

Überblick über den Anhang

Inhalt

Tabellenverzeichnis für den Anhang	275
Abbildungsverzeichnis für den Anhang	283
Anhang A: Instruktionen für die Versuchspersonen	284
Anhang A-01: Instruktion der Vorstudie	284
Anhang A-02: Instruktion aus Studie 1	285
Anhang A-03: Instruktion aus Studie 2 und Studie 3 (mit seriousness-check).....	286
Anhang A-04: Instruktion aus Studie 4.....	287
Anhang A-05: Instruktion aus Studie 5.....	288
Anhang B: Verschiedene Versionen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit ...	289
Anhang B-01: Formulierung der Items des ersten Entwurfs des Fragebogens zur Textverständlichkeit	289
Anhang B-02: Fragebogen zur Verständlichkeit der ersten Entwürfe der Items	291
Anhang B-03: Fragebogen zur Textverständlichkeit der Vorstudie	294
Anhang B-04: Fragebogen zur Textverständlichkeit der Studien 2 bis 5	297
Anhang C: Weitere Instrumente	299
Anhang C-01: Fragebogen zu Hintergrundvariablen der Vorstudie.....	299
Anhang C-02: Fragebogen zu Hintergrundvariablen aus Studie 1	300
Anhang C-03: Fragebogen zu Hintergrundvariablen aus Studie 2 und Studie 3	301
Anhang C-04: Fragebogen zu Hintergrundvariablen aus Studie 4 und Studie 5	302
Anhang C-05: Adaptierte Version der SPANE.....	303
Anhang C-06: Verstehenstest aus Studie 2, Studie 3 und Studie 4 (mit Lösungen).....	304
Anhang C-07: Verstehenstest von Studie 5 (mit markierten Lösungen und grau hinterlegten Best- Antworten)	306
Anhang D: Texte	309
Anhang D-01: Texte von Studie 1 und z. T. auch von Studie 5.....	309
Original-Text (eingesetzt in Studie 1)	309
Version WS+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5)	311
Version SS+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5).....	313
Version AD+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5).....	315
Version PD+ (eingesetzt in Studie 1)	317
Version AI+ (eingesetzt in Studie 1)	319

Version AR+ (eingesetzt in Studie 1)	321
Version Ro+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5)	323
Version An- (eingesetzt in Studie 1)	325
Version He- (eingesetzt in Studie 1)	327
Version VS- (eingesetzt in Studie 1)	329
Anhang D-02: Texte von Studie 2 und z. T. auch von Studie 3 und Studie 4.....	331
Originaltext (eingesetzt in Studie 2, Studie 4 und unter den Bezeichnungen „WS0“ und „SS0“ in Studie 3)	331
Version WS+ (eingesetzt in Studie 2, Studie 4 und unter der Bezeichnung „WS+++“ in Studie 3)	333
Version SS+ (eingesetzt in Studie 2 und unter der Bezeichnung „SS++“ in Studie 3).....	335
Version AD+ (eingesetzt in Studie 2)	337
Version PD+ (eingesetzt in Studie 2 und Studie 4)	339
Version Ro+ (eingesetzt in Studie 2 und Studie 4)	341
Version KV+ (eingesetzt in Studie 2)	343
Version VS+ (eingesetzt in Studie 2 und Studie 4)	345
Anhang D-03: Texte der Studie 3	347
Version WS- (eingesetzt in Studie 3)	347
Version WS+ (eingesetzt in Studie 3)	349
Version WS++ (eingesetzt in Studie 3)	351
Version SS-- (eingesetzt in Studie 3).....	353
Version SS- (eingesetzt in Studie 3).....	355
Version SS+ (eingesetzt in Studie 3).....	357
Anhang E: Ergebnisse	359
Anhang E-01: Scree-Plot der Hauptkomponentenanalyse der Items zum Verständlichkeitsempfinden aus Studie 1.....	359
Anhang E-02: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in den Studien 1 bis 3	360
Anhang E-03: Box-Plots zu den Skalen in der Vorstudie und den Studien 1 bis 5	363
Anhang E-04: Ergebnisse zur Skala Wortschwierigkeit	367
Anhang E-05: Ergebnisse zur Skala Satzschwierigkeit	369
Anhang E-06: Ergebnisse zur Skala Argumentdichte	371
Anhang E-07: Ergebnisse zur Skala Propositionsdichte	373
Anhang E-08: Ergebnisse zur Skala Aufwand für Reorganisationen	375
Anhang E-09: Ergebnisse zur Skala Klarheit der Vorstellung	377

Anhang E-10: Ergebnisse zur Skala Variation der Sprache	379
Anhang E-11: Ergebnisse zur Skala Verständlichkeitsempfinden	381
Anhang E-12: Ergebnisse zum Fragebogen zur Textverständlichkeit von Jucks (2001)	384
Ergebnisse zur Skala Einfachheit des Fragebogens von Jucks (2001)	384
Ergebnisse zur Skala Gliederung-Ordnung des Fragebogens von Jucks (2001)	385
Ergebnisse zur Skala Kürze-Prägnanz des Fragebogens von Jucks (2001)	386
Ergebnisse zur Skala Zusätzliche Anregung des Fragebogens von Jucks (2001)	387
Ergebnisse zum Item Gesamturteil des Fragebogens von Jucks (2001).....	388

Tabellenverzeichnis für den Anhang

Tabelle 1: Überblick über die Skalen des ersten Entwurfs des Fragebogens zur Textverständlichkeit	289
Tabelle 2: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in Studie 1	360
Tabelle 3: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in Studie 2	361
Tabelle 4: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in Studie 3	362
Tabelle 5: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Wortschwierigkeit</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	367
Tabelle 6: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Wortschwierigkeit</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	367
Tabelle 7: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Wortschwierigkeit</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{WS05} , H_{WS06} , H_{WS07} und H_{WS08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	367
Tabelle 8: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Wortschwierigkeit</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{WS09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	368
Tabelle 9: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Wortschwierigkeit</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text (OR) und dem Text WS+ zum Test der Hypothese H_{WS02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse...	368
Tabelle 10: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Wortschwierigkeit</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{WS04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	368
Tabelle 11: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala <i>Wortschwierigkeit</i> zum Test der Hypothese H_{WS03} in Studie 3.....	368
Tabelle 12: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Satzschwierigkeit</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	369

Tabelle 13: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Satzschwierigkeit</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	369
Tabelle 14: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Satzschwierigkeit</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{SS05} , H_{SS06} , H_{SS07} und H_{SS08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	369
Tabelle 15: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Satzschwierigkeit</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{SS09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	370
Tabelle 16: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Satzschwierigkeit</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text SS+ zum Test der Hypothese H_{SS02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse.....	370
Tabelle 17: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Satzschwierigkeit</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{SS04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	370
Tabelle 18: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala <i>Satzschwierigkeit</i> zum Test der Hypothese H_{SS03} in Studie 3.....	370
Tabelle 19: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Argumentdichte</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	371
Tabelle 20: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Argumentdichte</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	371
Tabelle 21: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Argumentdichte</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{AD05} , H_{AD06} , H_{AD07} und H_{AD08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	371
Tabelle 22: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Argumentdichte</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{AD09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	372
Tabelle 23: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Argumentdichte</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text AD+ zum Test der Hypothese H_{AD02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse.....	372

Tabelle 24: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Argumentdichte</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{AD04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	372
Tabelle 25: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala <i>Argumentdichte</i> zum Test der Hypothese H_{AD03} in Studie 1 und Studie 2	372
Tabelle 26: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Propositionsdichte</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	373
Tabelle 27: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Propositionsdichte</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	373
Tabelle 28: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Propositionsdichte</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{PD05} , H_{PD06} , H_{PD07} und H_{PD08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	373
Tabelle 29: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Propositionsdichte</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{PD09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	374
Tabelle 30: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Propositionsdichte</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text PD+ zum Test der Hypothese H_{PD02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse	374
Tabelle 31: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Propositionsdichte</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{PD04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	374
Tabelle 32: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala <i>Propositionsdichte</i> zum Test der Hypothese H_{PD03} in Studie 1 und Studie 2	374
Tabelle 33: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Aufwand für Reorganisationen</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	375
Tabelle 34: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Aufwand für Reorganisationen</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	375

Tabelle 35: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Aufwand für Reorganisationen</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{R005} , H_{R006} , H_{R007} und H_{R008} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	375
Tabelle 36: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Aufwand für Reorganisationen</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{R009} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	376
Tabelle 37: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Aufwand für Reorganisationen</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text Ro+ zum Test der Hypothese H_{R002} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse	376
Tabelle 38: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Aufwand für Reorganisationen</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{R004} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	376
Tabelle 39: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Klarheit der Vorstellung</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	377
Tabelle 40: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Klarheit der Vorstellung</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse .	377
Tabelle 41: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Klarheit der Vorstellung</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{KV05} , H_{KV06} , H_{KV07} und H_{KV08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	377
Tabelle 42: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Klarheit der Vorstellung</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{KV09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	378
Tabelle 43: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Klarheit der Vorstellung</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und den im Hinblick auf die Klarheit der Vorstellung manipulierten Texten zum Test der Hypothese H_{KV02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse	378
Tabelle 44: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Klarheit der Vorstellung</i> beim Vergleich der Personen mit viel	

Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{KV04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	378
Tabelle 45: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Variation der Sprache</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	379
Tabelle 46: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Variation der Sprache</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.	379
Tabelle 47: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Variation der Sprache</i> mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{VS05} , H_{VS06} , H_{VS07} und H_{VS08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	379
Tabelle 48: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Variation der Sprache</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{VS09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	380
Tabelle 49: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Variation der Sprache</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text VS+ zum Test der Hypothese H_{VS02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse.....	380
Tabelle 50: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Variation der Sprache</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{VS04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	380
Tabelle 51: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	381
Tabelle 52: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	381
Tabelle 53: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> mit dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{Ve05} , H_{Ve06} , H_{Ve07} und H_{Ve08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	381
Tabelle 54: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{Ve09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	382

Tabelle 55: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> beim Vergleich zwischen dem Original-Text und den manipulierten Texten zum Test der Hypothese H_{Ve02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse	382
Tabelle 56: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{Ve04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	382
Tabelle 57: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> zum Test der Hypothese H_{Ve03} in Studie 3	383
Tabelle 58: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Einfachheit</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	384
Tabelle 59: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Einfachheit</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	384
Tabelle 60: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Einfachheit</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	384
Tabelle 61: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Einfachheit</i> mit den Skalen <i>Gliederungs-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	384
Tabelle 62: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Gliederungs-Ordnung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	385
Tabelle 63: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Gliederungs-Ordnung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	385
Tabelle 64: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Gliederungs-Ordnung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	385

Tabelle 65: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Gliederung-Ordnung</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	385
Tabelle 66: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Kürze-Prägnanz</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	386
Tabelle 67: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Kürze-Prägnanz</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	386
Tabelle 68: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Kürze-Prägnanz</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	386
Tabelle 69: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Kürze-Prägnanz</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	386
Tabelle 70: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala <i>Zusätzliche Anregung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	387
Tabelle 71: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Zusätzliche Anregung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	387
Tabelle 72: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Zusätzliche Anregung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala <i>Verständlichkeitsempfinden</i> , dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	387
Tabelle 73: Überblick über die Zusammenhänge der Skala <i>Zusätzliche Anregung</i> mit den Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> und <i>Kürze-Prägnanz</i> sowie dem Item <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse	387
Tabelle 74: Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des Items <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	388
Tabelle 75: Überblick über die Zusammenhänge des Items <i>Gesamturteil</i> des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse.....	388

Tabelle 76: Überblick über die Zusammenhänge des Items *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse 388

Tabelle 77: Überblick über die Zusammenhänge des Items *Gesamturteil* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse 388

Abbildungsverzeichnis für den Anhang

Abbildung 1: Scree-Plot der Hauptkomponentenanalyse der Items zum Verständlichkeitsempfinden aus Studie 1	359
Abbildung 2: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand zur Inferenzbildung (AI)</i> , <i>Aufwand für Reinstatements (AR)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Anschaulichkeit (An)</i> , <i>Hervorhebungen (He)</i> und <i>Variation der Sprache (VS)</i> in der Vorstudie.....	363
Abbildung 3: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Klarheit der Vorstellung (KV)</i> , <i>Variation der Sprache (VS)</i> und <i>Verständlichkeitsempfinden (Ve)</i> in Studie 1.....	363
Abbildung 4: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Klarheit der Vorstellung (KV)</i> , <i>Variation der Sprache (VS)</i> und <i>Verständlichkeitsempfinden (Ve)</i> sowie die positiven Emotionen (pE), die negativen Emotionen (negEmo) und die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) in Studie 2	364
Abbildung 5: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Klarheit der Vorstellung (KV)</i> , <i>Variation der Sprache (VS)</i> und <i>Verständlichkeitsempfinden (Ve)</i> sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo) und die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) in Studie 3.....	364
Abbildung 6: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Klarheit der Vorstellung (KV)</i> , <i>Variation der Sprache (VS)</i> und <i>Verständlichkeitsempfinden (Ve)</i> sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo), die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) und die Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) in Studie 4.....	365
Abbildung 7: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Klarheit der Vorstellung (KV)</i> , <i>Variation der Sprache (VS)</i> und <i>Verständlichkeitsempfinden (Ve)</i> sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo), die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) und die Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum ersten Messzeitpunkt in Studie 5.....	365
Abbildung 8: Box-Plots für die Skalen <i>Wortschwierigkeit (WS)</i> , <i>Satzschwierigkeit (SS)</i> , <i>Argumentdichte (AD)</i> , <i>Propositionsdichte (PD)</i> , <i>Aufwand für Reorganisationen (Ro)</i> , <i>Klarheit der Vorstellung (KV)</i> , <i>Variation der Sprache (VS)</i> und <i>Verständlichkeitsempfinden (Ve)</i> sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo), die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) und die Skalen <i>Einfachheit</i> , <i>Gliederung-Ordnung</i> , <i>Kürze-Prägnanz</i> und <i>zusätzliche Anregung</i> des Fragebogens von Jucks (2001) zum zweiten Messzeitpunkt in Studie 5	366

Anhang A: Instruktionen für die Versuchspersonen

Anhang A-01: Instruktion der Vorstudie

Liebe/r [...],

ich freue mich sehr, dass Du an meiner Untersuchung zum Textverstehen teilnimmst und möchte Dir dafür ganz herzlich danken!

In der Untersuchung möchte ich prüfen, wie gut und verständlich der Fragebogen ist, den ich entwickelt habe.

Im Folgenden findest Du dazu drei Fragebögen und zwei Texte. Bitte bearbeite die Fragebögen und Texte in Ruhe und in der angegebenen Reihenfolge. Schick die Materialien danach bitte mit dem beigelegten Rückumschlag an mich zurück.

Alle Daten werden streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Über die Ergebnisse der Studie werde ich Dich Ende November informieren.

Bei Fragen und Rückmeldungen stehe ich Dir gerne zur Verfügung. Du erreichst mich per E-Mail unter [...] oder telefonisch im Büro unter [...].

Schöne Grüße,

Marcus Friedrich

Anhang A-02: Instruktion aus Studie 1

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Ich möchte Ihnen herzlich dafür danken, dass Sie an meiner Studie zur Textverständlichkeit teilnehmen!

Ziel dieser Studie ist die Erprobung eines Fragebogens, der erfassen soll, wie verständlich ein Text für einen bestimmten Leser bzw. eine bestimmte Leserin ist.

Auf der nächsten Seite bekommen Sie einen Text zu lesen, wie man ihn in gängigen Lehrbüchern findet. Im Anschluss sollen Sie diesen Text mit Hilfe eines Fragebogens bewerten. Die Teilnahme dauert insgesamt circa 20 Minuten.

Die Studie ist Teil meines Promotionsprojektes an der TU Braunschweig. Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit abgebrochen werden ohne dass Ihnen Nachteile entstehen. Die Untersuchung entspricht den Datenschutzrichtlinien des Datenschutzbeauftragten der TU Braunschweig. Alle Daten, die Sie im Folgenden angeben, werden streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Nach Abschluss der Untersuchung werden Sie unter *www.tu-braunschweig.de/paed-psych* oder via E-Mail ausführlich über zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse zur Textverständlichkeit und über die Ergebnisse meiner Untersuchung informiert, spätestens im Oktober 2013. Bei Fragen stehe ich Ihnen gerne unter [...] zur Verfügung.

Unter allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden zudem 15 Büchergutscheine über jeweils 20 Euro verlost. Zur Teilnahme an der Verlosung benötige ich die Angabe einer E-Mail-Adresse. Diese wird ausschließlich für die Rückmeldung der Studien-Ergebnisse und die Verlosung verwendet; sie wird nicht an Dritte weitergegeben. Die Auswertung erfolgt anonymisiert und lässt keine Rückschlüsse auf die betreffenden Personen zu.

Ich danke Ihnen schon jetzt herzlich für Ihre Teilnahme!

Marcus Friedrich

[...]

Anhang A-03: Instruktion aus Studie 2 und Studie 3 (mit seriousness-check)

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

ich möchte Ihnen herzlich dafür danken, dass Sie an meiner Studie zur Textverständlichkeit teilnehmen!

Ziel dieser Studie ist die Erprobung eines Fragebogens, der erfassen soll, wie verständlich ein Text für eine bestimmte Leserin bzw. einen bestimmten Leser ist. Auf der nächsten Seite bekommen Sie einen Text zu lesen, wie man ihn in gängigen Lehrbüchern findet. Im Anschluss sollen Sie diesen Text mit Hilfe eines Fragebogens bewerten und Fragen zum Verständnis des Textes beantworten. Die Teilnahme dauert insgesamt circa 20 Minuten.

Sie werden den Text vielleicht wenig verständlich finden. In einer Untersuchung zur Textverständlichkeit ist so ein Fall natürlich besonders interessant. Nehmen Sie daher bitte in jedem Fall bis zum Ende an der Untersuchung teil!

Unter allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden 10 Amazon-Gutscheine über jeweils 20 Euro verlost. Um an der Verlosung teilzunehmen, geben Sie bitte am Ende der Untersuchung Ihre E-Mail-Adresse an.

Die Studie unterliegt den allgemeinen Datenschutzrichtlinien der TU Braunschweig. Die Rückverfolgung eines einzelnen Fragebogens zu einer konkreten Person ist ausgeschlossen.

Nach Abschluss der Untersuchung werden Sie unter www.tu-braunschweig.de/IPP oder via E-Mail ausführlich über die Ergebnisse der Untersuchung informiert. Bei Fragen stehe ich Ihnen gern unter [...] zur Verfügung.

Wie möchten Sie die folgenden Seiten der Untersuchung nutzen?

- Ich möchte jetzt ernsthaft an der Studie teilnehmen.
- Ich möchte mich jetzt nur einmal durch die Seiten klicken.

Ich danke Ihnen schon jetzt herzlich für Ihre Teilnahme!

Marcus Friedrich
[...]

Anhang A-04: Instruktion aus Studie 4

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Ich möchte Ihnen herzlich dafür danken, dass Sie an meiner Studie zur Textverständlichkeit teilnehmen!

