

Barrierefreie Kommunikation in mündlicher Form

- adressat:innengerechtes Sprechen in der
Museumspädagogik

Staatsexamensarbeit von

Thomas Wels

geboren am 12.06.1986

Technische Universität Dresden
Fakultät Sprach-, Literatur-, und Kulturwissenschaft
Institut für Germanistik

eingereicht bei Prof. Dr. Alexander Lasch
Lehrstuhlinhaber der Professur für germanistische Linguistik und
Sprachgeschichte der Technischen Universität Dresden

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rainer Hünecke
Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für germanistische Linguistik und
Sprachgeschichte der Technischen Universität Dresden

E-Mail: thomas_wels@me.com

Studiengang: Grundschullehramt
Matrikelnummer: 4623847

Wittichenau, 22. Oktober 2020

Abkürzungsverzeichnis

ebd. = ebenda
et al. = et alii
IQ = Internetquelle
o. D. = ohne Datum
vgl. = Vergleiche
S. = Seite

Legende der Schriftarten

Times New Roman = aus Transkript übernommene Passagen

Legende der Transkriptionszeichen

In Anlehnung an die GAT 2 Konventionen nach Selting et al. 2009.

Pausen:

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.4)	gemessene Pause von ca. 0.4 Sek. Dauer

Rezeptionssignale:

hm	einsilbiges Rezeptionssignal
? hm ? hm	redupliziertes Signal mit Glottalverschlüssen, in der Regel verneinend

Verzögerungssignale:

ähh/ ähm	Verzögerungssignal, gefüllte Pause
----------	------------------------------------

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen:

?	hoch steigend
,	steigend
–	gleichbleibend
;	fallend
.	tief fallend

Fokusakzent:

Der Fokusakzent wird durch Großbuchstaben notiert.

Beispiel: KLEIner

Dehnung:

:	Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung um ca. 0.8-1.0 Sek.

Verständlichkeit:

(unverständlich)	unverständliche Passage
(und)	vermuteter Wortlaut

Lachen und Weinen:

((schmunzelt))

Beschreibung des Lachens

Unakzentuierte Turnübernahmesignale und Anhängsel:

=ne

Frageanhängsel

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	2
Legende der Schriftarten	3
Legende der Transkriptionszeichen	4
1. Zielstellung.....	7
2. Theoretische Grundlagen	11
2.1 Kommunikation	11
2.1.1 Was ist Kommunikation?.....	11
2.1.2 Kommunizierbarkeit von Wissen	15
2.1.3 Barrierefreie Kommunikation.....	18
2.2 Konzepte zur Überwindung sprachlicher Barrieren	21
2.2.1 Leichte Sprache.....	21
2.2.2 Einfache Sprache	24
2.2.3 Verständnisorientierte Sprache nach VERSO	26
2.3 Ermöglichung von kultureller Teilhabe von Menschen mit Behinderungen .	28
2.3.1 Rechtliche Vorgaben.....	28
2.3.2 Umsetzung der Vorgaben in der Museumslandschaft an ausgewählten Beispielen	31
2.4 Entwicklung der Museumspädagogik und ihr Methodenrepertoire - von der klassischen Führung zur moderierten Vermittlung	34
3. Methodik der Datenerhebung	40
3.1 Ablauf der Datenerhebung.....	40
3.2 Transkription des Audiomaterials	43
3.3 Gesprächsanalyse	45
4. Datenanalyse.....	48
4.1 Gesprächsanalyse eines Führungsgesprächs mit kognitiv beeinträchtigten Personen	49
4.2 Gesprächsanalyse eines Führungsgesprächs mit einer sechsten Klasse einer Oberschule.....	60
5. Vergleich der Ergebnisse	72
6. Fazit	78
Literatur	80
Selbstständigkeitserklärung.....	89
Anhang.....	90
Anhang 1: Fundstellen aller weiteren sprachstruktureller Beobachtungen aus der Transkription der Co-Forschenden	90
Anhang 2: Vollständiges Transkript der Audioaufzeichnungen der Co- Forschenden vom 13.05.2019	92
Anhang 3: Vollständiges Transkript der Audioaufzeichnungen der Vergleichsgruppe vom 28.01.2020.....	100
Anhang 4: Gesprächsinventar zur Audioaufzeichnung vom 13.05.2019	105
Anhang 5: Gesprächsinventar zur Audioaufzeichnung vom 28.01.2020	117

1. Zielstellung

Der erste wie auch zweite nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention trägt den Titel „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ und gibt damit das Ziel vor, welches es nach wie vor in Deutschland zu erreichen gilt. Auf dem Weg zu diesem Ziel sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten viele Schritte unternommen worden. Doch all diesen Schritten vorausgegangen ist die Änderung des dritten Artikels im Grundgesetz. Denn er ist es, der jegliche Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen ausschließt und zugleich die Grundlage für die Gleichberechtigung aller Menschen in Deutschland ist. Dabei ist der Artikel in seiner aktuellen Fassung erst 25 Jahre alt (vgl. Bundesgesetzblatt 1994 Teil I Nr. 75, S. 3146). Er erhielt am 15. November 1994 den zusätzlichen Satz, dass „[n]iemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden [darf] (Artikel 3 Absatz 3 GG; Umstellung: T. W.). Doch genau dieser Satz ist die Voraussetzung für die Verabschiedung einer Reihe von Gesetzen, die jenes Grundrecht detaillierter ausführen und den ersten Schritt hin zu einer inklusiven Gesellschaft darstellen. „Denn Inklusion [...] bedeutet, gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen in allen Lebensbereichen auf der Basis gleicher Rechte [...]“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016, S. 4; Auslassung: T. W.).

Wie auch im universitären Rahmen ein Beitrag zu geforderter Teilhabe im kulturellen Umfeld geleistet werden kann, erforschten die Teilnehmer:innen eines Service- Learning-Seminars der TU Dresden im Sommersemester 2019 bereits zum zweiten Mal. Im Seminar mit dem Titel „Verständnisorientierte und barrierefreie Kommunikation“ wurde partizipativ mit Gewährspersonen des Christlichen Sozialwerks Dresden und Studierenden der Professur für Germanistische Sprachgeschichte und Linguistik unter der Leitung von Professor Lasch ein auf Verständnis optimierter Audioguide entwickelt. Dieser stellt ein zusätzliches barrierefreies, kulturelles Angebot für die Albrechtsburg in Meißen dar und ermöglicht somit die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Jenes Seminar bot dem Verfasser einen ersten Kontakt zu Menschen mit kognitiven sowie körperlichen Einschränkungen im musealen Kontext. Gleichzeitig erhielt er einen vertieften Einblick in das Konzept der barrierefreien Kommunikation und verschiedene Sprachkonzepte, welche zur Umsetzung derartiger Angebote genutzt werden. Neben den schon bekannten Konzepten der Leichten und einer einfachen Sprache, rückt das auf Verständnis optimierte Sprachkonzept VERSO in den Fokus. Bisher bekannte barrierefreie Angebote in Museen sind dabei sehr häufig in schriftlicher oder auditiver Form umgesetzt und bedienen sich unter anderem des Konzepts der Leichten Sprache, welche entsprechende Regeln bereithält. Das Sprachkonzept nach VERSO hingegen beruht auf Empfehlungen, die stets durch empirische Untersuchungen belegt werden und

so die Möglichkeit stetiger Weiterentwicklung bieten. Allen Konzepten hingegen gemein ist, dass sie primär für schriftlich realisierte Angebote genutzt werden.

Die Erarbeitung des Audioguides hingegen beruhte auf mündlich realisierter Sprache, die in Form von Führungsgesprächen durch die Museumspädagogin der Albrechtsburg, sowie den mündlichen Äußerungen der Gewährspersonen in Audioaufzeichnungen vorliegen. Diese Aufzeichnungen sind es, aus denen im Seminar Barrieren identifiziert wurden, um sie gezielt für den Audioguide zu verringern oder zu beseitigen. Doch werden die ersten sprachlichen Barrieren nicht schon im Führungsgespräch selbst durch die Museumspädagogin erkannt und verringert? Dieser Gedanken ist es, durch den die Sprache der Museumspädagogin als Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit in den Fokus rückt. Denn ihre Sprache trägt dazu bei, dass sie während eines Führungsgesprächs für ihre Zuhörer:innen verständlich sein kann. Wie jedoch mündliche Sprache geartet sein muss, damit sie möglichst barrierefrei und verständlich ist, wurde bisher nicht empirisch untersucht. Aus diesem Grund wird mit vorliegender Arbeit ein erster Schritt unternommen, um die Frage zu klären, wie die Museumspädagogin ihre Sprache an ihren Adressat:innenkreis anpasst.

Die partizipative Erarbeitung des Audioguides erlaubte es, auf eine große Anzahl an Aufzeichnungen von Menschen mit geistiger sowie körperlicher Beeinträchtigung zurückzugreifen, welche ganz unterschiedliche kognitive und ebenso sprachliche Kompetenzen aufweisen. Um die daraus resultierende sprachliche Anpassung der Museumspädagogin an die vermuteten Kompetenzen der Gewährspersonen deutlich sichtbar zu machen, wurde zudem eine Führung derselben Museumspädagogin mit einer sechsten Klasse einer Oberschule aufgezeichnet. Anhand dieser Vergleichsdaten soll die aufgestellte Hypothese belegt oder widerlegt werden, dass „Je geringer die vermutet sprachliche sowie kognitive Kompetenz der Museumsbesucher:innen ist, desto größer ist die sprachliche Anpassung der Museumspädagogin“.

Betrachtet man die unterschiedlichen Sprachkonzepte, welche zur Realisierung barrierefreier Angebote herangezogen werden, nimmt VERSO eine Sonderstellung ein, da die Weiterentwicklung der Empfehlungen stets von Bedeutung ist. Aus diesem Grund sollen auf Basis der Ergebnisse der Arbeit erste Empfehlungen ausgesprochen werden, die für eine mündliche Realisierung verständnisorientierter und barrierefreier Sprache herangezogen werden können. Um die aufgeworfene Forschungsfrage zu beantworten, die Belegung oder Widerlegung der Hypothese zu verwirklichen und die Erarbeitung erster Empfehlungen für VERSO umzusetzen, ist die Arbeit in drei Abschnitte gegliedert.

Im ersten Abschnitt der Arbeit werden theoretische Grundlagen geklärt, die der Untersuchung einen Rahmen geben und daher in vier Unterkapitel gegliedert sind:

Zuerst wird dabei das Forschungsfeld der Kommunikation eingehender betrachtet und geklärt, wie sie aus sprachwissenschaftlicher Sicht definiert wird. Zudem wird auf unterschiedliche Merkmale und Formen von Kommunikation eingegangen, die in der Betrachtung zur Kommunizierbarkeit von Wissen münden. Die Voraussetzung zum Gelingen dieses Wissenstransfers spielen ebenso eine Rolle wie daraus resultierende Kommunikationsbarrieren, die sich dabei eventuell herausstellen.

Von den dargelegten Barrieren ausgehend befasst sich der zweite Teil mit Sprachkonzepten, die genutzt werden können, jene zu überwinden. Betrachtung finden in diesem Abschnitt die Leichte Sprache mit ihrem normativen Regelwerk und einer weniger restriktiven einfachen Sprache, die durch variable Empfehlungen eine größere Adressat:innenschaft als Zielgruppe in den Fokus nimmt. Dass ebenfalls auf Empfehlungen beruhende Projekt VERSO ist das jüngste der betrachteten Konzepte und durch die schon beschriebene kontinuierliche Weiterentwicklung besonders hervorzuheben.

Ein weiterer Teil geht auf die Möglichkeiten der kulturellen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ein und gibt dabei einen Überblick über rechtliche Vorgaben, die wiederum Bezug nehmen auf darin verankerte Sprachkonzepte. Ebenso werden beispielhaft Museen vorgestellt, die barrierefreie Kulturangebote bereitstellen und so die gesetzliche Teilhabe und Inklusion fördern.

Abschließend wird die Entwicklung der Museen zu Bildungsinstitutionen verdeutlicht und die damit einhergehende Entstehung der modernen Museumspädagogik. Gezielt wird in diesem Zusammenhang auf das Repertoire der personalen Vermittlungsmethoden eingegangen und der aktuelle Stand nachgezeichnet.

Der zweite Abschnitt eröffnet den empirischen Teil der Arbeit und gibt dafür den methodischen Rahmen vor. Dabei wird nachgezeichnet, wie die Daten beider Untersuchungsgruppen erhoben und diese durch Transkription für die anstehende Analyse zugänglich gemacht wurden. Im abschließenden Kapitel dieses Abschnitts steht die Gesprächsanalyse im Fokus der Betrachtung, wobei gleichzeitig die vier Analyse Kriterien vorgestellt werden, die dann an beide Teiltranskriptionen angelegt werden.

Im dritten Abschnitt werden die Teiltranskriptionen beider Untersuchungsgruppen getrennt mit den zuvor festgelegten Analysekriterien abgeglichen und exemplarisch ausgewählte Fundstellen präsentiert. Der darauf folgende Vergleich stellt sie gegenüber und fasst die Resultate zusammen. Den Abschluss bildet ein Fazit, in dem erste Empfehlungen für eine mündlich realisierte, verständnisorientierte und barrierefreie Sprache ausgesprochen werden.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Kommunikation

Das alltägliche Zusammenleben von Menschen ist bestimmt durch den Austausch von Informationen auf vielen verschiedenen Wegen, denn nur durch diesen Austausch ist Interaktion möglich. Der Informationsaustausch über Zeichen wird allgemein als Kommunikation beschrieben. Doch wie konkret Kommunikation sprachwissenschaftlich definiert wird, welche Realisationsformen es gibt und welche Merkmale sie aufweist, wird anhand des Kapitels 2.1.1 detailliert erklärt. Das anschließende Kapitel 2.1.2 betrachtet die Kommunizierbarkeit von Wissen durch Sprache näher. Dazu wird der Terminus Wissen detailliert beschrieben, aufgezeigt auf welche Weise Wissen kommuniziert wird und welche Voraussetzungen dafür nötig sind. Daran anschließend werden im Kapitel 2.1.3 Kommunikationsbarrieren eingehender betrachtet und mit welchen Strategien diese abgebaut werden können.

2.1.1 Was ist Kommunikation?

Kommunikation findet in allen Lebensbereichen statt und ist durch ausgehandelte Konventionen individuell gefärbt. Dabei zeigen sich beispielsweise in der Politik, Wissenschaft oder unter Freund:innen Gemeinsamkeiten, aber auch klare Unterschiede in der Kommunikation. Nach Bußmann ist Kommunikation im weiteren Sinn

„[j]ede Form von wechselseitiger Übermittlung von Informationen durch Zeichen/Symbole zwischen Lebewesen (Menschen, Tieren) oder zwischen Menschen und Daten verarbeitenden Maschinen [...]“ (Bußmann 2002, S. 354; Anpassung und Auslassung: T. W.).

Politische Kommunikation verwendet dabei andere Zeichen und Symbole, um Informationen zu übermitteln, als Freund:innen. Jedoch ist trotz dieses Unterschieds das gegenseitige Verständnis nicht ausgeschlossen. Im engeren sprachwissenschaftlichen Sinn ist es die „[z]wischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel wie Gestik, Mimik, Stimme u.a. [...]“ (ebd. S. 354; Auslassung/Einfügung und Auslassung T. W.), die als Kommunikation beschrieben wird. Genau diese Definition von Kommunikation bildet die Basis für diese Arbeit. Forschungsgegenstände dieser Arbeit sind demzufolge sprachliche Mittel, die im empirischen Teil der Arbeit untersucht werden.

Eine Kommunikation durch sprachliche Mittel lässt sich dabei in mündliche und schriftliche Kommunikation untergliedern, die jeweils verschieden konzeptualisiert sind. Gemein haben jedoch beide Realisationsformen, dass die Akteur:innen, Absender:in und Adressat:in, sich jeweils in einer sozialen Situation befinden, in dem ihr Austausch von Zeichen stattfindet. In der schriftlichen Kommunikation ist sie den Akteur:innen jedoch weniger bewusst. Die soziale Situation umfasst dabei die soziale Rolle und die damit verbundenen Konventionen, die durch die Sozialisation erlernt wurden. Beispielsweise wirken sie sich auf die sprachliche Form aus, die durch Institutionen und die damit verbunden Rollen der Akteur:innen bedingt sind. Wortwahl und Satzbau im Gespräch zwischen Arzt oder Ärztin und zu behandelnder Person unterscheiden sich beispielsweise zu einem Verkaufsgespräch (vgl. Ballstaedt 2019, S. 24f.). Nur bei der mündlichen Kommunikation in Face-to-Face-Situation gibt es ein Wahrnehmungsfeld, in dem sich beide Akteur:innen befinden. Auf jenes können sie sich mit Hilfe von deiktischen Ausdrücken beziehen und auf diese in ihren Äußerungen aufmerksam machen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Wahrnehmung der Kommunikant:innen subjektiv ist und nicht zwangsläufig übereinstimmen muss (vgl. ebd., S. 24).

Gründe, eine Kommunikation zu beginnen, gibt es viele, jedoch lassen sie sich meist auf teils unbewusste Motive und konkrete Intentionen der einzelnen Kommunikationsteilnehmer:innen zurückführen. Denn eine Kommunikation wird nie ohne Grund geführt und so lassen sich nach Thomasello drei basale Grundmotive ausmachen. Diese sind das Auffordern, Informieren und Teilen (vgl. Thomasello 2009, S. 95ff.). Relevant für diese Untersuchung ist das Motiv des Informierens, denn für die Analyse der Gespräche zwischen der Museumspädagogin und den Besucher:innen wird dieses Motiv für die Museumspädagogin angenommen. Dies ist eine Tatsache, die schwer zu belegen ist, jedoch ist es auch nicht die Absicht dieser Arbeit, genau das zu tun.

Neben Motiven und Intentionen der Kommunikant:innen gibt es ein weiteres Feld, welches für eine gelingende Kommunikation notwendig ist. Es handelt sich um das Vorverständnis, das in verschiedenen Wissensbeständen repräsentiert wird. Gegliedert ist es nach Ballstaedt in Situations-, Welt- und Sprachwissen sowie in personales Wissen und Erfahrungen.

Besonders für die im empirischen Teil folgende Gesprächsanalyse sind das Sprachwissen und personales Wissen hervorzuheben und näher zu erläutern. Zu ersterem zählen unter anderem das phonologische, orthografische, lexikalische und syntaktische Wissen, ohne die eine Kommunikation nicht möglich wäre (vgl. Ballstaedt 2019, S. 28ff.). Speziell das lexikalische Wissen der adressierten Person

spielt für eine barrierefreie Kommunikation und diese Untersuchung eine erhebliche Rolle. Ohne ein Verständnis der verwendeten syntaktischen Wörter der absendenden Person lässt sich für die adressierte Person kein Gesamtverständnis herstellen. Jedoch besteht bei der absendenden Person vor Beginn einer Kommunikation nur eine Vermutung über das vorhandene lexikalische Wissen des Gegenübers. Erst durch die Kommunikation selbst offenbart sich der tatsächliche Wissensbestand. Aus diesem Grund wird angenommen, dass eine Museumspädagogin oder ein Museumspädagoge zu Beginn einer Führung noch unangepasst kommuniziert und sich im weiteren Verlauf immer mehr an die Besucherin beziehungsweise den Besucher anpasst. Hierzu wird, wie oben schon genannt, das Motiv des Informierens aufseiten der absendenden Person vorausgesetzt.

Bei einer Kommunikation zwischen absendender und adressierter Person liegt zudem personales Wissen vor. Es ist jedoch nicht in objektiver Form vorhanden, sondern meist ganz subjektiv in Form von Stereotypen. Dabei bilden unter anderem der vermutete Intellekt und die soziale Situation ein lückenhaftes Image der Kommunikationsteilnehmenden. Nur durch personales Wissen kann eine absendende Person eine Mitteilung anpassen und die adressierte Person sich auf die Mitteilung einstellen. Beide tragen somit zum Gelingen der Kommunikation bei (vgl. ebd., S. 29). Wie das lexikalische Wissen, so ist auch das personale Wissen für die Untersuchung von Bedeutung. Jedoch kann dies nicht explizit nachgewiesen oder aufgezeigt werden. Indirekt liegt es aber den aufgezeichneten Äußerungen der Museumspädagogin zugrunde und ist daher in der Analyse mit zu berücksichtigen.

Ein weiterer und unbedingt nachzuzeichnender Aspekt gelingender Kommunikation ist die Adressat:innenorientierung oder Adressat:innengerechtigkeit. Beide Begriffe werden in der Forschung oft synonym verwendet, jedoch beinhaltet letzterer indirekt die Aussage, dass eine Anpassung an jede Adressatin oder jeden Adressaten möglich wäre. Adressat:innenorientierung hingegen verdeutlicht, dass eine exakte Anpassung angestrebt wird, diese aber auch nicht gelingen kann. Eine universale Anpassung liegt dabei aber niemals vor. Denn „[v]erständliche Kommunikation ist immer adressiert, d. h. auf eine bestimmte Person oder eine bestimmte Adressatengruppe ausgerichtet“ (ebd. S. 56f.). Ballstaedt betont in diesem Zitat deutlich, dass eine Adressierung immer nur für einen ausgewählten Kreis oder Einzelpersonen möglich ist. Wie diese Adressierung für beide Untersuchungsgruppen sprachlich durch die Museumspädagogin realisiert wurde, ist Ziel dieser empirischen Forschung.

Da der Forschungsschwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation liegt, werden die Eigenschaften mündlicher Kommunikation anschließend explizit aufgearbeitet, denn sie beeinflussen das empirische Vorgehen in der Methodik maßgeblich.

Nach Dürscheid gibt es prototypische Eigenschaften gesprochener Sprache, die sie von geschriebener Sprache unterscheiden. Diese sind unter anderem die Flüchtigkeit, die Synchronizität, die Unvollkommenheit, die Möglichkeit der Verwendung deiktischer Ausdrücke und die Hinzunahme weiterer Informationsträger (vgl. Dürscheid 2016, S. 26f.). Die eben aufgelisteten Eigenschaften stellen dabei nur eine Auswahl dar, welche für diese Untersuchung als relevant angesehen und nachfolgend näher erläutert werden.

Im Gegensatz zu geschriebener Sprache lässt sich gesprochene Sprache nicht ohne technische Mittel archivieren und für die Forschung nutzbar machen, da sie flüchtig ist. Die adressierten Personen können sie daher nur im Augenblick der Realisation aufnehmen und verarbeiten. Aus diesem Grund wird von ihnen eine hohe Aufmerksamkeit abverlangt, da nur durch Rückfragen eine erneute Rezeption möglich wäre (vgl. ebd. S. 27f.). Des Weiteren ist gesprochene Sprache synchron und die Beteiligten haben die Möglichkeit, direkt aufeinander zu reagieren. Rückfragen bei Missverständnissen oder für die Verständnissicherung sind durch die adressierten Personen sofort möglich (vgl. ebd. S. 28f.). Meist liegt gesprochene Sprache in unvollkommener Form vor. In den wenigsten Fällen ist sie perfekt. Die Selbstkorrekturen von Fehlern, die etwa den Satzbau betreffen, sind zwar möglich, unterbrechen aber den Redefluss und können daher auch die Verständlichkeit beeinflussen (vgl. ebd. S. 31f.). Das oben schon beschriebene Wahrnehmungsfeld spielt ebenfalls eine besondere Rolle, da nur dadurch deiktische Ausdrücke genutzt werden können (vgl. Ballstaedt 2019, S. 24 und Dürscheid 2016, S. 29). Ein weiterer markanter Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ist die Face-to-Face Situation der Kommunikant:innen. Sie haben dadurch die Möglichkeit Rückschlüsse aus nonverbalen Kommunikationsmitteln zu ziehen und die weitere Kommunikation anzupassen (vgl. Dürscheid 2016, S. 30). Denn genau diese Anpassung der Kommunikation soll es sein, die es im empirischen Teil dieser Arbeit zu untersuchen gilt. Dabei sollen die sprachlichen Mittel identifiziert werden, welche die Erläuterungen und Erklärungen der Museumspädagogin adressat:innengerecht werden lassen. Im anschließenden Kapitel soll aber zunächst geklärt werden, ob Wissen durch Kommunikation vermittelt werden kann.

2.1.2 Kommunizierbarkeit von Wissen

Dem Terminus Wissen kann sich auf verschiedenen Wegen angenähert werden, jedoch stößt jeder Ansatz an seine Grenzen. In der Forschungsliteratur sind je nach Disziplin einzelne Definitionen und Konzeptionen zu finden, die aber nur für diesen Bereich als gültig und erschöpfend angesehen werden können. Eine Definition, die jegliche Wissenschaft ausreichend berücksichtigt, gibt es hingegen nicht. Ganz allgemein gesagt besteht ein Konsens darüber, dass es keine allgemein verbindliche und objektive Konzeption von Wissen gibt. Beckers stellt heraus, dass Wissen ein Metabegriff ist, welcher durch drei Kriterien, unabhängig der jeweils zugrundeliegenden Wissenskonzeptualisierung oder dem Wissensformat, charakterisiert werden kann. Wissen ist demzufolge kein selbständiger Stoff, der in physischer und psychischer Materie vorliegt. Er wird durch Kultur im Sinne der Interaktion von Individuen mit der Umwelt determiniert und ist dennoch keine starre Repräsentationsform der Lebenswelt (vgl. Beckers 2012, S. 34ff.).

Gottschalk-Mazouz appelliert gegen eine Definition von Wissen, da diese nicht erschöpfend und allumfassend realisiert werden kann und befürwortet für interdisziplinäre und transdisziplinäre Diskussionen eher die Verwendung von Komplexbegriffen. Wissen ist für ihn ein solcher Begriff, der durch die Diskussionspartner:innen mit Inhalten gefüllt werden kann (vgl. Gottschalk-Mazouz 2007, S. 25). Er schlägt dazu eine Liste mit folgenden Merkmalen vor, die für ihn jedoch nicht als abgeschlossen gilt, sondern immer wieder verändert werden kann:

1. Wissen hat einen praktischen Bezug.
2. Wissen tritt personalisiert und nicht personalisiert auf.
3. Wissen hat eine normative Struktur.
4. Wissen ist intern vernetzt.
5. Wissen setzt Wissen voraus.
6. Wissen ist dynamisch.
7. Wissen wird durch Institutionen formiert und in ihnen verkörpert (vgl. ebd., S. 27-33)

Über die mentalen Wissensformate, die im Langzeitgedächtnis verortet sind, herrscht hingegen überwiegend Einigkeit. Zwar sind im Detail der Ausführungen zu den Termini minimale Unterschiede auszumachen, die jedoch für diese Untersuchung nicht von Belang sind. Die mental repräsentierten Wissensstrukturen werden dabei einerseits in deklaratives beziehungsweise explizites Fakten- oder Weltwissen, welches als artikulierbar gilt, und andererseits in prozedurales beziehungsweise implizites Handlungswissen, welches nach Beckers nicht oder nur schwer artikuliert werden kann, eingeteilt (vgl. Beckers

2012, S. 37). Die Gliederung in explizites und implizites Wissen stammt ursprünglich von Michael Polanyi, wohingegen die Begriffe deklaratives und prozedurales Wissen auf die Arbeiten von Gilbert Ryle zurückzuführen sind (vgl. Bender 2106, S. 17f.). Die so benannten Wissensstrukturen werden durch die Verarbeitung im Kurzzeitgedächtnis im Langzeitgedächtnis gespeichert und können von dort, unbewusst oder bewusst, wieder ins Kurzzeitgedächtnis abgerufen werden (vgl. Beckers 2012, S. 36).

Wie Bender nach Gilbert Ryle, so gliedert auch Konerding Wissen in die Dichotomie prozedurales und deklaratives Wissen. Dabei zeigt er durch eindeutige Beispiele, etwa dem kochen Lernen, dass die Aneignung von Wissen eines Gebiets nicht nur durch bloßes Lesen - in diesem Fall eines Kochbuchs - geschehen kann. Es muss dazu auch die Umsetzung des Geschriebenen in die konkrete Handlung ausgeführt werden, um die Fähigkeit zu erlangen (vgl. Konerding 2009, S. 83-85). Gilbert Ryle vertritt die Auffassung, dass „das grundlegende Wissen des Menschen [...] das prozedurale Wissen [ist]“ (ebd., S. 87) und sich deklaratives Wissen nur davon ableitet und es symbolisch repräsentiert.

In der Transferwissenschaft dominiert ein kollektiver Wissensbegriff in einer sozio-kognitiven Konzeption die Forschung. Nach diesem liegt Wissen nicht nur kognitivistisch individuell repräsentiert vor, sondern auch in symbolischer Form (siehe Merkmal zwei in der Liste von Gottschalk-Mazouz). Letzteres ist veröffentlichtes Wissen in jeglicher medialer Form. Daraus folgt nach Beckers, dass Wissen kommunizierbar ist, denn in der heutigen Wissensgesellschaft kann nicht alles Wissen selbst erfahren und erworben werden, vieles davon wird über Kommunikationsprozesse erlangt (vgl. Beckers 2012, S. 39f.). Dies steht der zuvor dargelegten Auffassung Konerdings entgegen. Jedoch bekräftigt auch Janich die Kommunizierbarkeit von Wissen, denn Wissen besitzt für ihn nicht die gleiche Bedeutung wie Erkenntnis. Nicht nur durch eigenes Handeln und somit eigene Erkenntnis kann Wissen erlangt werden, sondern auch durch Vermittlung Zweiter (vgl. Janich 2012, S. 30). Der sprachgeschichtliche Ursprung von „wissen“, lässt aber genau jene Vermutungen zu. Nach Kluge stamm es vom althochdeutschen „wizzan“ ab beziehungsweise besitzt es eine indogermanische Wurzel „wid“, welche die Bedeutung „finden“ und später „sehen“ trägt (vgl. Kluge 1905, S. 427).

Die Vermittlung von Wissen in einem Wissenstransfer geht immer mit der Transformation und Modifikation dieses Wissens einher. Daraus ist abzuleiten, dass Wissenstransfer nicht nur passive Wissensaufnahme der adressierten Person ist. Denn nur wenn sie sich auch bemüht jenes transformierte Wissen wieder entgegengesetzt zu transformieren, wird es nutzbar (vgl. Beckers 2012, S. 93).

Voraussetzung dafür ist aber ein Minimum an Vorwissen, welches bei den adressierten Personen vorhanden sein muss. Die Schnittmenge an Wissen zwischen absendender und adressierter Person ist der Common Ground, auf dem der Transfer aufgebaut werden muss (vgl. ebd., S. 211). Jedoch ist der Wissenstransfer noch nicht grundlagentheoretisch abschließend beschrieben und erforscht. Sehr allgemein und stark vereinfacht beschreibt er, dass „[...] Wissen (bzw. Information) qua eines bestimmten Mediums bzw. mittels bestimmter Medien inter- und intrapersonal externalisiert bzw. vermittelt wird“ (ebd., S. 95). Um dies sicherzustellen, formulierte Antos schon 2001 zwölf Prinzipien des linguistischen Wissenstransfers. Ein für diese Arbeit besonders hervorzuhebendes Prinzip ist dabei sein zehntes, welches er „Adressat:innenspezifisch“ nennt.

„Jeder Wissenstransfer sollte an den Wissensvoraussetzungen der Adressaten ansetzen, deren kognitive Grenzen, also Wissensverarbeitungsmöglichkeiten berücksichtigen und dabei entsprechende Werte, Interessen und Motivationen der Adressaten systematisch in Rechnung stellen“ (Antos 2001, S. 26).

Denn eine adressat:innengerechte und rezipient:innenfreundliche Wissensvermittlung gelingt meist nur, wenn Wissensinhalte nicht mehr wissenschaftlich adäquat vermittelt werden. Durch den Transformationsprozess können die eigentlichen Wissensinhalte mutieren und so nicht mehr in der intendierten Form zur adressierten Person gelangen oder gar falsch entschlüsselt werden. Dies muss die absendende Person bei der Transformation des Wissens stets berücksichtigen (vgl. Beckers 2012, S. 102f.).

Abschließend kann festgehalten werden: Wissen ist unter bestimmten Bedingungen kommunizierbar. Die dabei unbedingt benötigte Voraussetzung ist jedoch ein Minimum an Vorwissen bei absendender und adressierter Person. Erst dadurch kann durch einen Wissenstransfer, der mit der Transformation von Wissen einhergeht, neues Wissen durch Kommunikation angeeignet werden. Da dies mit Barrieren verbunden sein kann, bezieht sich das folgende Kapitel auf die hier dargelegten Erkenntnisse und beleuchtet vertieft Aspekte barrierefreier Kommunikation.

2.1.3 Barrierefreie Kommunikation

Gelingende Kommunikation ist nicht selbstverständlich. In der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft ist es daher von besonderer Bedeutung, wenn alle Menschen die Möglichkeiten besitzen, auf die vorhandene Informationen und Wissensstände zuzugreifen und sie zu nutzen. Doch der Zugriff auf viele dieser Bestände ist durch Barrieren blockiert oder schwer zugänglich.

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Barrieren als Absperrungen verstanden, um etwas von etwas anderem fernzuhalten oder zu trennen (vgl. IQ 1). Diese beabsichtigte Trennung lässt sich jedoch nicht im Umfeld von barrierefreier Kommunikation finden. Wird dort von Barrieren gesprochen, gilt es, diese zu identifizieren und mit verschiedensten Mitteln für alle Beteiligten, meist auf Seiten der adressierten Person, passierbar zu machen. Für Jekat et al.

„[kann] eine Barriere die Kommunikationsteilhabe von Menschen mit unterschiedlich ausgeprägten Anlagen und Fähigkeiten in verschiedenem Maße und auch in verschiedener Art und Weise beeinträchtigen“ (Jekat et al 2019, S. 8; Umstellung: T. W.).

Denn die eine Barriere, an der alle Kommunikationsteilnehmer scheitern, gibt es nach Jekat et al. nicht. Daher werden für eine barrierefreie Kommunikation nicht nur mögliche Kommunikationsbarrieren identifiziert, sondern diese auch wieder auf „Menschen mit unterschiedlich ausgeprägten Anlagen und Fähigkeiten“ (ebd. S. 8) rückbezogen, was an einer späteren Stelle in diesem Kapitel geschieht. Denn nur so können für einen speziellen Adressat:innenkreis mögliche Barrieren abgebaut werden.

Jekat et al. haben in ihrem Sammelband „Sprache barrierefrei gestalten“ vier Barrieren auf Seiten der rezipierenden Personen identifiziert, die eine Kommunikation einschränken. Diese sind die Nichtbeherrschung der Sprache der Mitteilung, die Nichtbeherrschung der sprachlichen Komplexität, die fehlende inhaltliche Sachkenntnis und die fehlenden oder eingeschränkten Sinne zur Übertragung (vgl. ebd. S. 7). Ausdifferenzierter werden die Kommunikationsbarrieren jedoch im Handbuch "Barrierefreie Kommunikation" von Maaß und Rink dargestellt. Sie beschreiben die Sinnes-, die Fach- und die Fachsprachenbarrieren. Ebenso gelten nach ihnen die Kulturbarrieren, die Kognitions-, die Sprach- sowie die Medienbarriere als mögliche Ursache für eine eingeschränkte Kommunikation (vgl. Rink 2019, S. 29). All diese Barrieren werden dabei im Zusammenhang mit der selbstständigen Rezeption von Informationen aus einem Text verstanden. Jedoch kann nach Burger und Luginbühl „[...] ein Text phonisch, mit Lauten [...] oder grafisch, mit Schriftzeichen [...] realisiert [sein]“

(Burger, Luginbühl 2014, S. 173; Auslassung und Umstellung: T. W.) Das bedeutet jedoch nicht, dass ein spontan gesprochener und ein geschriebener Text konzeptionell identisch sind. Dies wiesen schon Koch und Oesterreicher in ihrem Aufsatz „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“ 1986 nach (vgl. Koch, Oesterreicher 1986). Dennoch lassen sich die zuvor genannten Barrieren nicht nur in schriftlicher, sondern auch in mündlicher Kommunikation zwischen Absender:in und Adressat:in finden, was nachfolgend genauer beschrieben wird.

