschaften ist der Sammelband „Leichte Sprache‘ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung“, der 2017 von Bettina M. Bock, Ulla Fix und Daisy Lange veröffentlicht wurde. Er ergründet vor allem die Zusammenhänge zwischen dem Gebrauch Leichter Sprache, ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und spezifischer sprachlicher Phänomene, welche die Leichte Sprache charakterisieren. Deshalb dienen die Aufsätze des Sammelbandes hierbei vor allem der Einordnung der Leichten Sprache in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang und dem Herausbilden charakteristischer Merkmale der Leichten Sprache.

Während die gesellschaftlichen Einsatzmöglichkeiten und Grenzen der Leichten Sprache bereits gut erfasst sind, ist die didaktische Dimension des Konzeptes bisher

kaum theoretisch aufgearbeitet und reflektiert erforscht (Riegert/Musenbergs 2017: 388). Lediglich drei Aufsätze des Sammelbandes „Didaktik der inklusiven politischen Bildung“, der 2015 von der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlicht wurde, widmen sich der Leichten Sprache in diesem speziellen Kontext. Nadine Rüstow und Bettina Zurstrassen hinterfragen in Bezug auf die politische Bildung das Konzept der Leichten Sprache und ihre Auswirkungen auf Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Ihre kritische Perspektive ist maßgeblich, um die Ansprüche, die der Politikunterricht an Leichte Sprache stellt, herauszuarbeiten. Für eine umfassende Bewertung der Leichten Sprache sind ihre Ausarbeitungen allerdings nicht tiefgreifend genug. Deshalb werden zur Evaluation der Regeln für Leichte Sprache grundsätzlichere politikdidaktische Prinzipien, Kompetenzmodelle des Politikunterrichts und der Beutelsbacher Konsens herangezogen. Sie dienen der tieferen Herleitung der Anforderungen, welche die Politikdidaktik an leichtsprachige Regelwerke stellt.

1.3 Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung sowie zur Analyse und Evaluation des Regelwerkes ist es notwendig, zunächst die Leichte Sprache in Abgrenzung zu anderen Sprachkonzepten zu definieren und die wichtigsten Merkmale der Leichten Sprache herauszustellen. Da sich diese Arbeit mit der Leichten Sprache im inklusiven Politikunterricht befasst, soll an dieser Stelle auch das vorliegende Verständnis von Inklusion offengelegt werden. Ab dem dritten Kapitel werden eine nähere, theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der bisherigen sprachwissenschaftlichen und politikdidaktischen Forschung zur Leichten Sprache sowie Regeln für Leichte Sprache beschrieben. Zunächst wird hier die gesellschaftliche Inklusion durch Leichte Sprache hinterfragt und darauffolgend die Verwendung der Leichten Sprache im inklusiven Politikunterricht aus wissenschaftlicher Perspektive kritisch beleuchtet. Hierbei soll herausgestellt werden, inwiefern Inklusion durch Leichte Sprache möglich ist und welche sprachlichen Ansprüche an Materialien in Leichter Sprache gestellt werden.

Im Anschluss daran sollen die Regelwerke der Leichten Sprache beschrieben und das hierbei evaluierte Regelwerk in den Gesamtkontext eingeordnet werden. Anschließend werden die Potenziale und Grenzen der leichtsprachigen Regelwerke aus sprachwissenschaftlicher Sicht erläutert. Um die politikdidaktische Perspektive her-zuleiten, werden im Kapitel 3.3.6 die sprachwissenschaftlichen Aspekte und die bis-herige politikdidaktische Kritik an der Leichten Sprache zusammengeführt und zu-sammen mit den wichtigsten Maximen der politischen Bildung als Grundlage für die Regelwerkanalyse zusammengefasst.

Der letzte Teil der theoretischen Auseinandersetzung bezieht sich explizit auf die Regeln der Leichten Sprache. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen und der aktuellen Forschung werden hierbei wesentliche Kritikpunkte aus sprachwissen-schaftlicher Sicht erläutert und Vorabannahmen für die politikdidaktische Perspek-tive herausgestellt. Auf dieser Basis werden die sprachwissenschaftlichen und poli-tikdidaktischen Erkenntnisse zu einem Kategoriensystem zusammengefasst, das die Grundlage für die Analyse des Regelwerks bildet.

Der empirische Teil dieser Arbeit beginnt im vierten Kapitel. Darin sollen zunächst der Feldzugang und die Entstehungssituation der Interviews beschrieben und die Auswahl der befragten Personen begründet werden. Anschließend folgen Beschrei-bungen der Datenerhebungsmethode und der Besonderheiten des problemzentrier-ten Experteninterviews sowie die Herleitung des Interviewleitfadens anhand der theoretischen Grundlage. Daran anschließend wird die hierbei verwendete qualita-tive Inhaltsanalyse nach Mayring als Datenauswertungsmethode beschrieben. An-hand dieser Ausführungen finden anschließend die Analyse der Interviews und die Auswertung der Ergebnisse statt.

Im fünften Kapitel dieser Arbeit werden die in den Interviews herausgestellten Be-funde in Bezug auf die Theorie interpretiert. Hierzu werden zunächst die Schnitt-stellen zwischen Theorie und schulischer Praxis sowie ihre Diskrepanzen herausge-arbeitet und anschließend bewertet. Im Fazit werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit zusammengefasst.

2. Definitionen

2.1 Leichte Sprache

Das Netzwerk Leichte Sprache definiert die Leichte Sprache auf seiner Homepage wie folgt (Netzwerk Leichte Sprache 2020):

Leichte Sprache ist eine sehr leicht verständliche Sprache. Man kann sie sprechen und schreiben. Leichte Sprache ist vor allem für Menschen mit Lern-Schwierigkeiten. Aber auch für andere Menschen. Zum Beispiel für Menschen, die nur wenig Deutsch können. Für Leichte Sprache gibt es feste Regeln. *(Zeilensprünge von Verf. entfernt)*

Grundsätzlich benennt die Beschreibung des Netzwerkes Leichte Sprache wesentliche Merkmale der Leichten Sprache. Sie ist leicht verständlich, die AdressatInnen sind Personen, die sprachliche Barrieren haben, und es gibt Regeln für Leichte Sprache. Die Merkmalsbeschreibung des Netzwerkes ist hinsichtlich der Komplexität der Leichten Sprache allerdings zu simpel. Sie lässt beispielsweise die sprachliche Reduktion auf Wort-, Satz-, Text-, Layout- und Bildebene, die Anwendungsbereiche und eine Einordnung der Leichten Sprache in das Feld der deutschen Sprache völlig außer Acht. Auch was die Verwendung Leichter Sprache angeht, besteht ein Widerspruch. Im sprach- und übersetzungswissenschaftlichen Kontext gibt es einen Konsens darüber, dass Leichte Sprache vornehmlich im schriftlichen Sprachgebrauch zu finden ist (Linz 2017: 148). An dieser Stelle ist die Definition des Netzwerkes Leichte Sprache fehlerhaft. Denn die Definition des Netzwerkes zeigt auch, dass es schwierig ist, Leichte Sprache treffend zu definieren. Weder im Kontext der Sprachwissenschaft noch in der Übersetzungswissenschaft ist dies bisher einheitlich gelungen. Häufig ist unsicher, wo Leichte Sprache im Feld des Standarddeutschen eingeordnet werden kann, weshalb sie oft in Abgrenzung zu anderen Konzepten vereinfachter Sprache betrachtet wird. Um für diese Arbeit eine Definition der Leichten Sprache herauszustellen, wird diese im Folgenden zunächst mit ähnlichen populären Konzepten wie der einfachen Sprache, der bürgernahen Sprache und der Easy-to-Read-Language verglichen. Anschließend folgt - basierend auf den Forschungsarbeiten von Bettina M. Bock und Christiane Maaß - eine Darlegung der wesentlichen

Merkmale Leichter Sprache. Da unterschiedliche Regelwerke verschiedene Charakteristika für leichtsprachige Texte festlegen, werden hierbei nur die gängigsten Merkmale Leichter Sprache benannt. Anhand der Abgrenzung Leichter Sprache zu anderen Konzepten und der Benennung wesentlicher Merkmalsausprägungen soll schließlich das Konzept der Leichten Sprache für diese Forschungsarbeit definiert werden.

2.1.1 Leichte Sprache - Abgrenzung zu einfacher Sprache, bürgernaher Sprache und Easy-to-Read

Leichte Sprache grenzt sich im Wesentlichen von drei weiteren Sprachformen ab, die ebenfalls Kommunikationsbarrieren aufbrechen sollen: der einfachen Sprache, der bürgernahen Sprache und dem Leichten Lesen (Easy-to-Read). Einfache Sprache zeichnet sich - verglichen mit der Leichten Sprache - durch einen komplexeren Sprachstil aus. Ihre Formulierungen sind durch weniger strenge Gestaltungsnormen reglementiert. Für Texte in einfacher Sprache gibt es kein Regelwerk. Die Offenheit der Textgestaltung lässt es - anders als bei Leichter Sprache - zu, dass die Originaltexte und ihre Paralleltex te sich sehr ähneln. Der Sprachstil der einfachen Sprache ist komplexer als jener der Leichten Sprache. Zwar werden auch hierbei Fremdwörter vermieden, doch ist der Gebrauch von Haupt- und Nebensatzkonstruktionen zulässig. Alltagssprachliche Begriffe werden als bekannt vorausgesetzt. Auch der Aufbau der Texte ist anspruchsvoller als jener der Leichten Sprache. Zwar soll auch in einfachen Texten darauf geachtet werden, dass das Layout des Textes überschaubar ist, jedoch sind die Ausgestaltung der Absätze und das optische Erscheinungsbild hierbei nicht so streng geregelt. Der Adressatenkreis für Texte in einfacher Sprache ist noch weiter gefasst als jener für Leichte Sprache. Zum Adressatenkreis der Texte in einfacher Sprache gehören - neben geistig und körperlich beeinträchtigten Personen sowie SprachlernerInnen - auch Touristen oder Personen ohne Sprachbarrieren (Bock 2014: 21-22; Kellermann 2014: 7). Einfache Sprache kann sowohl in fachsprachlichen als auch in Alltagssprachlichen Situationen verwendet werden. Sie

findet sowohl bei der Übersetzung standardsprachlicher Texte als auch bei der Erstellung neuer Texte Verwendung. (Bock 2014: 26).

Bürgernahe Sprache ist eine Varietät der Rechts- und Verwaltungssprache. Seit 1966 gibt es einen linguistischen Redaktionsstab im Deutschen Bundestag, der von der Gesellschaft für deutsche Sprache betrieben wird. Dieser Stab soll vornehmlich die Verständlichkeit der Gesetzestexte überprüfen. Seit 2009 gibt es auch im Bundesjustizministerium einen Redaktionsstab für Rechtssprache. Dieser steht als Beratung im Gesetzgebungsprozess zur Verfügung (Bock 2014: 22-13). Bürgernahe Sprache zeichnet sich durch eine unspezifische und weite Adressatengruppe aus. Sie beschränkt sich fachlich auf den justiz- und verwaltungssprachlichen Gebrauch. Durch diesen reglementierten Diskurs unterliegt sie stark normierten Kodifizierungen, um die Formelhaftigkeit der Rechts- und Verwaltungssprache beizubehalten. Dabei findet die bürgernahe Sprache eher Verwendung in der Erstellung neuer Texte als in der Übersetzung bereits vorhandener (Bock 2014: 26).

Texte für Easy-to-Read richten sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie sind in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen in unterschiedliche Kompetenzstufen gegliedert. Die Stufen A1, A2 und B1 bilden die Förderbedarfe der jeweiligen Zielgruppe ab (Bock 2014: 20-21). Wie alle leichtsprachigen Materialien werden leicht lesbare Texte mit dem Easy-to-Read-Logo der Inclusion Europe kenntlich gemacht. Die Nutzung dieses Logos ist an die europäischen Regeln für leicht lesbare Informationen gebunden. Dies soll - nebst Überprüfung der Texte durch mindestens eine Person mit geistiger Behinderung - die Qualität der Texte garantieren (Inclusion Europe 2016).

2.1.2 Merkmale Leichter Sprache

Obwohl Leichte Sprache über keine Sprechergemeinschaft verfügt, bezeichnet Christiane Maaß sie als geplante Varietät des Deutschen. Geplant ist Leichte Sprache deshalb, weil sie - anders als die Standardsprache - lediglich zur Übersetzung von Texten im Bereich des Schriftsprachlichen Anwendung findet. In der Regel werden

leichtsprachige Texte gemäß den Bedürfnissen ihrer AdressatInnen entwickelt. Der Übersetzungsprozess bedarf daher einer besonders intensiven Auseinandersetzung mit den RezipientInnen und den Regeln der Leichten Sprache, weshalb ein spontaner Gebrauch dieser Sprachvarietät quasi ausgeschlossen ist. (Maaß 2015: 12). Neben der AdressatInnenorientierung bestimmen deshalb auch äußerliche Faktoren das Verfassen von Texten in Leichter Sprache. Beispielsweise können die für das Verfassen des Textes zur Verfügung stehende Zeit, die Schreibsituation und ihre sozio-kommunikativen Merkmale oder die mediale Schriftlichkeit Einflussfaktoren im Schreibprozess sein (Bock 2014: 36-37).

Neben dem hohen Grad der Planung ist, so Maaß, die Einseitigkeit der intralingualen Übersetzung ein weiteres Merkmal der Leichten Sprache als geplante Varietät des Deutschen. Während es im mündlichen sowie im schriftsprachlichen Gebrauch des Standarddeutschen weitestgehend möglich ist, sowohl als RezipientInnen als auch als ProduzentInnen zu kommunizieren, sind die AdressatInnen der Leichten Sprache in der Regel keine ProduzentInnen leichtsprachiger Texte, sondern gelten als RezipientInnen der leichtsprachigen Übersetzungen (Maaß 2015: 12).

Die Adressatenschaft leichtsprachiger Texte ist sehr vielfältig. Sprachbarrieren, die zu einem Bedarf an verständlich aufbereiteten Texten führen, können unterschiedliche Ursachen haben. So zählen - dem Netzwerk Leichte Sprache folgend - nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch Demenzkranke, SprachlernerInnen, funktionale Analphabeten und Menschen mit geringem Bildungsstand zu den AdressatInnen der Leichten Sprache. Texte zu verfassen, die den Bedürfnissen dieser weitgefassten und heterogenen Adressatengruppe gerecht werden, ist - in logischer Konsequenz - eine große Herausforderung (Bock 2014: 19).

Immer wieder wird diskutiert, ob Leichte Sprache als Sprachvarietät des Deutschen zu den kontrollierten Sprachen gezählt wird. Künstliche Sprachformen werden meist für einen bestimmten technischen Kommunikationsbereich verwendet. Sie unterliegen sprachlichen und typografischen Regeln, die das Ziel haben, Textprozeduren zu vereinfachen. Mithilfe kontrollierter Sprachen soll die Ökonomisierung der

Sprache vorangetrieben und Missverständnisse sollen vermieden werden. Die Vereinfachung und Technologisierung der Sprache lässt sich in allen textrelevanten Ebenen des Sprachgebrauchs wiederfinden. Zu den Ebenen zählen: der Wortschatz, Phrasen, Satzstrukturen, Interpunktion, Textstruktur und das Layout des Textes. Zwar ist die Leichte Sprache ebenso stark reglementiert und auf allen Ebenen vereinfacht, doch beschränkt sie sich nicht nur auf bestimmte technische Kommunikationsbereiche. Vielmehr sind Multifunktionalität und die Verwendung der Leichten Sprache in möglichst vielen Kommunikationsszusammenhängen wesentliche Ansprüche an Leichte Sprache. Somit ist die Zugehörigkeit der Leichten Sprache zu den kontrollierten Sprachen infrage zu stellen (Bock 2014: 27; 30-35).

Leichte Sprache zeichnet sich ebenfalls durch eine systematische Reduktion in Satzbau und Wortschatz aus. Dies hat zur Folge, dass auch das zum Verstehen benötigte Welt- oder Vorwissen geringer sein kann als zum Nachvollziehen standard- oder fachsprachlicher Texte. Leichte Sprache wird beispielsweise dadurch charakterisiert, dass keine Satzgefüge und keine Nominalstrukturen verwendet werden. Informationen werden hierbei in einzelnen Aussagen und Aktivsätzen wiedergegeben. Auf Konnektoren, die einzelne Sätze oder Textteile verbinden, wird weitestgehend verzichtet. Die Wortwahl lehnt sich an den Grundwortschatz des Standarddeutschen an und Fachbegriffe werden ergänzt, durch Synonyme ersetzt oder erläutert. Die Erläuterungen anhand von Beispielen sowie die Reduktion des Satzbaus und des Wortschatzes dienen der sachlichen Erleichterung, weil kaum Vorwissen für das Verstehen der Texte vorausgesetzt wird (Maaß 2015: 12-13).

Um trotz der sprachlichen Reduktion Textzusammenhänge herstellen zu können, soll die visuelle Aufbereitung leichtsprachiger Texte die fehlenden Konnektoren ausgleichen, Zusammenhänge verdeutlichen und die Verständlichkeit des Textes fördern. Für das Layout gibt es unterschiedliche Regeln und global geltende Vorschriften. In der Regel zeichnet sich die Optik leichtsprachiger Texte beispielsweise durch eine große Schrift, Einrückungen, Zwischenüberschriften und Bebilderungen aus. Besonders auffällig ist aber die Trennung von Kompositionen in ihre Einzelbestandteile durch den Mediopunkt oder durch einen Bindestrich (Maaß 2015: 13-14).

Für das Verständnis der Leichten Sprache in dieser Arbeit genügt es, die wesentlichen Charakteristika dieser Sprachvarietät kurz zusammenzufassen. Leichte Sprache ist auf Grundlage der vorangegangenen differenzierten Merkmalsbeschreibung eine reglementierte und geplante Varietät des Standarddeutschen. Eine sprachliche Reduzierung und Vereinfachung der Ausgangstexte findet im Rahmen einer intralingualen Übersetzung und hauptsächlich auf Wort-, Satz-, Text-, Layout- und Bildebene statt. Leichte Sprache findet zu unterschiedlichen und multifunktionalen Kommunikationsanlässen sowie vornehmlich im schriftlichen Sprachgebrauch Anwendung. Außerdem werden leichtsprachige Texte für eine heterogene Adressatenschaft verfasst, um Sprachbarrieren zu lösen.

2.2 Inklusion

Bezüglich des Begriffs „Inklusion“ gibt es ebenfalls unterschiedliche Definitionen. Allen Inklusionsverständnissen ist gemeinsam, dass sie Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung fordern. Dabei unterscheiden sie sich allerdings fundamental darin, wem, auf welche Weise und in welchen Bereichen sie diese zusprechen. Im Kleinsten bietet Inklusion primär Menschen mit Behinderung gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten. Andere Definitionen von Inklusion öffnen dieses Verständnis und beziehen auch Menschen ein, denen aufgrund unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts oder sexueller Orientierung Teilbehinderungen entgegengebracht werden (Besand/Jugel 2015: 46-48).

Die UN-BRK fordert in Bezug auf Bildungsinstitutionen, dass Menschen mit Behinderungen ermöglicht wird, einen integrativen Unterricht zu erfahren (Art. 24 UN-BRK). Mit ihrer Empfehlung für eine inklusive Bildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in Schulen, die im Oktober 2011 veröffentlicht wurde, spricht sich die Kultusministerkonferenz für eine Erweiterung der Integration beeinträchtigter SchülerInnen zugunsten einer allumfassenden Inklusion aus. Inklusive Bildungsangebote sollen, so die Kultusministerkonferenz, SchülerInnen mit

Behinderungen oder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen gleichberechtigten Zugang zu allen Unterrichtsangeboten der verschiedenen Bildungsgänge und somit ein gleichberechtigtes Schulleben ermöglichen (KMK 2011: 8).

Das Verständnis von Inklusion greift demnach weiter als das bloße Einbeziehen von Menschen mit Beeinträchtigungen in die Gesellschaft und in die Institution Schule. Inklusion zielt - anders als Integration - darauf ab, die Gesellschaft dergestalt zu öffnen, dass Differenzen und Heterogenität als selbstverständlich verstanden werden. Dementsprechend gilt es, die Forderung der UN-BRK zu erweitern. Für die Schule bedeutet das, dass beeinträchtigte Personen nicht nur betreut und für die Gesellschaft passend erzogen werden, sondern dass alle Menschen selbstverständlich in institutionelle und gesellschaftliche Prozesse einbezogen werden sollen. Menschen sollen nicht an gesellschaftliche Normen angepasst werden. Vielmehr geht es bei der Inklusion im schulischen Kontext darum, institutionalisierte Sonderbehandlungen aufzulösen und Unterschiede anzuerkennen. Dieses weit gefasste Inklusionsverständnis bedeutet aber auch, dass die Anerkennung unterschiedlicher Bedarfe nicht nur für Menschen mit Behinderungen, sondern für alle Menschen gleichermaßen gilt (Kronauer 2015: 19-20).

Das durch die UN-BRK begründete Verständnis von Inklusion ist für den Diskurs inklusiver politischer Bildung prägend. Inklusion ist demnach häufig mit der Anforderung verbunden, die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen (UN-Behindertenrechtskonvention.Info 2019). Diesbezüglich fordert sie eine allumfängliche gesellschaftliche Teilhabe und den Einbezug von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft (Art. 3 UN-BRK). Die UN-BRK bezieht sich allerdings nur auf die Differenzdimension Behinderung.

Anja Besand und David Jugel, deren Forschungsschwerpunkt die Didaktik der inklusiven politischen Bildung ist, fordern allerdings, gerade im Bereich der politischen Bildung gruppenspezifische Dilemmata zu beseitigen, sodass allen Menschen, denen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung erschwert werden, gleichwertige gesellschaftliche Partizipationschancen ermöglicht werden. Somit beziehen sich die

Anforderungen der Inklusion nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Menschen (Besand/Jugel 2015: 46-48). Alle Faktoren, die zu Ausgrenzung führen können - beispielsweise das Geschlecht, das Alter, kulturelle und ethnische Zugehörigkeit, Sprache oder sozioökonomisches Kapital - müssen berücksichtigt werden, um eine allumfassende Inklusion zu fördern. Um Chancengleichheit und gleichwirksame demokratische Teilhabe zu befördern, muss jedem Menschen zugestanden werden, gleichermaßen an politischen Prozessen teilnehmen zu können. Das Zentrum für inklusive politische Bildung öffnet deshalb das Inklusionsverständnis und definiert Inklusion als einen „*gesamtgesellschaftlich interaktive[n] Transformationsprozess, der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen aufzulösen und für alle Menschen Teilhabe zu ermöglichen.*“ (Zentrum für inklusive politische Bildung 2019). Diesem Verständnis nach bezieht sich Inklusion nicht ausschließlich auf Personen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, sondern auf alle Menschen, deren Teilhabe aufgrund interner oder externer Einflussfaktoren behindert wird. Barrieren jeglicher Art führen zum Ausschluss betroffener Personen. Beispielsweise aus der Gesellschaft, vom Arbeitsmarkt oder aus dem sozialen Umfeld. Diese Exklusion widerspricht dem Gedanken einer demokratischen Gesellschaft, weshalb vorhandene und entstehende Barrieren gelöst werden müssen. Um allen Menschen Geltungsmacht über das eigene Leben und bezüglich der Formung des Gemeinwesens zukommen zu lassen, müssen individuelle, soziale und materielle Barrieren immer wieder überwunden werden (Kronauer 2015: 22-23).

Das Inklusionsverständnis dieser Arbeit schließt sich an die Definition des Zentrums für politische Bildung an. Inklusion ist demnach im gesellschaftlichen und schulischen Rahmen ein Prozess, um sozial konstruierte und persönliche Barrieren aufzulösen und allen Menschen - unter Wertschätzung ihrer Unterschiede - gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen.

3. Theoretischer Teil

3.1 Gesellschaftliche Inklusion durch Leichte Sprache

Grundlagen für die Inklusion betroffener Personen sind auf gesellschaftlicher Ebene sowohl in der UN-BRK als auch im BGG verankert. Die UN-BRK fordert vor allem die Bereitstellung verständlicher Informationen, welche die gleichberechtigte Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben fördern sollen. Beispielsweise sollen barrierefreie Zugänge zu Wahlen, Wahlverfahren und Wahlinformationen geschaffen werden (Art. 29 UN-BRK). Neben diesen wahlspezifischen Texten fordert das Behindertengleichstellungsgesetz dazu auf, behördliche Texte in einer leichten und verständlichen Sprache zu verfassen. Träger der öffentlichen Gewalt sind dazu aufgefordert, Informationen aus behördlichen Bescheiden, Allgemeinverfügungen und öffentlich-rechtlichen Verträgen in Leichter Sprache bereitzustellen. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, ist die Bundesregierung dazu veranlasst, die Ausbildung kompetenter ÜbersetzerInnen für Leichte Sprache sicherzustellen (§ 11 des BGG).

Auch wenn die rechtliche Grundlage die Schaffung transparenter und verständlicher Informationen vorsieht, um die gesellschaftliche Inklusion beeinträchtigter Personen zu fördern, bestehen innerhalb aktueller politischer und gesellschaftlicher Diskurse nach wie vor Teilhabebarrrieren. Gerade was den Zugang zu Informationen anbelangt, sieht der Erziehungswissenschaftler Hendrik Trescher eine klare Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen. Er kritisiert, dass es betroffenen Menschen oft nur sehr schwierig oder gar unmöglich ist, am politischen und gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Das läge beispielsweise daran, dass Nachrichtensendungen in deutscher Verbalsprache produziert werden. Informationen in Gebärdensprache oder in Leichter Sprache würden nur in Ausnahmefällen genutzt werden. Zudem stellten vor allem große Parteien ihre Wahlprogramme in Leichter Sprache oder durch audiovisuelle Medien dar. Informationen über die Programme kleinerer Parteien sind zumeist unzugänglich (Trescher 2018: 165-169). Mit Treschers Kritik geht die Forderung nach einer Erweiterung der Anwendungsbereiche für Leichte

Sprache einher, da sie als wichtiges Instrument dafür gilt, gesellschaftliche Partizipation von beeinträchtigten Personen zu fördern. Informationen in Leichter Sprache sollen Ausgrenzung vermeiden. Folgt man der Auffassung, dass Demokratie auf der Teilhabe aller beruht, schwächt eine Ausgrenzung bestimmter Gruppen und Minderheiten die Demokratie an sich. Zudem werden demokratische Entscheidungen durch die Teilhabe der Bevölkerung legitimiert. Folglich verletzt ein Ausschluss bestimmter Gruppen die Legitimation politischer Prozesse, was dazu beitragen kann, die Gesellschaft zu spalten (Meyer/Hilpert 2018: 346).

Doch die Dichotomie zwischen standarddeutscher und Leichter Sprache begründet auch Zweifel an einer möglichen Inklusion durch Leichte Sprache. Aufgrund dessen, dass sich Leichte Sprache an eine bestimmte Gruppe - vornehmlich an Menschen mit Lernschwierigkeiten - richtet, gilt sie als Sondersprache. Somit ist eine deutliche Trennung der Rezipienten Leichter Sprache von den Nichtnutzern dieser Sprache möglich. Dieses exklusive Moment widerspricht dem Inklusionsgedanken (Bock 2014: 29). Ebenso ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Einfachheit der Leichten Sprache und ihrem Ansehen. So erleben ausgebaute Sprachen weitaus mehr Prestige als reduzierte Sprachen wie die Leichte Sprache. Kritiker der Leichten Sprache empfinden diese als stark simplifizierte und unzureichend detailliert ausformulierte Sprache, deren oberflächlichen Inhalte all diejenigen erreiche, die kein komplexeres Verständnis aufbringen können bzw. wollen. Das negative Image der Leichten Sprache begründet sich auch auf die unterschiedliche Qualität der Texte (Bock 2014: 30-35). Mit der Schaffung einer exklusiven Sprachvarietät, die sich vornehmlich auf Menschen mit Beeinträchtigungen bezieht, wird die Distinktion über Sprache verstärkt. Die Ablehnung der Leichten Sprache durch diejenigen Personen, die nicht auf sie angewiesen sind, erschwert die Inklusion und die gleichberechtigte Teilhabe (Oeftering 2015: 139).

Es lässt sich als Zwischenfazit zusammenfassen, dass sich die gesellschaftliche Inklusion anhand Leichter Sprache vor allem durch die Bereitstellung verständlicher Informationstexte auszeichnet, die der politischen und gesellschaftlichen Partizipation dienlich sind. Zwar ist Leichte Sprache dadurch ein wichtiges Instrument, um

die Teilhabe beeinträchtigter Menschen zu fördern, jedoch birgt sie durch ihr geringes Prestige und ihren Status als Sondersprache auch Potenziale, betroffene Personen auszuschließen, was einen deutlichen Widerspruch zum Verständnis der Inklusion darstellt und deshalb zu vermeiden gilt.

3.2 Inklusion durch Leichte Sprache im Politikunterricht

Nadine Rüstow, eine Übersetzerin für Leichte Sprache, fordert, dass politische Bildung sowohl emanzipatorisch als auch einbeziehend sein soll. Darunter versteht sie, dass sie dazu befähigen soll, sich an allen Bereichen unserer demokratischen Gesellschaft zu beteiligen. Politik besitzt, so Rüstow, eine sprachliche Eigenkultur, die nicht von jedem verstanden werden kann. Somit weist sie ausschließende Tendenzen auf. Diese exkludierenden Momente sollen durch Informationen in Leichter Sprache zugänglich gemacht werden (Rüstow 2015: 121). An dieser Stelle ist erkennbar, dass nicht nur im gesellschaftlichen, sondern auch im schulischen Kontext die Bereitstellung leichtsprachiger Informationen wegweisend für die Inklusion beeinträchtigter Personen ist.

Analog zur Schaffung einer eigenen Sprache und zur Kritik des exklusiven Moments der Leichten Sprache auf gesellschaftlicher Ebene, gilt es auch im Rahmen des Unterrichts, eine Sensibilität für den Ausschluss der betroffenen SchülerInnen aus der Sprechergruppe des Standarddeutschen und der spezifischen Fachsprache zu wahren. Sowohl die Prinzipien der Leichten Sprache als auch die Regeln der Leichten Sprache sehen einfache fachliche Texte nicht vor, obwohl der Gebrauch Leichter Sprache in möglichst allen Kommunikationskontexten - inklusive fachwissenschaftlicher Diskurse - die Etablierung einer leichten Fachsprache fordert (Bock 2014: 38). Inklusion im Politikunterricht kann nur gelingen, wenn durch die Verwendung und Erklärung von Fremd- und Fachwörtern die SchülerInnen dazu befähigt werden, am Fachdiskurs teilzunehmen. Wenn fachgerechte Sprache, wie es das Konzept der Leichten Sprache vorsieht, nicht im Wortschatz der SchülerInnen etabliert wird,

wird die Exklusion der betroffenen SchülerInnen gefördert (Oeftering 2015: 140). Eine Öffnung des Konzeptes der Leichten Sprache für fach- und bildungssprachliche Begriffe ist deshalb für die schulische Inklusion sowie für die Sprachförderung unabdingbar.