Ziel dieser Studie ist die Erprobung eines Fragebogens, der erfassen soll, wie verständlich ein Text für eine bestimmte Leserin bzw. einen bestimmten Leser ist. Auf der nächsten Seite bekommen Sie einen Text zu lesen, wie man ihn in gängigen Lehrbüchern finden kann. Im Anschluss sollen Sie diesen Text mit Hilfe verschiedener Fragebögen bewerten und Fragen zum Verständnis des Textes beantworten. Die Teilnahme dauert insgesamt circa 30 Minuten.

Die Studie unterliegt den allgemeinen Datenschutzrichtlinien der TU Braunschweig, eine Rückverfolgung eines einzelnen Fragebogens zu einer konkreten Person ist ausgeschlossen.

Ich danke Ihnen schon jetzt herzlich für Ihre Teilnahme!

Marcus Friedrich

[...]

Anhang A-05: Instruktion aus Studie 5

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

ich möchte Ihnen herzlich dafür danken, dass Sie an meiner Studie zur Textverständlichkeit teilnehmen!

Ziel dieser Studie ist die Erprobung eines Fragebogens, der erfassen soll, wie verständlich ein Text für eine bestimmte Leserin bzw. einen bestimmten Leser ist. Auf der nächsten Seite bekommen Sie einen Text zu lesen. Im Anschluss sollen Sie diesen Text mit Hilfe mehrerer Fragebögen bewerten und Fragen zum Verständnis des Textes beantworten. Die Teilnahme dauert insgesamt circa 20 Minuten.

Sie werden den Text vielleicht wenig verständlich finden. Nehmen Sie dennoch bitte bis zum Ende an der Untersuchung teil!

Die Studie unterliegt den allgemeinen Datenschutzrichtlinien der TU Braunschweig. Die Rückverfolgung eines einzelnen Fragebogens zu einer konkreten Person ist ausgeschlossen.

Nächste Woche bekommen Sie einen zweiten Teil zu dieser Untersuchung vorgelegt. Bitte tragen Sie dazu hier bitte ein Wort oder einen Namen ein, damit Ihnen nächste Woche die Fortsetzung dieses Hefts zugeordnet werden kann:

Ich danke Ihnen schon jetzt herzlich für Ihre Teilnahme!

Marcus Friedrich
[...]

Anhang B: Verschiedene Versionen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit

Anhang B-01: Formulierung der Items des ersten Entwurfs des Fragebogens zur Textverständlichkeit

Tabelle 1: Überblick über die Skalen des ersten Entwurfs des Fragebogens zur Textverständlichkeit

Skala	Item	Formulierung	Nr. im Fragebogen
Wortschwierigkeit	WS1	Die Worte waren einfach zu verstehen. (r)	1
	WS2	Bei manchen Worten war ich mir nicht sicher, was sie heißen.	12
	WS3	Ich fand die Worte im Text schwierig.	23
	WS4	Viele Worte im Text kannte ich nicht.	34
	WS5	Ich wusste bei allen Worten gleich, was sie bedeuten. (r)	45
Satzschwierigkeit	SS1	Die Sätze waren leicht zu verstehen. (r)	3
	SS2	Die Sätze waren kompliziert gebaut.	14
	SS3	Ich fand die Sätze schwierig zu verstehen.	25
	SS4	Manche Sätze muss man mehrmals lesen, um sie zu verstehen.	36
	SS5	Viele Sätze im Text sind sehr lang.	47
Argumentdichte	AD1	Im Text ging es nur um wenige verschiedene Dinge. (r)	2
	AD2	Eine Liste aller Dinge, die im Text vorkamen, wäre sehr kurz. (r)	13
	AD3	Im Text kamen sehr viele verschiedene Dinge vor.	24
	AD4	Eine Liste aller Dinge, die im Text vorkamen, wäre sehr lang.	35
	AD5	Im Text ging es um viele verschiedene Dinge.	46
Propositionsdichte	PD1	Der Text vermittelt wenige Informationen. (r)	4
	PD2	Der Text hatte eine sehr hohe Informationsdichte.	15
	PD3	Der Text enthält sehr viele Informationen.	26
	PD4	Im Text drängen sich viele Informationen auf wenig Raum.	37
	PD5	Der Text vermittelt viel Inhalt.	48
Aufwand zur Inferenzbildung	AI1	Ich wusste im Text manchmal nicht, was gemeint ist.	5
	AI2	Ich wusste zu jeder Zeit, worum es im Text geht. (r)	16
	AI3	Der Autor hätte an manchen Stellen klarer sagen sollen, was er meint.	27
	AI4	Ich hab mir an vielen Stellen gewünscht, es stünde genauer da, was gemeint ist.	38
	AI5	Im Text haben oft wichtige Informationen gefehlt.	49

Skala	Item	Formulierung	Nr. im Fragebogen
Aufwand für Reinstatements	AR1	Ich musste oft noch Mal im Text zurückspringen, um das Gesagte zu verstehen.	7
	AR2	Ich musste manchmal überlegen, was früher im Text stand, um den Rest zu verstehen.	18
	AR3	Ich hatte zu jeder Zeit alle Informationen parat, die ich brauchte, um den Text zu verstehen. (r)	29
	AR4	Manche Stellen waren schwer verständlich, weil man sich erst mal daran erinnern musste, was irgendwann mal vorher im Text stand.	40
	AR5	Der Text wäre leichter verständlich, wenn manche Informationen wiederholt würden.	51
Aufwand für Reorganisationen	Ro1	Der Text hat mich zwischendurch auf eine falsche Spur gebracht.	9
	Ro2	Ich hatte am Anfang eine Vorstellung vom Inhalt und während des Lesens wurde sie detaillierter, aber sie war nicht falsch. (r)	20
	Ro3	Ich hatte zwischendurch eine falsche Vorstellung vom Inhalt des Textes.	31
	Ro4	Während des Lesens hab ich gemerkt, dass ich etwas falsch verstanden hatte.	42
	Ro5	Ich hab während des Lesens keine Vorstellungen aufgebaut, die ich dann später ändern musste. (r)	53
Anschaulichkeit	An1	Der Text war anschaulich.	6
	An2	Ich hatte immer gleich ein Bild im Kopf, wenn etwas im Text stand.	17
	An3	Ich konnte mir beim Lesen nur sehr schwer ein Bild zum Gesagten vorstellen. (r)	28
	An4	Ich hab mir während des Lesens ein Bild gemacht.	39
	An5	Der Text war wenig anschaulich. (r)	50
Hervorhebungen	He1	Ich finde es schwer zu sagen, was im Text wirklich wesentlich war. (r)	11
	He2	Ich wünschte, der Text würde klarer sagen, was wichtig und was unwichtig ist. (r)	22
	He3	Ich fände es leicht, eine ganz kurze Zusammenfassung des Textes zu geben.	33
	He4	Ich wusste immer gleich, was im Text wichtig und was unwichtig ist.	44
	He5	Ich fand es sehr schwierig, zu unterscheiden, was im Text wichtig und was unwichtig war. (r)	55
Variation der Sprache	VS1	Die Sprache des Textes war nicht schön. (r)	8
	VS2	Die Sprache des Textes war sehr schön.	19
	VS3	Der Text war abwechslungsreich geschrieben.	30
	VS4	Der Text war monoton. (r)	41
	VS5	Der Text war gar nicht schön geschrieben. (r)	52

Anmerkungen. Items, die vor der Analyse rekodiert werden sollen, sind mit „(r)“ gekennzeichnet. Die Spalte „Nr. im Fragebogen“ gibt an, an welcher Stelle das jeweilige Item im Fragebogen erschien.

Anhang B-02: Fragebogen zur Verständlichkeit der ersten Entwürfe der Items

Im Folgenden findest Du eine ganze Reihe von Aussagen. Später sollst Du mit Hilfe dieser Aussagen angeben, wie es Dir beim Lesen der Texte ergangen ist. Dazu ist es natürlich wichtig, dass die Aussagen verständlich sind. Dies soll mit diesem Fragebogen geprüft werden. Bitte gib im Folgenden an, wie verständlich Du die Aussagen findest.

Dazu ein Beispiel: Die Aussage lautet „Die Informationen im Text waren inkonsistent“. Du meinst, dass „inkonsistent“ „widersprüchlich“ bedeutet, bist Dir aber nicht ganz sicher und kreuzt deshalb „eher unverständlich“ an.

	Sehr unverständlich	Eher unverständlich	Teilweise verständlich	Eher verständlich	Sehr verständlich
Die Informationen im Text waren inkonsistent.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte gib für jede der folgenden Aussagen an, wie verständlich Du sie findest!

#		Sehr unverständlich	Eher unverständlich	Teilweise verständlich	Eher verständlich	Sehr verständlich
01	Die Worte waren einfach zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Im Text ging es nur um wenige verschiedene Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Die Sätze waren leicht zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Der Text vermittelt wenige Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Ich wusste im Text manchmal nicht, was gemeint ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Der Text war anschaulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Ich musste oft noch Mal im Text zurückspringen, um das Gesagte zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Die Sprache des Textes war nicht schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Der Text hat mich zwischendurch auf eine falsche Spur gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Der Text ging an mindestens einer Stelle anders weiter, als ich gedacht hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich finde es schwer zu sagen, was im Text wirklich wesentlich war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Bei manchen Worten war ich mir nicht sicher, was sie heißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Eine Liste aller Dinge, die im Text vorkamen, wäre sehr kurz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Die Sätze waren kompliziert gebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Der Text hatte eine sehr hohe Informationsdichte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Ich wusste zu jeder Zeit, worum es im Text geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ich hatte immer gleich ein Bild im Kopf, wenn etwas im Text stand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#		Sehr un- verständlich	Eher un- verständlich	Teilweise verständlich	Eher verständlich	Sehr verständlich
18	Ich musste manchmal überlegen, was früher im Text stand, um den Rest zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Die Sprache des Textes war sehr schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Ich hatte am Anfang eine Vorstellung vom Inhalt und während des Lesens wurde sie detaillierter, aber sie war nicht falsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Ich war oft darüber überrascht, was wann im Text stand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ich wünschte, der Text würde klarer sagen, was wichtig und was unwichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ich fand die Worte im Text schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Im Text kamen sehr viele verschiedene Dinge vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ich fand die Sätze schwierig zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Der Text enthält sehr viele Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Der Autor hätte an manchen Stellen klarer sagen sollen, was er meint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Ich konnte mir beim Lesen nur sehr schwer ein Bild zum Gesagten vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Ich hatte zu jeder Zeit alle Informationen parat, die ich brauchte, um den Text zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Der Text war abwechslungsreich geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ich hatte zwischendurch eine falsche Vorstellung vom Inhalt des Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ich war manchmal irritiert, weil ich gedacht hatte, dass der Text anders weiterginge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ich fände es leicht, eine ganz kurze Zusammenfassung des Textes zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Viele Worte im Text kannte ich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Eine Liste aller Dinge, die im Text vorkamen, wäre sehr lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Manche Sätze muss man mehrmals lesen, um sie zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Im Text drängen sich viele Informationen auf wenig Raum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Ich hab mir an vielen Stellen gewünscht, es stünde genauer da, was gemeint ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Ich hab mir während des Lesens ein Bild gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Manche Stellen waren schwer verständlich, weil man sich erst mal daran erinnern musste, was irgendwann mal vorher im Text stand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#		Sehr un- verständlich	Eher un- verständlich	Teilweise verständlich	Eher verständlich	Sehr verständlich
41	Der Text war monoton.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Während des Lesens hab ich gemerkt, dass ich etwas falsch verstanden hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	An vielen Stellen hatte ich andere Informationen erwartet als dann kamen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Ich wusste immer gleich, was im Text wichtig und was unwichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Ich wusste bei allen Worten gleich, was sie bedeuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Im Text ging es um viele verschiedene Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Viele Sätze im Text sind sehr lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Der Text vermittelt viel Inhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Im Texten haben oft wichtige Informationen gefehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Der Text war wenig anschaulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Der Text wäre leichter verständlich, wenn manche Informationen wiederholt würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Der Text war gar nicht schön geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Ich hab während des Lesens keine Vorstellungen aufgebaut, die ich dann später ändern musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Die Informationen standen in der Reihenfolge, in der ich sie erwartet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Ich fand es sehr schwierig, zu unterscheiden, was im Text wichtig und was unwichtig war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang B-03: Fragebogen zur Textverständlichkeit der Vorstudie

Im Folgenden findest Du eine ganze Reihe von Aussagen, die sich darauf beziehen, wie es Dir beim Lesen des Textes ergangen ist. Bitte gib für jede Aussage an, wie sehr Sie zutrifft. Bitte beantworte dabei alle Fragen. Wenn Du Dir nicht ganz sicher bist, welche der Antwortmöglichkeiten am besten passt, dann folge Deinem Bauchgefühl.

Dazu ein Beispiel: Die Aussage lautet „Der Text war lang“. Du findest der Text war eher kurz. Daher kreuzt Du „stimmt eher nicht“ an.

	Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt genau
Der Text war lang.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte gib für jede der folgenden Aussagen an, wie sehr Sie zutrifft!

#		Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt genau
01	Die Worte waren einfach zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Im Text ging es nur um wenige verschiedene Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Die Sätze waren leicht zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Der Text vermittelt wenige Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Ich wusste im Text manchmal nicht, was gemeint ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Der Text war anschaulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Ich musste oft noch Mal im Text zurückspringen, um das Gesagte zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Die Sprache des Textes war nicht schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Der Text hat mich zwischendurch auf eine falsche Spur gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Der Text ging an mindestens einer Stelle anders weiter, als ich gedacht hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich finde es schwer zu sagen, was im Text wirklich wesentlich war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Bei manchen Worten war ich mir nicht sicher, was sie heißen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Eine Liste aller Dinge, die im Text vorkamen, wäre sehr kurz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Die Sätze waren kompliziert gebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Der Text hatte eine sehr hohe Informationsdichte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Ich wusste zu jeder Zeit, worum es im Text geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ich hatte immer gleich ein Bild im Kopf, wenn etwas im Text stand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich musste manchmal überlegen, was früher im Text stand, um den Rest zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#		Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt genau
19	Die Sprache des Textes war sehr schön.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Ich hatte am Anfang eine Vorstellung vom Inhalt und während des Lesens wurde sie detaillierter, aber sie war nicht falsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Ich war oft darüber überrascht, was wann im Text stand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ich wünschte, der Text würde klarer sagen, was wichtig und was unwichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ich fand die Worte im Text schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Im Text kamen sehr viele verschiedene Dinge vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ich fand die Sätze schwierig zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Der Text enthält sehr viele Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Der Autor hätte an manchen Stellen klarer sagen sollen, was er meint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Ich konnte mir beim Lesen nur sehr schwer ein Bild zum Gesagten vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Ich hatte zu jeder Zeit alle Informationen parat, die ich brauchte, um den Text zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Der Text war abwechslungsreich geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ich hatte zwischendurch eine falsche Vorstellung vom Inhalt des Textes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ich war manchmal irritiert, weil ich gedacht hatte, dass der Text anders weiterginge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ich fände es leicht, eine ganz kurze Zusammenfassung des Textes zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Viele Worte im Text kannte ich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Eine Liste aller Dinge, die im Text vorkamen, wäre sehr lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Manche Sätze muss man mehrmals lesen, um sie zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Im Text drängen sich viele Informationen auf wenig Raum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Ich hab mir an vielen Stellen gewünscht, es stünde genauer da, was gemeint ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Ich hab mir während des Lesens ein Bild gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Manche Stellen waren schwer verständlich, weil man sich erst mal daran erinnern musste, was irgendwann mal vorher im Text stand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Der Text war monoton.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Während des Lesens hab ich gemerkt, dass ich etwas falsch verstanden hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#		Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teilweise	Stimmt eher	Stimmt genau
43	An vielen Stellen hatte ich andere Informationen erwartet als dann kamen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Ich wusste immer gleich, was im Text wichtig und was unwichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Ich wusste bei allen Worten gleich, was sie bedeuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Im Text ging es um viele verschiedene Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Viele Sätze im Text sind sehr lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Der Text vermittelt viel Inhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Im Texten haben oft wichtige Informationen gefehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Der Text war wenig anschaulich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Der Text wäre leichter verständlich, wenn manche Informationen wiederholt würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Der Text war gar nicht schön geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Ich hab während des Lesens keine Vorstellungen aufgebaut, die ich dann später ändern musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Die Informationen standen in der Reihenfolge, in der ich sie erwartet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Ich fand es sehr schwierig, zu unterscheiden, was im Text wichtig und was unwichtig war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang B-04: Fragebogen zur Textverständlichkeit der Studien 2 bis 5

Im Folgenden finden Sie 24 Aussagen dazu, wie verständlich Sie persönlich den Text fanden. Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, wie sehr diese Ihres Erachtens zutrifft oder nicht zutrifft. Falls Ihnen die Entscheidung einmal schwer fallen sollte, geben Sie einfach die Antwort, die am ehesten passt. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen, und überlegen Sie bitte bei den einzelnen Aussagen nicht zu lange.

#		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt teilweise	stimmt eher	stimmt genau
01	Bei manchen Wörtern war ich mir nicht sicher, was sie bedeuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Es fiel mir leicht, mir den Inhalt bildlich vorzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Die Sätze waren kompliziert gebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Eine Liste aller Personen, Gegenstände oder Themen, die im Text vorkamen, wäre sehr lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Der Text widersprach an mehreren Stellen dem, was ich erwartet hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Ich fand die Sprache lebhaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Im Text wurden viele Zusammenhänge dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Ich fand den Text verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Ich kannte viele Wörter nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Beim Lesen hatte ich immer gleich ein Bild vom Gesagten vor Augen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ich fand den Satzbau oft zu kompliziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Der Text enthielt Aussagen über viele verschiedene Personen, Gegenstände oder Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Der Text ging an mehreren Stellen anders weiter, als ich es erwartet hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#		stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt teilweise	stimmt eher	stimmt genau
14	Der Text war monoton.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Im Text wurden nur wenige Zusammenhänge dargestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Der Text könnte deutlich verständlicher sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ich wusste bei allen Wörtern sofort, was sie bedeuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich fände es sehr leicht, eine Zusammenfassung zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Viele Sätze waren sehr lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Im Text kamen viele verschiedene Personen, Gegenstände oder Themen vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Ich war manchmal überrascht, wie der Text weiterging.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ich fand die Sprache abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Der Text enthielt sehr viele Informationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alles in allem war der Text leicht zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang C: Weitere Instrumente

Anhang C-01: Fragebogen zu Hintergrundvariablen der Vorstudie

Zum Schluss möchte ich noch ein wenig über Dich wissen:

Alter: _____

Geschlecht: männlich weiblich

Höchster erworbener Bildungsabschluss:

- kein Schulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife
- Fachabitur
- Abitur
- Bachelor
- Master
- Promotion
- _____

Möchtest Du noch etwas zur Untersuchung anmerken? Dann trage es bitte hier ein:

Nun hast Du es geschafft! Ich möchte Dir ganz herzlich für Deine Teilnahme danken!

Bitte schicke die ausgefüllten Materialien an:

[...]

Zum Schluss noch ein Hinweis

Bei den Texten handelt es sich um Texte aus einer früheren Untersuchung anderer Forscher. Ich kann nicht sagen, ob die Inhalte der Texte heute immer noch aktuell sind.