Grundsätzlich wäre es denkbar, dass beide Kommunikant:innen Mühe und Arbeit investieren, um bestehende Barrieren abzubauen. So wäre das Erlernen einer Sprache durch die adressierte Person eine Möglichkeit die Sprachbarriere zu bewältigen. Jede dieser zuvor genannten Barrieren lässt sich jedoch nicht durch die adressierte Person ohne große Mühe und Aufwand abbauen. „Daher obliegt der Abbau der Barrieren fast durchweg den Sendern einer Mitteilung [...]“ (Jekat et al. 2019, S. 9; Auslassung: T. W.). Auch Maaß und Rink sind dieser Meinung, „denn das Eingehen auf die Adressat:innenschaft ist in jeder Konstellation Voraussetzung für gelingende Kommunikation“ (Maaß, Rink 2019, S. 22f.). Ausgehend von diesem Grundsatz bezieht sich die im empirischen Teil folgende Untersuchung auch nur auf die adressat:innengerechte Sprache der Museumspädagogin als absendende Person, da sie diejenige ist, welche sich an die Museumsgäste anpasst.

Aus den zuvor benannten Kommunikationsbarrieren nach Rink werden nachfolgend diejenigen identifiziert, welche den größten Einfluss auf die Kommunikation zwischen Gästen und Museumspädagogin haben. Diese sind die Fachbarriere, die Fachsprachenbarriere, die Kognitionsbarriere und die Sprachbarriere.

Eine Fachbarriere besteht dann, wenn nicht auf nötiges fachliches und inhaltliches Wissen zugegriffen werden kann. Dieses muss jedoch bei den adressierten Personen vorhanden sein, damit sie Informationen entschlüsseln und zu eigenem Wissen transformieren können.

Eine Fachsprachenbarriere kann mit einer Fachbarriere einhergehen. Dabei wird zwar durch die adressierte Person die Sprache der Absendenden verstanden, jedoch nicht die fachlichen Ausdrücke, die verbalisierte Informationen tragen.

Die dritte Barriere ist die Kognitionsbarriere. Diese besteht, sobald die adressierten Personen sprachliche oder inhaltliche Informationen durch die Überforderung ihrer kognitiven Verarbeitungskapazität nicht mehr aufnehmen können.

Eine Sprachbarriere entsteht, wenn den adressierten Personen der nötige sprachliche Code fehlt, um die transferierten Informationen zu entschlüsseln (vgl. Rink 2019, S. 30f.).

Die hier beschriebenen Barrieretypen betreffen dabei jede Gruppe von adressierten Personen gleichermaßen. Fachbarrieren und Fachsprachenbarrieren treten nach Rink unter anderem bei Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung und Menschen mit Lernschwierigkeiten auf. Bei Personen mit geistiger Behinderung treten oft auch Kognitions- und Sprachbarrieren auf (vgl. ebd., S. 54ff.). Die hier aufgeführten Gruppen beschreiben dabei nur den Teil, der für die Untersuchung relevant ist und ein Bruchteil derer, die auf barrierefreie Kommunikation angewiesen sind. Profitieren können davon auch Sehgeschädigte, prälingual Hörgeschädigte, Personen mit Seh- und Hörbehinderung, Personen mit demenziellen Erkrankungen, Aphasie, Deutsch als Zweitsprache sowie funktionale Analphabeten. Diese Angebote sind jedoch je nach adressierter Gruppe verschieden. Im zweiten Kapitel wird daher nur auf Sprachkonzepte eingegangen, die nicht primär für Sehgeschädigte, prälingual Hörgeschädigte sowie für Personen mit Seh- und Hörbehinderung entwickelt wurden, da sie irrelevant für diese empirische Untersuchung sind. Es handelt sich dabei um das Konzept der Leichten Sprache, einer einfachen Sprache, sowie der verständnisorientierten Sprache nach VERSO.

Um die genannten Kommunikationsbarrieren abzubauen, gibt es drei Strategien. Diese sind sprachlicher, medialer und konzeptueller Art. Für die vorliegende Arbeit ist aber nur die sprachliche Strategie relevant. Zu ihr werden jene Maßnahmen gezählt, welche die Verständlichkeit auf Wort-, Satz- und Textebene erhöhen. Dabei sollen Satzstrukturen mit einer überschaubaren Anzahl an Wörtern je Satz genutzt werden. Zentrale Begriffe und Sachverhalte sollen erläutert und adressat:innengerecht kommuniziert werden. Abstrakte, komplexe und fachliche Konzepte gilt es ebenfalls zu erläutern, um die Verständlichkeit sicherzustellen (vgl. ebd. S. 60). Diese Strategien beziehen sich, wie auch die Kommunikationsbarrieren zuvor, vorrangig auf schriftliche Kommunikation in Textform. Jedoch können die sprachlichen Strategien teilweise in der mündlichen Kommunikation genutzt werden, um diese verständlicher zu gestalten. Im folgenden Kapitel werden daher drei Sprachkonzepte exemplarisch näher betrachtet, um ihre Nutzbarkeit in mündlicher Kommunikation abzuwägen.

2.2 Konzepte zur Überwindung sprachlicher Barrieren

Für eine barrierefreie Kommunikation, vorrangig in schriftlicher Form, wurden in den vergangenen Jahren Sprachkonzepte entwickelt, die auf Verständlichkeit hin optimiert sind. Dazu zählen etwa die Leichte Sprache, die einfache Sprache und die verständnisorientierte Sprache nach VERSO. Diese werden im folgenden Kapitel näher betrachtet, da sie Möglichkeiten offenbaren, für bestimmte adressierte Gruppen barrierefreie Kommunikation und Teilhabe zu realisieren. Ob bestehenden Regeln und Empfehlungen eventuell auch für eine mündliche Kommunikation genutzt werden können, soll dabei ebenfalls geprüft werden.

2.2.1 Leichte Sprache

Das bekannteste und am häufigsten wahrgenommene Sprachkonzept zur barrierefreien Kommunikation ist die Leichte Sprache. Nicht nur, da sie durch ihre äußerliche Gestalt mit jeweils nur einem kurzen Hauptsatz pro Zeile schnell identifizierbar ist, sondern da sie auch im öffentlichen, medialen Diskurs kritisch beobachtet wird (vgl. IQ 14). Die Leichte Sprache ist dabei keineswegs eine deutsche noch junge Entwicklung. Außerhalb Deutschlands entwickelten sich „Leichte“ Varianten von Standardsprachen schon in den 1970er Jahren zuerst in Schweden und etablierten sich auch im Englischen unter dem Begriff „easy to read“. Das erste deutsche Modellprojekt zur Selbstvertretung von Menschen mit geistiger Behinderung und Lernschwierigkeiten, wie sie sich selbst bezeichnen, fand von 1997 bis 2001 unter dem Namen „Wir vertreten uns selbst“ statt. Ausgehend von unverständlicher mündlicher Kommunikation in politischen Debatten wurden den Sprecher:innen durch ein Schild signalisiert, dass sie ihre Äußerungen verständlicher gestalten sollen (vgl. Maaß 2015, S. 18). Der anfängliche Fokus auf mündliche Kommunikation verschwindet beinahe, da ab 2009 durch das „Netzwerk Leichte Sprache und Inclusion Europe“ erstmals konkrete Regeln für die Produktion leicht verständlicher Texte vorgelegt wurden (vgl. Bredel, Maaß 2019, S. 252). Das von Bedarfspersonen entwickelte Konzept scheint dabei dennoch stark an der mündlichen Sprache angelehnt. Jedoch ist es durch seine Komplexität nur für den Schriftsprachgebrauch nutzbar, was auch folgendes Zitat verdeutlicht.

„Die vom Netzwerk Leichte Sprache offerierten „Regeln für Treffen und Tagungen“ suggerieren zwar die Verankerung in der Mündlichkeit, jedoch ist eine spontan-mündliche Sprachproduktion, die tatsächlich den Regeln der Leichten Sprache entspricht, nicht denkbar“ (Bredel; Maaß 2016a, S. 29).

Ebenfalls betont Maaß deutlich, dass Leichte Sprache eine geplante Varietät der deutschen Standardsprache ist, die jedoch keine Sprecher:innen besitzt, da sie vorrangig in schriftlicher Ausprägung vorzufinden ist. Grund dafür ist die Beachtung der Regeln, die in der Umsetzung ein hohes Maß an Planung bedürfen (vgl. Maaß 2015, S. 12). Genau diese Regeln sind es, die

„[...] der Chance gegenüber [stehen], regelkonforme Äußerungen in Leichter Sprache mündlich zu realisieren – erst recht bei einer entsprechend komplexen Materie und über die Konzentration fordernde Dauer der Interaktion“ (Rink, Zehrer 2015, S. 3; Umstellung: T. W.).

Wie Bredel und Maaß zuvor bestätigen auch Rink und Zehrer, dass es regelkonforme, spontane, mündliche Kommunikation in Leichter Sprache nicht geben kann. Zudem wird in den Regeln selbst auf die Prüfung der erstellten Texte durch Bedarfspersonen hingewiesen, was den primären Einsatz des Sprachkonzepts außerhalb der Mündlichkeit hervorhebt (vgl. Netzwerk Leichte Sprache o.D., S. 35).

Das angesprochene Regelwerk der Leichten Sprache ist dabei auf keinen Fall einheitlich. In Deutschland liegen 2015 drei Regelwerke vor, die jeweils von unterschiedlichen Akteuren veröffentlicht wurden. Diese sind das Regelwerk von Inclusion Europe, welche nicht nur auf Deutsch verfasst sind, die Regeln der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung 2.0 und die Regeln des Netzwerks Leichte Sprache, welche nach Christiane Maaß am verbreitetsten sein sollen (vgl. Maaß 2015, S. 27). Im Jahr 2016 veröffentlichten Bredel und Maaß zusätzlich den Ratgeber „Leichte Sprache“, der die wichtigsten Regeln und Empfehlungen auf dem aktuellen Stand der Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim beinhalten (vgl. Bredel, Maaß 2016b). Allein das Vorhandensein der vier Regelwerke verdeutlicht, dass dieses Sprachkonzept nicht so einheitlich und abgeschlossen ist, wie es der Terminus Regelwerk suggeriert. Auch betont Bettina Bock als Ergebnis ihrer Forschungen, die Regeln „eher als Faustregeln zu verstehen und nicht als strikte Normen, die in jedem Fall und möglichst vollständig einzuhalten wären“ (Bock 2018, S. 11). Gleichzeitig werden durch die verschiedenen Regelwerke unterschiedliche Personen angesprochen. So richtet sich letztgenanntes Werk „[...] an Übersetzer(innen) und Autor(inn)en von Texten in Leichter Sprache [...]“, (IQ 13) da es nicht in Leichter Sprache verfasst ist. Hingegen liegen die Regeln von „Inclusion Europe“ oder des „Netzwerks Leichte Sprache“ in eben dieser Sprachvarietät vor und sind an Bedarfspersonen Leichter Sprache selbst gerichtet (vgl. Bredel, Maaß 2019, S. 252). Doch auch dieser Kreis der adressierten Personen ist nur ungefähr abgegrenzt. Für Jekat et al. sind Bedarfspersonen von Angeboten in Leichter Sprache vor allem

„[...] Menschen mit kognitiven und temporären kognitiven Behinderungen sowie funktionale Analphabeten, Menschen mit Dyslexie, Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen, die keine oder nur sehr geringe Kenntnisse der Ortssprache haben [...]“ (Jekat et al. 2020, S. 175).

Dabei erfüllen Texte in Leichter Sprache für die genannten Bedarfspersonen drei gesellschaftliche Funktionen, die Bredel und Maaß herausstellen. Die Partizipationsfunktion dient dabei der Überwindung vorhandener Kommunikationsbarrieren, welche je nach sprachlicher und kognitiver Fähigkeit verhindern, an Informationsangeboten teilzuhaben. Durch die Brückenfunktion soll den Nutzer:innen von Texten in Leichter Sprache eine Möglichkeit geboten werden, zwischen Ausgangstext und angepasstem Text zu wechseln. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Texte nicht zu stark voneinander abweichen. Zudem unterstützt die beschriebene Brückenfunktion die Lernfunktion (vgl. Bredel, Maaß 2016a S. 56f). Denn auch Jekat et al. vermuten diese Lernfunktion, da sie davon ausgehen, dass nicht alle Bedarfspersonen Leichter Sprache auf diese dauerhaft angewiesen sein müssen. Häufige Rezeption von Texten, wie etwa bei prüfenden Personen Leichter Sprache, kann die Lese- und Sprachkompetenz der betroffenen Personen steigern, so dass sie durch den Lerneffekt gegebenenfalls Texte in vereinfachter Standardsprache verstehen können (vgl. Jekat et al. 2020, S. 175f.). Deshalb soll Leichte Sprache nach Bock als transitorische Sprachform verstanden werden, da sie wie Jekat und Maaß nicht davon ausgeht, dass alle adressierten Personen auf dieser Sprachform stehen bleiben (vgl. Bock 2015, S. 11f.).

Aktuell weisen Jekat et al. darauf hin, dass in der Erforschung der Leichten Sprache ein Perspektivenwechsel erfolgen soll, denn ihre ersten Analysen zeigen,

„[...] dass in der aktiven Sprachproduktion von Menschen, die in der Textrezeption explizit auf Leichte Sprache angewiesen sind, auch sprachliche Elemente vorkommen, die bei den betroffenen Probandinnen und Probanden auf eine höhere standardsprachliche Kompetenz hinweisen“ (Jekat et al. 2020, S. 186).

Somit besteht die Möglichkeit, dass auch mündliche Angebote, die nicht in Leichter Sprache vorliegen, durch die Bedarfspersonen verstanden werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Leichte Sprache das verbreitetste Sprachkonzept ist, welches zur Überwindung sprachlicher Barrieren genutzt wird. Jedoch ist das Konzept nur für die Produktion von Texten verwendbar und für eine spontane mündliche Produktion ungeeignet. Dennoch besteht nach aktuellen Erkenntnissen die Möglichkeit, dass die Bedarfspersonen in der mündlichen Kommunikation nicht auf Leichte Sprache angewiesen sind, weshalb auch andere Sprachkonzepte, wie etwa eine einfache Sprache oder die verständnisorientierte Sprache nach VERSO in Betracht gezogen werden können. Beide Sprachkonzepte werden daher ebenfalls eingehend betrachtet.

2.2.2 Einfache Sprache

Ein zweites und dabei weniger stark in der Öffentlichkeit diskutiertes Sprachkonzept zur Überwindung sprachliche Barrieren ist eine einfache Sprache¹. Für die Leiterin des Literaturhauses Frankfurt am Main Haucke Hückstädt ist einfache Sprache jedoch keine neue Sprache. „Vielmehr ist sie etwas, was wir alle verlernt haben. Etwas Verschüttetes.“ (IQ 15) Das Verschüttete, auf das sie sich bezieht, ist die Einfachheit der Sprache, welche es vielen Menschen ermöglicht jegliche Inhalte zu verstehen. Diese Einfachheit der Standardsprache wird ihrer Meinung nach durch das Konzept wieder zum Vorschein gebracht.

Eine einfache Sprache nach Wagner lässt sich dabei als Varietät zwischen der Leichten Sprache, welche eine starke sprachliche und inhaltliche Reduktion aufweist, und der Standardsprache ohne jegliche Reduktion, verorten. Sie selbst behält dabei jeglichen Inhalt bei und wird nur sprachlich vereinfacht (vgl. Bredel, Maaß 2016a, S. 527). Um genau dieser sprachlichen Vereinfachung einen Rahmen zu geben, muss sich eine Autorin oder ein Autor an der legitimen Leserschaft mit der geringsten Lesekompetenz und dem geringsten Fachwissen orientieren.

„Der legitime Leser ist jener, für den ein Text geschrieben wird. Es kann fast jeder sein [...]. Ausgenommen wären Kinder, Migranten mit geringen Deutschkenntnissen und Klienten mit neuronalen Schädigungen von Lesefunktion oder Gedächtnisleistung“ (Baumert 2018b, S. 2).

Dieses Zitat belegt damit einen deutlichen Unterschied zwischen den adressierten Personen einfacher und Leichter Sprache (siehe Kapitel 2.2.1). Letztere ermöglicht Menschen mit geistiger Behinderung in einem besonderen Maße den Zugang zu Texten und Informationen zu gewähren, wohingegen einfache Sprache für diesen Kreis nicht bestimmt ist. Jedoch ist diese Eindeutigkeit und Klarheit der Adressat:innenschaft einfacher Sprache nicht für alle Autorinnen und Autoren identisch. Kritisch äußert sich Bock dazu, da sich die Zielgruppeneinteilungen mit denen der Leichten Sprache überschneiden und nur intuitiv ausgewählt werden. Für sie gilt daher die Klärung der Adressat:innenschaft der Sprachkonzepte, insbesondere einer einfachen Sprache, als dringlichstes Ziel (vgl. Bock 2019, S. 22).

Im Vergleich zur Leichten Sprache ist eine einfache Sprache weniger stark normiert und kodifiziert. Feste Regeln oder Regelwerke lassen sich für sie nicht identifizieren (vgl. Bredel, Maaß 2016a, S. 530). Daher gibt Baumert in seinem Buch „Einfache Sprache“ auch nur Empfehlungen, um Texte in einfacher Sprache zu verfassen und

¹ In Anlehnung an Baumert wird das Konzept mit einem unbestimmten Artikel eingeführt, da es die einfache Sprache mit festen Regeln, wie in der Leichten Sprache, nicht gibt (vgl. Baumert 2019, S. 1).

begründet diese. Seine 152 Empfehlungen zur Gestaltung beziehen sich unter anderem auf die Wort-, Satz- oder Textebene und sollen so dem von ihm bezeichneten „legitimen Leser“ die Lektüre von Texten in einfacher Sprache ermöglichen. Jedoch werden alle Empfehlungen ohne jegliche empirische Absicherung dargeboten und nur durch Beispiele verdeutlicht (vgl. Baumert 2018a, S. 64). Seine Empfehlungen leitete Baumert aus der englischen „Plain Language“ ab, welche als das ältere Gegenstück einer einfachen Sprache des Deutschen verstanden werden kann. Dabei stellen 145 Empfehlungen des Plain English, die er aus 18 Büchern zusammengetragen hat, seine Grundlage für die Empfehlungen dar (vgl. ebd., S. 50-54). Jedoch sind alle Empfehlungen nicht gleichrangig zu beachten. Vielmehr handelt es sich um einen Kern, welcher je nach Dokumententyp, „legitimen Leser“ und deren Fachwissen durch variable Empfehlungen ergänzt wird. Doch der Kern an Empfehlungen ist bisher weder im Plain English noch für eine einfache Sprache definiert (vgl. Baumert 2018b, S. 2). Dadurch kann im Vergleich zur Leichten Sprache auch nicht von der einfachen Sprache, sondern nur von einer einfachen Sprache gesprochen werden, die immer noch wandelbar ist. Denn wie auch bei der Leichten Sprache, befindet sich ihre empirische und theoretische Erforschung noch am Anfang (vgl. Bredel, Maaß 2016a, S. 542).

Zusammenfassend bietet eine einfache Sprache durch ihre Anpassungsfähigkeit und ohne ein striktes Regelwerk die Möglichkeit zur Erstellung barrierefreier Texte für eine sehr breite Adressat:innenschaft mit unterschiedlichem Vorwissen. Einfache Sprache kann aber niemals für alle gleich verständlich und barrierefrei sein, da sie sich immer am „legitimen Leser“ orientiert. Dies unterscheidet sie deutlich von der Leichten Sprache. Dennoch besteht die Möglichkeit eine einfache Sprache für die mündliche Kommunikation zu nutzen und so ein barrierefreies Kommunikationsangebot bereitzustellen, was im musealen Kontext auch schon umgesetzt wird (vgl. Kapitel 2.3.2).

Als drittes Sprachkonzept wird die verständnisorientierte Sprache nach VERSO betrachtet, welche ebenfalls eine barrierefreie Kommunikation ermöglicht und daher nicht unbeachtet bleiben soll.

2.2.3 Verständnisorientierte Sprache nach VERSO

Das jüngste der drei vorgestellten Konzepte zur Überwindung sprachlicher Barrieren ist VERSO. Dabei steht VERSO für verständnisorientierte und barrierefreie Kommunikation (vgl. IQ 16). Es entstammt – ähnlich wie die Leichte Sprache – dem Umfeld von Bedarfspersonen barrierefreier Kommunikationsangebote und wurde 2015 als ein internes Projekt durch den Martinsclub Bremen initiiert. Der Martinsclub Bremen kümmert sich um die Belange von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung und hat sich durch das Projekt das Ziel gesetzt, die Kommunikation für alle Beteiligten verständlich zu gestalten (vgl. Heidelberger 2018, S. 7). Die Erarbeitung erfolgte anders als bei der Leichten Sprache nicht durch die Bedarfspersonen selbst, sondern in Zusammenarbeit mit Studierenden und Lehrenden der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Der partizipative Forschungsansatz ermöglicht es so, die Belange der Bedarfspersonen mit den aktuellen Interessen der empirischen Forschung zu verbinden. Ausgangspunkt der Zusammenarbeit war die wissenschaftliche Überprüfung des Regelwerks der Leichten Sprache, um dieses gegebenenfalls zu reformulieren. Doch die Ergebnisse führten nicht zur Abänderung des bestehenden Regelwerks, sondern zu ersten eigenen Empfehlungen für eine verständliche Sprache (vgl. IQ 17). Weitere Erkenntnisse und Empfehlungen für das Projekt lieferte die Untersuchung zur Verständlichkeit morphosyntaktischer Phänomene von Professor Alexander Lasch 2017. Dabei wurden unterschiedliche Personen, darunter Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, funktionale Analphabeten, und Migranten befragt, ob sie einfache Sätze und Textabschnitte, die klar gegen das Regelwerk der Leichten Sprache verstoßen „verstanden haben, wie sie den Schwierigkeitsgrad einschätzen und [...] ob der Satz bzw. Text akzeptabel sind“ (Lasch 2017, S. 285, Auslassung: T. W.). Als Ergebnis dieser Studie kann zusammengefasst werden, dass über die Regeln der Leichten Sprache hinaus viele morphosyntaktische Phänomene durch die Gewährspersonen verstanden werden und eine Öffnung der starren Regeln möglich ist. Aus den geäußerten Gedanken zu „Varietäten der Verständlichkeit“, die es ermöglichen sollen, Texte abwechslungsreicher und akzeptabler zu machen, entwickelte sich VERSO (vgl. ebd., S. 297f.)

Aus dem internen Projekt des Martinsclub Bremen bildete sich durch die Zusammenarbeit mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und jetzt durch die Technische Universität Dresden VERSO immer weiter heraus. Dies führte in Bremen wie auch in Dresden zu Ausgründungen von Dienstleistern, die nun auch für externe Bedarfsträger:innen Produkte in verständnisorientierter Sprache produzieren oder zertifizieren. Allen Produkten liegt dabei das jeweils aktuelle

Empfehlungswerk zugrunde, welches in Kooperation zwischen der VERSO-Gruppe Dresden und im Rahmen von Service-Learning-Seminaren an der Technischen Universität Dresden genutzt sowie durch empirische Forschungen weiter entwickelt wird (vgl. IQ 18). Denn Ziel von VERSO ist es entgegen der bereits beschriebenen Konzepte, nicht nur barrierefreie, sondern wie es Juliane Heidelberger in einem Interview erklärt, „[...] ästhetische Textformate zu erstellen, die für alle gut lesbar und verständlich sind“ (Obert 2019, S. 5). Der Adressatenkreis ähnelt dabei dem der Leichten Sprache, denn

„[e]ine leicht verständliche Sprache nach VERSO ist an Menschen mit (kognitiver) Beeinträchtigung, Menschen mit funktionalem Analphabetismus, Menschen mit Migrationserfahrung und Menschen mit Altersdemenz adressiert“ (IQ 17).

Dennoch stellt sie eine weitere Möglichkeit zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren dar und präsentiert durch ihre Arbeit für die Albrechtsburg in Meißen deutlich, dass verständnisorientierte Sprache auch ohne Stigma Informationen für Bedarfspersonen bereitstellen kann (vgl. IQ 19).

Wie bei den Konzepten der Leichten oder einer einfachen Sprache, so zeigt das Zitat von Juliane Heidelberger, liegt der primäre Fokus von VERSO ebenfalls auf der Schriftsprache und nicht auf mündlicher Sprachproduktion. Da die Empfehlungen für VERSO entgegen der anderen Sprachkonzepte permanent durch empirische Forschungen ausgebaut und präzisiert werden, bietet sie die besten Voraussetzungen, Empfehlungen für mündliche Kommunikation zu übernehmen oder anzupassen. Daher ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit erste Empfehlungen für die mündliche Sprachproduktion auszusprechen.

2.3 Ermöglichung von kultureller Teilhabe von Menschen mit Behinderungen

In diesem Kapitel werden Gesetze und rechtliche Regelungen eingehender betrachtet, welche die Teilhabe am kulturellen Leben und den Abbau von Barrieren für Menschen mit Behinderungen ermöglichen sollen. Dazu wird untersucht, wer Adressat dieser Gesetze ist und zu welchen Maßnahmen sie verpflichten. Insbesondere liegt dabei der Fokus auf barrierefreier Kommunikation und dem dafür vorgesehenen Sprachkonzept. Anschließend gibt das Kapitel 2.3.2 einen Einblick in die deutsche Museumslandschaft und die dort angebotenen barrierefreien Angebote. Auch hier wird gezeigt, welche Sprachkonzepte für die Umsetzung herangezogen und in welchen unterschiedlichen Formaten diese zur Verfügung gestellt werden.

2.3.1 Rechtliche Vorgaben

Dass Menschen mit jeglicher Form von Behinderung am kulturellen Leben teilhaben können, ist nicht nur ein Wunsch dieser, sondern auch ihr Recht, welches durch Gesetze geregelt ist. Im Grundgesetz ist dabei das unwiderrufliche Recht verankert, welches im Artikel drei die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz fest schreibt (vgl. Artikel 3 GG). Dabei bleibt der Artikel drei jedoch nicht nur allgemein, sondern formuliert ganz konkret, dass „[n]iemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden [darf]“ (Artikel 3 Absatz 3 Satz 2 GG; Umstellung: T. W.). Solch eine Benachteiligung liegt nicht nur bei einem erschwerten Zugang zu Bildungseinrichtungen wie etwa Museen vor, sondern auch schon in der Rezeption von Inhalten, die nicht barrierefrei zur Verfügung gestellt werden. Um jeglichen Benachteiligungen behinderter Menschen entgegenzuwirken, wurden dem Grundgesetz nachgeordnet rechtliche Vorschriften verabschiedet, die das zuvor genannte Grundrecht detailliert und umfassend beschreiben. Diese Gesetze, Konventionen und Verordnungen werden nachfolgend dargestellt und aus ihnen eine mögliche Verpflichtung der Museen abgeleitet, ihr Bildungsangebot barrierefrei zur Verfügung zu stellen.

Ein besonders hervorzuhebendes Dokument ist dabei die UN-Behindertenrechtskonvention, die versucht, Rechte von Menschen mit Behinderungen weltweit sicherzustellen und am 26.03.2009 durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde. Dadurch gilt sie zwar nicht als unmittelbares nationales Recht, jedoch verpflichtet sich die Bundesregierung die darin enthaltenen Artikel durch Gesetze umzusetzen. Trotz ihres besonderen Rechtsstatus ist die UN-Behindertenrechtskonvention ein Grundlagendokument,

welches in der Betrachtung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen nicht vernachlässigt werden darf. Nachfolgend werden daher Artikel vorgestellt, die ihnen die Partizipation am kulturellen Leben ermöglichen und erleichtern sollen.

Eine entscheidende Aussage dazu findet sich in Artikel 30 der UN-Behindertenrechtskonvention. Durch ihn erkennt die Bundesrepublik Deutschland das Recht von Menschen mit Behinderungen an, „[...] gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen, und [...] alle geeigneten Maßnahmen [zu treffen], um [dies] sicherzustellen [...]“ (Artikel 30 Satz 1 BRK; Auslassung, Umstellung und Einfügung: T. W.). Geeignete Maßnahmen wären zum einen baulicher Art, um überhaupt erst den Zugang zu Gebäuden des kulturellen Lebens sicherzustellen. Doch ebenso betreffen sie die Informations- und Kommunikationsangebote, die in den nun zugänglichen Gebäuden vorgefunden werden (vgl. Artikel 9 Absatz 1 BRK). In Artikel neun der Konvention findet sich die spezielle Verpflichtung dazu, „[...] in Gebäuden und anderen Einrichtungen, die der Öffentlichkeit offen stehen, Beschilderungen in Brailleschrift und in leicht lesbarer und verständlicher Form anzubringen“ (Artikel 9 Absatz 2 d BRK; Auslassung: T. W.). Für Museen bedeutet es daher nicht nur die Orientierung von Menschen mit Behinderungen durch die genannten Mittel in den Gebäuden sicherzustellen, sondern auch die zur Verfügung stehenden Informationen zu Exponaten in barrierefreier Form darzubieten. Auf die Verwendung eines bestimmten Sprachkonzeptes zur Umsetzung wird jedoch nicht verwiesen, da die Konvention sonst nicht in allen Staaten der Welt umgesetzt werden kann. Wie eingangs geschildert, ist die UN-Behindertenrechtskonvention nicht automatisch bindendes nationales Recht, woraus sich noch keine unmittelbaren Verpflichtungen für Museen und andere kulturelle Angebote ableiten lässt.

Ein weiteres Gesetz, welches die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft ermöglicht, ist das Behindertengleichstellungsgesetz. Es garantiert unter anderem die Gleichstellung und Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung und macht dazu konkrete Vorgaben. Dienststellen und Einrichtungen des Bundes werden durch das Gesetz verpflichtet, ihre Leistungen barrierefrei zur Verfügung zu stellen. Die Barrierefreiheit soll dabei nicht nur für den physischen Zugang gelten, sondern sie betrifft auch die Kommunikation dieser Einrichtung (vgl. §4 BGG). Paragraph elf des Behindertengleichstellungsgesetzes schreibt dazu vor, dass mit Menschen mit geistiger Behinderung in einfacher und verständlicher Sprache kommuniziert werden soll. Reicht dies jedoch nicht aus, so ist das Sprachkonzept der Leichten Sprache zu verwenden, um eine gelingende Kommunikation zu gewährleisten (vgl. §11 BGG). Vorrangig bezieht sich der genannte Paragraph auf die Kommunikation durch Bescheide, öffentlich-rechtliche Verträge und Vordrucke. Sind jedoch staatliche Organisation, wie etwa die

staatlichen Museen zu Berlin, Anbieter von kulturellen Angeboten, so sind durch das Gesetz auch sie zur barrierefreien Kommunikation verpflichtet. Mit Hilfe des Behindertengleichstellungsgesetz findet das Recht auf Barrierefreiheit zwar nicht unmittelbar Anwendung in jeglichem Museum, dennoch zeigt das genannte Beispiel, dass dadurch eine Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben von Menschen mit Behinderung ermöglicht werden kann. Ebenfalls von großer Bedeutung für die barrierefreie Kommunikation ist die im Paragraph elf geforderte Verwendung des Konzepts der Leichten Sprache. Diese Vorgabe signalisiert, dass das Sprachkonzept durch den Gesetzgeber anerkannt ist und als mögliches Kommunikationsmittel genutzt werden muss.

Als Erweiterung und Konkretisierung des §11 des Behindertengleichstellungsgesetzes wurde die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung erlassen. Sie dient dazu, „[...] eine umfassend und grundsätzlich uneingeschränkt barrierefreie Gestaltung moderner Informations- und Kommunikationstechnik zu ermöglichen und zu gewährleisten“ (§1 Absatz 1 BITV 2.0; Auslassung: T. W.). Dies gilt in Anlehnung an das Behindertengleichstellungsgesetz nur für Informations- und Kommunikationstechnik, die durch Dienststellen und Einrichtungen des Bundes veröffentlicht werden (vgl. §1 Absatz 2 BITV 2.0). Das Gesetz, welches erstmals 2011 ausgefertigt wurde, wird mit seinen Ausführungen zur Leichten Sprache dabei noch deutlicher und beschreibt in der Anlage 2 die Normen, welche in der Umsetzung des Konzepts der Leichten Sprache zu beachten sind (vgl. Anlage 2 Teil 2 BITV 2.0). Die verfassten Normen sind dabei stark an die vorhandenen Regelwerke der Leichten Sprache angelehnt und erhalten durch die Fixierung in einer Verordnung eine hohe Wertigkeit. Wie auch zuvor das Behindertengleichstellungsgesetz bewirkt die Verordnung nicht unmittelbar eine Verbesserung der Barrierefreiheit in der Museumslandschaft, jedoch müssen Internetauftritte von staatlichen Museen und andere digitale Angebote in Ausstellungen durch Inhalte in Leichter Sprache ergänzt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch das Grundgesetz, die UN-Behindertenrechtskonvention, das Behindertengleichstellungsgesetz und die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung rechtliche Vorschriften vorhanden sind, die es Menschen mit Behinderungen ermöglichen sollen, gleichberechtigt an der Gesellschaft wie auch am kulturellen Leben teilhaben zu können. Die Teilhabe soll dabei nicht nur durch Abbau von physischen Barrieren, sondern insbesondere durch barrierefreie Kommunikationsangebote realisiert werden. Primär wird durch die Vorschriften auf das Sprachkonzept der Leichten Sprache verwiesen, welches genutzt werden muss. Eine unmittelbare Verpflichtung für jegliche Museen barrierefreie Kommunikationsangebote in Leichter Sprache oder durch andere Sprachkonzepte vorzuhalten, besteht dabei nicht.

2.3.2 Umsetzung der Vorgaben in der Museumslandschaft an ausgewählten Beispielen

Wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, gibt es keine einheitliche rechtliche Vorgabe, die jegliche Museen dazu verpflichtet, ihr Bildungsangebot aktiv barrierefrei zu gestalten. Jedoch haben Vertreter des Bundesverbandes Museumspädagogik, des Deutschen Museumsbundes, des Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit, der Museen und der Behindertenselbsthilfeorganisationen gemeinsam den Leitfaden zur Barrierefreiheit und Inklusion erarbeitet, der Anregungen und Empfehlungen zur freiwilligen Umsetzung gibt und „[...] dessen Ziel es ist, Kunst und Kultur für alle erlebbar zu machen“ (Deutscher Museumsbund e.V. 2013, S. 5; Auslassung: T. W.). Nachfolgend wird verdeutlicht, wie einige Museen ihr Angebot dahingehend ausgebaut haben, um diesem Ziel näher zu kommen.

Ein auch über die Stadt hinaus anerkanntes Museum ist das Deutsche Hygiene-Museum Dresden. Um Kommunikationsbarrieren abzubauen und es Menschen mit Behinderungen möglich zu machen, das Museum auch selbst zu erleben, verfügt es über einen Internetauftritt in Leichter Sprache, welche allgemeine Informationen für den Besuch und zu den Ausstellungen bereithält (vgl. IQ 3). Darüber hinaus wird jeder Raum der Dauerausstellung auf einer separaten Seite beschrieben, um den Gästen einen Überblick über das dort behandelte Thema zu geben (vgl. IQ 4). Daneben gibt es unter anderem auch ein Angebot personaler Vermittlung in Einfacher Sprache im Hygiene-Museum, welches als öffentliche Führung angeboten wird (vgl. IQ 5). Um die Ausstellung auch selbstständig zu erkunden, wird zudem ein Audioguide in Leichter Sprache angeboten, welcher nach den in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Regeln Informationen vermittelt (vgl. Lutz 2007, S. 301).

Ein weiteres Museum aus Sachsen, welches über ein umfangreiches barrierefreies Kommunikationsangebot verfügt, ist das staatliche Museum für Archäologie Chemnitz. Wie auch das Hygiene-Museum Dresden besitzt es einen Internetauftritt in Leichter Sprache, der über den Besuch informiert (vgl. IQ 6) und grob die einzelnen Ebenen der Dauerausstellung beschreibt (vgl. IQ 7). Jedoch werden Exponate vor Ort nicht durch Informationstafeln in Leichter Sprache erläutert. Stattdessen wurde eigens ein Buch verfasst, welches Erklärungen und Hinweise zu den Exponaten in Leichter Sprache beinhaltet. Dieses muss allerdings von den Gästen erworben werden (vgl. IQ 8). Daneben bietet das Museum auch einen kostenlosen Audioguide in Leichter Sprache an, der Informationen zu den Exponaten liefert. Wie auch im Hygiene-Museum werden barrierefreie Führungen

angeboten. Diese werden jedoch nicht in einfacher sondern Leichter Sprache über einen Ausstellungsmoderator realisiert (vgl. IQ 9).