Aus fachdidaktischer Perspektive stellt die Verwendung der Leichten Sprache eine besondere Herausforderung dar. Leichtsprachige Texte sollen Zugänge zu komplexen, für die AdressatInnen schwer verständlichen Sachzusammenhängen ermöglichen. Eine inhaltliche Verknappung ist dabei unumgänglich (Rüstow 2015: 121-123). Das führe, so Dorothee Meyer und Wolfram Hilpert, deren gemeinsamer Forschungsschwerpunkt die Sonderpädagogik in der politischen Bildung ist, zu einer fehlenden Multiperspektivität in leichtsprachigen Texten. Das sei darauf zurückzuführen, dass die standardisierte Bildsprache nur eindimensional auf behinderte Menschen fokussiert ist. Zudem werden, so Meyer und Hilpert, kaum Kontroversen aufgezeigt, was vor allem daran liegt, dass bewertende Aussagen die ursprünglich in den Ausgangstexten verfestigten Argumentationen ersetzen. Beispielsweise werden Informationstexte zu Appelltexten, die dazu tendieren, Handlungsanweisungen bereitzustellen. Deswegen fordern Meyer und Hilpert, dass gerade im Bereich der politischen Bildung wertende Aussagen vermieden und Kontroversen aufgegriffen werden (Meyer/Hilpert 2018: 354). Nur so ist es möglich, dass mithilfe der Leichten Sprache eine fach- und sachgerechte Bearbeitung komplexer Themen gelingt und ein umfassendes Verstehen trotz einer starken inhaltlichen Begrenzung auf zentrale Themenstränge gefördert wird (Meyer/Hilpert 2018: 349).

Des Weiteren müssen die Bedürfnisse der AdressatInnen erfasst und bei der Erarbeitung leichtsprachige Materialien berücksichtigt werden. Anders als im gesamtgesellschaftlichen Kontext, wobei die AdressatInnen leichtsprachiger Texte zu einer Gruppe zusammengefasst werden, soll im inklusiven Unterricht jeder Schüler/jede Schülerin individuell gefördert werden. Um in diesem Rahmen die Qualität und die Verständlichkeit leichtsprachiger Texte zu prüfen, schlägt Rüstow vor, die NutzerInnen leichtsprachiger Materialien in den Bearbeitungsprozess einzubeziehen (Rüstow 2015: 121-123).

Analog zum gesellschaftlichen Kontext ist die Bereitstellung leichtsprachiger Informationen im Unterricht für die Inklusion und die individuelle Förderung der SchülerInnen wesentlich. Auch hierbei ist es wichtig, dass der sprachliche Sonderstatus durch die Verwendung und Erläuterung fach- und bildungssprachlicher Begriffe im Rahmen der leichtsprachigen Texte überwunden wird, damit sie nicht zum Ausschluss der SchülerInnen aus dem fachlichen Diskurs führen. Für den Politikunterricht ist es zudem besonders wichtig, vereinfachte fachliche Inhalte trotz Verwendung der Leichten Sprache kontrovers und sachgerecht darzustellen. Diese Forderung beinhaltet allerdings einen besonderen Anspruch, teilweise abweichend vom gängigen Konzept der Leichten Sprache, an Materialien, die für den Politikunterricht konzipiert werden, was eine besondere Herausforderung für alle ÜbersetzerInnen in diesem Kontext darstellt.

3.3 Regelwerke in Leichter Sprache

Mit Berufung auf das Recht nach verständlichen Informationen, das in der UN-BRK zugrunde gelegt ist, entstanden unterschiedliche Regelwerke für Leichte Sprache. Diese sind vornehmlich in der Anwendungspraxis der Leichten Sprache entstanden, was zur Folge hat, dass sie zumeist nicht wissenschaftlich fundiert sind. Dennoch sind sie für das Verfassen leichtsprachiger Texte maßgeblich und definieren durch ihre Verbreitung die Merkmale der Leichten Sprache. Das erste Regelwerk - aus dem Jahr 2009 - umfasst die Regeln der Inclusion Europe. Die Broschüre „Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht.“ richtet sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie an Personen mit geistiger Behinderung. Andere Personen werden zwar auch als potenzielle AdressatInnen benannt, aber nicht näher erläutert. Insgesamt veröffentlichte Inclusion Europe Regeln in 16 verschiedenen Sprachen. Das deutsche Regelwerk ist eine Übersetzung des englischsprachigen. Es benennt sehr ausführlich unterschiedliche Regeln für das Verfassen leichtsprachiger Texte. Außerdem wird der Versuch unternommen, die Regeln selbst in Leichter Sprache zu verfassen, was aufgrund einer zu

komplexen Sprachwahl und eines zu umfangreichen Satzbaues allerdings nicht gelingt. Nichtsdestotrotz ist die Broschüre der Inclusion Europe wegweisend für weitere Regelwerke, beispielsweise die Regeln der Anlage 2 der Barrierefreien-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0), die Regeln des Netzwerkes Leichte Sprache oder für das Regelwerk der Forschungsstelle Leichte Sprache, das große Parallelen zum Regelwerk der Inclusion Europe aufweist (Maaß 2015: 26-27).

Die größte politische Bedeutung hat die BITV 2.0. Die Erste Fassung der Regeln zur Leichten Sprache in der Barrierefreien-Informationstechnik-Verordnung wurden bereits 2002 als Ergänzung zum BGG verabschiedet. Seit 2007 wurde an der neuen Fassung der Regeln gearbeitet. Seit 2011 ist die BITV 2.0 richtungsweisend für die Gestaltung des barrierefreien Werbeauftritts und bei der Erstellung barrierefreier Internetangebote von Bundesbehörden. Damit soll der seit dem 31.12.2005 geltenden Forderung nachgegangen werden, alle Werbeauftritte von Bundesbehörden barrierefrei zu gestalten.

Für Angebote auf Länderebene gelten allerdings andere Richtlinien. Neu am BITV 2.0 ist, dass Leichte Sprache als Mittel der Wahl angesehen wird. Beispielsweise werden nunmehr auch partei- und wahlspezifische Informationsmaterialien in Leichter Sprache bereitgestellt. Die Regeln selbst sind eher unsystematisch und unvollständig aufgelistet, sodass sie den ÜbersetzerInnen nur wenig Unterstützung bieten. Dennoch sind sie aufgrund ihrer weiten Verbreitung im Rahmen politischer, juristischer und bundesbehördlicher Texte für den Durchbruch der Leichten Sprache bedeutend (Maaß 2015: 28).

In der Übersetzungspraxis sind die Regeln des Netzwerkes Leichte Sprache am weitesten verbreitet. Das Netzwerk wurde 2006 gegründet und veröffentlichte seine Regeln 2009 zum ersten Mal auf seiner Homepage. 2013 wurde es in ähnlicher Form vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales als Broschüre veröffentlicht. Weil es im Internet frei zugänglich ist, besitzt es eine große Reichweite (Maaß 2015: 27-28). Die Bindung des Netzwerkes an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie die hohe Reichweite des Regelwerks geben dem Netzwerk Leichte Sprache

das Definitionsmonopol für Leichte Sprache. Hinter dem Netzwerk stehen zentrale Organisationen der Sozialwirtschaft, beispielsweise die Arbeiterwohlfahrt oder die Lebenshilfe. Diese Institutionen sind lobbystarke Akteure im Rahmen der Wohlfahrtspflege. Sie schreiben der Leichten Sprache durch die Benennung einer breiten, heterogenen Adressatenschaft große gesellschaftliche Relevanz zu. Die heterogene Adressatenschaft und die öffentliche Verbreitung der Regeln für Leichte Sprache führen zu einer erhöhten Nachfrage nach Dienstleistungen in Bezug auf die Erstellung leichtsprachiger Materialien. Dazu gehören beispielsweise die Inanspruchnahme der Angebote von Übersetzungsbüros oder Fortbildungsinstitutionen, die sich auf Leichte Sprache spezialisiert haben. Auf diese Weise wird die Ökonomisierung der Leichten Sprache vorangetrieben, was vor dem Hintergrund der Merkmalsbildung leichtsprachiger Texte und ihrer schulischen und gesellschaftlicher Verwendung nicht unbedenklich ist (Zurstrassen 2015: 131-132). Eine weitere Besonderheit der Regeln für Leichte Sprache ist, dass die Regeln in Leichter Sprache verfasst sind (Maaß 2015: 27-28). Außerdem haben bei der Entwicklung der Regeln für Leichte Sprache Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Rezeptionserfahrungen, -interessen und -gewohnheiten einfließen lassen. Auch die Nutzermerkmale bestimmter Adressatengruppen wurden für die Gestaltung der Regeln zusammengefasst (Rüstow 2015: 118).

Auch die Regeln der Forschungsstelle für Leichte Sprache beziehen die Adressatengruppe in die Evaluation vorhandener Regelwerke sowie in die Entwicklung ihres eigenen Regelwerks ein. Die Forschungsstelle der Uni Hildesheim ist die erste Forschungsstelle, die sich auf sprach-, verstehens- und übersetzungswissenschaftlicher Basis mit den Regelwerken der Leichten Sprache befasst. Unter Einbezug einer prälingual gehörlosen Referenzgruppe überarbeitet und präzisiert die Forschungsgruppe die oben aufgeführten Regelwerke und verfasst anhand dieser Überarbeitung ihre eigenen, differenzierten Regeln für Leichte Sprache. 2015 veröffentlichte die Leiterin der Forschungsstelle, Christiane Maaß, ihr Werk „Leichte Sprache. Das Regelbuch“, in dem sie die Ausführung der Regeln und die Evaluation der anderen Regelwerke präsentiert. Aufgrund des laufenden Forschungsprozesses ist das Sammeln der Regeln allerdings noch nicht abgeschlossen (Maaß 2015: 28-29).

3.3.1 Potenziale und Grenzen leichtsprachiger Regelwerke aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

Aufgrund der Tatsache, dass Leichte Sprache einen kleinen Ausschnitt der sprachlichen Merkmale des Standarddeutschen übernimmt, gilt sie als Subvarietät des Standarddeutschen. Durch die Reduzierung der textbildenden Mittel der Standardsprache auf syntaktischer und morphologischer Ebene eröffnet die Leichte Sprache zwei Spannungsfelder, die vor dem Hintergrund der Textverständlichkeit und der Angemessenheit hinterfragt werden müssen. Es ergibt sich eine Kontroverse aus dem Anspruch der sprachlichen Reduktion und der Multifunktionalität leichtsprachiger Texte. Die Regelgebundenheit der Leichten Sprache und die sprachliche Reduktion des Sprachgebrauchs, die sich aus der Auswahl bestimmter sprachlicher Formen ergibt, stehen dem Anspruch entgegen, Leichte Sprache für möglichst viele Kommunikationszwecke zu gebrauchen. Aufgrund der sprachlichen Reduktion ist es eine Herausforderung, unterschiedliche Textfunktionen, beispielsweise die Appell-, Informations- und Vermittlungsfunktion, innerhalb leichtsprachiger Texte zu berücksichtigen, auch wenn es die Textsorte, beispielsweise Wahlprogramme, eigentlich verlangt. Zudem ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der Einfachheit der Leichten Sprache und ihrem Ansehen (Bock 2014: 30-35).

Auch die Gestaltung und Bebilderung der leichtsprachigen Texte birgt Stigmata. Bilder und Piktogramme visualisieren die Inhalte der Texte, vereinfachen und unterstützen schwierige Textpassagen und stellen Zusammenhänge dar, weshalb sie dem Lernprozess dienlich sind. Bilder können Vorwissen aktivieren und das Behalten der Textaussagen unterstützen. Ebenso werden sie von den Leserinnen zumeist positiv wahrgenommen und wecken das Interesse der LeserInnen, was sich positiv auf die Lesemotivation auswirkt (Wünsche 2017: 329). Allerdings lässt die Optik einfacher Texte auch den Anschein erwecken, dass die AdressatInnen weniger intelligent wären als Personen, die nicht auf Leichte Sprache zurückgreifen. Leichte Sprache, so die Kritiker, verstößt gegen verbreitete Bildungs- sowie Sprachideale und verliert

deshalb an Prestige (Lasch 2017: 278). Das oftmals als kindlich empfundene, reduzierte sprachliche Inventar sowie die Abgrenzung der ÜbersetzerInnen von den AdressatInnen leichtsprachiger Texte verstärken die soziale Wertung der Leichten Sprache. Seitens der Sprachwissenschaft wird deshalb eine Erweiterung der Regeln für Leichte Sprache eingefordert. Demnach sollen Regelwerke dahin gehend ergänzt werden, dass sie außer auf eine verständliche Übersetzung auch auf eine angemessene textuelle und stilistische Ausgestaltung leichtsprachiger Texte eingehen und dabei helfen, das kindlich Klingende in den Texten zu vermeiden (Linz 2017: 159).

Christiane Maaß, Isabel Rink und Christiane Zehrer von der Forschungsstelle Leichte Sprache bemängeln, dass sich der Ausgangs- und der Zieltext der leichtsprachigen Übersetzung an unterschiedliche RezipientInnen richten. Die Adressaten des Zieltextes haben, so die Übersetzungswissenschaftlerinnen, keine oder nur beschränkte Möglichkeiten, sich Zugang zum Ausgangstext zu verschaffen. Diese Asymmetrie bringt, so Maaß, Rink und Zehrer, drei Probleme mit sich. Zunächst ist die heterogene Adressatengruppe eine große Herausforderung bei der Übersetzung von Texten in Leichte Sprache. Zudem kritisieren Maaß, Rink und Zehrer, dass es keine systematische Anpassung der Regeln für Leichte Sprache an die Erfordernisse der AdressatInnen einerseits und andererseits an die Komplexität der Ausgangstexte gibt. Beispielsweise werden Texte der Leichten Sprache weder den Bedarfen der RezipientInnen noch dem Informationsanspruch der Ausgangstexte gerecht (Maaß et al. 2014: 55-56). Ohne die Ausgangstexte zu verändern, kann allerdings auch keine Übersetzung dieser in Leichte Sprache stattfinden. Sprachliche und inhaltliche Vereinfachungen können auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Stilistische Änderungen können allerdings mit unterschiedlichen Konnotationen und Wertungen assoziiert werden. Die Regelwerke der Leichten Sprache befördern die Verwendung evaluativer Urteile, beispielsweise durch die Vorgaben zur Vermeidung von Passivkonstruktionen und der Aufforderung zu direktiven Sprechakten oder durch die Verwendung von Aktivkonstruktionen und Modalverben. Deskriptive Informationstexte werden auf diese Weise zu Appelltexten. Derartige Veränderungen der Textform sowie die intransparente Beurteilung und Wertung der Informationen des Ausgangstextes verschärfen die Asymmetrie zwischen ÜbersetzerInnen und

AdressatInnen. In Anbetracht der evaluativen Urteile seitens der ÜbersetzerInnen wird den AdressatInnen implizit die eigene Urteilsfähigkeit abgesprochen (Linz 2017: 155-157). Der Sprachwissenschaftler Jürgen Schiewe stellt deshalb die Forderung nach einer Erstellung leichtsprachiger Texte, was dazu beitragen soll, die Asymmetrie zwischen ÜbersetzerInnen und AdressatInnen einzudämmen, damit eine Überwältigung der RezipientInnen vermieden wird. Es sticht hervor, dass die ÜbersetzerInnen eine große Verantwortung bei der Übersetzung leichtsprachiger Texte tragen. Sie sind, so Schiewe, dazu angehalten, ihre Texte bewusst reflektiert zu gestalten, um den AdressatInnen differenzierte Informationen zur Verfügung zu stellen. Dabei gilt es zu beachten, dass sprachliche Mittel so eingesetzt werden, dass sie die kommunikative Textfunktion des Ausgangstextes unterstützen. Die Wahl der sprachlichen Mittel muss, so Schiewe, unter Berücksichtigung und Einbezug der AdressatInnen, des Textinhaltes, der Textfunktion und der Situation getätigt werden (Schiewe 2017: 82-84).

Doch durch die in den Regelwerken festgelegten sprachlichen Restriktionen sind die Textfunktionen leichtsprachiger Übersetzungen nicht immer zu erkennen. Durch die Regeln der Leichten Sprache werden viele wichtige sprachlich-stilistische Indikatoren, die typische Merkmale bestimmter Textfunktionen markieren, getilgt. Die AdressatInnen verfügen nur über ein geringes Textmusterwissen. Deshalb werden ihnen durch die fehlenden Indikatoren das Verstehen und die Interpretation der Texte erschwert (Linz 2017: 153). Um den Verstehensprozess des Rezipienten zu unterstützen, müssen sowohl das Ziel des Textes als auch der Charakter der Textorte erkennbar sein. Sowohl die Realisierung von Kohäsionen als auch die Herstellung von Kohärenzen können das Verstehen fördern, indem sie Sätze semantisch miteinander verknüpfen. Die Regelwerke begrenzen die Herstellung dieser Verknüpfungen allerdings, indem sie den Wortschatz begrenzen und den Gebrauch von Konnektive nur geringfügig erlauben. Nicht nur der Verzicht auf stilistische Indikatoren, sondern auch die Vermeidung schwieriger Wörter kann den Verstehensprozess einschränken. Einige Begriffe sind grundsätzlich notwendig, um sich innerhalb und außerhalb der Leichten Sprache zurechtzufinden. Ein Verzicht auf diese Wörter

kann den Zugang zu schwierigeren Texten und damit die gesellschaftliche Inklusion und Teilhabe erschweren (Fix 2017: 166-168).

Eine Tilgung der Regel zur Verwendung einfacher und bekannter Begriffe ist dennoch nicht sinnvoll. Leichte Sprache greift bei ihrer Auswahl an Begriffen auf prototypische Vertreter der jeweiligen Wortfelder zurück, was lexikalischen Schwierigkeiten im Rahmen des Leseprozesses entgegenwirken kann. Diese entstehen vor allem dann, wenn das Gelesene nicht mit dem mentalen Lexikon verknüpft werden kann. Die Prototypen sollen verhindern, dass unbekannte und unerwartete Begriffe die RezipientInnen irritieren. Die Verwendung bekannter Begriffe fördert somit die mentale Verknüpfung und das Verstehen (Bredel/Maaß 2017: 213). Wie die Verwendung bekannter Begriffe gehen die Regeln zur Vermeidung von Passivkonstruktionen, die Aufforderung, Negierungen zu vermeiden, die Strukturierung des Textes anhand unterschiedlicher Topikalisierungen sowie die Verwendung einfacher Satzstrukturen konform mit dem Anspruch, das Leseverstehen zu fördern. So stellen Bettina M. Bock und Daisy Lange in ihrer Studie zur Überprüfung der Verständlichkeit unterschiedlicher grammatikalischer Phänomene zumindest für Personen, die eine geistige Behinderung haben, und/oder Menschen mit funktionalem Analphabetismus fest, dass die Verwendung der Regeln für die angeführten Phänomene die Erschließung der syntaktischen Struktur und der Satzbedeutung unterstützen kann. Dabei weisen sie allerdings auch darauf hin, dass die Verwendung der Regeln immer im Kontext der Kommunikation einzuordnen ist. Beispielsweise gibt es Situationen, in denen Negationen verständlicher sind als positive Formulierungen. Bock und Lange plädieren daher dafür, das pauschale Verbot verschiedener grammatikalischer Phänomene durch die Regelwerke zu überdenken (Bock/Lange 2017: 263-268). Auch Alexander Lasch fordert eine Lockerung der Regeln, um Leichte Sprache abwechslungsreicher und ansprechender zu gestalten. Menschen mit kognitiven Einschränkungen sind, so Lasch, durchaus in der Lage, Konstruktionsrealisierungen des Passivs sowie kausale und konditionale Satzgefüge zu verstehen. Er plädiert deshalb dafür, die starren Regeln der Leichten Sprache aufzubrechen und sie an die Regeln des Standarddeutschen heranzuführen (Lasch 2017: 294-298).

Einheitliche Regeln sowie die Bereitstellung sprachlicher Mittel durch die Regelwerke können den verantwortungsbewussten Umgang mit der Leichten Sprache unterstützen. Doch Christiane Maaß, Isabel Rink und Christiane Zehrer von der Forschungsstelle Leichte Sprache kritisieren vor allem die mangelhafte wissenschaftliche Fundierung leichtsprachiger Regelwerke. Vor diesem Hintergrund ist es umso problematischer, dass die Regeln einen Vorrat an sprachlichen Mitteln bieten, welche die Verwendung Leichter Sprache wesentlich beeinflussen (Maaß et al. 2014: 55). Oft fehlt den ÜbersetzerInnen das Wissen und die Expertise dafür, Informationen anhand der Regelwerke adressatengerecht zu komprimieren und vereinfacht darzustellen. Die Übersetzungswissenschaft fordert deswegen explizit den Einbezug der AdressatInnen in den Erarbeitungsprozess leichtsprachiger Materialien (Rüstow 2015: 116).

Aber auch regelkonforme Übersetzungen sind kein Garant für Verständlichkeit. Leichtsprachige Texte sind interpretationsoffen und interpretationsbedürftig, weshalb fraglich ist, inwiefern komplexe Sachverhalte, auch unter Einbezug der Zielgruppe in den Erarbeitungsprozess, angemessen in Leichte Sprache paraphrasiert werden können. Insbesondere unter Einbezug der starken Heterogenität der Adressatengruppe ist fraglich, ob Experten und PrüferInnen allen Bedürfnissen und Anforderungen der LeserInnen gerecht werden können (Antos 2017: 138-141). Die PrüferInnen treffen lediglich Aussagen darüber, wie einige Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung die Texte bewerten. Die Prüfungen entsprechen keinesfalls den Standards einer objektiven wissenschaftlichen Evaluation. Ebenso repräsentieren die PrüferInnen nur eine kleine Auswahl der sehr heterogenen Adressatenschaft, weshalb die Ergebnisse der Prüfungen nicht allgemeingültig sind (Lasch 2017: 277). Die Individualität der AdressatInnen wird von den Regelwerken der Leichten Sprache kaum berücksichtigt, weshalb ihre Wirkung in dieser Hinsicht noch zu untersuchen ist (Bock/Lange 2017: 271).

3.3.2 Sprachwissenschaftliche Analysekriterien

Anhand der sprach- und übersetzungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit leichtsprachigen Regelwerken lassen sich Anforderungen an diese festlegen, welche die Analyse der Regeln für Leichte Sprache leiten können. Das Verfassen leichtsprachiger Texte ist, so ist sich die Sprachwissenschaft einig, voraussetzungsvoll und eine Herausforderung für die meisten ÜbersetzerInnen. Der Schreibprozess kann durch Regelwerke, welche die sprachlichen und stilistischen Merkmale der Leichten Sprache berücksichtigen, unterstützt werden. Bei der Wahl der sprachlichen Mittel müssen die unterschiedlichen Bedarfe der großen und heterogenen Adressatengruppe, der inhaltliche Kern des Ausgangstextes und die unterschiedlichen Textfunktionen und Kommunikationskontexte einbezogen werden (Schiewe 2017: 82-84). Die AdressatInnen als **PrüferInnen** leichtsprachiger Texte einzubeziehen ist eine verbreitete Möglichkeit, die Expertise der Zielgruppe Leichter Sprache zu nutzen. Aus sprach- und übersetzungswissenschaftlicher Sicht gibt es hierbei allerdings Bedenken. Bisher repräsentieren die PrüferInnen einen zu kleinen Teil der stark heterogenen Adressatenschaft. Die Beurteilung der Texte ist zudem stark interpretativ und subjektiv (Lasch 2017: 227). Es wird zu untersuchen sein, inwiefern ein Einbezug der AdressatInnen in die Übersetzung sinnvoll ist, wengleich gut verfasste Regelwerke die Notwendigkeit der Prüfung vermindern können.

Der Prozess des Übersetzens selbst weist eine starke **Asymmetrie zwischen den ÜbersetzerInnen und den AdressatInnen** leichtsprachiger Texte auf. Den AdressatInnen bleibt der Zugang zu den Originaltexten meist verwehrt, weshalb sie darauf angewiesen sind, dass ihnen differenzierte und reflektierte Texte zur Verfügung gestellt werden. Deutungsmacht und intransparente Wertungen innerhalb der Übersetzungen sowie die Reduzierung der Informationen in den Ausgangstexten beschränken die **Kontroversität** und **Multiperspektivität** in leichtsprachigen Texten. Die evaluativen Interpretationen, welche die Übersetzung maßgeblich beeinflussen, und die sprachlich-stilistischen Reduktionen durch die Regelwerke unterstützen, dass den AdressatInnen ihr Urteilsvermögen abgeschrieben wird (Linz 2017: 155-157). Das führt dazu, dass die Simplifizierung der sprachlichen Mittel sowie die **Reduzierung des Inhaltes** zur **Überwältigung** der LeserInnen leichtsprachiger Texte führen können. Deshalb soll untersucht werden, inwiefern das Regelwerk der

Leichten Sprache die Asymmetrie zwischen ÜbersetzerInnen und AdressatInnen verstärkt sowie die Reduzierung der Informationen vor dem Hintergrund von Kontroversität, Multiperspektivität und Überwältigung der LeserInnen berücksichtigt.

Leichte Sprache soll, so die Sprachwissenschaften, in möglichst vielen Kommunikationskontexten verwendet werden können, weshalb es wünschenswert ist, dass Regelwerke die **Multifunktionalität** leichtsprachiger Texte berücksichtigen und Offenheit für unterschiedliche Kommunikationskontexte bereithalten (Bock 2014: 30-31). Doch die starren Regeln, welche die **sprachliche Reduktion**, die als wesentliches Merkmal der Leichten Sprache gilt, leiten sollen, stehen im Widerspruch zur Multifunktionalität. Dennoch sind sie wichtig, um die Übersetzungen zu strukturieren. Die Regeln zur sprachlichen Reduktion dienen dazu, verständliche Texte zu formulieren. Deswegen sollten Regelwerke immer ein wesentliches Augenmerk darauf legen, die ÜbersetzerInnen bei der sprachlichen Vereinfachung anzuleiten (Bock 2014: 30-32). Regelwerke tilgen diesbezüglich häufig sprachlich-stilistische Mittel und begrenzen den Wortschatz für die Übersetzung. Das fördert einerseits das Verstehen komplexer Texte, da die Verwendung bekannter Begriffe lexikalischen Schwierigkeiten vorbeugt und die mentale Verknüpfung unterstützt. Andererseits begrenzt die sprachlich stilistische Reduktion aber auch das Schreiben von Texten eines bestimmten Musters, was die Interpretation und das Verstehen der kommunikativen Textfunktion erschwert (Bredel/Maaß 2017: 213). Merkmale der Leichten Sprache wie die vereinfachte Satzstruktur oder die Verwendung prototypischer Begriffe sowie eine gründliche Strukturierung des Textes fördern die Erschließung der syntaktischen Struktur und der Satzbedeutung. Aufgrund der in den Regelwerken beschriebenen sprachlich-stilistischen Reduktionen kann deshalb das **Leseverstehen** unterstützt werden, was den Zugang zu komplexen Informationen erleichtert (Bock/Lange 2017: 265-266). Deshalb ist zu untersuchen, welche Potenziale und Grenzen die sprachliche Reduktion im Hinblick auf die Multifunktionalität sowie das Leseverstehen birgt und wie diese durch das Regelwerk für Leichte Sprache beeinflusst werden.

Zu der sprachlich-stilistischen Reduktion durch Regelwerke gehört neben der wörtlichen, syntaktischen und textuellen Reduzierung auch, dass die Regeln Einfluss auf die Gestaltung von Bildern und Piktogrammen nehmen. Seitens der Sprachwissenschaft ist hierbei allerdings zu beachten, Bilder und Piktogramme angemessen zu verwenden und die Texte nicht zu kindlich zu gestalten. Deshalb sollen die Regeln für Leichte Sprache auch in Bezug auf eine **angemessene visuelle Gestaltung** hinterfragt werden.

Die angemessene visuelle Gestaltung leichtsprachiger Texte soll verhindern, dass das negative Image der Leichten Sprache verstärkt wird (Linz 2017: 159). Dieses stützt sich auf die stark simplifizierte Sprache, die jeglichen bildungs- und standard-sprachlichen Idealen widerspricht. Der Fokus der Leichten Sprache liegt auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, denen ein geringes Bildungsniveau zugeschrieben wird, was dieses Stigma verstärkt. Verstärkt wird das negative Ansehen der Leichten Sprache dadurch, dass sie eine eigene sprachliche Kultur schafft, die - sofern keine sprachliche Förderung über das Niveau der Leichten Sprache hinaus stattfindet - zu einem Ausschluss aus dem standarddeutschen Diskurs führen kann (Zurstrassen 2017: 62-65). Das Regelwerk der Leichten Sprache soll deshalb auch daraufhin untersucht werden, inwiefern es die **Exklusion anhand Leichter Sprache** fördert oder dieser entgegenwirkt.

3.3.3 Politikdidaktische Grundlage

Kern der politischen Bildung ist, so Martin Kronauer, den Menschen dazu zu befähigen, eigene politische Urteile bilden zu können. Neben dem Verstehen der Demokratie ist die **Stärkung des politischen Urteilsvermögens** die zentrale Aufgabe politischer Bildung. Mithilfe dessen soll eine gleich wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglicht werden. Die Chancen auf politische Partizipation sollen demnach für alle Menschen gleichermaßen vorhanden sein. Doch dieser Anspruch steht im Widerspruch mit zahlreichen Menschen, die aus diversen gesellschaftlichen Bereichen ausgegrenzt werden.

Unterschiedliche sozioökonomische, kulturelle und individuelle Barrieren verhindern ihre Beteiligung an politischen Prozessen. Sie führen dazu, dass betroffene Personen vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden. Diese Exklusion betrifft alle Lebensbereiche und ist Folge struktureller Diskriminierung. Demokratie zu leben bedeutet, eben diese Ausgrenzung zu beheben und die Menschen im Rahmen einer inklusiven Gesellschaft sozial, politisch und materiell teilhaben zu lassen. Deshalb soll politische Bildung, so Kronauer, diejenigen, die durch Barrieren gehemmt werden, dazu befähigen, gesellschaftsverändernd zu handeln und ihre Partizipation in allen Bereichen der Gesellschaft zu fördern (Kronauer 2015: 18-19).

Um die Mündigkeit der SchülerInnen zu fördern, entwickelte die Politikdidaktik unterschiedliche Kompetenzmodelle und Prinzipien, anhand derer der Kompetenzerwerb und die Mündigkeit im Politikunterricht manifestiert werden sollen. Bisher wurde noch nicht untersucht, inwiefern die Verwendung leichtsprachiger Materialien oder leichtsprachiger Regelwerke mit den Konzepten eines guten Politikunterrichts einhergehen. Dennoch ist es für die Bewertung der Regeln für Leichte Sprache im Kontext des Politikunterrichts unumgänglich, die wichtigsten Leitlinien für den Politikunterricht einzubeziehen. Die populärsten Leitlinien der Politikdidaktik werden deswegen im Folgenden beschrieben. Vor diesem Hintergrund können dann Rückschlüsse auf die Potenziale und Grenzen der Verwendung leichtsprachiger Materialien und Regelwerke im Politikunterricht geschlossen werden.

Für den Politikunterricht werden unterschiedliche Kompetenzen festgeschrieben, die im Rahmen des schulischen Bildungsprozesses gefördert werden sollen. Als Anspruch an einen guten Politikunterricht kann deshalb, folgt man Ulrich Hagemann, festgesetzt werden, dass die SchülerInnen lernen,

„im schulischen Kontext bisher unbekannte politische Sachverhalte [zu] erschließen, sich dazu Urteile [zu] bilden und daran ausgerichtet [zu] handeln, [...] im außerschulischen Kontext politische Fragen und Kontroversen [zu] analysieren, [zu] reflektieren und innerhalb der möglichen Handlungsoptionen autonome Entscheidungen [zu] fällen.“ (Hagemann 2013: 36).

