Wer nicht hören kann, muss ... können!

Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener.

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Philosophie

an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät
der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von:
Eva Fellner-Rzehak
Tina Podbelsek

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Begutachterin: A.o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Elke Gruber

Graz, 2002

Diese Arbeit ist all jenen gewidmet, die sie ermöglicht haben, indem sie uns mit ihren ganz individuellen Fähigkeiten zur Seite standen: Gehörlose ExpertInnen („native-speaker“) GebärdensprachdolmetscherInnen, PädagogInnen, StatistikerInnen, LinguistInnen, Partner, Kinder, Eltern, FreundInnen und nicht zuletzt all jene Personen, die sich an der Untersuchung beteiligten und sich mit ihrem eigenen Textverstehen auseinander setzten.

Danke für euer Vertrauen und eure Zeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

I. Theoretischer Teil

1. Erwachsenenbildung – ein notwendiger Bestandteil des 21. Jahrhunderts (Tina Podbelsek) 10

1.1. Grundbildung und Grundqualifikationen 10

1.2. Gehörlosigkeit und Erwachsenenbildung – Anspruch und Wirklichkeit 15

2. Zielgruppendefinition (Eva Fellner-Rzehak) 17

2.1. Hörend versus - Nicht Hörend 17

2.2. Zum Begriff „taubstumm“ 17

2.3. Definitionen und Einteilungen der Hörschädigungen 18

2.3.1. Einteilung nach Dezibel 18
2.3.2. Einteilung nach prozentuellem Hörverlust 20
2.3.3. Einteilung nach Art der Kommunikationsprobleme 21

2.4. Anzahl der in Österreich lebenden Gehörlosen 21

3. Sprache und Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe (Tina Podbelsek) 22

3.1. Kommunikationsstrategien Gehörloser 22

3.1.1. Lautsprache 22
3.1.2. Gebärdensprache 23
3.1.3. Mischformen 25
3.1.4. Fingeralphabet 26

3.2. Allgemeines zu Sprache 28

3.2.1. Linguistische Fachbegriffe 28
3.2.2. Komponenten der Sprache 29

3.3. Sprachentwicklung 32

3.3.1. Lautsprachentwicklung des hörenden Kindes 33
3.3.2. Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern 37

3.4. Bedeutung der Gebärdensprache 47

4. Die Situation gehörloser Menschen (Eva Fellner-Rzehak) 50

4.1. Defizitmodell versus Bikulturalismus 51

4.1.1. Defizitmodell 51
4.1.2. Bikulturalismus 51

4.2. Gehörlosenkultur / Gehörlosengemeinschaft 52

4.2.1. Aspekte der Gehörlosenkultur 53

4.2.2. Gehörlosengemeinschaft 54

4.3. Lebenssituation Gehörloser 55

4.3.1. Vorschulische Erziehung 55
4.3.2. Schulbildung 61
4.3.3. Arbeits- und Berufssituation 67
4.3.4. Privatleben 72

5. Literalität versus Illiteralität (Tina Podbelsek) 76

5.1. Begriffsklärungen 76

5.1.1. Lesen 76
5.1.2. Literalität 77
5.1.3. Leseverständnis 78
5.1.4. Illiteralität / Analphabetismus 79

5.2. Bedeutung der Kulturtechnik „Lesen“ 83

5.3. Leseverständnisprozesse unter Berücksichtigung der Verarbeitungsstrategien gehörloser LeserInnen 85

5.3.1. Lesenlernen 85
5.3.2. Das Wortverständnis 87
5.3.3. Der Wortschatz 88
5.3.4. Das Verstehen der Satzstruktur 89
5.3.5. Das Textverständnis 91
5.3.6. Zusammenfassung und Bewertung 96

5.4. Ursachen für Illiteralität 97

5.4.1. Ursachenkomplex für Analphabetismus 98
5.4.2. Ursachen im Elternhaus 99
5.4.3. Ursachen in der Schule 99
5.4.4. Ursachen durch veränderte Anforderungen in der Gesellschaft 101

5.5. Lebenswelten von Illiteraten 101

5.5.1. Lebenssituation 101
5.5.2. Überlebensstrategien im Alltag 102

5.6. Illiteralität in den Industrieländern 103

5.6.1. Historische Entwicklung und aktuelle Zahlen 103
5.6.2. Gründe für das Interesse der Industriestaaten an funktionalem Analphabetismus 104

5.7. Österreichische Situation 106

5.7.1. Österreichische Forschungen zum Thema Analphabetismus 106
5.7.2. Größenordnung von funktionalem Analphabetismus in Österreich 107

6. Relevante Studien zum Textverstehen Erwachsener (Eva Fellner-Rzehak) 108

6.1. International Adult Literacy Survey IALS 109

6.1.1. Durchführung der Untersuchung 109
6.1.2. Messbarkeit von Literalität 111

6.1.3. Definitionen der Literalitätsstufen 112

6.1.4. Interpretation der Skalen 112
6.1.5. Interpretation der Literalitätsstufen 114
6.1.6. Ergebnisse der Studie 124

6.2. Studie zu Risikofaktoren für funktionalen Analphabetismus 131

6.2.1. Methode 131
6.2.2. Ergebnisse 132

6.3. Literacy Survey of Ontario's Deaf and Hard of Hearing Adults 134

6.3.1. Auswahl der Stichprobe 134
6.3.2. Durchführung der Untersuchung 135
6.3.3. Literacy-scores 136
6.3.4. Ergebnisse 136

II Empirischer Teil 142

7. Ausgangsbedingungen (Tina Podbelsek) 143

7.1. Problemlage und aktueller Forschungsstand 143

7.2. Beweggründe für diese Studie 145

7.3. Forschungsvorhaben 147

7.4. Hypothesen 148

8. Untersuchungsmanual (Eva Fellner-Rzehak) 149

8.1. Erstellung des Leitfadens 149

8.1.1. Rohfassung 149
8.1.2. Vortestung und Überarbeitung 150
8.1.3. Vergleichsdaten Hörender 152

8.2. Durchführung der Untersuchung 153

8.3. Beschreibung der Stichprobe 155

8.4. Aufbau und Inhalt des Leitfadens 158

8.4.1. Block 1 „Persönliche Daten“ und „Ausbildung und Beruf“ 159
8.4.2. Block 2 „Leseverhalten“ 160
8.2.3. Block 3 „Familie und Freunde“ 161
8.2.4. Block 4 „Schule“ 162
8.2.5. Block 5 „Textverstehen“ 163

8.5. Datenverrechnung 166

9. Ergebnisse der Untersuchung (Eva Fellner-Rzehak und Tina Podbelsek) 167

9.1. Persönliche Daten 167

9.1.1. Alter 167
9.1.2. Wohnen 167
9.1.3. PartnerInnen 168
9.1.4. Hörbeeinträchtigung 169

9.2. Ausbildung und Beruf 170

9.2.1. Kindergarten 170
9.2.2. Schule und Schulabschlüsse 170
9.2.3. Berufe 173

9.3. Leseverhalten 175

9.3.1. Verfügbarkeit von Lesematerial 175
9.3.2. Selbsteinschätzung 177
9.3.3. Verwendung von schriftlichen Materialien 180
9.3.4. Fernsehen 183
9.3.5. Hilfe beim Verstehen von Texten 183
9.3.6. Weiterbildung 184

9.4. Familie und Freunde 185

9.4.1. Hörfähigkeit und verwendete Kommunikationsmittel der Eltern 185
9.4.2. Schulabschlüsse der Eltern 186
9.4.3. Geschwister und Freunde 187

9.5. Schule 187

9.5.1. Kommunikationsmittel 188
9.5.2. Probleme 192
9.5.3. Schulzufriedenheit 193

9.6. Textverstehen 195

9.6.1. Die 6 Beispiele 196
9.6.2. Relevante Faktoren 204

10. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen 209
(Eva Fellner-Rzehak und Tina Podbelsek)

Literatur

Verzeichnis der Hyperlinks

Verzeichnis der Abbildungen

Anhang

Einleitung

Eva Fellner-Rzehak, Tina Podbelsek

In den Ergebnissen der ersten Internationalen Studie zum Textverstehen Erwachsener Menschen (IALS)[1] beschrieben die teilnehmenden Länder, Literalität (Textverstehen) als die Fähigkeit gedruckte und geschriebene Informationen verwenden zu können, um

> „...in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln.“ (OECD 1995, S. 16)

Ziel von Bildung ist es demnach Menschen ein bestimmtes Maß an Fertigkeiten zu vermitteln, um sie zu befähigen ihre individuell gesteckten Ziele zu erreichen und in der Gesellschaft zurechtzukommen. Die UNESCO spricht im Artikel 26 der Allgemeinen Menschenrechte vom „Recht auf Bildung“.

1.) „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher weise offen stehen.
2.) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.
3.) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.“

(Artikel 26 der Allgemeinen Menschenrechte zit. n. Kohl 1990, S. 37)

Dass der Unterricht zumindest in der Grundschule unentgeltlich sein muss, ist in Österreich zum Glück noch unbestritten. Allerdings stellt sich die Frage, wieweit fachlicher und beruflicher Unterricht allgemein zugänglich ist. Vor allem, wenn man sich die Gruppe der gehörlosen Menschen – die Zielgruppe dieser Arbeit – etwas genauer betrachtet. Ein Großteil der Jugendlichen ergreift handwerkliche Berufe. Besonders auffällig ist, dass jede fünfte gehörlose Frau den Beruf der Näherin ausübt. Noch auffallender ist der äußerst geringe Anteil von Hochschulabschlüssen (gerade 1% besucht eine Hochschule)[2]. Inwieweit dies den Fähigkeiten und Leistungen der Menschen entspricht, darf in Frage gestellt werden.

„Wer nicht hören kann, muss ... können!“, so der Titel dieser Arbeit. Welche Fähigkeiten brauchen gehörlose Menschen um Texte verstehen zu können bzw. welche Voraussetzungen

[1] Siehe auch 6.1. International Adult Literacy Survey IALS, S. 109.

fördern oder behindern diesen Prozess? Ziel dieser Arbeit ist es, das Textverstehen gehörloser Erwachsener festzustellen und mit relevanten Faktoren aus ihrem Leben in Beziehung zu setzen. Kurz gesagt herauszufinden, was es für Gehörlose schwerer macht zu einem für sie selbst zufriedenstellenden Textverstehen zu kommen.

Die Idee zu dieser Arbeit entstand in Gesprächen mit der Leiterin und der Dolmetscherin eines Deutschkurses für Gehörlose im Steirischen Gehörlosen Sport und Kulturverein Graz. Die Beiden erzählten von den Schwierigkeiten der Gehörlosen geschriebene Texte zu verstehen. Häufig konnten diese selbst einfache schriftliche Arbeitsanweisungen nicht richtig ausführen, weil das dazu nötige Textverstehen fehlte. Fast alle KursteilnehmerInnen gaben an, in der Schule zu wenig gelernt, Prüfungen oft nur durch auswendig lernen bestanden und häufig nichts vom Inhalt verstanden zu haben. Es fiel ihnen schwer den Inhalt nur durch das Ablesen von den Lippen zu erfassen und die verwendeten Unterrichtsmethoden waren für sie schlecht geeignet. Zumeist haben sie durch Nachhilfestunden oder zusätzliches Lernen am Nachmittag das im Unterricht nicht richtig Erfasste nachgeholt. Viele gaben an, dass es für sie peinlich ist über dieses Problem zu sprechen, da sie fürchten für dumm gehalten zu werden und ein Handikap - als Gehörloser in einer von Hörenden dominierten Welt zu leben - reiche ihnen. Daher ist es auch kaum verwunderlich, dass in der hörenden Welt eigentlich fast niemand über „das Problem“ Bescheid weiß. Gerade in Österreich ist das Phänomen „Gehörlosigkeit“ ein beinahe unsichtbares, die Schwierigkeiten Gehörloser beim Verstehen vom Texten nahezu unbekannt. Durch Gespräche, die wir zunächst in unserem Bekanntenkreis führten, bestätigte sich diese Vermutung und es bestätigten sich auch die Befürchtungen der Gehörlosen für dumm gehalten zu werden. Denn, so war die Meinung beim Großteil der Befragten, auch Gehörlose besuchen die Schule und wenn sie danach nicht lesen und schreiben können, so sei dies auf mangelnde Intelligenz zurückzuführen.

Auch bei offiziellen Stellen, z.B. Beratungsstellen und Institutionen, die Grundbildungskurse anbieten, gibt es kaum Erfahrungen mit diesen Problemen und man fühlt sich für diese Zielgruppe nicht kompetent. Lediglich Institutionen, die mit gehörlosen Menschen regelmäßig zu tun haben (z.B. Arbeitsassistenz), bestätigen die Beobachtungen. Deshalb machten wir uns auf die Suche nach dem scheinbar „Unsichtbaren“ - dem Textverstehen gehörloser Erwachsener.

Der theoretische Teil dieser Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Zu Beginn wird die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Anforderungen an das Individuum im 21. Jahrhundert

---

[2] Siehe auch 4.3.3. Arbeits- und Berufssituation, S. 67.

kritisch betrachtet. Das Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit zur Bildung und dem Recht auf Verweigerung wird unter Berücksichtigung der Situation gehörloser Menschen thematisiert. Im zweiten Kapitel wird die Zielgruppe dieser Arbeit genauer beschrieben. Die Kommunikationsstrategien gehörloser Menschen, die Klärung linguistischer Fachbegriffe und die Sprachentwicklung unter Berücksichtigung der Zielgruppe sind Inhalt des dritten Kapitels. In diesem Teil findet die Gebärdensprache besondere Beachtung. Das Cochlear-Implantat wird, da es in der momentanen wissenschaftlichen Diskussion bedeutsam ist, als Exkurs erklärt. Das vierte Kapitel befasst sich mit der Lebenswelt gehörloser Menschen. Es werden typische Merkmale der Gehörlosenkultur und -gemeinschaft dargestellt. Durch Beschreibung der familiären und schulischen Situation, des Arbeitsplatzes, der Weiterbildung und des Privatlebens sollen Menschen, die mit der Zielgruppe nicht vertraut sind, einen Einblick in den Lebensalltag Gehörloser bekommen. Der fünfte Teil dieser Arbeit thematisiert den Bereich Literalität versus Illiteralität. Zunächst werden relevante Begriffe beschrieben und die Bedeutung der Kulturtechnik „Lesen“ wird erörtert. Der Prozess des Leseverständnisses wird unter Berücksichtigung der gehörlosen LeserInnen vereinfacht dargestellt. Ebenso findet man den Ursachenkomplex für Illiteralität in diesem Abschnitt. Das Kapitel schließt mit der Lebenswelt von Illiteraten. Die Analyse des aktuellen Forschungsstandes zum Textverstehen Erwachsener unter Berücksichtigung der Zielgruppe bildet den sechsten Teil dieser Arbeit. Es werden die dem empirischen Teil zu Grunde liegenden Studien und ihre theoretischen Grundannahmen dargestellt und die Ergebnisse zusammengefasst.
Der empirische Teil untersucht das Textverstehen gehörloser Erwachsener. Zunächst werden die Beweggründe der Studie und die zugrunde liegenden Hypothesen dargelegt. Danach folgt die Beschreibung der Stichprobe. Im nächsten Abschnitt findet man die Entstehung, den Aufbau und den Inhalt des Interviewleitfadens. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Beschreibung der Durchführung der Untersuchung. Inhalt des neunten Kapitels sind die Ergebnisse der Untersuchung. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Empfehlungen für zukünftige Projekte.

Alle Textveränderungen (Begriffe unter Anführungszeichen, kursiv oder fett gedruckte Wörter) stammen von den Autorinnen und dienen der Hervorhebung von Textpassagen. Falls diese Veränderungen bereits im Original vorgenommen wurden, so wird dies in einer Fußnote angegeben. Da diese Arbeit von zwei Autorinnen verfasst wurde, findet man am Beginn des jeweiligen Kapitels den Namen der Verfasserin.

I. Theoretischer Teil

1. Erwachsenenbildung – ein notwendiger Bestandteil des 21. Jahrhunderts?

Tina Podbelsek

1.1. Grundbildung und Grundqualifikationen

Im heutigen Informations- und Kommunikationszeitalter werden vielfältige und komplexe Fertigkeiten und Fähigkeiten vorausgesetzt um in der Gesellschaft zu bestehen. Dazu zählen neben dem Beherrschen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen auch Leistungsfähigkeit, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft. Ein einheitliches Bild, was Grundbildung ausmacht und was sie beinhaltet, gibt es nicht. Es ist vielmehr abhängig von den Anforderungen und Erwartungen der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen, denen Menschen nachzukommen haben, wenn sie nicht an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden wollen. Die Anforderungen an den Einzelnen steigen in allen Bereichen, sowohl im beruflichen, gesellschaftlichen als auch privaten Bereich (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 22). Die Ursachen, warum die Thematik „Grundbildung" in den letzten Jahren wieder vermehrte Aufmerksamkeit erhalten hat, fasst Lenz folgendermaßen zusammen:

- Profit – auf Grund der Ökonomisierung unseres Bildungswesen müssen Bildungsreserven genutzt werden, um in der globalisierten Wirtschaft konkurrenzfähig zu bleiben.
- Lebensform – bessere Grundbildung führt zu einem höheren Einkommen, einem besseren Lebensstandard und bildet die Basis für künftige Weiterbildung. Sie dient der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstverwirklichung.
- Humankapital – das wirtschaftliche Interesse liegt darin durch Vermehrung an Wissen und Erfahrung dauerhaftes und qualitatives Wachstum zu erreichen.
- Partizipation – Grundbildung ermöglicht an den gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, das soziale Geschehen zu beurteilen und auch selbst mitzugestalten (vgl. Lenz 2000, S. 17f).

Auch Peters/Tröster fassen in den Unterlagen zum Fortbildungsseminar „Netzwerk Grundqualifikationen" die Faktoren der Grundbildung folgendermaßen zusammen. Auf Grund der gesellschaftlichen Umbrüche und den gravierenden Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelten (Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologie, Deregulierung von

Märkten und Finanzleistungen, effizientere Transportmittel,...) haben sich die Grundqualifikationen und die Grundbildung verändert. Es geht nicht mehr nur um die Aneignung und Beherrschung einiger bestimmter Fertigkeiten, sondern vor allem um die Entwicklung dynamischer und flexibler Fähigkeiten. Von der Wirtschaft wird Eigenaktivität und selbstständiger Wissenserwerb vorausgesetzt (vgl. Peters/Tröster 1999, S. 1ff). Die Grafik veranschaulicht die Vielfalt und Komplexität von Grundqualifikationen.

(Anmerkung: Das Mind-map ist im Rahmen eines Fortbildungsseminares des DIE-Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen" entstanden.)

Abb.1: Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert (Peters/Tröster 1999, S. 3)

In einem flexiblen Wirtschaftssystem, das Fortschritte durch Veränderung erzielt, müssen Menschen ständig ihre Fertigkeiten und Qualifikationen erweitern. Die ArbeitnehmerInnen müssen mobil und flexibel sein, die Erstausbildung ist nicht ausreichend und der Arbeitsplatz wird öfters im Leben gewechselt. Lebenslanges Lernen ist ein entscheidendes Mittel zur Aneignung neuer Kompetenzen. Dies ist aber nur möglich, wenn Menschen fähig sind zu neuen Informationen zu kommen, sie zu organisieren und zu benutzen. Grundvoraussetzung dafür ist, neben den öffentlichen Rahmenbedingungen, die Fähigkeit Schriftsprache ausreichend zu beherrschen (vgl. OECD 1995, S. 25ff). Erwachsenenbildung kann und muss im Bereich Grundbildung wichtige Aufgaben übernehmen.

Die offiziellen Ziele der Erwachsenenbildung stellt Szanya folgendermaßen dar:

- Demokratiebewusstsein: die institutionelle Erwachsenenbildung definiert die Förderung des Demokratiebewusstseins als eine ihrer Aufgaben. Jedoch wird diese kaum wahrgenommen, die Gründe dafür liegen alle in den politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Die repräsentative Parteiendemokratie und die Sozialpartnerschaft bieten den BürgerInnen wenig Möglichkeiten, sich als gestaltendes Element der Gesellschaft zu erleben. Dadurch ist das politische Interesse der Menschen eher gering.
- Persönlichkeitsentfaltung: dieser Bereich behandelt einerseits die Vermittlung psychologisch fundierter Techniken zur erfolgreichen Manipulation der Mitmenschen bei Interessenskonflikten und die Einführung verschiedenster Entspannungstechniken. Andererseits wird die Entwicklung der schöpferischen, kreativen Talente von Erwachsenen gefördert. Seit einiger Zeit lässt sich noch ein weiterer Zweig der Persönlichkeitsbildung beobachten, nämlich das Angebot von Veranstaltungen mit irrationalen und esoterischen Inhalten.
- Berufsqualifikation: von der Anzahl der TeilnehmerInnen und Veranstaltungsangeboten nimmt die Berufsqualifikation (Fort- und Weiterbildung) den größten Teil der Erwachsenenbildung ein. Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie ergeben sich einerseits aus dem persönlichen Interesse der Erwachsenen nach beruflicher Weiterbildung, um z.B. einen besseren Verdienst oder eine höhere Position zu erlangen, andererseits aber aus dem Interesse - wenn nicht sogar der Forderung - der Wirtschaft nach flexiblen, qualifizierten Arbeitskräften (vgl. Szanya 1997, S. 100f).

Auch Lenz sieht - ausgehend von den Bildungsbedürfnissen der heutigen Zeit - die Aufgaben der Erwachsenenbildung in der Nutzung aller Bildungsreserven und meint damit auch das Aufholen von Bildungsversäumnissen und das Auffangen sozialer Schäden (vgl. Lenz 1994, S. 7).

Fest steht jedoch, dass Erwachsenenbildung nicht allen Menschen gleichermaßen zugänglich ist. Strukturelle Barrieren und institutionelle Bedingungen (Verfügbarkeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen, finanzielle Rahmenbedingungen, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit,...) führen zu einem Ausschluss großer Teile der Bevölkerung. Ein weiterer Faktor, der die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung beeinflusst, ist die bereits vorhandene Grundbildung. Studien, wie z.B. die der IALS[3], zeigen, dass vor allem Menschen mit gut ausgebildeten Grundqualifikationen Weiterbildungsangebote wahrnehmen und auch diesen eher

[3] Siehe auch 6.1. International Literacy Survey IALS, S. 109.

betriebliche Fortbildung angeboten wird. Damit vergrößert sich durch Erwachsenenbildung die Schere zwischen Menschen mit viel und jenen mit weniger Bildung.

> „Wenn die gering Ausgebildeten sich nicht weiterbilden [können], die gut Ausgebildeten aber nicht nur laufend ihr Wissen aktualisieren, sondern sich auch die Zugänge, das Know-how über die Quellen und die Informationsinstrumente verschaffen, öffnet sich die Schere immer weiter. Die einen verpassen den Anschluß an die Entwicklungen, die anderen bauen ihren Vorsprung laufend weiter aus.“ (Schräder-Naef 1997, S. 273)

Es gibt keine einheitlichen Zahlen, wie viele Erwachsene an organisierter Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung partizipieren und wie viele nicht. Man geht jedoch von 40-80% der erwachsenen Bevölkerung aus, die selten oder nie an Erwachsenenbildung teilnehmen (vgl. Bolder et al. 1998, S. 173). Bolder et al. versuchten 1993 in einer großangelegten Studie die Ursachen für (Weiter-) Bildungsabstinenz in Bezug auf berufliche Weiterbildung herauszufinden. Sie unterscheiden drei Bereiche. Der erste Bereich betrifft die objektiven Chancen, überhaupt an Bildungsangeboten teilnehmen zu können. Hier spielen finanzielle Mittel ebenso eine Rolle wie das Vorhandensein institutioneller Angebote und das Wissen darüber. Ein weiterer Bereich befasst sich mit den individuellen, biografischen Voraussetzungen. Schicht- und geschlechtsspezifische Sozialisation sind ebenso von Bedeutung wie Schulerfahrungen und die momentane berufliche Situation. Der dritte Teilbereich betrifft die Motivation und Intention des/der Einzelnen. Selbst wenn strukturelle und finanzielle Möglichkeiten gegeben sind, muss die Teilnahme für das Individuum sinnvoll erscheinen. Der Aufwand wird dem Nutzen gegenüber gestellt und dann wird über Teilnahme oder Nichtteilnahme entschieden (vgl. Bolder et al. 1998, S. 173).

Viele Erwachsene weigern sich der Forderung des „lebenslangen Lernens“ unwiderruflich nachzukommen. Jedes Individuum soll ein Recht auf Bildung, aber auch ein Recht auf Widerstand gegen fremdbestimmte, aufgezwungene Bildung haben.

> „So lange die ‚Verweigerung‘ selbstgewählt ist, muß sie respektiert werden. Wer sich bewußt gegen Weiterbildung entscheidet, wer zufrieden ist mit seinem Leben und andere Prioritäten setzt, darf nicht diskriminiert werden.“ (Schräder-Naef 1997, S. 275)

Wieweit ist es Aufgabe der Erwachsenenbildung den Menschen zum noch besseren „Funktionieren“ in der Gesellschaft anzuleiten? Inwieweit wird Bildung nur mehr unter ihrem Brauchbarkeitswert gesehen? Wieweit ist es aber auch das Recht des/der Einzelnen so viel Bildung, wie er/sie es als wünschenswert erachtet, bekommen zu können? Inwieweit darf Bildung dazu genützt werden, zu einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung und somit zu einer individuellen „Vollkommenheit“ zu gelangen? Schließlich ist es vielleicht auch Aufgabe der Erwachse-

nenbildung, Lücken in der Bildung und die damit verbundenen Möglichkeiten aufzuzeigen, denn wenn man gar nicht weiß, was man mit dem neuen, noch unbekannten Wissen machen könnte, dann besteht vielleicht auch nicht der Wunsch sich dieses anzueignen. Die Bildungsgeschichte zeigt, dass der Konflikt zwischen „Brauchbarkeit“ und „Vollkommenheit“ weit in die Vergangenheit hineinreicht und bis heute – besonders in Phasen gesellschaftlichen Wandels – zur Diskussion steht. Die diskutierten Gegensätze werden in folgender Terminologie dargelegt: Bildung versus Qualifikation, Aufklärung versus Verzweckung, Selbstbestimmung versus Indienstnahme (vgl. Gruber 1994, S. 76).

Es ist nicht Inhalt dieser Diplomarbeit diesen Konflikt[4] zu analysieren, jedoch ist er ein Aspekt, der beachtet werden muss.

In den letzten Jahren wird das Konzept des lebenslangen Lernens sowie die „zweite Chance“ auf Bildung wieder vermehrt diskutiert. Im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz 1997 in Hamburg wurden die Forderungen nach Chancengleichheit beim Bildungserwerb für alle Menschen folgendermaßen formuliert:

> „Grundbildung für alle bedeutet, daß Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft als Ganzer. Es ist wichtig, daß die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts schaffen. Mit den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts können Regierungen, Organisationen oder Institutionen allein nicht fertig werden; sie brauchen die Energie, die Phantasie und die schöpferische Kraft der Menschen und ihre umfassende, uneingeschränkte und tatkräftige Mitwirkung in allen Lebensbereichen. Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter ist eines der wichtigsten Mittel, um Kreativität und Produktivität im weitesten Sinne erheblich zu stärken, und dies wiederum ist unverzichtbar, wenn wir die komplexen, miteinander in Wechselbeziehung stehenden Probleme einer Welt lösen wollen, die einem immer rascheren Wandel, zunehmender Komplexität und einem wachsenden Risiko ausgesetzt ist.“ (Peters/Tröster 1999, S. 4)

In dieser Formulierung tritt eindeutig die Wichtigkeit des Lernens für das Individuum und seine Persönlichkeitsentfaltung hervor. In Hinblick auf die Zielgruppe dieser Arbeit bedeutet es, dass dieses Recht ebenso für gehörlose Personen gelten muss. Die Erwachsenenbildung muss es als Aufgabe sehen, dieser Gruppe, die derzeit eindeutig bildungsbenachteiligt ist, die Möglichkeiten zu allgemeiner wie auch beruflicher Bildung zu eröffnen.

---

[4] Weiterführende Literatur zu dieser Thematik sind unter anderen folgende Bücher: Lenz, W.: Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München, Wien 1994. Gruber, E.: Bildung zur Brauchbarkeit. Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Graz 1993. Lenz, W.: Lernen ist nicht genug! Innsbruck, Wien, München 2000.

1.2. Gehörlosigkeit und Erwachsenenbildung – Anspruch und Wirklichkeit

Gehörlosen wird der Zugang zu Bildung, Ausbildung und (beruflicher) Weiterbildung schon von Beginn an oft erheblich erschwert. Der Großteil der Informationsvermittlung bezieht das Gehör als Kommunikationskanal mit ein. Schon die Schulausbildung in Österreich ist - auch für gehörlose Kinder - hauptsächlich oral ausgerichtet und die Lautsprache steht im Vordergrund. Müssen gehörlose Kinder in einem lautsprachlich dominanten Schulsystem den „geraden" Bildungsweg gehen, verlieren sie zumeist schon früh die Freude am Lernen und die Neugierde sich Wissen anzueignen, denn sie scheitern an der Sprachlosigkeit ihrer Umgebung. Für die Zielgruppe bedeutet diese Vorgehensweise, dass nur unter großem zusätzlichen Arbeitsaufwand die individuell möglichen Ziele erreicht werden. Können diese Kinder jedoch ihren Bedürfnissen entsprechend adäquate Kommunikationsformen nutzen, so bestehen für sie gleiche Chancen wie für hörende Kinder (vgl. Wilbur 2000, S. 3)[5]

In einer ähnlichen Situation befinden sich gehörlose Erwachsene. Meist gibt es für diese Gruppe keine adäquaten, ihren Bedürfnissen entsprechende Möglichkeiten sich Bildung anzueignen. Schon der französische Mathematiker, Physiker und Philosoph Antoine de Condorcet (1743-1794) formulierte zu seiner Zeit Zielsetzungen, die auch für die heutige moderne Erwachsenenbildung gültig sind. Er schrieb sein Gedankengut über eine über die damalige Zeit hinausreichende Bildungsplanung in Form seiner „instruction publique" nieder. In dieser wird die Konzeption eines nach regulativen Prinzipien konzipierten Schulwesens beschrieben, das heute noch teilweise als Grundlage für das öffentliches Schulsystem der Industriestaaten verwendet wird. Einer seiner wichtigsten Grundsätze lautet, dass der Unterricht alle Altersstufen und alle Menschen, egal welcher Herkunft und welches Standes, umfassen soll.

> „Condorcet weist der Schule eine neue Funktion zu. Unter dem Leitbild der (sozialen) Gerechtigkeit soll sie Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen einen Weg öffnen, der ihrer Qualifikation und Bildungsfähigkeit entspricht. Die Schule soll nicht nur allen die gleiche Chance geben und durch ihre allgemeine Bildung in einem grundlegenden Sinne an die Berufs- und Arbeitswelt heranführen, sie soll selbst auch einen Beitrag zur sozialen Ordnung leisten, indem sie als rationale Organisation mit Hilfe objektiver Kriterien die sozialen Auf- und Abstiegsprozesse steuert. Im ganzen Territorium soll ‚in Zukunft auch (nicht) ein einziger Mensch sagen können', daß er in seiner Unwissenheit und beruflichen Einordnung nicht den ‚Willen der Natur', sondern die ‚Ungerechtigkeit der Gesellschaft 'zu spüren bekomme." (Schepp, H.-H. 1991, S. 167)

Nicht nur die Gleichheit der Bildungschancen soll nach Condorcet gewährleistet sein, sondern jedeR Einzelne soll seine/ihre Talente individuell entfalten können. Nach heutigem Ermessen

sind in dieser Forderung auch gehörlose Menschen miteingeschlossen. Erwachsenenbildung muss zur Umsetzung dieses Zieles beitragen. Leider befindet sich die Erwachsenenbildung in Bezug auf die Bildungsbedürfnisse gehörloser Menschen in Österreich noch in den Kinderschuhen[6]. Gehörlosigkeit ist eine Sinnesbeeinträchtigung, die sich auf die Qualität der zwischenmenschlichen Kommunikation und der Informationsaufnahme in einer hörenden Umwelt auswirken kann. Maßnahmen, die sich an den Bedürfnissen gehörloser Menschen orientieren, müssen Einzug in die Erwachsenenbildung finden, um dieser Gruppe einen Zugang zu Informationen zu ermöglichen und sie in den Prozess der Erkenntnisgewinnung miteinzubeziehen. Obwohl das Angebot der Erwachsenenbildung bereits sehr vielfältig ist, erfüllt es viele Wünsche nach individueller Bildung nicht. So bieten verschiedene Institutionen Grundbildungskurse z.B. für Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache an, für gehörlose Menschen fühlen sie sich jedoch nicht kompetent und wissen häufig auch nicht, welche speziellen Anforderungen diese Zielgruppe benötigt. Gebärdensprachkompetente ErwachsenenbildnerInnen, GebärdendolmetscherInnen, berufs- und studienbegleitende Beratungsdienste oder spezielle auf Gehörlose abgestimmte Kurse müssen Bestandteil der Erwachsenenbildung sein, damit die Forderung nach Chancengleichheit auf der Bildungsebene für alle erfüllt werden kann.

[5] Siehe auch 3.4. Bedeutung der Gebärdensprache, S. 47 und 4.3.2. Schulbildung, S. 61.
[6] Siehe auch 4.3.3. Arbeits- und Berufssituation, S. 67.

2. Zielgruppendefinition

Eva Fellner-Rzehak

2.1. Hörend versus - Nicht Hörend

Der hörende Mensch nimmt über das Sinnesorgan Ohr akustische Signale wahr. Im Gegensatz zu anderen Sinnesorganen befindet sich das Ohr ständig in einem sogenannten „offenen Zustand“. Die Reizweiterleitung funktioniert normalerweise so, dass Schallwellen vom Trommelfell aufgenommen und dann über die Gehörknöchelchen des Mittelohrs zur Cochlea (Schnecke) im Innenohr weitergeleitet werden. In der Cochlea beginnt die zentrale Hörbahn, die aus hintereinander geschalteten Ganglienzellen besteht, die die Reize an bestimmte Gehirnareale weiterleiten. In diesen Arealen werden dann die wahrgenommenen Schallwellen interpretiert. Wird die Reizweiterleitung gestört, so kann es zu einem teilweisen (schwerhörig) oder vollständigen Verlust (gehörlos) des Hörvermögens kommen.
Um zu verstehen, welche Bereiche in der Entwicklung und im alltäglichen Leben eines Menschen mit eingeschränktem Hörvermögen betroffen sein können, ist es notwendig, die fünf wichtigsten Funktionen des Hörens darzulegen.

- Das Hören spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Lautsprache und lautsprachlicher Kommunikation.
- Es informiert über Dinge und Ereignisse in der unmittelbaren physischen Umwelt.
- Es warnt vor Gefahren, was für die physische Sicherheit von großer Bedeutung ist.
- Es hilft beim Erwerb körperlicher Fähigkeiten und dient deren Erhaltung.
- Es ermöglicht soziale Integration.

(vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 13, Strasser 1997, S. 9)

2.2. Zum Begriff „taubstumm“

Lange Zeit wurden hörgeschädigte Menschen als taubstumm bezeichnet, da man einen zwingenden Zusammenhang zwischen „Taubheit“ und „Stummheit“ annahm. Heute ist wissenschaftlich belegt, dass „taube“ Menschen keinesfalls „stumm“ sind. Da der Begriff „taub“ einen diskriminierenden Beigeschmack hat und oft mit dem Begriff „dumm“ in Zusammenhang gebracht wurde, wehrten sich die davon betroffenen Menschen und setzten sich für den

Begriff „gehörlos“ ein. Dieser wurde nach dem zweiten Weltkrieg auch offiziell eingeführt (vgl. Hofer 2000, S. 15, Jarmer 1997, S. 7, Tieber 2001, S. 2-1[7]).

2.3. Definitionen und Einteilungen der Hörschädigungen

Bis jetzt gibt es innerhalb der verschiedenen Disziplinen (Gehörlosenpädagogik, Medizin, Erziehungswissenschaften und andere, die sich mit der Thematik beschäftigen) keine einheitlichen Begriffe, die Menschen mit Hörbeeinträchtigungen beschreiben. Somit werden die für diese Arbeit wichtigen Definitionen und Abgrenzungen im folgenden dargelegt. Es werden exemplarisch drei Modelle zur Kategorisierung von Hörschädigungen als Grundlage für die Begriffsdefinitionen verwendet. Das erste Modell, das ausführlicher beschrieben wird, basiert auf der Einteilung nach Dezibel (dB), das zweite verwendet zur Einstufung des Gehörschadens eine prozentuelle Einteilung des Hörverlustes, und die dritte Kategorisierung unterscheidet Personen hinsichtlich ihrer Probleme in der Kommunikation mit anderen Menschen.

2.3.1. Einteilung nach Dezibel

Gehörlosigkeit

Als „gehörlos“ gelten „...Menschen, deren Hörfähigkeit nicht ausreicht, um die gesprochene Sprache (Lautsprache) selbständig über das Ohr (den ‚akustischen’ Kanal) aufzunehmen und damit zu erlernen.“ (Dotter 1995, S. 26)

In der Literatur wird zwischen zwei Arten von Gehörlosigkeit unterschieden (vgl. Fengler 1990, S. 16, Hofer 2000, S. 16).