Das Deutsche Historische Museum Berlin bietet wie auch das Hygiene-Museum Dresden oder das Museum für Archäologie Chemnitz Führungen an, die einen barrierefreien und inklusiven Zugang für Menschen mit Behinderungen ermöglichen sollen. Die Führungen werden dazu in einfacher Sprache angeboten, bei der sich laut Übersicht die Referierenden „[...] auf den Wissenshorizont beziehungsweise die Sprachkompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein[stellen] [...]“ (Deutsches Historisches Museum 2019, S. 28; Umstellung und Auslassung: T. W.). Daneben ist es auch möglich, dass Gäste das Museum selbstständig erleben können. Dazu sind Informationen der Dauerausstellung in Leichter Sprache in gedruckter Form oder über einen QR-Code als Online- oder Audioversion verfügbar (vgl. ebd., S. 28). Ebenso verfügt das Deutsche Historische Museum Berlin über einen Internetauftritt in Leichter Sprache, der die wichtigsten Informationen für den Besuch bereithält (vgl. IQ 10).

Eine Ausnahme in zweierlei Hinsicht gegenüber den vorher dargestellten Museen bildet die Albrechtsburg in Meißen. Das Museum verfügt über keinen Internetauftritt, der eine barrierefreie Kommunikation für Menschen mit Behinderungen ermöglicht. Informationen zu Führungen und Ausstellungen sind nur in der Standardvarietät verfügbar (vgl. IQ 11). Dennoch ist seit kurzem ein Audioguide verfügbar, der in Kooperation mit der Professur für Germanistische Linguistik und Sprachgeschichte der Technischen Universität Dresden, der VERSO-Gruppe Dresden und dem christlichen Sozialwerk in partizipativer Forschung entwickelt wurde. Dieser vermittelt in verständlicher Sprache nach den Prinzipien von VERSO Informationen für ausgewählte Räume, markante architektonische Merkmale und Wandgemälde (vgl. IQ 12).

Zusammenfassend zeigt dieser Einblick, dass schriftlich repräsentierte Informationen, wie etwa der Internetauftritt der Museen oder auch Informationen zu den Exponaten ausschließlich in Leichter Sprache zur Verfügung stehen. Ausnahme bildet nur die Albrechtsburg in Meißen, die keines dieser Angebote besitzt. Ebenfalls existieren an allen Museen barrierefreie Kommunikationsmittel in Form von Audioguides. Sie sind vorrangig in Leichter Sprache verfügbar, wobei die Albrechtsburg mit einem Audioguide nach den Empfehlungen von VERSO ebenfalls ein Alleinstellungsmerkmal besitzt. Alle hier aufgeführten Audioguides konnten nicht explizit untersucht werden, doch

„[...] gehören [sie] zu den mündlich realisierten, konzeptuell schriftlichen Textsorten [...], d. h. sie werden in der Regel vorformuliert und dann von einem Sprecher / einer Sprecherin mündlich realisiert“ (Fandrych, Thurmair 2016, S. 381 Einfügung und Auslassung: T. W.).

Dies bestätigt der Audioguide der Albrechtsburg in Meißen, da dort der Hörtext wie auch der Text in Schriftform verfügbar sind (vgl. IQ 12).

Drei der vier ausgewählten Museen bieten zudem Führungen in Leichter oder einfacher Sprache an, die ebenfalls nicht näher untersucht wurden. Jedoch weckt dieses museumspädagogische Angebot Skepsis, da die verwendeten Sprachkonzepte primär zur schriftsprachlichen Kommunikation genutzt werden und dafür Vorgaben und Regeln bereithalten. Besonders die Leichte Sprache zeigt gelegentlich den Anschein von konzeptioneller Mündlichkeit, doch scheint der Schluss nach Isabel Rink und Christiane Zehrer nachvollziehbar, dass Leichte Sprache nur „[...] für die konzeptionell schriftliche Realisierung barrierefreier Angebote verwendet [wird]“, da „[...] ‚echter‘ Leichter Sprache in gesprochener Form ein zu großer Planungsaufwand vorausgehen [müsste] [...]“ (Rink, Zehrer 2015, S. 3; Auslassung und Anpassung: Thomas Wels). Daher wird die Vermutung geäußert, dass es sich nicht um regelkonforme Leichte oder einfache Sprache in mündlicher Form handelt, sondern sich die Führungen diesen Sprachkonzepten nur annähern, um die Barrierefreiheit und Verständlichkeit zu verbessern.

2.4 Entwicklung der Museumspädagogik und ihr Methodenrepertoire - von der klassischen Führung zur moderierten Vermittlung

Dieses Kapitel verdeutlicht durch einen Überblick der jahrhundertelangen Entwicklung der Museen und ihrer immer prägnanter werdenden pädagogischen Funktion, ihre Stellung in einer sich weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft. Einhergehend damit soll der Wandel des Methodenrepertoires der Museumspädagogik aufgezeigt werden. Besonders wird dabei der Fokus auf die personale Vermittlung durch das museumspädagogische Personal gelegt und wie es ohne die Verwendung der zuvor genannten Sprachkonzepte barrierefreie und adressat:innengerechte Kommunikation in mündlicher Form umsetzt.

„Das Museum im modernen und bis heute aktuellen Sinne fußt in der Aufklärung und kennzeichnet sich sowohl durch seinen Anspruch, für jedermann zugänglich zu sein, als auch durch den Schutz, den es den gesammelten und konservierten Objekten dauerhaft zu garantieren sucht“ (Weiß 2016a, S. 56).

Nicht von Beginn an besaßen dabei Museen den heutigen Charakter von Bildungsinstitutionen. Dieser entwickelte sich erst über die Zeit. Ein markanter Umbruch in der zuvor adligen Sammlungstradition ist dabei die Französische Revolution. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die mit der Zerschlagung des alten Wertesystems einhergeht, zeichnet sich ebenfalls durch den aufkommenden Gedanken der Bewahrung und Rettung von kulturellen Dingen und Werten aus, die wie es auch Weiß in ihrem Zitat sagt, für jedermann im Museum zugänglich sein sollen (vgl. Fliedl 2016, S. 47). Erst Ende des 19. Jahrhunderts werden Dinge nicht nur entkontextualisiert ausgestellt, sondern durch Beschriftung, Hinweise und organisierte Rundgänge wieder mit ihren ursprünglichen Bezügen vermittelt. Durch diese Vermittlungsarbeit entwickelt sich allmählich die heutige Museumspädagogik (vgl. ebd. S. 50).

Im frühen 20. Jahrhundert veränderte sich die Struktur des Museumspublikums. Nicht nur Forschende, Studierende und Schulkinder drängten in die Museen, sondern eine breite Öffentlichkeit. Die Museen reagierten mit der Orientierung an dem neuen Publikum.

„Naturmuseen, die in hohem Maß von Angehörigen der Arbeiterschaft, des unteren und mittleren Bürgertums aufgesucht [wurden], [entwickelten] neue Vermittlungsangebote, besonders Vorträge, Führungen und Exkursionen“ (Köstering 2016, S. 54; Anpassung: T. W.).

Die Fokussierung auf die Gäste und ihr selbsttätiges Lernen prägte auch die weitere Entwicklung. Nach dem Konzept des „learning by doing“ von John Dewey realisierten die Museen ein umfassendes museumspädagogisches

Begleitprogramm zu den Ausstellungen. Von umfassenden Objekt- und Versuchsbeschreibungen, eigenen Experimentiermöglichkeiten bis hin zu Gruppenführungen und naturwissenschaftlich-technischem Unterricht wurden viele ausdifferenzierte Bildungsangebote geschaffen (vgl. Weiß 2016a ,S. 61).

Während des Nationalsozialismus erfolgte trotz systematischer Gleichschaltung vieler Lebensbereiche diese nicht im Museumswesen. Durch ein Machtvakuum zwischen rivalisierenden Ministerien und Behörden konnten die bestehenden Museen größtenteils selbstständig weiter agieren. Herauszustellen ist jedoch der Deutsche Museumsbund, der sich freiwillig in den Dienst des NS-Regimes stellte und mit seinen unter anderem 570 Heimatmuseen maßgeblich an der Volksbildung durch Museen beteiligt war (vgl. Thiemeyer 2018, S. 72f.). Dazu waren die Museen aber nicht verpflichtet. Sie handelten opportunistisch und bereiteten so dem Nationalsozialismus den Weg (vgl. ebd. S. 76).

Anders als in der NS-Zeit wurden den Museen der DDR nach dem zweiten Weltkrieg eine besondere Form der Bildung zugesprochen. Die Gäste sollten im Sinne des Sozialismus gebildet und erzogen werden. Speziell dafür wurden Gesetze und strikte Vorgaben erarbeitet und so die Museumspädagogik stark eingeschränkt (vgl. Schnee 2016, S. 66). Eine Weiterentwicklung in ihrer Methodik erfuhr sie dabei kaum. Die Hauptaufgabe der Museumspädagogen – im Sprachgebrauch der DDR Führungsassistenten genannt – bestand tatsächlich nur in der Führung von Besucher:innen (vgl. ebd. S. 70).

Anders als in der ehemaligen DDR, „beteiligen sich [seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre] Museen aktiv an der gesellschaftspolitischen Diskussion“ (Keweloh 2016, S. 66; Umstellung: T. W.). Museen sollten Lernorte für alle sein und es den Gästen ermöglichen, sich kritisch mit den gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Die Entwicklung einer mündigen Bevölkerung soll das Museum unterstützen. Da dies nur durch Vermittlung mit museumspädagogischen Personal gelingen kann, werden diese vermehrt hauptberuflich eingestellt, um diese Aufgabe zu bewältigen (vgl. ebd. S. 66). Zudem entwickelte sich das pädagogische Personal allmählich von Einzelkämpfer:innen zu Netzwerker:innen, um die gemachten Erfahrungen bei ihrer Arbeit mit den Gästen weiterzugeben und weiterzuentwickeln (vgl. Weiß 2016b, S. 81f.).

Die Zeit nach der deutschen Wiedervereinigung prägte die Museumslandschaft nachhaltig. Museen waren immer größerer Konkurrenz durch andere Freizeitaktivitäten ausgesetzt und mussten sich durch eine Neuausrichtung auf ihre Gäste definieren. PR-Events, wie etwa die lange Nacht der Museen, wurden daher ins Leben gerufen. Dies führte zwar in der öffentlichen Wahrnehmung zur

Steigerung des Interesses an Angeboten der Museen, doch „Kritiker befürchten, dass die Fokussierung auf die ‚Einschaltquote‘ und Zahlungsbereitschaft der Museumsgäste die ‚Bildung im Sinn von Aufklärung der Bürgerinnen und Bürger‘ vergisst“ (Walz 2016, S. 72). Parallel zur vorgenannten Besucher:innenorientierung wurden neue Besucher:innengruppen durch entsprechende museumpädagogische Konzepte erschlossen. Führungen mit Kleinkindern und Kindergeburtstage im Museum wie auch Angebote für die Generation 60 plus etablierten sich. Auch nehmen die Inklusion und Partizipation von Menschen mit unterschiedlichen Handicaps in Museen immer weiter zu. Wie im vorhergehenden Kapitel betrachtet, spielen die dazu erlassenen Gesetze eine erhebliche Rolle, worauf auch Gisela Weiß hinweist. Denn nicht nur die barrierefreie Anpassung der Ausstellungen, sondern speziell die adressat:innengerechte Vermittlungsarbeit der Museumspädagogik ermöglicht dies und etabliert so die Museen als Bildungsinstitutionen (vgl. Weiß 2016c, S. 87f.).

Mit dem beschriebenen Wandel der Museen vollzog sich parallel auch die Sicht auf das Lernen im Museum selbst, wie es Christian Schrübbers nahelegt. Der anfänglich präferierte instruktive Ansatz, der mit der Vermittlung von Expert:innenwissen und der reinen Aufnahme von Fakten einhergeht, wurde in den 1970er Jahren durch den aktiv entdeckenden Lernansatz verdrängt. Er sah hingegen selbstständiges ungezwungenes Lernen in den Museen vor. Der heute anerkannte konstruktivistische Lernansatz ist auch ein aktiver Prozess, welcher aber durch soziale Interaktion und nicht nur selbstständiges Agieren neues Wissen hervorbringt (vgl. Schrübbers 2013a, S. 164).

Die zuvor aufgezeigte Entwicklung der Museen von Orten, die Dinge und Werte vergangener Zeiten bewahren, hin zu Bildungsinstitutionen, ermöglicht gleichzeitig die Etablierung von Personal, welches sich um die Vermittlung zwischen den ausgestellten Exponaten und den Gästen bemüht. Damit einhergehend entwickelten sich orientierend an den vorherrschenden Lernansätzen ebenfalls museumspädagogische Formate, denn nur durch sie wird es möglich, für die Gäste angepasste Angebote bereitzuhalten.

Als Formate werden dabei in der Museumspädagogik bestimmte äußere Formen bezeichnet, die das Veranstaltungsangebot charakterisieren. Dazu zählen Seminare, Workshops, Formate mit Eventcharakter, Formate der Weiterbildung und Beratung und zu einem sehr großen Teil Museumsführungen (vgl. Nettke 2016, S.176). Aktuelle statistische Daten belegen, dass 82% der Museen der Bundesrepublik Deutschland Führungen in Deutsch und 41% in Fremdsprachen anbieten (vgl. Institut für Museumsforschung 2017, S. 60). Somit zeigt sich deutlich, dass die personale Vermittlung in mündlicher Form noch immer die Arbeit des

museumspädagogischen Personals dominiert und so den Forschungsgegenstand dieser Arbeit begründet. Jedoch ist aber die Führung nach Alfred Czech genau jenes Format, welches durch die Museumspädagogik selbst in Frage gestellt wird (vgl. Czech 2014, S. 225). Eine genauere Betrachtung der Formen von Führungen ist daher notwendig.

Die Klassische Führung gibt in einem bestimmten zeitlichen Umfang einen Überblick über eine Ausstellung und die darin ausgestellten Exponate. Dies geschieht meist durch frontale Vermittlung von Wissen und Werten einer autorisierten Person (vgl. Büro trafo.K 2013, S. 104). Ein kommunikativer Austausch ist dabei oft nicht realisierbar oder auch nicht gewünscht. Grund dafür ist oft die Größe und das fehlende Wissen zur Gästegruppe (vgl. Czech 2014, S. 225f.). Zudem läuft die klassische Museumsführung oft in mobilen und stationären Phasen ab, die durch die Aufgaben des Gehens, Erzählens und Zeigens bestimmt sind. Die Hauptaufgaben des Erzählens und Zeigens liegen dabei beim museumspädagogischen Personal selbst (vgl. Nettke, Harren 2010, S. 60).

Bei deutlich kleineren und homogenen Gruppen wäre auch ein Dialog zwischen vermittelnder Person und Gästen möglich. Dafür wird meist nur ein Rahmen oder Themengebiet durch das museumspädagogische Personal vorgegeben und punktuell durch Informationen ergänzt. Den Dialogverlauf hingegen bestimmen Fragen und Beobachtungen der Teilnehmenden (vgl. Czech 2014, 226). Eine Zwischenform stellt das Führungsgespräch dar. Es besitzt monologische und dialogische Anteile. Dabei erfährt das Format Lenkung durch das museumspädagogische Personal, welches aber durch individuelle Interessen der Gäste abgeändert und beeinflusst werden kann. Die Partizipation der Gäste in einem Führungsgespräch ist dabei essenziell (vgl. ebd., S. 226).

In der museumspädagogischen Arbeit werden die eben erläuterten Vermittlungsformen nicht gleichrangig eingesetzt. Um den anerkannten Lerntheorien zu folgen, wandelt sich ihre Nutzung in der personalen Vermittlung, welche nachfolgend dargelegt wird.

Da die Führung im eben beschriebenen Sinn möglichst allumfassend informieren möchte, werden Exponate aus fachlicher und wissenschaftlicher Sicht durch das museumspädagogische Personal ausgewählt, um diese als „[...] Ausgangspunkt für die Darstellung übergreifender Zusammenhänge [zu] instrumentalisier[en]“ (Czech 2014, S. 227; Auslassung, Einfügung und Anpassung: T.W.). Dabei ist die Informationsdichte und der Abstraktionsgrad meist sehr hoch und erfordert von den beteiligten Gästen ein großes Maß an Aufmerksamkeit und Vorwissen. Jedoch bleibt bei einer monologischen Führung genau das dem Vermittelnden meist

verborgen. Eine adressat:innengerechte Anpassung des Niveaus ist so nicht möglich (vgl. ebd. S. 227f.).

Hingegen beschränkt sich ein Führungsgespräch nach Czech meist auf einzelne Exponate, welche intensiver und durch Fragen geleitet von den Gästen selbst erschlossen werden. Dabei werden die explizit sichtbaren Aspekte der Exponate in den Fokus genommen, um so individuelles Wissen zu konstruieren (vgl. ebd. S. 227). Das Führungsgespräch oder auch der Dialog bieten nach Czech dabei eine Möglichkeit, die Vermittlung spezielle auf die Anforderungen der adressierten Person hin anzupassen. Zudem lassen sich andere Methoden, wie etwa Tanz oder Schauspiel integrieren und so individuelle Lernwege und Zugänge gestalten (vgl. ebd., S. 228f.). Damit zeigt sich, dass Führungsgespräche oder Dialoge gegenüber Führungen das bessere Format der personalen Vermittlung sind und daher bevorzugt durch Mittelspersonen in Museen eingesetzt werden sollen.

Diese Wende in der personalen Vermittlung wird auch in Schrübbers Buch „Moderieren im Museum“ deutlich, der den Wandel weg von der monologischen Führung hin zur dialogischen Moderation aufzeigt (vgl. Schrübbers 2013c, S. 15). Wie auch das Büro trafo.K, Alfred Czech und Tobias Nettke zuvor, beschreibt Schrübbers eine Führung durch ein Museum als ambulanten monologischen Vortrag, der auf einem festen Weg durch das Museum verläuft. Auch wenn durch die viel verwendete Floskel „Wenn Sie Fragen haben, unterbrechen Sie mich ruhig!“ der Schein einer gewissen Offenheit und Besucher:innenorientierung gewahrt wird, wird die Möglichkeit durch die Gäste und Zuhörenden doch meist kaum wahrgenommen. Die Führung bleibt ein Monolog und die Wissensvermittlung, wenn sie überhaupt stattfindet, eher gering (vgl. Schrübbers 2013b, S. 39f.). Schon in Kapitel 2.1.2 wurde dargelegt, dass es in der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft nicht mehr möglich ist, dass jede:r alles wissen kann. Wissen wird geteilt und kommuniziert, um es einander näher zu bringen oder neues Wissen daraus zu generieren. Ausschlaggebend dabei ist die Kommunikation der Teilnehmenden und ihr Vorwissen. Ähnlich ist es auch in der Museumsmoderation.

„Bildung im Museum vollzieht sich in Begegnung und Austausch, in Rezeption und Kommunikation, im Gespräch über eigene und gegenseitige Erfahrungen und Eindrücke über kognitive und emotionale, intellektuelle und sinnliche Kanäle“ (Schrübbers 2013b, S. 40).

Um genau diesen Austausch und Kommunikation in moderierten Museumsgesprächen zu ermöglichen, bedarf es jedoch Trainings und der Einhaltung von „Spielregel“, wie sie Marion Schröder schildert (vgl. Schröder 2013, S. 170). Nachfolgend werden nur wenige dieser Regeln erläutert, um einen Einblick in diese Art der personalen Vermittlung im Museum zu erhalten, die auf die

konstruktivistische Lerntheorie zurückgeht und „[...] sich im Museum als Königsweg an[bietet]“ (Schrübbbers 2013a, S. 165; Auslassung und Umstellung: T. W.).

Wie es der Terminus des moderierten Museumsgesprächs vermuten lässt, steht das museumspädagogische Personal mit seinem Wissen und dem bloßen Transfer dessen nicht im Vordergrund. Schröder sieht in ihnen Fachkräfte, die dazu angehalten sind, fragend die Gespräche der Gäste zu steuern und zu moderieren, sodass sie selbst Einsicht erlangen und sich gemeinsam das Thema erschließen (Regel 2 „fragend steuern“). Dabei ermöglicht es der Einsatz von unterschiedlichen Fragetypen, dass sich für die Teilnehmenden neue Denk- und Gesprächsräume öffnen, wobei auf die genaue Formulierung zu achten ist (Regel 10 „Denk- und Gesprächsräume öffnen“). Als Fachkräfte, die Bezüge zwischen einzelnen Objekten oder deren Verbindung in die Alltagswelt und Gegenwart kennen, helfen sie den Gästen, diese selbst zu entdecken (Regel 16 „Bezüge herstellen“). Dabei müssen sie selbst Ruhe bewahren und auf Antworten warten können, denn die angestoßenen Denkprozesse benötigen Zeit (Regel 18 „warten können“) (vgl. Schröder 2013, S. 170ff.). Die hier ausgewählten Regeln sollen exemplarisch verdeutlichen, welche Merkmale eine zeitgemäße personale Vermittlung von museumspädagogischen Personal aufweisen kann. Dennoch ist nicht jeder Rundgang durch ein Museum, bei welchem den Gästen Fragen gestellt werden, um Gespräche zu initiieren, ein moderiertes Museumsgespräch. Mischformen oder klassisch monologische Führungen sind dabei in der Arbeit von pädagogischem Personal an Museen immer noch zu finden.

Durch die Nachzeichnung der Museumsentwicklung und den einhergehenden Veränderungen in der personalen Vermittlung konnte gezeigt werden, dass Museen sich als Bildungsinstitutionen etabliert haben und die Museumspädagogik Mittel besitzt, diese Bildung zeitgemäß zu ermöglichen. Wie im Eingangszitat von Weiß herausgestellt, sind Museen Orte, die jedem zugänglich sein sollen, um an dem dort ausgestellten und archivierten Kulturgut zu partizipieren. Die dafür bereitgehaltenen Angebote, welche in Kapitel 2.4.2 dargestellt wurden, sind ein Beispiel dafür, dass dieses Ziel immer näher rückt. Im empirischen Teil dieser Arbeit soll nun überprüft werden, mit welchen sprachlichen Mitteln eine Museumspädagogin ihr personales Vermittlungsangebote möglichst barrierefrei und adressat:innengerecht gestaltet, obwohl dies nicht speziell an eines der zuvor beschriebenen Sprachkonzepte angepasst wurde.

3. Methodik der Datenerhebung

Das dritte Kapitel der Arbeit zeichnet die ersten Schritte der empirischen Arbeit nach und gibt Aufschluss über die angewandten Methoden. Dabei wird zu Beginn der Prozess der Datenerhebung nachvollziehbar geschildert und anschließend auf die Transkription des Audiomaterials eingegangen. Schlussendlich werden die Analysekriterien ausgearbeitet, die zur Gesprächsanalyse herangezogen werden.

3.1 Ablauf der Datenerhebung

Die für diese Untersuchung benötigten Daten wurden in zwei Intervallen erhoben, welche in einem zeitlichen Abstand von ca. neun Monaten stattfanden. Der erste Teil der Daten stammt dabei aus dem Service-Learning-Seminar des Sommersemesters 2019 von Professor Lasch „Verständnisorientierte und barrierefreie Kommunikation“. 24 Personen mit unterschiedlichen kognitiven Einschränkungen des Christlichen Sozialwerks Dresden arbeiteten dabei als Co-Forschende in einem partizipativen Forschungsansatz mit einer ähnlichen Anzahl an Studierenden des Seminars zusammen. Sie besuchten aufgeteilt in fünf unterschiedlich große Gruppen die Albrechtsburg Meissen und wurden durch eine Museumspädagogin durch die Räumlichkeiten des Schlosses geführt. Ziel der Rundgänge an den fünf verschiedenen Terminen war es, die Interessen, Barrieren und Verständnisprobleme der Co-Forschenden durch die Aufnahme aller Äußerungen zu erfassen, auszuwerten und aus den gewonnenen Daten einen adressat:innengerechten und verständlichen Audioguide für die besuchten Räume und Objekte der Albrechtsburg Meißen zu erstellen. Zu diesem Zweck wurde jedem Co-Forschenden ein Diktiergerät und den Hals gehängt, um bei der Auswertung die Aussagen, Fragen und Anmerkungen auch den einzelnen Personen zuordnen zu können. Die sprachlichen Äußerungen der Museumspädagogin hingegen wurden nur indirekt durch alle genutzten Geräte aufgezeichnet und liegen so dennoch zur Analyse vor. Die Gesamtdauer des Audiomaterials beläuft sich auf fast 26 Stunden. Bedingt durch die Forschungsfrage, welche nur die adressat:innengerechte Sprache der Museumspädagogin in den Blick nimmt, wird aus den Gesamtdaten nur der erste Rundgang vom 13.05.2019 zur Gesprächsanalyse ausgewählt und dort auch nur eine Aufnahme, in der sie besonders gut zu hören ist. Begründet wird die Wahl des ersten Termins damit, dass davon auszugehen ist, dass die Museumspädagogin bei jedem folgenden Termin auf ähnliche, zuvor bewährte sprachliche Mittel zurückgreift. Dies gilt als nicht gesichert, jedoch wird es zur Reduzierung des Analyseumfangs angenommen. Ein weiterer Grund der Auswahl und die daraus

resultierende Vergleichbarkeit zur zweiten Gruppe ist zudem die Tatsache, dass die Museumspädagogin durch die Leitung des Service-Learning-Seminars dazu aufgefordert wurde, den Rundgang wie ihre sonst üblichen Führungen zu gestalten (vgl. Langholz 2020, S. 39). Das Audiomaterial des Rundgangs für Menschen mit kognitiven Einschränkungen beläuft sich daher auf einen Umfang von einer Stunde und 19 Minuten.

Alle Teilnehmenden des ersten Erhebungszeitpunktes unterschrieben eine Einverständniserklärung, dass die aufgezeichneten Daten zur wissenschaftlichen Verwendung freigegeben sind. Aufgrund des Datenschutzes werden die Namen aller Beteiligten, speziell der der Museumspädagogin, nicht genannt. Alle Einverständniserklärungen können jedoch bei der VERSO-Gruppe Dresden eingesehen werden.

Die Vergleichsdaten stammen aus einem Museumsrundgang vom 28.01.2020, bei der eine sechste Klasse einer Oberschule aus dem Meißener Umland im Rahmen ihrer Projektwoche von derselben Museumspädagogin begleitet wurde und die nachfolgend Vergleichsgruppe genannt wird. Der Weg durch die Albrechtsburg und die dabei exemplarisch besprochenen Exponate sind zu einem Großteil identisch mit dem Weg des zuvor durchgeführten Rundgangs im Rahmen des Service-Learning-Seminars und daher besonders gut vergleichbar. Am zweiten Erhebungstermin wurde nur die Museumspädagogin mit einem Diktiergerät ausgestattet, um ihre Äußerungen aufzunehmen. Dabei entstand eine Audiodatei mit einem Umfang von einer Stunde und 35 Minuten. Die Äußerungen der Vergleichsgruppe wurden zwar durch das Gerät indirekt mit aufgezeichnet, sind aber nicht Hauptbestandteil der Untersuchung. Ebenfalls lassen diese keine Rückschlüsse auf deren Identitäten zu, wodurch Einverständniserklärungen entfallen.

Zur Aufzeichnung der Vergleichsdaten am 28.01.2020 wohnte der Verfasser dem Rundgang bei. In einem vorhergehenden Telefonat und auch noch einmal vor dem Rundgang wurde die Museumspädagogin durch ihn darauf hingewiesen, dass ihre sprachlichen Äußerungen der Forschungsgegenstand sind und eine offene Aufnahme durchgeführt wird. Der Einfluss der Aufnahme gemäß des Beobachterparadoxons nach Labov ist dabei zwar besonders hoch, jedoch wäre keine andere Form möglich gewesen, da nur durch ihre Zustimmung eine erneute Aufzeichnung möglich war. Das tatsächliche Forschungsinteresse und die Forschungsfrage wurden ihr jedoch erst nach der Aufnahme offenbart, um mögliche Anpassungen ihrerseits zu verhindern (vgl. Brinker; Sager 2010, S. 31ff.). Im Rahmen des Service-Learning-Seminars wurde festgelegt, dass nur Tonaufzeichnungen über Diktiergeräte angefertigt werden, um den Co-Forschenden nicht das Gefühl der permanenten Überwachung durch eine Kamera

zu vermitteln und dennoch verwertbare Informationen zu erhalten. Da der Fokus der damaligen Untersuchung primär auf den Interessen und möglichen Verständnisbarrieren der Co-Forschenden lag, ist das gewählte Verfahren ausreichend. Um jedoch auch Mimik und Gestik der Museumspädagogin als Untersuchungsgegenstand einzubeziehen, wären zusätzlich Videoaufzeichnungen vorteilhaft. Da dies aber nur für die zweite Erhebung realisierbar wäre, wurde zu Gunsten der Vergleichbarkeit auf das gleiche Aufzeichnungsverfahren zurückgegriffen.

3.2 Transkription des Audiomaterials

Nach Dürscheid ist Flüchtigkeit ein Merkmal gesprochener Sprache, die eine einfache Analyse wie auch die Kommunikation erschweren können (vgl. Dürscheid 2016, S. 27f.). Um jedoch gesprochene Sprache als Forschungsgegenstand zu fixieren und sie damit überhaupt erst der Wissenschaft zugänglich zu machen, muss sie wieder in eine geschriebene Form überführt werden. Das folgende Kapitel gibt daher einen kurzen Überblick über verschiedene Transkriptionssysteme und zeichnet anschließend den Weg der Transkription der Untersuchung nach.

Durch die Transkription nach definierten Standards ist es möglich, dass verschiedene Forschende auf ein Gespräch zugreifen und es analysieren können, ohne dass ihnen die originale Aufnahme zur Verfügung steht. Sie dient somit als dauerhafte Gesprächskonservierung (vgl. Dittmar 2009, S. 17). Dazu stehen unter anderem die etablierten Systeme wie CA nach Gail Jefferson, HIAT nach Konrad Ehlich und Jochen Rehbein, DIDA des Leibniz-Instituts für deutsche Sprache und GAT nach Selting et al. zur Verfügung (vgl. IQ 2). 2009 wurde zudem GAT durch Selting et al. zu GAT2 ausgebaut, welches für diese Arbeit verwendet wird (vgl. Selting et al. 2009, S. 354).

Bedingt durch die Fragestellung, die wissenschaftliche Disziplin und die vorliegende Art der aufgezeichneten Gespräche ist nicht nur die Auswahl des Transkriptionssystems relevant, sondern auch die Wahl der Detailliertheitsstufe. Diese unterscheiden Selting et al. für GAT2 in Minimal-, Basis-, und Feintranskript. Dabei können die beiden niedrigsten in die jeweils höhere Detailliertheitsstufe überführt werden. Das Minimaltranskript bleibt nur auf der inhaltlichen Ebene des Gesprächs verortet, wohingegen in das Basistranskript weit mehr Informationen einfließen. So können etwa Simultanpassagen, Pausen, Rezeptionssignale, nonverbale Handlungen und Dehnungen eingearbeitet werden. Im Feintranskript finden sich zudem noch detailliertere prosodische Phänomene, wie etwa Akzentuierung und Tonhöhen sprünge. Jedoch obliegt es dem Forschenden die gewählte Detailliertheitsstufe individuell auf seine Forschungsfrage anzupassen (vgl. Mroczynski 2014, S. 55 und Selting et al. 2009, S. 354 - 382).

Aufgrund des Umfangs der Daten wurden vor der Transkription detaillierte Gesprächsinventare beider Untersuchungsgruppen erstellt, welche Zeitangaben, Inhalt der Gesprächsabschnitts und Bemerkungen mit Auffälligkeiten enthalten. Diese dienten zur Selektion aussagekräftiger und repräsentativer Passagen, die nachfolgend transkribiert wurden (vgl. Mroczynski 2014, S. 48ff.). Durch dieses

Verfahren ist ein Volltranskript der aufgezeichneten Gespräche nicht notwendig, jedoch birgt es aber die Gefahr, dass nicht offensichtliche, aber dennoch aussagekräftige Passagen nicht in die weitere Untersuchung einfließen. Als Detailliertheitsstufe wurde ein reduziertes Feintranskript gewählt. In diesem sind Simultanpassagen, Pausen, der Fokusakzent der Intonationsphrase und die Tonhöhenbewegungen am Ende der Intonationsphrase festgehalten. Die selektierten Passagen wurden abschließend mit dem kostenfreien Programm EXMARaLDA transkribiert, da durch das Programm ein sehr guter Überblick über die bearbeiteten Passagen möglich ist und diese anschließend mit wenig Aufwand in die Arbeit übernommen werden können.

3.3 Gesprächsanalyse

Den strukturierenden Rahmen der empirischen Untersuchung bildet die Gesprächsanalyse, die sich als linguistische Teildisziplin dem dialogisch sprachlichen Handeln verpflichtet hat. Mit ihrer Hilfe wird dabei das aufgezeichnete und transkribierte Audiomaterial untersucht, um die sprachliche Anpassung der Museumspädagogin an ihren Adressat:innenkreis zu dokumentieren. Das damit verfolgte Ziel der Arbeit weicht jedoch vom eigentlichen Ziel einer Gesprächsanalyse ab, die primär den Sinn der einzelnen Gesprächsbeiträge zu rekonstruieren und aufzuzeigen versucht (vgl. Brinker, Sager 2010, S.116). Dennoch sind es die gesprächsstrukturierenden Einheiten der Gesprächsanalyse, die diese systematische Untersuchung erst ermöglichen und nachfolgend nachgezeichnet werden.

Grundlegen sind dazu die thematischen Gesprächsabschnitte zu nennen, denn diese Beobachtungseinheiten sind es, in denen die Gesprächspartner:innen ein festes Thema sprachlich bearbeiten. Die Abschnitte geben damit den Rahmen für die darin artikulierten Gesprächsschritte vor (vgl. ebd., S. 99). Ein Gesprächsschritt ist dabei die kleinste Einheit eines Dialogs, die die Teilnehmenden realisieren können. Er kann durch Hörersignale wie „ja“ oder „hm“ begleitet werden und bildet den Ausgangspunkt jeder Analyse (vgl. ebd., S. 58f.). Primär werden eben diese Gesprächsschritte der Museumspädagogin untersucht sowie die Anpassung ihrer Sprache nach dem Prinzip der Adressat:innenorientierung. Denn Kommunikation kann wie im Kapitel 2.1.1 dargelegt nur gelingen, wenn eine Orientierung und Anpassung an den jeweiligen Beteiligten erfolgt.

Damit die sprachlichen Anpassungen der Museumspädagogin im Anschluss an die Gesprächsanalyse der beiden Untersuchungsgruppen vergleichbar sind, werden einheitliche Analysekriterien festgelegt, die systematisch in den Führungsgesprächen vom 13.05.2019 und 28.01.2020 untersucht werden. Diese entwickelten sich bei der Erarbeitung der Gesprächsinventare, welche durch mehrfaches detailliertes Hören beider Audioaufzeichnungen gewonnen wurden. Das Regelwerk der Leichten Sprache, sowie die Empfehlungen der verständnisorientierten Sprache nach VERSO wurden dazu als Orientierung herangezogen, um ihre Vorgaben für barrierefreie Texte auf mündliche Kommunikation abzuleiten. Die vier nachfolgend beschriebenen Analysekriterien bilden daher das Gerüst der gesprächsanalytischen Untersuchung.

Prosodische Segmentierung

Die deutsche Sprache ist für ihre Möglichkeit bekannt, eine Vielzahl an Wörtern aneinanderzureihen und damit schwer verständliche Komposita zu bilden.

Komposita, die aus mehr als drei Gliedern bestehen, sind dabei keine Seltenheit und können nichtmuttersprachlichen Personen wie auch die geübte muttersprachliche Leserschaft vor Verständnisprobleme stellen. Aber auch für Menschen, die auf schriftliche barrierefreie Kommunikationsangebote angewiesen sind, stellen Komposita eine besondere Hürde dar. Unter anderem sieht das Regelwerk der Leichten Sprache zur besseren Lesbarkeit von Komposita vor, diese durch Bindestriche zu segmentieren (vgl. Netzwerk Leichte Sprache o.D., S. 6). Die strikte Einhaltung dieser Regel wird jedoch durch die Untersuchungen von Düver und Lasch angezweifelt, was sich in den Empfehlungen der verständnisorientierten Sprache nach VERSO widerspiegelt. Diese sehen eine Segmentierung erst ab viersilbigen Komposita vor (vgl. Lasch 2019, S. 82). Dennoch stellt die Segmentierung von Komposita eine Möglichkeit dar, Kommunikation verständlicher zu gestalten. Dass dies nicht nur in schriftlicher, sondern auch in mündlicher adressatengerechter Kommunikation vorzufinden ist, soll der Nachweis prosodischer Segmentierungen zeigen.