Das im Zuge der PISA-Studie von 2000 entwickelte Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE-Modell) formuliert unterschiedliche Teilkompetenzen für den Politikunterricht, die zusammengenommen die Mündigkeit der SchülerInnen fördern sollen. Auch wenn das 2004 veröffentlichte GPJE-Modell nicht unumstritten ist, dient es als Vorlage zur Ausarbeitung vieler Rahmenlehrpläne in Deutschland. Es gilt derzeit als elaboriertestes und einflussreichstes Kompetenzmodell (Sander 2014: 117-119). Der Entwurf beschreibt, umrahmt vom konzeptuellen Deutungswissen, ein Wissen, das beim Verstehen und Beurteilen politischer Sachverhalte gebraucht wird (Hagemann 2013: 39), drei wesentliche Kompetenzen politischer Bildung:

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<p>Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p>	<p>Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p>Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

Abb. 1: Kompetenzen politischer Bildung im GPJE-Entwurf 2004, Sander 2014: 118.

Für die einzelnen Bundesländer stellt das GPJE-Modell eine Grundlage zur Formulierung und Weiterentwicklung spezifischer Kompetenzen und ihrer entsprechenden Standards, die es im Politikunterricht zu erlernen gilt, dar. Beispielsweise weitet das Berliner Kompetenzmodell den Entwurf der GPJE in den Bereichen der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit aus, indem es einerseits die Orientierungs- und Analysekompetenz als Fähigkeit zum Verstehen und Deuten politischer und wirtschaftlicher Prozesse festlegt, andererseits die Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen - mit der Fähigkeit, kriterien- und kategoriengeleitet zu urteilen

sowie Multiperspektivität anzuerkennen - ergänzt (Berliner Bildungsplan Politikwissenschaft 2006: 9-10).

Für die konkrete Planung des Unterrichts werden neben den fachspezifischen Kompetenzen und den in den Bildungsplänen festgelegten Bildungsstandards unterschiedliche politikdidaktische Prinzipien zugrunde gelegt. Diese basieren zumeist auf klassischen politikdidaktischen Konzeptionen und fließen in erheblichem Maße in die Planung und Reflexion von Unterricht ein (May 2014: 37-39). In Anlehnung an das GPJE-Modell sowie vor dem Hintergrund der Inklusion über leichtsprachige Texte sind insbesondere die politische Urteilsbildung als Prinzip, die Problemorientierung, die Exemplarität, die Handlungsorientierung und die SchülerInnen-/Adressatenorientierung von besonderem Interesse. Diese zentralen politikdidaktischen Prinzipien erzielen die Partizipation der SchülerInnen im Rahmen politischer Prozesse, was dem Grundgedanken der Inklusion in und durch den Politikunterricht entspricht.

Politische Urteilsbildung als Prinzip wurde vornehmlich von Bernhard Sutor definiert. Demnach sollen die SchülerInnen im Politikunterricht lebensweltlichen und politischen Entscheidungssituationen begegnen. Unter Einbezug von Sach- und Werturteilen sollen in diesem Rahmen rationale Urteile gefällt werden. Die Problemorientierung begründet sich auf die politikdidaktische Konzeption Wolfgang Hilligens. Demnach sollen reale gesellschaftliche oder politische Probleme Ausgangspunkt der politischen Bildung sein. Ausgehend von Problemen, unerwünschten oder bedrohlichen Zuständen bzw. eines Desiderates sollen die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, Probleme zu bearbeiten. Sie sollen unter Berücksichtigung von Sachurteilen lernen, Probleme zu lösen und zu beurteilen, welche Lösung sie favorisieren. Dies entspricht im Wesentlichen den Anforderungen an die Urteilskompetenz (May 2014: 38). Die im Unterricht eingeführten Probleme sollen - wie alle Themen innerhalb der schulischen politischen Bildung - exemplarisch sein. Die Exemplarität als didaktisches Prinzip bringt mit sich, dass sich die Erkenntnisse, die im Laufe des Bildungsprozesses entstehen, verallgemeinern lassen. Die SchülerInnen sollen auf dieser Grundlage dazu befähigt werden, ihr Wissen auch auf neue Probleme

anzuwenden (Pohl 2014: 189). Handlungsorientierung begründet sich auf Theodor Wilhelms Konzept. Die SchülerInnen sollen innerhalb der politischen Bildung die Notwendigkeit erfahren, politisch tätig zu werden. Innerhalb eines handlungsorientierten Unterrichts sollen das kooperative und strategische Denken, das Handeln sowie die Partizipationsfähigkeit der SchülerInnen ausgebildet werden. Das Prinzip der SchülerInnen-/Adressatenorientierung sieht die SchülerInnen als Ausgangspunkt politischer Bildung. Inhalte des Unterrichts sollen sich demnach immer auf die Lebenswelt der SchülerInnen beziehen. So können, dem Konzept der SchülerInnenorientierung von Rolf Schmiederer folgend, auch ihre (Vor-)Erfahrungen und Erwartungen in den Unterricht einbezogen werden, was den gemeinsamen Gestaltungsprozess des Unterrichts vorantreibt. Zudem fördert dieses Prinzip die Bewusstwerdung und das Einbringen eigener Interessen sowie die Selbstreflexion und die Partizipationsfähigkeit der SchülerInnen (May 2014: 38).

Die didaktischen Prinzipien sind die Grundlage jeglicher Unterrichtsplanung. Sie sollen dem Ziel der politischen Bildung - die Mündigkeit der SchülerInnen - unterstützen. Über jeglichen Planungsprozessen und der Durchführung des Politikunterrichts steht allerdings der Beutelsbacher Konsens. 1976 veranstaltete die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg eine Fachtagung in Beutelsbach. Rückblickend auf diese Veranstaltung formulierte Hans-Georg Wehling drei Grundprinzipien politischer Bildung - den Beutelsbacher Konsens. Dieser gilt seither als Grundlage der Politikdidaktik. Inhaltlich beschreibt er folgende drei Ge- und Verbote: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die SchülerInnenorientierung (Wehling 1977: 178-180).

Das Überwältigungsverbot unterstützt den Prozess der Urteilsbildung, indem es der Lehrperson verbietet, die Lernenden mit einer erwünschten Meinung zu überrumpeln. Im Sinne einer demokratischen politischen Bildung soll auf diese Weise Indoktrination verhindert und die Mündigkeit der SchülerInnen gestärkt werden. Ebendieses Ziel verfolgt auch das Kontroversitätsgebot. Eine reflektierte politische Urteilsbildung bedarf unterschiedlicher Perspektiven. LehrerInnen sind dazu aufgefordert, kontroverse Sichtweisen und unterschiedliche Standpunkte sowie

alternative Denkweisen unabhängig ihrer eigenen Meinung aufzuweisen, um eine lenkende Beeinflussung der SchülerInnen zu vermeiden. So gilt es, Themen, die in der Politik und in der Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht multiperspektivisch zu erörtern. Im Rahmen der Urteilsbildung müssen, so Wehling, die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, politische Situationen in Bezug auf die eigenen Interessen zu analysieren. Dies soll die Grundlage für das politische Handeln der SchülerInnen und Schüler sein. Somit sind der Ausgangspunkt politischer Bildung immer die Lernenden. Im Sinne der SchülerInnenorientierung soll somit sichergestellt werden, dass Themen und Inhalte politischer Bildung an den Bedarfen der Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen und sie dazu befähigen, eigenständig politisch zu handeln (Wehling 1977: 179-180).

3.3.4 Potenziale und Grenzen leichtsprachiger Regelwerke aus politikdidaktischer Perspektive

Innerhalb der Politikdidaktik ist Leichte Sprache nicht unumstritten. Wie es auch für die Sprachwissenschaften gilt, gehen die großen Vorzüge der Leichten Sprache auch immer mit Bedenken und Einschränkungen einher. So gilt Leichte Sprache auch im Rahmen des Politikunterrichts als Mittel, den SchülerInnen die sprachliche Eigenkultur der Politik zu vermitteln und ihnen somit Zugänge zur Grundbildung und gesellschaftlicher Partizipation zu verschaffen (Rüstow 2015: 121-123). Doch gerade bei der Erstellung eigener Materialien ist die Verwendung bisher ungeprüfter Regelwerke bedenklich, vor allem wenn Lehrkräfte keinerlei Expertise darin aufweisen, Informationen adressatengerecht und verständlich zu formulieren, und somit auf die Unterstützung qualitativ hochwertiger Regelwerke angewiesen sind (Rüstow 2015: 116). Die Erstellung der Unterrichtsmaterialien ist zudem eher intuitiv und erfolgt ohne eine Prüfung durch die AdressatInnen. Mangels erwerblicher leichtsprachiger Materialien für den inklusiven Unterricht müssen LehrInnen immer situativ aktuelle Materialien für unterschiedlichste Themen erstellen (Riegert/Musenberg 2017: 388). Dabei ist sich die Fachdidaktik darin einig, dass sprachwissenschaftlich und soziologisch erforschte Regelwerke, welche die gesellschaftlichen

Auswirkungen leichtsprachiger Texte sowie ihren Beitrag zur politischen Partizipation und Mündigkeit der LeserInnen reflektieren, sowohl für die AdressatInnen als auch für die ÜbersetzerInnen von Vorteil sein können. Die Entwicklung didaktischer Leitlinien für die sprachliche Vereinfachung komplexer Texte ist seitens der Fachdidaktik erwünscht (Riegert/Musenbergh 2017: 389).

Neben dem Gebrauch geprüfter Regelwerke bietet das Prüfen der leichtsprachigen Texte eine weitere Möglichkeit der Qualitätssicherung. Somit ist es möglich, betroffene Personen in den Erarbeitungsprozess von Unterrichtsmaterialien einzubeziehen. Dieses Vorgehen würde, so Nadine Rüstow, die Beteiligung und Inklusion der AdressatInnen unterstützen und eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Textinhalten fördern (Rüstow 2015: 123). Auch im schulischen Kontext ist ein solches Vorgehen denkbar, um den SchülerInnen Teilhabe an Lernprozessen zu ermöglichen und ihre Partizipation an der Gestaltung des Unterrichts zu unterstützen.

Der Gebrauch der Leichten Sprache im inklusiven Politikunterricht unterscheidet sich in zwei Punkten fundamental von ihrer Verwendung im gesellschaftlichen Kontext. Einerseits richten sich leichtsprachige Texte - anders als in der Schule - im gesellschaftlichen Rahmen an erwachsene LeserInnen, was die Regeln zur Wortwahl beeinflusst hat, da kindliche Sprache vermieden werden soll (Rüstow 2015: 117). Des Weiteren sollen alle Schülerinnen individuelle Förderung erfahren und nicht nur Informationen erhalten. Dabei sollen sie weder über- noch unterfordert werden. Mit dem Anspruch, Unterricht individuell zu gestalten, geht einher, dass unterschiedliche Bedürfnisse und verschiedene Leseniveaus bei der Erstellung leichtsprachiger Materialien bedacht werden müssen. Die Regelwerke der Leichten Sprache berücksichtigen diese Kompetenzunterschiede in keinster Weise. Sie setzen - trotz ihres einfachen Charakters - eine fundamentale Lese- und Sprachkompetenz voraus, über welche die SchülerInnen nicht gleichermaßen verfügen. Viele SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verfügen nicht über die Fähigkeit zum Schrift- bzw. Symbollesen, was die Reichweite der Leichten Sprache in der Schule begrenzt. Dennoch sieht die Fachdidaktik aufgrund der besonderen Stilistik der Leichten Sprache für den Bereich der Sprachbildung und bei der intermedialen Unterstützung des Unterrichts große Potenziale für viele SchülerInnen mit

Förderbedarfen. So kann Leichte Sprache im Unterricht dabei helfen, Kommunikationsbarrieren abzubauen und Zugänge zu Informationen schaffen. Auf diese Weise kann die Teilhabe der SchülerInnen gestärkt werden. Hierzu fordert die Fachdidaktik, dass Leichte Sprache im Unterricht als Brückenvarietät genutzt wird, um das Sprachniveau der SchülerInnen von sprachlich vereinfachten bis sprachlich komplexen Texten sukzessive zu steigern (Riegert/Musenbergh 2017: 389-392). Innerhalb des Sprachlernprozesses wäre es fatal, Leichte Sprache als Zielvarietät und letztmögliches Entwicklungsstadium für alle SchülerInnen mit Förderbedarf festzulegen, da sie den SchülerInnen kein Entwicklungspotenzial für sprachliche Kompetenzen bietet. Leichte Sprache soll im Kontext der Sprachbildung vielmehr als Vermittlungsvarietät betrachtet werden, die den Aufbau der Sprach- und Lesekompetenzen schrittweise unterstützt. Der unflexible Regelkanon verhindert die kontinuierliche Konzeptualisierung der Leichten Sprache allerdings in einem hohen Ausmaß, indem er ihr starre Merkmale vorschreibt. Diese Merkmalszuschreibungen lassen keine Freiheiten zur kontinuierlichen Modellierung Leichtsprachiger Texte zu. Perspektivisch empfehlen die Sprachdidaktiker Katrin Kleinschmidt und Thorsten Pohl deswegen, Zusatzangebote für Lernende zu schaffen, die oberhalb des sprachlichen Entwicklungsstandes liegen (Kleinschmidt 2017: 103). Ein Anpassen der sprachlichen Anforderungen an den Lernstand der SchülerInnen ist hierbei unumgänglich. Es ist bekannt, dass die standardisierten Texte der Leichten Sprache über- und unterfordernd wirken und die Lesemotivation beeinträchtigen können.

Im inklusiven Unterricht wird - im Gegensatz zum gesellschaftlichen Rahmen - eine individuelle Förderung der SchülerInnen bevorzugt. Die Erarbeitung schülerspezifischer Materialien kann eine große Herausforderung für Lehrkräfte darstellen, die sie womöglich gar nicht leisten können. Zudem stellt Leichte Sprache kein pädagogisch-didaktisches Konzept zur Förderung der Lesekompetenz dar (Zurstrassen 2015: 129). Vielmehr stehen die Regeln der Leichten Sprache im Widerspruch zu gängigen Sprachlernkonzepten. Bisherige Strategien des lexikalisch-semantischen Lernens und der Wortschatzförderung zielen auf die Erweiterung lexikalisch-semantischer Strukturen. Die Verwendung von Synonymen, Hyponymen, Hyperonymen und Antonymen soll im Rahmen des Bildungsprozesses Wortfamilien und

Wortbildungsstrukturen verdeutlichen. Die Regeln Leichter Sprache stehen im Widerspruch mit diesem worddidaktischen Ansatz, weshalb die Entwicklung eines schülerInnenorientierten und angemessenen Sprachlernkonzeptes für die Leichte Sprache bisher aussteht (Kilian 2017: 201).

Im Rahmen des Politikunterrichts soll das reflexiv-ideologiekritische Lesen erlernt werden, um die politische und gesellschaftliche Mündigkeit der SchülerInnen zu fördern. Ziel ist es, die SchülerInnen dazu zu befähigen, Inhalte und Argumente zu problematisieren und Informationen infrage zu stellen. Hierbei wird neben der literarischen Kritikfähigkeit auch die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen unterstützt, indem sie sich während des Leseprozesses ihrer eigenen Befangenheit und Sichtweisen bewusst und dazu angeregt werden, andere Perspektiven anzunehmen bzw. ihre eigenen zu hinterfragen und ggf. zu verändern. Die Kompetenz des reflexiv-ideologiekritischen Lesens kann mit leichtsprachigen Texten allerdings nicht erreicht werden. Leichte Sprache ebnet nur eine elementare Lesefähigkeit und ein oberflächliches Verständnis einfacher Texte. Diese entsprechen dem Fähigkeitsprofil der Kompetenzstufe I nach PISA. Demnach ermöglichen sie den betroffenen SchülerInnen einen Umgang mit inhaltlich und formal vertrauten Texten, in denen die für die Leseaufgabe benötigten Informationen gekennzeichnet werden müssen. Der Text trägt nur eine relevante Information. Bei der Textgestaltung sind deshalb nur wenige konkurrierende Elemente erlaubt, damit auf keinen Fall von der Kernaussage abgelenkt wird (Zurstrassen 2015: 133-135).

Leichte Sprache schafft demnach einen eher niederschweligen Zugang zu gesellschaftlichen und politischen Informationen. Dieser Effekt wird durch die begrenzenden Regelwerke verstärkt. Unterschiedliche Regeln, beispielsweise die Aufforderung, Fach- und Fremdwörter zu vermeiden, begrenzen die sprachlichen und kognitiven Entwicklungschancen der AdressatInnen. Die spezifische Reglementierung der Leichten Sprache schafft eine eigene sprachliche Sozialisation der betroffenen Personen, was sowohl im gesellschaftlichen als auch im schulischen Kontext zu Ausschließung führen kann. Um die Lese- und Sprachkompetenzen der SchülerInnen zu fördern und ihnen einen sprachlichen Zugang zu komplexen politischen Inhalten

sowie zu der Politik eigenen Fachsprache zu ermöglichen, empfiehlt Bettina Zurstrassen deshalb, einfache Sprache statt Leichte Sprache im Politikunterricht zu verwenden. Vorzüge sieht sie hierbei vor allem in den Erläuterungen von Fremd- und Fachbegriffen sowie in ihrer Verwendung (Zurstrassen 2015: 130). Aus dieser Forderung lässt sich schließen, dass - bezogen auf die Verwendung von Fachbegriffen - eine Erweiterung der Regelwerke für Leichte Sprache notwendig ist. Die Verwendung fremd- und fachsprachlicher Begriffe ist auch vor dem Hintergrund der Aufnahme fachlichen Wissens nicht unerheblich. Die Kodierung fachlichen Wissens aus leichtsprachigen Texten unterscheidet sich von der Kodierung bildungssprachlicher Texte. Somit ist auch das enkodierte Konzept beider Wissensbestände verschieden. Unterschiedliche Konzepte ein und desselben Lerngegenstandes sind im Rahmen eines inklusiven und individuellen Unterrichts nicht ungewöhnlich, dennoch müssen sie bei der Formulierung von Standards sowie Bildungszielen und der Bewertung von SchülerInnenleistungen ebenfalls bedacht werden (Kilian 2017: 200).

Die Regeln der Leichten Sprache bieten auch hilfreiche Anleitungen und Richtlinien für das Erstellen verständlicher Informationstexte und leichter bildhafter oder grafischer Darstellungen (Rüstow 2015: 115). Sie ermöglichen einen breiten Zugang zu komplexen Sachverhalten. Bei der Ausarbeitung leichtsprachiger Materialien sind die Lehrkräfte allerdings darauf angewiesen, Inhalte auf das Wesentliche zu reduzieren. Diese didaktische Reduktion kann zu einer Verknappung der Inhalte führen (Rüstow 2015: 123). Dabei bemängeln Meyer und Hilpert vor allem die fehlende Multiperspektivität leichtsprachiger Texte, die darauf zurückzuführen ist, dass die standardisierte Sprache nur eindimensional auf behinderte Menschen fokussiert ist. Zudem werden kaum Kontroversen aufgezeigt, was vor allem daran liegt, dass bewertende Aussagen die ursprünglich in den Ausgangstexten verfestigten Argumentationen ersetzen. Beispielsweise werden Informationstexte zu Appelltexten, die dazu tendieren, Handlungsanweisungen bereitzustellen. Die mit den Regeln der Leichten Sprache definierten Merkmale, die beispielsweise Passivkonstruktionen verbieten oder eine Häufung direkter Sprechakte herbeiführen, fördern die Überwältigung der LeserInnen (Meyer/Hilpert 2018: 348).

3.3.5 Politikdidaktische Analysekriterien

Unter Einbezug wesentlicher Leitlinien der politischen Bildung und auf Grundlage der kritischen Auseinandersetzung mit Leichter Sprache im politikdidaktischen Diskurs lassen sich auch für den Politikunterricht Ansprüche und letztlich Analysekriterien für leichtsprachige Regelwerke entwickeln. Es wurde versucht, möglichst viele politikdidaktische Leitlinien mit der bisherigen Kritik zur Leichten Sprache in Verbindung zu bringen. Dabei entstand eine umfangreiche Liste an Analysekriterien für leichtsprachige Regelwerke.

Im schulischen Kontext sind LehrerInnen und Lehrer hauptsächlich für das Erstellen leichtsprachiger Materialien zuständig. Was das Übersetzen von Texten anbelangt, mangelt es ihnen oft an Expertise. Auch ist die didaktische Reduktion der Ausgangstexte an hohe zeitliche Ressourcen und einen großen persönlichen Aufwand geknüpft. Deshalb bieten Regelwerke in diesem Kontext die Möglichkeit, eine Anleitung für das Übersetzen bereitzustellen, einheitliche Richtlinien für leichtsprachige Texte zu schaffen und somit die Qualität der Texte zu sichern, wenngleich sie keinesfalls als didaktische Leitlinie funktionieren können und die sprachliche Vielfalt stark eingrenzen (Rüstow 2015: 116; Zurstrassen 2015: 129). Vor diesem Hintergrund ist zu hinterfragen, inwiefern das Regelwerk in Anbetracht zeitlicher Ressourcen und mangelnder übersetzungswissenschaftlicher Expertise im Politikunterricht angewendet werden kann und wo die **Praktikabilität** der Regeln für Leichte Sprache in der schulischen Praxis Grenzen erfährt.

Eine weitere Herausforderung beim Verfassen leichtsprachiger Texte für den Politikunterricht ist die angemessene Aufbereitung komplexer Informationen. Die **didaktische Reduktion** führt zwangsweise zu einer Verknappung der Inhalte (Rüstow 2015: 123). Durch die Konzentration auf eine Kernaussagen wird den LeserInnen leichtsprachiger Texte ein breiter Zugang zu komplizierten Sachverhalten verwehrt. Leichtsprachige Texte sind oft zu eindimensional, um ein ausgeprägtes

konzeptuelles Deutungswissen aufzubauen (Sander 2014:118). Die starren sprachlichen Regulierungen führen dazu, dass die Argumentationen der Ausgangstexte oft durch bewertete Aussagen seitens der ÜbersetzerInnen ersetzt werden. Folglich werden informative Sachtexte dann zu Appelltexten, was zu einer Überwältigung der SchülerInnen führen kann (Meyer/Hilpert 2018: 348). LehrerInnen stehen vor der Aufgabe, dieser entgegenzuwirken, indem sie differenzierte und kontroverse Informationen bereitstellen, in denen unterschiedliche Perspektiven aufgegriffen werden. Mit dem Verknappen der Inhalte geht zudem einher, dass den SchülerInnen die Möglichkeit genommen wird, ihre **politische Urteilsfähigkeit** auszubauen. Auch hierfür ist ein differenziertes konzeptuelles Deutungswissen fundamental (Sander 2014: 118). Deshalb steht durchaus infrage, inwiefern die Regelwerke der Leichten Sprache dazu geeignet sind, innerhalb der didaktischen Reduktion der Ausgangstexte Texte zu verfassen, die den grundsätzlichen Maximen der Politikdidaktik, das heißt dem **Kontroversitätsgebot** und dem **Überwältigungsverbot** (Wehling 1977: 178-180) entsprechen und den SchülerInnen ein hinreichendes konzeptuelles Deutungswissen vermitteln, auf dessen Grundlage ihre politische Urteilskompetenz gefördert wird.

Leichte Sprache soll die SchülerInnen dazu befähigen, an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen. Sie soll Sprachbarrieren abbauen und einen Zugang zu Informationen schaffen, welche die Basis einer zureichenden Grundbildung sind. Mithilfe dieses politischen Deutungswissens kann die **politische Handlungsfähigkeit** der SchülerInnen und somit ihre **gesellschaftliche Partizipation** unterstützt werden (Sander 2014: 118; Kronauer 2015: 18-19). Die Verwendung Leichter Sprache kann diesen Ansprüchen allerdings nicht gerecht werden. Vielmehr fördert die streng reglementierte Sprache die **gesellschaftliche und innerschulische Exklusion** der LeserInnen dadurch, dass sie eine eigene sprachliche Sozialisation schafft. Besonders deutlich wird diese Problematik in Bezug auf die Verwendung von **Fremd- und Fachwörtern**. Die starre Reglementierung der sprachlichen Mittel steht im Widerspruch zu gängigen Methoden der Sprachförderung. Durch das Vermeiden von Fach- und Fremdwörtern wird die Erweiterung der lexikalischen und semantischen Strukturen der SchülerInnen erschwert. Für die Förderung der Sprach- und

Lesekompetenzen empfiehlt es sich deshalb, Leichte Sprache lediglich als Brücken-/Vermittlungsvarietät zu verwenden und Fremd- und Fachbegriffe zu erläutern (Zurstrassen 2015: 130). Aus diesem Grund ist offenzulegen, inwiefern das Regelwerk die In- und die Exklusion der SchülerInnen fördert und ihnen mittels der Leichten Sprache die Möglichkeit zur politischen Teilhabe schafft. Ebenso ist zu klären, ob und inwieweit die Regeln für Leichte Sprache die Verwendung von Fachbegriffen und Fremdwörtern zulassen.

Grundsätzlich sind jegliche didaktische Überlegungen an den Bedarfen der SchülerInnen abzuleiten, weshalb die **SchülerInnenorientierung** auch beim Verfassen leichtsprachiger Texte eine wichtige Maxime für die politische Bildung ist (Wehling 1977: 178-180). Das Bereitstellen schülerInnenspezifischer Materialien ist ein wesentlicher Bestandteil der individuellen Förderung. Hierbei sind insbesondere die unterschiedlichen Leseniveaus sowie weitreichende Kompetenzunterschiede und die unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner SchülerInnen bei der Erstellung leichtsprachiger Materialien zu beachten. Die Teilhabe der SchülerInnen am Entstehungsprozess der Materialien ist ebenso denkbar. Als **PrüferInnen** erhalten sie die Chance, sich näher mit den Inhalten des Textes zu befassen (Rüstow 2015: 123). Deshalb ergibt sich die Notwendigkeit, die Regelwerke der Leichten Sprache daraufhin zu analysieren, ob sie die SchülerInnenorientierung unterstützen und inwieweit die SchülerInnen im Rahmen des Regelwerkes als PrüferInnen der Materialien agieren können.

Wenngleich es interessant wäre, alle politikdidaktischen Prinzipien, sämtliche Aspekte des GPJE-Modells und das reflexiv-ideologiekritische Lesen spezifisch im Rahmen der Evaluation zu beleuchten, kann aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen nur eine Auswahl der politikdidaktischen Grundlage in die Bewertung des Regelwerks einbezogen werden. Zudem lässt es das Forschungsdesign nicht zu, die Auswirkungen der Leichten Sprache auf sämtliche politikdidaktische Leitlinien zu überprüfen. Beispielsweise ist es nicht möglich festzustellen, inwiefern die Regeln der Leichten Sprache die methodischen Fähigkeiten der SchülerInnen fördern, ohne diese in die Evaluation einzubeziehen, weshalb die Methodenkompetenz keine

Berücksichtigung bei der Analyse finden wird. Es kann außerdem vermutet werden, dass Exemplarität zusammen mit der sprachlichen, inhaltlichen und didaktischen Reduktion der Ausgangstexte einhergeht, weshalb sie kein eigenes Analysekriterium darstellt. Selbiges gilt für die Problemorientierung und das reflexiv-ideologiekritische Lesen. Sie können implizit in die politische Urteilsfähigkeit einbezogen werden.

3.3.6 Politikdidaktische und sprachwissenschaftliche Analysekriterien

Betrachtet man die politikdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Bewertungen der Leichten Sprache im Rahmen der jeweiligen Forschungszweige, stellt man fest, dass sich viele Überschneidungen feststellen lassen. Beide Bereiche hinterfragen das Konzept der Leichten Sprache grundsätzlich vor dem Hintergrund der **Inklusion**. Dabei ist es besonders relevant herauszufinden, inwiefern die sprachliche Eigenkultur der Leichten Sprache die innerschulische und gesellschaftliche **Exklusion** fördert. Andererseits sehen die beiden Disziplinen auch, dass Leichte Sprache die Inklusion fördern kann. Durch ihre vielseitigen Anwendungsbereiche können die **Handlungsfähigkeit** und die **gesellschaftliche Partizipation** der LeserInnen leichtsprachiger Texte gefördert werden. Deswegen soll in der nachfolgenden Analyse des Regelwerkes herausgestellt werden, inwiefern der Faktor Inklusion durch die Regelwerke unterstützt oder gehemmt wird. Es soll eingeschätzt werden, ob Leichte Sprache die Schaffung einer eigenen Sprachwelt unterstützt und ob sie die politische Handlungsfähigkeit der SchülerInnen sowie ihre gesellschaftliche Partizipation fördern kann oder ob sie ihre Exklusion verschärft.

Eine weitere Schwierigkeit der Leichten Sprache eröffnet sich im Hinblick auf die **Reduzierung der Inhalte** sowie einer angemessenen **didaktischen Reduktion** der Ausgangstexte. Die Bereitstellung verständlicher Informationen ist die Grundlage dafür, einen individuellen und inklusiven Unterricht zu gestalten und die Kompetenzen aller SchülerInnen zu fördern. Hierbei sind LehrerInnen - meist ohne

übersetzungswissenschaftliche Expertise - auf gute Regelwerke angewiesen, die ihnen einen Leitfaden zur Übersetzung und Reduktion bereithalten. Im Rahmen dieser Arbeit soll deswegen hinterfragt werden, inwiefern die Regeln der Leichten Sprache die Reduzierung der Inhalte sowie die didaktische Reduktion unterstützen.

Die sprachlichen Mittel der Leichten Sprache sind eine Möglichkeit, die Inhalte der Ausgangstexte verständlich auszuarbeiten. In Bezug auf die Verwendung der Leichten Sprache ist es deshalb sinnvoll zu eruieren, ob die Regeln der Leichten Sprache die **sprachliche Reduktion** auf Wort-, Satz- und Textebene hilfreich aufbereiten und an welchen Stellen die starren Regeln die Verwendung der Leichten Sprache erschweren. Denn bezogen auf die Sprachniveauförderung stellt die Politikdidaktik heraus, dass **Fremd- und Fachbegriffe** unumgänglich für die Teilnahme an innerfachlichen Diskursen sind, sodass eine Öffnung der Regeln diesbezüglich für den Fachunterricht notwendig ist. Aufgrund dessen soll auch eruiert werden, ob ein Einbezug von Fach- und Fremdsprache im Rahmen des Regelwerkes überhaupt möglich ist. Nicht allein die bildungssprachlichen Ansprüche müssen in den Regelwerken verankert sein, es ist ebenso wichtig, dass die Regeln Leitlinien für eine **angemessene visuelle Gestaltung** leichtsprachiger Texte bereitstellen. Diesbezüglich soll hinterfragt werden, welche Potenziale und Grenzen das Regelwerk für die Erstellung und Verwendung von Piktogrammen, Grafiken und Bildern darbietet.

Bestimmt wird die angemessene Gestaltung leichtsprachiger Texte im Wesentlichen durch die **SchülerInnenorientierung**. Diese stellt eine maßgebend Maxime der politischen Bildung dar und sollte die Basis der Erstellung der Materialien für den Politikunterricht sein. SchülerInnenorientierung bedeutet einerseits, dass sich die Planung des Unterrichts an den Kompetenzen der SchülerInnen orientiert. Bezogen auf die Verwendung Leichter Sprache ist hierbei insbesondere die individuelle Förderung des **Leseverstehens** und die Erweiterung des **konzeptuellen Deutungswissens** zu beachten. Deshalb soll innerhalb der Regelwerksanalyse hinterfragt werden, inwiefern die Regeln des Netzwerkes Leichte Sprache SchülerInnenorientierung ermöglichen und eine Grundlage dafür bieten, Materialien zu verfassen, die das Leseverstehen fördern und somit ein fundiertes konzeptuelles Deutungswissen

bereitstellen, auf dessen Grundlage die Mündigkeit und die **politische Urteilsfähigkeit** der SchülerInnen gefördert werden kann.