Unter **Gehörlosigkeit mit Hörresten** versteht man einen Hörverlust von 90 bis 120 dB. Der Person ist es zwar möglich Geräusche, allerdings keine differenzierten Höreindrücke wahrzunehmen.

Gehörlosigkeit ohne Hörreste besteht ab über 120 dB. Sprache kann in lautsprachlicher Form nicht mehr gehört werden.

Weiters kann man Gehörlosigkeit danach einteilen, wann sie erworben wurde, nämlich prä-, peri- oder postnatal. Für diese Arbeit von Bedeutung ist die Unterscheidung zwischen prälingual und postlingualer Gehörlosigkeit. Prälingual: die Gehörlosigkeit tritt vor dem Spracher-

[7] Frau Tieber verwendet in ihrer Arbeit die Seitenzahlen 1-1, 1-2, 1-3, usw.

werb ein. Postlingual: die Gehörlosigkeit erfolgt nach dem Einsetzen des Spracherwerbs (vgl. Jarmer 1997, S. 9).

Es wird nun eine Definition von Gehörlosen selbst angeführt, da ihnen die meisten Definitionen in der Literatur zu technisch bzw. medizinisch sind.

Entstanden ist diese „kulturelle Definition“ im Rahmen einer Arbeitssitzung zum Sozialplan Modul Gehör 2001 von gehörlosen Erwachsenen (vgl. Land Steiermark, Sozialplan 2001, S. 21).

> „Diese Worterklärung bezieht sich auf eine gemeinsame Sprache und auf Erfahrungen, die charakteristisch für eine bestimmte Personengruppe sind. In diesem Fall sind die Gehörlosigkeit und das Verwenden einer Gebärdensprache Charakteristika für die Gehörlosengemeinschaft. Gehörlose werden als eigene kulturelle Gruppe mit eigenen Werten und einer eigenen Sprache gesehen und anerkannt.“ (Land Steiermark, Sozialplan 2001, S. 21)

Schwerhörigkeit

Unter Schwerhörigkeit versteht man eine vorübergehende Beeinträchtigung oder eine chronische Einschränkung des Hörvermögens hinsichtlich der Wahrnehmung akustischer Reize. Diese Situation kann aber mit Hilfe apparativer Unterstützung - je nach Grad der Hörschädigung - verbessert werden (vgl. Jarmer 1997, S. 8).

Durch den korrekten Einsatz verschiedener Hilfsmittel können schwerhörige Menschen ihre Hörwahrnehmung verbessern. Sie verwenden auch hauptsächlich die Lautsprache als Kommunikationsmittel (vgl. Land Steiermark, Sozialplan 2001, S. 22).

Es wird zwischen leicht-, mittel- und hochgradig hörgeschädigt unterschieden.

- Leichtgradige Hörschädigung: Der Hörverlust reicht bis 40 dB. Die betroffene Person hat Probleme beim Verstehen von Flüstersprache, Sprachschwierigkeiten werden selten festgestellt.
- Mittelgradige Hörschädigung: Der Hörverlust beträgt 40 bis 80 dB. Die Person hat Schwierigkeiten beim Verstehen der Umgangssprache, wenn der Sprecher mehr als einen Meter entfernt steht. Hier können bereits gravierende Sprachschwierigkeiten auftreten.
- Hochgradige Hörschädigung: 70 bis 90 dB. Die Person kann gesprochene Worte nicht mehr ohne Hörgeräte verstehen, ihre lautsprachliche Kommunikationsfähigkeit ist eingeschränkt (vgl. Strasser 1997, S. 11, Hofer 2000, S. 16).

Gehörlose mit Cochlear-Implantat[8]

Das Cochlear-Implantat ist eine Hörprothese, deren Funktion und Verwendungsmöglichkeiten im Abschnitt 3.3.2.3. genauer erklärt werden. Wenn diese Personen ihr Implantat in Betrieb nehmen und dieses dementsprechend erfolgreich funktioniert, sind sie schwerhörigen Personen mit einer gleichzusetzen. Lautsprache ist für sie vorrangiges Kommunikationsmittel.

Spätertaubte

Diese Gruppe umfasst Personen, die entweder sukzessive oder plötzlich von Gehörlosigkeit oder einer hochgradigen Hörschädigung betroffen sind. Gemeinsam ist ihnen eine während der Normalhörigkeit gelungene Lautsprachentwicklung, sodass sie ihre Lautsprachkompetenzen weitgehendst durch entsprechendes Training erhalten können (vgl. Land Steiermark, Sozialplan 2001, S. 23).

2.3.2. Einteilung nach prozentuellem Hörverlust

In der folgenden Abbildung wird die Einteilung der Hörschädigungen nach Hörverlust in Prozenten dargestellt. Diese wird unter anderem bei der Allgemeinen Unfallversicherungsanstalt (AUVA) verwendet. Hier wird noch der Begriff „Taubheit“ anstatt „Gehörlosigkeit“ verwendet.

Grad	**Hörverlust in Prozent**
Normalhörigkeit	0-20
Geringgradige Schwerhörigkeit	20-40
Mittelgradige Schwerhörigkeit	40-60
Hochgradige Schwerhörigkeit	60-80
An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	80-95
Taubheit	100

Abb.2: Einteilung nach prozentuellem Hörverlust (Land Steiermark, Sozialplan 2001, S.24)

[8] In der Literatur findet man die Schreibweisen „Cochlea-Implantat“ und „Cochlear-Implantat“, in dieser Arbeit wird „Cochlear-Implantat“ verwendet.

Bei der Berechnung des Hörverlusts in Prozenten werden beide Ohren mehrmals getrennt voneinander audiometriert. Mittels einer komplizierten Kombination der Werte errechnet man den Hörverlust in Prozent (vgl. Land Steiermark, Sozialplan 2001, S. 24). Dieses Modell wurde auch deshalb ausgewählt, da diese Kategorisierung für die Einstufung nach dem Behindertengesetz verwendet wird. Im Behindertenausweis, den die meisten Menschen mit Hörbeeinträchtigung besitzen, wird der Hörverlust als Prozentwert angegeben.

2.3.3. Einteilung nach Art der Kommunikationsprobleme

In der in Ontario durchgeführten Studie zum Textverstehen Erwachsener mit Hörbeeinträchtigungen[9] wurden die Befragten in drei Gruppen eingeteilt:

- partial difficulty hearing in a group situation
- partial difficulty hearing one person
- complete inability to hear a person or a group (vgl. Ministry of Education and Training 1998, S. 5).

Die dritte Gruppe ist im Rahmen dieser Arbeit relevant, da sie mit der Gruppe der gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen Menschen dieser Arbeit zu vergleichen ist.

2.4. Anzahl der in Österreich lebenden Gehörlosen

Auf Grund der unterschiedlichen Definitionen von Gehörlosigkeit kommt es oft zu verschiedenen Angaben bezüglich der in einem Land lebenden gehörlosen Menschen.
Dotter und Holzinger sprechen von 0,1% gehörlos geborenen Personen. Insgesamt nennen sie 9% als Richtlinie für Hörschädigungen (gehörlos, hochgradig schwerhörig, schwerhörig) in der Gesamtbevölkerung (vgl. Dotter/Holzinger 1995, S. 3).
Anhand dieser Werte kommt man in Österreich auf etwa 400.000 Personen mit Hörstörungen, davon ungefähr 7.000 bis 10.000 gehörlose Menschen und weitere 10.000-15.000 hochgradig Schwerhörige (vgl. Land Steiermark, Sozialplan 2001, S. 26). Es gibt jedoch keine exakte Erfassung dieser Personengruppe in Österreich. Laut Mikrozensus von 1988 lebten damals in Österreich 6.800 Gehörlose, davon 2.900 Männer und 3.900 Frauen. Hier wurden die Personen, die in Anstalten lebten, nicht hinzugezählt. Im Bundesland Steiermark lebten 800 gehörlose Menschen (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 11).
Die neuen Daten der aktuellen Volkszählung liegen noch nicht vor.

[9] Siehe auch 6.3. Literacy Survey of Ontario's Deaf and Hard of Hearing Adults, S. 134.

3. Sprache und Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Zielgruppe

Tina Podbelsek

In diesem Kapitel werden zu Beginn die verschiedenen Kommunikationsstrategien von gehörlosen Personen dargestellt, dann wird auf Sprache allgemein eingegangen und ihr Aufbau vereinfacht dargestellt. Im Anschluss daran wird die Sprachentwicklung von hörenden bzw. von gehörlosen Menschen beschrieben.

3.1. Kommunikationsstrategien Gehörloser

Nachdem im Rahmen dieser Arbeit gehörlose Personen im Vordergrund stehen, wird in diesem Abschnitt auf die verschiedenen Kommunikationsstrategien Gehörloser eingegangen. Durch den Hörverlust ergibt sich für diese Personengruppe eine besondere sprachlich-kommunikative Situation. Gehörlose Kinder können die Lautsprache nicht wie hörende Kinder auf natürliche Weise – als Muttersprache - erlernen, sondern der Erwerb der Lautsprache erfolgt unter besonderen Bedingungen[10]. Ihre natürlich erlernbare Sprache ist die Gebärdensprache, die gehörlose Kinder, wie verschiedene Studien beweisen (z.B. Boyes Braem 1995, Newport und Meier 1985, Prillwitz 1989) mühelos von gehörlosen Eltern erlernen. Allerdings werden 90% aller hörbeeinträchtigten Kinder in Familien mit hörenden Eltern hineingeboren. Somit ergeben sich viele verschiedenen Möglichkeiten, wie Eltern lernen, mit ihren Kindern zu kommunizieren. Innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik gab und gibt es den Streit, wie man den Kindern am besten zu einer ausreichenden kommunikativen Kompetenz verhelfen kann (vgl. Hofer 2000, S. 23f).

3.1.1. Lautsprache

Die Geschichte der Gehörlosenpädagogik zeigt, dass die Erziehung Gehörloser sehr auf Lautsprache basierte und dass Gebärdensprache eher verpönt war. Die Kinder mussten bzw. müssen die Lautsprache erlernen. Man versucht alle zur Verfügung stehende Hörreste für den hörgerichteten Sprachunterricht zu nützen. Die gehörlosen Personen lernen, die stimm- und lautgebenden Mechanismen anzuwenden und zu kontrollieren. Zusätzlich wird das Augenmerk auf das Ablesen des Mundbildes gelegt, wobei man jedoch bedenken muss, dass in der

deutschen Sprache nur ca. 30 % der absehbaren Laute unterschieden werden können. Bei vielen Wörtern ist es nicht möglich sie durch Ablesen zu unterscheiden (z.B. Papa und Mama). Somit ist die gehörlose Person sehr oft auf ihr kombinatorisches Denken angewiesen und kann kaum 100% des Gesagten verstehen. Auch die Begriffsbildung über die Lautsprache ist bei Kindern sehr schwierig, was oft zu gravierenden Verzögerung in der Sprachentwicklung und auch in der Gesamtentwicklung des gehörlosen Kindes führen kann (vgl. Hofer 2000, S. 23, Richtberg 1980, S. 7, Burghofer/Braun 1995, S. 22).

3.1.2. Gebärdensprache

Die Gebärdensprache, die heutzutage in vielen Ländern schon als Muttersprache der Gehörlosen anerkannt wird, ist im Laufe der Jahre mit und unter Gehörlosen entstanden. Sie ist unverzichtbarer Teil der Gehörlosenkultur und deren Gemeinschaft.
Die positive Einschätzung der Gebärdensprache ist vom linguistischen Standpunkt unbestreitbar. Linguistische Analysen beweisen seit drei Jahrzehnten, dass es sich bei Gebärdensprachen um eigenständige, voll funktionstüchtige Sprachen mit eigener Grammatik handelt. Es gibt nationale Varianten und sehr verschieden ausgeprägte Dialekte innerhalb der einzelnen Ländern (vgl. Tieber 2001, S. 2-3).

> „Unter Gebärdensprachen versteht man die natürlichen Sprachen verschiedener Gehörlosengemeinschaften, regelhafte semiotische Systeme, deren offensichtlichster Unterschied zu Lautsprachen die medial unterschiedliche Darstellungsfunktion ist. Lautsprachen benützen als Medium die Stimme, Gebärdensprachen die Hände und Arme unter Nutzung des Raums sowie die Mimik für grammatikalische Funktionen.“ (Grbić 1994, S. 61)

Das Sprachinstrument der Gebärdensprache ist der ganze Körper, wobei den Armen und Händen eine besondere Bedeutung zukommt, da sie die Gebärdenzeichen darstellen.
Folgende Grafik verdeutlicht die verschiedenen Bestandteile und ihre Funktionen.

[10] Siehe auch 3.3.2. Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern, S. 37.

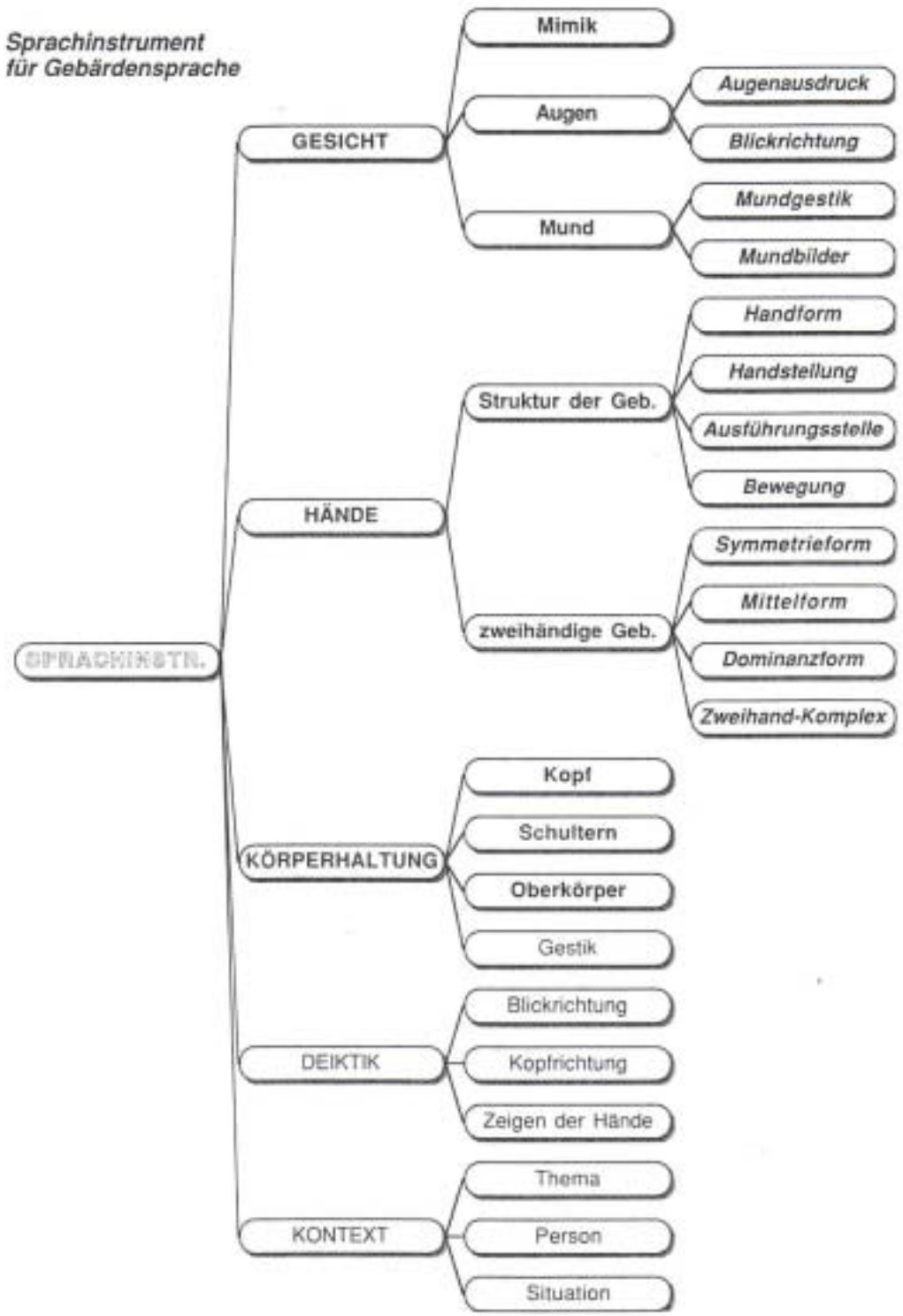


Abb.3: Sprachinstrument für Gebärdensprache (Wisch 1990, S. 156)[11]

[11] In der Lautsprache versteht man unter Deiktik hinweisende Ausdrücke, die ihre Bedeutung nur in Bezug auf die Sprachsituation, in der sie geäußert werden, bekommen (vgl. Glück 2000, S. 138). In der Gebärdensprache werden zum Beispiel Beziehungen zwischen Personen (Mutter spricht mit Kind) durch die Kopfrichtung und die Blickrichtung (Mutter blickt zu Kind hinunter) dargestellt.

Gebärdensprachen haben sich aber nicht nur linguistisch als leistungsfähig erwiesen, sondern verschiedene Untersuchungen zeigen auf, dass die emotionale, soziale und geistige Entwicklung gehörloser Kinder durch Gebärdensprache gefördert werden kann. Sie verhilft ihnen zu einer altersgemäßen Begriffsbildung, zu kommunikativer Kompetenz und zu einem altersgemäßen Wissenserwerb. Sie verhindert nicht – wie lange Zeit angenommen wurde und heute oft noch wird - die Entwicklung der Lautsprache. Hingegen bezeugen Untersuchungen, dass gute Gebärdensprachkompetenz zu einer Verbesserung der Lautsprach- und besonders der Schriftsprach- und Lesekompetenz führt (vgl. Wisch 1990, S. 11ff, George/Günther/ Kammerer/Staab/Voit 2000, S. 73).
Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht genauer auf die einzelnen linguistischen Komponenten der Gebärdensprache eingegangen.[12]

3.1.3. Mischformen

Abgesehen von der Laut- und Gebärdensprache entwickelten sich Mischsprachen mit Elementen beider Sprachen. Sie beziehen sowohl das Sprechen als auch das Gebärden mit ein. Hier unterscheidet man, ob ein Gebärdenzeichen gleichzeitig mit einem lautsprachlich geäußerten Wort auftritt (Lautsprachbegleitende Gebärde - LBG) oder ob Gebärdenzeichen nur teilweise als Unterstützung zum Verstehen verwendet werden (Lautsprachunterstützende Gebärde – LUG). Diese Formen basieren auf der grammatikalischen Struktur der Lautsprache und daher sind Kenntnisse der Lautsprache unabkömmlich. Keine der Mischformen wird als eigene Sprache oder Muttersprache anerkannt, da zum Beispiel spontan Gebärden verwendet werden, die in der Gebärdensprache nie vorkommen würden. Für jedes gesprochene Wort wird ein Gebärdenzeichen verwendet und daher ist dieses umständliche System nicht für die natürliche Kommunikation geeignet. Eigentlich dienen diese Formen dem Sichtbarmachen von grammatikalischen Strukturen in der Lautsprache (vgl. Tieber 2001, S. 2-5f).
Nachfolgende Abbildung verdeutlicht die verschiedenen Formen und ihre Anwendungen.

[12] Weiterführende Literatur zu Aufbau und Struktur der Gebärdensprache: Boyes Braem, Penny 1995; Wilbur, Ronnie 2000.

Gebärdensprache	(Gebärden-/Laut-) Mischsprache	Gebärdete Lautsprache
Funktionale Definition: Braucht hauptsächlich grammatikalische Kenntnisse der Gebärdensprache, um verstanden zu werden.	Eine Mischung von Gebärdensprache + Lautsprache; braucht grammatikalische Kenntnisse von beiden, um verstanden zu werden.	Braucht hauptsächlich grammatikalische Kenntnisse der Lautsprache, um verstanden zu werden.
Anwendung: Unter Gehörlosen	Zwischen Gehörlosen und Hörenden; unter Gehörlosen, die die Gebärdensprache nicht gut beherrschen: für ‚formelle' Situationen.	In der Schule, um die Lautsprache ‚sichtbar' zu machen.
Beispiele: Deutschschweizer, amerikanische, deutsche, chinesische, ‚internationale Pidgin-Gebärdensprache', usw.	Viele Varianten, da verschiedene Mischungen möglich sind. (Auch ‚(Gebärden-/Laut-) Mischsprache', ‚Kontakt Sprache', ‚Pidgin Sign English', usw. genannt.)	‚Lautsprachbegleitende Gebärden' (‚LBG'), ‚Synchrones Gebärden', ‚Signing Exact English', ‚Signes méthodiques', ‚Français signé', usw.

Abb.4: Zusammenfassung der funktionellen Unterschiede zwischen verschiedenen Formen gebärdeter Kommunikation (Boyes Braem 1995, S. 157)

3.1.4. Fingeralphabet

Das Fingeralphabet, das oft mit der Gebärdensprache Gehörloser verwechselt wird, ist ein weiteres Kommunikationssystem. Es ist eine Form der gesprochenen Sprache, wobei die einzelnen Buchstaben des Alphabets durch spezifische Handformen ausgedrückt werden (vgl. Boyes Braem 1995, S. 158).

Benützt wird diese Kommunikationsform von Gehörlosen um Eigennamen zu buchstabieren. Nationale und regionale Gehörlosengemeinschaften verwenden auch hier unterschiedliche Zeichensysteme. Es gibt ein internationales Fingeralphabet, das vor allem bei jungen Gehörlosen immer mehr Verwendung findet (vgl. Burghofer/Braun, S. 21).

Folgende Abbildung zeigt das Internationale Fingeralphabet

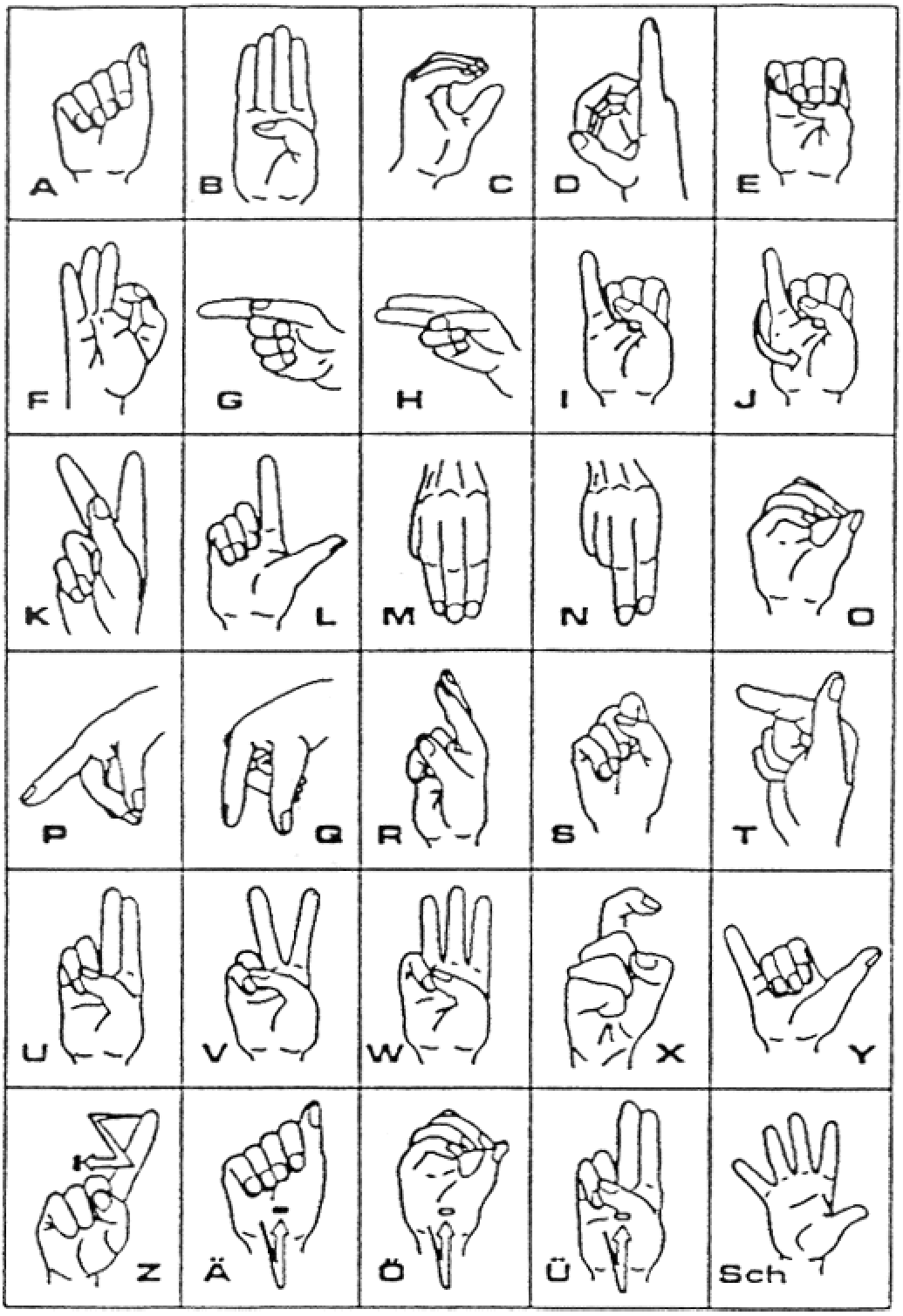


Abb.5: Internationales Fingeralphabet (http:\\www.gebaerdensprache.at, 24.2.2002)

3.2. Allgemeines zu Sprache

Die Sprache ist zentral für das menschliche Leben. Unter Sprache versteht man die zwischenmenschliche Verständigung. Sie besteht aus nur 40 Zeichen (verschiedene Laute, die durch Verkettungsregeln verbunden sind) und erlaubt uns unendlich viele Anwendungen zu tätigen. Die Fähigkeit, Sprache zu erwerben, ist angeboren. Sprache entwickelt sich im Laufe der menschlichen Entwicklung und Sozialisation zu einem sehr komplexen Kommunikationssystem.

Es gibt verschiedenste Definitionen von Sprache, je nachdem von welchem Standpunkt aus man diese betrachtet. In dieser Arbeit ist der formale und funktionale Aspekt von großer Bedeutung, deshalb wird folgende Definition ausgewählt.

> „Demnach soll hier Sprache als **konventionelles Zeichensystem** definiert werden, **dessen Elemente eine bestimmte Struktur aufweisen, nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft werden und im Sinne der symbolischen Interaktion der zwischenmenschlichen und intrapersonellen Verständigung dienen[13].**“ (Wisch 1990, S. 21)

Menschen besitzen die Fähigkeit, aus ihrer Sprache immer neue Sätze zu bilden, die ihnen in verschiedenen Situationen zur Verständigung dienen. Sprache dient weiters dem Ausdruck von Intentionen, Wünschen und Abneigungen und sie steht in enger Beziehung zu kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Außerdem dient sie zu einem großen Teil dem Wissenserwerb. Die Sprachentwicklung verläuft also nicht getrennt von der Entwicklung anderer Fähigkeits- und Leistungsbereiche.

3.2.1. Linguistische Fachbegriffe

Um sich mit „Sprache“ auseinandersetzen zu können, ist die Klärung einiger linguistischer Fachbegriffe nötig.

Phoneme sind die Klänge, aus denen sich die Sprache zusammensetzt. Phoneme sind somit die kleinste, bedeutungsunterscheidende, aber nicht selbst bedeutungstragende Einheit (vgl. Müller 1982, S. 589). Die Funktion dieser bedeutungsunterscheidenden Laute (Phoneme) wird deutlich bei der Bildung von Minimalpaaren von Wörtern. Man tauscht bei einem Wort nur einen Laut aus und erhält eine neue Wortbedeutung. Ein Beispiel im Konsonantenbereich wäre Band, Hand, Land, Sand und im Vokalbereich Tür, Tier, Tor (vgl. Wisch 1990, S. 25).

[13] Fett im Original

Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten, wobei hier sowohl semantisch als auch grammatikalisch bedeutungstragend gemeint ist. Nach Bloomfield ist das Morphem die "minimale Form", die aus einer Phonemfolge besteht, die nicht zerlegbar ist ohne ihre Bedeutung zu verlieren (vgl. Glück 2000, S. 454). Man teilt die Morpheme in freie und gebundene ein. Freie Morpheme vermitteln eine selbstständige Bedeutung, gebundene sind unselbstständig und sind an andere Morpheme gebunden, um eine Bedeutung zu erhalten (Flexionsmorpheme, wie z.B. –lich, -nis, be-). Die Wortbildung des Deutschen erfolgt durch die Verknüpfung verschiedener Morpheme und ist durch mannigfache Kombinationsmöglichkeiten eigentlich unbegrenzt (vgl. Wisch 1990, S. 29).

Die **Syntax** ist das Regelsystem, das bestimmt wie Wörter in einer bestimmten Sprache zu einem Satz zusammengefasst werden. Man kann sagen, sie handelt vom Bau der Sätze. Der Satz ist somit der kleinste selbstständige und vollständige Teil sprachlicher Äußerungen (vgl. Glück 2000, S. 717).

Die **Semantik** erforscht den Bedeutungsaspekt von Sprache. Sie ist eng mit der Syntax und der Morphologie verbunden. Der Grund für diesen engen Zusammenhang liegt darin, dass es in jeder Grammatik einer Sprache eigentlich um die formale Umsetzung von Inhalten geht (vgl. Wisch 1990, S. 36).

Auch die Konversation unterliegt bestimmten Regeln, diese werden in der **Diskursanalyse** behandelt. Sie untersucht einerseits den Zusammenhang zwischen sprachlichem Handeln und sprachlicher Form, andererseits aber auch den Zusammenhang von sprachlichem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Glück 2000, S. 163).

Die linguistische **Pragmatik** behandelt jene Regeln, die Sprachverwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten steuern. Sie erörtert sowohl das Verwenden von Sprache in verschiedenen Situationen als auch das Verhältnis von Sprache und AnwenderIn (ebd., S. 543).

3.2.2. Komponenten der Sprache

Durch die Beschreibung der Kompetenzen eines Kindes während der frühen Sprachentwicklung soll im folgenden Kapitel der Aufbau der Sprache vereinfacht dargestellt werden. Abbildung 6 zeigt die drei Kompetenzen, die erworben werden müssen. Diese setzen sich wiederum aus verschiedenen Komponenten mit unterschiedlichen Funktionen zusammen.

Das Kind muss nicht nur die Konzepte und Regeln der einzelnen Komponenten erwerben, sondern auch die Verknüpfungen untereinander. Es muss aus dem Strom der Äußerungen (bei der Lautsprache handelt es sich um den auditiven Kanal, bei der Gebärdensprache um den

visuellen) die einzelnen Komponenten herausfiltern und in das sprachliche System integrieren. Die einzelnen Komponenten werden dabei als eigenständige Wissenssysteme angesehen, die eigenen Erwerbs- und Aufbauregeln folgen. Das bedeutet aber, dass man nicht von einem einzigen Entwicklungsmechanismus ausgehen kann, der generell wirksam ist, sondern es werden für den Erwerb der unterschiedlichen Systeme auch unterschiedliche Entwicklungsmechanismen benötigt (vgl. Grimm 1995, S. 705).
Das heißt, dass das Kind im Laufe seiner Sprachentwicklung nicht nur die Konzepte und Regeln der einzelnen Sprachkomponenten erwirbt, sondern zugleich auch die Regeln ihres Zusammenspiels (vgl. Grimm 1995, S. 705).

Dies ist eigentlich logisch, da es niemanden gibt, der rein morphologisch redet oder nur die Syntax ohne Worte einsetzt. Es gibt jedoch Unterschiede, manche Menschen haben ein gutes lexikalisches Wissen, aber eine schlechte Syntax. Andere wiederum sprechen mit einer gut ausgearbeiteten Syntax, haben aber Probleme mit abstrakten Wortbedeutungen.

Erworbenes Wissen	Funktion	Komponenten
Prosodische Kompetenz	Betonung prosodische Gliederung	Suprasegmentale Komponente
Linguistische Kompetenz	Organisation von Sprachlauten Wortbedeutung Wortbildung Satzbildung	Phonologie Lexikon/Wortsemantik Morphologie Syntax
Pragmatische Kompetenz	Sprechhandlungen Konversationssteuerung Diskurs	Pragmatik

Abb.6: Komponenten der Sprache (vgl. Grimm 1999, S.15)

Um die Komplexität des Spracherwerbs annähernd verstehen zu können, ist es sinnvoll, die einzelnen Kompetenzen genauer zu beschreiben.
Die **prosodische Kompetenz** ist über das Erkennen und die Produktion der Rhythmik von Spracheinheiten definiert. An der Rhythmik sind Tonhöhe, Lautstärke, Länge der Sprachlaute sowie die Pausengebung beteiligt. Schon sehr früh ist es Kindern möglich, prosodische

Merkmale zu erkennen und diese als ersten Einstieg in das grammatikalische System zu nutzen.

Die **linguistische Kompetenz** wird aus zwei unterschiedlichen Quellen gespeist: den Wörtern, die als willkürliche Symbole im Gedächtnis gespeichert sind, sowie den regelgeleiteten Teilsystemen der Phonologie, der Morphologie und der Syntax. Beide Quellen sind isoliert voneinander nicht denkbar. Denn es kann keine Sätze ohne Wörter geben, so wie reine Ansammlungen von Wörtern noch keine Sätze ausmachen.

Die *Phonologie* untersucht das System und die bedeutungsmäßige Funktion der einzelnen Laute. Sie umfasst diejenigen abstrakten Repräsentationen, die der Produktion und der Rezeption von Sprachlauten unterliegen. Von der Phonologie ist deutlich die Phonetik zu unterscheiden, da letztere primär auf die akustischen Eigenschaften von Sprachlauten bezogen ist und die jeweils konkreten und prinzipiell einzigartigen lautsprachlichen Äußerungen als Forschungsgegenstand hat.

Mit dem *Lexikon* ist die sogenannte Wortsemantik gemeint, die Bedeutung von Wörtern. Bekanntlich werden dieselben Bedeutungen in unterschiedlichen Sprachen ganz unterschiedlich ausgedrückt, so dass ein bellender Vierbeiner z.B. als "Hund", "dog" oder "chien" bezeichnet wird.

Die *Morphologie* bezieht sich auf diejenigen Prinzipien, durch die die Konstruktion komplexer Wörter und Phrasen geregelt wird. Zwei Teilbereiche können dabei unterschieden werden: die Ableitungsmorphologie und die Flexionsmorphologie. Bei der Ableitungsmorphologie geht es um die Konstruktion komplexer Inhaltswörter aus einfacheren Komponenten. So leitet sich zum Beispiel das Wort "Handlung" aus dem Verb "handeln" und dem Ableitungsmorphem "-ung" ab. Die Flexionsmorphologie bezieht sich auf grammatikalisch relevante Modulationen der Wortstruktur. So wird aus der Singularform "Mann" der Plural "Männer" oder das Präsens "er geht" wird zur Vergangenheitsform "er ging".

Wie Wörter angeordnet werden müssen, um einen möglichen Satz einer Sprache zu ergeben, regelt die *Syntax*. So ist der Satz "Hans liest das Buch" ein möglicher Satz des Deutschen, nicht jedoch "Das Buch Hans liest". Auch Beziehungen zwischen Satzformen wie beispielsweise die Aktiv-Passiv-Beziehung ("Hans küsst Ursula" zu "Ursula wird von Hans geküsst") werden durch die Syntax geregelt. Diese Regeln sind natürlich von Sprache zu Sprache verschieden.

Bei der **pragmatischen Kompetenz** steht schließlich das kommunikative System im Mittelpunkt, wobei es um die angemessenen kommunikativen Verwendungsweisen von Sätzen in unterschiedlichen Kontexten geht. Drei Funktionen werden unterschieden. Erstens gibt es die

Sprechhandlungen, die als sozial akzeptierte Kommunikationsformen ausgeführt werden, um z.B. zu bitten, zu befehlen, zu versprechen oder auch zu richten. Bei den Konversationshandlungen geht es um gesprächssteuernde Prinzipien wie beispielsweise das Wissen, wann man einen Faden aufgreifen kann oder wann man zu schweigen hat. Drittens geht es um den Diskurs, der das Wissen umfasst, wie man eine Geschichte erzählt, in welcher Weise neue Informationen gegenüber alten hervorgehoben werden oder auch wann der Gebrauch des definiten Artikels gegenüber dem infiniten angebracht ist.

Die Pragmatik, so lässt sich zusammenfassen, ist nicht nur ein weites, sondern auch ein heterogenes Feld ohne feste Grenzen. Sie schließt sowohl soziokulturelles Wissen als auch das Wissen um Gefühle und Bedürfnisse ein. Kurz gesagt ist bei der pragmatischen Kompetenz der sprachliche Ausdruck mit der sozialen Kognition verbunden (vgl. Grimm 1995, S. 706f).

Unter linguistischer Pragmatik versteht man die Untersuchung der Sprache unter dem funktionalen Aspekt: Sprechen ist eine Form des Handelns; die Sprechhandlung (Sprechakt) ist konstituierend für die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander; sie kann, wie jede andere Handlung auch, gelingen oder misslingen (vgl. Grimm 1995, S. 707). Zusammenfassend kann man feststellen, dass

> "...die linguistische Kompetenz aus dem Wissen über die den sprachlichen Ausdrücken zugrundeliegenden Strukturprinzipien besteht und die pragmatische Kompetenz im Sinne der Verständnisfähigkeit das Wissen umfasst, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner etwas zu sagen und unter Umständen auch zu verschweigen ist." (Grimm 1995, S. 708)

3.3. Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung, auch Spracherwerb genannt, bezeichnet den Erwerb einer natürlichen Sprache. Darunter versteht man das Erlernen der phonologischen, morphologischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln einer bestimmten Sprache[14].

