

**Faculté de philosophie, arts et lettres**

# **Ich verstehe nur Bahnhof!**

Die Verständlichkeit der internen Kommunikation  
des FÖD Mobilität und Transportwesen

Auteur : Carolien Van Relegem  
Promoteur : Hedwig Reuter  
Année académique 2021-2022  
Master en communication multilingue à finalité langues des affaires



**Faculté de philosophie, arts et lettres**

# **Ich verstehe nur Bahnhof!**

Die Verständlichkeit der internen Kommunikation  
des FÖD Mobilität und Transportwesen

Auteur : Carolien Van Relegem  
Promoteur : Hedwig Reuter  
Année académique 2021-2022  
Master en communication multilingue à finalité langues des affaires

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist der Schlussakkord meines Studiums. In den drei Jahren, die ich an der KU Leuven studieren durfte, und den zwei Jahren, die ich an der UCLouvain verbracht habe, habe ich viel über Linguistik und Kommunikation gelernt. In meinem Bachelor bin ich zum ersten Mal mit leichter Sprache in Kontakt gekommen, als ich einen Artikel für die Wablieftkrant, eine Zeitung in leichter Sprache, schrieb. Mir wurde zum ersten Mal deutlich, dass Lesen nicht für jeden so selbstverständlich ist wie für mich. Während meines Masterstudiums habe ich entdeckt, welche wichtige Rolle interne Kommunikation in einem Unternehmen hat. In die vorliegende Masterarbeit, in der ich die Verständlichkeit der internen Kommunikation untersuche, kommen beide Themen zusammen.

Ein Thema, das nicht so einfach zu erforschen ist, da viele Unternehmen nicht wissen, wie viele funktionalen Analphabeten es gibt, und interne Dokumente nicht gerne mit Außenstehenden teilen. Zum Glück waren Veerle Custers und Ikram Boularbah von dem FÖD Mobilität und Transportwesen sofort von meiner Forschung begeistert. Daher möchte ich mich bei ihnen für ihre Mitarbeit bedanken und darüber hinaus auch bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des FÖD Mobilität und Transportwesen, die meine Umfrage ausgefüllt haben.

Ich möchte mich auch bei meiner Betreuerin, Frau Reuter, für ihre Geduld, Hilfe und Begeisterung bedanken. Sie gab mir regelmäßig den nötigen Anstoß zum Durchhalten. Schließlich gibt es eine Reihe von Menschen, die mir nahe stehen und ohne die das Schreiben dieser Arbeit sehr viel schwieriger gewesen wäre. Ich danke meinen Eltern, die mir immer alle Möglichkeiten gegeben haben, das zu tun, was ich liebe, und Thomas, der immer ein offenes Ohr für mich hatte, wenn ich es brauchte, und der seine Begabung für Zahlen mit mir geteilt hat.

Ich wünsche Ihnen viel Lesefreude.

Carolien,

Eppegem, 16. August 2022

## Abstrakt

Die interne Kommunikation einer Organisation spielt eine Schlüsselrolle für die Effizienz ihrer internen Prozesse. Wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Kommunikation nicht ausreichend verstehen, wird der Kommunikationsprozess gestört und die Effizienz kann beeinträchtigt werden. Ziel dieser Masterarbeit ist es, zu untersuchen, ob dies bei dem FÖD Mobilität und Transportwesen (Föderalen Öffentlichen Dienst Mobilität und Transportwesen) der Fall ist. Konkret geht es um die Beantwortung der Frage: Inwieweit ist die interne Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen für seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verständlich?

Die Verständlichkeit ist ein sehr komplexes Phänomen, das von verschiedenen textinternen Faktoren wie Wort- und Satzlänge, Schwierigkeitsgrad der Botschaft, Struktur, Wortwahl und Schlussbearbeitung bestimmt wird, aber auch von textexternen Faktoren wie dem Leser und dem Kontext. Um möglichst viele dieser Faktoren zu berücksichtigen und eine differenzierte Antwort auf die Forschungsfrage geben zu können, wurden die Texte aus der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen mit drei Methoden analysiert. In der textzentrierten Methode wurde eine erste numerische Abschätzung der Lesbarkeit mittels zweier Leseformeln vorgenommen, dem Leseindex A (Brouwer, 1972) und der Flesch-De Landsheere-Formel (De Landsheere, 1963). Die anderen textinternen Faktoren wurden mittels einer expertenurteilszentrierte Methode anhand einer Checkliste untersucht. Schließlich wurden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über eine leserzentrierte Methode mit einem Lückentext, der Teil eines Fragebogens war, befragt.

Die Auswertung der Ergebnisse dieser drei Methoden zeigt, dass die Texte der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen im Durchschnitt schwierig bis sehr schwierig sind. Mehrere der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben Schwierigkeiten, die Texte zu verstehen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird empfohlen, die interne Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen zu vereinfachen, um auf diese Weise die Effizienz zu steigern. In Folgeuntersuchungen kann die Studie auf andere Unternehmen ausgedehnt werden, um festzustellen, ob eine Vereinfachung der Kommunikation auch für diese Unternehmen sinnvoll wäre.

## Inhalt

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort .....                                                             | 1  |
| Abstrakt .....                                                            | 2  |
| Tabellenverzeichnis .....                                                 | 6  |
| Abkürzungsverzeichnis .....                                               | 7  |
| 1 Einleitung .....                                                        | 8  |
| Teil 1: Literaturstudie .....                                             | 11 |
| 2 Interne Kommunikation .....                                             | 11 |
| 2.1 Interne Kommunikation als Management Tool .....                       | 11 |
| 2.2 Stakeholder-Ansatz von Welch und Jackson .....                        | 13 |
| 2.3 Einseitige und wechselseitige interne Kommunikation .....             | 14 |
| 2.4 Medienmix .....                                                       | 15 |
| 3 Literarisierung .....                                                   | 18 |
| 3.1 Definition des Begriffes Literarisierung .....                        | 18 |
| 3.1.1 Literarisierung als Fähigkeit .....                                 | 18 |
| 3.1.2 New literacy studies .....                                          | 20 |
| 3.2 Zahl der gering Literarisierten in Belgien .....                      | 21 |
| 3.2.1 Zahl der gering Literarisierten in Flandern: die PIAAC-Studie ..... | 22 |
| 3.2.2 Zahl der gering Literarisierten in Wallonien und Brüssel .....      | 23 |
| 3.3 Funktionaler Analphabetismus und Erwerbstätigkeit .....               | 24 |
| 3.3.1 Die leo.-Level-One-Studie .....                                     | 24 |
| 3.3.2 Zusammenhang funktionaler Analphabetismus und Erwerbstätigkeit ...  | 25 |
| 3.3.3 Was für gering Literarisierten in den Unternehmen spricht .....     | 27 |
| 4 Leichte Sprache – Einfache Sprache .....                                | 28 |
| 4.1 Einfache Sprache .....                                                | 28 |
| 4.2 Leichte Sprache .....                                                 | 29 |

|                                |                                                     |    |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------|----|
| 4.3                            | Offizieller Status .....                            | 30 |
| 4.3.1                          | Offizieller Status der einfachen Sprache .....      | 30 |
| 4.3.2                          | Offizieller Status der leichten Sprache .....       | 31 |
| 5                              | Verständlichkeit .....                              | 33 |
| 5.1                            | Begriffsbestimmung .....                            | 33 |
| 5.2                            | Merkmale der Verständlichkeit .....                 | 34 |
| 5.2.1                          | Das Hamburger Modell .....                          | 34 |
| 5.2.2                          | Modell von Groeben .....                            | 36 |
| 5.2.3                          | Karlsruher Modell .....                             | 37 |
| 5.3                            | Komplexität des Problems der Verständlichkeit ..... | 38 |
| 5.4                            | Messmethoden .....                                  | 39 |
| 5.4.1                          | Textzentrierte Methoden .....                       | 39 |
| 5.4.2                          | Lesbarkeitsformel .....                             | 39 |
| 5.4.3                          | Korpuslinguistische Analysen .....                  | 41 |
| 5.4.4                          | Richtlinien und Kontrolllisten .....                | 41 |
| 5.5                            | Expertenurteilszentrierte Methoden .....            | 42 |
| 5.6                            | Leserzentrierte Methoden .....                      | 43 |
| 5.6.1                          | Simultanprüfung .....                               | 43 |
| 5.6.2                          | Retrospektive Methoden .....                        | 44 |
| 5.7                            | Zwischenfazit .....                                 | 45 |
| Teil 2: praktisches Teil ..... |                                                     | 47 |
| 6                              | Forschungsgegenstand .....                          | 47 |
| 6.1                            | Korpus .....                                        | 47 |
| 6.2                            | Methode .....                                       | 49 |
| 7                              | Textzentrierte Analyse .....                        | 50 |
| 7.1                            | Methode .....                                       | 50 |
| 7.2                            | Ergebnisse .....                                    | 52 |

|       |                                                 |    |
|-------|-------------------------------------------------|----|
| 7.2.1 | Niederländisch .....                            | 52 |
| 7.2.2 | Französisch.....                                | 55 |
| 7.2.3 | Vergleich Niederländisch-Französisch.....       | 58 |
| 8     | Expertenurteilszentrierte Analyse .....         | 62 |
| 8.1   | Methode .....                                   | 62 |
| 8.2   | Ergebnisse .....                                | 63 |
| 8.2.1 | Die Botschaft.....                              | 63 |
| 8.2.2 | Die Struktur .....                              | 64 |
| 8.2.3 | Die Formulierung .....                          | 66 |
| 8.2.4 | Die Schlussbearbeitung .....                    | 67 |
| 8.3   | Zusammenfassung .....                           | 69 |
| 9     | Leserzentrierte Analyse .....                   | 70 |
| 9.1   | Methode .....                                   | 70 |
| 9.1.1 | Lückentexte.....                                | 70 |
| 9.1.2 | Fragenbogen.....                                | 72 |
| 9.2   | Ergebnisse .....                                | 72 |
| 9.2.1 | Niederländisch .....                            | 73 |
| 9.2.2 | Französisch.....                                | 74 |
| 9.2.3 | Persönliche Merkmale .....                      | 75 |
| 9.3   | Likert-Skalen .....                             | 80 |
| 10    | Fazit und Diskussion.....                       | 81 |
| 11    | Bibliographie .....                             | 85 |
|       | Anhang I – Lesbarkeitswerte pro Text .....      | 93 |
|       | Anhang II – Checkliste Heerlijk Helder .....    | 97 |
|       | Anhang III – Antworten auf den Fragebogen ..... | 99 |

## Tabellenverzeichnis

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Anteil der deutsche Bevölkerung nach Alpha-Level (Grotlüschen et al., 2018, S.6)                                                          | 25 |
| 2 Eigenschaften der Einfachheit – Kompliziertheit (Langer et al., 1981, S. 15)                                                              | 35 |
| 3 Eigenschaften der Gliederung-Ordnung (Langer et al., 1981, S. 16)                                                                         | 35 |
| 4 Eigenschaften der Kürze-Prägnanz (Langer et al., 1981, S. 17)                                                                             | 36 |
| 5 Eigenschaften der Anregenden Zusätze (Langer et al., 1981, S. 18)                                                                         | 36 |
| 6 Wortzahl pro Texttyp und pro Sprache                                                                                                      | 49 |
| 7 Kategorien der Leesindex A (Brouwer, 1972)                                                                                                | 51 |
| 8 Auswertung der Formel von Flesch - De Landsheere (De Landsheere, 1963)                                                                    | 52 |
| 9 Überblick Leesindex A                                                                                                                     | 54 |
| 10 Box-Plots Leesindex A                                                                                                                    | 55 |
| 11 Überblick Flesch-De Landsheere                                                                                                           | 56 |
| 12 Flesch-De Landsheere pro Texttyp                                                                                                         | 57 |
| 13 Box-Plots Flesch-De Landsheere                                                                                                           | 58 |
| 14 Überblick der Unterschiede des Schwierigkeitsgrades zwischen den<br>Niederländischsprachigen Texten und den Französischsprachigen Texten | 60 |
| 15 Unterschiede des Schwierigkeitsgrades zwischen den Niederländischsprachigen<br>Texten und den Französischsprachigen Texten pro Texttyp   | 61 |
| 16 Zusammenfassung der expertenurteilszentrierte Methode                                                                                    | 69 |
| 17 Scores der Niederländischsprachigen                                                                                                      | 74 |
| 18 Scores der Französischsprachigen                                                                                                         | 75 |
| 19 Verteilung der Scores pro Geschlecht                                                                                                     | 76 |
| 20 Verteilung der Scores pro Alter                                                                                                          | 77 |
| 21 Verteilung der Scores pro Dienstgrad                                                                                                     | 78 |
| 22 Verteilung der Scores pro Dienstalster                                                                                                   | 79 |
| 23 Likert-Skala: Wie verständlich ist die interne Kommunikation?                                                                            | 80 |

## Abkürzungsverzeichnis

|        |                                                                     |
|--------|---------------------------------------------------------------------|
| FALC   | Français facile à lire et à comprendre                              |
| FÖD    | Föderaler Öffentlicher Dienst                                       |
| OECD   | Organisation for Economic Co-operation and Development              |
| PIAAC  | Programme for the International Assessment of Adult Competencies    |
| Q1     | unteres Quartil                                                     |
| Q3     | oberes Quartil                                                      |
| SL     | durchschnittliche Satzlänge                                         |
| UNESCO | The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation |
| WL     | durchschnittliche Wortlänge                                         |

# 1 Einleitung

„Alles ist nichts ohne Verständlichkeit.“, meinte der Stilkritiker Sanders (1992, S.36). Kommunikation geht aus von Verständnis. Wenn die Botschaft von dem Empfänger nicht richtig verstanden wird, hat sie auch nicht die intendierte Wirkung und wird das Kommunikationsprozess gestört (Bose et al., 2009).

In den letzten Jahren ist es immer wichtiger geworden, dass dieser Kommunikationsprozess reibungslos abläuft. Mit dem Aufkommen der modernen Technologien hat die Bedeutung von Information und Kommunikation in unserer Gesellschaft sehr stark zugenommen. Doch nicht jeder kann mithalten. Für viele Menschen ist Lesen eine logische Fähigkeit, die jeder hat, aber das ist nicht der Fall. Selbst in unserer modernen westlichen Gesellschaft, in der die Bildungspflicht besteht, kann ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung nicht ausreichend lesen und schreiben, um in unserer Gesellschaft voll teilzuhaben. Bürgerinnen und Bürger, die nicht über die richtigen Fähigkeiten verfügen, um mit den neuen Technologien umzugehen, haben im Durchschnitt niedrigere Löhne, sind häufiger arbeitslos und haben einen schlechteren Gesundheitszustand als Bürgerinnen und Bürger, die über bessere Fähigkeiten verfügen (OECD, 2013a).

Nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch innerhalb von Organisationen werden Kompetenzen immer wichtiger. Immer mehr Geschäftsprozesse werden automatisiert, was bedeutet, dass manuelle Produktionsarbeit immer mehr an Gewicht verliert. Im Gegensatz dazu wird Wissen immer wichtiger. Dank der modernen Kommunikationsmittel sind wir mehr denn je mit dem Rest der Welt verbunden, und es kann eine große Menge an Informationen ausgetauscht werden. In Unternehmen wird es daher immer wichtiger, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, egal wo sie sich befinden, Informationen mit ihren Kolleginnen und Kollegen austauschen können.

Die interne Kommunikation hat daher die wichtige Aufgabe, all diese Informationen zu verbreiten, damit die Arbeitsprozesse innerhalb der Organisation effizient ablaufen. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit begrenzten Kommunikationsfähigkeiten kann es schwierig sein, alle Informationen zu verstehen. Wie Sanders betonte, sind all diese Informationen nutzlos, wenn sie nicht verstanden werden. In dieser Masterarbeit wird daher untersucht, wie verständlich die interne Kommunikation für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist und ob es notwendig wäre, sie besser verständlich zu machen.

Allerdings waren nur wenige der kontaktierten Unternehmen bereit, ihre interne Kommunikation offenzulegen, oder sie gingen davon aus, dass ihre Kommunikation für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohnehin verständlich sei und eine Teilnahme an einer Studie dazu nicht notwendig sei. Daher beschränkt sich diese Masterarbeit auf eine Fallstudie der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen (Föderalen Öffentlichen Dienstes Mobilität und Transportwesen).

Die entsprechende Forschungsfrage lautet: "Inwieweit ist die interne Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen für seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verständlich? Die Antwort auf diese Frage kann dem FÖD Mobilität und Transportwesen helfen, seine interne Kommunikation weiter zu optimieren.

Um ein möglichst vollständiges Bild der Verständlichkeit der verschiedenen Texte zu erhalten, wurde die Verständlichkeit mit drei Methoden untersucht. Zunächst wurde den verschiedenen Texten mit Hilfe von zwei Lesbarkeitsformeln, dem Leesindex A (Brouwer, 1972) und der Flesch-De Landsheere-Formel (De Landsheere, 1963), ein Lesbarkeitswert zugewiesen. Diese textzentrierte Methode liefert eine erste numerische Einschätzung der Verständlichkeit der Texte. Welche spezifischen Elemente die Verständlichkeit der Texte verbessern oder verschlechtern, wurde in einem zweiten Schritt mit Hilfe einer expertenurteilszentrierte Methode untersucht. Schließlich hängt die Verständlichkeit immer von der jeweiligen Person ab, die den Text liest. Die Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FÖD Mobilität und Transportwesen wurden mit einem Fragebogen in einer leserzentrierten Methode erhoben.

Die Theorien und Definitionen, die für diese drei Methoden erforderlich sind, werden im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit beschrieben, der die Kapitel 2 bis 5 umfasst. In Kapitel 2 wird die wichtige Rolle der internen Kommunikation erläutert, und anschließend wird ein Überblick über die verschiedenen Medien gegeben, die eingesetzt werden können. Diese Medien sind häufig in schriftlicher Form abgefasst, was bedeutet, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über ausreichende Lesekenntnisse verfügen müssen, um sie zu verstehen. Im dritten Kapitel wird daher untersucht, wie viele Bürgerinnen und Bürger in Belgien Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben und welche Folgen das für ihre Erwerbstätigkeit hat. Für diese Personen gibt es verschiedene Lösungen und Gesetze, die sie unterstützen. Diese werden in Kapitel 4 behandelt. Im fünften und letzten Kapitel des ersten Teils

wird dann eine Antwort auf die Frage gesucht, was Verständlichkeit eigentlich ist und wie sie gemessen werden kann.

Der zweite Teil dieser Masterarbeit, der aus drei Kapiteln besteht, ist der praktische Teil, in dem die Texte nach den drei oben genannten Analysemethoden analysiert werden. Für jede Art von Analyse wird zunächst die angewandte Methode erläutert, danach werden die Ergebnisse diskutiert.

## Teil 1: Literaturstudie

### 2 Interne Kommunikation

Es gibt verschiedenen Definitionen für den Begriff *interne Kommunikation*, die die unterschiedlichen Seiten der internen Kommunikation beleuchten. Nach Koeleman (2004) gibt es aber zwei Hauptkategorien. Einerseits wird die interne Kommunikation als Management Tool definiert und stehen ihre Funktionen im Vordergrund. Ein Beispiel dieser Sichtweise ist die Definition von Détrie und Broyez (2001). Andererseits gibt es die Definitionen, die interne Kommunikation als die Kommunikation zwischen einem Sender und einem Empfänger beschreiben. Die Stakeholder-Ansatz von Welch und Jackson (2007) und die Definitionen von Koeleman (2004), Men (2014) und Kang und Sung (2017) sind Vertreter dieser Sichtweise. In diesem Kapitel wird einen Überblick von diesen Definitionen gegeben, um auf diese Weise ein so vollständig mögliches Bild der internen Kommunikation zu erreichen. Danach wird darauf eingegangen, welche Medien für die interne Kommunikation genutzt werden können.

#### 2.1 Interne Kommunikation als Management Tool

Wenn interne Kommunikation als Management Tool definiert wird, liegt der Schwerpunkt auf die verschiedenen Funktionen, die interne Kommunikation erfüllen kann. Für Détrie und Broyez (2001) hat die interne Kommunikation als einziges Ziel, direkt oder indirekt die Effizienz innerhalb der Organisation zu verbessern, sowohl die kollektive Effizienz als die Effizienz der individuellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Um dieses Ziel zu erreichen, beschreiben sie drei Funktionen der internen Kommunikation:

La communication interne est un ensemble de principes d'action et de pratiques visant à donner du sens pour favoriser l'appropriation, à donner de l'âme pour favoriser la cohésion et à inciter chacun à mieux communiquer pour favoriser le travail en commun (Détrie & Broyez, 2001, S. 42)

Auch andere Untersucher (u.a. Cobut & Donjean, 2015; Koeleman, 2004; Lampinen et al., 2018) haben die verschiedenen Funktionen der internen Kommunikation beschrieben. Insgesamt beschreiben sie fünf.

Eine erste wichtige Funktion der internen Kommunikation ist Informationen über die täglichen Aufgaben zu verbreiten. Eine Organisation ist eine Gruppe von Menschen, die zusammen ein Ziel erreichen will. Demzufolge finden immer verschiedene Arbeitsprozesse gleichzeitig statt. Um effizient arbeiten zu können, muss jeder Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin immer genau wissen, was er oder sie machen soll, wann er oder sie es tun soll und wie (Koeleman, 2004).

Interne Kommunikation soll auch dafür sorgen, dass für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Arbeit Sinn macht. Dazu muss die Organisation den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Mission, Vision, Ziele und Entscheidungen kommunizieren. Diese Informationen können aber komplex und technisch sein. Folglich hat die Organisation auch als Aufgabe diese Informationen zu vereinfachen und zu vulgarisieren, sodass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sie verstehen können (Cobut & Donjean, 2015; Détrie & Broyez, 2001).

Heutzutage spielt Wissen eine immer wichtigere Rolle in den Organisationen, denn viele Unternehmen bieten Waren und Dienstleistungen an, die nicht mehr auf einfache Produktion, sondern auf Wissen basiert sind. Nach Koeleman (2004) ist die Herausforderung für die Unternehmen umso grösser, weil Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter häufiger als früher das Unternehmen wechseln. Es ist also äußerst wichtig, dass das Wissen nicht verloren geht, wenn eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter das Unternehmen verlässt. Eine Rolle der internen Kommunikation ist deshalb das Wissen im Unternehmen zu verbreiten und zu speichern.

Nach Cobut und Donjean (2015) muss die interne Kommunikation auch das Zugehörigkeitsgefühl und die Loyalität stärken. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen sich gut fühlen im Unternehmen. Laut einer Studie von Lampinen et al. (2018) gibt es mehrere Faktoren, die zum Zugehörigkeitsgefühl beitragen können. Es ist wichtig, dass es im Unternehmen offen kommuniziert wird und dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Meinung äußern können. Außerdem wollen die sie unterstützt werden, was zum Beispiel durch einen reibungslosen Informationsfluss und ein gutes Verhältnis zur Geschäftsleitung erreicht werden kann. Schließlich ist es wichtig, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Werten, der Vision und den Zielen des Unternehmens in Einklang stehen. Eine gute interne Kommunikation kann diese Faktoren im Unternehmen umsetzen.

Eine letzte wichtige Funktion der internen Kommunikation ist die Beziehung zwischen den Mitarbeiterinnen und MitarbeiterInnen zu verbessern. So sollen sie dazu ermutigt werden, sich untereinander auszutauschen und so die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu verbessern (Cobut & Donjean, 2015).

## 2.2 Stakeholder-Ansatz von Welch und Jackson

Welch and Jackson (2007) haben einen Stakeholder-Ansatz zur Analyse der internen Kommunikation erarbeitet. Sie definieren interne Kommunikation als: *“the strategic management of interactions and relationships between stakeholders at all levels within organisations.”* (Welch & Jackson, 2007, S. 183). Die unterschiedlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten nicht als eine Einheit betrachtet werden, sondern es gibt verschiedene Gruppen, wie die strategischen Manager, Projektgruppen und Arbeitsgruppen, die alle ihre eigenen Bedürfnisse haben. Diese Bedürfnisse erlangen verschiedene Ansätze und Kommunikationsweisen. In ihrer *Internal Communication Matrix* beschreiben Welch und Jackson (2007) vier Kommunikationsweisen: *internal line management*, *internal team peer communication*, *internal project peer communication* und *internal corporate communication*.

*Internal Line Management Communication* umfasst die Kommunikation zwischen der Managerin oder dem Manager und ihren direkten Untergeordneten und das auf allen Ebenen der Organisation. So beschreibt *Internal Line Management Communication* nicht nur die Kommunikation zwischen der Teamleiterin oder dem Teamleiter und ihren Teammitgliedern, sondern auch die Kommunikation zwischen der Geschäftsführerin oder dem Geschäftsführer und den leitenden Angestellten. Diese Kommunikation ist hauptsächlich wechselseitig und hat als Hauptziel die Aufgaben der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu klären.

Bei *Internal Team Peer Communication* und *Internal Project Peer Communication* handelt es sich um die Kommunikation zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in demselben Team beziehungsweise an demselben Projekt arbeiten und sich hierarchisch auf der gleichen Ebene befinden. Sie wechseln Informationen aus, die

dafür sorgen, dass sie ihre Aufgaben richtig erledigen können und die Ziele der Organisation erreicht werden. Auch diese Kommunikation ist wechselseitig.

Schließlich ist *Internal Corporate Communication* die einzige Art einseitige Kommunikation in der *Internal Communication Matrix*, denn hier handelt es sich um die Kommunikation der strategischen Führungskräfte an den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Hier ist es nicht möglich, dass sie auch persönlich mit allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sprechen, um den Wünschen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erfahren. Durch die andere drei Kommunikationsarten können die Führungskräfte jedoch die Bedürfnisse und Wünsche der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kennenlernen und in Betracht nehmen. Die *Internal Corporate Communication* will vier Zielen erreichen. Sie will die Loyalität und das Zugehörigkeitsgefühl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern, die Änderungen im Umfeld deuten und deutlich machen, warum die Organisation sich daran anpassen muss.

Die Art und Weise auf die kommuniziert wird in der Organisation, wird durch deren innere Kultur beeinflusst, kann aber selbst auch die innere Kultur beeinflussen, indem die Führungskräfte in einer Weise kommunizieren, die mit den zu fördernden Werten und Normen übereinstimmt (Welch & Jackson, 2007).

## 2.3 Einseitige und wechselseitige interne Kommunikation

“Interne communicatie is de intentionele productie van boodschappen waarop ontvangst en interpretatie kan plaatsvinden. Dit proces vindt plaats binnen een organisatie in een informationele en relationele context, die mede vormend is voor de betekenis die gegeven wordt aan boodschappen.” (Koeleman, 2004, S.3)<sup>1</sup>

Koelemans Definition des Konzepts der internen Kommunikation berücksichtigt die Unzulänglichkeit der Konzepte von Sender und Empfänger innerhalb der Organisation.

---

<sup>1</sup> Übersetzung: Interne Kommunikation ist die bewusste Produktion von Botschaften, auf deren Grundlage die Rezeption und Interpretation erfolgen kann. Dieser Prozess findet innerhalb einer Organisation in einem Informations- und Beziehungskontext statt, der auch die Bedeutung von diesen Botschaften prägt.

Er zieht es vor, von dem Produzenten einer Botschaft zu sprechen, denn für ihn genügt es, dass eine Botschaft innerhalb einer Organisation produziert wird, um von interner Kommunikation zu sprechen. Es ist nicht erforderlich, dass die Nachricht auch empfangen oder beantwortet wird (Koeleman, 2004).

Jedoch ist einseitige Kommunikation nicht die meist effiziente Weise, mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu kommunizieren. Laut einer Studie von Men (2014) zeigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber mit einer offenen, wechselseitigen Kommunikation, dass sie ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vertrauen und deren beste Interessen im Auge haben. Auf diese Weise fördert die wechselseitige Kommunikation die Beziehung zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen. Nach Ansicht von Kang und Sung (2017) erhöht eine zweiseitige Kommunikation auch das Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Das hat einen positiven Einfluss auf das Kommunikationsverhalten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Aufgrund ihrer guten Beziehung zum Unternehmen werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch nach außen hin positiv über ihr Unternehmen berichten, was *positive megaphoning* genannt wird. Sie sprechen über die Leistungen der Organisation, verteidigen sie, wenn nötig, und empfehlen Bekannten und Familie ihre Produkte und Dienstleistungen. Darüber hinaus werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch das sogenannten *scouting behaviour* zeigen: sie teilen von sich aus relevante Informationen mit der Organisation (Kang & Sung, 2017; Men, 2014).

## 2.4 Medienmix

Interne Kommunikation hat also verschiedene Funktionen, muss ein vielfältiges Zielpublikum erreichen und wird in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt. Darüber hinaus gibt es große Unterschiede zwischen den Organisationen, z. B. in Bezug auf Größe, interne Organisation und Kultur. All diese Variablen bedeuten, dass es keinen einzigen Kanal für die interne Kommunikation gibt, der in allen Organisationen eingesetzt werden kann, sondern dass jede Organisation vielmehr einen einzigartigen, auf die Organisation zugeschnittenen Medienmix braucht. Jedes Medium hat seine eigenen Vor- und Nachteile. Die Medien aus dieser Mix können in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. Cobut und Donjeon (2015) nennen fünf.

