

**Justus-Liebig-Universität Gießen**  
FB 03: Sozial- und Kulturwissenschaften  
Institut für Heil- und Sonderpädagogik

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das  
Lehramt an Förderschulen im Fach Sprachheilpädagogik, eingereicht bei  
Hessische Lehrkräfteakademie - Prüfungsstelle Gießen -

---

# Leichte Sprache als Mittel zur barrierefreien Kommunikation und gesellschaftlichen Teilhabe für Menschen mit Down-Syndrom

Verfasserin: **Jana Leopold**  
Gutachterin: Prof. Dr. Susanne van Minnen  
Eingereicht am: 09.01.2017

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>IV</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>V</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2 Das Down-Syndrom</b>	<b>5</b>
2.1 Begriffsbestimmung	5
2.2 Prävalenz	5
2.3 Ätiologie	5
2.4 Lebenserwartung	7
2.5 Zentrale Merkmale	7
2.5.1 Äußeres Erscheinungsbild	8
2.5.2 Organische Beeinträchtigungen und häufige Erkrankungen	9
2.5.3 Allgemeine Auffälligkeiten in der Entwicklung	10
2.5.4 Das kognitive Profil	12
2.5.5 Soziales und emotionales Verhalten	15
2.5.6 Relative Stärken von Menschen mit Down-Syndrom	16
2.6 Das sprachliche und kommunikative Profil	16
2.6.1 Erklärungsansätze für das spezifische sprachliche und kommunikative Profil	18
2.6.2 Sprachverständnis	20
2.6.3 Artikulation	21
2.6.4 Wortschatz	22
2.6.5 Morphologie und Syntax	23
2.6.6 Kommunikative und pragmatische Kompetenzen	24
2.6.7 Schriftsprache	24
2.6.7.1 Frühes Lesen als Methode zur Sprachförderung	24
2.6.7.2 Schriftsprachliche Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom	26

2.7 Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe	29
<b>3 Leichte Sprache</b>	<b>30</b>
3.1. Grundbegriffe	32
3.1.1 Inklusion	33
3.1.2 Partizipation	33
3.1.3 Barrierefreiheit	34
3.1.4 Selbstbestimmung	35
3.1.5 Die Beziehung zwischen Inklusion, Partizipation, Barrierefreiheit und Selbstbestimmung	35
3.1.6 Barrierefreie Kommunikation	36
3.2 Die Etablierung von Leichter Sprache	38
3.2.1 Rechtliche Grundlagen	38
3.2.2 Entstehung und Entwicklung	40
3.2.3 Aktuelle Situation	41
3.2.4 Zwischenfazit	43
3.3 Grundlagen: Textoptimierung und Leseverständnis	44
3.3.1 Der Text	45
3.3.1.1 Leserlichkeit	45
3.3.1.2 Lesbarkeit	46
3.3.1.3 Lesefreundlichkeit: Das Hamburger Verständlichkeitsmodell	47
3.3.2 Der Rezipient	50
3.3.3 Zwischenfazit	52
3.4 Zielgruppen	53
3.5 Die Regeln	54
3.5.1 Mediale und visuelle Gestaltung	55
3.5.1.1 Allgemeines	55
3.5.1.2 Die Verwendung von Bildern	57

3.5.2 Schriftzeichen	58
3.5.3 Morphologie	60
3.5.4 Lexik	63
3.5.5 Syntax	65
3.5.6 Semantik	66
3.5.7 Text	67
3.5.8 Zwischenfazit	69
3.6 Die Erstellung von Leichte-Sprache-Texten	71
3.6.1 Hinweise für die Übersetzungsarbeit	72
3.6.2 Die Relevanz des Prüfens	73
3.6.3 Reflexion der eigenen Texterstellung	74
3.6.4 Zwischenfazit	77
3.7 Die Wirksamkeit von Leichter Sprache	78
3.8 Funktionen von Leichter Sprache	80
3.8.1 Partizipationsfunktion	81
3.8.2 Lernfunktion	82
3.8.3 Brückenfunktion	83
3.8.4 Zwischenfazit	84
3.9 Ergebnisse aus dem Interview mit einem erwachsenen Mann mit Down-Syndrom	84
3.10 Probleme und Kritiken im Zusammenhang mit Leichter Sprache	90
<b>4 Fazit</b>	<b>94</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>101</b>
<b>Anhang</b>	<b>113</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	„Modell für Einfache Sprache“ (Bredel & Maaß 2016: 531)	32
Abb. 2:	Stoppschild „Halt! Leichte Sprache“ (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. 2016a)	40
Abb. 3:	Das Zwei-Wege-Modell von Coltheart (vgl. Breitenbach & Weiland 2010: 15)	51
Abb. 4:	Qualitätssiegel des Netzwerks Leichte Sprache (Dworski 2015: 1)	73
Abb. 5:	Prüfsiegel von Inclusion Europe (2009: 1)	73
Abb. 6:	Prüfsiegel „Leichte Sprache wissenschaftlich geprüft“ (Maaß 2014)	74

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Leichte und mittelgradige Intelligenzminderung nach dem ICD-10 (2016)	12
Tab. 2:	„Kognitives Profil von Kindern mit Down-Syndrom“ übernommen von Aktaş (2012a: 141)	13
Tab. 3:	Wort- und Satzproduktion von Kindern mit und ohne Down-Syndrom nach Wilken (2014: 35)	17
Tab. 4:	„Kommunikatives und sprachliches Profil von Kindern mit Down-Syndrom“ übernommen von Aktaş (2012a: 143)	18
Tab. 5:	Zeilenumbrüche (nach Fischer 2011: 114)	46
Tab. 6:	Steckbrief von David Hock	86

### **Ein Traum**

„Das ist mein Traum: Dass ich die Briefe vom Amt lesen kann, ohne dass mir erst jemand erklären muss, was da drin stehen tut. Wenn die Sätze so lang sind, dann ist das für mich zu schwer. Dann habe ich schon gar keine Lust mehr, weiter zu lesen. Aber wenn die Sätze kurz sind, und die Schrift ist schön groß, dann kann ich das auch gut lesen.“

(Ströbl zitiert nach Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014: 12)

# 1 Einleitung

„Schwere Sprache ist schlecht für mich: Ich kann keine Zeitung lesen. Und ich brauche meine Betreuerinnen. Sie müssen mir vieles vorlesen. Leichte Sprache ist wichtig! Dann kann ich beim Fußball mitreden. Zum Beispiel weil ich die Regeln verstehe. Und ich kann die Speise-Karte lesen. Dann kann ich alleine Essen gehen.“

(Papendorf zitiert nach Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014: 14)

Menschen mit Behinderung haben ein Recht auf eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft. Das heißt, dass ihnen der „gleiche[...] Zugang zu gesellschaftlichen Prozessen“ (Stöppler & Wachsmuth 2010: 22) zur Verfügung stehen muss wie Menschen ohne Behinderung. Um dieses Recht zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass Barrieren, die die gesellschaftliche Teilhabe einschränken oder erschweren, abgebaut werden. So benötigen Menschen mit Gehbehinderung Rampen, Menschen ohne Hörvermögen Gebärdensprache und Menschen ohne Sehvermögen Rillen im Boden und eine Blindenschrift, um einen barrierefreien Zugang zur Gesellschaft zu erhalten (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 15). Wie das Eingangszitat von Nicole Papendorf<sup>1</sup>, einer Frau mit geistiger Behinderung (vgl. Beyer), verdeutlicht, kann aber auch *schwere Sprache*<sup>2</sup> vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung eine Barriere darstellen. Papendorf führt an, dass sie durch schwere Sprache aus verschiedenen Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen ist. So kann Papendorf beispielsweise keine Zeitung lesen, wenn diese in schwerer Sprache geschrieben ist, nicht beim Fußball mitreden, wenn die Regeln zu kompliziert erklärt werden oder alleine Essen gehen, wenn die Speisekarte für sie unverständlich ist. Dass schwere Sprache die gesellschaftliche Teilhabe einschränken kann, wird besonders deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass „gesellschaftliche Prozesse fast ausschließlich über Sprache konstituiert und aufrechterhalten werden“ (Stefanowitsch 2014: 3). Um sich etwa

---

<sup>1</sup> Nicole Papendorf ist Mitarbeiterin im Büro für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen (vgl. Beyer).

<sup>2</sup> Obwohl der Begriff *schwere Sprache* kein Fachterminus ist, soll dieser Begriff, welcher unter anderem von Papendorf und vom Netzwerk Leichte Sprache (2013a) gebraucht wird, als Abgrenzung zur Leichten Sprache verwendet werden. Allgemein ist unter schwerer Sprache die Standardsprache aber auch fachsprachliche Varietäten zu verstehen. Aus konventionellen Gründen wird das Wort *schwere Sprache*, im Gegensatz zu *Leichte Sprache* und *Einfache Sprache*, klein geschrieben.



an Wahlen beteiligen zu können, muss der Zugang zu Informationen über die verschiedenen Parteien in einer verständlichen Sprache gewährleistet sein. Um öffentliche Verkehrsmittel nutzen zu können, werden verständliche Fahrpläne benötigt. Um an kulturellen Angeboten teilhaben zu können, müssen verständliche Informationen über die Auswahl der Angebote und die Termine zur Verfügung stehen. Durch diese Beispiele wird deutlich, dass eine leicht verständliche Sprache, die als barrierefreier Zugang zur Information und Kommunikation genutzt werden kann, notwendig ist, um gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten. Hier setzt das Konzept der Leichten Sprache an, denn durch Leichte Sprache wird versucht, Informationen so aufzubereiten, dass sie leichter verständlich werden. Das Zitat von Papendorf macht bereits deutlich, dass sie Leichte Sprache für wichtig und hilfreich hält, um Texte zu verstehen und um mehr Selbstständigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Allerdings unterscheiden sich die Menschen aufgrund ihrer individuellen Kompetenzen und ihres Vorwissens dahingehend, wann ein Text für sie gut lesbar und leicht verständlich ist. Es ist folglich möglich, dass Leichte Sprache für einige Menschen ein hilfreiches und wichtiges Mittel darstellt, um Texte zu verstehen und dadurch ihre gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen, für andere jedoch nicht. Um explizitere Aussagen über die Wirksamkeit von Leichter Sprache treffen zu können, wird in dieser Arbeit die spezifische Zielgruppe der Menschen mit Down-Syndrom im Fokus stehen. Dies hat zwei Gründe: Erstens sind viele Menschen mit geistiger Behinderung vom Down-Syndrom betroffen.<sup>3</sup> Zweitens wurde das Down-Syndrom bisher gut erforscht und beschrieben und bietet somit eine gute Grundlage, um die Wirksamkeit von Leichter Sprache zu untersuchen. Unter Berücksichtigung dieser Zielgruppe wird in dieser Arbeit daher zwei Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Ist Leichte Sprache ein geeignetes Mittel, um Menschen mit Down-Syndrom Barrierefreiheit im Bereich der Kommunikation zu ermöglichen?
- (2) Kann durch Leichte Sprache die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Down-Syndrom erhöht werden?

---

<sup>3</sup> Nach Neuhäuser (2007: 106) weisen 15 bis 20 Prozent der Menschen mit geistiger Behinderung das Down-Syndrom auf.

Um diese Leitfragen zu beantworten, wird im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2) das Down-Syndrom bzw. die Personengruppe, welche als Menschen mit Down-Syndrom bezeichnet werden, genauer beschrieben. Hierbei wird zuerst der Terminus Down-Syndrom definiert (vgl. Kapitel 2.1), auf die Prävalenz (vgl. Kapitel 2.2) und die Ätiologie (vgl. Kapitel 2.3) des Down-Syndroms eingegangen und die Lebenserwartungen (vgl. Kapitel 2.4) von Menschen mit Down-Syndrom beschrieben. Anschließend werden zentrale Merkmale (vgl. Kapitel 2.5)<sup>4</sup> des Down-Syndroms dargelegt, das sprachliche und kommunikative Profil (vgl. Aktaş 2012a: 143; Kapitel 2.6) von Menschen mit Down-Syndrom beleuchtet und die Selbstbestimmung sowie die gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Kapitel 2.7) von Menschen mit Down-Syndrom betrachtet. Insgesamt soll der erste Teil dieser Arbeit zentrale Grundlagen über das Down-Syndrom vermitteln, die nötig sind, um herauszufinden, ob Leichte Sprache für Menschen mit Down-Syndrom geeignet ist. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf dem sprachlichen und kommunikativen Profil von Menschen mit Down-Syndrom, da dies für die Beantwortung der Leitfragen besonders relevant ist. Das sprachliche und kommunikative Profil wird daher in einem gesonderten Kapitel behandelt und ist nicht dem Kapitel *Zentrale Merkmale* untergeordnet.

Der zweite Teil der Arbeit (Kapitel 3) befasst sich explizit mit dem Konzept der Leichten Sprache. Hierbei werden zuerst für diese Arbeit wesentliche Grundbegriffe, nämlich *Inklusion*, *Partizipation*, *Barrierefreiheit*, *Selbstbestimmung* und *barrierefreie Kommunikation*, definiert, da diese in engem Zusammenhang mit Leichter Sprache zu sehen sind (vgl. Kapitel 3.1). Anschließend wird die Etablierung von Leichter Sprache beschrieben (vgl. Kapitel 3.2). Hierbei soll vor allem deutlich werden, auf welchen rechtlichen Grundlagen Leichte Sprache basiert, worin die Motive für die Entwicklung von Leichter Sprache liegen und wie die aktuelle Situation von Leichter Sprache ist. In Kapitel 3.3 werden Grundlagen der Textoptimierung und des Leseverständnisses dargelegt, die einige Übereinstimmungen zu dem Konzept der Leichten Sprache aufweisen. Danach wird die Zielgruppe von Leichter Sprache umrissen und der Frage nachgegangen, ob auch Menschen mit Down-Syndrom dieser Ziel-

---

<sup>4</sup> Die Überschrift „Kognitives Profil“ (Kapitel 2.5.4) wurde von Aktaş (2012a: 140) übernommen.

gruppe angehören (vgl. Kapitel 3.4). Anschließend werden die Regeln der Leichten Sprache aufgeführt und es wird überprüft, inwieweit diese für Menschen mit Down-Syndrom geeignet sind (vgl. Kapitel 3.5)<sup>5</sup>. Im darauf folgenden Kapitel wird die Erstellung von Leichte-Sprache-Texten beschrieben (vgl. Kapitel 3.6). Es wird dabei vor allem der Aspekt der Übersetzung betrachtet und den Fragen nachgegangen, wie ein Leichte-Sprache-Text entsteht und inwieweit die Prüfung der Texte durch Menschen mit geistiger Behinderung bzw. Lernbehinderung sinnvoll ist. In dieses Kapitel fließen auch eigene Erfahrungen ein, da im Rahmen dieser Arbeit ein Text in Leichte Sprache übersetzt wurde (siehe Anhang 2: 115-117). In Kapitel 3.7 wird die Wirksamkeit von Leichter Sprache anhand einer Studie von Nonn (2015) beschrieben und im folgenden Kapitel (vgl. Kapitel 3.8) werden die Funktionen von Leichter Sprache benannt. Um sowohl Ergebnisse aus der Studie von Nonn (2015) und die dargestellten Funktionen von Leichter Sprache zu überprüfen als auch eine persönliche Meinung eines Menschen mit Down-Syndrom zur Leichten Sprache zu erhalten, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Interview mit einem 28-jährigen Mann mit Down-Syndrom geführt. Das Interview wird in Kapitel 3.9 reflektiert und ist im Anhang (siehe Anhang 3: 118-125) zu finden. Abschließend werden Probleme und Kritiken, die im Zusammenhang mit Leichter Sprache stehen, dargestellt (vgl. Kapitel 3.10). Insgesamt wird in Kapitel 3 der Fragestellung der Arbeit nachgegangen, weshalb kontinuierlich Verbindungen zu den in Kapitel 2 dargelegten Inhalten und den Leitfragen der Arbeit hergestellt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Schriftsprache, jedoch können die Ausführungen größtenteils auch auf die Mündlichkeit übertragen werden.

Die vorliegende Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem wesentliche Inhalte zusammengefasst dargestellt und auf deren Basis die Leitfragen beantwortet werden.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die parallele Verwendung männlicher und weiblicher Personenbezeichnungen verzichtet. Für sämtliche Personenbezeichnungen wird die männliche Form verwendet.

---

<sup>5</sup> Die Kapitelüberschriften 3.5.1 bis 3.5.7 wurden von Bredel und Maaß (2016: 110–116) übernommen.

Solange nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird, soll die männliche Personenbezeichnung sowohl für männliche als auch weibliche Personen gelten.

## **2 Das Down-Syndrom**

### **2.1 Begriffsbestimmung**

Der Terminus *Down-Syndrom* geht auf den englischen Arzt John Langdon Haydon Langdon-Down (1828-1896) zurück, der das Down-Syndrom 1866 erstmals beschrieb und sich für die Förderung von Menschen mit diesem Syndrom einsetzte (vgl. Neuhäuser 2007: 106; Wilken 2009: 7). Mit dem Terminus *Syndrom* wird das bei verschiedenen Menschen nahezu gleiche Vorliegen bestimmter „Symptome, Auffälligkeiten oder Krankheitsanzeichen“ (Stöppler 2014: 44) bezeichnet, die „regelmäßig [und] nicht nur zufällig“ (Neuhäuser 2007: 13) zusammen auftreten.

### **2.2 Prävalenz**

Das Down-Syndrom ist eines der am häufigsten vorkommenden genetisch bedingten Syndrome (vgl. Aktaş 2004: 4; Wilken 2009: 11; Stöppler & Wachsmuth 2010: 77). Nach Neuhäuser (2013: 113) kommt in etwa eines von 600 bis 900 Kindern mit dem Down-Syndrom zur Welt. Die Angaben zur Prävalenz schwanken in der Literatur jedoch zwischen 1 zu 500 bis 1 zu 1000 (vgl. Aktaş 2004: 3; Stöppler & Wachsmuth 2010: 77; Neuhäuser 2007: 106; Wilken 2009: 11; Stöppler 2014: 50). In Deutschland werden jährlich ca. 1000 Kinder mit Down-Syndrom geboren (vgl. Wilken 2009: 12). In den letzten Jahren sank die Zahl der Kinder mit Down-Syndrom, da es aufgrund der pränatalen Diagnostik immer häufiger zu einem Schwangerschaftsabbruch kommt, wenn festgestellt wird, dass eine Frau ein Kind mit Behinderung erwartet (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010: 77; Wilken 2009: 12, 26).

### **2.3 Ätiologie**

Bereits im Jahre 1959 konnten die Forscher Lejeune, Gautier und Turpin nachweisen, dass sich das Down-Syndrom auf eine genetische Ursache zurückführen lässt (vgl. Wilken 2009: 11). Auf die Genetik wird im Folgenden genauer eingegangen.

In der Regel befinden sich im Zellkern der menschlichen Körperzellen 46 Chromosomen, die zu Paaren gebündelt vorliegen. Auf den Chromosomen liegen die genetischen Informationen vor, welche die vererbten Eigenschaften einer Person bestimmen. Die Hälfte dieser Chromosome stammt von dem Vater und die andere Hälfte von der Mutter. In zwei Reifeteilungen halbiert sich der Chromosomensatz, damit sich die Keimzellen für die geschlechtliche Fortpflanzung bilden können (vgl. Wilken 2014: 13). Beim Down-Syndrom kommt es jedoch „aufgrund einer Fehlverteilung des genetischen Materials von Chromosom 21 zu einer sog. **Genommutation**<sup>6</sup>“ (Aktaş 2012a: 139, Hervorhebung im Original). Hierbei wird zwischen drei Formen des Down-Syndroms unterschieden:

Bei über 90 Prozent der Menschen mit Down-Syndrom liegt eine *freie Trisomie* vor (vgl. Wilken 2014: 14; Neuhäuser 2007: 106). Hierbei haben sich bereits vor der Befruchtung bei einem Elternteil die Chromatiden des Chromosoms 21 nicht getrennt (vgl. Baur 2003: 46; Wilken 2014: 14). Wird eine Keimzelle mit einem überzähligen Chromosom 21 befruchtet, so ist das Chromosom in Folge in jeder Zelle des heranwachsenden Menschen dreimal (statt zweimal) vorzufinden (vgl. Wilken 2014: 14; Aktaş 2004: 4), weshalb auch von *Trisomie 21* gesprochen wird (vgl. Wilken 2009: 11; Neuhäuser 2007: 106). Bei ca. fünf bis acht Prozent ist das Down-Syndrom auf eine *Translokation* (Chromosomenverlagerung) zurückzuführen. Nach erfolgter Teilung des Chromosoms 21 verschmelzt das überzählige Chromosom mit einem anderen Chromosom (meist mit Chromosom 13, 14, 15, 21 oder 22). Die Symptome des Down-Syndroms sind bei der Translokation teilweise weniger stark ausgeprägt als bei einer freien Trisomie (vgl. Baur 2003: 46; Aktaş 2012a: 139; Neuhäuser 2007: 106, 2013: 114; Wilken 2014: 15; Neuhäuser 2013: 114). In sehr seltenen Fällen (ein bis zwei Prozent) kann das Down-Syndrom auch auf eine *Mosaikstruktur* zurückgeführt werden (vgl. Wilken 2014: 14; Neuhäuser 2007: 106). Der Entstehungszeitpunkt liegt hierbei nach der Befruchtung (vgl. Baur 2003: 47). Die Folge ist, dass die Zellen eine unterschiedliche Anzahl an Chromosomen aufweisen (vgl. Wilken 2014: 14). In diesem Fall sind Symptome des Down-Syndroms sehr unterschiedlich ausgeprägt und können teilweise

---

<sup>6</sup> *Genommutation* meint die Veränderung der Anzahl der Chromosomen in einer Zelle (Kompaktlexikon der Biologie 2001).

abgeschwächt sein. Einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Verhältnis von Zellen, in denen das Chromosom 21 zwei- oder dreimal vorkommt, und der Ausprägung des Syndroms gibt es allerdings nicht (vgl. Neuhäuser 2013: 114; Aktaş 2012b: 39).

Obwohl die verschiedenen Formen der Trisomie ausführlich beschrieben und bestimmt werden können, sind die genauen Ursachen der Entstehung der „chromosomale[n] Fehlverteilung“ (Wilken 2009: 11) bisher weitgehend unklar (vgl. Wilken 2014: 15). Zur Diskussion stehen unter anderem Viren, Strahleneinwirkungen, Chemikalien oder genetische Faktoren (vgl. Neuhäuser 2007: 106, 2013: 113; Wilken 2014: 16, 2009: 11). Darüber hinaus konnte ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Mutter und dem Auftreten des Down-Syndroms beobachtet werden. So liegt die Auftretenswahrscheinlichkeit bei Frauen zwischen 20 bis 30 noch bei 1:500, bei Frauen über 40 steigt die Prävalenz auf 1:150 an (vgl. Wilken 2014: 16). Uneinigkeit besteht derzeit noch darüber, ob auch das Alter des Vaters eine Rolle spielt (vgl. Neuhäuser 2013: 113).

## **2.4 Lebenserwartung**

Menschen mit Down-Syndrom haben derzeit eine Lebenserwartung von ca. 60 bis 70 Jahren (vgl. Wilken 2009: 13). Der Unterschied zur Allgemeinbevölkerung, die im Durchschnitt 78 bis 81 Jahre alt wird, hat sich damit erheblich verkleinert, denn noch im Jahr 1930 betrug die Lebenserwartung von Menschen mit Down-Syndrom gerade einmal 10 Jahre (vgl. Neuhäuser 2007: 108; Baur 2003: 55).

## **2.5 Zentrale Merkmale**

Bevor im Folgenden einige – jedoch bei weitem nicht alle – zentrale Merkmale des Down-Syndroms beschrieben werden, soll auf die große Heterogenität zwischen den einzelnen Personen hingewiesen werden, denn die Ausprägung der einzelnen Symptome des Down-Syndroms und deren Konstellation unterscheiden sich zwischen den einzelnen Betroffenen stark voneinander (vgl. Aktaş 2004: 4; Stöppler & Wachsmuth 2010: 77; Wilken 2014: 26). So ist manchen Menschen „das Down-Syndrom auf Anhieb anzusehen [...], anderen nicht“ (Hogenboom 2010: 38). Es handelt sich bei den zentralen Merkmalen des Down-Syndroms folglich nicht um Merkmale, die immer und in gleicher Kons-

tellation vorzufinden sind. Stöppler (2014: 45) bezeichnet diese Merkmale daher als „Wahrscheinlichkeitsmerkmale“.

Im Folgenden werden die zentralen Merkmale des Down-Syndroms beschrieben. Es wird hierbei zuerst auf charakteristische Merkmale im äußeren Erscheinungsbild eingegangen. Anschließend werden häufig auftretende organische Beeinträchtigungen und Erkrankungen benannt und danach allgemeine Auffälligkeiten in der Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom beschrieben.<sup>7</sup> Danach wird das „kognitive[...] Profil“ (Aktaş 2004: 140) von Menschen mit Down-Syndrom dargestellt, auf ihr soziales und emotionales Verhalten eingegangen und ein Überblick über ihre „relative[n] Stärken“ (Aktaş 2012a: 143) gegeben.

### **2.5.1 Äußeres Erscheinungsbild**

Menschen mit Down-Syndrom sind in der Regel kleiner als Menschen ohne Down-Syndrom. Männer werden durchschnittlich 157,5 cm und Frauen 146,5 cm groß (vgl. Wilken 2014: 26 f., 2009: 84). Die Arme und Beine von Menschen mit Down-Syndrom sind meist kürzer (vgl. Haveman 2007b: 71; Wilken 2014: 29) und die Hände sowie die Füße sind insgesamt kleiner und breiter im Vergleich zu Menschen ohne Down-Syndrom (Stengel-Tutkowski 1990 zitiert nach Wilken 2014: 28). Auf der Handfläche von Menschen mit Down-Syndrom wird eine *Vierfingerfurche* und an den Füßen eine *Sandalenfurche*<sup>8</sup> beschrieben (vgl. Wilken 2014: 28; Neuhäuser 2007: 106, 2013: 114). Ihre Nackenhaut ist teilweise locker, wodurch es zu einer Hautfalte im Nackenbereich kommt (vgl. Wilken 2014: 28; Neuhäuser 2013: 114). Außerdem kann ihre Haut vor allem mit zunehmendem Alter trocken und schuppig werden (vgl. Wilken 2014: 28).

Im Gesicht von Menschen mit Down-Syndrom werden häufig die Augen als auffällig beschrieben: Die Lidachsen sind schräg und nach oben geneigt (vgl. Stöppler 2014: 50; Neuhäuser 2007: 106, 2013: 114), der Abstand zwischen den Augen ist größer (vgl. Neuhäuser 2013: 114) und das Augenlid weist eine „zusätzliche Lidfalte“ (Stöppler 2014: 50) auf. Des Weiteren ist der Kopfum-

---

<sup>7</sup> Es wird jedoch kein chronologischer Entwicklungsverlauf aufgeführt, da dieser für diese Arbeit nicht von Relevanz ist.

<sup>8</sup> Als *Sandalenfurche* wird ein „großer Abstand zwischen dem ersten und zweiten Zeh“ (Stöppler 2014: 50) bezeichnet.

fang von Menschen mit Down-Syndrom insgesamt kleiner und der Hinterkopf flacher (vgl. Wilken 2009: 53, 2014: 28). Auch die Nasenwurzel ist flacher und die Nase und Ohren sind kleiner (vgl. Neuhäuser 2007: 106; Wilken 2014: 27 ff.). Die Zunge hingegen ist groß und furchig. Da der Gaumen zusätzlich schmaler und höher, der Mundraum enger und der Muskeltonus gemindert ist (vgl. Kapitel 2.5.2), ragt die Zunge teilweise etwas aus dem häufig offen stehenden Mund heraus (vgl. Wilken 2014: 27 f.; Baur 2003: 48 f.; Neuhäuser 2013: 114; Stöppler 2014: 50). Es wird vermutet, dass diese „physiologischen Besonderheiten im Mundbereich“ (Haveman 2007b: 72) das Sprechen erschweren und zu einer undeutlicheren Aussprache führen können.

### **2.5.2 Organische Beeinträchtigungen und häufige Erkrankungen**

Für Kinder mit Down-Syndrom ist ein schwacher Muskeltonus charakteristisch (vgl. Aktaş 2012a: 143). Das heißt, dass sie eine geringe Muskelspannung und -stärke haben (vgl. Aktaş 2012a: 143; Haveman 2007b: 70), wodurch die Muskeln häufig schwächer, „lockerer und schlaffer“ (Haveman 2007b: 70) als bei Kindern ohne Down-Syndrom sind. Diese sogenannte Muskelhypotonie kann sich „in einer **schlaffen Körperhaltung** und **Problemen mit der Grob- und Feinmotorik**“ (Gibson 1991 zitiert nach Aktaş 2012a: 143, Hervorhebung im Original) äußern. Die Kinder können dadurch unter anderem Schwierigkeiten haben, sich aufzurichten und fortzubewegen, nach Gegenständen zu greifen, einen Stift zu halten und zu schreiben (vgl. Haveman 2007b: 70; Baur 2003: 49; Aktaş 2012a: 143). Der verminderte Muskeltonus wird aber auch als Ursache für die in Kapitel 2.5.1 beschriebene offene Mundstellung und herausragende Zunge (vgl. Aktaş 2012a: 143) angesehen. Zudem können aus der Muskelhypotonie Saug- und Schluckprobleme resultieren und sie kann die Lautbildung und Verständlichkeit beeinträchtigen (vgl. Kapitel 2.6.1). Die Muskelhypotonie verbessert sich zwar mit steigendem Alter, dennoch können auch im Erwachsenenalter noch leichtere Formen auftreten (vgl. Haveman 2007b: 71).

Menschen mit Down-Syndrom leiden häufiger unter einem angeborenen Herzfehler und einer Immunabwehrschwäche. Die allgemeine Aktivität der Kinder und auch ihre Belastbarkeit im Bereich der Motorik sind dadurch meist eingeschränkt. Besonders Jugendliche und Erwachsene mit Down-Syndrom neigen zu Übergewicht. Darüber hinaus ist auch das Leukämierisiko, das Risiko für



die Entwicklung von Demenz des Alzheimerstyps – bereits in früheren Lebensjahren – und das Auftreten von depressiven Erkrankungen erhöht (vgl. Stöppler 2014: 50, 122 f.; Neuhäuser 2007: 108; Wilken 2014: 31, 27, 2009: 126). Der Magen-Darm-Trakt weist häufiger Fehlbildungen auf und auch Fehlfunktionen der Schilddrüse kommen oft vor (vgl. Aktaş 2012a: 140). Sehstörungen treten zu 40 bis 50 Prozent auf und können unter anderem die Hand-Augen-Koordination beeinträchtigen (vgl. Neuhäuser 2013: 114; Stöppler 2014: 50; Haveman 2007b: 72; Wilken 2014: 31, 53). Von Hörproblemen sind Menschen mit Down-Syndrom zu 80 Prozent betroffen, wobei der Schweregrad stark variiert. Aufgrund von häufigen Ohreninfektionen<sup>9</sup> kann eine vorübergehende Hörbeeinträchtigung vorliegen, aber auch eine dauerhafte Schwerhörigkeit ist möglich (vgl. Baur 2003: 48; Aktaş 2004: 5; Wilken 2014: 29 f.). Die Hörstörungen können das Hören von Lauten beeinträchtigen, was „eine wichtige Grundvoraussetzung für das Sprachverständnis ist“ (Haveman 2007b: 72). Hörprobleme können somit zu Defiziten oder Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung führen. Häufig treten viele der anatomischen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei den Kindern mit Down-Syndrom bereits vor der Geburt auf und können sich auf die Entwicklung der Kinder auswirken (vgl. Wilken 2009: 53). Aktaş (2012a: 140) verweist darauf, dass vor allem die medizinischen Probleme die Eltern der Kinder mit Down-Syndrom oftmals stark belasten und dadurch unter anderem „die Bedeutung der sprachlichen Förderung in den Hintergrund“ (Aktaş 2012a: 140) treten kann.

### **2.5.3 Allgemeine Auffälligkeiten in der Entwicklung**

Die Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom wird von den jeweiligen syndromspezifischen Merkmalen und gesundheitlichen Faktoren mitbestimmt. Daneben nehmen auch die individuellen Möglichkeiten, das soziale Umfeld und viele weitere Faktoren Einfluss auf die Entwicklung. Durch vermutlich multifaktorielle Ursachen weist die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom insgesamt eine sehr große Heterogenität auf, die größer ist als bei Kindern ohne Behinderung (vgl. Haveman 2007b: 67 f.; Wilken 2009: 51; 55, 2014: 35). Die individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Personen sind folglich sehr groß (vgl. Neuhäuser 2007: 107).

---

<sup>9</sup> Durch die Immunabwehrschwäche treten bei Menschen mit Down-Syndrom vor allem Mittelohrentzündungen gehäuft auf (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010: 78).

Insgesamt weist die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom in der Kindheit wenig Unterschiede zu gleichaltrigen Kindern ohne Behinderung auf, jedoch verläuft die Entwicklung der Kinder mit Down-Syndrom verlangsamt und erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (vgl. Wilken 2009: 54; Baur 2003: 50; Neuhäuser 2007: 107; Wilken 2014: 38). Die Differenzen zu den Kindern ohne Behinderung vergrößern sich daher mit zunehmendem Alter (vgl. Wilken 2014: 36). Während beispielsweise ‚normal‘ entwickelte Kinder im Durchschnitt bereits mit sieben Monaten sitzen und im Alter von 13 Monaten das Laufen erlernen, erwerben Kinder mit Down-Syndrom das Sitzen mit durchschnittlich zehn Monaten und das Laufen mit 24 Monaten (vgl. Wilken 2014: 35). In Bezug auf die kognitive Entwicklung konnte herausgefunden werden, dass Kinder mit Down-Syndrom sich in ihren ersten Lebensjahren ca. im halben Entwicklungstempo im Vergleich zu Kindern ohne Behinderung entwickeln. Anschließend verlangsamt sich das Entwicklungstempo auf etwa ein Drittel der durchschnittlichen Entwicklung (vgl. Haveman 2007b: 68; Rauh 1999 zitiert nach Wilken 2014: 39). Es ist allerdings zu beachten, dass es auch innerhalb der Gruppe der Kinder mit Down-Syndrom bereits im Kindergartenalter deutliche Differenzen in den Bereichen Motorik, Kognition und Sprache gibt und dass sich diese Varianz mit zunehmendem Alter der Kinder noch vergrößert (vgl. Wilken 2014: 36). So beträgt beispielsweise die Streubreite in Bezug auf das Laufen bei Kindern mit Down-Syndrom vier Jahre, während sie bei Kindern ohne Behinderung zehn Monate beträgt (vgl. Wilken 2014: 35).

Neben der Entwicklungsverzögerung und der großen Heterogenität fällt auf, dass die Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom im Vergleich zu Kindern ohne Behinderung in den Entwicklungsbereichen Motorik, Sprache und Kognition asynchron verläuft. Bis zum dritten Lebensjahr entwickeln sich die kognitiven Kompetenzen der Kinder mit Down-Syndrom schneller als die motorischen und anschließend kehrt sich dies um (vgl. Wilken 2009: 54). Diese asynchrone Entwicklung verhindert eine „wechselseitige Verstärkung von motorischen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten“ (Wilken 2014: 35).

Auf allgemeine Auffälligkeiten speziell in der sprachlichen Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom wird in Kapitel 2.6 gesondert eingegangen.

## 2.5.4 Das kognitive Profil

Die Intelligenzwerte von Menschen mit Down-Syndrom schwanken stark und erstrecken sich insgesamt „über alle Niveaus der Minderbegabung“ (Wilken 2014: 38). Meistens kann eine leicht- bis mittelgradige geistige Behinderung festgestellt werden (vgl. Neuhäuser 2007: 115; Wilken 2009: 90). Dies entspricht nach dem ICD-10 (2016) einem Intelligenzalter von sechs bis zwölf Jahren (siehe Tab. 1). Seltener weisen Menschen mit Down-Syndrom eine Lernbehinderung oder eine durchschnittliche Intelligenz auf. Gleichzeitig kommen auch schwere Formen der geistigen Behinderung kaum vor (vgl. Wilken 2014: 38; Aktaş 2004: 5, 2012a: 140).

**Tab. 1:** Leichte und mittelgradige Intelligenzminderung nach dem ICD-10 (2016)

<b>Grad der Intelligenzminderung</b>	<b>IQ Bereich</b>	<b>Intelligenzalter bei Erwachsenen</b>
Leichte Intelligenzminderung (Debilität / leichte geistige Behinderung)	50-69	Neun bis unter zwölf Jahre
Mittelgradige Intelligenzminderung (mittelgradige geistige Behinderung)	35-49	Sechs bis unter neun Jahre

Kinder mit Down-Syndrom haben zudem häufig eine geringe Aufmerksamkeitssteuerung und -spanne (vgl. Aktaş 2012a: 144). Es kann den Kindern beispielsweise schwerfallen, den Fokus zwischen einem Objekt und einem Kommunikationspartner zu wechseln (vgl. Aktaş 2012a: 148). Da Aufmerksamkeitsprozesse für das Lernen von großer Bedeutung sind, können vorliegende Defizite von Menschen mit Down-Syndrom die Entwicklung (auch im Bereich der Sprache) negativ beeinflussen. Für das Lernen spielt unter anderem die selektive Aufmerksamkeit eine große Rolle, da sie dafür sorgt, dass unwichtige Aspekte ausgeblendet und der Fokus somit auf relevante Informationen gelenkt werden kann (vgl. Aktaş 2012a: 14). Da die Aufmerksamkeit bei Menschen mit Down-Syndrom häufig beeinträchtigt ist, ist es wichtig, Lernsituationen so zu gestalten, dass Ablenkungen reduziert und Informationen und Lerninhalte klar und deutlich vermittelt werden (vgl. Wilken 2014: 46).