Weiters unterscheidet man zwischen dem Erwerb der Muttersprache oder Erstsprache, dem einer Zweitsprache und dem einer Fremdsprache. Auf diese drei verschiedenen Begriffe soll jetzt kurz eingegangen werden, da dies für diese Arbeit relevant ist.

Unter **Muttersprache** versteht man die erste Sprache, die ein Kind erwirbt. Dies geschieht ohne formale Unterweisung. Es fängt im Babyalter automatisch an, sich die Sprache seiner Umgebung anzueignen.

[14] Hier wird nicht zwischen Laut- und Gebärdensprache unterschieden.

Es können auch zwei Sprachen sein, wenn die Bezugspersonen miteinander zwei Sprachen sprechen (vgl. Glück 2000, S. 461).

Unter **Bilingualität** versteht man das gleichzeitige Erlernen zweier Muttersprachen.[15] Unter **Zweitsprache** versteht man den Erwerb einer weiteren Sprache im Kindes- Jugend- oder Erwachsenenalter nach Abschluss des Erstspracherwerbs. Es gibt zum Teil sehr gegensätzliche Definitionen. Generell kann man den Zweitspracherwerb vom Fremdspracherwerb dadurch unterscheiden, dass der Zweitspracherwerb erstens oft ungesteuert verläuft, zweitens eine größere biografische Bedeutung für den Lernenden besitzt und drittens die/der AnwenderIn ein deutlich höheres Niveau erreicht (ebd., S. 814).

Unter **Fremdsprache** versteht man eine Sprache, die man im gesteuerten Spracherwerb nach Abschluss des Erstspracherwerbs erlernt. Der Erwerb erfolgt in didaktisch geplanten und strukturierten Situationen. Nur mit einem gewissen kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand in der Muttersprache kann man eine Fremdsprache erwerben (ebd., S. 219).

3.3.1. Lautsprachentwicklung des hörenden Kindes

1. Vorgeburtliche Phase

Bereits das ungeborene Kind hört die Intonationen der sprechenden Mutter, deren Sprachmelodie ins Körperinnere vordringt. Es selbst beginnt schon im Mutterleib mit Mundbewegungen, es nuckelt und schluckt. Die Fähigkeit des Hörens, Hinhörens und Zuhörens beginnt schon etwa drei Monate vor der Geburt.

Natürlich bleiben dem Ungeborenen die Wortinhalte verborgen, aber es gibt viele Spekulationen darüber, ob es nicht durch Klangfarben, Tonhöhe, Lautstärke der Stimme sehr wohl Gefühle oder Stimmungen wie Ärger, Ruhe, Liebe, usw. mitgeteilt bekommt. Schließlich ist der Embryo ab sechs Monaten in der Lage auf Laute zu reagieren, da das Innenohr seine Grundstruktur ausgebildet hat. Er hört zuerst die Stimme seiner Mutter, deren Schwingungen durch das Knochengerüst übertragen werden, aber auch Stimmen von anderen Personen, die durch Fruchtwasser und Bauchdecke übertragen werden. Es gibt verschiedenste Experimente, Tests und persönliche Erfahrungsberichte, die dieses vorgeburtliche Hören bestätigen.

In einer französischen Studie an Neugeborenen wurde nachgewiesen, dass diese Äußerungen in der Muttersprache eindeutig von Äußerungen in einer Fremdsprache unterscheiden können (vgl. Butzkamm 1999, S. 6).

2. Vorsprachliches / Prälinguales Stadium (0-1 Jahr)

Das Neugeborene kommt schon mit sprachlichen Fähigkeiten auf die Welt. Es erkennt Laute der Muttersprache, macht sich durch Schreien bemerkbar und äußert Laute (Lallen) ohne sprachliche Relevanz, um seine Wünsche darzulegen. Hier belegen Studien die Wichtigkeit der sensiblen Phase gleich nach der Geburt. In dieser Zeit sind Neugeborene besonders wachsam und für bestimmte Umweltreize sehr empfänglich. Da beginnt das gegenseitige Lehren und Lernen zwischen Mutter und Kind.

Die Errungenschaften vor und in dem ersten Lebensjahr sind jedoch „nur" Vorarbeit für die Sprache, denn:

> "Sprache setzt erst einmal Erfahrung von Welt voraus, bevor sie schließlich zum mächtigsten Mittel wird, die Welt zu begreifen." (Butzkamm 1999, S. 15)

Muttersprachenerwerb kann aber nicht getrennt von der körperlichen, geistigen und sozialen Entwicklung gesehen werden. In diesen ersten Lebensjahren finden zu viele Entwicklungen gleichzeitig statt, sodass man die sprachlichen Fortschritte immer im gesamten Kontext betrachten muss.

Ein besonders wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Sprachentwicklung ist das kindliche Bedürfnis nach emotionellen Bindungen. Das Kind muss die Gelegenheit haben, auf andere zuzugehen, aufeinander eingehen und miteinander umgehen zu lernen. Die bekannte Studie von Harry F. Harlow zeigt, dass isoliert aufgewachsene Rhesusäffchen nicht fähig waren sich in die Affengemeinschaft einzugewöhnen. Sie verhielten sich eher wie Autisten, verstümmelten sich selbst oder führten stereotype Bewegungen aus. Solch ähnliche Verhaltensweisen kann man auch bei Kindern, die ohne jeglichen menschlichen Kontakt oder Ansprache aufgewachsen sind, beobachten. Es ist ihnen beinahe unmöglich, sich in die Gemeinschaft zu integrieren (vgl. Butzkamm 1999, S. 40). So muss festgehalten werden, dass der Mensch sich sprachlich, sozial und geistig nur dann weiterentwickeln kann, wenn Bindungen zu anderen Menschen bestehen.

Schon Johann Gottlieb Fichte sagte, dass "der Mensch nur unter Menschen ein Mensch wird." (Butzkamm 1999, S. 41)

Ein weiterer wichtiger Faktor, um zur Lautsprache zu gelangen, ist das Hören. Das Hören geht dem Sprechen immer voraus. Kinder können Laute, die sie noch nicht aussprechen können, schon hörend unterscheiden. Eltern richten ihre Sprechweise nicht nach dem Artikulationsvermögen ihres Kindes, sondern nach dessen Sprachverständnis. Sie sind ihrem Kind

---

[15] Siehe auch 4.3.2. Schulbildung, S.62.

bezüglich Wortschatz und Grammatik immer einen Schritt voraus, solange es sie versteht. Dies fördert die Sprachentwicklung (vgl. Butzkamm 1999, S. 49).

Das Baby kann seine Lautsprache, wie schon oben erwähnt, nur unter Ansprache entwickeln und entdecken. Im ersten Lebensjahr unterscheidet man zwei Stationen von Lautierungen, nämlich das Vorsilbenalter: Gurren (0-5 Monate) und das Silbenalter: Silbenplappern (6-12 Monate). Diese zwei Phasen fasst man auch zur Lallphase zusammen, in der die Kinder spielerisch ihre Stimme erkunden. Mit dem Lallen baut das Kind sein Sprechvermögen aus. Dies kann von den Eltern insofern produktiv unterstützt werden, indem sie ihm deutlich und klar abgegrenzte Laute vorsprechen, denn das Kind muss aus der Menge der gehörten Sprache Einheiten erkennen und die Regeln ihres Zusammenspiels entdecken. So erkennt es das Klangmaterial seiner Muttersprache, aus dem Wörter und Sätze gebaut werden. Bereits in dieser Phase, in der eigentlich noch keine bedeutungsvollen Wörter vom Kind gesprochen werden, wird Kommunikation betrieben. Das Baby führt eine Teilhandlung aus und die Mutter versteht seinen Wunsch im Kontext. Es kombiniert einen reinen Handlungsakt mit einem lautlichen Handlungsakt.

> „Die Mutter gab dem Kinde Zucker; als er zerbissen und heruntergeschluckt war, sperrte Bubi weit das Mäulchen auf und sah die Mutter erwartungsvoll an. Sie tat aber, als verstände sie ihn nicht; da riß er ungeduldig an ihrem Arm, ergriff einen ihrer Finger und führte ihn gegen das Büfett; als auch das noch keinen Erfolg hatte, wies er selbst mit dem Finger auf den Zucker und rief schon ganz gereizt: »da, da!«" (Butzkamm 1999, S. 65)

Erst langsam erkennt das Kind, dass es mit der Lautsprache allein auch seinen Wünschen Ausdruck verleihen kann.

Etwa mit zehn Monaten fängt es an, einzelne Wörter zu bilden, die aber situationsabhängig sind und mit Gesten und Augen unterstützt werden. Das Kind hat somit den hörbaren Einstieg in das komplexe System der Sprache geschafft. Es hat erkannt, das Dinge Namen haben, somit wird der Zeichencharakter der Sprache auch für das Kind erkennbar. Hierbei spielen die Eltern oder Bezugspersonen eine große Rolle, gemeinsam mit dem Kind erforschen sie die Namen der Dinge. Erst dieses Zusammenspiel ermöglicht den Erwerb der Sprache.

3. Einwortphase / Holophrastische Phase (1- 1,5 Jahre)

Etwa im Alter von einem Jahr werden die ersten Wörter verwendet, die einen klaren Bezug zu einer Emotion oder einem Objekt haben. Das Kind befindet sich in der Einwortphase (holophrastischen Phase). Erstmals werden Wörter zur Kommunikation verwendet. Einzelne Wörter

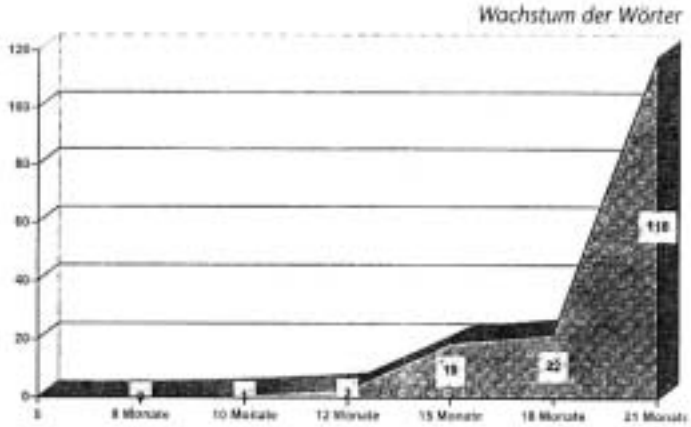
werden eingesetzt um ganze Inhalte zu vermitteln. Die Interpretation erfolgt im Kontext. Die einzelnen Wörter sind mit Handlungen und Gesten verbunden, diese Eingebundenheit macht die Bedeutung aus.

Zwischen dem ersten Wort, das selbstständig und spontan gebraucht wurde, und weiteren Einwortsätzen können Monate liegen. Dann kann es aber sehr schnell gehen und mit ungefähr eineinhalb Jahren beherrscht das Kind an die 50 Wörter aktiv und versteht ungefähr 200 bis 300 Wörter passiv. Diese Entwicklung verläuft sehr unterschiedlich, sowohl was den Sprechbeginn als auch das Entwicklungstempo betrifft. Mit zwei Jahren sollte das Kind aber die „magische 50-Wort-Grenze" im aktiven Wortschatz erreicht haben (vgl. Butzkamm 1999, S. 75). Anfangs passen die Bezugspersonen sich der Sprache des Kindes an ("baby talk"). Das Register wird dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend geändert. Am wichtigsten scheint es zu sein, dass es dem Kind ermöglicht wird, aktiv an der Konversation teilzuhaben.

Der „baby talk" ist ein wichtiger Aspekt des Spracherwerbs, durch den der Säugling die erste kategoriale Organisation der Sprache kennenlernt und ihre Bedeutung für Kommunikation erkennt. Dieses Phänomen lässt sich in allen Sprachen und Kulturen beobachten. Dieser Dialog zwischen Bezugsperson und Kind stellt den Beginn des sprachlichen Wissenserwerbs da (vgl. Grimm 1995, S. 746).

4. Mehrwortstadium

Ab 18. Monaten macht das Kind im Wortschatz einen gewaltigen Sprung nach vorn. Die Kinder wollen nun alle Dinge, die sie sehen, benennen. Nun beginnt die Phase der Zwei-Wort-Sätze, wobei die Entwicklung hin zum Mehrwortsatz sich innerhalb weniger Monate vollziehen kann. Das Kind differenziert seinen Wortgebrauch und kann auch situationsunabhängige Anweisungen verstehen.



Das Diagramm zeigt den Vokabelzuwachs von 126 Kindern aus einer Studie des Jahres 1926. (Nach Ingram, 1989, 141) Die Vokabelexplosion im Alter von anderthalb Jahren ist deutlich sichtbar.

Abb.7: Entwicklung des Wortschatzes (Butzkamm 1999, S. 85)

Die Sprache bekommt eine große Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Sie hilft ihm seine Umwelt zu erkunden und sein Wissen zu erweitern. Es beginnt direkte Fragen zu stellen und diese auch zu beantworten (ab 24 Monaten). Kinder lernen aber nur deshalb selbst Fragen zu stellen, weil sie zuvor von ihren Eltern gefragt wurden. Das Kind muss mit seiner Sprache arbeiten, spielen, zurückfragen, sprachlich reagieren können, bloße Berieselung mit Sprache bzw. "Sprachdressur" sind zu wenig (man denke an die Wichtigkeit der "Was ist das?"- und der "Warum?"-Phase).

Ab 36 Monaten kann das Kind ein Gespräch führen, jedoch hüpft es noch sehr von einem Thema zu anderen. Es bildet allerdings schon komplexe Sätze und Nebensätze und verwendet Flexionsendungen und Funktionswörter richtig.

Im Alter von ungefähr vier Jahren werden dann die grundlegenden Sprachstrukturen beherrscht, die Lautentwicklung ist weitgehendst abgeschlossen. Das Kind beherrscht weitgehendst die syntaktischen Regeln, es verwendet komplexe Grammatikstrukturen und setzt Verben und Adjektive gezielt ein.

Der Syntaxerwerb gilt jedoch erst mit 10 – 12 Jahren als abgeschlossen, die Semantik und Pragmatik entwickeln sich auch dann noch weiter (vgl. Grimm 1999, S. 31ff).

3.3.2. Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern

Wilhelm von Humboldt stellte fest:

> „Die Sprache aber liegt in der Seele, und kann sogar bei widerstrebenden Organen und fehlendem äußeren Sinn hervorgebracht werden.“ (Butzkamm 1999, S. 139)

Die Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern muss man differenzierter betrachten. Man bemerkt große individuelle Unterschiede in der lautsprachlichen Leistungsfähigkeit gehörloser und hörgeschädigter Kinder, daher sind verallgemeinernde Aussagen eher zu vermeiden.

Spracherwerb bedeutet für fast alle gehörlosen Kinder den Erwerb zweier völlig verschiedener Sprachen, der Gebärdensprache und der Lautsprache. Für den Erwerb der Gebärdensprache besitzen sie alle Voraussetzungen, für den Erwerb der Lautsprache fehlt ihnen das dafür notwendige Sinnesorgan, das Gehör. In vielen Ländern wird der reinen lautsprachlichen Erziehung der Vorzug gegeben, angeblich soll diese Methode es gehörlosen Kindern erleichtern sich in der hörenden Welt zurecht finden (vgl. Bausch/Grosse 1989, S. 48).

Studien verschiedener AutorInnen (Peltzer-Karpf 1994, Boyes Braem 1995, Prillwitz 1989) zeigen die guten kommunikativen Leistungen - sowohl in der Gebärdensprache wie auch später in der Lautsprache - gehörloser Kinder gehörloser Eltern, die Gebärdensprache als erste, somit als Muttersprache erlernten. Von Bedeutung ist, dass die Gebärdensprache zuerst und dann erst die Lautsprache erlernt wird.

Anerkannte ForscherInnen (Kretschmer und Kretschmer 1978, Cantwell und Baker 1987, Wilcox 1974; Wisch 1990) stellten fest, dass der Spracherwerb gehörloser Kinder (Gebärdensprache) sehr ähnlich dem hörender (Lautsprache) abläuft. Weiters betonen sie, dass der Intelligenzquotient gehörloser dem hörender Kinder entspricht (vgl. Peltzer-Karpf 1994, S. 27f).

Morag Clark bemerkt zum Spracherwerb gehörloser Kinder folgendes:

> „Deaf children have the same innate capacity of learning language as hearing children. (...) Deaf children can develop language in the same way as normal children.“ (Peltzer-Karpf 1994, S. 27)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie gehörlose Kinder ein Kommunikationsmittel erlernen. Im folgenden Abschnitt wird zuerst das Erlernen der Gebärdensprache als Muttersprache dargestellt, dann der Lautspracherwerb und der späte Erwerb der Gebärdensprache bei Gehörlosen. Zum Abschluss dieses Kapitels wird noch auf das bilinguale Konzept für die Erziehung gehörloser Kinder eingegangen, da dieses immer mehr an Bedeutung und Akzeptanz gewinnt. Studien belegen, dass bilingual aufwachsende Kinder unter anderem in Bezug auf das Leseverständnis besser abschneiden als rein laut- oder gebärdensprachlich aufwachsende (vgl. Günther 1990, S. 428).

3.3.2.1. Erwerb der Gebärdensprache als erste Sprache bei gehörlosen Kindern

Forschungen hinsichtlich der Analyse des Gebärdenspracherwerbs gehörloser Kinder mit gehörlosen Eltern sind in den letzten zwanzig Jahren sehr stark angestiegen. Der Grund dafür ist, dass man den Erwerb der Lautsprache mit dem der Gebärdensprache als erste Sprache vergleichen will. Die daraus resultierenden Ergebnisse sind wichtig um zu erfahren, ob der unterschiedliche Sprachtypus (visuell/manuell bzw. auditiv/oral) sich auf den Spracherwerb auswirkt und somit die grundlegenden Spracherwerbs-Theorien, die ja auf dem Erwerb der gesprochenen Sprache basieren, überarbeitet werden müssen. Den folgenden Ausführungen liegen verschiedene Studien zugrunde, die sich mit einer statistisch kleinen Gruppe befassen, da ja nur 10% der Gehörlosen gehörlose Eltern haben und somit die Gebärdensprache von

Geburt an in einer natürlichen Situation als Muttersprache erlernen konnten (vgl. Boyes Braem 1995, S. 160f, Wisch 1990, S. 191).

Die Studien zeigen,

> „...daß der Spracherwerb der Gebärdensprache hinsichtlich des Reifungsverlaufs und der Fähigkeit zur Ausbildung komplexer linguistischer Systeme in Entsprechung zum Erwerb einer gesprochenen Sprache verläuft.“ (Hollweg 1999, S. 45)

Der Gebärdenspracherwerb bei gehörlosen Babys beginnt mit einer Art gestischen Lallphase, aus der sich ungefähr mit einem halben Jahr die ersten Eingebärden-Äußerungen herausentwickeln, die noch kontextgebunden sind. Erst mit ungefähr einem Jahr werden diese Eingebärden-Äußerungen dekontextualisiert und können damit situationsunabhängig verwendet werden. Diese Phase kann dem Einwortstadium hörender Kinder gleichgesetzt werden.

Phonologische Entwicklung

In der Gebärdensprache gliedern sich die phonologischen oder sublexikalische Komponenten in vier Klassen (die Handform, Handstellung, die Ausführungsstellung und die Bewegung).

- Handkonfigurationen (Handform/Handstellung): Es gibt sechs Grundhandformen, die sich noch in kleinere Merkmale unterteilen lassen. Man kann auch feine Abweichungen, einem Akzent in der Lautsprache vergleichbar, feststellen.
- Ausführungsstellung: Es gibt lexikalisch unterscheidbare Ausführungsstellen, die im Ausführungsort, der begrenzt ist, durchgeführt werden.
- Bewegung: Hier lassen sich anhand der bisher untersuchten Gebärdensprachen zwei Regeln festlegen. 1. Die Regel der Symmetrie besagt, dass beide Hände bei gleichzeitiger Bewegung die gleiche Handform aufweisen müssen. 2. Die Regel der Dominanz besagt, dass sich bei unterschiedlichen Handformen die dominierende Hand bewegt und die schwache passive Hand stillsteht und eine der Grundformen aufweisen muss (vgl. Strasser 1997, S. 30f).

Phonologisch gesehen beginnt der Gebärdenspracherwerb mit dem Erwerb von Handformen, die Boyes Braem in vier Stufen unterteilt. Zuerst werden diejenigen Handformen erworben, die die ganze Hand oder nur den Zeigefinger und Daumen benötigen. Die restlichen Handformen der „Erwachsenengebärden“ werden in drei weiteren Abschnitten erworben, je nachdem wie stark sie die Manipulation des Mittel- , des Ring- oder kleinen Fingers benötigen. Die folgende Abbildung illustriert diese Stufen (vgl. Wisch 1990, S. 194, Boyes Braem 1995, S. 174).

Abb.8: Stufen des Erwerbs der Handformen (Boyes Braem 1995, S. 173)

Sehr interessant erscheint, dass die früh erworbenen Handformen A, B, 5, G, C und O in allen Gebärdensprachen vorzufinden sind (vgl. Boyes Braem 1995, S. 174).

Morphologische und syntaktische Entwicklung

Gehörlose Kinder fangen mit ungefähr eineinhalb Jahren mit der Verwendung unreflektierter Zweigebärden-Äußerungen an, bei denen meist eine Inhaltsgebärde mit einer Funktionsgebärde zu einer syntaktischen Einheit verbunden wird(z.B. „Ball“ und „spielen“). Es ist nachgewiesen worden, dass die Gebärdenkombinationen gehörloser Kinder die gleichen semantischen Beziehungen untereinander aufweisen wie die Wortkombinationen hörender Kinder in diesem Alter (vgl. Boyes Braem 1995, S. 164).

Im Alter von drei Jahren beginnt der Erwerb morphologischer Regeln, indem das Kind jetzt schon drei und mehr Gebärdenzeichen verwendet. Dabei kommt es beim gehörlosen Kind

zum gleichen Regelabstraktionsprozess mit gelegentlicher Übergeneralisierung der neuen Regeln wie beim hörenden Kind.
Im dritten Lebensjahr beginnt das Kind jetzt auch Flexionsformen beim Verb zu verwenden, wenn die jeweilige Bezugsperson anwesend ist (z.B. ICH – GEBE – DIR). Dieser Prozess ist mit drei Jahren weitgehendst abgeschlossen.
Bis zu einem Alter von 12-24 Monaten kann das gehörlose Kind nicht unterscheiden, ob die in einem Satz gebrauchte Gebärde ein Nomen oder ein Verb ist. Untersuchungen wiesen nach, dass diese Fähigkeit erst mit vier Jahren ausgebildet wird, dann aber richtig gebraucht wird (vgl. Wisch 1990, S. 194ff).
Da es sich bei der Gebärdensprache um eine visuell kodierte Sprache handelt, ist der Erwerb der richtigen Anwendung des Gebärdenraumes im Laufe der Sprachentwicklung von großer Bedeutung. Auch die Funktionen von Mimik, Körperhaltung und Deiktik müssen im Laufe der Entwicklung erworben werden (vgl. Hofer 2000, S. 29ff).
Am Schluss dieser Ausführung zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder gehörloser Eltern sei darauf hingewiesen, dass verschiedene Studien (Zwiebel 1987, Weisel 1988) beweisen, dass diese frühe gebärdensprachliche Kommunikation einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung und besonders auf die Entwicklung des Leseverständnisses hat (vgl. Schüßler 1995, S. 113).

3.3.2.2. Erwerb der Lautsprache

Generell steht fest, dass das Sprechen auf das Hören angewiesen ist. Für völlig Ertaubte ist es sehr schwer, eine Lautsprache zu erlernen und ihre Artikulationen bleiben oft für Außenstehende unverständlich.
Dennoch kann man ebenso wie bei hörenden Kindern eine „Sprachentwicklung" bemerken.
Wie bei hörenden gibt es bei gehörlosen Kindern eine sogenannte vorsprachliche kommunikative Entwicklung. Sie versuchen mit ihren Beziehungspersonen durch nonverbale Gesten zu kommunizieren. Diese Zeichen und Körpersprache stehen in keinem Bezug zur Lautsprache und werden allen Kindern gleichermaßen zugeschrieben.
Gehörlose Kinder beginnen ebenso zu lallen wie gesunde Kinder. Jedoch verringern sich die Lautierungen mit ungefähr sechs Monaten und nur einige gehörlose Kinder gelangen – wenn sie mit Hörgeräten versorgt werden – zum Silbenplappern. Ihre Fragen an die Umgebung werden eben nicht beantwortet, sie hören weder sich selbst noch ihre Bezugspersonen. Ohne

diese Rückmeldung über das Ohr kann sich die Lautsprache nicht weiterentwickeln (vgl. Butzkamm 1999, S. 69).
Gehörlose Kinder stellen dann ihre spontane Lautproduktion ein. Zu diesem Zeitpunkt muss, wenn eine lautsprachliche Sprecherziehung im Vordergrund steht, durch Hilfsmittel eine Weiterführung der vorsprachlichen Artikulation angestrebt werden (vgl. Wisch 1990, S. 53).

3.3.2.3. Exkurs: Das Cochlear-Implantat

Im folgenden Abschnitt sollen kurz die Möglichkeiten und Grenzen des Cochlear-Implantats (CI) dargelegt werden. Seit Beginn der 80er Jahre werden immer mehr Cochlear-Implantationen durchgeführt und gleichzeitig werden pro und contra Diskussionen lauter. Wir möchten in dieser Arbeit das CI deshalb kurz besprechen, da es in Bezug auf Sprach- und Lesefähigkeit eine Rolle spielen kann. Über die Sinnhaftigkeit und den Erfolg einer Implantation gibt es unterschiedliche Meinungen, auf die wir im Anschluss der allgemeinen Darstellung des CIs kurz eingehen wollen.
Aus medizinischer Sicht ist das Cochlear-Implantat eine Hörprothese, die dazu dient, Schallwellen über ein externes Mikrofon zu erkennen und dann den Schall über einen Sprachprozessor in elektronische Reize zu verwandeln. Das CI stimuliert somit den verbleibenden Hörnerv in dem inneren Ohr (Cochlea). Dadurch werden Hörsignale an das Gehirn weitergeleitet (vgl. Hogan 1998, S. 558).
Das CI besteht aus einem äußeren und einem inneren Teil. Der innere Teil muss operativ in den Knochen hinter dem Ohr und im Innenohr eingepflanzt werden, der äußere Teil sitzt sichtbar hinter dem Ohr und kann jederzeit abgenommen werden.

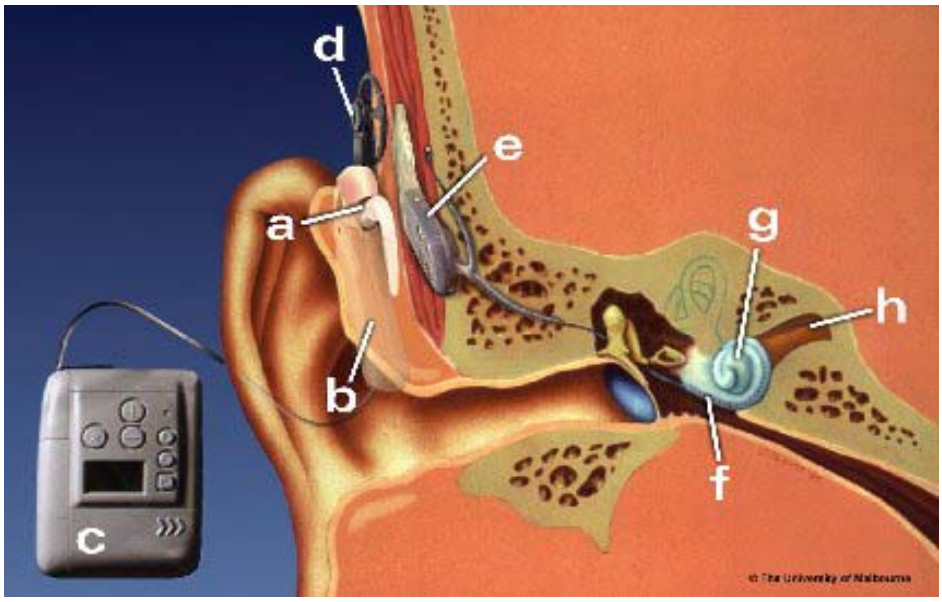


Abb.9: Darstellung des Cochlear-Implantats
(http://www.science.org.au/aashome.htm, 15.12.2001)

Diese Darstellung zeigt das CI im Ohr, wobei die Teile a, b, c und d die äußeren sind und e und f die inneren.

a. microphone (worn behind the user's ear);
b. thin cord (connects microphone to speech processor);
c. speech processor (codes sounds electronically);
d. transmitting coil (sends code as radio waves);
e. receiver/stimulator (converts code into electrical signals);
f. electrode array implanted in the cochlea (stimulates auditory nerve fibres when electrical signal is received);
g. cochlea;
h. auditory nerve. (http://www.science.org.au/aashome.htm, 15.12.2001)

Das Mikrofon (a), das hinter dem Ohr getragen wird, nimmt verschiedene Schallwellen auf und leitet sie über ein Kabel (b) zum Sprachprozessor (c) weiter. Dieser arbeitet wie ein Computer und wird außerhalb an einem Gürtel oder in einer Tasche getragen. Neuere Modelle sind schon so klein, dass sie hinter dem Ohr getragen werden können. Der Sprachprozessor wandelt die akustischen Signale in ein spezielles Signal um und schickt dieses über ein Kabel zum Überträger (d). Dieser ist ein plastiküberzogener Ring mit ungefähr 33 mm Durchmesser. Er befindet sich etwas zurückversetzt hinter dem Ohr und wird mit zwei Magneten gehalten, einen unter der Haut und einen am Überträger.

Der Überträger sendet das Signal durch die Haut zum implantierten Cochleastimulator (e). Dieser leitet das Signal zum Elektrodenträger (f) weiter, der in die Cochlea (g) des Patienten eingesetzt wurde. Je nach Art des empfangenen Signals reizen die Elektroden die Cochlea mit

elektrischen Impulsen, die dann vom Hörnerv (h) an das Gehirn weitergeleitet werden. Dort werden sie als akustische Information aufgenommen
(vgl. http://www.schnecke.tsn.at/info_schnecke.htm, 15.12.2001).

Nach dieser Einführung in Aufbau und Funktionsweise des CIs stellt sich nun die Frage nach der Gruppe von Menschen, für die ein CI in Frage kommt. Weniger umstritten ist der Nutzen einer Operation bei Spätertaubten. Auf Grund ihrer weitgehend abgeschlossenen Sprachentwicklung und ihrer Sozialisation als Hörende in einer hörenden Welt kann das CI helfen, den Bruch, den eine Ertaubung zwangsläufig mit sich bringt, zu verringern. Auch was die Gruppe gehörloser Erwachsener betrifft, die sich für ein CI entscheiden, kann man, trotz der oft umstrittenen Erfolge der Operation, sagen, dass diese selbst für sich die Entscheidung getroffen haben.

Ethisch schwieriger und auch sehr umstritten ist die Implantation bei Kindern. Leider gibt es noch keine aussagekräftigen Langzeitstudien, die den Erfolg oder Misserfolg eines CIs dokumentieren. Bei Kindern muss man generell zwischen jenen, die seit der Geburt gehörlos sind und jenen, die erst später ertaubt sind, unterscheiden. Wie schon in den vorigen Kapiteln erwähnt, dauert die sensible Phase des Spracherwerbs bis zum dritten Lebensjahr. Bei Kindern, die schon einen lautsprachlichen Lernprozess durchgemacht haben, könnte ein CI durchaus einen gravierenden Bruch in der psychischen und sozialen Entwicklung verhindern. Das CI stellt aber keinesfalls das frühere Hörvermögen wieder her. Es sind auch nach der Operation weitere Fördermaßnahmen zu unternehmen und eventuell eine bilinguale Erziehung zu fördern (Gebärdensprache und Lautsprache)[16]. Bei prälingual ertaubten Kindern ist aus den bereits genannten Gründen eine CI Implantation noch fragwürdiger. Im allgemeinen, dies wird auch in der meisten Literatur mehrfach betont, muss im Mittelpunkt der Entscheidung immer das Kind stehen und nicht sein Defizit, die Gehörlosigkeit (vgl. Zeh 1993, S. 457).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es, trotz fortschreitender Technik, noch immer nicht genau voraussagbar ist, wem eine CI-Implantation nützt und inwieweit sie die jeweilige Situation der Betroffenen verbessert. Die Leistung des Implantats ist in den letzten Jahren größer geworden und die Effizienz wird sich wahrscheinlich noch steigern.

> „Cohen (1994) definierte den Erfolg einer Operation nach folgenden Kriterien: ‚Alle Patienten sollten eine Hörempfindung erhalten, sich der Geräusche in der Umwelt bewußt werden und in der Lage sein, ihre Stimmen zu modulieren und mit Hilfe von Hörempfindung und Gesichtssinn zu kommunizieren.'" (Hogan 1998, S. 561)

[16] Siehe auch 4.3.2. Schulbildung, S. 61.

Leider gibt es noch sehr wenig verlässliche Evaluationsstudien zur Sprachwahrnehmung nach einer CI-Implantation. In der Literatur findet man ein durchschnittliches Sprachwahrnehmungsergebnis bei 32,4% und einem Spektrum von 0-94%: Hier muss aber beachtet werden, dass auf Grund der unnatürlichen Testsituation sehr wenig über die Alltagskommunikation ausgesagt werden kann (vgl. Hogan 1998, S. 562).

Auch Untersuchungen zur Lebensqualität nach einer Operation bei den Betroffenen sind noch nicht sehr aussagekräftig. Die Auseinandersetzung mit dem CI erfolgt meistens auf medizinischer Ebene und man vernachlässigt dabei die psychosozialen Aspekte. Das Leben mit einem CI erfordert von den Betroffenen eine gewaltige Umstellung und sie müssen erst lernen mit dieser neuen Situation umzugehen. Weder für Kinder noch für Erwachsene ist es einfach, den selbst gesetzten und den von der Umwelt erhofften Erwartungen an das „Funktionieren mit CI“ gerecht zu werden. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass CI-TrägerInnen trotzdem sehr schwer hörbeeinträchtigt bleiben.

Besonders bei Kindern sollte deshalb das Augenmerk auf die Rehabilitation gelegt werden. Hier gehen aber die Meinungen über die bestmögliche Förderung für CI-Kinder sehr auseinander. Oft gehen Wissenschafter davon aus, dass das CI nur dann Erfolg hat, wenn die Rehabilitation ausschließlich auditiv gestaltet wird. Der Zweck einer Rehabilitation ist:

> „...eine pädagogisch-therapeutische Förderung der implantierten Patienten mit dem Ziel, eine umfassende Hör- und Lautsprachentwicklung zu erreichen.“ (Bentele 2000, S. 252)

Ob dieses Ziel eine zweite Sprache (Gebärdensprache) ausschließt oder miteinbezieht, wird heftig diskutiert. Die Gehörlosengemeinschaften betonen immer wieder, wie wichtig es auch für Gehörlose ist eine eigene Identität und ein gefestigtes Selbstbewusstsein aufzubauen. Dafür ist die Gebärdensprache und somit ein natürliches Kommunikationsmittel notwendig. Deshalb sollten CI-TrägerInnen die Möglichkeit haben, sich zu entscheiden, in welcher Sprachgemeinschaft sie ihre Identität finden wollen. Trotz der Möglichkeit, Höreindrücke wahrzunehmen, ist lautsprachliche Kommunikation für CI-TrägerInnen mit großer Anstrengung verbunden und Gespräche mit mehreren Personen bleiben unmöglich.

Obwohl Verantwortliche behaupten, dass die Gebärdensprache die Hör- und Sprechentwicklung behindert, gibt es keine aussagekräftigen Studien dazu. Im Gegenteil, es wird beobachtet, dass CI- Kinder von selbst aus immer wieder spontan Gebärden verwenden um untereinander zu kommunizieren. Wenn ihnen diese Möglichkeit genommen wird, kann es zu Beziehungs- und Entwicklungsrisiken kommen (vgl. Bentele 2000, S. 254).

Abschließend zu diesem Exkurs möchten wir folgende Feststellung zitieren, die uns als sehr aussagekräftig erscheint.

> „Gehörlose sollten in einer bilingual ausgerichteten Frühförderung als Erstsprache die Gebärdensprache als vollwertige Sprache für eine spontane, entspannte Kommunikation und effektive Lern- und Sozialisationprozesse erwerben. Denn um das Ziel einer psychisch stabilen Persönlichkeit zu erreichen, müssen alle möglichen kommunikativen Hilfsmittel gleichberechtigt und gleichzeitig nebeneinander angewandt werden.“ (Bentele 2000, S. 253)

Abschließend kann gesagt werden, dass gehörlose Menschen gute lautsprachliche Kompetenzen benötigen um in einer hörenden Welt möglichst selbstständig zu leben. Die Fähigkeit, Schriftsprache verstehen und verwenden zu können, ist Bedingung für einen selbstständigen Wissenserwerb und deshalb besonders zu fördern. Wenn nun das gehörlose oder hochgradig hörgeschädigte Kind rein nach der oralen Methode zu einer Sprache kommen soll, muss so bald wie möglich eine Frühförderung hinsichtlich des Erwerbs der Lautsprache erfolgen. Es wird eine tägliche, intensive und kontinuierliche Förderung brauchen, die sowohl in der Familie als auch in Institutionen vorhanden sein muss, um erfolgreich zu sein (vgl. Frerichs/Neppert 1995, S. 100).