Eine erste Kategorie ist die schriftliche Kommunikation. Sie umfasst Mitarbeiterzeitschriften, Newsletter und Jahresberichte. Aufgrund der Notwendigkeit einer professionellen Unterstützung und des Drucks auf Qualitätspapier sind die Kosten für eine Mitarbeiterzeitschrift im Vergleich zu anderen Kommunikationsformen relativ hoch. Der Vorteil ist jedoch, dass viel Platz für Hintergrundinformationen und die Erläuterung von Entscheidungen vorhanden ist. Die Fotos und Artikel können eine emotionale Wirkung haben. Eine kostengünstigere Alternative sind Newsletter, die nur 4 bis 12 Seiten umfassen, statt mindestens 16 Seiten für eine Mitarbeiterzeitschrift (Viedebant, 2007).

Seit dem Aufkommen des Internets hat die elektronische Kommunikation rasch an Bedeutung gewonnen. Die Kommunikation über Intranet, Newsletter, Webzines, Blogs und soziale Medien ist schnell und kostengünstig. Im Gegensatz zu den Printmedien kann auf dringende Situationen, wie Unfälle oder Krisen, sofort reagiert werden. Darüber hinaus sind diese Medien interaktiv und fördern somit eine symmetrische interne Kommunikation. Viedebant (2007) stellt jedoch fest, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den meisten Unternehmen von den interaktiven Möglichkeiten wenig Gebrauch machen. Elektronische Kommunikation hat den Nachteil, dass sie wenig emotionale Wirkung hat und daher hauptsächlich für kurze, geschäftliche Informationen geeignet ist. Außerdem werden die Texte oft nicht gelesen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen über ein Smartphone oder einen Computer verfügen, um sie lesen zu können, was nicht immer der Fall ist. Wer dahingegen einen Computer hat und berufsbedingt viele Stunden vor dem Gerät verbringt, hat wenig Lust, mehr als unbedingt nötig zu lesen (Viedebant, 2007).

Informationen können nicht nur in schriftlicher, sondern auch in mündlicher Form übermittelt werden. Mündliche Kommunikation umfasst Gespräche und Meetings. Obwohl immer mehr Meetings online abgehalten werden, bevorzugt Arvey (2009) nach wie vor Treffen, die von Angesicht zu Angesicht stattfinden. Aus psychologischer Sicht haben persönliche Treffen viele Vorteile. Sie ermöglichen es unter anderem, sowohl verbale als auch nonverbale Nuancen zu nutzen und zu verstehen, starke soziale Beziehungen und Austauschbeziehungen aufzubauen und zu verhindern, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vereinsamen. Auch für Unternehmen ergeben sich Vorteile. Eine Meta-Analyse von Baltes et al. (2002) ergab, dass die Kommunikation per Computer, sowohl per E-Mail als auch per Videokonferenz, weniger effizient für

die Entscheidungsfindung ist, dass es fast immer länger dauert, bis eine Entscheidung getroffen wird, und dass die Teilnehmer weniger zufrieden sind als bei Treffen von Angesicht zu Angesicht.

Die audiovisuelle Kommunikation umfasst Unternehmensvideos und interne Videos. Videos können für verschiedene Zwecke eingesetzt werden, z. B. zur Schulung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, zur Zusammenführung von Teams, die sich nicht am selben Ort befinden, zur Netzbildung und zum Wissensaustausch. Außerdem vermitteln sie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Gefühl der Zugehörigkeit, da es viel mehr Emotionen hervorruft, wenn sie beispielsweise die Geschäftsführerin oder den Geschäftsführer in einem Video sprechen sehen und hören, als wenn sie ihre Worte in einem Text lesen (Mossner & Herhausen, 2017).

Schließlich können auch Veranstaltungen eine Art Kommunikation sein, wie z. B. ein Tag der offenen Tür oder ein Mitarbeiterfest. Nach Herbst (2007) sind Events ideal geeignet, um ein emotionales Leistungsversprechen zu verbreiten, also die Emotionen, die mit dem Unternehmen verbunden werden sollen. Das ist wichtig, denn Menschen erinnern sich am besten an Dinge, die sie emotional (positiv oder negativ) berühren. Damit Unternehmen sicherstellen können, dass sich ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an ihre strategischen Botschaften erinnern und diese verarbeiten, muss ihnen ein gewisser emotionaler Wert beigemessen werden. Veranstaltungen sind sehr gut geeignet, um Emotionen zu verbreiten und können daher eine starke Wirkung auf die Teilnehmer haben.

Diese Wirkung ist am stärksten, wenn aus allen Teilen der Veranstaltung das gleiche Leistungsversprechen hervorgeht und das Leistungsversprechen sich einfügt in die allgemeine Unternehmenskommunikation. Nicht nur das Sehen und Hören kann angesprochen werden, sondern alle Sinne der Teilnehmer können einbezogen werden. Infolgedessen werden mehr Teile des Gehirns aktiviert, was zu einem stärkeren inneren Bild führt. Diese Bilder können dazu führen, dass ein Teilnehmer ein bestimmtes Unternehmen anderen vorzieht (Herbst, 2007).

### 3 Literarisierung

Im vorangegangenen Kapitel wurde verdeutlicht, dass eine gute interne Kommunikation zu einer höheren Effizienz innerhalb der Organisation führt. Ein Großteil der Kommunikation, sowohl in gedruckter als auch in elektronischer Form, erfolgt in schriftlicher Form. Daraus lässt sich ableiten, dass die Effizienz sinkt, wenn einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Kommunikation aufgrund begrenzter Kommunikationsfähigkeiten nicht verstehen. So beschreiben Ruel et al. (2019), dass Menschen mit geringer Lesekompetenz nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügen, um Informationen richtig zu verstehen, zu verarbeiten und zu nutzen. Dies hindert sie daran, fundierte Entscheidungen zu treffen. Geringe Lese- und Schreibkenntnisse führen also zu Problemen im Berufsleben. Daher wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, was Literarisierung ist, welche und wie viele Menschen von geringer Literarisierung betroffen sind und welche Folgen dies für die Arbeit hat.

#### 3.1 Definition des Begriffes Literarisierung

Es gibt keine eindeutige Definition von dem Begriff Literarisierung. Laut Roberts (1995), ist das problematisch, weil viel Geld investiert wird in sogenannten Literarisierungsprogramme von zum Beispiel UNESCO (*The United Nations Educational, Scientific en Cultural Organisation*). Deshalb ist es wichtig, einen Unterschied machen zu können zwischen diejenigen, die literarisiert sind und diejenigen, die nicht literarisiert sind. In diesem Kapitel wird die Evolution der wichtigsten Definitionen des Begriffes Literarisierung besprochen.

##### 3.1.1 Literarisierung als Fähigkeit

Roberts (1995) meint, dass in seiner einfachsten Bedeutung Literarisierung die Fähigkeit ist, lesen und schreiben zu können. Demzufolge ist jemand, der literarisiert ist, jemand, der lesen und schreiben kann. Dieser Definition ist aber unvollständig, denn sie beschäftigt sich nicht mit der Frage was man dann liest und wieviel dieser Fähigkeit man besitzen muss, bevor man als literarisiert bezeichnet wird.

Verschiedene Wissenschaftler (u.a. Allen, 1975; Gray, 1953; Perry, 2012; Roberts, 1995; Street 2003) haben versucht diese Fragen zu lösen. In den 1940er und 1950er Jahren war vor allem eine quantitative Sichtweise populär. Dieser Sichtweise nach waren die Zahl der Jahren, das man Unterricht bekommen hatte, entscheidend ob man literarisiert war oder nicht. Laut Gray (1953) genügen vier Jahre oder für Erwachsenen 120 mal zwei Stunden Unterricht, um literarisiert zu sein. Roberts (1995) bemerkt aber, dass diese Methode problematisch ist, weil nicht alle Kinder gleich schnell lernen und auch andere Faktoren beeinflussen, wie gut man lesen und schreiben kann, zum Beispiel die benutzte Lesemethode oder die Unterstützung, die man bekommt. Auch wenn zwei Kinder dieselbe Zeit in der Schule waren, können ihre Lese- und Schreibkompetenzen doch sehr unterschiedlich sein.

Eine zweite Weise, die Schreib- und vor allem Lesekompetenzen zu messen, waren Lesetests die benutzt wurden, um das sogenannten *Reading age* (Lesealter) zu bestimmen. In Großbritannien entschied 1948 eine Kommission, dass man ein Lesealter von mindestens neun Jahre brauchte um literarisiert zu sein, mit einem Lesealter zwischen 7 und 9 war man *semi-literate* (halbliterarisiert) und unter sieben Jahre war man nicht literarisiert (Allen, 1975). Gegen diese Sichtweise gibt es ethische Beschwerden, denn diese Methode kategorisiert und hierarchisiert Kinder und Erwachsene. Darüber hinaus müssen Personen, die als nicht literarisiert eingestuft werden, sich mit dem Stigma dieser Bezeichnung auseinandersetzen (Roberts, 1995).

Diese beide Messmethoden waren vor allem für Politiker interessant, weil es ihnen erlaubt hat, die Bürgerinnen und Bürger zu kategorisieren als literarisiert oder nicht. Sie versuchten aber nicht zu verstehen, was Literarisierung wirklich bedeutet (Roberts, 1995).

Ab den 1960er Jahren wurden die Problemen mit der quantitativen Sichtweise deutlich und wurden zahlreiche qualitative, normative Definitionen entwickelt. Die beträchtliche Zahl der Definitionen zeigt, wie schwierig die Diskussion ist. Einige Beispiele sind:

„Literacy as the ability to intelligently deal independently with recorded symbolic information.” (Tuinman, 1978, S.229)

“A person is literate when he has acquired the essential knowledge and skills which enables him to engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his group and community, and whose attainments in reading, writing and arithmetic skills make it possible for him to continue to use these skills towards his own and the community’s development.” (UNESCO, 1961, zitiert in Harman, 1971, S.2)

Diese Definitionen sind nicht sehr präzise weshalb es nicht möglich ist zu messen, wie literarisiert jemand ist und es können keine Vergleiche zwischen verschiedenen Personen oder Länder gemacht werden.

Die Literarisierung als Fähigkeit zu betrachten, wird später unter anderem von Street (2003, 2016) das *autonomous Model* (autonome Modell) genannt. Literarisierung ist nach diesem Modell etwas, das man entweder hat oder nicht hat und wenn man es nicht hat, ist das problematisch (Perry, 2012). Diese Sichtweise geht davon aus, dass eine Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten von selbst auch ein positives Effekt auf andere soziale und kognitive Praxis hat. Ein Beispiel ist, dass arme, nicht literarisierte Menschen von selbst bessere Bürgerinnen oder Bürger würden und bessere wirtschaftliche Perspektiven hätten, wenn ihr Literarisierungsgrad sich erhöht (Street, 2016).

### 3.1.2 New literacy studies

Ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gibt es jedoch einen Bruch mit dem autonomen Modell. Die Idee wird entwickelt, dass es, abhängig von dem Kontext, mehrere *literacies* oder Arten der Literarisierung gibt. Literarisierung wird als sozialer Praxis definiert und ist abhängig von Zeit, Ort und Kultur. Schon das Erlernen von Literarisierung ist keine neutrale Fähigkeit, sondern wird durch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler bedingt. Diese Sichtweise wird das *ideological Model* (ideologische Modell) genannt (Street, 2003, 2016). Dieses Modell hat als Ziel besser zu verstehen, was echte Menschen in der echten Welt mit echten Texten tun und warum. So will es Lehrer dabei helfen, Schüler auf der best möglichen Weise das Lesen und Schreiben zu lehren (Perry, 2012).

Mit diesem neuen Modell wurden auch zwei neuen Begriffe entwickelt : das *literacy event* und die *literacy Practice*. *Literacy events* wurden zum ersten Mal von Anderson et al. (1980) beschrieben als : „any action sequence, involving one or more persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role.“ (Anderson et al., 1980, S.59). *Literacy events* sind also alle Anlässe während dessen jemand schreibt und/oder liest. Heath (1982) hat zu dieser Definition hinzugefügt, dass Leser und Autoren bei dieser Aktivität gesellschaftlich etablierten Regeln folgen.

*Literacy Events* sind der Teil der Literarisierung, der von Wissenschaftlern untersucht werden kann, weil sichtbar ist, was Menschen mit Texten tun. Im Gegensatz dazu ist es wesentlich schwieriger, die unsichtbaren *Literacy Practices* zu beschreiben. Sie können nur aus den *Literacy Events* abgeleitet werden. Nach Street (1988) befinden sich die *Literacy Practices* auf einem höheren Niveau. Neben den *Literacy Events* umfassen sie auch die ideologischen Ansichten, sowie die Volksmodelle, die den *Events* zugrunde liegen, das heißt die pseudowissenschaftliche Ansichten, die eine Gruppe von Menschen verwendet, um ihre kollektive Erfahrung zu beschreiben und zu verstehen.

Das ideologische Modell wird von Brandt & Clinton (2002) kritisiert. Ihrer Meinung nach hat sich das ideologische Modell zu sehr auf die lokale Ebene verlagert. Obwohl sich die Literarisierung auf lokaler Ebene manifestiert, beginnt und endet sie nicht auf lokaler Ebene, sondern kann in verschiedenen lokalen Kontexten weitergegeben, integriert und fortgesetzt werden. Die Literarisierung wird von verschiedenen externen Faktoren beeinflusst. So können die Leser beispielsweise Fähigkeiten und Bedeutungen, die sie in einem Kontext gelernt haben, auf andere Kontexte übertragen. Außerdem ist die Literarisierung heute in hohem Maße von der Technologie abhängig. Entscheidungen, die an anderer Stelle getroffen werden, oder die Entwicklung neuer Technologien können daher zu einer plötzlichen Veränderung der *Literacy Events* führen.

### 3.2 Zahl der gering Literarisierten in Belgien

Die Zahl der gering Literarisierten in Belgien kann nur geschätzt werden, denn für Belgien gibt es keine Studie, die der Literarisierung der gesamten belgischen Bevölkerung misst. Flandern nahm jedoch 2011-2012 an der PIAAC-Studie, die einen internationalen Überblick gibt über den Literarisierungsgrad in 39 Ländern, teil (Cinnato & De Meyer, 2013a). Die Fédération Wallonie-Bruxelles hat mehrmals die Absicht, an einer solchen Studie teilzunehmen. Aufgrund der hohen Kosten wurden diese Pläne nie verwirklicht. Daher kann die Zahl der gering Literarisierten nur geschätzt werden (Lire et Ecrire, o. J.).

### 3.2.1 Zahl der gering Literarisierten in Flandern: die PIAAC-Studie

#### 3.2.1.1 Was ist PIAAC?

Das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) (GESIS, 2011; OECD, 2013a, 2016, 2019; Rammstedt et al., 2012) ist eine internationale Studie, die in 39 Ländern die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen der Bevölkerung misst. Im Kontext dieser Masterarbeit ist aber nur die Literarisierung relevant und werden die anderen beiden Fertigkeiten außer Acht gelassen. Die Studie wurde bereits dreimal durchgeführt. 2011-2012 nahmen 24 Länder teil, 2014-2015 neun weitere Länder und 2017-2018 noch sechs zusätzliche Länder.

In jedem Land nahmen ungefähr 5000 zufällig gewählte Einwohner teil (Rammstedt et al., 2012). Im ersten Teil der Studie sollten sie einen Hintergrundfragenbogen schriftlich ausfüllen. Für diejenigen, die diesen Fragebogen nicht ausfüllen konnten, weil sie die Sprache nicht gut genug beherrschten, Lern- oder geistige Probleme hatten oder nicht gut genug lesen und schreiben konnten, endete die Umfrage hier. Erfasst wurden lediglich ihr Alter, ihr Geschlecht und in einigen Ländern ihr Ausbildungsniveau. Alle anderen absolvierten anschließend Kompetenztests in den drei Domänen (OECD, 2013b).

#### 3.2.1.2 Der PIAAC-Kompetenztest für Lesen

Der PIAAC-Kompetenztest für Lesen besteht aus 58 Fragen mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Bei jeder Frage muss die Versuchsperson bestimmte Informationen aus einem Text entnehmen. Bei den einfachsten Fragen sind die Textabschnitte kurz; bei den schwierigeren Fragen sind die Texte länger und komplexer, und es müssen mehrere Informationen kombiniert werden, um die richtige Antwort zu geben. Je nach der Computererfahrung der Befragten können die Tests entweder auf Papier oder elektronisch durchgeführt werden (Cincinnati & De Meyer, 2013b, 2013a).

Im Bereich der Lese- und Schreibfähigkeit werden die Testteilnehmer je nach ihren Testergebnissen in 6 Leistungsstufen eingeteilt, wobei unter Stufe 1 die niedrigste und Stufe 5 die höchste Stufe ist. Um funktional literarisiert zu sein und um voll an der Gesellschaft teilzunehmen, müssen Erwachsene mindestens die Stufe 2 erreichen.

Erwachsene, die Stufe 1 oder weniger erreichen, gelten als gering literarisiert. Diejenigen, die mindestens Stufe 4 erreichen, sind dagegen besonders gut literarisiert und können sich problemlos in unserer Gesellschaft bewegen (Cincinnati & De Meyer, 2013b).

### 3.2.1.3 Die flämische Ergebnisse der PIAAC-Studie

Flandern nahm an der ersten Durchführung der PIAAC-Studie zwischen 2011 und 2012 teil. Insgesamt nahmen 5463 Einwohnerinnen und Einwohner Flanderns an der Studie teil, von denen 4983 den gesamten Fragebogen und den Test ausfüllten. Die übrigen 480 konnten oder wollten aufgrund von sprachlichen oder kognitiven Problemen nicht teilnehmen (Cincinnati & De Meyer, 2013b).

Im Durchschnitt erreichten die flämischen Testteilnehmer eine Punktzahl von 275 Punkten, was immer noch knapp innerhalb der Stufe 2 liegt. Unter Berücksichtigung der Standardfehler der Ergebnisse liegt Flandern damit zwischen Platz 7 und 10 der 24 Länder aus der ersten Durchführung der Studie. Damit liegt es auf dem gleichen Niveau wie Estland, die Tschechische Republik und die Slowakei (Cincinnati & De Meyer, 2013b).

In Flandern sind 13 % der Erwachsenen besonders gut literarisiert. Dies ist vergleichbar mit dem Durchschnitt der teilnehmenden Länder der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), der bei 12,2 % liegt. Am anderen Ende der Literarisierungsskala befinden sich 15 % der flämischen Erwachsenen auf Stufe 1 oder darunter und sind somit gering literarisiert. Dies ist auch vergleichbar mit dem OECD-Durchschnitt von 15,3 %. In absoluten Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass in Flandern mehr als eine halbe Million Einwohner nicht ausreichend lesen und schreiben können, um voll am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (Cincinnati & De Meyer, 2013b).

### 3.2.2 Zahl der gering Literarisierten in Wallonien und Brüssel

Wallonien und Brüssel haben nie an der PIAAC-Studie oder an einer ähnlichen Studie teilgenommen und es liegen deshalb keine genauen Zahlen über die Anzahl der gering Literarisierten vor. Die Organisation *Lire et Ecrire* kümmert sich um gering Literarisierten in der Fédération Wallonie-Bruxelles. Sie sensibilisiert die breite

Öffentlichkeit für das Problem und organisiert Alphabetisierungskurse für Menschen mit niedrigem Lese- und Schreibkenntnissen. Sie schätzt, dass etwa 10 % der Einwohner Walloniens und Brüssels nur über geringe Lese- und Schreibkenntnisse verfügen (Lire et Ecrire, o. J.).

Obwohl in Belgien eine Bildungspflicht besteht, kann das offizielle Bildungssystem nicht gewährleisten, dass alle Schüler bis zum Verlassen der Schule über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse verfügen. Der Koordinator des *Plan Lecture*, Laurent Moosen, stellte fest, dass in der Fédération Wallonie-Bruxelles 15 % der Jugendlichen die Sekundarschule ohne Abschluss und ohne funktional literarisiert zu sein, verlassen (Moosen, o. J.).

Doch nur weil sie die Schule gering literarisiert verlassen, heißt das nicht, dass sie diese Fähigkeiten später im Leben nicht erwerben können. Um den gering Literarisierten die Möglichkeit zu geben, sich die notwendigen Lese- und Schreibkenntnisse anzueignen, werden Alphabetisierungskurse von den *écoles de promotion sociale*, von öffentlichen Einrichtungen wie dem ÖSHZ und von verschiedenen Verbänden angeboten. Im Jahr 2020 haben mehr als 20 000 Personen solche Kurse besucht (Lire et Ecrire, o. J.).

### 3.3 Funktionaler Analphabetismus und Erwerbstätigkeit

Arbeiten, wenn man nicht (richtig) lesen und schreiben kann, ist das möglich? In Deutschland fand 2010 und 2018 eine umfangreiche Studie statt, die leo.-Level-One-Studie (Grotlüschen et al., 2018), die nicht nur die Literarisierung der Bevölkerung untersuchte, sondern auch, inwieweit die Lese- und Schreibkompetenz der Bevölkerung ihre Erwerbstätigkeit beeinflusst.

#### 3.3.1 Die leo.-Level-One-Studie

Die leo.-Level-One-Studie (Bilger et al., 2012; Grotlüschen et al., 2018) hat die Literarisierung der erwachsenen deutschen Bevölkerung, das heißt der 18 bis 64-Jährigen, gemessen. Es wurden zwei Studien durchgeführt, eine im Jahr 2010 und eine im Jahr 2018. 2010 nahmen 7035 Personen teil, 2018 nahmen insgesamt 7192

Personen teil, davon 6681 zufällig ausgeloste Personen und eine zusätzliche Stichprobe von 511 Personen aus dem unteren Bildungssegment.

Bei der leo.-Level-One-Studie liegt der Schwerpunkt auf den untersten Kompetenzstufen. Das zeigt sich aus in der Bestimmung der Levelgrenzen. Es wurden fünf Kompetenzlevel, die sogenannten Alpha-Level, unterschieden. Personen auf den untersten drei Leveln werden als gering literarisiert oder funktionaler Analphabet bezeichnet. Alpha-Level 1 stimmt mit der Buchstabenebene überein. Auf Alpha-Level 2 können die Personen nur einzelne Wörter lesen und schreiben, vollständige Sätze werden erst ab Alpha-Level 3 verstanden und geschrieben. Personen auf diesem Level scheitern jedoch an kürzen, zusammenhängenden Texten. Das vorletzte Alpha-Level, Alpha-Level 4, ist das Level des fehlerhaften Schreibens. Die Rechtschreibung wird durch Personen auf diesem Alpha-level nicht auf dem Niveau des Endes der Grundschule beherrscht. Schließlich werden alle Personen, mit einem höheren Kompetenzniveau auf „über Alpha-Level 4“ eingestuft. 2018 hatten ein Drittel der erwachsenen Einwohner Deutschlands geringe Lese- und Schreibkompetenzen. Davon waren 12,1% gering literarisiert, die andere 20,5% gehörten zur Kategorie des fehlerhaften Schreibens (Grotlüschen et al., 2018).

| Alpha-Level   | Anteil 2010 | Anteil 2018 | Signifikanz der Veränderung |
|---------------|-------------|-------------|-----------------------------|
| Alpha 1       | 0,6%        | 0,6%        | nicht signifikant           |
| Alpha 2       | 3,9%        | 3,4%        | nicht signifikant           |
| Alpha 3       | 10,0%       | 8,1%        | signifikant ( $p < 0,01$ )  |
| Alpha 1 bis 3 | 14,5%       | 12,1%       | signifikant ( $p < 0,01$ )  |
| Alpha 4       | 25,9%       | 20,5%       | signifikant ( $p < 0,01$ )  |
| über Alpha 4  | 59,7%       | 67,5%       | signifikant ( $p < 0,01$ )  |
| Summe         | 100%        | 100%        |                             |

1 Anteil der deutsche Bevölkerung nach Alpha-Level (Grotlüschen et al., 2018, S.6)

### 3.3.2 Zusammenhang funktionaler Analphabetismus und Erwerbstätigkeit

Der leo.-Level-One-Studie (Grotlüschen, 2012) zufolge gibt es eine Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibkompetenzen und Erwerbstätigkeit. Je schlechter man lesen und schreiben kann, desto öfter ist man arbeitslos. Die Arbeitslosenquote der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist mit 16,7 % fast doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote der Personen in der Gruppe des fehlerhaften Schreibens (8,9 %) und fast viermal so hoch wie die der Personen mit einem Kompetenzniveau

über Alpha-Level 4 (4,8%). Außerdem sind funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten öfter Hausmann oder -frau. Hier liegen die Zahlen zwischen 17,4% für den Alpha-Level 1 und 9,4% für den Alpha-Level 3. Diese Zahlen sind höher als der Durchschnitt für die Gesamtbevölkerung, der bei 8,3% liegt.

Die leo.-Level-One-Studie belegt dahingegen auch, dass auch wenn man nicht gut lesen oder schreiben kann, es durchaus möglich ist, erwerbstätig zu sein. Trotz ihrer Schwierigkeiten bei dem Lesen und Schreiben sind mehr als die Hälfte der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (56,9%) erwerbstätig währenddessen 69,5% der Alphabetinnen und Alphabeten erwerbstätig sind. Das heißt, dass von den 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland ungefähr 4,275 Millionen arbeitstätig sind. Auch in anderen Ländern sind die Zahlen ähnlich. So waren 2011 in Frankreich laut die *Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme* (Anlci) (2018) 51% der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erwerbstätig.

Deutsche gering Literarisierten arbeiten in mehr als die Hälfte der Fällen als Arbeiter (52,8%), was viel mehr ist als den Durchschnitt der Bevölkerung von der nur 25,5% als Arbeiter arbeitet. Auffällig ist, dass sie ungefähr genauso oft als Selbständige sind als den deutschen Durchschnitt. Dahingegen sind sie fast nie Beamte (vgl. Alpha-Level 5 und höher: 9%) (Grotluschen, 2012).

Arbeiten als funktionale Analphabetin oder funktionaler Analphabet bringt Schwierigkeiten. So beschreiben Nienkemper und Bonna (2011), dass gering Literarisierten versuchen die Tatsache zu verbergen, dass sie Schwierigkeiten bei dem Lesen und Schreiben haben. Sie haben Angst vor dem Stigma der Bezeichnung „Analphabet“ und vor dem Verlust ihres Arbeitsplatzes. In mehreren qualitativen Interviews berichteten die Teilnehmer, dass sie ihren Arbeitsplatz tatsächlich verloren haben, als festgestellt wurde, dass sie Schwierigkeiten bei dem Lesen und Schreiben haben.

Laut der leo.-Level-One Studie (Grotluschen, 2012) sind 12,4% der Erwerbstätigen gering literarisiert und weitere 25,1% hat große Schwierigkeiten bei dem Schreiben (Alpha 4). Diese Zahlen liegen leicht unter dem Durchschnitt der gesamten Bevölkerung (bzw. 14,5% und 25,9%), bestätigen aber, dass diese Zielgruppe

besondere Berücksichtigung braucht. Die Verständlichkeit der internen Kommunikation könnte da eine wichtige Rolle spielen.

### 3.3.3 Was für gering Literarisierten in den Unternehmen spricht

Wenn gering Literarisierten nicht arbeiten, kostet das nicht nur dem Individuum und der Gesellschaft viel Geld, sondern auch den Unternehmen.

Nach Stercq (1994) kann Analphabetismus in Unternehmen zu höheren Kosten führen, weil es zum Beispiel mehr Fehler gemacht werden oder die Mitarbeitenden sich langsamer an neuen Technologien anpassen. Stercq argumentiert, dass nicht der oder die Mitarbeitende Schuld trifft, sondern dass die Probleme durch einen falschen Umgang mit Analphabetismus verursacht werden. Die Arbeitgeberin oder der Arbeitgeber braucht den gering Literarisierten keine vollständige Ausbildung anzubieten, sondern sich mit den Bereichen, in denen es Problemen gibt, zu befassen. Es kostet wenig, erhöht aber die Produktivität erheblich.

Starcq muss einräumen, dass auch andere, besser ausgebildeten Arbeitnehmer eingestellt werden können. Dann muss die Organisation diese aber auch finden. Wie die leo.-Level-One-Studie und PIAAC-Studie nämlich schon zeigten, hat eine beträchtliche Zahl der Bevölkerung Probleme bei dem Lesen und Schreiben. Diese Menschen von der Einstellung auszuschließen, bedeutet weniger potentiellen Arbeitskräfte. Denn obwohl funktionale Analphabetinnen und Analphabeten nicht (gut) lesen oder schreiben können, sind sie durchaus arbeitsfähig. Für vielen Jobs braucht man nämlich nur ein paar Wörter erkennen zu können oder Ziffer verstehen zu können und sind andere Fähigkeiten viel wichtiger. Als eine Art Versicherung für ihre Fähigkeiten stellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber jedoch häufig Personen mit einer Ausbildung für solche Stellen ein. Dies ist jedoch nicht gerechtfertigt, da sie die Aufgaben nicht besser erfüllen. Im Gegenteil, weil sie bei diesen Tätigkeiten nicht gefordert werden, sind sie oft weniger motiviert und fehlen häufiger (Stercq, 1994).