Nach Aktaş (2012a: 140 f.) kann für Kinder mit Down-Syndrom ein „kognitives Profil“ entworfen werden, welches in Tabelle 2 übersichtlich dargestellt wird und aus dem die jeweiligen Stärken und Schwächen der Kinder deutlich werden.

**Tab. 2:** „Kognitives Profil von Kindern mit Down-Syndrom“ übernommen von Aktaş (2012a: 141)

Kognitive Fähigkeiten	Relative Stärken	Relative Schwächen
Wahrnehmung und Informationsverarbeitung	Verarbeitung visueller Informationen	Verarbeitung auditiver Informationen
	Verarbeitung simultan dargebotener Informationen	Verarbeitung sukzessiv dargebotener Informationen
	visuelle Wahrnehmung	auditive Wahrnehmung
Lern- und Denkfähigkeiten	Umgang mit konkreten und anschaulichen Inhalten	Umgang mit abstrakten Inhalten
		Konzeptbildung und Problemlösung
		Transfer von Aufgabenlösungen
		inzidentelles Lernen
Gedächtnis	visuelles Kurzzeitgedächtnis	auditives Kurzzeitgedächtnis
		phonologisches Arbeitsgedächtnis (PAG)
		Abruf aus dem Langzeitgedächtnis

Im Bereich der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung fällt auf, dass Menschen mit Down-Syndrom visuell dargebotene Informationen grundsätzlich besser wahrnehmen und verarbeiten können als auditive (vgl. Silverstein et al. 1982 zitiert nach Aktaş 2012a: 140). Die „Verarbeitungsgeschwindigkeit und Gedächtnisfähigkeit“ (Aktaş 2012a: 140) sind aber prinzipiell – auch bei der Verarbeitung visueller Informationen – eingeschränkt. Werden Informationen simultan dargeboten, so können Kinder mit Down-Syndrom diese besser verarbeiten als Informationen, die nacheinander dargeboten werden (vgl. Aktaş 2012a: 140).

In ihrem Denken sind Kinder mit Down-Syndrom meist „sehr konkret und anschauungsgebunden“ (Wilken 2014: 40). Jugendliche und Erwachsene sind häufig dazu in der Lage „konkrete Denkopoperationen vorzunehmen“ (Wilken 2014: 40). „Das abstrakte logische Denken wird von Menschen mit Down-Syndrom selten erreicht“ (Wilken 2014: 40). Lernangebote sollten daher nicht

abstrakt, sondern konkret und praktisch ausgerichtet sein (vgl. Baur 2003: 50). Außerdem konnte festgestellt werden, dass Kinder mit Down-Syndrom aus spontanen Lernsituationen kaum einen Lernzuwachs erlangen können, weshalb Lernangebote strukturiert werden sollten. Dies betrifft auch Selbstversorgungsfähigkeiten wie das An- und Ausziehen der Kleidung oder die Bereiche der Körperpflege (vgl. Wilken 2014: 46). Zudem fällt Kindern mit Down-Syndrom auch das Schließen von einer Aufgabe auf die andere (Aufgabentransfer) und die Konzeptbildungen schwer. Damit die Kinder eine Fähigkeit erlernen, sind Wiederholungen sehr wichtig (vgl. Aktaş 2012a: 141).

Gedächtnisschwierigkeiten liegen bei Menschen mit Down-Syndrom sowohl im Kurzzeitgedächtnis als auch im Langzeitgedächtnis vor (vgl. Aktaş 2012a: 141). Da die Aufnahmekapazität des Kurzzeitgedächtnisses der Kinder mit Down-Syndrom eingeschränkt ist, können sie „Anweisungen, die mehr als drei bis fünf Informationen umfassen, nicht vollständig behalten“ (Wilken 2009: 95 f.). Es konnte festgestellt werden, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses vor allem bei auditiven Reizen vermindert ist: Auditive Reize werden langsamer verarbeitet und sollten daher häufiger wiederholt werden. Verbale Reize zusätzlich visuell zu unterstützen, ist folglich überaus sinnvoll und kann den Kindern das Lernen erleichtern. Es eignen sich hierzu beispielsweise Bilder, Wortkarten oder bekannte Symbole (vgl. Baur 2003: 50; Aktaş 2004: 7; Wilken 2014: 46, 2009: 95 f.). In Bezug auf das Langzeitgedächtnis bereitet den Menschen mit Down-Syndrom vor allem der Abruf aus dem Langzeitgedächtnis Schwierigkeiten. Darüber hinaus ist auch ihr phonologisches Arbeitsgedächtnis häufig beeinträchtigt (vgl. Aktaş 2012a: 141). Hierauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

### **Exkurs: Das Arbeitsgedächtnis**

Das phonologische Arbeitsgedächtnis – bzw. nach Baddeley (2002, S. 86) die phonologische Schleife (engl. „The Phonological Loop“) – ist Teil des von Baddeley (2002) beschriebenen Arbeitsgedächtnisses. Die phonologische Schleife verbindet während des Lesens die Wörter mit ihrer phonologischen Gestalt und kann sprachliches Material von zwei Sekunden speichern (vgl. Baddeley 2002: 86; Bredel & Maaß 2016, 120). Aktaş (2012b: 19) definiert das phonologische Arbeitsgedächtnis in Anlehnung an Baddeley und Hitch (1974)

wie folgt: Das phonologische Arbeitsgedächtnis besteht zum einen aus einem phonologischen Speicher, der beispielsweise bei dem Nachsprechen von Pseudowörtern benötigt wird, und zum anderen aus dem Rehearsal-Prozess, „in dem Informationen kontinuierlich [innerlich] wiederholt und damit präsent gehalten werden“ (Aktaş 2012b: 19). Für das Lernen unbekannter Wörter oder das Nachsprechen von Pseudowörtern ist die innere Wiederholung über den Rehearsal-Prozess notwendig (vgl. Aktaş 2012b: 20). Nach Baddeley (2002) besteht das Arbeitsgedächtnis aus insgesamt vier Komponenten, das heißt neben der phonologischen Schleife gibt es noch drei weitere. Die zweite Komponente bildet der visuell-räumliche Notizblock (vgl. Baddeley 2002: 88). Hier werden räumliche oder visuelle Informationen zeitweise gespeichert bzw. aufrechterhalten (vgl. Baddeley 2002: 88; Bredel & Maaß 2016: 120 f.). Die dritte Komponente besteht aus der zentralen Exekutive (vgl. Baddeley 2002: 89), die eine „Überwachungs- und Koordinierungsfunktion für den gesamten Prozess“ (Bredel & Maaß 2016: 121), der im Arbeitsgedächtnis stattfindet, einnimmt. Die vierte und letzte Komponente bildet der episodische Puffer (vgl. Baddeley 2002: 91). Dieser speichert phonologische und visuelle Informationen als Episoden, wenn sie einen Zusammenhang aufweisen. Durch den episodischen Puffer lässt sich erklären, dass Menschen sich Wortfolgen in einem Satz merken können, auch wenn diese länger als zwei Sekunden dauern und somit nicht mehr durch die phonologische Schleife aufrecht erhalten werden (vgl. Baddeley 2002: 91; Bredel & Maaß 2016: 121). Vor allem Schwierigkeiten im Bereich des phonologischen Arbeitsgedächtnisses, die bei Menschen mit Down-Syndrom, wie bereits erwähnt, häufig auftreten, können den Wortschatzerwerb erschweren und sich darüber hinaus auch auf den Erwerb der Grammatik auswirken (vgl. Aktaş 2012b: 20). Hierauf wird in Kapitel 2.6.1 nochmals genauer eingegangen.

### **2.5.5 Soziales und emotionales Verhalten**

Bezüglich des Verhaltens von Menschen mit Down-Syndrom Generalisierungen zu treffen, ist – wie bei allen anderen Menschen auch – schwierig und problematisch, da die Persönlichkeit, das Verhalten, die Interessen und die Fähigkeiten bei jedem Menschen einzigartig sind und durch viele Faktoren – nicht nur durch genetische – bedingt werden (vgl. Wilken 2014: 42; Stöppler 2014: 44). Dennoch konnten bei Kindern mit Down-Syndrom einige Ähnlich-

keiten im Verhalten festgestellt werden: Meistens sind sie aufgeschlossen, freundlich und haben Sinn für Humor. Daneben können sie auch sehr hartnäckig sein, wenn sie ihren Willen durchsetzen wollen, weshalb es zu trotzigem Verhalten oder Wutausbrüchen kommen kann (vgl. Wilken 2014: 42; Collacott et al. 1998 zitiert nach Neuhäuser 2007: 108). Außerdem weisen sie meist ein „ausgeprägtes Vermeidungsverhalten“ (Wilken 2014: 42) auf, besonders wenn Anforderungen ihnen zu schwer erscheinen (Rauh et al. 1996 zitiert nach Wilken 2014: 42), wodurch wiederum weniger Lernerfahrungen gesammelt werden. Indem bei der Gestaltung des Arbeitsmaterials darauf geachtet wird, dass dieses auf die Kinder individuell abgestimmt ist, können unnötige Frustrationen vermieden werden (vgl. Wilken 2009: 98 f., 2014: 36).

### **2.5.6 Relative Stärken von Menschen mit Down-Syndrom**

Betrachtet man die Kompetenzen von Menschen mit Down-Syndrom, fällt auf, dass sie häufig eine ausgeprägte Imitationsfähigkeit besitzen, im Bereich der Pragmatik beachtliche Fähigkeiten aufweisen und ihre sozialen Fähigkeiten – vor allem im Vergleich mit ihren kognitiven Fähigkeiten – gut ausgebildet sind. Auch im visuellen Bereich haben Menschen mit Down-Syndrom – wie bereits angesprochen – eine Stärke. Häufig verfügen sie über eine frühe Lesekompetenz und auch das Schreiben können sie meist erlernen. Ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten hängen dabei aber nicht nur von ihren individuellen Fähigkeiten, sondern auch von dem Unterricht und der Förderung in diesem Bereich ab (vgl. Wilken 2014: 37; 43 ff.; Stöppler 2014: 50; Aktaş 2004: 7, 2012a: 141).

## **2.6 Das sprachliche und kommunikative Profil**

Auch im Bereich der Sprachentwicklung weisen Kinder mit Down-Syndrom eine sehr große Heterogenität auf. Hierbei gibt es vor allem bei der Entwicklungsgeschwindigkeit beachtliche Differenzen (vgl. Aktaş 2004: 7; Haveman 2007b: 81). Aus Tabelle 3 geht hervor, dass Kinder mit Down-Syndrom die ersten Wörter zwischen 9 bis 31 Monaten, im Durchschnitt mit 24 Monaten, produzieren. Die ersten Sätze werden zwischen 18 bis 96 Monaten, im Durchschnitt mit 36 Monaten, gebildet (vgl. Wilken 2014: 35). Die Streubreite in Bezug auf die ersten Wörter beträgt folglich 22 Monate und in Bezug auf die ersten kleineren Sätze sogar sechseinhalb Jahre (vgl. Haveman 2007b: 81). Die

individuellen Unterschiede sind demnach enorm, weshalb die Durchschnittswerte wenig Bedeutung haben (vgl. Wilken 2014: 35).

**Tab. 3:** Wort- und Satzproduktion von Kindern mit und ohne Down-Syndrom nach Wilken (2014: 35)

	<b>Beginn</b>	<b>Durchschnittswerte</b>	<b>Streubreite</b>
	<b>Kinder mit Down-Syndrom</b>		
<b>Wortproduktion</b>	9 bis 31 Monate	24 Monate	22 Monate
<b>Satzproduktion</b>	18 bis 96 Monate	36 Monate	78 Monate
	<b>Kinder ohne Behinderung</b>		
<b>Wortproduktion</b>	8 bis 14 Monate	12 Monate	6 Monate
<b>Satzproduktion</b>	14 bis 32 Monate	18 Monate	18 Monate

Vergleicht man die Sprachentwicklung von Kindern mit Down-Syndrom mit der von Kindern ohne Behinderung (siehe Tab. 3), fallen große Unterschiede auf. Zum einen ist die Streubreite hinsichtlich des Beginns der Wort- und Satzproduktion bei Kindern ohne Behinderung wesentlich geringer (vgl. Wilken 2014: 35), zum anderen ist die sprachliche Entwicklung der Kinder mit Down-Syndrom zeitlich verzögert. So beginnen sie mit der Sprachproduktion erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt als Kinder ohne Behinderung. Zudem verläuft der Erwerb des Wortschatzes und der Grammatik bei Kindern mit Down-Syndrom langsamer und erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (vgl. Aktaş 2012a: 141).

Die sprachliche Entwicklung der Kinder mit Down-Syndrom verläuft auch im Vergleich zu ihrer eigenen Entwicklung in den Bereichen Motorik, Kognition und Sozialverhalten insgesamt verlangsamt. Wilken (2014: 55) spricht hierbei von einer „Asynchronie der verschiedenen Entwicklungsbereiche im Kompetenzprofil bei Menschen mit Down-Syndrom“. Da das Sprachverhalten folglich weniger weit entwickelt ist als andere Fähigkeiten, werden Kinder mit Down-Syndrom oftmals unterschätzt (vgl. Wilken 2014: 55).

Die von Aktaş (2012a: 143) übernommene Tabelle veranschaulicht übersichtlich, in welchen Bereichen die Kinder relative Stärken und Schwächen aufweisen (siehe Tab. 4). So wird deutlich, dass die Kinder im Bereich der Pragmatik, der Verwendung von Gesten und des Wortschatzes meist eine Stärke besitzen, in der Lautbildung und Verständlichkeit, der Morphologie und Syntax sowie



dem Gedächtnis für Sprache allerdings Schwierigkeiten aufweisen. Im Folgenden wird genauer auf die sprachlichen Auffälligkeiten bei Menschen mit Down-Syndrom eingegangen. Hierbei werden zuerst Erklärungsansätze für das spezifische sprachliche Profil von Menschen mit Down-Syndrom vorgestellt. Anschließend wird das sprachliche und kommunikative Profil der Menschen mit Down-Syndrom in den Bereichen Sprachverständnis, Artikulation, Wortschatz, Morphologie und Syntax sowie Kommunikation und Pragmatik genauer beschrieben und letztlich auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen eingegangen.

**Tab. 4:** „Kommunikatives und sprachliches Profil von Kindern mit Down-Syndrom“ übernommen von Aktaş (2012a: 143)

Relative Stärke	Relative Schwäche
Pragmatik	Lautbildung und Verständlichkeit
Verwendung von Gesten	Morphologie und Syntax
Wortschatz	Gedächtnis für Sprache

### **2.6.1 Erklärungsansätze für das spezifische sprachliche und kommunikative Profil**

Um die spezifischen Defizite von Menschen mit Down-Syndrom im Bereich der Sprache und des Sprechens zu verstehen, ist es wichtig, sich die Voraussetzungen, die sie mitbringen und die in Kapitel 2.5 umfassend beschrieben wurden, bewusst zu machen. Besonders auffällig ist, dass Kinder mit Down-Syndrom in ihren ersten drei Lebensjahren zu 50 bis 75 Prozent Hörprobleme haben. Ist das Hören der Kinder beeinträchtigt, erhalten die Kinder einen geringeren sprachlichen Input und haben Schwierigkeiten, die gesprochene Sprache deutlich zu verstehen sowie Laute voneinander zu unterscheiden, was wiederum die Sprachentwicklung beeinträchtigt (vgl. Haveman 2007b: 84; Wilken 2009: 86; Aktaş 2012a: 144). Dass die Kinder außerdem im Bereich der auditiven Wahrnehmung und Informationsverarbeitung Schwierigkeiten haben, behindert die Sprachentwicklung zusätzlich (vgl. Aktaş 2012a: 144). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Kinder im orofazialen Bereich meist eine ungenaue kinästhetische Wahrnehmung besitzen (vgl. Wilken 2014: 140). Das heißt, dass die Bewegungswahrnehmung im Bereich der „Mund- und

Gesichtsregion“ (Kannengieser 2012: 445) beeinträchtigt ist und es den Kindern dadurch schwerfällt, bestimmte Bewegungen der Artikulationsorgane mit den jeweiligen Lauten zu verbinden. In Kapitel 2.6.3 wird hierauf genauer eingegangen. Zudem können die bei Menschen mit Down-Syndrom vermehrt auftretenden Sehstörungen den Spracherwerb behindern (vgl. Wilken 2009: 60).

Das Sprachprofil der Kinder mit Down-Syndrom kann auch durch die Muskelhypotonie erklärt werden. Die hypotone Muskulatur im Mund- und Gesichtsbereich hat zur Folge, dass die Bewegungen an den Sprechwerkzeugen weniger kontrolliert ausgeführt werden können. Da Kinder mit Down-Syndrom an den Sprechorganen zusätzlich anatomische Veränderungen, wie z. B. einen engen, hohen Gaumen und eine große Zunge, aufweisen, wird ihnen die Lautbildung nochmals erschwert und die Verständlichkeit kann beeinträchtigt werden (vgl. Wilken 2014: 56; Lott 1992 & Martin et al. 2009 zitiert nach Aktaş 2012a: 143). Zudem sammeln Kinder mit Down-Syndrom bereits im Säuglingsalter weniger mundmotorische Erfahrungen, die äußerst wichtig sind, damit die Kinder das Sprechen erlernen können. Zurückzuführen ist das darauf, dass mundmotorische Aktivitäten, wie z. B. das Saugen oder das Kauen, für sie sehr anstrengend sind und sie diese folglich vermeiden (vgl. Wilken 2009: 56). Außerdem wird den Kindern durch den schwachen Muskeltonus die Exploration der Umwelt erschwert, da sie mehr Anstrengung benötigen um sich fortzubewegen oder nach etwas zu greifen (vgl. Aktaş 2012a: 143). Dadurch haben sie einen kleineren „Erfahrungs- und Interaktionsradius für den Spracherwerb“ (Aktaş 2012a: 143).

Nach Aktaş (2012a: 146) sind die Besonderheiten in der Sprachentwicklung von Kindern mit Down-Syndrom jedoch weder durch Hör- oder Sehbeeinträchtigungen noch durch die Muskelhypotonie hinreichend zu erklären, sondern sie sind vor allem auf „Beeinträchtigungen im Bereich des phonologischen Arbeitsgedächtnisses“ (Aktaş 2012a: 146) zurückzuführen. Das phonologische Arbeitsgedächtnis ist für „den Erwerb und die Verarbeitung von Lauten“ (Kannengieser 2012: 27) zuständig. Liegen im phonologischen Arbeitsgedächtnis Beeinträchtigungen vor, können die Kinder – vor allem in Verbindung mit den Hörbeeinträchtigungen – „nur **unvollständige phonologische Repräsentationen von Wörtern** aufbauen“ (Dodd und Thompson 2001 zitiert nach Aktaş 2004: 12, Hervorhebung im Original). Dies wiederum kann zu Artikulations-

schwierigkeiten mit überwiegend inkonsistenten Fehlbildungen führen (vgl. Aktaş 2004: 13), welche bei Kindern mit Down-Syndrom häufig beobachtet werden. Defizite im phonologischen Arbeitsgedächtnis wirken sich auch auf den Wortschatzerwerb aus und können die spezifischen Sprachprobleme von Kindern mit Down-Syndrom im Bereich der Morphologie und Syntax erklären (vgl. Aktaş 2012b: 20, 2004: 12). Sind beispielsweise Funktionswörter oder Flexionsmarkierungen unbetont, nehmen die Kinder sie weniger wahr und haben dadurch auch Schwierigkeiten, diese zu speichern oder gar zu verwenden (vgl. Hasselhorn und Werner 2000 zitiert nach Aktaş 2012b: 20). Bei Kindern mit Down-Syndrom ist neben dem phonologischen Arbeitsgedächtnis auch das Langzeitgedächtnis beeinträchtigt. Das Langzeitgedächtnis ist für den Spracherwerb von Bedeutung, da es für die dauerhafte Speicherung von sprachlichen Inhalten zuständig ist. So werden unter anderem morphologische und syntaktische Regeln sowie semantisches Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert. Liegen Beeinträchtigungen des Langzeitgedächtnisses vor, kann es den Kindern beispielsweise schwerfallen, sprachliche Informationen abzurufen (vgl. Aktaş 2012b: 20). Des Weiteren wird vermutet, dass auch die geringe Aufmerksamkeitsspanne und -steuerung sowie Beeinträchtigungen im Kurzzeitgedächtnis den Spracherwerb erschweren (vgl. Aktaş 2012a: 144; Wilken 2009: 60).

Insgesamt ist zu beachten, dass Sprache stets in Interaktion mit der Umwelt erworben wird und somit auch der Input, den das Kind erhält, eine wichtige Rolle spielt (vgl. Aktaş 2012a: 143).

### **2.6.2 Sprachverständnis**

Das Sprachverständnis der Kinder mit Down-Syndrom ist überwiegend so ausgebildet, wie es aufgrund ihrer „nonverbalen kognitiven Fähigkeiten“ (Buckley 1994 zitiert nach Wilken 2014: 64) zu erwarten ist. Das Erlernen des Sprechens hingegen bereitet ihnen häufig Schwierigkeiten. Aus diesem Grund ist das Sprachverständnis meist deutlich besser entwickelt als die Sprachproduktion (vgl. Wilken 2014: 56, 63 f., 2009: 88; Haveman 2007b: 82 ff.). Auch in der ‚normalen‘ Sprachentwicklung sind die rezeptiven den produktiven Fähigkeiten voraus. Bei Kindern mit Down-Syndrom ist die Differenz allerdings deutlich größer und der Unterschied zwischen dem Sprachverständnis und der

Sprachproduktion nimmt mit steigendem Alter nochmals zu (vgl. Aktaş 2004: 8, 2012a: 142; Wilken 2014: 208 f.). Es ist demnach darauf zu achten, dass die Kinder aufgrund der weniger gut entwickelten sprachproduktiven Fähigkeiten in ihrem Sprachverständnis nicht unterschätzt werden. Dennoch bleiben die Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom im Sprachverständnis meist hinter denen von Menschen ohne Behinderung zurück. Vor allem „die Aufnahme und Verarbeitung längerer verbaler Informationen“ (Wilken 2009: 88) kann Menschen mit Down-Syndrom Schwierigkeiten bereiten, weil ihre Merkfähigkeit für verbale Informationen tendenziell Beeinträchtigungen aufweist. Insbesondere bei langen Sätzen kann es daher zu Verständnisschwierigkeiten kommen. Darüber hinaus können ihnen auch abstrakte Inhalte sowie grammatikalisch komplexe Sätze Probleme bereiten. So fällt es Kindern mit Down-Syndrom beispielsweise schwer, Passivsätze, Konditionalsätze, Possessiv- und Reflexivpronomen und Negationen inhaltlich richtig zu erfassen oder den Singular vom Plural zu unterscheiden. Die Folge ist, dass Inhalte nicht verstanden werden oder es zu Missverständnissen kommt (vgl. Wilken 2014: 56, 142; Aktaş 2012a: 150). Wilken (2014: 142) berichtet von einem zehnjährigen Jungen, der über folgenden Satz lachte: „»Die Maus wurde von der Katze gefressen« und sagte: »Eh, das geht ja gar nicht« (weil er verstand: Maus-Katze-fressen)“.

### **2.6.3 Artikulation**

„Ein gravierendes Problem von Kindern und Erwachsenen mit Down-Syndrom sind die vielfältigen Störungen der Artikulation und die dadurch bedingte mangelhafte Verständlichkeit ihrer Sprache.“

(Wilken 2014: 139)

Wie das Zitat bereits zeigt, liegen bei Menschen mit Down-Syndrom häufig Artikulationsstörungen vor (vgl. Haveman 2007b: 86). Einen besonderen Einfluss auf die Artikulation hat die ungenaue kinästhetische Wahrnehmung im orofazialen Bereich, da hierdurch Bewegungen bei der Lautproduktion teilweise nicht richtig gespürt werden (vgl. Wilken 2014: 56, 139 f.; Wilken 2009: 59). Dies erschwert auch die „Speicherung bestimmter mundmotorischer Bewegungsabläufe“ (Haveman 2007b: 86). Meistens können zwar einzelne Laute oder Wörter richtig nachgesprochen werden, jedoch wird das Sprechen bei längeren und komplexeren Äußerungen in der Regel undeutlich (vgl. Haveman

2007b: 86; Wilken 2014: 141; Aktaş 2012a: 147), da für die Produktion längerer Äußerungen eine gute auditive und kinästhetische Gedächtnisleistung benötigt wird, um sich daran erinnern zu können, wie ein bestimmtes Wort gesprochen wird (vgl. Wilken 2014: 141, 2009: 88). Aus diesem Grund kommt es während des Sprechens häufiger zu Lautauslassungen (Elision) oder Lautersetzungen (Substitutionen) innerhalb eines Wortes, die bei verschiedenen Wörtern durchaus variieren können (vgl. Wilken 2009: 88; Aktaş 2012a: 147).

Die Artikulationsschwierigkeiten der Menschen mit Down-Syndrom haben zur Folge, dass sie vor allem in der Kommunikation mit Fremden negative Erfahrungen machen, da sie häufig gar nicht oder falsch verstanden werden. Auch kann es vermehrt zu der Aufforderung kommen, eine Aussage zu wiederholen oder deutlicher zu sprechen (vgl. Wilken 2014: 139 f.; Aktaş 2004: 9 f.). Vor allem im Schulalter können diese negativen Vorerfahrungen zu einer Sprechunlust führen. Des Weiteren kann sich auch eine Sprechangst oder Re- deflussstörung entwickeln (vgl. Haveman 2007b: 86 f.; Wilken 2009: 88). Die Probleme bezüglich der Lautbildung und der verständlichen Aussprache können bis über das Erwachsenenalter hinaus bestehen bleiben (vgl. Aktaş 2004: 9 f., 2012a: 147).

#### **2.6.4 Wortschatz**

Das Wortverständnis der Kinder mit Down-Syndrom geht bis in das Vorschulalter zumeist mit ihrer allgemeinen kognitiven Entwicklung einher, es entwickelt sich aber langsamer als bei durchschnittlich entwickelten Kindern gleichen Lebensalters (vgl. Cardoso-Martins und Mervis 1985 zitiert nach Aktaş 2012a: 149). Im Jugend- und Erwachsenenalter kann der passive Wortschatz den kognitiven Entwicklungsstand sogar übertreffen, da die Personen im Laufe ihres Lebens mehr Erfahrungen sammeln und dadurch mehr Wörter erlernen konnten als jüngere Kinder mit gleichem kognitiven Entwicklungsstand (vgl. Rondal 1995 und Miller 1992 zitiert nach Aktaş 2012a: 150).

Der aktive Wortschatz ist im Gegensatz zu dem passiven Wortschatz meist eingeschränkt und weniger weit entwickelt als die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (vgl. Aktaş 2012a: 149). Wie bereits angesprochen, produzieren Kinder mit Down-Syndrom ihre ersten Wörter deutlich später als Kinder ohne Behinderung (vgl. Haveman 2007b: 84). Im aktiven Wortschatz der Kinder fällt

auf, dass bei den Wortarten Verben und Adjektive wenig differenzierte Wörter verwendet werden, hingegen werden oft universale Wörter, wie z. B. *gut*, *schlecht*, *machen* oder *tun*, genutzt. Der aktive Wortschatz ist, insbesondere im Bereich der Adjektive und Verben, folglich nicht von Wortvielfalt und Abwechslungsreichtum gekennzeichnet (vgl. Wilken 2014: 141, 2009: 88; Baun 1981: 6). Im Bereich der Substantive werden jedoch meist differenziertere Wörter erworben (vgl. Wilken 2014: 141). Der Wortschatz kann sich bis in das Erwachsenenalter kontinuierlich erweitern (vgl. Wilken 2014: 65).

### **2.6.5 Morphologie und Syntax**

Kinder mit Down-Syndrom haben häufig Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik, „die sich selbst bei den Kindern mit fortgeschrittenen sprachlichen Fähigkeiten recht hartnäckig halten“ (Aktaş 2012a: 142). Im Vergleich zu Personen mit anderen geistigen Behinderungen oder vergleichbar mentalem Alter bilden Menschen mit Down-Syndrom – sofern sie Sätze bilden – eher kürzere Sätze, die morphologisch und syntaktisch vereinfacht sind (vgl. Rondal 1995 zitiert nach Aktaş 2004: 9). Außerdem sind in ihrem Sprachgebrauch häufig morphologische oder syntaktische Fehler zu beobachten (vgl. Haveman 2007b: 86). Die Schwierigkeiten, die Kinder mit Down-Syndrom im Bereich der Grammatik aufweisen, zeigen sich vor allem bei der Darbietung von längeren sowie morphologisch und syntaktisch komplexeren Sätzen (vgl. Haveman 2007b: 85 f.). So können „einfache Sätze mit richtiger Satzstellung [...] von vielen Kindern gebildet werden, Nebensätze sind allerdings eher selten“ (Wilken 2014: 142).

Aktaş (2012a: 151) fasst Ergebnisse aus Untersuchungen von Fowler (1990), Sabsay und Kernan (1993), Vicari et al. (2000) und Schaner-Wolles (2000) zusammen und beschreibt, dass Kinder mit Down-Syndrom vor allem „im Bereich der Flexionsmorphologie und Morphosyntax“ (Aktaş 2012a: 151) Probleme haben. So konnte herausgefunden werden, dass die Kinder wenige Funktionswörter, zu denen unter anderem Hilfsverben, Artikel und Präpositionen zählen, verwenden und auch Nebensätze im aktiven Sprachgebrauch selten nutzen. Zudem werden Flexionsmarkierungen häufig ausgelassen bzw. sind fehlerhaft und auch die Subjekt-Verb-Kongruenz sowie die Pluralbildung kann den Kindern Probleme bereiten (vgl. Aktaş 2012a: 151; Wilken 2014: 65, 141

f.). Im Bereich der Syntax haben die Kinder meist weniger Schwierigkeiten als in der Morphologie. Sie können sich an die richtige Reihenfolge der Wörter in einem Satz halten „und obligatorische Satzglieder werden normalerweise nicht ausgelassen“ (Aktaş 2012a: 151).

Die Kompetenzen von Menschen mit Down-Syndrom bleiben im Bereich der Grammatik meist ein Leben lang auf einem „niedrigen Niveau“ (Aktaş 2004: 8). Da Kinder mit Down-Syndrom häufig die Erfahrung machen, dass sie schwer verstanden werden, kann es zusätzlich dazu kommen, dass sie bevorzugt in kurzen Sätzen oder sogar in Einwortäußerungen sprechen, um ihre Verständlichkeit zu erhöhen (vgl. Buckley 1994 zitiert nach Wilken 2014: 65) – und das, obwohl sie eigentlich bessere sprachliche Kompetenzen besitzen (vgl. Wilken 2014: 141). Im Alter von 15 Jahren produzieren die Kinder durchschnittlich Zwei- bis Dreiwortäußerungen. Danach kommt es in Bezug auf die Äußerungslänge meist zu einer Stagnation (vgl. Wilken 2014: 65; Aktaş 2004: 8). Bei einer angemessenen Förderung ist eine Verbesserung der morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom aber durchaus möglich (vgl. Wilken 2014: 65).

## **2.6.6 Kommunikative und pragmatische Kompetenzen**

Im Bereich der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten besitzen Menschen mit Down-Syndrom eine Stärke (vgl. Wilken 2014: 56). Sie können durch einen erhöhten Gebrauch von Mimik und Gestik ihre Defizite in der expressiven Sprache weitestgehend kompensieren und mit dem jeweiligen Gesprächspartner – trotz teilweise geringer Sprachproduktion – gut kommunizieren (vgl. Aktaş 2004: 9; Wilken 2014: 142 f.; Haveman 2007b: 84 f.). Meistens sind sie auch sozial sehr kompetent und treten gerne in Interaktion mit ihren Mitmenschen (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010: 78). Aktaş (2012a: 142) wirft allerdings ein: „Das heißt aber nicht, dass die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten altersentsprechend entwickelt sind“. Sie spricht daher von einer „relative[n] Stärke“ (Aktaş 2012a: 140).

## **2.6.7 Schriftsprache**

### **2.6.7.1 Frühes Lesen als Methode zur Sprachförderung**

*Frühes Lesen* ist eine Methode, die den Spracherwerb von Kindern mit Down-Syndrom unterstützen soll (vgl. Wilken 2014: 104). Da die Kinder hierbei

erstmalig in Kontakt mit der Schriftsprache treten und die Methode auch die Schriftsprachentwicklung beeinflussen kann, wird hierauf kurz eingegangen (vgl. Wilken 2014: 99 ff.).

Bereits im Kindergarten- und Vorschulalter eignet sich für einige Kinder mit Down-Syndrom die Methode des Frühen Lesens. Bei dieser Methode geht es darum, dass die Kinder Wörter als Ganzes wiedererkennen – und nicht, dass sie Wörter anhand ihrer einzelnen Grapheme<sup>10</sup> erlesen (vgl. Wilken 2009: 75). Eine Einsicht in die Phonem<sup>11</sup>-Graphem-Korrespondenz<sup>12</sup>, die das analytische Lesen ermöglicht, ist somit nicht notwendig (vgl. Aktaş 2012a: 164). Da Kinder mit Down-Syndrom im visuellen Bereich eine Stärke besitzen, stehen die visuellen Fähigkeiten der Kinder bei der Sprachförderung durch das Frühe Lesen im Vordergrund (vgl. Wilken 2014: 98), wodurch ihre Schwächen im auditiven Bereich kompensiert werden können (vgl. Haveman 2007a: 22).

Ca. 20 Prozent der drei- bis vierjährigen Kinder mit Down-Syndrom sind in der Lage, Einzelwörter nach der Methode des Frühen Lesens zu erlernen (vgl. Wilken 2014: 98, 2009: 75). Einige Kinder können durchaus sehr viele Wörter als Ganzwörter erlernen und aus ihnen gebildete Sätze ‚erlesen‘. Wilken (2014: 99) berichtet beispielsweise von einem sechsjährigen Mädchen, welches 200 Ganzwörter kannte und aus ihnen gebildete Geschichten vorlesen konnte. Das Erlesen der Ganzwörter hat positive Effekte auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Down-Syndrom: Wörter, welche die Kinder als ganze Wörter erfassen können, werden auch besser in ihren aktiven Wortschatz aufgenommen (vgl. Haveman 2007a: 22) und „gelesene grammatische und syntaktische Strukturen [werden] [...] zunehmend spontan gesprochen“ (Wilken 2014: 99). Wenn in der Sprachförderung Wörter ausgewählt werden, die für die Kinder lebenspraktische Bedeutung besitzen, kann dies bereits bei wenigen Wörtern dazu führen, dass die Kinder sich besser verständlich machen können (vgl. Wilken 2014: 100). Die während der Durchführung der Sprachförderung durch Frühes Lesen erzielten Erfolge können zudem positive Auswirkungen auf die

---

<sup>10</sup> Ein Graphem ist die „kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems“ (Adamzik 2010: 329).

<sup>11</sup> Phoneme sind „Laute mit bedeutungsunterscheidender Funktion“ (Klicpera et al. 2010: 294).

<sup>12</sup> Phonem-Graphem-Korrespondenz meint, dass Phoneme in der alphabetischen Schrift durch bestimmte Grapheme in der Schriftsprache repräsentiert werden (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 21).



späteren Leseleistungen der Kinder haben, insbesondere weil den Kindern der Sinn des Lesens deutlich und die Angst vor dem Erlernen der Schriftsprache genommen wird (vgl. Wilken 2014: 99 ff.). Im Grundschulalter ist es den Kindern dann möglich, das eigentliche Lesen zu erlernen (vgl. Wilken 2014: 100).

### **2.6.7.2 Schriftsprachliche Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom**

Als Voraussetzung für das Erlernen des Lesens und Schreibens wird häufig die phonologische Bewusstheit angesehen. Auch Menschen mit Down-Syndrom, die im Schulalter das Lesen und Schreiben erlernen, verfügen über die phonologische Bewusstheit, häufig allerdings nicht in allen Bereichen. So ist es ihnen möglich, Anfangslaute herauszuhören und zu verstehen, dass Phoneme jeweils durch bestimmte Grapheme repräsentiert werden. Beides sind grundlegende Kompetenzen für das Erlernen des Lesens und Schreibens. Dahingegen fällt es ihnen oft schwer, Reime zu bilden. Das Lesen und Schreiben kann aber dennoch erworben werden (vgl. Koch 2008: 138, 143 f., 148; Stöppler & Wachsmuth 2010: 88). Im Folgenden wird auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom genauer eingegangen.

Durch ihre Stärken im visuellen Gedächtnis sind viele Kinder mit Down-Syndrom bereits im Grundschulalter dazu in der Lage, das Lesen zu erlernen (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010: 78; Haveman 2007a: 22). Hierbei ist es ihnen durchaus möglich, das gleiche Niveau wie nicht-behinderte Kinder zu erreichen (vgl. Bird & Buckley 2005: 69). Auch das sinnentnehmende Lesen ist für die meisten Kinder mit Down-Syndrom erlernbar (vgl. Haveman 2007a: 22; Wilken 2009: 100, 2014: 97). Lange Zeit wurde die Fähigkeit des Lesens von Kindern mit Down-Syndrom unterschätzt, da den Menschen mit geistiger Behinderung häufig generell nicht zugetraut wurde, die Schriftsprache zu erlernen (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010: 86 f.; Wilken 2009: 100). An Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hatten die Schüler in der Regel weniger Schulstunden, in denen sie explizit die Schriftsprache erwerben, als es an Regelschulen der Fall war. Das Lesen wurde an diesen Schulen häufig nicht als besonders relevant erachtet, da die Vermittlung von lebenspraktischen Fähigkeiten Vorrang hatte. Außerdem wurden den Schülern oftmals keine geeigneten Materialien zur Verfügung gestellt, zu denen beispielsweise Bücher mit einer großen Schriftgröße oder motorische Hilfsmittel gehören (vgl. Stöppler

ler & Wachsmuth 2010: 86; Wilken 2014: 97; Erickson et al. 1997 zitiert nach Stöppler & Wachsmuth 2010: 87). Auch heute können diese Umstände noch existent sein. Dabei kann sogar die Sprachentwicklung von Kindern mit Down-Syndrom durch einen qualitativ guten Leseunterricht unterstützt werden, denn durch die Schrift können ihre auditiven Defizite kompensiert, Wortkarten nach Kategorien sortiert und die Wörter so lange betrachtet werden, bis die Bedeutung erfasst wurde (vgl. Wilken 2014: 104, 2009: 103; Bird & Buckley 2005: 37). Außerdem ermöglicht das Lesen „die Aussprache zu verbessern, sich an einzelne Buchstaben und Silben zu erinnern [und] Satzmuster einzuüben, zu behalten und zu wiederholen“ (Wilken 2014: 104). Unabhängig vom Down-Syndrom haben manche Kinder jedoch Schwierigkeiten mit dem Lesen. Das heißt, nicht alle Kinder – egal ob mit oder ohne Down-Syndrom – sind dazu in der Lage, das Lesen zu erlernen (vgl. Bird & Buckley 2005: 69; Wilken 2009: 101).