Das Sprechen erfordert einen sehr großen Übungsaufwand. Gehörlose müssen die Lautsprache durch Lippenablesen, Abtasten des Atemstromes am Kehlkopf, grafische Rückmeldungen am Bildschirm mühevoll erlernen. Meist bleibt ihnen der Sinn des gesprochenen Wortes lange Zeit verborgen, da das Hauptaugenmerk auf der richtigen Lautproduktion liegt (vgl. Butzkamm 1999, S. 140).

Ein weiteres Problem tritt bei der Wortschatzentwicklung auf, die ja einen wesentlichen Aspekt des kindlichen Spracherwerbs darstellt. Studien haben ergeben, dass sogar gut oral geförderte Kinder im Einschulungsalter nur über rund 5% des aktiven Wortschatzes verfügen im Vergleich zu hörenden Kindern. Beim Sprachverstehen sind es nur 2%. Weiters zeigen sie, dass die artikulatorische sowie strukturelle Qualität der einzelnen Wörter weit vom verständlichen Klangbild entfernt ist (vgl. Wisch 1990, S. 55).

Beim Grammatikerwerb befindet sich das oral erzogene gehörlose Kind in einer sehr benachteiligten Stellung, es gelangt bei Schuleintritt kaum über die Einwort- bis Dreiwortphase hinaus. Auch der geringe Wortschatz verhindert eine leistungsfähige, altersgemäße Sprache. Neben der geringen Anzahl der selbst gesprochenen Wörter ist für gehörlose Kinder die Begriffsentwicklung und der damit zusammenhängende Wissenserwerb schwer zu vollziehen.

Auf Grund der defizitären kommunikativen Situation in der Umgebung der gehörlosen Kinder fehlen die nötigen Anregungen, Hinweise und Informationen, um selbstständig zur Erweite-

rung des Sprach- und Wissenserwerbs beizutragen. Gehörlose Kinder können selbst kaum Fragen, Probleme oder Ängste mitteilen (ebd., S. 69).

3.3.2.4. Der spätere Erwerb der Gebärdensprache bei Gehörlosen

Im Kapitel 3.3.2.1. haben wir den natürlichen Erwerb der Gebärdensprache beschrieben. Dies betrifft, wie schon erwähnt, jedoch nur eine kleine Anzahl von Gehörlosen. 90% der gehörlosen Kinder erlernen die Gebärdensprache erst nach der sensiblen Phase für einen Spracherwerb (zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr) oder überhaupt erst im Erwachsenenalter.

Besonders im amerikanischen Raum wurde der späte Gebärdenspracherwerb untersucht. Newport und Supalla stellten fest, dass die Sprache um so schlechter beherrscht wird, je später sie erlernt wird (vgl. Boyes Braem 1995, S. 179). Im Gegensatz zu Primärlernenden verwenden Spätlernende die sogenannten „Erstarrten Formen“ („frozen forms“) viel häufiger. Als Beispiel einer „erstarrten Form“ nennt Supalla die Gebärde FALLEN in der amerikanischen Gebärdensprache (ASL). Die innere Morphologie der Gebärde ist „erstarrt“, sie drückt nur mehr die Bedeutung „fallen“ aus und nicht mehr die Art des Fallens, die Fallkurve, usw. Sie besteht nur mehr aus einem Morphem (vgl. Boyes Braem 1995, S. 77). Auch erkennen Spätlernende oft den Zusammenhang der verschiedenen Formen mit veränderten Bedeutungen nicht.

Weiters erlernen sie die Gebärdensprache mit Hilfe einer ganzheitlichen Strategie (ganzheitliches Anpassen der Formen der Gebärden an ihre Bedeutung) und nicht mit Spracherwerbstechniken wie sie primärsprachlich Gebärdende auf natürliche Art verwenden (Komponentenanalyse). Das bedeutet, dass der späte Erwerb nie zu einer perfekten Beherrschung der Gebärdensprache führen kann.

> „Volle Kompetenz sowohl in Gebärdensprachen wie auch in Lautsprachen scheint vorauszusetzen, daß man der entsprechenden Sprache so früh wie möglich ausgesetzt ist.“ (Boyes Braem 1995, S. 180)

3.4. Bedeutung der Gebärdensprache

In der Literatur – vor allem in der amerikanischen – wird die Bedeutung der Gebärdensprache für die altersadäquate Sprachentwicklung und somit auch für die Entwicklung des Textverstehens in den Mittelpunkt gestellt.

Gebärdensprache ist - das zeigen Untersuchungen - das natürliche Kommunikationsmittel gehörloser Menschen. Sie besitzt alle Merkmale einer Sprache und gehörlose Menschen fühlen sich auch einer eigenen Kultur mit allen Merkmalen einer Kultur zugehörig. Von diesem Blickwinkel aus sind gehörlose Menschen Angehörige einer sprachlichen Minderheit – das bedeutet aber auch, dass sie Deutsch als Fremdsprache erlernen müssen. Versucht man Gehörlosigkeit aus dem Blickwinkel der sprachlichen Minderheit zu sehen, so müssen dem Spracherwerb andere Überlegungen zu Grunde gelegt werden. Im Mittelpunkt steht nicht das Defizit des „Nicht Hören Könnens" sondern - ähnlich wie bei MigrantInnen - das Erlernen der Fremdsprache Deutsch. Um eine Fremdsprache zu erlernen ist es notwendig eine Herkunftssprache als Bezugssystem zu haben. Gero Fischer beschreibt dies in seinem Artikel „Sackgasse Halbsprachigkeit" für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.

> „Um gut Deutsch lernen zu können, müssen Migrantenkinder auch ihre Muttersprache gut beherrschen. Ist dies nicht der Fall, droht die ‚Sackgasse Halbsprachigkeit'....Halbsprachigkeit bedeutet, dass z.B. in beiden Sprachen abstraktere Begriffe wie ‚links/rechts' oder Grundfarben nicht beherrscht oder komplexere Satzstrukturen nicht verstanden werden." (Fischer 2000, S. 34)

Er meint, dass Sprachprobleme auftreten, wenn die Herkunftssprache vernachlässigt wird und das Deutsch keineswegs schneller oder besser erlernt wird. Im Gegenteil, das Fehlen einer Bezugssprache führt dazu, dass sich Kinder weder in der einen noch in der anderen Sprache ausdrücken können. Neben den sprachlichen Entwicklungsverzögerungen kommt es laut Fischer aber auch zu Störungen in der Identitätsbildung der Kinder. Dies könne bis zu neurotischen Störungen wie Ich-Schwäche, Isolation oder zu Schulversagen führen.

> „Der Verlust der Sprache der Kindheit – der Sprache der Gefühle und der Beziehungen der Kindheit- führt zur Verdrängung der Kindheitserfahrungen. Die sprachliche Entwicklung und auch die geistige Entwicklung werden, trotz neuer Sprache gestört." (ebd., S. 35)

Gehörlose sind nicht nur auf Grund ihrer sprachlichen Minderheit benachteiligt, sondern auch auf Grund dessen, dass diese Sprache in Österreich offiziell noch immer nicht anerkannt wird und daher für viele Menschen einfach nicht existiert. Der Großteil der Untersuchungen zu Textverstehen und Gehörlosigkeit wurde und wird in Amerika durchgeführt. Neben der Anerkennung der Gebärdensprache gibt es dort seit 1864 die Gallaudet Universität. Sie ist die einzige geisteswissenschaftlich orientierte Universität der Welt, die auf gehörlose und schwerhörige StudentInnen spezialisiert ist und an der ASL (American Sign Language) Unterrichtssprache ist. Von den wenigen in Österreich durchgeführten Studien beschäftigte sich die von Ralf Vollmann (Universität Graz) mit der Analyse schriftsprachlicher Texte österreichischer Gehör-

loser. In seiner Einleitung weist er auf die Bedeutung der Gebärdensprache als Erstsprache bei gehörlosen Kindern hin.

> „Besonders, wenn gehörlosen Kindern der erstsprachliche Zugang zu einer Gebärdensprache unmöglich ist oder gar verweigert wird, wird das Kind vor ein beinahe unlösbares Problem gestellt, wenn es im Schulalter als einzige Sprachform die Schriftsprache erwerben soll.“
> (http://www-ang.kfunigraz.ac.at/~vollmanr/epub/VR1999F00.html, 06.01.2002)

Er bezieht sich in seinen Ausführungen auf einen Artikel von Wilbur aus dem Jahr 1999. Mehrere Untersuchungen (Quigliey and Kretschmer 1982, Quigley and Paul 1984, Wilbur 1979, 1987) zeigen, dass gehörlose Kinder aller Altersstufen starke Defizite im Schriftspracherwerb gegenüber vergleichbaren hörenden Kindern zeigen (vgl. Wilbur 2000, S. 3). Dies liegt zunächst daran, dass hörende Kinder bereits eine Sprache besitzen, bevor sie lernen zu lesen und zu schreiben. Gehörlose Kinder, die von Geburt an gehörlos sind oder ihr Hörvermögen früh verloren, haben diese Fähigkeit nicht. Sie beginnen den Lese- und Schreibprozess nicht mit den gleichen Voraussetzungen wie hörende Kinder.

Diese Beschreibung trifft nicht auf gehörlose Kinder gehörloser Eltern zu - sie gelten als Ausnahme, da sie über eine gefestigte Erstsprache verfügen. Der Lese- und Schreiberwerb dieser Kinder kann mit denen, die diesen Prozess in einer Fremdsprache erlernen, verglichen werden. Laut Stevenson 1964 und Wilbur 1987 besuchen diese Kinder viermal so häufig ein College als Kinder hörender Eltern ohne Gebärdensprachkompetenz (vgl. Wilbur 2000, S. 3).

4. Die Situation gehörloser Menschen

Eva Fellner-Rzehak

Ziel dieses Kapitels ist es, die Situation gehörloser Menschen zu beschreiben. Zu Beginn werden zwei unterschiedliche Ansätze zu Gehörlosigkeit dargestellt. Wir wählten einerseits das Defizitmodell, das Gehörlosigkeit als Defekt eines Menschen sieht und daher alle Möglichkeiten, diesen Defekt zu beheben, unterstützt. Dieser Ansatz wird in Österreich von vielen Hörenden vertreten und bildet zumeist die Grundlage der pädagogischen Konzepte für gehörlose Menschen. Andererseits gibt es vor allem in den nordischen Ländern Dänemark und Schweden das Kulturmodell, dem ein bikultureller Ansatz zugrunde liegt. Bei diesem Konzept wird Gehörlosigkeit nicht „von außen", sondern „von innen" betrachtet. Das bedeutet, dass Gehörlose als Mitglieder einer sprachlichen Minderheit mit eigener Kultur gesehen werden und sie sich der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen. Weiters werden die Besonderheiten der Gehörlosenkultur/-gemeinschaft dargestellt. Im letzten Abschnitt wird auf die momentan verfügbaren Daten bezüglich der Lebens-, Arbeits- und Ausbildungs- bzw. Weiterbildungssituation gehörloser Personen allgemein und im Besonderen in Österreich eingegangen. Wir beziehen uns unter anderem auf die Erhebung von Burghofer/Braun aus dem Jahre 1995 und auf die Studie von Christian Stalzer[17] und Sylvia Grünbichler, die im Rahmen des Projektes „EMPLOYMENT HORIZON - FORUM AGENDA II: Wege aus der Ausgrenzung Gehörloser" 1999 durchgeführt wurde. Weiters verwenden wir den Sozialplan Modul Gehör 2001 des Landes Steiermark.

Dieses Kapitel soll vor allem hörenden LeserInnen die Möglichkeit bieten diese besondere Kultur kennenzulernen und einen Einblick in die Lebenswelt gehörloser Menschen zu bekommen.

[17] Christian Stalzer ist gehörlos und Lektor für Gebärdensprachen am Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaften der Universität Graz. Auch ist er Student der Sprachwissenschaft. Er ist ein sowohl national als auch international anerkannter Experte für österreichische Gehörlosenkultur.

4.1. Defizitmodell versus Bikulturalismus

4.1.1. Defizitmodell

Dieses Modell, das weitgehend die Haltung der hörenden Gesellschaft darstellt, betrachtet Gehörlose primär als Behinderte, deren „normale“ Entwicklung und Fortkommen durch einen Defekt – der Gehörlosigkeit – eingeschränkt ist. Gehörlosigkeit wird gleichgesetzt mit der Unfähigkeit Laute zu hören, was bedeutet, dass etwas fehlt. Woodward (1982) bezeichnet dieses Modell auch als „das medizinische Modell der Gehörlosigkeit“. Besonders ÄrztInnen sind daran interessiert, den Defekt - die Gehörlosigkeit - zu beheben und die Gehörlosen den Hörenden anzupassen. Sie neigen dazu, Gehörlose als behinderte Hörende anzusehen und akzeptieren ihre Sprache und Kultur nicht. Den Wunsch hören zu können, teilen aber viele, meist von Geburt an Gehörlose, nicht. Paddy Ladd meint dazu:

> „Selbst wenn wir morgen hören könnten, würden wir dies nicht wollen. Wir würden nicht zu hörenden Menschen werden wollen, denn in unserem Inneren sind wir gehörlos. Unser Geist ist gehörlos. Dieses Gefühl von Identität haben wir aus unserer besonderen Weltsicht gewonnen, die von unserer Sprache und Kultur geformt wird.“ (Ladd, P. 1993, S. 191)

Die Erziehung gehörloser Kinder beruht in diesem Ansatz auf der rein oralen Methode[18], Gebärdensprache wird verboten. Hier finden sich Gehörlose in einer Welt wieder, die Andersartigkeit nicht toleriert und diese unter allen Umständen beheben will (vgl. Stalzer 1996, S. 10). Gehörlose sind danach minderwertig Hörenden gegenüber

> „...und werden nur erfolgreich sein, wenn sie die Regeln der Hörenden folgen und dann nur in dem Maß, in dem sie wie Hörende werden.“ (Woodward 1982, S. 76 zit. n. Boyes Braem 1995, S. 142)

4.1.2. Bikulturalismus

Im Gegensatz zu der Ansicht, dass Gehörlosigkeit ein Defekt ist, der behoben werden muss und die davon betroffenen Menschen unter allen Umständen in die Welt der Hörenden integriert werden müssen, steht der bikulturelle Ansatz. In diesem Ansatz wird anerkannt, dass der gehörlose Mensch in bzw. zwischen zwei Welten lebt. In der Regel wachsen Gehörlose in der hörenden Welt auf, sie haben hörende Eltern und Geschwister, der Großteil ihres sozialen Umfelds ist hörend. Der Großteil der Informationsvermittlung in der hörenden Welt verläuft über das gesprochene und geschriebene Wort. In ihrer Freizeit hingegen wenden sie sich häu-

fig anderen Gehörlosen zu. Sie suchen den Kontakt in Gehörlosengemeinschaften, wo sie ungezwungen miteinander in Gebärdensprache kommunizieren können und sich wohlfühlen. Dieser Konflikt zwischen der dominanten Gesamtkultur der hörenden Umwelt und der Gehörlosenkultur sowie der ständige Wechsel zwischen zwei Sprachwelten kennzeichnet die bikulturelle Situation Gehörloser. Da 90% der gehörlosen Kinder hörende Eltern haben, wachsen sie in den ersten Lebensjahren in einer akustisch orientierten, lautsprachlichen Kultur auf, die ihr Denken und Fühlen beeinflusst. Die Gebärdensprache und die mit ihr verbundene Gemeinschaft lernen sie meist erst später durch den Kontakt mit anderen Gehörlosen kennen. Ob und wann sich gehörlose Kinder hörender Eltern die Kulturgüter der Gemeinschaft aneignen, ist individuell verschieden und hängt von Freundeskreis, Einstellung der Eltern und der Erziehung ab. JedeR Einzelne muss sich seinen Platz innerhalb der Kulturen suchen. Leider wird es gehörlosen Personen durch die negative bzw. negierende Einstellung der Öffentlichkeit hinsichtlich der Gehörlosenkultur oft nicht leicht gemacht, ihren Platz innerhalb der Kulturen zu finden (vgl. Ahrbeck 1997, S. 28ff).

Dieser bikulturelle Ansatz hat auch Einfluss auf die Erziehung gehörloser Kinder. Ahrbeck formuliert die pädagogischen Konsequenzen folgendermaßen:

> „Wird die Welt der Gehörlosen als gleichberechtigter Lebensraum neben der Welt der Hörenden betrachtet, dann muß alles getan werden, um gehörlose Kinder und Jugendliche auch auf das Leben in der Welt der Gehörlosen vorzubereiten. Die Gehörlosengemeinschaft müßte als Produkt gelungener Lebensbewältigung und nicht als defizitäre Notgemeinschaft angesehen werden. Die Gebärdensprache wäre als eigene Sprache der Gehörlosen anzuerkennen und nicht aus dem Schulalltag zu verbannen. Bedeutende Leistungen Gehörloser und gelungene Lebensbewältigung in beiden Welten müßten dargestellt werden, um Identifikationsmöglichkeiten mit Gehörlosen anzubieten. Ein vermehrter Einsatz gehörloser Lehrer in den Gehörlosenschulen wäre notwendig.“ (Ahrbeck 1997, S. 28f)

4.2. Gehörlosenkultur / Gehörlosengemeinschaft

> „Daß Gehörlosigkeit kein Defizit ist, zeigt sich besonders in der Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Diese Gemeinschaft definiert sich über gemeinsame Interessen, Werte und Traditionen und nicht über die Hörschädigung. Die Sprache der Österreichischen Gehörlosengemeinschaft, die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), ist nicht nur notwendiges Kommunikationsmittel, sondern auch prägender Teil der Identität und des Selbstwertgefühls gehörloser Menschen.“ (Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung, S. 4)

[18] Siehe auch 3.3.2.2. Erwerb der Lautsprache, S. 41.

Dieses Zitat stammt aus dem Informationsfolder über Kommunikation mit Gehörlosen und unterstreicht die Bedeutung der Gehörlosengemeinschaft und der Gebärdensprache.
In Österreich steckt die Forschung zum Thema „Gehörlosenkultur“ noch in den Kinderschuhen. So muss, um einen Einblick in diese Kultur mit ihren besonderen Ausprägungen zu erhalten, weitestgehend auf Ausführungen anderer Länder eingegangen werden, die teilweise auf die Situation in Österreich übertragen werden können (Gebräuche, Umgangsformen, Sprache, Kunst,...). In den letzten Jahren gibt es auf den Universitäten Klagenfurt und Graz vermehrt Angebote hinsichtlich Gebärdensprache und Gehörlosenkultur. Es gibt aber immer noch kaum Veröffentlichungen und somit nimmt die Öffentlichkeit wenig Notiz von der Gebärdensprachgemeinschaft. Ihr Kampf um die Anerkennung der Gebärdensprache in Österreich, ihr Einsatz um die Erziehung gehörloser Kinder und ihre kulturellen Besonderheiten sind in der Bevölkerung größtenteils unbekannt.

4.2.1. Aspekte der Gehörlosenkultur

Reagan beschrieb allgemeine Merkmale einer Kultur, diese wurden von Weinberg/Sterritt auch für die Kultur der gehörlosen Menschen nachgewiesen. 1995 bestätigt die Schweizer Autorin Penny Boyes Braem die Merkmale der Gehörlosenkultur. Folgende Charakteristika werden von diesen AutorInnen beschrieben:

- **Sprache**: Die gemeinsame Sprache ist ein wesentliches Merkmal einer Kultur. In der Gehörlosenkultur gilt die Gebärdensprache einerseits als Muttersprache der Mitglieder, andererseits auch als Kennzeichen der Gruppensolidarität und somit als Mittel der Identifikation.
- **Ein geteiltes Bewusstsein der kulturellen Identität:** Die Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft zeichnen sich durch ihre innere Haltung zur Gehörlosigkeit aus. Es ist nicht der Grad der Hörschädigung ausschlaggebend, denn nicht alle Gehörlosen sind Teil der Gehörlosengemeinschaft. Es können sich auch Hörende, die Gebärdensprache beherrschen, der Gemeinschaft zugehörig fühlen (besonders hörende Kinder gehörloser Eltern zählen zu dieser Gruppe).
- **Kennzeichnende Verhaltensnormen und Muster:** Jede kulturelle Gemeinschaft hat ihre eigenen Verhaltensmuster und Normen. Kennzeichnend für die Gehörlosengemeinschaft wären z.B. bestimmte Augenkontaktmuster, Regeln zur Aufmerksamkeitserlangung oder Regeln, die besagen, welche Art von physischem Kontakt erlaubt ist und welche nicht.

- **Kulturelle Artefakte:** Darunter werden technologische Vorrichtungen für Gehörlose zusammengefasst. Beispiele dafür sind Bildtelefon, Licht-Signal-Anlagen, Communikator usw.
- **Endogame Heiratsmuster:** Diese sind bei vielen ethnischen Gruppierungen zu finden und so auch unter Gehörlosen. In den USA gibt es Schätzungen von 86-90% von Hochzeiten innerhalb der Gemeinschaft. Ähnliches wird auch in Europa beobachtet.
- **Ein geteiltes historisches Wissen und Bewusstsein:** Im Moment ist das historische Wissen und Bewusstsein österreichischer Gehörloser geprägt von einer einseitigen oralen Erziehung und dem Verbot der Gebärdensprache. Vielen gehörlosen Erwachsenen ist es in ihrer Kindheit nicht erlaubt gewesen, die Gebärdensprache zu verwenden oder überhaupt Kontakt zu der Gehörlosenkultur zu haben. Meist kamen sie erst in den Gehörlosenschulen in Kontakt mit anderen Gehörlosen und lernten von den gehörlosen Kindern gehörloser Eltern die Gebärdensprache und die Werte der Gehörlosenkultur kennen.
- **Netzwerk von freiwilligen „in-group" Sozialorganisationen:** Innerhalb der Gehörlosengemeinschaften gibt es viele freiwillige Sozialorganisationen (Gehörlosenklubs, Sportvereine,..), die sich durch ihre Sprache und kulturellen Kontexte von der sie umgebenden hörenden Gemeinschaft unterscheiden (vgl. Boyes Braem 1995, S. 136ff, Strasser 1997, S. 47f).

Nach Rutherford ist die Gebärdensprache, die sich bei gehörlosen Menschen auf Grund anderer Voraussetzungen im Vergleich zur hörenden Mehrheit entwickelt hat, entscheidend dafür, dass sich die Gehörlosengemeinschaft als kulturelle Gruppe darstellt. Auch Ebbinghaus und Heßmann stellen fest, dass sich kulturelle Werte, Traditionen und Umgangsformen nur auf Grundlage der Gebärdensprache entwickeln konnten. Die Gebärdensprache stellt das wichtigste Medium bei der Weitergabe und Pflege der Gehörlosenkultur dar (vgl. Jarmer 1997, S. 104ff).

4.2.2. Gehörlosengemeinschaft

> „Weltweit begegnen Gehörlose dem Abgeschnittensein vom Leben der hörenden Bevölkerungsmehrheit mit einer Intensivierung des internen sozialen Lebens. Der überaus hohe Organisationsgrad Gehörloser – etwa im Vergleich zu Schwerhörigen, aber auch anderer Behindertengruppen – ist ebenso bekannt wie die große Regelmäßigkeit, mit der Gehörlose gehörlose Lebenspartner wählen. Das Gefühl von Verbundenheit und Solidarität ist dabei weder auf regionale noch nationale Grenzen beschränkt. Internationale Kontakte werden mit großer Reisefreudigkeit

> und bei einer Vielzahl von Anlässen wie Tagungen, Weltfestspielen oder Gehörlosenolympiaden gepflegt. (Ebbinghaus/Heßmann 1989, S. 26)

Ob eine gehörlose Person nun Mitglied der Gehörlosengemeinschaft ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Wichtig ist nicht das Ausmaß des Hörverlustes, sondern die innere Einstellung. Gebärdensprachkompetenz bzw. die Identifikation mit dieser Sprache und die Bereitschaft, sie zu lernen, falls sie nicht gut gekonnt wird, sind wichtige Faktoren. Das bedeutet, dass nicht alle Gehörlosen zur Gemeinschaft gehören, ebenso aber Hörende (wie zum Beispiel Kinder gehörloser Eltern) sehr wohl der Gemeinschaft zugehörig sind.
Ebbinghaus und Heßmann unterscheiden innerhalb der Gehörlosengemeinschaft eine private und eine öffentliche Seite. Familiäre und persönliche Beziehungen unter den Gehörlosen zählen zur privaten Seite, die öffentliche Seite repräsentiert sich in den Vereinen und Verbänden, in denen sich die Gehörlosen organisieren (vgl. Ebbinghaus/Heßmann 1989, S. 27f). Innerhalb der Gehörlosengemeinschaft gibt es verschiedene Verhaltensmuster, die die Mitglieder einhalten. Ein Beispiel dafür wären die Begrüßungs- bzw. Verabschiedungsrituale. Gehörlose begrüßen oder verabschieden einander fast immer mit Körperkontakt (Händeschütteln oder Umarmung), egal wie viele Personen anwesend sind und wie lange es dauert (vgl. Guggenberger 2000, S. 82f).

4.3. Lebenssituation Gehörloser

In diesem Abschnitt wird auf die momentane Situation gehörloser Personen eingegangen. Beginnend bei der vorschulischen Erziehung (Familie, Frühförderung, Kindergarten) werden die Möglichkeiten der Schulbildung beschrieben. Weiters wird der Bereich Berufswelt und Weiterbildung behandelt. Den Schluss bildet ein Einblick in das Privatleben gehörloser Erwachsener. Natürlich muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse der verwendeten Studien nicht auf alle Gehörlose zutreffen müssen, sie jedoch Charakteristika aufzeigen können.

4.3.1. Vorschulische Erziehung

4.3.1.1. Familie

Die Familie spielt in der Entwicklung eines jeden Kindes eine besondere Rolle. Hier finden die ersten sozialen Lernprozesse statt. Die Geburt eines gehörlosen Kindes ist häufig für alle Familienmitglieder ein Schock. Besonders hörende Eltern neigen dazu, die Gehörlosigkeit

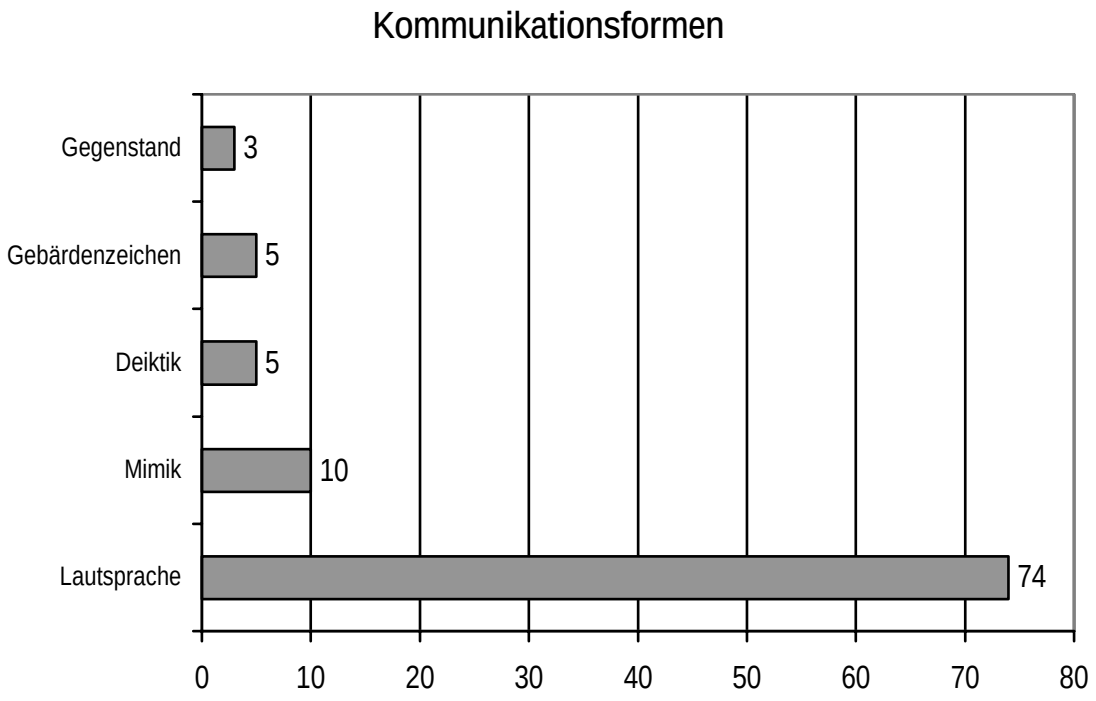
ihres Kindes als Defekt zu sehen, der repariert werden muss. Sie hoffen auf ein Wunder, das ihr Kind wieder „normal“ werden lässt. Seifert stellt Schockreaktionen dar, die sich folgendermaßen auswirken können:

- Die Familie erleidet eine tiefgreifende, emotionale Erschütterung.
- Die Reaktion wirkt sich in depressiven Gemütszuständen oder Angstzuständen aus.
- Der Schock bewirkt feindselige Impulse dem Kind gegenüber.

Neben diesen ablehnenden Auswirkungen kann der Schock bei der Familie aber auch zu Überbehütung und Verwöhnung des gehörlosen Kindes führen. Dies wirkt sich einerseits in einer extremen Liebeszuwendung mit übertriebener Nachsicht und Verwöhnung aus oder in einer totalen sozialen Abschirmung und Isolierung des Kindes und der gesamten Familie (vgl. Seifert 1982, S. 638).

Ein weiteres Verhaltensmuster, das sich bei Eltern gehörloser Kinder herauskristallisieren kann, ist die emotionale Annahme des Kindes und die Akzeptanz der Gehörlosigkeit. Diese Situation wäre natürlich für das Kind am besten, dennoch treten auch hier für die Familie verschiedene Probleme auf. Die meisten Hörenden wissen zuwenig über Gehörlosigkeit, über die Sprache und Kultur der Gehörlosen. Die hörenden Eltern sprechen eine Sprache, die für ihr gehörloses Kind nicht verständlich ist. Dadurch wird die Kommunikation innerhalb der Familie erschwert. Somit ist es notwendig, dass Eltern, neben den medizinischen, über andere Aspekte von Gehörlosigkeit informiert werden und dass es überall die Möglichkeit gibt, Gebärdensprache zu erlernen. Die Gebärdensprache und der Kontakt mit anderen Gehörlosen zur Ausprägung einer gehörlosen Identität ist für die Gesamtentwicklung eines gehörlosen Kindes von großer Bedeutung und muss den hörenden Eltern bewusst gemacht werden. Die ersten Kontaktpersonen von betroffenen Eltern sind vor allem ÄrztInnen, die eine medizinische Betrachtungsweise in den Mittelpunkt der Beratung stellen. Wünschenswert wären Beratungsstellen, die alle Aspekte von Gehörlosigkeit gleichberechtigt darstellen können und in denen auch gehörlose ExpertInnen mitarbeiten. Leider ist man in Österreich (aber auch in vielen anderen europäischen Ländern) noch weit davon entfernt, die Wichtigkeit solcher Institutionen anzuerkennen und Eltern von gehörlosen Kindern darauf aufmerksam zu machen, dass die medizinische Sicht nur eine von vielen möglichen ist.

Wisch erhielt in seiner Untersuchung über das Kommunikationsverhalten hörender Eltern mit ihren gehörlosen Kindern auf die Frage, welche Medien sie in der Kommunikation mit ihren Kindern benützen, folgende Antworten in Prozent (Mittelwert von 18 Interviews):



(vgl. Wisch 1990, S. 99)[19]

Dieses Ergebnis zeigt einerseits, dass Eltern zu 74% in Lautsprache mit ihren Kindern kommunizieren, sie aber für eine ausreichende Verständigung untereinander auf andere Medien zurückgegriffen müssen. Diese vorwiegende lautsprachliche Kommunikation kann aber für das gehörlose Kind zu großen Frustrationen führen, wie folgende Geschichte illustriert.

> „In einer Familie haben hörende Eltern zwei Kinder: ein hörender Sohn (4 Jahre alt) und eine gehörlose Tochter (5 Jahre alt). Die Eltern unterhalten sich. Der Sohn hört zu und die Tochter sieht zu. Er ist ruhig und hat verstanden, worüber sich die Eltern unterhalten. Die Tochter ist etwas nervös und hat nichts mitbekommen. Sie sieht, daß der Vater ein begeistertes Gesicht macht, während die Mutter ein mißtrauisches Gesicht macht. Die Tochter fragt die Eltern, was das war. Die Eltern sagen ihr, daß sie über das Auto gesprochen haben. Die Tochter ist verwirrt: Auto, ein begeistertes Gesicht, ein mißtrauisches Gesicht. Wie kann sie sich das erklären? Sie kann nichts damit anfangen.“ (Sieprath/Stachlewitz 1989, S. 72)

Die Information, dass die Eltern über das Auto gesprochen haben, gibt nur einen Teil der Kommunikation wieder und reicht nicht aus, um die unterschiedlichen Gefühlsäußerungen der Eltern zu erklären. Das Mädchen bleibt verwirrt. Um diese unterschiedlichen Botschaften besser verstehen zu können wäre es notwendig, die gesamte Geschichte zu kennen. Der Vater

[19] Grafiken, die von den Autorinnen selbst erstellt wurden, werden nicht im Abbildungsverzeichnis geführt. Die Datenquelle ist durch den Literaturverweis ersichtlich.

hat ein Auto gekauft und er ist begeistert. Die Mutter ist misstrauisch, weil das Auto so teuer war.

Solche Erlebnisse bewirken, dass sich das gehörlose Kind schon in der Familie ausgeschlossen fühlt und Schwierigkeiten hat, ein positives Selbstwertgefühl auszubilden. Wenn die Eltern ihr Gespräch mit Gebärden begleitet hätten, gäbe es auch für die Tochter die Möglichkeit, die Situation zu erfassen und ihr Wissen zu erweitern, so wie es für den Sohn möglich war. Neben der fehlenden oder unzureichenden Kommunikation innerhalb der Familie ist es dem gehörlosen Kind nicht möglich in einer rein lautsprachlichen Umgebung Identifikationspersonen zu finden um seine Identität auszubilden. Verschiedene soziologische und psychoanalytische Theorien (z.B. Mead, Krappmann und Erikson) legen deutlich dar, dass gehörlose Kinder für eine gelungene Identitätsbildung die Vorbereitung auf ein Leben in der Welt der Hörenden sowie in der Welt der Gehörlosen benötigen (vgl. Ahrbeck 1997, S. 196). Basierend auf diesen Erkenntnissen formulierte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer Deutscher Gehörlosenschulen e.V. (1982) folgendes:

> „Gehörlose, die in die Welt der Hörenden hineingeboren und hineinerzogen werden, erfahren mit zunehmenden Alter neben der Zuwendung der Familie vor allem auch die Geborgenheit ihrer eigenen Welt. Sie wenden sich besonders in ihrer Freizeit mehr der Welt der Gehörlosen zu. Nur so können sie ein Höchstmaß an möglicher, sinnvoller Integration und Lebenserfüllung erreichen. Es muß daher Ziel aller an der Erziehung und Bildung beteiligter Eltern, Lehrer und Erzieher sein, die Gehörlosen auf diese besondere Situation bestmöglich vorzubereiten....“ (Ahrbeck 1997, S. 196)

Wichtig für die Entwicklung eines gehörlosen Kindes sind laut Axmann unter anderem folgende, die Familie betreffende, Faktoren.

- Das Kind muss mit seiner Behinderung akzeptiert werden und der Identifikationsversuch mit hörenden Kindern muss wegfallen.
- Es muss zur Kommunikation in der Gesellschaft angeregt werden.
- Die Eltern müssen dem Kind helfen, sich selber zu akzeptieren und ein positives Selbstwertgefühl auszubilden (vgl. Axmann 1982, S. 43).

Eine weitere wichtige Rolle spielen Geschwister, unabhängig ob sie hörend oder gehörlos sind. Sind sie ebenfalls gehörlos, so verbindet sie meist eine sehr enge Beziehung, sie fühlen sich nicht alleine und können sich untereinander ohne Schwierigkeiten verständigen (vgl. Fengler 1995, S. 24). Hörende Geschwister können helfen, das gehörlose Kind auf unkomplizierte Weise in die hörende Umgebung zu integrieren. Zumeist entwickeln Kinder eine eigene Form von Sprache (Familiensprache), mit deren Hilfe sie sich ohne Probleme verständigen können. Die Beziehung zwischen den Geschwistern hängt aber sehr stark von der Einstellung

der Eltern zum gehörlosen Kind ab. Können diese ihr Kind nicht so akzeptieren wie es ist, wird es oft von den Geschwistern abgelehnt. Verwöhnen die Eltern das gehörlose Kind zu sehr, kann es zu Eifersucht und Hassgefühlen unter den Geschwistern kommen (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 32).

4.3.1.2. Frühförderung

Unter Frühförderung, wie sie im Moment in Österreich noch häufig betrieben wird, versteht man eine lautsprachliche Schulung des gehörlosen Kindes noch vor Schuleintritt. Die Wichtigkeit dieser Maßnahme wird darin begründet, dass Kleinkinder eine Sprache viel schneller lernen als ältere Kinder. Burghofer/Braun haben in ihrer Studie sehr unterschiedliche Stellungnahmen gehörloser Personen bezüglich der Frühförderung erhalten. Zu berücksichtigen ist, dass von 641 Befragten nur 29 Frühförderung erhielten. Somit gaben viele Personen an, dass es zu ihrer Zeit noch keine Frühförderung gab, diese jedoch für bessere Lautsprachkompetenz notwendig gewesen wäre. Einige betrachten die erhaltene Förderung als negativ und nutzlos, andere bezeichnen sie für die Entwicklung lautsprachlicher Kompetenz als hilfreich (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 73f).