## 4 Leichte Sprache – Einfache Sprache

Lesen und Schreiben ist für die meisten Menschen eine logische Fähigkeit, über die jeder verfügt. Dies ist jedoch nicht der Fall, so wurde im vorherigen Kapitel deutlich. Für Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen, für Menschen mit Legasthenie und anderen Lernschwierigkeiten, für Menschen mit Behinderungen usw. ist es nicht immer einfach, Texte zu verstehen. Um diesen Menschen zu helfen, im Alltag zurechtzukommen, wurden zwei Sprachvarianten entwickelt, nämlich leichte Sprache und einfache Sprache. Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet. Das ist aber nicht korrekt: sie beschreiben zwei verschiedene Varianten einer Sprache. In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen beiden Sprachvarianten erläutert und erklärt, welchen offiziellen Status sie in Belgien und dem Rest der Welt haben.

### 4.1 Einfache Sprache

Einfache Sprache trägt viele verschiedene Namen in verschiedenen Sprachen. Im Englischen wird sie *plain English* genannt, im Französischen *français facile à lire et comprendre* (FALC) oder *communication claire* und im Niederländischen *duidelijke taal*.

*The international plain language federation* wurde 2007 mit dem Ziel gegründet, einfache Sprache weltweit zu professionalisieren. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es zunächst wichtig, sich darauf zu einigen, was genau einfache Sprache ist (Gergely, 2021). Dazu hat *The international plain language federation* einfache Sprache in 25 Sprachen definiert (Cheek, 2021). Auf Deutsch lautet die Definition wie folgt:

„Eine Mitteilung ist in einfacher Sprache gehalten, wenn ihre Sprache, ihre Struktur und ihr Design so klar sind, dass die gemeinten Leser\*innen relevante Informationen leicht finden, verstehen und anwenden können.“ (International plain language federation, o. J., o.S.)

Das Ziel der einfachen Sprache ist es folglich, den Sprachgebrauch in Texten so anzupassen, dass der durchschnittliche Leser sie verstehen kann. Jargon und unnötig komplizierte Strukturen sollten daher vermieden werden (Przybyla-Wilkin, 2016). Welche Regeln ein Autor befolgen muss, um einen Text in einfacher Sprache zu schreiben, ist unklar. Mehrere Organisationen, darunter das *Ministère de la Communauté française de Belgique* und das *Ministère fédéral de la Fonction publique*

(Garsou et al., 2000) sowie die Europäische Union (2015), haben eine Liste von Empfehlungen erstellt, aber es fehlt ein offizieller Standard.

*The international plain language federation* hat 2019 mit der Entwicklung einer ISO-Norm angefangen, die aus mehreren Teilen bestehen wird. Der erste Teil, der voraussichtlich im Jahr 2022 veröffentlicht wird, ist ein übergreifender Standard, der für alle Sprachen gilt. Spätere Teile werden spezifischere Leitlinien enthalten, die an verschiedene Arten von Dokumenten und Sprachen angepasst sind (Balmford, 2021).

## 4.2 Leichte Sprache

Leichte Sprache, auch bekannt als *easy-to-read*, ist eine Sprachvariante, die noch verständlicher ist als einfache Sprache. Die Texte werden in Bezug auf Grammatik, Wortwahl und Layout weitestgehend vereinfacht (Bredel & Maaß, 2020). Der Hauptunterschied zur einfachen Sprache besteht darin, dass durch diese Vereinfachung eine andere Zielgruppe angesprochen wird. Leichte Sprache richtet sich in erster Linie an Menschen mit einer geistigen Behinderung, mit Lernschwierigkeiten, mit Demenz oder an Menschen, die aus anderen Gründen große Schwierigkeiten bei dem Lesen und Schreiben haben (Przybyla-Wilkin, 2016).

In Europa setzt sich die Organisation *Inclusion Europe* dafür ein, dass mehr Dokumente in leichte Sprache übersetzt werden und somit auch für Menschen mit Leseschwierigkeiten zugänglich werden. *Inclusion Europe* hat daher einen Leitfaden mit Europäischen Regeln entwickelt, wie eine Information leicht lesbar und leicht verständlich gemacht werden kann. Der Leitfaden enthält Regeln für die schriftliche Kommunikation, online oder auf Papier, sowie für Audio und Video (Inclusion Europe, o. J.). Der Leitfaden wurde in 16 Sprachen veröffentlicht. Diese unterschiedliche Fassungen enthalten weitgehend die gleichen Regeln, denn die meisten Strategien, die das Verständnis eines Textes erleichtern, sind in allen Sprachen gültig (Bredel & Maaß, 2020).

Laut Bredel und Maaß (2020) gibt es immer noch viele Vorurteile gegenüber leichter Sprache. So wird leichter Sprache nachgesagt, sie führe zu einem Verfall der Standardsprache, und Autoren, die in leichter Sprache schreiben, würden ihre Leser der Würde berauben. Diese Stereotypen können die Verbreitung von Texten in leichter Sprache verlangsamen, wenn die Anbieter Kritik fürchten.

## 4.3 Offizieller Status

Um die Zugänglichkeit und die Stellung der leichten und einfachen Sprache zu verbessern, wurden seit den 1980er Jahren mehrere Gesetze auf regionaler, föderaler und internationaler Ebene angenommen.

### 4.3.1 Offizieller Status der einfachen Sprache

Großbritannien ist das erste Land, in dem die Politik der einfachen Sprache Aufmerksamkeit schenkt. Bereits 1948 beauftragte das Finanz- und Wirtschaftsministerium des Vereinigten Königreichs (das *HM Treasury*) Ernest Gowers damit, ein Handbuch für Beamte zu verfassen, in dem erklärt wird, wie einfache englische Texte zu verfassen sind. Er schrieb das Handbuch *Plain Words*. Es war sofort ein Erfolg. Nach etwas mehr als sechs Monaten waren bereits 150.000 Exemplare verkauft worden. In den Jahren 1951 und 1954 erschienen mit *ABC of Plain Words* und *The complete plain words* zwei Fortsetzungen (Gowers & Gowers, 2014).

In Belgien dauerte es bis 1992, bis die einfache Sprache offiziellen Status erhielt. In der *Charte de l'utilisateur des services publiques/het Handvest van de gebruiker van de openbare diensten* wurde erstmals festgelegt, dass öffentliche Dienste garantieren sollen, dass ihre Zielgruppen ihre Texte ohne Schwierigkeiten verstehen können. Die verwendete Sprache muss an die Leser angepasst sein, und Fachjargon muss so weit wie möglich vermieden werden. Diese Entscheidung wurde auf Bundesebene getroffen und gilt daher für deutschsprachige, französischsprachige und niederländischsprachige Bürger gleichermaßen (*Charte de l'utilisateur des services publiques*, 1992).

Trotz der Charta blieb die Kommunikation der Regierung mit den Bürgerinnen und Bürgern oft unklar, wie die Reaktionen der Hörerinnen und Hörer auf die niederländischsprachigen Radio 1-Sendung *Heerlijk Helder*<sup>2</sup> im Jahr 2015 zeigten. Daher hat sich die flämische Regierung 2017 erneut verpflichtet, ihre Kommunikation zu vereinfachen. Diese Verpflichtung wurde durch einen neuen Verwaltungserlass aus dem Jahr 2018 weiter unterstrichen. Alle flämischen öffentlichen Dienste sind aufgefordert, ihre gesamte Kommunikation systematisch zu überprüfen und nach Möglichkeit zu vereinfachen (Vlaamse Overheid, o. J.-b). In der französisch- und deutschsprachigen Gemeinschaft gibt es keine vergleichbare Initiative.

#### 4.3.2 Offizieller Status der leichten Sprache

Die Stellung der leichten Sprache ist in Belgien weniger stark; kein Gesetz schreibt ihre Verwendung vor. Seit 2008 gibt es jedoch eine indirekte Verpflichtung. In diesem Jahr trat die UN-Behindertenrechtskonvention (*United Nations Convention on the Rights of Persons with disabilities*) in Kraft. Dieses Übereinkommen, das 2006 von den Vereinten Nationen angenommen wurde, enthält eine Reihe von spezifischen Rechten für Menschen mit Behinderungen. Artikel 9 befasst sich mit dem Thema der Zugänglichkeit:

“To enable persons with disabilities to live independently and participate fully in all aspects of life, States Parties shall take appropriate measures to ensure to persons with disabilities access, on an equal basis with others, to the physical environment, to transportation, to *information and communications* [Hervorhebung hinzugefügt], including information and communications technologies and systems, and to other facilities and services open or provided to the public, both in urban and in rural areas. These measures, which shall include the identification and elimination of obstacles and barriers to accessibility, shall apply to, inter alia:

(a) Buildings, roads, transportation and other indoor and outdoor facilities, including schools, housing, medical facilities and workplaces;

(b) Information, communications and other services, including electronic services and emergency services.” (United Nations Convention on the Rights of Persons with disabilities, 2006, S.9)

Demzufolge sollten Menschen mit Behinderungen Zugang zu allen Informationen und Kommunikationsmitteln haben, die auch für Menschen ohne Behinderungen verfügbar sind. Je nach Art der Behinderung gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese

---

<sup>2</sup> Übersetzung: wunderbar klar

Zugänglichkeit zu gewährleisten. Für Blinde und Sehbehinderte können Texte in Braille-Schrift oder eine Vorlesefunktion bereitgestellt werden. Für Menschen mit geistigen Behinderungen kann die Leichte Sprache eine Lösung sein. Auch wenn leichte Sprache also keine direkte Pflicht ist, so ist sie doch einer der logischen Wege, um die Verpflichtung aus der UN-Behindertenrechtskonvention zu erfüllen.

## 5 Verständlichkeit

Im vorigen Kapitel wurde erwähnt, dass gesetzlich festgelegt wurde, dass die Kommunikation der Regierung verständlich sein muss, aber was genau bedeutet das? Die Verständlichkeit ist ein sehr komplexes Problem, bei dem viele verschiedene Faktoren eine Rolle spielen. Daher wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, was genau Verständlichkeit ist und wie man beurteilen kann, ob ein Text verständlich ist oder nicht.

### 5.1 Begriffsbestimmung

Um den Begriff „Verständlichkeit“ zu bestimmen, müssen zuerst noch zwei andere Begriffe geklärt werden, die nach Groeben (1982) auf einmal ein Teilaspekt und eine Vorstufe des Begriffs Verständlichkeit bilden. Das kleinste Teilaspekt ist die Leserlichkeit des Textes. Die Leserlichkeit umfasst alle graphische und typographische Elemente des Textes, die dafür sorgen, dass der Leser den Text einfach visuell wahrnehmen kann, oder nicht. Es handelt sich dann vor allem um Drucktype, Zeilenlänge, Zeilenabstand, Druckanordnung, Größe, Beleuchtung und Papierbeschaffenheit (Groeben, 1982).

Auf der Ebene zwischen Leserlichkeit und Verständlichkeit, befindet sich die Lesbarkeit. Dieser Begriff beschäftigt sich mit den sprachlichen Merkmalen des Textes und bestimmt wie leicht und schnell man die „Wort-für-Wort-Bedeutung“ erkennen kann. Die Lesbarkeit wird unter anderem bestimmt durch die Wort- und Satzlänge und die Wortschwierigkeit (Groeben, 1982).

Die Verständlichkeit eines Textes geht noch einen Schritt weiter. Sie umfasst neben die Leserlichkeit und die Lesbarkeit auch alle andere Elemente, die dazu beitragen wie kompliziert die Textverarbeitung ist, zum Beispiel die inhaltliche Schwierigkeit oder die Gliederung (Bajerová, 2012). Der Unterschied mit Lesbarkeit ist, dass Verständlichkeit nicht nur den Text, sondern auch den Leser, den Verfasser und die Situation betrachtet. Die Ziele des Verfassers, die Leser mit seinen eigenen Erwartungen, Interessen und kognitive Verarbeitungsprozesse, und die Situation, wie die kulturelle Gegebenheiten und das gemeinsame Wissen zwischen dem Leser und dem Autor spielen alle eine Rolle bei der Textverarbeitung und können das Verständnis eines

Textes erleichtern oder erschweren (Bajerová, 2012; Starauschek, 2006). Demzufolge ist Verständlichkeit immer relativ, denn Texte werden immer für ein bestimmtes Publikum geschrieben und müssen also nur von dieses Publikum verstanden werden (Göpferich-Görnert, 2018).

## 5.2 Merkmale der Verständlichkeit

Verschiedene Untersucher haben versucht zu beschreiben, welche Eigenschaften ein Text haben muss, um verständlich zu sein. Hier wird das Karlsruher Modell von Göpferich (2006, 2009) beschrieben, weil es ein umfassendes Modell ist, das auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand ist. Das Karlsruher Modell basiert sich aber auf das Hamburger Modell (Langer et al., 1981) und das Modell von Groeben (Groeben, 1976, 1982). Deshalb werden zuerst diese beiden Modelle erklärt.

### 5.2.1 Das Hamburger Modell

Das Hamburger Modell (Langer et al., 1981) beschreibt die Eigenschaften, die ein Text haben muss, um verständlich zu sein. Diese Eigenschaften werden in vier größere Kategorien zusammengefasst, die die Merkmale der Verständlichkeit genannt werden. Diese Merkmale sind: Einfachheit, Gliederung-Ordnung, Kürze-Prägnanz und anregende Zusätze.

Das erste und nach Langer et al. das wichtigste Merkmal ist die Einfachheit und sein Gegenteil Kompliziertheit. Dieses Merkmal befasst sich mit der Frage, wie den Inhalt sprachlich dargestellt wird. Bewertet wird der Schwierigkeitsgrad der verwendeten Wörter und Sätze. Kurze, einfache Sätze sind leichter zu verstehen als längere Sätze mit vielen Nebensätzen, und gebräuchliche Wörter sind verständlicher als Fachausdrücke und Fremdwörter, sofern letztere nicht erklärt werden. Dieses erste Merkmal entspricht der Definition der Lesbarkeit. Das zweite Merkmal ist Gliederung-Ordnung, das die innere und äußere Ordnung des Textes betrifft. Mit innere Ordnung wird gemeint, wie der Inhalt logisch (oder nicht) geordnet ist, währenddessen äußere Ordnung beurteilt, ob das Layout des Textes die inhaltliche Struktur des Textes widerspiegelt. Das dritte Merkmal, Kürze-Prägnanz, beurteilt, ob die Länge des Textes in Vergleich zu dem Informationsziel angemessen ist. Abschweifungen von dem

Thema, Wiederholungen, überflüssige Details usw. erschweren das Verständnis des Textes. Schließlich kann der Autor den Leser motivieren und Lust geben den Text zu lesen, indem er stilistische Techniken, wie rhetorische Fragen, witzige Formulierungen, direkte Anrede der Leser usw. anwendet. Diese Eigenschaften gehören zum letzten Merkmal, die anregenden Zusätze.

Die vier Merkmale sind weitgehend unabhängig voneinander. Folglich kann ein Text zum Beispiel sprachlich sehr einfach sein, aber eine chaotische Gliederung haben. Deshalb werden die Eigenschaften, die die Merkmale ausmachen, alle separat auf einer Skala von - - bis ++ beurteilt (siehe untenstehende Schemas), wobei mit ++ gemeint wird, dass eine Eigenschaft sehr deutlich anwesend ist, - - bedeutet, dass das Gegenteil der Eigenschaft stark ausgeprägt ist und 0 ist die neutrale Mitte. Der Durchschnitt der Scores bestimmt die Score für das gesamte Merkmal. Nicht für alle Merkmale erhöht eine ++ Score die Verständlichkeit des Textes. Obwohl Texte mit ++ für Einfachheit und Gliederung-Ordnung tatsächlich verständlicher sind, ist das Ziel für Kürze-Prägnanz und anregende Zusätze 0/+. Texte, die zu kurz sind, sind nämlich schwerer verständlich und zu viele anregende Zusätze verwirren den Leser nur (Langer et al., 1981).

| <b>Einfachheit</b>    | <b>++ + 0 - --</b> | <b>Kompliziertheit</b>      |
|-----------------------|--------------------|-----------------------------|
| einfache Darstellung  |                    | komplizierte Darstellung    |
| kurze- einfache Sätze |                    | lange, verschachtelte Sätze |
| geläufige Wörter      |                    | ungeläufige Wörter          |
| Fachwörter erklärt    |                    | Fachwörter nicht erklärt    |
| konkret               |                    | abstrakt                    |
| anschaulich           |                    | unanschaulich               |

2 Eigenschaften der Einfachheit – Kompliziertheit (Langer et al., 1981, S. 15)

| <b>Gliederung-Ordnung</b>                               | <b>++ + 0 - --</b> | <b>Ungegliedert, Zusammenhanglosigkeit</b>                  |
|---------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------|
| gegliedert                                              |                    | ungegliedert                                                |
| folgerichtig                                            |                    | zusammenhanglos, wirr                                       |
| übersichtlich                                           |                    | ungeläufige Wörter                                          |
| gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem |                    | schlechte Unterscheidung v. Wesentlichem und Unwesentlichem |
| der rote Faden bleibt sichtbar                          |                    | man verliert oft den roten Faden                            |
| alles kommt schön der Reihe nach                        |                    | alles geht durcheinander                                    |

3 Eigenschaften der Gliederung-Ordnung (Langer et al., 1981, S. 16)

| Kürze-Prägnanz              | ++ + 0 - -- | Weitschweifigkeit                 |
|-----------------------------|-------------|-----------------------------------|
| zu kurz                     |             | zu lang                           |
| aufs Wesentliche beschränkt |             | viel Unwesentliches               |
| gedrängt                    |             | breit                             |
| aufs Lehrziel konzentriert  |             | abschweifend                      |
| knapp                       |             | ausführlich                       |
| jedes Wort ist notwendig    |             | vieles hätte man weglassen können |

4 Eigenschaften der Kürze-Prägnanz (Langer et al., 1981, S. 17)

| Anregende Zusätze | ++ + 0 - -- | Keine Anregenden Zusätze |
|-------------------|-------------|--------------------------|
| anregend          |             | nüchtern                 |
| interessant       |             | farblos                  |
| abwechslungsreich |             | gleichbleibend neutral   |
| persönlich        |             | unpersönlich             |

5 Eigenschaften der Anregenden Zusätze (Langer et al., 1981, S. 18)

### 5.2.2 Modell von Groeben

Anders als bei dem Hamburger Modell, das durch ein induktives Verfahren verfasst wurde, hat Groeben (1976, 1982) eine deduktive Methode genutzt, um die Merkmale eines verständlichen Textes zu beschreiben. Auch er hat vier Merkmale eines verständlichen Textes gefunden. Auffällig ist, dass, obwohl er selbständig arbeitete, die vier Merkmale von Groeben dem Hamburger Modell sehr ähneln.

Die erste Dimension ist die sprachliche Einfachheit, die mit Einfachheit aus dem Hamburger Modell, übereinstimmt. Zu dieser Kategorie gehören alle grammatikalischen und stilistischen Elemente, die das Verständnis erleichtern wie aktive Verben und das Vermeiden von Nominalisierungen und Schachtelsätze.

Semantische Redundanz ist die zweite Dimension. Sie beschäftigt sich damit, wie viel Wiederholung der semantischen Information es im Text gibt. Diese Dimension soll messen, ob das Kurzzeitgedächtnis nicht überfordert wird mit neuen Informationen und so dafür sorgen, dass das Kurz- und Langzeitgedächtnis möglichst optimal genutzt werden, um die Informationen zu speichern. Diese Dimension entspricht weitgehend das Merkmal der Kürze-Prägnanz des Hamburger Modells.

Während für das Hamburger Modell Einfachheit das wichtigste Merkmal ist, ist das für Groeben die kognitive Strukturierung. Sie stimmt mit der Gliederung-Ordnung aus dem

Hamburger Modell überein. Groeben fügt den Eigenschaften aus dieser Dimension eine Einleitung am Anfang des Textes, um das nötige Vorwissen zu ermitteln, und eine Zusammenfassung am Ende des Textes hinzu als weitere Möglichkeiten das Verständnis der Leser zu erleichtern.

Die letzte Dimension, die Groeben aus Berlynes Neugiertheorie folgerte, ist der konzeptuellen Konflikt. Um die Lesemotivation zu erhöhen, sollte bei dem Leser Interesse durch Neuheit, Überraschungen usw. geweckt werden.

### 5.2.3 Karlsruher Modell

Das Karlsruher Verständlichkeitsmodell (Göpferich, 2006, 2009) ist eine leicht geänderte und erweiterte Version des Hamburger Modells und des Modells von Groeben. Für die Ausarbeitung des Modells hat Göpferich einen kommunikationsorientiert-integrativen Ansatz benutzt: die Verständlichkeit wird durch textexterne Faktoren beeinflusst. Sie beachtet dafür auch das Zweck des Textes, die Adressaten, den Sender, das mentale Denotatsmodell, das Konventionsmodell, das Medium und die juristischen und redaktionellen Richtlinien. Indem sie diese Faktoren in Betracht nimmt, kommt sie der Verständlichkeit, wie sie zu Beginn des Kapitels definiert wurde, näher als das Hamburger Modell und Groeben, die den Sender, die Adressaten und der Situation gar nicht berücksichtigen.

Göpferich beschreibt insgesamt sechs Dimensionen. Drei Dimensionen hat Göpferich aus dem Hamburger Modell und das Modell von Groeben übernommen: Motivation entspricht den anregenden Zusätzen von dem Hamburger Modell, Simplizität entspricht der Einfachheit und Prägnanz korrespondiert mit der Dimension Kürze-Prägnanz. Jede dieser Dimensionen hat sie um die textexternen Faktoren erweitert. Die vierte Dimension aus dem Hamburger Modell, Gliederung-Ordnung, hat sie leicht geändert. Göpferichs Dimension der Struktur umfasst nur die innere Gliederung aus dem Hamburger Modell, die äußere Gliederung gehört zu ihrer Dimension der Perzipierbarkeit. Diese letzte Dimension ist eine neue Dimension und umfasst neben der äußeren Gliederung auch die Leserlichkeit des Textes. Schließlich wurde noch eine zweite neue Dimension hinzugefügt, die Korrektheit. Diese Dimension betrifft sowohl das mentale Denotatsmodell, also inhaltliche Korrektheit, und die Kodierung, also

sprachliche Korrektheit. Autoren können nämlich Fehler machen, die die Verständlichkeit beeinträchtigen können.

### 5.3 Komplexität des Problems der Verständlichkeit

Die drei Modelle geben den Eindruck, das Verständlichkeit eine Eigenschaft eines Textes ist, die sich leicht beschreiben lässt. Verständlichkeit ist aber ein viel komplexeres Problem. Bucher (2005) sieht dazu vier Gründe. Erstens ist das Verstehen vielschichtig. Gegenstand des Verstehens können *„Äußerungen, Texte, Sätze, Wörter, Bilder, Abbildungen, Gesten, Theorien, Menschen, eine Sprache oder eine Handlung“* (Bucher, 2005, S.1) sein.

Außerdem sind die Verstehenskriterien offen, weil Adressaten einen Text mit unterschiedlichen Zielen lesen: von dem "Nebenbei-Konsum" bis zu dem konzentrierten Lesen. Folglich sind auch die Verstehenskriterien jedes Mal anders: das Thema erkennen, eine Person identifizieren, den Text in einen breiteren Kontext einordnen können und so weiter.

Ein drittes Problem ist die Unmerklichkeit des Verstehens. Das heißt, dass anders als zum Beispiel Bajerová (2012), Bucher meint, dass Verstehen kein Prozess ist. Das Verstehen stellt sich selbst ein, ohne dass man es kontrollieren kann. Wenn man etwas nicht versteht, kann man aber wohl auf ein anderes Prozess zurückgreifen, dass Bucher „Interpretieren“ nennt.

Schließlich ist das Verstehen immer subjektiv. Ein Text als solcher kann niemals die Eigenschaft "verständlich" oder „unverständlich“ haben, sondern dieser Begriff wird erst dann sinnvoll, wenn die Adressaten den Text lesen. Die Verständlichkeit beruht nämlich immer auf der Beziehung, die ein Individuum zu einem Text hat, und wird immer individuell bestimmt, je nach dem Vorwissen und den kommunikativen Fähigkeiten des Individuums.

## 5.4 Messmethoden

Weil Verständlichkeit so ein komplexes Problem ist, ist es nicht so einfach eine Messmethode zu finden, um zu bestimmen, wie verständlich ein Text ist. Es wurden von verschiedenen Wissenschaftler viele Methoden entwickelt, die alle Vor- und Nachteile haben. Schriver (1989) unterscheidet 3 wichtige Arten von Messmethoden: die textzentrierte (*text-focused*), die expertenurteilszentrierte (*Expert-judgement-focused*) und die leserzentrierte (*reader-focused*) Methoden. In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Methoden besprochen.

### 5.4.1 Textzentrierte Methoden

Textzentrierte Methoden benutzen nie direkte Angaben von Leser, aber Forscher untersuchen, inwieweit Texte bestimmte Merkmale enthalten, die nach Ansicht von Denkern oder Wissenschaftlern einen Text verständlich machen (Schriver, 1989).

### 5.4.2 Lesbarkeitsformel

Die durchaus bekannteste textzentrierte Methode sind die Lesbarkeitsformel. Formel wie Flesh (1948), Dale-Chall (Chall & Dale, 1995; Dale & Chall, 1948) und SMOG (McLaughlin, 1969) geben eine numerische Einschätzung der Lesbarkeit eines Textes. Sie nehmen nur messbare Eigenschaften des Textes, wie die Satz- oder Wortlänge und die Wortschwierigkeit, in Betracht und berechnen mit diesen Daten die Jahrgangsstufe, für die der Text geeignet ist, oder einen Wert, wobei meistens gilt: je höher der Wert, desto leserlicher ist der Text.

Die Lesbarkeitsformel wurden aber von mehreren Wissenschaftlern kritisiert. Nach Hansen-Schirra und Gutermuth (2020) entsprechen die Ergebnisse der Formel nicht immer die Realität. So kann auch einen schwierigen, wissenschaftlichen Text als lesbar eingeschätzt werden, wenn der Autor oder die Autorin möglichst viele kurze Sätze und Wörter benutzt. Durch den schwierigen Inhalt sind sie jedoch schwer verständlich. Umgekehrt deutet immerhin eine schlechte Score bei den Lesbarkeitsformel im Allgemeinen darauf, dass der Text schwierig lesbar und verständlich ist (Hansen-Schirra & Gutermuth, 2020).

Auch Bruce und Rubin (1988) kritisieren die Lesbarkeitsformel, weil sie nur ein Teil der Schwierigkeit des Textes messen. So beachten sie die Schwierigkeit der

beschriebenen Ideen, die Textkohäsion usw. nicht. Außerdem berücksichtigen sie die Leser und seine Motivationen und sein Hintergrund nicht. Schließlich werden Formeln oft falsch verwendet. Ursprünglich sollten sie dazu dienen, den Schwierigkeitsgrad eines Textes nach dem Schreiben einzuschätzen. Sie werden jedoch häufig von den Verfasserinnen und Verfassern während des Schreibprozesses verwendet, um ihre Texte an die Variablen in den Formeln anzupassen, um sie verständlicher zu machen. Charrow (1988) zeigt, dass sich in diesem Fall zwar der berechnete Lesbarkeitswert der Texte verbessert hat, nicht aber das Verständnis des Lesers.

Bruce und Rubin (1988) meinen aber auch, dass die Lesbarkeitsformel einen nützlichen statistischen Wert ermitteln kann, wenn bei der Verwendung der Formel sechs Bedingungen erfüllt sind:

- 1) Leser müssen das Material frei lesen können. Ihre Lesezeit darf nicht beschränkt werden und sie dürfen selbst wählen, wie sie den Text lesen wollen.
- 2) Die Autorin oder der Autor des Textes darf den Text nicht mit dem Ziel eine möglichst gute Lesbarkeitsscore zu erhalten schreiben, sondern muss den Text nur mit dem Gedanken an das kommunikative Ziel schreiben.
- 3) Es muss eine starke Korrelation geben zwischen die Textmerkmale auf höhere Ebene wie die Organisation des Textes und die konzeptuelle Belastung, und die Wort- und Satzmerkmalen des Textes.
- 4) Die Leser des Textes sollen die gleichen Absichten und Lesestrategien haben wie die Leser aus der Studie zur Validierung der Lesbarkeitsformel.
- 5) Die Ergebnisse der Lesbarkeitsformel sind statistische Durchschnittswerte und sollten nicht benutzt werden, um zu beurteilen, ob ein bestimmter Text die richtige Schwierigkeit für ein bestimmtes Individuum hat.
- 6) Die Leser des Textes müssen den gleichen Hintergrund haben wie die Leser aus der Studie zur Validierung der Lesbarkeitsformel.