Auch leichtsprachige Regelwerke betonen die Notwendigkeit des Einbezugs der AdressatInnen in die Gestaltung der Texte. Eine Möglichkeit bietet hierbei die Überprüfung der Materialien durch die LeserInnen. Ob die SchülerInnen als **PrüferInnen** den Entstehungsprozess leichtsprachiger Materialien begleiten können, soll dabei eruiert werden. Zumindest bietet diese Art der Teilhabe am Übersetzungsprozess eine Möglichkeit, der Asymmetrie zwischen AdressatInnen und ÜbersetzerInnen entgegenzuwirken. Den VerfasserInnen leichtsprachiger Texte kommt eine große Verantwortung bei der Deutung und Interpretation der Ausgangstexte zu. Diese Deutungsmacht kann zur Überwältigung der SchülerInnen beitragen, was der Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses und dem in ihm enthaltenen **Überwältigungsverbot** widerspricht. Inwiefern die Einhaltung des Überwältigungsverbots anhand der Reglementierung der Leichten Sprache eingehalten werden kann, ist deshalb dringend zu erforschen.

Mit dem Überwältigungsverbot geht zwangsweise die Maxime der Kontroversität einher. Materialien des Politikunterrichts müssen, um die politische Urteilsfähigkeit der SchülerInnen zu fördern, multiperspektivisch sein. Inwiefern stark reglementierte und vereinfachte Texte diesem **Kontroversitätsgebot** gerecht werden können, ist allerdings infrage zu stellen.

Letztendlich stellt die Erstellung leichtsprachiger Texte anhand der Regelwerke eine hohe zeitliche, personelle und materielle Herausforderung dar, weshalb grundsätzlich geklärt werden muss, ob die Regeln des Netzwerkes Leichte Sprache für die Verwendung im schulischen Kontext **praktikabel** sind.

3.4 Bewertung der Regeln für Leichte Sprache

In der Übersetzungspraxis sind die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache am weitesten verbreitet. Sie wurden 2009 zum ersten Mal auf der Homepage des Netzwerkes veröffentlicht. 2013 wurden die Regeln für Leichte Sprache in ähnlicher Form vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales als Broschüre publiziert. Weil sie im Internet frei zugänglich sind, besitzen sie eine große Reichweite. Eine Besonderheit des Regelwerks ist, dass die Regeln in Leichter Sprache verfasst sind (Maaß 2015: 27-28). Bei der Entwicklung der Regeln für Leichte Sprache haben Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Rezeptionserfahrungen, -interessen und -gewohnheiten einfließen lassen. Auch die Nutzermerkmale bestimmter Adressatengruppen wurden für die Gestaltung der Regeln zusammengefasst (Rüstow 2015: 118). Auf 38 Seiten fasst das Netzwerk Leichte Sprache insgesamt 12 Regeln in Bezug auf Wörter, 10 Regeln für Zahlen und Zeichen, drei Regeln für die Formulierung von Sätzen, vier Regeln in Bezug auf das Verfassen von Texten, 17 Regeln für die Gestaltung und Verwendung von Bildern und fünf Regeln für das Prüfen zusammen. Eine sprachwissenschaftliche Analyse der Regeln hat bisher nur die Forschungsstelle für Leichte Sprache der Universität Hildesheim vorgenommen. Christiane Maaß, Isabel Rink und Christiane Zehrer kritisieren dort vor allem die mangelhafte wissenschaftliche Fundierung der Regeln für Leichte Sprache. Diese Diskrepanz zeigt sich, so die Übersetzungswissenschaftlerinnen, auf allen sprachlichen Ebenen. Außerdem verweisen sie auf den stark normativen Duktus der leichtsprachigen Texte (Maaß et al. 2014: 55). Im Folgenden sollen diese und weitere wesentliche Kritikpunkte der sprachwissenschaftlichen Perspektive in Bezug auf die Regeln für Leichte Sprache herausgestellt werden. Zusammen mit den im vorherigen Kapitel hergeleiteten Analysekriterien bildet die sprachwissenschaftliche Kritik eine Grundlage, um Hypothesen für die Analyse des Regelwerkes aus der politikdidaktischen Perspektive abzuleiten.

3.4.1 Kritik aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

Schon für die Wortebene finden sich zahlreiche Schwierigkeiten bei der Anwendung der Regeln. Hier fordert die erste Regel dazu auf, einfache Wörter zu benutzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 4), was aus sprachwissenschaftlicher Perspektive zwar eine gute Idee ist, in der Übersetzungspraxis allerdings eine große Herausforderung

sein kann. Die Regeln definieren nämlich keinesfalls, was ein einfaches Wort ist. Einfachheit kann von unterschiedlichen AdressatInnen verschieden wahrgenommen werden, sodass bei der Auswahl des angemessenen Vokabulars ein Einbezug der LeserInnen unabdingbar ist. Aufgrund der stark heterogenen Adressatengruppe beschränkt sich der Wortschatz der Leichten Sprache deshalb auf den Gebrauch eines morphologisch nicht komplexen Grundwortschatzes (Maaß 2015: 32). Die Verwendung einfacher Worte scheint durch die fehlende Definition durchaus erschwert, sodass die Anwendung dieser Regel in der Übersetzungspraxis einer Überprüfung bedarf.

Die zweite Wortregel verlangt, Wörter zu benutzen, die etwas genau beschreiben (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 4). Diese Regel wird von Maaß als sehr vage eingeschätzt. Hier wäre, so Maaß, eine Erläuterung von Fachbegriffen und Fremdwörtern angemessener (Maaß 2015: 33). Ebendiese werden allerdings mit der dritten Wortregel verboten. Stattdessen sollen bekannte Wörter verwendet werden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 5). Zwar ist die Verwendung von Fach- und Fremdwörtern voraussetzungsvoll, da Fachwörter zumeist an ein Fachgebiet geknüpft sind, dessen Verständlichkeit ein weites Vorwissen abverlangt, und auch das Verstehen von Fremdwörtern setzt eine ausgeprägte schulische Bildung voraus. Dennoch sind Fach- und Fremdwörter unverzichtbar, da sie zumeist die zentrale Aussage des Textes transportieren (Maaß 2015: 34). Das Regelwerk empfiehlt deshalb, schwierige Wörter zu erläutern (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 5). Diese komplexen Erläuterungen können allerdings, so Maaß, Probleme bei den PrüferInnen hervorrufen, da sie ein leichtes Wort durch ein schwierigeres ersetzen (Maaß 2015: 34). Die Verwendung von Synonymen wird wiederum mit der vierten Wortregel verboten. Sie fordert dazu auf, die immer gleichen Begriffe für dieselben Dinge zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 5), was für die Verständlichkeit auf Wort- und Textebene durchaus sinnvoll erscheint, da Bezüge somit eindeutiger hervorgehoben werden (Maaß 2015: 33-35). In Bezug auf die Verwendung und Erläuterung von Fach- und Fremdwörtern ist das Regelwerk durchaus ambivalent, weshalb an dieser Stelle eine genauere Analyse der Praxisanwendung sinnvoll ist.

Die fünfte Wortregel fordert dazu auf, kurze Wörter zu benutzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 6), was angesichts des Leseverstehens sinnvoll erscheint. Wörter, die aus bis zu zwei Silben bestehen, haben eine niedrige Fixationszeit und sind somit leicht verständlich (Maaß 2015: 35). Für längere Begriffe empfiehlt das Regelwerk, die einzelnen Bestandteile der Komposita mit Bindestrichen zu trennen, um die Grenzen der unterschiedlichen Wortbestandteile sichtbar zu machen. Dies führt, so Christiane Maaß und Ursula Bredel, zu drei wesentlichen Problemen, aus denen Leseschwierigkeiten resultieren können. Da die Verwendung der Bindestriche nicht der deutschen Orthografie entspricht, wird durch sie keine wesentliche Verstärkerleichterung herbeigeführt. Vielmehr führt sie dazu, dass die LeserInnen mit uninterpretierbaren Einzelausdrücken, beispielsweise „Schub-lade“, konfrontiert werden, in denen ihnen für einzelne Wortbestandteile die Assoziationen fehlen. Des Weiteren kann die Verwendung des Bindestriches innerhalb der Kompositionen zu Übertragungsproblemen außerhalb der Leichten Sprache führen. Die Funktion des Bindestriches im Rahmen der gängigen Orthografie kann für LeserInnen der Leichten Sprache durchaus herausfordernd sein, wenn sie mit standardsprachlichen Texten konfrontiert werden. Andererseits kann die besondere Verwendung des Bindestriches dazu führen, den Sonderstatus der Leichten Sprache zu verschärfen, was dazu führt, dass die gesamtgesellschaftliche Akzeptanz der Leichten Sprache gefährdet ist. Bredel und Maaß sprechen sich deshalb dafür aus, statt der Bindestrichregel den Mediopunkt zur Trennung langer Wörter zu verwenden. Dieser eignet sich vor allem deshalb, weil er kein fester Bestandteil des deutschen Orthographiesystems ist. Zudem plädieren beide dafür – anders, als es das Regelwerk vorgibt –, den zweiten Bestandteil des Wortes klein zu schreiben. So kann der Mediopunkt möglichst intuitiv eingesetzt werden, ohne dass das Lesen von Einzelausdrücken gefördert wird. Die interne Gliederung des Wortes hätte somit eine leserleichternde Wirkung. In manchen Fällen ist allerdings auch eine Kombination des Mediopunktes und des Bindestriches denkbar. Das gilt vor allem dann, wenn Zusammenhänge innerhalb eines Wortes kenntlich gemacht werden sollen. Dies ist beispielsweise bei mehrgliedrigen Kompositionen wie bei „Umsatz·steuer-Tabelle“, der Fall. Hier wird verdeutlicht, dass sich „Umsatz“ und „Steuer“ auf wortsemantischer Ebene näher stehen als „Umsatz“ und „Tabelle“ bzw. „Steuer“ und „Tabelle“. Die Verwendung des

Mediopunktes und des Bindestriches ist durchaus herausfordernd und sollte, so Bredel und Maaß, nur angewandt werden, wenn es unbedingt nötig ist. Vielmehr hoffen sie, dass sich die Bedeutung längerer Begriffe aus dem Verwendungskontext entnehmen lässt (Bredel/Maaß 2017: 213-224). Aufgrund ihrer Komplexität ist die Verwendung der Bindestrichregel besonders interessant für die Analyse der Materialentwicklung leichtsprachiger Texte.

Die sechste Regel bezieht sich auf die Verwendung von Abkürzungen. Das Netzwerk Leichte Sprache empfiehlt - bis auf wenige Ausnahmen -, auf sie zu verzichten (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 7). Schriftbasierte Abkürzungen, wie „d. h.“ sind demnach verboten, Siglenwörter des deutschen Grundwortschatzes sind weitestgehend bekannt und deshalb erlaubt. Maaß schätzt diese Regel als sinnvoll ein, wobei auch hierbei zu hinterfragen ist, was bei den AdressatInnen als „bekannt“ vorausgesetzt werden kann (Maaß 2015: 36).

Auch die Aufforderung, Verben statt Substantive zu benutzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 8), dient, so Maaß, der Verständlichkeit. Wobei die Vermeidung komplexer Nominalstrukturen nicht nur die Wort-, sondern auch die Satzebene betrifft. Zudem berührt die achte Regel eher die Satzebene statt einzelner Worte. Sie verlangt, dass aktive Wörter verwendet werden sollen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 8). Maaß merkt hierbei an, dass Wörter nicht aktiv formuliert werden können. Vielmehr können Sätze aktiv oder passiv sein. Sie stimmt mit dem Netzwerk Leichte Sprache darin überein, dass Aktiva leichter verständlich sind als komplexe Passivkonstruktionen, weshalb die Regel hilfreich bei der Formulierung leichtsprachiger Texte ist (Maaß 2015: 36-37).

Die neunte und zehnte Regel zielen darauf ab, den Genitiv und den Konjunktiv zu vermeiden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 9). Beide Regeln sind nicht hinreichend formuliert und für die Anwendung zu ungenau. Obwohl Maaß mit dem Netzwerk Leichte Sprache übereinstimmt, dass sowohl der Genitiv als auch der Konjunktiv Verständlichkeitsprobleme hervorrufen, spricht sie sich für eine Spezifizierung der Regeln aus. Zwar zeigt das Regelwerk die Problematik des flektierten Artikels

„des“ im Genitiv auf, doch bezieht es sich nicht auf den Gebrauch des Suffixes „-s“, das den Genitiv ebenso markiert. Auch die Regulierung des Konjunktivs ist nur unzureichend ausformuliert. Der Vorschlag, stattdessen den Partikel „vielleicht“ zu verwenden, um ungewisse Ereignisse zu beschreiben, trifft nur geringfügig auf die Semantik des Konjunktivs I und II zu (Maaß 2015: 36-39). Für die Verwendung des Genitivs und die Realisierung des Konjunktivs müssen die Regeln spezifiziert und erweitert werden, was gerade in Bezug auf die Anwendung der Regeln interessant ist.

Auch die Anwendung der letzten beiden Wortregeln ist nicht unproblematisch. Das Regelwerk verlangt, positive Sprache zu benutzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 10), obwohl, so Maaß, in einigen Kommunikationskontexten der Gebrauch von Negierungen nicht vermeidbar und sogar sinnvoll ist. Auch die zwölfte Regel ist nicht immer realisierbar. Sie verlangt, Redewendungen und bildliche Sprache zu vermeiden, was angesichts dessen, dass das Verstehen von Metaphern an ein gewisses Vorwissen geknüpft ist, zunächst geeignet erscheint. Doch schließt sie die Tatsache aus, dass Sprache nicht ohne Metaphern funktioniert. Beispielsweise ist das Wort „Netzwerk“ eine Metapher. Maaß spricht sich - dieser Ambivalenz entgegenwirkend - deshalb für einen differenzierten Umgang mit bildlicher Sprache aus. Demnach sollen transparente Metaphern, die aus der Lebenswelt der AdressatInnen entstehen, erlaubt sein. Alle weiteren bildsprachlichen Mittel sollen ersetzt oder erläutert werden (Maaß 2015: 39-40). Auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist die Öffnung der Regeln erwünscht, da die Verwendung rhetorischer Mittel durchaus die Motivation für eine spielerische Auseinandersetzung mit Sprache erhöht und eine Lockerung der Regeln hierbei zu einem anspruchsvollen, aber auch ästhetischen Sprachereben führen kann (Fix 2017: 172).

Neben den Regeln für Wörter eröffnet die Regeln für Leichte Sprache auch Standards für die Verwendung von Zahlen und Zeichen. Die erste Regel fordert dazu auf, Zahlen so aufzuschreiben, wie sie die meisten Menschen kennen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 11). Arabische Zahlen sind bekannter als römische, sodass die Regel treffend formuliert ist, wobei Texte, die römische Zahlen als Gegenstand behandeln,

wie es beispielsweise im Kontext des Mathematikunterrichts denkbar wäre, auch unter Verwendung römischer Zahlen verfasst werden können. Maaß spricht sich auch an dieser Stelle dafür aus, die Regeln unter Einbezug des textuellen Kontextes weniger streng zu befolgen (Maaß 2015: 40-41). Unterschiedliche Kontexte erfordern unterschiedliche Texte, was gerade im Rahmen des Politikunterrichts und der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen nicht unwesentlich ist. Daher sind die Praktikabilität und der flexible Umgang mit den Regeln dringend zu hinterfragen.

Des Weiteren verlangt das Regelwerk, alte Jahreszahlen zu vermeiden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 11). Auf der einen Seite ist diese Regel, so Maaß, sinnvoll, da weit zurückliegende Jahreszahlen nicht greifbar sind. Doch Maaß betont auch, dass im geschichtlichen Kontext die Verwendung von Jahreszahlen sinnvoll ist, um historische Ereignisse einzuordnen. Eine Umsetzung der Regel ist hierbei also nicht zielführend (Maaß 2015: 41). Dies gilt auch für die nächste Regel, die besagt, hohe Zahlen und Prozentzahlen zu vermeiden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 12). Da der Gebrauch Leichter Sprache auf die Inklusion der LeserInnen in jeglichen Lebensbereichen abzielt und hierfür große Zahlen und auch Prozentzahlen benötigt werden, würde eine Umsetzung der Regel die Exklusion betroffener Menschen fördern. Maaß schlägt deshalb vor, Prozentzahlen über Diagramme einzuführen (Maaß 2015: 42). Die angemessene Verwendung großer Zahlen stellt in der Übersetzungspraxis ein Desiderat dar, das gelöst werden will.

Die nächsten drei Regeln, die Maaß kommentiert, beschäftigen sich damit, wie man Zahlen und Daten schreiben soll (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 13-15). In Bezug auf die Schreibweise von Zahlen spricht sich das Netzwerk dafür aus, Ziffern statt Zahlwörter zu verwenden, was angesichts dessen, dass Zahlwörter sehr lang sein können, sinnvoll erscheint. Für das Schreiben von Daten gilt es, die Null als Platzhalter wegzulassen. Alles Weitere hängt von den Bedarfen und Belieben der AdressatInnen ab. Angesichts dessen, dass auch die Angaben für Uhrzeiten an den AdressatInnen bemessen werden sollen, stellt das Regelwerk hierbei keine verbindlichen Standards für die Übersetzung zur Verfügung. Das kann, betrachtet man die

heterogene Adressatenschaft leichtsprachiger Texte, eine große Herausforderung für die ÜbersetzerInnen darstellen, die auf einheitliche und eindeutige Regelungen angewiesen sind (Maaß 2015: 42-44). Inwiefern die VerfasserInnen leichtsprachiger Texte dieses Problem lösen können, ist zu evaluieren.

Wesentlich eindeutiger ist das Regelwerk bei den Vorgaben für die Schreibung von Telefonnummern. Diese sollen, unter Verwendung von Leerzeichen, in gut wahrnehmbare kleine Blöcke unterteilt werden (Netzwerk leichte Sprache 2013: 15). Das Regelwerk verbietet hierbei den Gebrauch von Sonderzeichen, auch des Bindestrichs, was angesichts der Regel zur Worttrennung angemessen ist (Maaß 2015: 44). Auch für den übrigen Sprachgebrauch verbietet das Regelwerk die Verwendung von Sonderzeichen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 16). Die Regel ist allerdings nicht exakt formuliert. Die genannten Beispiele verbieten lediglich Anführungsstriche, das Prozentzeichen, Dreifachpunkte, das Semikolon, das Und-Zeichen, Klammern und das Paragrafenzeichen. Einige der hier aufgeführten Sonderzeichen werden nur selten verwendet und können deshalb nicht leicht interpretiert werden. Hierbei ist ein Verbot durchaus sinnvoll. Doch andere Zeichen werden häufiger verwendet und können somit das Leseverstehen erleichtern. Das Verbot von Anführungszeichen beispielsweise macht die Verwendung wörtlicher Rede unmöglich, was das Verstehen dialogischer Texte erschweren kann. Deshalb ist diesbezüglich die Regel zu überdenken, auch weil aus ihr nicht hervorgeht, welche Satz- und Sonderzeichen erlaubt sind. Die Verwendung gängiger Interpunktionszeichen wie Punkt, Kommata, das Fragezeichen oder das Ausrufezeichen ist unumgänglich für das Verfassen von Texten (Maaß 2015: 45-46). An dieser Stelle spart das Regelwerk einen standardisierten Gebrauch aus, was sich auf die einheitliche Verwendung Leichter Sprache auswirken kann. Wieder liegt es in der Verantwortung der ÜbersetzerInnen, die Angemessenheit der Sonderzeichen zu hinterfragen.

Besonders problematisch scheinen die Regeln in Bezug auf die Formulierung von Sätzen zu sein. Die zentrale Regel wird hierbei zuerst benannt: „Schreiben Sie kurze Sätze“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 17). Unter Verwendung kurzer Sätze werden die Satzgefüge der Ausgangstexte aufgelöst. Wie genau das für unterschiedliche

Satztypen realisiert werden soll, offenbart das Regelwerk allerdings nicht. Es fordert lediglich dazu auf, einen einfachen Satzbau zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 17). Hierbei soll vornehmlich das Subjekt vor dem Prädikat und das Prädikat vor dem Objekt des Satzes verwendet werden. Eine abweichende Satzstellung ist nicht erwünscht, was der deutschen Grammatik in großen Teilen widerspricht (Maaß 2015: 46-47). Auch die Gestaltung der Satzanfänge ist nicht kritiklos. Hierbei dürfen Konjunktionen verwendet werden, die üblicherweise die Verwendung von Nebensätzen markieren (Netzwerk leichte Sprache 2013: 18). Statt Kommata zu verwenden, soll ein neuer Satz beginnen, was das Verstehen der argumentativen Struktur des Textes erschwert, da durch die fehlenden Kommata nicht deutlich wird, ob ein argumentatives Gefüge abgeschlossen ist. Diese Regelung entspricht nicht der deutschen Orthografie, weshalb Maaß befürchtet, dass leichtsprachige Texte weniger akzeptiert werden und die LeserInnen leichter Texte deswegen benachteiligt sind (Maaß 2015: 47-48). Die Regeln zur Gestaltung von Sätzen bieten in der Übersetzungspraxis nur unzureichend Orientierung und fördern die Exklusion der LeserInnen, weshalb zu überprüfen ist, inwiefern sie überhaupt hilfreich für die Erstellung leichtsprachiger Materialien sind.

Die erste Regel für die Gestaltung des Gesamttextes ist, die LeserInnen persönlich anzusprechen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 19). Das zeugt davon, dass die AdressatInnen ernst genommen werden. Doch das Aufbrechen unpersönlicher Formulierungen kann auch dazu führen, dass sich der Sinn des Textes wandelt, sodass beim Übersetzen eine hohe Expertise und ein gutes Vorwissen erforderlich sind. Doch nicht nur die Verwendung der Personalpronomen, sondern auch das politisch korrekte Gendern wird kritisch hinterfragt. So ist es unter Aspekten der Gleichberechtigung durchaus erwünscht, doch ist es oftmals auch schwieriger verständlich (Maaß 2015: 48-49). Die Einhaltung der Regel ist also auch hierbei kontextbezogen und verlangt eine hohe Eigenverantwortung der ÜbersetzerInnen.

Die nächsten beiden Regeln beziehen sich auf die Herstellung von Kohärenzen im Text. Mit der Ausnahme von Überschriften verbietet das Regelwerk, Fragen im Text zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 20). Angesichts dessen, dass die

Regel nicht konsequent ist und Fragesätze dabei helfen können, komplexe syntaktische Bedingungsgefüge zu vereinfachen, was explizit in den Regeln des Netzwerkes erwünscht ist, ist diese Regel, so Maaß, nicht sinnvoll (Maaß 2015: 49-50). Ebenso problematisch ist die Aufforderung, alles zusammen zu schreiben, was zusammengehört, und Verweise zu vermeiden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 20). Verweise zu vermeiden ist nicht funktional, da sie die Verständlichkeit erhöhen (Maaß 2015: 51). Für die Bildung von Kohärenzen im Text wäre es wünschenswert, Regeln herauszuarbeiten, welche die Hervorhebung und Gestaltung von Verweisen näher erläutern, und diese nicht gänzlich zu verbieten.

Des Weiteren erlaubt das Regelwerk, Texte beim Schreiben in Leichter Sprache zu verändern (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 21). Die Hauptverantwortung hierbei liegt wieder bei den ÜbersetzerInnen und/oder ihren AuftraggeberInnen, die entscheiden, welche Informationen besonders wichtig und welche zu vernachlässigen sind (Maaß 2015: 51-52).

Bezogen auf die Gestaltung und die Bilder empfiehlt das Regelwerk, einfache Schriften zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 22). Studien zur Lesegeschwindigkeit zeigen, dass Schriftarten wie Open Sans oder Neue Frutiger 1450 besser erkannt werden als Arial (Alexander 2017: 321). Vor diesem Hintergrund böte sich eine Ergänzung dieser Alternativen an. Auch Christiane Maaß spricht sich für die serifenlose Schrift aus. Zudem rät sie, statt Hervorhebungen Kursivschriften anzustellen sowie Fettdruck zu verwenden (Maaß 2015: 52). Das entspricht auch dem Hinweis, eine große Schrift zu verwenden (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 23).

Auch die weiteren Regeln zur Textgestaltung scheinen überwiegend sinnvoll und hilfreich zu sein. Beispielsweise entspricht die Aufforderung, immer linksbündig zu schreiben (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 24), wesentlichen Erkenntnissen der Leseverständlichkeitsforschung (Maaß 2015: 53). Auch die Regel, jeden Satz in eine neue Zeile zu schreiben, und das Verbot, Wörter am Zeilenende zu trennen, erscheinen nachvollziehbar, da auf diese Weise Zeilensprünge vermieden werden, die den Lesefluss stören könnten (Netzwerk leichte Sprache 2013: 25). Lediglich der

Textzusammenhang kann durch diese Satzordnung aufgelöst werden, weshalb es denkbar ist, hier mit Einrückungen zu arbeiten (Maaß 2015: 53-54). Daran anlehnend fordert das Regelwerk dazu auf, alle Wörter in eine Zeile zu schreiben, die sinngemäß zusammengehören (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 26). Obwohl das Beispiel des Netzwerkes nur eine Aussage enthält und damit ungeeignet ist, erachtet Maaß diese Regel als sinnvoll, da das Abtrennen von Sinngruppen das Leseverstehen erhöht (Maaß 2015: 54-55). Gleiches gilt für die Regel, Sätze zusammen zu lassen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 26), die nicht spezifisch für leichtsprachige Texte, sondern eine Grundregel des Layouts von Seiten ist (Maaß 2015: 55). Auch der Hinweis, Absätze und Überschriften zu setzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 27), entspricht den Ergebnissen der Verständlichkeitsforschung. Ebenso fördern Zwischenüberschriften das Leseverstehen (Maaß 2015: 56). Das Regelwerk gibt außerdem vor, Adressen wie auf einem Briefkopf aufzuschreiben (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 28), was Maaß zwar als sinnvoll empfindet, aber als marginalen Fall abwertet (Maaß 2015: 56). Die Aufforderung, wichtige Dinge hervorzuheben (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 29), doppelt sich mit den Regeln zur Schriftart und ist deshalb zu vernachlässigen (Maaß 2015: 56-57). Auch der Hinweis, eine dunkle Schrift und helles Papier zu benutzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 30), sei lediglich eine Ergänzung zur vorhergegangenen Regel (Maaß 2015: 57). Wichtiger scheint es Maaß, darauf zu achten, dickes und mattes Papier zu benutzen und die sprachlichen Aussagen mit Bildern zu unterstützen (Maaß 2015: 57-58). Das Regelwerk fordert diesbezüglich, scharfe und klare Bilder zu benutzen und diese nicht in den Hintergrund des Textes zu setzen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 33-34). Bilder fördern unterschiedliche Kodierungen, sodass Inhalte besser aufgenommen werden können (Maaß 2015: 57-58). Das Regelwerk in Bezug auf die Gestaltung des Layouts und des Einsatzes von Bildern zu analysieren ist deshalb von besonderem Interesse.

Der letzte Teil der Regeln befasst sich mit dem Prüfen leichtsprachiger Texte. Das Regelwerk fordert dazu auf, die Texte immer prüfen zu lassen (Netzwerk Leichte Sprache 2013: 35). Diese Prüfung dient, so Maaß, nicht der Verständlichkeit leichtsprachiger Texte, sondern ist politisch motiviert. Vielmehr soll einerseits

sichergestellt werden, dass keiner aus der stark heterogenen Adressatenschaft bevorzugt oder ausgeschlossen wird. Andererseits wird durch die PrüferInnen aber auch die Expertise der ÜbersetzerInnen infrage gestellt (Maaß 2015: 58). Eine Bewertung des Einsatzes von PrüferInnen ist vor diesem Hintergrund mehr als wünschenswert.

Aus Sicht der Sprachwissenschaften weisen die Regeln für Leichte Sprache eindeutige Defizite auf, was die Eignung der Regeln für die sprachliche Praxis anbelangt. Das Regelwerk bietet keine zureichenden Lösungen für die Vielfalt der alltäglichen Sprachpraxis. Kurzum: Die Regeln für Leichte Sprache begrenzen die sprachliche Varianz und schränken den Gebrauch der Leichten Sprache zudem auf einige wenige Kommunikationskontexte ein (Maaß et al. 2014: 62). Aus diesem Grund besteht der Forschungsbedarf darin, dass die RezipientInnen leichtsprachiger Texte eine breitere Abdeckung von Leichter Sprache in jeglichen Lebensbereichen benötigen. Hierzu muss für unterschiedliche Kommunikationskontexte ermittelt werden, welcher Wortschatz angemessen sowie welche Satz- und Textgestaltung sinnvoll ist, welche Standards für die Bild- und Schriftgestaltung gelten sollen und inwiefern PrüferInnen am Entstehen des Textes beteiligt sein können. Um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, müssen die Regeln der Leichten Sprache für jegliche Kommunikationsanlässe erweitert werden (Maaß et al. 2014: 75). Im Rahmen dieser Arbeit soll diese Ergänzung des Regelwerkes für den Politikunterricht ausgearbeitet werden, weshalb die sprachwissenschaftliche Kritik des Regelwerkes im Folgenden auf die politikdidaktische Perspektive übertragen werden soll.

3.4.2 Vorabannahmen aus politikdidaktischer Perspektive

Aus didaktischer Sicht wurde das Regelwerk des Netzwerks für Leichte Sprache nur sehr sporadisch durchleuchtet. Lediglich die Vermeidung von schwerer Sprache sowie Fremd- und Fachwörter wurden bemängelt, da das Regelwerk diese nicht genauer definiert und somit keinen Rahmen für die Verwendung einfacher Begriffe

bietet (Kilian 2017: 194). Dennoch lassen sich unter Einbezug der vorherig beschriebenen sprachwissenschaftlichen Kritik sowie unter Berücksichtigung wesentlicher politikdidaktischen Leitlinien und Erkenntnisse der politikdidaktischen Auseinandersetzung mit der Leichten Sprache, Hypothesen für die regelwerkgestützte Erarbeitung von Materialien für den inklusiven Politikunterricht formulieren. Abschließend sollen diese aus der Forschung abgeleiteten Vorabannahmen dazu dienen, eine theoriegeleitete Auswertungstabelle zu erstellen, die alle wesentlichen Kategorien zur Analyse der Interviews zusammenfasst.

Grundannahme dieser Arbeit ist, dass aus politikdidaktischer Sicht ein Bedarf an leichtsprachigen Materialien für den Politikunterricht besteht. Es wird angenommen, dass diese zumeist von den LehrerInnen selbst verfasst werden, die nur selten über eine hohe übersetzungswissenschaftliche Expertise verfügen. Ebenso ist anzunehmen, dass sie nur selten Erfahrungen mit Leichter Sprache im Politikunterricht gesammelt haben, weshalb es auch ein Interesse an einem hilfreichen und wissenschaftlich fundierten Regelwerk für Leichte Sprache sowie an Angeboten der LehrerInnenbildung gibt. Aus diesem Grund muss zu Beginn der Interviews herausgestellt werden, welche **Vorerfahrungen** die LehrerInnen mit leichtsprachigen Regelwerken mitbringen, welche **Bedarfe** sie an leichtsprachige Materialien haben und inwiefern Leichte Sprache Teil ihrer **LehrerInnenbildung** ist.