Ich werde die Fragebögen nun dahingehend auswerten, wie gut und verständlich sie waren. Ende November 2012 werde ich alle Teilnehmer über die Ergebnisse der Studie informieren. Bei Fragen und Rückmeldungen stehe ich gerne zur Verfügung. Du erreichst mich wie folgt:

E-Mail: [...]

Telefon: [...]

Schöne Grüße,

Marcus Friedrich

Anhang C-02: Fragebogen zu Hintergrundvariablen aus Studie 1

Fragen zu Ihrer Person

Wie viel wussten Sie vor dem Lesen des Textes zu dem Thema des Textes?

- Ich hatte keinerlei Vorwissen zu diesem Thema
- Ich hatte zu einem der Gütekriterien Vorwissen.
- Ich hatte zu zweien der Gütekriterien Vorwissen.
- Ich hatte zu allen drei Gütekriterien Vorwissen.
- Ich hatte Vorwissen zu allen drei Gütekriterien und darüber hinaus.

Wie sehr haben Sie sich vor dem Lesen des Textes für das Thema des Textes interessiert?

- gar nicht
- kaum
- mittelmäßig
- ziemlich
- außerordentlich

Geschlecht: männlich weiblich

Alter in Jahren _____

Höchster erworbener Abschluss

- Kein Schulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife
- Fachabitur
- Abitur
- Bachelor oder Vordiplom
- Master, Diplom oder Staatsexamen
- Promotion

Beruf _____

Ggf. Studiengang bzw. Studiengänge _____

Ihre E-Mail-Adresse _____

Ihre E-Mail-Adresse wird nur für die Rückmeldung der Ergebnisse der Studie und ggf. bei Gewinn eines Gutscheins verwendet; sie wird nicht Teil der Auswertung sein und sie wird nicht an Dritte weitergegeben.

Falls Sie mir Rückmeldungen über die Untersuchung geben möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu:

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Teilnahme!

Die Daten werden in Kürze ausgewertet. Nach Abschluss der Auswertung werden Sie ausführlich über die Ergebnisse und zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse zur Textverständlichkeit informiert. Wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse angegeben haben, werden Ihnen die Ergebnisse zugemailt. Spätestens ab Oktober 2013 finden Sie die Ergebnisse aber auch unter [...]. Bei Fragen und Rückmeldungen stehe ich Ihnen gerne unter [...] zur Verfügung.

Mit vielem Dank und freundlichen Grüßen,
 Marcus Friedrich [...]

Anhang C-03: Fragebogen zu Hintergrundvariablen aus Studie 2 und Studie 3

Kannten Sie diesen Text bereits? Ja Nein

Wie viel wussten Sie vor dem Lesen des Textes zu dem Thema des Textes?

- Ich hatte keinerlei Vorwissen zu diesem Thema.
- Ich hatte von dem Thema schon einmal gehört.
- Ich wusste einiges von dem, was im Text stand, schon.
- Mir waren fast alle Inhalte des Textes bereits bekannt.
- Ich kannte diese Inhalte schon und weiß noch viel mehr zu diesem Thema.

Wie sehr haben Sie sich vor dem Lesen des Textes für das Thema des Textes interessiert?

- gar nicht
- kaum
- mittelmäßig
- ziemlich
- außerordentlich

Geschlecht: männlich weiblich

Alter in Jahren:

- <20
- 20-24
- 25-29
- 30 – 39
- 40 – 49
- 50 – 59
- ≥ 60

Höchster erworbener Bildungsabschluss

- Kein Schulabschluss
- Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife
- Fachabitur
- Abitur
- Bachelor oder Vordiplom
- Master, Diplom oder Staatsexamen
- Promotion

Ihre E-Mail-Adresse

Ihre E-Mail-Adresse wird nur für die Rückmeldung der Ergebnisse der Studie und ggf. bei Gewinn eines Gutscheins verwendet; sie wird nicht Teil der Auswertung sein und sie wird nicht an Dritte weitergegeben.

Falls Sie mir Rückmeldungen über die Untersuchung geben möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu:

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Teilnahme!

Die Daten werden in Kürze ausgewertet. Nach Abschluss der Auswertung werden Sie über Stud.IP über die Ergebnisse informiert. Bei Fragen und Rückmeldungen stehe ich Ihnen gerne unter [...] zur Verfügung.

Mit vielem Dank und freundlichen Grüßen,

Marcus Friedrich

Anhang C-04: Fragebogen zu Hintergrundvariablen aus Studie 4 und Studie 5

Fragen zu Ihrer Person

Kannten Sie diesen Text bereits? Ja Nein

Wie viel wussten Sie vor dem Lesen des Textes zu dem Thema des Textes?

- Ich hatte keinerlei Vorwissen zu diesem Thema
- Ich hatte von dem Thema schon einmal gehört.
- Ich wusste einiges von dem, was im Text stand, schon.
- Mir waren fast alle Inhalte des Textes bereits bekannt.
- Ich kannte diese Inhalte schon und weiß noch viel mehr zu diesem Thema.

Wie sehr haben Sie sich vor dem Lesen des Textes für das Thema des Textes interessiert?

- gar nicht
- kaum
- mittelmäßig
- ziemlich
- außerordentlich

Geschlecht: männlich weiblich

Alter in Jahren <20 20-25 25-30 > 30

Höchster erworbener Abschluss

- Fachabitur
- Abitur
- Bachelor oder Vordiplom
- Master, Diplom oder Staatsexamen
- Promotion

Falls Sie mir Rückmeldungen über die Untersuchung geben möchten, haben Sie hier die Möglichkeit dazu:

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Teilnahme!

Die Daten werden in Kürze ausgewertet. Nach Abschluss der Auswertung werden Sie über Stud.IP über die Ergebnisse informiert. Bei Fragen und Rückmeldungen stehe ich Ihnen gerne unter [...] zur Verfügung!

Mit vielem Dank und freundlichen Grüßen,

Marcus Friedrich

Anhang C-06: Verstehenstest aus Studie 2, Studie 3 und Studie 4 (mit Lösungen)

Fragen zum Verständnis des Textes

1)	Bitte denken Sie an das Beispiel mit den Mopanewürmern aus dem Text! Worin bestand das Problem?
<input type="checkbox"/>	Die industrielle Madenmast bedroht die Mopane-Bäume.
<input type="checkbox"/>	Das Vieh vernichtet zu viele Mopane-Bäume.
<input type="checkbox"/>	Die Landbevölkerung baut zu viele Mopane-Bäume an.
<input checked="" type="checkbox"/>	Es werden zu viele Raupen geerntet.
<input type="checkbox"/>	Weiß nicht.

2) Bitte denken Sie wieder an das Beispiel mit den Mopanewürmern aus dem Text. Geben Sie zu jeder der folgenden Aussagen an, ob sie richtig oder falsch ist oder dass sie es nicht wissen!			
	richtig	falsch	weiß ich nicht
Das Beispiel mit den Mopanewürmern beschreibt ein statisches System.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Vieh und die Weidegebiete bilden einen abiotischen Faktor.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beziehungen zwischen den Würmern, Bäumen, Menschen, Weidegebieten und Vieh sind ein Beispiel für eine Systemstruktur.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Bäume und die Mopanewürmer sind ein Beispiel für ein Subsystem innerhalb des Systems Savanne.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Mopanewürmer stellen einen Geofaktor dar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die südafrikanische Savanne stellt ein Geoökotop dar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3)	Welches der folgenden Elemente zählt nicht zu den Geofaktoren?
<input type="checkbox"/>	Wetter
<input type="checkbox"/>	Sand
<input checked="" type="checkbox"/>	Palmen
<input type="checkbox"/>	Flüsse und Seen
<input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht.

4)	Die Ameisen eines Waldes sind ein Beispiel für ...
<input checked="" type="checkbox"/>	ein Kompartiment.
<input type="checkbox"/>	Topen.
<input type="checkbox"/>	Choren.
<input type="checkbox"/>	keines davon.
<input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht.

5)	Bei einem tropischen Regenwald handelt es sich um ...
<input type="checkbox"/>	eine Systemstruktur.
<input type="checkbox"/>	ein Kompartiment.
<input checked="" type="checkbox"/>	ein Bioökotop.
<input type="checkbox"/>	keines davon.
<input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht.

6)	Die Sahara-Wüste ist ein Beispiel für ...
<input type="checkbox"/>	einen biotischen Faktor.
<input type="checkbox"/>	ein abiotisches Element.
<input checked="" type="checkbox"/>	ein Geoökotop.
<input type="checkbox"/>	eine Systemstruktur.
<input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht.

7)	Bitte ergänzen Sie den folgenden Satz: Die Menge aller Säugetiere eines Ökotops ...
<input type="checkbox"/>	stellen ein System dar.
<input checked="" type="checkbox"/>	stellen ein Kompartiment dar.
<input type="checkbox"/>	Stellen einen abiotischen Faktor dar.
<input type="checkbox"/>	repräsentieren eine Systemstruktur.
<input type="checkbox"/>	Weiß ich nicht.

8) Bitte geben Sie zu jeder der folgenden Aussagen an, ob sie richtig oder falsch ist oder dass Sie es nicht wissen!			
	richtig	falsch	weiß ich nicht
Die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse und die Beziehungen zwischen diesen Schülern stellen ein System dar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geoökotope bestehen sowohl aus biotischen als auch abiotischen Faktoren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zwei Ökosysteme können trotz sehr verschiedener klimatischer Bedingungen identisch sein.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ökologische Raumgliederungen können sich auf einzelne Inseln oder die ganze Welt beziehen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang C-07: Verstehenstest von Studie 5 (mit markierten Lösungen und grau hinterlegten Best-Antworten)

Fragen zum Text

Bitte kreuzen Sie bei jeder der folgenden Aufgaben die richtigen Antworten an.

Es ist möglich, dass mehr als eine Antwort richtig ist.

01	Ein Forscher hat einen Fragebogen entwickelt, um zu erfassen, wie lange Schülerinnen und Schüler an ihren Hausaufgaben sitzen. Es hat sich gezeigt, dass der Fragebogen einen sehr hohen Zusammenhang mit den tatsächlichen Zeiten aufweist. Wofür spricht dieser Befund?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

02	Der Rorschach-Test soll die gesamte Persönlichkeit von Menschen erfassen. Der Rorschachtest führt zu verschiedenen Ergebnissen je nachdem, welcher Psychologe/welche Psychologin den Test durchführt. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

03	Eine Lehrerin will die Fähigkeit erheben, Gedichte zu interpretieren. In dem Test kann man bis zu 100 Punkte erreichen. Für Rechtschreibfehler gibt es deutliche Abzüge. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

04	Ein Marketing-Mitarbeiter hat einen Online-Fragebogen erstellt. Er wertet den Fragebogen aus. Dann verliert er die Datei mit der Auswertung und wertet den Fragebogen noch einmal aus. Als er die Datei mit der ersten Auswertung wiederfindet, stellt er fest, dass er beide Male zu verschiedenen Ergebnissen gekommen ist. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

05	Eine Forscherin hat einen Intelligenz-Test entwickelt. In der Erprobung zeigt sich, dass der Test nicht Intelligenz, sondern Aufmerksamkeit misst. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

06	Eine Forscherin hat einen neuen Lesekompetenztest erstellt. Der Test besteht aus zwei Teilen. In der Erprobung bekamen alle Personen in beiden Teilen jeweils fast genau die gleiche Punktzahl. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

07	Nach einem Fußballspiel bekommen die Spieler Noten für ihre Leistungen. Nehmen wir an, die „Bild“, der „Kicker“ und „Spiegel-online“ vergeben unabhängig voneinander jeweils sehr ähnliche Noten. Was würde das bedeuten?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

08	Ein Forscher hat einen neuen Depressions-Fragebogen entwickelt. In der Erprobung zeigt sich, dass der Fragebogen kaum zwischen Depressions-Kranken und gesunden Menschen unterscheiden kann. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

09	Nehmen wir an, ein Berufseignungstest könnte die spätere berufliche Leistung fast perfekt vorhersagen. Was würde das bedeuten?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

10	Eine Sport-Lehrerin misst zwei Mal in einer Woche wie lange ihre Schülerinnen und Schüler brauchen, um 400m zu laufen. Sie kommt beide Male zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Was bedeutet das?
<input type="checkbox"/>	Nichts.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist objektiv.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig objektiv.
<input checked="" type="checkbox"/>	Das Instrument ist reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig reliabel.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist valide.
<input type="checkbox"/>	Das Instrument ist wenig valide.
<input type="checkbox"/>	Ich weiß nicht.

Anhand D: Texte

Anhang D-01: Texte von Studie 1 und z. T. auch von Studie 5

Original-Text (eingesetzt in Studie 1)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Diagnoseinstrumenten kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen ein besonderer Stellenwert zu. Mit Hilfe solcher Instrumente wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw. soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat. Die Instrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen. Die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument. Die Instrumente der Diagnose können allerdings mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien, vorgestellt. Diese sind: Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Wenn die Ergebnisse einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist die Objektivität gering. Wenn z. B. ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde, wäre diese Klausur kein objektives Instrument; wenn aber verschiedene Lehrkräfte zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt die Klausur als objektiv.

Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität, u.a. die Auswertungsobjektivität. Eine Klausur z. B. sollte gleich bewertet werden, unabhängig davon, welche Lehrkraft die Klausur korrigiert. Dementsprechend ist die Auswertungsobjektivität umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht alleine aber nicht aus.

Reliabilität

Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel, also messgenau, sein. D.h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen auch immer zum gleichen Ergebnis führen. Die Reliabilität ist umso größer, je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen sind. Wenn eine Klausur z. B. zu verschiedenen Uhrzeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme, wäre die Klausur stark messfehlerbehaftet und damit wenig messgenau bzw. wenig reliabel.

Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten, um die Reliabilität zu erfassen, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als

Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Hälften jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, die Validität (Gültigkeit). Die Validität gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir an, in einer Klausur soll das Wissen über das Römische Reich erfasst werden, die Antworten werden dann aber ausschließlich hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Die Auswertung wäre zwar objektiv und reliabel, weil jede Lehrkraft zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste; die Klausur wäre allerdings nicht valide, da die Klausurergebnisse kaum einen Zusammenhang mit dem hätten, was die Klausur erfassen soll, eben dem Wissen über das Römische Reich.

Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, wie z. B. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität ermittelt man die Validität eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Merkmals ableiten lässt. Eine Klausur zum Römischen Reich wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Aufgaben sich auf Wissen beziehen, das in der entsprechenden Unterrichtseinheit über das Römische Reich vermittelt wurde.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn in diesem Fall hängen die Ergebnisse, die das Instrument liefert, vor allem von dem Merkmal ab, das gemessen werden soll, und nicht von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren.

Version WS+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Diagnoseinstrumenten kommt in der institutionalisierten Lehre und der pädagogischen Beratung ein besonderer Stellenwert zu. Mit Hilfe solcher Instrumente wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, informeller Tests usw. soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Attribut bei einem Attributträger hat. Die Instrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen. Die Direktiven zur Analyse der Daten gehören mit zum Instrument. Die Qualität der Instrumente variiert allerdings. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien, präsentiert. Diese sind: Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Als Objektivität wird die Intensität bezeichnet, in der die Resultate, die ein Instrument liefert, von der Person des Diagnostizierenden unabhängig sind. Wenn die Resultate einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument administriert, ist die Objektivität gering. Wenn z. B. ein und derselbe informelle Test von verschiedenen Pädagogen stark divergierend bewertet würde, wäre dieser informelle Test kein objektives Instrument; wenn aber verschiedene Pädagogen zu homogenen Resultaten kommen oder kommen müssen, gilt der informelle Test als objektiv.

Für die verschiedenen Phasen der Administration eines Instruments unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität, u.a. die Auswertungsobjektivität. Ein informeller Test z. B. sollte immer gleich bewertet werden, unabhängig davon, welcher Pädagoge ihn korrigiert. Dementsprechend ist die Auswertungsobjektivität umso größer, je weniger die Resultate eines Instruments damit korrelieren, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Exempel und klare Kodierdirektiven kann die Auswertungsobjektivität signifikant erhöht werden. Objektivität ist ein essentielles Gütekriterium für Instrumente, reicht alleine aber nicht aus.

Reliabilität

Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel sein. D.h. wenn das zu messende Attribut unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen auch zu homogenen Resultaten führen. Die Reliabilität ist umso größer, je geringer die Divergenzen zwischen solchen wiederholten Messungen sind. Wenn ein informeller Test zu verschiedenen Uhrzeiten zu verschiedenen Resultaten käme, wäre der informelle Test stark messfehlerbehaftet und damit wenig reliabel.

Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität differenziert, gibt es nur eine Reliabilität. Man differenziert allerdings verschiedene Arten, um die Reliabilität zu evaluieren, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Evaluation der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Partitionen. Die Instrument-Partitionen, z. B. die Items mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Partitionen zu homogenen Resultaten kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind essentiell, reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die *condicio sine qua non* für das wichtigste Gütekriterium, die Validität. Die Validität indiziert, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Attribut misst, das es messen soll. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir an, in einem informellen Test sollte das Wissen über das Imperium Romanum evaluiert werden, die Antworten werden dann aber ausschließlich hinsichtlich der Orthografie und nicht hinsichtlich des semantischen Gehalts ausgewertet. Die Analyse wäre dann zwar objektiv und reliabel, weil jeder Pädagoge zu den gleichen Resultaten kommen müsste; der informelle Test wäre allerdings nicht valide, da seine Resultate kaum mit dem korrelieren würden, was der informelle Test erfassen soll, eben dem Wissen über das Imperium Romanum.

Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Prozeduren, mit denen die Validität eines Instruments evaluiert werden kann, z. B. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität eruiert man die Validität eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Attributs deduzieren lässt. Ein informeller Test zum Imperium Romanum wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Items auf Wissen rekurrieren, das in der entsprechenden curricularen Einheit über das Imperium Romanum vermittelt wurde.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn in diesem Fall korrelieren die Ergebnisse, die das Instrument liefert, vor allem mit dem Attribut, das evaluiert werden soll, und nicht mit der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Attributen, die aktuell nicht interessieren.

Version SS+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Ein besonderer Stellenwert kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen Diagnoseinstrumenten wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw., zu, mit deren Hilfe festgestellt werden soll, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat, wobei die Instrumente aber nicht nur das Material (wie z.B. das Papier mit den Fragen), sondern auch die Regeln zur Auswertung der so erhobenen Daten, umfassen. Die Instrumente der Diagnose können allerdings mehr oder weniger gut sein, weshalb im Folgenden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien - Objektivität, Reliabilität sowie Validität - vorgestellt werden.

Objektivität

Das Ausmaß der Unabhängigkeit der von einem Instrument gelieferten Ergebnisse von der Person des Untersuchenden wird als Objektivität bezeichnet. Das Bestehen der Abhängigkeit der Ergebnisse einer Diagnose vom Anwendenden eines Instruments, bedeutet geringe Objektivität. Wenn also ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde, wäre diese Klausur kein objektives Instrument; sie gälte hingegen als objektiv, wenn verschiedene Lehrkräfte zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssten.

Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments werden verschiedene Arten der Objektivität, u.a. Auswertungsobjektivität, unterschieden. Unabhängig davon, welche Lehrkraft eine Klausur korrigiert, sollte die Klausur also jeweils gleich benotet werden. Dementsprechend ist die sogenannte Auswertungsobjektivität (die durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen drastisch erhöht werden kann) umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Für Instrumente ist die Objektivität ein wichtiges Gütekriterium, alleine aber nicht ausreichend.

Reliabilität

Bei Instrumenten sollte nicht nur Objektivität, sondern auch möglichst Reliabilität, also Messgenauigkeit, gegeben sein, d.h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen auch immer zum gleichen Ergebnis führen und je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen sind, umso größer ist die Reliabilität. Stark messfehlerbehaftet und damit wenig messgenau bzw. wenig reliabel wäre eine Klausur z. B., wenn die Klausur zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme.

Während Unterscheidungen der Objektivität je nach Phase des Diagnose-Prozesses beschrieben wurden, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten zur Erfassung der Reliabilität, z. B. die Split-Half-Methode, bei der die Reliabilität eines Instruments bewertet wird, indem man das Instrument in zwei gleich große Hälften, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, teilt und dann prüft, inwieweit beide Hälften, die dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten gelten, zu gleichen Ergebnissen kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus und sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, die Validität (Gültigkeit), die angibt, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal, das es messen soll, misst. Ein Instrument kann eine hohe Reliabilität und dennoch eine geringe Validität haben: Nimmt man an, dass bei einer Klausur, die der Erfassung des Wissens über das Römische Reich dienen soll, die Antworten ausschließlich hinsichtlich der Rechtsschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet würden, dann wäre die Auswertung zwar objektiv und reliabel, weil jede Lehrkraft zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste, die Klausur wäre allerdings nicht valide, da die Klausurergebnisse kaum mit dem, was die Klausur erfassen soll, dem Wissen über das Römische Reich, Zusammenhang hätten.

Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden - wie z. B. die inhaltliche Validität - mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann. Bei der Methode der inhaltlichen Validität besteht die Ermittlung der Validität eines Instruments in der Prüfung, ob eine Ableitung der Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zur Erfassung interessierenden Merkmals möglich ist. Die Validität z. B. einer Klausur zum Römischen Reich wäre dann gegeben, wenn bei allen Aufgaben ein Bezug zum Wissen, dessen Vermittlung in der entsprechenden Unterrichtseinheit über das Römische Reich stattfand, besteht.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn die Ergebnisse, die das Instrument liefert, sind in diesem Fall vor allem von dem Merkmal, das gemessen werden soll, und nicht von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren, abhängig.

Version AD+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Diagnoseinstrumenten kommt in Schulen, Universitäten, Erziehungsberatungen, bei der Ermittlung von Hochbegabten und bei der Ermittlung von Förderbedarf ein besonderer Stellenwert zu. Mit Hilfe solcher Instrumente wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Aufmerksamkeits-Tests, Schultests, Schulreifetests, Klausuren usw. soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat. Die Messinstrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen. Die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument. Die Erhebungsinstrumente zur Erfassung interessierender Merkmale können allerdings mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien, vorgestellt. Diese sind: Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Wenn die Resultate einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist die Unabhängigkeit vom Beobachter gering. Wenn z. B. ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde, wäre diese Klausur kein objektives Instrument; wenn aber verschiedene Pädagoginnen und Pädagogen zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt ein solcher informeller Test als objektiv.

Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Diagnose-Werkzeugs unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität: die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität. Ein Rechtschreib-Test z. B. sollte gleich bewertet werden, unabhängig davon, welche Lehrkraft den Test korrigiert. Dementsprechend ist die Auswertungsobjektivität umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, mehrere Auswerter, den Einsatz von Computer-Programmen, aber auch durch Beispiele, Schulungen und klare Kodieranweisungen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden. Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Person des Diagnostizierenden ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht alleine aber nicht aus.

Reliabilität

Messwerkzeuge sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel, also messgenau, sein. D.h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen immer zum gleichen Ergebnis führen. Die Messgenauigkeit ist umso größer, je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen sind. Wenn ein Leistungstest zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme, wäre der Leistungstest stark messfehlerbehaftet und damit wenig messgenau.

Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität wie Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Methoden, um die Genauigkeit von Messinstrumente zu erfassen, z. B. die Retest-, Paralleltest-, interne-Konsistenz- und die Split-Half-

Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man z. B. das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Partitionen jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, die Validität (Gültigkeit). Die Validität gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Attribut erfasst, das es erfassen soll. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig gültig sein: Nehmen wir an, in einem Fragebogen sollte das Interesse am Römischen Reich erfasst werden, die Antworten werden dann aber ausschließlich hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Die Auswertung wäre dann zwar objektiv und reliabel, weil jeder Diagnostiker zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste; der Fragebogen wäre allerdings nicht valide, da die Resultate der Erhebung kaum einen Zusammenhang mit dem hätten, was der Fragebogen erfassen soll, eben dem Interesse am Römische Reich.

Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, wie Konstruktvalidität, Augenscheinvalidität, konsensuelle, divergente, konvergente und inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität z. B. ermittelt man die Gültigkeit eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Attributs ableiten lässt. Eine Klassenarbeit zum Bruchrechnen wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Aufgaben sich auf Wissen beziehen, das in der entsprechenden Unterrichtseinheit über das Bruchrechnen vermittelt wurde.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, messgenau und gültig ist, denn in diesem Fall hängen die Ergebnisse, die das Instrument liefert, vor allem von dem Merkmal ab, das gemessen werden soll, und nicht von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Attributen, die gerade nicht interessieren.

Version PD+ (eingesetzt in Studie 1)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Diagnoseinstrumenten kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen große Bedeutung zu. Mit Instrumenten wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw. soll die Ausprägung eines ausgewählten Merkmals bei bestimmten Personen regelgeleitet festgestellt werden. Die fraglichen Instrumente umfassen nicht nur das Material, wie Papier mit Fragen; Regeln der Daten-Auswertung gehören zum Instrument. Instrumente können mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente vorgestellt, die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Objektivität ist das Ausmaß, in dem Ergebnisse eines Instruments vom Untersuchenden unabhängig sind. Hängen Ergebnisse davon ab, wer das Instrument anwendet, ist dessen Objektivität gering. Würde z. B. eine Klausur von verschiedenen Lehrkräften unterschiedlich benotet, wäre sie kein objektives Instrument; wenn verschiedene Lehrkräfte zum gleichen Ergebnis kommen müssen, ist die Klausur objektiv.

Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments werden verschiedene Arten der Objektivität unterschieden, u.a. die Auswertungsobjektivität. Klausuren z. B. sollten gleich bewertet werden, unabhängig von der korrigierenden Lehrkraft. Die Objektivität der Auswertung ist also umso größer, je weniger Ergebnisse davon abhängen, wer die Daten auswertet. Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, Beispiele und klare Anweisungen zur Kodierung können die Auswertungsobjektivität drastisch erhöhen. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht alleine aber nicht aus.

Reliabilität

Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch reliabel (messgenau) sein. D.h. solange das Merkmal unverändert bleibt, sollten wiederholte Messungen immer zum gleichen Ergebnis führen. Je kleiner die Abweichungen wiederholter Messungen sind, desto größer die Reliabilität. Käme eine Klausur zu verschiedenen Uhrzeiten zu verschiedenen Ergebnissen, wäre sie messfehlerbehaftet und damit wenig reliabel.

Während man nach den Phasen des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten zur Erfassung der Reliabilität, z. B. die Split-Half-Methode. Bei dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, gelten als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet, inwieweit beide zu gleichen Ergebnissen kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind wichtig, alleine aber nicht ausreichend. Sie sind Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, Validität (Gültigkeit). Sie gibt an, inwiefern ein Instrument das misst, was es soll. Instrumente können hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Angenommen, eine Klausur zur Erfassung des Wissens, das in einer bestimmten Einheit eines Unterrichts vermittelt

wurde, soll Wissen über das Römische Reich erfassen. Die Antworten werden aber hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Die Auswertung wäre objektiv und reliabel, weil jede Lehrkraft zu gleichen Ergebnissen kommen müsste; sie wäre allerdings nicht valide, da die Ergebnisse der Klausur kaum mit dem zusammenhängen, was die Klausur erfassen soll.

Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, Validität zu erfassen, z. B. die inhaltliche Validität. Dabei ermittelt man die Validität, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des Merkmals ableiten lässt. Eine Klausur zum Römischen Reich wäre z. B. inhaltlich valide, wenn alle Aufgaben sich auf Wissen beziehen, das im Unterricht vermittelt wurde.

Ein Instrument ist gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn dann hängen Ergebnisse vom zu messenden Merkmal ab und nicht vom Diagnostizierenden, dem Zeitpunkt oder anderen Merkmalen, die nicht interessieren.

Version AI+ (eingesetzt in Studie 1)

Diagnoseinstrumenten kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen ein besonderer Stellenwert zu. Mit Hilfe aller möglichen Tests soll festgestellt werden, welche Ausprägung etwas bei einer Person hat. Dabei umfassen sie nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen; die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit dazu. Sie können allerdings mehr oder weniger gut sein. In den letzten Jahren hat sich die Güte solcher Instrumente stark verändert. Im Folgenden werden daher Kriterien für diese vorgestellt.

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Wenn jene davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist diese gering. Wenn ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde, wäre sie kein objektives Instrument; wenn aber verschiedene Lehrkräfte zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt sie als objektiv.

Für die drei verschiedenen Phasen der Anwendung unterscheidet man drei verschiedene Arten der Objektivität, z. B. die Auswertungsobjektivität. Eine Klausur sollte gleich bewertet werden, unabhängig davon, welche Lehrkraft sie korrigiert. Dementsprechend ist jene umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen kann sie drastisch erhöht werden. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht allein aber nicht aus.

Instrumente sollten auch möglichst reliabel sein, d. h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollten sie bei wiederholten Messungen immer zum gleichen Ergebnis führen. Die Reliabilität ist umso größer, je kleiner die Abweichungen sind. Wenn eine Klausur zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme, wäre sie stark messfehlerbehaftet und wenig messgenau.

Während man verschiedene Arten der Objektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten, um sie zu erfassen, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man es in zwei gleich große Hälften. Beide, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit sie jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen.

Diese Gütekriterien sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium. Die Validität gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll. Es kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir an, die Antworten einer Klausur, die Wissen über das Römische Reich erfassen soll, werden ausschließlich hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Sie wäre dann zwar objektiv und reliabel, allerdings nicht valide, da ihre Ergebnisse kaum einen Zusammenhang mit dem hätten, was die Klausur erfassen soll.

Der Begriff leitet sich aus dem Lateinischen ab. Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, wie z. B. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität ermittelt man sie, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Merkmals ableiten lässt. Man kann sich vorstellen, was das für eine bestimmte Klausur bedeuten würde.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn in diesem Fall hängen die Ergebnisse, die es liefert, vor allem von dem Merkmal ab, das gemessen werden soll, von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren, aber nicht. Darüber hinaus sollte man ggf. noch die sogenannten Nebengütekriterien berücksichtigen.

Version AR+ (eingesetzt in Studie 1)

Diagnoseinstrumenten kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen ein besonderer Stellenwert zu. Mit Hilfe solcher Instrumente wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw. soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat. Die Instrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen. Die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument. Die Instrumente der Diagnose können allerdings mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien, vorgestellt.

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Wenn die Ergebnisse einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist die Objektivität gering. Wenn z. B. ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde, wäre diese Klausur kein objektives Instrument; wenn aber verschiedene Lehrkräfte zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt die Klausur als objektiv. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht allein aber nicht aus.

Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel, also messgenau, sein. D.h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen auch immer zum gleichen Ergebnis führen. Die Reliabilität ist umso größer, je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen sind. Wenn eine Klausur zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme, wäre die Klausur stark messfehlerbehaftet und damit wenig messgenau bzw. wenig reliabel.

Die beiden genannten Gütekriterien sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, die Validität (Gültigkeit). Die Validität gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir an, in einer Klausur soll das Wissen über das Römische Reich erfasst werden, die Antworten werden dann aber ausschließlich hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Die Auswertung wäre dann zwar objektiv und reliabel, weil jede Lehrkraft zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste; die Klausur wäre allerdings nicht valide, da die Klausurergebnisse kaum Zusammenhang mit dem hätten, was die Klausur erfassen soll, eben dem Wissen über das Römische Reich.

Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments unterscheidet man weiterhin verschiedene Arten der Objektivität, u.a. die Auswertungsobjektivität. Eine Klausur z. B. sollte gleich bewertet werden, unabhängig davon, welche Lehrkraft die Klausur korrigiert. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden.

Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten des erstgenannten Gütekriteriums unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten, um die Reliabilität zu erfassen, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern,

gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Hälften jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen.

Es gibt auch nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, wie z. B. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität ermittelt man die Validität eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Merkmals ableiten lässt. Eine Klausur zum Römischen Reich wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Aufgaben sich auf Wissen beziehen, das in der entsprechenden Unterrichtseinheit über das Römische Reich vermittelt wurde.

Die genannten Instrumente gelten als gut, wenn sie objektiv, reliabel und valide sind, denn in diesem Fall hängen die Ergebnisse, die sie liefern, vor allem von den Merkmalen ab, die gemessen werden sollen, und nicht von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren.

Version Ro+ (eingesetzt in Studie 1 und Studie 5)

Dieser Text zeigt, nach welchen Kriterien man Instrumente bewerten sollte. Mit Hilfe von Instrumente soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal hat. Diagnoseinstrumente können allerdings mehr oder weniger gut sein. Eine Klausur z. B. sollte gleich bewertet werden, unabhängig davon, welche Lehrkraft die Klausur korrigiert. Wenn z. B. ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde, wäre diese Klausur kein objektives Instrument; wenn aber verschiedene Lehrkräfte zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt die Klausur als objektiv. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht allein aber nicht aus. Wenn eine Klausur zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme, wäre die Klausur stark messfehlerbehaftet und damit wenig messgenau bzw. wenig reliabel. Objektivität und Reliabilität sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, die Validität (Gültigkeit). Nehmen wir an, in einer Klausur soll das Wissen über das Römische Reich erfasst werden, die Antworten werden dann aber ausschließlich hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Die Auswertung wäre dann zwar objektiv und reliabel, weil jede Lehrkraft zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste; die Klausur wäre allerdings nicht valide, da die Klausurergebnisse kaum einen Zusammenhang mit dem hätten, was die Klausur erfassen soll, eben dem Wissen über das Römische Reich. Diagnoseinstrumenten wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw. kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen ein besonderer Stellenwert zu. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien, vorgestellt.

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Wenn die Ergebnisse einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist die Objektivität gering. Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität, u.a. die Auswertungsobjektivität. Dementsprechend ist die Auswertungsobjektivität umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden. Die Instrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen. Die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument.

Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel, also messgenau, sein. D.h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen auch immer zum gleichen Ergebnis führen. Die Reliabilität ist umso größer, je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen sind. Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten, um die Reliabilität zu erfassen, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Hälften jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen.

Die Validität gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll. Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, wie z. B. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität ermittelt man die Validität eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Merkmals ableiten lässt. Eine Klausur zum Römischen Reich wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Aufgaben sich auf Wissen beziehen, das in der entsprechenden Unterrichtseinheit über das Römische Reich vermittelt wurde.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn in diesem Fall hängen die Ergebnisse, die das Instrument liefert, vor allem von dem Merkmal ab, das gemessen werden soll, und nicht von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren.

Version An- (eingesetzt in Studie 1)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Diagnoseinstrumenten kommt in der institutionalisierten Lehre und in der pädagogischen Beratung ein besonderer Stellenwert zu. Mit Hilfe solcher Instrumente wie allgemeine kognitive Fähigkeits-Tests, Kompetenztests, Fragebögen zur gegenstandsbezogenen intrinsischen Motivation, informelle Tests usw. soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat. Die Instrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Medium mit den Fragen. Auch die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument. Die Instrumente der Diagnose können allerdings mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente, die sogenannten Gütekriterien, vorgestellt. Diese sind: Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Wenn die Ergebnisse einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist die Objektivität gering. Wenn z. B. dieselben Daten von verschiedenen Diagnostizierenden sehr unterschiedlich bewertet würden, wäre das entsprechende Instrument wenig objektiv; wenn aber verschiedene Diagnostizierende zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt das Instrument als objektiv.

Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität, u.a. die Auswertungsobjektivität. Ein Datensatz sollte z. B. gleich bewertet werden, unabhängig davon, wer die Diagnose durchführt. Dementsprechend ist die Auswertungsobjektivität umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente, reicht allein aber nicht aus.

Reliabilität

Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel, also messgenau, sein. D.h. dass Instrumente bei wiederholten Messungen immer zum gleichen Ergebnis führen sollten. Die Reliabilität ist umso größer, je kleiner die Abweichungen zwischen wiederholten Messungen sind. Wenn ein Instrument zu verschiedenen Zeiten verschiedene Ergebnisse liefern würde, wäre das Instrument stark messfehlerbehaftet und damit wenig messgenau bzw. wenig reliabel.

Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Methoden, um die Reliabilität zu erfassen, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. die Items mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Hälften jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind sehr wichtig, reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium, die Validität (Gültigkeit). Die Validität gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir an, mit einem Instrument soll das Merkmal A erfasst werden, die Daten würden dann aber ausschließlich hinsichtlich des Merkmals B und nicht hinsichtlich des Merkmals A ausgewertet. Die Auswertung wäre dann zwar objektiv und reliabel, weil jeder Diagnostiker zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste; das Instrument wäre allerdings nicht valide, da die Ergebnisse kaum einen Zusammenhang mit dem hätten, was die Klausur erfassen soll, eben dem Merkmal A.

Es gibt nur eine Validität, aber verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, wie z. B. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität ermittelt man die Validität eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Merkmals ableiten lässt. Ein Instrument zum Merkmal X wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Aspekte des Instruments sich aus einer Beschreibung des Merkmals X ableiten ließen.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist, denn in diesem Fall hängen die Ergebnisse, die das Instrument liefert, vor allem von dem Merkmal ab, das gemessen werden soll, und nicht von der diagnostizierenden Person, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren.

Version He- (eingesetzt in Studie 1)

Seit ihrer Entstehung kommt Diagnoseinstrumenten in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen nachweislich ein besonderer Stellenwert zu. Im 19. Jahrhundert nahm die Zahl entsprechender Instrumente stark zu. Mit Hilfe solcher Instrumente wie Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw. soll festgestellt werden, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat. Die Instrumente umfassen dabei nicht nur das Material, wie z. B. das Papier mit den Fragen. Die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument. Die Instrumente der Diagnose können allerdings mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente vorgestellt.