Meines Erachtens spielt die letzte Bedingung aber vor allem eine wichtige Rolle, wenn für die Lesbarkeitsformel Wortlisten benutzt werden müssen, um einzuschätzen, wie schwierig der Wortschatz des Textes ist. Wortschatz wird durch das sozioökonomische Umfeld bestimmt, in dem man aufwächst und lebt. Wortliste berücksichtigen diese Unterschiede aber nicht. Nach einer Studie von Bruce, Rubin, Starr und Liebling (1984) weisen die Wortlisten nämlich Verzerrungen auf. Sie enthalten mehr Wörter, die Kinder aus der Mittelschicht als Kinder aus der Arbeiterklasse kennen. Das Gleiche gilt für

weiße und schwarze Kinder. Deshalb ist es wichtig, dass die Leser des Textes den gleichen Hintergrund haben wie die Leser aus der Validierungsstudie. Wenn es aber keine Wortliste benutzt werden, sondern nur Wort- und Satzlänge, gibt es dieses Problem nicht und können die Formel unabhängig von dem sozioökonomischen Hintergrund der Leser benutzt werden.

### 5.4.3 Korpuslinguistische Analysen

Eine zweite textzentrierte Methode sind korpuslinguistische Analysen. Auf syntaktischer Ebene werden mit *Chunker* und *Parser* die syntaktischen Strukturen und Satzglieder analysiert. Wenn die Phrase- und Satzteile, die zusammengehören, weiter voneinander entfernt sind, ist der Text komplexer und wird es schwieriger, den Text zu verstehen (Hansen-Schirra & Gutermuth, 2020).

Lesbarkeitsformel und korpuslinguistische Analysen werden auch zusammen kombiniert in verschiedenen Computerprogrammen. So entwickelte H&H Communication Lab GmbH und die Universität Hohenheim *Textlab*, das Texte mit dem Hohenheimer Verständlichkeitsindex beurteilt und eine Verständlichkeitsscore gibt zwischen 0 und 20. 0 ist die schlechteste mögliche Score (der Text ist überhaupt nicht verständlich) und 20 ist die beste mögliche Score (der Text ist maximal verständlich). Dazu werden vier Lesbarkeitsformeln (die Amstad-Formel, die Wiener Sachtext-Formel, der SMOG Index und der Lex Lesbarkeitsindex) berechnet. Außerdem werden noch fünf Verständlichkeitsparameter identifiziert und analysiert: die durchschnittliche Wort- und Satzlänge, der Anteil der Wörter mit mehr als 6 Zeichen, der Anteil der Schachtelsätze und der Anteil der Sätze mit über 20 Wörtern (Brettschneider, 2010).

### 5.4.4 Richtlinien und Kontrolllisten

Schließlich gibt es noch Richtlinien und Kontrolllisten, die eine Reihe von Empfehlungen enthalten, die verständliche Texte entsprechen sollten. Der Unterschied zwischen den beiden ist, dass Richtlinien für Textschreiberinnen und Textschreiber gedacht sind. Während des Schreibprozesses sollten sie schon auf diese Regel achten, sodass sie einen verständlichen Text schreiben. Kontrolllisten dahingegen werden von Textprüferinnen und -prüfer benutzt. Nach dem Beenden des

Schreibprozess, können sie so kontrollieren, ob den Text verständlich ist und gegebenenfalls dem Text eine Verständlichkeitsscore geben (Schrivers, 1989).

Textzentrierte Methoden sind sehr weit verbreitet, weil sie sehr kostengünstig, schnell und teils automatisiert sind (Göpferich-Görnert, 2018). Wenn diese Messmethoden aber verglichen werden mit der oben genannten Definition von Verständlichkeit, fällt auf, dass diese Methoden zu beschränkt sind, um Verständlichkeit zu messen, weil sie die Leserin oder den Leser gar nicht berücksichtigen. Textzentrierte Methoden können nur eine Aussage machen über die Lesbarkeit eines Textes. Es ist daher wichtig, diese Methode mit anderen Methoden zu ergänzen, um ein vollständiges Bild der Verständlichkeit eines Textes zu erhalten.

## 5.5 Expertenurteilszentrierte Methoden

Die expertenurteilszentrierten Methode nimmt die Situation und die Adressaten in Betracht. Bei dieser Methode versuchen Expertinnen und Experten, eine Alternative zum Leserfeedback zu bieten, indem sie ihr Wissen über das Zielpublikum, das Thema und/oder Schreiben im Allgemeinen nutzen, um sich vorzustellen, wie verständlich ein Text für das Zielpublikum ist (Schrivers, 1989). Es können Fachgebiets- oder Kommunikationsexperten sein (Göpferich-Görnert, 2018)

Fachgebietsexperten können gut kontrollieren, ob der Text inhaltlich korrekt und kohärent ist, haben aber oft Schwierigkeiten damit, einzuschätzen, wie gut die Leserinnen und Leser den Text verstehen werden. Das *false consensus effect* spielt hier eine wichtige Rolle. Das bedeutet, dass man die Neigung hat zu glauben, dass andere Menschen dieselben Kenntnisse, Einstellung und dasselbe Verhalten haben als man selbst hat. Dies führt dazu, dass Fachgebietsexperten die Kenntnisse des Publikums über zum Beispiel Fachbegriffe überschätzen. Deshalb sind die Texte auch nach Beurteilung der Experten nicht für das Zielpublikum optimiert (Hayes & Bajzek, 2008).

Kommunikationsexperten dahingegen benutzen Kontrolllisten oder die unterschiedlichen Verständlichkeitsmodelle wie das Hamburger Modell, das Modell von Groeben und das Karlsruher Modell (siehe oben), um zu beurteilen, wie verständlich ein Text ist (Göpferich-Görnert, 2018).

Schließlich bietet Peer review die Möglichkeit, sowohl den Textstil und die Textkohäsion als den Inhalt zu beurteilen. Textprüferinnen und -prüfer mit den gleichen Hintergrund wie die Autorin oder der Autor kontrollieren dann den Text, oft kommen sie aus derselben Organisation. Sie haben ein großes Wissen darüber, wie der Text am besten sprachlich und inhaltlich strukturiert ist und können also leicht Vorschläge zur Verbesserung machen. Peer Reviews haben allerdings auch zur Folge, dass alle Texte einer bestimmten Organisation im Laufe der Zeit dieselben stilistischen Merkmale annehmen, wobei die Leserinnen und Leser außerhalb der Organisation nicht unbedingt berücksichtigt werden. (Schriver, 1989)

Die expertenurteilszentrierten Methoden beurteilen die Verständlichkeit auf mehr Kriterien als die textzentrierten Methoden. Das Nachteil ist jedoch, dass die Beurteilung immer basiert ist auf Spekulation und ihre Qualität deshalb davon abhängt, wie gut die Expertin oder der Expert sich in die Zielgruppe hineinversetzen kann. Es ist deshalb immer zuverlässiger das Zielpublikum den Text beurteilen zu lassen (Göpferich-Görnert, 2018).

## 5.6 Leserzentrierte Methoden

Leserzentrierte Methoden sind Methoden, die direkte Feedback von den Leserinnen und Lesern benutzen (Schriver, 1989). Göpferich-Görnert (2018) bevorzugt es, über zielgruppenzentrierte Methoden zu sprechen, denn Texte brauchen nicht verständlich zu sein für jede Person, sondern nur für die Zielgruppe des Textes. Es kann einen Unterschied zwischen sogenannten Simultanprüfung (*concurrent testing*) und retrospektive Methoden (*retrospective testing*) gemacht werden.

### 5.6.1 Simultanprüfung

Simultanprüfung sammelt Feedback, während die Leserin oder der Leser sich mit dem Text auseinandersetzt und versucht ihn zu verstehen. Die wichtigste Testarten sind:

- 1) *Cloze Tests* oder Lückentexte: Texte aus denen systematisch jedes n-te Wort entfernt worden ist und in denen die Probanden versuchen müssen, die fehlenden Wörter zu ergänzen (Schriver, 1989).

- 2) *Usability testing*: kann nur für Anleitungen verwendet werden und besteht darin, Probanden die beschriebenen Handlungen ausführen zu lassen. Je besser das Endergebnis und je besser die Handlungen durchgeführt wurden, desto verständlicher der Text (Göpferich-Görnert, 2018).
- 3) Optimierendes Reverbalisieren: Probanden lesen den Text und schreiben selbst Teile, die sie nicht gut verstehen, um. Während dieser Aufgabe wird meistens gefragt seine Gedanken laut zu formulieren, um die Schwierigkeiten noch besser zu verstehen (Göpferich-Görnert, 2018).
- 4) *Eyetracking*: Registriert und zeichnet die Blickverläufe von den Probanden auf. Diese Methode geht davon aus, dass Länge, Anzahl und Richtung der Fixation sowie die Lesezeit Informationen darüber vermitteln, wie lesbar und verständlich ein Text ist. Diese Methode hat eine sehr hohe ökologische Validität, denn die Testsituation ist sehr realitätsnah (Hansen-Schirra & Gutermuth, 2020).
- 5) Physiologische Tests, wie Elektrokardiogramme, Hautwiderstandsmessungen und Pupillenreaktionen geben Auskunft über mentale Beanspruchung, emotionale Erregung und Anstrengung. Neurophysiologische Tests, wie Elektroenzephalogramme und funktionelle Magnetresonanztomographie zeigen welche Regionen im Gehirn aktiviert werden bei dem Lesen. Obwohl diese beide Testarten sehr detaillierte und zeitlich genaue Daten liefern, sind sie unpraktisch, weil sie untersuchungsaufwändig und kostenintensiv sind und eine beträchtliche Expertise erfordern (Hansen-Schirra & Gutermuth, 2020).

### 5.6.2 Retrospektive Methoden

Retrospektive Methoden sammeln erst nachdem die Leserinnen und Leser das Lesen der Text beendet haben, Rückmeldungen. Diese Methoden werden von verschiedenen Wissenschaftler (siehe u.a. Göpferich-Görnert, 2018; Schriver, 1989) kritisiert, weil sie nicht nur die Verständlichkeit eines Textes testen, sondern auch das Gedächtnis der Probanden. Diese Methoden sind also weniger zuverlässig als Simultanprüfung, weil es nicht immer klar ist, ob die Unterschiede zwischen verschiedenen Probanden auf ein tatsächlich schlechteres Textverständnis zurückzuführen sind oder ob sich eine Testperson den Inhalt einfach schlechter gemerkt hat. Hier spielt auch die Zeitspanne zwischen dem Lesen und dem Test eine

wichtige Rolle: je länger man wartet, desto mehr wird das Gedächtnis geprüft. Es gibt verschiedene Arten retrospektive Verfahren:

- 1) Verständnisteste wie Multiple-Choice-Verfahren und Fragebogen können testen wie gut Probanden den Inhalt des Textes verstanden haben. Wichtig ist aber nicht nur nach dem Lesen des Textes einen Test durchzuführen, aber auch schon vorher. So kann ermittelt werden, wie viel Vorwissen die Probanden schon hatten und was sie wirklich dazu gelernt haben, indem sie den Text gelesen haben. Darüber hinaus muss bei Multiple-Choice-Verfahren auch berücksichtigt werden, dass Probanden auch durch Raten richtige Antworten erhalten können (Hansen-Schirra & Gutermuth, 2020).
- 2) Während Reproduktionsteste müssen Probanden den Text reproduzieren. Es gibt zwei Möglichkeiten: Entweder werden Probanden gebeten, alles zu erzählen, was sie noch über den Text wissen, oder sie bekommen ein Wort und sollen versuchen, den Satz, in dem dieses Wort benutzt wurde, zu rekonstruieren. Im ersten Fall spricht man von freier Reproduktion, im zweiten Fall von gebundener Reproduktion (Hansen-Schirra & Gutermuth, 2020).
- 3) Mit Fragebögen, Interviews und *Focus Groups* kann auch die Meinung der Probanden in Bezug auf die Verständlichkeit befragt werden (Schriver, 1989). Bei den Fragen können die verschiedenen Eigenschaften der Dimensionen der Hamburger und Karlsruher Modell und des Modells von Groeben (siehe Oben) befragt werden.

Alle Messmethoden haben Vor- und Nachteile. Um ein möglichst umfassendes Bild der Verständlichkeit eines Textes zu erhalten, sollten textzentrierte, expertenurteilszentrierte und zielgruppenzentrierte Methoden kombiniert werden.

## 5.7 Zwischenfazit

Verständlichkeit ist ein sehr komplexes Problem, weil viele Variablen eine Rolle spielen. Eine Analyse der textbezogenen Merkmale wie die sprachliche Simplität, die Prägnanz, die Struktur, die Motivation, die Korrektheit und die Perzipierbarkeit geben schon einen ersten Eindruck der Schwierigkeit eines Textes. Verständlichkeit ist jedoch keine textuelle Eigenschaft, aber muss immer für den individuellen Leser bestimmt werden. Die Situation, die Motivation und kulturellen Hintergrund der Leser

und das Kommunikationsziel der Autor können das Verständnis eines Textes stark beeinflussen und es für ein Individuum viel schwieriger machen, ein Text zu verstehen als für ein anderes Individuum. Deshalb ist es wichtig bei dem Messen von Verständlichkeit, mehrere Methoden zu kombinieren, um so ein möglichst vollständiges Bild der Verständlichkeit zu bekommen. Es ist darüber hinaus unerlässlich, die Individuen aus dem Zielpublikum zu betrachten, denn Verständlichkeit ist immer individuell bedingt.

## Teil 2: praktisches Teil

### 6 Forschungsgegenstand

Wie im ersten Teil dieser Masterarbeit erörtert, kann unverständliche interne Kommunikation die Effizienz der Unternehmen verschlechtern. Außerdem sind die Behörden gesetzlich verpflichtet, dafür zu sorgen, dass ihre Kommunikation für alle Bürgerinnen und Bürger verständlich ist. Da eine relativ große Gruppe von Menschen Schwierigkeiten bei dem Lesen hat, kann es deshalb notwendig sein, ein Angebot in leichter und/oder einfacher Sprache zu haben.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen. Es wurde entschieden, nur die *internal corporate communication* zu analysieren, da es sich bei der *internal team peer communication*, der *internal project peer communication* und der *internal line management communication* eher um Kommunikation zwischen Individuen handelt. Daher sind die einzelne Botschaften dieser Arten der Kommunikation in der Regel nur für eine begrenzte Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter relevant. Außerdem kann man in diesen Fällen nicht wirklich von einer Kommunikation seitens der Behörden sprechen.

Die *internal corporate communication* des FÖD Mobilität und Transportwesen besteht aus Nachrichtenartikel und Informationsseiten im Intranet. Darüber hinaus wurden während der Corona-Krise Covid-Updates, in denen die neuen Maßnahmen erörtert wurden, per E-Mail verschickt.

Zur Zeit gibt es kein Angebot in leichter oder einfacher Sprache. Diese Masterarbeit untersucht daher, wie verständlich die interne Kommunikation für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist und ob es notwendig wäre, ein zusätzliches Angebot in leichter oder einfacher Sprache zu schaffen.

#### 6.1 Korpus

Um die Verständlichkeit der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen analysieren zu können, wurde ein Korpus erstellt. Die offiziellen Organisationssprachen des FÖD Mobilität und Transportwesen sind Niederländisch

und Französisch. Deshalb besteht die Hälfte des Korpus aus niederländischsprachigen Texten und die andere Hälfte aus französischsprachigen Texten. Zunächst wurde ein Korpus in niederländischer Sprache erstellt. Dieser Korpus enthält Texte aus vier verschiedenen Typen interner Kommunikation. Jeder Typ umfasst etwa 5000 Wörter. Es wurden nur vollständige Texte aufgenommen, so dass die Wortzahl pro Typ leicht variiert.

Erstens gibt es Nachrichtenartikel die fast täglich im Intranet erscheinen. Alle Artikel von Januar und Februar 2022 wurden dem Korpus hinzugefügt. Zweitens enthält das Intranet auch viele Seiten mit Informationen über die Organisation, z. B. über den Auftrag und die Vision, verschiedene Vereinbarungen usw., sowie Seiten mit praktischen Informationen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, z. B. über die Urlaubsregelung, Fahrradzulagen usw. Sowohl aus den Seiten mit Informationen über die Organisation als aus den Seiten mit praktischen Informationen wurden etwa 5000 Wörter für den Korpus selektiert. Bei der Auswahl der Texte wurde auf die Reihenfolge geachtet, in der sie im Intranet erschienen sind: ab dem ersten Text wurden genauso viele Texte dem Korpus hinzugefügt, bis 5000 Wörter erreicht wurden. Schließlich hat die Präsidentin seit Beginn der Coronapandemie mehrere Covidupdates per E-Mail verschickt. Bei der Auswahl wurde die umgekehrte Reihenfolge der Covidupdates ab der letzten Mail respektiert. Ab der letzten Mail wurden Mails für den Korpus selektiert bis 5000 Wörter erreicht wurden.

Der FÖD Mobilität und Transportwesen ist eine zweisprachige Organisation, das heißt, dass es von jedem Text sowohl eine niederländische als auch eine französische Version gibt. Daher wurde der französische Korpus aus den französischen Versionen der Texte aus dem niederländischen Korpus zusammengestellt. In der nachstehenden Tabelle ist die genaue Wortzahl für jeden Teil des Korpus angegeben.

|                                                              | Niederländisch | Französisch | Summe  |
|--------------------------------------------------------------|----------------|-------------|--------|
| <b>Nachrichtenartikel</b>                                    | 5 255          | 5 516       | 10 771 |
| <b>Informationsseiten<br/>(Organisation)</b>                 | 4 919          | 5 418       | 10 337 |
| <b>Informationsseiten<br/>(praktische<br/>Informationen)</b> | 5 142          | 6 034       | 11 176 |
| <b>Covidupdates</b>                                          | 5 170          | 5 911       | 11 081 |
| <b>Summe</b>                                                 | 20 486         | 22 879      | 43 365 |

*6 Wortzahl pro Texttyp und pro Sprache*

## 6.2 Methode

Wie im Kapitel über Verständlichkeit schon beschrieben wurde, wird mit einer Kombination von Methoden ein möglichst genaues Bild der Textverständlichkeit erreicht. Deshalb wurden die Texten aus der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen anhand drei verschiedene Methoden analysiert: eine textzentrierte Methode, eine expertenurteilszentrierte Methode und eine leserzentrierte Methode.

## 7 Textzentrierte Analyse

### 7.1 Methode

Als textzentrierte Analyse wurde eine Leseformel gewählt. Mit diesen Formeln ist es nur möglich, die Lesbarkeit des Textes, wie in Kapitel 5 beschrieben, zu messen. Sie berücksichtigen nicht die grafischen und typografischen Elemente und messen daher nicht die Leserlichkeit des Textes. Außerdem berücksichtigen Leseformeln nicht die Struktur und die inhaltliche Schwierigkeit des Textes oder den Leser und den Verfasser des Textes. Es ist also unmöglich, Aussagen über die Verständlichkeit zu machen. Die Leseformeln berücksichtigen nur die Wort- und Satzlänge und eventuell die Wortschwierigkeit. Folglich messen sie die von Groeben (1982) beschriebene Lesbarkeit.

Leseformeln sind immer sprachspezifisch. Demzufolge ist es nicht möglich mit derselben Formel sowohl die französischsprachige als die niederländischsprachige Kommunikation zu analysieren. Leseformeln können sehr unterschiedlichen Merkmale benutzen, um die Lesbarkeit zu messen und es ist deshalb nicht immer möglich, die Ergebnisse unterschiedlicher Formeln miteinander zu vergleichen. Es wurde deshalb dafür entschieden, eine Formel zu benutzen, von der es eine Variante gibt, die an dem Niederländischen und dem Französischen angepasst wurden, sodass dieselben Textmerkmale in beiden Sprachen benutzt werden können, um die Lesbarkeitsscore zu berechnen.

Die bekannteste und am öftesten benutzte Leseformel ist die Reading-Ease Formel von Flesch (Flesch, 1948). Diese Formel gibt Englischsprachigen Texten einen Lesbarkeitsscore zwischen 0 und 100: je niedriger der Score, desto schwieriger ist der Text. Nach Flesch sind zwei Textmerkmale dafür entscheidend wie lesbar ein Text ist, nämlich die durchschnittliche Satzlänge (SL), das heißt die durchschnittliche Zahl der Wörter pro Satz, und die durchschnittliche Wortlänge (WL), die ausgedrückt wird durch die durchschnittliche Zahl der Silben pro 100 Wörter. Die Reading-Ease Formel lautet:  $206,835 - 1,015 SL - 0,846 WL$ .

Die erste und bekannteste Anpassung der Reading-Easeformel am Niederländischen wurde von Douma (1960) durchgeführt. Dafür basierte er sich auf die Erfahrungen eines Hauptredakteurs, der für die niederländische Übersetzung von

englischsprachigen Artikel 10% mehr Platz braucht als für das englischsprachige Original. Deshalb passte Douma die Konstanten in der Reading-Ease Formel von Flesch um 10% an. So wurde die Formel:  $206,84 - 0,77 \text{ WL} - 0,93 \text{ SL}$ . Obwohl die Formel oft benutzt wird, scheint eine Anpassung, die sich basiert auf Intuition, nicht die möglichst korrekteste Anpassung.

Auch Brouwer (1972) passte die Reading-Easeformel dem Niederländischen an und nannte sie Leesindex A. Im Gegensatz zu Douma nutzte er nicht seine Intuition, aber basierte sich für die Anpassung der Formel auf die Analyse von 175 Stichproben aus 25 Büchern. Aus den Ergebnissen seiner Analyse leitete er die folgende Formel ab:  $\text{Leesindex A} = 195 - \frac{2}{3} \text{ WL} - 2 \cdot \text{SL}$ . Diese Formel wird im Rahmen dieser Masterarbeit benutzt um die Lesbarkeit der niederländischsprachigen Texte ein erstes Mal zu beurteilen. Auch hier gilt, wie bei der Leseformel von Flesch: je höher die Score, desto besser lesbar ist der Text. Die Scores werden in sechs Kategorien aufgeteilt:

| <b>Leesindex A = <math>195 - \frac{2}{3} \text{ WL} - 2 \cdot \text{SL}</math></b> |        |                  |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------|
| Kategorie I                                                                        | 80-100 | sehr einfach     |
| Kategorie II                                                                       | 70-85  | einfach          |
| Kategorie III                                                                      | 50-75  | durchschnittlich |
| Kategorie IV                                                                       | 35-55  | eher schwierig   |
| Kategorie V                                                                        | 20-40  | schwierig        |
| Kategorie VI                                                                       | 0-25   | sehr schwierig   |

*7 Kategorien der Leesindex A (Brouwer, 1972)*

Die französische Version der Formel wurde von De Landsheere (1963) verfasst. Er hat sich dafür entschieden, die Konstanten in der ursprünglichen Formel nicht zu ändern, sondern die Zahlweise der Satze und Silben dem Französischen anzupassen. In Gegensatz zu Flesch (1948), können für De Landsheere ein Doppelpunkt oder ein Semikolon nicht das Ende eines Satzes markieren. Ein Satz wird nur dann beendet, wenn ein Punkt, ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen im Text steht. Außerdem basiert Flesch sich für die Zahl der Silben auf die Aussprache des Wortes. De Landsheere dahingegen zählt alle Silben, auch das Schwa muss immer als Silbe gezählt werden. So gibt es zum Beispiel drei Wörter mit jeweils zwei Silben in der Wortgruppe: „une grande fille“. Die Scores, die mit dieser Formel bekommen werden, werden auch in sechs Kategorien aufgeteilt:

| <b>Flesch-De Landsheere = 206,835 - 0,846 * WL -1,015*SL</b> |                  |
|--------------------------------------------------------------|------------------|
| 90-120                                                       | sehr einfach     |
| 70-90                                                        | einfach          |
| 60-70                                                        | durchschnittlich |
| 50-60                                                        | eher schwierig   |
| 30-50                                                        | schwierig        |
| 0-30                                                         | sehr schwierig   |

8 Auswertung der Formel von Flesch - De Landsheere (De Landsheere, 1963)

## 7.2 Ergebnisse

Im Anhang I befinden sich die detaillierte Ergebnisse der Leseformel pro Text. Da für das Niederländische und das Französische zwei unterschiedliche Formeln verwendet werden und die Ergebnisse leicht unterschiedlich interpretiert werden müssen, werden die Ergebnisse zunächst pro Sprache besprochen, bevor ein Vergleich zwischen den beiden Sprachen vorgenommen wird.

### 7.2.1 Niederländisch

Insgesamt wurden mit dem Leesindex A Lesbarkeitswerte für 74 Texte aus der niederländischsprachigen internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen berechnet. Zunächst wird einen Überblick über die gesamten Ergebnisse gegeben, dann werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Texttypen erörtert.

#### 7.2.1.1 Überblick für alle Texttypen zusammen

Da sich die verschiedenen Kategorien zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades überschneiden, fallen von den insgesamt 74 Texten 18 Texte in zwei verschiedene Kategorien. Deshalb wurde die Verwendung von absoluten Werten gewählt.

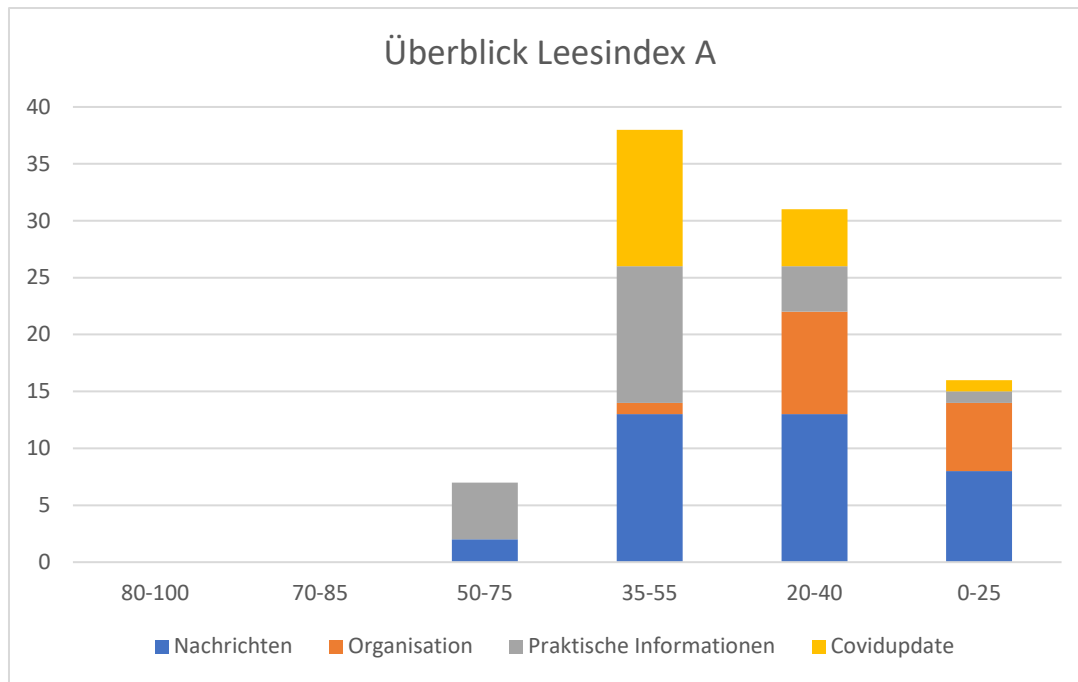
Der durchschnittliche Lesbarkeitswert der niederländischen Texte liegt bei 35, der Median bei 38. Diese beiden Werten fallen in zwei verschiedene Kategorien, nämlich Kategorie IV und V. Die Texte sind also im Durchschnitt eher schwierig bis schwierig.

In dem nachstehenden Tortendiagramm sind die Werte für die verschiedenen Texte dargestellt. Es fällt auf, dass es in den Kategorien I und II keinen Text gibt. Mit anderen Worten: Es gibt keine Texte, die leicht oder sehr leicht sind. In der Kategorie III, der Kategorie mit einer durchschnittlichen Schwierigkeit, gibt es 7 Texte. Jedoch sind die meisten Texte eher schwierig, 38 Texte gehören zur Kategorie IV. 47 Texte sind noch schwieriger, sie gehören zu den Kategorien V und VI. Jeweils 31 Texte sind schwierig und 16 Texte sind sehr schwierig.

#### 7.2.1.2 Pro Texttyp

Das nachstehende Balkendiagramm zeigt, dass es Unterschiede zwischen den verschiedenen Texttypen zu verzeichnen sind. Nur bei den Nachrichten und den Texten mit praktischen Informationen gibt es 2 bzw. 7 Texte in Kategorie III, die andere Texttypen haben keine Texte in dieser Kategorie. Alle Texttypen haben mindestens einen Text in den Kategorien IV, V und VI, aber die Verteilung auf die drei Kategorien ist bei den 4 verschiedenen Texttypen nicht gleich.

Bei den Covidupdates gilt: Je schwieriger die Texte werden, desto weniger Texte gibt es in der entsprechenden Kategorie. Die meisten Texte, 12 Stück insgesamt, gehören zur Kategorie IV. Auch bei den praktischen Informationen finden sich in den leichteren Kategorien mehr Texte als in den schwierigeren Kategorien. Bei den Texten über die Organisation ist es genau umgekehrt. Es gibt nur einen Text in Kategorie IV und 9 bzw. 6 Texte in den Kategorien V und VI. Die Nachrichten sind relativ gleichmäßig auf die Kategorien III bis VI verteilt.