Lexikalische Explikation

Fremd- oder Fachwörter bilden nur einen Teil des Wortschatzes der gelegentlich Anlass gibt, dass bei deren Unkenntnis auch eine geübte Leserschaft ins Stocken geraten kann und dadurch die Verständlichkeit eines Textes minimiert wird. Diesem Problem begegnen auf Verständnis optimierte Sprachkonzepte jedoch unterschiedlich.

Damit barrierefreie Texte auf der Wortebene leicht verständlich sind, sieht das Regelwerk der Leichten Sprache vor, dass nur leichte Worte anstatt schwerer verwendet und auf Fremd- oder Fachwörter gänzlich verzichtet wird. Ist es jedoch nicht möglich, gilt es sie in Leichte-Sprache-Texten zu erklären. Ebenfalls schreibt das Regelwerk vor, keine Synonyme zu verwenden (vgl. Netzwerk Leichte Sprache o.D., S. 4f.).

Die Empfehlungen nach VERSO sind im Vergleich konkreter und nicht so restriktiv. Sie sehen besonders Anachronismen und Lehnwörter als erklärungsbedürftig an und schließen lexikalische Variabilität nicht aus (vgl. Lasch 2019, S. 82).

Dass Verständnisprobleme auf der Wortebene jedoch nicht nur in Texten, sondern auch in der mündlichen Sprache vorzufinden sind und diesen durch Explikationen entgegengewirkt werden kann, soll ihr Nachweis verdeutlichen.

Lexikalische Wiederholung

Ein markantes Merkmal gesprochener Sprache ist ihre Flüchtigkeit, die im Gegensatz zu einem geschriebenen Text nicht ermöglicht, einen Textabschnitt oder in Anlehnung an die Gesprächslinguistik, einen Gesprächsbeitrag ein weiteres Mal zu rezipieren (vgl. Kapitel 2.1.1). Daher ist die lexikalische Wiederholung eine Möglichkeit, Gesagtes erneut ins Gedächtnis zu rufen und so den Zuhörenden das

Verständnis zu erleichtern. Die lexikalische Wiederholung wird aus diesem Grund als Analysekriterium herangezogen, um die sprachliche Anpassung nachzuweisen.

Sprachstrukturelle Beobachtungen

Wie im Kapitel 2.4 erläutert, gibt es unterschiedliche personale Vermittlungsformen in der Museumspädagogik, die wiederum einen erheblichen Einfluss auf die Sprache des pädagogischen Personals an Museen haben. Eine monologisch abgehaltene Führung ohne Beteiligung der Zuhörer:innen kommt daher größtenteils ohne die Nutzung von Fragen aus. Das Führungsgespräch mit monologischen wie dialogischen Phasen hingegen benötigt Fragen, um zwischen diesen Phasen zu wechseln und die Gäste in den Vermittlungsprozess einzubeziehen.

Die Art der aufgezeichneten personalen Vermittlungen der Museumspädagogin in der Albrechtsburg Meissen stellt ein Führungsgespräch mit sehr markanten monologischen Anteilen dar. Daher rücken ihre Fragen in den Fokus, mit denen sie versucht, ihre Zuhörer:innen einzubeziehen. Durch die detaillierte Betrachtung ihrer Fragen zeigt sich eine sprachstrukturelle Auffälligkeit, die als Anpassungen an ihren Adressat:innenkreis angesehen werden kann. Die Auffälligkeit offenbart sich dabei durch Fragesätze, die mit einem vorangestellten oder angehängten konditionalen Nebensatz, eingeleitet mit der Konjunktion *wenn*, vorgefunden wurden. Der detaillierte Nachweis dieser Beobachtung geht damit als viertes und abschließendes Kriterium in die Untersuchung barrierefreier mündlicher Sprache ein.

4. Datenanalyse

Wie es im theoretischen Teil der Arbeit herausgestellt wurde, gelingt Kommunikation nicht immer. Grund dafür sind etwa unterschiedliche Vorwissensbestände, welche zuerst gegenseitig identifiziert werden müssen, um auf diesen Common Ground neues Wissen aufbauen zu können. Ist dies erst einmal geschehen, benötigt es weiteren erheblichen Aufwand, die Kommunikation gelingen zu lassen. Denn soll Kommunikation verständlich sein, muss sie an die jeweiligen Kommunikationspartner angepasst werden. Diese Adressierung oder auch Adressat:innenorientierung ist es, die im Laufe der Kommunikation einen Großteil der Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner:innen benötigt (vgl. Kapitel 2.1.1).

In der nachfolgenden Analyse soll nun aufgezeigt werden, wie sich eine Museumspädagogin sprachlich an ihre Adressat:innen anpasst, denn es wird erstens angenommen, dass sie die Kommunikation gelingen lassen möchte und zweitens die Intention verfolgt, Wissen an die Museumsgäste zu vermitteln. Mit der Untersuchung wird jedoch nicht das Ziel verfolgt eine umfassende und erschöpfende Analyse vorzulegen, sondern beispielhaft die in Kapitel 3.3 vorgestellten Analysekriterien nachzuweisen, die in den aufgezeichneten Daten vorgefunden wurden. Der abschließende Vergleich soll zudem die aufgestellte Hypothese: „Je geringer die vermutete sprachliche und kognitive Kompetenz der Museumsbesucher ist, desto größer ist die sprachliche Anpassung der Museumspädagogin.“ belegen oder widerlegen.

4.1 Gesprächsanalyse eines Führungsgesprächs mit kognitiv beeinträchtigten Personen

Anpassung an den Adressat:innenkreis durch prosodische Segmentierung

[2]

3 [02:34.4]	4 [02:39.8]
MP [v] mit einer treppe ähh (---) wie es im SCHLOSS üblich ist die sich so nach oben windet; wie HEISST denn so ne	

[3]

	5 [02:41.8]	6 [02:42.9]	7 [02:44.1]	8 [02:47.2]
MP [v]	treppe, und unsere wendeltreppe die hat noch einen besonderen NAMen, ähh (--) die			
Sprecher_1 [v]	wendeltreppe			
Sprecher_2 [v]	wendeltreppe			

[4]

9 [02:50.1]	10 [02:55.6]
MP [v] ist aus STEIN (unverständlich) gebaut, nicht aus holz und sie nennt sich KLEIner (-) wendel (-) stein; (1.8)	

[5]

11 [02:58.5]	12 [02:58.9]	13 [03:00.9]	14 [03:01.4]	15 [03:03.1]
MP [v]	toller Name=ne? hat ihre treppe zu hause einen NAMen?		gut aber bei uns im SCHLOSS; KLEIner	
Sprecher_2 [v]	ja		nein	

[6]

16 [03:06.3]	17 [03:09.7]	18 [05:26.5]
MP [v] wendelstein und die gehen wir jetzt nach oben, war FRÜher der eingang für die dienstleute; das ist		

Die ausgewählte Transkriptionsausschnitt entstammt dem ersten thematischen Abschnitt, den die Museumspädagogin nach ihrer Begrüßung und Vorstellung an die Co-Forschenden richtet. Der gesamte Abschnitt erstreckt sich dabei von Minuten 2:28 bis 3:10 und widmet sich einer architektonischen Besonderheit der Albrechtsburg, dem kleinen Wendelstein. Diese auffällig aus Sandstein gefertigte Wendeltreppe ist es, die als Ausgangspunkt für die Erläuterungen der Museumspädagogin dient.

Zu diesem Zeitpunkt der Führung sind die sprachlichen wie auch die kognitiven Fähigkeiten der Co-Forschenden der Museumspädagogin weitgehend unbekannt. Zuvor begrüßte und befragte sie Professor Lasch nur zu ihren Namen und Alter, welches die ersten aufgezeichneten sprachlichen Äußerungen der Untersuchungsgruppe darstellen und aus denen sich die Museumspädagogin einen ersten Eindruck verschaffen konnte. Ihr personales Wissen über ihre Besucher beruht daher überwiegend auf Vermutungen und Vorannahmen. In Zeile zwei und drei lassen die angehängten Verzögerungssignale „ähh“ mit nachfolgender Pause an ihren Gesprächsschritt daher die Vermutung zu, dass die Museumspädagogin zu diesem Zeitpunkt selbst noch kein Wissen über das Vorwissen der Gruppe besitzt, auf das sie ihre Führung aufbauen kann. Daher kann ihre erste Frage an die Co-Forschenden „wie HEISST denn so ne treppe,“ in Zeile zwei und drei als erste Überprüfung des Vorwissensbestandes angesehen werden. Ihre Frage in Kombination mit den vorgefundenen Verzögerungssignalen deutet

darauf hin, dass sie Verständnisprobleme bei der bloßen Nennung des Eigennamens der Wendeltreppe annimmt. Um diesem Problem vorzubeugen, setzt sie die Erläuterung zur baulichen Beschaffenheit „aus STEIN“ und „nicht aus holz“ noch vor den Eigennamen selbst. Aber auch danach nennt sie den Eigennamen nicht nur, sondern passt ihre Sprechweise den von ihr vermuteten kognitiven Leistungen ihrer Kommunikationspartner:innen an. Sie segmentiert das zweiteilige Kompositum „wendel (-) stein;“ durch das Einfügen einer mindestens 0,2 bis 0,5 Sekunden langen Pause. Ihr Fokusakzent liegt dabei auf dem vorangestellten Adjektiv „KLEIner“, welches wiederum durch eine ebenso lange Pause vom Kompositum abgetrennt ist und so den Höreindruck erweckt, dass es sich um drei alleinstehende syntaktische Wörter handelt. Dennoch besteht zwischen dem Adjektiv „KLEIner“ und dem Kompositum eine feste Verbindung, da nur so der kleine und große Wendelstein verwechslungsfrei voneinander unterschieden werden können.

Eine nachfolgende Pause von 1,8 Sekunden gibt den Co-Forschenden die Möglichkeiten, das neu vermittelte Wissen um den Eigennamen der Wendeltreppe zu verarbeiten. Die wiederholte Nennung des Kompositums in Zeile sechs erfolgt nicht mehr prosodisch segmentiert, da die Museumspädagogin wahrscheinlich davon ausgeht, dass ihre vorhergehende sprachliche Anpassung ausreichend war, um sie kognitiv zu verarbeiten.

[41]

	157 [14:30.1] 158 [14:33.0] 159 [14:34.1] 160 [14:35.2]	161 [14:37.5]
MP [v]	(2.4) ein(---) bo (---) vier bögen haben wir oben, (---) und deswegen heißen die FENster? (---)	
Sprecher_1 [v]	(--) gen	
Sprecher_2 [v]	runter	

[42]

	163 [14:42.8]	164 [14:43.9]	165 [14:47.2]	166 [14:48.2]	167 [14:49.2]
MP [v]	ich zeige es mal mit meinen HÄNden? das ist der VORhang, (---) VORhang (1.5) bogen (---) fenster;				
Sprecher_1 [v]	bogen				

[43]

	168 [14:49.3]	169 [14:50.1]	170 [14:50.2]	171 [14:51.3]	172 [14:56.2]
MP [v]	(---) ok? (2.5) wir haben zu hause KEIN vorhangbogenfenster; (-) wir WOHNen auch nicht				
Sprecher 1 [v]	ah fenster				

[44]

	173 [14:58.4] 174 [15:54.0]	175 [15:56.4] 176 [15:57.4]
MP [v]	in einem schloss;=ne, aber der hat noch einen zusätzlichen NAMen bekommen; (-) otTO?	
Sprecher_1 [v]	reich	

Im weiteren Verlauf der aufgezeichneten Führung findet sich ebenfalls ein thematischer Abschnitt, in der eine weitere architektonische Besonderheit der Albrechtsburg behandelt wird. Der gesamte Gesprächsabschnitt erstreckt sich dabei von Minute 12:50 bis 15:00 und die Museumspädagogin lenkt darin die Aufmerksamkeit der Co-Forschenden auf die besonders ausgestalteten Fenster der Albrechtsburg Meißen. Diese besitzen bedingt durch ihre Bauform ebenfalls einen Eigennamen und heißen Vorhangbogenfenster. Wie beim Wendelstein im vorhergehenden Transkriptionsausschnitt, so birgt mit großer Wahrscheinlichkeit

aus Sicht der Museumspädagogin auch dieses dreigliedrige Kompositum Verständnisprobleme. Durch ihre personale Vermittlungsarbeit, die sich einem Führungsgespräch annähert, ist sie in der Lage durch Fragen das Vorwissen sowie die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Co-Forschenden besser einzuschätzen. Aus diesem Grund positioniert sie die gemeinsame Erarbeitung und Erläuterung der einzelnen Bestandteile des Kompositums wahrscheinlich wieder vor die Nennung des Eigennamens (siehe Anhang 2 Zeile 35 bis 41). Die Nennung erfolgt ebenfalls mit deutlicher prosodischer Segmentierung, wobei zwischen dem ersten Glied „VORhang,“ und dem zweiten Glied „bogen“ in Zeile 42 eine markante Pause von 1,5 Sekunden nachgewiesen werden kann. Zwischen zweitem und drittem Glied ist die nachgewiesene Pause nur noch mindestens 0,8 Sekunden lang. Die Museumspädagogin animiert so die Co-Forschenden den Eigennamen durch Zusammenfügen der einzelnen Teile des Kompositums mit ihr auszusprechen, was nur durch die vorhergehende gemeinsame Erarbeitung möglich ist. In Zeile 42 und 43 ist dies durch die verzögerte Artikulation von „bogen“ und „ah fenster“ durch Sprecher_1 zu beobachten. Sie können als Hörersignale gewertete werden, da Sprecher_1 damit keinen Sprecherwechsel herbeiführen möchte.

Die daran anschließenden Äußerungen der Museumspädagogin bei Minute 14:50 stellen zwar keinen neuen Gesprächsschritt dar, jedoch besitzt ihr Gesprächsbeitrag eine andere Funktion. Die Rückfrage „ok?“ fungiert als Verständniskontrolle und dient zur Absicherung des zuvor vermittelten Wissens. An sie schließt sich eine Pause von 2,5 Sekunden an, welche wie im Transkriptionsausschnitt zuvor den Co-Forschenden die Möglichkeit gibt, das neue Wissen zu verarbeiten und gegebenenfalls Missverständnisse oder Rückfragen zu äußern. Ebenfalls wiederholt die Museumspädagogin das Kompositum ab Minute 14:45, separiert es jedoch nicht mehr, da auf ihre Verständniskontrolle mit anschließender langer Pause keine Reaktion der Co-Forschenden folgt. Vermutlich schätzt sie auch hier ihre sprachliche Anpassung als ausreichend ein, um möglichen Verständnisbarrieren entgegengewirkt zu haben.

Beide Beispiele zeigen dabei deutliche Gemeinsamkeit. Die prosodische Segmentierung wird durch die Museumspädagogin jeweils bei Eigennamen baulicher Merkmale der Albrechtsburg genutzt, wobei die einzelnen Glieder der Komposita auf die äußere Gestalt dieser referieren. Sie werden vollständig durch mindestens 0,2 beziehungsweise 0,8 Sekunden lange Pausen getrennt. Durch die prosodische Segmentierung ist der Abgleich der jeweiligen Teile der Komposita mit den vor Ort zu sehenden Begebenheiten für die Co-Forschenden möglich, was eventuell zusätzlich das Verständnis unterstützt. Ob durch diese sprachliche Anpassung tatsächlich Verständnisbarrieren minimiert wurden, lässt sich nur durch weitere Forschungsarbeit ermitteln.

Anpassung an den Adressat:innenkreis durch lexikalische Explikation

[81]

	317 [53:17.1] 318 [53:17.5] 319 [55:56.0]	320 [55:57.7]	321 [56:00.4]
MP [v]	ja,	sieht das hier drin SCHÖN aus?	renoviert gut ok;
Sprecher_1 [v]	(-- hier wird gerade renoVIERT;		

[82]

	322 [56:02.9] 323 [56:04.6]	324 [56:05.4] 325 [56:05.5] 326 [56:05.7]
MP [v]	((schmunzelt)) wir sagen RES:tau:riert	und ihr seht dort (---) ihr seht dort eine RESTau (-)
Sprecher_1 [v]	riert	

[83]

	327 [56:11.0]
MP [v]	ratorin, (1.9) und wenn man genau guckt (.) die bilder die haben (-- manchmal so weiße FELCKen;=ne, hier

[84]

	329 [56:19.6] 330 [56:20.2]	331 [56:21.2]	332 [56:22.8]
MP [v]	zum BEIspiel,	das heißt, die FAR:be ist abgegangen; und das wird wieder res:tauriert wieder SCHÖN	
Sprecher_1 [v]	hm		

[85]

	333 [56:25.9] 334 [56:26.4]	335 [56:29.2] 336 [56:30.2]
MP [v]	gemacht;	und deswegen sind hier die ganzen geRÜSte ringsrum, eigentlich (-) ist der raum

[86]

	337 [56:34.7]
MP [v]	nämlich unser richtiges (.) HOCHzeitszimmer; (1.2) und das soll wieder SCHICK gemacht werden;=ne, (-)

[87]

	339 [56:39.3] 340 [57:49.0]
MP [v]	alles wieder SCHÖN; wer hat denn da geSAGT das die zwei heiraten sollen (---) wenn die sich vorher

Der hier ausgewählte Transkriptionsausschnitt von Minute 55:56 bis 56:37 entspricht eines gesamten thematischen Gesprächsabschnitts, welche zum Ende der Führung durch die Albrechtsburg Meissen aufgezeichnet wurde. Die Museumspädagogin hat bis dahin durch ihr Führungsgespräch einen immer präzisieren Eindruck der kognitiven sowie sprachlichen Kompetenzen der Co-Forschenden erhalten und eröffnet den ausgewählten Abschnitt mit einer geschlossenen Frage „sieht das hier drin SCHÖN aus?“. Sie erhält darauf hin nicht die von ihr erwartete Antwort in Form von *ja* oder *nein*, sondern wird mit einer Aussage von Sprecher_1 konfrontiert. Dieser behauptet „hier wird gerade renoVIERT;“. Ob Sprecher_1 dabei nur das ihm bekannte syntaktische Wort „renoviert“ verwendet oder sich nur verspricht, jedoch „restauriert“ meint, ist nicht nachzuvollziehen, zeigt aber ein entsprechendes Vorwissen. Die Museumspädagogin nimmt mit einem Schmunzeln bei Minute 56:00 die Antwort zur Kenntnis und scheint es möglicherweise dabei belassen zu wollen, entscheidet sich aber dagegen. In ihrem folgenden Gesprächsbeitrag korrigiert sie zuerst durch den Gesprächsschritt „wir sagen RES:(.)tau:riert“ die Aussage von Sprecher_1. Das syntaktische Wort „restauriert“ wird dabei überdeutlich durch Dehnung der einzelnen Silben betont und durch den Fokusakzent in den Fokus genommen und als neu zu vermittelndes oder berichtiges Wissen markiert. Anschließend expliziert sie am Beispiel der abgeblätternen Farbe der Wandgemälde was

„restauriert“ bedeutet. Diese Explikation erfolgt aber nur sehr vereinfacht ab Minute 56:22. In ihrem Gesprächsschritt verwendet sie dazu „wieder SCHÖN gemacht;“ als Synonym für das zuvor genannte „restauriert“. Die eigentliche Wortbedeutung der Wiederherstellung übergeht die Museumspädagogin dabei, da sie wahrscheinlich weiteren Verstehensproblemen vorbeugen möchte. Der Endzustand der Wandgemälde, die nach der Restaurierung „wieder SCHICK“ beziehungsweise „wieder SCHÖN;“ sind, scheint für sie als Explikation ausreichend, was die wiederholte Nennung ab Minute 56:34 belegt. Die Anpassung an das vermutete sprachliche Wissen der Co-Forschenden bleibt damit sehr oberflächlich, ist aber dennoch als sprachliche Anpassung zu werten.

[57]

	231 [20:40.0]	232 [20:41.5] 233 [20:45.2]	234 [20:48.5]	235 [20:50.8]	236 [20:51.0]	237 [20:51.7]
MP [v]	ein NETter herrscher;	friedrich der STREITbare hm,	das DENKT man;			
Sprecher_1 [v]			der hat immer STREIT gesucht	hm		
Sprecher_2 [v]						

[58]

	238 [20:52.3]	239 [20:54.6]	240 [20:57.0] 241 [20:57.0]
MP [v]	aber wenn wir den FRIEDrich uns mal angucken? das ist richtig ein toller RITter stimmt's?		
Sprecher_1 [v]			hm

[59]

	242 [20:58.0]
MP [v]	und wenn der der streitbare heißt hängt das damit zusammen (.) das die armee früher die STREIT (--) macht

[60]

	243 [21:05.4] 244 [21:05.5]	245 [21:08.0]	246 [21:08.4] 247 [21:08.8]
MP [v]	hieß; (---) und der war ein GANZ mutiger;	und da bekam er später den namen der	
Sprecher_1 [v]		hm	

[61]

	248 [21:11.8] 249 [21:11.8]	250 [21:15.8] 251 [21:24.1]
MP [v]	STREITbare; (--) weil er so tapfer war und für seinen KÖNIG gekämpft hat;	
Sprecher_1 [v]		ein strenger

Dieser Transkriptionsausschnitt entstammt einem thematischen Abschnitt, der mit mehreren aufeinanderfolgenden Abschnitten eine Einheit bildet. Die Museumspädagogin stellt darin mehrere sächsische Herrscher mit ihren Beinamen vor und fragt nach der Bedeutung dieser Namen. In diesem Abschnitt von Minute 20:45 bis 21:18 steht Friedrich der Streitbare im Mittelpunkt ihrer Erläuterung. Durch die vorangegangenen Fragen zu anderen Herrschern nehmen die Co-Forschenden den Gesprächsschritt der Museumspädagogin, in dem der Namen des Herrschers mit angehängtem „hm,“ und steigender Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrase artikuliert wird, als Frage war. Sprecher_1 ergreift daraufhin die Sprecherrolle und formuliert seine vermutete Bedeutung des Beinamens durch seinen Gesprächsschritt „der hat immer STREIT gesucht“. Diese Vermutung wird jedoch durch die Museumspädagogin nicht bestätigt und sie lenkt durch ihre Fragen ab Minute 20:52 die Aufmerksamkeit deutlicher auf das Wandgemälde, welches einen Ritter in Rüstung zeigt (vgl. IQ 20). Da daraufhin keine weiteren Vermutungen der Co-Forschenden geäußert werden, expliziert sie

die Herkunft des Beinamens. In ihrem Gesprächsschritt ab Minute 20:58 setzt die Museumspädagogin das syntaktische Wort „armee“ als Vorwissen voraus, welches heute die gleiche Semantik trägt wie das früher verwendete syntaktische Wort „STREIT (—) macht“ und daher als Synonym verstanden werden soll. Zudem segmentiert sie das Kompositum prosodisch und legt den Fokusakzent auf die erste Silbe, um auch dadurch die Herkunft des Beinamens vom anachronistisch genutzten Begriff „Streitmacht“ zu verdeutlichen. Aber erst durch ihre letzte Äußerung, dass Friedrich der Streitbare „für seinen KÖNIG gekämpft hat;“ und dadurch seinen Beinamen erhielt, vervollständigt sich die Explikation. Denn nur durch das Wissen um Friedrichs Kampferfahrung und der früheren Bezeichnung der Armee als Streitmacht, erschließt sich für die Co-Forschenden die Bedeutung des Beinamens „der Streitbare“ und dem dazu betrachteten Wandbild.

Die lexikalische Explikation des Wortes Streitmacht, welches für die Co-Forschenden als anachronistisch angesehen werden kann, ist eine weitere sprachliche Anpassung der Museumspädagogin an ihre Adressat:innen, die nach den Empfehlungen von VERSO auch für die mündliche Kommunikation als sinnvoll erachtet werden kann.

Anpassung an den Adressat:innenkreis durch lexikalische Wiederholung

[4]

9 [02:50.1]	10 [02:55.6]
MP [v] ist aus STEIN (unverständlich) gebaut, nicht aus holz und sie nennt sich KLEIner (-) wendel (-) stein; (1.8)	

[5]

11 [02:58.5]	12 [02:58.9]	13 [03:00.9]	14 [03:01.4]	15 [03:03.1]
MP [v]	toller Name=ne? hat ihre treppe zu hause einen NAMen?	gut aber bei uns im SCHLOSS; KLEIner		
Sprecher_2 [v]	ja	nein		

[6]

16 [03:06.3]	17 [03:09.7]	18 [05:26.5]
MP [v] wendelstein und die gehen wir jetzt nach oben, war FRÜher der eingang für die dienstleute; das ist		

Der erneut als Nachweis herangezogene Transkriptionsausschnitt stammt dabei aus dem Abschnitt von Minuten 2:28 bis 3:10, in der die prosodische Segmentierung des Kompositums „Wendelstein“ näher untersucht wurde. Er kann aber ebenfalls als Nachweis der lexikalischen Wiederholung genutzt werden, da die Museumspädagogin das neu vermittelte Kompositum „Wendelstein“ den Co-Forschenden nicht nur einmal prosodisch segmentiert präsentiert. Nur wenige Sätze nach der ersten Artikulation wiederholt sie das Kompositum bei Minute 3:03 und fügt im weiteren Verlauf ihres Gesprächsschrittes noch eine Information hinzu. Durch die Artikulation von „war FRÜher der eingang für die dienstleute;“ erhalten die Co-Forschenden ein weiteres Merkmal, was den kleinen Wendelstein zwar nicht architektonisch, sondern im Kontext der Albrechtsburg Meissen näherbeschreibt.

[68]

270 [25:04.2]	271 [39:02.4]
MP [v] tja das war ne ne KAIs(er)stochter die er da so geheiratet hat; der klein kreis hier ist der kleine	

[69]

272 [39:07.3]	273 [40:19.1]
MP [v] wendelstein die TREPpe die wir hochgegangen sind; da sieht man einem unterm BALdachin so heißt	

Doch bei dieser Wiederholung bleibt es nicht. In einem weiteren Gesprächsabschnitt von Minute 38:23 bis 40:18, in der die Standfigur von Herzog Albrecht den thematischen Rahmen bildet, wird der „wendelstein“ ein weiteres Mal von der Museumspädagogin erwähnt und als Treppe bezeichnet, „die wir hochgegangen sind;“. Die erneute Wiederholung ruft somit nicht nur den Namen der Wendeltreppe in Erinnerung, sondern verknüpft sie mit der selbst vollzogenen Tätigkeit des Hochgehens und ermöglicht so ein wahrscheinlich besseres Behalten des neuen Wissens um den Wendelstein.

[13]

44 [07:10.2]	45 [07:12.2]
MP [v] ein ganz besonderer RITter, (---) er SCHWÖ:RT, er verspricht (---) seinem könig (--) der übrigens HEINrich	

[14]

46 [07:18.0]	47 [07:19.4]	48 [07:24.0]	49 [07:24.3]
MP [v]	heißt, (--) auf diese burg die hier gebaut werden soll (--) AUFzupassen, (2.0) wer weiß denn		
Sprecher_1 [v]	heinrich		

[17]

57 [07:47.4]	58 [07:52.6]
MP [v] geht mit seinen rittern WEIter, und dieser (---) ritter (---) SCHWÖ:RT jetzt seinem könig, ich verSPREChE dir	

[18]

59 [07:55.2]	60 [07:59.1]	61 [08:01.2]
MP [v] könig heinrich; auf die burg (---) an der elbe (.) AUFZupassen; (---) wenn DU nicht da bist; (---) verSTANden?		

Ein weiterer Nachweis für die lexikalische Wiederholung findet sich im Gesprächsabschnitt von Minute 6:29 bis 8:25, in der das Wandgemälde zur Gründung der Albrechtsburg den thematischen Rahmen bildet. Dort zu sehen ist ein kniender Ritter, der die Hand zum Schwur hebt (vgl. IQ 21). Seine Tätigkeit ist Anlass für eine Erläuterung der Museumspädagogin, da sie auf ihre Frage „und und was MACHT er da“ (siehe Anhang 2 Zeile 11) nicht die richtige Antwort erhält. Ihre Korrektur „er SCHWÖ:RT,“ mit nachfolgender lexikalischer Explikation durch das synonym verwendete „er verspricht:“ ist die erste Nennung der korrekten Tätigkeit des betrachteten Ritters. Doch auch dies wird durch die Museumspädagogin erneut realisiert, um den Co-Forschenden die Möglichkeit zu geben, es kognitiv zu verarbeiten. Dabei wiederholt sie nicht nur die korrekte Bezeichnung der Tätigkeit „und dieser (—) Ritter (—)SCHWÖ:RT jetzt seinem könig,“, sondern fügt auch die lexikalische Explikation in Form einer fiktiven direkten Rede daran an. Die so realisierte Wiederholung zeigt damit eine sprachliche Anpassung der Museumspädagogin an die vermutete sprachliche sowie kognitive Kompetenz der Co-Forschenden, da sie abschließend mit „verSTANden?“ noch nach etwaigen bestehenden Verständnisbarrieren fragt.

Sprachstrukturelle Beobachtungen

[44]

	174 [14:58.4]	175 [15:54.0]	176 [15:56.4]	177 [15:57.4]
MP [v]	in einem schloss =ne, aber der hat noch einen zusätzlichen NAMen bekommen; (-) otTO?			
Sprecher_1 [v]	reich			

[45]

	178 [15:58.7]	179 [15:59.4]	180 [16:00.2]	181 [16:03.4]	182 [16:04.8]
MP [v]	der,	reiche; (--) und was beDEUtet das wenn der otto der reiche heißt?			der ist ganz
Sprecher_1 [v]	reiche				
Sprecher_2 [v]	(--) das er reich ist				

Das Wandbild des Markgrafen Otto des Reichen steht von Minute 15:01 bis 16:21 im Mittelpunkt der Ausführungen der Museumspädagogin. Der ausgewählte Transkriptionsausschnitt entstammt diesen Gesprächsabschnitten, in der sie durch Beteiligung der Co-Forschenden die Bedeutung der Beinamen der Herrscher herausarbeiten möchte.

Der als Frage wahrgenommene Gesprächsschritt der Museumspädagogin „otTO“ bei Minute 15:56 veranlasst die Co-Forschenden, den vorher nicht genannten Beinamen zu lesen und zu artikulieren. Da dies korrekt war, fügt sie unmittelbar die Frage nach der Bedeutung des Beinamens durch „und was beDEUtet das wenn der Otto der reiche heißt?“ an. Dieser Interrogativsatz besteht dabei aus einem Hauptsatz und einem angehängten Nebensatz. Die dabei von der Museumspädagogin verwendete Konjunktion „wenn“, leitet den konditionalen Nebensatz ein, der ihre Frage deutlicher und präziser werden lässt. Ohne den angehängten konditionalen Nebensatz wäre ihre Frage ebenfalls möglich gewesen, wobei diese eine höhere kognitive sowie sprachliche Kompetenz der Co-Forschenden gefordert hätte. Das tatsächlich verwendete Satzgefüge unterstützt jedoch und stellt damit eine verständliche und schnell beantwortbare Frage dar, die nur mit kurzer Verzögerung durch Sprecher_2 mit „(—) das er reich ist“ erwidert wird. Die Verwendung des Satzgefüges aus Hauptsatz und konditionalem Nebensatz wird daher als sprachliche Anpassung an ihre Adressat:innenschaft angesehen.

Entgegen den Regeln der Leichten Sprache, die für die Satzebene in Texten vorschreiben, dass nur kurze Sätze mit einfachem Satzbau verwendet werden dürfen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache o.D., S. 17), wurde die Frage der Museumspädagogin durch die Co-Forschenden verstanden und adäquat beantwortet. Das gezeigte Beispiel bestätigt somit exemplarisch die Empfehlungen nach VERSO für den mündlichen Sprachgebrauch, dass Satzgefüge aus Haupt- und Nebensatz verständlich sein können, wenn konditionale oder kausale Bezüge hergestellt werden sollen. Ebenfalls bestätigt das Beispiel, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen auch längere Sätze mit bis zu 12 Wörtern verstehen können (vgl. Lasch 2019, S. 80). Auch deckt sich die Beobachtung mit der Annahme von Jekat et al., die von einer höheren standardsprachlichen Kompetenz in der

mündlichen Kommunikation von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ausgehen (vgl. Kapitel 2.2.1). Diese Interpretation kann durch den einmaligen Nachweis aber keineswegs als allgemeingültig angesehen werden und stellt daher nur ein Zwischenergebnis dar.

[52]

	209 [19:54.7]	210 [19:54.7]	211 [19:55.2]	212 [19:56.0]	213 [19:57.3]
MP [v]	mütige;	was ist denn SANFT; wie ist man denn da wenn man (.) SA:NFTmütig (.) genannt			
Sprecher 1 [v]	sanftmütige				

[53]

	214 [20:01.4]	215 [20:02.9]	216 [20:04.0]	217 [20:05.2]	
MP [v]	wird,	was meinen SIE; SANFT was ist denn das, (3.2) wie bin ich denn da wenn ich SANFT bin,			
Sprecher 1 [v]	hm				

[54]

	218 [20:10.2]	219 [20:18.7]	220 [20:24.2]	221 [20:25.6]	222 [20:26.3]
MP [v]	(5.9) na (1.2) wie bin ich wenn ich SANFT bin? (3.1) das wort noch NIE gehört?		hm		
Sprecher_2 [v]			fröhlich		
Sprecher_3 [v]			nett		

So bestätigt dieser Gesprächsabschnitts von Minute 19:45 bis 20:40, in der Friedrich der Sanftmütige und sein Beiname thematisiert werden, nicht die im vorhergehenden Beispiel verdeutlichten Erkenntnisse. Jedoch wird davon ausgegangen, dass die unbekannte Bedeutung des syntaktischen Worts „sanft“ die Co-Forschenden schweigen ließ. Diese Annahme liegt nahe, da die erste Frage der Museumspädagogin, „wie ist man denn da wenn man (.) SA:NFTmütig (.) genannt wird“, wie auch die darauf folgende Frage, in der nur noch nach der Bedeutung von „SANFT“ gefragt wird, unbeantwortet bleiben. In allen Fragen liegt dabei der Fokusakzent auf „sanft“, welches dadurch für die Co-Forschenden klar erkennbar im Mittelpunkt der Fragen steht. Selbst die gewährten Denkpausen von 3,1 bis 5,9 Sekunden Länge helfen ihnen nicht, eine adäquate Antwort hervorzubringen. Erst durch die Frage der Museumspädagogin „das Wort noch NIE gehört?“ artikulieren Sprecher_2 und Sprecher_3 ihre vermuteten Bedeutungen „fröhlich“ und „nett“, was die nicht bekannte Wortbedeutung bestätigt.

Der Transkriptionsausschnitt zeigt dabei aber mehrmals die durch die Museumspädagogin musterhafte Nutzung des Satzgefüges aus Haupt- und durch *wenn* eingeleiteten konditionalem Nebensatz, welche als sprachliche Anpassung an ihren Adressat:innenkreis gewertet werden kann. Die so formulierten Fragen sind auch in diesem Beispiel konkreter und sollen den adressierten Personen dabei helfen, eine möglichst passende Antwort zu finden, was jedoch nicht immer gelingen muss. Aus diesem Grund ist die zuvor formulierte Interpretation auf keinen Fall allgemeingültig, was auch weitere Fundstellen belegen (siehe Anhang 1).

Im gesamten Verlauf des aufgezeichneten Führungsgesprächs findet sich das beschriebene Satzgefüge aus Haupt- und konditionalem Nebensatz, eingeleitet

durch die Konjunktion *wenn* zwölfmal. Die Museumspädagogin realisiert damit jedes Mal Fragen, die so verständlicher und konkreter für die Co-Forschenden sein sollen. Acht Mal werden dabei die so strukturierten Fragen während der Erarbeitung der Bedeutung der Beinamen genutzt. Diese lassen sich in der Aufzeichnung von Minute 16:00 bis 24:35 nachweisen. Wie auch im letztgenannten Beispiel werden trotz dieser Anpassung die Fragen nicht immer adäquat beantwortet (vergleiche Anhang 1). Auch im weiteren Verlauf des Führungsgesprächs zeigt sich die viermalige Nutzung des Satzgefüges in Form von Fragen. Eine davon, welche die vorhergehende Interpretation bestätigt, ist die unten angefügte ab Minute 51:15, die wiederum mit einer korrekten und adäquaten Antwort von Sprecher_1 „er kann nicht mehr AUFstehen“ entgegnet wird.