Als Objektivität wird das Ausmaß bezeichnet, in dem die Ergebnisse, die ein Instrument liefert, von der Person des Untersuchenden unabhängig sind. Objektivität ist ein zentrales Thema der Wissenschaftstheorie. Wenn die Ergebnisse einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet, ist die Objektivität gering, z. B. wenn ein und dieselbe Klausur von verschiedenen Lehrkräften sehr unterschiedlich benotet würde; wenn aber verschiedene Lehrkräfte zu dem gleichen Ergebnis kommen oder kommen müssen, gilt die Klausur als objektiv. Für die verschiedenen Phasen der Anwendung eines Instruments unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität, u.a. die Auswertungsobjektivität. Eine Klausur sollte z. B. gleich bewertet werden, unabhängig davon, welche Lehrkraft die Klausur korrigiert. Dementsprechend ist die Auswertungsobjektivität umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. Durch Multiple-Choice-Aufgaben, Auswertungs-Schablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden. Instrumente sollten nicht nur objektiv, sondern auch möglichst reliabel, also messgenau, sein. D.h. wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen auch immer zum gleichen Ergebnis führen. Die Reliabilität ist umso größer, je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen sind. Wenn eine Klausur z. B. zu verschiedenen Uhrzeiten zu verschiedenen Ergebnissen käme, wäre die Klausur stark messfehlerbehaftet. Diese Art von Abweichungen wird in der klassischen Testtheorie behandelt. Während man je nach Phase des Diagnose-Prozesses verschiedene Arten der Objektivität unterscheidet, gibt es nur eine Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten, um die Reliabilität zu erfassen, z. B. die Split-Half-Methode. Bei der Bewertung der Reliabilität eines Instruments mit Hilfe dieser Methode teilt man das Instrument in zwei gleich große Hälften. Die Instrument-Hälften, z. B. die Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern, gelten dabei als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten und man berechnet dann, inwieweit beide Hälften jeweils zu gleichen Ergebnissen kommen. Objektivität und Reliabilität sind die Voraussetzung für Validität (Gültigkeit). Sie gibt an, inwiefern ein Instrument auch tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir an, in einer Klausur soll das Wissen über das Römische Reich von ca. 753 v. Chr. bis ca. 480 n. Chr. erfasst werden, die Antworten werden dann aber ausschließlich hinsichtlich der Rechtschreibung und nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Die Auswertung wäre dann zwar objektiv und reliabel, weil jede Lehrkraft zu den gleichen Ergebnissen kommen müsste; die Klausur wäre allerdings nicht valide, da die Klausurergebnisse kaum einen Zusammenhang mit dem hätten, was die Klausur erfassen soll, eben dem Wissen über das Römische Reich. Es gibt nur eine Validität; die wichtigste Vereinigung von Psychologen, die american psychological association, nennt aber vier verschiedene Methoden, mit denen die Validität eines Instruments erfasst werden kann, u. a. die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen

Validität ermittelt man die Validität eines Instruments, indem man prüft, ob sich die Gestaltung des Instruments aus einer Definition des zu erfassenden Merkmals ableiten lässt. Eine Klausur zum Römischen Reich wäre z. B. dann inhaltlich valide, wenn alle Aufgaben sich auf Wissen beziehen, das in der entsprechenden Unterrichtseinheit über das Römische Reich vermittelt wurde.

Version VS- (eingesetzt in Studie 1)

Wozu brauchen wir Gütekriterien für Diagnoseinstrumente?

Diagnoseinstrumenten kommt in Schulen, Universitäten und Erziehungsberatungen ein besonderer Stellenwert zu. Solche Instrumente sind z.B. Intelligenztests, Lesekompetenztests, Interesse-Fragebögen, Klausuren usw. Mit Ihrer Hilfe soll etwas festgestellt werden. Man möchte feststellen, welche Ausprägung ein bestimmtes Merkmal bei einer Person hat. Viele Instrumente umfassen Material wie z. B. Fragen auf Papier. Die Instrumente umfassen dabei aber nicht nur das Material. Die Regeln zur Auswertung der Daten gehören mit zum Instrument. Die Diagnoseinstrumente können aber mehr oder weniger gut sein. Im Folgenden werden Kriterien für Diagnoseinstrumente vorgestellt. Diese Kriterien werden Gütekriterien genannt. Die Gütekriterien sind Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität

Jedes Diagnoseinstrument liefert Ergebnisse. Diese Ergebnisse können mehr oder weniger stark davon abhängen, wer das Instrument anwendet. Das Ausmaß dieser Unabhängigkeit nennt man Objektivität. Die Objektivität ist dann gering, wenn die Ergebnisse einer Diagnose davon abhängen, wer das Instrument anwendet. Eine Klausur kann z.B. mehr oder weniger objektiv sein. Eine Klausur könnte von verschiedenen Lehrkräften unterschiedlich benotet werden. Die Klausur wäre dann ein wenig objektives Instrument. Es könnte aber auch folgendes sein: Eine Klausur wird von verschiedenen Lehrkräften bewertet. Alle Lehrkräfte kommen zu dem gleichen Ergebnis oder alle Lehrkräfte müssen zu dem gleichen Ergebnis kommen. Dann wäre die Klausur sehr objektiv.

Jede Anwendung eines Instruments besteht aus verschiedenen Phasen. Für verschiedene Phasen unterscheidet man verschiedene Arten der Objektivität. Eine solche Form der Objektivität ist die Auswertungsobjektivität. Eine Klausur z.B. sollte immer gleich bewertet werden. Die Ergebnisse einer Klausur sollen nicht davon abhängen, welche Lehrkraft die Klausur korrigiert. Dementsprechend kann die Auswertungsobjektivität mehr oder weniger groß sein. Sie ist umso größer, je weniger die Ergebnisse eines Instruments davon abhängen, wer die erhobenen Daten auswertet. In vielen Fällen kann die Auswertungsobjektivität drastisch erhöht werden. Man kann sie erhöhen durch Multiple-Choice-Items, durch Auswertungsschablonen, aber auch durch Beispiele und klare Kodieranweisungen. Objektivität ist ein wichtiges Gütekriterium für Instrumente. Objektivität reicht allein aber nicht aus.

Reliabilität

Instrumente sollten nicht nur objektiv sein. Instrumente sollten auch reliabel sein. Reliabel bedeutet messgenau. Reliabel heißt Folgendes: Wenn das zu messende Merkmal unverändert bleibt, dann sollte ein Instrument bei wiederholten Messungen immer zum gleichen Ergebnis führen. Je kleiner die Abweichungen zwischen solchen wiederholten Messungen, desto größer ist die Reliabilität. Eine Klausur könnte zu verschiedenen Zeiten zu verschiedenen Ergebnissen kommen. Dann wäre die Klausur stark messfehlerbehaftet. Die Klausur wäre dann wenig messgenau. Sie wäre wenig reliabel.

Man unterscheidet verschiedene Phasen der Objektivität. Man unterscheidet verschiedene Arten der Objektivität je nach der Phase des Diagnose-Prozesses. Das ist bei der Reliabilität anders. Es gibt nur eine Art der Reliabilität. Man unterscheidet allerdings verschiedene Arten, um die Reliabilität zu

erfassen. Eine Art, die Reliabilität zu erfassen, ist die Split-Half-Methode. Bei dieser Methode geht man wie folgt vor: Man teilt das Instrument in zwei gleich große Hälften. Man teilt es z. B. in die Aufgaben mit geraden und die ungeraden Nummern. Diese Instrument-Hälften gelten als Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten. Dann prüft man, inwieweit beide Hälften zu gleichen Ergebnissen kommen.

Validität

Objektivität und Reliabilität sind sehr wichtig. Sie reichen allein aber noch immer nicht aus. Sie sind die Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium. Das wichtigste Gütekriterium ist die Validität. Jedes Instrument soll ein bestimmtes Merkmal messen. Instrumente unterscheiden sich darin, in welchem Ausmaß sie tatsächlich nur das messen, was sie messen sollen. Das Ausmaß dieses Zusammenhangs nennt man Validität. Ein Instrument kann hoch reliabel und dennoch wenig valide sein: Nehmen wir Folgendes an: In einer Klausur soll das Wissen erfasst werden. Es soll um Wissen über das Römische Reich gehen. Die Antworten werden dann aber nur hinsichtlich der Rechtschreibung ausgewertet. Die Antworten werden nicht hinsichtlich des Inhalts ausgewertet. Jede Lehrkraft müsste zu den gleichen Ergebnissen kommen. Die Auswertung wäre daher objektiv und reliabel. Die Klausurergebnisse hätten kaum Zusammenhang mit dem Wissen über das Römische Reich. Die Klausur würde also etwas anderes erfassen als sie soll. Die Klausur wäre daher nicht valide.

Es gibt nur eine Validität. Es gibt aber verschiedene Methoden, mit denen man die Validität eines Instruments erfassen kann. Eine Methode zur Erfassung der Validität ist die inhaltliche Validität. Bei der Methode der inhaltlichen Validität ermittelt man die Validität wie folgend: Man wählt eine Definition des zu erfassenden Merkmals. Dann prüft man, ob sich die Gestaltung des Instruments aus der Definition des Merkmals ableiten lässt. Betrachten wir dazu als Beispiel eine Klausur über das Römische Reich. Die Klausur bezieht sich auf Wissen. Dieses Wissen wurde in einer Unterrichtseinheit vermittelt. Die Aufgaben der Klausur sollten sich auf Wissen aus dieser Unterrichtseinheit beziehen. Dann wäre die Klausur inhaltlich valide.

Ein Instrument gilt als gut, wenn es objektiv, reliabel und valide ist. In diesem Fall hängen die Ergebnisse, die das Instrument liefert, vor allem von dem Merkmal ab, das gemessen werden soll. Die Ergebnisse hängen dann nicht von der diagnostizierenden Person ab, dem Zeitpunkt der Diagnose oder anderen Merkmalen, die gerade nicht interessieren.

Anhang E: Ergebnisse

Anhang E-01: Scree-Plot der Hauptkomponentenanalyse der Items zum Verständlichkeitsempfinden aus Studie 1

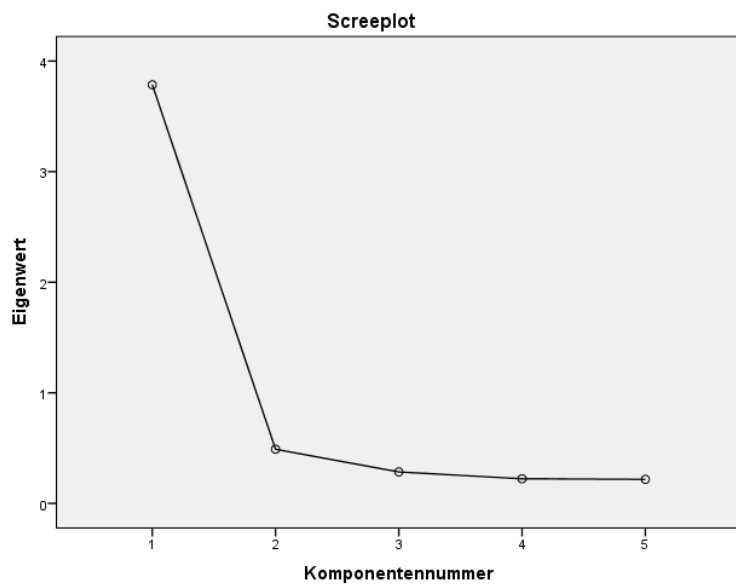


Abbildung 1: Scree-Plot der Hauptkomponentenanalyse der Items zum Verständlichkeitsempfinden aus Studie 1

Anhang E-02: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in den Studien 1 bis 3

Tabelle 2: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in Studie 1

Text-Version	<i>n</i>	AM_{WS} (SD_{WS})	AM_{SS} (SD_{SS})	AM_{AD} (SD_{AD})	AM_{PD} (SD_{PD})	AM_{Ro} (SD_{Ro})	AM_{KV} (SD_{KV})	AM_{VS} (SD_{VS})	AM_{Ve} (SD_{Ve})
OR	21	2.33 (0.95)	2.90 (1.07)	2.23 (0.78)	2.52 (0.83)	1.76 (0.67)	3.11 (0.66)	2.87 (0.86)	3.73 (0.95)
WS+	11	3.00 (1.10)	3.73 (0.41)	2.29 (0.94)	2.48 (0.97)	2.32 (0.78)	2.45 (1.04)	2.57 (0.73)	2.73 (0.76)
SS+	19	2.11 (0.97)	3.36 (1.40)	2.34 (0.69)	2.42 (0.65)	1.76 (0.83)	2.93 (1.02)	3.04 (1.19)	3.26 (0.99)
AD+	18	2.42 (1.00)	2.58 (0.83)	2.62 (1.01)	2.50 (0.64)	1.89 (0.72)	2.94 (0.73)	2.96 (0.97)	3.77 (0.78)
PD+	26	1.98 (0.98)	2.69 (0.93)	2.18 (0.63)	2.46 (0.72)	1.91 (0.85)	3.23 (0.93)	2.95 (0.97)	3.69 (0.94)
AI+	20	2.33 (1.21)	3.36 (1.17)	2.46 (1.07)	2.40 (0.71)	2.10 (0.90)	2.48 (1.13)	2.36 (1.00)	2.76 (1.20)
AR+	23	2.24 (1.12)	2.74 (0.90)	2.30 (0.91)	2.67 (0.83)	2.08 (0.73)	3.17 (0.78)	2.66 (0.88)	3.50 (1.03)
Ro+	24	2.29 (1.20)	2.70 (0.94)	2.34 (0.87)	2.88 (0.99)	2.01 (0.90)	2.99 (0.85)	2.60 (0.87)	3.43 (1.03)
An-	24	2.06 (0.85)	2.57 (1.06)	2.27 (0.97)	2.21 (0.66)	1.73 (0.63)	3.08 (0.96)	3.10 (0.88)	3.77 (1.03)
He-	15	2.60 (1.07)	3.08 (0.68)	3.05 (0.83)	2.20 (0.57)	2.48 (0.83)	2.91 (0.60)	2.48 (0.72)	3.16 (0.75)
VS-	29	2.19 (1.14)	2.15 (1.02)	2.36 (0.86)	2.56 (0.89)	1.91 (0.80)	3.37 (0.87)	2.46 (1.05)	3.80 (0.90)
$r_{n,AM\bullet\bullet}$		-0.84	-0.82	-0.45	0.32	-0.59	0.79	0.13	0.69

Anmerkungen. Die Zeilen „OR“ bis „VS-“ enthalten die Skalenmittelwerte je nach Version der Texte. Dabei steht „OR“ für den Original-Text, „WS+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Wortschwierigkeit* abzielte, „SS+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Satzschwierigkeit* abzielte, „AD+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Argumentdichte* abzielte, „PD+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Propositionsdichte* abzielte, „AI+“ für den Text, der auf einen erhöhten *Aufwand zur Inferenzbildung* abzielte, „AR+“ für den Text, der auf einen erhöhten *Aufwand für Reinstatements* abzielte, „Ro+“ auf den Text, der auf einen erhöhten *Aufwand für Reorganisationen* abzielte, „An-“ für den Text, der auf eine verminderte *Anschaulichkeit* abzielte, „He-“ für den Text, der auf verminderte *Hervorhebungen* abzielte und „VS-“ für den Text, der auf eine verminderte *Variation der Sprache* abzielte. Die Spalten „ AM_{WS} “ bis „ AM_{Ve} “ enthalten das arithmetische Mittel für die verschiedenen Variablen. Dabei steht „ WS “ für die Variable *Wortschwierigkeit*, „ SS “ für *Satzschwierigkeit*, „ AD “ für die *Argumentdichte*, „ PD “ für die *Propositionsdichte*, „ Ro “ für den *Aufwand für Reorganisationen*, „ KV “ für die *Klarheit der Vorstellung*, „ VS “ für die *Variation der Sprache* und „ Ve “ für das *Verständlichkeitsempfinden*. Die letzte Zeile „ $r_{n,AM\bullet\bullet}$ “ zeigt die Korrelation zwischen der Zahl der vollständigen Datensätze und den Skalenmittelwerten der Variablen.

Tabelle 3: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in Studie 2

Text- Version	<i>n</i>	AM_{WS} (SD_{WS})	AM_{SS} (SD_{SS})	AM_{AD} (SD_{AD})	AM_{PD} (SD_{PD})	AM_{Ro} (SD_{Ro})	AM_{KV} (SD_{KV})	AM_{VS} (SD_{VS})	AM_{Ve} (SD_{Ve})
OR	26	2.85 (1.13)	2.71 (0.97)	2.95 (1.06)	4.00 (0.50)	2.46 (0.98)	3.19 (0.78)	2.72 (0.68)	3.13 (0.94)
WS+	28	3.58 (1.08)	3.15 (0.94)	2.87 (1.08)	3.63 (0.88)	2.76 (0.78)	2.54 (0.73)	2.58 (0.72)	2.36 (0.90)
SS+	20	2.85 (0.98)	3.23 (1.16)	3.05 (1.02)	3.80 (0.98)	2.38 (1.11)	2.75 (1.00)	2.73 (0.90)	2.80 (0.81)
AD+	15	2.40 (0.97)	3.04 (1.08)	3.47 (0.88)	4.02 (0.32)	2.58 (1.00)	3.42 (0.54)	3.00 (0.68)	3.60 (0.76)
PD+	21	2.43 (1.05)	2.78 (0.98)	2.95 (0.94)	4.21 (0.65)	2.16 (0.89)	3.06 (0.98)	2.78 (1.00)	3.30 (1.02)
Ro+	19	2.95 (1.08)	3.16 (1.00)	3.21 (1.16)	3.93 (0.95)	3.25 (1.00)	2.96 (0.94)	2.40 (0.76)	2.84 (1.06)
KV+	20	2.60 (0.83)	2.68 (0.71)	3.13 (0.90)	4.20 (0.52)	2.18 (0.98)	3.33 (0.76)	3.08 (0.75)	3.57 (0.71)
VS+	24	2.32 (0.86)	2.53 (1.10)	2.93 (1.09)	4.08 (0.62)	2.39 (1.02)	3.38 (0.84)	2.97 (0.96)	3.40 (1.09)
$r_{n, AM_{\bullet\bullet}}$		0.56	-0.24	-0.90	-0.39	-0.03	-0.44	-0.29	-0.55

Anmerkungen. Die Zeilen „OR“ bis „VS-“ enthalten die Skalenmittelwerte je nach Version der Texte. Dabei steht „OR“ für den Original-Text, „WS+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Wortschwierigkeit* abzielte, „SS+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Satzschwierigkeit* abzielte, „AD+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Argumentdichte* abzielte, „PD+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Propositionsdichte* abzielte, „Ro+“ auf den Text, der auf einen erhöhten *Aufwand für Reorganisationen* abzielte, „KV+“ für den Text, der auf eine erhöhte *Klarheit der Vorstellung* abzielte und „VS-“ für den Text, der auf eine erhöhte *Variation der Sprache* abzielte. Die Spalten „ AM_{WS} “ bis „ AM_{Ve} “ enthalten das arithmetische Mittel für die verschiedenen Variablen. Dabei steht „WS“ für die Variable *Wortschwierigkeit*, „SS“ für *Satzschwierigkeit*, „AD“ für die *Argumentdichte*, „PD“ für die *Propositionsdichte*, „Ro“ für den *Aufwand für Reorganisationen*, „KV“ für die *Klarheit der Vorstellung*, „VS“ für die *Variation der Sprache* und „Ve“ für das *Verständlichkeitsempfinden*. Die letzte Zeile „ $r_{n, AM_{\bullet\bullet}}$ “ zeigt die Korrelation zwischen der Zahl der vollständigen Datensätze und den Skalenmittelwerten der Variablen.