Das Lesen fällt Kindern mit Down-Syndrom meist leichter als das Schreiben. Zum einen müssen sie sich beim Schreiben die richtige Reihenfolge der Grapheme einprägen, was ihnen Schwierigkeiten bereiten kann, zum anderen sind beim Schreiben feinmotorische Fähigkeiten von Nöten, die den Kindern mit Down-Syndrom zum Schulbeginn teilweise noch fehlen (vgl. Wilken 2009: 84, 105). Daher entwickeln nicht alle Kinder mit Down-Syndrom eine gute Schreibfähigkeit (vgl. Wilken 2009: 106 ff.). Bei ausreichender Übung ist es aber durchaus möglich, dass die Kinder sogar das feinmotorisch anspruchsvolle Schreiben mit der Hand erlernen (vgl. Bird & Buckley 2005: 85). Jedoch sind die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern mit Down-Syndrom groß. Einigen fällt das Schreiben in Druckbuchstaben schwer, andere können sowohl die Druckschrift als auch die Schreibschrift gut erlernen (vgl. Wilken 2009: 107). Möglichkeiten, die Defizite in der Feinmotorik zu kompensieren, bestehen darin, dass Hilfsmittel, wie z. B. ein Computer, verwendet werden. Nach Wilken (2014: 219 f.) können bereits Kinder lernen, an einem Computer Texte zu verfassen und in Form von E-Mails mit anderen zu kommunizieren – aber nicht alle Menschen mit Down-Syndrom sind hierzu in der Lage. Auch können die Kinder anderen Personen diktieren und buchstabieren, was sie schreiben möchten (vgl. Bird & Buckley 2005: 80; Wilken 2009: 106).

Besonders im Jugendalter wird das Erlernen des Lesens für viele Menschen mit Down-Syndrom zunehmend wichtig und interessant. Manche Personen mit Down-Syndrom bezeichnen das Lesen sogar als ihr Hobby (vgl. Wilken 2009: 128 ff.). Welche Niveaus erreicht werden, ist sehr unterschiedlich. Einige erkennen lediglich bekannte Wörter wieder, andere können auch fremde Texte selbstständig lesen. Insgesamt sind viele Jugendliche und junge Erwachsene mit Down-Syndrom dazu in der Lage, gute Lesefähigkeiten zu entwickeln (vgl. Wilken 2014: 45 f.). Neben dem Lesen kann auch das Schreiben für Menschen mit Down-Syndrom an Bedeutung gewinnen, da z. B. Merktzettel oder Einkaufslisten den Alltag erleichtern können (vgl. Wilken 2009: 128 ff.). Die Fähigkeiten im Schreiben entsprechen, in Bezug auf den Inhalt und die Wortwahl, bei vielen Jugendlichen und Erwachsenen mit Down-Syndrom ihren kognitiven Möglichkeiten (vgl. Wilken 2014: 65). Wilken (2014: 65) verweist auf zahlreiche von Menschen mit Down-Syndrom verfasste Texte, die verdeutlichen, dass Menschen mit Down-Syndrom durchaus gute schriftsprachliche Kompetenzen erwerben können. Beispielsweise finden sich in dem Magazin *Ohrenkuss* Texte, die von Menschen mit Down-Syndrom verfasst wurden (vgl. Ohrenkuss).

Lesen ermöglicht Menschen mit Down-Syndrom Teilhabe an der Schriftsprache (vgl. Wilken 2014: 104) und in Verbindung mit dem Schreiben können sich auch ihre kommunikativen Fähigkeiten und Möglichkeiten erweitern, was zu einer Erhöhung ihrer Selbstständigkeit beiträgt. Zudem können sie durch die Fähigkeit des Lesens und Schreibens in der Schule bessere Erfolge erzielen (vgl. Bird & Buckley 2005: 80). Es ist daher durchaus wichtig und sinnvoll, Menschen mit Down-Syndrom im Erlernen des Lesens und Schreibens zu fördern und zu unterstützen. Dazu ist ein qualitativ sowie quantitativ angemessener und auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder abgestimmter Unterricht notwendig. Wilken (2014: 45 f.) konnte feststellen, dass dank „geeigneten Förderkonzepten und entsprechendem schulischen Unterricht [...] heute viele Jugendliche und junge Erwachsene [über] gute Lesefähigkeiten“ verfügen. Aufgrund des Syndroms davon auszugehen, dass bestimmte Leistungen nicht erreicht werden können, sollte in jedem Fall unterlassen werden (vgl. Wilken 2014: 219 f.). Damit Menschen mit Down-Syndrom motiviert werden, das Lesen zu erlernen, ist es wichtig, dass ihnen Texte zur Verfügung stehen, die sie

interessieren. „Insbesondere für Jugendliche und Erwachsene ist das Angebot an adäquatem Lesematerial [derzeit noch] gering“ (Stöppler & Wachsmuth 2010: 90). In Kapitel 3 wird darauf eingegangen, ob durch Leichte Sprache Menschen mit Down-Syndrom ein geeigneter Lesestoff zur Verfügung gestellt werden kann, um ihre Lesefähigkeiten zu erweitern (vgl. insbesondere Kapitel 3.8.2).

## **2.7 Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe**

In der Regel sind Kinder mit Down-Syndrom gut in ihre Familie und das soziale Umfeld integriert (vgl. Wilken 2009: 19). Zu 78,6 Prozent besuchen die Kinder einen allgemeinen Kindergarten und die Erfahrungen der Eltern sind überwiegend positiv (vgl. Wilken 2009: 79). Kommen die Kinder in die Schule, werden sie dennoch meistens separiert im Sonderschulsystem beschult. Am häufigsten werden sie in Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingeschult (vgl. Wilken 2009: 82).

Im Jugendalter wollen Menschen mit Down-Syndrom – genauso wie andere Jugendliche auch – Selbstständigkeit und Selbstbestimmung erlangen, allerdings sind sie häufig gleichzeitig aufgrund ihrer Beeinträchtigungen auf Unterstützung und Hilfe angewiesen (vgl. Wilken 2009: 123). Die lebenspraktischen Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom hängen sehr stark davon ab, wie effizient sie in dem jeweiligen Bereich gefördert und unterstützt wurden (vgl. Baur 2003: 51). Das heißt, ob ihnen beispielsweise das Kochen oder die Benutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln explizit vermittelt wurde, beeinflusst stark ihre späteren Fähigkeiten in diesen Bereichen. Generell ist es vielen Jugendlichen und Erwachsenen mit Down-Syndrom möglich, „bei nur geringer Hilfe bzw. in geschützter Umgebung ihr Leben selbstbestimmt [zu] gestalten“ (Neuhäuser 2013: 115). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Personen mit Down-Syndrom sind im Erwachsenenalter jedoch groß: Manche erlangen eine enorme Selbstständigkeit in den lebenspraktischen Bereichen, andere hingegen sind auf viel Hilfe angewiesen (vgl. Wilken 2009: 149). Nach Wilken (2009: 155) ist es sehr wichtig, dass Menschen mit Down-Syndrom, die Unterstützung benötigen, dennoch immer und in allen Bereichen mitbestimmen dürfen und selbst Entscheidungen treffen, beispielsweise welcher beruflichen Tätigkeit sie nachgehen wollen, wo sie leben und wie sie ihre Freizeit gestalten

möchten. Sie sollten hierbei aber natürlich unterstützt werden. Es besteht somit ein Unterschied zwischen Bevormundung und Unterstützung: Während ersteres weitgehend abgelehnt wird, ist letzteres häufig notwendig (vgl. Wilken 2009: 155).

Gegenwärtig stehen Menschen mit Behinderung immer wieder Barrieren gegenüber, die ihre Teilhabe an der Gesellschaft und ihre Selbstbestimmung einschränken. In Deutschland werden Menschen mit Behinderung unter anderem in Bezug auf Bildung, dem Zugang zum freien Arbeitsmarkt und in der politischen Mitbestimmung benachteiligt. Auch haben sie oft nicht die Möglichkeit, ihr Leben so zu gestalten, wie sie es sich wünschen (vgl. Wansing 2015: 49, 53). Insgesamt ist ihnen folglich die gesellschaftliche Teilhabe in vielen Bereichen erschwert (vgl. Wilken 2009: 9). Da kommunikative Barrieren die gesellschaftliche Teilhabe in vielen Bereichen einschränken können, soll im Folgenden die Leichte Sprache genauer betrachtet werden, um festzustellen, ob sie ein geeignetes Mittel ist, um Kommunikationsbarrieren abzubauen und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Down-Syndrom zu erhöhen.

### **3 Leichte Sprache**

Bei der Verwendung von Sprache ist es ein wichtiges Ziel, sich dem Gesprächspartner verständlich zu machen. Hierzu muss der Sprecher sich seinem Gesprächspartner und dessen Kompetenzen sowie spezifischem Vorwissen anpassen, wodurch er mit seinen Freunden beispielsweise anders spricht als mit seinen Großeltern, Kindern oder Vorgesetzten (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 36). Auch in der Kommunikation mit Menschen mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung muss der Sprecher seine Sprechweise an das Vorwissen und die Kompetenzen der Gesprächspartner anpassen, damit er verstanden wird – und genau das wird auch durch Leichte Sprache versucht. Das primäre Ziel von Leichter Sprache ist nämlich, für möglichst alle Menschen – insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung – verständlich zu sein (vgl. Nonn 2015: 187). Leichte Sprache gibt es in medial mündlicher sowie schriftlicher Form. Die folgenden Ausführungen beziehen sich primär auf die Schriftsprache, sie sind aber häufig auch auf die Mündlichkeit zu übertragen.

Um eine optimale Verständlichkeit zu gewährleisten, ist Leichte Sprache durch Regeln (vgl. Kapitel 3.5) bestimmt, die einige Übereinstimmungen zu Erkenntnissen der Leseverständlichkeitsforschung und Textoptimierung (vgl. Kapitel 3.3) aufweisen. Im Satzbau und Wortschatz ist Leichte Sprache reduziert und die Texte sind visuell aufbereitet. So stützen beispielsweise Bilder das Geschriebene und das Schriftbild ist übersichtlich. Für die Lektüre von Texten in Leichter Sprache wird insgesamt weniger Weltwissen vorausgesetzt als für Texte in Standarddeutsch<sup>13</sup> (vgl. Maaß 2015: 11 f.; Aichele 2014: 1). Informationen sollen in Leichte-Sprache-Texten insgesamt so präsentiert werden, dass sie von Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung selbstständig gelesen und verstanden werden können (vgl. Bredel & Maaß 2016: 514).

Als Gegensatz zu Leichter Sprache kann die sogenannte „schwere Sprache“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 65) beschrieben werden. Während Texte in schwerer Sprache Fremd- und Fachwörter sowie lange, komplizierte und verschachtelte Sätze beinhalten, präferiert Leichte Sprache einfache Wörter, kurze Sätze und Bilder, die den Inhalt des Textes veranschaulichen (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 11; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 65). Leichte Sprache ist nicht vergleichbar mit Kindersprache und sollte davon auch klar abgegrenzt werden, denn Leichte Sprache spricht primär erwachsene Leser an (vgl. Winter 2014: 34). Deutlich wird dies vor allem durch die Themenwahl und das Sieszen der Leser. Leichte-Sprache-Texte zu verfassen ist eine anspruchsvolle Aufgabe, weil häufig komplexe Inhalte – wie beispielsweise Gesetzestexte – übersetzt werden müssen (vgl. Seitz 2014: 2).

Neben Leichter Sprache gibt es auch die Einfache Sprache, die sich ebenso auf die Optimierung der Verständlichkeit von Sprache in geschriebener sowie in gesprochener Form bezieht (vgl. Abend 2014: 76). Die Begriffe müssen dennoch voneinander abgegrenzt werden, da es einige wesentliche Unterschiede zwischen Leichter und Einfacher Sprache gibt. Leichte Sprache ist noch vereinfachter als die Einfache Sprache und folgt festgelegten Regeln. Für Einfache Sprache hingegen gibt es keine Regeln (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2015a: 2; Bredel & Maaß 2016: 530). Die Sätze in Einfacher Sprache können länger

---

<sup>13</sup> Standardsprache (oder Hochsprache) ist eine Sprachvarietät, „deren lexikalisches Inventar und grammatische Regeln in Wörterbüchern bzw. Grammatiken kodifiziert sind“ (Adamzik 2010: 342). Die Standardsprache soll im Gegensatz zu Dialekten überregional verständlich sein (vgl. Adamzik 2010: 342 f.). Sie ist eine „allgemein verbindliche Sprachform“ (Duden 2016b).

und komplexer sein und für das Leseverständnis wird häufig mehr Vorwissen benötigt, da beispielsweise auch schwierigere Begriffe verwendet werden (vgl. Kellermann 2014: 1; Abend 2014: 76; Magris & Ross 2015: 12). Nach Bredel und Maaß (2016: 531) erscheint es sinnvoll, Einfache Sprache als ein Kontinuum (siehe Abb. 1) zu beschreiben, das zwischen Leichter Sprache und Standardsprache steht und abhängig von den jeweiligen Zwecken und den Adressaten ist. Während Leichte Sprache umfassend geregelt ist und somit als statisch beschrieben werden kann, ist Einfache Sprache dynamisch (vgl. Bredel & Maaß 2016: 541).



**Abb. 1:** „Modell für Einfache Sprache“ (Bredel & Maaß 2016: 531)

Im Folgenden wird zuerst auf die Etablierung von Leichter Sprache eingegangen. Anschließend werden allgemeine Grundlagen zum Leseverständnis und der Textoptimierung aufgeführt, die im engen Zusammenhang mit den Regeln der Leichten Sprache stehen. Im weiteren Verlauf wird die Zielgruppe von Leichter Sprache beschrieben und danach werden die Regeln für Leichte Sprache benannt. Anschließend wird die Texterstellung von Leichter Sprache genauer betrachtet, Ergebnisse aus einem im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführten Interview einem erwachsenen Mann mit Down-Syndrom über Leichte Sprache werden vorgestellt, auf die Wirksamkeit von Leichter Sprache wird eingegangen und wesentliche Funktionen von Leichter Sprache werden beschrieben. Abschließend werden Probleme und Kritiken im Zusammenhang mit Leichter Sprache aufgeführt und kommentiert.

### **3.1. Grundbegriffe**

Menschen mit geistiger Behinderung wurden lange Zeit aus der Gesellschaft ausgeschlossen. Kritik an der Segregation kam vermehrt ab den 1990er Jahren auf und gleichzeitig wurde Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung gefordert (vgl. Fornefeld 2009: 49). In dieser Arbeit soll kein zeitlicher Überblick über die Entwicklungen in der Geistigbehindertenpädagogik gegeben werden (siehe dazu z. B. Stöppler & Wachsmuth 2010: 15-29; Fornefeld 2009: 49-57), sondern es werden die für diese Arbeit wichtigen Termini *Inklusion*, *Partizipation*, *Barrierefreiheit* und *Selbstbestimmung* definiert

und es wird ein Zusammenhang zwischen den Begriffen hergestellt. Danach wird auf die *barrierefreie Kommunikation*, welche in engem Zusammenhang mit den zuvor genannten Begriffen steht und zentral für diese Arbeit ist, eingegangen.

### **3.1.1 Inklusion**

Der Terminus *Inklusion* wird häufig primär mit der inklusiven, das heißt gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne Behinderung in Verbindung gebracht – er geht aber weit darüber hinaus (vgl. Bude 2015: 388). Zum einen ist die Zentrierung auf das Schulsystem zu kurz gegriffen, denn Inklusion soll Einzug in alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erhalten (vgl. Bude 2015: 388 f.). Von besonderer Bedeutung ist Inklusion vor allem auf politischer und kultureller Ebene, die als „Kernelemente gesellschaftlicher Zugehörigkeit“ (Palleit & Kellermann 2015: 283) bezeichnet werden können. Zum anderen bezieht sich die Leitidee einer inklusiven Gesellschaft nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern auch auf andere Gruppen „die allzu leicht marginalisiert, ausgegrenzt oder benachteiligt werden“ (Theunissen 2013: 18). Bei Inklusion ist der Gedanke entscheidend, dass alle Menschen unterschiedlich sind, wodurch nicht nur die Besonderheiten von Menschen mit Behinderung beschrieben werden. Heterogenität, Vielfalt und Unterschiede zwischen den Menschen werden als Normalität angesehen und positiv bewertet (vgl. Stöppler 2014: 79; Theunissen 2013: 19; Terfloth 2005: 237). Folglich beschreibt das Idealbild der Inklusion eine „einzige, untrennbare, heterogene Gruppe, die als Normalität verstanden wird“ (Terfloth 2005: 236). Nach dem Leitgedanken der Inklusion soll niemand mehr von der Gesellschaft ausgeschlossen werden (vgl. Bude 2015: 388 f.).

### **3.1.2 Partizipation**

Die Termini *Partizipation* und *Teilhabe* werden in der Literatur teilweise synonym verwendet (vgl. Biewer 2009: 141), teilweise wird zwischen den Begriffen aber auch differenziert (vgl. Stöppler 2014: 78). In dieser Arbeit wird der Begriff Partizipation als „Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Theunissen 2013: 44) aufgefasst. *Teilhabe* muss hierbei eindeutig von *Teilnahme* unterschieden werden. Während bei der Teilnahme die Form der Beteiligung von außen vorgegeben werden kann (vgl. Theunissen 2013: 45), lebt die *Teilhabe*



von „Aktivität, Mitwirkung und Selbstbestimmung“ (Stöppler 2014: 78). Somit umfasst Teilhabe sowohl Teilnahme als auch Mitbestimmung (vgl. Winter 2014: 11). Ist einer Person aufgrund von Beeinträchtigungen die Teilhabe erschwert, so hat sie Anspruch auf Unterstützung (vgl. Stöppler & Wachsmuth 2010: 22; Stöppler 2014: 78 f.).

### **3.1.3 Barrierefreiheit**

Barrieren können allgemein als Hindernisse bezeichnet werden. Sie verhindern, dass alle Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu allen Lebensbereichen haben (vgl. Wansing 2015: 47). Stehen notwendige Hilfsmittel nicht zur Verfügung, wird dies auch als Barriere bezeichnet (vgl. DIMDI 2005: 147). Erst wenn Barrieren abgebaut werden und notwendige Hilfsmittel zur Verfügung stehen, wird gesellschaftliche Teilhabe möglich. Barrierefreiheit ist somit die Grundlage für Partizipation (vgl. Winter 2014: 26).

Barrierefreiheit liegt vor, wenn die äußeren Bedingungen so gestaltet sind, dass allen Menschen – unabhängig von ihren individuellen Einschränkungen – eine uneingeschränkte und gleichberechtigte Möglichkeit zur Teilhabe gegeben ist (vgl. Bethke et al. 2015: 171; 182). Barrierefreiheit bedeutet nicht, dass für Menschen mit Behinderung spezielle Lösungen gefunden werden müssen, sondern sie umfasst ein für alle Menschen zugängliches Design (vgl. Winter 2014: 26; Kohte 2004: 28; BGG NRW 2003: § 4). Beispielsweise stellen Treppen für Rollstuhlfahrer eine Barriere dar, während sie für Menschen ohne Gehbehinderung i. d. R. keine Barriere sind. Rampen oder Fahrstühle sind dahingegen für Menschen mit und ohne Gehbehinderung barrierefrei. Das heißt, dass Barrierefreiheit zwar nicht für alle Menschen zwingend notwendig ist (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2013), aber durchaus „komfortabel“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2013).

Im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG 2016: § 4, Hervorhebung durch JL) wird Barrierefreiheit wie folgt definiert:

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der **allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich**

**ohne fremde Hilfe** auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig.“

Durch diese Definition wird deutlich, dass Barrierefreiheit erst vorliegt, wenn der Zugang zu den jeweiligen Bereichen für alle Menschen auf Grundlage der Gleichberechtigung ermöglicht wird. Ist einem Rollstuhlfahrer der Zutritt zu einem Gebäude etwa nur dann möglich, wenn er sich vorher bei der Hausverwaltung anmelden muss (vgl. Hellbusch & Probiesch 2011: 9), so liegt ein „besondere[s] Erschwernis“ (BGG 2016: § 4) vor, weshalb nicht von Barrierefreiheit gesprochen werden kann (vgl. Hellbusch & Probiesch 2011: 9). Die Definition legt zudem nahe, dass Barrieren in allen gesellschaftlichen Bereichen, wie beispielsweise dem Bereich der Kommunikation, vorhanden sein können.

### **3.1.4 Selbstbestimmung**

„Ein selbstbestimmtes Leben, das sich durch Unabhängigkeit und Freiheit auszeichnet, ist ein wichtiges Grundbedürfnis eines jeden Menschen“ (Nonn 2015: 321). Daher ist es ein wesentliches Ziel der Geistigbehindertenpädagogik, Menschen mit geistiger Behinderung zu befähigen, ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen. Unter Selbstbestimmung ist jedoch nicht der Verzicht auf bzw. das Unterlassen von angemessener und notwendiger Unterstützung zu verstehen. Selbstbestimmung meint vielmehr eine möglichst unabhängige Lebensführung, in der das jeweilige Individuum – so weit wie möglich – Entscheidungen selbst trifft (vgl. Nonn 2015: 138 f.; Wansing 2015: 49). Umsetzen lässt sich Selbstbestimmung unter anderem durch Partizipation (vgl. Wacker et al 2009 zitiert nach Nonn 2015: 321).

### **3.1.5 Die Beziehung zwischen Inklusion, Partizipation, Barrierefreiheit und Selbstbestimmung**

In einer inklusiven Gesellschaft können Menschen mit und ohne Behinderung uneingeschränkt teilhaben (vgl. Theunissen 2005: 217). Damit ist Inklusion „das Fundament für Partizipation“ (Theunissen 2005: 217). Um Inklusion verwirklichen zu können, müssen die gesellschaftlichen Bedingungen Teilhabe ermöglichen, das heißt sie müssen barrierefrei sein (vgl. Wansing 2015: 47). Wansing (2015: 48) erklärt dies mit einem Beispiel:

„So nützt [...] einem Rollstuhlfahrer die uneingeschränkte Anerkennung des Wahlrechts wenig, wenn Wahllokale nicht barrierefrei zugänglich sind, und ein Mensch mit Lernschwierigkeiten<sup>14</sup> (sogenannte geistige Behinderung) benötigt politische Informationen in Leichter Sprache, um sein Wahlrecht verwirklichen zu können.“

Wansing (2015: 48) zeigt mit seinem Beispiel, dass Inklusion und somit die Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität als Normalität zwar die Voraussetzung für Partizipation ist, dass diese aber nur dann sinnvoll ist, wenn Barrierefreiheit besteht. Das heißt in Bezug auf das Beispiel, dass ein uneingeschränktes Wahlrecht von Menschen mit Behinderung nur dann uneingeschränkte Partizipation ermöglicht, wenn keine Barrieren, wie z. B. Treppen oder schwere Sprache, die Partizipation einschränken (vgl. Wansing 2015: 48). Inklusion, Partizipation und Barrierefreiheit stehen somit in einem engen Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig. Gleichzeitig darf niemand zur Partizipation (beispielsweise einer Wahl) gezwungen werden. Das heißt, Partizipation sollte immer in Verbindung mit Selbstbestimmung betrachtet werden (vgl. Winter 2014: 15). Hat jeder Mensch die Möglichkeit zu einer gleichberechtigten Partizipation, liegt die Entscheidung, ob diese Möglichkeit wahrgenommen wird, bei den einzelnen Individuen selbst (vgl. Winter 2014: 15).

### **3.1.6 Barrierefreie Kommunikation**

Unter barrierefreier Kommunikation ist zu verstehen, dass „*Informationen auf eine zugängliche Weise*“ (Nonn 2015: 187, Hervorhebung im Original) für alle Menschen gleichberechtigt zur Verfügung stehen. Der Terminus *Kommunikation* wird definiert als eine Verständigung zwischen Menschen, welche vor allem mit Hilfe von Sprache vollzogen wird (vgl. Duden 2016a). Für eine Kommunikation ist folglich eine Interaktion erforderlich. Eine Kommunikationssituation lässt sich von der reinen Informationssituation, bei der keine Interaktion stattfindet, sondern die Informationen einseitig gegeben werden, abgrenzen (vgl. Zeh 2004: 80). Ist in dieser Arbeit jedoch von barrierefreier

---

<sup>14</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Selbsthilfevereinigung *Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.* unter anderem zum Ziel hat, den Terminus *geistige Behinderung* durch den Begriff *Lernschwierigkeiten* zu ersetzen, da dieser weniger diskriminierend sei (vgl. Fornefeld 2009: 61). Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (2016b) schreibt: „Wir wollen nicht »geistig behindert« genannt werden. Wir sind Menschen mit Lernschwierigkeiten!“. In der Literatur konnte sich die Bezeichnung bisher nicht durchsetzen, vor allem da dieser Begriff sich schwerer von den Begriffen Lernbeeinträchtigung oder Lernbehinderung abgrenzen lässt (vgl. Fornefeld 2009: 61).

Kommunikation die Rede, so ist – wie bereits aus der Definition von barrierefreier Kommunikation hervorgeht – auch die Information mit eingeschlossen, denn die Übergänge zwischen Kommunikation und Information sind fließend. Häufig macht eine barrierefreie Informationsaufnahme eine Kommunikation sogar erst möglich (vgl. Kohte 2004: 32). Beispielsweise müssen für eine gelingende Kommunikation die Informationen, die die Gesprächspartner sich gegenseitig geben, jeweils verstanden werden. Und auch aus rein informativen Situationen, wie z. B. einem Vortrag oder dem Lesen eines Buches, kann sich anschließend eine Kommunikation entwickeln.

Es gibt verschiedene Arten der Kommunikation. In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der schriftlichen Kommunikation, die – neben der Gebärdensprache – der optischen Kommunikation zugeordnet wird. Auch die akustische Kommunikation wird angesprochen, welche die Verständigung über die Lautsprache meint. Daneben gibt es noch weitere Kommunikationsformen (die taktile Kommunikation oder olfaktorische Signale), auf die in dieser Arbeit aber nicht eingegangen wird (vgl. Zeh 2004: 80).

Für Partizipation, Selbstbestimmung und Inklusion „ist das Verstehen von Sprache und Texten [...] von großer Bedeutung“ (Winter 2014: 30). Die Sprache, die uns im Alltag, z. B. im Rahmen von Medikamentenbeipackzetteln, Gesetzestexten, Verträgen oder in der Literatur, begegnet, ist häufig eine schwere Sprache. Für Menschen mit Down-Syndrom – und auch für viele andere Menschen – kann diese schwere Sprache eine Barriere darstellen und sie von dem Zugang zu Informationen ausschließen (vgl. Winter 2014: 29 f.). Auch bei der akustischen Kommunikation, die z. B. bei Arztbesuchen, Behördengängen oder alltäglichen Gesprächen stattfindet, wird meist eine schwere Sprache verwendet, wodurch es Menschen mit Down-Syndrom oft schwerfällt, Äußerungen gänzlich zu verstehen und sich an der Kommunikation zu beteiligen (vgl. Winter 2014: 29 f.). Barrierefreie Kommunikation ist somit für Menschen mit Down-Syndrom von großer Bedeutung, damit sie ihren Alltag selbstständig bewältigen und gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhaben können. Dass Leichte Sprache auf rechtlicher Ebene ein Mittel ist, um barrierefreie Kommunikation zu verwirklichen, soll anhand des folgenden Kapitels verdeutlicht werden.

## **3.2 Die Etablierung von Leichter Sprache**

Dieses Kapitel befasst sich mit der Etablierung von Leichter Sprache. Hierbei werden zuerst rechtliche Grundlagen aufgeführt, bevor die Entstehungsgeschichte von Leichter Sprache umrissen und anschließend die aktuelle Situation von Leichter Sprache beschrieben wird. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Zwischenfazit.

### **3.2.1 Rechtliche Grundlagen**

„Menschen mit Behinderung haben ein gesetzlich verankertes Recht darauf, auf Informationen in einer für sie geeigneten Form zugreifen zu können.“

(Maaß 2015: 8)

Die Grundlage für das Recht auf barrierefreie Kommunikation und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung bilden das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG), das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX), das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) (vgl. Barrierefreies Webdesign 2016; Maaß 2015: 8). Im Folgenden wird hierauf genauer eingegangen.

Im BGG (2016) und im SGB IX (2016) ist nicht explizit etwas zu barrierefreier Kommunikation zu finden. Jedoch heißt es im BGG (2016):

„Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und zu verhindern sowie ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten [...].“

(BGG 2016: § 1, Absatz 1)

Und im SGB IX ist zu lesen:

„Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen [...], um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken.“

(SGB IX 2016: § 1)

Das Recht auf Teilhabe, welches in beiden Gesetzen gefordert wird, schließt die Kommunikation nicht aus. Menschen, die im Bereich der Kommunikation benachteiligt werden, haben daher Anspruch auf eine verständliche Sprache, die wiederum eine Voraussetzung zur Teilhabe an der Gesellschaft ist (vgl.

Abend 2014: 77). Auch im AGG (2013) wird barrierefreie Kommunikation nicht angesprochen. Ziel dieses Gesetzes ist es aber, Benachteiligungen, die entstehen können, wenn unter anderem Barrieren im Bereich der Kommunikation vorhanden sind, zu verhindern (vgl. AGG 2013: § 1).

Ein wesentliches Ziel der UN-BRK, die für Deutschland in dem Jahr 2009 verbindlich wurde, ist das Recht von Menschen mit Behinderung auf Inklusion, Partizipation, Barrierefreiheit sowie Antidiskriminierung (vgl. UN-BRK 2011; Stöppler 2014: 79; Stöppler & Wachsmuth 2010: 23; Abend 2014: 76). In Artikel 9 wird beispielsweise gefordert, dass „geeignete Maßnahmen“ (UN-BRK 2011: Artikel 9) getroffen werden sollen, um Menschen mit Behinderungen einen „gleichberechtigten Zugang“ (UN-BRK 2011: Artikel 9) zu „Information und Kommunikation“ (UN-BRK 2011: Artikel 9) zu gewährleisten. Dies sei unter anderem durch „[E]infache Sprache“ (UN-BRK 2011: Artikel 2) möglich. Im Sinne der UN-BRK ist Einfache Sprache folglich ein Mittel, um Barrierefreiheit im Bereich der Kommunikation zu gewährleisten (vgl. Abend 2010: 15). Dass nicht der Terminus *Leichte Sprache* verwendet wird, ist eventuell darauf zurückzuführen, dass das Konzept der Leichten Sprache zu dem Zeitpunkt noch nicht ausreichend bekannt war (vgl. Bredel & Maaß 2016: 74 f.). Des Weiteren wird in Artikel 30 auch das Recht auf kulturelle Teilhabe behandelt. Auch hier sollen „geeignete Maßnahmen“ (UN-BRK 2011: Artikel 30, Absatz 1) getroffen werden, um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung „gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben“ (UN-BRK 2011: Artikel 30, Absatz 1) teilhaben können. Leichte Sprache könnte hierbei abermals ein wichtiges Instrument darstellen, um dieses Recht umzusetzen.

In der überarbeiteten und aktualisierten Fassung der Barrierefreien-Informationstechnik-Verordnung (BITV 2.0) von 2011 wird Leichte Sprache schließlich erstmals explizit benannt und gefordert (vgl. BITV 2.0 2011: § 3; Bredel & Maaß 2016: 77). Die BITV 2.0 „regelt die Barrierefreiheit der Internetauftritte sowie der öffentlich zugänglichen Intranetangebote von Behörden der Bundesverwaltung“ (Bredel & Maaß 2016: 76). Sie sieht vor, dass Bundesbehörden Informationen im Internet in Leichter Sprache zur Verfügung stellen sollen. Durch Leichte Sprache soll nach der BITV 2.0 (2011: § 3) folglich der Anspruch auf barrierefreie Kommunikation umgesetzt werden, der gemäß der UN-BRK seit 2009 in Deutschland besteht (vgl. Bredel & Maaß 2016: 77).

### 3.2.2 Entstehung und Entwicklung

Entwickelt wurde die Leichte Sprache in Deutschland von Menschen mit „Lernschwierigkeiten“ (Seitz 2014: 1) mit dem Ziel, Informationen – vor allem über die eigenen Rechte – verständlicher und damit leichter zugänglich zu machen, da der Zugang zu Informationen ein wichtiger Aspekt der Selbstbestimmung und -vertretung sowie der Teilhabe an der Gesellschaft von Menschen mit (und ohne) Behinderung ist (vgl. Seitz 2014: 1; Wilke 2014: 38; Kellermann 2014: 1). Leichte Sprache ist damit ein Konzept, das aus der Praxis entwickelt wurde (vgl. Wilke 2016: 91) und einen barrierefreien Zugang zu sprachlichen Informationen ermöglichen soll (vgl. Wilke 2014: 39).

Der Ursprung der Leichten Sprache liegt in Nordamerika. Hier wurde 1974 die Organisation *People First* (dt.: Mensch zuerst) gegründet, welche zum Ziel hatte, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu stärken und ihnen zu mehr Selbstbestimmung zu verhelfen. Dies sollte unter anderem durch Leichte Sprache umgesetzt werden (vgl. Nonn 2015: 190; Kellermann 2014: 1). Während es beispielsweise in Schweden Leichte Sprache bereits seit über 40 Jahren gibt (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 44), begann die Entwicklung in Deutschland erst später. Bei einer Tagung der Lebenshilfe im Jahr 1994 wurde die Wichtigkeit von Leichter Sprache anerkannt und 1995 wurde in Deutschland von einer Selbsthilfegruppe von Menschen mit „Lern-Schwierigkeiten“ (Lebenshilfe Bremen 2013: 38) das Buch „Wir vertreten uns selbst“ veröffentlicht, welches in Deutschland das erste Buch in Leichter Sprache ist. Zwei Jahre später (1997) entstand die Gruppe *Wir vertreten uns selbst!*, die eine leicht verständliche Sprache forderte und auch ein Wörterbuch für Leichte Sprache veröffentlichte (vgl. *Wir vertreten uns selbst!* 2001; Lebenshilfe Bremen 2013: 38 f.). In diesem Kontext ist auch das Stoppschild „Halt! Leichte Sprache“ (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. 2016a; siehe Abb. 2) entstanden, das zum Einsatz kommen soll, wenn beispielsweise Vorträge in einer zu schwer verständlichen Sprache gehalten werden (vgl. Winter 2014: 35). Die Gruppe hat



**Abb. 2:** Stoppschild „Halt! Leichte Sprache“ (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. 2016a)

sich später zu dem Verein *Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.*<sup>15</sup> zusammengeschlossen.

Die ersten deutschen Regeln für Leichte Sprache gab es in Deutschland 1998 von *Inclusion Europe*<sup>16</sup> (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 38 f.; Nonn 2015: 190). Im Jahr 2004 eröffnete das Büro für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen, welches in Deutschland als erstes Texte in Leichte Sprache übersetzte. Hierfür gibt es in Deutschland mittlerweile über 80 weitere Einrichtungen. Derzeit veröffentlicht die Lebenshilfe Bremen Bücher und Zeitschriften in Leichter Sprache, entwirft Bilder für Leichte Sprache und setzt sich dafür ein, dass sich Leichte Sprache etabliert und rechtlich stärker verankert (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 28; Nonn 2015: 191). Im Jahr 2006 entstand der Verein *Netzwerk Leichte Sprache*, in dem Mitglieder aus Deutschland, Österreich, Südtirol, der Schweiz und Luxemburg zusammenkommen. Die *Lebenshilfe Bremen* und *Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.* zählen mit zu den heute insgesamt 29 Mitgliedern (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2015b). Das Netzwerk Leichte Sprache ist „maßgeblich an der Verbreitung des Konzepts Leichte Sprache beteiligt“ (Winter 2014: 35) und hat ein Regelwerk für Leichte Sprache veröffentlicht (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 41).

### **3.2.3 Aktuelle Situation**

In diesem Abschnitt wird auf die aktuelle Situation bezüglich der Etablierung von barrierefreier Kommunikation eingegangen. Die Ausführungen beziehen sich sowohl auf Leichte als auch auf Einfache Sprache, da die Etablierung von Leichter und Einfacher Sprache parallel verläuft.

Mit dem Diskurs um Inklusion setzt sich Leichte und Einfache Sprache in Deutschland zunehmend durch (vgl. BITV 2.0 2011; Bredel & Maaß 2016: 68). Zuerst wurden vor allem Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung gestellt, die sich mit den Rechten von Menschen mit Behinderung befassen, damit diese sich selbst vertreten können und ihnen ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht wird (vgl. Seitz 2014: 1). So hat beispielsweise das Bundesministe-

---

<sup>15</sup> „»Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.« ist eine Selbsthilfevereinigung von und für Menschen mit geistiger Behinderung“ (Fornefeld 2009: 61), die sich für Selbstbestimmung und Selbstvertretung für Menschen mit geistiger Behinderung einsetzt.