[78]

	307 [41:27.8]	308 [41:33.4] 309 [41:34.0] 310 [41:34.3] 311 [51:15.2]	
MP [v]	sachsenfahne (---) weil die BEIden sachsen bekommen zum regieren;	ok?	was passiert
Sprecher_1 [v]			

[79]

	312 [51:19.8]	
MP [v]	wenn ein ritter auf dem boden liegt und der hat ne schwere RÜStung an;	richtig
Sprecher_1 [v]	er kann nicht mehr AUFstehen;	

[80]

	314 [51:24.7] 315 [53:15.3]	316 [53:16.9]
MP [v]	das ist so SCH:LECHT mit dem aufstehen	habt ihr schon mal gehört FREIberg die stadt,
Sprecher_1 [v]		hm

Alle Fundstellen dieser sprachstrukturellen Beobachtung werden als Nachweis in Anhang 1 aufgeführt und dienen als Beleg der sprachlichen Anpassung der Museumspädagogin an ihren Adressat:innenkreis. Da dies nicht immer gelingt, kann die zuvor beschriebene Interpretation nicht als allgemeingültig herausgestellt werden und bleibt ein Zwischenergebnis. Jenes kann aber Grundlage für weitere Forschungen sein, die den Verdacht möglicherweise bestätigen.

4.2 Gesprächsanalyse eines Führungsgesprächs mit einer sechsten Klasse einer Oberschule

Anpassung an den Adressat:innenkreis durch prosodische Segmentierung

[39]

	105 [54:52.5]	106 [54:54.0]	107 [54:54.6]	108 [54:55.9]	109 [55:01.6]
MP [v]	TREPpe die windet sich so nach oben, wisst ihr wie man die nennt NE?				richtig;
Sprecher_1 [v]	wendeltreppe				unsere

[40]

	110 [55:03.3]	111 [55:06.3]
MP [v]	wendeltreppe hat einen besonderen NAMen; (---) die heißt KLEIner (.) wendel (.) stein; (--) weil es eben aus	

[41]

	112 [55:10.0]	113 [55:13.8]
MP [v]	SANDstein gebaut wurde, (-) und das ist DAMals die treppe gewesen für die die: nstbo:ten; (--) also SEPEIsen	

[42]

	114 [55:16.2]	115 [55:18.7]
MP [v]	und getränke, (--) wenn man oben gefeiert hatte wurde hier- (-) über den KLEINnen wendelstein nach oben	

[43]

	116 [55:21.1]	117 [55:21.9]	118 [55:24.4]	119 [55:25.2]
MP [v]	getragen; (-) ok? (---) das ist so ein begriff fürs SCHLOSS; (.) für die TREPpe; (-) KLEIner wendelstein;			
Sprecher_1 [v]				

Wie auch in der Ausgangsgruppe, so bildet der kleine Wendelstein als architektonische Besonderheit der Albrechtsburg für die Vergleichsgruppe den inhaltlichen Rahmen eines Gesprächsabschnitts. Diese erstreckt sich von Minute 54:35 bis 55:40 und dient als Nachweis der prosodischen Segmentierung durch die Museumspädagogin, die in ausgewähltem Transkriptionsausschnitt gezeigt wird. Nach der Vorbemerkung der Museumspädagogin „unsere wendeltreppe hat einen besondern NAMen;“ wird dieser anschließend durch sie artikuliert. Das zweigliedrige Kompositum Wendelstein wird durch sie prosodisch segmentiert ausgesprochen, wobei zwischen den beiden Gliedern eine Mikropause von maximal 0,2 Sekunden gelassen wird. Auch das näher bestimmende Adjektiv „KLEIner“, was mit dem Kompositum als feststehende Einheit betrachtet werden kann, wird durch eine ebenso lange Mikropause segmentiert. Dabei liegt der Fokusakzent in Minute 55:03 auf dem vorangestellten Adjektiv „KLEIner“, was eine deutliche Unterscheidung zu dem ebenfalls vorhanden großen Wendelstein signalisieren soll. Die Länge der Pausen lässt die Vermutung zu, dass die Museumspädagogin wenig bis keine Verständnisprobleme bei der Vergleichsgruppe annimmt, da sie im Verlauf des Führungsgesprächs durch Fragen ausreichend Wissen über deren sprachliche sowie kognitive Kompetenzen sammeln konnte.

Eine Erläuterung zur Bedeutung des Eigennamens durch „weil es eben aus SANDstein gebaut wurde;“, wird in der Vergleichsgruppe nach dessen Nennung gegeben, der auch unmittelbar weitere Informationen zu Nutzung der Treppe folgen. Ihre Ausführungen kontrolliert die Museumspädagogin durch die Rückfrage „ok“, wobei

sie der Vergleichsgruppe nur maximal eine Sekunde Zeit gibt auf diese Verständniskontrolle zu reagieren. Grundsätzlich kann dieses „ok?“ als mögliches Angebot, die Sprecherrolle abzugeben gewertet werden, jedoch geschieht es nicht, was auf die Kürze der Zeit oder auf das Fehlen des Bedarfs zurückgeführt werden kann.

Der Eigenname kleiner Wendelstein wird im ausgewählten Gesprächsabschnitt noch zwei weitere Male durch die Museumspädagogin artikuliert, wobei diese jedoch nicht mehr prosodisch segmentiert werden (vgl. Zeile 42 und 43), da sie wahrscheinlich keine Notwendigkeit für diese sprachliche Anpassung annimmt.

[63]

190 [78:49.9]
MP [v] VORhang sein ein glasvorhang; (-) deswegen nennt man diese fenster wenn die solche Bögen auch eben halt

[64]

191 [78:55.8]	192 [79:00.1]	193 [80:34.5]
MP [v] haben (.) vorhang(.)bogenfenster; (---) ja (-) also das ist was ganz beSONderes und ihr seht;	so macht	

Ein weiteres Beispiel für die prosodische Segmentierung stellt dieser Transkriptionsausschnitt dar. Er gehört zu einem Gesprächsabschnitt von Minute 77:53 bis 79:10, der sich thematisch mit den Fenstern des Schlosses befasst. Diese weitere architektonische Besonderheit der Albrechtsburg besitzt wie auch die Wendeltreppe einen Eigennamen, der ebenfalls ein Kompositum ist. Die einzelnen Glieder der so bezeichneten „vorhang(.)bogenfenster;“ in Minute 78:49 entsprechen den vor Ort erkennbaren „Bögen“ und der Form der Fenster, die einem „glasvorhang;“ ähneln. Die erstmalige und damit auch einmalige Nennung des Eigennamens während des Führungsgesprächs erfolgt durch die Museumspädagogin ebenfalls prosodisch segmentiert. Auffällig ist hierbei die Segmentierung selbst, welche nur durch eine maximale 0,2 Sekunden lange Mikropause zwischen dem ersten und zweiten Glied des Kompositums realisiert wird. Eine Pause zwischen zweitem und drittem Glied wird nicht realisiert. Dies unterstützt die Vermutung im vorhergehenden Transkriptionsausschnitt, dass die Museumspädagogin eine längere prosodische Segmentierung für nicht mehr notwendig hält. Dies kann zum einen an der vor der Nennung erfolgten Erläuterung der einzelnen Bestandteile des Fensters liegen oder auf die höhere vermutete sprachliche wie kognitive Kompetenz der Vergleichsgruppe zurückzuführen sein. Ebenfalls lässt sie nach der Artikulation des Kompositums nur eine Pause von maximal einer Sekunde, um den Eigennamen kognitiv zu verarbeiten. Auch dies stützt die vorhergehende Annahme.

Beide Transkriptionsausschnitte weisen eine sprachliche Anpassung der Museumspädagogin für die Vergleichsgruppe durch prosodische Segmentierung nach. Die segmentierten Eigennamen architektonischer Besonderheiten der

Albrechtsburg sind dabei teilweise unvollständig. Ebenfalls konnten nur Mikropausen von maximal 0,2 Sekunden Länge nachgewiesen werden.

Anpassung an den Adressat:innenkreis durch lexikalische Explikation

[4]

10 [16:15.0] 11 [16:19.5]
MP [v] (1.5) welche AUFGabe hatte er hier (-) wenn ihr schon von dem gehört habt, (4.5) also ihr müsst euch vorstellen

[5]

12 [16:30.1]
MP [v] im zehnten jahrhunder (--) gab es viele menschen (--) die waren noch HEI:den; und HEIden wisst ihr ja (.) die

[6]

13 [16:33.1]
MP [v] glauben an (unverständlich) naturgötter; (1.2) und es war aber die zeit gekommen um die menschen zu

[7]

14 [16:38.1] 15 [16:39.7]
MP [v] CHRIS:ten zu bekehren; (-) also an jesus christus zu glauben; (---) und HEINrich hatte diese aufgabe

[8]

16 [16:42.7] 17 [16:44.2] 18 [16:47.7] Bildsch
MP [v] übernommen- er hat LAND erobert, (-) überall was er erobert hatte wurden BURgen gebaut, (-) und die

[9]

19 [16:52.2]
MP [v] menschen die dort ansässig waren also das waren hier unter anderem SLA:wen, nicht verwechseln mit

[10]

20 [16:54.7] 21 [16:55.9] 22 [16:59.2]
MP [v] SKLAven hat damit nichts zu tun, (-) SLA:wen, (--) DIE (--) wurden dann seine untertanen; (---) UND wurden

[11]

23 [17:02.5] 24 [18:43.7]
MP [v] christianisiert so nennt man das; und wenn wir jetzt um den dom herumgehen WÜRden (-) da war ein

Als Nachweis für das Vorhandensein von lexikalischer Explikation im Führungsgespräch der Vergleichsgruppe wurde vorhergehender Transkriptionsausschnitt ausgewählt, da er die Transkription eines kompletten thematischen Gesprächsabschnitts darstellt, die gleich mehrere miteinander verbundene Explikationen enthält. Der Abschnitt reicht von Minute 16:24 bis 17:03, wobei die Aufgabe König Heinrichs I. den thematischen Rahmen bildet. Seine Aufgabe, die Heiden zu Christen zu bekehren, wird allein durch die Museumspädagogin erläutert und zeigt eine markante monologische Phase ihres Führungsgesprächs.

Mit der einführenden Phrase „also ihr müsst euch vorstellen“ versetzt sie die Vergleichsgruppe gedanklich in das „zehnte jahrhundert“ zurück, in der die Christianisierung stattgefunden hat. Die damals lebenden „HEI:den;“, die durch den Fokusakzent der ersten Intonationsphrase in den Mittelpunkt rücken, sind Anlass für ihre erste Explikation. Sie werden anhand ihres Glaubens „an naturgötter;“ charakterisiert. Der dabei artikulierte Einschub „wisst ihr ja“ lässt die Explikation jedoch wie eine Wiederholung von vorhandenem explizitem Wissen der Vergleichsgruppe wirken, was aber nur auf eine Vermutung der Museumspädagogin zurückzuführen ist.

In der darauffolgenden Intonationsphrase ab Minute 16:33 liegt der Fokusakzent auf „CHRIS:ten“ und markiert so das zu explizierende syntaktische Wort. Dies

geschieht daran anschließend durch „also an jesus christus zu glauben;“, wobei der Unterschied zwischen Heiden und Christen deutlich markiert wird².

Als beispielhafte Volksgruppe, die christianisiert wurde und in der Region um Meißen ansässig war, werden die „SLA:wen,“ genannt. Sie sollen nicht mit dem sehr ähnlich klingenden „SKLAven“ verwechselt werden, was zwar keine Explikation darstellt, aber dennoch Missverständnissen entgegenwirkt. Der Fokusakzent in Kombination mit der überdeutlichen Artikulation der beiden Worte durch die Museumspädagogin kann dafür als Nachweis angeführt werden.

Eine abschließende und alle Explikationen verbindende Äußerung stellt zudem die Intonationsphrase ab Minute 16:59 dar. Sie selbst kann dabei als Explikation angesehen werden, da durch „so nennt man das;“ alle zuvor gemachten Erklärungen auf „christianisiert“ bezogen werden und die Museumspädagogin den gesamten thematischen Komplex damit abschließt.

Zusammenfassend beinhaltet dieser kurze Gesprächsabschnitt drei lexikalische Explikationen, die sich gegenseitig bedingen, aufeinander aufbauen und durch die Nennung eines wahrscheinlich neuen Fachwortes für die Vergleichsgruppe verbunden werden. Der Transkriptionsausschnitt weist somit das Vorhandensein lexikalischer Explikationen nach und lässt die Vermutung zu, dass sie in Kombination durchaus eine größere sprachliche sowie kognitive Kompetenz der Zuhörenden abverlangt.

[12]

25 [18:47.6]	26 [18:52.3]
MP [v]turm; (1.6) und in diesem turm residierte (---) kein KÖnig, (1.4) sondern für den könig residierte ein MARK (.)	

[13]

27 [18:56.9]	28 [18:58.5]	29 [19:01.2]
MP [v]graf; (-) so heißen nämlich dann die HERRscher hier; (-) mark kann man übersetzten (-) GEbiet, ein GEbietsgraf;		

Ein weiterer Nachweis lexikalischer Explikation stellt der Transkriptionsausschnitt aus dem Gesprächsabschnitt von Minute 18:07 bis 19:04 dar. Die Bebauung des Burgbergs in Meißen aus dem 11. Jahrhundert und des dort ansässigen Markgrafen sind thematischer Gegenstand des Abschnitts. Im ausgewählten Transkriptionsausschnitt artikuliert die Museumspädagogin erstmals das Kompositum „MARK (.) graf;“, welches sie wie Vorhangbogenfenster oder Wendelstein durch eine maximal 0,2 Sekunden lange Mikropause segmentiert. Ihre Explikation folgt ab Minute 18:56, in der sie zuerst durch die Artikulation von „so heißen nämlich dann die HERRscher hier;“, die Fähigkeit des Markgrafen zur Regentschaft herausstellt. Erst nachfolgend expliziert sie die lexikalische Semantik des ersten Glieds des zuvor segmentierten Kompositums mit „(-) mark kann man übersetzten (-) GEbiet;“. Das zweite Glied wird durch die Museumspädagogin wahrscheinlich als nicht erklärungs-würdig angesehen und daher vernachlässigt.

² Im Audiomaterial war kein Fokusakzent festzustellen.

Mithilfe der Explikation des Kompositums „MARK (.) graf;“ wird eine mögliche Verständnisbarriere für die Vergleichsgruppe abgebaut, obwohl diese von der Museumspädagogin nur vermutet wurde.

Der eben und zuvor analysierte Gesprächsabschnitt liegen in unmittelbarer zeitlicher Nähe und beinhalten lexikalische Explikationen. Sie werden allein durch die Museumspädagogin realisiert, ohne die Vergleichsgruppe durch Fragen mit einzubeziehen und dadurch einen tatsächlichen Explikationsbedarf festzustellen. Als Grund für die Explikationen der Museumspädagogin kann daher nur ihr vermutetes Sprachwissen sowie das personale Wissen über die Vergleichsgruppe herangezogen werden.

Anpassung an den Adressat:innenkreis durch lexikalische Wiederholung

[12]

25 [18:47.6]	26 [18:52.3]
MP [v]turm; (1.6) und in diesem turm residierte (---) kein KÖnig, (1.4) sondern für den könig residierte ein MARK (.)	

[13]

27 [18:56.9]	28 [18:58.5]	29 [19:01.2]
MP [v]graf; (-) so heißen nämlich dann die HERRscher hier; (-) mark kann man übersetzten (-) Gebiet, ein Gebietsgraf;		

[14]

30 [19:02.1]	31 [19:04.3]
MP [v](-) wenn ihr irgend was nie VERsteht sofort sagen;=ne, (--) also der gebietsgraf dieser MARKgraf wohnt in	

[15]

32 [19:08.7]	33 [19:11.9]
MP [v]einem wohnturm-ich habe das mal (-) AUSgedruckt so müsst ihr euch das vorstellen, (--) habt vielleicht schon	

Den Nachweis für das Vorhandensein lexikalischer Wiederholung liefert ein Transkriptionsausschnitt, der schon im vorhergehenden Kapitel zur lexikalischen Explikation herangezogen wurde und den Übergang von zwei Gesprächsabschnitten wiedergibt. Im ersten Gesprächsabschnitt von Minute 18:07 bis 19:04 bilden die Bebauung des Burgbergs des 11. Jahrhunderts und das Amt des Markgrafen den thematischen Gegenstand, wohingegen von Minute 19:04 bis 19:34 der Wohnturm oder Bergfried das Führungsgesprächs inhaltlich bestimmen. Der im ersten Abschnitt explizierte Begriff des Markgrafen wird im darauf folgenden Gesprächsabschnitt durch die Museumspädagogin erneut aufgegriffen. Sie artikuliert als Einstieg in die neue Thematik ab Minute 19:04 dabei nicht nur „MARKgraf“ allein, sondern ebenfalls die zur Explikation genutzte Übersetzung „gebietsgraf“. Durch diese lexikalische Wiederholung werden nicht nur beide Gesprächsabschnitte thematisch miteinander in Verbindung gesetzt, sondern ebenfalls die explizierte lexikalische Semantik des Begriffs Markgraf wiederholt und damit der Vergleichsgruppe die Möglichkeit geben, diese kognitiv zu verarbeiten.

[18]

38 [19:30.6]	39 [19:31.1]	40 [19:33.8]	41 [23:54.3]
MP [v] einnehmen so einen (.) WOHNturm; (-) ok- (--) also hier residierte der (.) MARKgraf; und dann stellt			

Die Intonationsphrase am Ende des zweiten Gesprächsabschnitts „also hier residierte der (.) MARKgraf;“ beinhaltet zudem eine weitere Wiederholung des Kompositums Markgraf. Mit dieser wiederholten Nennung, jedoch ohne die Übersetzung, stellt die Museumspädagogin den tatsächlich zu verwendenden Begriff in den Mittelpunkt und löst ihn von der zur Explikation genutzten Übersetzung. Die damit erfolgte Reduktion und Fokussierung auf den relevanten Begriff spiegelt ebenfalls der Fokusakzent wider, der das Kompositum „MARKgraf;“ mehrfach in beiden thematischen Abschnitten herausstellt.

[40]

	110 [55:03.3]	111 [55:06.3]
MP [v]	wendelrepe hat einen besonderen NAmEn; (---) die heißt KLEIner (.) wendel (.) stein; (--) weil es eben aus	

[41]

	112 [55:10.0]	113 [55:13.8]
MP [v]	SANDstein gebaut wurde, (-) und das ist DAmals die treppe gewesen für die die:ntstbo:ten; (--) also SEPEIsen	

[42]

	114 [55:16.2]	115 [55:18.7]
MP [v]	und getränke, (--) wenn man oben gefeiert hatte wurde hier- (-) über den KLEINnen wendelstein nach oben	

[43]

	116 [55:21.1]	117 [55:21.9]	118 [55:24.4]	119 [55:25.2]
MP [v]	getragen; (-) ok? (---) das ist so ein begriff fürs SCHLOSS; (.) für die TREPpe; (-) KLEIner wendelstein;			
Sprecher_1 [v]				

Ein weiterer Nachweis lexikalischer Wiederholung ist der ausgewählte Transkriptionsausschnitt. Er stammt aus dem thematischen Gesprächsabschnitt von Minute 54:35 bis 55:40, bei dem erstmalig das Kompositum Wendelstein und dessen Bedeutung durch die Museumspädagogin erläutert werden. Jedoch wird das Kompositum dabei nicht nur einmalig prosodisch segmentiert artikuliert (vgl. Zeile 40), sondern noch zwei weitere Male wiederholt. Die erste Wiederholung bei Minute 55:18 erfolgt durch die Museumspädagogin im Zusammenhang mit ihrer Erläuterung zur Funktion des kleinen Wendelsteins, welcher Treppe für die „die:ntstbo:ten“ war. Hingegen stellt sie ihn durch die zweite Wiederholung als feststehenden „begriff fürs SCHLOSS;“ beziehungsweise „(.) für die TREPpe;“ heraus, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind und daher untrennbar zur Albrechtsburg Meissen gehört. Beide hier aufgezeigten lexikalischen Wiederholungen dienen dabei nicht nur der abermaligen Nennung des zuvor kennengelernten Eigennamens, um diesen kognitiv zu verarbeiten, sondern verknüpfen den kleinen Wendelstein mit weiteren Informationen. Die dabei nachgewiesenen Fokusakzente liegen bei beiden Wiederholungen auf dem vorangestellten Adjektiv *klein*, um die verknüpften Informationen verwechslungsfrei dem kleinen Wendelstein zuzuordnen.

[65]

	194 [80:35.4]	195 [80:36.4]	196 [80:37.2]	197 [84:21.0]
MP [v]	ihr MIT?	Ja ne,	das ist der KLEIne wendelstein den wir gerade gegangen	
Sprecher_1 [v]	(undeutliches Gemurmel)			

[66]

	198 [84:41.0]	199 [84:43.1]	200 [84:44.3]
MP [v]	sind; und dann gibt es eben noch einen GROßen wendelstein; eine FÜRSTliche treppe;		

Auch im weiteren Verlauf des Führungsgesprächs wird das Kompositum Wendelstein zudem noch zweimal wiederholt. Der als Nachweis herangezogene Transkriptionsausschnitt stammt dabei aus dem thematischen Gesprächsabschnitt von Minute 84:18 bis 85:05. In ihm wird die Standfigur Herzog Albrechts detailliert durch die Museumspädagogin beschrieben, der in seinen Händen eine Bauzeichnung mit dem kleinen sowie großen Wendelstein hält.

Mittels erster Wiederholung bei Minute 84:38 wird der Vergleichsgruppe der kleine Wendelstein durch die selbst erlebte Tätigkeit des Aufstiegs in Erinnerung gerufen. Dagegen wird der große Wendelstein als „eine FÜRSTliche treppe,“ beschrieben, die sich damit aber von der Treppe für die „die:nstbo:ten“ abhebt. Um beide Treppen jedoch auch sprachlich voneinander abzugrenzen, liegt der Fokusakzent auf den jeweiligen zur Unterscheidung beitragenden Adjektiven. Wie auch im vorhergehenden Transkriptionsausschnitt tragen die lexikalischen Wiederholungen des Kompositums Wendelstein damit nicht nur zu dessen erneuter kognitiver Verarbeitung bei, sondern reichern ihn mit weiteren Informationen an.

Sprachstrukturelle Beobachtungen

[57]

165 [73:34.9]		166 [73:36.3]	167 [75:27.2]
MP [v]	ein großes problem; nja gab nämlich noch RAUBritter;	wenn man entARTet heißt was glaubt ihr wie der	

[58]

	168 [75:30.3]	169 [75:32.8]	170 [75:34.6]	171 [75:34.9]	172 [75:35.3]	173 [75:35.9]	174 [75:38.9]
MP [v]	da war? (2.1) mmh, (1.5) entARTet, JA, (1.1) also der war nicht so ein NETter; (--) deswegen						
Sprecher 1 [v]	aggressiv?						

[59]

175 [75:41.7]		176 [78:01.5]	177 [78:03.4]
MP [v]	nannte man ihn später auch den entARTeten;	diese fenster haben auch einen NA:men; so wie sie	

In ausgewähltem Gesprächsabschnitt von Minute 74:54 bis 77:19 bilden zwei Wandgemälde eines Ehepaares den thematischen Rahmen. Die Vergleichsgruppe wird bei der Betrachtung durch die Museumspädagogin zum Charakter des Mannes befragt, welcher Albrecht der Entartete heißt. Der Transkriptionsausschnitt zeigt dabei genau jene Frage, die im Interesse der Untersuchung steht und in Minute 75:27 durch „wenn man entARTet heißt was glaubt ihr wie der da war?“ artikuliert wird. Sie fordert damit die Vergleichsgruppe auf, ihre Vermutungen zu äußern.

Dies geschieht dabei nicht nur durch den Fragesatz „was glaubt ihr wie der da war“ allein. Selbst diese Frage wäre womöglich durch die Versuchsgruppe beantwortbar gewesen, da durch den deiktischen Begriff „da“ auf das vor ihnen befindliche Wandgemälde mit dem dazugehörigen Beinamen gezeigt wird. Durch selbständiges Lesen und Betrachten könnte die Vergleichsgruppe den Charakter des „Entarteten“ entsprechend näher beschreiben und so die Frage beantworten. Jedoch ist dies gar nicht nötig, da die Museumspädagogin vor ihre Frage noch einen durch die Konjunktion *wenn* eingeleiteten Nebensatz stellt, der sie so konkreter werden lässt. Der konditionale Nebensatz des Satzgefüges „wenn man entARTet heißt“ erspart der Vergleichsgruppe somit die selbständige kognitive Verknüpfung der Frage mit den Informationen des Wandgemäldes. Sie können sich allein auf die Interpretation des Beinamens konzentrieren, welcher ebenfalls durch den Fokusakzent in den Mittelpunkt gerückt wird und so eine Unterstützung darstellt.

Die derart sprachlich angepasste Frage stellt für die Vergleichsgruppe womöglich kein Verständnisproblem dar, da mit „aggressiv?“ durch Sprecher_1 eine Vermutung geäußert wird, die durch die Museumspädagogin als korrekt eingestuft wird. Da die eher fragend artikuliert Antwort durch Sprecher_1 erst nach längerer Pause und Wiederholung des Beinamens durch die Museumspädagogin erfolgt, kann auf eine Unkenntnis der Wortbedeutung von Sprecher_1 geschlossen werden.

Dennoch wird das Satzgefüge aus Fragesatz mit konditionalem Nebensatz als sprachliche Anpassung der Museumspädagogin gewertet, die so verständlicher und für die Vergleichsgruppe leichter zu beantworten sein kann.

Die musterhafte Verwendung des eben beschriebenen Satzgefüges lässt sich zudem noch zwei weitere Male im aufgezeichneten Führungsgespräch nachweisen.

[2]

	3 [14:43.0]	4 [14:46.7]	5 [14:49.0]	6 [16:07.7]
MP [v]	Jemand? (3.0) nö gut dann KlÄren wir das jetzt in der führung; und im zehnten jahrhundert gab es einen			

[3]

	7 [16:11.8]	8 [16:12.8]	9 [16:13.8]
MP [v]	KÖnig namens heinrich der erst; schon mal von dem gehÖRT? (-) was hat denn der HIER gemacht?		
Sprecher_1 [v]	(-) ja		

[4]

	10 [16:15.0]	11 [16:19.5]
MP [v]	(1.5) welche AUFGabe hatte er hier (-) wenn ihr schon von dem gehört habt, (4.5) also ihr müsst euch vorstellen	

Der zweite Gesprächsabschnitt, in der dieses Satzgefüge durch die Museumspädagogin genutzt wird, findet sich von Minute 15:25 bis 16:19. Sie thematisiert darin die Bebauung des Burgbergs im 10. Jahrhundert, die durch Heinrich I. initiiert wurde. König Heinrich I. ist der Vergleichsgruppe bekannt, was die deutliche Beantwortung ihrer Frage bei Minute 16:11 belegt. Doch auf die nahfolgende Frage „was hat denn der HIER gemacht?“ reagiert trotz 1,5 Sekunden langer Pause niemand aus der Gruppe. Die Anpassung der Frage durch die Museumspädagogin erfolgt durch die Nutzung des zuvor beschriebenen Satzgefüges aus Fragesatz und angehängtem konditionalem Nebensatz. Sie realisiert die angepasste Frage durch „welche AUFGabe hatte er hier (-) wenn ihr schon von dem gehört habt“, um diesmal eine Antwort zu erhalten. Der konditionale Nebensatz „wenn ihr schon von dem gehört habt,“ verweist auf das zuvor geäußerte Vorwissen durch die Vergleichsgruppe und soll somit Anstoß und Hilfe geben, die Frage nach Heinrichs Aufgabe zu beantworten. Trotz 4,5 Sekunden langer Pause reagiert die Vergleichsgruppe nicht, was auf Unkenntnis zu dieser Aufgabe zurückzuführen ist und die Museumspädagogin veranlasst, die Frage selbst zu beantworten.

[60]

	178 [78:06.7]	179 [78:27.4]	180 [78:28.9]
MP [v]	geBAUT worden sind (--) nennt man sie; was ist denn das wenn ich SO mach, (2.0) was ist denn das		

[61]

	181 [78:33.2]	182 [78:35.0]	183 [78:35.4]	184 [78:36.5]	185 [78:37.0]	186 [78:40.0]
MP [v]	für ne (---) FORM,	(.) wie bitte?	nein,			
Sprecher_1 [v]	(---) WÖLBfenster?	(.) WÖLBfenster;	(2.3) (unverständlich)(1.5) ein			

[62]

	187 [78:41.8]	188 [78:42.9]	189 [78:44.6]
MP [v]	(.) richtig, guckt mal das sind vier BÖgen dort oben, und das (unverständlich) andere soll ein ähm (-)		
Sprecher_1 [v]	BOgen,		

Der Vergleich zwischen erster Frage bei Minute 16:13 und der nachfolgenden zeigt deutlich, dass letztere durch den angehängten konditionalen Nebensatz konkreter ist. Die Verwendung des Satzgefüges kann dahingehend als sprachliche Anpassung

der Museumspädagogin gewertet werden, obwohl die Frage nicht beantwortet wurde. Grund dafür ist demnach nicht das Missverständnis der artikulierten Frage, sondern das nicht Vorhandensein des benötigten deklarativen Wissens.

Als dritter Nachweis dient der Gesprächsabschnitt von Minute 77:53 bis 79:10, der wiederum die Vorhangbogenfenster der Albrechtsburg zum Thema hat. Auch hier findet sich ein Fragesatz mit konditionalem Nebensatz eingeleitet durch „wenn“. In diesem Transkriptionsausschnitt referiert der Nebensatz „wenn ich SO mach,“ auf ihre Gestik, die sie während ihres Führungsgesprächs zur Unterstützung nutzt. Mit Hilfe ihrer Handbewegung stellt die Museumspädagogin die von ihr nachträglich erfragte „FORM,“ dar, die wiederum auf die Bögen der Fenster verweist. Ihre Frage „was ist denn das wenn ich SO mache,“ wird so konkreter. Wie im ersten Transkriptionsausschnitt erhöht sich dadurch die Wahrscheinlichkeit, eine für sie korrekte Antwort zu erhalten. Dies geschieht auch mit der Antwort „ein BOgen,“, die aber durch die steigende Tonhöhenbewegung am Ende der Intonationsphrase eher wie eine Frage realisiert ist und auf Unsicherheit hindeutet.

In allen drei nachgewiesenen Transkriptionsausschnitten konnte gezeigt werden, dass die musterhafte Verwendung von Fragen mit angehängtem oder vorangestelltem konditionalen Nebensatz als sprachliche Anpassung der Museumspädagogin gelten können. Die so artikulierten Fragen sind konkreter und die Wahrscheinlichkeit der korrekten Beantwortung steigt. Dennoch muss bei der Verwendung dieses Satzgefüges der Effekt nicht zwangsläufig eintreten, was Transkriptionsausschnitt zwei darlegt.

5. Vergleich der Ergebnisse

In folgendem Kapitel werden die vorhergehenden Ergebnisse der Untersuchung den Analysekriterien entsprechend miteinander verglichen und zusammengefasst. Damit einhergehend wird die Forschungsfrage - Wie passt eine Museumspädagogin ihre Sprache an den Adressat:innenkreis an? - beantwortet. Ebenfalls wird zur aufgestellten Hypothese - Je geringer die vermutete sprachliche und kognitive Kompetenz der Museumsbesucher ist, desto größer ist die sprachliche Anpassung der Museumspädagogin. - Stellung genommen.

Prosodische Segmentierung

Anhand der Datenanalyse beider Untersuchungsgruppen konnte nachgewiesen werden, dass die Museumspädagogin zur Anpassung an die jeweiligen Adressat:innen das sprachliche Mittel der prosodischen Segmentierung nutzt. In der Gruppe der Co-Forschenden wie auch der Vergleichsgruppe segmentiert sie dabei mehrgliedrige Komposita, um ihre Sprache an die jeweiligen Besuchergruppen anzupassen und damit eine möglichst verständliche mündliche Kommunikation zu realisieren.

Dennoch offenbart der Vergleich beider Gruppen auch Unterschiede. Die Pause zur Segmentierung des Kompositums *Wendelstein* im Führungsgespräch der Co-Forschenden beträgt dabei mindestens 0,2 bis 0,5 Sekunden, wohingegen die Museumspädagogin nur eine Mikropause von maximal 0,2 Sekunden in der Vergleichsgruppe lässt. Auch die Pausen nach der Artikulation des segmentierten Kompositums sind unterschiedlich lang. So konnte für die Vergleichsgruppe nur eine Pause zwischen 0,5 bis 0,8 Sekunden Länge nachgewiesen werden, wohingegen die Co-Forschenden 1,8 Sekunden Zeit bekommen, dass artikuliertes Kompositum kognitiv zu verarbeiten. Neben der Betrachtung der unterschiedlich intensiv segmentierten Komposita zeigt sich auch eine veränderte Reihenfolge der Verbalisierung des Eigennamens „Wendelstein“. So wird die Explikation des Eigennamens in der Gruppe der Co-Forschenden noch vor seine Nennung gestellt, wohingegen sie in der Vergleichsgruppe erst nach dessen Nennung erfolgt.

Grund für die nachgewiesenen Unterschiede könnten die Zeitpunkte der jeweiligen Gesprächsabschnitte in den Führungsgesprächen sein, da zu einem frühen Zeitpunkt, wie es bei der Gruppe der Co-Forschenden ist, die Museumspädagogin nur wenig bis keine Information über Vorwissen sowie sprachliche und kognitive Kompetenzen besitzt. Ihre Anpassungen beruhen daher auf subjektiven Vorannahmen.

In der Segmentierung des Kompositums *Vorhangbogenfenster* lassen sich zudem noch deutlichere Unterschiede feststellen. Die Pausen der Segmentierung in der Gruppe der Co-Forschenden sind mindesten 0,8 bis 1,5 Sekunden lang und sollen zum Mitsprechen der zuvor erläuterten Glieder animieren, was auch gelingt. Entgegen dieser kompletten Segmentierung erfolgt sie für die Vergleichsgruppe nicht. Die Museumspädagogin lässt nur zwischen erstem und zweitem Glied eine Mikropause von maximal 0,2 Sekunden Länge und separiert das Kompositum nicht weiter. Auch mögliche Pausen zur kognitiven Verarbeitung nach der Artikulation weisen unterschiedliche Längen auf. So gibt sie den Co-Forschenden nach einer kurzen Verständnisfrage 2,5 Sekunden, um etwaige Verständnisprobleme zu äußern, wenngleich die Museumspädagogin nach nur maximal einer Sekunde bei der Vergleichsgruppe wieder das Wort ergreift.

Die hierbei nachgewiesenen Unterschiede lassen sich jedoch nicht wie zuvor auf den Zeitpunkt im Führungsgespräch zurückführen, da beide Gesprächsabschnitte später in den Führungsgesprächen vorzufinden sind. Durch erhaltene Antworten auf ihre Fragen besitzt die Museumspädagogin zwar kein vollständiges Bild von den sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der jeweiligen Besucher:innen, jedoch nutzt sie die so erhaltenen Informationen und passt dahingehend ihre sprachlichen Äußerungen an. Aufgezeigte Unterschiede lassen sich aus diesem Grund auf die vermuteten Kompetenzen zurückführen und bestätigen die formulierte Hypothese.

Lexikalische Explikation

Wie auch bei der prosodischen Segmentierung zuvor konnte durch die Datenanalyse nachgewiesen werden, dass lexikalische Explikationen in beiden Untersuchungsgruppen vorzufinden sind und die Museumspädagogin so ihre Sprache an ihren Adressat:innenkreis anpasst. In beiden Gruppen werden durch sie Explikationen von vermeintlich unbekannten syntaktischen Wörtern vorgenommen, wobei sich die Explikation selbst, wie auch der Grund dafür unterscheiden.