> „Zusammenfassend kann man sagen, daß die Frühförderung, wie sie derzeit in Österreich praktiziert wird, nicht zielführend ist. Eine halbe bis zu einer Stunde pro Woche reicht nicht aus, um eine ausreichende Förderung zu erzielen.“ (Burghofer/Braun 1995, S. 75)

In Hamburg wurde deshalb ein Programm entwickelt, um die herkömmliche Frühförderung effizienter zu gestalten. Dieses Programm berücksichtigt nicht nur die Förderung der Lautsprache, sondern hat folgende Grundannahmen und Zielsetzungen:

- „Wesentlichste Grundlage für die Entwicklung des gehörlosen Kindes ist eine enge und stabile Mutter-Kind-Beziehung, die sich durch ein **vorbehaltloses Annehmen**[20] des Kindes in seinem Anderssein auszeichnet.
- Untrennbar damit verbunden ist der **Vorrang** einer inhaltlich altersgemäßen und unbeschwerten **Kommunikation** zwischen hörenden Eltern [bei gehörlosen Eltern ist dies fast immer gegeben] und dem gehörlosen Kind.
- Die Gehörlosen bilden eine positiv einzuschätzende **sprachliche Minderheitengruppe** mit einer eigenen vollwertigen und entwicklungsfähigen Sprache.
- Allein das systematische frühe **Einbeziehen der Gebärden(sprache)** garantiert eine relativ normale und anspruchsvolle kommunikative Situation in der Familie mit all ihren positiven Auswirkungen auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes.

[20] Fett im Original

- Darüber hinaus soll das gehörlose Kind jedoch bestenfalls von Anfang an zur **Lautsprache** seiner hörenden Umwelt geführt werden.
- Für gehörlose Kinder ist von Anfang an **das Ziel einer doppelten Integration** zu verfolgen: Sie müssen für das Leben in zwei Welten mit zwei verschiedenen Sprachen vorbereitet werden: für die Welt der Hörenden mit ihrer Lautsprache und für die Gehörlosengemeinschaft mit ihrer Sprache.“ (Prillwitz/Wudtke 1988, S. 28f)

Mit den Kindern werden im Rahmen dieses Programms verschiedenste Spiele, wie z.B. Hör-, Seh-, Kommunikations- oder Artikulationsspiele, durchgeführt. Laut- und Gebärdensprache werden gleichermaßen gefördert. Das Programm umfasst neben der Förderung des gehörlosen Kindes auch eine wöchentliche Beratung der Mütter bzw. der Eltern. Diese werden aufgeklärt über Gehörlosigkeit, über die Möglichkeiten und Erfolge medizinischer Eingriffe (besonders des Cochlear-Implantats) und über die Lebenssituationen Gehörloser in den verschiedenen Altersstufen. Weiters werden ihnen Kontaktmöglichkeiten zu Gehörlosen bzw. deren Eltern geboten. Auch erhalten sie verschiedene Übungen und Tipps für zu Hause.
Dieses Programm versucht einerseits eine bestmögliche Förderung des gehörlosen Kindes in allen Bereichen zu erreichen, andererseits aber auch die Eltern mit ihren Problemen und Sorgen miteinzubeziehen. Die Beratung und Information der Eltern ist hinsichtlich einer positiven Einstellung zu Gehörlosigkeit und somit zu ihrem Kind von großer Bedeutung (vgl. Prillwitz/Wudtke 1988, S. 30f).

4.3.1.3. Kindergarten

In Österreich besucht ein Großteil der Kinder, egal ob hörend oder gehörlos, einen Kindergarten. Gehörlose Kinder haben zwei Möglichkeiten, entweder sie besuchen einen allgemeinen Kindergarten mit hörenden Kindern oder einen Sonder- oder Gehörlosenkindergarten. In der Untersuchung von Burghofer/Braun gaben 66% der Befragten an, dass sie einen Kindergarten besuchten. Von diesen 422 Personen waren 153 in einem Kindergarten mit hörenden Kindern, 258 besuchten einen Gehörlosenkindergarten und 11 wechselten von einem mit hörenden zu einem mit gehörlosen Kindern (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 75).
Prillwitz und Wudtke stellen die Aufgaben und Ziele eines Kindergartens, der mit gehörlosen Kindern arbeitet, dar. Der Kindergarten sollte folgende Bereiche fördern:

- „Selbstbewußtsein und soziales Verhalten
- sensomotorische Fähigkeiten einschließlich Hörtraining
- kognitive Fähigkeiten
- Begriffsbildung
- Absehfähigkeit

- Artikuliertes Sprechen
- Erweiterung des Wort- und Gebärdenschatzes
- Entwicklung von Sprachstrukturen“ (Prillwitz/Wudtke 1988, S. 34)

Welche Art von Kindergarten das gehörlose Kind besucht, werden die Eltern entscheiden müssen. Beide Arten haben ihre Vor- und Nachteile, es muss auf alle Fälle immer das Kind im Mittelpunkt der Entscheidung stehen und somit für seine individuelle Situation die beste Lösung gefunden werden.

Gehörlosenkindergärten gibt es meist nur in größeren Städten. Ist der Weg von zu Hause zu weit zum täglichen Pendeln, muss das Kind in einem Internat untergebracht werden. Diese Trennung von den Eltern kann in diesem Alter aber einen gravierenden Einschnitt in der Entwicklung des Kindes bedeuten. Liegt der Kindergarten in der Nähe, kann es für das gehörlose Kind sehr wohl Vorteile bringen. Es wird sich unter anderen gehörlosen Kindern nicht als AußenseiterIn fühlen, kann mit ihnen in Gebärdensprache kommunizieren und Kontakt zu ihnen knüpfen. Die PädagogInnen können die Betätigungen und Aktivitäten auf die gehörlosen Kinder abstimmen und besser auf sie eingehen. Gehörlose MitarbeiterInnen könnten als „native-speaker“ und als Identifikationsperson zur Verfügung stehen. Leider stehen solche Berufszweige nur wenigen Gehörlosen zur Verfügung.[21]

Besucht ein gehörloses Kind einen allgemeinen Kindergarten mit hörenden Kindern, kann es sein, dass es sich isoliert und unverstanden fühlt. Seine Kommunikationsfähigkeit mit anderen Kindern ist eingeschränkt und es wird bei vielen Aktivitäten, z.B. Singen, Geschichtenerzählen, usw. ausgeschlossen sein. Die KindergärtnerInnen finden selten Zeit, sich intensiver mit dem Kind zu beschäftigen und oft ist das Wissen über die Gehörlosigkeit sehr gering. Natürlich hängt die Situation vom jeweiligen Engagement der KindergärtnerInnen ab. Ein positiver Aspekt des Besuches eines Kindergartens mit hörenden Kindern könnte die frühe Schulung der Ablesefähigkeit (Wörter von den Lippen ablesen) sein (vgl. Guggenberger 2000, S. 36ff).

4.3.2. Schulbildung

Die gegenwärtige Schulsituation in Österreich steht noch immer unter dem Einfluss des Mailänder Kongresses1880, bei dem die Gebärdensprache verboten und der Oralismus als Methode zur Erziehung gehörloser Kinder herangezogen wurde. In unserem Jahrhundert steht die

[21]Siehe auch 4.3.3. Arbeits- und Berufssituation, S. 67.

Hörgeschädigtenpädagogik wieder vermehrt im Spannungsfeld zwischen oraler und manualer Methode.

Bei oralen Programmen wird die Laut- und Schriftsprache als das einzige Unterrichts- und Kommunikationsmittel eingesetzt. Die SchülerInnen müssen sich die Lautsprache aneignen, indem sie diese sehen und imitieren. Gleichzeitig sollen sie die Lautsprache auch verstehen und anwenden.[22] In vielen ursprünglich rein oral ausgerichteten Programmen werden inzwischen Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)[23] als Hilfsmittel eingesetzt, die zur Visualisierung der grammatikalischen Strukturen von Laut- und Schriftsprachen dienen (vgl. Grünbichler/Stalzer 2001, S. 7).

Dieser oralen Erziehungsmethode gegenüber steht der bilinguale Ansatz, auf den wir nun genauer eingehen wollen, da er besonders in Bezug auf die Lese- und Schreibfähigkeit positive Auswirkungen hat. Das Konzept der bilingualen Erziehung wird immer häufiger in der Ausbildung gehörloser Kinder angewandt (besonders in Holland, der Schweiz, Schweden und Amerika) und ist auch dementsprechend erfolgreich für die Gesamtentwicklung gehörloser Kinder (vgl. Möbius 1999, S. 626).

Wir möchten nun die Grundidee des zweisprachigen Erziehungsansatzes erläutern und dessen Vorteile, auch in Hinblick auf die Möglichkeiten und Chancen im Bereich des Textverstehens von Gehörlosen beschreiben. Im Gegensatz zur rein lautsprachlichen Erziehungsmethode, bei der das Defizit-Modell gilt, basiert der bilinguale Ansatz auf dem Differenz-Modell und erkennt die „Andersheit“ von gehörlosen Personen an.

> „Im Rahmen des bilingualen Modells wird der Gehörlose nicht in erster Linie unter dem Aspekt seiner Hörschädigung betrachtet, sondern die aus diesem Grund entwickelte ihm eigene besondere Kommunikationsform steht als dominantes Wesensmerkmal im Vordergrund. Nicht der Organschaden, das Hördefizit, sondern das positive Anderssein der Gehörlosen steht im Mittelpunkt. Dieses Anderssein definiert sich durch die den Gehörlosen eigene spezielle Sprache, die Gebärdensprache, in der sie sich fundamental von ihrer hörenden Umwelt unterscheiden“ (Prillwitz/Wudtke 1990, S. 127).

In der Fachliteratur gibt es viele verschiedene Definitionen für Bilingualismus, die von unterschiedlichsten Perspektiven und Aspekten ausgehen. In Bezug auf Gehörlosigkeit stellt Wisch fest, „....daß wir es bei den Gehörlosen nicht mit dem herkömmlichen Bilingualismus zu

> tun haben, sondern mit einem äußerst komplexen Phänomen, das generelle Definitionen und Zuschreibungen kaum zulassen dürfte.“ (Wisch 1990, S. 237)

---

[22] Auf Schwierigkeiten und Grenzen dieser Methode wurde in 3.3.2. Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern, S. 37, hingewiesen.

[23] Siehe auch 3.1.3. Mischformen, S. 25.

Die Hamburger Arbeitsgruppe hat Grundsätze einer bilingualen Erziehung zusammengefasst, mit deren Anerkennung Bilingualismus in der Gehörlosenpädagogik überhaupt erst möglich wird.

- Bilinguale Erziehung soll Gehörlosen eine bestmögliche Gesamtentwicklung, die soziale, emotionale und geistige Entfaltung miteinschließt, ermöglichen. Dazu zählt unter anderem auch eine grundlegende Bildung und eine altersangemessene Kommunikation.
- Es soll durch Verwendung der Gebärdensprache neben der Laut- und Schriftsprache zu einer kulturellen Integration in einer kulturell-pluralistischen Gesellschaft kommen.
- Gehörlose sollen als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft gelten, die eine selbstständige Sprach- und Lebensgemeinschaft mit eigenen Werten und einer eigenen Identität haben.
- Durch diese Doppelintegration sollen Gehörlose auf ein Leben in zwei Welten mit zwei Sprachen vorbereitet werden. Die Gebärdensprache ermöglicht ihnen einerseits entspannte Kommunikation untereinander, andererseits effektivere Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Die Lautsprache in geschriebener bzw. gesprochener Form bietet ihnen eine erfolgreiche Integration in der Alltags- Arbeits- und Bildungswelt.
- Das Selbstbewusstsein gehörloser Personen soll gefestigt werden (vgl. Hamburger Arbeitsgruppe 1992, S. 430ff).

SprachwissenschaftlerInnen und PsychologInnen betonen die Wichtigkeit eines bilingualen Konzepts, da ein gehörloses Kind nur durch eine ständig wachsende Alltagskommunikation in Gebärdensprache geistige Prozesse wie Begriffsbildung, Entwicklung einer inneren Sprache und die des sprachlichen Denkens natürlich entwickeln kann. Es erwirbt unbewusst die grammatikalischen Regeln der Gebärdensprache. Diese Einsichten in die Struktur einer Sprache und der erworbene Wortschatz in der Gebärdensprache erleichtern dann den Erwerb der Lautsprache und auch die Ausbildung des Textverständnisses.

Im Moment gibt es zwei unterschiedliche bilinguale Konzepte für gehörlose Kinder und Jugendliche, die in der Praxis durchgeführt werden. In Schweden entstand ein bilinguales Modell schon in den 70er Jahren. Grundstein war der 1981 im schwedischen Reichstag beschlossene Gesetzesentwurf, schwedische Gebärdensprache als Erstsprache Gehörloser anzuerkennen. Die Gebärdensprache wird hier als Erst- und Basissprache gesehen, da sie von den Gehörlosen natürlich erlernt werden kann. Zweitsprache ist dann Schwedisch, wobei hier deut-

lich zwischen Lautsprache (Sprechen) und Schriftsprache (Lesen und Schreiben) unterschieden wird. Bereits im Kleinkind- und Vorschulalter erwerben gehörlose Kinder durch eine gebärdensprachliche Lernumgebung die Gebärdensprache (vgl. Gericke 1998, S. 188).

> „In Sweden today deaf children are exposed to sign language from very early in life. Their hearing parents sign, their preschool teachers, both hearing and deaf, sign. They can watch sign language in children programs on television and later on, when they enter schools for deaf, they are instructed in sign language. In school sign language is also an independent subject. Sign language is regarded as their mother tongue even if is a second language for most of their parents.“ (Ahlgren 1994 in Gericke 1998, S. 192)

Erst in der Schule kommt eine systematische Vermittlung der Lautsprache hinzu, wobei aber die Gebärdensprache allgemeine Unterrichtssprache - auch für den Erwerb der Lautsprache – bleibt. Besondere Bedeutung kommt in diesem Modell dem Lese- und Schriftspracherwerb gehörloser Kinder zu. Zentrales Ziel dieses Ansatzes ist es, dass Gehörlose über ihre Lesefähigkeiten Zugang zu Information haben und sich selbstständig Wissen aneignen können und somit ihren hörenden Mitmenschen gleichberechtigt sind.

Dieses Modell wird ebenso in der dänischen Gehörlosenpädagogik angewandt (vgl. George/Günther/Kammerer/Staab/Voit 2000, S. 80).

Unter Einbeziehung derselben allgemeinen Grundsätze entwickelte sich in Hamburg ein Modell, das ähnlich wie in Holland, einen anderen Zugang gewählt hat.

Hier wird der Unterricht in der Schule von einem Team, das aus einer/einem gehörlosen LehrerIn und einer/einem hörenden LehrerIn besteht, durchgeführt. Hier repräsentiert eine/ein LehrerIn die jeweilige Sprache und die Sprachgemeinschaft. Dadurch werden den SchülerInnen von Anfang an Lernerfahrungen in beiden Sprachen und Kulturen ermöglicht. Es bildet die natürlich entwickelte Gebärdensprache die Basis für die Entwicklung der Laut- und Schriftsprache. Es kommt hiermit zu einem methodisch reflektierten Wechsel zwischen Gebärden- Laut- und Schriftsprache im Unterricht (ebd., S. 81).

Ein Ziel von bilingualen Ansätzen ist es, den Gehörlosen eine altersgemäße Schriftsprachkompetenz zu ermöglichen, das impliziert auch eine dementsprechende Lesekompetenz.

Folgende Studien zeigen die Effektivität der bilingualen Konzepte für diese Bereiche.

Andrews, Winograd und Deville (1994) beschäftigen sich mit dem Einfluss von Hintergrundwissen - erlangt durch den Gebrauch der Gebärdensprache - auf das Verständnis von Texten. Sie untersuchten ASL-kompetente (American Sign Language) gehörlose Kinder hinsichtlich ihres inhaltlichen Verstehens von Fabeln. Als Vergleichsgruppe dienten hörende LeserInnen. Über vier Tage verteilt wurden sechs unterschiedliche Texte den Kindern darge-

boten. Nach einer Lesephase wurde der Text von den Kindern gebärdensprachlich wiedergegeben und diese Ergebnisse per Video festgehalten. An zwei Tagen wurde vor dem Text eine Zusammenfassung dessen in ASL von einem gehörlosen Mitarbeiter gegeben. Die Geschichten, bei denen zusätzlich die Zusammenfassung in ASL vorhanden waren, wurden von den gehörlosen Kindern sowohl quantitativ als auch qualitativ besser nacherzählt. Es gibt somit eine positive Korrelation von gebärdensprachlich angereichertem Vorwissen und der Leseleistung. Dies bestätigen auch andere AutorInnen (Vernon/Koh 1970, Karchmer Trybus/Paquin 1978, Ramsey 1990), die als Grund für die besseren Leistungen gebärdensprachlich sozialisierter Gehörloser ein breiteres Weltwissen dieser Lesergruppe angeben (vgl. Schüßler, 1997 S. 115ff).

Dass es in der Gehörlosenbildung eine Änderung geben muss, unterstreichen auch verschiedene Studien zur Lese- und Schreibkompetenz gehörloser Personen. Die Schriftsprachkompetenz der oral aufgewachsenen Gehörlosen geben verschiedene AutorInnen mit einem Lese- und Schreibniveau von Drittklässlern an (vgl. Wisch 1990, S. 15).

Wie sieht die Schulsituation für Gehörlose in Österreich aus? Es gibt Gehörlosenschulen in sechs Bundesländern, deren Unterrichtsmethoden teilweise noch stark an der oralen Methode orientiert sind: Steiermark (Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung in Graz), Salzburg (Landesinstitut für Hörbehinderte in Salzburg), Oberösterreich (Landeslehranstalt für Hör- und Sehbildung in Linz), Wien (Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien XIII und eine Sonderschule der Schwerhörigen in Wien XX), Vorarlberg (Gehörlosenschule Dornbirn) und Tirol (Landessonderschule für gehörlose, schwerhörige und sprachgestörte Kinder in Mils) (vgl. http://www.bmuk.gv.at/psin/7SS.HTM, 12.11.2002).

Neben diesen Schulen gibt es für gehörlose Kinder die Möglichkeit eine Regelschule im Rahmen der Integration zu besuchen. Diese Möglichkeit bringt Vor- und Nachteile mit sich, auf die wir im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer eingehen möchten[24].

Bilinguale Unterrichtsprojekte werden auch in Österreich immer häufiger, es gibt aber noch keine vollständige Erhebung solcher Angebote. In der Steiermark wurden am Landesinstitut für Hörgeschädigtenpädagogik in Graz bilinguale Unterrichtsprojekte angeboten. Es gab zwei bilinguale Klassen sowie eine bilinguale Integrationsklasse mit zwei hörbehinderten Mädchen und 14 hörenden Kindern. An diesem Projekt arbeiteten der hörende Pädagoge Erich Bortsch und der gehörlose Pädagoge Olaf Tischmann. (vgl. Grünbichler/Stalzer 2001, S. 6, Guggenberger 2000, S. 56ff). Die momentane (Jänner 2002) Situation in der Steiermark in Bezug auf

[24] Die Diplomarbeit von Eva Guggenberger, Graz 2000, behandelt diese Problematik genauer.

bilinguale Schulmodelle stellt sich wie folgt dar: Im Volksschulbereich werden gehörlose Kinder in Integrationsklassen unterrichtet, es gibt keine bilingualen Klassen (Gebärdensprache – deutsch[25]) in dieser Altersstufe. Im Bereich der 10-14jährigen wird in Graz im Landesinstitut für Hörgeschädigtenpädagogik eine zweite und eine dritte Klasse Hauptschule zum Teil bilingual geführt. Eine gehörlose Pädagogin unterrichtet drei Stunden pro Woche in jeder Klasse. Im Vergleich dazu unterrichtet der „native-speaker" in den englisch - deutsch bilingualen Klassen zehn Stunden pro Woche und Klasse, d.h. mehr als die dreifache Zeit.
In Kärnten gab es von 1990 bis 1995 bilinguale Klassen am Gehörloseninstitut, das jedoch wegen mangelnder SchülerInnenzahlen geschlossen wurde (vgl. Grünbichler/Stalzer 2001, S.6). In Wien gibt es seit Herbst 2000 eine bilinguale Doppelintegrationsklasse in Wien/Donaustadt. In dieser Klasse arbeitet der klassenführende Volksschullehrer gemeinsam mit der gehörlosen Lehrerin Helene Jarmer und mit einer Gebärdendolmetscherin.
Nach wie vor sind viele GehörlosenpädagogInnen, ÄrztInnen und dadurch auch Eltern gehörloser Kinder der Meinung, dass der Erwerb der Gebärdensprache den Laut- und Schriftspracherwerb gefährde. Diese veraltete Meinung behindert die Kontinuität bilingualer Unterrichtsprojekte und hat zur Folge, dass Österreich nach wie vor in bezug auf Gehörlosenpädagogik als „Entwicklungsland" zu bezeichnen ist.
Burghofer/Braun untersuchten im Rahmen ihrer Studie die Ausbildungssituation der österreichischen gehörlosen Menschen und fanden heraus, dass die Ausbildung nicht ausreichend ist. Die meisten Gehörlosen stehen ihrer Schulbildung kritisch gegenüber. So meinten etwa 375 (59% der Befragten), dass sie Schriftsprache nicht bzw. nicht ausreichend gelernt haben. Weiters zeigte sich, dass die Lernmethoden für hörende Kinder nicht auf gehörlose übertragbar sind. Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass die meisten in der Schule zuwenig verstanden haben und zuwenig auf das Leben nach der Schule vorbereitet wurden. Weitere Kritikpunkte waren die geringe oder nicht vorhandene Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht (Oralismus), schlechte LehrerInnen, die zuwenig Geduld hatten und das geringe Niveau der Schulbildung (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 78ff). Auf ähnliche Ergebnisse kommt auch die Studie von Stalzer/Grünbichler 2001, die die Ausbildungssituation im Bundesland Steiermark untersuchte.

4.3.3. Arbeits- und Berufssituation

[25]Bilinguale Klassen (Englisch – Deutsch) werden in Graz z.B. an der Volksschule Krones geführt.

Die Wirtschaftslage und der internationale Wettbewerb prägen immer mehr die Arbeitssituation in den europäischen Ländern. Davon sind alle ArbeitnehmerInnen, hörend oder gehörlos, betroffen. Neue Technologien erfordern neue Fähigkeiten und bieten neue Chancen, aber auch Risiken, besonders für gehörlose ArbeitnehmerInnen. Burghofer/Braun geben an, dass in Österreich die Gehörlosen gegenüber den Hörenden im Berufsleben stark benachteiligt sind. Gehörlose werden oft in wenige, meist unattraktive Berufe hineingedrängt, in denen geringe Aufstiegsmöglichkeiten bestehen (Burghofer/Braun 1995, S. 84). In diesem Kapitel soll auf die besondere Situation dieser Personengruppe hinsichtlich Berufswahl/Arbeitsbereiche, Berufsausbildung, am Arbeitsplatz auftretende Probleme und Weiterbildung eingegangen werden.

4.3.3.1. Berufswahl und Arbeitsbereiche gehörloser Menschen

In unserem Kulturkreis ist berufliche Arbeit im Leben eines erwachsenen Menschen von großer Bedeutung, mit durchschnittlich 37-49 Stunden pro Woche nimmt sie einen breiten Raum ein. Durch Arbeit wird der Tagesablauf strukturiert, sie ermöglicht soziale Kontakte und bestimmt die Identität und den Status eines Menschen mit. Ob sich nun Arbeit positiv oder negativ auf den einzelnen Menschen auswirkt, hängt wesentlich von der Art der Arbeit und den Arbeitsbedingungen ab.

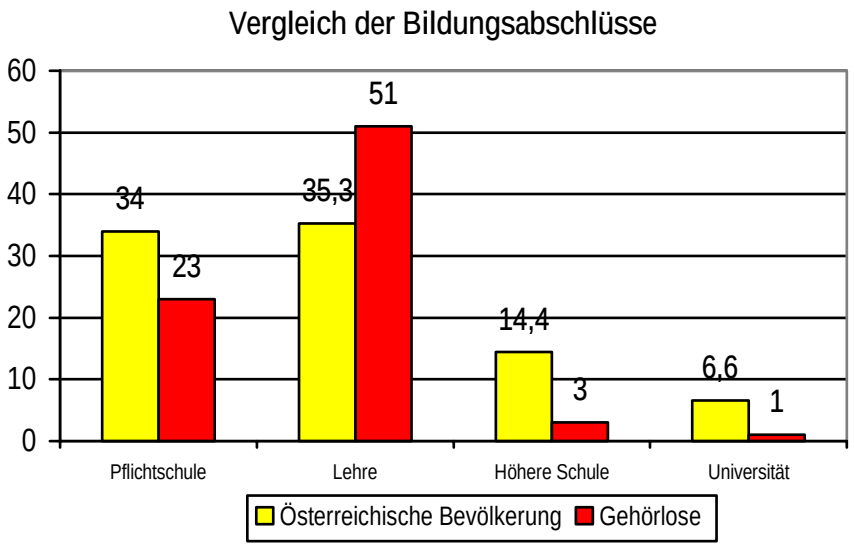
Charakteristisch für die Berufswahl bei gehörlosen Jugendlichen ist der starke Einfluss der Eltern und der LehrerInnen. Verschiedene Untersuchungen ergeben, dass die Berufswahl gehörloser Jugendlicher großteils von den Eltern getroffen wird (Schindler 1982, Seifert 1984). Als eine Ursache muss das Informationsdefizit der Jugendlichen gesehen werden. Es fehlt ihnen an Möglichkeiten sich eigenständig einen Beruf aussuchen zu können und sie sind daher auf Ratschläge anderer angewiesen. Dies bewirkt häufig, dass sie Berufe erlernen müssen, für die sie geeignet erscheinen, aber die nicht immer ihren Vorlieben bzw. Fähigkeiten entsprechen. Auch die Suche eines Arbeitsplatzes obliegt größtenteils den Eltern.

Typisch für männliche Gehörlose sind Berufe wie Tischler, Zahntechniker, Dreher, Schuster oder technischer Zeichner. Gehörlose Frauen ergreifen zu einem hohen Prozentsatz den Beruf der Schneiderin (laut Fengler 1990 wird jede 5. Frau Näherin), wobei diese Berufssparte infolge der computergesteuerten Produktion und der Produktionsabwanderung in Billiglohnländer von hoher Arbeitslosigkeit betroffen ist (vgl. Dommaschk-Rump/Ueberschaer 1995, S. 62, Burghofer/Braun 1995, S. 45).

4.3.3.2. Berufsausbildung

Ein wesentlicher Faktor für die im vorigen Abschnitt angeführte Berufswahl und damit auch für die spezifische Berufsausbildung sind die Bildungsabschlüsse gehörloser Menschen. Wie schon im Abschnitt 4.3.2. Schulbildung angesprochen, gibt es derzeit keine befriedigende Situation die Schulbildung gehörloser Menschen betreffend. Sie verlassen die Schule meist mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen und haben dadurch auch beim Erlernen eines Berufes Schwierigkeiten. Für gehörlose Menschen ist es auf Grund der Ausbildungssituation in Österreich wesentlich schwieriger zu einem höheren Bildungsabschluss zu gelangen als für Hörende.

In der Studie von Burghofer/Braun gaben 51% der Befragten als höchsten Bildungsabschluss eine Lehre an, 19% haben einen Volksschulabschluss, 14% einen Hauptschulabschluss, 3% Matura und 1% besuchte die Universität (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 78). Ähnliche Ergebnisse erzielte die Untersuchung von Grünbichler/Stalzer. Im Vergleich dazu gibt Statistik Austria für das Jahr 1999 folgende höchste abgeschlossene Ausbildung für Österreich bekannt: 34% Pflichtschule; 35,3% Lehre; 9,7% Fachschule; 14,4% allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen; 6,6% Hochschule, Universität (inkl. hochschulverwandter Lehranstalten) (vgl. http://www.statistik.gv.at/fachbereich_03/bildung_tab2.shtml, 24.3.2002). Folgende Grafik verdeutlicht die Unterschiede:



Weber fordert hinsichtlich der Berufsausbildung gehörloser Menschen eine

> „...umfassend lebenspraktische Bildung, die von einer sorgfältigen Analyse der späteren Bedürfnisse ausgeht, also zukunfts-, wenigstens gegenwartsorientierten Qualifikationsansprüchen genügt und die Gehörlosen so fähig macht, sich in den gegebenen Verhältnissen zurechtzufinden und sich schließlich zu entfalten.“ (Weber 1995, S. 66f)

Gehörlose sollen in ihrer Berufsausbildung für die Anforderungen am Arbeitsmarkt qualifiziert werden, damit sie einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Beruf ergreifen können und am Arbeitsplatz konkurrenzfähig sind. Ob und wie weit ein Ausbildungsziel erreicht werden kann, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Einerseits sind die persönlichen Anlagen des/der Gehörlosen wie Begabung, Bildungsstand, Lern- und Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Flexibilität, usw. von Bedeutung, andererseits spielen Umweltfaktoren wie organisatorische, rechtliche, finanzielle Gegebenheiten, geografische Lage von Wohnort und Ausbildungsstelle, Qualität der AusbildnerInnen, Einstellung der Bezugspersonen, etc. eine wichtige Rolle. Weiters muss, damit die berufliche Ausbildung Erfolg hat, die Schulausbildung ein auf- und ausbaufähiges schulisches und erzieherisches Fundament gelegt haben und es sollte eine Zusammenarbeit zwischen Grundbildung und Berufsbildung geben (vgl. Weber 1995, S. 67ff). In diesem Zusammenhang muss die Anerkennung der Gebärdensprache als eine zentrale Forderung zu Verbesserung der Situation genannt werden. Barrieren, die Menschen den Zugang zu Bildung verhindern, müssen beseitigt werden. So ist es für uns zum Beispiel nicht nachvollziehbar, warum für den Beruf der/des KindergartenpädagogIn zwingend die Beherrschung eines Instrumentes verlangt wird. Durch diese Barriere ist es Gehörlosen unmöglich diesen Beruf zu ergreifen. Im Sozialplan Modul Gehör werden unter anderem folgende Voraussetzungen für eine Verbesserung des Berufsausbildungssystems für Gehörlose genannt:

- Es muss mehr spezielle Ausbildungsmöglichkeiten mit geschulten AusbildnerInnen geben.
- Öffnung verschiedenster Möglichkeiten zum Erlernen eines Berufs (im Moment gibt es nur eine geringe Zahl an Lehrberufen zur Auswahl)
- Begleitende Maßnahmen durch Ausnutzung technischer Zusatzgeräte
- Miteinbindung von KollegInnen
- Aufklärungsarbeit für Betriebe; Information, Begleitung und Unterstützung von ArbeitgeberInnen, die gehörlose Lehrlinge aufnehmen
- Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Berufsorientierungsmaßnahmen
- Vermehrter DolmetscherInneneinsatz
- Verbesserte permanente Arbeitsassistenz (Begleitung vor Ort/im Betrieb) im Bereich der normalen Ausbildung

Gehörlose sollen alle Berufe ausüben können und nicht - wie es leider häufig passiert – nur Hilfsarbeiterjobs angeboten bekommen (vgl. Land Steiermark, Sozialplan Gehör 2001, S. 142).

4.3.3.3. Probleme am Arbeitsplatz

Studien (Seifert 1961, Roessler 1971, Weber 1983) belegen, dass gehörlose ArbeitnehmerInnen im allgemeinen über gute Leistungsfähigkeit, Arbeitsbereitschaft und Zuverlässigkeit bei der Arbeit verfügen. Eine Untersuchung der Hauptfürsorgestelle Köln und eine Befragung mit Hörgeschädigten in Westfalen-Lippe ergab folgende Bereiche, in denen Probleme für gehörlose ArbeitnehmerInnen dennoch auftreten:

- Kommunikationsprobleme
- Informationsdefizite
- Fortbildung
- Fehlverhalten am Arbeitsplatz (vgl. Bungard/Kupke 1995, S. 39f)

Die Hauptursache dieser Probleme bei gehörloser Menschen liegt in der **Kommunikation**, einerseits mit den Vorgesetzten, andererseits mit den KollegInnen. Die Verständigung erfolgt meist in einer Mischform von Sprechen, Zeigen und Aufschreiben, wobei es leicht zu Missverständnissen kommt, die wiederum Misstrauen auf beiden Seiten hervorrufen können. Die Kommunikationsprobleme beginnen meist schon bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Telefonische Bewerbungen sind nur mit Hilfe eines Hörenden möglich, schriftliche Bewerbungen bereiten den Gehörlosen auf Grund ihrer oftmals schlechten Schreibkenntnisse ebenfalls Probleme. Auch beim Vorstellungsgespräch kann es auf Grund der Kommunikationsprobleme zu Missverständnissen auf beiden Seiten kommen. Eine Hilfe würden GebärdendolmetscherInnen darstellen, aber leider ist deren Einsatz noch sehr begrenzt. Einerseits sind die in Österrreich nach wie vor fehlende Ausbildung zum/zur GebärdensprachdolmetscherIn und andererseits die geringen finanziellen Mittel als Gründe zu nennen.[26]

Die Untersuchung zeigt auch Verständigungsprobleme zwischen den Gehörlosen und ihren KollegInnen auf. Zum Teil besteht überhaupt kein Kontakt zu den anderen MitarbeiterInnen oder er ist auf ein Minimum reduziert (vgl. Bungard/Kupke 1995, S. 42). Das Problem mangelnder Kommunikationsmöglichkeiten und die dadurch folgende Isolation wurde ebenfalls in der Studie von Burghofer/Braun festgestellt. Folgende Aussagen gehörloser Personen geben einen Einblick in die Situation am Arbeitsplatz.

> „Frau A (32):'Die Arbeitskollegen glauben, daß ich dumm sei, weil ich gehörlos bin. Diese Information gab mir eine Kollegin, welche mich ständig über Neuerungen im Betrieb informiert. Leider geht diese hörende Frau bald in Pension. Ich habe daher Angst.....die hörenden Arbeitskollegen sitzen in der Pause immer beisammen, aber ich bin immer alleine.'

[26] Laut Auskunft einer Gebärdensprachdolmetscherin reicht das Budget pro Person und Jahr ungefähr für 20 Dolmetschungen zu je 2 Stunden inkl. Spesenersatz.

> Herr C (34): 'Es geht mir nicht sehr gut, denn die Arbeitskollegen nehmen mich nicht sehr ernst. Freude bereitet mir die Arbeit daher absolut nicht. Ich muß jeden Tag länger arbeiten als die anderen Mitarbeiter. Den Vorgesetzten kenne ich nur vom Sehen, gesprochen habe ich noch nie mit ihm. Seine Mitarbeiter sagen mir immer, was ich tun soll. Meist sind es nur Arbeiten, welche die Kollegen nicht machen wollen....'" (Burghofer/Braun 1995, S. 92f)

Neben der isolierten Position, die Gehörlose häufig in einem Betrieb einnehmen, führt die mangelnde Kommunikation aber auch zu **Informationsdefiziten**. Gehörlose erfahren von innerbetrieblichen Informationen erst Monate später oder überhaupt nie. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass Hörende zu selten die Informationen an Gehörlose weitergeben, andererseits verstehen Gehörlose oft die komplizierte Sprache der Informationsblätter falsch oder gar nicht. Auch bei Betriebsversammlungen sind normalerweise keine Gebärdensprachdolmetscher Innen anwesend, wodurch die Gehörlosen wieder von betrieblichen Informationen ausgeschlossen werden.

> „Der Gehörlose ist, wie häufig beklagt wird, von allen Betriebsangehörigen meist der letzte, der Neuigkeiten erfährt oder über besondere Ereignisse informiert wird. Es ist weitgehend dem Gehörlosen selbst überlassen, sich auf dem laufenden zu halten." (Hessmann 1995, S. 86)

Zu den Problemen bezüglich **Fortbildung** wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen. Durch die bereits angesprochenen Probleme gehörloser Personen am Arbeitsplatz kann sich ein **Fehlverhalten** ergeben. Darunter verstehen die AutorInnen unentschuldigtes Fehlen, verzögerte Krankmeldung oder aggressives Verhalten am Arbeitsplatz. Diese Probleme haben häufig den Ursprung in Kommunikationsproblemen. Oft fehlen auch die nötigen Kommunikationsmittel um dem/der ArbeitgeberIn rechtzeitig Bescheid geben zu können. Ein Telefonanruf, wie bei Hörenden, um sich krank zu melden, ist alleine nicht leistbar. Die Unsicherheit beim Verfassen oder Verstehen von Texten führt häufig zu Missverständnissen, die dann zu Fehlverhalten führen können. Weiters können auch Über- bzw. Unterforderung, geringe Akzeptanz durch Vorgesetzte oder KollegInnen und ein schlechtes Arbeitsklima zu solchem Fehlverhalten führen (vgl. Bungard/Kupke 1995, S. 41).

Um die Situation am Arbeitsplatz für Gehörlose zu verbessern, ist es einerseits nötig, die Rahmenbedingungen zu ändern (Einsatz von GebärdendolmetscherInnen, Aufklärung der Vorgesetzen und MitarbeiterInnen über Gehörlosigkeit), andererseits müssen die gehörlosen ArbeitnehmerInnen selbst an einer Verbesserung ihrer Situation am Arbeitsplatz mitarbeiten (vgl. Guggenberger 2000, S. 65).