<sup>16</sup> *Inclusion Europe* ist eine „Europäische Vereinigung von Menschen mit geistiger Behinderung und ihrer Familien“ (*Inclusion Europe* 2015), die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzt (vgl. *Inclusion Europe* 2015).



rium für Arbeit und Soziales (2011) die UN-BRK in Leichter Sprache veröffentlicht. Heute werden auch Nachrichten in einer einfachen und verständlichen Sprache veröffentlicht (z. B. auf der Website *nachrichtenleicht.de*). Seit 2009 gibt es in Deutschland von dem Verlag *Spaß am Lesen* die Zeitung *Klar & Deutlich*, die sechs Mal pro Jahr erscheint, und die digital verfügbare Wochenzeitung *Klar & Deutlich Aktuell*, die, nach Angaben des Verlages, „in [E]infacher Sprache [verfasst wird] und auf die Bedürfnisse von ungeübten Lesern abgestimmt“ (Spaß am Lesen Verlag 2012) ist. Es kann hierbei allerdings nicht von Leichter Sprache gesprochen werden, da die Regeln für Leichte Sprache nicht eingehalten werden. Das *Magazin der Lebenshilfe-Zeitung* ist in Leichter Sprache erhältlich und informiert über alltägliche Fragen des Lebens (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.). Darüber hinaus gibt es auch noch weitere Webseiten, Zeitungen und Magazine in Leichter oder Einfacher Sprache, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen. Im Kontext dieser Arbeit ist insbesondere das Magazin *Ohrenkuss*, eine Zeitung von Menschen mit Down-Syndrom (vgl. Ohrenkuss), zu nennen. Einige Homepages, wie beispielsweise die der Forschungsstelle Leichte Sprache an der Universität Hildesheim (vgl. Stiftung Universität Hildesheim 2016), haben außerdem einen Button, durch den der Text der Website in Leichte Sprache übersetzt wird. Auch Sachbücher sind in Leichter Sprache erhältlich. So informiert das Sachbuch *Was war los in Hohehorst?* von Felguth (2015) über die Zeit des Nationalsozialismus. Im Rahmen eines Projektes unter der Leitung von Frau Kohlmann wurde in Leipzig ferner ein Kulturführer in Leichter Sprache erstellt, der Menschen mit geistiger Behinderung auf kulturelle Angebote in Leipzig aufmerksam macht (vgl. Erhardt & Grüber 2011: 102 ff.).

Lektüren in einer leicht verständlichen Sprache gibt es bereits seit einigen Jahren (z. B. von den Verlagen *Klett*, *Cornelsen*, *Ravensburger* und *Verlag an der Ruhr*), allerdings sind diese eher für Jugendliche gestaltet und als Lernmaterial konzipiert, das auch im Unterricht eingesetzt werden kann. So sind beispielsweise häufig Fragen zu den einzelnen Kapiteln enthalten (vgl. Wilke 2014: 39, 2016: 92). Der Verlag *Spaß am Lesen* hingegen publiziert ausschließlich Texte in Einfacher Sprache. Bisher wurden 19 solcher Bücher veröffentlicht (vgl. Spaß am Lesen Verlag 2016). Auch aktuelle Bestseller, wie *Ziemlich beste Freunde* (von Di Pozzo Borgo 2013) und *Tschick* (von Herrndorf 2013) sind

bei diesem Verlag in Einfacher Sprache erhältlich (vgl. Di Pozzo Borgo 2013: 3). Die Zielgruppen des Verlages sind dabei unter anderem explizit Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Spaß am Lesen Verlag 2016). Jedoch kritisiert Petra Groß, eine Frau mit „Lernschwierigkeiten“ (Göbel 2015: 327), in einem Interview, dass Einfache Sprache keine Leichte Sprache sei und die Verfasser vor der Veröffentlichung Menschen mit Lernbehinderung bzw. geistiger Behinderung hätten befragen sollen, ob die Werke für sie verständlich sind (vgl. Göbel 2015: 330).

Die genannten Medien, welche in Leichter oder Einfacher Sprache erhältlich sind, sind nur einige der derzeit existierenden Exemplare. Durch die zunehmende Etablierung von Leichter und Einfacher Sprache wird deutlich, dass sich das Bewusstsein für Barrieren im Bereich der Kommunikation immer mehr verbreitet. Dennoch sind Texte und Informationen überwiegend noch nicht in Leichter oder Einfacher Sprache erhältlich, weshalb es wünschenswert wäre, dass noch mehr Texte in Leichte Sprache übersetzt werden, um das Recht von Menschen mit geistiger Behinderung auf barrierefreie Kommunikation umzusetzen. Hilfreich wäre es zudem, dass eindeutig zwischen Leichter und Einfacher Sprache differenziert wird. Da Leichte Sprache leichter verständlich ist als Einfache Sprache und durch Regeln bestimmt ist, sollte die Leichte Sprache bevorzugt werden, denn Einfache Sprache kann für viele Menschen mit geistiger Behinderung immer noch eine Barriere darstellen.

#### **3.2.4 Zwischenfazit**

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Leichte Sprache als ein Mittel angesehen wird, um Barrieren im Bereich der Kommunikation abzubauen. Leichte Sprache ist rechtlich gestützt, da alle Menschen ein Recht auf Barrierefreiheit und Teilhabe unter anderem im Bereich der Kommunikation haben (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 15). In Deutschland ist Leichte Sprache ein Konzept, das aus der Praxis entwickelt und von Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung selbst angestoßen wurde (vgl. Wilke 2016: 91; Aichele 2014: 1). Es wird somit deutlich, dass Menschen mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung Leichte Sprache als geeignet erachten, um Kommunikationsbarrieren abzubauen. Mit dem Diskurs um Inklusion hat sich Leichte und Einfache Sprache in Deutschland bisher immer mehr verbreitet

(vgl. BITV 2.0 2011; Bredel & Maaß 2016: 68). Es ist zu wünschen, dass sich dieser positive Trend weiter durchsetzt, damit auch denjenigen Menschen, denen schwere Sprache Probleme bereitet – wie beispielsweise vielen Menschen mit Down-Syndrom –, ein barrierefreier Zugang zur Kommunikation ermöglicht wird.

### **3.3 Grundlagen: Textoptimierung und Leseverständnis**

Bevor ein Leser die Inhalte eines Textes verstehen kann, muss er einen Perzeptionsprozess durchlaufen. Bei der Perzeption „geht es um die visuellen bzw. auditiven Aktivitäten bei der Wahrnehmung, Aufnahme und Auswertung der schriftlichen Oberfläche bzw. des Lautstroms“ (Bredel & Maaß 2016: 118). Diese Wahrnehmungsaktivitäten bei der Perzeption bilden die Voraussetzung für die anschließende Informationsverarbeitung, die das „Wort-, Satz-, und Textverstehen“ (Bredel & Maaß 2016: 118) umfasst. Hierbei kann der Inhalt eines Textes erst dann verstanden werden, wenn der Leser sowohl die einzelnen Wörter als auch die Sätze versteht (vgl. Bredel & Maaß 2016: 118). Eine optimale Gestaltung und Aufbereitung eines Textes kann sowohl die Perzeption als auch das Wort-, Satz-, und Textverstehen erleichtern. Im Folgenden werden daher wesentliche Erkenntnisse aus dem Bereich der Verständlichkeitsforschung und Textoptimierung dargelegt, die aufzeigen, wie Texte gestaltet werden müssen, damit sie für den Rezipienten verständlich sind. Zuerst wird auf die Textebene eingegangen und beschrieben, wie der Text in Bezug auf Leserlichkeit, Lesbarkeit und Lesefreundlichkeit optimiert werden kann, da diese drei Faktoren die Perzeption und das Verstehen der Inhalte auf Seiten des Rezipienten beeinflussen (vgl. Fischer 2011: 111). Es muss jedoch beachtet werden, dass sich die Ausführungen hierbei größtenteils an Standardlesern und nicht an Menschen mit Down-Syndrom orientieren. In einem zweiten Teil wird auf die Leser eingegangen und gezeigt, dass das Vorwissen und die Kompetenzen der jeweiligen Leser ebenfalls ihr Textverständnis beeinflussen können. Es soll hierbei deutlich werden, dass eine Zielgruppenbestimmung für das Verfassen eines Textes sinnvoll und wichtig ist. Diese Ausführungen zur Textoptimierung und zum Leseverständnis bilden insgesamt eine Grundlage für die Gestaltung von Texten in Leichter Sprache, denn auch Leichte Sprache hat zum Ziel, Textinhalte verständlich darzustellen, indem die Texte an die Ziel-

gruppe adaptiert werden (vgl. Bredel & Maaß 2016: 117). Für diese Arbeit zentrale Aspekte werden in einem Zwischenfazit dargestellt.

### **3.3.1 Der Text**

#### **3.3.1.1 Leserlichkeit**

Unter Leserlichkeit bzw. Perzipierbarkeit sind die „formalen Gestaltungscharakteristika“ (Fischer 2011: 111) eines Textes zu verstehen, die die visuelle Perzeption auf Seiten des Rezipienten beeinflussen. Hierzu zählen vor allem die Schriftgröße und Schriftart, der Farbkontrast zwischen der Schrift und dem Hintergrund, der Zeilenabstand sowie die Druck- und Papierqualität (vgl. Fischer 2011: 114). Diese Kriterien sind entscheidend, da sie das Erkennen von Buchstaben und Wörtern beeinflussen. Umso schlechter die Buchstaben und Wörter erkannt werden, desto unleserlicher wird der Text (vgl. Bredel & Maaß 2016: 123). Im Folgenden werden einige Merkmale benannt, welche die Leserlichkeit von Texten erhöhen können.

Eine schlechte Papierqualität ist zu vermeiden, weil dadurch möglicherweise die Rückseite des Blattes durchscheint, wodurch die Leserlichkeit negativ beeinflusst werden kann (vgl. Fischer 2011: 114). Die Schriftgröße sollte im Allgemeinen nicht zu klein aber auch nicht zu groß sein (vgl. Tinker 1963: 72) und auch die Abstände zwischen den einzelnen Zeichen und Wörtern sollten angemessen groß sein (vgl. Bosshard 1996 zitiert nach Bredel & Maaß 2016: 125), damit Texte optimal leserlich werden. Für die meisten Menschen ist außerdem eine dunkle Schrift auf hellem Hintergrund, wie z. B. schwarze Schrift auf weißem Hintergrund, am leserlichsten, da der Kontrast hierbei besonders groß ist (vgl. Tinker 1963: 72). Des Weiteren können zu lange Zeilen zu einer Überforderung des Arbeitsgedächtnisses führen, zu kurze Zeilen hingegen hemmen den Lesefluss (vgl. Tinker 1963: 86), weshalb auch hier ein Mittelmaß gewählt werden sollte. Auch Zeilenumbrüche können das Erkennen der Bedeutung eines Satzes erschweren, vor allem wenn sie sinnverzerrend sind. Das Satzverständnis wird daher erleichtert, wenn der Zeilenumbruch nach und nicht innerhalb einer Satzphrase erfolgt (vgl. Anderson 2007: 457). Fischer (2011: 114) gibt hierzu ein Beispiel, welches in Tabelle 5 aufgeführt ist.

**Tab. 5:** Zeilenumbrüche (nach Fischer 2011: 114)

<b>Zeilenumbruch innerhalb der Satzphrase:</b>	<b>Zeilenumbruch nach der Satzphrase:</b>
„Reinigen Sie das Gerät nicht, solange es eingeschaltet ist“	„Reinigen Sie das Gerät nicht, solange es eingeschaltet ist“

König (2004: 76) rät darüber hinaus von sinnverzerrenden Trennungen bei Wörtern ab, denn wenn sich die Wortgestalt über zwei Zeilen verteilt, können Wörter eventuell nicht bzw. schwerer erkannt werden. Um die Leserlichkeit zu erleichtern, sollten Worttrennungen – wenn sie überhaupt verwendet werden – ähnlich wie bei den Zeilenumbrüchen nicht sinnverzerrend erfolgen (vgl. König 2004: 76; Bredel & Maaß 2016: 125). Beispielsweise erschwert die Worttrennung bei „Sprecher-ziehung“ die Leserlichkeit mehr als die Worttrennung bei „Sprech-erziehung“ (Fischer 2011: 114).

Eine gute Leserlichkeit von Texten kann das Arbeitsgedächtnis entlasten und somit dem Leser die Perzeption erleichtern (vgl. Bredel & Maaß 2016: 124, 138). Es wird folglich deutlich, dass die visuelle Gestaltung eines Textes eine wichtige Voraussetzung für das Perzipieren von Texten und damit letztlich auch für das Textverständnis ist. Dass diese Merkmale zur Erhöhung der Perzipierbarkeit von Texten in die Regeln zur Gestaltung eines Textes in Leichter Sprache aufgenommen wurden, wird insbesondere in Kapitel 3.5.1 dargestellt (vgl. Bredel & Maaß 2016: 127).

### **3.3.1.2 Lesbarkeit**

Die Lesbarkeit bezieht sich auf die „quantitativen Texteigenschaften“ (Fischer 2011: 111), welche die Verständlichkeit des Textes beeinflussen. Grundsätzlich gilt, dass eine geringere Anzahl an durchschnittlichen Buchstaben oder Silben pro Wort und Wörtern pro Satz die Lesbarkeit erleichtern (vgl. Bredel & Maaß 2016: 128). Des Weiteren werden Wörter mit einer hohen Frequenz schneller erkannt als Wörter mit einer niedrigen Frequenz, da hochfrequente Wörter dem Leser zum einen bekannt sein dürften und da es sich zum anderen um tendenziell kürzere Wörter handelt (vgl. Bredel & Maaß 2016: 128; Hellbusch & Probiesch 2011: 70). Dass auch die Satzkomplexität die Lesbarkeit beeinflusst, konnten Kintsch und Keenan (1973: 257 ff.) in einer Untersuchung nachwei-

sen, in der sie die Anzahl von Präpositionen in einem Satz mit der Lesezeit und dem Leseverständnis in Verbindung setzten. Bredel und Maaß (2016: 129) sehen das als Indiz dafür, dass die semantische oder syntaktische Komplexität eines Satzes das (Lese-)Verständnis beeinflusst.

Insgesamt gibt es über hundert verschiedene Lesbarkeitsindizes, „die Voraussetzungen über die Lesbarkeit – und damit auch über die Verständlichkeit – von Texten zu machen versuchen“ (Bredel & Maaß 2016: 127). Es ist aber zu beachten, dass auch der Inhalt eine Rolle spielt, da bestimmte Themen – „unabhängig davon, wie leicht die sprachliche Umsetzung ist“ (Bredel & Maaß 2016: 135) – für einige Menschen nicht bzw. schwer verständlich sind, etwa weil sie zu komplex oder abstrakt sind (vgl. Bredel & Maaß 2016: 135; Fischer 2011: 116; Hellbusch & Probiesch 2011: 70).

### **3.3.1.3 Lesefreundlichkeit: Das Hamburger Verständlichkeitsmodell**

Unter Lesefreundlichkeit sind die „qualitativen Textmerkmale[...]“ (Fischer 2011: 111) zu verstehen, die das Leseverständnis beeinflussen. Hierzu zählen z. B. die Gliederung oder die Anschaulichkeit eines Textes (vgl. Fischer 2011: 118). Ende der 60er haben die drei Hamburger Psychologieprofessoren Inghard Langer, Friedemann Schulz von Thun und Reinhard Tausch ein Verständlichkeitsmodell entwickelt, anhand dessen sich die Lesefreundlichkeit eines Textes beschreiben lässt (vgl. Langer et al. 2011; Nonn 2015: 192). Daneben gibt es auch noch weitere Modelle, die sich auf die Lesefreundlichkeit beziehen (vgl. Fischer 2011: 122). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch ausschließlich das Modell von Langer et al. (2011) herangezogen, da es einige Verbindungen zu dem Konzept der Leichten Sprache aufweist. Nach Nonn (2015: 193) basieren „die Kriterien der Leichten Sprache [...] auf dem Hamburger Verständlichkeitsmodell“.

Langer et al. vertreten die Meinung, dass die Verständlichkeit eines Textes primär durch die Form und die Wortwahl beeinflusst wird und nicht durch den Textinhalt (vgl. Kupke & Schlummer 2010: 69; Nonn 2015: 193). Sie haben vier objektive Merkmale herausgearbeitet, durch welche die Verständlichkeit eines Textes beschrieben werden kann (vgl. Langer et al. 2011: 21; 192; Nonn 2015: 193). Die Merkmale nach Langer et al. (2011: 21) sind:

1. Einfachheit
2. Gliederung/Ordnung
3. Kürze/Prägnanz
4. Anregende Zusätze

Der Parameter *Einfachheit* hat den stärksten Effekt auf das Textverständnis (vgl. Nonn 2015: 193). Er umfasst die Wortwahl und den Satzbau. In Bezug auf die Wortwahl ist darauf zu achten, „geläufige Wörter“ (Langer et al. 2011: 22) zu verwenden und Fachbegriffe sowie Fremdwörter zu erklären. Hinsichtlich der Einfachheit des Satzbaus sollen die Sätze möglichst kurz und einfach sein (vgl. Langer et al. 2011: 22; Fischer 2011: 119; Bredel & Maaß 2016: 131). Das Gegenteil von Einfachheit ist *Kompliziertheit*. Dies liegt beispielsweise vor, wenn die Darstellungen kompliziert und die Sätze lang und in sich verschachtelt sind und ungeläufige Wörter verwendet werden (vgl. Langer et al. 2011: 22). Die Einfachheit eines Textes ist unabhängig von der Schwierigkeit des Sachverhaltes, da Erstere ausschließlich die sprachliche Gestaltung betrifft (vgl. Langer et al. 2011: 22). Langer et al. (2011: 32) fordern, dass ein Text immer so einfach wie möglich sein sollte (vgl. Langer et al. 2011: 32).

Der Parameter *Gliederung/Ordnung* hat den zweitstärksten Effekt auf das Textverständnis (vgl. Nonn 2015: 193). Langer et al. (2011: 24) unterscheiden zwischen der *inneren Ordnung* und der *äußeren Gliederung* des Textes. Bei der inneren Ordnung ist wesentlich, dass die Sätze nicht einfach zusammenhangslos aneinandergereiht werden, sondern „folgerichtig aufeinander bezogen“ (Langer et al. 2011: 24) werden, und dass bei der Darstellung der Informationen eine „sinnvolle Reihenfolge“ (Langer et al. 2011: 24) beachtet wird. Die äußere Gliederung bezweckt, dass dem Leser der Aufbau bzw. die Argumentationsstruktur des Textes ersichtlich wird. Dies umfasst eine übersichtliche und sinnvolle Gliederung der Textteile in Absätze, welche eigene Überschriften enthalten können. Durch Hervorhebungen (Fett,- Kursivdruck oder eine andere Schriftfarbe) oder durch Zusammenfassungen können wesentliche Inhalte des Textes erkenntlich gemacht werden (vgl. Langer et al. 2011: 24). Zusammen bewirken die innere Ordnung und die äußere Gliederung, dass der Leser wesentliche Inhalte des Textes erkennt, „sich [in dem Text] zurechtfindet und die Zusammenhänge sieht“ (Langer et al. 2011: 24). Das möglichst zu

vermeidende Gegenteil ist die *Ungegliedertheit* und *Zusammenhangslosigkeit* (vgl. Langer et al. 2011: 24).

Unter dem Parameter *Kürze/Prägnanz* ist zu verstehen, dass Inhalte kurz, gedrängt und knapp vermittelt werden. Nur wesentliche Informationen werden dargelegt und kein Wort ist unnötig (vgl. Langer et al. 2011: 26; Bredel & Maaß 2016: 131). Das Gegenteil dieses Merkmals ist die *Weitschweifigkeit*, womit eine extrem lange und detaillierte Darstellung gemeint ist, die viele unnötige und überflüssige Informationen enthält (vgl. Langer et al. 2011: 26). Da beide Extreme das Leseverständnis erschweren, ist ein Mittelmaß zwischen *Kürze/Prägnanz* und der *Weitschweifigkeit* optimal (vgl. Langer et al. 2011: 32). Der Umfang des Textes soll folglich „in einem angemessenen Verhältnis zum Informationsziel“ (Langer et al. 2011: 26) stehen.

Der Text soll bei dem Leser auch Interesse wecken. Dies wird durch den Parameter *anregende Zusätze* ausgedrückt. Zu den anregenden Zusätzen zählen:

„Ausrufe, wörtliche Rede, rhetorische Fragen zum »Mitdenken«, lebensnahe Beispiele, direktes Ansprechen des Lesers, Auftretenlassen von Menschen, Reizwörter, witzige Formulierungen, Einbettung der Information in eine Geschichte.“

(Langer et al. 2011: 27)

Diese Zusätze sollen den Text abwechslungsreicher gestalten und ihn nicht eintönig wirken lassen, jedoch sollen sie auch nicht überhandnehmen, sondern angemessen eingesetzt werden (vgl. Bredel & Maaß 2016: 131; Langer et al. 2011: 32). Die Merkmale *Kürze/Prägnanz* und *anregende Zusätze* sind daher keine Widersprüche, vielmehr verweisen sie darauf, dass es eine Gratwanderung ist, beide Merkmale angemessen zu erfüllen (vgl. Kupke & Schlummer 2010: 69).

Für die Verständlichkeit eines Textes ist es nach Langer et al. (2011: 32) somit am besten, wenn die Merkmale *Einfachheit* und *Gliederung/Ordnung* stark und die Merkmale *Kürze/Prägnanz* und *anregende Zusätze* in angemessenem Umfang ausgeprägt sind. Langer et al. (2011: 38) weisen aber auch darauf hin, dass ein Text ebenso an die Zielgruppe angepasst werden muss, um verständlich zu sein. Für das Hamburger Verständlichkeitsmodell konnten Langer et al. (2011: 200) belegen, dass von einer Textoptimierung in Bezug auf die genann-

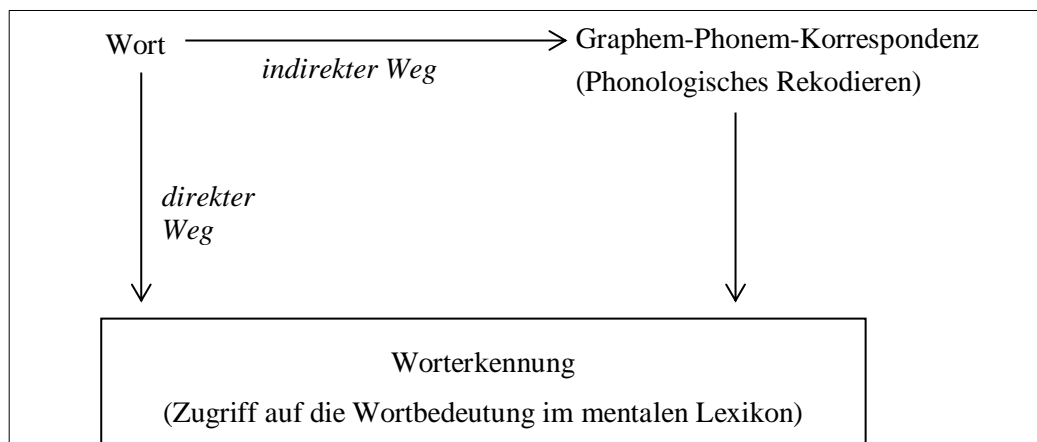


ten Merkmale im Vergleich zum Originaltext, der nicht nach den Verständlichmachern ausgelegt war, „alle Intelligenz- und Bildungsgruppen [...] gleichermaßen“ (Langer et al. 2011: 200) profitieren. Allerdings wurde hier nicht auf Menschen mit Down-Syndrom oder generell auf die Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten eingegangen. Da Leichte-Sprache-Texte für eine spezifische Zielgruppe ausgelegt sind, die „insgesamt über wenig textuelles und gegenstandbezogenes Vorwissen verfügen“ (Bredel & Maaß 2016: 135), muss dies auch in der Textgestaltung berücksichtigt werden. Die Ausführungen von Langer et al. (2011) sind dennoch weitgehend in dem Konzept der Leichten Sprache wiederzufinden (vgl. Winter 2014: 34; Wilke 2016: 91 f.). In Kapitel 3.5 werden die Parallelen und Unterschiede benannt.

### **3.3.2 Der Rezipient**

Nicht nur der Text beeinflusst das Leseverständnis, sondern auch die persönlichen Faktoren des Lesers, zu denen beispielsweise Müdigkeit, Ablenkung, Sehprobleme, Interessen, Kompetenzen, Motivation, Lesefertigkeit und Vorwissen zählen (vgl. Fischer 2011: 114; Winter 2014: 39). Die Aufgabe des Verfassers ist es daher, den Text soweit wie möglich an die Adressatengruppe anzupassen. Hierzu benötigt er Informationen über das Vorwissen und die (Lese-)Kompetenz der jeweiligen Zielgruppe eines Textes, damit sowohl eine Über- als auch eine Unterforderung des Lesers vermieden werden kann (vgl. Kupke & Schlummer 2010: 69). Bei der Adressatengruppe eines Textes handelt es sich jedoch meist um eine heterogene Gruppe. Selbst wenn ausschließlich Personen mit Down-Syndrom angesprochen werden würden, verfügen diese über ein sehr unterschiedliches Vorwissen und über unterschiedliche (Lese-)Kompetenzen. Daher sollte sich der Verfasser an den Lesern mit den voraussichtlich geringsten Voraussetzungen orientieren. Nur dann kann sichergestellt werden, dass der Text von allen Adressaten verstanden wird. Dennoch ist zu beachten, die Leseanforderungen nicht zu gering zu halten, da es dadurch zu einer Unterforderung auf Seiten des Lesers kommen kann, welche die Lesemotivation negativ beeinflusst (vgl. Winter 2014: 39). Es wird folglich deutlich, dass es eine schwierige – wenn nicht sogar unmögliche – Aufgabe ist, einen Text so zu gestalten, dass kein Leser unter- oder überfordert ist.

Im Folgenden wird auf das Leseverständnis auf Wort, Satz und Textebene auf Seiten des Lesers eingegangen, wobei vor allem Unterschiede zwischen geübten und ungeübten Lesern aufgezeigt werden. Bei der Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten (vgl. Kapitel 3.4) wird davon ausgegangen, dass auch sie tendenziell eher die Kompetenzen von ungeübten Lesern aufweisen (vgl. Bredel & Maaß 2016, 119 f.). Auch Menschen mit Down-Syndrom lassen sich aufgrund ihres kognitiven (vgl. Kapitel 2.5.4) und sprachlichen (vgl. Kapitel 2.6) Profils sowie eventuell wegen eines Mangels an Leseunterricht in der Schule (vgl. Kapitel 2.6.7.2) meist eher der Gruppe der ungeübten Lesern zuordnen.<sup>17</sup>



**Abb. 3:** Das Zwei-Wege-Modell von Coltheart (vgl. Breitenbach & Weiland 2010: 15)

Das Leseverständnis unterscheidet sich bei ungeübten und geübten Lesern stark. Bereits auf der Wortebene kann es zu Unterschieden kommen. Nach dem *Zwei-Wege-Modell* von Coltheart (siehe Abb. 3) hat der geübte Leser bei bekannten Wörtern über das Schriftbild direkten Zugriff auf den Eintrag im mentalen Lexikon<sup>18</sup> und somit auf die Wortbedeutung. Wenn dieser direkte Zugriff nicht gelingt, was bei ungeübten Lesern häufiger der Fall ist als bei geübten Lesern, muss das Wort Buchstabe für Buchstabe über die Graphem-Phonem-Korrespondenz erschlossen werden. Dies wird auch als *phonologisches Rekodieren* bezeichnet (vgl. Breitenbach & Weiland 2010: 14 f.; Günther 2007: 25). Für das Lesen über den indirekten Weg benötigen die Leser mehr Zeit und Anstrengung (vgl. Günther 2007: 25). Da der direkte Weg, bei dem die Leser über

<sup>17</sup> Hierbei ist es allerdings wichtig, die einzelnen Personen mit Down-Syndrom nicht zu unterschätzen, da die Leseleistungen durchaus auch besser ausgebildet sein können.

<sup>18</sup> In dem mentalen Lexikon sind lexikalische Einheiten (z. B. Wörter), über die eine Person verfügt, in organisierter Weise enthalten (vgl. Kannengieser 2012: 198; Rothweiler & Kausche 2007: 42).

das Schriftbild direkt auf die Wortbedeutung zugreifen, folglich weniger Zeit beansprucht, können geübte Leser i.d.R. quantitativ mehr Wörter in der gleichen Zeit erlesen als ungeübte Leser (vgl. Bredel & Maaß 2016: 119 f.; Günther 2007: 25). Zudem nutzen geübte Leser den Satzkontext, was ihnen einen weiteren Vorteil bezüglich der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses verschafft (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 45).

Für das Leseverständnis auf der Satzebene müssen die einzelnen erlesenen Wörter miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Breitenbach & Weiland 2010: 15). „Ungeübte Leser entziffern in linearer Abfolge einzelne Wörter, bevor sie sie syntaktisch integrieren“ (Bredel & Maaß 2016: 120). Dieses langsame Einzelwortlesen beansprucht das Arbeitsgedächtnis stark und hat Auswirkungen auf das Leseverständnis, da allein für den Perzeptionsprozess viele Ressourcen benötigt werden, die dann an anderer Stelle, wie dem Verstehen oder Behalten von Informationen, nicht mehr zur Verfügung stehen (vgl. Bredel & Maaß 2016: 120 f.). Hierdurch fällt ihnen das sinnentnehmende Lesen auf Ebene des Satzes sehr schwer. Vor allem komplexe und lange Sätze erschweren dem Leser das Verstehen des Inhalts eines Satzes. Das Satzverständnis ist jedoch wiederum Voraussetzung für das Textverständnis, denn die Leser müssen die Informationen, die sie aus dem Satz entnommen haben, satzübergreifend integrieren (vgl. Bredel & Maaß 2016: 121; Breitenbach & Weiland 2010: 17). Wenn erlesene Wörter nur sehr langsam verarbeitet und zu Sätzen zusammengesetzt werden können, ist es zwar möglich, die Bedeutung der Wörter und Sätze zu verstehen, ein sinnentnehmendes Lesen des Textes ist dadurch aber nicht gewährleistet (vgl. Bredel & Maaß 2016: 121).

Darüber hinaus spielt auch das Vorwissen für das Leseverständnis und für das Behalten der Informationen eine entscheidende Rolle, weil die erlesenen Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden. Hierbei ist sowohl Vorwissen zu dem Thema als auch sprachliches Vorwissen und Wissen über verschiedene Texttypen hilfreich (vgl. Bredel & Maaß 2016: 121 ff.).

### **3.3.3 Zwischenfazit**

Zusammengefasst lässt sich Folgendes festhalten: Es gibt auf Ebene der Leserlichkeit, Lesbarkeit und Lesefreundlichkeit bestimmte Merkmale, die einen Text leserlicher und verständlicher machen. Leichte Sprache ist – wie sich in

Kapitel 3.5 zeigen wird – an den dargestellten Erkenntnissen zur Verbesserung der Leserlichkeit, Lesbarkeit und Lesefreundlichkeit angelehnt. Da Leichte Sprache eine spezifische Zielgruppe (vgl. Kapitel 3.4) vor Augen hat, deren Welt- und Textwissen meist unterdurchschnittlich ausgeprägt ist und die eher der Gruppe der ungeübten Leser zuzuordnen sind, müssen in Leichte-Sprache-Texten die Kriterien teilweise strenger eingehalten werden; teilweise sind auch weitere Hilfestellungen, wie beispielsweise Wortdefinitionen, erforderlich (vgl. Bredel & Maaß 2016: 138). Insgesamt bieten die dargestellten Erkenntnisse aber eine gute Grundlage für die Leichte Sprache. Im Folgenden wird die Zielgruppe von Leichter Sprache vorgestellt.

### **3.4 Zielgruppen**

Zu der primären Zielgruppe von Leichter Sprache gehören Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 16). Da Menschen mit Down-Syndrom meist eine geistige Behinderung aufweisen, zählen folglich auch sie zur der primären Zielgruppe. Nach Bredel und Maaß (2016: 140) zählen daneben auch Menschen, die von Demenz, prälingualer Gehörlosigkeit<sup>19</sup>, Aphasie<sup>20</sup> oder funktionalem Analphabetismus<sup>21</sup> betroffen sind, zur primären Zielgruppe von Leichter Sprache. Leichte-Sprache-Texte sind auch immer für Menschen geeignet, die nicht lesen können, denn sie können sich die Texte von einer anderen Person vorlesen lassen oder ein Vorleseprogramm am Computer verwenden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 100).

Über diese primäre Zielgruppe hinaus können auch Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben oder mit (vorübergehend) geringen Deutschkenntnissen von Leichter Sprache profitieren. Leichte-Sprache-Texte können beispielsweise erst seit kurzem in Deutschland lebenden Menschen den Ein-

---

<sup>19</sup> Als prälingual gehörlos werden Menschen bezeichnet, die von Geburt an gehörlos sind oder gehörlos wurden, bevor der Spracherwerb abgeschlossen war (vgl. Maaß 2015: 17).

<sup>20</sup> Aphasie ist eine Sprachstörung die auf eine Schädigung des Gehirns zurückzuführen ist. Es kann hierbei sowohl die Sprachproduktion als auch die Sprachrezeption beeinträchtigt sein (vgl. Bartels 2011: 212; Tesak 2006: 2).

<sup>21</sup> Funktionaler Analphabetismus liegt vor, wenn Personen trotz angemessener Beschulung standardsprachliche Texte nicht sinnentnehmend lesen können. Hierzu zählen teilweise auch paralingual gehörlose Menschen sowie Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung (vgl. Maaß 2015: 17; Bredel & Maaß 2016: 167).

stieg in die neu zu erlernende Sprache erleichtern (vgl. Maaß 2015: 18; Bredel & Maaß 2016: 140; Stefanowitsch 2014: 1; Lebenshilfe Bremen 2013: 17).

Allgemein formuliert sind Texte in Leichter Sprache für alle Menschen geeignet „denen standardsprachliche oder fachsprachliche Texte Probleme bereiten“ (Maaß 2015: 14), da sich viele Menschen unter anderem bei Gesetzen, Verträgen oder Steuererklärungen über zu schwere Sprache und damit einhergehenden Verständnisproblemen ärgern (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 17). Inhalte sollen in Leichter Sprache daher so vermittelt werden, dass sie von allen Menschen verstanden werden können (vgl. Aichele 2014: 1). Texte in Leichter Sprache können somit einer Vielzahl von Menschen – oder sogar allen Menschen – die Möglichkeit bieten, sich Informationen und Wissen zu Themen oder Diskursen anzueignen, die ihnen bisher verschlossen waren (vgl. Aichele 2014: 1).

Leichte Sprache richtet sich folglich an eine sehr heterogene Zielgruppe (vgl. Stefanowitsch 2014: 1; Bredel & Maaß 2016: 141). Dennoch müssen Übersetzer bzw. Verfasser versuchen, die Texte so aufzubereiten, dass sie primär für Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung verständlich sind (vgl. Winter 2014: 40).

### **3.5 Die Regeln**

Für Leichte Sprache gibt es verschiedene Regelwerke. Die BITV 2.0 (2011) enthält in der Anlage Vorgaben für die Gestaltung von Texten in Leichter Sprache, die Forschungsstelle Leichte Sprache an der Universität Hildesheim hat ein Regelbuch veröffentlicht (vgl. Maaß 2015) und auch Inclusion Europe hat Regeln formuliert (vgl. Inclusion Europe 2009). Am weitesten verbreitet ist jedoch das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (vgl. Maaß 2015: 27), welches online frei zugänglich ist und in Leichter Sprache verfasst wurde (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013b). Außerdem sind sie in dem Buch *Leichte Sprache – Die Bilder* der Lebenshilfe Bremen (2013: 63-102) zu finden.

Im Folgenden werden die Regeln für Leichte Sprache dargelegt und es wird untersucht, ob diese den Menschen mit Down-Syndrom das Verstehen von Texten erleichtern. Für diese Ausführungen wird das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache herangezogen, da das Netzwerk maßgeblich für die Entwicklung von Regeln für Leichte Sprache verantwortlich ist (vgl. Maaß 2015: 20).

Es wird hierbei auf die Regeln bezüglich der *medialen und visuellen Gestaltung*, der *Schriftzeichen*, der *Morphologie*, der *Lexik*, der *Syntax*, der *Semantik* und des *Textes* eingegangen. Ergänzt werden diese Ausführungen durch das Regelbuch für Leichte Sprache von Maaß (2015), welches von der Forschungsstelle Leichte Sprache an der Universität Hildesheim herausgegeben wurde, da dieses das zur Zeit aktuellste Regelbuch ist und die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache kritisch betrachtet und erweitert. Außerdem versucht Maaß (2015) das aus der Praxis heraus entstandene Konzept der Leichten Sprache in einen wissenschaftlichen Kontext einzubetten (vgl. Maaß 2015: 10 f.). Insgesamt richten sich die Regeln primär an schriftsprachlich verfasste Texte, viele sind aber auch auf die Mündlichkeit zu übertragen. In einem anschließenden Zwischenfazit werden für diese Arbeit zentrale Aspekte zusammenfassend dargestellt.

Den Regeln übergeordnet gilt, dass die Texte die Verständlichkeit erhöhen sollen. Maaß (2015: 85) formuliert: „Verständlichkeit schlägt im Zweifel andere Kriterien“. Hierzu kann beispielsweise eine gendergerechte Sprache gehören, die die Nennung der weiblichen und männlichen Personenbezeichnung vorsieht, aber teilweise das Verständnis von Texten erschwert (vgl. Maaß 2015: 85). Außerdem ist anzumerken, dass Leichte Sprache kein starres Konzept ist, sondern – wie Sprache im Allgemeinen – einem ständigen Wandel unterliegt und daher immer wieder weiterentwickelt werden muss (vgl. Winter 2014: 34).