In den jeweils analysierten Transkriptionsausschnitten der Co-Forschenden liegt der Anlass zur Explikation der syntaktischen Worte „restauriert“ sowie „streitbar“ in ihren zuvor artikulierten Äußerungen. So ist konkreter Anlass für die Explikation des Begriffs „streitbar“ eine inkorrekt beantwortete Frage. „Restauriert“ wird durch die Museumspädagogin hingegen expliziert, nachdem sie durch die Aussagen von Sprecher_1 „hier wird gerade renoVIERT“ (vgl. Anhang 2 Zeile 81) davon ausgehen kann, dass ein gewisses Maß an Vorwissen bei den Co-Forschenden vorliegt. Die Explikation bleibt trotz der Möglichkeit auf Vorwissen aufzubauen sehr oberflächlich und die Museumspädagogin beschränkt sich darauf, das syntaktische

Wort „restauriert“ durch „wieder schön gemacht“ beziehungsweise „wieder schick gemacht“ (vgl. Anhang 2 Zeile 86f.) zu erläutern. Auf die eigentliche Wortbedeutung der Wiederherstellung geht sie dabei jedoch nicht ein.

Um jedoch den Co-Forschenden „streitbar“ nach einer nicht korrekt beantworteten Frage zu erläutern, stellt sie das anachronistische syntaktische Wort „Streitmacht“ und heute eher verbreitete „Armee“ als Synonym heraus. Erst durch diese lexikalische Explikation erschließt sich die Bedeutung des Beinamens Friedrich des Streitbaren für die Teilnehmer des Führungsgesprächs.

In beiden Transkriptionsausschnitten der Vergleichsgruppe zeigt sich hingegen ein anderer Grund der lexikalischen Explikation. Die Museumspädagogin expliziert syntaktische Wörter aus ihrer subjektiven Vorannahme heraus, dass deren Bedeutungen der Vergleichsgruppe nicht bekannt sind. Der tatsächliche Explikationsbedarf hat sich weder durch falsch beantwortete Fragen noch durch inkorrekt genutzte Wörter für die Vergleichsgruppe offenbart.

Im ersten Transkriptionsausschnitt erfolgt die Explikation dabei nicht durch Benutzung synonyme Begriffe, sondern mittels Erläuterungen der syntaktischen Worte „Heiden“ und „Christen“. So glauben Heiden „an naturgötter“ wohingegen Christen an „jesus christus“ glauben (vgl. Anhang 4 Zeile 6). Die Museumspädagogin sieht diese Explikationen als notwendig an, um der Vergleichsgruppe die Christianisierung möglichst verständlich zu erklären. Dabei enthält der Transkriptionsausschnitt drei sich gegenseitig bedingende lexikalische Explikationen, ohne die jedoch ein Gesamtverständnis nicht möglich wäre. Von der Vergleichsgruppe wird daher eine erhöhte kognitive Kompetenz abverlangt, um der Museumspädagogin zu folgen.

Das Kompositum *Markgraf* aus dem zweiten Transkriptionsausschnitt der Vergleichsgruppe wird jedoch wie in der Gruppe der Co-Forschenden durch ein Synonym expliziert. Die Museumspädagogin „übersetzt“ dabei nur das erste Glied des Kompositums mit dem gebräuchlicherem Begriff „Gebiet“, um einer möglichen Verständnisbarriere vorzubeugen.

In beiden Gruppen werden anachronistische Begriffe wie „Streitmacht“ oder „Mark“ expliziert, da deren Bedeutung nicht mehr als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. Die Explikation erfolgt anhand synonym verwendeter syntaktischer Wörter, welche als bekannt vorausgesetzt werden, da sie im alltäglichen Sprachgebrauch häufiger Verwendung finden. Der herausgestellte Unterschied beider Untersuchungsgruppen, hier der jeweilige Anlass zur Explikation, kann jedoch nicht eindeutig auf die vermuteten sprachlichen sowie

kognitiven Kompetenzen des Adressat:innenkreises zurückgeführt werden, da für die Vergleichsgruppe im Gegensatz zu den Co-Forschenden in den Audioaufzeichnungen kein Explikationsbedarf nachweisbar war. Dass bloße Vorhandensein der Explikationen in den Aufzeichnungen der Vergleichsgruppe durch die Museumspädagogin lässt demnach keinen Rückschluss auf deren Kompetenzen zu. Jedoch deutet ihre gegenseitige Bedingtheit und Verbundenheit im ersten Transkriptionsausschnitt der Vergleichsgruppe darauf hin, dass auf eine höhere vermutete Kompetenz geschlossen werden kann. Dennoch lässt sich mit den nachgewiesenen Befunden die Hypothese weder belegen noch widerlegen.

Lexikalische Wiederholung

Wie bei der Vorstellung der einzelnen Analysekriterien schon erwähnt, ist die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache ein markantes Merkmal und die lexikalische Wiederholung eine Möglichkeit, einmal Gesagtes erneut zu kommunizieren. Durch die Datenanalyse konnte in beiden Untersuchungsgruppen anhand mehrerer Transkriptionsausschnitte nachgewiesen werden, dass die Museumspädagogin in ihren Führungsgesprächen diese Möglichkeit der sprachlichen Anpassung nutzt. Die zum Nachweis herangezogenen Transkriptionsausschnitte zeigen dabei sehr große Ähnlichkeiten der lexikalischen Wiederholungen, welche hier zusammengefasst werden.

Auffallend ähnlich strukturiert zeigen sich die Gesprächsabschnitte, in der die Museumspädagogin den kleinen Wendelstein als besonderes architektonisches Merkmal der Albrechtsburg beschreibt. In der Gruppe der Co-Forschenden erfolgt eine einmalige Wiederholung, die den kleinen Wendelstein als Treppe für die Dienstleute charakterisiert, wohingegen zu dieser Wiederholung in der Vergleichsgruppe noch eine weitere hinzukommt. Dabei wird der kleine Wendelstein als feststehender Begriff für die Albrechtsburg herausgestellt. Der Verweis auf die selbst bestiegene Wendeltreppe findet sich ebenfalls als lexikalische Wiederholung in einem späteren Gesprächsabschnitt in beiden Gruppen, wenngleich der Vergleichsgruppe erneut zusätzliche Informationen dargeboten werden.

Diese aufgezeigte Ähnlichkeit kann wahrscheinlich auf die häufig in derselben Weise dargebotenen Führungsgespräche zurückzuführen sein, welche die Museumspädagogin durchführt und daher auf bewährte Muster zurückgreift. Jedoch zeigt sich in der Vergleichsgruppe eine minimal häufigere lexikalische Wiederholung, die mit zusätzlichen Informationen einhergeht. Aus diesem Grund

kann häufigere lexikalische Wiederholung nicht als Beleg der Hypothese herangezogen werden.

Ebenfalls zeigen sich in beiden Untersuchungsgruppen lexikalische Wiederholungen, die in Verbindung mit lexikalischen Explikationen auftreten. So wiederholt die Museumspädagogin nicht nur das explizierte syntaktische Wort „schwört“, sondern auch das zur Explikation genutzte „verspricht“ bei den Co-Forschenden. In der Vergleichsgruppe wird „Markgraf“ mit dem zur Explikation herangezogenen „Gebietsgraf“ durch sie wiederholt. Beide Analysen zeigen dabei ähnliche Muster.

Auch dies Mal lässt sich keine eindeutige Aussage zu aufgestellter Hypothese machen, da sich die erwähnten lexikalischen Wiederholungen zu ähnlich sind und keine Rückschlüsse auf die vermuteten Kompetenzniveaus zulassen. Dennoch bleibt es eine Möglichkeit der sprachlichen Anpassung und kann zu einer verständlicheren mündlichen Kommunikation beitragen.

Sprachstrukturelle Beobachtungen

Durch die Datenanalyse konnte ebenfalls nachgewiesen werden, dass die sprachstrukturelle Beobachtung in Form von Hauptsätzen mit konditionalen Nebensätzen, eingeleitet durch die Konjunktion „wenn“, in beiden Untersuchungsgruppen vorzufinden sind. Dieses Satzgefüge nutzt die Museumspädagogin zur Formulierung von Fragen, mit denen sie die Gäste in ihr Führungsgespräch einbindet und ihnen so die Möglichkeit gibt, eigene Vermutung, Interpretationen oder Deutungen zu artikulieren. Die Antwortmöglichkeiten der so gestellten offenen Fragen werden durch den konditionalen Nebensatz eingegrenzt. Sie sind damit eindeutiger und konkreter. Derart genutzte Satzgefüge besitzen damit das Potenzial, besser verstanden zu werden, und bieten aus diesem Grund eine Möglichkeit, Kommunikation sprachlich anzupassen.

In der Gruppe der Co-Forschenden konnte das beschriebene Satzgefüge insgesamt zwölfmal nachgewiesen werden. Die beispielhaft analysierten Transkriptionsausschnitte lassen dabei die Vermutung zu, dass die so formulierten Fragen besser kognitiv verarbeitet werden und die Kommunikationspartner damit in die Lage versetzt werden, adäquat auf die Fragen zu antworten. Jedoch gelingt dies nicht immer, was etwa auf fehlende Wortbedeutungen zurückgeführt werden kann (vgl. Kapitel 4.1). Dennoch bekräftigen die Befunde die Vermutung von Jekat et al., die von einer wahrscheinlich höheren standardsprachlichen Kompetenz von Menschen mit kognitiven Einschränkungen für mündliche Kommunikation ausgehen (vgl. Kapitel 2.2.1). Auch decken sich die Befunde mit den Empfehlungen nach VERSO, welche Hauptsätze mit konditionalen Nebensätzen als verständlich

für Menschen mit kognitiven Einschränkungen erachten. Dennoch gilt es, die hier vorgelegten Nachweise explizit weiter zu untersuchen, da von ihnen keine Allgemeingültigkeit ausgehen kann.

Die Datenanalyse der Vergleichsgruppe offenbarte dagegen nur drei Nachweise dieser sprachstrukturellen Beobachtung. Wie auch in der Gruppe der Co-Forschenden werden die Besucher:innen der Albrechtsburg nicht allein durch den Gebrauch des beschriebenen Satzgefüges durch die Museumspädagogin in die Lage versetzt, eine adäquate Antwort zu geben. Vorwissen und die Kenntnis zu Wortbedeutungen sind auch bei ihnen notwendig, um korrekte Antworten hervorzubringen.

Beide Gesprächsanalysen konnten die sprachstrukturelle Beobachtung von Hauptsatz mit konditionalem Nebensatz nachweisen und so die sprachliche Anpassung an den Adressat:innenkreis belegen. Dennoch zeigt sich im Vergleich eine viermal häufigere Nutzung dieses Satzgefüges in der Gruppe der Co-Forschenden. Bei geringeren sprachlichen sowie kognitiven Kompetenzen der Co-Forschenden, die sich während des Führungsgesprächs der Museumspädagogin offenbarten oder nur vermutet werden, würde dieser quantitative Unterschied die aufgestellte Hypothese stützen und die häufigere Nutzung beziehungsweise größere sprachliche Anpassung erklären.

6. Fazit

Der theoretische Teil der Arbeit ermöglichte, einen Bogen zwischen mehreren Bereichen zu spannen und diese miteinander zu verknüpfen. Grundlegende Erkenntnisse zur Kommunikation, zu barrierefreien Sprachkonzepten und der Museumspädagogik konnten nachgezeichnet und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Ebenfalls konnten bestehende Rechtsvorschriften und deren Umsetzung in der Museumslandschaft exemplarisch verdeutlicht werden. Zusammenfassend bereitete dieser Abschnitt der Forschungsarbeit die Basis, auf die sich in vorliegender Arbeit immer wieder bezogen werden konnte.

Die empirische Untersuchung erbrachte zudem den Nachweis, dass die Museumspädagogin mindestens vier Mittel nutzt, um ihre Sprache an den jeweiligen Adressat:innenkreis in ihren Führungsgesprächen anzupassen. Gesprächsanalytisch nachgewiesen werden konnte die prosodische Segmentierung von Komposita, die lexikalische Explikation, die lexikalische Wiederholung und die auffallend häufige Nutzung des Satzgefüges aus Hauptsatz und konditionalem Nebensatz, eingeleitet durch die Konjunktion „wenn“, zur Formulierung von Fragen. Der Vergleich der Ergebnisse zwischen den Untersuchungsgruppen ergab, dass die aufgestellte Hypothese „Je geringer die vermutete sprachliche und kognitive Kompetenz der Museumsbesucher ist, desto größer ist die sprachliche Anpassung der Museumspädagogin“ nur teilweise belegt werden konnte. Für das Analysekriterium der lexikalischen Explikation sowie der lexikalischen Wiederholung konnten keine eindeutigen Belege gefunden werden, welche die Hypothese stützen. Hingegen wurde mit den Befunden der prosodischen Segmentierung und dem nachgewiesenen quantitativen Unterschied der sprachstrukturellen Beobachtung die Hypothese gestützt.

Abschließend sollen auf Grundlage der Analyseergebnisse erste Empfehlungen für eine mündlich realisierte, verständnisorientierte und barrierefreie Sprache gegeben werden, die jedoch durch den Umfang der vorliegenden Arbeit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzt.

- (1) Das Verständnis von Komposita kann durch Segmentierung der einzelnen Glieder mit deutlichen und ausreichend großen Pausen unterstützt werden. Eine Segmentierung von zweigliedrigen anachronistischen Komposita sowie Komposita, die aus drei Gliedern bestehen, wird empfohlen.
- (2) Die Nutzung lexikalischer Explikationen bei Anachronismen oder Begriffen eines Fachwortschatzes unterstützen gegebenenfalls die Verständlichkeit. Jedoch sollte im Gespräch ein Explikationsbedarf erkennbar sein, der die sprachliche Anpassung begründet.

- (3) Lexikalische Wiederholungen, besonders von zuvor explizierten syntaktischen Wörtern, kann deren Verständnis unterstützen.
- (4) Fragen können verständlicher sein, wenn sie durch ein Satzgefüge aus Hauptsatz mit konditionalem Nebensatz realisiert werden. Die so gestellten Fragen sind konkreter und grenzen die Antwortmöglichkeiten ein.

Am Ende der vorliegenden Untersuchung stellt sich jedoch die Frage, ob die nachgewiesenen sprachlichen Anpassungen tatsächlich Verständnisbarrieren abbauen oder minimieren. Das gewählte Forschungsdesign ermöglichte es nur, die festgelegten Analysekriterien in den aufgezeichneten Daten nachzuweisen. Daher wäre ein Ziel weiterführender Forschung, welche auf die Verständnisüberprüfung der Museumsbesucher:innen abzielt, die Wirkung der herausgearbeiteten sprachlichen Anpassungen zu testen. Verständniskontrollen in Form von Interviews oder Fragebögen nach sprachlich angepassten sowie unangepassten Führungsgesprächen könnten zu ihrer Validierung beitragen.

Das Ziel der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft in Deutschland ist noch lange nicht erreicht. Dennoch konnten während der Erarbeitung dieser Staatsexamensarbeit Bereiche und Zwischenziele ausgemacht werden, die den Weg dafür bereiten. Wie aktuell Teilhabe von Menschen mit kognitiven und sprachlichen Beeinträchtigungen in Museen ermöglicht werden kann und auf welche vorliegenden Sprachkonzepte dabei zurückgegriffen wird, konnte teilweise aufgezeigt werden. Dabei stellen die vorgestellten ersten Empfehlungen für eine barrierefreie und verständnisorientierte mündliche Sprache nur einen kleinen Ausschnitt von Möglichkeiten dar, die es weiter zu erforschen gilt.

Literatur

Monographien/ Sammelbände/ Aufsätze:

Antos, Gerd (2001): Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion In: Wichter, Sigurd; Antos, Gerd (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 3-33.

Ballstaedt, Steffen-Peter (2019): Sprachliche Kommunikation. Verstehen und Verständlichkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Baumert, Andreas (2018a): Einfache Sprache. Verständliche Texte schreiben. Münster: Spaß am Lesen Verlag.

Baumert, Andreas (2019): Mit einfacher Sprache Wissenschaft kommunizieren. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Beckers, Katrin (2012): Kommunikation und Kommunizierbarkeit von Wissen. Prinzipien und Strategien kooperativer Wissenskonstruktion. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bender, Michael (2016): Forschungsumgebung in den digital Humanities. Nutzerbedarf, Wissenstransfer, Textualität. Berlin und Boston: WalterDe Gruyter.

Bock, Bettina (2019): "Leichte Sprache": Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Jekat, Susanne J.; Jüngst, Heike Elisabeth; Schubert, Klaus; Villiger, Claudia (Hrsg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der angewandten Linguistik. Berlin: Frank und Timme, S. 17-52.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016a): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016b): Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Bredel, Ursula; Maaß, Christiane; (2019): Leichte Sprache. In: Maaß, Christiane; Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank und Timme Verlag, S. 251-271.

Brinker, Klaus; Saeger, Sven F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Burger, Harald; Luginbühl, Martin (2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.

Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Büro trafo.K (2013): Formate der Vermittlung. In: ARGE schnittpunkt (Hrsg.): Handbuch Ausstellungstheorie- und praxis. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 103-120.

Czech, Alfred (2014): Führung - Führungsgespräch - Dialog. In: Czech, Alfred; Kirmeier, Josef; Sgoff, Brigitte (Hrsg.): Museumspädagogik Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 225-231.

Dittmar, Norbert (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dürscheid, Christa (2016): Einführung in die Schriftlinguistik. 5. aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.

Fliedl, Gottfried (2016): Das Museum im 19. Jahrhundert In: Walz, Markus (Hrsg.) (2106): Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 47-52.

Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2016): Audioguides: Die Inszenierung von Kunst im Hörtext. In: Hausendorf, Heiko; Müller, Marcus (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Berlin und Boston: Walter de Gruyter, S. 380-400.

Gottschalk-Mazouz, Niels (2007): Was ist Wissen? Überlegungen zu einem Komplexbegriff an der Schnittstelle von Philosophie und Sozialwissenschaften. In: Ammon, S. et al. (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Dominanz, Synergien und Emanzipation in den Praxen der 'Wissensgesellschaft'. Weilerswist: Velbrück, S. 21-40.

Janich, Peter (2012): Vom Nichtwissen über Wissen zum Wissen über Nichtwissen. In: Janich, Nina; Nordmann, Alfred; Schebek, Liselotte (Hrsg.):

Nichtwissenskommunikation in den Wissenschaft. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 23-49.

Jekat, Susanne J.; Jüngst, Heike Elisabeth; Schubert, Klaus; Villiger, Claudia (2019): Barrieren abbauen. Einleitung. In: Jekat, Susanne J.; Jüngst, Heike Elisabeth; Schubert, Klaus; Villiger, Claudia (Hrsg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der angewandten Linguistik. Berlin: Frank und Timme, S. 7-15.

Jekat, Susanne J.; Hagmann, David; Lintner, Alexa (2020): Texte in Leichter Sprache. Entwicklungsstand und Hinweise zur Qualitätsoptimierung. In: Heidrich, Franziska; Schubert, Klaus (Hrsg.): Fachkommunikation. gelenkt, geregelt, optimiert. Hildesheim: Universitätsverlag, S. 171-190.

Keweloh, Hans-Walter: Museen in der Bundesrepublik (1945–1990). In: Walz, Markus (Hrsg.) (2106): Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S.65- 69.

Kluge, Friedrich (1905): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 6. verbesserte und vermehrte Auflage 2. Abdruck. Straßburg Verlag Karl Trübner.

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf; Flasche, Hans; König, Bernhard; Kruse, Margot; Pabst, Walter; Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Romantisches Jahrbuch 1985 Band 36. Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. 15-43.

Konerding, Klaus-Peter (2009): Sprache - Gegenstandskonstitution - Wissensbereiche. Überlegungen zu (Fach-)Kulturen, kollektiven Praxen, sozialen Transzendentalien, Deklarativität und Bedingungen von Wissenstransfer. In: Felder, Ekkehard; Müller, Marcus (Hrsg.): Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“. Berlin und Boston: Walter de Gruyter, S. 79-112.

Köstering, Susanne (2016): Die Museumsreformbewegung im frühen 20. Jahrhundert. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 52-57.

Lasch, Alexander (2017): Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“ In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank und Timme Verlag.

Lutz, Petra (2007): Barrierefreiheit im Deutschen Hygiene-Museum. Ein Praxisbericht. In: Föhl, Patrick S.; Erdrich, Stefanie; John, Hartmut; Maass, Karin (Hrsg.) (2007): Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit. Bielefeld :transcript Verlag, S. 275-299.

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

Maaß, Christiane; Rink, Isabel (2019): Über das Handbuch Barrierefreie Kommunikation. In: Maaß, Christiane; Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank und Timme Verlag, S. 17-25.

Mroczynski, Robert (2014): Gesprächslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Nettke, Tobias (2016): Personale Vermittlung in Museen — Merkmale, Ansätze, Formate und Methoden. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed Verlag, S. 173-183.

Rink, Isabel (2019): Kommunikationsbarrieren. In: Maaß, Christiane; Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank und Timme Verlag, S. 29-65.

Schnee, Ines (2016): Museumspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik [DDR] bis 1990. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed Verlag, S.66-75.

Schröder, Marion (2013): Moderierte Museumsgespräche. In: Schrübbers, Christiane (Hrsg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 169-178.

Schrübbers, Christiane (2013a): Vom Referieren zum Moderieren. In: Schrübbers, Christiane (Hrsg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 161-168.

Schrübbers, Christiane (Hrsg.) (2013b): Moderieren im Museum. In: Schrübbers, Christiane (Hrsg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 39-46.

Schrübbbers, Christiane (2013c): Einleitung. In: Schrübbbers, Christiane (Hrsg.): Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-21.

Thiemeyer, Thomas (2018): Geschichte im Museum. Theorie - Praxis - Berufsfelder. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Walz, Markus (2016): Von der deutschen Vereinigung zur Boomkrise der Gegenwart. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 69-77.

Weiß, Gisela (2016a): Museumspädagogik in Deutschland. Von der Aufklärung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed Verlag, S. 56-65.

Weiß, Giesela (2016b): Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed Verlag, S.76-83.

Weiß, Giesela (2016c): Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland - Bildungs- und Vermittlungsarbeit seit 1990. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed Verlag, S. 84-93.

Internetquellen:

IQ 1: Bibliographisches Institut GmbH. Barriere 2020. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Barriere>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 2: Knöbl, Ralf; Steiger, Kerstin: Transkription. Transkriptionssysteme 2006. URL: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/transkriptionsregeln.pdf>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 3: Deutsches Hygienemuseum Dresden. Seite in Leichter Sprache o. D. URL: <https://www.dhmd.de/leichte-sprache/>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 4: Deutsches Hygienemuseum Dresden. Gläserner Mensch o. D. URL: <https://www.dhmd.de/leichte-sprache/dauerausstellung/glaeserner-mensch/>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 5: Deutsches Hygienemuseum Dresden. Öffentliche Führung in einfacher
Sprache o. D. URL: <https://www.dhmd.de/veranstaltungen/kalender/veranstaltungsdetails/367/2020-09-06/>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 6: Staatlichen Museum für Archäologie Chemnitz. Internetseite in Leichter
Sprache o. D. URL: <https://www.smac.sachsen.de/lis/index.html>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 7: Staatlichen Museum für Archäologie Chemnitz. Die Ausstellung o. D. URL: <https://www.smac.sachsen.de/lis/die-ausstellung.html>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 8: Landesamt für Archäologie Sachsen. Henning Leideck, Das Archäologische
Museum in Chemnitz. Ein Buch über unsere Ausstellung in Leichter Sprache 2017
URL: <https://www.eshop.sachsen.de/lfa/default/henning-leideck-das-archaologische-museum-in-chemnitz-ein-buch-uber-unsere-ausstellung-in-leichter-sprache.html>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 9: Staatlichen Museum für Archäologie Chemnitz. Barrierefreie Angebote o.D.
URL: <https://www.smac.sachsen.de/barrierefrei.html>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 10: Deutsches historisches Museum. Deutsches historisches Museum für sie in
Leichter Sprache o. D. URL: <https://www.dhm.de/leichte-sprache/>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 11: Staatliche Schlösser, Burgen und Gärten Sachsen gemeinnützige GmbH.
Albrechtsburg Meißen o. D. URL: <https://www.albrechtsburg-meissen.de/de/startseite/>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 12: Lasch, Alexander. Hörversion einer Führung durch die Albrechtsburg
Meissen in leicht verständlicher Sprache 2020. URL: <https://www.gls-dresden.de/2020/02/02/hoerversion-einer-fuehrung-durch-die-albrechtsburg-meissen-in-leicht-verstaendlicher-sprache/>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 13: Bibliographisches Institut GmbH. Ratgeber Leichte Sprache 2020. URL: <https://shop.duden.de/Shop/Ratgeber-Leichte-Sprache>,
Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 14: Gaschke, Susanne. Das kann die „Sendung mit der Maus“ besser 2018. URL: <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article181637056/Das-Parlament-Beilage-in-leichter-Sprache-ist-Inbegriff-von-Herablassung.html>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 15: Osselmann, Lynn. Die Kunst der Einfachheit. 2017. URL: <https://www.migazin.de/2017/04/18/die-kunst-einfachheit-sechs-autoren/>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 16: verso-gruppe.de. VERSO - Das Projekt 2020. URL: <https://verso-gruppe.de/verso-das-projekt/>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 17: verso-gruppe.de. VERSO – verständliche Sprache für alle 2020. URL: <https://verso-gruppe.de/verso-verstaendliche-sprache-fuer-alle/>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 18: Lasch, Alexander. Das ist VERSO. Echte Teilhabe (und barrierefreie Kommunikation) durch partizipative Forschung 2019. URL: <https://lingdrafts.hypotheses.org/396>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 19: Borowski, Linda. Der Audioguide im Test – Demo Day vom Team VERSO in Meißen 2020. URL: <https://www.dresden-exists.de/blog/2020/04/02/audioguide-im-test-demo-day-verso/>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 20: Museum Digital. Wandbild: "Friedrich der Streitbare und Katharina von Braunschweig" o.D. URL: <https://nat.museum-digital.de/index.php?t=objekt&oges=213589&cacheLoaded=true>, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

IQ 21: Museum Digital. Wandbild: Wandbild: "Gründung der Burg Meißen durch König Heinrich I. im Jahr 929" o. D. URL: <https://sachsen.museum-digital.de/index.php?t=objekt&oges=5409&cacheLoaded=true>, etzter Zugriff: 17.08.2020.

Online Publikationen:

Baumert, Andreas (2018b): Einfache Sprache und Leichter Sprache. Kurz und bündig.URL: https://www.researchgate.net/publication/327142169_Einfache_Sprache_und_Leichte_Sprache_-_Kurz_und_bundig, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Bock, Bettina (2018): „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. URL: <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A31959/attachment/ATT-0/>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Bundesgesetzblatt 1994 Teil I Nr. 75: Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//*%5B@attr_id=%27bgbl194s3146.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl194s3146.pdf%27%5D_1601976851783, Letzter Zugriff: 06.10.2020.

Bundesministerium für Arbeit (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ - Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=1, Letzter Zugriff: 06.10.2020.

Deutscher Museumsbund e.V. (Hrsg.) (2013): Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion. URL: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/dmb-barrierefreiheit-digital-160728.pdf>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Deutsches historisches Museum (2019): Faszination Geschichte. URL: <https://www.dhm.de/fileadmin/medien/relaunch/bildung-und-vermittlung/BuV2020.pdf>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Heidelberger, Juliane (2018): Die Personalisierung institutioneller Texte anhand kognitionslinguistischer Kategorien am Beispiel des partizipativen Forschungsprojektes „Audioguide Albertinum Dresden“. URL: <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A33498/attachment/ATT-0/>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Institut für Museumsforschung (2017): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2017. URL: https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Publikationen/Materialien/mat72.pdf, Letzter Zugriff: 11.08.2020.

Langholz, Sophie (2020): Linguistische Analyse der Zeitperspektivierungen von Menschen mit kognitiven Einschränkungen. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-716123>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Lasch, Alexander (2019): Barrierefreie und verständnisorientierte Kommunikation. URL: <https://www.gls-dresden.de/2019/02/02/lasch-verstaendnisorientierte-und-barrierefreie-kommunikation/>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Netzwerk Leichte Sprache (o.D.): Die Regeln für Leichte Sprache. URL: http://www.leichtesprache.com/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Rink, Isabel; Zehrer Dr., Christiane (2015): Leichte Sprache als gesprochene Varietät des Deutschen? In: Maaß Prof., Christiane; Rink, Isabel; Zehrer Dr., Christiane (Hrsg.): Forschungsstelle Leichte Sprache: Forschungsfelder im Überblick. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/Forschung_gesamt.pdf, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Zeitschriftenartikel:

Bock, Bettina: Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen. 5 Thesen zur leichten Sprache. In: Didaktik Deutsch 38 (2015), S. 9-17. URL: https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2019/07/Debatte_Bock_38.pdf, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Nettke, Tobias; Harren, Inga: Zum Stand der qualitativen Forschung über Führungen. In: Standbein Spielbein 88 (2010), S. 69-61.

Obert, Josephine: Barrierefrei und ästhetisch gestaltete Informationen. In: Dresdner Universitätsjournal 18 (2019), Seite 5. URL: https://tu-dresden.de/tu-dresden/newsportal/ressourcen/dateien/universitaetsjournal/uj_pdfs/uj_2019/UJ18-19.pdf?lang=de, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Selting, Margret u.a.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009), S. 353-402. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, Letzter Zugriff: 14.10.2020.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Thomas Wels, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Wittichenau,

Anhang

Anhang 1: Fundstellen aller weiteren sprachstruktureller Beobachtungen aus der Transkription der Co-Forschenden

[40]

	153 [14:21.7]	154 [14:23.9]	155 [14:26.0]	156 [14:28.9]
MP [v]	verzierung und wenn ich SO mache? (---) was beDEÜtet das- (---) was ist das wenn ich SO mache,			
Sprecher_1 [v]				
Sprecher_2 [v]	es geht			

„was ist das wenn is SO machen,“

[48]

	189 [16:23.6]	190 [16:26.4]	191 [16:27.0]	192 [17:13.8]
MP [v]	wie ein KÖnig =ne, (--) ja und was macht man wenn man REICH ist? (-) hm? ja wenn man reich ist			

[49]

	193 [17:16.3]	194 [17:17.4]	195 [17:20.4]	196 [17:21.7]
MP [v]	was MACHen sie mit dem vielen geld, (2.5) NIX? unters KOPFkissen;			
Sprecher_3 [v]	(--) hm (antwortet aber unverständlich)			

„ja und was macht man wenn man REICH ist?“

„ja wenn man reich ist was MACHen sie mit dem vielen geld,“

[62]

	252 [21:25.8]	253 [21:28.1]	254 [22:19.0]	255 [22:21.4]
MP [v]	was macht man wenn man STRENG ist, der hatte in seinem reich RAU:Britter; (2.4) und das			
Sprecher_1 [v]	herrscher			

„was macht man wenn man STRENG ist,“

[64]

	258 [22:59.7]	259 [23:01.1]	260 [23:05.2]
MP [v]	JETZT können wir mal überlegen; was könnte sein wenn der (.) der geBISSene heißt, (2.9) na bisschen		

„was könnte sein wenn der (.) der geBISSene heißt,“

[65]

	261 [23:09.2]	262 [23:10.9]	263 [23:12.4]	264 [24:27.7]
MP [v]	fantaSIE; (1.1) was GLAUBen sie; und wenn man den so sieht wie der so			
Sprecher_2 [v]	das er gebissen wurde			

[66]

	265 [24:33.5]
MP [v]	DASTeht (.) was denken wir denn dann was das für einer ist; (2.0) gucken sie sich den mal GANZ genau an;

„und wenn man den so sieht wie der so Dasteht (.) was denken wie denn was das für einer ist;“

[67]

	266 [24:37.3]	267 [24:41.7]	268 [24:44.8]	269 [24:56.1]
MP [v]	(--) wie fühlt man sich da wenn man SO einem gegenübersteht, obwohl die: (-)			
Sprecher_1 [v]	(---)WÜtend so leicht;			

„wie fühlt man sich da wenn man SO einem gegenübersteht,“

[87]

339 [56:39.3] 340 [57:49.0]	
MP [v]	alles wieder SCHÖN; wer hat denn da geSAGT das die zwei heiraten sollen (---) wenn die sich vorher

[88]

341 [57:54.4]		342 [57:58.5] 343 [58:01.0]		344 [58:02.4] 345 [58:02.9] 346 [59:05.7]	
MP [v]	ni kennen?	haben sie einen BRUder?		und wenn	
Sprecher_1 [v]	(1.4) vielleicht ihr älterer BRUder?	ja			

[89]

347 [59:10.5] 348 [60:19.5]	
MP [v]	zwei sehr REICH sind (---) und sich die kinder verheiraten was passiert denn dann, haben sie

„wer hat denn da geSAGT das die zwei heiraten soll (—) wenn die sich vorher nie kennen?“

„und wenn zwei recht REICH sind (—) und sie die Kinder verheiraten was passiert denn dann,“

Anhang 2: Vollständiges Transkript der Audioaufzeichnungen der Co-Forschenden vom 13.05.2019

Meta Information

Project name Albrechtsburg 13.05.19

Referenced file file: [REDACTED].wav

AutoSave ;/Users/Thomas/EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_06_10_33_36.exb at 2019_12_06_10_33_36

Comment

Speakertable

MP	Sex	u
	Languages used	deu
	Comment	
Sprecher_1	Sex	u
	Languages used	deu
	Comment	
Sprecher_2	Sex	u
	Languages used	deu
	Comment	
Sprecher_3	Sex	u
	Languages used	deu
	Comment	

[1]

0 [00:00.0]	1 [02:27.2]	2 [02:31.7]
MP [v]	so jetzt stehen wir vor einer (-) richtigen GROßen tür, und begeben uns jetzt gleich ins treppenhaus	

[2]

3 [02:34.4]	4 [02:39.8]
MP [v]	mit einer treppe ähh (---) wie es im SCHLOSS üblich ist die sich so nach oben windet; wie HEISST denn so ne

[3]

	5 [02:41.8]	6 [02:42.9]	7 [02:44.1]	8 [02:47.2]
MP [v]	treppe,	und unsere wendeltreppe die hat noch einen besonderen NAMen, ähh (--) die		
Sprecher_1 [v]		wendeltreppe		
Sprecher_2 [v]	wendeltreppe			

[4]

9 [02:50.1]	10 [02:55.6]
MP [v]	ist aus STEIN (unverständlich) gebaut, nicht aus holz und sie nennt sich KLEIner (-) wendel (-) stein; (1.8)

[5]

	11 [02:58.5]	12 [02:58.9]	13 [03:00.9]	14 [03:01.4]	15 [03:03.1]
MP [v]	toller Name=ne? hat ihre treppe zu hause einen NAMen?			gut aber bei uns im SCHLOSS; KLEIner	
Sprecher_2 [v]	ja			nein	

[6]

16 [03:06.3]	17 [03:09.7]	18 [05:26.5]
MP [v]	wendelstein und die gehen wir jetzt nach oben, war FRÜher der eingang für die dienstleute;	das ist

[7]

19 [05:28.0] 20 [05:28.7] 21 [05:38.3]			22 [05:41.4]	23 [05:43.4]	24 [05:43.8]
MP [v]	Komisch=ne,		(1.4) was denken sie denn warum das so IST?(1.2) eine Idee,	(1.4)	
Sprecher_1 [v]	hm		? hm ? hm		

[8]

25 [05:46.6]	26 [05:47.2]	27 [05:50.7]	28 [06:26.8]
MP [v] haben SIE eine idee, AUCH nicht? (1.4) na dann gucken wir mal WARum das so ist, so wir haben im			

[9]

29 [06:30.0]	30 [06:30.0]	31 [06:34.5]
MP [v] schloss ganz viele WANDbilder; (---) und auf diesem BILD tja was sieht man da eigentlich, (--) was		

[10]

32 [06:38.2]	33 [06:40.2]	34 [06:44.7]	35 [06:49.0]
MP [v]	denken sie was hier gerade passiert; (2.1)		
Sprecher_1 [v]	(1.1) da hat da haben (---) da sind soldaten und ein KÖnig;		

[11]

36 [06:52.9]	37 [06:55.5]	38 [06:56.5]	39 [06:58.5]
MP [v]	und und was MACHT er da (unverständlich), (1.6) (unverständlich) (--) der BETet, was IST das		
Sprecher_2 [v]	er betet		

[12]

40 [07:00.5]	41 [07:02.8]	42 [07:04.1]	43 [07:07.0]
MP [v] eigentlich wenn man so macht, BETen ist so; und er macht SO, (1.3) schon mal gesehen IRgendwo, (1.6) das ist			

[13]

44 [07:10.2]	45 [07:12.2]
MP [v] ein ganz besonderer RITter, (---) er SCHWÖ:RT, er verspricht: (---) seinem könig (--) der übrigens HEINrich	

[14]

46 [07:18.0]	47 [07:19.4]	48 [07:24.0]	49 [07:24.3]
MP [v]	heißt, (--) auf diese burg die hier gebaut werden soll (--) AUFzupassen, (2.0) wer weiß denn		
Sprecher_1 [v]	heinrich		

[15]

50 [07:28.8]	51 [07:30.9]	52 [07:31.9]	53 [07:35.3]
MP [v]	wie der FLUSS in meißen heißt, GENau; und dieser könig heinrich will vor TAUsend jahren; (1.1)		
Sprecher_1 [v]	(1.5) elbe		

[16]

54 [07:37.9]	55 [07:40.5]	56 [07:44.7]
MP [v] HIER auf dem berg; (--) an der ELbe (.) eine burg; (2.3) der WILL ne burg und wohnt gar nicht hier- (---) der		

[17]

57 [07:47.4]	58 [07:52.6]
MP [v] geht mit seinen rittern WEIter, und dieser (---) ritter (--) SCHWÖ:RT jetzt seinem könig, ich verSPRECHe dir	

[18]

59 [07:55.2]	60 [07:59.1]	61 [08:01.2]
MP [v] könig heinrich; auf die burg (---) an der elbe (.) AUFzupassen; (---) wenn DU nicht da bist; (---) verSTANDen?		