Oberstes Ziel der Verwendung Leichter Sprache innerhalb der Gesellschaft sowie im Politikunterricht ist es, Personen mit Beeinträchtigungen Zugang zu Informationen zu ermöglichen, um die **Inklusion** ebendieser in der Schule und in der Gesellschaft zu befördern. Vermutlich bietet das Regelwerk hierbei einerseits das Potenzial, die gesellschaftliche und schulische **Partizipation** zu bestärken. Andererseits schafft es durch die Etablierung einer eigenen Sprache auch eine eigene Sprachwelt, die kein hohes Ansehen erfährt. Somit kann die Anwendung der Regeln für Leichte Sprache auch die **Exklusion** der SchülerInnen aus schulischen und gesellschaftlichen Diskursen fördern. Es wird also zu untersuchen sein, inwiefern Inklusion durch die Regeln der Leichten Sprache verwirklicht und Partizipation und Teilhabe gefördert

werden und/oder inwiefern die Exklusion der SchülerInnen dadurch verschärft wird.

Ein weiteres Ziel der Verwendung Leichter Sprache ist es, das **Leseverstehen** der SchülerInnen zu unterstützen. Hierbei ist es denkbar, dass das Regelwerk einheitliche Standards für die **inhaltliche Reduzierung** und die **didaktische** sowie **sprachliche Reduktion** der Ausgangstexte bietet. Vor dem Hintergrund, dass das Regelwerk starre Regeln vorgibt, die sich nur unzureichend auf eine Vielzahl von Kommunikationskontexten übertragen lassen, lässt sich allerdings vermuten, dass das Regelwerk gerade in Bezug auf die inhaltliche Reduzierung lückenhaft ist und den speziellen Anforderungen des Politikunterrichts nicht genügt. Zudem ist das Regelwerk kein didaktischer Leitfaden für die didaktische Reduktion, weshalb auch hier eine Grenze des Gebrauchs der Regeln für Leichte Sprache bestehen kann, wenngleich es die LehrerInnen auch dabei unterstützt, die individuelle Förderung der fach- und sprachbezogenen Kompetenzen zu fördern, indem es einen Maßstab für das Verfassen leichtsprachiger Texte bereitstellt. Die in den Regeln für Leichte Sprache festgehaltenen Reglementierungen geben auch einen eindeutigen Rahmen für die sprachliche Reduktion der Ausgangstexte. Doch auch hierbei sind die Regeln auf **Wort-, Satz- und Textebene** sowie die Vorgaben für **Zahlen und Zeichen** sowie **Gestaltung und Bilder** hinsichtlich ihrer Potenziale und Grenzen zu hinterfragen. In vielerlei Hinsicht widersprechen die Vorgaben allerdings auch wesentlichen Grundsätzen der Politikdidaktik, beispielsweise das Verbot von **Fachbegriffen** und **Fremdwörtern**, und sind deshalb in der schulischen Praxis nicht anwendbar. Vermutlich wird die Verwendung von Fachbegriffen in Bezug auf die **Sprachniveauförderung** und die Kompetenzförderung im fachwissenschaftlichen Diskurs eine große Herausforderung bei der regelgestützten Materialentwicklung sein, weshalb die Verwendung von Fremdwörtern und Fachbegriffen eine eigene Kategorie bei der Analyse des Regelwerkes darstellt.

Andere Regeln überschreiten vermutlich ebenfalls die Expertise der Lehrkräfte, weil sie zu unspezifisch formuliert sind. Beispielsweise werden sie vor die Aufgabe gestellt, selbst zu entscheiden, welche Wörter als bekannt vorausgesetzt werden

können, wie Wörter sinnvoll durch den Bindestrich getrennt werden können, wann positive Sprache statt negative angemessen ist oder welche Wörter Genitive und den Konjunktive ersetzen können, ohne die Inhalte des Ausgangstextes zu stark zu verändern. Angesichts der Vielzahl unzureichender Wortregeln kann es sein, dass diese die LehrerInnen nur wenig beim Verfassen eigener Texte unterstützen und deshalb einer Erweiterung für den Politikunterricht bedürfen.

Ähnlich verhält es sich auch mit den Regeln für Zahlen und Zeichen. Hier ist das Regelwerk in Bezug auf die Nutzung arabischer Zahlen, die Schreibung von Ziffern und die Darstellung von Telefonnummern eindeutig. Diesbezüglich werden die LehrerInnen womöglich gut durch die Regeln für Leichte Sprache unterstützt. Die Regeln für die Verwendung von Satz- und Sonderzeichen sowie zur Ausschreibung von Daten sind hingegen zu lückenhaft und stellen die Lehrkräfte wieder vor die Herausforderung, das Regelwerk nach eigenem Ermessen und unter Einbezug der Bedarfe ihrer SchülerInnen zu ergänzen. Andere Regeln wie das Verbot von Jahreszahlen, hohen Zahlen und Prozentzahlen sind für den Gebrauch im Kontext des Politikunterrichts nicht sinnvoll, da sie verhindern, historische Zusammenhänge und Zahlenräume darzustellen. Eine Anwendung dieser Regeln ist möglicherweise auszuschließen.

Ebenso herausfordernd stellen sich die Regeln für die Gestaltung von Sätzen dar. Da sie keine Regeln zur Verwendung unterschiedlicher Satztypen benennen, den Aufbau einer einheitlichen Satzstruktur präferieren und eine Aneinanderreihung von Hauptsätzen herbeiführen, widersprechen sie der gängigen Orthografie der deutschen Sprache und erschweren die Darstellung von semantischen Zusammenhängen und argumentativen Gefügen. Obwohl kurze Sätze das Leseverstehen der SchülerInnen fördern und die Grundlage zur Vereinfachung von Texten bieten, stellen sich die Regeln zur Satzebene als zu komplex und abstrakt dar, sodass die Lehrkräfte an dieser Stelle wahrscheinlich keine wirkliche Hilfe durch das Regelwerk erfahren werden.

Auch die Verwendung der Regeln auf Textebene ist nicht unproblematisch. Keine Fragen im Text zu verwenden oder Verweise zu vermeiden ist für den schulischen

Gebrauch undenkbar. Gerade letztere schaffen Kohärenzen, die Zusammenhänge verdeutlichen und somit unumgänglich für die Förderung des Leseverstehens sind. Ein Verzicht auf Fragen und Verweise wird bei der Materialentwicklung für den Politikunterricht deshalb wahrscheinlich nicht stattfinden. Ebenso kann das politisch korrekte Gendern auch das Verstehen der Texte erschweren. Wie bei der Veränderung der Ausgangstexte liegt hierbei das Ermessen wieder bei den Lehrkräften und ihrer Einschätzung in Bezug auf das Vorwissen und die Kompetenzen der SchülerInnen. Diese Verantwortung kann mit sich bringen, dass die SchülerInnen, gerade in Bezug auf die inhaltliche Verkürzung leichtsprachiger Texte, darauf angewiesen sind, reflektierte Materialien zur Verfügung gestellt zu bekommen. Das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses bei der Textgestaltung einzuhalten liegt in der Verantwortung der LehrerInnen. Somit ist auch in Bezug auf die Textgestaltung die Unterstützung des Regelwerks nicht vollkommen deckungsgleich mit den Bedarfen des Politikunterrichts.

Einzig die Regeln zur Gestaltung und Bilder sind sinnvoll und unterstützen die LehrerInnen dabei, semantische Zusammenhänge zu verdeutlichen und das Leseverstehen der SchülerInnen zu stärken. Die Regeln zur Verwendung einer einfachen, serifenlosen Schrift, zum linksbündigen Layout, zur Schreibung eines Satzes pro Zeile, zum Vermeiden von Zeilensprüngen und die Vorgaben für Überschriften und Absätze sind vermutlich genauso hilfreich wie die Regeln zur Verwendung scharfer und klarer Bilder und die Aufforderung dazu, dickes Papier zu verwenden. Hierbei birgt das Regelwerk ein großes Potenzial für den Einsatz bei der Materialentwicklung für den Politikunterricht.

Gerade was die Verwendung des Regelwerkes bei der Erstellung von Materialien für den inklusiven Politikunterricht anbelangt, dürfen grundlegende politikdidaktische Leitlinien nicht vernachlässigt werden. Hierbei sind zum einen die Einhaltung des **Beutelsbacher Konsenses** und zum anderen der Einbezug der **politikdidaktischen Prinzipien** bei der regelwerkgestützten Erstellung von Materialien zu hinterfragen. Vermutlich lässt sich hierbei lediglich die **SchülerInnenorientierung** problemlos verwirklichen. Die Erstellung individueller Materialien und die

schülerInnenbezogene Kompetenzförderung stehen unter Einbezug der Interessen und der Lebenswelt der SchülerInnen bei dieser Maxime im Vordergrund. Das Regelwerk unterstützt durch seinen inkludierenden Anspruch diese Leitlinie, weshalb zu vermuten ist, dass es den LehrerInnen gelingt, unter Einbezug des Regelwerkes schülerInnenorientierte Materialien zu verfassen.

Schwieriger gestaltet es sich allerdings bei der Einhaltung des **Kontroversitätsgebotes** und der Verwirklichung des **Überwältigungsverbotes**. Die Vereinfachung und Reduzierung des Inhaltes und der Sprache durch das Regelwerk können dazu führen, dass eine Thematik nicht aus unterschiedlichen Perspektiven heraus dargestellt wird. Die fehlende Multiperspektivität widerspricht dem Kontroversitätsgebot, weshalb das Regelwerk hierbei ein Hindernis darstellen kann. An unterschiedlichen Stellen wurde auch angemerkt, dass der normative Duktus der Leichten Sprache, der durch die sprachlichen Regulierungen der Regelwerke entsteht, sowie die Asymmetrie zwischen ÜbersetzerInnen und AdressatInnen, also zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, und die Deutungsmacht, die den LehrerInnen bei der Auswahl der sprachlichen Mittel sowie der Inhalte zukommt, die Überwältigung der SchülerInnen stärken. Somit lässt sich annehmen, dass die Verwendung des Regelwerkes die Einhaltung des Überwältigungsverbotes eher erschwert statt unterstützt.

Wenn durch das Regelwerk die Einhaltung des Kontroversitätsgebotes und des Überwältigungsverbotes erschwert wird, kann auch die Wirkung des Regelwerkes auf wichtige **politikdidaktische Prinzipien** wie der politischen Urteilsbildung und der Handlungsorientierung hinterfragt werden. Mangelnde Kontroversität und Indoktrination durch leichtsprachige Texte können sich negativ auf die **politische Urteilsfähigkeit** der SchülerInnen auswirken. Andererseits ist allerdings auch denkbar, dass die SchülerInnen durch leichtsprachige Texte Zugang zu fachspezifischen Informationen erlangen, auf dessen Grundlage sie ein fundiertes konzeptuelles Deutungswissen aufbauen können. Auf dieser Basis wäre es denkbar, die politische Urteilsfähigkeit anhand regelkonformer Materialien zu fördern. Selbiges ist auch für die **Handlungsorientierung** denkbar. Sofern das Prinzip der

SchülerInnenorientierung eingehalten wird, kann die Einhaltung der Handlungsorientierung impliziert werden. Dennoch ist hier - wie auch bei der gesellschaftlichen und schulischen Inklusion und Teilhabe - zu hinterfragen, inwiefern die eigene sprachliche Welt der Leichten Sprache die SchülerInnen darin behindert, standardsprachlich Diskurse zu verstehen, und ihnen deshalb die Chance nimmt, außerhalb des leichtsprachigen Kontextes politisch zu handeln.

Teilhabe bietet auch das **Prüfen** der leichtsprachigen Materialien. Im schulischen Kontext eröffnet das Regelwerk hierbei die Möglichkeit, die Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in Bezug auf die inhaltliche Deutungsmacht zu überwinden und die Übersetzungsexpertise der Lehrkräfte infrage zu stellen. Zudem können die Bedürfnisse vieler SchülerInnen auf diese Weise in die Erarbeitung der Materialien einbezogen werden, was Bevorzugungen oder Benachteiligungen entgegenwirkt. Zudem eröffnet das Regelwerk die Chance, dass sich SchülerInnen vertieft mit den Inhalten der Texte auseinandersetzen. Das Regelwerk kann demnach den Anstoß geben, die SchülerInnen mehr in die Materialentwicklung einzubeziehen, was vor dem Hintergrund der Partizipation positiv zu bewerten ist. Allerdings legt es keine klaren Regeln für die Prüfung fest und beschreibt auch nicht, in welchem Rahmen es im Kontext der Schule möglich und sinnvoll ist, weshalb hier wieder eine Ergänzung der Regeln durch die Expertise der Lehrkräfte möglich sein kann.

Letztendlich soll auch die Praktikabilität der Regeln für Leichte Sprache im schulischen Kontext hinterfragt werden. Möglicherweise lassen sich nicht alle Regeln im schulischen Kontext anwenden und bedürfen einer Ergänzung für die politische Bildung. Deshalb stellt der Gebrauch des Regelwerks eine besondere Herausforderung für die LehrerInnen dar. Es ist denkbar, dass die Übersetzung ihnen ein zu hohes Maß an übersetzungswissenschaftlicher Expertise und zeitliche Ressourcen abverlangt und deshalb nur schwierig mit der schulischen Praxis vereinbar ist. Andererseits kann es sein, dass das Regelwerk insgesamt einen gut strukturierten Leitfaden zur Erstellung leichtsprachiger Materialien bietet und die LehrerInnen bei der Erstellung leichtsprachiger Materialien für den inklusiven Politikunterricht unterstützt.

In der nachfolgenden Tabelle wird deutlich, welche Kategorien sich aus der vorausgegangenen Auseinandersetzung mit der Leichten Sprache für die Analyse der Regeln für Leichte Sprache ergeben und wie sie definiert werden:

Kategorie	Definition
Vorerfahrung	Erfahrungen, welche die LehrerInnen im Vorfeld des Interviews bereits mit Leichter Sprache/leichtsprachigen Regelwerken gemacht haben
Bedarf an leichtsprachigen Materialien	Unterrichtskonzepte, in denen leichtsprachige Materialien für den inklusiven Politikunterricht benötigt werden
LehrerInnenbildung	Erfahrungen mit Leichter Sprache im Rahmen der LehrerInnenaus- und Fortbildung
Inklusion	Im gesellschaftlichen und schulischen Rahmen ein Prozess, um sozial konstruierte und persönliche Barrieren aufzulösen und allen Menschen unter Wertschätzung ihrer Unterschiede gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen
Exklusion	Ausschluss von Personen durch Barrieren jeglicher Art aus allen Bereichen des gesellschaftlichen und schulischen Lebens
Leseverstehen	Schaffung semantischer Zusammenhänge innerhalb der Texte, die das inhaltliche Verstehen der SchülerInnen fördern
Inhaltliche Reduzierung	Inhaltliche Vereinfachung des Ausgangstextes
Didaktische Reduktion	Inhaltliche sowie sprachliche Anpassung und Veränderung des Ausgangstextes unter Einbezug didaktischer Leitlinien für den inklusiven Politikunterricht
Sprachliche Reduktion a) Wortebene b) Satzebene c) Textebene d) Zahlen und Zeichen e) Gestaltung und Bilder	Sprachliche Vereinfachung des Ausgangstextes auf Wort-, Satz- und Textebene, in Bezug auf Zahlen und Zeichen sowie Gestaltung und Bilder
Sprachniveauförderung a) Fremdwörter und Fachbegriffe	Verwendung der Leichten Sprache als Übergangsvarietät, um die (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern. Hierzu zählt auch die Verwendung von Fremdwörtern und Fachbegriffen, welche die innerfachliche Diskursfähigkeit fördern
Beutelsbacher Konsens a) SchülerInnenorientierung b) Kontroversitätsgebot c) Überwältigungsverbot	Grundlegende Maximen der politischen Bildung, welche die Einhaltung der SchülerInnenorientierung, d. h. der Orientierung an der Lebenswelt und den Interessen der SchülerInnen zugunsten ihrer politischen Handlungsfähigkeit, des Kontroversitätsgebotes, d. h. der multiperspektivischen Darstellung kontroverser Inhalte und des Überwältigungsverbot, d. h. der Vermeidung der Indoktrination der SchülerInnen beinhaltet

Politikdidaktische Prinzipien a) Politische Urteilsbildung b) Handlungsorientierung	Politikdidaktische Prinzipien sind Leitlinien der Planung und Reflexion des Politikunterrichts. Nach dem Prinzip der politische Urteilsbildung sollen die SchülerInnen im Politikunterricht lebensweltlichen und politischen Entscheidungssituationen begegnen. Unter Einbezug von Sach- und Werturteilen sollen in diesem Rahmen rationale Urteile gefällt werden. Die Handlungsorientierung beinhaltet, dass die SchülerInnen innerhalb der politischen Bildung die Notwendigkeit erfahren, politisch tätig zu werden und innerhalb gesellschaftlicher Prozesse zu partizipieren
Prüfen	SchülerInnen überprüfen die leichtsprachigen Texte unter Einbezug ihrer eigenen Fähigkeiten, Bedarfe und Interessen. Das Prüfen ist eine Möglichkeit der Teilhabe an der Materialentwicklung. Leichtsprachige Texte werden gemäß der Prüfung überarbeitet
Praktikabilität	Anwendung des Regelwerkes in der schulischen Praxis

4. Forschungsdesign

4.1 Feldzugang

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass das zu analysierende Material immer im Zusammenhang seiner Entstehung betrachtet wird. Für die hierbei analysierten Interviews gilt es daher, den Kommunikations- und Entstehungszusammenhang zu offenbaren. Die Darstellung des Feldzugangs dient der Nachvollziehbarkeit des Entstehungsprozesses der Interviews. Sie ist somit unverzichtbar für die Verifizierbarkeit der Analyse. Sie dient der Reflexion des Forschungsprozesses und dem kritischen Auseinandersetzen mit dem Material (Mayring 2015: 50). Im Folgenden werden deswegen die Entstehungssituation, die Auswahlstrategie und der Feldzugang beschrieben.

Für die Forschung dieser Arbeit wurden insgesamt fünf Interviews im Zeitraum Juni bis Mitte August 2019 mit unterschiedlichen Lehrkräften und SonderpädagogInnen geführt. Sowohl die Vorbereitungen als auch die Einholung der Genehmigungen seitens der Schulbehörde und der Schulleitungen hat viel Zeit gekostet (s. Anhang: i)³. Der Kontakt zu den TeilnehmerInnen kam auf unterschiedliche Weise zustande.

³ Sämtliche Anhänge können auf Nachfrage bei der Verfasserin eingesehen werden.

Einige InterviewpartnerInnen waren bereits aus dem Praxissemester bekannt. Alle Absprachen fanden im Vorfeld telefonisch oder per Mail statt. Alle InterviewpartnerInnen zeigten ein großes Interesse am Thema Leichte Sprache und waren bereit, Materialien mithilfe des Regelwerks für ihre Lerngruppen zu erstellen. Zwei dieser erstellten Materialien wurden nach den Interviews für die Forschung zur Verfügung gestellt (s. Anhang: ix-xviii). Bei der Auswahl der LehrerInnen wurde besonders darauf geachtet, unterschiedliche Schulformen und Jahrgänge in die Forschung einzubeziehen. Es wurden zwei Materialien für die Oberschule für den siebten und achten Jahrgang sowie drei Materialien für das Gymnasium für die fünfte und siebte/achte Klasse und ein Material für die Oberstufe erstellt. Vier LehrerInnen unterrichteten zum Zeitpunkt der Interviews Politik oder das interdisziplinäre Fach Gesellschaft und Politik (GuP). Eine Lehrkraft arbeitete hauptsächlich in der LehrerInnenbildung für den Bereich Politik. Drei der Lehrpersonen haben eine Fakultas im Fach Politik. Zwei der Interviewten sind ausgebildete SonderpädagogInnen und können jahrelange Erfahrungen in GuP und Politik aufweisen. Die Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Schulen geführt. Alle Teilnehmenden haben sich ausreichend Zeit genommen. Vor den Interviews wurden grundlegende Formalia wie die Informationen zum Datenschutz sowie die Einwilligungserklärung zum Interview verlesen, erläutert und unterzeichnet (s. Anhang: ii-iii). Die Interviews dauerten im Durchschnitt eine halbe Stunde und wurden nicht in erheblichem Maße unterbrochen. Alle Beteiligten waren interessiert und professionell. Die Interviews wurden mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen. Um die Interviewsituationen und wichtige Merkmale der Interviews festzuhalten, habe ich im Anschluss an die Befragungen zudem einen Protokollbogen nach dem Muster der Fachhochschule Nordwestschweiz ausgefüllt (s. Anhang: xix). Alle Interviews wurden digital transkribiert (s. Anhang: xx-lxxi). Bei der Transkription wurde sich zumeist an den Normen der Standardorthografie orientiert. Pausen, Wortkürzungen und Interjektionen wurden allerdings mitgeschrieben, da sie - abhängig vom Kommunikationskontext - bedeutsam für die Interpretation des Gesagten sind (Langer 2013: 518-519). Die Regeln der erstellten Transkriptionen orientieren sich an den Vorgaben Antje Langers (Langer 2013: 521-524). Um das Gesagte besser nachvollziehen zu

können, wurden sie für diese Arbeit umgewandelt und angepasst. Eine Erklärung unterschiedlicher Zeichen findet sich jeweils zu Beginn der Transkripte (s. Anhang).

4.2 Datenerhebungsmethode - Das problemzentrierte Experteninterview

Ein sehr gängiges Instrument zur Datenerhebung in unterschiedlichen Kontexten der qualitativen Sozialforschung sind Experteninterviews. Sie zeichnet aus, dass sie Erkenntnisse zu einem Themengebiet schaffen, das gemeinsam mit einem für diese Fachgebiet als relevant erachteten Akteur durchleuchtet wird (Bogner/Menz 2002: 7). Um Leichte Sprache im Rahmen des Politikunterrichtes zu erforschen, wurden deshalb Experteninterviews mit Personen geführt, die aufgrund ihrer Erfahrungen und ihrer Ausbildung als SpezialistInnen des Faches Politik und/oder des inklusiven Unterrichtes gelten.

Folgt man der qualitativen Sozialforschung Mayrings, kommt man schnell zu dem Schluss, dass das halbstrukturierte und problemzentrierte Interview viele Vorteile zur Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit mit sich bringt. Der Ablauf des problemzentrierten Interviews unterteilt sich in drei Phasen. Im ersten Schritt wird das Problem ausformuliert und analysiert (Mayring 2002: 69). Dies ist bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit realisiert worden. Die Problemzentrierung ergibt sich aus der gesellschaftlichen Relevanz der Verbreitung der Leichten Sprache, die ohne wissenschaftlich fundierte Regelwerke vonstattengeht. Der Hauptgegenstand dieser Arbeit sowie der Gegenstand der Interviews sind demnach die Regeln der Leichten Sprache des Netzwerkes Leichte Sprache, da sie die sprachlichen Merkmale der Leichten Sprache maßgeblich vorgeben. Die Problemstellung sowie der Gegenstand wurden bereits im Vorfeld theoriegeleitet durchleuchtet. Aus dieser Analyse ließ sich vor den Interviews ein Interviewleitfaden erstellen, der die wichtigsten Kriterien zusammenfasst und die Expertenbefragung strukturiert. Der zweite Schritt des problemzentrierten Interviews nach Mayring sieht hierbei eine Pilotphase vor, in der Probeinterviews geführt werden und der Leitfaden getestet wird, um ihn ggf.

zu modifizieren (Mayring 2002: 69). Angesichts des zeitlichen und personellen Aufwandes wurde diese Phase im Rahmen dieser Arbeit getilgt. Der Interviewleitfaden wurde lediglich im Rahmen des Forschungskolloquiums besprochen und überarbeitet, Probeinterviews fanden nicht statt. Der dritte Schritt des problemzentrierten Interviews ist die Interviewphase (Mayring 2002: 69). Mayring gibt hierbei die wesentliche Struktur des Leitfadens und der Interviews vor, die im Folgenden erläutert werden sollen.

4.3 Interviewleitfaden

Die halbstrukturierte Befragung bietet die Möglichkeit, offene Gespräche in Bezug auf die regelwerkgeleitete Materialentwicklung zu führen, in denen die Befragten frei ihre Antworten formulieren können. Das verstärkt das Verstehen der interviewten Personen und eröffnet die Chance, subjektive Perspektiven und Deutungen der Befragten zu den jeweiligen Themengebieten in Erfahrung zu bringen. Zudem können die ExpertInnen während der Interviews selbst thematische Zusammenhänge und größere kognitive Strukturen entwickeln, aus denen sich möglicherweise neue Erkenntnisse schließen lassen (Mayring 2002: 67-68). Die Fragen des Leitfadens sowie die Struktur der Interviews sind deswegen möglichst offen gehalten. Mayring unterscheidet drei Arten von Fragen, welche die Interviews strukturieren. Die Sondierungsfragen werden einleitend zu Beginn des Interviews gestellt. Sie sind allgemein gehalten und stellen die subjektive Bedeutung der Problemstellung und des Themas für die befragten Personen heraus. Ihnen folgen die Leitfadenfragen, diese konzentrieren sich auf wesentliche Themenaspekte und bilden den Hauptteil der Befragung. Die Offenheit der halbstrukturierten Befragung erlaubt zudem die Verwendung von Ad-hoc-Fragen. Sie ergeben sich erst im Laufe des Gesprächs und ermöglichen Nachfragen, die über den Leitfaden hinausgehen (Mayring 2002: 70).

Für offene, leitfadengestützte Interviews formuliert der Soziologe Jan Kruse Anforderungen, um die Qualität der Interviews und den Anspruch der offenen Gestaltung zu wahren. Beispielsweise sollen keine geschlossenen Fragen, das heißt Fragen, die mit nur wenigen Worten zu beantworten sind, oder suggestive Fragen, also Fragestellungen, die die Antwort des/der Befragten beeinflussen, verwendet werden. Die Fragende/der Fragende darf keine Wertung oder Erwartungen in ihren/seinen Fragen formulieren. Zudem sollen die Fragen eindeutig und unmissverständlich ausgedrückt werden. In der Interviewsituation selbst ist von emphatischen Kommentaren abzusehen, auch Deutungsangebote seitens der Fragestellerin/des Fragestellers sollen vermieden werden. Es sollen zudem keine geschlossenen Nachfragen gestellt werden (Kruse 2015: 215-216). Bei der Formulierung der Fragen für den Leitfaden sowie in der Interviewsituation selbst habe ich versucht, den von Kruse gestellten Anforderungen an die Formulierung von Stimuli gerecht zu werden. Der Leitfaden, der im Vorfeld der Interviews angefertigt wurde, ist im Anhang dieser Arbeit einzusehen (s. Anhang: iv-viii).

Die Struktur des Interviewleitfadens orientiert sich an Mayrings Empfehlungen für den Aufbau von Interviews. Zu Beginn werden das grundsätzliche Interesse am Thema sowie die Bedarfe und Vorerfahrungen der ExpertInnen aufgedeckt, um die Verbreitung des Regelwerkes und der Leichten Sprache zu hinterfragen. Bevor der Hauptteil des Leitfrageninterviews beginnt, wird das Material der LehrerInnen vorgestellt, damit deutlich wird, wofür das Regelwerk verwendet wurde. Der Kern des Interviews beinhaltet alle wesentlichen Themen und Analysepunkte, die sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit leichtsprachigen Regelwerken ergeben. Die einleitende Frage zu jedem Frageblock soll in das Thema der Fragen einführen. Die Unterfragen stellen vertiefende Aspekte zu den einzelnen Themenbereichen heraus. Der erste Frageblock dient der Evaluation des Regelwerkes. Hierbei werden seine Potenziale und Grenzen in Bezug auf das Leseverstehen, die inhaltliche und sprachliche Reduzierung, den Gebrauch von Fremd- und Fachbegriffen sowie die allgemeine Praktikabilität hinterfragt. Handelt es sich bei dem erstellten Material um die Vereinfachung eines Ausgangstextes, kann als Nächstes die Wirksamkeit des Regelwerkes innerhalb des Übersetzungsprozesses analysiert werden. Hierzu kann der

zweite Fragenblock verwendet werden. Er bezieht sich auf die Vereinfachung der Inhalte mittels der sprachlichen Reduktion während der Übersetzung. Ist der Ausgangstext kein Schulmaterial, muss neben der Übersetzung auch die didaktische Reduktion des Ausgangsmaterials hinterfragt werden. Hierzu dient der dritte Fragenblock. Um den didaktischen Bezug zu vertiefen, soll das Regelwerk auch in Bezug auf seine Potenziale und Grenzen bei der Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses, der Förderung der politischen Urteilsfähigkeit und bei der Handlungsorientierung hinterfragt werden. An dieser Stelle sind nur die Fragen zur SchülerInnenorientierung und zur Kontroversität sehr direkt verfasst, da davon auszugehen ist, dass die politische Urteilsfähigkeit, das Überwältigungsverbot und die Handlungsfähigkeit implizit erfasst werden können. Die Art des Interviews lässt auch offen, explizitere Nachfragen diesbezüglich zu stellen, wenn die Antworten diese Bereiche nicht hinreichend aufdecken.

Der fünfte Fragenblock beschäftigt sich mit der In- bzw. Exklusion durch leichtsprachige Texte im Unterricht, bezogen auf die gesellschaftliche Inklusion ist die Forschung bisher ambivalenter Auffassung. Einerseits verschafft Leichte Sprache Zugang zu komplexen Inhalten, weshalb sie die Inklusion fördert. Andererseits schafft sie eine eigene Sprachkultur, was zur Ausgrenzung der LeserInnen leichtsprachiger Texte führen kann. Für die Inklusion im Politikunterricht gibt es bisher keine Erkenntnisse, weshalb dieser Fragenblock von besonderem Interesse ist. Der vorletzte Block der Leitfadenfragen lenkt noch einmal vom genuin schulischen Kontext ab und hinterfragt das Regelwerk in Bezug auf seine Förderung der politischen Handlungskompetenzen und Unterstützung der gesellschaftlichen Partizipation von SchülerInnen.

Als letzter Block des Hauptteils soll das Prüfen durchleuchtet werden. Da die Unterstützung der regelwerkgeleiteten Materialentwicklung durch SchülerInnen bisher noch nicht erforscht wurde, sind die Erkenntnisse dieses Teils besonders innovativ. Um bisher nicht implizierte Aspekte und Kritik an der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien mit dem Regelwerk herauszustellen, schließt das Interview mit einer sehr offenen Frage nach bisher unausgesprochenen Themen und Punkten.

Insgesamt dient der Leitfaden der Orientierung und Strukturierung des Interviews. Ad-hoc-Fragen und eine Veränderung der Reihenfolge liegen im Charakter des halbstrukturierten Interviews, weshalb die Befragungen zwar im Kern gleich sind, aber auch unterschiedliche Aspekte vertiefen.