### **3.5.1 Mediale und visuelle Gestaltung**

#### **3.5.1.1 Allgemeines**

Bezüglich der medialen und visuellen Gestaltung von Texten in Leichter Sprache legt das Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (2013a) nahe, dass eine Schrift gewählt werden soll, die gerade ist und keine Serifen<sup>22</sup> aufweist. Die Schriftart *Arial* oder *Verdana* werden beispielsweise als geeignete Schriftarten ausgewiesen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 86). Inwieweit eine serifenlose Schrift das Leseverständnis erleichtert, wurde bisher jedoch noch nicht untersucht (vgl. Maaß 2015: 144). Die Schrift sollte mindestens Schriftgröße 14 betragen und der Zeilenabstand auf 1,5 eingestellt werden (vgl. Netzwerk

---

<sup>22</sup> „Serifen sind kleine Haken und Schwünge an den Buchstaben“ (Maaß 2015: 52).

Leichte Sprache 2013a: 87). Vor allem die große Schrift und der große Zeilenabstand können die Perzeption eines Textes erleichtern und sind für Menschen mit Down-Syndrom geeignet, da diese häufig eine Sehstörung aufweisen (vgl. Kapitel 2.5.2) und durch eine große Schrift die Buchstaben besser erkennen können.

Um etwas hervorzuheben, wird für Leichte Sprache der Fettdruck empfohlen (vgl. Maaß 2015: 144; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 93). Außerdem ist es möglich einen Rahmen zu setzen, den Hintergrund hell zu hinterlegen oder eine andere dunkle Schriftfarbe zu verwenden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 93). Hervorhebungen erleichtern es den Lesern, wesentliche Inhalte zu erkennen (vgl. Langer et al. 2011: 24). Da die Aufmerksamkeitssteuerung von Menschen mit Down-Syndrom häufig beeinträchtigt ist (vgl. Kapitel 2.5.4; Aktaş 2012a: 144), erscheint das Hervorheben von Schlüsselwörtern besonders sinnvoll.

Hinsichtlich des Zeilenlayouts ist darauf zu achten, dass jeder neue Satz in einer neuen Zeile steht (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 89), dadurch kann „der gesamte Satz [...] auf einer Zeile erfasst werden“ (Maaß 2015: 54). Dies ist vor allem für ungeübte Leser hilfreich, da Zeilensprünge ihnen häufig Schwierigkeiten bereiten (vgl. Maaß 2015: 54). Wenn ein Satz über eine Zeile hinausgeht, sollte die Zeilentrennung nach Sinngruppen erfolgen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 90). Worttrennungen am Ende einer Zeile sollten unterlassen werden, da diese die Wahrnehmung des Wortes als Ganzes erschweren (vgl. Maaß 2015: 54; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 89). Diese Regeln zur Worttrennung und zum Zeilenumbruch gehen mit den in Kapitel 3.3.1.1 dargestellten Aspekten für eine hohe Leserlichkeit von Texten einher. Darüber hinaus sollten Sätze und Absätze nicht über einen Seitenumbruch hinausgehen, sondern zusammen bleiben. Es sollte daher stets eine neue Seite angefangen werden, wenn ein Satz oder Absatz nicht mehr auf eine Seite passt (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 89 f.).

Texte und Überschriften sollten linksbündig formatiert sein, wodurch der Abstand zwischen jedem Wort und jedem Buchstaben gleich bleibt (vgl. Stefanowitsch 2014: 1; Winter 2014: 45; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 88 f.). Absätze und Überschriften sind insgesamt erwünscht und sollten häufig vorkom-

men (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 91). Dadurch werden die Texte – wie aus den Erkenntnissen der Verständlichkeitsforschung herausgeht – leichter verständlich und übersichtlicher (vgl. Maaß 2015: 56). Auch Aufzählungszeichen und das Einrücken von Erklärungen oder Beispielen sind Mittel der Leichten Sprache, welche die Übersichtlichkeit der Texte maximieren soll (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 93; Maaß 2015: 14).

Es sollte für Leichte-Sprache-Texte ein helles, dickes und mattes Papier sowie eine dunkle Schrift verwendet werden. Dickes Papier verhindert, dass der Text auf der Rückseite durchscheint und mattes Papier spiegelt weniger als glänzendes Papier (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 94 ff.). Wenn das Papier mindestens 80 Gramm wiegt, ist zudem ein leichteres Umblättern der Seiten möglich, was vor allem Menschen zugutekommt, deren handmotorische Fähigkeiten beeinträchtigt sind (vgl. Bredel & Maaß 2016: 93) – wie es bei Menschen mit Down-Syndrom häufig der Fall ist (vgl. Kapitel 2.5.2).

Die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache zur medialen und visuellen Gestaltung von Texten sind größtenteils sehr sinnvoll, da viele der in Kapitel 3.3.1.1 beschriebenen Aspekte, die zu einer guten Leserlichkeit von Texten beitragen, berücksichtigt werden und die Regeln gleichzeitig an die Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten angepasst sind. Hierzu zählt beispielsweise die vergrößerte Schrift. Auch lassen sich Parallelen zu dem Parameter *Gliederung/Ordnung* des Hamburger Verständlichkeitsmodells (vgl. Kapitel 3.3.1.3), vor allem bezüglich der Gliederung des Textes in Absätze und des Kennzeichnens von wesentlichen Inhalten durch Hervorhebungen, erkennen. Für Menschen mit Down-Syndrom kann eine optimale mediale und visuelle Gestaltung eine Hilfe darstellen, da sie die Perzeption erleichtern und das Arbeitsgedächtnis entlasten kann. Somit stehen dem Leser mehr Ressourcen zur Verfügung, um den Inhalt des Textes zu erfassen (vgl. Bredel & Maaß 2016: 124, 138).

### **3.5.1.2 Die Verwendung von Bildern**

Um den Lesern von Texten in Leichter Sprache die Möglichkeit zu geben, die Informationen über unterschiedliche Codes aufzunehmen, werden die Inhalte in Leichte-Sprache-Texte durch Visualisierungen unterstützt (vgl. Maaß 2015: 58, 146). Ein Missverständnis wäre es, die Bilder im Bereich der Ästhetik anzuordnen, denn sie sollen den Text nicht verschönern, sondern zu einem besse-



ren Textverständnis beitragen und das Behalten des Textes erleichtern (vgl. Maaß 2015: 146). Die Bilder sollen scharf und eindeutig sein und nicht als Hintergrundbilder eingesetzt werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 97 f.), weil dadurch die Leserlichkeit erschwert werden würde und der Text das Bild verdecken würde (vgl. Maaß 2015: 147). Symbole sollen nicht verwendet werden, da ihre Beziehung zu dem Zeichenträger arbiträr ist und sie deshalb erst erlernt werden müssen (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 105). Eine Kenntnis von Symbolen kann daher nicht vorausgesetzt werden. Stattdessen sind vor allem ikonische Zeichen sinnvoll, da sie eine Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten aufweisen. Auch Stadtpläne, Piktogramme, Diagramme oder Grafiken können eingesetzt werden, um einen Sachverhalt verständlicher zu machen (vgl. Maaß 2015: 146). Insgesamt ist bei der Wahl der Visualisierungen besonders darauf zu achten, dass diese nicht primär für Kinder, sondern für Erwachsene geeignet sein sollen (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 105). Die Lebenshilfe Bremen (2013) hat in ihrem Buch und der dazugehörigen DVD Bilder zu verschiedenen Themenbereichen entworfen, die thematisch geordnet sind und für die Erstellung von Texten in Leichter Sprache verwendet werden können.

Die Visualisierungen sind besonders sinnvoll, wenn sie „zentrale oder schwierige Konzepte“ (Maaß 2015: 81) des Textes veranschaulichen. Dadurch ermöglichen sie dem Leser, die Inhalte besser zu verstehen. Zudem werden wichtige Informationen durch die zusätzliche Visualisierung nicht so leicht übersehen (vgl. Maaß 2015: 80). Da Menschen mit Down-Syndrom „visuelle Lerner“ (Aktaş 2012a: 157) sind, scheint für sie die visuelle Unterstützung besonders geeignet. Der Text und die Bilder werden darüber hinaus simultan dargeboten, wodurch sie von Menschen mit Down-Syndrom leichter verarbeitet werden können (vgl. Kapitel 2.5.4).

### **3.5.2 Schriftzeichen**

In Bezug auf die Schriftzeichen wird die Regel festgelegt, Zahlen als Ziffern und nicht als Zahlenworte darzustellen (z. B. 7 statt *sieben*) und arabische Zahlen zu verwenden, da diese bekannter sind (vgl. Bredel & Maaß 2016: 40; Maaß 2015: 40; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 75 ff.). Hohe Zahlen und Prozentzahlen sowie weit zurückliegende Jahreszahlen sollen vermieden werden, weil sie schwer zu erfassen sind (vgl. Maaß 2015: 41). Die hohen Zahlen

können durch ungefähre Angaben (z. B. *viele, wenige, lang, kurz, einige* oder *weit*) ersetzt werden und für weit zurückliegende Jahreszahlen werden vom Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 75) Umschreibungen, wie z. B. *vor langer Zeit* oder *vor mehr als 100 Jahren*, vorgeschlagen. Dennoch ist nach Maaß (2015: 41 f.) ein generelles Verbot von hohen Zahlen und Prozentzahlen sowie weit zurückliegenden Jahreszahlen nicht möglich, da sie kontextabhängig (z. B. in Steuererklärungen oder Geschichtsbüchern) erforderlich seien. Die Zahlen könnten in diesen Fällen beispielsweise aufgerundet oder abgerundet und Prozentzahlen durch Kreisdiagramme verdeutlicht werden (vgl. Maaß 2015: 42).

Bei der Schreibung von Zeitangaben sollte das Jahr immer ausgeschrieben werden (z. B. 2010 statt 10) und die Null sollte, wenn sie die Funktion eines Platzhalters einnimmt, weggelassen werden (z. B. 5.9.2010 statt 05.09.2010; vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 78 f.). Werden Telefonnummern in den Texten aufgeführt, sollten diese keine Klammern oder Schrägstriche enthalten, damit sie unverändert für das Telefonieren übernommen werden können. Zur besseren Lesbarkeit ist es sinnvoll, die Zahlen durch Leerzeichen abzutrennen und in kleineren Blöcken zusammenzufassen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 79). Eine Nummer könnte wie folgt aufgeschrieben werden: „0 55 44 33 22 11“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 79).

Sonderzeichen sind nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 80) zu vermeiden. Trotzdem werden einige Sonderzeichen, wie z. B. das Fragezeichen, der Punkt und der Doppelpunkt, auch von dem Netzwerk Leichte Sprache bei Leichte-Sprache-Texten (2013a) verwendet:

„Ich kann Ihnen helfen.

Bitte sagen Sie mir:

Was wünschen Sie?“

(Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 81)

Anführungszeichen werden explizit als „schlecht“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 80) bezeichnet, obwohl sie die direkte Rede gut kennzeichnen können (vgl. Maaß 2015: 45 f.). Maaß (2015: 45 f.) plädiert daher dafür, dass der Punkt, das Frage- und das Ausrufezeichen, der Doppelpunkt und das Anführungszeichen eingesetzt werden dürfen, alle anderen Sonderzeichen aber vermieden werden sollten. Kommas werden in Leichte-Sprache-Texten in der Regel nicht verwendet, da Sätze nur eine Aussage enthalten sollen (vgl. Kapitel

3.5.5, Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 81). Anzumerken ist allerdings, dass selbst das Netzwerk Leichte Sprache Kommas verwendet:

„Sie dürfen Teile vom Text weg lassen,  
wenn diese Teile nicht wichtig sind.“

(Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 85)

Ist ein Sonderzeichen unabdingbar für einen Text, sollte es erklärt werden. Das Sonderzeichen § kann beispielsweise wie folgt erläutert werden:

„Ein Paragraf ist ein Teil in einem Gesetz.

Das Zeichen für Paragraf ist: §

Jeder Paragraf hat eine Nummer.“

(Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 80)

Die Regeln im Bereich der Schriftzeichen scheinen überwiegend sinnvoll. Vor allem helfen sie, Leichte-Sprache-Texte einheitlich zu gestalten und Verständnisschwierigkeiten, die durch die Verwendung von unbekanntem Sonderzeichen, hohen Zahlen, Prozentzahlen oder weit zurückliegenden Jahreszahlen auftreten könnten, vorzubeugen. In Bezug auf die Sonderzeichen erscheint es sinnvoll, den Punkt, das Frage- und das Ausrufezeichen, den Doppelpunkt und das Anführungszeichen als zulässige Sonderzeichen für Leichte-Sprache-Texte zu beschreiben (vgl. Maaß 2015: 45 f.).

### **3.5.3 Morphologie**

Im Bereich der Morphologie ist besonders die Regel zur Wortlänge auffällig. Hierbei wird gefordert, lange Komposita zu vermeiden und möglichst kurze Wörter zu bevorzugen, da kürzere Wörter das Lesen erleichtern (vgl. Maaß 2015: 96; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 70). Statt des Wortes „Omnibus“ sollte beispielsweise das Wort „Bus“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 70) verwendet werden. In der Verständlichkeitsforschung konnte belegt werden, dass für das Lesen von langen Wörtern mehr Zeit benötigt wird und dass es bei diesen zusätzlich vermehrt zu Segmentierungsproblemen kommen kann (vgl. Maaß 2015: 96). Da die Wortlänge die Verständlichkeit beeinflussen kann (vgl. Winter 2014: 41), ist die Vermeidung von langen Wörtern durchaus sinnvoll. Ist es in Leichte-Sprache-Texten dennoch unumgänglich, lange Komposita zu verwenden, sollten diese mit Bindestrichen voneinander abgetrennt werden. Beispielsweise sollte „Bundes-Gleichstellungs-Gesetz“ (Netzwerk Leichte

Sprache 2013a: 70) statt *Bundesgleichstellungsgesetz* geschrieben werden. Maaß (2015: 88 f.) merkt an, dass es in der deutschen Schriftsprache bereits Bindestrichkomposita wie beispielsweise „Lotto-Annahmestelle“ (Maaß 2015: 88) gebe und diese keine Erfindung der Leichten Sprache seien. Sie sieht es kritisch, die Regel der Bindestrichkomposita zu generalisieren und alle komplexen Komposita abzutrennen (vgl. Maaß 2015: 82, 89). Als Alternative schlägt sie den Mediopunkt vor, ein Punkt auf halber Versalhöhe, der statt des Bindestriches lange Komposita untergliedern sollte (vgl. Maaß 2015: 89). Statt „Bundes-Gleichstellungs-Gesetz“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 70) würde dann „Bundes·Gleichstellungs·Gesetz“ (Maaß 2015: 35) geschrieben werden.

Abkürzungen sollten in Leichte-Sprache-Texten vermieden und stattdessen ausgeschrieben werden (z. B. *das heißt* statt *d. h.*). Hierbei gibt es jedoch einige Ausnahmen, da teilweise die Abkürzungen geläufiger sind als die ausgeschriebenen Wörter. Hierzu zählen beispielsweise die Abkürzungen *LKW*, *ICE* oder *WC*. Bei Unsicherheiten bezüglich der Abkürzungen wird geraten, die Prüfer explizit zu befragen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 68-71). Maaß (2015: 98 f.) weist aber darauf hin, dass ein Unterschied zwischen Abkürzungen wie erstens *z. B.*, *usw.* oder *d. h.* und Abkürzungen wie zweitens *LKW*, *ICE* oder *WC* bestehe. Die Abkürzungen der ersten Kategorie müssen beim Lesen aufgelöst werden, da es sich hierbei um schriftbasierte Abkürzungen handelt. Dies erfordert eine Kenntnis der Abkürzungen, die bei den Mitgliedern der Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten nicht immer vorliegt, vor allem wenn sie bisher wenig Erfahrung mit schriftsprachlichen Texten gesammelt haben. Die Abkürzungen der zweiten Kategorie werden auch im mündlichen Sprachgebrauch verwendet und müssen beim Vorlesen eines Textes nicht aufgelöst werden. Es handelt sich bei diesen Wörtern somit um „bekannte Signalwörter“ (Maaß 2015: 98) oder „Kurzwörter“ (Maaß 2015: 99), deren Verwendung in Leichte-Sprache-Texten zulässig erscheint.

In Leichter Sprache sollte auf Genitivkonstruktionen weitgehend verzichtet werden und diese durch eine Periphrase mit *von* ersetzt werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 73). Dies ist nötig, weil der Genitiv schwerer verständlich ist, als die anderen Fälle. Zurückzuführen ist dies darauf, dass der Genitiv im Deutschen unterschiedlich gebildet werden kann und häufig ohne Präpositi-

on vorkommt (vgl. Maaß 2015: 105). Wird auf den Genitiv verzichtet und er durch eine Konstruktion mit *von* ersetzt, kann dies aber teilweise zu Verständnisproblemen führen (vgl. Bredel & Maaß 2016: 49 f.). Wenn z. B. die Genitivkonstruktion „die Wahl des Beirats“ (Hein 2015: 1) durch „die Wahl von dem Beirat“ (Hein 2015: 1) ersetzt wird, ist es nicht mehr eindeutig, ob der Beirat etwas wählt oder gewählt wird. Die Verständlichkeit der Auflösung des Genitivs sollte daher immer überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden. Teilweise eignen sich für die Umstellung auch andere Strukturen. So schlägt Maaß (2015: 107) vor, die Auflösung durch verbale Strukturen in Betracht zu ziehen. Die Genitivkonstruktion „die Wahl des Beirats“ könnte dann ersetzt werden durch: „Sie können den Beirat wählen“.

Weiter fordert das Netzwerk Leichte Sprache, dass auch der Konjunktiv vermieden werden sollte. Dies ist möglich, indem der Konjunktiv durch Konstruktionen mit *vielleicht* ersetzt wird. Beispielsweise könnte der Satz „Morgen könnte es regnen“ in „Morgen regnet es vielleicht“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 73) umformuliert werden. Allerdings ist es nicht immer möglich, den Konjunktiv durch *vielleicht* zu ersetzen. Die Übersetzer müssen deshalb häufig nach Alternativen suchen (vgl. Maaß 2015: 39).

Auch das Passiv sollte in Leichter Sprache vermieden werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 72). Dass Aktivsätze leichter verständlich sind als Passivsätze, liegt vor allem daran, dass der Handlungsträger in Aktivsätzen explizit benannt wird (vgl. Maaß 2015: 37).

Insgesamt präferiert die Leichte Sprache laut Maaß (2015: 76 f.) das analytische Prinzip: „»Analyse vor Synthese«, also die Verteilung von Funktionen auf mehrere Stellen im Satz, kann als ein Grundprinzip Leichter Sprache verstanden werden“ (Maaß 2015: 77). Daher sei es auch bei den Zeitformen empfehlenswert, statt des Präteritums das Perfekt zu verwenden (z. B. *er hat gesungen* statt *er sang*). Die Funktionen werden dadurch nicht in einem Wort gebündelt, sondern auf mehrere Wörter verteilt. Das Hilfsverb *hat* zeigt hierbei an, dass es sich um die dritte Person handelt, und das Partizip *gesungen* markiert die Vergangenheit und gibt die semantische Information an (vgl. Maaß 2015: 76). In dem Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (2013a) wird hierauf jedoch nicht eingegangen.

Die Regeln zur Morphologie scheinen für Leser mit Down-Syndrom besonders hilfreich zu sein. Kürzere Wörter erleichtern – wie im Kapitel 3.3.1.2 deutlich wurde – die Lesbarkeit und dadurch auch den Einfluss auf das Leseverständnis. Durch die Trennung von Komposita durch Bindestriche bzw. Mediopunkte kann bei längeren Wörtern der Zugriff auf die Wortbedeutung unterstützt werden, da die Worttrennungen das Segmentieren des Wortes erleichtern. Auch der Verzicht auf schriftbasierte Abkürzungen scheint sinnvoll, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese bekannt sind. Da die „grammatische Struktur [...] [von Menschen mit Down-Syndrom] insgesamt eine geringe Komplexität auf[weist]“ (Kumin 1994 zitiert nach Wilken 2014: 65) und ihnen grammatikalisch komplizierte Sätze Verständnisprobleme bereiten können (vgl. Wilken 2014: 191), ist die Vermeidung des Passivs und der Genitivkonstruktionen äußerst sinnvoll. Mögliche Verständnisschwierigkeiten oder Missverständnisse können so reduziert werden. Auch das von Maaß (2015: 77) angesprochene Prinzip „Analyse vor Synthese“ kann hilfreich sein, da grammatikalische Funktionen dadurch deutlicher markiert werden.

#### **3.5.4 Lexik**

Bezüglich der Wortwahl ist darauf zu achten, „einfache Wörter“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 68) zu verwenden, das heißt Wörter, die auch in der Umgangssprache gebraucht werden und den Lesern folglich bekannt sein dürften (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 69). Beispielsweise gilt das Wort *erlauben* nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 68) als ein einfaches und *genehmigen* als ein schweres Wort. Des Weiteren sollten Wörter verwendet werden, die etwas konkret benennen. So sollte z. B. „öffentlicher Nahverkehr“ durch „Bus und Bahn“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 68) ersetzt werden. Fach- oder Fremdwörter, die nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 69) auch zu der Kategorie der schweren Wörter zählen, sollten vermieden werden, da bereits ihre Aussprache und Schreibung den Lesern der Zielgruppe Probleme bereiten könnte (vgl. Maaß 2015: 97; Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 68 f.). Der Wortschatz von Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung ist häufig auf Wörter des „alltäglichen Lebens“ (Kupke & Schlummer 2010: 70) beschränkt, weshalb sich diese Regel als sehr wichtig erweist. Es ist dennoch nicht immer möglich, auf sogenannte schwere Wörter zu verzichten. Müssen schwere Wörter in einem Text verwendet wer-

den, beispielsweise weil sie für den Text zentral sind, sollten diese kenntlich gemacht und erklärt werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 69), wie im folgenden Beispiel der Terminus *berufliche Rehabilitation*:

„Herr Meier hatte einen schweren Unfall.

Jetzt lernt er einen anderen Beruf.

Das schwere Wort dafür ist:

**Berufliche Rehabilitation.**“

(Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 69, Hervorhebung im Original)

Die Unterscheidung zwischen einfachen und schweren Wörtern ist aber nicht immer eindeutig, weil Wörter im Hinblick auf die morphologischen Einheiten oder auch im Hinblick auf die Verständlichkeit einfach bzw. schwer sein können. Es wären empirische Studien erforderlich, um einfache und schwere Wörter für die Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten zu identifizieren (vgl. Maaß 2015: 32). Maaß (2015: 95) empfiehlt deshalb, hauptsächlich den Grundwortschatz zu verwenden.

Neben schweren Wörtern sollten auch Metaphern, wie z. B. „Raben-Eltern“ für „schlechte Eltern“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 74), vermieden werden, weil sie falsch verstanden oder wörtlich genommen werden könnten (vgl. Winter 2014: 41). Maaß (2015: 124 f.) kommentiert jedoch, dass Metaphern unerlässlich für Sprachen seien. So sei selbst der Terminus *Leichte Sprache* eine Metapher, denn Sprache könne nicht leicht – in Bezug auf Gewicht – sein. Daher expliziert Maaß (2015: 125) die Regel: „[Metaphern dürfen] verwendet werden, wenn sie unmittelbar einsichtig, also »transparent« sind, d. h. wenn sie mit unserer Lebenswelt verbunden und damit nachvollziehbar sind“. Um die Verständlichkeit zu erhöhen, können die Metaphern – wenn möglich – durch Vergleiche ersetzt werden: „Peter ist so stark wie ein Löwe“ statt „Er ist ein Löwe“ (Maaß 2015: 125).

Diese Regeln bezüglich der Lexik scheinen für Menschen mit Down-Syndrom sinnvoll zu sein, um ihnen vor allem das Wortverständnis und damit auch das Textverständnis zu erleichtern. Zwar besitzen Menschen mit Down-Syndrom besonders im passiven Wortschatz eine relative Stärke, das bedeutet aber nicht, dass sie den selben Wortschatzumfang haben wie ‚durchschnittliche‘ Menschen ohne Behinderung gleichen Alters (vgl. Kapitel 2.6). Wie bei allen Menschen kann es vor allem bei Fach- und Fremdwörtern sowie ungeläufigen Wör-

tern vermehrt zu Verständnisschwierigkeiten kommen, da die Wörter unter Umständen nicht bekannt sind. Es hängt vom jeweiligen Leser und dessen Wortschatzumfang ab, ob er die Wörter erworben hat oder nicht. Wird vorwiegend der Grundwortschatz verwendet, kann tendenziell vermieden werden, dass dem Leser ein Wort unbekannt ist oder er die Wortbedeutung nicht gänzlich erfasst. Um Verständnisproblemen oder Missverständnissen vorzubeugen, scheint es somit sinnvoll, schwere Wörter wie auch ungeläufige Metaphern zu vermeiden. Dadurch, dass schwere Wörter, die zentral für einen Text sind, verwendet und erklärt werden, hat der Leser zudem die Möglichkeit, seinen Wortschatz zu erweitern.

### **3.5.5 Syntax**

Ein zentraler Aspekt von Leichter Sprache ist, dass stets „kurze Sätze“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 81) verwendet werden sollen, die „nur eine Aussage“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 81) beinhalten. Damit diese Regel erfüllt werden kann, dürfen auch Teilsätze oder Phrasen durch einen Punkt vom Hauptsatz abgetrennt werden und am Satzanfang sind folgende Konnektoren zulässig: *und, oder, wenn, weil* und *aber* (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 82; Stefanowitsch 2014: 1). Maaß (2015: 47) kritisiert allerdings, dass diese Regel nicht mit den Regeln des Standarddeutschen einhergeht, was dazu führen könnte, dass Leichte Sprache abgelehnt wird. Zudem sei es keine Lösung, statt des Kommas einfach einen Punkt zu setzen, damit die Sätze kürzer werden, denn das Komma signalisiert, „dass das argumentative Gefüge noch nicht abgeschlossen ist“ (Maaß 2015: 47). Das Komma kann für das Leseverständnis daher durchaus relevant sein.

Der Satzbau soll in Leichter Sprache generell einfach gehalten sein (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 81). Das heißt, dass erst das Subjekt, dann das Prädikat und danach das Objekt folgen sollte (vgl. Maaß 2015: 47). Nach Maaß (2015: 108) ist die Satzgliedstellung *Subjekt-Prädikat-Objekt* aber nicht immer möglich bzw. sinnvoll, da sich durch eine Umstellung der Satzglieder auch der Schwerpunkt eines Satzes verlagern könne. Es sei demnach fraglich, ob die Satzgliedstellung in Leichter Sprache vorgeschrieben werden sollte.

Nominalisierungen sind nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 72) zu vermeiden und stattdessen sollte der Verbalstil bevorzugt werden. Als Beispiel



wird aufgeführt, dass der Satz: „Morgen wählen wir den Heim-Beirat“ besser ist als: „Morgen ist die Wahl zum Heim-Beirat“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 72). Auch Fragen im Text sollen vermieden werden, da die Leser sich durch diese eventuell dazu aufgefordert fühlen, antworten zu müssen. In Überschriften sind sie dagegen erlaubt (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 84). Diese Regel scheint nach Maaß (2015: 49) nicht sinnvoll, da es fraglich ist, wieso ein Unterschied zwischen den Überschriften und dem Text gemacht wird. Zudem verwendet das Netzwerk Leichte Sprache selbst Fragen im Text, um komplexe Satzgefüge aufzulösen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 81).

Für Menschen mit Down-Syndrom scheinen die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache im Bereich der Syntax überwiegend sinnvoll. Vor allem die kurzen Sätze können Menschen mit Down-Syndrom, denen „die Aufnahme und Verarbeitung längerer verbaler Informationen [...] [häufig] schwer[fällt]“ (Wilken 2009: 88), das Leseverständnis erleichtern. Kürzere Sätze und Zeilen tragen außerdem dazu bei, das Arbeitsgedächtnis zu entlasten (vgl. Tinker 1963: 86). Es ist aber darauf zu achten, diese Regel nicht einfach durch eine Ersetzung des Kommas durch einen Punkt umzusetzen, da dies das Leseverständnis nicht zwangsläufig erleichtern wird. Der Verfasser eines Leichte-Sprache-Textes sollte daher die Regeln für Leichte Sprache nicht einfach ‚blind‘ befolgen, vielmehr sollte er immer darauf achten, dass die Verständlichkeit oberste Priorität hat. Ein einfacher Satzbau ist für Leichte-Sprache-Texte sehr zentral, da er das Leseverständnis erleichtern kann. Inwieweit eine obligatorische Satzgliedstellung in Subjekt-Prädikat-Objekt vorgegeben werden sollte, bleibt allerdings fraglich. Sinnvoll wäre es, zu überprüfen, wie die Zielgruppe mit unterschiedlichen Satzgliedstellungen zurechtkommt (vgl. Maaß 2015: 108). Das Verfassen von Texten im Verbalstil erscheint sinnvoll, denn „Informationen verbal auszudrücken macht Texte verständlicher“ (Maaß 2015: 37). Hingegen wird kein Nutzen darin gesehen, Fragen im Text zu vermeiden, vor allem wenn sich dadurch komplexe Satzgefüge auflösen lassen.

### **3.5.6 Semantik**

Die wichtigste im Bereich der Semantik zu nennende Regel ist – wie bereits angesprochen –, dass jeder Satz nur eine Aussage enthalten darf (vgl. Netzwerk

Leichte Sprache 2013a: 81). Diese Regel ist entscheidend, da der Inhalt eines Satzes umso schwerer verstanden wird, je mehr Informationen ein Satz enthält (vgl. Winter 2014: 39). Des Weiteren sollen auch Negationen vermieden werden. Beispielsweise kann der Satz „Peter ist nicht krank“ in „Peter ist gesund“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 74) umformuliert werden. Jedoch ist dies nach Maaß (2015: 39) nicht immer möglich, denn die „Fähigkeit, Aussagen zu negieren, ist eine Grundfunktion von Sprache, die sich nicht wegregulieren lässt“. Da Negationen häufig übersehen werden, weil sie teilweise nur durch einen einzigen Buchstaben gekennzeichnet sind, wie z. B. in dem Satz: „Wir haben heute **keinen** Kuchen gebacken“ (Maaß 2015: 77, Hervorhebung durch JL), sollten sie durch einen Negationsmarker deutlich gemacht werden. Maaß (2015: 77) schlägt hierfür das Wort *nicht* vor, z. B.: „Wir haben heute **nicht** Kuchen gebacken“ (Maaß 2015: 77, Hervorhebung im Original). Das Wort *nicht* wird dabei fett gesetzt, damit es bestmöglich erkennbar ist. Das Prinzip „Analyse vor Synthese“ (Maaß 2015: 77), welches bereits angesprochen wurde, wird im Falle der Negation durch den Negationsmarker mit *nicht* nochmals deutlich.

Beide Regeln bezüglich der Semantik scheinen für Leser mit Down-Syndrom hilfreich zu sein, da sie es dem Leser erleichtern, den Inhalt eines Satzes richtig zu verstehen. Da es Menschen mit Down-Syndrom besonders schwerfällt, mehr als drei bis fünf Informationen vollständig zu behalten (vgl. Kapitel 2.5.4; Wilken 2009: 95 f.), ist es sinnvoll, dass jeder Satz nur eine Aussage enthalten soll. Dadurch wird es Menschen mit Down-Syndrom ermöglicht, den Inhalt der Sätze leichter zu erfassen.

### 3.5.7 Text

Die Leser sollen in Leichte-Sprache-Texten stets explizit angesprochen und gesiezt werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 83). Das Siezen der Leser zeigt, dass sie als erwachsene Menschen ernstgenommen werden (vgl. Maaß 2015: 49). Angemessen ist das Duzen der Leser nur dann, wenn ein Text Kinder als Zielgruppe anspricht oder der Verfasser des Textes die Leser persönlich kennt und diese auch im Alltag duzt (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 83).

Auf der Ebene des Textes ist nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 69) zudem darauf zu achten, für jeweils die gleichen Konzepte immer den gleichen Begriff zu verwenden, so soll beispielsweise innerhalb eines Textes nicht zwischen den Wörtern *Tablette* und *Pille* gewechselt werden. Eine große Wortvielfalt ist demnach nicht erwünscht, was dazu führen kann, dass die Leichte-Sprache-Texte eintönig wirken. Da das primäre Ziel von Leichter Sprache jedoch ist, Texte in Bezug auf die Verständlichkeit zu optimieren, ist diese Regel durchaus sinnvoll.

(Zwischen-)Überschriften sind – wie bereits in Kapitel 3.5.1 angesprochen – in Leichte-Sprache-Texten ausdrücklich erwünscht (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 91). Genauso wie eine klare Gliederung und ein verständlicher Aufbau können sie dazu beitragen, dass sich der Leser in einem Text besser zurechtfindet und der Text leichter lesbar wird (vgl. Winter 2014: 42). Am Ende des Textes kann zudem ein Glossar aufgeführt werden, in dem schwierige Wörter aufgelistet und erklärt werden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 69). Nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 84) sollte jedoch auf Verweise verzichtet werden. Maaß (2015: 50) nimmt hieran Kritik, da Verweise teilweise nötig seien, um Texte verständlicher zu machen. Es ist daher sinnvoll, Verweise einzusetzen, wenn sie das Textverständnis erleichtern.

Für Übersetzungen von standardsprachlichen Texten in Leichte-Sprache-Texte gilt, dass die Texte zwar verändert werden dürfen, der Sinn und der Inhalt aber mit dem Ausgangstext übereinstimmen muss. Das Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 85) zählt auf:

„Sie dürfen Dinge erklären.  
Dann versteht man sie besser.  
Sie dürfen Hinweise geben.  
Sie dürfen Beispiele schreiben.  
Sie dürfen die Reihen-Folge ändern.  
Sie dürfen Teile vom Text weg lassen,  
wenn diese Teile nicht wichtig sind.“

Es wird deutlich, dass zusätzliche Erläuterungen und Beispiele zulässig sind (vgl. Bredel & Maaß 2016: 115). Auch die Reihenfolge des Textes darf geändert werden. Dies ist beispielsweise notwendig, um Informationen in einem Text zu ordnen und um – wie vom Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 84) ge-

fordert – alles, „was zusammen gehört“ (Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 84), zusammenzuschreiben. Maaß (2015: 80) hält vor allem eine chronologische Darbietung der Informationen für wichtig. Verständlich wird dies, wenn man an ein Kochrezept denkt, denn auch hier sollten die einzelnen Schritte nacheinander benannt werden (vgl. Maaß 2015: 80). Texte in Leichter Sprache dürfen zudem inhaltlich verkürzt werden, solange die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (vgl. Abend 2014: 82). Das Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 85) merkt allerdings an, dass inhaltliche Verkürzungen mit der Prüfergruppe besprochen werden müssen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 85; Bredel & Maaß 2016: 114). Diese Regeln sind vor allem für die Übersetzer relevant, da sie den Ausgangstext häufig stark verändern müssen, um die Regeln für einen Leichte-Sprache-Text zu erfüllen und ihn bezüglich der Verständlichkeit für die jeweilige Zielgruppe zu optimieren.

Die Regeln bezüglich der Textgestaltung scheinen für Menschen mit Down-Syndrom sinnvoll. Vor allem durch eine gute Strukturierung von Texten, können kognitive Anforderungen insgesamt reduziert werden (vgl. Aktaş 2012a: 158), wodurch es den Lesern einfacher fällt, den Inhalt des Textes zu erfassen. Auch scheint es für Menschen mit Down-Syndrom, deren Denken häufig „sehr konkret und anschauungsgebunden“ (Wilken 2014: 40) ist, hilfreich, dass in Leichte-Sprache-Texten das Aufführen von zusätzlichen Beispielen erwünscht ist, da Beispiele ihnen das Verständnis erleichtern können. Das Siezen der Leser sollte eine Selbstverständlichkeit sein, da Leichte-Sprache-Texte primär erwachsene Leser ansprechen.

### **3.5.8 Zwischenfazit**

Es wurde deutlich, dass viele der Regeln des Netzwerks Leichte Sprache (2013a) Barrieren, die den Menschen mit Down-Syndrom das Verstehen von standardsprachlichen Texten erschweren, abbauen können. Zentrale Aspekte werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Die mediale und visuelle Gestaltung von Leichte-Sprache-Texten kann die Leserlichkeit<sup>23</sup> von Texten verbessern und dadurch das Arbeitsgedächtnis des Lesers entlasten. Die große Schrift und der Kontrast zum Hintergrund können

---

<sup>23</sup> Insgesamt gehen viele der Regeln zur medialen und visuellen Gestaltung von Leichte-Sprache-Texten mit den in Kapitel 3.3.1.1 dargestellten Aspekten zur Optimierung der Leserlichkeit einher.