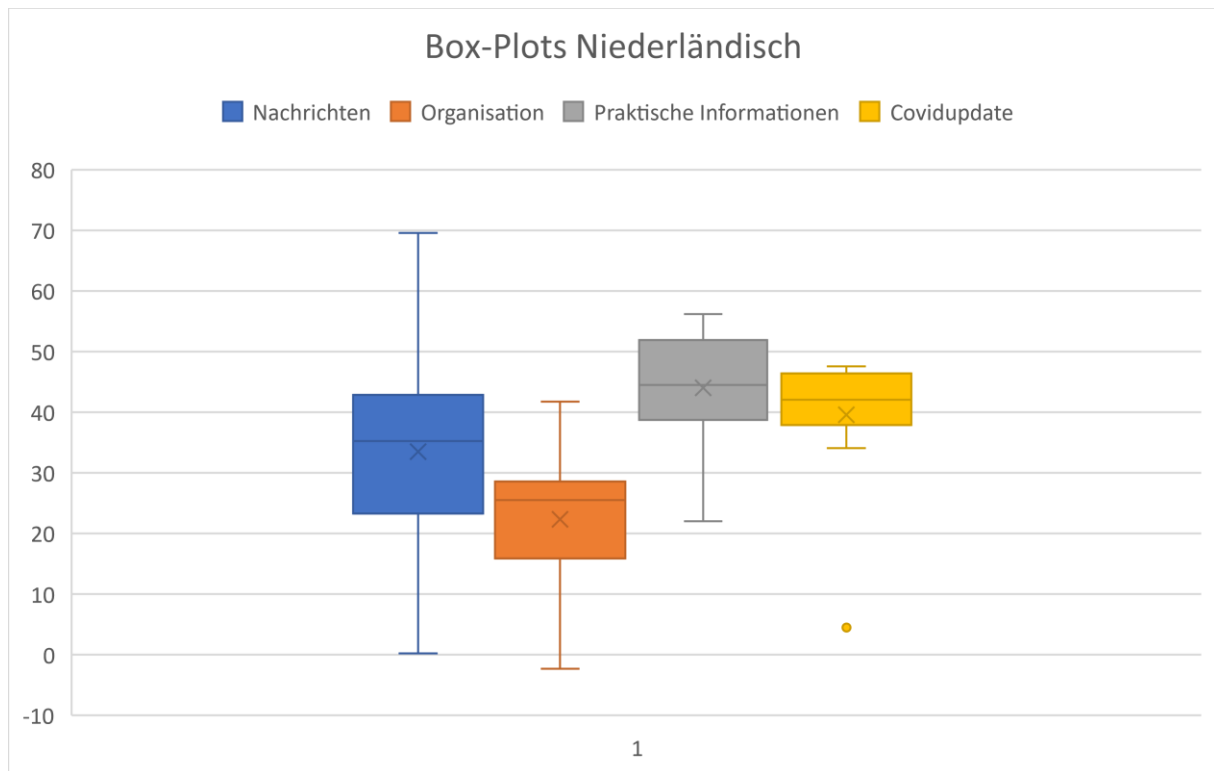


#### 9 Überblick Leesindex A

In den nachstehenden Box-Plots werden die Lesbarkeitswerte der verschiedenen Texttypen visuell dargestellt. Da das unteres Quartil (Q1), das oberes Quartil (Q3), der Median und das arithmetische Mittel bei den Texten mit praktischen Informationen am höchsten sind, kann geschlussfolgert werden, dass diese Texte im Durchschnitt am leichtesten sind. Bei den Covidupdates sind die Werte für Q1 (-5,5 gegenüber den praktischen Informationen), Q3 (-1 gegenüber den praktischen Informationen), den Median (-2 gegenüber den praktischen Informationen) und das arithmetische Mittel (-4,5 gegenüber den praktischen Informationen) nur geringfügig niedriger und damit im Durchschnitt nur wenig schwieriger. Alle Texte zwischen Q1 und Q3, d.h. in der Box, sind von dem Schwierigkeitsgrad her der Kategorie IV zuzuordnen. Die Nachrichten sind etwas schwieriger, fast alle Texte aus der Box sind in Kategorie V. Die niedrigsten Werte für Q1, Q3, den Median und das arithmetische Mittel finden sich bei den Texten über die Organisation. Die Texte aus der Box gehören teilweise zur Kategorie V und teilweise zur Kategorie VI. Diese Texte sind daher die schwierigsten.

In den nachstehenden Box Plots ist schließlich der große Unterschied in der Spannweite und im Interquartilsabstand zwischen den verschiedenen Texttypen ebenfalls auffällig. Bei Nachrichten sind sowohl die Spannweite als auch der Interquartilsabstand am größten. Bei den Texten im Intranet über die Organisation und

die praktischen Informationen sind die Spannweite und der Interquartilsabstand geringer. Bei den Texten über die Organisation beträgt die Spannweite 44 und bei den Texten über die praktischen Informationen 34. Werden schließlich den Ausreißer außer Acht gelassen, ist die Spannweite der Covidupdates am geringsten: Sie beträgt nur 13.



10 Box-Plots Leesindex A

### 7.2.2 Französisch

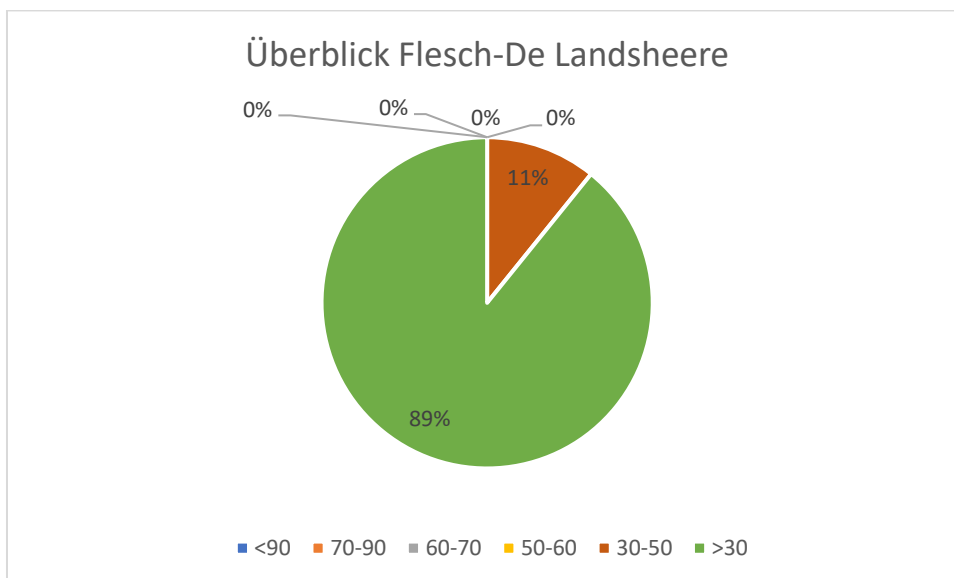
Für die französischsprachige interne Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen wurden die Übersetzungen der gleichen 74 Texte analysiert wie für die niederländischsprachige Kommunikation. Die Lesbarkeitswerte wurden nach der Formel von Flesch-De Landsheere (1963) berechnet. Auch hier wird zunächst ein allgemeiner Überblick über die Lesbarkeitswerte gegeben, bevor detaillierter auf die Unterschiede und Übereinstimmungen je Texttyp eingegangen wird.

### 7.2.2.1 Überblick für alle Texttypen zusammen

Bei den französischen Texten liegt der Median der Werte bei 15 und der arithmetische Mittelwert bei 14. Beide Werte sind kleiner als 30 und fallen daher in die Kategorie "sehr schwierig".

Im Gegensatz zum niederländischsprachigen Leesindex A überschneiden sich die französischsprachigen Lesbarkeitskategorien der Formel von Flesch-De Landsheere nicht. Jeder Text passt immer in nur eine Kategorie. Deshalb ist es hier möglich, mit Prozentsätzen zu arbeiten.

In dem nachstehenden Tortendiagramm sind die Lesbarkeitswerte für die verschiedenen Texte zusammengefasst. Von den französischen Texten hat der größte Teil, nämlich 89 %, einen Lesbarkeitswert von weniger als 30. Die restlichen 11 % der Texte fallen in die Kategorie "schwierig", was einem Lesbarkeitswert zwischen 30 und 50 entspricht.

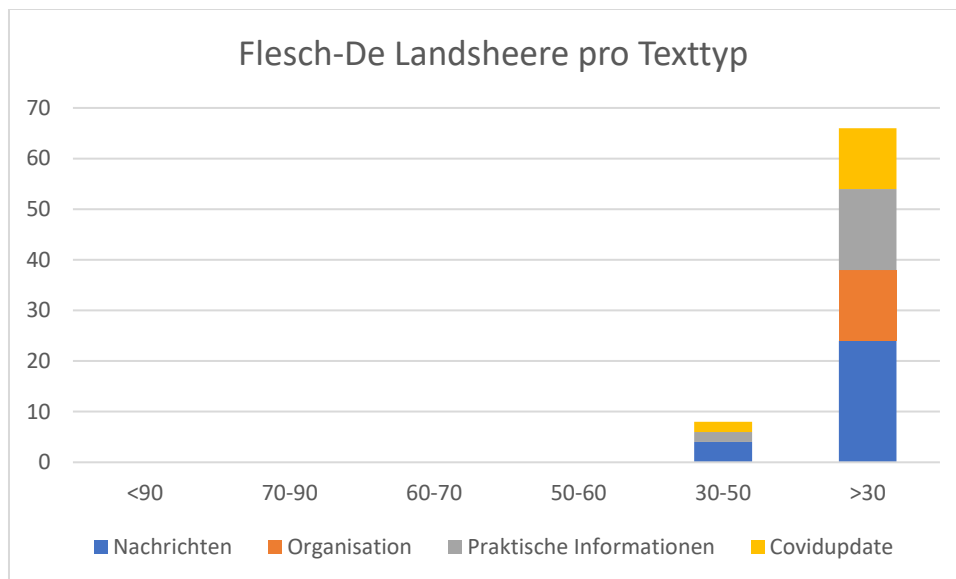


11 Überblick Flesch-De Landsheere

### 7.2.2.2 Pro Texttyp

Das nachstehende Balkendiagramm zeigt, dass es nur wenige Unterschiede zwischen den verschiedenen Texttypen gibt. Sowohl bei den Nachrichten, den Praktischen Informationen und den Covidupdates haben die meisten Texte einen Lesbarkeitswert unter 30. All diese Texte werden daher als sehr schwierig eingestuft. Der verbleibende, kleinere Teil der Texte liegt im Intervall zwischen 30 und 50 und ist daher schwierig.

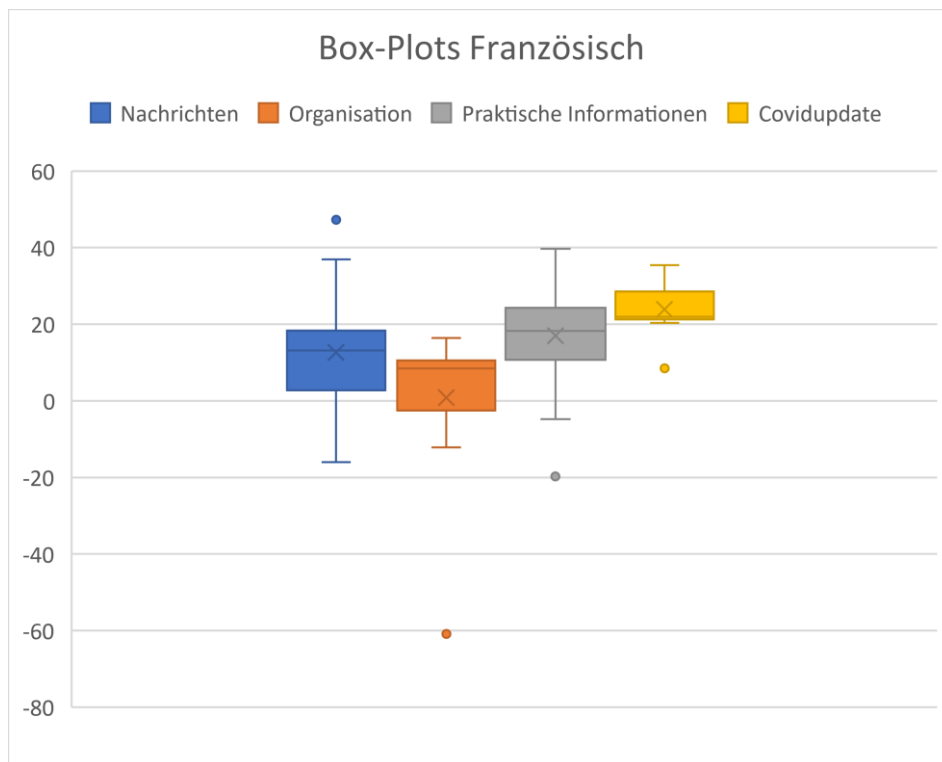
Andererseits gibt es keinen Text über die Organisation, der einen höheren Lesbarkeitswert als 30 hat. Alle diese Texte werden daher als sehr schwierig bezeichnet.



12 Flesch-De Landsheere pro Texttyp

Die Lesbarkeitswerte der französischen Texte sind in der nachstehenden Box-Plot visuell dargestellt. Bei den Covidupdates, liegen Q1, Q3, der Median und der arithmetische Mittelwert höher als bei den anderen Texttypen. Diese Kategorie enthält also im Durchschnitt die am besten lesbaren Texte. Die Werte für Q1, Q3, den Median und den arithmetischen Mittelwert sind bei den Nachrichten und den praktischen Informationen etwas niedriger. Diese Texte sind daher etwas weniger gut lesbar. Schließlich sind die Werte für Q1, Q3, den Median und der arithmetische Mittelwert bei den Texten über die Organisation am niedrigsten. Diese Texte sind daher am wenigsten lesbar. Der Unterschied zwischen Median und Mittelwert ist bei diesen Texten am größten. Dies lässt sich durch den großen Ausreißer von -60 erklären.

Die Spannweite und der Interquartilsabstand sind bei den Covidupdates am geringsten (15 und 7), bei den Nachrichten am größten (56 und 16) und die Texte mit praktischen Informationen (44 und 14) und über die Organisation (28 und 13) bewegen sich dazwischen.



13 Box-Plots Flesch-De Landsheere

### 7.2.3 Vergleich Niederländisch-Französisch

Die Auswertung der Lesbarkeitswerte für Niederländisch und Französisch basiert auf zwei unterschiedlichen Skalen. Deshalb hat beispielsweise ein niederländischsprachiger Text mit einem Lesbarkeitswert von 26 eine andere Lesbarkeit als ein französischsprachiger Text mit dem gleichen Wert. Es ist daher nicht möglich, Mittelwerte, Mediane, Minima und Maxima eins zu eins zu vergleichen. Was in beiden Formeln gleich ist, sind die sechs Kategorien, in die die Texte eingeteilt werden. Die Lesbarkeit der Texte kann also anhand dieser Kategorien verglichen werden.

#### 7.2.3.1 Überblick für alle Texttypen zusammen

Bei dem Vergleich der Kategorien der Mediane und Mittelwerte der niederländischen Texte mit denen der französischen Texte wird ersichtlich, dass die niederländischen Texte im Durchschnitt besser lesbar sind als die französischen Texte. Die Texte in niederländischer Sprache sind im Durchschnitt eher schwierig bis schwierig, während die Texte in französischer Sprache im Durchschnitt sehr schwierig sind.

Die detaillierten Zahlen pro Kategorie bestätigen den Unterschied in der Lesbarkeit. Von den niederländischsprachigen Texten fallen 7 Texte in die Kategorie III und 38 Texte in die Kategorie IV. In den französischsprachigen Texten gibt es keine Texte auf den entsprechenden Niveaus. Andererseits haben 89 % der französischsprachigen Texte den höchsten Schwierigkeitsgrad, während dies nur bei 16 von 74 niederländischen Texten der Fall ist.

#### 7.2.3.2 Pro Texttyp

Vergleicht man die Schwierigkeit pro Texttyp, so ergibt sich, dass sowohl im Niederländischen als auch im Französischen die Texte über die Organisation den niedrigsten Lesbarkeitswert erhalten und daher am wenigsten lesbar sind. Die höchsten Werte werden jedoch nicht für dieselbe Textart vergeben. In den niederländischen Texten sind die praktischen Informationen am lesbarsten, gefolgt von den Covidupdates. Bei den französischen Texten ist es umgekehrt: die am besten lesbaren Texte sind die Covidupdates, gefolgt von den praktischen Informationen.

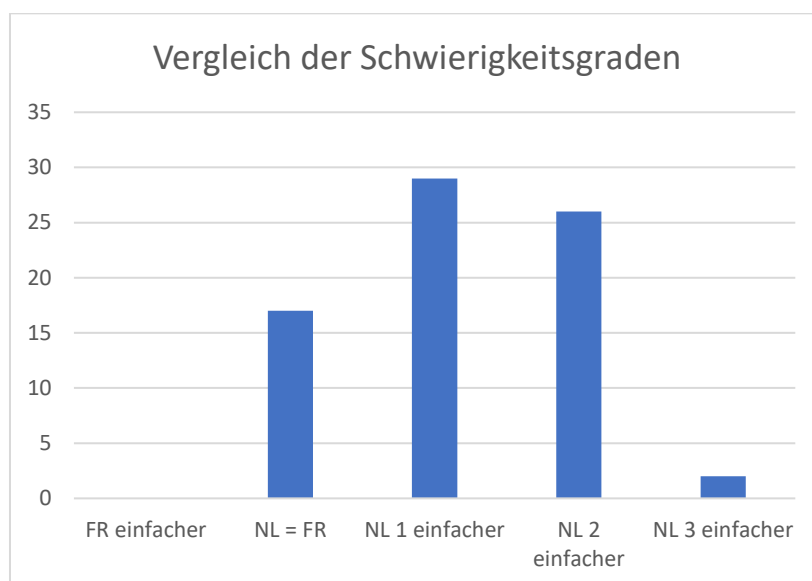
Sowohl bei den niederländischsprachigen als auch bei den französischsprachigen Texten sind der Interquartilsabstand und die Spannweite (ohne Ausreißer) bei den Nachrichten am größten, bei den Covidupdates am kleinsten, die praktischen Informationen und die Texte über die Organisation fallen dazwischen.

Eine mögliche Erklärung für den Unterschied in der Verteilung könnte die Anzahl der Autorinnen und Autoren sein. Jede Autorin und jeder Autor hat ihren eigenen Schreibstil und damit auch ein bestimmtes Lesbarkeitsniveau, auf dem er oder sie schreibt. Bei den Nachrichten ist die Zahl der Autoren am höchsten: Die Artikel können von sämtlichen Personen aus allen Abteilungen verfasst werden, die der Organisation Neuigkeiten zu berichten haben. Bei den Informationen über die Organisation und den praktischen Informationen ist die Zahl der Autoren geringer. Diese Texte werden von Mitarbeitenden verfasst, die für ein bestimmtes Thema kompetent sind. Diese Mitarbeitenden gehören fast alle der Abteilung P&O an. Schließlich ist die Zahl der Autoren bei den Covidupdates am geringsten, da sie alle von derselben Mitarbeiterin der Kommunikationsabteilung verfasst werden.

### 7.2.3.3 Pro Text

Um die Unterschiede zwischen den französischen und niederländischen Lesbarkeitswerten noch genauer zu untersuchen, wurde für jeden Text die Kategorie verglichen, in die der Wert fällt. Da niederländische Texte manchmal in zwei Kategorien eingeordnet werden können, wurde beschlossen, nur die Kategorie zu verwenden, die der Kategorie des französischen Textes am nächsten kommt.

Das nachstehende Balkendiagramm fasst die Unterschiede zusammen. Nur 17 der 74 Texte sind auf Niederländisch genauso gut lesbar wie auf Französisch. Das bedeutet, dass 57 Texte im Niederländischen oder im Französischen besser lesbar sind als in der jeweils anderen Sprache. Es ist bemerkenswert, dass auf Französisch kein einziger Text besser lesbar ist als auf Niederländisch. Andererseits waren 29 Texte im Niederländischen um eine Kategorie besser lesbar als im Französischen, 26 Texte waren um zwei Kategorien besser lesbar und 2 Texte waren sogar um drei Kategorien besser lesbar.

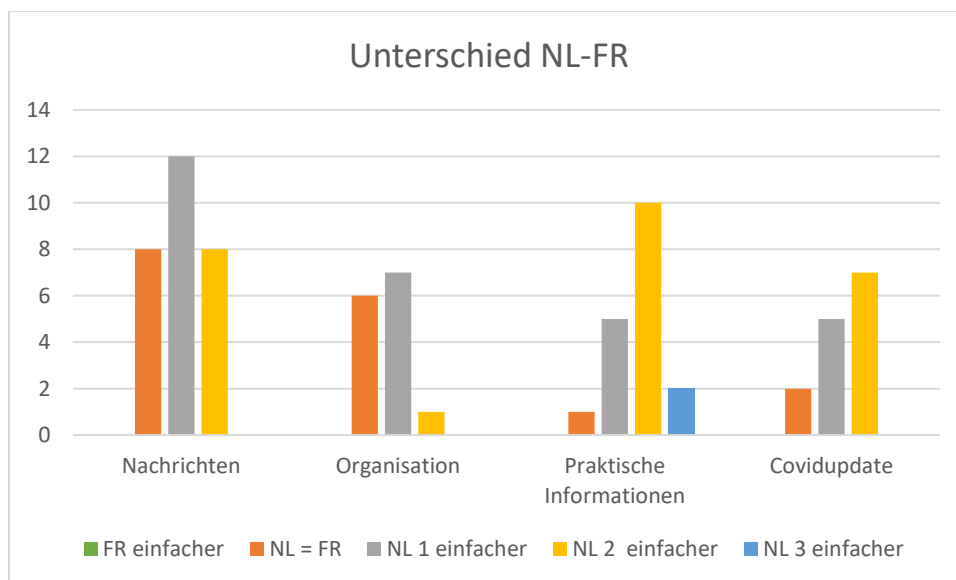


14 Überblick der Unterschiede des Schwierigkeitsgrades zwischen den Niederländischsprachigen Texten und den Französischsprachigen Texten

In dem nachstehenden Balkendiagramm werden die Unterschiede zwischen den verschiedenen Texttypen genauer untersucht. Bei den Texten über die Organisation gibt es relativ mehr Texte, die in beiden Sprachen gleich gut lesbar sind oder nur ein Niveau Unterschied aufweisen, als bei den Texten mit praktischen Informationen und den Covidupdates. Bei den beiden letztgenannten Texttypen gibt es verhältnismäßig

mehr Texte, die im Niederländischen mindestens 2 Kategorien besser lesbar sind als im Französischen.

Dies lässt sich zum Teil durch die Verteilung der niederländischen Texte auf die verschiedenen Kategorien erklären. Von den Texten über die Organisation wurden 9 Texte in Kategorie V und 6 Texte in Kategorie VI eingeordnet. Nur 1 Text passte in Kategorie IV. Wenn die niederländischsprachigen Texte bereits zur Kategorie V oder VI gehören, kann ein französischsprachiges Äquivalent höchstens 1 Kategorie schwieriger sein, einfach weil es keine schwierigeren Kategorien mehr gibt. Andererseits gehören bei den Covidupdates und den praktischen Informationen 12 Texte zur Kategorie IV und bei den praktischen Informationen sogar 5 Texte zur Kategorie III. Hier ist ein Differenz von mehr als 2 Kategorien möglich.



15 Unterschiede des Schwierigkeitsgrades zwischen den Niederländischsprachigen Texten und den Französischsprachigen Texten pro Texttyp

## 8 Expertenurteilszentrierte Analyse

Bei der textzentrierten Analyse wurden nur zwei Variablen berücksichtigt, die einen Text schwer verständlich machen können, nämlich die Wort- und Satzlänge, so dass nur die Lesbarkeit dargestellt werden konnte. Obwohl diese Variablen für eine erste Einschätzung des Schwierigkeitsgrads eines Textes herangezogen werden können, geben sie keinen Aufschluss über die anderen Variablen, die einen Text schwer oder leicht verständlich machen. Hierfür ist eine expertenurteilszentrierte Analyse besser geeignet. Deshalb wurden die Texte auch mit einer expertenurteilszentrierten Methode analysiert.

### 8.1 Methode

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde beschlossen, die Texte anhand einer Checkliste zu analysieren, und zwar anhand der Checkliste von *Heerlijk Helder* (Vlaamse Overheid, o. J.-a). Diese Checkliste gibt es in zwei Versionen: eine für die Autorin oder den Autor des Textes und eine für das Zielpublikum des Textes. Die meisten Kriterien beider Versionen sind gleich, aber sie sind unterschiedlich formuliert, um den Bedürfnissen des Autors oder des Lesers gerecht zu werden. Es wurde beschlossen, die Version für das Zielpublikum zu verwenden, da die Texte bereits von einem anderen Autor geschrieben wurden und es hier nicht das Ziel ist, sie zu optimieren. Die Checkliste befindet sich im Anhang II.

Die Kriterien dieser Checkliste entsprechen weitgehend das Karlsruher Modell, sind aber einfacher zu beurteilen. Sie sind in 4 Kategorien unterteilt, nämlich Botschaft, Struktur, Formulierung und Schlussbearbeitung. Diese Checkliste war ursprünglich für niederländische Texte gedacht, enthält aber keine Kriterien, die sprachspezifisch sind. Daher wird für die französischen Texte die gleiche Checkliste verwendet.

Für jede Textart aus dem Korpus werden für jedes Kriterium vier Texte verglichen: der Text mit dem niedrigsten Lesbarkeitswert, der mit dem höchsten Lesbarkeitswert und der mit dem Lesbarkeitswert im Median. Da es für jede Textsorte eine gerade Anzahl von Texten gibt, werden die beiden Texte analysiert, mit denen der Median berechnet wurde. Insgesamt werden 16 niederländischsprachige und 16 französischsprachige Texte analysiert.

## 8.2 Ergebnisse

### 8.2.1 Die Botschaft

Die erste Kategorie, *die Botschaft*, umfasst 9 Kriterien, die die Verständlichkeit eines Textes bewerten.

Bei den ersten beiden Kriterien geht es darum, ob man leicht feststellen kann, ob man den Text lesen will oder muss, und ob man schnell herausfinden kann, was man wissen will. Hier spielt die in Kapitel 5 beschriebene Dimension der Perzipierbarkeit von dem Karlsruher Modell eine wichtige Rolle (Göpferich, 2006, 2009), denn die äußere Gliederung kann dem Leser helfen, schnell eine Einschätzung des Inhaltes des Textes vorzunehmen. Die überwiegende Mehrheit der Texte hat einen eindeutigen Titel und Untertitel, so dass eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter schnell erkennen kann, worum es in einem Text geht und ob der Inhalt für ihn relevant ist. Darüber hinaus sind in den meisten Texten die wichtigsten Informationen fett gedruckt, so dass der Leser den Text nach den gewünschten Informationen durchsuchen kann. Bei den Covidupdates sorgt die Tatsache, dass die Mails von der Vorsitzenden verschickt werden, auch dafür, dass der Inhalt von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als wichtig angesehen wird. Die Vorsitzende ist in der Unternehmensstruktur am höchsten angesiedelt, so dass ihre Mails für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von größerer Bedeutung sind.

Die nächsten beiden Kriterien prüfen, ob der Leser schnell weiß, was er mit dem Text anfangen kann und ob die Kernaussage schnell klar ist. Die Einleitung kann die dafür notwendigen Informationen liefern. Bei einigen der analysierten Texte fehlt jedoch eine echte Einleitung, was bedeutet, dass der Leser erst spät erkennt, was er mit dem Text anfangen kann, und dass die Kernaussage manchmal implizit bleibt. Dies ist z. B. bei dem Text *Transports en commun / Openbaar vervoer* der Fall. In diesem Text wird für die verschiedenen ÖPNV-Unternehmen erörtert, wie der FÖD Mobilität und Transportwesen die Dienstfahrten erstattet oder wie die Beschäftigten einen Fahrschein von dem FÖD Mobilität und Transportwesen erhalten können. Es gibt jedoch keine Einleitung, die diese Informationen an den Leser weitergibt. Der Text beginnt direkt mit einer Erläuterung über der Zugfahrkarten. Mit einer kurzen Einleitung würde der Zweck des Textes sofort klar werden. Sie würde auch die Kernaussage

verdeutlichen, nämlich dass der FÖD Mobilität und Transportwesen die Fahrkarten für die öffentlichen Verkehrsmittel seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bezahlt.

Das nächste in der Checkliste genannte Kriterium sind Anreden. Dieses Kriterium gehört zur in Kapitel 5 beschriebenen Dimension Motivation aus dem Karlsruher Modell (Göpferich, 2006, 2009). In den meisten Texten wird der Leser im Text direkt angesprochen; nur in den Texten über die Organisation wird der Leser fast nie angesprochen. Der Inhalt dieser Texte eignet sich weniger dafür. In manchen Texten werden aber Gelegenheiten verpasst, den Leser direkt anzusprechen. In den Covidupdates schreibt der Vorsitzenden zum Beispiel: *„Ik wens iedereen vrolijke feesten.“*<sup>3</sup> Hier hätte sie den Mitarbeitenden direkt ansprechen können.