[19]

62 [08:03.0]	63 [08:05.3]	64 [08:25.3]	65 [08:29.5]
MP [v] (--) also ein GANZ wichtiger ritter; (1.3) was hat denn der für komischen UMhang um, (1.9) das ist ja			

[20]

66 [08:32.7]	67 [08:34.9]
MP [v] tausend jahre HER, die sehen ja alle ANDERS aus mit der garderobe;=ne, (---) was hat denn der für ein TIER	

[21]

68 [08:37.6]	69 [08:41.3]	70 [08:43.1]	71 [08:46.2]
MP [v]	dran hängen, ein fell das STIMMT, (1.2) und WELches tier war das mal vielleicht?		
Sprecher_1 [v]	(1.8) ein fell vielleicht		
Sprecher_2 [v]	bär		

[22]

72 [08:46.8]	73 [08:47.9]	74 [08:48.0]	75 [08:48.4]	76 [08:49.4]	77 [08:57.3]	78 [09:01.3]
MP [v]	ein bär oder (--) und und was ist so GRAU und sieht wie ein hund aus? (---) groß					
Sprecher_2 [v]	fuchs					
Sprecher_3 [v]	fuchs					

[23]

	79 [09:03.4] 80 [09:04.2] 81 [09:04.8] 82 [10:36.2] 83 [10:38.5] 84 [10:39.3] 85 [10:40.1]
MP [v]	und GRAU? RICHTig; haben sie angst vor GEIstern und dämonen? vor BÖsem,
Sprecher_1 [v]	wolf mh? hm ? hm

[24]

	86 [10:40.1] 87 [10:41.4] 88 [10:42.8] 89 [10:45.2]
MP [v]	GEIster? aber DIE hatten früher angst; und wenn dann so etwas hässliches (--) auf einen (-) STOCK ge
Sprecher_1 [v]	ne

[25]

	90 [10:51.5] 91 [10:54.0] 92 [10:56.3] 93 [10:56.3]
MP [v]	(.) spickt war; (--) und man fuchtelte damit RUM, (---) bekamen die anderen ANGST, die dachten das
Sprecher_1 [v]	

[26]

	94 [10:59.6] 95 [11:01.9] 96 [11:03.8]
MP [v]	ist ein geist (--) was BÖses, und damit kann ich jemanden erschRECKen, damit er verSCHWINDet;=ne,
Sprecher_2 [v]	ja

[27]

	97 [11:04.6] 98 [11:06.6] 99 [11:09.0] 100 [11:09.2] 101 [11:09.9] 102 [11:10.2]
MP [v]	weil die ANGST hatten vor geistern- (1.3) haben sie angst vor GEIStern? nō;=ne, aber das
Sprecher_1 [v]	nō
Sprecher_2 [v]	nō

[28]

	103 [11:12.8] 104 [11:13.5] 105 [11:14.8] 106 [11:16.6]
MP [v]	sieht DOCH bisschen gruselig aus oder, nee? also ich FIND das gruselig;
Sprecher_2 [v]	(unverständlich) (unverständlich)

[29]

	107 [11:17.9] 108 [11:19.2] 109 [11:39.3] 110 [11:45.7] 111 [11:47.5] 112 [12:02.9]
MP [v]	(--) hm (1.8) wie SIEH:T denn das eigentlich hier oben so aus; (2.6)
Sprecher_1 [v]	(-) richtig SCHÖN;

[30]

	113 [12:08.0] 114 [12:10.1] 115 [12:10.3] 116 [12:11.3]
MP [v]	waren sie denn noch NIE in einer kirche, ist das nicht so ÄHNLich (unverständlich),
Sprecher_1 [v]	hm ja
Sprecher_2 [v]	doch

[31]

	117 [12:14.0] 118 [12:14.6] 119 [12:16.2] 120 [12:19.4] 121 [12:50.3]
MP [v]	ein BISSchen;=ne, aber wir sind ja in keiner kirche (.) wir sind in einem SCHLOSS; wie hat
Sprecher_1 [v]	nu

[32]

	122 [12:56.7] 123 [12:57.9]
MP [v]	man sich denn früher (--) in einer alten burg (--) und einem alten schloss so LICHT gemacht,
Sprecher_1 [v]	kerzen

[33]

	124 [12:59.0] 125 [12:59.7] 126 [12:59.9]
MP [v]	richtig (-) können sie sich vorstellen (--) bei so einem riesen (--) SAA:L wie viel kerzen man da
Sprecher_1 [v]	und so was

[34]

	127 [13:06.1] 128 [13:08.0] 129 [13:09.0] 130 [13:16.0] 131 [13:18.6]
MP [v]	brauchte? und die waren TEUER; (-) da brauchen die nicht so viel KERzen ok,
Sprecher_1 [v]	(--) richtig viele

[35]

	132 [13:32.3] 133 [13:36.4] 134 [13:37.3] 135 [13:51.7]
MP [v]	mein fenster hat zu hause auch keinen NAmen ihre bestimmt auch nicht;=ne, (---) was
Sprecher_2 [v]	meins auch nicht

[36]

		136 [13:54.8]	137 [13:56.5]	138 [13:57.4]
MP [v]	HÄNGT denn bei ihnen zu hause am fenster drann,		(--)	SUPER, (--) und was könnte man
Sprecher_2 [v]	ähh (-) eine gardiene			

[37]

		139 [14:01.5]	140 [14:03.9]	141 [14:04.8]
MP [v]	noch ranhängen was man so zu:ZIEHT? (--) und das macht ein bisschen DUNKel?		(--)	rollo wäre SO,
Sprecher_2 [v]				rollo

[38]

	142 [14:06.0]	143 [14:07.9]	144 [14:08.2]	145 [14:09.4]	146 [14:11.1]	147 [14:12.9]
MP [v]	ich mein aber SO:,			ja ANderes wort für gardienen; ein (macht ein Geräuch FFF)		
Sprecher_1 [v]			gardienen			vorhang

[39]

	148 [14:13.8]	149 [14:15.4]	150 [14:18.9]	151 [14:18.9]	152 [14:20.7]
MP [v]	SUPER ein vorhang; und das soll nämlich (-) ein GLÄserner vorhang sein;				oben hatt er eine
Sprecher_1 [v]					ein gläserner vorhang

[40]

	153 [14:21.7]	154 [14:23.9]	155 [14:26.0]	156 [14:28.9]
MP [v]	verzierung und wenn ich SO mache? (---) was beDEUtet das- (---) was ist das wenn ich SO mache,			
Sprecher_1 [v]				
Sprecher_2 [v]				es geht

[41]

	157 [14:30.1]	158 [14:33.0]	159 [14:34.1]	160 [14:35.2]	161 [14:37.5]
MP [v]	(2.4) ein (---) bo		(---) vier bögen haben wir oben, (--) und deswegen heißen die FENster? (---)		
Sprecher_1 [v]		(--)	gen		
Sprecher_2 [v]	runter				

[42]

	163 [14:42.8]	164 [14:43.9]	165 [14:47.2]	166 [14:48.2]	167 [14:49.2]
MP [v]	ich zeige es mal mit meinen HÄNden? das ist der VORhang, (---) VORhang (1.5) bogen (---) fenster;				
Sprecher_1 [v]				bogen	

[43]

	168 [14:49.3]	169 [14:50.1]	170 [14:50.2]	171 [14:51.3]	172 [14:56.2]
MP [v]		(---) ok? (2.5) wir haben zu hause KEIN vorhangbogenfenster; (-) wir WOHNen auch nicht			
Sprecher_1 [v]	ah fenster				

[44]

	173 [14:58.4]	174 [15:54.0]	175 [15:56.4]	176 [15:57.4]
MP [v]	in einem schloss;=ne,	aber der hat noch einen zusätzlichen NAMen bekommen; (-) otTO?		
Sprecher_1 [v]				reich

[45]

	177 [15:58.7]	178 [15:59.4]	179 [16:00.2]	180 [16:03.4]	181 [16:04.8]
MP [v]	der; reiche; (--) und was beDEUtet das wenn der otto der reiche heißt?				der ist ganz
Sprecher_1 [v]	reiche				
Sprecher_2 [v]				(--)	das er reich ist

[46]

	182 [16:05.9]	183 [16:08.8]	184 [16:09.5]	185 [16:12.1]
MP [v]	reich; (-) und warum IST er so reich geworden dieser otto? hah		weil man nämlich im ERZgebirge? (---)	

[47]

	186 [16:14.3]	187 [16:17.3]	188 [16:21.6]
MP [v]	kennen wir ne ERZgebirge?	(---) und das SILber gehörte dem otto weil er ja herrscher war; (-) so was	

[48]

	189 [16:23.6]	190 [16:26.4]	191 [16:27.0]	192 [17:13.8]
MP [v]	wie ein KÖNig;=ne, (--) ja und was macht man wenn man REICH ist? (-) hm?		ja wenn man reich ist	

[49]

	193 [17:16.3]	194 [17:17.4]	195 [17:20.4]	196 [17:21.7]
MP [v]	was MACHen sie mit dem vielen geld,	(2.5) NIX?		unters KOPFkissen;
Sprecher_3 [v]		(--)	hm	(antwortet aber unverständlich)

[50]

	197 [17:22.5]	198 [17:23.3]	199 [17:23.7]	200 [19:36.6]	201 [19:39.6]
MP [v]	aha also (.) hat man denen noch NAMen gegeben; (--) da sagt man				
Sprecher_3 [v]	(antwortet aber unverständlich)				

[51]

	202 [19:42.2]	203 [19:46.9]	204 [19:48.3]	205 [19:50.8]	206 [19:52.5]	207 [19:53.0]
MP [v]	BEI (-) namen; FRIEDrich der, (---) tja wie heißt denn das HIER?					SA:NFT(.
Sprecher_1 [v]	sanftmütig					

[52]

	208 [19:54.7]	209 [19:54.7]	210 [19:55.2]	211 [19:56.0]	212 [19:57.3]
MP [v]	mütig; was ist denn SANFT; wie ist man denn da wenn man (.) SA:NFTmütig (.) genannt				
Sprecher_1 [v]	sanftmütige				

[53]

	213 [20:01.4]	214 [20:02.9]	215 [20:04.0]	216 [20:05.2]
MP [v]	wird, was meinen SIE; SANFT was ist denn das, (3.2) wie bin ich denn da wenn ich SANFT bin,			
Sprecher_1 [v]	hm			

[54]

	217 [20:10.2]	218 [20:18.7]	219 [20:24.2]	220 [20:25.6]	221 [20:26.3]
MP [v]	(5.9) na (1.2) wie bin ich wenn ich SANFT bin? (3.1) das wort noch NIE gehört?				
Sprecher_2 [v]	hm				
Sprecher_3 [v]	fröhlich nett				

[55]

	222 [20:26.6]	223 [20:28.1]	224 [20:29.5]	225 [20:31.9]	226 [20:32.6]
MP [v]	(---) ja: ? (-) da geht es schon los NETT (--) er ist ja ein HERRscher gewesen; =ne, ein ANgenehmer				
Sprecher_1 [v]	hm				

[56]

	227 [20:34.9]	228 [20:35.1]	229 [20:35.4]	230 [20:36.6]
MP [v]	herrscher; nicht so BÖse wie manch andere; (--) deswegen nannte man ihn den SANFT (.) mütigen;			
Sprecher_1 [v]	hm			

[57]

	231 [20:40.0]	232 [20:41.5]	233 [20:45.2]	234 [20:48.5]	235 [20:50.8]	236 [20:51.0]	237 [20:51.7]
MP [v]	ein NETter herrscher; friedrich der STREITbare hm, das DENKT man;						
Sprecher_1 [v]	der hat immer STREIT gesucht hm						
Sprecher_2 [v]							

[58]

	238 [20:52.3]	239 [20:54.6]	240 [20:57.0]	241 [20:57.0]
MP [v]	aber wenn wir den FRIEDrich uns mal angucken? das ist richtig ein toller RITter stimmts?			
Sprecher_1 [v]	hm			

[59]

	242 [20:58.0]
MP [v]	und wenn der der streitbare heißt hängt das damit zusammen (.) das die armee früher die STREIT (--) macht

[60]

	243 [21:05.4]	244 [21:05.5]	245 [21:08.0]	246 [21:08.4]	247 [21:08.8]
MP [v]	hieß; (---) und der war ein GANZ mutiger; und da bekam er später den namen der				
Sprecher_1 [v]	hm				

[61]

	248 [21:11.8]	249 [21:11.8]	250 [21:15.8]	251 [21:24.1]
MP [v]	STREITbare; (--) weil er so tapfer war und für seinen KÖNIG gekämpft hat;			
Sprecher_1 [v]	ein strenger			

[62]

	252 [21:25.8]	253 [21:28.1]	254 [22:19.0]	255 [22:21.4]
MP [v]	was macht man wenn man STRENG ist, der hatte in seinem reich RAU:Britter; (2.4) und das			
Sprecher_1 [v]	herrscher			

[63]

256 [22:26.3]
MP [v] hat ihm garnicht gefallen dass die RAU:Britter? (1.3) überFALlen haben und die menschen ausgeraubt;

[64]

258 [22:59.7] 259 [23:01.1] 260 [23:05.2]
MP [v] JETZT können wir mal überlegen; was könnte sein wenn der (.) der geBISSene heißt, (2.9) na bisschen

[65]

261 [23:09.2] 262 [23:10.9] 263 [23:12.4] 264 [24:27.7]
MP [v] fantaSIE; (1.1) was GLAUben sie; und wenn man den so sieht wie der so
Sprecher_2 [v] das er gebissen wurde

[66]

265 [24:33.5]
MP [v] DAsteht (.) was denken wir denn dann was das für einer ist; (2.0) gucken sie sich den mal GANZ genau an;

[67]

266 [24:37.3] 267 [24:41.7] 268 [24:44.8] 269 [24:56.1]
MP [v] (--) wie fühlt man sich da wenn man SO einem gegenübersteht, obwohl die: (-)
Sprecher_1 [v] (---)WÜtend so leicht;

[68]

270 [25:04.2] 271 [39:02.4]
MP [v] tja das war ne ne KAIslerstochter die er da so geheiratet hat; der klein kreis hier ist der kleine

[69]

272 [39:07.3] 273 [40:19.1]
MP [v] wendelstein die TREPpe die wir hochgegangen sind; da sieht man einem unterm BALdachin so heißt

[70]

274 [40:23.0] 275 [40:24.9] 276 [40:28.1] 277 [40:29.6] 278 [40:29.8]
MP [v] das hier, auf einem THRON sitzen; wer wird das da SEIN der auf dem thron sitzt, hm
Sprecher_1 [v] der albrecht
Sprecher_2 [v] der papa

[71]

279 [40:30.8] 280 [40:32.6] 281 [40:33.5] 282 [40:34.6] 283 [40:35.6] 284 [40:36.8] 285 [40:37.9] 286 [40:38.0]
MP [v] der PAPA, der VATER, hm KÖNNte sein? in dem fall ist es von (.) ALbrecht das
Sprecher_3 [v] ne papa ja

[72]

287 [40:41.3] 288 [40:44.7] 289 [40:46.5]
MP [v] ist der hier, (1.2) und das ist sein großer BRUder der ernst; das ist von den beiden der (.) ONkel; und
Sprecher_1 [v] hm

[73]

291 [40:52.7] 292 [40:53.9]
MP [v] der ONkel ist was ganz besonderes auch noch-der ist nämlich KAIsler; (---) noch VIEL mehr wie ein könig;
Sprecher_1 [v] waow

[74]

293 [40:55.9] 294 [40:57.1] 295 [41:01.8]
MP [v] und ihr seht (1.4) die KNlen vor ihrem onkel vor dem kaiser, (---) und der onkel gibt den beiden
Sprecher_1 [v]

[75]

296 [41:07.5] 297 [41:09.6] 298 [41:10.1]
MP [v] brüdern (---) SACHsen? (---) wir LEben doch in sachsen;=ne? und die dürfen jetzt SACHsen (und)
Sprecher_3 [v] ja

[76]

299 [41:14.6] 300 [41:17.9] 301 [41:19.9] 302 [41:20.8]
MP [v] thüringen (-) regieren; weil der KAI:ser (.) der onkelkaiser; (1.1) das denen GIBT; verSTANDen? und
Sprecher_2 [v] ja

[77]

	304 [41:22.7]	305 [41:25.6]	306 [41:27.7]
MP [v]	das ist HIER abgebildet; (--) und was ist denn das hier oben für ne FAHne?	richtig	das ist eben die
Sprecher_1 [v]		die sachsenfahne	

[78]

	307 [41:27.8]	308 [41:33.4]	309 [41:34.0]	310 [41:34.3]	311 [51:15.2]
MP [v]	sachsenfahne (---) weil die BEIden sachsen bekommen zum regieren;	ok?	was passiert		
Sprecher_1 [v]					

[79]

	312 [51:19.8]	
MP [v]	wenn ein ritter auf dem boden liegt und der hat ne schwere RÜStung an;	richtig
Sprecher_1 [v]	er kann nicht mehr AUFstehen;	

[80]

	314 [51:24.7]	315 [53:15.3]	316 [53:16.9]
MP [v]	das ist so SCH:LECHT mit dem aufstehen	habt ihr schon mal gehört FREIberg die stadt,	
Sprecher_1 [v]		hm	

[81]

	317 [53:17.1]	318 [53:17.5]	319 [55:56.0]	320 [55:57.7]	321 [56:00.4]
MP [v]	ja,	sieht das hier drin SCHÖN aus?	renoviert gut ok;		
Sprecher_1 [v]		(--) hier wird gerade renoVIERT;			

[82]

	322 [56:02.9]	323 [56:04.6]	324 [56:05.4]	325 [56:05.5]	326 [56:05.7]
MP [v]	((schmunzelt)) wir sagen RES:tau:riert	und ihr seht dort (---) ihr seht dort eine RESTau (-)			
Sprecher_1 [v]		riert			

[83]

	327 [56:11.0]
MP [v]	ratorin, (1.9) und wenn man genau guckt (.) die bilder die haben (--) manchmal so weiße FELCKen;=ne, hier

[84]

	329 [56:19.6]	330 [56:20.2]	331 [56:21.2]	332 [56:22.8]
MP [v]	zum BEIspiel,	das heißt, die FAR:be ist abgegangen; und das wird wieder res:tauriet wieder SCHÖN		
Sprecher_1 [v]	hm			

[85]

	333 [56:25.9]	334 [56:26.4]	335 [56:29.2]	336 [56:30.2]
MP [v]	gemacht;	und deswegen sind hier die ganzen geRÜSte ringsrum,	eigentlich (-) ist der raum	

[86]

	337 [56:34.7]
MP [v]	nämlich unser richtiges (.) HOCHzeitszimmer; (1.2) und das soll wieder SCHICK gemacht werden;=ne, (-)

[87]

	339 [56:39.3]	340 [57:49.0]
MP [v]	alles wieder SCHÖN;	wer hat denn da geSAGT das die zwei heiraten sollen (---) wenn die sich vorher

[88]

	341 [57:54.4]	342 [57:58.5]	343 [58:01.0]	344 [58:02.4]	345 [58:02.9]	346 [59:05.7]
MP [v]	ni kennen?	haben sie einen BRUder?	und wenn			
Sprecher_1 [v]	(1.4) vielleicht ihr älterer BRUder?	ja				

[89]

	347 [59:10.5]	348 [60:19.5]
MP [v]	zwei sehr REICH sind (---) und sich die kinder verheiraten was passiert denn dann,	haben sie

[90]

	349 [60:23.4]	350 [60:25.8]	351 [60:55.0]
MP [v]	eigentlich schon MÖbel gesehen aus dem früheren mittelatler, (1.8) nein;	so kommen sie mal WIEder in	

[91]

		352 [60:57.2]	353 [60:57.2]	354 [60:59.4]	355 [61:00.4]	356 [61:03.3]	357 [61:04.5]	358 [61:05.5]
MP [v]	unser schloss;	hm?	wollen wir da noch mehr SEHN? (2.4)	oder wie; hm?	(---)	ja		
Sprecher_1 [v]	hm					ja		

[92]

		359 [61:05.7]	360 [61:06.0]	361 [61:07.0]
MP [v]				
Sprecher_2 [v]	ja			

Anhang 3: Vollständiges Transkript der Audioaufzeichnungen der Vergleichsgruppe vom 28.01.2020

Meta Information

Project name Vergleichsgruppe

Referenced file file [REDACTED] 28.01.20.WAV

Comment

Speakertable

MP	Sex	u
	Comment	
Sprecher_1	Sex	u
	Comment	

[1]

0 [00:00.0]	1 [14:36.3]	2 [14:40.4]
MP [v]	habt ihr ne vorstellung wieso ein schloss ihr seid wirklich in einem schloss (-) BURG heißt, (1.8) ne idee	

[2]

3 [14:43.0]	4 [14:46.7]	5 [14:49.0]	6 [16:07.7]
MP [v]	Jemand? (3.0) nö gut dann KlÄren wir das jetzt in der führung; und im zehnten jahrhundert gab es einen		

[3]

7 [16:11.8]	8 [16:12.8]	9 [16:13.8]
MP [v]	KÖnig namens heinrich der erst; schon mal von dem gehÖRT? (-) was hat denn der HIER gemacht?	
Sprecher_1 [v]	(-) ja	

[4]

10 [16:15.0]	11 [16:19.5]
MP [v]	(1.5) welche AUFGabe hatte er hier (-) wenn ihr schon von dem gehört habt, (4.5) also ihr müsst euch vorstellen

[5]

12 [16:30.1]	
MP [v]	im zehnten jahrhunder (--) gab es viele menschen (--) die waren noch HEI:den; und HEIden wisst ihr ja (.) die

[6]

	13 [16:33.1]
MP [v]	glauben an (unverständlich) naturgötter; (1.2) und es war aber die zeit gekommen um die menschen zu

[7]

14 [16:38.1]	15 [16:39.7]
MP [v]	CHRIS:ten zu bekehren; (-) also an jesus christus zu glauben; (---) und HEINrich hatte diese aufgabe

[8]

16 [16:42.7]	17 [16:44.2]	18 [16:47.7]
MP [v]	übernommen- er hat LAND erobert, (-) überall was er erobert hatte wurden BURgen gebaut, (-) und die	

[9]

	19 [16:52.2]
MP [v]	menschen die dort ansässig waren also das waren hier unter anderem SLA:wen, nicht verwechseln mit

[10]

20 [16:54.7]	21 [16:55.9]	22 [16:59.2]
MP [v]	SKLAven hat damit nichts zu tun, (-) SLA:wen, (--) DIE (--) wurden dann seine untertanen; (---) UND wurden	

[11]

23 [17:02.5]	24 [18:43.7]
MP [v]	christianisiert so nennt man das; und wenn wir jetzt um den dom herumgehen WÜRden (-) da war ein

[12]

25 [18:47.6] 26 [18:52.3]
MP [v] turm; (1.6) und in diesem turm residierte (---) kein KÖnig, (1.4) sondern für den könig residierte ein MARK (.)

[13]

27 [18:56.9] 28 [18:58.5] 29 [19:01.2]
MP [v] graf; (-) so heißen nämlich dann die HERRscher hier; (-) mark kann man übersetzen (-) GEBiet, ein GEBietsgraf;

[14]

30 [19:02.1] 31 [19:04.3]
MP [v] (-) wenn ihr irgend was nie VERsteht sofort sagen;=ne, (--) also der gebietsgraf dieser MARKgraf wohnt in

[15]

32 [19:08.7] 33 [19:11.9]
MP [v] einem wohnturm-ich habe das mal (-) AUSgedruckt so müsst ihr euch das vorstellen, (--) habt vielleicht schon

[16]

34 [19:15.2] 35 [19:16.6]
MP [v] mal gehört das wort BERGFried? (1.2) nee- (-) also ein wohn:turm wo man drin gewohnt hat wo man SCHUTZ

[17]

36 [19:21.6] 37 [19:25.0]
MP [v] gefunden hat- (--) ihr seht die fenster sind ziemlich weit O:ben, (---) also man konnte das nicht gleich als feind (.)

[18]

38 [19:30.6] 39 [19:31.1] 40 [19:33.8] 41 [23:54.3]
MP [v] einnehmen so einen (.) WOHNturm; (-) ok- (--) also hier residierte der (.) MARKgraf; und dann stellt

[19]

42 [23:55.6] 43 [23:59.5] 44 [24:00.4] 45 [24:02.6]
MP [v] euch mal vor (--) ihr seid könig und euer UN:tertan wird so mächtig; gefällt EUCH das? wie bitte
Sprecher_1 [v] (unverständlich)

[20]

46 [24:02.9] 47 [24:04.2] 48 [24:08.5]
MP [v] ja nie gleich so drastisch also bitte ja: da muss man einen ANDeren weg finden; (---) der
Sprecher_1 [v] die werden geköpft

[21]

49 [24:11.9] 50 [24:13.7] 51 [24:14.6]
MP [v] BRAUCH ja den markgraf zum regieren; deswegen hatte er ihn ja hier EINGesetzt; (.) NEE: der macht das ganz

[22]

52 [24:19.0] 53 [24:22.4] 54 [25:00.7]
MP [v] diplomatisch dieser (--) KÖnig otto der erste, (1.2) er setzt einen BURGgrafen ein; sind die FREunde,

[23]

55 [25:01.4] 56 [25:04.3] 57 [25:06.9] 58 [25:24.5]
MP [v] (1.2) ich hab schon so gefragt das ihr so machen müsst ne- (1.2) also die sind KEine freunde; denn dem

[24]

MP [v] war es dann GElungen (---) nach einer kriegerschen auseinandersetzung wo der burggraf (--) gefallen war also

[25]

59 [25:33.9] 60 [26:09.4] 61 [26:10.8]
MP [v] gestorben ist auf dem feld (---) den hier nicht mehr (.) einzusetzen; So bischof einen dom wie gesagt es
Sprecher_1 [v]

[26]

62 [26:16.0]
MP [v] vermehrt sich hier oben und das HEISST das kleine tor da hin das ist nicht mehr genügsam, (1.1) das REicht

[27]

63 [26:22.2]
MP [v] nicht mehr (---) also wurde tor entstand das tor wo ihr vorhin durch seid; ich betone aber es sah ANders aus im

[28]

64 [26:25.2] 65 [26:28.9] 66 [26:32.5]	
MP [v]	tiefsten mittelalter; habt ihr zufällig gesehen das ihr die vielen STUfen hochgekommen seid das es da die
Sprecher_1 [v]	ja

[29]

67 [26:33.2] 68 [26:34.7] 69 [26:35.4] 70 [26:35.8] 71 [26:35.8] 72 [26:43.2] 73 [26:44.2] 74 [26:45.2]	
MP [v]	brücke dahinter war; ja richtig die ZINnen; na habt ihr die GEsehen?
Sprecher_1 [v]	ja ja

[30]

76 [27:41.0] 77 [27:45.2]	
MP [v]	so im dreizehnten jahrhundert gibt es noch ne KLEIne veränderung; wie gesagt der bischof der hat das

[31]

78 [27:50.4]	
MP [v]	ansinnen mit seinem dom den noch WEIterhin so bisschen zu erweitern; (-) erst mal ein stückchen von dem (---

[32]

79 [27:54.9] 80 [27:58.2] 81 [29:31.7]	
MP [v]	VORhergehenden, (1.6) das ANdere wurde abgerissen, und hier an dieser stelle dieses SCHLOSS

[33]

82 [29:33.7] 83 [29:37.3]	
MP [v]	errichtet; er sollten ZWEI fürstliche familien hier drin wohnen; ist aber nie dazu gekommen (---) WEIL man dann

[34]

84 [29:43.9] 85 [31:30.1]	
MP [v]	schon (1.2) dresden auch als residenz hatte; ihr habt ja schon von august dem starken gehört NE?
Sprecher_1 [v]	ja

[35]

87 [31:32.9] 88 [32:59.3]	
MP [v]	und früher stand in der zeit der manufaktur (--) ein (---) ja ein häuschen da war eine zisTERne
Sprecher_1 [v]	

[36]

89 [33:06.1] 90 [33:07.2] 91 [33:09.9] 92 [33:11.1] 93 [33:11.1] 94 [33:13.5]	
MP [v]	darunter; wer weiß denn was das ist- (2.3) nie gehört? du, NEE:
Sprecher_1 [v]	das da kam das ganze abwasser hin

[37]

95 [33:14.8] 96 [33:17.8] 97 [35:00.9] 98 [35:02.0]	
MP [v]	abwasser nie, (---) sondern (---) REgenwasser wurde gesammelt; HAT denn der drei türme?
Sprecher_1 [v]	nein

[38]

99 [35:02.6] 100 [35:03.2] 101 [36:05.9] 102 [36:06.3] 103 [36:09.4] 104 [54:50.2]	
MP [v]	nein ok? (1.3) bis JETZT alles so ein bisschen verstanden; und wir gehen eine

[39]

105 [54:52.5] 106 [54:54.0] 107 [54:54.6] 108 [54:55.9] 109 [55:01.6]	
MP [v]	TREppe die windet sich so nach oben, wisst ihr wie man die nennt NE? richtig; unsere
Sprecher_1 [v]	wendeltreppe

[40]

110 [55:03.3] 111 [55:06.3]	
MP [v]	wendelreppe hat einen besonderen NAMen; (---) die heißt KLEIner (.) wendel (.) stein; (--) weil es eben aus

[41]

112 [55:10.0] 113 [55:13.8]	
MP [v]	SANDstein gebaut wurde, (-) und das ist DAMals die treppe gewesen für die die:nstbo:ten; (--) also SEPEIsen

[42]

114 [55:16.2] 115 [55:18.7]	
MP [v]	und getränke, (--) wenn man oben gefeiert hatte wurde hier- (-) über den KLEINnen wendelstein nach oben

[43]

	116 [55:21.1] 117 [55:21.9]	118 [55:24.4]	119 [55:25.2]
MP [v]	getragen; (-) ok? (---) das ist so ein begriff fürs SCHLOSS; (.) für die TREPpe; (-) KLEIner wendelstein;		
Sprecher_1 [v]			

[44]

	121 [58:27.6]	122 [58:31.4]
MP [v]	ich hatte euch vorhin gesagt das das schloss mal manufaktur war NE? (1.2) und dann sah es ganz schlimm	

[45]

	123 [58:37.1]
MP [v]	nach hundertfünfzig (1.1) jahren aus (1.2) und da hat ein sächsischer könig der hieß damals JOhann (---) gesagt

[46]

	124 [58:43.9]	125 [58:44.9]	126 [58:47.3]
MP [v]	das schloss müssen wir restaurieren; was HEISST das; (1.1) RES:taurieren;		
Sprecher_1 [v]	ausrichten also das heißt verbessern		

[47]

	127 [58:54.2] 128 [58:54.5]	129 [58:55.6]	130 [58:56.5]	131 [58:58.4]
MP [v]	mmh, was meinst DU? richtig wieder in ordnung alles bringen NE? und ihr			
Sprecher_1 [v]	(unverständlich) erneuern			

[48]

	133 [59:31.7]	134 [59:34.7]	135 [59:45.0]
MP [v]	seh:t vor ihm kniet einer die hand zum SCHWUR, WER regiert für den könig, (--) wie HIESS der titel;		

[49]

	136 [61:56.6]	137 [62:00.0]
MP [v]	und es gab damals noch keine BRÜcke über die elbe; (---) sondern man NUTZte eine flache stelle im fluss-	

[50]

	138 [62:04.1]	139 [62:07.0]	140 [62:07.1]	141 [62:07.6]	142 [62:08.3]
MP [v]	wie nennt man denn sowas (-) ne flache STELle im fluss, mmh; (2.0) sandbank es gibt noch ein anderes wort				
Sprecher_1 [v]	(unverständlich)				

[51]

	143 [62:13.3] 144 [64:02.3]	145 [64:04.2]	146 [64:06.0] 147 [64:06.7]
MP [v]	das nennt man eine FURT; schon mal das WETtiner gehört, (--) wettiNER (-) JA hast du		
Sprecher_1 [v]	ja		

[52]

	148 [64:08.4] 149 [70:52.7]	150 [70:55.4]
MP [v]	schon mal gehört; habt ihr zufällig mitbekommen das die MÄNner alle friedrich heißen,	
Sprecher_1 [v]	ja	

[53]

	152 [72:04.1]	153 [72:05.6]	154 [72:09.9]
MP [v]	und jetzt heißt der ritter STREITbar; NEE: mit dem streiten hat das		
Sprecher_1 [v]	der ritter hat sich gern rumgestritten und		

[54]

	155 [72:11.6]	156 [72:13.9]	157 [72:15.2]	158 [72:16.7]	159 [72:17.5]
MP [v]	nichts zu tun; (1.6) hast du ne Idee? es geht DARum, das PASST; (---) früher hieß die armee				
Sprecher_1 [v]	hat kriege geführt				

[55]

	160 [72:20.8]	161 [72:23.4]
MP [v]	STREIT (.) macht, und er ist ein guter HEERführer gewesen; (---) der hat verDIENste vom könig dann gekriegt;	

[56]

	162 [72:26.2]	163 [72:29.4] 164 [73:30.2]
MP [v]	weil er eben so tapfer gekämpft hat und die HUSSiten vertrieben hat; und ER (1.8) hatte in seiner zeit	

[57]

	165 [73:34.9]	166 [73:36.3] 167 [75:27.2]
MP [v]	ein großes problem; nja gab nämlich noch RAUBritter; wenn man entARTet heißt was glaubt ihr wie der	

[58]

168 [75:30.3] 169 [75:32.8] 170 [75:34.6] 171 [75:34.9] 172 [75:35.3] 173 [75:35.9] 174 [75:38.9]	
MP [v]	da war? (2.1) mmh, (1.5) entARTet, JA, (1.1) also der war nicht so ein NETter; (--) deswegen
Sprecher_1 [v]	aggressiv?