4.3.3.4. Weiter- und Fortbildung gehörloser Menschen

Um den ständig wachsenden Anforderungen des Arbeitsmarktes zu genügen, sind Fort- und Weiterbildungen beinahe unerlässlich für hörende wie auch gehörlose ArbeitnehmerInnen. Erwachsene Gehörlose, die eine Weiter- oder Fortbildung machen möchten, sind meistens auf Angebote für Hörende angewiesen. So sind sie entsprechend benachteiligt, wenn nicht besondere Maßnahmen ergriffen werden, wie z.B. Manuskriptaushändigungen, Visualisierungen, DolmetscherInnenbegleitung,...(vgl. Dommaschk-Rump/Ueberschaer 1995, S. 63).

Bauschen (1983) hat zur Durchführung gehörlosenspezifischer Weiterbildungen folgende Empfehlungen ausgesprochen:

1. „Weiterbildung der Hörgeschädigten muß sich primär an den Gehörlosen orientieren, weil diese besonders leicht unterversorgt bleiben.
2. Sie muß in gehörlosenspezifischen Verfahren erfolgen.
3. Jedenfalls ist es erforderlich, dabei die Gebärde sprachbegleitend einzusetzen.
4. Der Unterrichtende muß über die Unterrichtszeit hinaus für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreichbar sein.
5. Die Themen sollen an den Bedürfnissen der Teilnehmer anknüpfen, aber zugleich Förderimpulse enthalten.
6. In Zweifelsfällen wird Themen, die visualisierbar, sind der Vorzug zu geben sein.
7. Der Lernende muß im Lernprozeß erfahren, daß er lernfähig ist und daß er zum Lernprozeß der Gruppe beizutragen vermag.
8. Der Lernende muß das Lernen als lustbetonte Tätigkeit erfahren.“ (Fengler 1995, S. 194f)

Das Angebot für gehörlose Personen, eine speziell auf ihre Bedürfnisse ausgerichtete Fort- oder Weiterbildung besuchen zu können, ist in Österreich sehr gering. Andererseits ist die Motivation bei gehörlosen Erwachsenen sich weiterzubilden eher gering. Laut der Studie von Burghofer/Braun geben 50% der Befragten an, sich nicht weiterbilden zu wollen. Gründe dafür sind oft Ausdruck der Frustration darüber, dass Gehörlose trotz höherer Ausbildung nur Hilfsarbeiterjobs bekommen und das Fehlen von Angeboten speziell für Gehörlose (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 95).

4.3.4. Privatleben

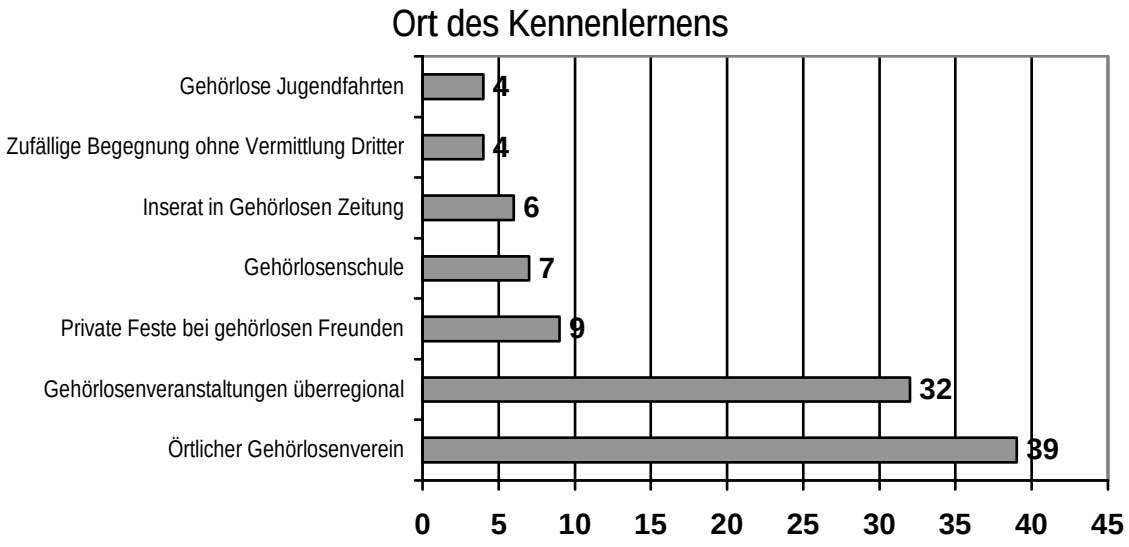
„Zwei Nachbarn wohnen im selben Haus. Die eine Familie ist gehörlos, und die andere ist hörend. In den meisten Fällen ist es üblich, daß sich die beiden Nachbarn im Laufe der Zeit näher kennenlernen werden, manchmal auch gemeinsame Aktivitäten unternehmen, sofern die Basis zur Kommunikation gegeben ist. Dies ist bei hörenden und gehörlosen Nachbarn eher selten der Fall, da Hörende die Sprache der Gehörlosen kaum verstehen können. Zumeist bleibt es bei einem

freundlichen „Hallo“ oder das Zeigen mit dem Daumen (als Zeichen, daß alles in Ordnung ist), was dazu führt, daß gehörlose Familien sich zumeist von ihrer hörenden Nachbarschaft abkapseln.“ (Stalzer 1996, S. 11)

Viele gehörlose Menschen fühlen sich in ihrer hörenden Umwelt ausgeschlossen und missverstanden. Sie stoßen immer wieder in der „hörenden“ Welt auf Probleme, die sie dazu veranlassen, sich zurückzuziehen, einerseits in ihre Familien, andererseits in einen Verein. Dieser Abschnitt soll einen Einblick in das Leben von Gehörlosen bezüglich Partnerwahl, FreundInnen und Freizeitgestaltung geben.

4.3.4.1. PartnerInnenwahl

In der Studie von Burghofer/Braun gaben 260 Personen (80% der Angaben) an, dass der/die LebensgefährtIn gehörlos sei, dagegen haben nur 63 eine/n hörendeN PartnerIn. Auch Umfragen aus den USA bestätigen, dass ungefähr 87% der Gehörlosen mit einer/einem schwerhörigen oder gehörlosen PartnerIn zusammenleben (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 109).
In der Studie von Gotthardt-Pfeiff[27] über die sozialen Lebensverhältnisse und zwischenmenschlichen Beziehungen von gehörlosen Menschen wird unter anderem der Ort des Kennenlernens untersucht. Sie erhielt folgende Antworten in Prozenten, die sich auch mit der Untersuchung zum kommunikativen Verhalten erwachsener Gehörloser von Prillwitz 1982 decken.



(vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 50)

[27] Gotthardt-Pfeiff ist Ärztin und selbst gehörlos.

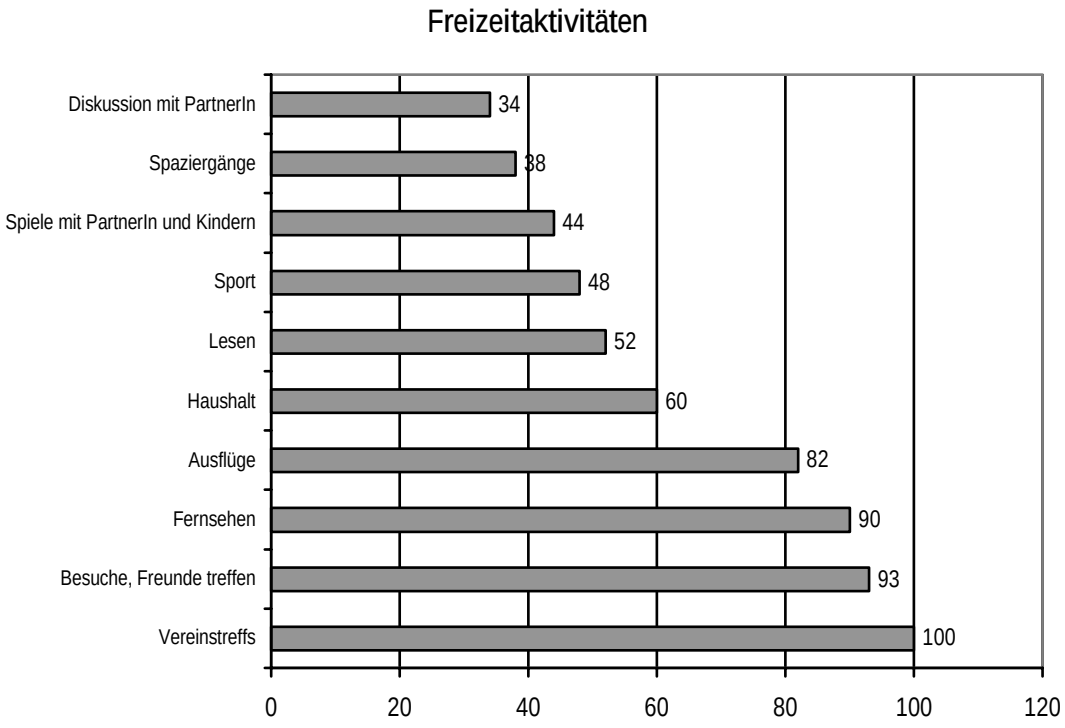
Diese Untersuchungen zeigen, dass Gehörlose ihre LebensparterInnen meist in der „Welt der Gehörlosen“ kennenlernen.

4.3.4.2. Freundeskreis

Gehörlose haben meist einen sehr großen Bekanntenkreis, dies ist hauptsächlich auf die aktive Teilnahme am Leben in einem Verein zurückzuführen. Gehörlose nehmen oft eine lange Anreise in Kauf, um Bekannte zu treffen. Bezüglich engerer Freundschaften gab die Mehrheit in der Studie von Gotthardt-Pfeiff an „einige Freunde“ zu haben (65%). Wie auch bei den PartnerInnen ist der Großteil der FreundInnen gehörlos (69%). Freundschaften zwischen Gehörlosen und Hörenden scheitern meist daran, dass die meisten Hörenden nicht die Sprache der Gehörlosen verstehen. Dennoch weist Gotthardt-Pfeiff darauf hin, dass unter den jüngeren Gehörlosen die Tendenz, hörende FreundInnen zu haben, steigt. Dies ist einerseits auf die Fortschritte in der Bildung und Sprachanbahnung Gehörloser zurückzuführen, andererseits interessieren sich immer mehr Hörende für die Gebärdensprache und suchen den Kontakt zu Gehörlosen. Dadurch können auch intensivere Freundschaften entstehen (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 74ff).

4.3.4.3. Freizeit

Gehörlose Menschen verbringen ihre Freizeit zu einem großen Teil innerhalb ihrer Gemeinschaften und Vereine. Außenkontakte werden meist vermieden, was zu einem großen Teil darauf zurückzuführen ist, dass Hörende oft wenig über Gehörlosigkeit wissen und deshalb Berührungsängste haben. In der Studie von Burghofer/Braun gaben 332 Personen an, sich vorwiegend mit Gehörlosen zu treffen, 267 verbringen ihre Freizeit sowohl mit Hörenden als auch Gehörlosen und nur 10 haben hauptsächlich hörende Freunde. Alle Befragten waren Mitglied in einem Verein (vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 111f). Ein ähnliches Ergebnis erhielt Gotthardt-Pfeiff in ihrer Untersuchung. Sie stellte die zehn häufigsten Arten von Freizeitaktivitäten fest. Folgende Tabelle zeigt die Nennungen in Prozent, Mehrfachnennungen waren möglich. Auch Prillwitz erhielt ähnliche Aussagen bei seiner 1982 durchgeführten Untersuchung über das Freizeitverhalten gehörloser Personen.



(vgl. Burghofer/Braun 1995, S. 111f)

Weiters wurden unter anderen Mitarbeit im Verein, Gartenarbeit, Kinderhüten, Ausruhen, Autopflege, -reparatur, Malen, Basteln oder Kinobesuch genannt.

Auffallend ist das Ergebnis bezüglich des Fernsehverhaltens von gehörlosen Personen in ihrer Freizeit. Trotz teilweise großer Verstehensprobleme geben 90% der Befragten an, regelmäßig fern zu sehen. Bei Nachrichtensendungen bieten Untertitel und Bildeinblendungen die Informationsquellen, bei Spielfilmen gewinnen sie einen gewissen roten Faden anhand der Beschreibungen in den Fernsehzeitschriften. In den letzten Jahren nahmen die Untertitelungen bei den Fernsehprogrammen zu (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 68ff). Um Gehörlosen das Fernsehen als Möglichkeit zum selbstständigen Wissenserwerb zu eröffnen, müssten allerdings viel mehr Sendungen mit Untertiteln angeboten werden. Außerdem fehlt in Österreich eine Sendung von und für Gehörlose, wie sie zum Beispiel im Norddeutschen Rundfunk mit der Sendung „Sehen statt Hören“ angeboten wird. Leider wird in Österreich nur die „Wochenschau“ am Sonntag simultan in Gebärdensprache gedolmetscht. Im Sinne einer Verringerung des Informationsdefizits gehörloser Menschen, gäbe es die Möglichkeit vor allem Informationssendungen wie zum Beispiel „Zeit im Bild“ von einer Gebärdensprachdolmetscherin simultan übersetzen zu lassen.

5. Literalität versus Illiteralität

Tina Podbelsek

In der Literatur findet man unterschiedlichste Begriffe um die Fähigkeit zu beschreiben aus Texten Informationen herauszufiltern und diese auch anwenden zu können. Umgangssprachlich wird hierfür der Begriff „Lesen“ verwendet. In der Textlinguistik wird der Begriff „Textverständnis“ angeführt. Damit ist die Gesamtheit der Prozesse, die beim Lesen oder Hören eines Textes ablaufen, gemeint (vgl. Glück 2000, S. 732). In der englischsprachigen Literatur findet man den Begriff „literacy“. Dieser wird auch in der Studie der OECD (Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft) gebraucht und mit den Begriffen „Grundqualifikation“ oder „Literalität“ (diese beiden werden synonym verwendet) übersetzt. Vor allem in der kognitiven Psychologie wird diese Fähigkeiten mit dem Begriff „Leseverständnis“ beschrieben. Fehlen einem Menschen diese Fähigkeiten, so findet man Begriffe wie „Analphabetismus“ oder „Illiteralität“.

Im folgenden werden die für die Arbeit relevanten Begriffe geklärt.

5.1. Begriffsklärungen

5.1.1. Lesen

Die Frage „Was ist Lesen eigentlich genau?“ ist sehr schwer zu beantworten. Innerhalb der Leseforschung gibt es unterschiedlichste Begriffsdefinitionen, je nachdem aus welcher Perspektive oder Forschungsrichtung die Definition betrachtet wird.

Generell kann Lesen als eine erworbene Fähigkeit, verschiedene Informationen konventionellen, optischen Zeichen zu entnehmen, bezeichnet werden. Es ist ein komplexer, kognitiver Ablauf, der sich aus vielen Teilprozessen zusammensetzt, die erst erlernt und deren Zusammenspiel im Laufe des Lernprozesses automatisiert werden (vgl. Hanappi-Mersits 1994, S. 25ff).

Für diese Arbeit von Bedeutung ist das sinnentnehmende Lesen, wie es in der folgenden Definition gut erklärt wird. Laut „Metzler Lexikon Sprache“ bedeutet das Lesen

> „....eine individuelle Tätigkeit (oder eine allgemeine Fähigkeit), die das Rezipieren von geschriebener Sprache durch das Auge (Augenbewegungen beim Lesen,...) oder den Tastsinn (Blindenschrift) bezeichnet, wobei das Entnehmen von Bedeutung und Information im Mittelpunkt steht.“ (Glück 2000, S. 405)

Der Begriff „Lesen“ ist nicht eigenständig. Er ist verknüpft mit verschiedenen anderen Begriffen wie „Medium“, „Text“, „Verstehen“, „Leser“ oder „Lernen“.
Der/die LeserIn wird in der Literatur in seiner/ihrer Persönlichkeitsstruktur immer als aktiv beschrieben. Er/sie entnimmt dem Medium Text verschiedene Informationen, die dann mit dem Vorwissen verbunden werden (Verstehen), das Wissen dadurch erweitert wird (Lernen) und er/sie somit aktiv am öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Leben teilnehmen kann. Das Lesen beeinflusst offensichtlich das Denken und Verhalten des Menschen (vgl. Fritz 1989, S. 8f).
Gehörlose verstehen unter Lesen - auf Grund ihrer Schulerfahrungen - oft Vorlesen und damit die richtige Artikulation von Buchstaben und Silben. Da dies aber nur eine Teilfähigkeit der Kulturtechnik „Lesen“ ist, verwenden wir in dieser Arbeit zum besseren Verständnis den Begriff Literalität. Es geht vor allem um die Fähigkeit Texten Informationen zu entnehmen und diese anwenden zu können.

5.1.2. Literalität

In den letzten Jahren ist Literalität als ein entscheidender Faktor für die wirtschaftliche Leistung von Industrienationen immer mehr in den Vordergrund getreten. Regierungen haben Interesse daran, das Niveau und die Verteilung von Literalität (die OECD verwendet sogar synonym dafür den Begriff Grundqualifikationen) in der erwachsenen Bevölkerung zu kennen und Möglichkeiten zu finden den Ist-Zustand zu verbessern.
Literalität bedeutet mehr als ein Minimum an Lesefähigkeit, sie wird definiert als die Art und Weise, wie Menschen schriftliche Informationen nutzen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen.
Diese Fähigkeit wird in englischsprachiger Literatur als „literacy“ bezeichnet. Im Final Report of the International Adult Literacy Survey zu “Literacy in the information age” beschreibt die OECD „Literacy“ wie folgt:

> “The Ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work, and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge and potential.” (OECD 2000, S. X)

Diese Definition versucht eine große Bandbreite an Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung zu vereinen, die erwachsene Personen nützen können um sich sowohl in beruflichen als auch in privaten Angelegenheiten zurechtzufinden. In dieser Definition ist auch von persönlichen Zielen und Potentialen – Möglichkeiten die Rede. Literalität ist demnach kein Zustand, son-

dern ein ständiges Bemühen den Anforderungen einer Gesellschaft und dem Erreichen eigener Ziele gerecht zu werden.

Der Begriff Literalität kann in drei Bereiche unterteilt werden, die die verschiedenen Arten und Stufen des Textverstehens darstellen.

> „ 1. *Umgang mit Texten*[28] (prose literacy) – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um Informationen aus Texten wie z.B. Leitartikeln, Zeitungsberichten, Gedichten und Literatur zu verstehen und zu benutzen;
> 2. *Umgang mit schematischen Darstellungen (*document literacy) – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um die in schematischen und graphischen Darstellungen unterschiedlicher Form wie z.B. Stellenanzeigen, Gehaltsabrechnungen, Fahrplänen, Landkarten, Tabellen und Grafiken enthaltenen Informationen zu lokalisieren und zu benutzen;
> 3. *Umgang mit Zahlen* (quantitative literacy) – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um die arithmetische Operationen, entweder einzeln oder in einer Abfolge, auf in gedrucktem Material enthaltene Zahlen anzuwenden, wie z.B. die Ermittlung eines Kontostandes oder eines angemessenen Trinkgeldes, das Ausfüllen eines Bestellscheines oder die Berechnung der Höhe von Zinsen auf einen Kredit aus den Angaben einer Anzeige.“ (OECD 1995, S. 17)

Diese drei Skalen, die parallel nebeneinander stehen, ermöglichen die komplexe und vielschichtige Beschaffenheit von Literalität zu erkennen. In dieser Studie wird von der Trennung „Literalität“ versus „Illiteralität“ abgesehen. Es wird jede Skala in fünf Schwierigkeitsstufen von ganz einfach bis sehr schwer unterteilt um so das Konzept des Kontinuums besser beschreiben zu können.[29]

5.1.3. Leseverständnis

Mit Leseverständnis werden einerseits die kognitiven Prozesse während des Lesens gemeint, andererseits auch das Ergebnis dieser Vorgänge. Während das Produkt des Leseverständnisses klar erkennbar ist (beantwortete Fragen an die/den LeserIn zum gelesenen Text), ist es schwieriger, die Prozesse des Verstehens sichtbar zu machen (vgl. Frank 1990, S. 8).

Die Prozesse, die beim verstehenden Lesen ablaufen, sind äußerst komplex und werden von verschiedenen Modellen auf verschiedene Art und Weise erklärt. Allgemein gesagt handelt es sich um eine aktive Auseinandersetzung mit einem Text, die weit über die Wahrnehmung der explizit angeführten Informationen hinausgeht. Es laufen beim Leseprozess verschiedene kognitive Strukturen und Mechanismen ab, die ein Verständnis ermöglichen. Weiters muss die Beschaffenheit des Textes beachtet werden, da dieser selbst verschiedene ineinander

[28] Kursiv im Original
[29] Siehe auch 6.1. International Adult Literacy Survey IALS, S.109.

übergreifende logische Strukturen beinhaltet (beginnend mit einzelnen Wörtern, den Sätzen und kleineren syntaktischen Einheiten bis hin zu ganzen Textabschnitten und dem Text insgesamt). Neben diesen Aspekten spielt das Vorwissen des Lesers/der Leserin eine große Rolle. Es ermöglicht ihm/ihr einerseits schneller die einzelnen Wörter und Sinnzusammenhänge zu erkennen und andererseits verhilft es ihm/ihr die nicht explizit ausgedrückte Information in das Bild, das er/sie sich vom Gelesenen gemacht hat, zu integrieren. Auch das Interesse und die Motivation haben einen Einfluss auf das Leseverständnis (vgl. Schabmann 1995, S. 43ff).
Die verschiedenen Faktoren des Leseprozesses fasst Venezky (1991) unter Einbeziehung der psychologischen Forschung der letzten Jahrzehnte folgendermaßen zusammen. Er teilt die Fähigkeiten für sinnentnehmendes Lesen in sogenannte „lower skills[30]“ und „higher-level skills“ ein. Unter „lower skills“ versteht er Fähigkeiten auf einem niedrigen Verarbeitungsniveau, die für das Erkennen einzelner Buchstaben, der Wortteile und für deren Zusammenfügen und Vergleichen mit dem inneren oder mentalen Lexikon verantwortlich sind. Das mentale Lexikon ist eine Gedächtniseinheit, in der die verschiedenen Wortbedeutungen gespeichert sind. Die zweite Ebene („higher level“) sind höhere kognitive Fähigkeiten, die es uns ermöglichen den Inhalt von Texten zu erschließen (vgl. Weissengruber 2000, S. 12f).
Diese Arbeit beschäftigt sich vor allem mit der zweiten Ebene, denn es geht darum, einen Text zu verstehen und die darin enthaltene Information nützen zu können. Einen Text zu lesen und ihn zu verstehen sind zwei verschiedene Dinge, wobei das Verständnis auf dem Lesen aufbaut und somit eine wichtige Grundlage ist.
Wenn nun ein Text gelesen, verstanden, mit bestehenden Informationen verknüpft und dann angewandt wird, bedeutet das für die Person einen Zuwachs an Wissen. Es handelt sich somit um selbstständiges Lernen, um selbst erworbene Bildung.

5.1.4. Illiteralität / Analphabetismus

Obwohl in dieser Arbeit die Unterscheidung zwischen „Literaten“ und „Illiteraten“ vermieden wird, bietet die Forschung zu Analphabetismus wichtige Erkenntnisse zum Phänomen „Illiteralität“. Deshalb werden diese Begriffe im folgenden beschrieben.
In der Literatur wird meist der Begriff „Analphabetismus“ verwendet, der aber gleichzusetzen ist mit dem Begriff „Illiteralität“. Somit wird auch „Analphabet“ durch den Begriff „Illiterat“ ersetzt (vgl. Döbert/Hubertus, S. 24). In dieser Arbeit werden beide Begriffe synonym verwendet.

Laut Duden ist jemand, der nicht lesen und schreiben gelernt hat, ein „Analphabet“ (vgl. Drosdowski, G./Scholze-Stubenrecht, W./Wernke, M. 1997, S. 60). Es wird zwischen totalem und funktionalem Analphabetismus unterschieden. Auch spricht man in der Literatur von primärem und sekundärem Analphabetismus.

5.1.4.1. Totaler Analphabetismus

Heutzutage gibt es in den Industrieländern kaum mehr Analphabetismus in der ursprünglichen Form des Wortes, das nämlich die totale Unkenntnis von Buchstaben bedeutet. Dazu zählt man einerseits Personengruppen, die auf Grund geistiger, körperlicher oder anderer Behinderungen nicht in der Lage sind, eine Schriftsprache zu erlernen, andererseits bezeichnet man damit die Gruppe von AusländerInnen, die in ihrer Heimat nicht die Möglichkeit hatten, Lesen und Schreiben zu erlernen und dann nach Europa immigrierten. Es gibt nach wie vor viele Länder in denen das Bildungssystem nicht allen Kindern - häufig sind vor allem Mädchen davon betroffen - ausreichende Grundbildung vermittelt. Man spricht dann von primärem Analphabetismus. Kommen diese Menschen nach Österreich, so sind sie hier zu der Gruppe der totalen Analphabeten zu zählen. Bei diesen beiden Bevölkerungsgruppen ist es eindeutig festlegbar, wodurch sie zu Analphabeten wurden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 20).

5.1.4.2. Funktionaler Analphabetismus

Dieser Begriff wurde das erste Mal von der Amerikanischen Armee im zweiten Weltkrieg verwendet um diejenigen Personen zu bezeichnen, denen es nicht möglich war schriftliche Anweisungen zu befolgen (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, S. 10).

Funktionale Analphabeten sind somit Personen, die ihre Schulpflicht erfüllt haben, dennoch schlecht lesen und schreiben können. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt aber nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb einer Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Sind die individuellen Kenntnisse niedriger als die erforderlichen vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Daher müssen innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache all jene Personen, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen, als funktionale Analphabeten gesehen werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 20f).

---

[30] Anführungszeichen im Original

Da wir uns im Rahmen dieser Arbeit nur mit dieser Form der Illiteralität näher beschäftigen, möchten wir für uns relevante Definitionen darstellen und das Erscheinungsbild des funktionalen Analphabetismus beschreiben. In der Literatur finden sich keine exakten oder messbaren Definitionen, sondern nur verschiedenst ausdeutbare Zugangsbegriffe, wie die folgenden:

> „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen.“ (Drecoll 1981, S. 31)

Marion Döbert-Nauert bezeichnet Menschen als funktionale Analphabeten,

> „... die auf Grund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivitäten nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen.“ (1985, zit. n. Döbert/Hubertus 2000, S. 21)

Laut UNESCO 1978 gelten Menschen als funktionale Analphabeten,

> „...wenn sie bei Aktivitäten, die Alphabetisierung erfordern, nicht über jenes Grundwissen und jene Grundfähigkeiten verfügen, die sie zum wirksamen Funktionieren in Gruppen und in der Gesellschaft befähigen, und deren Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse eine Anwendung zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht ermöglicht.“ (Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, S. 10)

All diese Definitionen zeigen, dass es nicht nur um die Kompetenz des Lesen- und Schreibenkönnens geht, sondern auch darum dieses Wissen anzuwenden. Wenn eine Person Situationen meidet, in denen sie schriftsprachliche Kompetenzen unter Beweis stellen müsste, so verhält sich diese Person als AnalphabetIn, auch wenn er/sie lesen und schreiben kann. Vor allem in der Definition laut UNESCO wird ein weiterer bedeutsamer Aspekt des funktionalen Analphabetismus angesprochen. Das Funktionieren in Gruppen und in der Gesellschaft deutet auf den engen Zusammenhang der Anforderungen einer Gesellschaft auf das einzelne Individuum und das Auftreten von funktionalem Analphabetismus. Je größer die Anforderungen sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit diesen nicht gerecht zu werden.

> „Funktionale Analphabeten und Menschen mit Grundbildungsdefiziten werden von der jeweiligen Gesellschaft meist zu Verlieren gestempelt, in Zeiten der Informationstechnologischen Mobilmachung werden sie als ‘Modernisierungsverlierer’ schubladisiert und zur Kenntnis genommen.“ (Rath 2000, S. 7)

Auch Peter Hubertus meint, dass Analphabetismus ein relativer Begriff ist. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von den individuellen Schreib- und Lesekenntnissen ab, sondern auch vom Grad der Schriftsprachbeherrschung, der in der Gesellschaft, in der die Person lebt, erwartet wird.

„Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor.“ (Hubertus 1991, S. 5)

Daher gelten innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache auch jene Menschen als funktionale Analphabeten, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen (vgl. ebd., S. 5) .

Die Beherrschung von Schriftsprache muss demnach als ein Kontinuum gesehen werden. Sie verändert sich im Laufe der Zeit und steht in direktem Bezug zu einer konkreten Gesellschaft. So ist es auch möglich, dass ein Mensch am Ende seiner Schullaufbahn noch über genügend Kenntnisse verfügte um den Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Steigen diese und bleiben die Fähigkeiten des Individuums gleich, so wird dieses über die Zeit zum funktionalen Analphabeten.

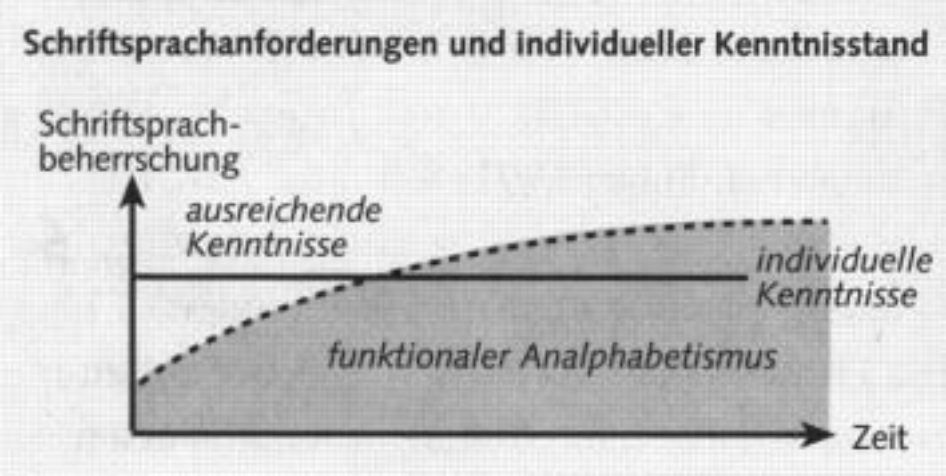


Abb.10: Schriftsprachanforderungen und individueller Kenntnisstand (Döbert/Hubertus 2000, S. 22)

Die Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum sind im Laufe der Zeit nicht nur quantitativ gestiegen, sondern sie haben sich auch qualitativ gewandelt. Wie schon im Kapitel 1 unter „Grundbildung und Grundqualifikationen“ beschrieben und im Abschnitt 5.2. „Bedeutung der Kulturtechnik Lesen“ genauer ausgeführt, erfordert zum Beispiel die Nutzung des Computers und des Internets eine völlig andere Lesetechnik als das Lesen von Büchern. So wird auch der gesellschaftliche Wandel zur Ursache von funktionalem Analphabetismus.

Man findet in der Literatur und in den Medien auch den Begriff „sekundärer Analphabetismus“, der teilweise synonym mit dem Begriff „funktionaler Analphabetismus“ verwendet wird, andererseits aber verstärkt auf das Verlernen bereits vorhandenen Fähigkeiten eingeht.

> „Sekundärer Analphabetismus liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozeß des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verlorengehen, wodurch ein Unterschreiten der gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt. Damit ist der sekundäre Analphabetismus ein Sonderfall des funktionalen Analphabetismus.“ (Hubertus 1995, S. 251)

Laut deutschem Lehrerverband sind folgende Menschen mit den Begriffen gemeint:

> „Das sind Menschen über 15 Jahre, die entweder nach mehr oder weniger erfolgreichem Schulbesuch das Lesen und Schreiben wieder verlernt haben (sekundäre Analphabeten) oder die diese Fähigkeiten nicht gut genug beherrschen, um sie in dem für sie typischen Arbeits- und Lebensbereich entsprechend anwenden zu können (funktionale Analphabeten).“(http://www.lehrerverband.de/Rman.htm, 9.11.2001)

Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung zeigen, dass es nur eine geringe Anzahl an totalen Analphabeten gibt, eine etwas größere Gruppe kann mit ihrer Unterschrift unterzeichnen, noch mehr können einfache Texte lesen, eine noch größere Gruppe kommt mit dem Lesen recht gut zurecht, hat aber gravierende Probleme beim Schreiben. Der Großteil der Bevölkerung kommt mit der Schrift mehr oder weniger gut zurecht. Diejenigen, die ein Germanistik- oder Linguistikstudium absolvieren, besitzen im Allgemeinen ausgesprochen gute Kenntnisse und Fertigkeiten und ganz wenig Erwachsene gehören zu den SchriftsprachexpertInnen. Oswald /Müller unterscheiden in ihrer Definition drei Gruppen, je nach Ausprägegrad:

1. Personen, die zwar ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben kennen, ansonsten aber des Schreibens und des Lesens unkundig sind;
2. Personen, die mühsam Texte mit geringem bis mittlerem sprachlichen Niveau lesen, aber praktisch nicht schreiben können;
3. Personen die lesen, aber nur äußert mangelhaft schreiben können und die auf Grund der ihnen bewussten äußerst mangelhaften Rechtschreibung Situationen vermeiden, in denen sie schriftliche Äußerungen von sich geben müssen.

All diese Personen haben in der Schule Lesen und Schreiben gelernt, aber diese Fähigkeiten später wieder verlernt (vgl. Hanappi-Mersits 1994, S. 113).

5.2. Bedeutung der Kulturtechnik „Lesen“

Ebenso wie Schreiben und Rechnen wird das Lesen als eine Kulturtechnik unserer Gesellschaft bezeichnet. Die OECD verwendet für diese Grundqualifikation den Begriff „Literalität“

und meint damit die Fähigkeit schriftliche Informationen zu nutzen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen Die Bedeutung des Lesens für die Persönlichkeit ist evident. Garnitsching/Perner formulierten 1979:

> „Lesen bildet nicht nur die Phantasie, es fördert Ausdrucks- und Vorstellungsvermögen, liefert Information und wird so zu einem Medium für Kommunikation und zu möglichem Anlaß für Bildung, damit zu einem unentbehrlichen Hilfsmittel im Unterricht.“ (zit.n. Stagl/Dvořak/Jochum 1991, S. 332)

Aber auch die Bedeutung für die Gesellschaft ist relevant.

> „Die zentrale Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für die Gesellschaft und für den einzelnen liegt offensichtlich in der mit ihr verbundenen Fähigkeit, komplexe Informationen aufzunehmen. Es ist das Gebot demokratischer Öffentlichkeit, daß die einzelnen Gruppen in der Gesellschaft – medial vermittelt –miteinander kommunizieren. Um als ‚mündiger Bürger' hier partizipieren zu können, muß der einzelne über Fähigkeiten verfügen, den Medien relevante Informationen zu entnehmen.“ (Fritz 1989, S. 9)

Heutzutage wird häufig beklagt, dass durch die rasche Verbreitung von den sogenannten „neuen“ Medien, wie Fernseher oder Computer, die Lesekultur verdrängt wird. Obwohl viele Meinungen (z.B. Meiers 1990) in die Richtung gehen, dass das Lesen immer mehr sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich in den Hintergrund der alltäglichen Aktivitäten gedrängt wird, kommt es zu einer Zunahme der Bedeutung des Lesens, genauer ausgedrückt des Textverstehens. Vor allem im beruflichen Umfeld wird das Verstehen von Texten bzw. die Fähigkeit Texten Informationen zu entnehmen vorausgesetzt. ArbeitnehmerInnen müssen grundsätzlich fähig sein, Arbeitsunterlagen und Gebrauchsanweisungen zu lesen, Formulare auszufüllen oder Protokolle zu erstellen. Auch der Computer und damit verbunden das Internet haben in der heutigen industrialisierten Gesellschaft in fast allen Bereichen des Arbeitsmarktes Einzug gehalten und erfordern die Fähigkeit des verstehenden Lesens. Unmengen von Informationen müssen überflogen und brauchbare Informationen herausgefiltert werden (vgl. Puhony 1999, S. 7).

Die Bedeutung des Lesens ergibt sich durch:

- Funktion der Speicherung von gesellschaftlich bzw. persönlich relevanten Wissen
- Funktion der Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit
- Funktion der Realitätserweiterung
- Integrations- bzw. Gesellschaftsbildungsfunktion
- Sozialisationsfunktion

(vgl. Hanappi-Mersits 1994, S. 73)

Der Mensch muss die Fertigkeit des sinnerfassenden Lesens erlernen, um sich einerseits das notwendige Wissen der jeweiligen Gesellschaft anzueignen und andererseits um am heutigen Arbeitsmarkt bestehen zu können. Bamberger und Vanecek stellen fest, dass der Leseaufwand mit der technischen Entwicklung wächst (vgl. Bamberger/Vanecek 1984, S. 18).
Die Anforderungen der Gesellschaft an das einzelne Mitglied sind gestiegen, man muss sich immer weiter bilden, um Schritt zu halten. Eine abgeschlossene Schulbildung genügt heute nicht mehr, der Fortschritt und die Technik entwickeln sich ständig weiter. Das Wissen von heute reicht morgen oft nicht mehr. Das lebenslange Selbststudium wird gefordert. Das man sich durch das Lesen von Büchern bilden kann, steht außer Zweifel.
Wie bereits im ersten Abschnitt „Grundbildung und Grundqualifikation“ genauer dargelegt, spielt die Erwachsenenbildung in diesem Bereich eine bedeutsame Rolle, sie kann die Möglichkeit bieten Defizite aus dem Primärbildungsbereich aufzuholen.