Mit dem nächsten Kriterium wird beurteilt, ob der Ton des Textes zur Situation passt. Dies ist bei allen analysierten Texten der Fall. Die meisten Texte sind eher formell, was zu einem Arbeitskontext passt. In den Texten im Intranet ist der Ton manchmal informeller, wenn die Themen, über die geschrieben wird, eher unbeschwert sind, wie zum Beispiel in dem Text, der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu auffordert, sich anlässlich des Internationalen Tages der Komplimente gegenseitig Komplimente zu machen. Eine Gruppe von Texten hat eindeutig ihren eigenen Ton, nämlich die Covidupdates. Hier zeigt sich die Vorsitzende verständnisvoll, hoffnungsvoll und beruhigend, was den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den verschiedenen Phasen der Covid-19-Pandemie zusätzliche Unterstützung bieten kann.

Die Antworten auf die letzten drei Kriterien *„Ik kan zonder haperen doorlezen.“*<sup>4</sup>, *„Ik begrijp meteen wat ik lees.“*<sup>5</sup> und *„Ik kan de belangrijkste elementen van de informatie goed onthouden.“*<sup>6</sup> können von Leser zu Leser sehr unterschiedlich ausfallen und werden daher in dieser Masterarbeit nicht behandelt.

### 8.2.2 Die Struktur

Die Kategorie Struktur enthält 6 Kriterien, die zum Teil mit der gleichnamigen Dimension aus dem Karlsruher Modell (Göpferich, 2006, 2009), das in Kapitel 5

---

<sup>3</sup> Übersetzung: Ich wünsche allen frohe Feiertage.

<sup>4</sup> Übersetzung: Ich kann ohne zu stocken durchlesen.

<sup>5</sup> Übersetzung: Ich verstehe sofort, was ich lese.

<sup>6</sup> Übersetzung: Ich kann mir die wichtigsten Elemente der Informationen gut merken

beschrieben wurde, übereinstimmt. Die ersten 4 Kriterien beziehen sich auf die innere und äußere Gliederung des Textes. Ist der Titel klar? Ist der Text mit Hilfe von Abschnittsüberschriften in Unterthemen unterteilt? Wird die Gliederung des Textes durch Überschriften und Aufzählungszeichen sichtbar gemacht? Ist der Text in Absätze unterteilt? Die letzten beiden Kriterien stellen den Text in einen breiteren Kontext. Kann der Leser den Text in den Informationskontext einordnen? Wird der Leser auf zusätzliche Informationen verwiesen?

In Bezug auf die Struktur gibt es kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Schwierigkeitsgraden der Texte, aber es gibt Unterschiede zwischen den verschiedenen Texttypen. Am deutlichsten wird dies bei dem ersten Kriterium, das die Qualität des Titels bewertet. Den Covidupdates fehlen echte Titel, da es sich um E-Mails handelt. Der Betreff kann jedoch als Titel betrachtet werden. Der Betreff ist immer derselbe, nämlich "Covidupdate". Einerseits ist dies eine Anerkennung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, andererseits gibt der Titel keinen Aufschluss über den spezifischen Inhalt der Mail. Auch die Titel der Texte über die Organisation und die praktischen Informationen im Intranet sind unklar. Titel wie *Afspraken* oder *Mobilité* sind so weit gefasst, dass der Leser nicht weiß, was ihn erwartet. Auch sind die Titel manchmal irreführend. In dem Artikel mit dem Titel *Afval verminderen, afval sorteren*<sup>7</sup> erwartet der Leser Tipps zur Abfallreduzierung und zum Sortieren, aber er bekommt nur Sortiertipps und keine Tipps zur Abfallreduzierung. Bei den Nachrichtenartikeln sind die Titel viel spezifischer, und die Mitarbeiterinnen oder der Mitarbeiter weiß, was ihn bei dem Lesen des Textes erwartet, z. B. *Message de la Présidente - 2022 ensemble pour un impact positif et durable* oder *The New Year Show: binnenkort online*<sup>8</sup>.

Alle Texte wurden in Absätze unterteilt, und in 27 der 32 Texte wurden zusätzliche Mittel eingesetzt, um die Struktur des Textes zu verdeutlichen. Die Autoren der Texte verwendeten Zwischentitel, Aufzählungen, Kästen und fettgedruckten Text. Von den 5 Texten, bei denen solche Mittel nicht eingesetzt wurden, waren 4 Covidupdates und 1 Text im Intranet, der nur 3 Sätze lang ist und bei dem eine zusätzliche Formatierung nur einen geringen Mehrwert für die Verständlichkeit des Textes bedeuten würde.

---

<sup>7</sup> Übersetzung: Abfall reduzieren, Abfall sortieren

<sup>8</sup> Übersetzung: The New Year Show: bald online

Im Allgemeinen sind die Texte gut in den größeren Kontext eingeordnet. Mit einer Ausnahme ist bei allen Texten klar, wie sie sich in das Informationsangebot für den Mitarbeitenden einfügen. Nur in einem Text aus der Kategorie der Nachrichtenartikel fehlt der breitere Kontext. In diesem Text wird ein Webinar vorgestellt, das zwei Wochen später veranstaltet wird. Auf den ersten Blick scheint der Inhalt des Webinars für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FÖD Mobilität und Transportwesen von geringer Relevanz zu sein. Außerdem ist nicht klar, wer genau das Webinar organisiert.

In 26 der 32 analysierten Texte wird der Leser auf zusätzliche Informationen verwiesen, entweder über Links, zusätzliche Dokumente oder die Kontaktdaten einer zuständigen Mitarbeiterin oder eines zuständigen Mitarbeiters. In 6 Texten fehlt diese zusätzliche Information, nämlich in 2 Covidupdates und in 4 Nachrichtenartikel.

Somit schneiden die analysierten Texte aus dem Textkorpus des FÖD Mobilität und Transportwesen bei den strukturbezogenen Kriterien im Allgemeinen gut ab. Dank der Absätze und der Formatierung ist die Struktur für die Leser visuell erkennbar. Außerdem sind die Texte gut in den größeren Kontext eingebettet. Es ist klar ersichtlich, wie sich die Texte in den Informationsangebot einfügen, und Links verweisen auf Seiten mit zusätzlichen Informationen. Außerdem wird regelmäßig eine Kontaktperson genannt, an die sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Fragen wenden können. Die ungenauen Titel könnten jedoch präziser formuliert werden, damit der Leser besser weiß, was er von dem Text zu erwarten hat.

### 8.2.3 Die Formulierung

Die Kriterien aus der Kategorie Formulierung beschreiben die grammatikalische und lexikalische Schwierigkeit eines Textes. Diese Kategorie entspricht der Dimension Simplizität des Karlsruher Modells (Göpferich, 2006, 2009).

Der Wortschatz in den analysierten Texten ist meist einfach, obwohl in mehreren Texten über die Organisation einige formale und schwerfällige Begriffe und Konstruktionen verwendet werden, wie "*elkeen*", "*de implementatie van genderindicatoren*" oder "*eu regard de*". Diese Begriffe erschweren das Verständnis der Texte. Außerdem werden in einigen Texten über die Organisation Fachjargon wie

"*l'inversion thermique*" oder "*dongles*" verwendet. Diese Begriffe werden nicht immer erklärt, was zu Verständnisschwierigkeiten führen kann.

Bei den Kriterien wird besonders auf Abkürzungen hingewiesen. Die Texte sollten nicht zu viele Abkürzungen enthalten, damit sie verständlich bleiben. Außerdem sollten Abkürzungen, die dem Leser möglicherweise nicht geläufig sind, erklärt werden. Abkürzungen kommen in all den verschiedenen Textarten vor. Die meisten der verwendeten Abkürzungen beziehen sich auf Namen von Diensten, Agenturen usw. Für den FÖD Mobilität und Transportwesen und seine verschiedenen Stabsstellen und Generaldirektionen werden Abkürzungen verwendet. So wird zum Beispiel die *Direction générale Transport Routier et Sécurité Routière* mit DGTRSR und die *Direction générale Transport aérien* mit DGTA abgekürzt. Diese Abkürzungen werden nirgends erklärt und können daher vor allem für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schwer zu verstehen sein. Abkürzungen von außerhalb der Organisation, wie SDG (*Sustainable Development Goals*), werden immer erklärt. Schließlich enthalten die Texte auch Abkürzungen, die sich nicht auf Namen beziehen, wie „*asbl*“, „*etc.*“ und „*o.a.*“<sup>9</sup>. Hier werden in den Texten nur sehr gebräuchliche Abkürzungen verwendet, die den meisten Lesern kaum Verständnisprobleme bereiten dürften. Abkürzungen werden jedoch nicht immer konsequent verwendet. In einem Text werden beispielsweise sowohl „*bv.*“ als auch „*bijv.*“ als Abkürzungen für „*Bijvoorbeeld*“, das niederländische Wort für „Beispiel“, verwendet. Obwohl beide Abkürzungen korrekt sind, ist es für den Leser einfacher, wenn immer die gleiche Abkürzung für den gleichen Begriff verwendet wird.

Was die Grammatik betrifft, so sind die Texte nicht immer sehr verständlich. Die Satzlängen sind unterschiedlich und reichen von sehr kurzen Sätzen mit nur wenigen Wörtern bis zu Sätzen mit mehr als 40 Wörtern. Letztere sind aufgrund der zahlreichen Nebensätze schwer zu verstehen.

#### 8.2.4 Die Schlussbearbeitung

Die letzte Kategorie von Kriterien ist die Schlussbearbeitung. Diese Kategorie umfasst die Perzipierbarkeit und Korrektheit des Karlsruher Modells (Göpferich, 2006, 2009).

---

<sup>9</sup> Abkürzung für „unter anderem“ auf Niederländisch

Im Allgemeinen sind die Texte gut verarbeitet und das Layout ist gut lesbar und angenehm. Allerdings sind in den analysierten Texten eine Reihe von Fehlern zu finden. Diese Fehler lassen sich in zwei Gruppen einteilen.

Erstens gibt es Schlampigkeitsfehler, wie zu viele oder zu wenige Leerzeichen, fehlende Punkte oder Artikel, usw. Außerdem werden manchmal Wörter verwendet, die in der gesprochenen Sprache üblich sind, aber nicht im allgemeinen Niederländisch oder Französisch, wie *Aluminium papier* in einer Niederländischsprachigen Text, wenn es *Aluminiumfolie* heißen sollte. Diese Flüchtigkeitsfehler haben jedoch wenig Einfluss auf die Verständlichkeit der Texte.

Die zweite Gruppe von Fehlern in den Texten sind Übersetzungsfehler. Sie können die Verständlichkeit der Texte beeinträchtigen. Den Mitarbeitenden müssen sowohl die niederländische als auch die französische Fassung jedes Textes zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass für jeden Text ein Ausgangstext auf Niederländisch oder Französisch geschrieben wird, der dann in die andere Sprache übersetzt wird. Wenn dies nicht sorgfältig geschieht, wie in dem folgenden Zitat, kann es dazu führen, dass der Text in der Zielsprache nicht verständlich ist, ohne den Originaltext in der Ausgangssprache zu nutzen.

Originaltext auf Französisch:

“En effet, le classement constitue la reconnaissance officielle de la valeur patrimoniale d'un bien mais aussi une mesure de protection destinée à assurer sa conservation, son entretien et, si nécessaire, sa restauration, en lui garantissant la mise en œuvre de techniques spécifiques déterminées en fonction de ses qualités exceptionnelles propres.”

Übersetzung auf Niederländisch:

“De bescherming is immers de officiële erkenning van de erfgoedwaarde van een goed, maar ook een bewaringsmaatregel die de instandhouding, het onderhoud en, zo nodig, de restauratie ervan moet garanderen door de toepassing te waarborgen van specifieke technieken die worden bepaald op grond van de eigen uitzonderlijke kwaliteiten van het goed.”

### 8.3 Zusammenfassung

Nach dieser expertenurteilszentrierte Analyse von 32 Texten aus der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen zeigt sich, dass die Texte verschiedene Elemente enthalten, die sie weniger oder mehr verständlich machen. In der nachstehenden Tabelle sind die Elemente, die die Texte der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen besser und weniger verständlich machen zusammengefasst:

| Elemente, die den Text weniger verständlich machen | Elemente, die den Text besser verständlich machen           |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Die Botschaft                                      |                                                             |
| fehlende Einleitung                                | Titel und Untertitel                                        |
| implizite Kernaussage                              | fett gedruckte Informationen                                |
|                                                    | direkte Anreden                                             |
|                                                    | passender Ton                                               |
| Die Struktur                                       |                                                             |
| irreführende oder ungenaue Titel                   | Absätze                                                     |
|                                                    | Zwischentitel, Aufzählungen, Kästen und fettgedruckten Text |
|                                                    | deutlich in dem Informationsangebot passend                 |
|                                                    | zusätzliche Informationen via Links oder Kontaktperson      |
| Die Formulierung                                   |                                                             |
| formale und schwerfällige Begriffe                 | Abkürzungen erklären                                        |
| Fachjargon                                         | nur geläufige Abkürzungen                                   |
| inkonsequent benutzte Abkürzungen                  | kurze Sätze                                                 |
| Lange Sätze                                        |                                                             |
| Die Schlussbearbeitung                             |                                                             |
| Übersetzungsfehler                                 |                                                             |

16 Zusammenfassung der expertenurteilszentrierte Methode

## 9 Leserzentrierte Analyse

Mit Hilfe der textzentrierten Methode und der expertenurteilszentrierte Methode konnte bereits eine Vielzahl von Elementen identifiziert werden, die die Verständlichkeit der Texte der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen ausmachen. Das wichtigste Element sind jedoch die Leserinnen und Leser. Ein Text ist immer für eine bestimmte Zielgruppe geschrieben und kann daher nur dann als verständlich bezeichnet werden, wenn die Leserinnen und Leser der Zielgruppe den Text verstehen. Daher wird in einem letzten Schritt mit einer leserzentrierten Methode ermittelt, inwieweit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FÖD Mobilität und Transportwesen die interne Kommunikation verstehen.

### 9.1 Methode

Wie schon erklärt wurde im Kapitel über Verständlichkeit, können die Ergebnisse retrospektives Verfahrens ein verzerrtes Bild der Verständlichkeit vermitteln, da das Gedächtnis bis zu einem gewissen Grad auch bestimmt, wie gut ein Leser die Tests absolvieren kann. In dem konkreten Fall dieser Masterarbeit gibt es auch noch ein weiteres Problem. Da die Texte aus der internen Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen stammen, kennen die Leser, die ja alle bei dem FÖD Mobilität und Transportwesen arbeiten, schon bestimmte Inhalte der Texte ohne sie gelesen zu haben. Auch wenn sie die Texte nur sehr schlecht verstehen, werden sie bei einem retrospektiven Test bestimmte Fragen richtig lösen können, da sie auch ohne die Texte zu lesen schon viel über den FÖD Mobilität und Transportwesen wissen. Es ist deshalb bei einem retrospektiven Verfahren sehr schwierig festzustellen, was die Versuchspersonen schon wussten und was sie wirklich neu aus den Texten verstanden haben. Für diese Masterarbeit eignet sich die Simultanprüfung also besser. Die Wahl fiel auf Lückentexte, weil sie einfach durchzuführen und zu bewerten sind.

#### 9.1.1 Lückentexte

Bei Lückentexten werden bestimmte Wörter aus einem Text entfernt. Die Versuchspersonen werden dann gebeten, die fehlenden Wörter zu ergänzen.

Abhängig von dem Zahl der richtigen Antworten, kann bestimmt werden, wie gut jede Person den Text verstanden hat.

Bormuth (1968) hat Referenzwerte für Lückentexte beschrieben. Wenn eine Versuchsperson wenigstens 57% der Lücken richtig ausfüllen kann, ist sie imstande den Text ohne Hilfe zu verstehen. Sie befindet sich dann auf dem sogenannten *independent level* oder selbstständigen Level. Wenn sie immerhin weniger Antworten korrekt hat, aber immer noch wenigstens 44% befindet sie sich auf dem *instructional level* oder dem Unterrichtslevel. Das heißt, dass diese Person den Text mit der Hilfe von einer anderen Person, wie einem Lehrer, verstehen kann.

Für die Bewertung gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder werden nur die Wörter korrekt gezählt, die genau dem Wort im Originaltext entsprechen (Rechtschreibfehler werden ignoriert), oder es werden auch Synonyme zugelassen. Bormuth (1968) entschied sich dafür, nur exakte Übereinstimmungen korrekt zu zählen. Damit die Referenzwerte valide bleiben, wird diese Methode auch in dieser Masterarbeit verwendet.

Um zu bestimmen, welche Wörter aus dem Text entfernt werden, sind mehrere Methoden möglich. Oft wird jedes n-te Wort aus dem Text entfernt, aber es ist auch möglich, nur eine bestimmte Wortart zu entfernen, zum Beispiel die Substantive, oder eine eigene Auswahl von Wörtern zu treffen. Der erste Satz bleibt in der Regel vollständig, so dass die Versuchspersonen einen kleinen Kontext erhalten. Bormuth (1968) entschied sich in seiner Studie dafür, jedes fünfte Wort zu entfernen. Auch diese Methode wird im Rahmen dieser Masterarbeit übernommen, damit die Referenzwerte valide bleiben.

Theoretisch sind 5 verschiedene Lückentexte möglich, je nachdem, welches Wort als erstes weggelassen wird: ein Lückentext, bei dem das 1. Wort, das 5. Wort, das 10. Wort, usw. weggelassen wird, ein Text, bei dem das 2. Wort, das 6. Wort, das 11. Wort, usw. weggelassen wird, und so weiter. Versionen, in denen eine aus dem Kontext nicht ermittelbare Zahl weggelassen wurde, wurden nicht verwendet, weil es dann für die Versuchspersonen ein reines Rätselraten war, welche Zahl sie eintragen sollten. Von den verbleibenden Versionen wurde eine Version nach dem Zufallsprinzip ausgewählt.

### 9.1.2 Fragenbogen

Es ist unmöglich, einen Lückentext von allen Texten im Korpus zu erstellen, denn dann würden die Versuchspersonen zu viel Zeit damit verbringen, alles auszufüllen. Zwei Passagen wurden ausgewählt, und sowohl die niederländische als auch die französische Fassung wurden zu Lückentexten verarbeitet. Es gibt also insgesamt vier Lückentexte. Jeder Lückentext enthält 25 Lücke, die auszufüllen sind.

Die Lückentexte wurden in einen niederländischsprachigen und einen französischsprachigen Fragebogen integriert. Jeder Befragte erhielt also 2 Lückentexte, entweder auf Niederländisch oder auf Französisch. In diesen Fragebögen werden auch eine Reihe von persönlichen Merkmalen der Befragten erfasst, wie Alter, Geschlecht, Muttersprache, Dienstalter und Dienstgrad. Eine Likert-Skala fragt schließlich nach der wahrgenommenen Verständlichkeit der Texte des FÖD Mobilität und Transportwesen.

Die Fragebögen wurden über das Intranet des FÖD Mobilität und Transportwesen verteilt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konnten daher die Fragen freiwillig beantworten und wählen, ob sie die niederländische oder die französische Version ausfüllen wollten.

## 9.2 Ergebnisse

Insgesamt füllten 50 Arbeitnehmer die Umfrage auf Niederländisch oder Französisch aus. Allerdings haben 5 von ihnen 1 oder 2 Lückentexte nicht (vollständig) ausgefüllt und werden daher bei der Auswertung der Ergebnisse nicht berücksichtigt. Der niederländischsprachige Fragebogen wurde von 25 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgefüllt, der französischsprachige von 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Diese Stichprobe ist zu klein, um verlässliche Aussagen über die Grundgesamtheit, das heißt über alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FÖD Mobilität und Transportwesen, treffen zu können. Sie gibt jedoch einen ersten Hinweis auf die Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit der internen Kommunikation. Die vollständigen Antworten dieser Befragung befinden sich im Anhang III.

Bis auf 3 Personen haben alle Befragten die Umfrage in ihrer Muttersprache, also auf Niederländisch oder Französisch, ausgefüllt. Von den übrigen Befragten waren 2

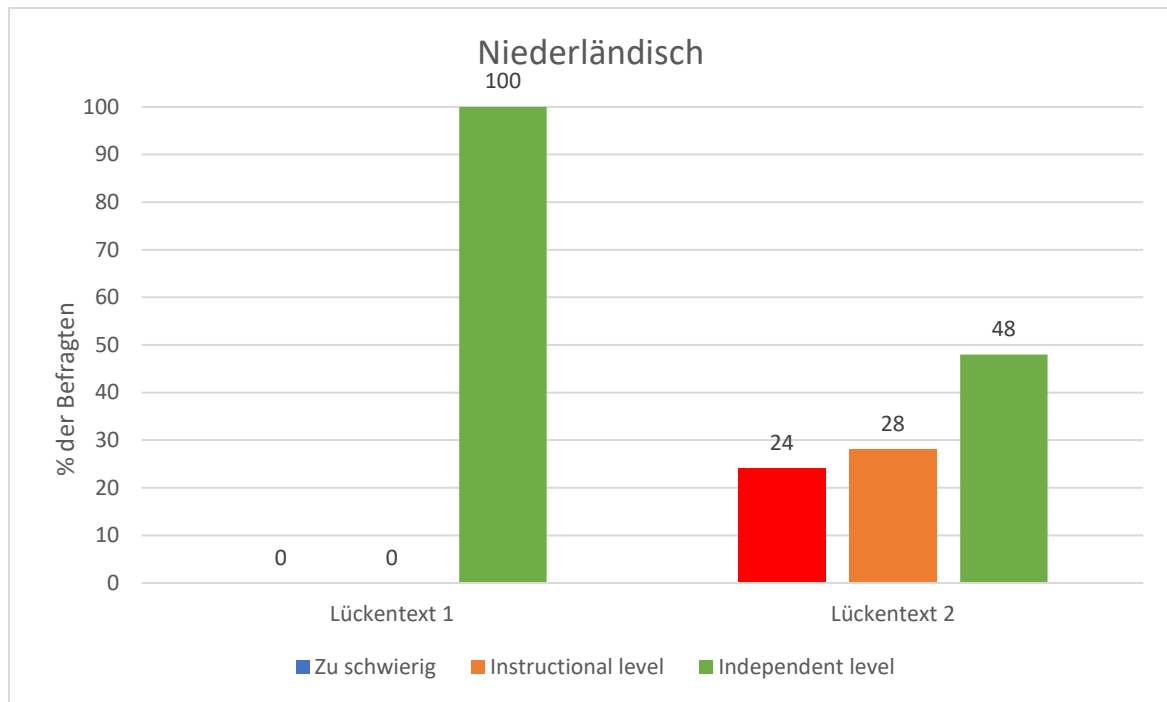
deutscher Muttersprache. Einer von ihnen füllte den Fragebogen auf Niederländisch und einer auf Französisch aus. Schließlich füllte 1 niederländischsprachiger Befragter die Umfrage auf Französisch aus. Allerdings hat er die Lückentexte nicht korrekt ausgefüllt, so dass seine Ergebnisse nicht verwendet werden. Da nur 2 Befragte mit einer anderen Muttersprache den Fragebogen korrekt ausgefüllt haben, können keine Aussagen über muttersprachlich bedingte Unterschiede in der Verständlichkeit gemacht werden.

In den Ergebnissen der leserzentrierten Analyse werden zunächst die allgemeinen Punktzahlen für die niederländischsprachigen und die französischsprachigen Lückentexte diskutiert. Anschließend werden eventuelle Unterschiede in der Verständlichkeit aufgrund von Geschlecht, Alter, Dienstalter und Dienstgrad aufgezeigt. Schließlich soll untersucht werden, ob die Ergebnisse der Lückentexte mit der durch die Likert-Skalen gemessenen wahrgenommenen Verständlichkeit übereinstimmen.

### 9.2.1 Niederländisch

Das nachstehende Balkendiagramm zeigt die Punktzahlen, die die Befragten des niederländischsprachigen Fragebogens für den ersten und zweiten Lückentext erhielten. Der erste Lückentext hat einen Lesbarkeitswert von 42 und ist damit besser lesbar als der zweite Lückentext, der einen Wert von 26 hat.

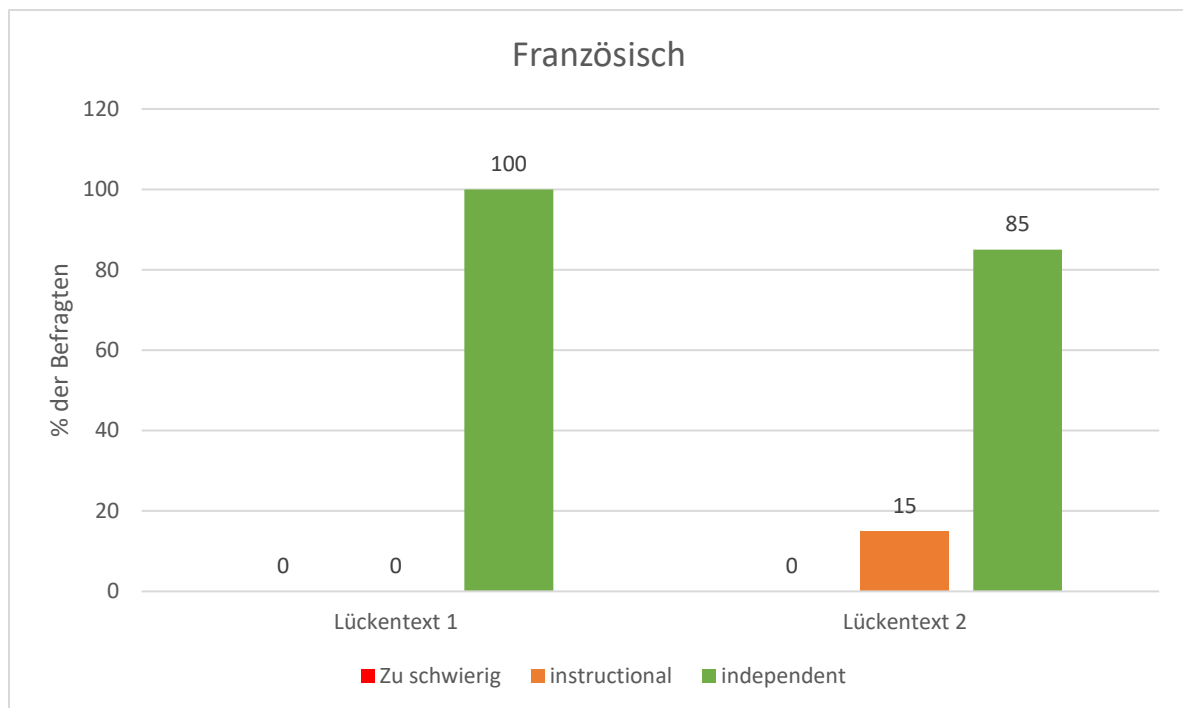
Dieser Unterschied in der Lesbarkeit zeigte sich auch in den Ergebnissen der Lückentexte. Bei dem ersten Lückentext erreichten alle eine Punktzahl von mindestens 57 %. Alle Befragten konnten also den ersten Text verstehen. Bei dem zweiten Lückentext erreichten nur 48% der Befragten eine Punktzahl von mindestens 57% und konnten also den Text verstehen. 28 % der Befragten erreichten eine Punktzahl zwischen 44 % und 57 %. Das bedeutet, dass sie auf dem *instructional Level* sind und den Text verstehen können, wenn sie zusätzliche Erklärungen oder Hilfen erhalten. Schließlich ist der Text für 28 % der Befragten zu schwierig. Sie erreichten weniger als 44 %.



17 Scores der Niederländischsprachigen

### 9.2.2 Französisch

Auch im französischsprachigen Fragebogen ist der erste Lückentext mit einem Lesbarkeitswert von 22 weniger gut lesbar als der zweite Lückentext, der einen Wert von 10 hat. Wie im Niederländischen erreichten alle Befragten mindestens 57 % für den ersten Lückentext. Dies bedeutet, dass alle Befragten den ersten Text verstanden haben. Bei dem zweiten Lückentext erreichten 85 % der Befragten das *independent Level*, was bedeutet, dass sie den Text verstanden haben. Die übrige 15 % der Befragten erreichten bei dem zweiten Lückentext eine Punktzahl zwischen 44 % und 57 %, das heißt, dass sie Hilfe benötigten, um den gesamten Text zu verstehen.



18 Scores der Französischsprachigen

### 9.2.3 Persönliche Merkmale

Zusätzlich zu den Antworten aus den Lückentexten wurde eine Reihe von persönlichen Merkmalen der Befragten erhoben, nämlich Geschlecht, Alter, Dienstgrad und Dienstalster. In den folgenden Abschnitten wird verglichen, ob es Unterschiede in der Verständlichkeit zwischen Befragten mit verschiedenen persönlichen Merkmalen gibt.