4.4 Datenauswertungsmethode - Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht eine nachvollziehbare Analyse der Transkripte. Im Wesentlichen dient sie dazu, das in den Interviews gewonnene Material in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit auszuwerten. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, die aus der Theorie gewonnenen Kategorien anhand des Interviewmaterials zu überprüfen und mithilfe des Materials neue Kategorien zu generieren. Auf diese Weise gibt sie Gelegenheit, die Potenziale und Grenzen der Regeln für Leichte Sprache theoriegeleitet und mittels der Transkripte herauszustellen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll bei der Inhaltsanalyse sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen werden. Die Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und der Strukturierung nach Mayring lassen sowohl die Überprüfung der aus der Theorie gewonnenen Kategorien als auch die Begründung neuer Kategorien auf Basis der Interviews zu. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ermöglicht die induktive Bildung neuer Kategorien aus dem zu analysierenden Material. Sie besteht im Wesentlichen aus drei Schritten. Zunächst werden Textteile zu Kodiereinheiten zusammengefasst. Diese Einheiten werden in einem zweiten Schritt paraphrasiert und abstrahiert. Sich aufeinander beziehende Paraphrasen werden zusammengefasst, was der Reduzierung und Selektion des Materials dient. In einem letzten Schritt werden aus den Kodiereinheiten und ihren Paraphrasen Kategorien abgeleitet, die in einem Kodierleitfaden zusammengefasst werden. Dieser beinhaltet die Kategorien und ihre Definitionen, Ankerbeispiele aus den Transkripten und die Paraphrasen. Damit die Abgrenzungen der einzelnen Kategorien deutlich werden, werden im

Kodierleitfaden auch Kodierregeln festgehalten. Um die Kategorien zu überprüfen und um das Kodiersystem an die induktiv gewonnenen Erkenntnisse anzupassen, wird die Inhaltsanalyse mehrfach wiederholt (Gläser-Zikuda 2013: 138-140). Gleichzeitig soll die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung nach Mayring die kriteriengeleitete Deutung des Materials unterstützen. Das Vorgehen ist hierbei deduktiv. Anhand der sich aus der Auseinandersetzung mit der Forschung ergebenden, theoriegeleiteten Kategorien sowie unter Einbezug der Fragestellung werden die inhaltlichen Aspekte der Interviews den Kategorien zugeordnet. Hierzu werden diese zunächst in den Transkripten gekennzeichnet und herausgefiltert. Anschließend werden sie im Kodierleitfaden zusammengefasst (Mayring 2002: 118-120).

Die Auswertung der Daten im Kontext dieser Arbeit ist demnach sowohl deduktiv als auch induktiv. Das theoriegeleitete Kategoriensystem wird mittels der transkribierten Interviews überprüft. Zudem eröffnet die qualitative Inhaltsanalyse die Möglichkeit, neue Kategorien aus den Befragungen in Bezug auf die Verwendung des Regelwerkes im inklusiven Politikunterricht zu generieren. Alle gewonnenen Erkenntnisse werden im Anschluss an die Analyse unter Einbezug der theoretischen Forschung interpretiert.

4.5 Analyse der Befunde

Betrachtet man die transkribierten Interviews, stellt man fest, dass alle Kategorien in die Antworten der Befragten einbezogen wurden. Viele Fragen wurden einheitlich beantwortet, andere wurden spezifiziert, sodass die Bildung neuer Unterkategorien notwendig war, um die Aussagen der interviewten Personen im Kategoriensystem abzubilden. Im Folgenden sollen Kategorien mit den Antworten der Befragten zusammengefasst werden.

Die erste Kategorie beschäftigt sich mit den Vorerfahrungen der LehrerInnen. Während der Zuordnung stellte sich heraus, dass es sinnvoll ist, zwischen Vorerfahrungen mit der Leichten Sprache, Regelwerken der Leichten Sprache und Erfahrungen

mit den Regeln für Leichte Sprache zu unterscheiden. Es lässt sich feststellen, dass alle LehrerInnen im Rahmen der schulischen Differenzierung Erfahrungen damit haben, verständliche Informationen zu formulieren. Leichte Sprache ist allen bekannt, wobei lediglich GP03S bereits Texte in Leichter Sprache verfasst hat (GP03S: Z. 4-19). DP04L und DP05L kennen leichtsprachige Texte aus Webtexten öffentlicher Institutionen wie den Bundesministerien, der Seite der Senatorin für Bildung oder der Bundeszentrale für politische Bildung (DP04L: Z. 4-6/DP05L: Z. 3-4). Das Regelwerk selbst war DP04L und DP05L ebenfalls bekannt, wenngleich sie noch keine Texte mit ihm verfasst haben (DP04L: Z. 26/DP05L: Z. 19-21). Auch MP02L und GP03S haben keine Vorerfahrungen mit den Regeln für Leichte Sprache. Ihnen sind allerdings ähnliche Regeln von Inclusion Europe „Sag es einfach!“, von Onlinesoftware zur Ermittlung des Lesbarkeitsindex und vom Scaffolding, einer Methode zum sukzessiven Erweitern der sprachlichen Kompetenzen, bekannt (MP02L: Z. 50-54/GP03S: 32-34).

Auch was den Bedarf an leichtsprachigen Materialien anbelangt, war es nötig, diese Kategorie differenzierter zu fassen. Während der Zuordnung stellte sich heraus, dass der Bedarf seitens der LehrerInnen davon zu unterscheiden ist, welches Interesse die interviewten LehrerInnen seitens der SchülerInnen wahrnehmen. DP04L vermutet, dass es seitens der SchülerInnen keinen Bedarf an leichtsprachigen Texten gibt (DP04L: Z. 21-23). Die LehrerInnen führen hingegen unterschiedliche Gründe zur Verwendung leichtsprachiger Materialien an. Gesamtgesellschaftlich betrachtet benötigt man in der Schule leichtsprachige Materialien, um zwischen der Fachsprache und einer zunehmend vereinfachten Sprache in den digitalen Medien zu vermitteln (SP01S: Z. 38-45). Zumeist wird die aufkommende Inklusion genannt, die den Bedarf an leichtsprachigen Materialien eröffnet. Auch die hohe Anzahl an migrierenden SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, begründet den Wunsch nach leichtsprachigen Materialien (GP03S: Z. 67-74). Aber auch RegelschülerInnen haben einen erhöhten Bedarf an Leichter Sprache (DP05L: Z. 9-16). Die Sprache in Fachbüchern ist, so MP02L, zu komplex, weshalb es leichtsprachiger Materialien bedarf (MP02L: Z. 29-32). DP04L merkt diesbezüglich an, dass das Verfassen

leichtsprachiger Texte die Expertise der LehrerInnen übersteigt, weshalb sie einen Bedarf an bereits vorbereiteten Themen und Arbeitsaufträgen sieht (DP04L: Z. 198-203).

In Bezug auf die LehrerInnenbildung sind den meisten LehrerInnen Angebote zur Formulierung verständlicher Materialien und zum sprachsensiblen Politik-/GuP-Unterricht bekannt (SP01S: Z. 32-35/MP02L: Z. 6-8/GP03S: Z. 59-65). Lediglich DP05L sieht keinen Bedarf an Fortbildungen für LehrerInnen, weil das Regelwerk selbsterklärend ist (DP05L: Z. 26-28).

Die folgende Kategorie beschäftigen sich mit der Inklusion durch Leichte Sprache. Inklusion wird hierbei zunächst allgemein betrachtet und anschließend wird sich im Spezifischen auf die gesellschaftliche Teilhabe und den schulischen Kontext bezogen. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass sich gesellschaftliche Themen mit Leichter Sprache erklären lassen. DP04L merkt allerdings auch an, dass man gar nicht alles verstehen muss, um gesellschaftlich teilzunehmen (DP04L: Z. 286-295). Schulische Inklusion fordert regelrecht einen differenzierten und sprachsensiblen Unterricht (MP02L: Z. 32-36). Durch Leichte Sprache können komplizierte politische Sachverhalte erläutert und auf diese Weise kann SchülerInnen Zugang zu politischen Themen verschafft werden, was die Grundlage ihrer gesellschaftlichen Partizipation ist (SP01S: Z. 144-161). Auch GP03S merkt an, dass die gesellschaftliche und schulische Inklusion durch Leichte Sprache erleichtert werden kann (GP03S: Z. 295-304). DP05L äußert zudem, dass die Verwendung Leichter Sprache im schulischen Kontext zukünftig die gesellschaftliche Teilhabe betroffener Personen stärken kann, da sie die gesellschaftliche Verwendung der Leichten Sprache etablieren (DP05L: Z. 201-206).

Die befragten LehrerInnen problematisieren die Leichte Sprache in Bezug auf ihre ausschließende Wirkung unterschiedlich. So merkt DP04L an, dass Leichte Sprache nicht alle Teilhabebarrrieren beeinträchtigt Personen löst (DP04L: Z. 204-227). Um am fachsprachlichen Diskurs teilzunehmen, muss die spezifische Fachsprache erlernt werden (SP01S: Z. 133-143). Auch MP02L kritisiert die Verwendung der

Leichten Sprache. Diese legt zwar die Schwierigkeiten der SchülerInnen offen, allerdings sind leichtsprachige Texte oft auch lebensfremd (MP02L: Z. 197-203). Zudem führt, so GP03S, die öffentliche Verteilung leichtsprachiger Texte zur Abwertung der Leichten Sprache und derer, die sie nutzen. Er begründet diesen Prestigeverlust mit der Verurteilung der Leichten Sprache durch LeserInnen eines höheren Leseniveaus (GP03S: Z. 330-337).

Für die Kategorie des Leseverstehens lässt sich festhalten, dass leichtsprachige Unterrichtsmaterialien, insbesondere leichtsprachige Fragestellungen, SchülerInnen dazu befähigen, sich mit den Inhalten des Unterrichts auseinanderzusetzen und ihr Wissen zu präsentieren (SP01S: Z. 74-79). DP05L merkt hierbei an, dass für das Verstehen eines Textes nicht alle Inhalte des Ausgangstextes benötigt werden, sodass irrelevante Informationen getilgt werden können (DP05L: Z. 70-75).

Eine inhaltliche Vereinfachung des Ausgangstextes mithilfe des Regelwerks ist möglich. Sie führt beispielsweise dazu, dass ursprüngliche Arbeitsblätter und Lehrbuchseiten entzerrt und inhaltlich reduziert werden. Außerdem werden sie so strukturiert, dass nur ein Operator für eine Aufgabenstellung sowie lediglich eine Aufgabe pro Blatt verwendet werden (GP03S: Z. 104-111). Allerdings merkt DP04L auch an, dass die Vereinfachung komplexer Unterrichtsmaterialien die Expertise der LehrerInnen überschreitet. Statt vorhandene Materialien zu übersetzen, empfindet sie es als einfacher, eigene Materialien zu erstellen (DP04L: Z. 43-60).

Die Regeln haben auch bei der didaktischen Reduktion der Ausgangstexte geholfen (DP05L: Z. 65-70), wiewohl MP02L ergänzt, dass sich Internetseiten von Kinder- nachrichtensendungen besonders eignen, leichtsprachige Texte mithilfe des Regelwerks zu verfassen, da sie bereits einfach geschrieben sind. Auch fügt er an, dass sich E-Books für die elektronische Verarbeitung der Ausgangstexte mehr eignen als Schulbuchtexte, da man sie direkt in das Dokument des Unterrichtsmaterials einfügen kann (MP02L: Z. 297-316).

Insgesamt waren die Vorgaben zur sprachlichen Reduktion hilfreich (DP04L: Z. 80-83). Sie haben die LehrerInnen darauf sensibilisiert, auf Verständlichkeit zu achten (DP05L: Z. 110-116). Die Kategorie der sprachlichen Reduktion musste allerdings bei der Zuordnung der Interviews erweitert und durch Unterkategorien ergänzt werden, da sich die Antworten nicht allgemein auf die Verwendung der Regeln auf Wort-, Satz- und Textebene, auf Zahlen und Zeichen sowie auf die Gestaltung und Bilder bezogen, sondern diese durch explizite Ausführungen zu einzelnen Regeln oder Regelbündnissen spezifiziert wurden. Die Bildung neuer Unterkategorien betrifft die Wortebene. Hier wurde insbesondere auf Abkürzungen und die Bindestrichtrennung bei Komposita sowie die Ebene der Zahlen und Zeichen eingegangen. Ebenso führten die Befragten ihre Kritik an der Schreibweise von Telefonnummern sowie die der großen Zahlen und an den Regeln zur Gestaltung und Bebilderung aus. Hierbei wird weitestgehend zwischen der Layout- und Schriftgestaltung sowie der Verwendung von Bildern und Piktogrammen unterschieden. Bis auf die Regeln zur Textebene wurden alle sprachlichen Reduktionen, die das Regelwerk festlegt, von den Befragten kritisch kommentiert.

Die Regeln zur Verwendung kurzer Wörter und zur Vereinfachung von Begriffen sind nicht immer auf alle Wörter anwendbar. Bestimmte Begriffe müssen, so SP01S, verwendet werden. Außerdem geht aus dem Regelwerk nicht hervor, welche Wörter als bekannt vorausgesetzt werden können (SP01S: Z. 197-207). Auch DP04L findet die Vorgaben, was die Auswahl der Begriffe anbelangt, nicht leicht umzusetzen. Zum Teil sind sie nicht mit der Kürze der Sätze vereinbar (DP04L: Z. 118-144). In Bezug auf die Verwendung und Erklärung von Abkürzungen fand GP03S das Regelwerk hilfreich (GP03S: Z. 249-253). Er kritisiert allerdings die Bindestrichtrennung bei Komposita. Diese Besonderheit der Leichten Sprache ist gesellschaftlich nicht angesehen und sorgt für Irritation und negative Verurteilung. GP03S beteuert allerdings auch, dass, falls diese Regel hilfreich ist, diese dennoch legitim sei (GP03S: Z. 314-319).

Die Regeln der Satzebene waren SP01S bereits bekannt (SP01S: Z. 97-99). DP04L bemängelt, dass die Regulierungen bezüglich kurzer Satzstrukturen die Darstellung kontroverser Meinungen erschweren (DP04L: Z. 456-460).

GP03S empfand die zahlenbezogenen Regeln als hilfreich (GP03S: Z. 256-259). Diesbezüglich fand SP01S die Regulierungen der Adressen und Telefonnummern unterstützend (SP01S: Z. 90-93). MP02L kritisiert hingegen gerade die Schreibweise der Telefonnummern, da sie nicht der späteren Lebenswirklichkeit der SchülerInnen entspricht. Er spricht sich dafür aus, den SchülerInnen auch noch andere, alltäglichere Schreibweisen von Telefonnummern näherzubringen (MP02L: Z. 212-218). Auch der durch das Regelwerk eingeforderte Verzicht auf große Zahlen hält er nicht für umsetzbar, da die SchülerInnen durch die Herstellung von Relationen ein Gefühl für große Mengen entwickeln sollen, um ebendiese ins Verhältnis setzen und die durch sie getragenen Informationen einordnen zu können (MP02L: Z. 241-255).

Die Regeln zur Schrift- und Layoutgestaltung wurden von den Befragten unterschiedlich angewandt und wahrgenommen. Einerseits unterstützen sie die Leseleistung der SchülerInnen (DP04L: Z. 82-86). Andererseits können sie frei befolgt werden und sind keine strikten Vorgaben (DP05L: Z. 78-86). Aufgrund seiner Vorerfahrungen verwendete GP03S die Regeln zum Textlayout, zur Leserichtung und zum Zeilenabstand eher implizit. Aus seiner Erfahrung wählte er die serifenlose Schriftart „Norddruck“, die nicht im Regelwerk vorgeschlagen wird (GP03S: Z. 111-115). MP02L bemängelt, dass die Regeln bezogen auf die Schriftarten, die Leserichtung und das Schreiben von Adressen nicht ausreichen, um die SchülerInnen darauf vorzubereiten, komplexere Texte zu verstehen (MP02L: Z. 204-212).

Auch die Verwendung von Bildern und Piktogrammen wird unterschiedlich bewertet. SP01S stellt fest, dass Bilder Sachverhalte vereinfachen können (SP01S: Z. 181-184). Auch visualisieren Piktogramme den Arbeitsauftrag, was das Verstehen unterstützt (GP03S: Z. 121-122). Die Regeln hierzu werden zumindest von DP05L als selbsterklärend wahrgenommen (DP05L: Z. 123-127). MP02L führt außerdem aus, dass auch SchülerInnen in der Lage sind, Bilder um Text zu recherchieren und diese selbst einzufügen (MP02L: Z. 286-289). Andererseits stellt DP04L heraus, dass Bilder und Piktogramme komplexe politische Inhalte und Begriffe nicht abbilden können (DP04L: Z. 92-107).

Die nächste Kategorie beinhaltet die Sprachniveauförderung und die Benutzung von Fachbegriffen und Fremdwörtern innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes. Im Allgemeinen wird das niedrige Sprachniveau der Leichten Sprache bemängelt, das keine Sprachniveauförderung zulässt (MP02L: Z. 194-223). DP04L betrachtet Leichte Sprache deshalb als Einstieg, um Zugang zu Unterrichtsthemen zu erhalten. Sie ist allerdings auch der Meinung, dass im Bildungsprozess ein komplexerer Sprachgebrauch angestrebt werden soll (DP04L: Z. 310-317).

Das Verbot von Fachbegriffen und Fremdwörtern wird durchaus ambivalent bewertet. DP04L betont, dass Fachbegriffe spezifisch sind und deshalb benötigt werden (DP04L: Z. 153-157). SP01S verzichtet hingegen im Unterricht und bei Klassenarbeiten auf Fachsprache, weil sie schwierig zu verstehen ist und die SchülerInnen überfordert (SP01S: Z. 68-74). DP05L versucht, Fachbegriffe zu umschreiben, um den Text verständlicher zu machen (DP05L: Z. 119-120). GP03S vermittelt Fachbegriffe über zusätzliche Tafelbilder und das Erstellen von Wörterbüchern und Glossaren (GP03S: Z. 129-150). Während es innerhalb des Unterrichts möglich ist, auf Fachbegriffe und Fremdwörter zu verzichten, ist es für die außerschulische Verwendung wichtig, Fachvokabular im Unterricht zu benutzen und dieses zu erläutern (MP02L: 255-252). Auch SP01S ist der Auffassung, dass gesellschaftlich verwendete Fachbegriffe im Rahmen des Unterrichts aufgegriffen und erklärt werden können, ohne diese häufig zu verwenden (SP01S: Z. 123-132).

Die nächste Kategorie bezieht sich explizit auf die Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses. Auch hierbei sind die Auffassungen der Lehrpersonen unterschiedlich. DP05L ist der Meinung, dass der Beutelsbacher Konsens trotz der Verwendung Leichter Sprache eingehalten werden kann (DP05L: Z. 175-176). Doch die Auslassungen durch den verkürzten Satzbau können dazu führen, dass die Texte weniger kontrovers sind (DP05L: Z. 148-156). Auch GP03S ist der Auffassung, dass die Darstellung kontroverser Perspektiven zu viel Platz benötigt (GP03S: Z. 265-274). SP01S, MP02L und DP04L halten es allerdings für möglich, kontroverse Texte in

Leichter Sprache zu verfassen und unterschiedliche Perspektiven darzustellen (SP01S: Z. 234-235/MP02L: Z. 362-365/DP04L: Z. 431-436).

Auch das Prinzip der SchülerInnenorientierung wird bei der Erstellung leichtsprachiger Materialien eingehalten. Die Kompetenzen und Bedürfnisse der SchülerInnen sind die Basis zur Erstellung des Unterrichtsmaterials. Sie sollen auf Grundlage der Arbeitsmaterialien zum eigenständigen Denken angeregt werden (DP04L: Z. 182-188).

In Bezug auf das Überwältigungsverbot merkt DP04L an, dass Lehrkräfte dazu geneigt sind, SchülerInnen mit Förderbedarf zu bevormunden, weshalb das Verbot besonders wichtig ist (DP04L: Z. 431-436). MP02L sieht gerade was das Entgegenwirken populistischer Überwältigung anbelangt große Potenziale in der Verwendung der Leichten Sprache, da sie die SchülerInnen dazu befähigt, eigenständig Probleme zu lösen, ihre Umwelt zu begreifen und ein eigenes Verständnis für Politisches zu entwickeln, ohne auf die Deutung anderer angewiesen zu sein (MP02L: Z. 423-450).

MP02L ist ebenfalls der Auffassung, dass Leichte Sprache Möglichkeiten bietet, die politische Urteilsfähigkeit der SchülerInnen zu fördern. Indem sie inhaltliche Zugänge schafft, werden die SchülerInnen dazu in die Lage versetzt, sich in fachliche Diskurse einzubringen (MP02L: Z. 367-370).

Bezüglich der politischen Handlungsorientierung war es nötig, eine weitere Unterkategorie in das Analysesystem einzufügen, da GP03S die Rolle von schriftlichen Materialien im handlungsorientierten Unterricht hinterfragt. Er ist der Auffassung, dass das Arbeitsblatt in diesem Kontext „hilfreich sein [kann], [um zu] unterstützen, [zu] ergänzen und dann auch zur Ergebnissicherung [zu] dienen“ (GP03S: Z. 280-282). Aber im handlungsorientierten Unterricht sind Arbeitsblätter eher zweitrangig gegenüber dem politischen Aktivismus (GP03S: Z. 278-282). Die politische Handlungsorientierung und die Befähigung zur politischen Teilhabe stehen, so MP02L, im Politikunterricht über der Verwendung korrekter Fachsprache (MP02L: Z. 389-392). Nichtsdestotrotz verschafft die Handlungsorientierung Zugang zur Sprache, da die

Beschreibung der Tätigkeit auch die Verwendung von Fachbegriffen abverlangt (GP03S: Z. 142-145).

Das Überprüfen der Materialien durch die SchülerInnen erachten die LehrerInnen als nicht notwendig und durchführbar. Zwar ist eine Beratung durch die SchülerInnen sinnvoll, wenn sich die Lehrkraft bei der Übersetzung unsicher ist, da die SchülerInnen ExpertInnen ihres eigenen Lebens sind. Jedoch ist das Prüfen mit dem Regelwerk zu zeitaufwendig und nicht praktikabel (SP01S: Z.349-367). Es ist Teil der schulischen Praxis, dass schriftliche Ausarbeitungen der SchülerInnen als Maßstab eines verständlichen Sprachniveaus dienen. Ihr Einsatz als PrüferInnen ist zeitaufwendig und bedarf einer Vorstrukturierung und Vordifferenzierung (MPL02: Z. 475-488). Sich über die Verständlichkeit von Texten im Unterricht auszutauschen und die Materialien an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen ist gängig (DP05L: Z. 235-240). DP04L betrachtet das Prüfen deshalb als nicht notwendig, wenn die LehrerInnen schülerInnenorientiert arbeiten. Zudem ist sie der Auffassung, dass SchülerInnen mit einem niedrigen Sprachniveau nicht dazu in der Lage sind, über ihren Sprachgebrauch zu reflektieren (DP04L: Z. 362-408). Es ist möglich, das Prüfen selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen (SP01S: Z. 349-367). Doch GP03S ist zudem der Auffassung, dass das Prüfen primär Disziplin des fachübergreifenden Deutschunterrichtes ist (GP03S: Z. 411-416).

Für die Kategorie der Praktikabilität haben sich während der Zuordnung die meisten neuen Unterkategorien gebildet. Die Anwendung wird von den LehrerInnen in Bezug auf die Struktur des Regelwerks, die Ausführung der Regeln, die Erstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien und der Nutzung der Materialien durch die SchülerInnen bewertet. Allgemein lässt sich feststellen, dass mit steigender Vorerfahrungen das Regelwerk nur noch zur Aktivierung des Vorwissens, aber nicht mehr bindend zum Verfassen der Texte verwendet wird (MP02L: Z. 330-333). Für die Anwendung der Regeln im Politikunterricht ist das Regelwerk nicht ausreichend, um den besonderen Ansprüchen dieses Kontextes gerecht zu werden. Dementsprechend bedarf es einer Überarbeitung und Erweiterung der Regeln für Leichte Sprache. So ist es für die Anwendung der Leichten Sprache im Unterricht hilfreich, wenn

es einheitliche Bildersammlungen, Symbolsammlungen und Schriftarten gibt (GP03S: Z. 165-177). Für schulspezifische Anliegen, beispielsweise die Verwendung von Operatoren, stellt das Regelwerk ebenfalls keine Standards bereit (DP04L: Z. 177-181).

Die Struktur des Regelwerks ist sinnvoll und gut nachvollziehbar. Sie erleichtert die Umsetzung der Regeln (DP04L: Z. 78-79). Die Markierungen der wichtigsten Regeln ermöglichen es, sich diese leicht zu merken (SP01S: Z. 83-87). Auch die Ausführungen der Regeln und Beispiele sind übersichtlich und prägnant, sodass man gut damit arbeiten kann (SP01S: Z. 165-168/GP03S: Z.86-89/DP05L: Z. 134-140). Diese Gestaltung ermöglicht den Einsatz des Regelwerks in unterschiedlichen Kontexten innerhalb und außerhalb der Schule (MP02L: Z. 57-61). Die Anwendung der Regeln im individuellen, inklusiven und differenzierten Unterricht ist wünschenswert (DP05L: Z. 29-37). Auch die Differenzierung der Materialien anhand der individuellen Leistungsniveaus der SchülerInnen ist möglich (MP02L: Z.176-185). Allerdings merkt GP03S an, dass Schülerinnen keine offensichtliche Differenzierung wollen. SchülerInnen mit Beeinträchtigungen wollen nicht die leichten Materialien haben, wenn sie im Vergleich zu ihren MitschülerInnen schlechter dastehen. Binnendifferenzierung über Sprache muss deshalb subtil gestaltet sein (GP03S: Z. 387-407). Auch für die Anwendung der Materialien seitens der SchülerInnen ergeben sich Potenziale und Grenzen der regelwerkgestützten Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Vorteile sehen die LehrerInnen beispielsweise im großen Layout, das einen weiten Abstand zwischen den Linien ermöglicht. Das erleichtert ihnen das Ausfüllen des Arbeitsblattes (GP03S: Z. 115-121). Ein weiteres Beispiel des Politikunterrichts ist die Durchführung einer Karikaturenanalyse. Leichte Sprache kann helfen, das Bildmaterial zu beschreiben, zu deuten und zu beurteilen (DP05L: Z. 99-105). Allerdings führen die Vorgaben des Layouts und der Schrift auch dazu, dass sich die Seitenzahl der leichtsprachigen Übersetzungen erhöhen kann, was die Lesemotivation der SchülerInnen negativ beeinflusst (DP04L: Z. 167-168).

5. Interpretation der Befunde

5.1 Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis

Im gesellschaftlichen Rahmen erlangt Leichte Sprache vor allem über die Webseiten des Bundes, einzelner Zeitungen und der Bundeszentrale für politische Bildung Bekanntheit (Maaß 2015: 20-22). Auch den interviewten LehrerInnen ist Leichte Sprache aus diesem Kontext bekannt (DP04L: Z. 4-6/DP05L: Z. 3-4). Die meisten LehrerInnen ist Leichte Sprache auch schon einmal bei Fortbildungen zum sprachsensiblen Unterricht begegnet. Die Mehrheit hat ein großes Interesse daran, ihre Expertise in diesem Bereich auszuweiten (SP01S: Z. 32-35/MP02L: Z. 6-8/GP03S: Z. 59-65). Ebenso gibt es Vorerfahrungen mit anderen Regelwerken wie Inclusion Europe oder ähnlichen Sprachlernkonzepten wie dem Scaffolding. Im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts setzen die LehrerInnen außerdem eine Onlinesoftware zum Erkennen des Lesbarkeitsindex ein (MP02L: Z. 50-54/GP03S: 32-34). Mit der Einhaltung der UN-BRK, der Empfehlung zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen und der Verfestigung des sprachsensiblen Fachunterrichts in den Bremer Bildungsplänen gibt es ein Interesse an Sprachförderung mittels Leichter Sprache (KMK 2019: 2-6/Bremer Bildungsplan GuP 2010: 4-5). Im Rahmen der Interviews lässt sich ebenfalls feststellen, dass alle LehrerInnen in der schulischen Differenzierung Erfahrungen damit haben, verständliche Informationen zu formulieren. Leichte Sprache ist bereits begegnet und auch das hierbei analysierte Regelwerk ist zumeist bekannt, wobei es im Unterricht kaum angewendet wird (GP03S: Z. 4-19/DP04L: Z. 26/DP05L: Z. 19-21).

Für den Unterricht gibt es bisher kaum leichtsprachige Materialien (Riegert/Musenberg 2017: 388). In der Schule sind LehrerInnen und Lehrer hauptsächlich für das Erstellen ihrer Unterrichtsmaterialien zuständig. Das Verfassen leichtsprachiger

Materialien übersteigt allerdings oft ihre Expertise (Rüstow 2015: 116; Zurstrassen 2015: 129). Auch aus den Aussagen der befragten LehrerInnen lässt sich ableiten, dass sie das Verfassen leichtsprachiger Texte überfordert, weshalb nicht nur ein Bedarf an einheitlichen und gut anwendbaren Regeln, sondern auch der Wunsch nach bereits vorbereiteten leichtsprachigen Materialien besteht (DP04L: Z. 198-203).

Aus der politikdidaktischen Auseinandersetzung mit Leichter Sprache geht hervor, dass die didaktische Reduktion der Ausgangstexte an hohe zeitliche Ressourcen und einen großen persönlichen Aufwand geknüpft ist. Das Regelwerk kann hierfür eine Anleitung für das Übersetzen sein, weil es einheitliche Richtlinien für leichtsprachige Texte bereitstellt, wenngleich es keinesfalls als didaktische Leitlinie funktionieren kann (Rüstow 2015: 116; Zurstrassen 2015: 129). Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den Aussagen der Befragten wider. Die Struktur des Regelwerks wird als durchaus sinnvoll und übersichtlich bewertet (DP04L: Z.78-79). Zudem ist es den LehrerInnen möglich, mithilfe des Regelwerks eine inhaltliche und didaktische Reduktion ihrer Ausgangstexte vorzunehmen. Es hilft dabei, die Ausgangstexte, die vorzugsweise bereits in leichter, kindgerechter Sprache verfasst und online verfügbar sind, inhaltlich zu vereinfachen, die Informationen zu entzerren und sie in eine einfache Struktur zu bringen (MP02L: Z.297-316/ GP03S: Z. 104-111).

Zudem werden die Regeln zur visuellen Unterstützung durch Bilder und Piktogramme als selbsterklärend und hilfreich wahrgenommen. Die LehrerInnen sind sich einig, dass Bilder das Verstehen von Inhalten und Arbeitsaufträgen unterstützen können, wenngleich nicht alle politischen und fachspezifischen Inhalte sowie Begriffe anhand von Bildern dargestellt werden können (SP01S: Z. 181-184/GP03S: Z. 121-122/DP04L: Z. 92-107/DP05L: Z. 123-127). Diese Erkenntnis schließt sich den sprachwissenschaftlichen Befunden an, dass Bilder und Piktogramme unverzichtbar bei der Vereinfachung von Inhalten sind. Sie helfen, schwere Textpassagen zu verstehen, Zusammenhänge darzustellen und Vorwissen zu aktivieren (Wünsche 2017: 329). Aus den Interviews geht zudem hervor, dass nicht nur die LehrerInnen Bilder zu den Texten vorgeben können, sondern dass es durchaus förderlich sein

kann, wenn die SchülerInnen selbst das Gelesene mit etwas Visuellem verknüpfen und eigene Bilder zum Text recherchieren (MP02L: Z. 286-289).

Ein Kritikpunkt in Bezug auf die sprachliche Reduzierung ist der Verzicht auf große Zahlen und Prozentzahlen. Auf diese zu verzichten wäre seitens der Sprachwissenschaftler fatal, da sie die LeserInnen leichtsprachiger Texte so den Zugang zu alltäglich benötigten numerischen Angaben verweigert und auf diese Weise ihre gesellschaftliche Inklusion erschwert (Maaß 2015: 42). Auch die Aussagen der Lehrpersonen bestätigen diese Einschätzung. Der Verzicht auf hohe Zahlen ist im Politikunterricht nicht umsetzbar. Die SchülerInnen sollen ein Gefühl für Mengen entwickeln und lernen, die durch Zahlen transportierten Informationen ins Verhältnis zu setzen. Das ist mit einem Verzicht auf große Zahlen und Prozentangaben nicht möglich (MP02L: Z. 241-255).