Menschen mit einer Sehschwäche, zu denen Menschen mit Down-Syndrom häufig zählen, zugutekommen und das stärkere Papier kann bei motorischen Beeinträchtigungen der Hand, welche bei Menschen mit Down-Syndrom oftmals vorliegen, eine Hilfe darstellen. Zusätzlich kann die Verwendung von Visualisierungen das Textverständnis – vor allem bei schwierigen Konzepten – verbessern und Hervorhebungen können es dem Leser erleichtern, wesentliche Inhalte zu erkennen. Die Regeln zu den Schriftzeichen können vor allem Verständnisschwierigkeiten vorbeugen, die durch die Verwendung von für den Leser unbekanntem Schriftzeichen sowie durch hohe Zahlen, Prozentzahlen und weit zurückliegende Jahreszahlen entstehen können. Gleiches gilt im Bereich der Morphologie auch für die Ausschreibung von schriftbasierten Abkürzungen. Die Regeln zur Vereinfachung im Bereich der Morphologie, der Lexik, der Syntax und der Semantik können das Arbeitsgedächtnis des Lesers insgesamt entlasten und ihm somit das Erfassen des Inhalts erleichtern. Da es Menschen mit Down-Syndrom häufig schwerfällt, „längere oder kompliziertere grammatische Sätze zu verstehen und zu verarbeiten“ (Wilken 2014: 191), sind die Reduktion der Satzlänge sowie die Simplifizierungen im Bereich der Morphologie für sie äußerst hilfreich. Zudem beugen die Regeln Missverständnissen, die beispielsweise aufgrund von schwierigen morphologischen oder syntaktischen Strukturen oder durch Metaphern entstehen können, vor. Auch die Vermeidung von schweren, ungeläufigen und langen Wörtern sowie langen Sätzen kann das Leseverständnis enorm erleichtern. Dass die Verwendung von kurzen und gebräuchlichen Wörtern sowie von wenigen Wörtern pro Satz und eine geringe Satzkomplexität das Leseverständnis begünstigen, wurde bereits in den Ausführungen zur Lesbarkeit deutlich (vgl. Kapitel 3.3.1.2). Außerdem erinnern die Regeln an den Parameter der *Einfachheit* des Hamburger Verständlichkeitsmodell (vgl. Kapitel 3.3.1.3), der einen starken Einfluss auf das Leseverständnis hat. Für Leichte Sprache ist auch die Trennung von langen Komposita (entweder durch Bindestriche oder Mediopunkte) zentral, wodurch Segmentierungsproblemen vorgebeugt wird. Das von Maaß (2015: 77) geforderte Prinzip „Analyse vor Synthese“ erleichtert es dem Leser zusätzlich, morphologische und syntaktische Strukturen zu erkennen, da die Funktionen auf mehrere Stellen im Satz verteilt werden. Durch Wortdefinitionen von schweren und zentralen Wörtern kann der Leser darüber hinaus auch seinen Wortschatz

erweitern. Bezüglich der Regeln zu der Gestaltung von Texten in Leichter Sprache ist besonders zentral, dass die Leichte-Sprache-Texte eine hohe Strukturiertheit aufweisen sollen, wodurch es den Lesern erleichtert wird, den Inhalt zu erfassen. Die Forderung nach einer hohen Strukturierung des Textes erinnert an den Parameter *Gliederung/Ordnung* des Hamburger Verständlichkeitsmodells (vgl. Kapitel 3.3.1.3), welcher einen starken Effekt auf das Textverständnis hat.

Es wird somit deutlich, dass die Leichte-Sprache-Regeln sich insgesamt an denen in Kapitel 3.3 dargestellten Grundlagen zur Leseverständlichkeitsforschung und Textoptimierung orientieren und gleichzeitig an die spezifische Zielgruppe von Leichter Sprache angepasst sind. So fallen beispielsweise die von Langer et al. (2011) geforderten *anregende Zusätze* zugunsten der Maximierung der Verständlichkeit in der Leichten Sprache größtenteils weg (vgl. Bredel & Maaß 2016: 134). Insgesamt scheinen die Regeln der Leichten Sprache Menschen mit Down-Syndrom das Perzipieren und das Wort-, Satz- und Textverstehen zu erleichtern. Somit werden durch die Leichte-Sprache-Texte Barrieren, denen Menschen mit Down-Syndrom in standardsprachlichen Texten begegnen und die ihnen das Verstehen von Texten erschweren, abgebaut. Da Menschen mit Down-Syndrom, wenn ihnen etwas zu schwer erscheint, häufig ein „ausgeprägtes Vermeidungsverhalten“ (Wilken 2014: 42) aufweisen (vgl. Kapitel 2.5.5), sind Leichte-Sprache-Texte durchaus auch dazu geeignet, Menschen mit Down-Syndrom (wieder) für das Lesen zu begeistern bzw. zu motivieren. Dadurch, dass die Inhalte in den Leichte-Sprache-Texten verständlicher sind, können demnach unnötige Frustrationen vermieden werden, wodurch negative Einstellungen gegenüber dem Lesen reduziert werden können (vgl. Wilken 2009: 98 f., 2014: 36).

### **3.6 Die Erstellung von Leichte-Sprache-Texten**

Dieses Kapitel widmet sich der Erstellung von Leichte-Sprache-Texten und insbesondere von Leichte-Sprache-Übersetzungen. Hierbei werden zuerst Hinweise für die Übersetzungsarbeit gegeben und danach auf die Relevanz des Prüfens eingegangen. Im Anschluss wird die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Texterstellung reflektiert und zentrale Aspekte abschließend in einem Zwischenfazit dargestellt.

### **3.6.1 Hinweise für die Übersetzungsarbeit**

Für die Übersetzung eines Textes in Leichte Sprache sind drei Schritte notwendig: Erstens die Vorbereitungsphase, zweitens die Entwurfsphase und drittens die Überarbeitungsphase (vgl. Fix 2003: 9). Im Folgenden wird eine Übersicht über die Arbeitsschritte in den einzelnen Phasen der Texterstellung gegeben. Hierbei werden Ausführungen von Nonn (2015: 195-200) und Freyhoff et al. (1998: 11-15) aufgenommen. Es ist anzumerken, dass diese Schritte lediglich ein Vorschlag für die Erstellung einer Übersetzung in Leichte Sprache sind.

In der Vorbereitungsphase muss der Übersetzer die Zielgruppe und die Textsorte bestimmen und wesentliche Inhalte des Textes herausarbeiten (vgl. Nonn 2015: 196). Der Übersetzer sollte sich hierbei intensiv mit dem Ausgangstext auseinandersetzen und inhaltliche Schwerpunkte, Schlüsselstellen und -wörter identifizieren und den Aufbau des Textes nachvollziehen (vgl. Nonn 2015: 196). Es ist sinnvoll, bezüglich der Informationsauswahl und der inhaltlichen Reduktionen, Rücksprache mit Vertretern der Zielgruppe zu halten, damit „ihre Informationsbedürfnisse über dieses Thema befriedigt werden“ (Freyhoff et al. 1998: 12). Anschließend folgt die Entwurfsphase, in welcher der Verfasser den Ausgangstext anhand der Erkenntnisse aus der Vorbereitungsphase und unter Berücksichtigung der Regeln für Leichte Sprache in Leichte Sprache übersetzt (vgl. Freyhoff et al. 1998: 12; Nonn 2015: 197). In der darauffolgenden Überarbeitungsphase, wird der Text zuerst von Vertretern der Zielgruppe – die als Experten für Leichte Sprache angesehen werden (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 41) – auf Perzipierbarkeit und Verständlichkeit hin überprüft. Die Vertreter der Zielgruppe werden somit als Prüfer für die Leichte-Sprache-Übersetzung tätig. Ein persönliches Gespräch mit den Prüfern ist in der Überarbeitungsphase sehr zu empfehlen. Anschließend wird der Text von dem Übersetzer überarbeitet und daraufhin nochmals durch Vertreter der Zielgruppe überprüft. Gegebenenfalls kommt es zu einer erneuten Überarbeitung des Textes, wenn die Prüfer noch Verbesserungsvorschläge oder Verständnisprobleme haben (vgl. Freyhoff et al. 1998: 14 f.; Nonn 2015: 198 f.). Da die Prüfung bei der Erstellung eines Leichte-Sprache-Textes eine sehr wichtige Rolle einnimmt, soll im Folgenden hierauf genauer eingegangen werden.

### 3.6.2 Die Relevanz des Prüfens

Leichte-Sprache-Texte sollen nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 99) immer geprüft werden. Die Prüfung erfolgt durch Menschen mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung, da sie vom Netzwerk Leichte Sprache (2013a: 99) als Fachleute für Leichte-Sprache-Texte angesehen werden. Sie sollen feststellen, ob ein Text für die Zielgruppe verständlich ist. Ist den Prüfern etwas unverständlich, muss der Verfasser den Text nochmals überarbeiten (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013a: 99). Diese Verständlichkeitsprüfung durch die Vertreter der Zielgruppe wird auch von Inclusion Europe (2009: 9) gefordert. Sowohl das Netzwerk Leichte Sprache als auch Inclusion Europe haben ein Qualitätssiegel bzw. Prüfsiegel entwickelt (siehe Abb. 4 und 5), das verdeutlicht, dass der jeweilige Text in Leichter Sprache verfasst und von Menschen mit Lernbehinderung bzw. geistiger Behinderung überprüft wurde (vgl. Dworski 2015: 1; Netzwerk Leichte Sprache 2015a: 3).



**Abb. 4:** Qualitätssiegel des Netzwerks Leichte Sprache (Dworski 2015: 1)



**Abb. 5:** Prüfsiegel von Inclusion Europe (2009: 1)

Nach Maaß (2015: 59) ist es kritisch zu betrachten, dass nur Menschen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung die Prüfung durchführen sollen. Dieser Gedanke widerspreche dem Grundgedanken der Inklusion, auf dem die Leichte Sprache fundiert (vgl. Maaß 2015: 59). Zudem gibt es sehr große Unterschiede zwischen und innerhalb der Störungsbilder, die der geistigen Behinderung zugeordnet sind. Da die jeweiligen Prüfer somit jeweils sehr unterschiedliche „Fähigkeiten, Interessen und Erfahrungen“ (Winter 2014: 53) besitzen können, ist es nach Bredel und Maaß (2016: 151) nicht gerechtfertigt, „eine kleine Gruppe beliebiger Personen mit geistiger Behinderung“ einen Text beurteilen zu lassen. Die Prüfung könnte stattdessen durch „qualifizierte Personen durchgeführt werden“ (Bredel & Maaß 2016: 137), die sowohl linguistische als auch übersetzungswissenschaftliche Analysen anwenden (vgl. Maaß 2014). Die Forschungsstelle Leichte Sprache an der Universität Hildesheim bietet eine solche Prüfung an. Zudem werden die Texte auch von einer Verständlichkeitssoftware überprüft (vgl. Maaß 2014). Geprüfte Texte der For-



schungsstelle Leichte Sprache sind an dem Prüfsiegel „Leichte Sprache wissenschaftlich geprüft“ (Maaß 2014; siehe Abb. 6) zu erkennen. Maaß (2015: 167) hält es zudem für sinnvoll, in wissenschaftlichen Studien die Bedürfnisse der Mitglieder der Zielgruppe zu ermitteln. Sie spricht sich somit für eine „wissenschaftlich fundierte Basis“ (Maaß 2015: 167) aus, auf deren Grundlage „Texte für unterschiedliche Arten von Leseproblemen oder Einschränkungen gestaltet werden“ (Maaß 2015: 167).



**Abb. 6:** Prüfsiegel „Leichte Sprache wissenschaftlich geprüft“ (Maaß 2014)

In der Literatur besteht folglich weitgehende Einigkeit darüber, dass das Prüfen von Leichte-Sprache-Texten wichtig und sinnvoll ist, damit gewährleistet werden kann, dass die Texte verständlich sind. Die Autoren sind sich jedoch uneinig, ob die Prüfung von Vertretern der Zielgruppe durchgeführt werden sollte, denn unterschiedliche Leser können verschiedene subjektive Meinungen darüber haben, wann ein Text leicht verständlich ist (vgl. Kupke & Schlummer 2010: 70). Insgesamt wäre es wünschenswert, ein allgemeingültiges Gütesiegel für Leichte Sprache zu entwickeln, denn dass unterschiedliche Organisationen derzeit unterschiedliche Gütesiegel verwenden, die jeweils auf anderen Regeln basieren, ist äußerst problematisch und kann zu Verwirrungen führen (vgl. Kellermann 2014: 1). Persönliche Erfahrungen mit der Zielgruppenprüfung werden im folgenden Kapitel geschildert.

### **3.6.3 Reflexion der eigenen Texterstellung**

Um ein besseres Verständnis für Leichte Sprache und einen Einblick in die Übersetzungstätigkeit zu erhalten, wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Text in Leichte Sprache übersetzt (siehe Anhang 2: 115-117). Für die Übersetzung wurde ein Artikel der Frankfurter Neuen Presse (2016) als Ausgangstext verwendet (siehe Anhang 1: 114). In dem Artikel geht es um das Projekt „Barrierefreiheit kleiner Verkehrssituationen“. Ziel des Projektes ist, dass Bahnsteige in Hessen bis „2025 möglichst flächendeckend stufenfrei zu erreichen sind“ (Frankfurter Neue Presse 2016). Als Hilfsmittel für die Übersetzung wurde das *Wörterbuch für Leichte Sprache* (vgl. Wir vertreten uns selbst! 2001) und das Buch *Leichte Sprache – Die Bilder* (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013) herange-

zogen. Unter anderem wurde unter Zuhilfenahme dieser Bücher das Wort „Barriere“ erläutert und die korrekte Aussprache des Wortes festgehalten. Die Bilder stammen aus dem Buch *Leichte Sprache – Die Bilder* (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013). Geprüft wurde der Text von der Prüfgruppe der Lebenshilfe Heidelberg unter Leitung von Steffen Schwab (Mitarbeiter im Büro für Leichte Sprache in Heidelberg). Die Zielgruppe der Übersetzung sind Menschen mit Down-Syndrom. Insgesamt habe ich mich bei der Übersetzung an den Regeln Netzwerk Leichte Sprache (2013b) orientiert. Aus diesem Grund wurde auch der von Maaß (2015: 89) vorgeschlagene Mediopunkt nicht verwendet und stattdessen auf den Bindestrich für die Trennung langer Komposita zurückgegriffen – dies wurde auch von der Prüfgruppe der Lebenshilfe Heidelberg bevorzugt. Im Folgenden soll der Prozess des Übersetzens, bei dem ich nach den in Kapitel 3.6.1 dargestellten Schritten vorgegangen bin, reflektiert werden.

Zuerst wurde ein für die Übersetzung geeigneter Ausgangstext ausgewählt. Bereits bei der Themenauswahl des Textes bin ich mit der Lebenshilfe Heidelberg in Kontakt getreten, um nachzufragen, ob die Prüfer sich für den von mir ausgewählten Text interessieren. Anschließend habe ich mich intensiv mit dem Ausgangstext beschäftigt, um wesentliche Schlüsselstellen herauszuarbeiten. Diese Vorbereitungsphase war die Grundlage für die darauffolgende Entwurfsphase, in der ich den ersten Textentwurf angefertigt habe. Anfangs war es für mich vor allem ungewohnt und schwierig, einen Text ohne Nebensätze zu verfassen und auf bestimmte grammatikalische Strukturen wie beispielsweise das Passiv zu verzichten. Außerdem empfand ich es als eine besondere Herausforderung, den Zieltext nah am Ausgangstext auszurichten und gleichzeitig notwendige Veränderungen vorzunehmen, um den Text für die Zielgruppe optimal verständlich zu machen.

Nachdem ich einen ersten Übersetzungsentwurf angefertigt habe, wurde dieser von der Prüfgruppe der Lebenshilfe Heidelberg gelesen. Einzelne Textstellen wurden hierbei ausführlich diskutiert und vor allem der Inhalt des Textes wurde genau betrachtet und mit dem Ausgangstext verglichen. Ich hatte einige Inhalte des Ausgangstextes gekürzt, damit der Leichte-Sprache-Text nicht zu lang wird. Weil die Prüfgruppe aber möglichst alle Informationen, die auch im Ausgangstext angesprochen wurden, in der Leichte-Sprache-Übersetzung wiederfinden wollten, kritisierten sie das. Die Prüfgruppe äußerte darüber hinaus

viele weiterführende Gedanken zu den Inhalten der Texte, welche sie sich in der Übersetzung wünschten, die im Ausgangstext selbst aber nicht vorkamen. Beispielsweise kritisierte die Prüfgruppe, dass in dem Leichte-Sprache-Text unter Barrieren hauptsächlich Treppen verstanden werden und auf andere Barrieren nicht eingegangen wird. Als Beispiele nannten sie, dass Fahrkartenautomaten von Menschen mit Sehschwäche nicht bzw. nur schwer bedient werden können, dass Menschen mit Hörbeeinträchtigungen die Bahnhofsdurchsagen nicht hören können und dass Informationen in Leichter Sprache fehlen. Da dies jedoch auch im Ausgangstext nicht angesprochen wurde, habe ich in der Übersetzung darauf verzichtet. Dennoch ist in der Übersetzung auf Wunsch der Prüfgruppe folgendes eingefügt worden:

„An Bahn-Höfen gibt es auch andere Hindernisse.  
Um andere Hindernisse geht es in dem Projekt nicht.“  
(Anhang 2: 116)

Während der Prüfung des Textes wurde folglich viel darüber diskutiert, inwieweit der Ausgangstext erweitert aber auch gekürzt werden kann. Als problematisch sehe ich an, dass die Leichte-Sprache-Übersetzung letztlich optisch, durch die große Schrift und die Bilder, und in Bezug auf die Anzahl der Wörter<sup>24</sup> länger wurde als der Ausgangstext. In Kapitel 3.10 wird auf das Problem der Textlänge von Übersetzungen in Leichte Sprache nochmals genauer eingegangen. Bei vielen Textstellen waren sich die Prüfer zudem uneinig, durch welche sprachliche Umsetzung bestimmte Inhalte am besten verständlich werden. Beispielsweise wurde darüber diskutiert, ob die Zusammenfassung des Textinhalts zu Beginn oder am Ende des Textes stehen sollte. Auch bei vielen weiteren Details hatten die Prüfer entgegengesetzte Meinungen, unter anderem wie das Wort *Barriere* ausgesprochen wird (Ba-ri-jere oder Ba-jä-re) und welche sich der Lautsprache annähernde Umschrift in dem Leichte-Sprache-Text aufgeführt werden sollte. Es wurde letztlich die Schreibweise „Ba-jä-re“ gewählt, da auch die Lebenshilfe Bremen (2013: 138) diese Variante verwendet. Des Weiteren waren sich die Mitglieder der Prüfgruppe uneinig, ob nach der Definition des Terminus *Barriere* im weiteren Textverlauf das Wort *Hindernis* oder das schwerere Synonym *Barriere* verwendet werden sollte. Ich entschied mich letztlich für *Hindernis*, da es seitens der Prüfgruppe diesbezüglich weniger

---

<sup>24</sup> Der Ausgangstext umfasst 201 Wörter und die Leichte-Sprache-Übersetzung 235 Wörter.

Einwände gab. Es wird somit deutlich, dass die Prüfer subjektiv sehr unterschiedliche Meinungen darüber besitzen, wann ein Text verständlich ist. Nachdem die Prüfgruppe mir ein ausführliches Feedback zu meiner Übersetzung gegeben hat, habe ich den ersten Übersetzungsentwurf erneut überarbeitet und ihn abermals der Prüfgruppe zukommen lassen, welche nochmals Verbesserungsvorschläge aufführte. In einer Mail schrieb mir Steffen Schwab aus dem Büro für Leichte Sprache in Heidelberg:

„Ich sage immer, bei Leichter Sprache findet man immer Dinge, die man verbessern kann. Auch nach dem 10. Mal anschauen. Auch bei eigenen Texten, die man nach ein paar Wochen nochmal anschaut.“

Dieser Aussage kann ich nach meiner Übersetzungsarbeit nur zustimmen. Nicht nur die Prüfgruppe, sondern auch ich selbst habe immer wieder kleine Textstellen gefunden, die verständlicher geschrieben werden könnten.

### **3.6.4 Zwischenfazit**

Zusammengefasst kann für die Übersetzungsarbeit festgehalten werden, dass die Übersetzung eines Textes in Leichte Sprache inklusive der Prüfung und der Zusammenarbeit mit der Prüfgruppe ein sehr aufwendiger und zeitintensiver Prozess ist. Die Erstellung eines Dokuments in Leichter Sprache kann sich durch die Prüfung erheblich verzögern und gegebenenfalls auch mehr Kosten<sup>25</sup> in Anspruch nehmen (vgl. Winter 2014: 49). Meiner Meinung nach lohnen sich diese Mühen aber durchaus. Vor allem durch den persönlichen Kontakt mit der Prüfgruppe konnte ich viel darüber erfahren, welche Schwierigkeiten für Menschen mit Down-Syndrom beim Lesen von Texten entstehen können. Die Prüfgruppe berichtete mir beispielsweise, dass ihnen die Trennung langer Komposita durch Bindestriche, die große Schrift, der Verzicht auf schwere Wörter und die kurzen Sätze das Lesen enorm erleichtern. Auch finden sie es hilfreich, wenn schwere Wörter, die für einen Text relevant sind, mehrmals erklärt werden. In meiner Übersetzung empfanden sie vor allem das Wort *Barriere* als zentral. Auch wenn sich die Mitglieder der Prüfgruppe bei vielen Textstellen nicht immer einig waren, welche Variante am verständlichsten ist, halte ich die Prüfung durch diese für enorm wichtig. Die Prüfer haben Erfahrung mit dem Prüfen von Texten, sie bringen viele interessante und wichtige Gesichtspunkte

---

<sup>25</sup> Beispielsweise können Fahrtkosten zu den Prüfstellen sowie Kosten für die Zeitentschädigung der Prüfgruppe anfallen.

an und können insgesamt sehr gut beurteilen, ob ein Text für die Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten verständlich ist. Als problematisch sehe ich es an, dass die Leichte-Sprache-Übersetzung viel länger wird als der eigentliche Ausgangstext (vgl. Kapitel 3.10). Ich vermute, dass die Textlänge einige Leser abschrecken könnte, den Text zu lesen. Zudem kann der enorme Zeitaufwand für die Erstellung von Texten in Leichter Sprache auch Verfasser von Texten davon abhalten, die Texte ebenfalls in Leichter Sprache zur Verfügung zu stellen.

### **3.7 Die Wirksamkeit von Leichter Sprache**

Aufschlussreiche Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Leichter Sprache konnte Nonn (2015) in ihrer Doktorarbeit anhand einer Studie gewinnen. Hierbei wurde Menschen mit und ohne geistiger Behinderung eine Erzählung in Standarddeutsch und die jeweilige Leichte-Sprache-Übersetzung auditiv dargeboten (vgl. Nonn 2015: 207). Die Stichprobe bestand insgesamt aus 160 Probanden, die für die Studie in vier Gruppen unterteilt wurden (vgl. Nonn 2015: 208):

1. Gruppe: Menschen mit geistiger Behinderung, denen der Text in Standarddeutsch dargeboten wurde.
2. Gruppe: Menschen mit geistiger Behinderung, denen der Text in Leichter Sprache dargeboten wurde.
3. Gruppe: Menschen ohne geistige Behinderung, denen der Text in Standarddeutsch dargeboten wurde.
4. Gruppe: Menschen ohne geistige Behinderung, denen der Text in Leichter Sprache dargeboten wurde (vgl. Nonn 2015: 208).

Gleichzeitig zu der auditiven Darbietung des Textes wurde den Probanden ein Film gezeigt, der die Inhalte des Textes visualisierte (vgl. Nonn 2015: 219). Anschließend sollten die Probanden die Erzählung nacherzählen.

Nonn (2015) konnte feststellen, dass die „Probanden mit geistiger Behinderung [...] die Geschichte in Leichter Sprache signifikant besser“ (Nonn 2015: 298) nacherzählen, wodurch sie bestätigen konnte, „dass Leichte Sprache für Menschen mit geistiger Behinderung sowohl das Verständnis als auch das Behalten signifikant verbessert[...]“ (Nonn 2015: 330). Empirische

Untersuchungen, welche die Wirksamkeit von Leichter Sprache speziell für Menschen mit Down-Syndrom erforschen, fehlen derzeit. Es kann aber angenommen werden, dass sich die Ergebnisse der Studie von Nonn (2015) auf Menschen mit Down-Syndrom übertragen lassen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Probanden mit geistiger Behinderung in der Studie von Nonn (2015) im Bereich des Satz- und Textverständnisses einfache grammatikalische Strukturen verstehen konnten (vgl. Nonn 2015: 131 f.). Wie in Kapitel 2.6.2 dargelegt, trifft dies auch auf Menschen mit Down-Syndrom zu. Zudem wiesen die Probanden in der Studie von Nonn (2015) eine leichte bis mittlere Form der Intelligenzminderung auf (vgl. Nonn 2015: 131 f.), die auch bei Menschen mit Down-Syndrom häufig festzustellen ist (vgl. Kapitel 2.5.4). Nonn (2015: 131 f.) stellt außerdem die Vermutung auf,

„dass Menschen mit schwereren Formen geistiger Behinderung noch stärker von Leichter Sprache profitieren, da sie durch die größere kognitive Funktionseinschränkung stärker auf leicht verständliche Sprache angewiesen sind als die Untersuchungsgruppe.“

Dieser Annahme zufolge könnten auch Menschen mit Down-Syndrom, die stärker kognitiv eingeschränkt sind, von Leichter Sprache profitieren. Aber auch Menschen mit Down-Syndrom, die eine Lernbehinderung oder eine durchschnittliche Intelligenz aufweisen, können die Leichte-Sprache-Texte nutzen. Da Leichte Sprache ein Zusatzangebot darstellt und nicht zum Ziel hat, Texte in Standarddeutsch zu ersetzen, besteht auch immer die Möglichkeit, den Text in Standarddeutsch zu lesen oder die Texte parallel zu rezipieren (vgl. Kapitel 3.8.3). Somit könnten die Personen jeweils selbst entscheiden, welchen Text sie bevorzugen.

Nonn (2015: 298) konnte in ihrer Studie außerdem feststellen, dass Leichte-Sprache-Texte für Menschen ohne geistige Behinderung nicht signifikant besser verständlich sind:

„Ein signifikanter Effekt der Leichten Sprache zeigt sich in der Kontrollgruppe nicht. Probandinnen und Probanden ohne Behinderung erzählen die Geschichte in der Grundform und in Leichter Sprache gleich gut; es zeigt sich sogar eine leichte Tendenz zugunsten der Textversion in der Grundform.“

Jedoch ist dies kein Argument gegen Leichte Sprache, denn durch die Verfügbarkeit beider Textversionen können Leser jeweils wählen, welchen Text

sie bevorzugen, oder ob sie die Texte gar parallel rezipieren wollen. Somit ergibt sich durch Leichte-Sprache-Texte weder für Menschen mit als auch ohne Behinderung ein Nachteil, sondern vielmehr eine weitere Möglichkeit.

Auffällig an der Studie von Nonn (2015) ist, dass die Probanden die Texte nicht eigenständig gelesen haben, sondern ihnen die Texte auditiv dargeboten wurden. Es lässt sich daher vermuten, dass die Wirksamkeit von Leichter Sprache für verschiedene Rezeptionsweisen besteht: Die Texte können eigenständig gelesen oder von einer anderen Person vorgelesen werden. Außerdem können auch entsprechende PC-Programme genutzt werden, die die Texte vorlesen. Die Texte können aber auch in der mündlichen Interaktion mit einer anderen Person erschlossen werden (vgl. Bredel & Maaß 2016: 211). Einen Leichte-Sprache-Text in der mündlichen Interaktion zu verwenden, kann beispielsweise in einem Arztgespräch geschehen. Der Leichte-Sprache-Text würde dann als Hilfsmittel eingesetzt werden, um die Kommunikation zu erleichtern und das Verständnis vor allem auf Seiten des Patienten zu erhöhen (vgl. Bredel & Maaß 2016: 218). Es wird somit deutlich, dass Leichte Sprache zum einen nicht nur für Menschen, welche die Fähigkeit zum Lesen besitzen, geeignet ist und zum anderen nicht nur rein informative Situationen, sondern auch interaktive Kommunikationssituationen erleichtern kann. Folglich kann Leichte Sprache in vielen Situationen des Lebens Sprachbarrieren abbauen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Leichte Sprache für Menschen mit geistiger Behinderung ein wirksames Instrument darstellt, um „Verständigungsbarrieren abzubauen“ (Nonn 2015: 313). Daher plädiert auch Nonn (2015: 313) für die Verbreitung und Etablierung von Leichter Sprache.

### **3.8 Funktionen von Leichter Sprache**

Nachdem in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, dass Leichte Sprache sich eignet, um Kommunikationsbarrieren abzubauen, sollen in diesem Kapitel die Funktionen von Leichter Sprache dargestellt werden. Nach Bredel und Maaß (2016: 56 ff.) erfüllt Leichte Sprache drei wesentliche Funktionen:

1. Die Partizipationsfunktion
2. Die Lernfunktion
3. Die Brückenfunktion

Im Folgenden wird auf diese drei Funktionen genauer eingegangen. Die Ausführungen werden hierbei vor allem auf Menschen mit Down-Syndrom bezogen, allerdings treffen viele der Aspekte auch auf andere Personengruppen, wie z. B. auf Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung, zu. Wichtige Erkenntnisse werden abschließend in einem Zwischenfazit dargestellt.

### **3.8.1 Partizipationsfunktion**

Die für diese Arbeit wohl wichtigste Funktion von Leichter Sprache ist die „Partizipationsfunktion“ (Bredel & Maaß 2016: 56). Die Partizipationsfunktion lässt sich bereits aus den Motiven für die Entwicklung für Leichte Sprache ableiten:

„Entwickelt wurde Leichte Sprache zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren. Leitend war der Gedanke der Inklusion, das Informationsangebot so zu verändern, dass möglichst allen Gesellschaftsmitgliedern – unabhängig von ihren kognitiven oder sprachlichen Voraussetzungen – eine umfassende Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen möglich wird.“

(Bredel & Maaß 2016: 56)

Das Ziel von Leichter Sprache war es folglich von Beginn an, möglichst allen Gesellschaftsmitgliedern Partizipation zu ermöglichen, indem Kommunikationsbarrieren abgebaut werden. Die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist ein barrierefreier Zugang zu Informationen, vor allem in den Bereichen Literatur, Kultur, Politik, Wirtschaft und Recht (vgl. Freyhoff et al. 1998: 5; Winter 2014: 29). Wie durch die Studie von Nonn (2015) gezeigt werden konnte, erleichtert Leichte Sprache Menschen mit geistiger Behinderung das Verstehen und Behalten von Informationen (vgl. Kapitel 3.7). Werden Informationen in Leichter Sprache vor allem zu den genannten Bereichen zur Verfügung gestellt, wird Partizipation folglich möglich. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Leichte-Sprache-Übersetzungen möglichst alle Informationen des Ausgangstextes enthalten, da den Rezipienten von Leichter Sprache sonst der Zugang zu einigen Informationen des Textes weiterhin verwehrt bleiben würde (vgl. Bredel & Maaß 2016: 56).

Mit der Partizipationsfunktion geht auch einher, dass Leichte Sprache die Selbstständigkeit von Menschen mit Down-Syndrom erhöhen kann, wenn bei-



spielsweise Fahrpläne, Verträge, Schilder, Gebrauchsanweisungen oder ähnliches in Leichter Sprache zugänglich sind. Hierdurch wird es Menschen mit Down-Syndrom möglich, ihren Alltag eigenständiger zu bewältigen (vgl. Wessels 2008: 5, 2005: 227; Kupke & Schlummer 2010: 71; Winter 2014: 33; Freyhoff et al. 1998: 12). Selbstständigkeit wiederum kann die Partizipation erhöhen. Dies wird besonders an einem Beispiel deutlich: Existieren Fahrpläne in Leichter Sprache, so kann dies die Mobilität von Menschen mit Down-Syndrom erhöhen. Dadurch wird es ihnen unter anderem ermöglicht, Freizeitangebote selbstständiger zu erreichen, wodurch sie wiederum aktiver am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Darüber hinaus ist auch eine selbstständigere Lebensplanung für Menschen mit Down-Syndrom denkbar, wenn unter anderem Informationen über Wohnungsbeschaffungen, Reiseplanungen oder Bildungsmöglichkeiten in Leichter Sprache vorliegen (vgl. Wessels 2008: 5; Winter 2014: 33).

### **3.8.2 Lernfunktion**

Eine weitere Funktion nach Bredel und Maaß (2016: 56) ist die „Lernfunktion“. Besonders Menschen mit Leseschwierigkeiten machen häufig negative Erfahrungen mit dem Lesen, da ihnen das Lesen schwerfällt oder weil Mitmenschen abwertend auf ihre geringe Lesekompetenz reagieren. Sie werden dadurch vom Lesen abgeschreckt. Menschen, die Probleme mit dem Lesen von standardsprachlichen Texten haben, vermeiden das Lesen daher häufig (vgl. Bredel & Maaß 2016: 526). Leichte Sprache bietet hier einen Ausweg, weil sie leichter partizipierbar und verständlich ist. Die Freude am Lesen kann durch Leichte Sprache gefördert werden und die Leser bauen wieder Selbstbewusstsein auf. Indem sie häufiger lesen, kann sich ihre Lesekompetenz dann allmählich verbessern (vgl. Lebenshilfe Bremen 2013: 14; Bredel & Maaß 2016: 56 f.). Auch der Wortschatz kann sich erweitern, da in den Leichte-Sprache-Texten häufig schwere Wörter eingeführt, erläutert und immer wieder wiederholt werden. Vor allem die Wiederholung der Wörter und deren Erläuterungen erleichtern den Menschen mit Down-Syndrom eine Speicherung der Wörter und deren Bedeutung (vgl. Aktaş 2012a: 157). Um die Lese- und Sprachkompetenz durch Leichte-Sprache-Texte zu steigern, ist es allerdings erforderlich, dass die Regeln für Leichte Sprache nicht von den Regeln und Konstruktionen der Zielsprache abweichen. Dies geschieht nach Bredel und Maaß (2016: 56 f.)

beispielsweise durch die Bindestrichkomposita, die im Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache (2013a: 70) gefordert werden. Falsches Deutsch sollte folglich vermieden werden, um die Lernfunktion von Leichter Sprache verwirklichen zu können (vgl. Maaß 2015: 82).

Dadurch, dass den Menschen mit Down-Syndrom durch Leichte Sprache mehr Texte barrierefrei zugänglich sind, haben sie auch die Möglichkeit ihr Wissen zu erweitern (vgl. Wessels 2008: 5; Nonn 2015: 335). So können sie sich beispielsweise im Internet über ein bestimmtes Thema informieren (vgl. Winter 2014: 33) und ihre eigenen Interessen leichter verfolgen, wodurch auch die Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit vorangetrieben werden kann (vgl. Kupke & Schlummer 2010: 68). Wenn Leichte Sprache den Zugang zu Nachrichten sowie politischen und gesellschaftlichen Diskussionen eröffnet, wird den Menschen mit Down-Syndrom zudem die Meinungsbildung leichter möglich (vgl. Wessels 2008: 5).

### **3.8.3 Brückenfunktion**

Texte in Leichter Sprache können – sofern sie ein Zusatzangebot zu dem Ausgangstext sind – auch dazu dienen, auftretende Probleme bezüglich des Verständnisses des Ausgangstextes zu beheben und somit eine „Brückenfunktion“ (Bredel & Maaß 2016: 57) einnehmen. Diese Funktion ist vor allem für Menschen relevant, die vorübergehende Schwierigkeiten mit dem Lesen deutschsprachiger Texte haben. Hierzu zählen beispielsweise Menschen mit Deutsch als Zweitsprache. Die Leichte-Sprache-Übersetzung kann dann genutzt werden, um den Zieltext besser zu verstehen. Durch diese parallele Nutzung beider Texte, kann sich auch die Sprachkompetenz der Rezipienten allmählich erweitern (vgl. Bredel & Maaß 2016: 57). Der Ausgangstext wird somit durch den Text in Leichter Sprache ergänzt. Um eine gleichzeitige Nutzung der Texte zu ermöglichen, ist es besonders wichtig, dass die Textgestalt von dem Ausgangstext und der Leichten-Sprache-Übersetzung möglichst ähnlich sind, damit Verbindungen gezogen werden können (vgl. Maaß 2015: 82; Bredel & Maaß 2016: 57 f.). Auch für einige Menschen mit Down-Syndrom kann die Brückenfunktion relevant sein, vor allem wenn sie über gute Lese- und Sprachfähigkeiten verfügen. Sie können die Leichte-Sprache-Übersetzung dann bei Verständnisproblemen im Ausgangstext nutzen.

### **3.8.4 Zwischenfazit**

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Leichte Sprache dazu beiträgt, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Down-Syndrom zu erhöhen, indem sie einen barrierefreien Zugang zur Sprache und Schriftsprache bietet (vgl. Nonn 2015: 187). Sind für Menschen mit Down-Syndrom mehr Texte in Leichter Sprache zugänglich, wird es ihnen auch leichter möglich, ihr Wissen zu erweitern und ihre Interessen zu verfolgen. Zudem können Menschen mit Down-Syndrom, die Probleme mit dem Lesen von standardsprachlichen Texten haben, durch Leichte Sprache wieder zum Lesen motiviert werden. Wenn sie mehr lesen, kann sich auch ihre Sprach- und Lesekompetenz verbessern. Die Erweiterung der Sprach- und Lesekompetenz wird auch durch die Möglichkeit zur parallelen Rezeption des Ausgangstextes und der dazugehörigen Leichte-Sprache-Übersetzung ermöglicht. Darüber hinaus fördert Leichte Sprache auch die Selbstständigkeit von Menschen mit Down-Syndrom und kann die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit vorantreiben.

### **3.9 Ergebnisse aus dem Interview mit einem erwachsenen Mann mit Down-Syndrom**

Um die bisherigen Erkenntnisse der Arbeit – vor allem bezüglich der Sinnhaftigkeit der Leichte-Sprache-Regeln (vgl. Kapitel 3.5), der Wirksamkeit von Leichter Sprache (vgl. Kapitel 3.7) und der Funktionen von Leichter Sprache (vgl. Kapitel 3.8) – zu überprüfen und um herauszufinden, ob Menschen mit Down-Syndrom selbst Leichte Sprache als sinnvoll und notwendig erachten, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Interview mit David Hock<sup>26</sup>, einem 28-jährigen Mann mit Down-Syndrom, geführt. Das Interview ist im Anhang zu finden (siehe Anhang 3: 118-125). Die Methode des Interviews wurde zum einen gewählt, damit keine schriftsprachlichen Barrieren, die sich beispielsweise aus der Beantwortung eines Fragebogens ergeben könnten, die Qualität der Ergebnisse einschränken, und zum anderen, weil in einem Interview auf persönliche Einstellungen und Gedanken besonders gut eingegangen werden kann.