Tabelle 4: Überblick über die Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und Teilnehmerzahlen je nach Textversion in Studie 3

Text-Version	n	AM_{WS} (SD_{WS})	AM_{SS} (SD_{SS})	AM_{AD} (SD_{AD})	AM_{PD} (SD_{PD})	AM_{Ro} (SD_{Ro})	AM_{KV} (SD_{KV})	AM_{VS} (SD_{VS})	AM_{Ve} (SD_{Ve})
WS-	22	2.85 (1.17)	2.45 (0.74)	2.92 (0.90)	4.08 (0.72)	2.61 (1.18)	2.97 (0.94)	2.74 (0.72)	3.24 (0.89)
WS0	23	2.65 (1.08)	2.81 (0.90)	2.80 (1.02)	4.04 (0.74)	2.19 (0.88)	3.29 (0.76)	2.88 (0.93)	3.33 (1.02)
WS+	25	3.79 (0.89)	2.77 (0.83)	2.61 (0.98)	3.68 (0.64)	2.44 (0.93)	2.68 (0.91)	2.52 (0.77)	2.59 (0.97)
WS++	16	3.65 (1.00)	2.71 (0.75)	2.60 (0.60)	3.81 (0.78)	2.52 (0.81)	2.81 (1.03)	2.67 (1.00)	2.75 (0.80)
WS+++	22	4.23 (0.63)	3.61 (0.77)	2.80 (0.87)	3.95 (0.84)	2.26 (0.74)	2.35 (0.80)	1.98 (0.87)	2.08 (0.78)
SS--	22	2.79 (0.93)	2.00 (0.85)	3.06 (0.89)	3.95 (0.72)	2.50 (0.81)	2.80 (0.89)	2.12 (0.93)	3.12 (0.97)
SS-	19	2.53 (0.94)	2.56 (0.56)	2.46 (0.86)	3.84 (0.76)	2.51 (0.83)	2.75 (0.62)	2.40 (0.77)	2.91 (0.77)
SS0	24	2.96 (1.01)	2.69 (0.78)	2.67 (0.97)	3.94 (0.77)	2.42 (0.82)	2.96 (0.75)	2.75 (0.74)	3.17 (0.90)
SS+	25	3.31 (0.92)	3.32 (0.95)	2.92 (0.93)	4.00 (0.69)	2.81 (0.91)	2.72 (0.81)	2.56 (0.81)	2.49 (0.85)
SS++	21	3.44 (0.94)	3.71 (0.82)	2.84 (0.60)	3.94 (0.74)	2.60 (0.82)	2.25 (0.98)	2.13 (0.68)	2.13 (0.93)
$r_{n,AM\bullet\bullet}$		0.01	0.13	0.37	0.19	0.00	0.10	0.10	0.03

Anmerkungen. Die Zeilen „WS-“ bis „SS++“ enthalten die Skalenmittelwerte je nach Version der Texte. Dabei wurden die Texte „WS-“, „WS+“, „WS++“ und „WS+++“ hinsichtlich der *Wortschwierigkeit* manipuliert und die Texte „SS--“, „SS-“, „SS+“ und „SS++“, hinsichtlich der *Satzschwierigkeit*. Bei den Versionen „WS0“ und „SS0“ handelt es sich beide Male um den Original-Text. Die Spalten „AM_{WS}“ bis „AM_{Ve}“ enthalten das arithmetische Mittel für die verschiedenen Variablen. Dabei steht „WS“ für die Variable *Wortschwierigkeit*, „SS“ für *Satzschwierigkeit*, „AD“ für die *Argumentdichte*, „PD“ für die *Propositionsdichte*, „Ro“ für den *Aufwand für Reorganisationen*, „KV“ für die *Klarheit der Vorstellung*, „VS“ für die *Variation der Sprache* und „Ve“ für das *Verständlichkeitsempfinden*. Die letzte Zeile „ $r_{n, AM\bullet\bullet}$ “ zeigt die Korrelation zwischen der Zahl der vollständigen Datensätze und den Skalenmittelwerten der Variablen.

Anhang E-03: Box-Plots zu den Skalen in der Vorstudie und den Studien 1 bis 5

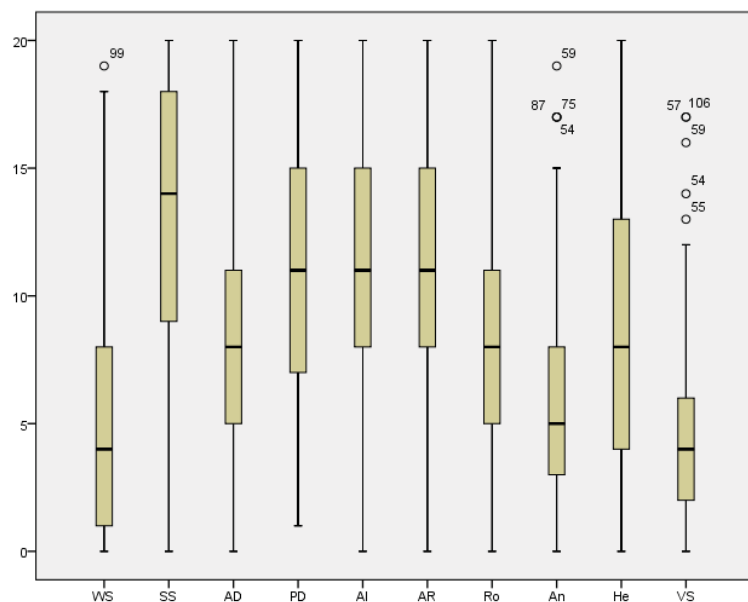


Abbildung 2: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit (WS)*, *Satzschwierigkeit (SS)*, *Argumentdichte (AD)*, *Propositionsdichte (PD)*, *Aufwand zur Inferenzbildung (AI)*, *Aufwand für Reinstatements (AR)*, *Aufwand für Reorganisationen (Ro)*, *Anschaulichkeit (An)*, *Hervorhebungen (He)* und *Variation der Sprache (VS)* in der Vorstudie

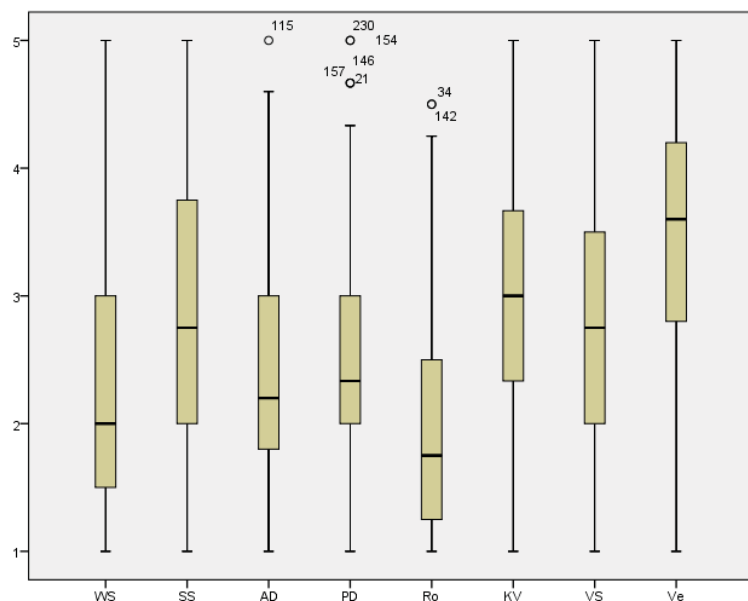


Abbildung 3: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit (WS)*, *Satzschwierigkeit (SS)*, *Argumentdichte (AD)*, *Propositionsdichte (PD)*, *Aufwand für Reorganisationen (Ro)*, *Klarheit der Vorstellung (KV)*, *Variation der Sprache (VS)* und *Verständlichkeitsempfinden (Ve)* in Studie 1

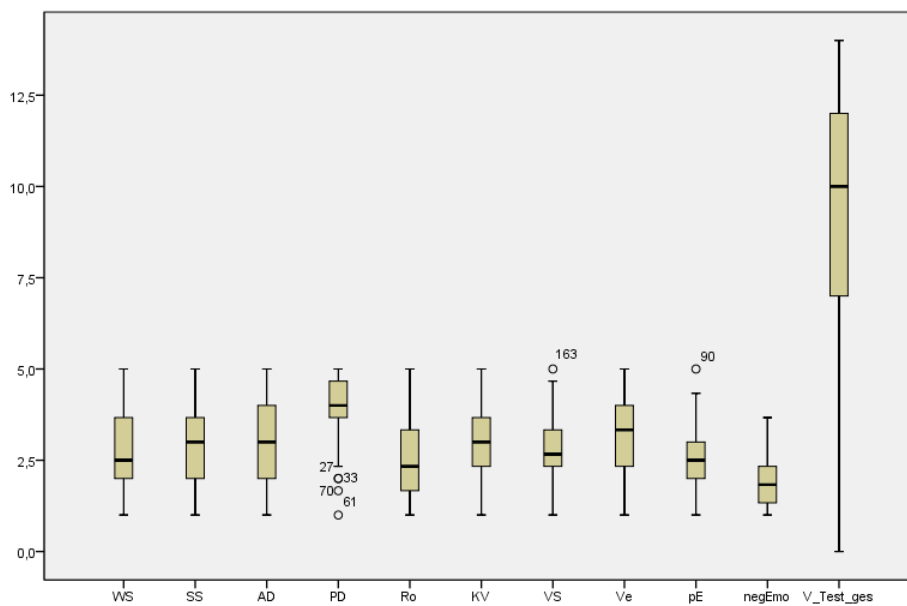


Abbildung 4: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit* (WS), *Satzschwierigkeit* (SS), *Argumentdichte* (AD), *Propositionsdichte* (PD), *Aufwand für Reorganisationen* (Ro), *Klarheit der Vorstellung* (KV), *Variation der Sprache* (VS) und *Verständlichkeitsempfinden* (Ve) sowie die positiven Emotionen (pE), die negativen Emotionen (negEmo) und die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) in Studie 2

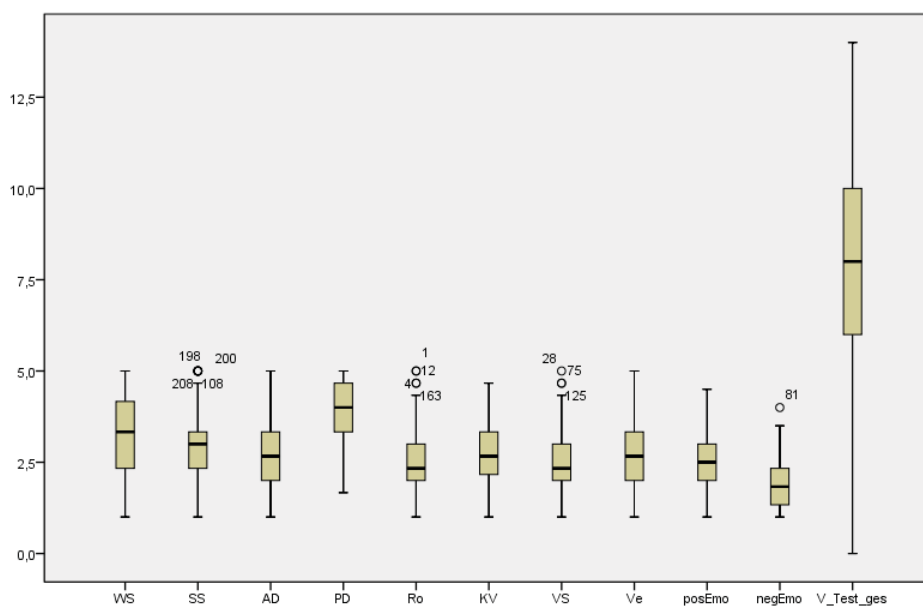


Abbildung 5: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit* (WS), *Satzschwierigkeit* (SS), *Argumentdichte* (AD), *Propositionsdichte* (PD), *Aufwand für Reorganisationen* (Ro), *Klarheit der Vorstellung* (KV), *Variation der Sprache* (VS) und *Verständlichkeitsempfinden* (Ve) sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo) und die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) in Studie 3

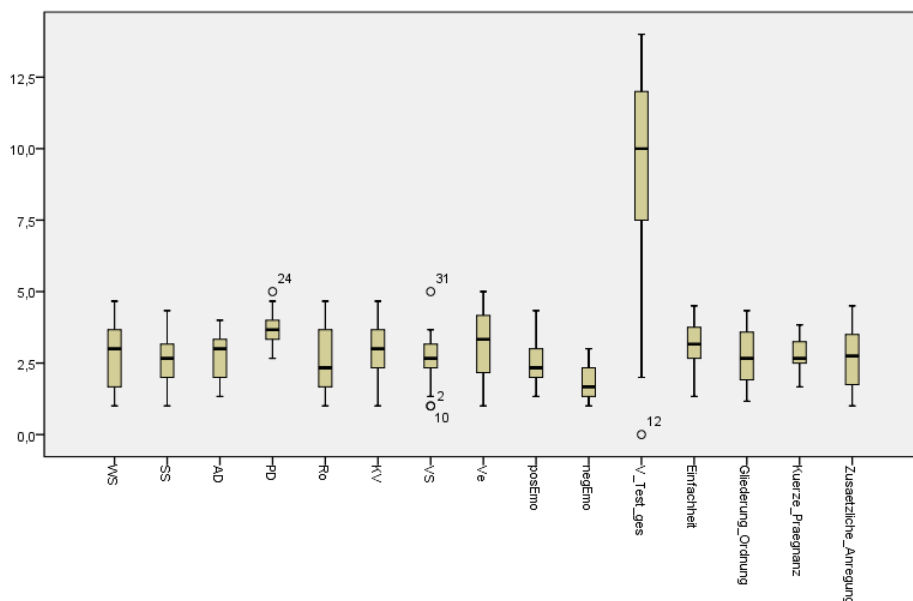


Abbildung 6: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit (WS)*, *Satzschwierigkeit (SS)*, *Argumentdichte (AD)*, *Propositionsdichte (PD)*, *Aufwand für Reorganisationen (Ro)*, *Klarheit der Vorstellung (KV)*, *Variation der Sprache (VS)* und *Verständlichkeitsempfinden (Ve)* sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo), die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) und die Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) in Studie 4

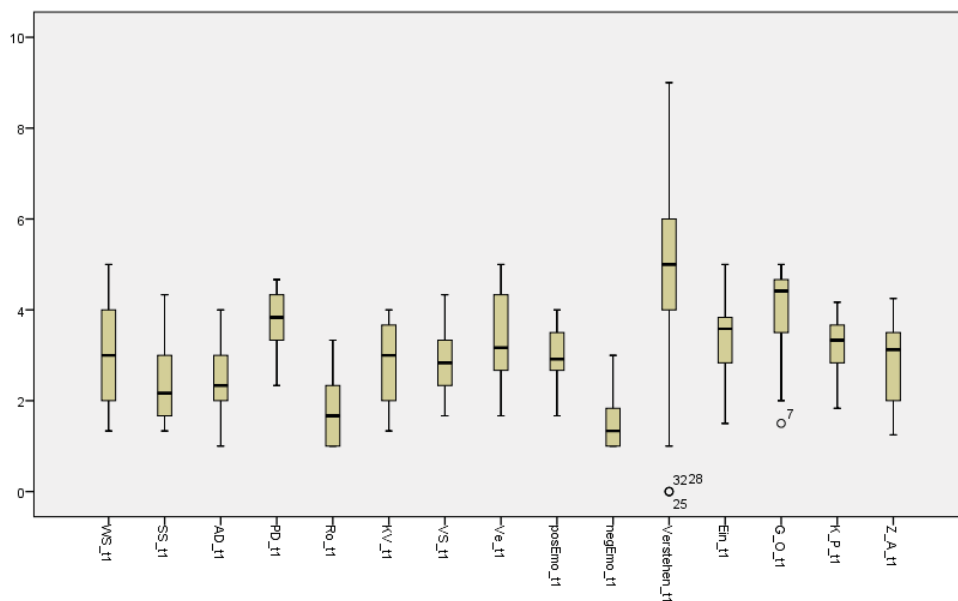


Abbildung 7: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit (WS)*, *Satzschwierigkeit (SS)*, *Argumentdichte (AD)*, *Propositionsdichte (PD)*, *Aufwand für Reorganisationen (Ro)*, *Klarheit der Vorstellung (KV)*, *Variation der Sprache (VS)* und *Verständlichkeitsempfinden (Ve)* sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo), die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) und die Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) zum ersten Messzeitpunkt in Studie 5

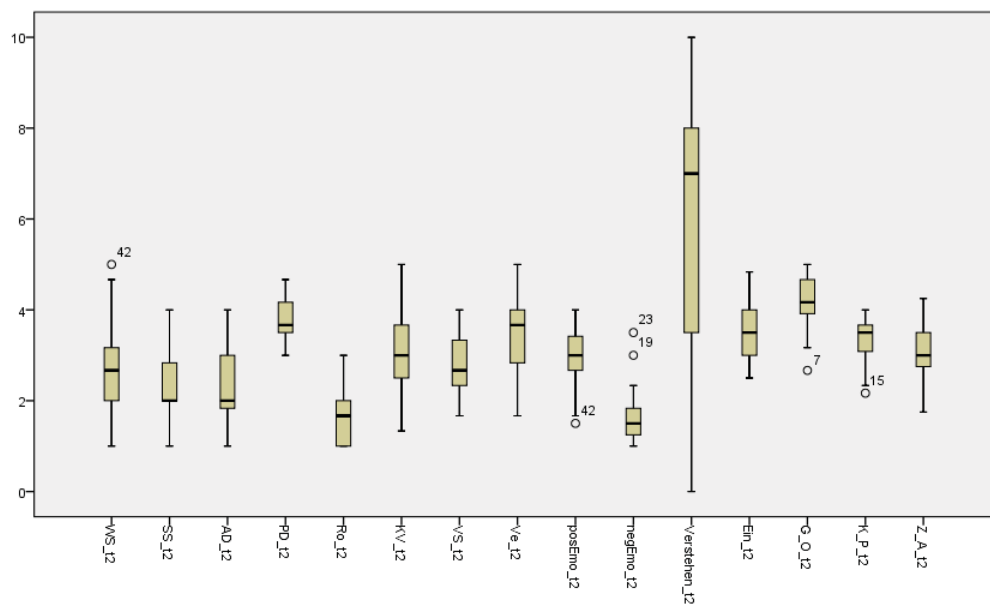


Abbildung 8: Box-Plots für die Skalen *Wortschwierigkeit* (WS), *Satzschwierigkeit* (SS), *Argumentdichte* (AD), *Propositionsdichte* (PD), *Aufwand für Reorganisationen* (Ro), *Klarheit der Vorstellung* (KV), *Variation der Sprache* (VS) und *Verständlichkeitsempfinden* (Ve) sowie die positiven Emotionen (posEmo), die negativen Emotionen (negEmo), die Leistungen im Verstehenstest (V_Test_ges) und die Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) zum zweiten Messzeitpunkt in Studie 5