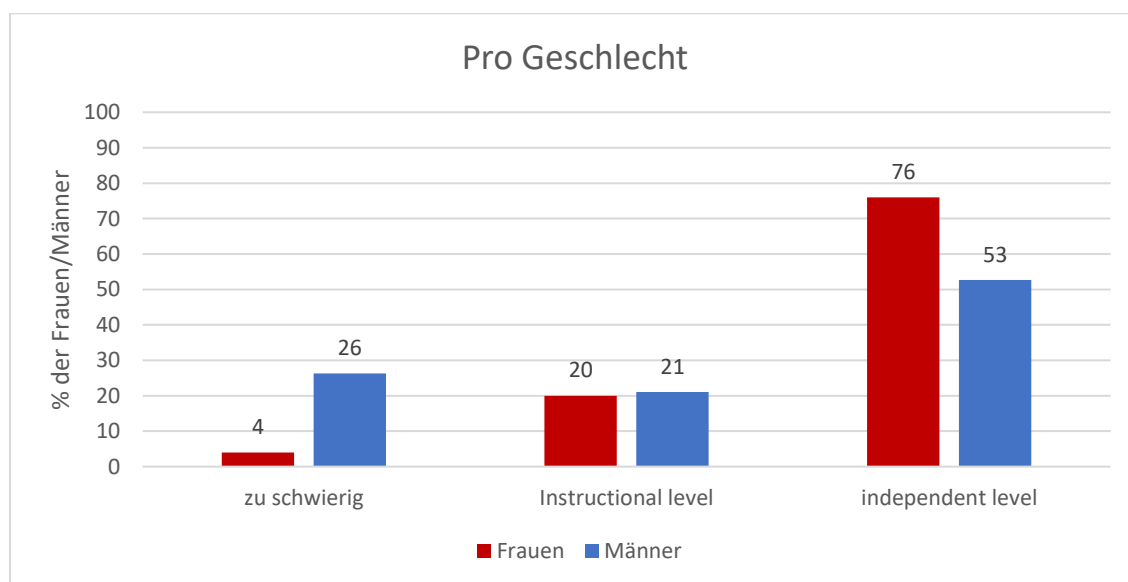
Sofern nicht anders angegeben, werden nur die Ergebnisse von Test 2 erörtert. In Test 1 hatten alle Probanden eine Punktzahl auf dem *independent Level*, so dass es nicht möglich ist, daraus Unterschiede zwischen den verschiedenen Probanden abzuleiten.

### 9.2.3.1 Geschlecht

Das erste persönliche Merkmal, bei dem sich die Befragten unterscheiden können, ist das Geschlecht. Von den 45 Befragten sind 25 Frauen, 19 Männer und 1 Person hat kein Geschlecht angegeben. Diese letzte Person wird hier nicht berücksichtigt.

Wie im untenstehenden Balkendiagramm dargestellt wird, befinden sich von den Befragten in dieser Studie mehr Frauen (76 %) als Männer (53 %) auf dem *independent Level*. Umgekehrt ist für 26 % der befragten Männer der zweite Text zu schwierig, während dies nur auf 4 % der Frauen zutrifft. Aus diesen Zahlen lässt sich schließen, dass die männlichen Befragten Text 2 weniger gut verstehen als die Frauen. Dies kann nicht auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden, da die Stichprobe zu klein ist. Daher kann das Ergebnis zufällig sein.

Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zur Studie der OECD (2013) über die Alphabetisierung in 23 Ländern. Diese Studie hat gezeigt, dass es in den meisten Ländern kaum Unterschiede in der Lese- und Schreibfähigkeit von Männern und Frauen gibt. Im Durchschnitt erzielen Männer 2 Punkte mehr als Frauen. In Belgien (Flandern) ist der Unterschied zugunsten der Männer größer. Sie erzielen 5 bis 6 Punkte mehr als Frauen.



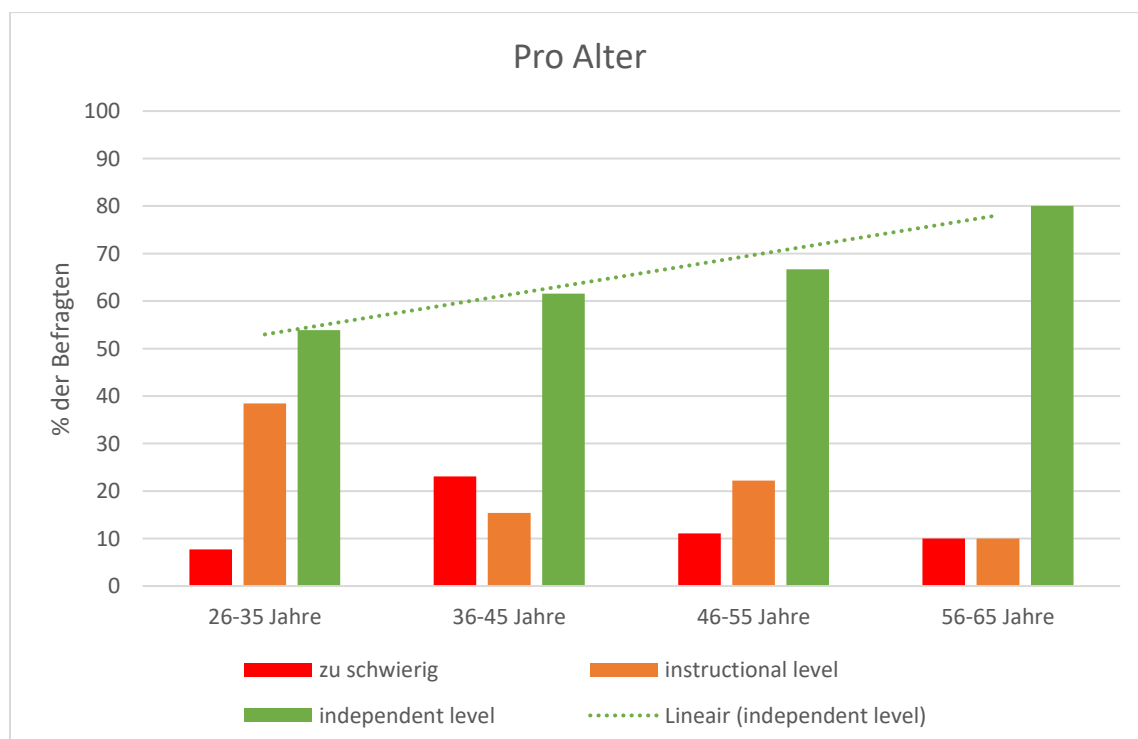
19 Verteilung der Scores pro Geschlecht

### 9.2.3.2 Alter

Zweitens gibt es auch Unterschiede zwischen den Befragten in Bezug auf das Alter. 13 der Befragten sind zwischen 26 und 35 Jahren alt, 13 zwischen 36 und 45, 9 zwischen 46 und 55 und 10 zwischen 56 und 65.

Die Ergebnisse sind in dem nachstehenden Balkendiagramm visuell zusammengefasst. Wenn eine Trendlinie für das *independent Level* eingezeichnet wird, steigt sie an. Das bedeutet, dass je älter die Befragten sind, desto mehr von ihnen erreichen das *independent Level*. Bei den 26- bis 35-Jährigen erreichen 54 % der Befragten das *independent Level*, bei den 56- bis 65-Jährigen steigt diese Zahl auf 67 %. Da die Stichprobe zu klein ist, kann dieses Ergebnis auf Zufall beruhen und darf sie nicht auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden.

Auch dieses Ergebnis steht im Gegensatz zur OECD-Studie (2013). Daraus geht hervor, dass ältere Erwachsene in Lesetests im Durchschnitt weniger gut abschneiden als jüngere Erwachsene. Dies lässt sich zum einen durch die Ausbildung und den Beruf erklären, den diese Personen ausüben, und zum anderen durch die mit dem Alter abnehmenden kognitiven Fähigkeiten.

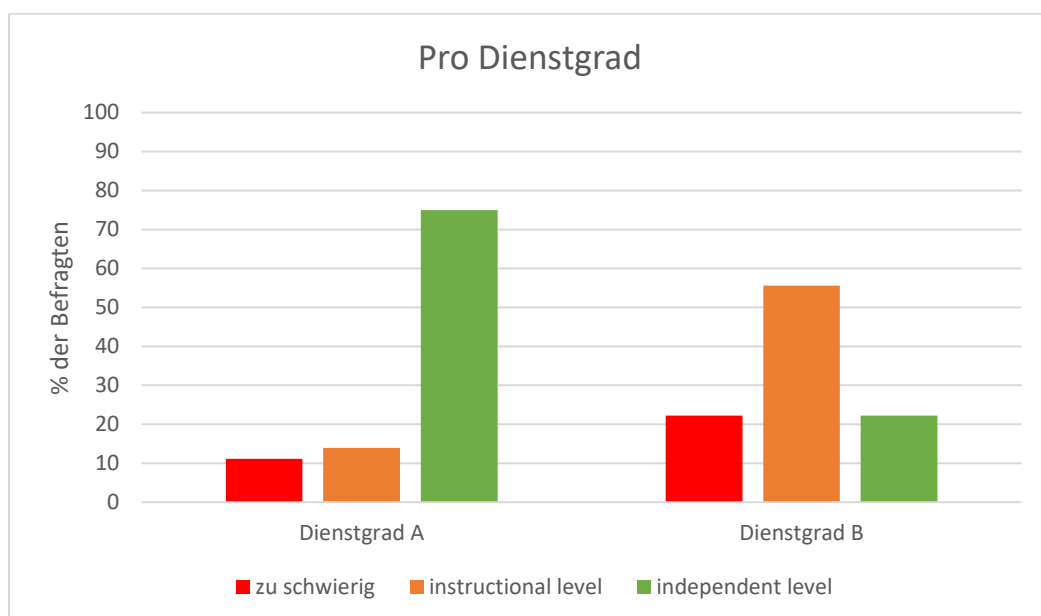


20 Verteilung der Scores pro Alter

### 9.2.3.3 Dienstgrad

Ein drittes persönliches Merkmal, das bei den Befragten unterschiedlich sein kann, ist der Dienstgrad. Dieser Dienstgrad sagt auch etwas über die Ausbildung aus, die die Mitarbeiterin oder der Mitarbeiter erhalten hat. Für Dienstgrad A ist ein Master-Abschluss erforderlich, für Dienstgrad B ein Bachelor-Abschluss. Wenn eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter durch ein spezifisches Verfahren mit einer Reihe von Tests nachweisen kann, dass er ausreichende Fähigkeiten entwickelt hat, kann er in einen höheren Dienstgrad befördert werden.

Im folgenden Balkendiagramm ist zu erkennen, dass ein größerer Prozentsatz der Befragten mit Dienstgrad A (75 %) die Texte ohne Hilfe verstehen kann als die Befragten mit Dienstgrad B (22 %).



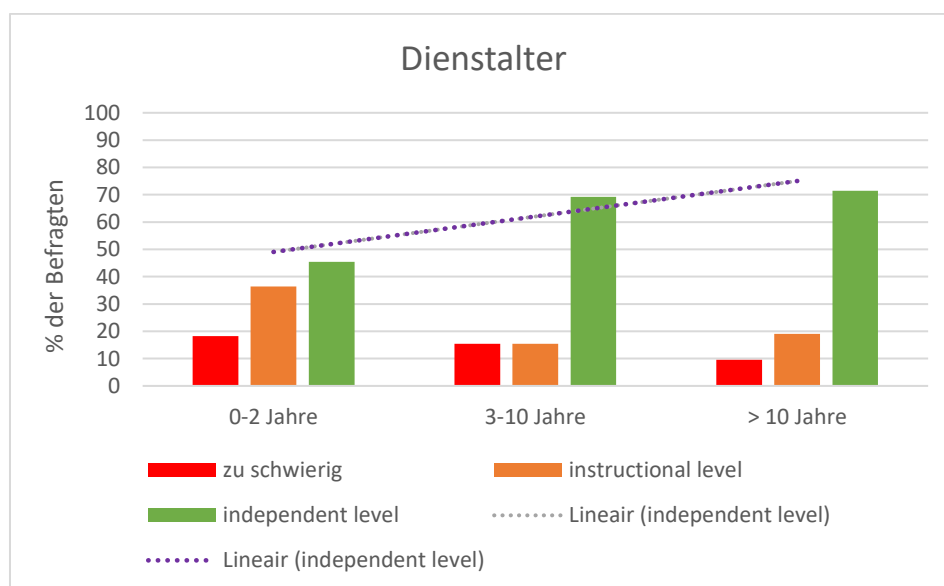
21 Verteilung der Scores pro Dienstgrad

Obwohl diese Ergebnisse aufgrund der begrenzten Stichprobengröße nicht verallgemeinert werden können, werden sie von der OECD-Studie (2013) unterstützt. Daraus geht hervor, dass je höher der Abschluss einer Person ist, desto mehr Punkte erreicht sie im Durchschnitt im Lesetest. In der Studie wird auch darauf hingewiesen, dass Lese- und Schreibkompetenzen nicht nur während der formalen Bildung, sondern auch anderswo erworben werden können, zum Beispiel in den Unternehmen. Der Dienstgrad berücksichtigt diese zusätzlich erworbenen Kompetenzen besser als der Abschluss.

#### 9.2.3.4 Dienstalter

Das Dienstalter ist die letzte Variable, die bei den Befragten erhoben wurde. Das nachstehende Balkendiagramm zeigt die Punktzahlen pro Dienstalter. Die Trendlinie für das *independent Level* ist aufwärts gerichtet, was bedeutet, dass Befragte, die schon länger für den FÖD Mobilität und Transportwesen tätig sind, häufiger das *independent Level* erreichen als diejenigen, die gerade erst eingestellt wurden. Der Unterschied zwischen der Gruppe mit einem Dienstalter von 3-10 Jahren und der Gruppe mit mehr als 10 Jahren Erfahrung ist kleiner als der Unterschied zwischen der Gruppe mit einem Dienstalter von 3-10 Jahren und der Gruppe mit 0-2 Jahren bei dem FÖD Mobilität und Transportwesen.

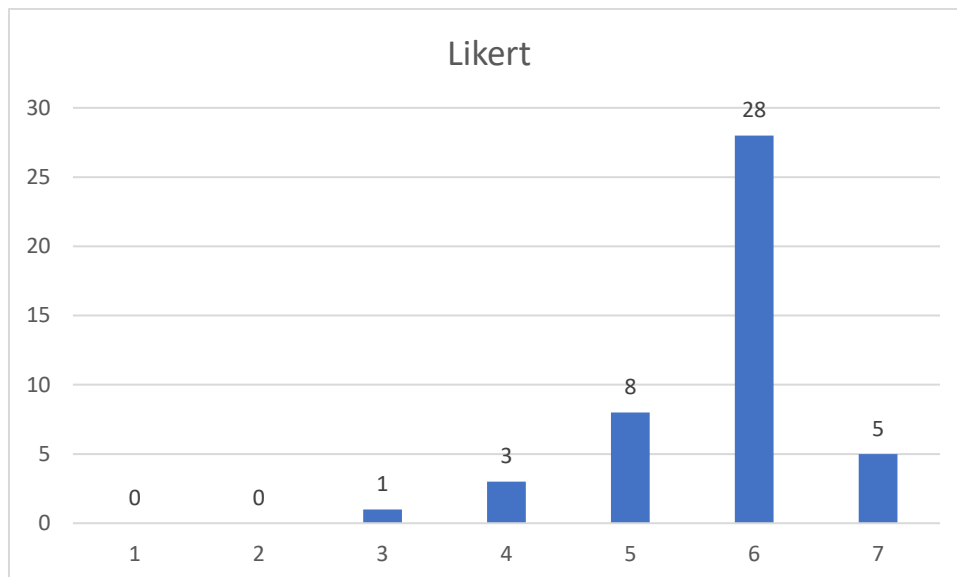
Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es umso leichter ist, den Inhalt eines Textes zu verstehen und somit den Lückentext auszufüllen, je mehr Wissen jemand über ein bestimmtes Thema hat. Mitarbeitenden, die schon länger für den FÖD Mobilität und Transportwesen tätig sind, hatten bereits mehr Möglichkeiten, die Organisation kennenzulernen. Der besonders große Unterschied zur Gruppe mit einem Dienstalter von 0-2 Jahren kann auch dadurch erklärt werden, dass sie während der Corona-Pandemie eingestellt wurden. Die obligatorische Telearbeit hat es ihnen möglicherweise erschwert, den FÖD Mobilität und Transportwesen kennen zu lernen. Diese Ergebnisse können jedoch auf Zufall beruhen, da die Stichprobe nicht groß genug ist. Daher sollten die Ergebnisse nicht auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden.



### 9.3 Likert-Skalen

Schließlich wurden die Befragten gebeten, auf einer Likert-Skala anzugeben, wie verständlich sie die interne Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen fanden. Die Befragten mussten eine Note zwischen 1 und 7 vergeben, wobei 1 sehr unverständlich, 4 neutral und 7 sehr verständlich war.

Die Durchschnittsnote lag bei 5,7, der Median bei 6. Das bedeutet, dass die Befragten die Texte im Durchschnitt als verständlich empfanden. Nur 1 Befragter fand die interne Kommunikation eher unverständlich, 3 Befragte bewerteten die interne Kommunikation als weder verständlich noch unverständlich. Für die anderen Befragten ist die interne Kommunikation zumindest eher verständlich. Die Zahlen sind in dem nachstehenden Balkendiagramm dargestellt.



23 Likert-Skala: Wie verständlich ist die interne Kommunikation?

## 10 Fazit und Diskussion

Nach Détrie und Broyez (2011) besteht der Hauptzweck der internen Kommunikation darin, die Effizienz innerhalb einer Organisation zu verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen, muss sie den Wissenstransfer zwischen den verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sicherstellen, die Mitarbeitenden koordinieren, das Zugehörigkeitsgefühl stärken und die Bindung zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verbessern. Wenn die Kommunikation für die Mitarbeitenden jedoch nicht ausreichend verständlich ist, können diese Ziele nicht erreicht werden. Da ein Großteil der Kommunikation in schriftlicher Form erfolgt, müssen die Mitarbeitenden über ausreichende Lesekenntnisse verfügen, um die interne Kommunikation verstehen zu können. Außerdem sind die belgischen Behörden gemäß der *Charte de l'utilisateur des services publiques*/het Handvest van de gebruiker van openbare diensten (1992) verpflichtet, dafür zu sorgen, dass ihre Zielgruppen ihre Kommunikation ohne Probleme verstehen können.

In dieser Masterarbeit wurde untersucht, ob dies bei dem FÖD Mobilität und Transportwesen der Fall ist. Insbesondere wurde untersucht, inwieweit die interne Kommunikation für die Mitarbeiter verständlich ist. Die Verständlichkeit ist ein komplexes Phänomen, das von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Um ein ausgewogenes Urteil über die interne Kommunikation des FÖD Mobilität und Transportwesen fällen zu können, wurden daher eine textzentrierte Analyse, eine expertenurteilszentrierte Analyse und eine leserzentrierte Analyse kombiniert, um möglichst viele Faktoren zu berücksichtigen.

Die beiden Leseformeln, die zur Analyse der 74 Texte im Korpus verwendet wurden, der Leseindex A (Brouwer, 1972) und die Flesch-De Landsheere-Formel (De Landsheere, 1963), zeigen, dass die durchschnittliche Lesbarkeit der Texte eher schwierig bis sehr schwierig ist. Die expertenurteilszentrierte Methode hat gezeigt, dass insbesondere Elemente, die sich auf die Struktur und die Botschaft beziehen, dafür sorgen, dass die Texte verständlich sind. Andererseits gibt es noch Raum für Verbesserungen, insbesondere in den Bereichen Formulierung und Schlussbearbeitung der Texte.

Schließlich zeigte die leserzentrierte Analyse, dass die Texte nicht für alle befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verständlich sind. Dies ist etwas überraschend, da die

leo.-Level-One-Studie (Grotlüschen, 2012) zeigt, dass nur wenige Menschen mit geringer Lesekompetenz Beamte sind. Um in Belgien als Beamter tätig zu werden, müssen die Kandidatinnen und Kandidaten eine Reihe von strengen Auswahlverfahren bestehen. Daher ist zu erwarten, dass sie kaum Probleme beim Lesen eines Textes haben werden. Die Ergebnisse von Lückentext 1 bestätigen diese Hypothese. Die Ergebnisse von Lückentext 2 zeigen aber auch, dass es ab einem bestimmten Schwierigkeitsgrad Beamte gibt, die Schwierigkeiten haben, Texte zu verstehen.

Obwohl es sich bei den niederländischen und französischen Texten um Übersetzungen handelt und es daher zu erwarten wäre, dass sie (ungefähr) gleich verständlich sind, ist dies nicht immer der Fall. Bei einigen Texten lässt sich dies durch Übersetzungsprobleme erklären. Bei einigen Texten wurden in den Übersetzungen Fehler gemacht, so dass die übersetzte Fassung grammatikalisch und/oder lexikalisch falsch ist und daher nicht verstanden werden kann, ohne den Ausgangstext zu konsultieren. Übersetzungsfehler treten jedoch nur in einer Minderheit der Texte auf.

Darüber hinaus gibt es auch einen großen Unterschied zwischen den Ergebnissen der Leseformel zwischen den niederländischsprachigen Texten, die im Durchschnitt eher schwierig bis schwierig sind, und den französischsprachigen Texten, die im Durchschnitt sehr schwierig sind. Bei 57 der 74 Texte war die niederländische Fassung besser lesbar als die französische, während die französische Fassung in keinem Fall besser lesbar war. Da die Texte auf Niederländisch im Durchschnitt besser lesbar sind als auf Französisch, wurde erwartet, dass die befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den niederländischsprachigen Lückentext eine höhere Punktzahl erreichen würden als für die französischsprachigen Lückentexte. Dies war jedoch nicht der Fall. Dieser Unterschied könnte aufgrund der begrenzten Stichprobe zufällig sein, er könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, dass in der niederländischen Version des Lückentextes nicht genau die gleichen Wörter ausgelassen wurden wie in der französischen Version. Die Wortreihenfolge im Niederländischen und im Französischen ist nicht genau dieselbe, so dass nicht jedes fünfte Wort in der niederländischen Fassung mit jedem fünften Wort in der französischen Fassung übereinstimmt.

Eine erste Einschränkung dieser Studie besteht darin, dass nur Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem Dienstgrad A und B teilgenommen haben. Alle Befragten haben

einen Hochschulabschluss oder haben ihre Fähigkeiten auf diesem Niveau durch Tests nachgewiesen. Der FÖD Mobilität und Transportwesen beschäftigt jedoch auch Beamte mit dem Dienstgrad C, wenn auch deutlich weniger als Beamte mit den Dienstgrade A und B. Sie verfügen lediglich über einen Sekundarschulabschluss. Ihr Fehlen in dieser Studie könnte auf einen Zufall zurückzuführen sein, aber auch darauf, dass sie z. B. die interne Kommunikation weniger häufig lesen. Ein Teil der Beschäftigten mit dem Dienstgrad C, wie z. B. das Reinigungspersonal, verfügt nicht über einen Arbeitscomputer. Eine Folgestudie könnte sich speziell auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem Dienstgrad C konzentrieren und untersuchen, ob sie die interne Kommunikation tatsächlich seltener lesen und warum. Dabei könnten auch mögliche Auswirkungen auf ihre Motivation, die Bindung an die Organisation und die Beziehung zu ihren Kollegen untersucht werden.

Eine zweite Einschränkung dieser Studie ist ihr geringer Umfang. Nur eine Organisation war zur Teilnahme bereit, und die Zahl der Befragten bei der dritten Methode war zu gering, um Aussagen über die Grundgesamtheit zu machen. Für eine Folgestudie könnten weitere Unternehmen kontaktiert werden, um diese Studie zu wiederholen. Auf diese Weise könnten die Unterschiede zwischen verschiedenen Arten von Organisationen untersucht werden.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht nützlich sind. Sie zeigen, dass es selbst in einer großen Organisation wie dem FÖD Mobilität und Transportwesen, in der die überwiegende Mehrheit der Mitarbeitenden einen Hochschulabschluss hat und es eine Kommunikationsabteilung mit Kommunikationsspezialisten gibt, immer noch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geben kann, die Schwierigkeiten haben, die interne Kommunikation zu verstehen. Obwohl ihre Zahl nicht genau beziffert werden kann, hat diese Masterarbeit gezeigt, dass es sie gibt.

gibt.

Jeder Mitarbeiter, der die interne Kommunikation nicht versteht, stellt ein Problem dar, da dies einen Verlust an Effizienz, Motivation usw. bedeutet. Wenn nichts unternommen wird, wird das Verständlichkeitsproblem den FÖD Mobilität und Transportwesen weiterhin Geld kosten und das Unternehmen wird auch seiner gesetzlichen Verpflichtung nicht nachkommen. Es wäre nicht effizient, die

Mitarbeitenden an die Kommunikation anzupassen. Ein mögliches Entlassungsverfahren würde viel Zeit und Geld kosten, da die meisten Beambten fest angestellt sind. Außerdem würde dies einen Verlust an Wissen und Fähigkeiten bedeuten, die nicht unbedingt leicht durch neue Mitarbeitenden ersetzt werden können. Zusätzliche Alphabetisierungsmaßnahmen wären ebenfalls zeit- und kostenaufwändig. Die effizienteste Lösung besteht darin, die Kommunikation zu überprüfen und gegebenenfalls zu vereinfachen. Alle befragte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hatten nämlich die einfachsten Lückentexten verstanden.

Die große Streuung der Ergebnisse der Lesbarkeitsformeln zeigte bereits, dass es wahrscheinlich einen großen Unterschied in dem Schwierigkeitsniveau zwischen den verschiedenen Schreibern gibt. Obwohl alle Textschreiberinnen und -schreiber von zusätzlicher Unterstützung profitieren können, ist es daher wichtig, diejenigen zu identifizieren, die auf einem zu hohen Niveau schreiben, und ihnen die richtigen Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, wie die Checkliste für Autorinnen und Autoren von *Heerlijk Helder* (Flämische Regierung, o. J.), um ihre Texte zu vereinfachen.

Aber auch das sollte nicht übertrieben werden. Sanders hat zwar gesagt: "Alles ist nichts ohne Verständlichkeit" (1992, S.36), aber er hat diese Aussage auch relativiert: "Aber Verständlichkeit ist nicht alles, und sei die Formulierung noch so schön." (Sanders, 1992, S.36). Denn er meint, wenn ein Text sprachlich zu sehr vereinfacht wird, wird der Inhalt verfälscht und der Kern der Sache verfehlt. Es kommt also darauf an, die richtige Formulierung zu finden, so dass der Text verständlich ist für das Zielpublikum und die intendierte Wirkung des Textes übereinstimmt mit der wirklichen Wirkung.