Das elfminütige Interview mit Hock, welches bei der Familie Hock zu Hause stattfand, begann mit Fragen zu seinem Alter, seiner schulischen und berufli-

---

<sup>26</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde der Name geändert.

chen Laufbahn, seiner Lesekompetenz und allgemein seinem Interesse an der Schriftsprache sowie zu seinen Hobbys. Hock wurde anschließend der Artikel der Frankfurter Neuen Presse (2016; siehe Anhang 1: 114) und die dazugehörige Leichte-Sprache-Übersetzung (siehe Anhang 2: 115-117) vorgelegt, um danach einen Vergleich zwischen den beiden Textversionen zu ziehen. Abschließend wurde Hock nach seinen persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Wünschen in Bezug auf Leichte Sprache befragt. Vor Beginn des Interviews haben wir uns gegenseitig das Du angeboten, weshalb ich Hock im Interview nicht sieze. Hocks Mutter, die auch sein Vormund ist, war, auf Wunsch von Hock, während des gesamten Interviews anwesend. Auch ihre Äußerungen sind in der Transkription (siehe Anhang 3: 118-125) aufgeführt. Im Anschluss an das elfminütige Interview verbrachte ich weitere sechs Stunden mit Hock und seiner Mutter, in denen ich noch viele weitere, für diese Arbeit relevante Informationen sammeln konnte, welche in meine Ausführungen mit einfließen. Um einen besseren Eindruck von Hock zu erhalten, ist in Tabelle 6 ein kurzer Steckbrief über ihn aufgeführt. Im Folgenden werden die für diese Arbeit wesentlichen Inhalte des Interviews und meines gesamten Gesprächs mit Hock zusammengefasst dargestellt und reflektiert.

Bezüglich Hocks sprachlicher Fähigkeiten ließ sich feststellen, dass er einige Schwierigkeiten hinsichtlich der Sprache und des Sprechens aufweist.<sup>27</sup> Beispielsweise stottert er teilweise und hat bei langen Äußerungen eine undeutliche Aussprache. Dennoch kann er sich sehr gut und verständlich ausdrücken. Zudem redet er sehr viel und gerne und kann seinen Gesprächspartnern gut zuhören. In Hinblick auf das Lesen konnte ich erfahren, dass Hock sehr gerne liest (vgl. Transkription: Äußerung<sup>28</sup> 73), auch wenn es ihm nach eigenen Angaben schwerfällt (vgl. Transkription: Äußerung 76 f.). Als er mir etwas vorlas, bemerkte ich, dass er zwar langsam und stockend liest, aber dennoch große Freude daran hat und den Inhalt auch gut verstehen kann. Ich hatte jedoch den Eindruck, dass ihm das Lesen sehr viel Anstrengung kostet und er sich Texte daher lieber vorlesen lässt. Nach Angaben seiner Mutter erhielt Hock erst ab der siebten Klasse einmal wöchentlich in der Schule Leseunterricht, aber sie selbst hat das Lesen schon zuvor mit ihm geübt. Möglicherweise wären seine

---

<sup>27</sup> Diese Auffälligkeiten sind in der Transkription nicht aufgeführt.

<sup>28</sup> Die Äußerungen sind in der Transkription durchnummeriert (siehe Anhang 3: 118-125).

Lesefähigkeiten besser, wenn er quantitativ mehr Unterricht im Lesen erhalten hätte. Hock kann auch schreiben, allerdings verwendet er hierzu lieber den Computer, weil ihm das Schreiben mit der Hand große Schwierigkeiten bereitet. In seinem beruflichen Alltag wird er nicht mit der Schriftsprache konfrontiert, dennoch möchte er sich im Lesen und Schreiben verbessern und übt aufgrund dessen häufig alleine oder mit seiner Mutter.

**Tab. 6:** Steckbrief von David Hock

<b>Name</b>	<b>David Hock</b>
<b>Alter:</b>	28 Jahre.
<b>Schule:</b>	Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
<b>Leseunterricht:</b>	Eine Stunde pro Woche.
<b>Derzeitige Tätigkeit:</b>	Arbeit in einer Werkstatt der Lebenshilfe.
<b>Hobbys:</b>	Kochen, Schwimmen, Fahrradfahren, Fitnessstudio, Reiten, Klettern, Singen, Tanzen, Theater und Musicals.
<b>Interessen:</b>	Ernährung, Theater und Musicals, Mode, tagespolitisches Geschehen.
<b>Interesse am Lesen:</b>	Hock liest sehr gerne, auch wenn es ihm schwerfällt. Er möchte seine Fähigkeiten im Lesen erweitern. Besonders gerne liest er Märchen oder die Zeitung.
<b>Meinung zur Leichten Sprache:</b>	Hock findet Leichte Sprache gut, wichtig und sinnvoll. Er wünscht sich mehr Texte in Leichter Sprache, vor allem zu den Themen Ernährung, Theater, Musicals und Mode. Auch die regionale Tageszeitung und Kochrezepte wünscht er sich in Leichter Sprache. Besonders wichtig sind ihm die große Schrift und die Bilder.
<b>Wohnen:</b>	Hock wohnt bei seinen Eltern.

Insgesamt ist Hock in vielen Bereichen selbstständig. Seit zehn Jahren ist er in einer Werkstatt angestellt, er kann eigenständig kochen und backen und seine Freizeit weitgehend selbstständig gestalten. Dennoch ist er häufig auch auf Unterstützung angewiesen. Beispielsweise kann er nicht alleine mit dem Bus oder dem Zug fahren. Die Folge ist, dass viele Freizeitaktivitäten, wie z. B. Kinovorstellungen, Discobesuche, Städtetouren oder Urlaube, für ihn nicht

ohne Unterstützung zugänglich sind. Außerdem kann Hock nicht alleine wohnen, weshalb er bei seinen Eltern lebt. In Bezug auf die Teilhabe am öffentlichen Leben lässt sich sagen, dass Hock sehr gut in das gemeinschaftliche Leben seiner Heimatgemeinde integriert ist. Er hat auf Ortsfesten häufig Auftritte vor Publikum, bei denen er singt. Außerdem steht er mit vielen Menschen (mit und ohne Behinderung) in Kontakt und pflegt intensive Freundschaften. Auch bei vielen öffentlichen Veranstaltungen, wie z. B. Konzerten, Festen oder Theaterstücken, nimmt er meist sogar aktiv teil. Jedoch hat Hock auch schon einige Erfahrungen mit Exklusion machen müssen. So konnte er keine Regelschule besuchen und hat auch keinen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erhalten. Er selbst hat sich aber, wie er mir berichtete, nicht ausgeschlossen gefühlt.

Hock sind aber auch beim Zugang zur Information und Kommunikation Barrieren gestellt, die seine Teilhabe am öffentlichen Leben einschränken. Zum einen hat er zu Hause keinen Internetzugang und besitzt auch kein Handy, wodurch ihm die Kontaktaufnahme über soziale Medien nicht möglich ist. Den Grund hierfür konnte ich allerdings nicht erfahren. Möglicherweise hat sich Hock bewusst dafür entschieden. Zum anderen sind viele Texte, die Hock gerne lesen würde, in schwerer Sprache geschrieben, wodurch er diese nicht verstehen kann. Auf die Frage, ob er sich mehr Texte in Leichter Sprache wünsche, antwortete Hock lachend „Ja, da hab ich viele“ (Transkription: Äußerung 123). Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass Leichte Sprache Einzug in viele Bereiche bekommen sollte. Hock würde gerne das Main-Echo<sup>29</sup> in Leichter Sprache lesen, auch wenn er bereits von der Lebenshilfe eine Zeitung erhält, die – nach Hock – in Leichter Sprache geschrieben ist. Vermutlich ist das Lesen der Tageszeitung für ihn ein Bestandteil von Partizipation. Da Hock sehr gerne kocht und backt, wünscht er sich auch Rezepte in Leichter Sprache, damit er in diesen Bereichen selbstständiger werden kann (vgl. Transkription: Äußerung 125-131). Zudem wünscht er sich Texte in Leichter Sprache zu den Themengebieten Ernährung und Gesundheit sowie Mode, Theater und Musicals, da ihn diese Bereiche sehr interessieren. Hocks größter Traum ist es, einmal in einem großen Musical mitzuspielen, jedoch glaubt er nicht, dass er sich die langen Texte merken könnte. Ihm fällt es teilweise auch schwer, die Äuße-

---

<sup>29</sup> Das Main-Echo ist eine Tageszeitung für die Region am Untermain (vgl. Main-Echo).

rungen der Darsteller in Musicals oder Theaterstücken inhaltlich zu verstehen. Es wäre folglich wünschenswert, auch Theaterstücke und Musicals in Leichter Sprache anzubieten. Darüber hinaus interessiert sich Hock auch für Literatur in Leichter Sprache. Den Roman *Ziemlich beste Freunde* (von Di Pozzo Borgo 2013) hat er bereits in Einfacher Sprache<sup>30</sup> gelesen und vorgelesen bekommen, was ihm sehr gut gefiel (vgl. Transkription: Äußerung 132-141). Auch die Harry Potter Romanreihe von Joanne K. Rowling wünscht er sich in Leichter Sprache. Die derzeit erhältlichen Harry Potter Romane sind ihm insgesamt zu schwer geschrieben, die Schrift ist ihm zu klein und der Umfang der Bücher zu groß (vgl. Transkription: Äußerung 142-149). Zurzeit liest Hock vor allem Märchenbücher (vgl. Transkription: Äußerung 74). Als er mir nach dem Interview sein Märchenbuch zeigte, fiel mir auf, dass dieses viele große und farbenfrohe Bilder enthält. Auch in Bezug auf Leichte Sprache betont Hock, wie wichtig ihm die Bilder sind (vgl. Transkription: Äußerung 106-109).

Im Verlauf des Interviews habe ich Hock den Artikel der Frankfurter Neuen Presse (2016; siehe Anhang 1: 114) vorgelegt und ihn gebeten, diesen zu lesen. Hock hat nach dem ersten Satz bereits das Lesen abgebrochen und kritisierte, dass die Schrift zu klein sei (vgl. Transkription: Äußerung 93-96). Er bezeichnete den Text insgesamt als „schwer“ (Transkription: Äußerung 95). Anschließend habe ich Hock meine Leichte-Sprache-Übersetzung des Artikels vorgelegt (siehe Anhang 2: 115-117) und ihn angehalten, diese ebenfalls zu lesen. Hock hat den ersten Absatz zwar sehr langsam gelesen, aber das Lesen nicht abgebrochen. Ich fragte ihn, ob ihm das Lesen dieses Textes leichter gefallen sei. Hock bejahte dies und nannte als Gründe hierfür vor allem die größere Schrift der Übersetzung und die unterstützenden Bilder (vgl. Transkription: Äußerung 99-110). Im Anschluss habe ich ihm den gesamten Text vorgelesen. Dies war Hock lieber, als den Text selbst zu lesen. Hock konnte den Inhalt des Textes insgesamt gut verstehen. Deutlich wurde dies zum einen durch seine verbalen Beiträge während des Lesens und zum anderen dadurch, dass Hock am Ende die Hauptaussage des Textes zusammenfassend wiedergeben konnte (vgl. Transkription: Äußerung 117 f.). Nach dem Interview hat Hock mich gebeten, ihm den Originalartikel der Frankfurter Neuen Presse (2016) vorzulesen.

---

<sup>30</sup> Der Unterschied zwischen Leichter Sprache und Einfacher Sprache scheint Hock nicht bewusst zu sein.

Nachdem ich ihm den Text vorgelesen habe, verglichen wir ihn nochmals mit meiner Übersetzung. Hierbei wurde deutlich, dass der Ausgangstext für Hock in einer zu schweren Sprache verfasst ist. Er betonte nochmals, dass die Leichte-Sprache-Übersetzung für ihn viel verständlicher sei. Gegen Ende des Interviews fragte ich Hock nach seiner Meinung zu der Prüfung der Texte durch Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung. Hock findet, dass Menschen mit Down-Syndrom<sup>31</sup> besser beurteilen können, ob Texte leicht verständlich sind. Die Zielgruppenprüfung vor allem durch Menschen mit Down-Syndrom hält er folglich für sinnvoll (vgl. Transkription: Äußerung 160-163).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Hock Schwierigkeiten damit hat, Texte in schwerer Sprache zu verstehen. Texte in schwerer Sprache stellen für ihn somit eine Barriere dar, um Informationen zu erhalten und sich an Kommunikationen zu beteiligen. Beispielsweise kann er nicht über die Inhalte der Tageszeitung Main-Echo mitreden, die Literatur lesen, welche ihn interessiert, oder sich über bestimmte Themen informieren. Dadurch, dass er keinen barrierefreien Zugang zur Kommunikation hat, ist ihm auch die gesellschaftliche Teilhabe erschwert. Durch den Vergleich zwischen dem Text in schwerer Sprache und der Leichte-Sprache-Übersetzung wurde deutlich, dass Hock den Leichte-Sprache-Text viel besser verstehen konnte als den Ausgangstext. Besonders hilfreich an Leichter Sprache findet Hock die Bilder und die größere Schrift. Ich denke allerdings, dass auch die Vermeidung von schweren Wörtern sowie morphologisch und syntaktisch komplexen Sätzen ihm die Rezeption enorm erleichtert. Die Zielgruppenprüfung hält Hock für sehr sinnvoll, um festzustellen ob ein Text in einer leicht verständlichen Sprache verfasst wurde. Durch das Interview mit Hock konnten die Ergebnisse aus der Studie von Nonn (2015) zur Wirksamkeit von Leichter Sprache folglich bestätigt werden, denn Leichte Sprache ermöglicht Hock einen barrierefreien Zugang zur Kommunikation. Dadurch wird es ihm möglich, sich einfach über verschiedenste Themen zu informieren und auch literarische Texte zu rezipieren. Hock selbst wünscht sich mehr Texte in Leichter Sprache, vor allem zu den Themen Ernährung, Mode, Theater und Musicals. Auch die Tageszeitung und den Roman Harry Potter würde er gerne in Leichter Sprache lesen bzw. vorgelesen be-

---

<sup>31</sup> Hock geht explizit auf Menschen mit Down-Syndrom und nicht auf Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung ein.



kommen. Darüber hinaus führt Hock einen ganz neuen Gesichtspunkt an: Auch im Theater oder in Musicals wird häufig eine schwere Sprache verwendet. Leichte Sprache auf Veranstaltungen wie Theatervorstellungen oder Musicals auszuweiten, sollte daher durchaus in den Diskurs über Leichte Sprache mit einbezogen werden. Leichte Sprache kann Hock folglich einen barrierefreien Zugang zur Kommunikation ermöglichen, wodurch er sowohl sein Wissen und seine Lesekompetenz leichter erweitern (vgl. Lernfunktion: Kapitel 3.8.2), als auch mehr Selbstständigkeit und Partizipation erlangen kann (vgl. Partizipationsfunktion: Kapitel 3.8.1). Dennoch ist zu berücksichtigen, dass Hock durch Leichte Sprache keine gänzliche Teilhabe und Selbstständigkeit in allen Bereichen seines Lebens erlangen wird. Beispielsweise glaubt seine Mutter nicht, dass Hock durch Fahrpläne in Leichter Sprache unbekannte Strecken alleine mit dem Zug fahren könnte. Auch wird er dadurch voraussichtlich nicht alleine in Diskotheken gehen oder in den Urlaub fahren können. Allerdings ist Leichte Sprache für Hock ein Mittel von vielen, um Teilhabe, Selbstbestimmung und Inklusion einen Schritt näher zu kommen.

### **3.10 Probleme und Kritiken im Zusammenhang mit Leichter Sprache**

Mit Leichter Sprache gehen verschiedene Probleme einher, die im Folgenden benannt und kommentiert werden.

Ein wesentliches Problem von Leichter Sprache ist, dass Texte nicht universal verständlich und an jeden Leser angepasst sein können (vgl. Winter 2014: 53), da unterschiedliche Leser verschiedene subjektive Meinungen darüber haben können, wann ein Text leicht verständlich ist (vgl. Kupke & Schlummer 2010: 70). Um Barrierefreiheit zu gewährleisten, empfiehlt es sich daher, bei den Rezipienten mit den wahrscheinlich geringsten Fähigkeiten und dem geringsten Vorwissen anzusetzen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass es bei Leichte-Sprache-Übersetzungen zu Verfälschungen und inhaltlichen Verlusten des Ausgangstextes kommen kann (vgl. Kellermann 2014: 1). Es handelt sich hierbei um ein Problem, welches generell bei Übersetzungen auftreten kann. So kann es beispielsweise auch bei Übersetzungen aus dem Französischen in das Deutsche zu Verfälschungen und inhaltlichen Verlusten kommen. Leser sind allerdings auf die Übersetzung an-

gewiesen, wenn sie einen bestimmten Text lesen wollen, die Sprache des Originals aber nicht verstehen. Wie gut eine Übersetzung ist, hängt von dem jeweiligen Übersetzer ab (vgl. Kellermann 2014: 1). Bei Leichter Sprache kommt es vor allem häufig zu einem Verlust der Detailtreue. Dies kann zwei Gründe haben: Zum einen werden Inhalte teilweise gekürzt, damit die Texte nicht zu lang werden. Jedoch wirkt das Kürzen von Inhalten – wie bereits in Kapitel 3.8.1 angesprochen – der Partizipationsfunktion von Leichter Sprache entgegen, da die Leser der Leichte-Sprache-Texte dann nicht mehr die gleichen Informationen dargeboten bekommen wie die Leser des Ausgangstextes (vgl. Bredel & Maaß 2016: 56). Zum anderen werden Inhalte häufig vereinfacht dargestellt. Deutlich wird dies bei der Betrachtung der Regeln für Leichte Sprache bezüglich der hohen Zahlen, welche durch allgemeine Mengenangaben, wie beispielsweise *viele* oder *einige*, ersetzt werden sollen (vgl. Kapitel 3.5.2). Das Problem ist, dass verschiedene Rezipienten unter diesen Mengenangaben teilweise Unterschiedliches verstehen (vgl. Stefanowitsch 2014: 3). Stefanowitsch (2014: 3) hält fest:

„Einfachheit und allgemeine Verständlichkeit stehen im Normalfall im Widerspruch zu Genauigkeit und Vollständigkeit, sodass immer nur eine Seite auf Kosten der anderen optimiert werden kann.“

Beim Schreiben von Texten muss der Verfasser sich folglich fragen, ob er seine Priorität auf die Einfachheit und Verständlichkeit oder auf die Genauigkeit und Vollständigkeit legt (vgl. Stefanowitsch 2014: 3). Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist, dass die Maximierung der Verständlichkeit die Texte häufig länger werden lässt. Dies wird vor allem bei dem Vergleich zwischen den standardsprachlichen Ausgangstexten und den Leichte-Sprache-Übersetzungen deutlich, denn die Leichte-Sprache-Übersetzungen sind häufig um einiges länger als die entsprechenden Ausgangstexte. Zurückzuführen ist dies hauptsächlich auf die vielen Erläuterungen und Beispiele, die in Leichte-Sprache-Texten zu finden sind, sowie auf die mediale und visuelle Gestaltung der Texte (vgl. Bredel & Maaß 2016: 851, 56). Außerdem werden die Informationen, die in den standardsprachlichen Ausgangstexten meist sprachlich kompakt dargeboten werden, in den Leichte-Sprache-Übersetzungen in Einzelaussagen aufgelöst (vgl. Bredel & Maaß 2016: 518). Da die Zielgruppe von Leichter Sprache jedoch häufig Leseprobleme aufweist bzw. tendenziell aus ungeüb-

ten Lesern besteht, stellen lange Texte ein Problem für sie dar und können sie vom Lesen abschrecken. Dies betrifft vor allem Menschen mit Down-Syndrom, die oft ein „ausgeprägtes Vermeidungsverhalten“ (Wilken 2014: 42) aufweisen (vgl. Kapitel 2.5.5). Darüber hinaus muss die Aufmerksamkeit bei langen Texten über eine große Zeitspanne hinweg aufrechterhalten werden. Dies könnte für Menschen mit Down-Syndrom, die häufig eine geringere Aufmerksamkeitsspanne besitzen (vgl. Aktaş 2012a: 157), problematisch sein. Wie dieses Dilemma aufzulösen ist, ohne die Inhalte massiv zu kürzen, bleibt bisher offen. Es ist zu empfehlen, dass sich die Verfasser von Leichte-Sprache-Übersetzungen hierbei mit der jeweiligen Prüfgruppe absprechen und sich nach deren Wünschen richten.

Ein weiteres Problem an der Erstellung von Leichte-Sprache-Texten ergibt sich aus der Vermeidung von schwerer Sprache, denn die komplexen grammatikalische Strukturen sowie die Fach- und Fremdwörter in den standardsprachlichen Texten erfüllen oft „kein[en] Selbstzweck [...], [sondern] sie dienen dazu, komplexe Sachverhalte möglichst präzise und unzweideutig zu beschreiben“ (Stefanowitsch 2014: 3). Die sogenannte schwere Sprache hat folglich auch einen Sinn, nämlich Inhalte präzise zu formulieren. Werden in Passivsätzen beispielsweise allgemeine Tatsachen dargelegt, muss nicht zwangsläufig eine handelnde Person vorkommen, welche die Übersetzer benennen können. Übersetzer können hier durchaus an Grenzen stoßen (vgl. Stefanowitsch 2014: 3). Es wird folglich deutlich, dass die Erstellung eines Textes in Leichter Sprache für die Verfasser eine große Herausforderung darstellen kann.

An Leichter Sprache wird auch kritisiert, dass sie auf vieles verzichtet, „was Sprache ausmacht: den Genitiv, Rhythmus und Melodie, eine gewisse Eleganz und Charme“ (Hein 2015). Die Regeln beeinflussen folglich die Ästhetik von Texten (vgl. Bredel & Maaß 2016: 45). Dies erscheint bei Sachtexten weniger problematisch. „Im Gegensatz zum Sachtext lebt ein literarischer Text [...] u. a. von einer sprachlichen Ästhetik“ (Wilke 2014: 39). Es wird daher kritisiert, dass Literatur in Leichter Sprache die Leser durch die zahlreichen Regeln nicht an die sprachliche Ästhetik heranführt, weil der sprachliche Ausdruck in Leichte-Sprache-Texten häufig „knapp und [...] wenig eloquent“ (Nonn 2015, 186 f.) erscheint. Auch die Frage, ob Literatur in Leichter Sprache ebenso Spannung und Atmosphäre erzeugen kann, bleibt offen (vgl. Wilke 2016: 93).

Dennoch steht fest, dass viele Menschen mit Down-Syndrom bzw. mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung Literatur in Leichter Sprache benötigen, um die Inhalte der Werke verstehen zu können (vgl. Wilken 2014: 93). Nur durch Leichte-Sprache-Lektüren wird ihnen kulturelle Teilhabe im Bereich der Literatur folglich überhaupt erst möglich. Literatur sollte daher in Leichter Sprache zur Verfügung stehen, auch wenn sie Verluste in der Ästhetik aufweist, denn Barrierefreiheit und Partizipation sind für Menschen mit Down-Syndrom wesentlich wichtiger als die Hinführung an die sprachliche Ästhetik.

Erhardt und Grüber (2011: 67) problematisieren, dass das Sprachverständnis nur mit den Anforderungen wachse, denen sich die Menschen stellen. Da Leichte Sprache auf komplexe morphologische und syntaktische Strukturen sowie schwere Begriffe verzichtet, würde den Lesern von Leichte-Sprache-Texten folglich die Möglichkeit zur Erweiterung ihrer grammatischen Kompetenzen und des Wortschatzes genommen. Allerdings kann dem entgegnet werden, dass sich das Sprachverständnis nicht dadurch verbessern lässt, indem die Leser Texte rezipieren, die weit über ihren sprachlichen Fähigkeiten sowie ihrem Vorwissen liegen. Außerdem geht es bei der Leitidee der Leichten Sprache primär darum, Sprachbarrieren abzubauen und die Verständlichkeit des Textes zu optimieren. Die Erweiterung der individuellen Kompetenzen spielt folglich eine sekundäre Rolle.

Leichter Sprache wird des Weiteren vorgeworfen, die Mitglieder ihrer Zielgruppe zu stigmatisieren, indem sie deren Defizite in den sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen hervorhebt (vgl. Seitz 2014: 1; Bredel & Maaß 2016: 51). So könne der Zielgruppe von Leichte-Sprache-Texten nach Bredel und Maaß (2016: 51 f.) unter anderem zugeschrieben werden, eine geringe Lesefähigkeit zu besitzen, die deutsche Sprache nicht richtig zu beherrschen und keinen Sinn für die Ästhetik von Sprache zu haben. Es würde somit offengelegt, dass die Adressaten in ihrer Kommunikation eingeschränkt sind. Leichte Sprache trage folglich zur Diskriminierung<sup>32</sup> der Rezipienten von Leichter Sprache bei, „obwohl sie doch eigentlich Inklusion fördern soll“ (Bredel & Maaß 2016: 51). Bredel und Maaß (2016: 51) merken jedoch an:

---

<sup>32</sup> Als Diskriminierung wird „eine ungerechtfertigte negative oder schädliche Verhaltensweise gegenüber einem Mitglied einer Gruppe allein wegen dessen Zugehörigkeit zu dieser Gruppe“ (Aronson et al. 2008: 428) bezeichnet.

„Andererseits kann es keine Lösung sein, den Personen mit Behinderung, die auf barrierefreie Kommunikation angewiesen sind, diese nur deshalb vorzuenthalten, weil durch die reine Präsenz dieser Texte ihre Behinderung offenbar[t] wird“

Abschließend lässt sich festhalten, dass Leichte Sprache mit einigen Problemen einhergeht. Erstens betreffen diese die Erstellung von Texten in Leichter Sprache, die den Verfassern und Übersetzern einige Schwierigkeiten bereiten kann. Zweitens werden sprachliche Verluste in den Leichte-Sprache-Texten kritisiert und drittens wird auf die Leser selbst eingegangen und kritisiert, dass diese durch Leichte Sprache eventuell nicht an die sprachliche Ästhetik herangeführt werden, ihre sprachlichen Kompetenzen nicht weiter ausbauen können und stigmatisiert werden. Um dieser Kritik an Leichter Sprache insgesamt entgegenzuwirken, müssen die positiven Eigenschaften der Leichten Sprache, wie z. B. Barrierefreiheit, Informationszugang und Verständlichkeit, hervorgehoben werden (vgl. Bredel & Maaß 2016: 55).

## **4 Fazit**

Diese wissenschaftliche Hausarbeit beschäftigte sich mit zwei Leitfragen:

- (1) Ist Leichte Sprache ein geeignetes Mittel, um Menschen mit Down-Syndrom Barrierefreiheit im Bereich der Kommunikation zu ermöglichen?
- (2) Kann durch Leichte Sprache die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Down-Syndrom erhöht werden?

Um diese Leitfragen beantworten zu können, wurden zuerst die für diese Arbeit relevanten Grundlagen zum Down-Syndrom aufgeführt. Ein Grundverständnis über das Down-Syndrom sowie insbesondere die Stärken und Schwächen von Menschen mit Down-Syndrom, vor allem im Bereich der Kognition, des emotionalen und sozialen Verhaltens und der Sprache, stellen eine wichtige Voraussetzung dar, um zu verstehen, in welchen Bereichen Menschen mit Down-Syndrom Barrieren begegnen und wie diese abgebaut werden können. Im zweiten Teil der Arbeit wurde das Konzept der Leichten Sprache vorgestellt und untersucht, inwieweit Leichte Sprache für Menschen mit Down-Syndrom

ein geeignetes Mittel darstellt, um barrierefreie Kommunikation und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die alltäglich aufzufindende Sprache für viele Menschen mit Down-Syndrom eine Barriere im Bereich der Kommunikation darstellen kann, weil Inhalte häufig auf eine komplizierte und schwere Weise vermittelt werden und die Schrift zudem oft sehr klein und unleserlich ist. Da Menschen mit Down-Syndrom in der Regel vielfältige kognitive und sprachliche Schwierigkeiten aufweisen und sie, unter anderem aufgrund von quantitativ weniger Leseunterricht in der Schule, meist eher zu der Gruppe der ungeübten Leser<sup>33</sup> zählen, stellt für sie das Verstehen von Inhalten in der sogenannten schweren Sprache eine besondere Herausforderung dar. Die Folge ist, dass sie auf viele wichtige oder für sie persönlich interessante Informationen nicht oder nur erschwert Zugriff haben. Aus einem im Rahmen dieser Arbeit geführten Interview mit David Hock, einem erwachsenen Mann mit Down-Syndrom, ging beispielsweise hervor, dass die Tageszeitung in einer für ihn zu schweren Sprache verfasst ist, dass er aufgrund sprachlicher Barrieren den Inhalt von bestimmten Romanen nicht verstehen kann und sich selbstständig nicht ausreichend über für ihn interessante Themen informieren kann. Da „gesellschaftliche Prozesse fast ausschließlich über Sprache konstituiert und aufrechterhalten werden“ (Stefanowitsch 2014: 3), wird vielen Menschen durch schwere Sprache die Teilhabe an der Gesellschaft erschwert (vgl. Winter 2014: 30). Im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, dass durch Leichte Sprache diesbezüglich ein Ausweg geboten wird, da Texte in Leichter Sprache so aufbereitet sind, dass möglichst alle Menschen – insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung – die Texte lesen und verstehen können. Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit, die diese Aussage stützen, zusammenfassend dargelegt.

Bereits auf rechtlicher Ebene wird Leichte Sprache als hilfreiches und wichtiges Mittel angesehen, um den Anspruch aller Menschen auf barrierefreie Kommunikation und gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen. Vor allem die UN-BRK und die BITV 2.0, in der Leichte Sprache erstmals explizit benannt und gefordert wurde, untermauern das Recht auf Leichte Sprache. Aber

---

<sup>33</sup> Einfach gesagt zeichnet einen ungeübten Leser aus, dass ihm das Lesen und damit auch das Verstehen des Inhaltes schwerer fällt als geübten Lesern (vgl. Kapitel 3.3.2).

auch das BGG, das SGB IX und das AGG bieten eine Grundlage für das Recht auf barrierefreie Kommunikation und Partizipation, welches durch Leichte Sprache verwirklicht werden kann. Betrachtet man die Entstehungsgeschichte von Leichter Sprache, fällt zudem auf, dass Leichte Sprache von Menschen mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung selbst entwickelt wurde und von ihnen gefordert wird. Dies zeigt, dass Menschen, denen das Verstehen der alltäglich verwendeten Sprache besondere Schwierigkeiten bereitet, Leichte Sprache als wichtiges Mittel zum Abbau von Kommunikationsbarrieren ansehen.

Durch die genauere Betrachtung der Regeln für Leichte Sprache vom Netzwerk Leichte Sprache (2013a) fiel auf, dass diese an die Erkenntnisse zur Maximierung der Leserlichkeit, Lesbarkeit und Lesefreundlichkeit angelehnt sind, wodurch eine hohe Perzipierbarkeit und Verständlichkeit von Leichte-Sprache-Texten angenommen werden kann. Gleichzeitig ist Leichte Sprache an den Kompetenzen, den Erfahrungen und dem Vorwissen von Menschen mit geistiger Behinderung und Lernbehinderung orientiert, weil Leichte Sprache speziell für diese Zielgruppe entwickelt wurde. Da Menschen mit Down-Syndrom häufig eine geistige Behinderung aufweisen, gehören sie meist der primären Zielgruppe von Leichter Sprache an (vgl. Wilke 2016: 91 f.). Dies legte bereits die Vermutung nahe, dass Leichte Sprache Menschen mit Down-Syndrom einen barrierefreien Zugang zur Kommunikation ermöglicht. Die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache (2013a) wurden im Rahmen dieser Arbeit auch in Beziehung zu dem sprachlichen und kognitiven Profil von Menschen mit Down-Syndrom gesetzt. Dadurch konnte weitestgehend bestätigt werden, dass Leichte Sprache Menschen mit Down-Syndrom das Verstehen der Inhalte erleichtert, weil die Regeln, nach denen Leichte-Sprache-Texte gestaltet werden sollen, insgesamt viele der spezifischen kognitiven und sprachlichen Schwierigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom kompensieren. Im Gegensatz zur schweren Sprache werden Inhalte in Leichter Sprache möglichst einfach, verständlich und gut leserlich zur Verfügung gestellt. Das Arbeitsgedächtnis wird so entlastet und das Verstehen der Inhalte erleichtert. Dadurch, dass Leichte-Sprache-Texte nach dem Netzwerk Leichte Sprache (2013a) stets von Repräsentanten der Zielgruppe, das heißt von Menschen mit geistiger Behinderung oder Lernbehinderung, geprüft werden sollen, können Verständnisprobleme auf Seiten der Leser zusätzlich minimiert werden.

Dass Leichte-Sprache-Texte für Menschen mit geistiger Behinderung signifikant besser verständlich sind als Texte in Standarddeutsch, konnte Nonn (2015) in einer Studie im Rahmen ihrer Doktorarbeit belegen. Die Ergebnisse dieser Studie sind für diese Arbeit besonders zentral, weil sie die Wirksamkeit von Leichter Sprache wissenschaftlich stützen. Das Interview mit Hock bestätigte die Ergebnisse von Nonn (2015) fallbeispielhaft, denn Hock rezipiert bevorzugt Leichte-Sprache-Texte, da er diese besser versteht als standardsprachliche Texte. Es konnte somit belegt werden, dass Leichte Sprache dazu geeignet ist, für Menschen mit Down-Syndrom Barrieren im Bereich der Kommunikation abzubauen. Durch die Verfügbarkeit von Leichte-Sprache-Texten werden Menschen mit Down-Syndrom folglich nicht mehr von dem Zugang zu Informationen ausgeschlossen und können selbstständiger und leichter auf Informationen zugreifen. Es wird ihnen dadurch auch möglich, sich mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft über verschiedenste Themen auszutauschen (vgl. Wilken 2014: 228) und an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Barrierefreie Kommunikation stellt folglich „eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für Teilhabe“ (Winter 2014: 29) an der Gesellschaft dar. Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass Leichte Sprache, weil sie eine barrierefreie Kommunikation ermöglicht, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Down-Syndrom erhöhen kann. Bredel und Maaß (2016: 56) bezeichnen dies als „Partizipationsfunktion“ von Leichter Sprache. Das Interview mit Hock konnte diese Funktion von Leichter Sprache fallbeispielhaft bestätigen. Es wurde unter anderem deutlich, dass Hock sich durch eine Tageszeitung in Leichter Sprache einfacher und selbstständiger über politische und aktuelle Themen informieren kann, wodurch es ihm auch möglich wird, mit anderen über diese Themen zu kommunizieren, sich zu engagieren und mitzubestimmen. Aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen ist Leichte Sprache wichtig: Um sich etwa an politischen Wahlen beteiligen zu können, benötigen Menschen mit Down-Syndrom Wahlinformationen und Wahlbögen in Leichter Sprache. Um ihre Rechte zu verstehen, müssen Gesetzestexte in Leichte Sprache übersetzt werden. Um nicht von der Kultur ausgeschlossen zu werden, müssen unter anderem literarische Texte in Leichter Sprache zur Verfügung stehen und Informationen über öffentliche Veranstaltungen in Leichter Sprache vorliegen. Auch im Alltag ist Leichte Sprache für Hock und andere Menschen



mit und ohne Down-Syndrom, denen das Verstehen standardsprachlicher Texte schwerfällt, wichtig. Rezepte in Leichter Sprache ermöglichen es z. B., selbstständig zu kochen, und Fahrpläne in Leichter Sprache sind wichtig, damit die selbstständige Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln möglich wird. Dies sind natürlich nur einige Beispiele, die verdeutlichen, wie wichtig Leichte Sprache in vielen Bereichen des Lebens für Menschen mit Down-Syndrom ist. Es ist jedoch anzumerken, dass Leichte Sprache ‚nur‘ ein Instrument unter vielen anderen, wie z. B. der gestützten Kommunikation, der Gebärdensprache oder der Blindenschrift, darstellt, um Barrierefreiheit und Partizipation im Bereich der Kommunikation zu verwirklichen (vgl. Erhardt & Grüber 2011: 69). Für einen barrierefreien Zugang zur Gesellschaft und gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen ist somit mehr nötig als Leichte Sprache. Leichte Sprache ist aber ein wesentliches Mittel, um dieses Ziel zu erreichen.

Über die Partizipationsfunktion hinaus kann Leichte Sprache nach Bredel und Maaß (2016: 56 ff.) noch zwei weitere Funktionen einnehmen. Zum einen ermöglicht Leichte Sprache Menschen mit Down-Syndrom, ihr Wissen zu erweitern und ihre Lesekompetenz zu steigern<sup>34</sup>. Dies wird als Lernfunktion von Leichter Sprache bezeichnet. Zum anderen können die Leichte-Sprache-Texte und die standardsprachlichen Texte auch parallel rezipiert werden, um sich bei Verständnisschwierigkeiten den standardsprachlichen Text zu erschließen. Das heißt, dass Leichte Sprache hier eine Brückenfunktion einnimmt.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit wurde auf die Schriftsprache gelegt. Es kann aber angenommen werden, dass Leichte Sprache auch in der medialen Mündlichkeit für Menschen mit Down-Syndrom eine große Hilfe bieten kann. Einen Leichte-Sprache-Text in der mündlichen Interaktion zu verwenden, kann beispielsweise in einem Arztgespräch geschehen. Der Leichte-Sprache-Text würde dann als Hilfsmittel eingesetzt werden, um die Kommunikation zu erleichtern und das Verständnis, insbesondere auf Seiten des Patienten, zu erhöhen (vgl. Bredel & Maaß 2016: 218). Zudem könnte Leichte Sprache unter anderem auch in Theaterstücken, Vorträgen oder bei Museumsführungen (vgl. Palleit & Kellermann 2015: 280) angeboten werden, um Menschen mit geistiger Behinderung Barrierefreiheit zu ermöglichen.

---

<sup>34</sup> Die Lesekompetenz kann gesteigert werden, wenn Menschen mit Down-Syndrom aufgrund der Verfügbarkeit von Leichter Sprache mehr lesen.

Leichte Sprache kann auch in der Schule zum Einsatz kommen. Beispielsweise könnten Lektüren in Leichter Sprache als Mittel zur Differenzierung zu den standardsprachlichen Lektüren verwendet werden (vgl. Schäfer & Gemmel 2014: 37). Wird Schülern, denen das Lesen von standardsprachlichen Texten Schwierigkeiten bereitet, Leichte Sprache bereits in der Schule als barrierefreier Zugang zur Verfügung gestellt, ist es möglich, dass sie eine positivere Einstellung zum Lesen entwickeln, weil sie weniger negative Erfahrungen sammeln.