[59]

175 [75:41.7] 176 [78:01.5] 177 [78:03.4]	
MP [v]	nannte man ihn später auch den entARTeten; diese fenster haben auch einen NA:men; so wie sie

[60]

178 [78:06.7] 179 [78:27.4] 180 [78:28.9]	
MP [v]	geBAUT worden sind (--) nennt man sie; was ist denn das wenn ich SO mach, (2.0) was ist denn das

[61]

181 [78:33.2] 182 [78:35.0] 183 [78:35.4] 184 [78:36.5] 185 [78:37.0] 186 [78:40.0]	
MP [v]	für ne (---) FORM, (.) wie bitte? nein,
Sprecher_1 [v]	(---) WÖLBfenster? (.) WÖLBfenster; (2.3) (unverständlich) (1.5) ein

[62]

187 [78:41.8] 188 [78:42.9] 189 [78:44.6]	
MP [v]	(.) ri:chtig, guckt mal das sind vier BÖgen dort oben, und das (unverständlich) andere soll ein ähm (-)
Sprecher_1 [v]	BOgen,

[63]

190 [78:49.9]	
MP [v]	VORhang sein ein glasvorhang; (-) deswegen nennt man diese fenster wenn die solche BÖgen auch eben halt

[64]

191 [78:55.8] 192 [79:00.1] 193 [80:34.5]	
MP [v]	haben (.) vorhang(.)bogenfenster; (---) ja (-) also das ist was ganz beSONderes und ihr seht; so macht

[65]

194 [80:35.4] 195 [80:36.4] 196 [80:37.2] 197 [84:21.0]	
MP [v]	ihr MIT? Ja ne, das ist der KLEIne wendelstein den wir gerade gegangen
Sprecher_1 [v]	(undeutliches Gemurmel)

[66]

198 [84:41.0] 199 [84:43.1] 200 [84:44.3]	
MP [v]	sind; und dann gibt es eben noch einen GROßen wendelstein; eine FÜRSTliche treppe;

Anhang 4: Gesprächsinventar zur Audioaufzeichnung vom 13.05.2019

Anwesende: Museumspädagogin der Albrechtsburg Meißen, eine Gruppe
Jugendlicher des Christlichen Sozialwerks Dresden mit
unterschiedlichen kognitiven Beeinträchtigungen und Studierende der TU Dresden

Zeitcode	Inhalt	Erläuterung/ Anmerkungen
1:55- 2:12	Die Museumspädagogin stellt sich vor, begrüßt die Anwesenden und beschreibt ihre Arbeit in der Albrechtsburg Meißen.	• betont überdeutlich das Wort „Schloss“ und dehnt es sehr deutlich
2:28- 3:10	Die Museumspädagogin beschreibt die Wendeltreppe kleiner Wendelstein und geht detailliert auf ihren Eigennamen ein.	• erarbeitet den Eigennamen (kleiner Wendelstein) und stellt das Material der Treppe heraus „ist aus Stein nicht aus Holz“, wiederholt den Namen der Treppe • spricht die einzelnen Teile des Kompositums Wendelstein segmentiert aus
3:11 - 5:10	Die Gruppe geht mit der Museumspädagogin die Treppe hinauf und durch den Saal.	• keine Auffälligkeiten nur Äußerungen der Besuchergruppe
5:11 - 6:28	Die Museumspädagogin wirft den Widerspruch zwischen dem Namen Albrechts Burg und dem Status eines Schlosses auf.	• über Fragen versucht die Museumspädagogin die Besucher zum Dialog zu bewegen • kaum Reaktion der Besucher • Widerspruch wird nicht aufgelöst
06:29 - 8:25	Die Museumspädagogin erläutert das erst Wandgemälde, auf dem die Gründung der Albrechtsburg dargestellt ist. Geht dabei auf	• durch Fragen an die Besucher wird die Erläuterung initiiert • die Antworten sind nicht korrekt und sie erläutert daraufhin das Gemälde • die Erläuterung zum

	einzelne Details ein. (hier: der kniende Ritter der schwört)	schwörenden Ritter ist detailliert und wird wiederholt • spricht sehr betont und setzt viele Pausen
8:26 - 9:08	Die Museumspädagogin befragt die Gruppe nach der Kleidung der dargestellten Personen.	• der Umhang, speziell das Tierfell steht im Vordergrund • durch mehrfaches Fragen und Anpassen ihrer Fragen leitet sie Besucher zur richtigen Antwort • die korrekte Antwort wird sofort gewürdigt
9:12 - 9:34	Nach der Bekleidung wird die dargestellte Schriftrolle analysiert.	• das alte Name der Burg „Missnia“ wird herausgearbeitet • sie buchstabiert den Text der Schriftrolle und beginnt die erste Silbe auszusprechen • wartet auf die Vervollständigung durch Besucher
9:34 - 11:39	Die Museumspädagogin lenkt die Aufmerksamkeit der Besucher auf ein weiteres Wandbild, was einen Angriff auf die Burg Missnia darstellt.	• besondere Aufmerksamkeit legt die Museumspädagogin auf die Art der Verteidigung • durch Fragen animiert sie die Besucher das Bild zu betrachten und das Dargestellte zu benennen • zentraler Punkt bildet ein Pferdeschädel und die Angst vor Geistern und Dämonen (erklärt das Wort nicht)
11:39 - 12:16	Die Museumspädagogin lenkt die Aufmerksamkeit der Besucher auf das Gewölbe.	• animiert die Besucher durch Fragen Assoziationen herzustellen (Schloss-Kirche) • das Gewölbe stellt dabei die Verbindung her • wiederholt das Wort Gewölbe mehrmals erklärt es aber nicht

		• ändert ihre Fragen von offene in geschlossene um (wie -> Ja/nein)
12:20 - 12:34	Der Widerspruch zwischen dem Namen Albrechtsburg und dem Status als Schloss wird erneut aufgegriffen.	• erläutert den Widerspruch für die Besucher direkt • auf ihre Kontrollfrage erwartet sie Antwort im Chor, da diese den Besuchern nun bekannt ist • initiiert die Antwort und zieht sie leicht hinaus um alle zum Mitsprechen zu ermuntern
12:50 - 15:00	Die Museumspädagogin nimmt die Fenster in den Fokus ihrer Erläuterung und erarbeite mit den Besuchern ihren Eigennamen.	• verweist auf den Eigennamen der Wendeltreppe und stellt damit Verbindung her • stellt mehrfach offene „Wie“-Fragen • gibt kaum Zeit für Antwort, gibt sofort Hinweise und lenkt auf das Aussehen der Fenster • passt ihre Fragen an, um damit die einzelnen Bestandteile des Eigennamens zu erarbeiten • nicht korrekte Antworten werden übergangen • richtige Antwort werden sofort anerkennend bestätigt • sie spricht die erste Silbe der erwarteten Antwort vor „Bo“ und die Besucher vervollständigen mit „Gen“ • fragt nach dem kompletten Namen und erwartet die Zusammensetzung der Segmente • sie spricht den Eigennamen in seine einzelnen Teile segmentiert aus VORHANG-BOGEN-FENSTER (ähnlich wie

		KLEINER-WENDEL-STEIN) • spricht dabei sehr langsam und will damit die Besucher zum Mitsprechen animieren (gelingt teilweise) • formuliert mehrmals Verständnisfragen (ok?)
15:01 - 16:21	Die Museumspädagogin thematisiert die Wandgemälde der Herrscher mit den dazugehörigen Beinamen in den Fensternischen und möchte deren Bedeutung herausarbeiten.	• erläutert zuerst was Beinamen sind und das diese auf Charaktereigenschaften hinweisen • Otto der Reiche steht im Fokus der Betrachtung • Die Bedeutung des Beinamens wird durch eine offene Frage und angehängtem Nebensatz erfragt (wenn) • benutzt eine Suggestivfrage „Kennen wir ne?“ um vermeintliches Vorwissen zum Erzgebirge abzusichern • benutzt das Wort Herrscher und erläutert es über das vermeintlich bekannte Wort König „Ein Herrscher ist so was wie ein König“
16:23 - 17:23	Museumspädagogin regt Dialog über persönlichen Reichtum an und möchte Wünsche der Besucher erfahren.	• Sie stellt viele Frage und erhält keine passende Antwort • offene Fragen werden durch Nebensatz ergänzt („wenn das...“, wenn man ...“) • expliziert das Wort „reich“ und verwendet „ganz viel Geld auf einmal“ • nach einer Antwort wird ihre Frage noch kürzer „viel Geld?“ • auch durch persönlich adressierte Fragen kommt es kaum zum Dialog
17:23 - 18:34	Die Museumspädagogin	• Freiberg wird durch ihn

	führt auf, was sich Otto der Reiche geleistete hat.	gegründet (expliziert sofort, dass es eine Stadt ist)
18:34 - 19:45	Die Genealogie der Familie wird erklärt und das die ältesten Söhne immer Friedrich genannt wurden. Die Museumspädagogin thematisiert die Bedeutung der Beinamen.	• nach Erklärungen kontrolliert sie das Verständnis oft durch „ja?“
19:45 - 20:40	„Friedrich der Sanftmütige“ ist Thema der Ausführungen.	• Das Wort Beinamen segmentiert sie (Bei-Namen) • die Museumspädagogin beginnt den Namen vorzulesen und gibt dann an Besucher ab • Bedeutung von „Sanftmütig“ wird mehrfach erfragt • offenen Fragen werden umformuliert bis sie geschlossenen Fragen sind • die offenen Fragen werden zuvor aber konkretisiert („... wenn ich sanft bin“, ... wenn man sanftmütig“)
20:45 - 21:15	Die Eigenschaft von „Friedrich dem Streitbaren“ werden mit den Besuchern durch die Museumspädagogin thematisiert.	• Das Kompositum STREITMACHT zerlegt sie wieder in die einzelnen Bestandteile • „STREITMACHT“ scheint nicht bekannt zu sein und epiliert es durch „ARMEE“ • Erklärt dadurch die Bedeutung des Beinamens • Verständnissicherung durch die Frage „Ne?“
21:20 - 22:14	„Friedrich der Strenge“ wird in Zusammenarbeit mit Besucher bearbeitet.	• offene Fragen werden konkretisiert: „Was macht man, wenn man streng ist?“

		• lässt sehr viel Zeit zum antworten. „geföhlt 5 Sekunden“
22:15 - 22:40	„Raubritter“ als Gegner „Friedrich des Strengen“ werden durch die Museumspädagogin thematisiert.	• Ersterwähnung: RAUBRITTER (betont dies besonders) • auch in der Wiederholung wird RAUBRITTER besonders betont und teilweise segmentiert • Mit einem unvollständigen Satz explizit sie die Bedeutung des Wortes Raubritter „überfallen haben und die Menschen ausgeraubt“
22:50 - 23:45	„Friedrich der Gebissene“ steht thematisch im Mittelpunkt.	• offene Frage wird konkretisiert: „Was könnte sein, wenn der der gebissen heißt?“ • lässt geföhlt mehr Zeit nach Fragen als zu Beginn der Führung • richtet Fragen persönlich an Besucher: „Was glauben sie?“ darauf folgen sofort Antworten
23:50 - 24:05	Die Museumspädagogin stellt Verbindung zwischen „Friedrich der gebissene“ und seiner Mutter (die gebissen hat) her.	• versucht einen Dialog durch persönliche Fragen herzustellen („Wie sieht die Mutter aus, die da so gebissen hat?“ „Wie föhlt die sich gerade?“)
24:05 - 25:05	Friedrichs Vater und seine Erscheinung werden durch die Museumspädagogin behandelt.	• Leitet durch offene Fragen in die Thematik ein. („Was macht der auf sie für einen Eindruck?“ „Was ist denn das für einer?“) • auf die offenen Fragen kommt kaum Reaktion der Besucher • offene Fragen werden

		konkretisiert: „Wie fühlt man sich da, wenn man so einen gegenüber steht?“ erhaltenen Antworten, auch wenn sie nicht korrekt waren, werden durch sie gelobt
25:07 - 26:00	Die Museumspädagogin beschreibt die Familienverhältnisse von den beiden vorhergehenden. (Vater neue Geliebte, Mutter soll getötete werden)	- fragt nach Vorwissen zum Wort „Nachfolger“ durch „schon mal gehört?“ - Vorwissen um weiter Ausführungen darauf aufzubauen
26:01 - 26:10	Die Museumspädagogin kommt auf „Friedrich den Gebissenen“ zurück.	„Und deshalb hieß er dann später Friedrich der Gebissene.“ - nach Friedrich macht sie eine Pause und möchte die Zuhörer damit zum Sprechen im Chor animieren -> dies geschieht aber nicht (vielleicht ist die Pause da noch zu kurz)
26:15 - 28:20	Musik wird gespielt	
28:20 - 28:45	Die Museumspädagogin befragt die Besucher zur gespielten Musik.	- „Wir sind in einem?“ macht wieder eine lange Pause und wartet auf Antwort im Chor - zaghaft hört man Schloss und sie spricht es selbst deutlich und laut aus, damit es noch einmal genannt wird und die Frage nicht unbeantwortet bleibt
29:00 - 29:20	hier wird die Kapelle thematisiert und das man hier heiraten kann	„Was steht in der Kirche immer ganz vorn?“ wird durch die Museumspädagogin gefragt - es kommt eine falsche

		Antwort und sie beantwortet die Frage selbst (Fragen von ihr sollen nicht unbeantwortete bleiben) • Antwort: „Ein Altar. Vielleicht schon mal gehört?“ - spielt damit auf mögliches Vorwissen an
29:25 - 31:45	Die Museumspädagogin stellt heraus, dass die Albrechtsburg ein Schloss ist, man hier aber heiraten kann.	keine Auffälligkeiten
31:45 - 32:10	möchte die Musik vergleichen	• „ja. Weil es ist ja ein Schloss und keine Kirche“ Dabei lässt die vor Schloss wieder eine längere Pause und möchte das alle im Chor antworten oder das es noch einmal verdeutlicht wird • Versichert sich erneut nach dem Verständnis durch „ok?“
32:10 - 34:15	Die Museumspädagogin rekapituliert die Bedeutung von Beinamen und regt die Besucher an sich selbst Beinamen zu geben.	• Versichert sich auch hier nach dem Verständnis durch Anhängen von „ok?“
34:15 - 37:38	Die Museumspädagogin lässt die große Hofstube selbst erkunden. Die Besucher sollen sich ihre „Lieblingsstücke“ merken.	keine sprachlichen Auffälligkeiten
37:40 - 38:22	Die Museumspädagogin Befragt die Besucher nach ihren Interessen und was ihnen besonders gut im Raum gefällt.	keine sprachlichen Auffälligkeiten der Museumspädagogin, da mehr die Besucher sprechen.

38:23 - 40:18	Die Standfigur Herzog Albrechts und seine Bedeutung für das Schloss wird thematisiert.	• „Es ist auch ein Ritter. ne?“ wirkt durch Frageanhängsel wie eine Suggestivfrage • auf ihre Fragen erhält sie nicht die passende Antwort und beantwortet die Frage wieder selbst (soll nicht unbeantwortet belieben) • wiederholt noch einmal das Kompositum kleiner „kleiner Wendelstein“ jedoch nicht segmentiert • sie wiederholt noch mal alles, was gerade durch Fragen und Antworten zusammengetragen wurde und durch die Rückfrage mit „ja?“ kontrolliert sie das Verständnis (Vermutung: Die Zeit zum Antworten ist viel zu kurz und es ist eher eine Absicherung für sie. Sollte sie später darauf zurückkommen, kann sie auf „bestätigtes Vorwissen“ zurückgreifen.)
40:19 - 41:36	Die Museumspädagogin thematisiert ein Wandbild auf dem der Onkel von Albrecht und Ernst zu sehen ist und ihnen als Kaiser Sachsen übergibt.	• „da sieht man einen unterm Baldachin, so heißt das hier, auf einen Thron sitzen“. (Vermutung: Einschub von „so heißt das hier“ als Begründung. Das Wort wird selbst aber nicht weiter erklärt, da sie es wahrscheinlich als zu schwer erachtet.) • „Er ist was ganz besonderes. Er ist nämlich Kaiser. Noch viel mehr wie ein König“ die Erklärung zu „Kaiser“ wird von ihr automatisch dazu gefügt, da sie vermutet, dass das Wort

		und seine Bedeutung vielleicht nicht bekannt sind. • Kaiser wird nach der Explikation mehrfach von ihr benutzt. Auch verwendet sie es als Kompositum „Onkelkaiser“ um das Verwandtschaftsverhältnis und die Stellung miteinander zu vereinen • sie versichert sich zweimal durch die Rückfrage „OK?“ und „Verstanden?“
41:36 - 43:25	Ein Wandgemälde mit einem Ritterturnier Herzog Albrechts steht im Mittelpunkt der Betrachtungen durch die Museumspädagogin.	• greift schon mal gesagtes auf und formuliert diese Wiederholung so, dass die Ergänzung durch Besucher vollzogen wird. „... hat gesagt, sie kämpfen immer für eine (Pause und Sprecherwechsel) Prinzessin“ (Vermutung: Lange Pausen in unvollendetem Satz nutzt sie um Sprecherwechsel herbeizuführen. Gelingt aber nicht immer Nur bei eindeutigen „Lücken“) • sie wiederholt gestellte Fragen mehrmals mit identischer Formulierung, da sie mehr als nur eine Person zum Antworten animieren möchte (Vermutung: Diese Wiederholung sind eher keine sprachlichen Anpassungen.)
43:25 - 44:25	Vom Ritterturnier schweift sie zum Gewicht der Rüstungen ab und lässt die Besucher schätzen.	keine sprachlichen Auffälligkeiten
44:25 - 45:45	Die Museumspädagogin wendet sich wieder dem	• benutzt mehrmals die Frage „ne?“ um gerade von ihr

	Wandgemälde zu.	erläuterte Begebenheiten als „verstanden“ bestätigen zu lassen
45:46 - 50:08	Das dreiteilige Gemälde des „Prinzenraubs“ wird betrachtet. Die Besucher sollen versuchen die Geschichte anhand der Bilder selbst zu erzählen.	• durch „Was passiert?“ gibt sie die Sprecherrolle an die Besucher ab, die versuchen die Geschichte zu erzählen • grundsätzlich ist die Museumspädagogin sehr schwer zu verstehen • sie stellt immer wieder kurze Zwischenfragen, dass die Geschichte weiter erzählt wird. • betont besonders das Wort „rauben“ und spricht es silbisch getrennt • das Wort „rauben“ wird ohne Erklärung mehrfach wiederholt
50:09 - 53:50	Das zweite Bild wird betrachtete und die Geschichte weiter erzählt.	• die Museumspädagogin ist sehr schlecht zu verstehen • stellt wieder kurze Zwischenfragen • bestätigt richtig beantwortet Fragen sofort • die Besucher nutzen anstatt „rauben“ das Wort „geklaut“ (Bedeutung ist synonym) • sie verwendet aber weiterhin „rauben“
53:50 - 54:50	Das drittel Bild des Zyklus wird betrachtet.	• „der hat so eine grüne Scherpe, so sagt man, umbekommen“ durch den Verweis auf das Gemälde wird ein vermutlich unbekanntes Wort für die Besucher erklärt. • nach der Explikation stellt sie Rückfrage zum Verständnis durch „ja?“

54:50 - 56:46	Die Museumspädagogin wechselt mit den Besuchern in die kleine Hofstube, die gerade restauriert wird. Erläutert was „restaurieren“ bedeutet.	• auf ihre geschlossene Frage: „Sieht das hier drin schön aus?“ erhält sie nicht die erwartete Antwort, sondern „hier wird gerade renoviert“ • das gezeigte Vorwissen nimmt sie zum Anlass die Aussage zu korrigieren und das Wort „restaurieren“ zu explizieren • „restauriert“ und „Restauratorin“ spricht sie silbisch getrennt und sehr deutlich betont aus • um „restauriert“ zu erklären, nutzt sie „wieder schick“ und „wieder schön“ zur Explikation (Erklärung bleibt sehr oberflächlich)
56:46 - 59:59	Die kleine Hofstube als „Hochzeitszimmer“ bildet den Abschluss der Führung.	• „aus Böhmen“ wird auch silbisch gesprochen und sofort durch sie erklärt • auch hier versichert sie sich nach dem Verständnis durch „ja?“ • konkretisiert die offene Frage „wer hat denn da gesagt, dass die zwei heiraten sollen, wenn die sich gar nicht kennen“ durch angehängten Nebensatz • Frageanhängsel „ne?“ wird mehrfach zur Bestätigung genutzt

Anhang 5: Gesprächsinventar zur Audioaufzeichnung vom 28.01.2020

Anwesende Personen: Die Museumspädagogin, der Autor der vorliegenden Arbeit eine 6. Klasse einer Oberschule aus der Umgebung von Meißen

Zeitcode	Inhalt	Erläuterung
Beginn - 13:05	Aufzeichnung wurde zeitiger gestartet, da sich die Museumspädagogin so an das Diktiergerät gewöhnen kann und es eventuell vergisst.	
13:05 -14:05	Begrüßung durch die Museumspädagogin und Erläuterung warum der Autor der Arbeit an der Führung teilnimmt.	keine Auffälligkeit
14:05 - 14:25	Die Museumspädagogin fragt die Gruppe, was ihre Intention ist und ob sie Aufgaben zur Führung bekommen haben.	keine Auffälligkeit
14:25 - 12:45	Frage nach Widerspruch zwischen dem Namen „Albrechtsburg“ und dem Bau als „Schloss“ wird durch Museumspädagogin thematisiert.	• Sie wiederholt das Wort Schloss zweimal und betont es nicht nur, sondern weist selbst auf diese Betonung hin • „Habt ihr eine Vorstellung wieso ein Schloss, ihr seid wirklich in einem Schloss, Burg heißt?“ • richtet die Frage an Besucher persönlich • da keine Antwort kommt, beantwortet sie die Frage selbst „Nö“
14:45 - 15:24	Da keine Vermutungen geäußert werden, auf die sie sich beziehen kann, beginnt die Museumspädagogin mit ihren Ausführungen am Modell des Burgberges.	• sie erklärt das Modell ohne besondere sprachliche Auffälligkeiten
15:24 - 16:19	Die Museumspädagogin thematisiert die erste	• stellt Frage zu König Heinrich I. und lässt den Besuchern

	Bebauung des Burgbergs im 10. Jahrhundert durch Heinrich I.	sehr lange Zeit auf die Frage zu antworten • Da keine Antworten artikuliert werden, formuliert sie dir Fragen um • Sie werden konkretisiert: „Welche Aufgabe hatte er hier, wenn ihr schon von ihm gehört habt?“
16:20 - 17:00	Die Christianisierung der Heiden durch König Heinrich I. wird thematisiert (fungiert wie ein Einschub zwischen der vorhergehenden und nachfolgenden Abschnitt).	• Leitet die Erklärung zur Vergangenheit damit ein, dass sie die Formel: „also Ihr müsst euch vorstellen, im 10. Jhd...“ • „es Gab viele Menschen die waren noch Heiden (betont und langgestrickt). Und Heiden, wisst ihr ja, die glauben an Naturgötter“ • „zu Christen zu bekehren“ sie erläutert es selbstständig „an Jesus Christus zu glauben“ • „Slaven“ und „Sklaven“ betont sie überdeutlich und dehnt sie • abschließend fasst sie die Erklärungen zusammen durch: „Sie wurden christianisiert. So nennt man das“
17:00 - 17:40	Die Museumspädagogin thematisiert den Bau der ersten Holzburg durch Heinrich I.	„die Bebauung ding dann weiter, ne ist klar ne“- versichert sich durch das Frageanhängsel das Verständnis
17:40 - 18:06	Einschub der Museumspädagogin zum Beruf der Archäologen.	- sie erhält auf ihre Frage sehr schnell eine Antwort und bestätigt diese sofort mit „richtig“
18:07 - 19:04	Der Aufbau des Burgmodells durch die Klasse nach Anleitung der Museumspädagogin beginnt und die Bebauung des Burgbergs in Meißen aus dem 11. Jahrhundert und der dort ansässige Markgrafen	• wechsle der Perspektive in die Vergangenheit leitet sich durch „ich müsst euch vorstellen...“ ein • sie verwendet den Konjunktiv „Würden“ • „in dem Turm da residierte kein König (Pause) sondern für den König residierte ein

	werden thematisiert	Mark (kurze Pause) Graf. So heißen dann nämlich die Herrscher hier. Mark kann man übersetzt, Gebiet. Ein Gebietsgraf" • segmentiert das Kompositum „Markgraf" • wiederholt Markgraf mehrmals • Verständnissicherung mit der Aufforderung: „Wenn ihr irgendetwas nicht versteht dann sofort sage! Ne?" (Frageanhängsel)
19:04 - 19:34	Die Museumspädagogin thematisiert die Bedeutung des Wohnturms (Bergfried), der durch den Markgrafen bewohnt wird.	• sie wiederholt noch einmal das Wort „Markgraf" und das zur Erklärung genutzte „Gebietsgraf" • Fragt Vorwissen ab: „habt vielleicht schon mal das Wort gehört Bergfried?" es kommt keine Antwort, sie beantwortet die Frage wieder selbst „ne" • der Wohnturm wird von ihr beschreiben und abschließend noch einmal als Wohnturm benannt („Bergfried" verwendet sie nicht mehr)
19:34 - 21:50	Sie befragt die Besucher zu weiteren Bewohnern der Burg neben dem Markgrafen.	• leitet das neue Thema mit „so" ein und ist dabei besonders Laut. (das macht sie vor jedem neuen Abschnitte und markiert ihn damit) • sonst gibt es keine Auffälligkeiten
21:50 - 22:05	Die Museumspädagogin geht auf den nicht vorhandenen Dom ein und das der Bischof zuvor nur eine Kapelle hatte.	- leitet auch wieder mit „so ein
22:05 - 22:35	Der Zugang zum Burgberg im 11. Jhd. wird thematisiert und auf dem Modell aufgestellt.	- beginnt wieder laut um mit „so" - nutzt das Frageanhängsel „ne"

22:40 - 23:30	Die Museumspädagogin thematisiert das 12. Jhd. und die Adelsfamilie der Wettiner.	• „das müsst ihr euch so vorstellen“ (versetzt die Besucher damit wieder gedanklich in die Vergangenheit) • Benutzt das Wort „Markgrafen“ ohne es zu betonen und nochmal darauf hinzuweisen. (setzt es jetzt als bekannt voraus) • „ganz viel Silber wurde im Erzgebirge gefunden, damit ist man reich und das zeigt man. Ne?“ Versichert sich das Verständnis
23:30 - 24:15	Sie thematisiert die Herrschaft der Markgrafen in Meißen und dessen Macht.	• leitet den Abschnitt wieder mit „So“ ein • „Wer gut aufgepasst hat, der weiß für wen der Markgraf regiert“ Ist ein Wiederholung von zuvor erläuterten Wissen • benutzt wieder die Formel: „stellt euch mal vor“
24:15 - 24:50	Der eingesetzte Burggraf von Otto I. und seine Funktion wird thematisiert.	• spricht das Wort „Burg - Grafen“ sehr segmentiert und deutlich. • das Kompositum wird durch sie das erste mal artikuliert • anschließend spricht sie es gleich mehrmals aus, nur nicht mehr so deutlich und segmentiert
24:50 - 25:35	Das Verhältnis zwischen Markgraf und Burggraf wird durch die Museumspädagogin erläutert	• „wo der Burggraf gefallen war, also gestorben ist auf dem Feld“ • Sie erläutert selbstständig ohne jegliches Anzeichen eines Explikationsbedarfs das Wort „gefallen“
25:35 - 26:10	Der Bau des ersten Doms wird angesprochen und die Teile des Modells auf die Platte gesetzt.	• markiert den neuen Abschnitt wieder durch ein lautes „so“
26:10 - 27:40	Die Museumspädagogin bespricht die Umgestaltung der Anlage	• „das kleine Tor da hinten ist nicht mehr genügsam, es reicht nicht mehr“ das Wort

	und die Notwendigkeit eines neuen Tores.	„genügsam“ wird von ihr selbstständig verdeutlicht durch „es reicht nicht mehr“ • stellt eine Frage auf die nicht geantwortet wird, und formuliert sie daraufhin geringfügig um
27:40 - 28:20	Sie thematisiert die Veränderung des Doms im 13. Jhd. und verändert parallel das Modell.	• leitet den Abschnitt wieder mit „so“ ein • nutzt das Wort „Ansinnen“ erläutert es aber nicht
28:20 - 28:50	Sie schließt ihre Erläuterungen am ersten Modell ab und lässt Schülerinnen und Schüler um einem zweiten Modell versammeln.	• „so müsst ihr euch das vorstellen, wie es sich in 3 Jahrhunderten entwickelt hat“ damit versetzt sie die Besucher wieder gedanklich ins Mittelalter
28:50 - 29:40	Die Museumspädagogin stellt das zweite Modell vor (von 15. Jhd. bis nach 19. Jhd.).	• leitet wieder mit „so“ ein
29:40 - 30:10	Sie spricht die sichtbaren baulichen Veränderungen am Modell an.	keine Auffälligkeiten
30:10 - 30:55	Es wird thematisiert, warum die gesamte Anlage drei Burgtore besaß.	• stellt die Frage „Wieso drei?“ (kurze Pause, keine Antwort) • verändert die Frage geringfügig „Wieso drei Burgtore? Langt doch eins.“ (längere Pause, keine Antwort) • gibt weitere Hilfestellung „Eine Burg ist zum Schutz und ein Schloss letztendlich auch“ • die Antwort „zur Sicherheit“ bestätigt sie sofort mit „richtig“
30:55 - 31:55	Fragt nach einer weiteren Veränderung der Burg/ Schlossanlage und thematisiert die Umnutzung des Schlosses zur Fabrik	• segmentiert das Wort „Wohn-Schloss“ deutlich erklärt es aber nicht extra • „ihr habt ja schon von August dem Starken gehört? ne?“erfragt damit Vorwissen
31:55 - 32:30	Sie erläutert die Funktion der Wachhäuschen, die	• spricht das Kompositum „Wach-Soldaten“ silbisch

	August der Starke zu Kontrolle der Fabrik bauen ließ.	zergliedert
32:30 - 33:30	Sie thematisiert eine weitere Veränderung der Burganlage (die Zisterne).	• die Frage nach der Bedeutung einer Zisterne wird nicht korrekt gegeben • „in der Zeit der Manufaktur“ setzt die Bedeutung von „Manufaktur“ voraus, da zuvor die Umnutzung des Schlosses thematisiert wurde • sie beantwortet die Frage schlussendlich selbst • „Zisternen“ wird mehrfach deutlich und wiederholt von ihr artikuliert
33:30 - 34:50	Die Museumspädagogin erläutert die vorletzte Veränderung des Schlosses und der Fabrik.	• „Brenn-haus“ spricht sie segmentiert aus und erläutert es auch sofort „hier waren die Brennöfen drin“ • bei einer weiteren Nennung des Wortes segmentiert sie es nicht mehr
34:50 - 36:05	Die letzte bauliche Veränderung wird durch die Museumspädagogin thematisiert (die Veränderung des Doms).	• leitet wieder mit „So“ ein • benutzt eine rhetorische Frage um Wissen/Vorwissen zu aktivieren „Hat denn der drei Türme?“ • die Rückfrage durch „ok“ dient zur Verständnissicherung
36:05 - 36:55	Die Museumspädagogin stellt noch mal eine Frage zum allgemeinen Verständnis der Burgbergnutzung und schließt den Bogen zu eingangs gestellten Frage: „Warum heißt das erste deutsche Schloss Arlbrechtsburg?“ (Minute 14:24)	• „Bis jetzt alles so bisschen verstanden?“ als Absicherung des neu vermittelten Wissens
36:55 - 39:15	Eine Schülerin ist ohnmächtig geworden und sackt zu Boden. Der Lehrer und der Autor der Arbeit kümmern sich um	• „Wir haben große Fenster, eine Burg hat kleine Fenster. Stellt euch mal vor, große Fenster und die werden überfallen. Da kann man

	die Schülerin. Die Museumspädagogin bietet ihre Hilfe an fährt dann aber mit ihren Ausführungen fort.	schneller rein. Ne?“ Mit „ne?“Nutz das Frageanhängsel um einheitliches Vorwissen sicherzustellen.
39:15 - 44:05	Die Museumspädagogin führt die Führung fort. Die restlichen Schülerinnen und Schüler werden durch sie zur zweiten Station der Führung (Brunnen) geführt.	• sie spricht die Schülerinnen und Schüler persönlich an und fordert sie auf „erinnert euch bitte an das Modell“ • Damit stellt sie sicher, dass auf das richtige Vorwissen zurückgegriffen wird.
44:05- 47:50	Alle Schülerinnen und Schüler sollen in den Brunnen hinunterschauen und die Tiefe schätzen und der Museumspädagogin mitteilen	• keine Auffälligkeiten da größtenteils die Schülerinnen und Schüler sprechen
47:50 - 50:15	Die Schülerinnen und Schüler gehen 36 Schritte und empfinden damit die Tiefe des Brunnens nach.	keine Auffälligkeiten
51:10 - 53:45	Die Museumspädagogin trennt sich von der Gruppe und sieht nach der zurückgebliebenen Schülerin.	keine Auffälligkeit
53:45 - 54:35	Die Gruppe geht mit der Museumspädagogin zum nächsten Punkt der Führung.	spricht nicht
54:35 - 55:40	Die architektonische Besonderheit der Albrechtsburg, der „kleine Wendelstein“ wird vorgestellt.	• erfragt Vorwissen mit: „Wir gehen eine Treppe, die windet sich so nach oben. Wisst ihr wie man die nett ne?“ • sie artikuliert den Eigennamen der Treppe segmentiert „sie heißt kleiner Wendel - Stein“ (aber nur bei der ersten Nennung) • auch das Kompositum „Dienst - Boten“ segmentiert sie • benutzt „ok?“ als Verständniskontrolle

55:40 - 57:55	Sie geht mit der Gruppe ins 1. Obergeschoss.	keine Auffälligkeiten
57:55 - 59:10	Die Museumspädagogin thematisiert die Wandgemälde und ihre Entstehung.	• sie nutzt das Frageanhängsel „ne?“ um Vorwissen abzugleichen • „das Schloss müssen wir restaurieren. Was heißt das? restaurieren“ sie betont das Wort „restaurieren“ besonders markant • durch die Phrase „stellt euch vor“ versetzt sie die Besucher wieder in die Vergangenheit zurück
59:10 - 61:05	Die Entstehung des Burgbergs wird durch das erste Wandgemälde rekapituliert.	• „Mark-graf“ wird leicht segmentiert gesprochen • ihre Erläuterungen zur Entstehung der Burg schließt sie mit „ja?“ ab, um Rückfragen zu äußern (lässt aber nur wenig Zeit) • „Markgrafen“ wird mehrfach von ihr artikuliert, doch nicht mehr segmentiert
61:05 - 63:26	Die Museumspädagogin bespricht das zweite Wandgemälde, welches die letzte Belagerung der Burg zeigt.	• durch „jetzt müsst ihr euch folgendes vorstellen“ versetzt sie die Besucher wieder gedanklich in die Zeit zurück
63:26 - 64:55	Das Adelsgeschlecht der Wettiner wird anhand von Wandgemälden thematisiert.	• spricht „Wettiner“ anfangs undeutlich und dann immer deutlicher aus
64:55 - 70:45	Die Museumspädagogin verteilt jeweils Schülerpaare unter den Wandgemälden von Eheleuten der Wettiner und verdeutlicht daran die Genealogie.	- „bissel verstanden?“ als Rückfrage zu ihren Erörterungen
70:45 - 74:39	Die Charaktereigenschaften der Herrscher und die daraus abzuleitenden Beinamen werden besprochen.	• „früher hieß die Armee Streit-Macht“ sie spricht „Streitmacht“ sehr segmentiert • Fragen die sie gestellt hat und auf die sie keine Antwort

		erhält, wiederholt sie ein zweites mal, um dadurch Aufmerksamkeit zu erlangen • nach Fragen lässt sie lange Pausen • bei der Erörterung zu „Friedrich der Gebissene“ betont sie besonders den Beinamen im Partizip II und wiederholt mehrmals „der gebissene“
74:39 - 77:40	Die Eltern von Friedrich dem Gebissenen werden durch die Museumspädagogin den Besucher vorgestellt.	• wiederholt „entartet“ mehrfach, da dies der Beiname des Vaters ist • Die Frage nach seinem Charakter wird mehrfach wiederholt und die Fragen dazu konkretisiert „Wenn man entartete heißt, was glaubt ihr wie der da war?“
77:40 - 79:10	Das Deckengewölbe und die Vorhangbogenfenster werden von der Museumspädagogin angesprochen und deren Eigenschaften dargestellt.	• Verwendung des Frageanhangsels „ne?“ um auf Vorwissen/ zuvor erläutertes zu verweisen • sie segmentiert das Kompositum „Vorhang-Bogen-Fenster“ aber nur einmalig • ihre Erläuterungen schließt sie mit der Rückfrage „ja?“ und kontrolliert damit das Verständnis
79:10 - 82:40	Die Museumspädagogin spielt Musik und tanzt mit den Besuchern.	• keine Auffälligkeit in ihrer Sprache
82:40 - 86:53	Die Museumspädagogin wechselt den Raum und zeigt den Besuchern die große Hofstube und die dort aufgestellte Standfigur Herzog Albrechts.	• wiederholt das Kompositum Wendelstein mehrmals aber nicht segmentiert
86:53 - 90:08	Die Museumspädagogin wechselt in den letzten Raum und präsentiert den Besuchern die kleine	• verwendet in ihrer Erläuterung des Wandbildes „Böhmen“ und ergänzt sofort „das ist ja unser Nachbarland“

	Hofstube als Hochzeitszimmer.	• wiederholt „Böhmen“ zudem mehrfach • kontrolliert mit der Rückfrage „ja?“ ihre Erläuterungen (lässt aber keine Zeit zu antworten)
bei 90:08 ist die Führung beendet		