Die heterogene Adressatengruppe stellt eine große Herausforderung beim Verfassen leichtsprachiger Texte dar (Maaß et al. 2014: 55-56). Menschen mit Lernschwierigkeiten, SprachlernerInnen, funktionale Analphabeten und Menschen mit geringem Bildungsstand gehören zu den Adressaten der Leichten Sprache. Texte zu verfassen, die den Bedürfnissen dieser weitgefassten und heterogenen Adressatengruppe gerecht werden, ist - in logischer Konsequenz - eine große Herausforderung (Bock 2014: 19). Die SchülerInnen spiegeln diese Adressatengruppe wider. Die aufkommende Inklusion, die Förderung bei Lernschwierigkeiten sowie die hohe Anzahl migrierter SchülerInnen, die Deutsch zumeist als Zweitsprache erwerben, begründen den Bedarf an leichtsprachigen Materialien (GP03S: Z. 67-74). Aber auch RegelschülerInnen benötigen die Leichte Sprache im Unterricht (DP05L: Z. 9-16). Möglicherweise begründet sich dieser Bedarf darin, dass Leichte Sprache, so die LehrerInnen, eine Brücke zwischen der in der Schule verlangten Fach- und Bildungssprache und der einfachen Sprache der digitalen Medien schlagen kann (SP01S: Z. 38-45).

Ein wesentlicher Bestandteil des Politikunterrichts ist folglich die Sprachniveauförderung. Aus didaktischer Sicht widerspricht Leichte Sprache den gängigen

Sprachlernkonzepten, weil sie keine suggestive Wortschatzerweiterung vorsieht (Kilian 2017: 201). Auch die LehrerInnen erklären die Leichte Sprache deshalb für den schulischen Kontext als ungeeignet. Es wird vor allem das niedrige Sprachniveau bemängelt, das keine Sprachniveauförderung zulässt. Deshalb wird Leichte Sprache im Unterricht allenfalls als Einstieg betrachtet, um den SchülerInnen einen Zugang zu den Inhalten des Unterrichts zu ermöglichen. Um die eigenverantwortliche gesellschaftliche Teilhabe der SchülerInnen für das Erwachsenenalter zu fördern, bedarf es allerdings eines komplexeren Sprachgebrauchs, der im Laufe des Bildungsprozesses erlernt werden soll (MP02L: Z. (194-223/DP04L: Z. 310-317).

Es ist festzustellen, dass die Sprache in Fachbüchern zu komplex ist, weshalb es leichtsprachiger Materialien bedarf, um SchülerInnen einen Zugang zu diesen Inhalten zu verschaffen (MP02L: Z. 29-32). Leichte Sprache bietet hingegen eine Möglichkeit, komplizierte politische Sachverhalte zu erläutern und den SchülerInnen Zugang zu politischen Themen zu verschaffen, was die Grundlage ihrer gesellschaftlichen Partizipation ist (SP01S: Z. 144-161). Auch seitens der Politikdidaktik bietet Leichte Sprache im Politikunterricht eine Chance, den SchülerInnen die sprachliche Eigenkultur der Politik zu vermitteln und ihnen Zugänge zu Fachwissen und gesellschaftlicher Partizipation zu verschaffen (Rüstow 2015: 121).

Doch geht aus den Interviews auch hervor, dass Leichte Sprache längst nicht alle Teilnahmebarrieren lösen kann (DP04L: Z. 204-227). Die Aussagen der Befragten gehen dadurch mit den Einschätzungen der politikdidaktischen Forschung konform. Diese bemängelt, dass Leichte Sprache einen eher niederschweligen Zugang zu gesellschaftlichen und politischen Informationen verschafft. Die Vermeidung von Fach- und Fremdwörtern begrenzt die sprachlichen und kognitiven Entwicklungschancen der SchülerInnen. Die Regeln der Leichten Sprache verhindern somit die Teilhabe am fachlichen Diskurs und schaffen eine eigene sprachliche Sozialisation, die zum Ausschluss der Betroffenen führen kann (Zurstrassen 2015: 130). Auch die LehrerInnen sehen deswegen die Notwendigkeit, die Teilhabe am fachlichen Diskurs zu stärken, indem sie die spezifische Fachsprache vermitteln (SP01S: Z. 133-143). Auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist die Verwendung von Fachsprache im

bildungssprachlichen Kontext sinnvoll, da sie zentrale Aussagen transportiert. Umschreibungen oder Erklärungen dieser Begriffe können Verstehensprobleme bei den LeserInnen hervorrufen (Maaß 2015: 34). Auch aus politikdidaktischer Perspektive ist die Vermittlung von Fremd- und Fachbegriffen unumgänglich, um den SchülerInnen Zugänge zum fachsprachlichen Diskurs zu ermöglichen (Zurstrassen 2015: 130). Die LehrerInnen sind deshalb bemüht, leichtsprachige Texte unter Einbezug fremd- und fachsprachlicher Begriffe zu verfassen.

Das Verbot von Fachbegriffen und Fremdwörtern wird deshalb unterschiedlich stringent angewendet. Aus den Interviews geht hervor, dass versucht wird, Fachbegriffe zu vermeiden oder diese zu umschreiben. Ein gänzlicher Verzicht auf Fach- und Fremdwörter findet nicht statt, da sie für die außerschulische Verwendung von hoher Bedeutung sind und deshalb einer Erläuterung bedürfen. Die Bedeutungen dieser Begriffe können den SchülerInnen beispielsweise über Glossare, Tafelbilder oder Wörterbücher vermittelt werden (SP01S: Z. 68-74/GP03S: Z. 129/DP04L: Z. 153-157/DP05L: Z. 119-120/G). Durch die Interviews lässt sich eruieren, dass die Regeln zur Verwendung kurzer und bekannter Wörter nicht immer anwendbar sind. Bestimmte Begriffe können nicht vereinfacht werden und müssen, auch wenn sie den Ansprüchen des Regelwerks nicht genügen, verwendet werden. Außerdem problematisieren die LehrerInnen, dass aus dem Regelwerk nicht hervorgeht, welche Wörter als bekannt vorausgesetzt werden können (SP01S: Z. 197-207). Diese Einschätzung geht mit der Kritik der Sprach- und Übersetzungswissenschaft einher, wonach die Bedarfe der heterogenen AdressatInnengruppe noch nicht hinreichend erforscht sind, um zu definieren, welche Begriffe als bekannt vorausgesetzt werden können und welche nicht (Maaß 2015: 32).

Die Regeln zur Verwendung und Erklärung von Abkürzungen hingegen werden als hilfreich wahrgenommen (GP03S: Z. 249-253). Auch seitens der Sprachwissenschaft ist es sinnvoll, bekannte Abkürzungen zu verwenden, wobei auch hierbei zu hinterfragen ist, welche Abkürzungen bei den LeserInnen als bekannt vorausgesetzt werden können (Maaß 2015: 36).

Der Verlust des Ansehens leichtsprachiger Texte wird zudem durch ihr besonders, kindliches Erscheinungsbild befördert, was dem normativen Standard widerspricht. Das ruft negative Stigmata und eine Verurteilung derjenigen hervor, welche die Leichte Sprache nutzen (Zurstrassen 2017: 62-65). Die besonderen Merkmale der Leichten Sprache, beispielsweise die Bindestrichtrennung bei Komposita, verstärken diesen Effekt. Dieses Charakteristikum besitzt kein hohes Ansehen in der Gesellschaft und sorgt für Irritation und Vorverurteilung. Aufgrund dessen, dass diese Regel allerdings auch das Leseverstehen der SchülerInnen unterstützt, wird sie dennoch als legitim empfunden (GP03S: Z. 314-319). Daraus lässt sich ableiten, dass der Zugang zu Wissen, der durch die Spezifika der Leichten Sprache befördert wird, höherrangiger ist als eine mögliche Exklusion durch die sprachlichen Besonderheiten.

Aus den Interviews ergab sich außerdem, dass die Gefahr der Verurteilung und der Exklusion auch den Gebrauch der Leichten Sprache im Politikunterricht beeinflusst. Die LehrerInnen stellen fest, dass die öffentliche Verteilung und der offensichtliche Gebrauch leichtsprachiger Texte zur Abwertung der Leichten Sprache und derer, die sie nutzen, führt (GP03S: Z. 330-337). Der Prestigeverlust betrifft sowohl die gesellschaftliche als auch die schulische Inklusion. Aus den Interviews ging diesbezüglich hervor, dass die Binnendifferenzierung über Sprache subtil sein muss, um den Vergleich der SchülerInnen untereinander und die Motivation der SchülerInnen, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, nicht negativ durch diese Stigmatisierung zu beeinflussen (GP03S: Z. 387-407).

Grundsätzlich gilt in der Politikdidaktik, dass jegliche Unterrichtsplanung an den Bedarfen der SchülerInnen abzuleiten ist, weshalb die SchülerInnenorientierung auch beim Verfassen leichtsprachiger Texte eine wichtige Maxime für die politische Bildung darstellt (Wehling 1977: 178-180). Die individuelle Förderung erfordert von den LehrerInnen eine genaue Einschätzung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernniveaus und Kompetenzunterschiede. Aus den Interviews geht hervor, dass dieser Anspruch bei der Erstellung regelkonformer Materialien eingehalten werden kann. Die Interessen und Bedarfe der SchülerInnen bilden die Basis zur Erstellung leichtsprachiger Unterrichtsmaterialien, die zum eigenständigen

Nachdenken anregen sollen. Das Regelwerk unterstützt die PädagogInnen dabei (DP04L: Z. 182-188).

Daran anknüpfend ist es auch möglich, die politische Urteilsfähigkeit anhand leichtsprachiger Texte zu fördern. Grundlage hierfür ist, dass die SchülerInnen ein Grundwissen erlernen, um politische Themen und Probleme einordnen und diese dann beurteilen zu können (May 2014: 38). Die Auswertung der Interviews ergab ebenfalls, dass es möglich ist, anhand leichtsprachiger Materialien die politische Urteilsfähigkeit zu fördern, da sie Zugänge zu Inhalten schaffen und die SchülerInnen auf diese Weise dazu befähigen, an fachlichen Diskursen teilzunehmen (MP02L: Z. 367-370).

5.2 Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis

Die Auswertung der Interviews ergab durchaus neue Perspektiven auf Leichte Sprache und den Gebrauch des Regelwerks. Entgegen dem Vorwurf, Leichte Sprache würde eine eigene sprachliche Welt schaffen und den Ausschluss der SchülerInnen aus gesellschaftlichen Prozessen herbeiführen, geht aus den Interviews hervor, dass die Verwendung der Leichten Sprache in der Schule dazu führen kann, dass sich der Sprachgebrauch dieser Varietät in der Gesellschaft etabliert und normalisiert. Somit kann die Teilhabe der Schülerinnen durch Leichte Sprache auch zukünftig gesichert werden (DP05L: Z. 201-206).

Die didaktische Reduktion kann zu einer Verknappung der Inhalte führen (Rüstow 2015: 123). Auch bei der Erstellung leichtsprachiger Unterrichtsmaterialien werden Inhalte verknappt. Nichtsdestotrotz fördern diese Materialien das Leseverstehen sowie das Erlernen und Präsentieren neuer Inhalte, weil zum Verstehen nicht alle Aussagen des Ausgangstextes benötigt werden (SP01S: Z. 74-79/DP05L: Z. 70-75). Dennoch bemängelt die Politikdidaktik die fehlende Multiperspektivität in leichtsprachigen Texten. Die Texte zeigen zu wenige Kontroversen auf und fördern die Überwältigung der LeserInnen (Meyer/Hilpert 2018: 348). Die LehrerInnen waren auch

diesbezüglich anderer Meinung. Obwohl der verkürzte Satzbau und die Vorgaben des Regelwerkes zu inhaltlichen Auslassungen führen und die Darstellung unterschiedlicher Meinungen in leichtsprachigen Texten mehr Platz benötigt als in standardsprachlich formulierten Texten, hält es die Mehrheit der Lehrpersonen für möglich, kontroverse Texte zu verfassen (SP01S: Z. 234-235/MP02L: Z. 362-365/GP03S: Z. 265-274/DP04L: Z. 167-168/DP04L: Z. 431-436/DP05L: Z. 148-156).

Die Regeln der Leichten Sprache werden seitens der Sprachwissenschaften und auch seitens der Politikdidaktik als strikter Leitfaden zur sprachlichen und inhaltlichen Reduzierung der Ausgangstexte wahrgenommen. Diese Starrheit widerspricht der Multifunktionalität leichtsprachiger Texte (Bock 2014: 30-32). Die Anwendung der Regeln für den inklusiven Politikunterricht zeigt allerdings, dass gerade die Regeln zur Gestaltung des Layouts, der Textgestaltung und zur Schriftart offen interpretierbar und flexibel zu gebrauchen sind (DP05L: Z. 78-86). So konnten die Vorerfahrungen der LehrerInnen bezüglich der Erstellung sprachsensibler Unterrichtsmaterialien in den Prozess der Materialentwicklung einbezogen und eigene Ergänzungen der Regeln, beispielsweise was die Schriftart Norddruck anbelangt, hinzugefügt werden (GP03S: Z. 111-115).

Die LehrerInnen empfanden gerade kleinere Regeln wie jene zur Schreibung von Adressen oder Telefonnummern als hilfreich (SP01S: Z. 90-93). Dies widerspricht der Einschätzung der Sprachwissenschaften, da sie die Regeln zwar als gelungen ansehen, den Fall der Anwendung aber als marginal betrachten (Maaß 2015: 56). Seitens der Sprachwissenschaften wird gerade die Schreibweise der Telefonnummern als sinnvoll erachtet, da sie den Ziffern eine verständliche Struktur gibt (Maaß 2015: 44). Auch die Auswahl einer serifenlosen Schriftart ist in Anbetracht der Leseförderung durchaus sinnvoll (Maaß 2015: 52). Doch aus den Interviews geht hervor, dass gerade die Blockschreibweise lebensfremd wirkt und die SchülerInnen nicht dazu befähigt, im Alltag Telefonnummern zu verstehen. Auch die Schreibung der Adressen unterstützt die Schülerinnen nicht. Die PädagogInnen sprechen sich deshalb dafür aus, den SchülerInnen auch die alltägliche Schreibweise der Telefonnummern nahezubringen (MP02L: Z. 204-212/MP02L: Z. 212-218). Selbiges gilt für die Wahl

der Schriftart. Serifenlose Schriften können zwar das Leseverstehen fördern, werden im alltäglichen Leben allerdings kaum verwendet. Im schulischen Rahmen ist es deshalb notwendig, die SchülerInnen dazu zu befähigen, auch komplexere Schriften zu lesen (MP02L: Z. 204-212).

Auch was die Überwältigung der SchülerInnen anbelangt, ergab sich aus der Analyse der Interviews eine andere Sichtweise, als es die Forschung vermuten lässt. Die LehrerInnen problematisieren zwar, dass sie dazu neigen, SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf zu bevormunden, weshalb es im Unterricht und bei der Erstellung der Materialien besonders wichtig ist, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, eigene Meinungen zu äußern (DP04L: Z. 432-436). Doch sie erkennen auch ein großes Potenzial in der Verwendung der Leichten Sprache, um Überwältigung vorzubeugen. Dadurch, dass den SchülerInnen über Leichte Sprache Zugang zu komplexen Informationen ermöglicht wird, sind diese in der Lage, politische Probleme und Themen eigenständig zu verstehen, einzuordnen und zu beurteilen. Dieses Wissen schützt sie davor, den Ausführungen populistischer Meinungen zu verfallen und beugt so einer Überwältigung durch radikale Indoktrination vor (MP02L: Z. 423-450).

Auch der Handlungsorientierung wird im leichtsprachigen Unterricht eine neue Bedeutung gegeben. Die Befähigung zur politischen Teilhabe wird hier über die Verwendung korrekter Fachsprache gestellt (MP02L: Z. 389-392). Ein Unterricht, der es den SchülerInnen ermöglicht, politisch tätig zu werden, und ihre Kooperations- und Partizipationsfähigkeit stärkt, kann auch ohne schriftliche Materialien auskommen (May 2014: 38). Arbeitsblätter sind zur Förderung des politischen Aktivismus nicht notwendig (GP03S: Z. 278-282). Hierbei können leichtsprachige Materialien lediglich die Handlungen ergänzen oder der Ergebnissicherung dienen (GP03S: Z. 280-282). Die sprachliche Förderung wird vielmehr über die Beschreibungen der Tätigkeiten vorangetrieben. Selbst Fachbegriffe können auf diese Weise verwendet werden (GP03S: Z. 142-145).

Die Teilhabe der SchülerInnen am Entstehungsprozess der Materialien ist seitens der Politikdidaktik ebenso denkbar. Die SchülerInnen erhalten so die Möglichkeit, sich tiefer mit den Inhalten des Textes zu befassen (Rüstow 2015: 123). Doch aus den Interviews ergab sich, dass die LehrerInnen das Prüfen der Texte durch die SchülerInnen nicht für notwendig erachten, da es Teil der schulischen Praxis ist, die Materialien an die Kompetenzen und Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen und sich mit ihnen über das Leseverstehen auszutauschen. Schriftliche Ausarbeitungen der SchülerInnen dienen hierbei als Maßstab zur Ermittlung des Leseniveaus. Zudem bedarf das Prüfen einer aufwendigen Vorstrukturierung und Vordifferenzierung, was zu zeitaufwendig ist (MP02L: Z. 475-488/DP05L: Z. 235-240). Es ist möglich, das Prüfen selbst zum Gegenstand des Unterrichts zu machen (SP01S: Z. 349-367). Doch wird dieser Prozess eher dem fächerübergreifenden Deutschunterricht zugeordnet und nicht der politischen Bildung (GP03S: Z. 411-416). Außerdem wird angezweifelt, dass die SchülerInnen eines niedrigen Sprachniveaus in der Lage sind, über ihren Sprachgebrauch zu reflektieren (DP04L: Z. 362-408).

Der spezielle Anwendungsbereich des Politikunterrichts eröffnet neue Aspekte, die sich noch nicht in den Regeln für Leichte Sprache widerspiegeln. So wünschen sich die LehrerInnen für die Anwendung des Regelwerks einheitliche Bildersammlungen und Symbolsammlungen sowie frei zugängliche Schriftarten (GP03S: Z. 265-177). Für die Formulierung von Arbeitsaufträgen ist es ebenfalls wünschenswert, Standards für die Verwendung der Operatoren in Leichter Sprache zur Verfügung zu stellen (DP04L: Z. 177-181).

Auch was die Anwendbarkeit der Texte für die SchülerInnen betrifft, ergaben sich innerhalb der Interviews neue Erkenntnisse. Die LehrerInnen bezweifeln, dass es seitens der SchülerInnen überhaupt einen Bedarf an leichtsprachigen Texten gibt (DP04L: Z. 21-23). Dennoch erkennen sie Vorteile der Verwendung leichtsprachiger Materialien, gerade in Bezug auf die Layoutgestaltung. Der große Abstand zwischen den Zeilen ermöglicht es, genügend Platz für die Ausführungen der Schülerinnen zur Verfügung zu stellen, sodass ihnen auf diese Weise das Ausfüllen der Arbeitsblätter erleichtert wird (GP03S: Z. 115-121). Ebenso kann Leichte Sprache den

SchülerInnen dabei helfen, Methoden des Politikunterrichts anzuwenden. Als Beispiel wird hierbei die Karikaturenanalyse in drei Schritten genannt, die unter der Verwendung der Leichten Sprache durchgeführt werden kann (DP05L: Z. 99-105).

5.3 Bewertung der Befunde

Bevor die Ergebnisse der Interpretation bewertet werden, sollen zunächst der Forschungsprozess und die Analyse kritisch hinterfragt werden. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zeichnet sich dadurch aus, dass die Aussagen der interviewten Personen kategorisiert, paraphrasiert und interpretiert werden. Die Kategorien lassen sich aus der Theorie ableiten und durch die Ausführungen der Befragten ergänzen (Mayring 2002: 118-120). Dieses Vorgehen hat sich als besonders fruchtbar für die Evaluation der Regeln für Leichte Sprache herausgestellt, da sich in den Antworten der Interviewten sowohl Bezüge zur politikdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Forschung herstellen als auch neue Erkenntnisse gewinnen lassen. Der Forschungsprozess fordert allerdings auch ein hohes Maß an Selbstreflexion und Objektivität seitens des Forschenden. Hierbei werden die Forschungsergebnisse angreifbar, da die Interpretation durch eine einzige Person nur eine Perspektive auf die Aussagen der Befragten präsentiert. Eine Auswertung der Interviews durch ein Forschungsteam würde sicherlich zu reflektierteren und differenzierteren Analyseergebnissen führen. Dieses Vorgehen überschreitet allerdings die Ressourcen dieser Masterarbeit, in der sich um größtmögliche Reflexion und Objektivität bemüht wurde. Diesbezüglich können auch der Leitfaden des Interviews und die Durchführung der Befragung kritisch betrachtet werden. Spezifischere Nachfragen und offenere Fragestellungen in den Gesprächen hätten sicherlich weitere interessante Aspekte zum Vorschein gebracht. Eine kritische Betrachtung der erstellten Unterrichtsmaterialien wäre ebenso wünschenswert. Es bleibt zu überprüfen, inwiefern die Regeln der Leichten Sprache tatsächlich in die Materialien eingegangen sind und an welchen Stellen die Arbeitsblätter nicht den vorgegebenen Standards entsprechen. Da allerdings nur zwei erarbeitete Materialien zur Verfügung gestellt wurden, ist eine derartige Auswertung an dieser Stelle nicht möglich. Nichtsdestotrotz geben die Ergebnisse dieser Masterarbeit einen ersten Einblick in das Feld der Leichten

Sprache im inklusiven Politikunterricht, was zukünftig einer tieferen und differenzierteren Betrachtung bedarf.

Die Interpretation der Interviews ergab, dass sich wesentliche Vorabannahmen in den Aussagen der LehrerInnen wiederfinden und bestätigen lassen. Einige ergänzen die theoriegestützten Hypothesen durch die spezifische Perspektive der schulischen Praxis. Ebenso ergeben sich aus den Interviews neue Erkenntnisse, die neue Hypothesen generieren.

Es lässt sich feststellen, dass ein hoher Bedarf an leichtsprachigen Materialien besteht. Die aufkommende Inklusion und die erhöhte Zahl der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache begründen diesen Bedarf (GP03S: Z. 67-74). Diese Erkenntnis stimmt mit der bisherigen Forschung zur Leichten Sprache überein. Doch aus den Aussagen der LehrerInnen geht auch hervor, dass nicht nur SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, sondern auch RegelschülerInnen Leichte Sprache benötigen, um die Bildungs- und Fachsprache zu verstehen (DP05L: Z. 9-16). Deshalb lässt sich vermuten, dass Leichte Sprache im schulischen Kontext dafür genutzt werden kann, allen SchülerInnen, mit unterschiedlichen Sprachbarrieren, einen Zugang zu Informationen zu ermöglichen und ihre individuelle Sprachförderung zu unterstützen, um ihre bildungssprachlichen Kompetenzen zu fördern.

Leichte Sprache kann bei der sprachlichen Differenzierung im Politikunterricht eingesetzt werden. Wie vermutet, besitzen LehrerInnen in der Verwendung der Leichten Sprache allerdings kaum Erfahrungen. Zwar sind ihnen die Leichte Sprache und das hierbei analysierte Regelwerk bei Fortbildungen zum sprachsensiblen Unterricht oder auf öffentlichen Websites bereits begegnet, doch hat das bisher keinen Einfluss auf die schulische Praxis genommen (SP01S: Z. 32-35/MP02L: Z. 6-8/GP03S: Z. 59-65/GP03S: Z. 4-19/DP04L: Z. 4-6/DP04L: Z. 26/DP05L: Z. 3-4/DP05L: Z. 19-21). Das entspricht im Wesentlichen den sprachwissenschaftlichen Befunden der Forschung Maaßs (Maaß 2015: 20-22). Anders als die Verbreitung der Regeln für Leichte Sprache erwarten lässt, besitzen Inclusion Europe und andere Sprachlernkonzepte wie das Scaffolding oder Onlinesoftware zur Bestimmung des Lesbarkeitsindex eine größere Popularität in der schulischen Praxis als die Regeln

für Leichte Sprache (Maaß 2015: 27-28/MP02L: Z. 50-54/GP03S: 32-34). Dieser Befund lässt sich allerdings damit erklären, dass Leichte Sprache noch kein fester Bestandteil des Politikunterrichts ist, weshalb die LehrerInnen auf bekannte Methoden zur Sprachförderung und ebenfalls weitverbreitete Regeln zurückgreifen. Denn die Ergebnisse der Interviews bestätigen auch, dass es für den Politikunterricht bisher kaum leichtsprachige Materialien gibt (Riegert/Musenbergl 2017: 388). Deshalb werden diese oft von den LehrerInnen selbst verfasst. Die Vermutung liegt nahe, dass dies ihre Expertise übersteigt, weshalb es seitens der LehrerInnen ein großes Interesse an wissenschaftlich fundierten und gut strukturierten Regelwerken gibt (2015: 116; Zurstrassen 2015: 129). Diese Hypothesen bestätigen sich in den Ausführungen der LehrerInnen. Häufig überfordert sie das Verfassen leichtsprachiger Texte, weshalb es nicht nur einen Bedarf nach einheitlichen und gut anwendbaren Regeln, sondern auch nach bereits vorbereiteten leichtsprachigen Materialien gibt (DP04L: Z. 198-203). Es ist außerdem festzustellen, dass die Sprache in Fachbüchern zu komplex ist, was den Wunsch nach leichtsprachigen Materialien bestärkt (MP02L: Z. 29-32).

Bereits vor den Interviews wurde vermutet, dass das Regelwerk die gesellschaftliche und schulische Partizipation der SchülerInnen unterstützen und somit die Inklusion befördern kann (Rüstow 2015: 121). Diese Vermutung wurde mit den Ausführungen der LehrerInnen bestätigt (SP01S: Z. 144-161). Auch lässt sich den Aussagen der LehrerInnen entnehmen, dass der Gebrauch des Regelwerks die Teilhabe der SchülerInnen an gesellschaftlichen Prozessen langfristig erleichtern kann. Es lässt sich vermuten, dass der schulische Gebrauch die Etablierung der Leichten Sprache innerhalb der Gesellschaft fördert und somit eine Akzeptanz der Leichten Sprache als Varietät des Deutschen geschaffen wird (DP05L: Z. 201-206). Momentan ist es allerdings noch so, dass - wie bereits im Vorfeld der Interviews vermutet - die gestalterischen und sprachlichen Besonderheiten der Leichten Sprache zur Verurteilung der LeserInnen dieser Texte antreibt und somit ihren Ausschluss aus der Gesellschaft und aus der schulischen Gemeinschaft verschärft (Zurstrassen 2017: 62-65)/GP03S: Z. 314-319/GP03S: Z. 330-337). Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass die Binnendifferenzierung über Sprache subtil gestaltet sein muss, um den Vergleich

der SchülerInnen untereinander und die negative Stigmatisierung der betroffenen SchülerInnen nicht zu befeuern (GP03S: Z. 387-407). Inklusion beinhaltet allerdings auch das Respektieren unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen, sodass im Rahmen eines inklusiven Unterrichtes durchaus Leistungsunterschiede und Förderbedarfe offengelegt werden sollten, um den SchülerInnen einen respektvollen Umgang miteinander zu ermöglichen (*Zentrum für inklusive politische Bildung 2019*). Sicherlich ist es sinnvoll, den Wettbewerb unter den SchülerInnen durch die Materialien nicht zusätzlich voranzutreiben, sondern ein Unterrichtsklima zu schaffen, in dem jegliche Schwächen und Stärken wertgeschätzt werden. Deshalb ist zu hinterfragen, ob ein Verschweigen der Niveauunterschiede dem Anspruch der Inklusion überhaupt gerecht werden kann oder ob nicht viel mehr ein offener Umgang mit Heterogenität wünschenswert ist.

Die Sprachniveauförderung ist ein wesentlicher Bestandteil des sprachsensiblen Politikunterrichts. Folgt man den Auffassungen der Sprachdidaktik, lässt sich vermuten, dass Leichte Sprache den gängigen Sprachlernkonzepten widerspricht, weil sie keine suggestive Wortschatzerweiterung vorsieht, sehr einfach ist sowie Fremd- und Fachwörter verbietet (Kilian 2017: 201). Auch die LehrerInnen erkennen diesen Widerspruch und erachten die Leichte Sprache deshalb für die Sprachförderung als ungeeignet. Deshalb liegt es nahe, dass Leichte Sprache im Unterricht allenfalls als Einstieg benutzt wird, um den SchülerInnen einen Zugang zu den Inhalten des Unterrichts zu ermöglichen. Um die Inklusion und Partizipation der SchülerInnen zu fördern, lässt sich allerdings vermuten, dass es eines komplexeren Sprachgebrauchs bedarf, der im Laufe des Bildungsprozesses erlernt werden muss (MP02L: Z. 194-223/DP04L: Z. 310-317).

Leichte Sprache kann demnach nicht alle gesellschaftlichen und schulischen Teilnahmebarrieren lösen (DP04L: Z. 204-227). Bereits im Vorfeld der Interviews lag die Vermutung nahe, dass durch das niedrige Niveau der Leichten Sprache nur ein niederschwelliger Zugang zu gesellschaftlichen und politischen Informationen gegeben werden kann. Es wird außerdem davon ausgegangen, dass die Vermeidung von Fach- und Fremdwörtern die Teilnahme am fachlichen Diskurs begrenzt, was

zum Ausschluss der SchülerInnen führen kann, weshalb eine Anwendung dieses Verbotes im inklusiven Politikunterricht abzuwägen ist (Zurstrassen 2015: 130). Auch die LehrerInnen sehen deswegen die Notwendigkeit, die Teilhabe am fachlichen Diskurs zu stärken, indem sie die spezifische Fachsprache vermitteln (SP01S: Z. 133-143). Vermutlich können Fachbegriffe trotz Verwendung der Leichten Sprache über Erläuterungen anhand von Wörterbüchern, Glossaren oder Tafelbildern in den Politikunterricht einfließen (SP01S: Z. 68-74/GP03S: Z. 129/DP04L: Z. 153-157/DP05L: Z. 119-120). Fest steht, dass das Verbot der Fremd- und Fachsprache im Politikunterricht nicht anwendbar ist. Hier ist das Regelwerk nicht mit den Anforderungen des schulischen Bildungsauftrages kompatibel.

Zudem ist das Verbot von großen Zahlen und Prozentzahlen, wie bereits im Vorfeld der Analyse anzunehmen war, für den Politikunterricht nicht anwendbar, da die SchülerInnen dazu befähigt werden müssen, im Alltag ein Gefühl für Mengen zu entwickeln, um angemessen am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (Maaß 2015: 42/MP02L: Z. 241-255). Selbiges gilt, so stellen die LehrerInnen fest, für die Schreibung von Telefonnummern und die Verwendung der serifenlosen Schriftarten. Obwohl die Regeln für Zahlen und Zeichen sowie für das Layout und die Schrift, wie vermutet, eindeutig beschrieben und deswegen als hilfreich bewertet werden, bereiten sie die SchülerInnen nicht auf den Alltag außerhalb des schulischen Kontextes vor (SP01S: Z. 90-93/MP02L: Z. 204-212/ MP02L: Z. 212-218). Obwohl die Blockschreibweise der Telefonnummern und die Verwendung einer serifenlosen Schriftart den Leseprozess der SchülerInnen unterstützen, ist es vermutlich sinnvoll, ihnen große Zahlen und Prozentzahlen - genauso wie gängige Schriftarten und die standarddeutsche Schreibung von Telefonnummern - näherzubringen, um ihre Teilhabe außerhalb des schulischen Kontextes nicht zu behindern (Maaß 2015: 44/Maaß 2015: 52). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es einer Erweiterung der Regeln.