Anhang E-04: Ergebnisse zur Skala Wortschwierigkeit

Tabelle 5: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Wortschwierigkeit* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	230	2.27	1.06	.80
Studie 2	173	2.79	1.07	.85
Studie 3	219	3.22	1.08	.87
Studie 4	39	2.83	1.19	.90
Studie 5 t ₁	37	3.03	1.03	.86
Studie 5 t ₂	33	2.62	1.04	.88
Meta-Analyse	731	2.76	1.07	

Tabelle 6: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Wortschwierigkeit* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>SS</i>	<i>AD</i>	<i>PD</i>	<i>Ro</i>	<i>KV</i>	<i>VS</i>
Studie 1	230	.30	.22	-.12	.39	-.38	-.04
Studie 2	173	.23	.22	-.09	.27	-.51	-.21
Studie 3	219	.49	.05	-.07	.17	-.45	-.15
Studie 4	38	.52	.40	-.12	.33	-.70	-.28
Studie 5 t ₁	37	.50	.34	-.14	.10	-.48	-.31
Studie 5 t ₂	33	.77	.43	-.25	.22	-.45	-.27
Meta-Analyse	730	.39	.19	-.10	.27	-.46	-.15

Anmerkungen. Die Spalte „SS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit* an, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 7: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Wortschwierigkeit* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{WS05} , H_{WS06} , H_{WS07} und H_{WS08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	-.48			
Studie 2	173	-.52	-.30	.14	-.21
Studie 3	219	-.60	-.28	.19	-.26
Studie 4	38	-.56	-.14	.34	-.14
Studie 5 t ₁	37	-.58	-.17	.24	-.12
Studie 5 t ₂	33	-.82	-.01	-.12	.02
Meta-Analyse	730	-.56	-.25	.17	-.20

Tabelle 8: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Wortschwierigkeit* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{WS09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Einfachheit	Gliederungs- Ordnung	Kürze- Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamt- urteil
Studie 4	39	-.70	-.25	-.09	-.48	-.59
Studie 5 t_1	37	-.53	-.06	-.12	-.34	-.52
Studie 5 t_2	33	-.75	-.22	-.15	-.36	-.72
Meta-Analyse	109	-.67	-.18	-.12	-.40	-.61

Tabelle 9: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Wortschwierigkeit* beim Vergleich zwischen dem Original-Text (OR) und dem Text WS+ zum Test der Hypothese H_{WS02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{WS+}	SD_{WS+}	n_{WS+}	<i>d</i>
Studie 1	2.33	0.95	21	3.00	1.10	11	-0.66
Studie 2	2.85	1.13	26	3.58	1.08	28	-0.67
Meta-Analyse			47			39	-0.67

Tabelle 10: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Wortschwierigkeit* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{WS04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	<i>d</i>
Studie 1	1.97	0.87	143	2.76	1.19	82	-0.79
Studie 2	2.09	0.83	18	2.87	1.07	155	-0.74
Studie 3	2.84	1.12	27	3.27	1.06	192	-0.41
Studie 4	2.19	1.40	7	3.00	1.11	31	-0.69
Studie 5 t_1	2.79	1.17	8	3.09	1.00	29	-0.29
Studie 5 t_2	2.35	1.10	17	2.90	0.94	16	-0.53
Meta-Analyse			220			505	-0.62

Tabelle 11: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala *Wortschwierigkeit* zum Test der Hypothese H_{WS03} in Studie 3

Erhebung	$r_{alerting}$	$r_{effect\ size}$	t_{emp}	<i>df</i>	<i>p</i>
Studie 3	.91	.47	5.98	126	< .05

Anhang E-05: Ergebnisse zur Skala Satzschwierigkeit

Tabelle 12: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Satzschwierigkeit* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	228	2.82	1.06	.91
Studie 2	173	2.90	1.01	.85
Studie 3	219	2.87	0.94	.83
Studie 4	38	2.64	0.83	.80
Studie 5 t ₁	37	2.57	0.86	.81
Studie 5 t ₂	33	2.24	0.71	.83
Meta-Analyse	728	2.80	0.97	

Tabelle 13: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Satzschwierigkeit* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>WS</i>	<i>AD</i>	<i>PD</i>	<i>Ro</i>	<i>KV</i>	<i>VS</i>
Studie 1	230	.30	.17	-.02	.39	-.47	-.31
Studie 2	173	.23	.36	.02	.39	-.44	-.32
Studie 3	219	.49	.22	-.06	.28	-.42	-.32
Studie 4	38	.52	.24	-.04	.25	-.64	-.42
Studie 5 t ₁	37	.50	.25	-.31	.17	-.39	-.36
Studie 5 t ₂	33	.77	.45	-.25	.33	-.48	-.19
Meta-Analyse	730	.39	.25	-.05	.34	-.46	-.32

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 14: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Satzschwierigkeit* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{SS05} , H_{SS06} , H_{SS07} und H_{SS08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	-.71			
Studie 2	173	-.61	-.30	.29	-.03
Studie 3	219	-.71	-.21	.30	-.25
Studie 4	38	-.76	-.07	.48	-.04
Studie 5 t ₁	37	-.64	-.27	.34	.08
Studie 5 t ₂	33	-.83	.10	-.24	.01
Meta-Analyse	730	-.70	-.21	.28	-.12

Tabelle 15: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Satzschwierigkeit* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{SS09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	-.70	-.27	-.28	-.53	-.64
Studie 5 t_1	37	-.70	-.44	-.43	-.48	-.44
Studie 5 t_2	33	-.73	-.22	-.21	-.28	-.64
Meta-Analyse	109	-.71	-.31	-.31	-.44	-.58

Tabelle 16: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Satzschwierigkeit* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text SS+ zum Test der Hypothese H_{SS02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{SS+}	SD_{SS+}	n_{SS+}	<i>d</i>
Studie 1	2.91	1.07	21	3.36	1.40	19	-0.36
Studie 2	2.71	0.97	26	3.23	1.16	20	-0.50
Meta-Analyse			47			39	-0.44

Tabelle 17: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Satzschwierigkeit* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{SS04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	<i>d</i>
Studie 1	2.77	1.04	141	2.90	1.11	82	-0.12
Studie 2	2.61	0.95	18	2.93	1.01	155	-0.32
Studie 3	2.65	1.07	27	2.90	0.92	192	-0.27
Studie 4	2.38	0.78	7	2.69	0.85	31	-0.37
Studie 5 t_1	2.67	0.91	8	2.54	0.86	29	0.15
Studie 5 t_2	2.08	0.80	17	2.42	0.56	16	-0.48
Meta-Analyse			218			505	-0.23

Tabelle 18: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala *Satzschwierigkeit* zum Test der Hypothese H_{SS03} in Studie 3

Erhebung	$r_{alerting}$	$r_{effect\ size}$	t_{emp}	<i>df</i>	<i>p</i>
Studie 3	.99	.55	7.43	128	< .05

Anhang E-06: Ergebnisse zur Skala Argumentdichte

Tabelle 19: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Argumentdichte* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	230	2.38	0.88	.89
Studie 2	173	3.04	1.02	.85
Studie 3	219	2.78	0.88	.84
Studie 4	38	2.78	0.84	.83
Studie 5 t ₁	37	2.50	0.73	.85
Studie 5 t ₂	33	2.38	0.84	.88
Meta-Analyse	730	2.68	0.90	

Tabelle 20: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Argumentdichte* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>WS</i>	<i>SS</i>	<i>PD</i>	<i>Ro</i>	<i>KV</i>	<i>VS</i>
Studie 1	230	.22	.17	-.34	.17	-.12	.03
Studie 2	173	.22	.36	.31	.28	-.17	-.17
Studie 3	219	.05	.22	.16	.26	-.18	-.11
Studie 4	38	.40	.24	.14	.07	-.31	-.19
Studie 5 t ₁	37	.34	.25	.18	.20	-.17	.00
Studie 5 t ₂	33	.43	.45	-.02	.30	-.33	-.09
Meta-Analyse	730	.19	.25	.03	.23	-.17	-.08

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 21: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Argumentdichte* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{AD05} , H_{AD06} , H_{AD07} und H_{AD08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	-.15			
Studie 2	173	-.23	-.11	.14	-.03
Studie 3	219	-.22	-.02	.00	-.10
Studie 4	38	-.17	-.16	.13	-.12
Studie 5 t ₁	37	-.12	-.03	.18	-.04
Studie 5 t ₂	33	-.50	-.12	-.03	.09
Meta-Analyse	730	-.21	-.07	.07	-.03

Tabelle 22: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Argumentdichte* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{AD09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	-0,32	.08	-.19	-.12	-.23
Studie 5 t_1	37	-0,24	-.16	-.34	.05	-.20
Studie 5 t_2	33	-0,51	-.43	-.18	-.15	-.40
Meta-Analyse	109	-0,35	-.16	-.24	-.07	-.27

Tabelle 23: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Argumentdichte* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text AD+ zum Test der Hypothese H_{AD02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{AD+}	SD_{AD+}	n_{AD+}	<i>d</i>
Studie 1	2.23	0.78	21	2.62	1.01	18	-0.44
Studie 2	2.95	1.06	26	3.47	0.88	15	-0.52
Meta-Analyse			47			33	-0.48

Tabelle 24: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Argumentdichte* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{AD04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	<i>d</i>
Studie 1	2.34	0.85	143	2.43	0.93	82	-0.10
Studie 2	2.56	0.90	18	3.10	1.02	155	-0.59
Studie 3	2.78	0.88	27	2.78	0.89	192	0.00
Studie 4	2.48	0.88	7	2.87	0.82	31	-0.47
Studie 5 t_1	2.33	0.53	8	2.55	0.78	28	-0.29
Studie 5 t_2	2.35	0.85	17	2.42	0.86	16	-0.07
Meta-Analyse			220			504	-0.20

Tabelle 25: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala *Argumentdichte* zum Test der Hypothese H_{AD03} in Studie 1 und Studie 2

Erhebung	$r_{alerting}$	$r_{effect\ size}$	t_{emp}	<i>df</i>	<i>p</i>
Studie 1	.39	.24	1.61	219	<i>n. s.</i>
Studie 2	.63	.09	1.33	165	<i>n. s.</i>

Anhang E-07: Ergebnisse zur Skala Propositionsdichte

Tabelle 26: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Propositionsdichte* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	230	2.50	0.79	.67
Studie 2	173	3.97	0.73	.69
Studie 3	219	3.93	0.73	.65
Studie 4	38	3.63	0.58	.45
Studie 5 t ₁	37	3.82	0.62	.44
Studie 5 t ₂	33	3.84	0.49	.24
Meta-Analyse	730	3.46	0.73	

Tabelle 27: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Propositionsdichte* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>WS</i>	<i>SS</i>	<i>AD</i>	<i>Ro</i>	<i>KV</i>	<i>VS</i>
Studie 1	230	-.12	-.02	-.34	.05	-.11	-.29
Studie 2	173	-.09	.02	.31	-.10	.22	.33
Studie 3	219	-.07	-.06	.16	-.19	.26	.12
Studie 4	38	-.12	-.04	.14	-.52	.41	.43
Studie 5 t ₁	37	-.14	-.31	.18	-.08	.44	.34
Studie 5 t ₂	33	-.25	-.25	-.02	-.15	.41	.33
Meta-Analyse	730	-.10	-.05	.03	-.11	.16	.08

Anmerkungen. Die Spalte „*WS*“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „*SS*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „*AD*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „*Ro*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „*KV*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „*VS*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 28: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Propositionsdichte* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{PD05} , H_{PD06} , H_{PD07} und H_{PD08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	-.12			
Studie 2	173	.20	.20	-.01	.11
Studie 3	219	.22	.16	-.09	.16
Studie 4	38	.38	.37	-.37	.15
Studie 5 t ₁	37	.53	.33	-.06	.08
Studie 5 t ₂	33	.37	.28	-.08	-.17
Meta-Analyse	730	.15	.21	-.08	.12

Tabelle 29: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Propositionsdichte* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{PD09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	.38	.46	.14	.52	.36
Studie 5 t ₁	37	.55	.38	.40	.66	.39
Studie 5 t ₂	33	.52	.33	.10	.45	.01
Meta-Analyse	109	.48	.40	.22	.55	.28

Tabelle 30: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Propositionsdichte* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text PD+ zum Test der Hypothese H_{PD02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{PD+}	SD_{PD+}	n_{PD+}	d
Studie 1	2.52	0.83	21	2.46	0.72	26	0.08
Studie 2	4.00	0.50	21	4.21	0.65	26	-0.35
Meta-Analyse			42			52	-0.13

Tabelle 31: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Propositionsdichte* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{PD04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	d
Studie 1	2.47	0.76	143	2.53	0.86	82	-0.07
Studie 2	3.94	1.08	18	3.97	0.68	155	-0.04
Studie 3	4.05	0.67	27	3.91	0.74	192	0.19
Studie 4	3.43	0.46	7	3.71	0.58	31	-0.50
Studie 5 t ₁	3.92	0.79	8	3.79	0.58	29	0.20
Studie 5 t ₂	3.92	0.51	17	3.76	0.48	15	0.34
Meta-Analyse			220			504	0.02

Tabelle 32: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala *Propositionsdichte* zum Test der Hypothese H_{PD03} in Studie 1 und Studie 2

Erhebung	$r_{alerting}$	$r_{effect\ size}$	t_{emp}	df	p
Studie 1	.35	-.09	1.25	219	n. s.
Studie 2	.24	.05	0.76	165	n. s.

Anhang E-08: Ergebnisse zur Skala Aufwand für Reorganisationen

Tabelle 33: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Aufwand für Reorganisationen* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	230	1.96	0.80	0.80
Studie 2	173	2.52	1.00	0.81
Studie 3	219	2.49	0.88	0.74
Studie 4	38	2.68	1.12	0.84
Studie 5 t ₁	37	1.85	0.68	0.78
Studie 5 t ₂	33	1.60	0.55	0.76
Meta-Analyse	730	2.27	0.87	

Tabelle 34: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Aufwand für Reorganisationen* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>WS</i>	<i>SS</i>	<i>AD</i>	<i>PD</i>	<i>KV</i>	<i>VS</i>
Studie 1	230	.39	.39	.17	.05	-.43	-.22
Studie 2	173	.27	.39	.28	-.10	-.17	-.15
Studie 3	219	.17	.28	.26	-.19	-.16	-.03
Studie 4	38	.33	.25	.07	-.52	-.42	-.30
Studie 5 t ₁	37	.10	.17	.20	-.08	-.21	-.28
Studie 5 t ₂	33	.22	.33	.30	-.15	-.27	.08
Meta-Analyse	730	.27	.34	.23	-.11	-.27	-.14

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 35: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Aufwand für Reorganisationen* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{R005} , H_{R006} , H_{R007} und H_{R008} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	-.55			
Studie 2	173	-.37	-.15	.30	-.24
Studie 3	219	-.37	-.07	.14	-.13
Studie 4	38	-.38	-.11	.52	-.06
Studie 5 t ₁	37	-.34	-.05	.12	-.14
Studie 5 t ₂	33	-.42	.15	-.04	-.41
Meta-Analyse	730	-.43	-.08	.22	-.18

Tabelle 36: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Aufwand für Reorganisationen* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{R009} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederung- Ordnung	Kürze- Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamt- urteil
Studie 4	39	-.38	-.58	-.29	-.39	-.31
Studie 5 t_1	37	-.21	-.45	-.20	-.09	-.21
Studie 5 t_2	33	-.17	-.40	-.31	.02	-.37
Meta-Analyse	109	-.26	-.48	-.27	-.17	-.30

Tabelle 37: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Aufwand für Reorganisationen* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text Ro+ zum Test der Hypothese H_{R002} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{Ro+}	SD_{Ro+}	n_{Ro+}	d
Studie 1	1.76	0.67	21	2.01	0.90	24	-0.31
Studie 2	2.46	0.98	26	3.25	1.01	19	-0.79
Meta-Analyse			47			43	-0.55

Tabelle 38: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Aufwand für Reorganisationen* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{R004} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	d
Studie 1	1.79	0.68	143	2.27	0.89	82	-0.63
Studie 2	2.26	0.82	18	2.55	1.02	155	-0.29
Studie 3	2.27	0.82	27	2.52	0.89	192	-0.28
Studie 4	2.33	0.90	7	2.70	1.13	31	-0.34
Studie 5 t_1	1.79	0.67	8	1.86	0.69	29	-0.10
Studie 5 t_2	1.49	0.49	17	1.71	0.61	16	-0.40
Meta-Analyse			220			505	-0.39

Anhang E-09: Ergebnisse zur Skala Klarheit der Vorstellung

Tabelle 39: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Klarheit der Vorstellung* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	230	3.02	0.90	0.78
Studie 2	173	3.06	0.87	0.80
Studie 3	219	2.76	0.88	0.78
Studie 4	38	2.92	1.01	0.84
Studie 5 t ₁	37	2.72	0.94	0.86
Studie 5 t ₂	33	3.02	0.82	0.75
Meta-Analyse	730	2.93	0.89	

Tabelle 40: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Klarheit der Vorstellung* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>WS</i>	<i>SS</i>	<i>AD</i>	<i>PD</i>	<i>Ro</i>	<i>VS</i>
Studie 1	230	-.38	-.47	-.12	-.11	-.43	.38
Studie 2	173	-.51	-.44	-.17	.22	-.17	.48
Studie 3	219	-.45	-.42	-.18	.26	-.16	.43
Studie 4	38	-.70	-.64	-.31	.41	-.42	.53
Studie 5 t ₁	37	-.48	-.39	-.17	.44	-.21	.49
Studie 5 t ₂	33	-.45	-.48	-.33	.41	-.27	.59
Meta-Analyse	730	-.46	-.46	-.17	.16	-.27	.44

Anmerkungen. Die Spalte „*WS*“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „*SS*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „*AD*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „*PD*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „*Ro*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „*VS*“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 41: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Klarheit der Vorstellung* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{KV05} , H_{KV06} , H_{KV07} und H_{KV08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	.71			
Studie 2	173	.74	.53	-.32	.22
Studie 3	219	.68	.43	-.23	.38
Studie 4	38	.78	.19	-.53	.26
Studie 5 t ₁	37	.70	.48	-.22	.16
Studie 5 t ₂	33	.58	.31	.20	.20
Meta-Analyse	730	.71	.44	-.26	.29

Tabelle 42: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Klarheit der Vorstellung* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{KV09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederung- Ordnung	Kürze- Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamt- urteil
Studie 4	39	.83	.51	.19	.67	.77
Studie 5 t ₁	37	.66	.41	.42	.68	.68
Studie 5 t ₂	33	.58	.52	.22	.61	.42
Meta-Analyse	109	.71	.48	.28	.66	.65

Tabelle 43: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Klarheit der Vorstellung* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und den im Hinblick auf die Klarheit der Vorstellung manipulierten Texten zum Test der Hypothese H_{KV02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	Hypothese	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{KVman}	SD_{KVman}	n_{KVman}	d
Studie 1	H_{KV02An}	3.11	0.66	21	3.08	0.96	24	-0.03
Studie 1	H_{KV02He}	3.11	0.66	21	2.91	0.60	15	0.31
Studie 2	H_{KV02}	3.19	0.78	26	3.33	0.76	20	0.18
Meta- Analyse				68			59	0.17

Anmerkungen. Die Spalte „Hypothese“ gibt an, welche Hypothese jeweils getestet wurde. Die Werte der manipulierten Texte sind in den Spalten „ AM_{KVman} “, „ SD_{KVman} “ und „ n_{KVman} “ angegeben. Die Werte für Cohens d in Spalte „ d “ wurden jeweils so gepolt, dass hypothesenkonforme Ergebnisse sich in einem positiven Wert von d ausdrücken.