Aufgrund der großen Heterogenität zwischen Menschen mit Down-Syndrom werden vermutlich nicht alle von Leichter Sprache profitieren können. Beispielsweise ist es denkbar, dass Leichte Sprache für einige zu einfach ist und sie unterfordert. Jedoch muss hierbei immer beachtet werden, dass Leichte Sprache ein zusätzliches Angebot darstellen soll, um Barrierefreiheit zu gewährleisten, welches aber nicht genutzt werden muss. Solange die Texte sowohl in Standardsprache als auch in Leichter Sprache zur Verfügung stehen, bietet der Leichte-Sprache-Text eine Alternative zu dem schwierigeren standardsprachlichen Text oder kann – gemäß der Brückenfunktion – parallel genutzt werden. Damit wird deutlich, dass in dieser Arbeit das Standarddeutsche nicht kritisiert werden soll, denn standardsprachliche Texte haben durchaus einen Sinn: „Sie dienen dazu, komplexe Sachverhalte möglichst präzise und unzweideutig zu beschreiben“ (Stefanowitsch 2014: 3). Auch Nonn (2015: 298) konnte zeigen, dass Menschen ohne geistige Behinderung bezüglich des Textverständnisses eher zu den Texten in Standarddeutsch tendieren. „Das Problem ist [daher] nicht schwere Sprache an sich, sondern vielmehr, dass es nach wie vor zu wenige Informationen in Leichter Sprache gibt“ (Aichele 2014: 3). Leichte Sprache stellt ein Zusatzangebot dar, welches die Standardsprache nicht ersetzen darf, sondern gezielt als ein Instrument zur Verfügung stehen sollte, dem sich **jeder** bedienen kann. Das heißt, dass auch Menschen ohne geistige Behinderung bei Verständnisschwierigkeiten Leichte Sprache nutzen können, um sich den Ausgangstext zu erschließen. Die Nutzung von Leichter Sprache im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben ist aufgrund der großen Heterogenität zwischen den Menschen zentral für eine inklusive Gesellschaft (vgl. Erhardt & Grüber 2011: 67) und symbolisiert, dass Heterogenität wahrgenommen und ernst genommen wird (vgl. Wilke 2016: 100).

In Bezug auf die Leitfragen kann abschließend festgehalten werden, dass Leichte Sprache zum einen ein geeignetes Mittel ist, um Menschen mit Down-Syndrom Barrierefreiheit im Bereich der Kommunikation zu ermöglichen. Zum anderen werden Menschen mit Down-Syndrom durch den barrierefreien Zugang zur Kommunikation nicht mehr von dem Zugang zu Informationen ausgeschlossen, wodurch ihre gesellschaftliche Teilhabe erhöht wird. Damit Kommunikationsbarrieren abgebaut werden und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Down-Syndrom erhöht wird, sollten folglich mehr Texte in Leichter Sprache verfügbar sein. Derzeit gibt es – trotz der zunehmenden Etablierung von Leichter Sprache – leider immer noch zu wenig Texte in Leichter Sprache. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Erstellung von Texten in Leichter Sprache einen aufwendigen Prozess umfasst, dass an Leichter Sprache sprachliche Verluste kritisiert werden und vielen Menschen der enorme Nutzen von Leichter Sprache nicht bewusst ist bzw. das Konzept der Leichten Sprache als Mittel zur barrierefreien Kommunikation und gesellschaftlichen Teilhabe nicht hinreichend bekannt ist. Es ist daher wichtig, die positiven Eigenschaften von Leichter Sprache immer wieder zu betonen. Damit Leichte Sprache mehr Anerkennung erhält und sich etabliert, sollte diese auch in der Wissenschaft stärker untersucht werden. Wünschenswert wäre, dass einheitliche, auf einer wissenschaftlichen Basis fundierende Regeln für Leichte Sprache zur Verfügung stehen und Leichte-Sprache-Texte durch ein einheitliches Prüfungssiegel gekennzeichnet werden (vgl. Kellermann 2014: 1; Maaß 2015: 167).

## Literaturverzeichnis

- Abend, Sonja (2010): *Leichte Sprache: Linguistische Grundlagen und varietätspezifische Ausdifferenzierungen*. Wittenberg: Magisterarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter: [http://www.alpha-archiv.de/fileadmin/PDFs/Qualifizierungsarbeiten/Microsoft\\_Word\\_-\\_Sonja\\_Abend\\_Magisterarb.pdf](http://www.alpha-archiv.de/fileadmin/PDFs/Qualifizierungsarbeiten/Microsoft_Word_-_Sonja_Abend_Magisterarb.pdf) (Stand: 20.12.2016).
- Abend, Sonja (2014): *Leichte Sprache. Ein immer noch unterschätzter Aspekt in der Kommunikation mit Menschen mit geistiger Behinderung*. In: Ernst Wüllenweber (Hrsg.): *Einander besser verstehen*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 76-86.
- Adamzik, Kirsten (2010): *Sprache: Wege zum Verstehen* (3. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- AGG (2013): *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf> (Stand: 05.11.2016).
- Aichele, Valentin (2014): *Leichte Sprache – Ein Schlüssel zu "Enthinderung" und Inklusion*. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179345/leichte-sprache-ein-schluessel-zu-enthinderung-und-inklusion> (Stand: 06.12.2016).
- Aktaş, Maren (2004): *Sprachentwicklungsdiagnostik bei Kindern mit Down-Syndrom: Entwicklung eines diagnostischen Leitfadens zum theoriegeleiteten Einsatz standardisierter Verfahren*. Bielefeld: Dissertation an der Universität Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2302157> (Stand: 20.12.2016).
- Aktaş, Maren (2012a): *Im Fokus: Kinder mit Down-Syndrom*. In: Maren Aktaş (Hrsg.): *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*. München: Urban & Fischer, S. 139-168.

- Aktaş, Maren (2012b): *Sprachentwicklung: Theoretische Grundlagen*. In: Maren Aktaş (Hrsg.): *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*. München: Urban & Fischer, S. 7-46.
- Anderson, John R (2007): *Kognitive Psychologie*. Berlin: Springer.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D.; Akert, Robin M. (2008): *Sozialpsychologie* (6. Auflage). München: Pearson Studium.
- Baddeley, Alan D. (2002): *Is working memory still working?* In: *European psychologist*, 7 (2), S. 85-97.
- Barrierefreies Webdesign (2016): *Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und die Webgestaltung*. Online verfügbar unter: <http://www.barrierefreies-webdesign.de/bgg/> (Stand: 04.11.2016).
- Bartels, Henrik (2011): *Aphasien*. In: Hendrik Bartels und Julia Siegmüller (Hrsg.): *Leitfaden Sprache - Sprechen - Stimme – Schlucken* (3. Auflage). München: Urban & Fischer, S. 212-219.
- Baun, Marianne (1981): *Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten*. Berlin: Marhold (Sonderpädagogische Manuskripte).
- Baur, Marieluise A. C. (2003): *Geistige Behinderung und Gesellschaft: Down Syndrom und die gesellschaftliche Praxis in Familie, Ausbildungsinstitutionen, Beruf und Alter. Lebens-, Identitäts- und Fähigkeitsentwicklungen von Menschen mit Down-Syndrom – eine soziologische Analyse*. Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München: Herbert Utz Verlag.
- Bethke, Andreas; Kruse, Klemens; Rebstock, Markus; Welti, Felix (2015): *Barrierefreiheit*. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1506), S. 170-188.
- Beyer, Ina: *Schulung der Prüferinnen und Prüfer*. Online verfügbar unter: <https://www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/dabei-sein/Pruefergruppe/Pruefer-Schulung.php?listLink=1> (Stand: 28.11.2016).

- BGG (2016): *Behindertengleichstellungsgesetz. Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen*. Zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 19.7.2016 I 1757. Online verfügbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html> (Stand: 21.10.2016).
- BGG NRW (2003): *Behindertengleichstellungsgesetz Nordrhein-Westfalen. Gesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung*. Online verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_text\\_anzeigen?v\\_id=5420140509100636414#det364932](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=5420140509100636414#det364932) (Stand: 02.11.2016).
- Biewer, Gottfried (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, Band 2985).
- Bird, Gillian; Buckley, Sue (2005): *Handbuch für Lehrer von Kindern mit Down-Syndrom* (2. Auflage). Zirndorf: G & S Verlag (Edition 21).
- BITV 2.0 (2011): *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie Informationstechnik-Verordnung)*. Online verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/bitv\\_2\\_0/BJNR184300011.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html) (Stand: 01.12.2016).
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- Breitenbach, Erwin; Weiland, Katharina (2010): *Förderung bei Leserechtschreibschwäche: Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer (Fördern lernen, Band 2).
- Bude, Heinz (2015): *Inklusion als sozialpolitischer Leitbegriff. Ein Essay*. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1506), S. 388-398.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Erklärt in Leichter Sprache. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014): *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2013): *Tourismusperspektiven in ländlichen Räumen*. Berlin: BMWi (Kurzreport Barrierefreiheit, Band 5).
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.: *Das Magazin der Lebenshilfe-Zeitung mit Leichter Sprache*. Online verfügbar unter:  
<https://www.lebenshilfe.de/de/buecher-zeitschriften/magazin/index.php>  
 (Stand: 19.11.2016).
- Di Pozzo Borgo, Philippe (2013): *Ziemlich beste Freunde. In Einfacher Sprache*. Münster: Spaß am Lesen Verlag (Lesen für alle).
- DIMDI (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. World Health Organization: Genf.
- Duden (2016a): *Kommunikation*. Online verfügbar unter:  
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kommunikation> (Stand: 05.11.2016).
- Duden, Bibliographisches Institut GmbH (2016b): *Standardsprache*. Online verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Standardsprache>  
 (Stand: 19.11.2016).
- Dworski, Anja (2015): „*Wo Leichte Sprache draufsteht, soll auch Leichte Sprache drin sein!*“ *Das Netzwerk Leichte Sprache schafft Gütesiegel für Leichte Sprache*. Netzwerk Leichte Sprache. Online verfügbar unter:  
[http://www.leichtesprache.org/images/150609Presseinformation\\_Guetesiegel\\_Netzwerk\\_Leichte\\_Sprache.pdf](http://www.leichtesprache.org/images/150609Presseinformation_Guetesiegel_Netzwerk_Leichte_Sprache.pdf) (Stand: 19.12.2016).
- Erhardt, Klaudia; Grüber, Katrin (2011): *Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben in der Kommune. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Freiburg: Lambertus.
- Felguth, Astrid (2015): *Was war los in Hohehorst? Ein Buch über die Nazi-Zeit in Leichter Sprache*. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Fischer, Sylvia (2011): *Verständlichkeit von Bedienungsanleitungen. Dysfunktionale Rezeption von Instruktionen*. Mainz: Dissertation an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Online verfügbar unter: <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2011/2968/pdf/doc.pdf> (Stand: 20.12.2016).

- Fix, Martin (2003): *Verständlich formulieren*. In: *Praxis Deutsch*, 30, S. 4-11.
- Fornefeld, Barbara (2009): *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Mit 14 Tabellen und 69 Übungsaufgaben* (4. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt (UTB, Band 8431).
- Frankfurter Neue Presse (2016): *Hessen verbessert Barrierefreiheit an kleine [sic!] Bahnhöfen*. Online verfügbar unter: <http://www.fnp.de/rhein-main/Hessen-verbessert-Barrierefreiheit-an-kleine-Bahnhoefen;art1491,1994619> (Stand: 22.10.2016).
- Freyhoff, Geert; Heß, Gerhard; Kerr, Linda; Menzel, Elizabeth; Tronbacke, Bror; Van Der Veken, Kathy (1998): *Sag es einfach! Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Brüssel: Europäische Vereinigung der ILSMH.
- Göbel, Susanne (2015): *Leichte Sprache öffnet Türen – Menschen mit Lernschwierigkeiten im Interview. Die Autorin im Gespräch mit Anette Bourdon, Nils Caßelmann, Stefan Göthling, Petra Groß, Anita Kühnel, Susanne Schloter, Josef Ströbl und Rainer Werner*. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1506), S. 327-333.
- Günther, Herbert (2007): *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haveman, Meindert (2007a): *Bausteine einer effektiven Frühförderung*. In: Meindert Haveman (Hrsg.): *Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm "Kleine Schritte"*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-53.
- Haveman, Meindert (2007b): *Die Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom*. In: Meindert Haveman (Hrsg.): *Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom. Das Programm "Kleine Schritte"*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 67-88.



- Hein, Jan-Philipp (2015): *Kein Witz: Das soll „leichte“ Sprache sein. Zur Wahl der Bremer Bürgerschaft werden Unterlagen in einem einfach zu verstehen- den Deutsch verschickt. Doch wie weit darf man da gehen, fragt sich Jan-Philipp Hein*. Online verfügbar unter: <http://www.svz.de/ratgeber/kein-witz-das-soll-leichte-sprache-sein-id9485316.html> (Stand: 14.11.2016).
- Hellbusch, Jan E.; Probiesch, Kerstin (2011): *Barrierefreiheit verstehen und umsetzen. Webstandards für ein zugängliches und nutzbares Internet*. Heidelberg: Dpunkt.verlag.
- Herrndorf, Wolfgang (2013): *Tschick. In Einfacher Sprache*. Münster: Spaß am Lesen Verlag (Lesen für alle).
- Hogenboom, Marga (2010): *Menschen mit geistiger Behinderung besser verstehen. Angeborene Syndrome verständlich erklärt* (3. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt (Sonderpädagogik).
- ICD-10 (2016): *Intelligenzstörung*. Online verfügbar unter: <http://www.icd-code.de/icd/code/F70-F79.html> (Stand: 19.12.2016).
- Inclusion Europe (2009): *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Entwickelt im Rahmen des Projektes Pathways – Wege zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Brüssel: Inclusion Europe.
- Inclusion Europe (2015): *Über uns*. Online verfügbar unter: [http://inclusion-europe.eu/?page\\_id=83&lang=de](http://inclusion-europe.eu/?page_id=83&lang=de) (Stand 19.12.2016).
- Kannengieser, Simone (2012): *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Kellermann, Gudrun (2014): *Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition*. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition> (Stand: 06.12.2016).
- Kintsch, Walter; Keenan, Janice (1973): *Reading Rate and Retention as a Function of the Number of Propositions in the Base Structure of Sentences*. In: *Cognitive Psychology*, 5 (3), S. 257-274.

- Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Schabmann, Alfred (2010): *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (3. Auflage). München u. a.: Ernst Reinhardt (UTB, Band 2472).
- Koch, Arno (2008): *Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Lesen lernen ohne Phonologische Bewusstheit?* Gießen: Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Online verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6247/pdf/KochArno-2008-28-05.pdf> (20.12.2016).
- Kohte, Wolfhard (2004): *Gesetzliche Grundlagen für barrierefreie Information und Kommunikation*. In: Christa Schlenker-Schulte (Hrsg.): *Barrierefreie Information und Kommunikation. Hören - Sehen - Verstehen in Arbeit und Alltag. Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation von Menschen mit Behinderung*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag (Band 50), S. 27-36.
- Kompaktlexikon der Biologie (2001): *Genommutation*. Herausgegeben vom Spektrum Akademischer Verlag. Online verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/genommutation/4715> (Stand: 06.12.2016).
- König, Anne Rose (2004): *Lesbarkeit als Leitprinzip der Buchtypographie. Eine Untersuchung zum Forschungsstand und zur historischen Entwicklung des Konzepts „Lesbarkeit“*. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kupke, Charlotte; Schlummer, Werner (2010): *Kommunikationsbarrieren und ihre Überwindung. Leichte Sprache und Verständlichkeit in Texten für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. In: *Teilhabe*, 49 (2), S. 67-73.
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard (2011): *Sich verständlich ausdrücken* (9. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Lebenshilfe Bremen (2013): *Leichte Sprache. Die Bilder*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Linden, Alexander (2007): *Transkriptionsregeln*. Online verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/datenaufbereitung/transkriptionsregeln.html> (Stand: 25.10.2016).

- Maaß, Christiane (2014): *Prüfsiegel Leichte Sprache. „Leichte Sprache wissenschaftlich geprüft“ – das Prüfsiegel der Forschungsstelle Leichte Sprache*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswissenschaftkommunikation/forschung/forschungsprojekte/leichtesprache/pruefsiegel/pruefsiegel-leichte-sprache/> (Stand: 21.10.2016).
- Maaß, Christiane (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin: LIT Verlag (Barrierefreie Kommunikation, Band 1).
- Main-Echo: *Unser Echo*. Online verfügbar unter: <http://www.main-echo.de/unser-echo/> (Stand: 17.12.2016).
- Magris, Marella; Ross, Dolores (2015): *Barrierefreiheit auf Webseiten von Gebietskörperschaften. Ein Vergleich zwischen Deutschland, Italien und den Niederlanden*. In: *Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation*, 8 (1), S. 8-39.
- Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (2016a): *Leichte Sprache*. Online verfügbar unter: <http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/leichte-sprache.php> (Stand: 06.12.2016).
- Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (2016b): *Startseite*. Online verfügbar unter: <http://www.menschzuerst.de/> (Stand: 06.12.2016).
- Netzwerk Leichte Sprache (2013a): *Die Regeln für Leichte Sprache*. In: Lebenshilfe Bremen (Hrsg.): *Leichte Sprache. Die Bilder*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 63-102.
- Netzwerk Leichte Sprache (2013b): *Die Regeln für Leichte Sprache*. Online verfügbar unter: [www.leichtesprache.org/images/Regeln\\_Leichte\\_Sprache.pdf](http://www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf) (Stand: 17.11.2016).
- Netzwerk Leichte Sprache (2015a): *Das ist Leichte Sprache*. <http://www.leichtesprache.org/index.php/startseite/leichte-sprache/das-ist-leichte-sprache> (Stand: 10.12.2016).

- Netzwerk Leichte Sprache (2015b): *Unsere Mitglieder*. Online verfügbar unter: <http://leichtesprache.org/index.php/startseite/der-verein/unsere-mitglieder> (Stand: 19.12.2016).
- Neuhäuser, Gerhard (2007): *Syndrome bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen* (2. Auflage). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Neuhäuser, Gerhard (2013): *Klinische Syndrome*. In: Gerhard Neuhäuser, Hans-Christoph Steinhausen, Frank Häßler und Klaus Sarimski (Hrsg.): *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 61-140.
- Nonn, Kerstin (2015): *Narrative Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung*. Gießen: Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Online verfügbar unter: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11764/pdf/NonnKerstin\\_2015\\_11\\_11.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11764/pdf/NonnKerstin_2015_11_11.pdf) (Stand: 20.12.2016).
- Ohrenkuss: *Über Ohrenkuss*. Online verfügbar unter: <http://ohrenkuss.de/projekt/uber-ohrenkuss/> (Stand: 19.11.2016).
- Palleit, Leander; Kellermann, Gudrun (2015): *Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit - das Recht auf Partizipation am politischen und kulturellen Leben*. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behinderertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1506), S. 275-288.
- Rothweiler, Monika; Kauschke, Christina (2007): *Lexikalischer Erwerb*. In: Hermann Schöler (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe, S. 42-57.
- Schäfer, Holger; Gemmel, Stefan (2014): *Kinder- und Jugendliteratur und Leichte Sprache. Holger Schäfer im Gespräch mit dem Kinder- und Jugendbuchautor Stefan Gemmel über Leichte Sprache*. In: *Lernen konkret* 33 (4): S. 36-37.

- Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Seitz, Simone (2014): *Leichte Sprache? Keine einfache Sache*. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179339/leichte-sprache-keine-einfache-sache> (Stand: 06.12.2016).
- SGB IX (2016): *Sozialgesetzbuch. Neuntes Buch. Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*. Online verfügbar unter: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html> (Stand: 04.11.2016).
- Spaß am Lesen Verlag (2012): *Digitale Wochenzeitung "Klar & Deutlich Aktuell"*. <http://www.spassamlesenverlag.de/cms/website.php?id=/de/index/news/data7114.htm> (Stand: 02.12.2016).
- Spaß am Lesen Verlag (2016): *Der Verlag*. <http://www.spassamlesenverlag.de/cms/website.php?id=/de/index/derverlag.htm> (Stand: 02.12.2016).
- Stefanowitsch, Anatol (2014): *Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit*. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/179343/leichte-sprache-komplexe-wirklichkeit> (Stand: 06.12.2016).
- Stiftung Universität Hildesheim (2016): *Forschungsstelle Leichte Sprache*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/leichtesprache/> (Stand: 24.11.2016).
- Stöppler, Reinhilde (2014): *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Ernst Reinhardt (UTB, Band 4135).
- Stöppler, Reinhilde; Wachsmuth, Susanne (2010): *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Paderborn: Schöningh (UTB, Band 3422).
- Terfloth, Karin (2005): „*IncluCity*“. *Wege zu einem inklusiven kommunalpolitischen Dialog*. In: Elisabeth Wacker, Ingo Bosse, Torsten Dittrich, Ulrich Niehoff, Markus Schäfers, Gudrun Wansing und Birgit Zalfen (Hrsg.): *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Ein Fachbuch der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 235-246.

- Tesak, Jürgen (2006): *Einführung in die Aphasiologie. 13 Tabellen* (2. Auflage). Stuttgart: Thieme (Forum Logopädie).
- Theunissen, Georg (2005): *Inklusion, Partizipation und Empowerment. Gemeindeintegriertes Wohnen von Menschen mit geistiger Behinderung und hohem Assistenzbedarf*. In: Elisabeth Wacker, Ingo Bosse, Torsten Dittrich, Ulrich Niehoff, Markus Schäfers, Gudrun Wansing und Birgit Zalfen (Hrsg.): *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Ein Fachbuch der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 213-224.
- Theunissen, Georg (2013): *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit* (3. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Tinker, Miles A. (1963): *Legibility of print*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- UN-BRK (2011): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). Bonn.
- Wansing, Gudrun (2015): *Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff*. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1506), S. 43-54.
- Wessels, Claudia (2005): *So kann es jeder verstehen. Das Konzept der Leichten Lesbarkeit*. In: *Geistige Behinderung*, 44 (3), S. 226-239.
- Wessels, Claudia (2008). *Leichte Sprache - wichtig für Teilhabe und Inklusion*. In: *Fachdienst der Lebenshilfe. Praxis gestalten - Innovation wagen*, 3, S. 1-7.
- Wilke, Julia (2014): *Lesen nur zur Muße? Unterhaltungsliteratur in Leichter Sprache*. In: *Lernen konkret*, 33 (3), S. 38-39.
- Wilke, Julia (2016): *Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie*. Wiesbaden: Springer.

- Wilken, Etta (2009): *Menschen mit Down-Syndrom in Familie, Schule und Gesellschaft* (2. Auflage). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Wilken, Etta (2014): *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems* (12. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).
- Winter, Linda (2014): *Barrierefreie Kommunikation. Leichte Sprache und Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Wir vertreten uns selbst! (2001): *Wörterbuch für leichte Sprache*. Kassel: Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter (bifos) e.V.
- Zeh, Roland (2004): *Kommunikationsbarrieren – durch Technik überwindbar?*  
In: Christa Schlenker-Schulte (Hrsg.): *Barrierefreie Information und Kommunikation. Hören - Sehen - Verstehen in Arbeit und Alltag. Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation von Menschen mit Behinderung*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag (Band 50), S. 79-96.

## **Anhang**

### **Anhangsverzeichnis**

Anhang 1: Online-Artikel der Frankfurter Neuen Presse (2016)	114
Anhang 2: Leichte-Sprache-Übersetzung des Online-Artikels der Frankfurter Neuen Presse (2016)	115
Anhang 3: Transkription des Interviews mit David Hock	118



## Hessen verbessert Barrierefreiheit an kleine Bahnhöfen



Der hessische Wirtschaftsminister Tarek Al-Wazir.

**Wiesbaden.** Mit einem millionenschweren Bund-Länder-Programm werden 24 kleine Bahnhöfe in Hessen modernisiert und barrierefrei gemacht. Barrierefreiheit helfe nicht nur älteren oder mobilitätseingeschränkten Menschen, sondern auch Eltern mit Kinderwagen und Radfahrern, die ihr Fahrrad mit in die Bahn nehmen möchten, erklärte Verkehrsminister Tarek Al-Wazir (Grüne) am Mittwoch in Wiesbaden. Bei der Initiative geht es um Bahnhöfe mit weniger als 1000 Ein- und Aussteigern am Tag.

Das Bundesverkehrsministerium stellt im Zuge des Programms „Barrierefreiheit kleiner Verkehrsstationen“ bundesweit rund 80 Millionen Euro für Planungs- und Baukosten bereit. Rund 15 Millionen Euro davon fließen nach Angaben des Ministers nach Hessen. Voraussetzung für die Investitionen des Bundes sei, dass im Land Mittel in der gleichen Höhe zur Verfügung gestellt werden.

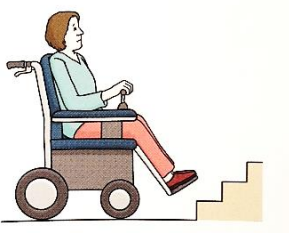
Die Deutsche Bahn betreibt in Hessen insgesamt 479 Stationen. Davon hatten laut Verkehrsministerium im Jahr 2015 insgesamt 287 oder 60 Prozent der Bahnhöfe weniger als 1000 Ein- und Aussteiger. Von den 192 Stationen über 1000 Ein- und Aussteiger seien 121 Stationen stufenfrei zugänglich. Ziel sei nach der Vereinbarung zwischen Bahn und Land, dass die Bahnsteige in Hessen 2025 möglichst flächendeckend stufenfrei zu erreichen sind.

Quelle: Frankfurter Neue Presse (2016): *Hessen verbessert Barrierefreiheit an kleine [sic!] Bahnhöfen*. Online verfügbar unter: <http://www.fnp.de/rhein-main/Hessen-verbessert-Barrierefreiheit-an-kleine-Bahnhoefen;art1491,1994619> (Stand: 22.10.2016).

## Keine Hindernisse an Bahn-Höfen

---

### Hindernisse



An Bahn-Höfen gibt es häufig Hindernisse.

Das schwere Wort für **Hindernis** ist **Barriere**.

Das spricht man so: [Ba-jä-re](#).

Hindernisse erschweren vielen Menschen das Zug-Fahren.

---

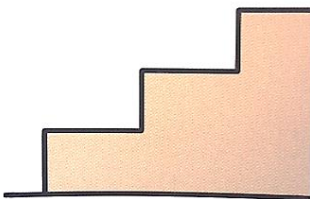
### Treppen

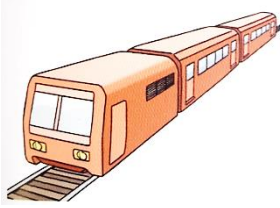
„Treppen sind ein Hindernis.“

Das sagen viele Menschen.

Zum Beispiel:

- Rollstuhl-Fahrer
  - Ältere Menschen
  - Eltern mit Kinder-Wagen
  - Rad-Fahrer
- 





## Projekt

Es gibt ein Projekt mit dem Namen:

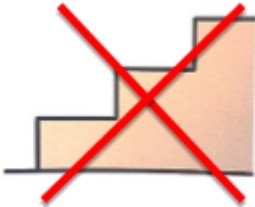
„Barriere-Freiheit kleiner Verkehrs-Situationen“.

**Barriere-Freiheit** bedeutet:

Es gibt **keine Hindernisse** mehr.

Das Projekt hat das Ziel:

Bahn-Höfe in Hessen sollen keine Hindernisse haben!



---

## Hindernisse an Bahn-Höfen

Die Deutsche Bahn besitzt viele Bahn-Höfe in Hessen.

Bahn-Höfe haben zum Beispiel Treppen.

Treppen sind Hindernisse.

Darum haben viele Bahn-Höfe auch Rampen oder Fahr-Stühle.

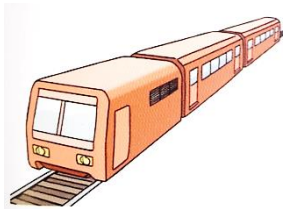
Aber noch nicht alle Bahn-Höfe haben solche Hilfen.

In Zukunft sollen alle Bahn-Höfe Rampen oder Fahr-Stühle haben.

Das dauert ungefähr **10 Jahre**.

An Bahn-Höfen gibt es auch andere Hindernisse.

Um andere Hindernisse geht es in dem Projekt nicht.



---

## Politik



Ein Politiker hat über das Projekt gesprochen.

Der Politiker heißt **Tarek Al-Wazir**.

Er ist Verkehrs-Minister in Hessen.

Das bedeutet:

Er kümmert sich um den Verkehr in Hessen.

---

## Kosten



Die **Barriere-Freiheit** kostet viel Geld.

Dieses Projekt kostet viele Millionen Euro.

Woher kommt das Geld?

1. Eine Hälfte kommt von dem Ministerium für Verkehr.  
Das Ministerium heißt **Bundes-Verkehrs-Ministerium**.
  2. Die andere Hälfte kommt aus dem Bundes-Land Hessen.
- 

## Zusammen-Fassung:

An kleinen Bahn-Höfen gibt es bald keine Hindernisse mehr.

Das schwere Wort dafür heißt: **Barriere-Freiheit**.

Barriere spricht man so: **Ba-jä-re**.

Alle Menschen können dann Zug fahren.

---



### Anhang 3: Transkription des Interviews mit David Hock

Die Transkription ist orientiert an den Transkriptionsregeln des GAT-Transkriptionskonventionen, welche Linden (2007) auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule Freiburg zusammengefasst darstellt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Interviewpartner geändert.

**Interviewer:** Jana Leopold (JL)

**Interviewpartner:** David Hock (DH)

Katja Hock<sup>35</sup> (KH)

**Datum, Uhrzeit:** 01.12.2016, 13 Uhr

**Gesprächsdauer:** 11 Minuten

#### Glossar:

[ ] [ ]	Überschneidung von Redebeiträgen
(-), (--), (---)	Pausen der Länge nach aufsteigend
<i>Kursiv</i>	Erläuterungen und/oder sprachbegleitende Handlungen
[...]	Auslassungen aus datenschutzrechtlichen Gründen

#### Mitschrift:

- 01 JL: So David, wie alt bist du?
- 02 DH: Achtundzwanzig
- 03 JL: Auf welcher Schule warst du?
- 04 DH: [...] -Schule (*nennt den Namen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*)
- 05 JL: Ist die Schule in [...] ? (*fragt nach dem Standort der Schule*)
- 06 DH: Ja (--)

---

<sup>35</sup> Katja Hock ist die Mutter und der Vormund von David Hock.



33 DH: Ja (-- ) lustig

34 JL: Schön (-- ) machst du das jeden Tag?

35 DH: Ja (-- ) von Frühs (-) halb acht bis um vier Uhr

36 JL: Wow (-- ) ganz schön lange

37 DH: Ja (*lachend*)

38 JL: Musst du auf der Arbeit auch Lesen?

39 DH: Nein

40 JL: David, welche Hobbys hast du?

41 DH: Viele

42 JL: Toll (*lacht*) und welche?

43 DH: Schwimmen, Fahrradfahren, Fitnessstudio

44 KH: Das Fitnessstudio ist daheim im Keller

45 DH: Ja (-- ) Fahrradfahren, Schwimmen

46 JL: Du singst doch auch, oder?

47 DH: Ja singen und reiten kegeln

48 JL: Wow, ganz schön viel

49 DH: Ja (*lachend*)

50 und Theaterspielen (---) [tanzen]

51 JL: [Theater] auch (-- ) wo spielst du Theater?

52 DH: In meinem Zimmer (-- )

53 mach ich Kleinkunstabühne (-) in meinem Zimmer

54 und bei der [...] (*nennt den Namen eines Veranstaltungsortes*)

55 die hat mich auf die Bühne geholt

56 (-) mir beide (-) Tim<sup>37</sup> (*ein Freund von Hock*) und ich

57 (-) mein Freund (-) der war auch auf der Bühne (-)

---

<sup>37</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde der Name geändert.

58 Mir beide auf der Bühne (*lachend*)

59 Musical hab ich auch gespielt (-)

60 auf der Musicalbühne

61 JL: In [...] ? (*Fragt nach einem Ort*)

62 DH: Ja (*lachend*)

63 KH: Nene (-) in der [...] -Schule (*nennt den Namen einer Schule. Dies ist aber nicht die Schule, die David während seiner Schulzeit besuchte*)

64 DH: Ja und dann auf der Bühne (-) Musicalbühne (*lachend*)

65 KH: Und im Theater (-) Wo du getanzt hast

66 JL: (*lacht*) Du wirst ja noch berühmt

67 DH: (*lacht*) Ja

68 und auf der Kerb (-) hab ich auch gemacht  
(*war er auch auf der Bühne*)

69 JL: Ok

70 DH: und ich hab das Lied von Aschenputtel nachgespielt

71 (-- ) auf der Kerb

72 JL: und liest du in deiner Freizeit auch manchmal?

73 DH: Ja (-) ich lese sehr gerne (-)

74 ich lese die Märchenbücher

75 KH: Aber schwer liest du

76 DH: Ja aber schwer (-) ich kann ja lesen (*stolz*)

77 aber so schwer

78 JL: Ok (-) und liest du auch manchmal Zeitung?

79 DH: Ja (-) jeden Morgen

80 KH: Ja du guckst rein

81 DH: Ja (-) die Bilder



82 JL: Bist du auch manchmal am Computer  
83 DH: Ja (-) da tu ich immer lesen, rechnen und schreiben  
84 JL: Gehst du dafür auch ins Internet?  
85 DH: Ja  
86 KH: Nein Internet hat er nicht  
87 JL: Hörst du manchmal Hörbücher?  
88 DH: Ja  
89 JL: David ich habe dir zwei kurze Texte mitgebracht  
90 der Inhalt ist in beiden der Gleiche (-)  
91 aber ich würde gerne wissen  
92 welchen Text du lieber liest

*JL legt DH den Originaltext vor*

*DH liest sehr langsam und stockend*

93 DH: (*bricht ab*) die Schrift ist so klein  
94 JL: findest du den Text bisher verständlich  
95 DH: nein (-) er ist sehr schwer (--)  
96 und klein

*JL legt DH den Leichte-Sprache-Text vor*

97 JL: ok (-) dann schau dir mal diesen Text an

*DH liest sehr langsam den ersten Absatz, bricht aber nicht ab*

98 JL: super (-) vielen Dank  
99 ist dir dieser Text leichter gefallen?

100 DH: Ja sehr

101 JL: Würdest du den Text gerne weiterlesen?

102 DH: Ja oder vorlesen

103 JL: Wieso ist dir dieser Text leichter gefallen?

104 DH: (*zeigt auf den Originaltext*) kleiner

105                    (*zeigt auf den Leichte-Sprache-Text*) größer  
106                    Bilder sind gut  
107                    verstehe ich besser  
108                    (*überlegt*) und die Bilder  
109    KH:            Bilder sind David beim Lesen immer sehr wichtig  
110    DH:            Ja  
111    JL:            Willst du den Text weiterlesen  
112                    oder soll ich ihn dir vorlesen?  
113    DH:            Vorlesen

*JL liest den Text noch einmal von Beginn an vor*

114    JL:            Wie fandest du den Text?  
115    DH:            Gut  
116    JL:            Konntest du alles verstehen?  
117    DH:            Ja (--) Treppen sollen weg am Bahnhof  
118                    Treppen sind ein Hindernis  
119    JL:            Hast du noch Fragen zu dem Text?  
120    DH:            (--) nein

*JL erklärt, dass Texte wie der 2. Text in Leichter Sprache geschrieben sind und geht kurz und vereinfacht auf das Modell ein*

121    JL:            Würdest du dir mehr Texte wünschen, die wie dieser  
122                    Text sind (*zeigt auf den Leichte-Sprache-Text*)?  
123    DH:            Ja (---) Da hab ich viele (*lacht*)  
124    JL:            Was zum Beispiel?  
125    DH:            Zeitung  
126    KH:            Wie die Lebenshilfezeitung (-) die versteht er  
127    DH:            Aber auch Main-Echo (-) und Kochen (-)  
128                    Kochen kann ich

129 JL: Würden dir Rezepte in Leichter Sprache und mit  
130 Bildern helfen?  
131 DH: Ja sehr und auch Backen  
132 JL: Ok (-) und würdest du auch Bücher  
133 in Leichter Sprache lesen?  
134 DH: Ja (-) ziemlich beste Freunde  
135 KH: das habt ihr in der Bücherei gelesen  
136 DH: Ja gelesen (-) und vorgelesen  
137 JL: Habt ihr das in Leichter Sprache gelesen?  
138 DH: Ja  
139 KH: Ja (-) also das war extra so ein Buch  
140 in dem die Schrift größer war  
141 und es war einfacher geschrieben  
142 DH: und Harry Potter  
143 JL: Harry Potter hast du schon gelesen?  
144 DH: Nein (-) das wünsch ich mir  
145 DH: Aber auch leicht und Bilder  
146 KH: Harry Potter will er schon lange lesen  
147 aber das ist einfach zu schwer und die Schrift so klein  
148 DH: Und dicke Bücher  
149 KH: Ja die Bücher sind sehr dick  
150 JL: Ja da hast du Recht David (---)  
151 Texte in Leichter Sprache werden von Menschen mit  
152 geistiger Behinderung oder mit Lernbehinderung  
153 kontrolliert  
154 findest du das gut?  
155 DH: (-- ja (*unsicher*))

156 JL: Sie lesen die Texte (-) sie wollen herausfinden  
157 ob andere Menschen mit Leseschwierigkeiten  
158 die Texte verstehen (--)  
159 also ob die Texte leicht sind  
160 DH: Ja finde ich gut  
161 andere wie ich (-- ) mit Down-Syndrom  
162 die können das sagen (--)  
163 glaub ich  
164 JL: Ok (-) danke David für das tolle Interview mit dir  
165 DH: (*lachend*) ja bitte