5.3. Leseverständnisprozesse unter Berücksichtigung der Verarbeitungsstrategien gehörloser LeserInnen

Im folgenden Abschnitt sollen die für das Leseverständnis notwendigen Verarbeitungsprozesse beschrieben werden. Beginnend mit dem Lesenlernen - hierbei findet die Situation gehörloser LeserInnen besondere Beachtung - werden anschließend die unterschiedlichen Komponenten und ihre Bedeutung hinsichtlich des Textverständnisses dargestellt. Dabei werden kognitionspsychologische Ansätze zum Textverstehen Hörender herangezogen. Die wenigen empirischen Erkenntnisse zu den Verstehensprozessen Gehörloser zeigen, dass gehörlose Versuchspersonen sich bei der Verarbeitung von Textinformationen auf Verstehensstrategien, die mit denen hörender LeserInnen vergleichbar sind, stützen können. Auch neuere Arbeiten, wie die von Paul (1998) und Schüßler (1997), beziehen sich auf Untersuchungen aus den achtziger Jahren und spiegeln die Uneinigkeit der Wissenschaft bezüglich des Problemfeldes Textverstehen bei gehörlosen LeserInnen wider (vgl. Schüßler 1997, S. 87, Paul 1998, S. 90).
Die Darstellung in dieser Arbeit dient der Problemorientierung, dem Aufmerksammachen des Forschungsbedarfs und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5.3.1. Lesenlernen

Lesenlernen bedeutet das allmähliche Vertrautwerden mit dem verschriftlichten System der Lautsprache. Dieses System beruht auf dem alphabetischen Prinzip, nach dem Graphemen

(Buchstaben oder Buchstabengruppen) Phoneme zugeordnet werden. Durch die Kenntnis über diese Zuordnungen und die Fähigkeit, diese in Form einer phonologischen Rekodierung einsetzen zu können, wird das Erlesen neuer, unbekannter Wörter ermöglicht (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, S. 7).

Die kognitiven Prozesse, die beim Verstehen komplexer sprachlicher Einheiten notwendig sind, sind bei gehörlosen Kindern am Beginn des Leselernprozesses meist nicht in vergleichbarer Weise entwickelt wie bei hörenden Kindern. Diese verwenden bereits bei Schuleintritt komplexe grammatikalische Strukturen der Lautsprache ganz selbstverständlich und verfügen über einen reichhaltigen Wortschatz. Die Lesebücher enthalten grammatikalische Strukturen und Wörter, die auf das bereits vorhandene linguistische Wissen abgestimmt sind. Für sie bedeutet Lesenlernen den Erwerb eines neuen Kodes für die Lautsprache, deren Grundzüge bereits internalisiert sind. Bei gehörlosen Kindern gestaltet sich der Leselernprozess auf Grund zweier zentraler Faktoren komplizierter. Einerseits verfügen gehörlose Kinder meist über einen geringeren Wortschatz und damit verbunden eine eingeschränkte Wissensbasis. Andererseits repräsentiert die Schriftsprache den geschriebenen Kode der Lautsprache, den gehörlose Kinder meist noch nicht hinreichend erworben haben.

Verschiedene AutorInnen geben an, dass Gehörlose ein geringes Wissen von den semantischen und syntaktischen Strukturen der Lautsprache haben, die grammatikalischen Regeln nicht ausreichend beherrschen und im Vergleich zu Hörenden im Laufe ihres Leben einen geringeren Wortschatz erwerben (vgl. Musselman 2000, S. 10). Bezüglich der Leseleistung gehörloser Menschen gibt es mehrere Studien, wovon sich die meisten aber nur auf die Wort- und Satzverständnisebene beziehen und die höheren kognitiven Verarbeitungsprozesse nicht erfassen. Dennoch ergeben sie ein relativ einheitliches Bild über das Leseniveau von Gehörlosen. Holt (1994) fasst dies folgendermaßen zusammen:

> „In terms of reading, most deaf teenagers and adults are severely delayed, with reading comprehension skills usually reaching a plateau at a grade 4 or 5 level.“ (Musselman 2000, S. 10)

Auch Paul stellt anhand der vorhandenen Studien über das Leseverständnis gehörloser Personen ähnliches fest:

> „...the results consistently reveal an average 18- to 19- year - old students with hearing impairment are reading no better than average 9- or 10- year - old students with typical hearing.“ (Paul 1998, S. 23)

5.3.2. Das Wortverständnis

Das Verstehen einzelner Wörter spielt beim Erfassen des Textes eine wesentliche Rolle. Viele Modellvorstellungen über das Lesen bezeichnen das Worterkennen und -verstehen als primären Prozess, dem weitere Verarbeitungswege folgen (z.B. Just/Carpenter 1987, Rayner/Pollasek 1989). Just/Carpenter meinen, dass zum Erkennen eines Wortes zwei Schritte notwendig sind. Einerseits muss das Wort dekodiert werden und andererseits muss durch Zugreifen auf das mentale Lexikon die Wortbedeutung erkannt werden. Auch neuere Informationsverarbeitungsmodelle bestätigen, dass Worterkennen über den Zugriff auf das mentale Lexikon abläuft. In diesem Lexikon sind die Wörter eindeutig beschrieben, zum Beispiel: Kater = Haustier, männlich, usw. Diese sind in einzelne Merkmale (Eigenschaftslisten) gegliedert. Es wird angenommen, dass das Lexikon eines Menschen über einen internen Sprachkode verfügt, mit dessen Hilfe die Bedeutung eines Wortes erschlossen wird. Diese Annahme führte zu einer Sprachkodierungshypothese, die besagt, dass der/die LeserIn ein geschriebenes Wort zuerst in das phonologische bzw. artikulatorische Equivalent konvertieren muss, bevor die Bedeutung entnommen werden kann. Im Gegensatz zu dieser Theorie steht die Hypothese, dass das Lexikon in Bezug auf Sprache auch visuell kodiert sein kann.

Die Länge und Geläufigkeit eines Wortes beeinflussen ebenfalls das Erkennen von Wörtern. Die Form, in der das Wort geschrieben ist, spielt dagegen eine untergeordnete Rolle, da es auch in unterschiedlichen Schreibweisen (z.B: KATZE, KaTzE, katze,...) erkannt wird. Hier ändert sich nur die Lesezeit, die sich um etwa 10% verlängert.

Bedeutungen von Wörtern sind nicht immer gleich, sie variieren in Abhängigkeit mit dem jeweiligen Kontext. So gibt es Wörter, die zwar gleich geschrieben werden, aber eine völlig unterschiedliche Bedeutung haben (z.B.: Ring = Schmuckstück, Arena für eine Kampfsportart). Weiters gibt es übertragene Bedeutungen (Vogel für Flugzeug) und abstrahierte Ausdrücke, die verwendet werden um Wortwiederholungen zu vermeiden. Geübte LeserInnen können sehr rasch die passende Bedeutung herausfinden und das Wort sinngemäß verwenden. Verschiedene Forschungen (Kintsch/Mross 1985, Stanovich 1991) stellen fest, dass der Kontexteinfluss für das Worterkennen keine große Rolle spielt. Der Kontext ist aber sehr wohl für das Verständnis des gesamten Textes von Bedeutung. Der/die LeserIn zieht sein/ihr Vorwissen und die ihm/ihr verfügbaren Informationen über den Text heran, um das Gelesene verstehen und interpretieren zu können, nicht aber um einzelne Wörter zu erkennen (vgl. Schabmann 1995, S. 45ff, Weissengruber 2000, S. 13ff).

Conrad (1979) untersuchte den Prozess des Worterkennens bei gehörlosen LeserInnen und fand heraus, dass die Kodierungsform vieler Gehörloser einen visuellen Charakter aufweist. Nur wenige verfügen über einen phonologischen Kode. Bei dieser Gruppe fand Conrad eine positive Korrelation zwischen dem Vorhandensein eines phonologischen Kodes und den Komponenten Hörvermögen, Intelligenz, Lautsprach- und Lesekompetenz. Diese Ergebnisse bestätigten auch andere Studien (z.B. Locke 1978, Hanson 1982). Auf Grund dieser empirischen Belege kann die mangelnde Internalisierung eines Sprachkodes als eine Ursache für Leseschwierigkeiten der gehörlosen LeserInnengruppe angesehen werden. Eine andere Situation ergibt sich bei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern, die Gebärdensprache als Muttersprache erlernen. Verschiedene Studien (Treiman/Hirsch-Pasek 1982, Shand 1982) belegen, dass der gebärdensprachliche Kode für Gehörlose ein ebenso effizienter Gedächtniskode ist wie der phonologische Kode bei Hörenden. Dem gegenüber stehen Untersuchungen, die keine gebärdensprachliche Rekodierung bei gehörlosen LeserInnen nachweisen (Hanson 1982, 1990). Weiters liegen empirische Untersuchungen vor, die nachweisen, dass Gehörlose sich auch auf fingeralphabetische Rekodierung beim Lesen stützen (Treiman/Hirsch-Pasek 1983).
Trotz dieser unterschiedlichen empirischen Ergebnisse ist festzuhalten, dass sowohl die gebärdensprachliche als auch die fingeralphabetische Rekodierung Gehörlosen den Zugang zur Schriftsprache erleichtern (vgl. Schüßler 1997, S. 68f).

5.3.3. Der Wortschatz

Die Verfügbarkeit eines ausreichenden Wortschatzes stellt ohne Zweifel eine wesentliche Komponente des Textleseverständnisses dar. Somit ist beim Lesenlernen neben der Fähigkeit die Buchstaben zu entziffern auch die Erweiterung des Wortschatzes von großer Bedeutung. Dieser Prozess läuft kontinuierlich weiter und spielt auch bei erwachsenen LeserInnen eine bedeutende Rolle. Im Erwachsenenalter gibt es eine deutliche Korrelation zwischen Leseverständnis und Wortschatz. Steinberg/Powell (1983) stellten fest, dass bessere LeserInnen einen größeren Wortschatz besitzen und Wörter auch besser definieren können als schlechte LeserInnen. Allerdings ist noch nicht geklärt, ob ein großer Wortschatz zu gutem Lesen oder gutes Lesen zu einem großen Wortschatz führt.
Das Wissen um Wortbedeutungen ist kein unveränderlicher, „alles oder nichts“ Zustand, sondern ein Kontinuum. Laut Grave (1984) gibt es unterschiedliche Ebenen des Wortverstehens. Diese werden in der folgenden Abbildung anhand von Beispielen näher beschrieben.

Ebene des Wortverstehens – Ausprägung des Wissens	Beispiel
Die Wortbedeutung in der mündlichen Rede ist bekannt.	Kann einen Elefanten beschreiben, das Wort aber nicht lesen.
Wortbedeutung ist bekannt, kann aber nicht verwendet werden	Versteht das Wort „Chaos“, es ist aber nicht vertraut genug, um es auch anzuwenden.
Kennt das grundlegende Konzept, aber nicht das betreffende Wort	Ist vertraut mit den Konzepten von Furcht und Macht, kennt aber das Wort „Terror“ nicht.
Kennt nur einen Teil der Wortbedeutung	Weiß, dass „Guerilla“ eine Art Soldat ist, kennt aber nicht die damit verbundene Kriegstaktik.
Kennt nur die Wortbedeutung	Weiß, dass „Kraft“ Stärke bedeutet, kennt aber nicht die Bedeutung als Vektor.
Kennt weder Konzept noch Ausdruck	Weiß nichts über die Atomstruktur und über „Ionen“.

Abb.11: Ebenen des Wortverstehens (vgl. Schabmann 1995, S. 49, Weissengruber 2000, S.20)

Auch erfahrene LeserInnen entdecken gerade bei abstrakten Begriffen immer wieder neue Verständnisebenen von Wörtern. Weiters macht es einen Unterschied, ob ein Wort im aktiven oder passiven Wortschatz vorhanden ist.

Zahlreiche Studien weisen – wie schon erwähnt – auf große Defizite im Wortschatz von gehörlosen LeserInnen aller Altersstufen hin. Schon bei Schuleintritt steht einem aktiven Wortschatz von ca. 3.800 Wörtern (passiv: 19.000 Wörter) bei hörenden Kindern ein aktiver Wortschatz von 250 (passiv: 500 Wörter) bei gehörlosen Kindern gegenüber. Diese Zahlen verdeutlichen den gravierenden Rückstand gehörloser Kinder beim Schriftspracherwerb, da sich der Wortschatz langfristig als der deutlichste Diskriminator zwischen guten und schlechten LeserInnen erwiesen hat (vgl. Schüßler 1997, S. 66).

5.3.4. Das Verstehen der Satzstruktur

Die nächste Stufe im Textleseverständnisprozess ist die syntaktische und semantische Verbindung der einzelnen Wörter. Die Wörter werden zu einem Satz, einer Sinneinheit verbunden. Nach heutiger Auffassung funktioniert die grammatikalische Analyse eines Satzes automatisch, sobald man den Anfang des Satzes gelesen hat. Der Satz muss nicht vollständig gelesen werden, sondern er wird schon während des Lesens analysiert und die wahrscheinlichste

Satzstruktur wird angenommen und gegebenenfalls revidiert, wenn spätere Informationen gegen die angenommene Struktur sprechen.

Verschiedenste Modelle bekräftigen, dass beim Erwachsenen eine enge Interaktion zwischen semantischer und syntaktischer Analyse besteht. Das bedeutet, dass die strukturelle Analyse sich von Beginn an auch auf semantische Informationen (z.B. auf die Bedeutung von Verben) stützt. Dennoch dürfte eine schnelle syntaktische Analyse vor dem Heranziehen semantischer Beziehungen zwischen den Wörtern für das Satzverständnis durchgeführt werden (vgl. Schabmann 1995, S. 52).

Neben den Defiziten im Bereich des Wortschatzes weisen gehörlose LeserInnen auch Defizite in der Anwendung syntaktischen Wissens auf. Quigley/Kretschmer (1982) fassen die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zum syntaktischen Verständnis Gehörloser folgendermaßen zusammen. Hörende Kinder im Alter von acht Jahren weisen bessere Leistungen auf als gehörlose Jugendliche im Alter von durchschnittlich 18 Jahren. Selbst wenn gehörlose LeserInnen die einzelnen Wörter verstehen, bereiten ihnen kompliziertere Satzstrukturen erhebliche Verständnisschwierigkeiten. Folgende Satzbeispiele illustrieren diese Problematik.

Die Sätze „The boy kissed the girl“ und „The boy run away“ wurden von den meisten SchülerInnen verstanden. Bei der Verbindung der zwei Sätze „The boy who kissed the girl run away“ glaubten die meisten LeserInnen, dass das Mädchen wegrannte. Ursache dieser Verständnisprobleme sehen die durchführenden AutorInnen in der Komplexität der Satzstrukturen. Diesen Ergebnissen widersprechend stellten unter anderen Kyle (1980) oder Webster (1986) fest, dass die Leseschwierigkeiten Gehörloser weniger im Bereich des grundlegenden Wissens, sondern vielmehr auf höheren kognitiven Verarbeitungsebenen liegen. Ihren Studien zufolge treten die Schwierigkeiten erst dann auf, wenn die Anforderungen von der Verarbeitung auf der Buchstaben- und Wortebene auf die Ebene übergehen, die komplexes linguistisches Wissen voraussetzt (vgl. Schüßler 1997, S. 66ff).

Damit man die Lesefähigkeiten Gehörloser richtig beurteilen kann, müssen neben der Einschätzung der Fertigkeiten hinsichtlich der Verarbeitungsprozesse auf der Wort- und Satzebene auch die Prozesse auf höherer Verarbeitungsebene (z.B. Erkennung semantischer Zusammenhänge zwischen Sätzen eines Textes) einer differenzierteren Betrachtung unterzogen werden (vgl. Schüßler 1997, S. 72).

5.3.5. Das Textverständnis

Laut Strohner kann das Textverständnis in vier Ebenen des Verstehens eingeteilt werden:

- Perzeptuelles Verstehen: die Wahrnehmung und ihre Identifikation
- Syntaktisches Verstehen: die Entschlüsselung der Relationen zwischen den einzelnen Begriffen
- Semantisches Verstehen: eine Codezuordnung, in der das Weltwissen mit dem Text in Verbindung gebracht wird und so eine Zuordnung entsteht, die – wenn erfolgreich – eine kohärente Struktur darstellt
- Pragmatisches Verstehen: ein Urteil bezüglich der sozialen Wichtigkeit des Inhaltes

(vgl. Strohner 1990, S. 78)

Diese Übersicht stellt die unterschiedlichen Ebenen des Verstehens dar, beschreibt jedoch nicht die einzelnen dafür notwendigen Prozesse.

Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995) stellen fest, dass das Verständnis eines Textes auf zwei zum Teil voneinander unabhängigen Prozessen basiert. Einerseits werden schrittweise Informationen beim Vorgang des Lesens aufgenommen und bearbeitet, andererseits wird das Vorwissen und die Vorerfahrungen des/der LeserIn aktiviert.

Informationen, die im Text vorhanden sind, müssen sukzessive verarbeitet und miteinander in Verbindung gebracht werden. Diese Informationsintegration bezieht sich vorerst auf kleinere Einheiten, man spricht von lokalen Verarbeitungsprozessen. Durch das Hinzukommen weiterer Informationen werden die dargestellten Strukturen immer komplexer und erfordern weitere Gliederungen auf einem höheren Niveau. Gleichzeitig wird das Vorwissen und die Vorerfahrungen aktiviert und somit der inhaltliche Rahmen abgesteckt, in dem die einzelnen Informationen eingeordnet werden. In einem Text gibt es viele nicht explizit ausgedrückte Informationen, die nur durch Kenntnis der Umstände verstanden werden.

Diese beiden Strategien gehen von unterschiedlichen Ebenen aus. Einerseits wird von den elementaren Aussagen zur Gesamtstruktur des Textes ausgegangen, andererseits von einem Vorverständnis, indem nach und nach hinzukommende Informationen in das immer wieder aktualisierte Bild eingefügt werden (vgl. Schabmann, S. 52ff).

Beim Lesen handelt es sich somit immer um eine Wechselwirkung zwischen Text (-information) und LeserInnen (-wissen).

> „Das Lesen als eine solche Wechselwirkung, in der die Textinformation mit Welt- und Sprachwissen der Rezipienten/innen interagiert, ist daher immer auch als die Verschränkung von textgeleiteten, ‚aufsteigenden' Prozessen (bottom up: von der Textinformation zum rezipierten Wissen) und andererseits konzept- und erwartungsgeleiteten, ‚absteigenden' Prozessen (top down: vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis) aufzufassen." (Christmann/Groeben 1999, S. 147)

Dieser interaktiv-konstruktive Textverstehensansatz geht davon aus, dass beim Textverstehen bottom-up und top-down Prozesse parallel laufen. Wie schon dargestellt, sind bei gehörlosen LeserInnen die bottom-up Prozesse auf Grund des defizitären phonologischen und syntaktischen Wissens beeinträchtigt und auch die top-down Prozesse verlaufen möglicherweise weniger effizient als bei Hörenden. Gehörlose verfügen oft nicht über die für den jeweiligen Text relevanten Wissensschemata. Es stellt sich somit die Frage, wie nun die Verstehensprozesse bei dieser LeserInnengruppe ablaufen und auf welche Verstehensstrategien sie sich stützen. Es gibt wenige Untersuchungen über die höheren Verarbeitungsprozesse bei gehörlosen LeserInnen, dennoch wird in den folgenden Abschnitten versucht die vorhandenen Ergebnisse miteinzubeziehen.

5.3.5.1. Lokale Verarbeitungsprozesse

Am Beginn der lokalen Verarbeitungsprozesse steht das Erkennen der unterschiedlichen Bedeutungen von Wörtern. Diese verschiedenen Konzepte sind miteinander verbunden und zuerst werden alle möglichen Bedeutungen eines Wortes aktiviert. Erst in weiterer Folge werden die Bedeutungen, die nicht in den Kontext passen, deaktiviert. Die einzelnen Informationen werden so auf der Ebene von Sätzen und Satzteilen aufgenommen. Es gibt unterschiedliche Modelle, die darlegen, auf welche Art und Weise diese Einzelinformationen integriert werden. Das bekannteste ist der Ansatz von Kintsch mit der Propositionsanalyse. Propositionen (Mikrostruktur) sind elementare Texteinheiten oder Aussagen, die wahr oder falsch sein können. Der Satz „Es war spätabends, als K. ankam" enthält folgende Aussagen:

1. K. kam an.
2. Es war spätabends.
3. 1. und 2. gleichzeitig.

Laut Kintsch sind derartige Propositionen funktional für das Leseverständnis und die Lesezeit korreliert hoch mit der Anzahl der Propositionen, nicht aber mit der Anzahl der Wörter. Propositionale Beziehungen sind stark an die Struktur des Textes gebunden. Die Verarbeitungsprozesse auf der Satzebene lassen sich als ein Ineinandergreifen syntaktischer und semanti-

scher Analyseprozesse beschreiben. Mehrdeutige und unvollständige Sätze können über die syntaktische Verarbeitung für den betreffenden Text eindeutig geklärt werden. Mit dem Erkennen von Propositionen aus Sätzen hat der Verstehensprozess erst begonnen. Im nächsten Schritt muss der/die LeserIn satzübergreifende Bedeutungsstrukturen herstellen (Makrostruktur). Er/sie muss die Inhalte der einzelnen Sätze aufeinander beziehen, diese integrieren und in einen sinnvollen Zusammenhang bringen (vgl. Schabmann 1995, S. 54ff, Christmann/Groeben 1999, S. 152ff, Schüßler 1997, S. 37f).

Auch gehörlose LeserInnen wenden beim Textverstehen das Erkennen von Propositionen an. Studien haben aber nachgewiesen, dass sie sowohl qualitativ als auch quantitativ weniger Textpropositionen als Hörende aus dem Text herauslösen. Grund dafür könnten mangelnde oder ineffektive bottum-up Prozesse sein oder die Löschung der Propositionen aus dem Arbeitsgedächtnis, bevor sinnvolle Verknüpfungen mit bereits eingelesenen Propositionen gebildet wurden (vgl. Schüßler 1997, S. 90).

5.3.5.2. Mentale Modelle

Die Theorie der mentalen Modelle wurde Mitte der 80er Jahre entwickelt und sie berücksichtigt sowohl die propositionalen Strukturmerkmale eines Textes als auch das Vor- und Weltwissen der LeserInnen. Der/die LeserIn konstruiert ein internes Modell auf der Grundlage der gelesenen Textinformation zu einem Sachverhalt in der Realität. Mentale Modelle bilden den jeweiligen Realitätsausschnitt in Abhängigkeit von Vorwissen, Interessen und Zielsetzungen entweder in erweiterter oder reduzierter Weise ab. Texte werden einerseits auf propositionaler Ebene (sprachliche Strukturen) repräsentiert und andererseits auf der Ebene mentaler Modelle, auf der sie den im Text beschriebenen Sachverhalt anschaulich und konkret abbilden. Die Verknüpfung dieser zwei Ebenen führt zu einem tieferen Verstehen und einer besseren Nutzung von Textinformationen. Mentale Modelle müssen immer wieder verändert und den Ereignissen im Text angepasst werden. Der Grund liegt darin, dass nicht alle Inhalte ständig aktiv präsent sind, sondern nur Ausschnitte der gesamten Darstellung. Immer neue Informationen müssen integriert werden und führen zur Neuorganisation oder Ergänzung der jeweiligen mentalen Modelle (vgl. Schabmann 1995, S. 56ff, Christmann/Groeben 1999, S. 170ff, Schüßler 1997, S. 39).

5.3.5.3. Inferenzen

Um den Text und die von den AutorInnen intendierten Inhalte zu verstehen, muss der/die LeserIn Schlussfolgerungen (Inferenzen) über die im Text beschriebene Situation ziehen.

> „Der Leser generiert, ausgehend von den explizit dargebotenen (Text-) Informationen und unter Rückgriff auf sein Wissen, neue Informationen, die bei der Konstruktion einer internen Textrepräsentation als Vermittler zwischen Text und Vorwissen intervenieren.“ (Schüßler 1997, S. 40)

Zur Klassifikation von Inferenzen gibt es eine Vielzahl von Ansätzen (vgl. Clark 1977, Frederiksen 1978, Beaugrande 1980, Ballstaedt et al 1981, McNamara et al 1991 oder Guthke/Beyer 1992), auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer eingegangen wird. Gemeinsam ist aber allen, dass unter Inferenzen der Prozess verstanden wird, bei dem der/die LeserIn sein/ihr eigenes Wissen oder entsprechende Informationen aus dem Text auswählt, um einzelne Textstellen oder den Text als Ganzes sinnvoll interpretieren zu können. Normalerweise werden Texte nicht so gestaltet, dass alle Zusammenhänge klar ausformuliert werden. Der/die LeserIn muss also zwischen den Zeilen lesen und die Beziehungen selbst herstellen. Dazu bildet er/sie Inferenzen, damit semantische und/oder logische Verbindungen zwischen den Propositionen bzw. zwischen den im Text beschriebenen Ereignissen herausgefunden werden. Inferenzen werden teilweise bereits beim Lesen des Textes gezogen. Verschiedene Studien (Omanson/Warren/Trabasso 1978, Paris/Lindauer 1976) sind der Bedeutung von Inferenzen und Schlussfolgerungen für das Verstehen und Behalten von Sätzen bei Kindern nachgegangen. Sie stellten fest, dass Kinder bereits ab sechs Jahren Inferenzprozesse vollziehen, diese Informationen in ihre Gedächtnisrepräsentation aufnehmen und speichern. Die oft vermutete Annahme, dass nur routinierte und über ein fundiertes Vorwissen verfügende LeserInnen fähig sind, Textinformationen auf vielfältige Weise mit ihren Wissensstrukturen zu verknüpfen, wird hiermit in Frage gestellt. Dies ist besonders in Hinblick auf gehörlose LeserInnen von Bedeutung, da deren Wissenstruktur im Vergleich zu hörenden LeserInnen erheblich reduziert sein kann (vgl. Frank 1990, S. 32f, Schabmann 1995, S. 59ff, Schüßler 1997, S. 39ff).

Studien (Graybeal 1981, Sarachan-Deily 1985, Pinhas 1991) belegen, dass Gehörlose grundsätzlich in der Lage sind, Inferenzen durch Anbindung an ihr Vorwissen zu bilden. Sie sagen aber auch, dass ihnen das Verstehen textimpliziter Information größere Probleme bereitet. Wichtig ist in diesem Zusammenhang neben dem Vorwissen das persönliche Interesse an dem jeweiligen Text. Es wurde festgestellt, dass nicht der Schwierigkeitsgrad eines Textes das Ausschlaggebende für die motivierte Auseinandersetzung mit dem Text ist, sondern der

Appell an persönliche Erfahrungen, die Bildhaftigkeit der Darstellung usw.. Diese Erkenntnis muss dazu führen, dass bei der Auswahl der zu erarbeitenden Texte auch die Bedürfnisse und Interessen der gehörlosen LeserInnen berücksichtigt werden (vgl. Schüßler 1997, S. 94ff).

> „...denn vermutlich brechen Lesekarrieren oft deshalb so früh zusammen, weil im Unterricht einfach zu wenig Rücksicht darauf genommen wird (oder nicht genügend Nutzen daraus gezogen wird), daß jemand der Lesen lernt, gern Dinge erfahren möchte, auf die er oder sie gespannt sein kann, weil sie sich in interessanter Weise an etwas binden lassen, das man schon weiß oder auf das man vorbereitet ist.“ (List 1990, S. 39)

5.3.5.4. Differenzierungen von Inhalten

Besonders bei längeren Texten ist es notwendig, zwischen zentralen Inhalten und ergänzenden Informationen unterscheiden zu können. Es muss eine Art Hierarchie von den Textaussagen gebildet werden, wobei Aussagen, die eine logische Voraussetzung für weitere Aussagen sind, von größerer Bedeutung sind. Die Identifizierung der zentralen Aussagen eines Textes bereitet Kindern, aber auch Erwachsenen teilweise große Schwierigkeiten. Der Vorgang ist sehr komplex und verlangt von dem/der LeserIn den Standpunkt des/der AutorIn einzunehmen. Laut Lehmann (1994) zählt das Erkennen der Intention des/der AutorIn zu den am schwierigsten zu bewältigenden Leseaufgaben (vgl. Schabmann 1995, S. 61f). Dies trifft in gleicher Weise auf gehörlose und hörende LeserInnen zu.

5.3.5.5. Textstrukturen und Diskursformen

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich des Leseverständnisses betrifft die Erwartungen über den Aufbau von Texten. Texte haben zumeist eine bestimmte Struktur, die Grammatik des Textes. Durch das Wissen über die Struktur eines Textes wird das Lesen erleichtert, weil durch Erwartungen, was in dem Text enthalten sein wird, die Aufmerksamkeit des/der LeserIn gleich auf wichtige Passagen oder Inhalte gelenkt wird. Natürlich hat nicht jeder Text die gleiche Struktur (z.B. Erzähltexte oder Sachtexte), aber es gibt Analysen, die nachweisen, dass Texte eine gewisse Grundstruktur aufweisen. Laut Rumelhart (1975) internalisiert sich der/die LeserIn diese in Form von Schemata, die den Verstehensprozess dahingehend erleichtern, dass sie die wahrgenommenen Textabschnitte im Hinblick auf das aktivierte Schemata interpretieren und strukturieren (vgl. Schabmann 1995, S. 63f).

Für den Prozess des Textverstehens bietet die Theorie über diskursstrukturelle Schemata die Möglichkeit, dass über Vorlese- und Erzählerfahrung textspezifisches Wissen aufgebaut wird

und somit das selbstständige Erlesen und Verstehen von Texten erleichtert werden kann (vgl. Schüßler 1997, S. 45f).

5.3.6. Zusammenfassung und Bewertung

Nach den bisherigen vorhandenen Studien und Untersuchungen ist die verminderte Lesekompetenz Gehörloser sowohl auf der elementaren als auch auf der höheren Verarbeitungsebene lokalisiert. Auf beiden Ebenen führt das Fehlen von syntaktischem und semantischem Wissen, welches sich in einem reduzierten Wortschatz und mangelnder Beherrschung grammatischer Strukturen ausdrückt, zu Verstehensschwierigkeiten. Auf der höheren Verarbeitungsebene führt ein reduziertes Weltwissen zu Schwierigkeiten bei der Inferenzbildung und verursacht gemeinsam mit den Verstehensbarrieren auf syntaktischer Ebene eine wenig ausgeprägte mentale Textrepräsentation im Vergleich zu hörenden LeserInnen.
Diese kurze Ausführung der Problematik gehörloser LeserInnen beim Textverstehensprozess legt eindeutig klar, dass neue pädagogische Wege in der Leseerziehung gehörloser Kinder beschritten werden müssen. Als vordergründiges Ziel ist ein Konzept zu fordern, gehörlosen Kindern einen mit hörenden Kindern vergleichbaren Spracherwerb zu ermöglichen. Grundlage muss eine früh zu erwerbende Muttersprache, die bei gehörlosen Kindern nur die Gebärdensprache sein kann, sein. Eine gebärdensprachliche Erziehung (auch für gehörlose Kinder hörender Eltern) bietet die Möglichkeit zur Entwicklung eines altersgemäßen Wortschatzes und eines altersadäquaten Wissensstandes. Der Aufbau eines linguistischen Systems mit Hilfe der Gebärdensprache erleichtert den Erwerb der Struktur der Lautsprache (in geschriebener und gesprochener Form). Auch die Schule muss mehr auf die speziellen Bedürfnisse gehörloser Kinder eingehen, indem adäquate Texte in der Leseerziehung eingesetzt werden.
Eine gute Leseentwicklung ist Voraussetzung für eine gute Schreibentwicklung. Von Anfang an sollen Kinder den Umgang mit Büchern erlernen, Literatur in allen Variationen spielt eine zentrale Rolle. Bei gehörlosen Kindern sollte bis zum Ende der Schulpflicht zumindest ein Leseniveau von hörenden Dritt-/ Viertklässlern erreicht werden. Wird dieses Niveau nicht erreicht, so besteht die Gefahr, dass sich nach der Schulpflicht die Schriftsprachbeherrschung wieder zurückentwickelt. Weiters bieten Vorlese- und Erzählerfahrungen die Möglichkeit, dass textspezifisches Wissen aufgebaut werden kann und so den gehörlosen Kindern das selbstständige Erlesen von Geschichten erleichtert werden würde (vgl. Wudtke 1994, S. 194).

5.4. Ursachen für Illiteralität

Nachdem in dem vorangegangenen Abschnitt die Textverstehensprozesse beschrieben und die Schwierigkeiten für gehörlose LeserInnen dargelegt wurden, ist es nun notwendig sich mit der momentanen Realität auseinander zu setzen. Leider entspricht die aktuell bildungspolitische Situation in Österreich nicht der im Abschnitt 5.3.6. „Zusammenfassung und Bewertung" vorgeschlagenen Förderung gehörloser Personen. Wie im Kapitel 5 unter 5.3. „Leseverständnisprozesse unter Berücksichtigung gehörloser LeserInnen" beschrieben, zeigen die Erfahrungen, dass Gehörlose häufig große Probleme beim Verstehen von Texten haben. Viele sind weit von der, in der Definition der OECD[31] beschriebenen, Fertigkeit entfernt. Ihr Textverstehen reicht nicht aus um den Anforderungen in der Gesellschaft zu genügen. Daher findet man in den Lebensgeschichten Gehörloser Gemeinsamkeiten mit denen von funktionalen Analphabeten. Im folgenden Abschnitt werden Ursachen für Illiteralität unabhängig vom Hörvermögen beschrieben.

Eine Reihe von Untersuchungen anhand der Lebensgeschichte von Analphabeten zeigt, dass es einen multikausalen Zusammenhang zwischen verschiedenen Faktoren gibt. Diese Faktoren bedingen und verschärfen sich gegenseitig und können mitunter Analphabetismus verursachen. Jedoch wirken sich gleiche Ursachen nicht bei allen Individuen gleich aus.

Allgemein formuliert liegt fast immer ein Zusammentreffen von familiären, schulischen und individuellen Faktoren zugrunde, die diese Menschen vor allem während der Anfangsphase des schulischen Schrifterwerbs in für sie nicht zu bewältigende Situationen gebracht haben, die zu Störungen und schließlich zum Abbruch des Leselernprozesses geführt haben.

Fuchs Brüninghoff (1986) beschreibt die Situation folgendermaßen:

> „Die Situation, die durch eine solche Anhäufung für das betreffende Kind entsteht, ist so belastend, dass ein schulisches Lernen nicht oder kaum mehr möglich ist." (zit.n. Hanappi-Mersits 1994, S. 116)

Nicht bei allen funktionalen Analphabeten liegen die Verursachungsfaktoren in der Kindheit. Es können auch die gegenwärtigen Lebenssituationen zu einer Verschlechterung der Lese- und Schreibfähigkeiten führen. Da die Beherrschung von Lesen und Schreiben in unserer Gesellschaft als selbstverständlich erachtet wird, versuchen Menschen mit geringen Kenntnissen ihre Schwäche zu verbergen. Sie meiden Situationen, die Lese- und Schreibkenntnisse erfordern und verlernen dadurch noch mehr die vorhandenen Fähigkeiten (vgl. Hanappi-Mersits 1994, S. 117).

5.4.1. Ursachenkomplex für Analphabetismus

In der folgenden Grafik soll der Ursachenkomplex für Illiteralität beschrieben werden. Danach werden die wichtigsten Ursachen im Elternhaus, in der Schule und im Wandel der Gesellschaft genauer beschrieben.