Nichtsdestotrotz sind bei weitem nicht alle Regulierungen, die das Regelwerk vorschreibt, widersprüchlich zu den Ansprüchen des Politikunterrichts. Wie bereits im Vorfeld der Interviews vermutet, bieten die Regeln der Leichten Sprache einheitliche

Standards für die inhaltliche Reduzierung sowie die didaktische und sprachliche Reduktion der Ausgangstexte, wenngleich das Regelwerk kein didaktischer Leitfaden für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien ist (Rüstow 2015: 116; Zurstrassen 2015: 129). Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den Aussagen der Befragten wider. Die Struktur des Regelwerks wird als durchaus sinnvoll und übersichtlich bewertet (DP04L: Z.78-79). Die Anwendung der Regeln im Politikunterricht beweist, dass die Regeln in Bezug auf die inhaltliche Reduzierung - anders als angenommen - nicht zu lückenhaft sind. Das Regelwerk ist gut strukturiert und bietet die Möglichkeit, Inhalte zu vereinfachen und Informationen zu entzerren, sodass sie einfach strukturiert dargestellt werden können (GP03S: Z. 104-111). Es hat sich herausgestellt, dass es hierbei besonders praktikabel ist, bereits einfache, kindgerechte Texte zu verwenden, die elektronisch verarbeitet werden können (MP02L: Z. 297-316). Dieser Tipp ist angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen im schulischen Alltag sinnvoll und vermutlich hilfreich.

Auch die Regulierungen zur Verwendung von Bildern und die Gestaltung des Textes wurden durchaus positiv bewertet. Wie erwartet, empfanden auch die LehrerInnen die Bilder und Piktogramme als selbsterklärend und hilfreich, um inhaltliche Zusammenhänge zu verdeutlichen (Wünsche 2017: 329). Die LehrerInnen gehen mit dieser Einschätzung konform, auch wenn sie anmerken, dass Bilder und Piktogramme nicht alle politischen Inhalte verdeutlichen können (SP01S: Z. 181-184/GP03S: Z. 121-122/DP04L: Z. 92-107/DP05L: Z. 123-127). Die Verwendung von Bildern und Piktogrammen unterstützt den sprachsensiblen Politikunterricht. Aus den Interviews lässt sich außerdem schließen, dass nicht nur die LehrerInnen, sondern auch die SchülerInnen dazu angehalten werden können, passende Bilder zu den Textinhalten zu recherchieren, um das Gelesene mit etwas Visuellem zu verknüpfen (MP02L: Z. 286-289). Dieses Vorgehen ist in Bezug auf Leichte Sprache neu, weshalb eine Verstärkung des Leseverstehens durch die intensive Auseinandersetzung mit den Textinhalten anhand der Bildersuche zwar eine naheliegende Vermutung ist, die allerdings einer genaueren Überprüfung bedarf.

Der schulische Kontext eröffnete immer wieder Möglichkeiten, die Regeln an die spezifischen Anforderungen des Politikunterrichts anzupassen. Deshalb war der Umgang mit dem Regelwerk oft flexibel und nicht so stringent wie vermutet. Entgegen den Erwartungen war es möglich, die meisten zur Erstellung der Unterrichtsmaterialien anzuwenden, was die Multifunktionalität leichtsprachiger Texte, die durchaus angezweifelt wird, bestätigt (Bock 2014: 30-32). Die Anwendung der Regeln für den inklusiven Politikunterricht zeigt, dass die Regeln zur Gestaltung des Layouts, der Textgestaltung und zur Schriftart offen interpretierbar und im schulischen Kontext anwendbar sind (DP05L: Z. 78-86). Die Vorerfahrungen der LehrerInnen und die Bedarfe des Politikunterrichts konnten auf diese Weise in die Materialentwicklung einfließen, was zu spezifischen Ergänzungen der Regeln, beispielsweise der Empfehlung, Norddruck zu verwenden, führte (GP03S: Z. 111-115). Das beweist, dass die Regeln - anders als angenommen - nicht zu starr für den sprachlichen Kontext des Politikunterrichts sind.

Wie bereits vermutet, bietet das Regelwerk viele Möglichkeiten der Anwendung im Politikunterricht und bedarf ebenso einer Ergänzung der speziellen Belange der politischen Bildung. Die speziellen Anforderungen des Politikunterrichts eröffnen zudem Anwendungsbereiche derjenigen Regeln, die noch keinen Einbezug ins Regelwerk gefunden haben. Beispielsweise wünschen sich die LehrerInnen einheitliche Bilder- und Symbolsammlungen oder Regeln für den Umgang mit Operatoren in Leichter Sprache (GP03S: Z. 265-177/DP04L: Z. 177-181).

Die Offenheit der Regeln wird zumeist positiv aufgenommen. Doch an einigen Punkten, beispielsweise der Verwendung kurzer und bekannter Wörter, bieten die Regeln keine ausreichenden Standards, weshalb die Anwendung der Regeln hier die Expertise der LehrerInnen übersteigt und das eigenverantwortliche Übersetzen sehr herausfordernd ist. Da aus dem Regelwerk nicht hervorgeht, welche Wörter als bekannt vorausgesetzt werden können, sind die LehrerInnen dazu angehalten, nach eigenem Ermessen in Bezug auf ihre SchülerInnen eine Auswahl zu treffen (SP01S: Z. 197-207). Dieser Befund unterstützt die Forderung der Sprach- und

Übersetzungswissenschaft, die Bedarfe der LeserInnen leichtsprachige Texte wissenschaftlich fundiert zu erforschen (Maaß 2015: 32).

Die SchülerInnenorientierung des Beutelsbacher Konsens ist Grundlage jeglicher Unterrichtsplanung. Auch bei der Erarbeitung der Materialien mit dem Regelwerk konnte diese Maxime, wie erwartet, umgesetzt werden. Sowohl die Interessen als auch die Kompetenzen der SchülerInnen können in die regelwerkgeleitete Materialentwicklung einbezogen werden und die SchülerInnen dazu befähigen, eigenständig nachzudenken (DP04L: Z. 182-188). Folgt man der Maxime der SchülerInnenorientierung, wird - anders als die politikdidaktische Auseinandersetzung erwarten lässt - auch das Prüfen der Texte durch die SchülerInnen unnötig. Die Auswertung der Interviews ergab, dass es gängig ist, die Materialien an die Kompetenzen und Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen und sich mit ihnen über das Leseverstehen auszutauschen. Rückmeldungen und schriftliche Ausarbeitungen der SchülerInnen bieten eine Orientierung zum Verfassen der Texte und ersetzen das Überprüfen durch die SchülerInnen. Der im Regelwerk beschriebene Prüfungsprozess wird zudem als zu aufwendig empfunden, weil er einer Vorstrukturierung und Vordifferenzierung bedarf. Außerdem wird er vielmehr dem fachübergreifenden Deutschunterricht zugeordnet denn als Gegenstand des Politikunterrichts festgeschrieben. Zudem wird angezweifelt, dass SchülerInnen eines niedrigen Leseniveaus über ihren Sprachgebrauch reflektieren und somit die Materialien auf dieser Grundlage überprüfen können (SP01S: Z. 349-367/MP02L: Z. 475-488/GP03S: Z. 411-416/DP04L: 362-408/DP05L: Z. 235-240). Die kategorische Ablehnung des Prüfens lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass es bisher nicht üblich ist, Materialien durch SchülerInnen gegenlesen zu lassen und darauf, dass es kein konkretes Konzept für die Überprüfung durch die SchülerInnen gibt. Man kann ebenfalls davon ausgehen, dass die Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen durch den kritischen Umgang mit Unterrichtsmaterialien ein kleines Stück aufgelöst werden würde, was dem Einbezug der Bedürfnisse der SchülerInnen entgegenkommen und der hohen Stellung der LehrerInnen widersprechen könnte. Sofern die LehrerInnen auf die Deutungsmacht und die leitende Stellung in Bezug auf die SchülerInnen

beharren, ist ein Prüfprozess in der Schule daher nicht denkbar, obwohl er durchaus Potenzial hat, Benachteiligungen auszugleichen.

Die Einhaltung der weiteren Maxime des Beutelsbacher Konsens wurden im Vorfeld angezweifelt. Diese Zweifel lassen sich anhand der Aussagen der LehrerInnen widerlegen. Es wurde vermutet, dass die sprachlichen und inhaltlichen Vereinfachungen zu einem Verlust der Kontroversität führen. Die LehrerInnen sind der Auffassung, dass trotz inhaltlicher, sprachlicher und stilistischer Verknappung der Texte kontroverse Meinungen und unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema dargestellt werden können. Sie bemängeln lediglich, dass die Darstellung der Kontroversen mehr Platz beanspruchen, was sich negativ auf die Lesemotivation auswirken kann (SP01S: Z. 234-235/MP02L: Z. 362-365/GP03S: Z. 265-274/DP04L: Z. 167-168/DP04L: Z. 431-436/DP05L: Z. 148-156). Daraus ableitend lässt sich vermuten, dass es Darstellungsmöglichkeiten bedarf, die einfach zu verstehen sind, ohne zu viel Platz zu beanspruchen. An dieser Stelle ist eine Zusammenarbeit der Fachdidaktik mit dem Netzwerk Leichte Sprache zur Entwicklung ansprechender Methoden denkbar.

Auch was die Überwältigung der SchülerInnen anbelangt, ergab sich aus der Analyse der Interviews eine differente Sichtweise. Zu Beginn der Analyse wurde vermutet, dass die Asymmetrie zwischen den ÜbersetzerInnen und den AdressatInnen der Texte die Überwältigung fördert. Diese Vermutung wurde von den LehrerInnen - anders als es die Forschung vermuten lässt - nicht bestätigt. Die LehrerInnen problematisieren zwar eine Bevormundung der SchülerInnen mit Förderbedarf durch die LehrerInnen in der schulischen Praxis, die unbedingt zu verhindern ist, damit die Schülerinnen lernen, für sich selbst einzustehen (DP04L: Z. 432-436). Doch sie erkennen vielmehr ein großes Potenzial in der Verwendung der Leichten Sprache, um Überwältigung durch radikale Populisten vorzubeugen (MP02L: Z. 423-450). Da Leichte Sprache Zugang zu Informationen verschafft, fördert sie - anders als im Vorfeld angenommen - die politische Urteilsfähigkeit der SchülerInnen und macht sie weniger anfällig für politische Indoktrination. Die Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wirkt sich demnach nicht negativ auf die politische

Urteilsbildung aus, was den anfänglichen Erwartungen widerspricht. Leichte Sprache stellt einen Zugang zu einem Grundwissen her, das die Schülerinnen dazu befähigt, politische Themen und Probleme einordnen und beurteilen zu können (MP02L: Z. 367-370). Leichtsprachige Materialien stehen somit nicht im Widerspruch zum Beutelsbacher Konsens und können die politische Urteilsfähigkeit der SchülerInnen stärken.

Was die Konzeption eines handlungsorientierten Politikunterrichts anbelangt, ergeben sich bei der Auswertung der Interviews ebenfalls neue Erkenntnisse. Wie anfänglich vermutet, ist ein handlungsorientierter Politikunterricht mittels Leichter Sprache durchaus möglich, sofern er den Schülerinnen die Teilhabe am schulischen und politischen Diskurs ermöglicht. Die Aussagen der interviewten LehrerInnen ergaben, dass Handlungsorientierung im Sinne der politischen Tätigkeit, Kooperation und Partizipation auch ohne schriftliche Materialien auskommen kann. Leichtsprachige Materialien können hierbei lediglich der Ergänzung der Aktivität oder ihrer Ergebnissicherung dienen (GP03S: Z. 280-282). Wichtiger erscheint es den LehrerInnen, Sprache durch politische Handlungen und Diskurse bezüglich dieser Tätigkeiten zu vermitteln (GP03S: Z. 142-145). Somit liegt die Vermutung nahe, dass die politische Handlungsorientierung die Sprachförderung unterstützen kann, die Verwendung der Leichten Sprache hierbei aber implizit über die Verwendung der Sprache und weniger über Unterrichtsmaterialien erfolgt. Der mündliche Sprachgebrauch der Leichten Sprache ist bisher kaum erforscht, weshalb eine wissenschaftliche Überprüfung dieser Annahme dringend zu empfehlen ist.

Eine neue Perspektive auf die Verwendung der Leichten Sprache im Politikunterricht eröffnet die Anwendung der Materialien seitens der SchülerInnen. Die LehrerInnen bezweifeln, dass die SchülerInnen ein Interesse an leichtsprachigen Texten haben. Dennoch erachten sie den Einsatz der Materialien für die SchülerInnen als sinnvoll, da sie wesentliche Methoden des Politikunterricht unterstützen und das Layout der Arbeitsblätter das Bearbeiten der Arbeitsaufträge erleichtert (GP03S: Z. 115-121/DP04L: Z. 21-23/DP05L: Z. 99-105). Ein Einbezug der SchülerInnen in die Evaluation des Regelwerkes und in die Überprüfung der Anwendung der Leichten

Sprache im Politikunterricht ist vermutlich sehr gewinnbringend, da er die Bedarfe der AdressatInnen leichtsprachiger Texte offenlegt. Eine Forschung in diesem Bereich ist deshalb unabdingbar, um die Vor- und Nachteile der Leichten Sprache und des Regelwerkes sowie ihre Auswirkungen auf die politische Bildung zu ergründen.

6. Fazit und Ausblick

Nicht nur aus sprachwissenschaftlicher, sondern auch aus politikdidaktischer Sicht hat die Evaluation der Regeln für Leichte Sprache neue Erkenntnisse in Bezug auf die Anwendung der Leichten Sprache im inklusiven Politikunterricht zutage gefördert. Zudem wurden bereits vorhandene theoretische Auseinandersetzungen mit den Regeln der Leichten Sprache bestätigt, andere wurden widerlegt und viele für die spezifischen Belange des Politikunterrichts erweitert. Ziel dieser Arbeit war es, zu klären, welche Potenziale und Grenzen die Anwendung der Regeln für Leichte Sprache bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den inklusiven Politikunterricht bietet. Diesbezüglich lassen sich viele Erkenntnisse aus der theoretischen und der empirischen Analyse des Regelwerks gewinnen und neue Forschungsfelder eröffnen.

Im schulischen Kontext besteht durch die Ausweitung der Inklusion ein großes Interesse an leichtsprachigen Materialien. SchülerInnen mit und ohne besondere Förderbedarfe sowie DeutschlernerInnen gehören hierbei zu den AdressatInnen leichtsprachiger Texte. Die Regeln für Leichte Sprache bieten den LehrerInnen eine gut strukturierte und übersichtliche Vorlage zur Erstellung leichtsprachiger Unterrichtsmaterialien. Das Regelwerk ist flexibel in unterschiedlichen Kontexten des Unterrichts einsetzbar und deckt somit den Bedarf an standardisierten Regeln für die inhaltliche und sprachliche Vereinfachung sowie für die didaktische Reduktion der Ausgangstexte. Es lässt sich feststellen, dass eine Anwendung der Regeln für Leichte Sprache im inklusiven Politikunterricht möglich und wünschenswert ist.

Aufgrund dessen, dass es kaum leichtsprachige Materialien für den Politikunterricht gibt, müssen die Lehrpersonen diese Materialien erstellen. Die Regeln der Leichten Sprache unterstützen hierbei die sprachliche Differenzierung und das Vereinfachen komplexer Fachtexte. Dennoch übersteigt das Übersetzen die Expertise der Lehrkräfte. Hierbei ist es wünschenswert, die Regeln für Leichte Sprache viel mehr in der schulischen Praxis zu verankern. Auf diese Weise ist es den LehrerInnen möglich, Erfahrungen mit den Regeln der Leichten Sprache zu sammeln und zu erweitern. Zudem ist es hilfreich, wenn das Thema Leichte Sprache verstärkt Einfluss auf den Aus- und Fortbildungsprozess der LehrerInnen nimmt. Für den Politikunterricht bietet sich die Einbettung des Themas insbesondere in die Fortbildungen zum sprachsensiblen Fachunterricht an. Aber auch die Präzision und die Anpassung der Regeln an die Bedarfe der LehrerInnen und im Speziellen an die Anforderungen des Politikunterrichts sind an vielen Stellen des Regelwerks wünschenswert.

Häufig waren die LehrerInnen bei der Auswahl der Wörter überfordert. Das Regelwerk gibt hierbei keine konkreten Standards zur Ermittlung bekannter Begriffe vor. Somit liegt die Diagnostik der Bedarfe und des Vorwissens ihrer SchülerInnen allein bei den Lehrkräften. Um die LehrerInnen zu entlasten, wäre die Entwicklung eines leichtsprachigen Grundwortschatzes empfehlenswert. Auf dieser Grundlage können die Lehrpersonen dann ihre Wortwahl begründen. Zur Erstellung dieser Wörterliste bedarf es allerdings verschärfter Nachforschungen, was die Bedarfe und Wortkenntnis der LeserInnen leichtsprachiger Texte anbelangt. Diese Forschung steht bislang aus.

Auch was die Verwendung von Fremd- und Fachbegriffen anbelangt, bedürfen die Regeln einer Erweiterung. Die festgeschriebenen Verbote von Fremd- und Fachwörtern sind im Politikunterricht nicht anwendbar, da sie die SchülerInnen aus jeglichen fachspezifischen Diskursen ausschließen. Für den Politikunterricht ist eine Öffnung der Regeln für Fremd- und Fachbegriffe deshalb unumgänglich. Eine fachdidaktische Erweiterung der Leichten Sprache, die es erlaubt, Wörterbücher und Glossare zu Fachbegriffen zu erstellen und das Fachvokabular zu erläutern, ist durchaus wünschenswert.

Zudem sind die Regeln zur Verwendung großer Zahlen und Prozentzahlen sowie zu Telefonnummern und serifenlosen Schriftarten für die politische Bildung nicht geeignet. Sie verhindern, dass die SchülerInnen ein Gefühl für Mengen und die in Zahlen transportierten Informationen entwickeln und begrenzen auf diese Weise die Teilhabe der SchülerInnen an gesellschaftlichen Prozessen. Zudem beschränken die schrift- und nummernbezogenen Vorgaben die SchülerInnen auf den Gebrauch der Leichten Sprache. Das führt dazu, dass sie nicht dazu befähigt werden, komplexere Schriftarten oder andere Schreibweisen zu lesen. Folglich verhindern diese Regeln ebenso die Partizipation in alltäglichen Situationen. Auch im Bereich der Zahlen und Schriftarten muss demnach eine Öffnung und Erweiterung der Regeln, die den Gebrauch großer Zahlen und Prozentzahlen sowie die Verwendung von Serifen und der standardisierten Schreibweise bei Telefonnummern erlauben, etabliert werden.

Auch das Prüfen der Materialien wird von den LehrerInnen abgelehnt. Es ist in der schulischen Praxis nicht üblich, zu aufwendig und wird eher dem fachübergreifenden Deutschunterricht statt dem Politikunterricht zugeschrieben. Auch wird hinterfragt, inwiefern die SchülerInnen dazu in der Lage sind, über ihren Sprachgebrauch zu reflektieren. Auch wenn die Regeln für Leichte Sprache hierbei keinen Leitfaden zur Etablierung einer Überprüfung der Unterrichtsmaterialien bieten, wäre es in Anbetracht einer reflektierten LehrerInnentätigkeit und des Aufbrechens der Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sinnvoll, selbst erstellte Unterrichtsmaterialien durch die SchülerInnen kritisieren zu lassen. Noch steht allerdings nicht fest, in welchem Rahmen das Prüfen für die Schule möglich und angemessen ist.

Derzeitig ist die Verwendung der Leichten Sprache im schulischen Kontext auf den Beginn des sprachlichen Bildungsprozesses begrenzt, weil sie keinerlei Anhaltspunkte für eine suggestive Steigerung des Sprachniveaus bietet. Die Kompetenzförderung und die gesellschaftliche Teilhabe fordern allerdings ein komplexeres Sprachniveau als das der Leichten Sprache. Auch an dieser Stelle wäre eine

Erweiterung des Konzeptes der Leichten Sprache unter Einbezug sprach- und politikdidaktischer Sichtweisen ratsam.

Wesentlich positiver werden die Regeln der Leichten Sprache in Bezug auf die Verwendung von Bildern und Piktogrammen bewertet. Im Politikunterricht lassen sich durch die Vorgaben zur Gestaltung komplexe Zusammenhänge verständlich darstellen. Zur Entlastung der LehrerInnen und zur Unterstützung des Leseverstehens sind allerdings einheitliche Symbol- und Bildersammlungen wünschenswert, die beispielsweise durch die Fachdidaktik und das Netzwerk Leichte Sprache entwickelt werden und das Regelwerk ergänzen können. Auch eine einheitliche Liste der Operatoren in Leichter Sprache ließe sich so erstellen, was den Gebrauch der Regeln im Politikunterricht vermutlich erleichtert.

Der Beutelsbacher Konsens, der als wesentliche Maxime der politischen Bildung gilt, kann auch unter Verwendung der Leichten Sprache eingehalten werden, was den Einsatz der Regeln für Leichte Sprache im inklusiven Politikunterricht bestärkt. Die SchülerInnenorientierung bildet hierbei die Basis zur Erstellung sprachlich differenzierter Unterrichtsmaterialien. Auch die Kontroversität kann trotz sprachlicher, inhaltlicher und stilistischer Verknappung der ursprünglichen Inhalte gewahrt werden, wenngleich die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven viel Platz in Anspruch nimmt. An dieser Stelle ist ebenfalls eine Zusammenarbeit der Politikdidaktik mit dem Netzwerk Leichte Sprache denkbar, um neue, ansprechende und weniger textlastige Methoden zur Veranschaulichung der Multiperspektivität zu entwickeln.

Auch das Überwältigungsverbot kann durch die Wahrung der Kontroversität eingehalten werden. Zudem beugt die Bereitstellung leichtsprachiger Informationen der Indoktrination der SchülerInnen durch populistische Meinungen vor. Leichte Sprache fördert die politische Urteilsbildung der SchülerInnen, indem sie ihnen ein Grundwissen zur Verfügung stellt, auf dem sie politische Probleme und Themen einordnen und beurteilen können. Diese Erkenntnis stellt ein großes Potenzial der Leichten Sprache in der politischen Bildung dar.

Allenfalls der handlungsorientierte Politikunterricht bedarf - außer für die Ergebnissicherung und die Begleitung der Aktivitäten - keiner leichtsprachigen Materialien. Hierbei ist es möglich, die sprachliche Bildung über Diskurse bezüglich der Tätigkeiten zu fördern. Der mündliche Sprachgebrauch der Leichten Sprache ist bisher kein Bestandteil der Forschung, weshalb hierbei ein dringender Bedarf besteht zu überprüfen, inwiefern ein handlungsorientierter Politikunterricht in Leichter Sprache die fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen fördern kann.

Eine neue Perspektive bietet die SchülerInnenseite. Hierbei werden sowohl Vorteile der Regeln in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgaben als auch die Verwendung spezifischer Methoden des Politikunterrichts herausgestellt. Ein Einbezug der SchülerInnen in die Evaluation der Regeln für Leichte Sprache und eine Überprüfung der Leichten Sprache im Politikunterricht eröffnen neue Möglichkeiten, Erkenntnisse zu den Bedarfen der AdressatInnen leichtsprachiger Texte zu gewinnen. Eine Nachforschung in diesem Bereich ist deshalb notwendig, um die Potenziale und Grenzen der Leichten Sprache und des Regelwerkes innerhalb der politischen Bildung zu erforschen.

Die Befragten LehrerInnen sprechen der Leichten Sprache auch eine Unterstützung der Teilhabe und Partizipation sowie eine Förderung der Inklusion zu. Doch derzeit werden gerade das niedrige Sprachniveau sowohl im schulischen als auch im gesellschaftlichen Kontext eher verurteilt als positiv bewertet und die sprachlichen Besonderheiten der Leichten Sprache vermehrt kritisiert, weshalb LeserInnen dieser Texte oft ausgeschlossen werden. Doch die Exklusion der AdressatInnen der Leichten Sprache kann - so ist anzunehmen - gerade durch den schulischen Gebrauch der Leichten Sprache längerfristig entschärft werden. Die Anwendung der Leichten Sprache im Unterricht kann zu einer erhöhten Akzeptanz dieser besonderen Varietät des Deutschen und zu einer Normalisierung ihres Gebrauches führen. Diese These ist in Anbetracht der Inklusion zu begrüßen. Dennoch bedarf auch sie einer hinreichenden wissenschaftlichen Überprüfung.

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass die Evaluation der Regeln für Leichte Sprache viele Möglichkeiten für die Verwendung der Leichten Sprache im inklusiven Politikunterricht offenlegt. Sowohl die individuelle Förderung und die sprachliche Differenzierung als auch die Erweiterung der Inklusion und Teilhabe sind mit leichtsprachigen Materialien möglich. Dort, wo die Anwendung auf Grenzen stößt, bedürfen die Regeln allerdings einer Erweiterung, um den spezifischen Ansprüchen des Politikunterrichtes gerecht zu werden. Gerade in Bezug auf die Bedarfe und Perspektiven der SchülerInnen besteht diesbezüglich ein dringender Forschungsbedarf, da ihre Kompetenzen und ihr Vorwissen Grundlage jeglicher Materialentwicklung sind.

Literaturverzeichnis

Alexander, Kerstin (2017): Zur Lesbarkeit und Erkennbarkeit von Open-Source-Schriftarten im Umfeld „Leichter Sprache“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 317-328.

Antos, Gerd (2017): Leichte Sprache als Politolekt – Anmerkungen zu den Einflussfaktoren: Verständlichkeit, Fremdheit und Transaktionskosten. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 129-144.

Berliner Bildungsplan Politikwissenschaft: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Berufliche Gymnasien. Kollegs. Abendgymnasien. Politikwissenschaft. Text abrufbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_politikwissenschaft.pdf (Zugriff am 01.05.2020).

Bock, Bettina M. (2014): „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Jekat, Susanne J./Jüngst, Heike Elisabeth/Schubert, Klaus/Villiger, Claudia (Hrsg.) (2014): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 17-51.

Bock, Bettina M./Lange, Daisy (2017): Empirische Untersuchungen zu Satz- und Textverstehen bei Menschen mit geistiger Behinderung und funktionalen Analphabeten. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 253-274.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 7-29.

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2017): Wortverstehen durch Wortgliederung – Bindestrich und Mediopunkt in Leichter Sprache. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 211-228.

Bremer Bildungsplan GuP: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule. Text abrufbar unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2010_BP_O_GP%20Erlassversion.pdf (Zugriff am 17.04.2020).

Fix, Ulla (2017): „Schwere“ Texte in „Leichter Sprache“ – Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen (?) aus textlinguistischer Sicht. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 163-188.

Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (Behindertengleichstellungsgesetz) (2002): Barrierefreiheit. Text abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf> (Zugriff am 01.06.2019).

Gläser-Zikunda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 136-159.

Hagemann, Ulrich (2013): Kompetenzen und Standards im Politikunterricht – ein Referenzrahmen für kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. In: Frech, Siegfried/Bäder Valeska (Hrsg.) (2013): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 36-44.

Inclusion Europe (2016): Wie ist das europäische Logo für leichtes Lesen zu verwenden? Text abrufbar unter: <https://easy-to-read.eu/de/europaisches-logo/> (Zugriff am 21.08.2019).

Jekat, Susanne J./Jüngst, Heike Elisabeth/Schubert, Klaus/Villiger, Claudia (2014): Barrieren abbauen. In: Jekat, Susanne J./Jüngst, Heike Elisabeth/Schubert, Klaus/Villiger, Claudia (Hrsg.) (2014): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 7-15.

Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64 (9/11), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 7-10. Text Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition> (Zugriff am 31.05.2019).

Kilian, Jörg (2017): „Leichte Sprache“, Bildungssprache und Wortschatz – zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für „leichte Wörter“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 189-209.

Kleinschmidt, Katrin/Pohl, Thorsten (2017): Leichte Sprache vs. adaptives Sprachhandeln. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 87-110.

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am 19.04.2020).

KMK (2019): Empfehlung – Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). Text abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf (Zugriff am 17.04.2020).

Kronauer, Martin (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-29.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Langer, Antje (2013): Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annelore (Hrsg.) (2013): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 515-526.

Lasch, Alexander (2017): Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy

(Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 275-299.

Linz, Erika (2017): „Leichte Sprache ist nicht Kindersprache“ – Zur sozialen und pragmatischen Relevanz stilistischer Aspekte in Leichte-Sprache-Texten. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 147-162.

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

Maaß, Christiane (2015b): Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. In: Pohl, Thorsten/Pieper, Irene/Weinhold, Swantje/Zabka, Thomas (Hrsg.) (2015): *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 21 (38), Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3-8.

Maaß, Christiane/Rink, Isabel/Zehrer, Christiane (2014): Leichte Sprache in der Sprach- und Übersetzungswissenschaft. In: Jekat, Susanne J./Jüngst, Heike Elisabeth/Schubert, Klaus/Villiger, Claudia (Hrsg.) (2014): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, S. 53-85.

May, Michael/Schattschneider, Jessica (2014): „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung, 4., überarbeitete Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31-41.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram (2018): Politik, einfach für alle. Grundlagen und Weiterentwicklung der bpb-Reihe ‚einfach POLITIK‘. In: Lindmeier, Christian (Hrsg.)/Leonhardt, Anette/Stinkes, Ursula/Weiß, Hans/Zimmermann, David (2018): *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (4), Weinheim: Beltz Juventa, 346-357.

Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. Text abrufbar unter: https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (Zugriff am 16.07.2020).

Netzwerk Leichte Sprache (2020): Was ist Leichte Sprache? Text abrufbar unter: <https://www.leichte-sprache.org/das-ist-leichte-sprache/> (Zugriff am 18.04.2020).

Oeftering, Tonio (2015): Sprache und inklusive politische Bildung. Anstöße zum Weiterdenken – eine Replik. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen,

Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 139-142.

Pohl, Kerstin (2014): Schulischer Fachunterricht. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung, 4., überarbeitete Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 186-211.

Riegert, Judith/Musenber, Oliver (2017): Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 387-399.

Rüstow, Nadine (2015): Leichte Sprache – eine neue »Kultur« der Beteiligung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 115-125.

Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 113-124.

Schiewe, Jürgen (2017): „Leichte Sprache“ aus Perspektive von Sprachkritik und Sprachkultur – Überlegungen zur Anwendbarkeit der Kategorie „Angemessenheit“. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 71-85.

Trescher, Hendrik (2018): Politische Partizipation von Menschen mit Behinderung. In: Verband Sonderpädagogik e. V. (2018): *Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*, 57 (2), Psychozial-Verlag, 165-177.

UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Text abrufbar unter: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am 18.10.2019).

UN-Behindertenrechtskonvention.Info (2019): Inklusion. Text abrufbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/> (Zugriff am 17.10.2019).

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 173-184.

Wünsche, Cordula (2017): Zum Einfluss der Text-Bild-Beziehung auf die Verständlichkeit von Instruktionen in Leichter Sprache – eine empirische Studie. In: Bock,

Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.) (2017): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, 329-336.

Zentrum für inklusive politische Bildung (2019): Was ist Inklusion? Text abrufbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/> (Zugriff am 17.10.2019).

Zurstrassen, Bettina (2015): Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 126-138.

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