Tabelle 44: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Klarheit der Vorstellung* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{KV04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	d
Studie 1	3.16	0.84	142	2.76	0.96	82	0.46
Studie 2	3.37	1.14	18	3.02	0.83	155	0.40
Studie 3	3.11	0.83	27	2.71	0.88	192	0.45
Studie 4	3.19	1.17	7	2.87	1.00	31	0.31
Studie 5 t ₁	3.00	0.93	8	2.64	0.95	29	0.38
Studie 5 t ₂	3.24	0.86	17	2.79	0.73	16	0.55
Meta-Analyse			219			505	0.44

Anhang E-10: Ergebnisse zur Skala Variation der Sprache

Tabelle 45: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Variation der Sprache* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>SD</i>	α
Studie 1	230	2.74	0.96	0.89
Studie 2	173	2.77	0.82	0.75
Studie 3	219	2.48	0.86	0.79
Studie 4	38	2.65	0.81	0.71
Studie 5 t ₁	37	2.80	0.70	0.72
Studie 5 t ₂	33	2.81	0.67	0.65
Meta-Analyse	730	2.67	0.86	

Tabelle 46: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Variation der Sprache* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	<i>WS</i>	<i>SS</i>	<i>AD</i>	<i>PD</i>	<i>Ro</i>	<i>KV</i>
Studie 1	230	-.04	-.31	.03	-.29	-.22	.38
Studie 2	173	-.21	-.32	-.17	.33	-.15	.48
Studie 3	219	-.15	-.32	-.11	.12	-.03	.43
Studie 4	38	-.28	-.42	-.19	.43	-.30	.53
Studie 5 t ₁	37	-.31	-.36	.00	.34	-.28	.49
Studie 5 t ₂	33	-.27	-.19	-.09	.33	.08	.59
Meta-Analyse	730	-.15	-.32	-.08	.08	-.14	.44

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*.

Tabelle 47: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Variation der Sprache* mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{VS05} , H_{VS06} , H_{VS07} und H_{VS08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	<i>N</i>	Verständlich- keitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 1	230	.47			
Studie 2	173	.51	.50	-.15	.15
Studie 3	219	.41	.33	-.24	.12
Studie 4	38	.68	.36	-.49	.09
Studie 5 t ₁	37	.42	.55	-.52	-.08
Studie 5 t ₂	33	.18	.52	-.31	.00
Meta-Analyse	730	.46	.42	-.25	.11

Tabelle 48: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Variation der Sprache* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{VS09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	.48	.33	.05	.54	.47
Studie 5 t_1	37	.50	.32	.13	.54	.42
Studie 5 t_2	33	.43	.21	.09	.62	.10
Meta-Analyse	109	.47	.29	.09	.57	.35

Tabelle 49: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Variation der Sprache* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und dem Text VS+ zum Test der Hypothese H_{VS02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{VSman}	SD_{VSman}	n_{VSman}	d
Studie 1	2.87	0.86	21	2.46	1.05	29	0.42
Studie 2	2.72	0.68	26	2.97	0.96	24	0.31
Meta-Analyse			47			53	0.37

Anmerkungen. In Studie 1 sagte die Hypothese H_{VS02} vorher, dass der Original-Text höhere Werte hinsichtlich der Skala *Variation der Sprache* erhält als die manipulierten Texte; in Studie 2 sagte die Hypothese H_{VS02} vorher, dass der manipulierte Text höhere Werte erhält als der Original-Text. Die Werte der manipulierten Texte sind in den Spalten „ AM_{VSman} “, „ SD_{VSman} “ und „ n_{VSman} “ angegeben. Die Werte für Cohens d in Spalte „ d “ wurden jeweils so gepolt, dass hypothesenkonforme Ergebnisse sich in einem positiven Wert von d ausdrücken.

Tabelle 50: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Variation der Sprache* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{VS04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	d
Studie 1	2.84	0.96	142	2.58	0.92	82	0.28
Studie 2	2.75	0.79	18	2.94	1.10	155	-0.18
Studie 3	2.36	0.71	27	2.50	0.88	192	-0.16
Studie 4	2.67	0.72	7	2.66	0.85	31	0.01
Studie 5 t_1	2.92	0.64	8	2.76	0.73	28	0.22
Studie 5 t_2	2.80	0.65	17	2.81	0.72	16	-0.01
Meta-Analyse			219			504	0.00

Anhang E-11: Ergebnisse zur Skala Verständlichkeitsempfinden

Tabelle 51: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Verständlichkeitsempfinden* in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	AM	SD	α
Studie 1	230	3.48	1.01	0.92
Studie 2	173	3.08	1.00	0.84
Studie 3	219	2.78	0.98	0.85
Studie 4	38	3.09	1.13	0.92
Studie 5 t ₁	37	3.23	0.96	0.85
Studie 5 t ₂	33	3.54	0.83	0.85
Meta-Analyse	730	3.15	0.99	

Tabelle 52: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Verständlichkeitsempfinden* mit den anderen Skalen des Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	WS	SS	AD	PD	Ro	KV	VS
Studie 1	230	-.48	-.71	-.15	-.12	-.55	.71	.47
Studie 2	173	-.52	-.61	-.23	.20	-.37	.74	.51
Studie 3	219	-.60	-.71	-.22	.22	-.37	.68	.41
Studie 4	38	-.56	-.76	-.17	.38	-.38	.78	.68
Studie 5 t ₁	37	-.58	-.64	-.12	.53	-.34	.70	.42
Studie 5 t ₂	33	-.82	-.83	-.50	.37	-.42	.58	.18
Meta-Analyse	730	-.56	-.70	-.21	.15	-.43	.71	.46

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 53: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Verständlichkeitsempfinden* mit dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen zum Test der Hypothesen H_{Ve05} , H_{Ve06} , H_{Ve07} und H_{Ve08} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 2	173	.51	-.32	.24
Studie 3	219	.37	-.34	.33
Studie 4	38	.33	-.61	.13
Studie 5 t ₁	37	.45	-.31	.20
Studie 5 t ₂	33	.03	.22	-.01
Meta-Analyse	730	.41	-.32	.25

Tabelle 54: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Verständlichkeitsempfinden* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) zum Test der Hypothese H_{Ve09} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederung- Ordnung	Kürze- Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamt- urteil
Studie 4	39	.82	.58	.38	.71	.83
Studie 5 t_1	37	.80	.56	.53	.66	.77
Studie 5 t_2	33	.74	.40	.11	.36	.68
Meta-Analyse	109	.79	.52	.36	.60	.77

Tabelle 55: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Verständlichkeitsempfinden* beim Vergleich zwischen dem Original-Text und den manipulierten Texten zum Test der Hypothese H_{Ve02} in den Studien 1 und 2 und der Meta-Analyse

Erhebung	Hypothese	AM_{OR}	SD_{OR}	n_{OR}	AM_{man}	SD_{man}	n_{man}	d
Studie 1	H_{Ve02WS}	3.73	0.95	21	2.73	0.76	11	1.14
	H_{Ve02SS}	3.73	0.95	21	3.26	0.99	19	0.49
	H_{Ve02AD}	3.73	0.95	21	3.77	0.78	18	-0.04
	H_{Ve02PD}	3.73	0.95	21	3.69	0.94	26	0.04
	H_{Ve02Ro}	3.73	0.95	21	3.43	1.03	24	0.30
	H_{Ve02An}	3.73	0.95	21	3.77	1.03	23	-0.03
	H_{Ve02He}	3.73	0.95	21	3.16	0.75	15	0.66
	H_{Ve02VS}	3.73	0.95	21	3.80	0.90	29	-0.07
Studie 2	H_{Ve02WS}	3.13	0.94	26	2.36	0.90	28	0.84
	H_{Ve02SS}	3.13	0.94	26	2.80	0.81	20	0.37
	H_{Ve02AD}	3.13	0.94	26	3.60	0.76	15	-0.54
	H_{Ve02PD}	3.13	0.94	26	3.30	1.02	21	-0.18
	H_{Ve02Ro}	3.13	0.94	26	2.84	1.06	19	0.29
	H_{Ve02KV}	3.13	0.94	26	3.57	0.71	20	0.52
	H_{Ve02VS}	3.13	0.94	26	3.40	1.09	24	0.27
Meta- Analyse			350			312	0.26	

Anmerkungen. Die Spalte „Hypothese“ gibt jeweils an, welche Hypothese getestet wurde. Die Werte der manipulierten Texte sind in den Spalten „ AM_{man} “, „ SD_{man} “ und „ n_{man} “ angegeben. Die Werte für Cohens d in Spalte „ d “ wurden jeweils so gepolt, dass hypothesenkonforme Ergebnisse sich in einem positiven Wert von d ausdrücken.

Tabelle 56: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierten Mittelwertunterschiede der Skala *Verständlichkeitsempfinden* beim Vergleich der Personen mit viel Vorwissen (vV) und wenig Vorwissen (wV) zum Test der Hypothese H_{Ve04} in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	AM_{vV}	SD_{vV}	n_{vV}	AM_{wV}	SD_{wV}	n_{wV}	d
Studie 1	3.69	0.91	142	3.11	1.08	82	0.59
Studie 2	3.31	1.22	18	3.06	0.97	155	0.26
Studie 3	3.07	0.99	27	2.74	0.97	192	0.34
Studie 4	3.19	1.25	7	3.05	1.15	31	0.12
Studie 5 t_1	3.50	1.13	8	3.15	0.92	29	0.36
Studie 5 t_2	3.75	0.90	17	3.31	0.71	16	0.53
Meta-Analyse			219			505	0.40

Tabelle 57: Überblick über die Ergebnisse der Kontrastanalyse zur Skala *Verständlichkeitsempfinden* zum Test der Hypothese H_{Ve03} in Studie 3

Hypothese	<i>r_{alerting}</i>	<i>r_{effect size}</i>	<i>t_{emp}</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
H_{Ve03W}	.91	.41	5.02	126	< .05
H_{Ve03S}	.74	.31	3.88	128	< .05

Anhang E-12: Ergebnisse zum Fragebogen zur Textverständlichkeit von Jucks (2001)

Ergebnisse zur Skala Einfachheit des Fragebogens von Jucks (2001)

Tabelle 58: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Einfachheit* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	AM	SD	α
Studie 4	39	3.12	0.80	.79
Studie 5 t ₁	37	3.24	0.85	.80
Studie 5 t ₂	33	3.58	0.68	.85
Meta-Analyse	109	3.30	0.78	

Tabelle 59: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Einfachheit* des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	WS	SS	AD	PD	Ro	KV	VS
Studie 4	39	-.70	-.70	-.32	.38	-.38	.83	.48
Studie 5 t ₁	37	-.53	-.70	-.24	.55	-.21	.66	.50
Studie 5 t ₂	33	-.75	-.73	-.51	.52	-.17	.58	.43
Meta-Analyse	109	-.67	-.71	-.35	.48	-.26	.71	.47

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 60: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Einfachheit* des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Verständlichkeitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 4	39	.82	.35	-.57	.28
Studie 5 t ₁	37	.80	.56	-.27	.03
Studie 5 t ₂	33	.74	.07	.04	-.16
Meta-Analyse	109	.79	.35	-.30	.06

Tabelle 61: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Einfachheit* mit den Skalen *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Gliederung-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	.50	.29	.74	.77
Studie 5 t ₁	37	.53	.52	.81	.82
Studie 5 t ₂	33	.51	.29	.58	.49
Meta-Analyse	109	.51	.37	.73	.72

Ergebnisse zur Skala Gliederung-Ordnung des Fragebogens von Jucks (2001)

Tabelle 62: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Gliederung-Ordnung* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	AM	SD	α
Studie 4	39	2.74	0.89	.89
Studie 5 t ₁	37	4.03	0.85	.87
Studie 5 t ₂	33	4.17	0.61	.92
Meta-Analyse	109	3.61	0.79	

Tabelle 63: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Gliederung-Ordnung* des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	WS	SS	AD	PD	Ro	KV	VS
Studie 4	39	-.25	-.27	.08	.46	-.58	.51	.33
Studie 5 t ₁	37	-.06	-.44	-.16	.38	-.45	.41	.32
Studie 5 t ₂	33	-.22	-.22	-.43	.33	-.40	.52	.21
Meta-Analyse	109	-.18	-.31	-.16	.40	-.48	.48	.29

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 64: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Gliederung-Ordnung* des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Verständlichkeitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 4	39	.58	.39	-.65	.15
Studie 5 t ₁	37	.56	.23	-.08	-.01
Studie 5 t ₂	33	.40	.15	-.02	.21
Meta-Analyse	109	.52	.26	-.30	.11

Tabelle 65: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Gliederung-Ordnung* mit den Skalen *Einfachheit*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	.50	.55	.53	.58
Studie 5 t ₁	37	.53	.75	.53	.50
Studie 5 t ₂	33	.51	.46	.34	.12
Meta-Analyse	109	.51	.60	.48	.43

Ergebnisse zur Skala Kürze-Prägnanz des Fragebogens von Jucks (2001)

Tabelle 66: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Kürze-Prägnanz* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	AM	SD	α
Studie 4	39	2.82	0.50	.33
Studie 5 t ₁	37	3.26	0.56	.56
Studie 5 t ₂	33	3.32	0.44	.76
Meta-Analyse	109	3.12	0.50	

Tabelle 67: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Kürze-Prägnanz* des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	WS	SS	AD	PD	Ro	KV	VS
Studie 4	39	-.09	-.28	-.19	.14	-.29	.19	.05
Studie 5 t ₁	37	-.12	-.43	-.34	.40	-.20	.42	.13
Studie 5 t ₂	33	-.15	-.21	-.18	.10	-.31	.22	.09
Meta-Analyse	109	-.12	-.31	-.24	.22	-.27	.28	.09

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 68: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Kürze-Prägnanz* des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Verständlichkeitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 4	39	.38	.33	-.45	.10
Studie 5 t ₁	37	.53	.23	-.27	.04
Studie 5 t ₂	33	.11	-.30	-.14	.18
Meta-Analyse	109	.36	.10	-.30	.11

Tabelle 69: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Kürze-Prägnanz* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung* und *zusätzliche Anregung* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Zusätzliche Anregung	Gesamturteil
Studie 4	39	.29	.55	.29	.41
Studie 5 t ₁	37	.52	.75	.47	.48
Studie 5 t ₂	33	.29	.46	.31	.20
Meta-Analyse	109	.37	.60	.36	.38

Ergebnisse zur Skala Zusätzliche Anregung des Fragebogens von Jucks (2001)

Tabelle 70: Überblick über die Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenzen der Skala *Zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	AM	SD	α
Studie 4	39	2.67	1.02	.85
Studie 5 t ₁	37	2.84	0.81	.79
Studie 5 t ₂	33	3.03	0.65	.86
Meta-Analyse	109	2.84	0.84	

Tabelle 71: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	WS	SS	AD	PD	Ro	KV	VS
Studie 4	39	-.48	-.53	-.12	.52	-.39	.67	.54
Studie 5 t ₁	37	-.34	-.48	.05	.66	-.09	.68	.54
Studie 5 t ₂	33	-.36	-.28	-.15	.45	.02	.61	.62
Meta-Analyse	109	-.40	-.44	-.07	.55	-.17	.66	.57

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 72: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Verständlichkeitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 4	39	.71	.58	-.73	.28
Studie 5 t ₁	37	.66	.54	-.27	-.06
Studie 5 t ₂	33	.36	.35	-.06	.03
Meta-Analyse	109	.60	.50	-.41	.09

Tabelle 73: Überblick über die Zusammenhänge der Skala *Zusätzliche Anregung* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung* und *Kürze-Prägnanz* sowie dem Item *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Gesamturteil
Studie 4	39	.74	.53	.29	.68
Studie 5 t ₁	37	.81	.53	.47	.65
Studie 5 t ₂	33	.58	.34	.31	.27
Meta-Analyse	109	.73	.48	.36	.57

Ergebnisse zum Item Gesamturteil des Fragebogens von Jucks (2001)

Tabelle 74: Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen des Items *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	AM	SD
Studie 4	39	3.51	1.12
Studie 5 t ₁	37	3.74	1.01
Studie 5 t ₂	33	4.06	0.79
Meta-Analyse	109	3.75	0.98

Tabelle 75: Überblick über die Zusammenhänge des Items *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) mit den Skalen des neu entwickelten Fragebogens zur Textverständlichkeit in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	WS	SS	AD	PD	Ro	KV	VS
Studie 4	39	-.59	-.64	-.23	.36	-.31	.77	.47
Studie 5 t ₁	37	-.52	-.44	-.20	.39	-.21	.68	.42
Studie 5 t ₂	33	-.72	-.64	-.40	.01	-.37	.42	.10
Meta-Analyse	109	-.61	-.58	-.27	.28	-.30	.65	.35

Anmerkungen. Die Spalte „WS“ gibt die Zusammenhänge mit der Skala *Wortschwierigkeit* an, die Spalte „SS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Satzschwierigkeit*, die Spalte „AD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Argumentdichte*, die Spalte „PD“ die Zusammenhänge mit der Skala *Propositionsdichte*, die Spalte „Ro“ die Zusammenhänge mit der Skala *Aufwand für Reorganisationen*, die Spalte „KV“ die Zusammenhänge mit der Skala *Klarheit der Vorstellung*, die Spalte „VS“ die Zusammenhänge mit der Skala *Variation der Sprache*.

Tabelle 76: Überblick über die Zusammenhänge des Items *Gesamturteil* des Fragebogens von Jucks (2001) mit der Skala *Verständlichkeitsempfinden*, dem Verstehen und den Emotionen beim Lesen in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Verständlichkeitsempfinden	Positive Emotionen	Negative Emotionen	Verstehen
Studie 4	39	.83	.36	-.63	.35
Studie 5 t ₁	37	.77	.60	-.24	.00
Studie 5 t ₂	33	.68	-.09	.11	.13
Meta-Analyse	109	.77	.33	-.31	.16

Tabelle 77: Überblick über die Zusammenhänge des Items *Gesamturteil* mit den Skalen *Einfachheit*, *Gliederungs-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *zusätzliche Anregung* des Fragebogens von Jucks (2001) in den einzelnen Studien und der Meta-Analyse

Erhebung	N	Einfachheit	Gliederungs-Ordnung	Kürze-Prägnanz	Zusätzliche Anregung
Studie 4	39	.77	.58	.41	.68
Studie 5 t ₁	37	.82	.50	.48	.65
Studie 5 t ₂	33	.49	.12	.20	.27
Meta-Analyse	109	.72	.43	.38	.57