## 11 Bibliographie

- Allen, G. C. (1975). Provision for adult illiteracy in England and Wales. *The Vocational Aspect of Education*, 27(66), 27–35. <https://doi.org/10.1080/10408347308000441>
- Anderson, A. B., Teale, W. H., & Estrada, E. (1980). Low-Income Children's Preschool Literacy Experiences: Some Naturalistic Observations. *The Quarterly Newsletters of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2(3), 59–65.
- Arvey, R. (2009). Why Face-to-Face Business Meetings Matter. In *The Hilton Family*.
- Bajerová, E. (2012). Text und Verstehen: Zur Systematisierung der Begriffe der Textverständlichkeitsforschung. *Studia Germanistica*, 10, 115–127. [http://periodika.osu.cz/studiagermanistica/3\\_home.html](http://periodika.osu.cz/studiagermanistica/3_home.html)
- Balmford, C. (2021). A language-neutral plain language standard - A tool for us all. *PLAIN eJournal*, 3, 6–7.
- Baltes, B. B., Dickson, M. W., Sherman, M. P., Bauer, C. C., & LaGanke, J. S. (2002). Computer-mediated communication and group decision making: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87(1), 156–179. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2961>
- Bilger, F., Jäckle, R., von Rosenblatt, B., & Strauß, A. (2012). Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo Studie* (S. 79–105). Waxmann Verlag GmbH.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze Test Readability : Criterion Reference Scores. *Journal of Educational Measurement*, 5(3), 189–196.
- Bose, I., Hirschfeld, U., & Neuber, B. (2009). Verständlichkeit und barrierefreie Kommunikation aus sprechwissenschaftlicher Sicht. *Rhetorik*, 28(2009), 21–33. <https://doi.org/10.1515/9783484605817.21>
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337–356. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403\\_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4)

- Bredel, U., & Maaß, C. (2020). Leichte Sprache. In C. Maaß (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 251–272). Frank & Timme.
- Brettschneider, F. (2010). *An den Kunden vorbei. Die Sprache der Banken*.
- Brouwer, R. H. M. (1972). Onderzoek naar de leesmoeilijkheid van Nederlands Proza. *Pedagogische Studiën*, 49, 454–464.
- Bruce, B., & Rubin, A. (1988). Readability Formulas: Matching Tool and Task. In A. Davison & G. M. Green (Hrsg.), *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered* (S. 5–22). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruce, B., Rubin, A., Starr, K., & Liebling, C. (1984). Sociocultural differences in oral vocabulary and reading material. In W. S. Hall, R. T. T. Linn, W. E. Nagy, & R. L. Linn (Hrsg.), *Spoken words: effects of situation and social group on oral word usage and frequency* (S. 466–480). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bucher, H.-J. (2005). Verständlichkeit - eine journalistische Kommunikationsqualität. In S. Weischenberg, H. J. Kleinsteuber, & B. Pörksen (Hrsg.), *Handbuch Journalismus und Medien* (1. Aufl., S. 464–470). UVK Verlagsgesellschaft.
- Chall, J., & Dale, E. (1995). *Readability Revisited: The New Dale-Chall Readability Formula*. Brookline Books.
- Charrow, V. (1988). Readability vs. Comprehensibility: A Case Study in Improving a Real Document. In A. Davison & G. M. Green (Hrsg.), *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered* (S. 85–114). Lawrence Erlbaum Associates.
- Charte de l'utilisateur des services publics, Pub. L. No. 1992-12-04/31, 1150 (1992). [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fr&la=F&cn=1992120431&table\\_name=loi](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&cn=1992120431&table_name=loi)
- Cheek, A. (2021). The international definition of plain language. *PLAIN eJournal*, 3, 14–15.
- Cincinnati, S., & De Meyer, I. (2013a). Vaardig genoeg voor de 21e eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC. *Vakgroep onderwijskunde*, 264. [http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/65/1381236408405-Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw.pdf](http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/65/1381236408405-Vaardig%20genoeg%20voor%20de%2021ste%20eeuw.pdf)

- Cincinnati, S., & De Meyer, I. (2013b). Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC Vakgroep Onderwijskunde Piaac in een notendop. Retrieved from [http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/65/1381236408405-Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw.pdf](http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/65/1381236408405-Vaardig%20genoeg%20voor%20de%2021ste%20eeuw.pdf).
- Cobut, E., & Donjean, C. (2015). *La communication interne* (2. Aufl.). L'édition professionnelle.
- Dale, E., & Chall, J. (1948). A Formula for Predicting Readability. *Educational Research Bulletin*, 27, 11–20.
- De Landsheere, G. (1963). Pour une application des tests de lisibilité de Flesh à la langue française. *Le travail humain*, 26(1/2), 141–154.
- Détrie, P., & Broyez, C. (2001). *La communication interne au service du management* (2. Aufl.). Editions liaisons.
- Douma, W. H. (1960). De leesbaarheid van landbouwbladen. In *Bulletin Afdeling sociologie en sociografie van de Landbouwhogeschool* (Nummer 17).
- Europäische Union. (2015). *Klar und deutlich schreiben* (S. 1–16). Amt für Veröffentlichungen der Europäische Union. <https://doi.org/10.2782/992413>
- Flesch, R. (1948). A new readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(2), 221–233. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0057532>
- Garsou, M., Trousson, M., & Van Aken, M. (2000). *Ecrire pour etre lu*.
- Gergely, V. (2021). International Plain Language Federation: an overview. *PLAIN eJournal*, 3, 4–5.
- GESIS. (2011). *PIAAC – The Programme for the International Assessment of Adult Competencies in Deutschland Fakten zu PIAAC* (S. 21).
- Göpferich-Görnert, S. (2018). Textverständlichkeit. In K. Birkner & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch* (S. 229–248). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110296051>
- Göpferich, S. (2006). *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung: Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers* (M. Snell-Hornby (Hrsg.); 2. Auflage). Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

- Göpferich, S. (2009). Comprehensibility assessment using the Karlsruhe Comprehensibility Concept. *Journal of Specialised Translation*, 11, 31–51.
- Gowers, E., & Gowers, R. (2014). Preface. In *Plain Words*. Penguin Books.
- Gray, W. S. (1953). Preliminary survey on methods of teaching reading and writing. *Educational Studies and Documents*, V.
- Groeben, N. (1976). Verstehen, Behalten, Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 1976(2), 128–142.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. Aschendorffsche Buchdruckerei.
- Grotlüschen, A. (2012). Literalität und Erwerbstätigkeit. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo Studie* (S. 135–165). Waxmann Verlag GmbH.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2018). *LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität*. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>
- Hansen-Schirra, S., & Gutermuth, S. (2020). Empirische Überprüfung von Verständlichkeit. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation* (S. 163–183). Frank & Timme. <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43216>
- Harman, D. (1971). ILLITERACY: AN OVERVIEW. *Harvard Educational Review*, 40(2).
- Hayes, J. R., & Bajzek, D. (2008). Understanding and Implications for Writers. *Written Communication*, 25(1), 104–118. <https://doi.org/10.1177/0741088307311209>
- Heath, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means : Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Herbst, D. (2007). Eventkommunikation: Strategische Botschadten erlebbar machen. In M. Piwinger & A. Zerfaß (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation* (S. 477–486). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9164-5>
- Inclusion Europe. (o. J.). *Informationen für alle – Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht* (S. 1–44).

- International plain language federation. (o. J.). *Plain language definitions*. Abgerufen 12. Juli 2022, von <https://www.iplfederation.org/plain-language/>
- Kang, M., & Sung, M. (2017). How symmetrical employee communication leads to employee engagement and positive employee communication behaviors: The mediation of employee-organization relationships. *Journal of Communication Management*, 21(1), 82–102. <https://doi.org/10.1108/JCOM-04-2016-0026>
- Koeleman, H. (2004). *Interne communicatie als managementinstrument* (4.). Kluwer.
- L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2018). *L'évolution de l'illettrisme en France*.
- Lampinen, M., Konu, A. I., Kettunen, T., & Suutala, E. A. (2018). Factors that foster or prevent sense of belonging among social and health care managers. *Leadership in Health Services*, 31(4), 468–480. <https://doi.org/10.1108/LHS-09-2017-0054>
- Langer, I., Schulz von Thun, F., & Tausch, R. (1981). *Sich verständlich ausdrücken* (2. Aufl.). Reinhardt.
- Lire et Ecrire. (o. J.). *En Belgique, 1 adulte sur 10 a des difficultés pour lire et écrire*. Abgerufen 10. August 2022, von <https://lire-et-ecrire.be/En-Belgique-1-adulte-sur-10-a-des-difficultes-pour-lire-et-ecrire?lang=fr>
- MC Laughlin, G. H. (1969). SMOG Grading-a New Readability Formula. *Journal of Reading*, 12(8), 639–646.
- Men, L. R. (2014). Why Leadership Matters to Internal Communication: Linking Transformational Leadership , Symmetrical Communication , and Employee Outcomes. *Journal of Public Relations Research*, 26(3), 256–279. <https://doi.org/10.1080/1062726X.2014.908719>
- Moosen, L. (o. J.). *La lecture, l'affaire de tous*. Abgerufen 10. August 2022, von <https://www.federation-wallonie-bruxelles.be/plan-lecture/>
- Mossner, C., & Herhausen, D. (2017). Video: The New Rules of Communication. *Marketing Review St. Gallen*, 2, 36–44.

- Nienkemper, B., & Bonna, F. (2011). Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen - aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. *Bildungsforschung*, Jahrgang 8(1), 61–85. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129>
- OECD. (2013a). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD. (2013b). *The Survey of Adult Skills: Reader's companion* (2. Aufl.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264204027-en>
- OECD. (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD. (2019). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, Additional tables*. OECD Publishing.
- Perry, K. H. (2012). What is literacy? - A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50–71. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Przybyla-Wilkin, A. (2016). Easy-to-read in English, German and Polish. In N. Mälzer (Hrsg.), *Barrierefreie Kommunikation - Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 135–150). Frank & Timme.
- Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N., & Zabal, A. (2012). *PIAAC 2012: die wichtigsten Ergebnisse im Überblick*.
- Roberts, P. (1995). Defining Literacy : Paradise , Nightmare or Red Herring ? *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 412–432. <https://www.jstor.org/stable/3121809>
- Ruel, J., Gingras, F., Moreau, A. C., & Grenon, M. M. (2019). L'accès à l'information sous l'angle de sa compréhensibilité : lorsque l'émetteur rencontre le récepteur. *Éla. Études De Linguistique Appliquée*, 195(3), 285–303. <https://doi.org/10.3917/ela.195.0285>

- Sanders, W. (1992). *Sprachkritikastereien und was der „Fachler“ dazu sagt*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schrivver, K. A. (1989). Evaluating Text Quality: The Continuum From Text-Focused to Reader-Focused Methods. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 32(4), 238–255. <https://doi.org/10.1109/47.44536>
- Starauschek, E. (2006). Der Einfluss von Textkohäsion und gegenständlichen externen piktoralen Repräsentationen auf die Verständlichkeit von Texten zum Physiklernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. De Boeck-Wesmael.
- Street, B. (1988). Literacy Practices and Literacy Myths. In R. Säljö (Hrsg.), *The Written World: Studies in Literate Thought and Action* (S. 59–72). Springer-Verlag.
- Street, B. (2003). What's „new“ in New Literacy Studies?: Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Street, B. (2016). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy studies. *Media Anthropology Network*, 17, 1–15.
- Tuinman, J. (1978). From the Editor . *Journal of reading behaviour*, 10(3), 229–231.
- United Nations Convention on the Rights of Persons with disabilities, 1 (2006). <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Viedebant, K. (2007). Die Mitarbeiter-Zeitschrift als Führungsinstrument. In M. Piwinger & A. Zerfaß (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation* (1. Aufl., S. 465–475). Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9164-5>
- Vlaamse Overheid. (o. J.-a). *Checklists voor teksten*. Abgerufen 22. Juni 2022, von <https://overheid.vlaanderen.be/communicatie/heerlijk-helder/checklists-voor-teksten#checklist-voor-lezers>
- Vlaamse Overheid. (o. J.-b). *Ontstaan van de campagne*. Abgerufen 13. Juli 2022, von <https://overheid.vlaanderen.be/communicatie/heerlijk-helder/ontstaan-van-de-campagne>

Welch, M., & Jackson, P. R. (2007). Rethinking internal communication: A stakeholder approach. *Corporate Communications: An International Journal*, 12(2), 177–198.  
<https://doi.org/10.1108/13563280710744847>

## Anhang I – Lesbarkeitswerte pro Text

In der nachstehenden Tabelle sind die Lesbarkeitswerte aller Texte des Korpus zusammengefasst. Die Werte der niederländischsprachigen Versionen der Texte stehen neben der entsprechenden französischsprachigen Version. In der nachstehenden Legende werden zunächst die verwendeten Abkürzungen erläutert.

### Legende:

- FR = Französisch
- NL = Niederländisch
- AC = Nachrichtenartikel auf Französisch
- NB = Nachrichtenartikel auf Niederländisch
- IMF = Informationsseite über die Organisation auf Französisch
- IP = Informationsseite über die Organisation auf Französisch
- IM = Informationsseite über die Organisation auf Niederländisch
- IB = Informationsseite über die Organisation auf Niederländisch
- ICF = Informationsseite mit praktischen Informationen auf Französisch
- IDF = Informationsseite mit praktischen Informationen auf Französisch
- IC= Informationsseite mit praktischen Informationen auf Niederländisch
- ID = Informationsseite mit praktischen Informationen auf Niederländisch
- MCF = Covidupdate auf Französisch
- MC = Covidupdate auf Niederländisch

| ID FR | SL FR       | WL FR       | Flesch-De<br>Landsheere | ID NL | SL NL       | WL NL       | Leesindex A |
|-------|-------------|-------------|-------------------------|-------|-------------|-------------|-------------|
| AC1   | 12          | 223,1481481 | 5,871666667             | NB1   | 11,57142857 | 183,5390947 | 49,49774642 |
| AC2   | 16,5        | 221,2121212 | 2,942045455             | NB2   | 13,9        | 186,3309353 | 42,9793765  |
| AC3   | 28,66666667 | 210,4651163 | -0,315155039            | NB3   | 23          | 223,1884058 | 0,207729469 |
| AC4   | 12,75       | 211,7647059 | 14,74080882             | NB4   | 11,5        | 213,0434783 | 29,97101449 |
| AC5   | 26,5        | 191,509434  | 17,92051887             | NB5   | 14,91666667 | 194,972067  | 35,18528864 |
| AC6   | 22,75862069 | 201,6666667 | 13,125                  | NB6   | 19,4375     | 201,2861736 | 21,93421758 |
| AC7   | 22          | 201,8181818 | 13,76681818             | NB7   | 19          | 171,9298246 | 42,38011696 |
| AC8   | 25,8        | 193,7984496 | 16,69451163             | NB8   | 18,85714286 | 165,1515152 | 47,18470418 |
| AC9   | 18,33333333 | 220         | 2,106666667             | NB9   | 14,375      | 222,6086957 | 17,8442029  |
| AC10  | 13,25       | 184,9056604 | 36,95606132             | NB10  | 10,2        | 160,7843137 | 67,41045752 |
| AC11  | 25,38461538 | 203,3333333 | 9,049615385             | NB11  | 17,4375     | 205,3763441 | 23,20743728 |
| AC12  | 18,45454545 | 200,4926108 | 18,4868876              | NB12  | 14,91666667 | 206,7039106 | 27,36405959 |
| AC13  | 16          | 214,7727273 | 8,897272727             | NB13  | 16,81818182 | 189,1891892 | 35,23751024 |
| AC14  | 15,18181818 | 208,3832335 | 15,13323898             | NB14  | 14,42857143 | 186,4686469 | 41,8304259  |
| AC15  | 21,66666667 | 237,4358974 | -16,0274359             | NB15  | 12,85714286 | 242,2222222 | 7,804232804 |
| AC16  | 22,6        | 192,920354  | 20,68538053             | NB16  | 22,6        | 178,7610619 | 30,6259587  |
| AC17  | 17,15789474 | 190,4907975 | 28,26452212             | NB17  | 11,75       | 200         | 38,16666667 |
| AC18  | 13,82352941 | 212,3404255 | 13,16411765             | NB18  | 12          | 182,5       | 49,33333333 |
| AC19  | 14,33333333 | 230,2325581 | -2,490077519            | NB19  | 14          | 197,6190476 | 35,25396825 |
| AC20  | 19,5        | 203,8461538 | 14,58865385             | NB20  | 19,57142857 | 198,540146  | 23,49704553 |
| AC21  | 11,4        | 189,4736842 | 34,96926316             | NB21  | 9,181818182 | 201,980198  | 41,98289829 |
| AC22  | 32          | 218,75      | -10,7075                | NB22  | 22,33333333 | 216,4179104 | 6,054726368 |
| AC23  | 22,5        | 220,7407407 | -2,749166667            | NB23  | 23,16666667 | 207,9136691 | 10,05755396 |
| AC24  | 14,07142857 | 224,3654822 | 2,73930203              | NB24  | 14,78571429 | 203,8647343 | 29,51874856 |
| AC25  | 9           | 177,7777778 | 47,3                    | NB25  | 9           | 200         | 43,66666667 |
| AC26  | 17          | 220,361991  | 3,153755656             | NB26  | 14,83333333 | 200,5617978 | 31,62546816 |
| AC27  | 18,55882353 | 211,251981  | 9,278618206             | NB27  | 15,70731707 | 188,1987578 | 38,11952734 |
| AC28  | 14,47368421 | 184,7272727 | 35,8649378              | NB28  | 11,81818182 | 152,6923077 | 69,56876457 |

|       |             |             |              |      |             |             |             |
|-------|-------------|-------------|--------------|------|-------------|-------------|-------------|
| IMF1  | 21          | 205,7142857 | 11,48571429  | IM1  | 17,1        | 204,6783626 | 24,34775828 |
| IMF2  | 21,55       | 209,512761  | 7,713954176  | IM2  | 16,39130435 | 210,0795756 | 22,16434091 |
| IMF3  | 14,28571429 | 232         | -3,937       | IM3  | 9,636363636 | 200,9433962 | 41,76500858 |
| IMF4  | 22,71428571 | 205,6603774 | 9,791320755  | IM4  | 18          | 200         | 25,66666667 |
| IMF5  | 15,85185185 | 214,2523364 | 9,487893735  | IM5  | 12,25806452 | 210,7894737 | 29,95755518 |
| IMF6  | 20,25806452 | 208,1210191 | 10,20268235  | IM6  | 13,72340426 | 204,496124  | 31,22244214 |
| IMF7  | 20,4375     | 200,6116208 | 16,37350631  | IM7  | 14,33333333 | 207,3089701 | 28,12735327 |
| IMF8  | 34,6        | 204,0462428 | -0,907121387 | IM8  | 26          | 217,9487179 | -2,2991453  |
| IMF9  | 21          | 217,5824176 | 1,445274725  | IM9  | 12,7        | 226,3779528 | 18,68136483 |
| IMF10 | 17,5        | 205         | 15,6425      | IM10 | 14,375      | 207,3913043 | 27,98913043 |
| IMF11 | 47,25       | 202,1164021 | -12,11422619 | IM11 | 15,6        | 207,6923077 | 25,33846154 |
| IP1   | 72          | 230,0925926 | -60,90333333 | IB1  | 10,66666667 | 254,375     | 4,083333333 |
| IP2   | 25,76470588 | 215,9817352 | -2,036724416 | IB2  | 17,5        | 228,8311688 | 7,445887446 |
| IP3   | 26,79166667 | 201,55521   | 9,125750713  | IB3  | 18,26865672 | 195,996732  | 27,79819855 |
| ICF1  | 14,47826087 | 208,1081081 | 16,08010576  | IC1  | 12,23076923 | 188,6792453 | 44,75229802 |
| ICF2  | 12,86842105 | 196,7280164 | 27,34165079  | IC2  | 17,16666667 | 190,2912621 | 33,80582524 |
| ICF3  | 16,26086957 | 197,0588235 | 23,61845269  | IC3  | 14,125      | 184,9557522 | 43,44616519 |
| ICF4  | 21          | 194,4444444 | 21,02        | IC4  | 13,16       | 189,0577508 | 42,64149949 |
| ICF5  | 35,25       | 207,8014184 | -4,74375     | IC5  | 7,8         | 197,4358974 | 47,77606838 |
| ICF6  | 20,77777778 | 196,2566845 | 19,71240048  | IC6  | 13,63888889 | 178,0040733 | 49,05284001 |
| ICF7  | 22,64285714 | 194,0063091 | 19,72316246  | IC7  | 11,59459459 | 192,0745921 | 43,76108276 |
| ICF8  | 23,04761905 | 194,214876  | 19,13588154  | IC8  | 14,86666667 | 171,3004484 | 51,06636771 |
| ICF9  | 10,05555556 | 187,0165746 | 38,41258901  | IC9  | 12,28125    | 180,6615776 | 49,99644826 |
| ICF10 | 21,26666667 | 187,7742947 | 26,39228004  | IC10 | 10,60714286 | 176,4309764 | 56,16506333 |
| ICF11 | 10,04166667 | 185,4771784 | 39,72901539  | IC11 | 9,571428571 | 197,5124378 | 44,18218432 |
| ICF12 | 20,66666667 | 199,1935484 | 17,3405914   | IC12 | 10,34782609 | 178,9915966 | 54,97661673 |
| IDF1  | 19,86363636 | 209,382151  | 9,53610932   | ID1  | 14,875      | 206,162465  | 27,80835668 |
| IDF2  | 24,4        | 238,5245902 | -19,72280328 | ID2  | 7,107142857 | 238,1909548 | 21,99174444 |
| IDF3  | 14,21052632 | 208,5185185 | 16,00464912  | ID3  | 10,60869565 | 179,0983607 | 54,38370159 |
| IDF4  | 17,15789474 | 211,0429448 | 10,87740555  | ID4  | 11,82       | 196,4467005 | 40,39553299 |

|       |             |             |             |      |             |             |             |
|-------|-------------|-------------|-------------|------|-------------|-------------|-------------|
| IDF5  | 15,5        | 208,6021505 | 14,62508065 | ID5  | 12,15384615 | 173,4177215 | 55,08049335 |
| IDF6  | 28,76923077 | 197,8609626 | 10,24385644 | ID6  | 16,23809524 | 197,0674487 | 31,1455104  |
| MCF1  | 15,76       | 183,7563452 | 35,38073198 | MC1  | 12,92       | 185,7585139 | 45,32099071 |
| MCF2  | 16,37142857 | 199,1273997 | 21,7562199  | MC2  | 13,36842105 | 181,8897638 | 47,00331538 |
| MCF3  | 19,95       | 186,9674185 | 28,41131391 | MC3  | 17          | 177,5910364 | 42,60597572 |
| MCF4  | 21,88888889 | 179,6954315 | 32,59544275 | MC4  | 19,21052632 | 179,7260274 | 36,76159577 |
| MCF5  | 16,15789474 | 199,6742671 | 21,51030687 | MC5  | 14,2        | 179,9295775 | 46,64694836 |
| MCF6  | 19,44444444 | 197,1428571 | 20,31603175 | MC6  | 15,9        | 187,4213836 | 38,2524109  |
| MCF7  | 19,94117647 | 189,6755162 | 26,12921916 | MC7  | 11,47368421 | 251,3761468 | 4,46853372  |
| MCF8  | 18,08695652 | 196,6346154 | 22,12385452 | MC8  | 14,73076923 | 188,5117493 | 39,86396197 |
| MCF9  | 20,16666667 | 194,5454545 | 21,78037879 | MC9  | 13,5        | 189,668616  | 41,55425601 |
| MCF10 | 14,36842105 | 198,1684982 | 24,60050318 | MC10 | 11,1        | 187,8378378 | 47,57477477 |
| MCF11 | 21,375      | 208,7719298 | 8,518322368 | MC11 | 15,6        | 194,5512821 | 34,0991453  |
| MCF12 | 15,23333333 | 200,8752735 | 21,43268527 | MC12 | 11,82857143 | 197,5845411 | 39,61982977 |
| MCF13 | 15,375      | 191,6666667 | 29,079375   | MC13 | 11,54054054 | 191,8032787 | 44,05006646 |
| MCF14 | 14,60784314 | 202,4161074 | 20,76401237 | MC14 | 11,0483871  | 189,9270073 | 46,28522094 |

## Anhang II – Checkliste Heerlijk Helder

(Vlaamse Overheid, o. J.)

### 1. BOODSCHAP

1. Ik kan gemakkelijk bepalen of ik de tekst wil lezen of moet lezen.
2. Ik weet snel wat ik wil weten of moet weten.
3. Ik weet snel wat ik met de tekst kan doen.
4. Ik kan de kernboodschap van de tekst snel vinden.
5. Ik word in de tekst rechtstreeks aangesproken.
6. Ik vind dat de toon van de tekst past bij de situatie.
7. Ik kan gewoon doorlezen zonder te haperen.
8. Ik begrijp meteen wat ik lees.
9. Ik kan de belangrijkste elementen van de informatie goed onthouden.

### 2. STRUCTUUR

1. De tekst heeft een duidelijke titel.
2. De tekst is in duidelijke deelonderwerpen ingedeeld door rubriektitels.
3. De structuur van de tekst is zichtbaar, bijvoorbeeld door tussenkopjes en opsommingen.
4. De tekst is overzichtelijk in alinea's ingedeeld.
5. Ik kan de tekst goed plaatsen in het geheel van de informatie, bijvoorbeeld op een website.
6. Ik word goed doorverwezen naar andere informatie, bijvoorbeeld door links in een e-mail of een webtekst.

### 3. FORMULERING

1. De tekst bevat geen formele en zwaarwichtige woorden.
2. De tekst bevat weinig moeilijke woorden en legt de moeilijke woorden uit.
3. Er staan weinig of geen afkortingen in de tekst.
4. Er staat uitleg bij de afkortingen die ik niet ken.
5. De zinnen en de alinea's zijn niet te lang.
6. De zinnen zijn eenvoudig geformuleerd.

## 4. AFWERKING

1. De tekst bevat geen spelfouten, taalfouten en andere slordigheden.
2. De tekst heeft een aangename en leesbare opmaak.

## Anhang III – Antwoorden auf den Fragebogen

### Die Niederländischsprachigen

| ID   | Likert | Lückentext 1 | Lückentext 2 | Alter      | Geslacht             | Muttersprache | Dienstalter     | Dienstgrad |
|------|--------|--------------|--------------|------------|----------------------|---------------|-----------------|------------|
| NL1  | 6      | 0,92         | 0,64         | 36-45 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 6-10 jaar       | Niveau A   |
| NL2  | 6      | 0,71         | 0,44         | 26-35 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 1-2 jaar        | Niveau B   |
| NL3  | 5      | 0,75         | 0,6          | 26-35 jaar | Man                  | Nederlands    | 3-5 jaar        | Niveau A   |
| NL4  | 6      | 0,88         | 0,68         | 36-45 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL5  | 6      | 0,79         | 0,4          | 36-45 jaar | Man                  | Nederlands    | 1-2 jaar        | Niveau A   |
| NL6  | 6      | 0,67         | 0,6          | 56-65 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL7  | 6      | 0,88         | 0,64         | 56-65 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL8  | 6      | 0,83         | 0,72         | 36-45 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL9  | 7      | 0,92         | 0,64         | 36-45 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL10 | 6      | 0,63         | 0,4          | 46-55 jaar | Man                  | Nederlands    | 1-2 jaar        | Niveau B   |
| NL11 | 6      | 0,63         | 0,32         | 26-35 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 3-5 jaar        | Niveau A   |
| NL12 | 3      | 0,60         | 0,4          | 36-45 jaar | Man                  | Duits         | 6-10 jaar       | Niveau A   |
| NL13 | 6      | 0,64         | 0,48         | 56-65 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau B   |
| NL14 | 5      | 0,84         | 0,48         | 26-35 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 1-2 jaar        | Niveau A   |
| NL15 | 6      | 0,80         | 0,44         | 46-55 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL16 | 6      | 0,72         | 0,48         | 26-35 jaar | X/zeg ik liever niet | Nederlands    | 3-5 jaar        | Niveau A   |
| NL17 | 4      | 0,76         | 0,64         | 46-55 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL18 | 6      | 0,68         | 0,6          | 26-35 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 6-10 jaar       | Niveau A   |
| NL19 | 6      | 0,72         | 0,6          | 46-55 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL20 | 5      | 0,72         | 0,36         | 56-65 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau B   |
| NL21 | 6      | 0,64         | 0,36         | 36-45 jaar | Man                  | Nederlands    | 11 jaar of meer | Niveau A   |
| NL22 | 7      | 0,92         | 0,56         | 26-35 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 1-2 jaar        | Niveau A   |
| NL23 | 4      | 0,84         | 0,48         | 26-35 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 6-10 jaar       | Niveau A   |
| NL24 | 6      | 0,76         | 0,68         | 46-55 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 3-5 jaar        | Niveau A   |
| NL25 | 6      | 0,76         | 0,6          | 36-45 jaar | Vrouw                | Nederlands    | 3-5 jaar        | Niveau A   |

## Die Französischsprachigen

| ID   | Likert | Lückentext 1 | Lückentext 2 | Alter     | Geschlecht | Muttersprache | Dienstalter    | Dienstgrad |
|------|--------|--------------|--------------|-----------|------------|---------------|----------------|------------|
| FR 1 | 4      | 0,8          | 0,8          | 46-55 ans | Féminin    | Français      | 1-2 ans        | Niveau A   |
| FR 2 | 6      | 0,64         | 0,64         | 56-65 ans | Féminin    | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |
| FR 3 | 7      | 0,72         | 0,52         | 46-55 ans | Masculin   | Français      | Moins de 1 an  | Niveau B   |
| FR 4 | 6      | 0,68         | 0,8          | 36-45 ans | Féminin    | Français      | 6-10 ans       | Niveau A   |
| FR 5 | 5      | 0,64         | 0,52         | 36-45 ans | Féminin    | Français      | 11 ans ou plus | Niveau B   |
| FR 6 | 6      | 0,72         | 0,8          | 26-35 ans | Féminin    | Français      | 1-2 ans        | Niveau A   |
| FR 7 | 6      | 0,76         | 0,84         | 26-35 ans | Féminin    | Allemand      | Moins de 1 an  | Niveau A   |
| FR9  | 6      | 0,64         | 0,72         | 56-65 ans | Masculin   | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |
| FR10 | 6      | 0,72         | 0,68         | 56-65 ans | Féminin    | Français      | 11 ans ou plus | Niveau B   |
| FR11 | 5      | 0,68         | 0,64         | 56-65 ans | Masculin   | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |
| FR13 | 7      | 0,68         | 0,76         | 46-55 ans | Masculin   | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |
| FR17 | 6      | 0,76         | 0,64         | 36-45 ans | Féminin    | Français      | 1-2 ans        | Niveau A   |
| FR18 | 5      | 0,76         | 0,68         | 36-45 ans | Féminin    | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |
| FR19 | 5      | 0,64         | 0,56         | 36-45 ans | Masculin   | Français      | 11 ans ou plus | Niveau B   |
| FR20 | 6      | 0,68         | 0,68         | 26-35 ans | Féminin    | Français      | 3-5 ans        | Niveau A   |
| FR21 | 6      | 0,68         | 0,84         | 56-65 ans | Masculin   | Français      | Moins de 1 an  | Niveau A   |
| FR22 | 7      | 0,8          | 0,92         | 56-65 ans | Féminin    | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |
| FR23 | 6      | 0,8          | 0,68         | 26-35 ans | Féminin    | Français      | 3-5 ans        | Niveau B   |
| FR24 | 5      | 0,8          | 0,68         | 26-35 ans | Féminin    | Français      | 3-5 ans        | Niveau A   |
| FR25 | 6      | 0,76         | 0,64         | 46-55 ans | Masculin   | Français      | 11 ans ou plus | Niveau A   |

**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN**  
**Faculté de philosophie, arts et lettres**

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | [www.uclouvain.be/fial](http://www.uclouvain.be/fial)