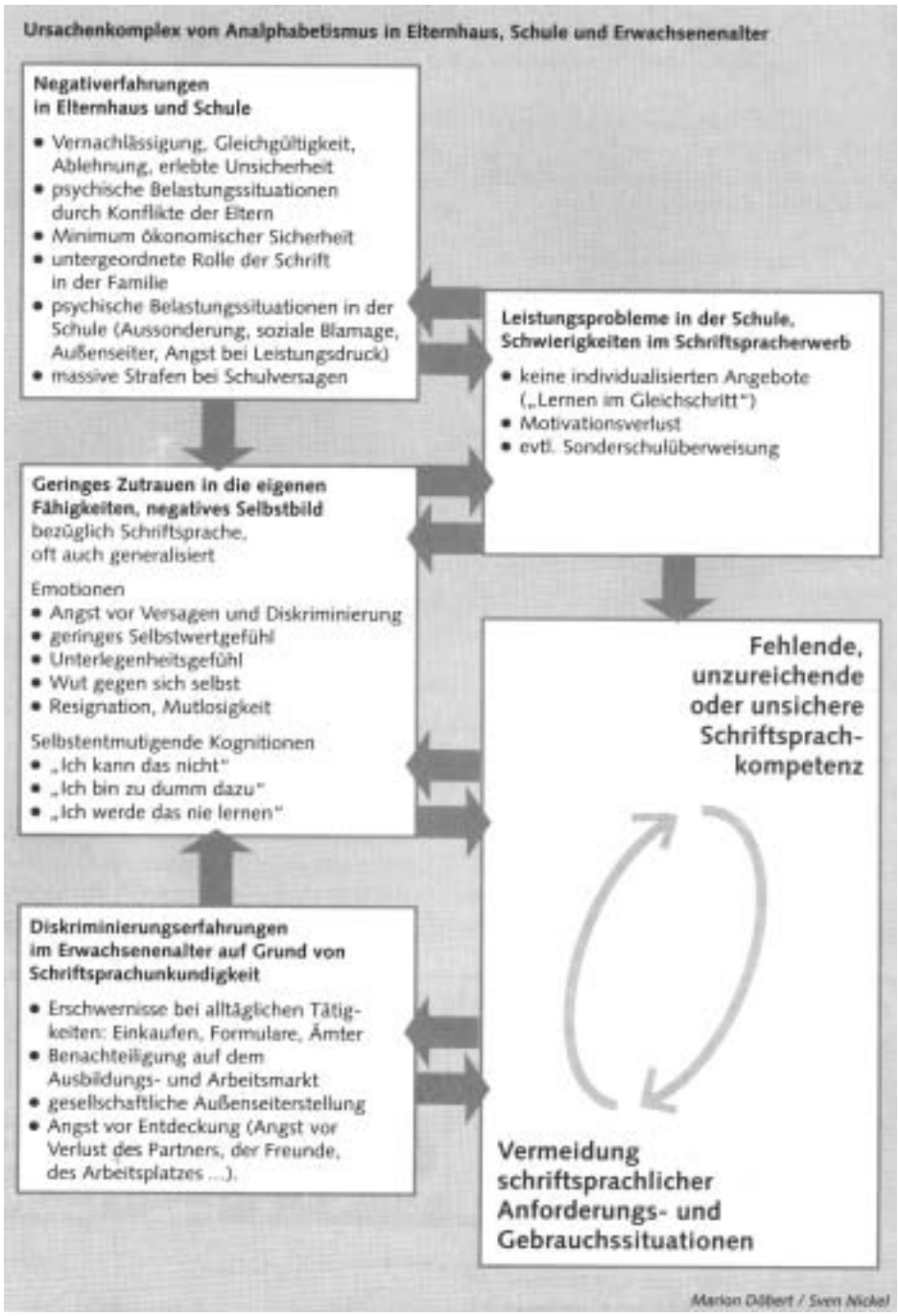


Abb.12: Ursachenkomplex (http://www.alphabetisierung.de, 08.03.2002)

Diese Grafik setzt die möglichen Ursachen miteinander in Beziehung und macht die Komplexität des Phänomens Analphabetismus deutlich.

---

[31] Siehe auch 5.1.2. Literalität, S. 77.

5.4.2. Ursachen im Elternhaus

Erwachsene Analphabeten führen oft ihr Elternhaus als eine Ursache für ihr „Versagen“ im Lese- und Schreibprozess an. Vernachlässigende und/oder gleichgültige desinteressierte Haltung der Eltern dem Kind gegenüber stören die Sozialisation empfindlich. Spätere Analphabeten kommen häufig aus zerrütteten Familienverhältnissen, die zusätzlich mit finanziellen Problemen zu kämpfen haben. Streit, Alkoholmissbrauch, Abwertung und Geringschätzung der Person des Kindes, Strafen und Vorwürfe („du bist eh zu dumm“) stehen an der Tagesordnung. Der soziale Status der Betroffenen ist eher niedrig.

Eine nicht zu vernachlässigende Ursache ist die kommunikative Armut, die in den Familien vorherrscht. Wenn Kinder keine Lese- und Schreibvorbilder haben, wissen sie nicht, warum sie diese Kulturtechniken lernen sollen und die Motivation fällt weg. Der Alltag ist geprägt von Fernsehen, Gameboy und Computer.

Ein weiterer Faktor, dem eine große Bedeutung zugeschrieben wird, ist die fehlende Kommunikation. Die Bedeutung der Kommunikation im Laufe der Entwicklung wurde schon bei der Sprachentwicklung im Abschnitt 3.3. ausführlicher behandelt. Fehlt diese, kann es zur Verlangsamung und Störung der Sprachentwicklung kommen, was wiederum eine Erschwernis beim Lesen- und Schreibenlernen mit sich bringt. Diese negativen Erfahrungen im Elternhaus bremsen das natürliche Neugier- und Forschungsverhalten, die Persönlichkeitsentwicklung wird gehemmt, das Selbstbewusstsein wird geschwächt (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 44f).

5.4.3. Ursachen in der Schule

Schule gilt, im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus, als ein weiterführender Faktor in der Misserfolgskette, die geprägt ist durch Abwertung des Selbstwertgefühls, negative Schulerlebnisse und damit das Gefühl des Versagens. Das Erfüllen der Schulpflicht ist kein Garant für die Entwicklung ausreichender Lese- und Schreibkenntnisse. Die Schulpflicht ist auch dann erfüllt, wenn kein Schulabschluss erreicht wurde, sie ist somit eine rein quantitative und keine qualitative Größe.

Man unterscheidet zwischen Kindern, die auf Grund der Vernachlässigung ihrer Eltern beim Lese- und Schreibunterricht nicht mitkommen und denjenigen, die Lese-Schreibprobleme haben und deren Eltern nicht wissen, wie sie ihnen helfen können.

Bei der zweiten Gruppe wird der Lernprozess sehr auf das Elternhaus bzw. die Nachhilfe abgeschoben. Dieses Problem müsste bildungspolitisch besser gelöst werden. Die SchülerInnen

in den einzelnen Klassen haben sehr verschiedene Lernvoraussetzung und in dem heutigen Schulsystem ist es sehr schwer diesen Verschiedenartigkeiten gerecht zu werden.

> „So unterschiedlich die Lernvoraussetzungen der Schulanfänger auch sind, so muß man doch fragen, ob die Schule den Zugang zur Schriftsprache soweit öffnen kann, daß Kinder nicht mehr in ihren Lernprozessen behindert sind und Versager werden. Es geht auch darum, die Lernansprüche der Kinder nicht zu enttäuschen, und sie erleben zu lassen, was Lesen und Schreiben wirklich bedeutet." (Bergk-Mitterlehner 1989, S. 41)

Viele erwachsene Analphabeten beschreiben ihr Versagen in der Schule meistens mit „die Lehrerin hat sich nicht um mich gekümmert". Die tatsächlichen Ursachen sind sehr unterschiedlich: Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache scheitern meist schon in den ersten zwei Schuljahren auf Grund des Unterrichtsmaterials, des LehrerInnenverhaltens und der Schulorganisation.

Weitere Gründe für Schulversagen:

- Lesetexte in Schulbüchern sind oft zu schwer;
- LehrerInnen erfahren zuwenig über den Schriftspracherwerb;
- Förderungen reichen oft nicht aus;
- Schulorganisation ist verbesserungswürdig (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 49).

> „So unstreitig es ist, daß für das Entstehen des Analphabetismus im Einzelfall auch immer lebensgeschichtliche Schicksalsschläge zur Erklärung herangezogen werden müssen, so notwendig erscheint es uns, auch in der Organisation des normalen schulischen Unterrichts im Lesen und Schreiben jene Momente aufzuspüren, die systematisch Analphabetismus herausbilden helfen." (Ahsendorf/Giese 1984, S. 16 zit. n. Hanappi-Mersits 1994, S. 125)

SchülerInnen fallen in den ersten zwei Schuljahren durch das schulische Netz und erhalten kaum eine Chance ihre Schwächen aufzuholen. So lernen Kinder schon in der Schule Vermeidungsstrategien, damit es nicht so auffällt, dass sie nicht lesen und schreiben können. Sie stören im Unterricht oder bleiben diesem fern, die Hausaufgaben erledigen Geschwister oder Freunde und sie versuchen durch vermehrte verbale Beteiligung ihre Defizite im schriftsprachlichen Bereich zu kompensieren. Wenn sie ihre Schulpflicht erfüllt haben, arbeiten sie meistens in niederqualifizierten Positionen, in denen keine oder kaum schriftsprachliche Kompetenz erforderlich ist. Auf Grund des gesellschaftlichen Wandels verringert sich die Zahl dieser Arbeitsplätze, deshalb landen Illiteraten meistens in der Arbeitslose oder in schlecht bezahlten Hilfsjobs (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 50).

5.4.4. Ursachen durch veränderte Anforderungen in der Gesellschaft

Je höher die Anforderungen in einer Gesellschaft werden/sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit funktionaler Analphabet zu werden. Elektronische Datenverarbeitung und Automatisierung haben dazu geführt, dass man heutzutage beinahe überall schriftsprachliche Kenntnisse benötigt. Wo früher ein Hauptschulabschluss reichte, braucht man heute schon eine höhere Qualifikation. Auch bei handwerklichen Berufen wird zuerst nach Schulabschlüssen gefragt.

Generell steigen die Anforderungen der Arbeitswelt an die Beherrschung der Schriftsprache. Je höher die Auswahl an Arbeitskräften ist (Arbeitslosigkeit), desto höher werden die Anforderungen an den Einzelnen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 54ff).

5.5. Lebenswelten von Illiteraten

5.5.1. Lebenssituation

Auch in diesem Bereich gibt es noch wenig Untersuchungen. Einblicke in die Lebenssituation von funktionalen Analphabeten bieten meist Intensivinterviews, die im Rahmen von Alphabetisierungskursen durchgeführt wurden.

Nuissl fasst folgende Faktoren aus den vorhandenen Untersuchungen zusammen:

- „Erwachsene Illiteraten verheimlichen ihre Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben in der Regel;
- die Verheimlichung des Analphabetismus ist vielfach verbunden mit der Angst der Entdeckung;
- die Angst vor Entdeckung ebenso wie die alltägliche Organisation des Versteckspiels ergeben einen Dauerstreß, der vielfach mit psychosomatischen Folgen verbunden ist;
- fast immer haben erwachsene Illiteraten eine oder zwei Vertrauenspersonen, welche den unumgänglichen Schriftverkehr (z.B. mit Behörden) erledigen;
- zu ihnen besteht häufig ein kompliziertes Verhältnis von wechselseitiger Abhängigkeit, Vertrauen und Mißtrauen;
- Illiterate sind hauptsächlich in einfachen und mittleren Berufen beschäftigt und liegen in der Beschäftigungsquote deutlich unter dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung;
- Illiterate haben wenig Vertrauen in die eigene *Lern*leistung; einige von ihnen haben jedoch einen ausgeprägten Stolz auf die erreichte *Lebens*leistung;[32]
- Illiterate organisieren ihren Alltag so, daß Lesen und Schreiben dabei eine möglichst geringe Rolle spielen.“ (Nuissl 1999, S. 552)

[32] Kursiv im Original

Für die von Illiteralität Betroffenen bedeutet dies gravierende soziale Konsequenzen: Schwierigkeiten in der Bewältigung des Alltags, Nachteile am Arbeitsmarkt ebenso wie in ihrer Teilhabe an den demokratischen Bürgerrechten. Für die Gesellschaft besteht die Gefahr, dass sich die Kluft zwischen denen, die am Fortschritt der Informationsgesellschaft partizipieren können, und denen, die in Sprachlosigkeit abgedrängt werden, vergrößert (vgl. http://www.oeaw.ac.at, 9.11.2001).

5.5.2. Überlebensstrategien im Alltag

Wie schon in den Aspekten von der Lebenssituation von Illiteraten erwähnt, ist das Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen eine typische Strategie, um mit dem Alltag zurechtzukommen. Illiterate wollen verhindern, dass ihr Problem erkannt wird und sie einer sozialen Stigmatisierung ausgesetzt sind. Sie befürchten – wie es häufig in ihrer Schulzeit der Fall war – Missachtung der eigenen Person, Demütigung, Bloßstellung und Verlust sozialer Integration und Anerkennung.

Weitere Überlebensstrategien sind Delegation und Täuschung. Fast alle Illiteraten haben eine Vertrauensperson, die in das Problem eingeweiht ist und die Rolle des Lesers/der Leserin oder Schreibers/Schreiberin übernimmt. Betroffene fühlen sich bzw. sind meist sehr abhängig von ihren Delegationspersonen. Bei der Strategie der Täuschung reagiert die illiterate Person sofort auf die schriftsprachliche Anforderungssituation. Als Beispiel könnte man die Situation im Restaurant beschreiben. Der/die Illiterate gibt vor, die Speisekarte zu lesen und bestellt aber dann eine der genannten Speisen. Täuschungen können eine jahrelange Überlebensstrategie sein, sogar die PartnerInnen ahnen oft nichts. Häufig treten Täuschung und Delegation gemeinsam auf. Ein gutes Beispiel dafür zitiert Peter Hubertus:

> „Herr M. berichtet von einer Begebenheit, die er durch Kombination von Täuschung und Delegation gemeistert hat: ‘Als ich eine neue Stelle bekommen habe, da hat mir der Personalchef als erstes ein Formular gegeben, das ich ausfüllen sollte. Da sah ich zufällig ein viereckiges Kästchen, auf das ein Paßbild geklebt werden muß. Da habe ich gesagt: ‘Ein Paßbild habe ich nicht dabei, ich fahre eben schnell nach Hause und hole eins.’ Und der Chef meinte aber, daß ich gar kein Foto brauche. Da habe ich gesagt: ‘Bei mir muß alles seine Ordnung haben, ich muß ein Paßbild haben, geben Sie mir ruhig den Bogen mit, dann fülle ich den zu Hause aus.’ Na ja, zu Hause hat mir dann meine Frau geholfen. Das sind so kleine Tricks, da muß man ein bißchen geschickt sein.“ (Hubertus 1997, S. 306f)

Das Vermeiden schriftsprachlicher Situationen wird aber im Laufe der Zeit selbst zu einem Verursachungsfaktor von funktionalem Analphabetismus. Die Person verlernt ihre dürftigen

Lese- und Schreibkenntnisse und verstärkt somit ihre Überlebensstrategien noch mehr. Aus Angst vor Versagen werden keine Beförderungs- oder Weiterbildungsangebote wahrgenommen, Analphabeten ziehen sich aus zahlreichen Aktivitäten zurück und vermeiden soziale Kontakte. Es kommt sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich zu erheblichen Selbstbeschränkungen. Das eben beschriebene Verhalten führt zur Verdeckung des Phänoms Analphabetismus in der Gesellschaft. Vor allem Vermeidung und Täuschung führen dazu, dass funktionale Analphabeten schwer statistisch erfassbar sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 70f).

5.6. Illiteralität in den Industrieländern

5.6.1. Historischer Entwicklung und aktuelle Zahlen

Noch vor wenigen Jahrhunderten hatten nur einige Menschen die Möglichkeit Schreiben und Lesen zu erlernen. Selbst wichtige Personen, wie zum Beispiel Karl der Große, konnten nicht lesen und schreiben. Im Hochmittelalter (11. – 13. Jahrhundert) beherrschten nur einige Privilegierte (Gelehrte und Reiche) die Schrift, wodurch sie eine weitere Stärkung ihrer Macht erreichten. Mit Einführung der Schulpflicht schien sich das zu ändern und so galt Analphabetismus in den Industrieländern wie z.B. in Deutschland seit 1912 als nicht vorhanden. Deshalb stieß die Behauptung, Analphabetismus sei auch in diesen Ländern ein ernst zunehmendes Phänomen, oft auf Abwehr. Wenn es ein offiziell „funktionierendes“ Schulsystem gibt, darf es keine Analphabeten geben.

> „Die Schwierigkeit, die es dabei gibt, die Tatsache anzuerkennen, daß ein erheblicher Teil der Bevölkerung des eigenen Landes nicht in der Lage ist zu lesen und zu schreiben, wird begreiflich, wenn man überlegt, daß in den industrialisierten Ländern enorme Anstrengungen unternommen werden, um die Bewohner mit Schulbildung zu versorgen;...“(Stagl/Dvořak/Jochum 1991, S. 45).

Aber während der Analphabetismus in den sog. Entwicklungsländern (z.B. Ägypten mit ca. 50 % Analphabeten) zurückgeht (1980: 41 % - 1990: 35 %), steigt er in den Industrieländern (1980: 2,1 % - 1990: 4,4 %) bzw. wird dort verstärkt auffällig.

Gravierend an dieser Entwicklung ist vor allem, dass zunehmend Menschen, die in der schulischen Ausbildung erworbene Kommunikationsfähigkeit im Lauf ihres Lebens wieder verlieren und sich die Kluft zwischen „texterfahrenen“ und „textunerfahrenen“ Personen vergrößert (vgl. http://www.oeaw.ac.at, 9.11.2001).

Deshalb wird seit den 70er Jahren das Phänomen des Analphabetismus wieder vermehrt in der Öffentlichkeit diskutiert. Das Jahr 1990 wurde von den Vereinten Nationen zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung deklariert und Bildungsmaßnahmen und Forschungen im Bereich Analphabetismus wurden gefördert. 1993 beschloss die Europäische Gemeinschaft die Beseitigung des Analphabetismus in den Mitgliedsstaaten und unterstützt seither verschiedenste Maßnahmen (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, S. 12).

Es gibt leider keine genauen statistischen Angaben über die Anzahl und das Umfeld von Betroffenen. Aussagekräftige empirische Studien zum Ausmaß des Analphabetismus liegen nicht vor. Es werden aber immer häufiger von verschiedenen Stellen derartige Studien gefordert, da der Mangel an verlässlichen Zahlen gerne zu einer Über- bzw. Unterschätzung des Problems führt.

Laut UNESCO müssen rund 8-15% der Bevölkerung als funktionale Analphabeten bezeichnet werden. Die Schwierigkeit in der quantitativen Erfassung von Illiteraten besteht deshalb, weil einerseits versuchen die Betroffenen ihre Schwäche zu verbergen und andererseits fehlen einheitlichen Studien, Definitionen und Operationalisierungen. (vgl. Brugger 1990, S. 11). Um aussagekräftige Studien durchführen zu können, müssen die für eine bestimmte Gesellschaft geltenden „ausreichenden Fähigkeiten“ der Lese- und Schreibkompetenz definiert werden. Vor allem für den Erwachsenenbereich gibt es erst eine großangelegte internationale Studie, die IALS-Studie (International Adult Literacy Survey)[33]. Die meisten vorhandenen österreichischen Studien, die wir später kurz anführen wollen, beschäftigen sich mit dem Leseverhalten und der Lesekompetenz.

5.6.2. Gründe für das Interesse der Industriestaaten an funktionalem Analphabetismus

Mit dem Verlust der Literalität werden Menschen sozial und psychologisch ins gesellschaftliche Abseits gedrängt. Da es ihnen sehr schwer fällt mit dem gesprochenen und geschriebenen Wort differenziert umzugehen, sind sie nicht in der Lage am demokratischen Leben teilzunehmen. Sie verstehen Nachrichten nicht wirklich und Medien wie Zeitungen oder andere schriftsprachliche Informationsquellen können sie nicht optimal nutzen. Die Teilnahme am öffentlichen Leben ist in Frage gestellt, ebenso wie der Zugang zu neuen Berufsmöglichkeiten schwierig ist. Für funktionale Analphabeten besteht ein höheres Risiko arbeitslos zu werden und sie können auf Grund ihres geringen Grundwissens schwerer vermittelt werden. Auch ist

die Gruppe der funktionalen Analphabeten einem erhöhten Krankheitsrisiko ausgesetzt, da sie einerseits die Verwendungsvorschriften von Medikamenten nicht lesen können und diese dann falsch einsetzen, andererseits verschiedene Informationsmaterialien nicht nutzen können (z.B. AIDS-Broschuren). Daher fordern Wissenschaftler schon seit längerem Maßnahmen gegen Analphabetismus. In den letzten Jahren können auch Politiker von der Dringlichkeit des Problems überzeugt werden.

Die UNESCO formuliert folgende Punkte als Gründe für das gestiegene Interesse an dem Phänomen Analphabetismus:

> „1. Analphabetismus ist eines der größten globalen Probleme unseres Jahrhunderts;
> 2. Alphabetisierung ist eine grundlegende Bedingung für Entwicklung und Wohlergehen der Bevölkerung und der Nationen;
> 3. Analphabetismus ist nicht ein Schicksal, sondern eine Bedingung, ein Zustand.“(Brugger 1990, S. 13)

Eine weitere Auswirkung von funktionalen Analphabetismus betrifft die wirtschaftliche Seite. Hunderte kleine bis schwere Unglücke geschehen jährlich durch unsachgemäße Handhabung von Gegenständen, die durch mangelnde Lese- und Verständnisfähigkeit hervorgerufen werden. Die Industriestaaten haben jedes Jahr enorme Kosten, die durch Analphabetismus für die Wirtschaft entstehen. In Kanada wurden die direkten Kosten des Analphabetismus für die Geschäftswelt mit einer Höhe von jährlich 4 Milliarden Kanadische $ angegeben.

Einige Beispiele aus den USA wären:

- Da ein Soldat die Gebrauchsanweisung nicht lesen konnte, entstand dem Militär Anfang der 80er Jahre ein Schaden von 250000$.
- 1975 wurde in Chicago eine Herde bester Fleischkühe ausgerottet, weil ein Arbeiter das Etikett eines Präparates nicht lesen konnte.
- 1983 konnte ein Arbeiter die Gebrauchsanweisung nicht lesen und verursachte bei Eastern Airlines beinahe ein großes Unglück (vgl. Brugger 1990, S.14).

Diese konkreten Beispiele zeigen, dass das Interesse an Alphabetisierung in den Industrieländern nicht nur humanitäre, sondern auch nachvollziehbare ökonomische Gründe hat.

---

[33] Siehe auch 6.1. International Adult Literacy Survey IALS, S.109.

5.7. Österreichische Situation

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurde, dass funktionaler Analphabetismus auch ein Problem der Industrieländer ist, wird nun die Situation in Österreich beschrieben. Zuerst werden die spärlich vorhandenen österreichischen Forschungen dargestellt, dann wird auf die vorhandenen Zahlen bzw. Schätzungen über die Quantität des funktionalen Analphabetismus in Österreich eingegangen.

5.7.1. Österreichische Forschungen zum Thema Analphabetismus

Forschungen über Analphabetismus der erwachsenen Bevölkerung sind in Österreich sehr selten. Es gibt jedoch einige Studien, die sich mit der Lesefähigkeit, der Entwicklung des Lesens und Schreibens in der Schule und den dabei auftretenden Probleme beschäftigen. Da es – wie im Kapitel 5.4.3. genauer beschrieben – einen engen Zusammenhang zwischen Schullaufbahn und funktionalem Analphabetismus gibt, ist es nützlich, sich einige dieser Studien genauer anzusehen.

In ihrer 1989 veröffentlichten Studie „Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbestimmung einer Kulturtechnik“ untersuchte Angela Fritz das Leseverhalten der Bevölkerung und den Einfluss von audiovisuellen Medien. Die Studie ergab, dass sich das Lesen trotz starker Präsenz des Mediums Fernsehen behaupten konnte und dieses nicht von vornherein das Leseverhalten beeinträchtigt. Sie erkannte aber, dass niedrige Lesekompetenz stark mit sozialer Desintegration, geringerer Bildung und zunehmenden Alter korreliert. Generell konnte sie keine abnehmende Lesebereitschaft in der Bevölkerung feststellen.

Binder/Urban/Vanacek untersuchten 1988 die Art und das Ausmaß von Lese- und Schreibdefiziten anhand von 1269 Personen, bei denen Lese- und Schreibschwierigkeiten vermutet wurden. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass man nicht von einem einheitlichen Bild des funktionalen Analphabetismus sprechen kann und dass den Betroffenen nur durch gezielte, individuelle Förderung geholfen werden kann.

Klicpera/Gasteiner-Klicpera veröffentlichten 1993 eine über acht Jahre laufende Studie über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bei dieser Studie wurden 500 Kinder von der ersten, zweiten, dritten, vierten und achten Schulstufe mehrmals mit genormten Schulleistungstests getestet. Zusätzlich wurden LehrerInnen, SchülerInnen und Elternbefragungen durchgeführt und der Unterricht beobachtet.

Bei dieser Studie konnte nachgewiesen werden, dass die Probleme beim Lesen und Schreiben schon in der ersten Schulstufe beginnen und die Defizite nur mehr sehr schwer aufgeholt werden können. Kinder, die auf Grund verschiedener Faktoren die ersten Lesestrategien nicht ausreichend beherrschen, haben schlechte Voraussetzungen ihre Lesefertigkeit zu entwickeln. Ihre Probleme beim Lesen und Schreiben beruhen auf Defiziten in den verschiedenen Teilfähigkeiten, die für das Erlernen dieser Kulturtechniken nötig sind.
Der letzte im Rahmen dieser Arbeit angeführte Hinweis auf die gegenwärtige Forschung über die Grundbildung in Österreich ist das Ergebnis einer Studie von Walter Rieder aus dem Jahr 1991. Er stellte in seiner Untersuchung fest, dass 34% der BerufsschulanfängerInnen beim Lesen von Texten nur mangelhaft Inhalte verstehen und Hilfe beim Sinnverstehen benötigen (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, S. 18ff).
Diese Studien weisen einerseits auf die Entstehungsursachen von funktionalem Analphabetismus hin, andererseits zeigen sie deutlich auf, dass es auch in Österreich trotz Schulpflicht viele Personen gibt, die Mühe haben in ihrer eigenen Muttersprache zu lesen, zu schreiben oder zu rechnen.

5.7.2. Größenordnung von funktionalem Analphabetismus in Österreich

In Österreich gibt es noch keine aussagekräftige Studien über die Anzahl funktionaler Analphabeten. Die Schätzwerte liegen ungefähr bei 200.000 bis 300.000 illiteraten Personen (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, S.14). Auch Antje Doberer-Bey, die seit 1991 Analphabetisierungskurse an der Volkshochschule Floridsdorf leitet, spricht von etwa 270.000 funktionalen Analphabeten, wobei sich ihrer Schätzung nach die Dunkelziffer auf das Doppelte beläuft. Wenn man die Lesekompetenz betrachtet, sind etwa 30% der erwachsenen Bevölkerung nicht in der Lage, einem anspruchsvollen Text die wesentlichen Informationen zu entnehmen (vgl. Hanappi-Mersits 1994, S. 124).

6. Relevante Studien zum Textverstehen Erwachsener

Eva Fellner-Rzehak

Auf der Suche nach geeigneten Messinstrumenten standen wir vor der Schwierigkeit, dass der Großteil der durchgeführten Studien sich auf das Textverstehen von SchülerInnen unterschiedlichen Alters bezog, es aber keine österreichischen Untersuchungen bei Erwachsenen gab. Häufig waren die verwendeten Tests für Kinder nach Abschluss der Volksschule, manchmal auch für die sechste Schulstufe, gedacht (z.B. Hamburger Lesetest oder Züricher Lesetest). Diplomarbeiten der letzten Jahre, vor allem der Wiener Universität, entwickelten teilweise eigene Tests für SchülerInnen oder arbeiteten mit Items anderer Studien, die auf Grund des Alters der ProbandInnen nicht für diese Arbeit verwendbar waren. Als einzige Studien zum Textverstehen Erwachsener wurden sowohl in der Literatur als auch von ExpertInnen die IALS-Studien (International Adult Literacy Survey) 1995 und die erweiterte Form aus dem Jahr 2000 genannt. Leider nahm Österreich an diesen Untersuchungen nicht teil. Daher konnten diese Studien keine Vergleichsdaten hörender ÖsterreicherInnen liefern um diese mit den Ergebnissen in dieser Arbeit vergleichen zu können.

Anfang 2002 werden die Ergebnisse der ersten internationalen Studie mit österreichischer Beteiligung - dem Projekt PISA - vorliegen. Jugendliche der neunten Schulstufe wurden hinsichtlich ihres Textverstehens untersucht. Diese Items hätten für gehörlose Erwachsene verwendet werden können[34], jedoch konnte dafür keine Freigabe erreicht werden. Daher wurde auch darauf verzichtet, die Ergebnisse dieser Studie nachträglich in diese Arbeit einzubeziehen.[35]

Nach über sechsmonatiger Suche gelang es direkten Kontakt mit Scott Murray, dem Untersuchungsleiter der IALS - Statistics Canada, aufzunehmen. Es folgte eine kurze, intensive E-mail Korrespondenz. Dieser Kontakt ermöglichte uns den Zugang zu den Originalitems der ersten IALS-Studie 1995. Wir erfuhren von einer Folgeuntersuchung in Ontario bei Gehörlosen und Schwerhörigen basierend auf den Items der IALS. Scott Murray stellte uns sowohl den Abschlussbericht sowie die Fragebögen zu den demografischen Daten und den Lesegewohnheiten und die Items zum Textverstehen zur Verfügung. Wir bekamen die Erlaubnis diese Unterlagen und die deutschen Übersetzungen für unsere Untersuchung zu verwenden. Zeitgleich konnte persönlich der Kontakt zu Rainer Lehmann, dem Leiter der Studiengruppe

[34] Nach Abschluss der Schule sollte das Textverstehen einer Person hinreichend ausgebildet sein und die Unterschiede zum Erwachsenenalter sind nicht signifikant.

für Deutschland, aufgenommen werden und so erhielten wir die Items in der in Deutschland angewandten Version. Lehmann verwendete die Forschungsergebnisse in Deutschland um weiterführende Studien zum Textverstehen bei Lehrlingen durchzuführen und entwickelte daraus Risikofaktoren für funktionalen Analphabetismus. Auch zu dieser Studie erhielten wir Fragebögen.

Der empirische Teil dieser Arbeit basiert auf diesen drei Studien. Die Fragen zum Hintergrund und zu den persönlichen Erfahrungen wurden zum größten Teil in Anlehnung an die Studie „Literacy Survey of Ontario's Deaf and Hard of Hearing Adults" und an die Definitionen zu Risikogruppen nach Lehmann formuliert. Die Items zum Textverstehen stammen aus dem Itempool der IALS 1995.

Im nun folgenden Kapitel sollen diese drei Untersuchungen, die zugrunde liegenden Theorien und die Ergebnisse beschrieben werden.

6.1. International Adult Literacy Survey IALS

Die IALS ist die Grundlage auf der die beiden anderen Studien bzw. die Definitionen zu Risikogruppen nach Lehmann basieren. Daher soll im folgenden Teil diese Untersuchung genauer beschrieben werden.

Der erste Bericht aus dem Jahr 1995 enthält Befunde aus sieben Ländern[36] zu den Grundqualifikationen Erwachsener. Es handelt sich um die erste internationale Untersuchung, die direkt Fähigkeiten von Erwachsenen testete.

6.1.1. Durchführung der Untersuchung

Im Rahmen der IALS-Studien wurden Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Texte zu verstehen, untersucht. Ungewöhnlich war die Kombination von Schulleistungstests mit einem detaillierten Fragebogen über demografische und andere Merkmale der Testpersonen. Kulturell bedingte Verzerrungen sollten möglichst gering gehalten werden, deshalb wurde eine größere Anzahl - bedeutend größer als technisch erforderlich

---

[35] Der Großteil des Literaturteils wurde vor der offiziellen Präsentation der Ergebnisse bereits fertiggestellt und die ersten Vortestungen wurden bereits Anfang Dezember 2001 durchgeführt.

[36] 1995 nahmen an der ersten IALS-Studie die Länder Kanada, Deutschland, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz und die Vereinigten Staaten teil.
Die Folgestudie im Jahr 2000 wurde auf die Länder Australien, Belgien, Chile, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Ungarn, Irland, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Slowenien und Großbritannien ausgeweitet.

- von Items gewählt, um so eine gesicherte Einschätzung der Literalitätsstufe jeder Testperson zu bekommen. Insgesamt umfasste der Itempool 114 Aufgaben, die in drei Blöcke geteilt wurden. Pro Person wurden 20 Minuten für die Beantwortung der Hintergrundfragen verwendet und ca. 45 Minuten für das Ausfüllen des Testheftes.
Jedes Heft enthielt den Kernteil (sechs Aufgaben, von denen mindestens zwei richtig beantwortet werden mussten um weiter arbeiten zu können) und drei Blöcke mit insgesamt 30 Aufgaben. Ca. 93,1 % aller Testpersonen bekamen den kompletten Test zur Bearbeitung.
Die Auswahl der Testpersonen wurde hinsichtlich einer repräsentativen Stichprobe[37] der Gesamtbevölkerung getroffen und die Untersuchung wurde bis auf wenige Ausnahmen in der Landessprache durchgeführt (vgl. OECD 1995, S. 18f). Die Versuchspersonen wurden daheim von einer Person befragt, die in speziellen Schulungen auf die Interviewtätigkeit vorbereitet wurde. Ein Teil der Texte wurde in Form einer Tageszeitung angeboten.
Im Bericht fand sich ein Vermerk, dass Menschen in geschlossenen Einrichtungen (Gefängnisse, Krankenhäuser und psychiatrische Anstalten) sowie Berufssoldaten von der Studie ausgeschlossen waren. Gehörlose oder schwerhörige Personen wurden im Abschlussbericht nicht dezidiert erwähnt. In den ersten Berichten zu den deutschen Ergebnissen der IALS findet man den Vermerk, dass als Ausfallsgründe, neben der Verweigerung der Untersuchung, Krankheit oder Abwesenheit vom Wohnort angeführt wurden. Ebenfalls ausgeschlossen wurden geistig behinderte Menschen oder Personen, die auf Grund körperlicher Behinderungen Texte nicht lesen konnten oder nicht in das Testheft schreiben konnten. Als weiterer Ausfallsgrund wurde angegeben, dass aus sprachlichen Gründen überhaupt keine Kommunikation in Deutsch möglich war (18,4 % von n=3036 verweigerten die Mitwirkung; bei 13,5% traf einer der anderen Gründe zu) (vgl. Peek 1996, S. 28). Die Vermutung, dass auch gehörlose Personen zu den 13,5% gezählt werden müssen, bestätigte Lehmann im persönlichen Gespräch. Er gab an, dass diese Personengruppe zumindest in Deutschland von der Untersuchung ausgeschlossen wurde.

Non-response (Fehlende Antworten)

Ein Problem jeder Untersuchung liegt in unvollständigen Fragebögen. Die häufigste Form mit diesem Problem umzugehen, ist die fehlenden Antworten einfach zu ignorieren. Die Forscher-

[37] Um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten waren 3000 ProbandInnen pro Land geplant, auf Grund knapper finanzieller Ressourcen einiger Staaten einigte man sich auf ein Minimum von 1000 Versuchspersonen pro Land (vgl. Darcovich 1998, S. 25).

Innen der IALS haben sich zu einer anderen Vorgehensweise entschlossen. Die ausgewählte Form ermöglicht dem/der ForscherIn differenziertere Aussagen über fehlende Antworten.
Bei dieser Studie wurde nicht nur die Anzahl der richtigen oder falschen Items erhoben, sondern auch Gründe angeführt, warum eine Testperson ein Item nicht bewältigen konnte. Man unterschied zwischen „omitted responses“ (ausgelassene Antworten) und „not-reached responses“. Von besonderer Bedeutung waren fehlende Antworten im Textverstehensteil. Wurden Beispiele ausgelassen, so wurde die Person nach dem Grund dafür gefragt. Die AutorInnen unterscheiden zwei Gruppen:

- „Individuals with *literacy-related reasons*[38] (….)- for example, they failed the core task booklet, had language difficulties, had reading or writing difficulties, had a learning disability, had a mental or emotional condition, had a speech impairment, or were mentally retarded; and
- Individuals who cited *reasons unrelated to literacy* (….)- for example, they refused to answer the main booklet, partially completed the main booklet, had a hearing impairment, were blind or had visual impairment, had a physical disability or other disability, or cited other unspecified reasons.” (Yamamoto/Kirsch 1998, S. 188f)

Obwohl es viele Ursachen geben kann eine Antwort auszulassen, führten die meisten Personen ähnliche Gründe an. Der Großteil hatte entweder Sprachprobleme (38%) oder konnte die im Kernteil verlangten Fragen nicht beantworten (49%). Die fehlenden Antworten wurden je nach Angabe der Gründe als „ausgelassen“, d.h. gleich wie „falsch beantwortet“ gewertet (bei literacy-related reasons) oder „nicht erreicht“ (bei unrelated to literacy) (vgl. Yamamoto/Kirsch 1998, S. 189). Eine differenzierte Betrachtungsweise von fehlenden Antworten wird auch im empirischen Teil dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielen.

6.1.2. Messbarkeit von Literalität

In dieser Untersuchung wurde versucht von bisher gängigen Begriffen, wie Literaten/Illiteraten bzw. Alphabeten/Analphabeten, Abstand zu nehmen und einen differenzierteren Zugang zu Literalität zu erreichen. Literalität wurde als keine fixe Größe definiert, sondern als ein Kontinuum dargestellt, das auf drei Skalenniveaus (Texte, schematische Darstellungen und Zahlen) gemessen wurde. Jede Aufgabe kann einer der drei Skalen zugeordnet werden und erhält je nach Schwierigkeitsgrad einen Punktwert zwischen 0 und 500 (je höher der Punktwert, desto schwieriger die Aufgabe). Die erreichten Leistungen wurden in fünf empirisch bestimmte Literalitätsstufen eingeteilt. In dem nun folgenden Abschnitt werden die ein-

[38] Kursiv im Original

zelnen Skalen und die fünf Literalitätsstufen beschrieben. Anhand von Beispielaufgaben sollen die Art des Arbeitsmaterials und die Aufgabenanforderungen verdeutlicht werden.

6.1.3. Definitionen der Literalitätsstufen

Die Skalierung, die im Rahmen der IALS angewandt wurde, liefert eine statistische Lösung für die Erstellung einer oder mehrer Skalen und Stufen. Testpersonen lösen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeiten. Die Beispiele sind so ausgewählt, dass die Rangfolge der Schwierigkeiten (leichte Aufgabe, sehr schwere Aufgabe, mittelschwere Aufgabe,...) für alle Personen im wesentlichen gleich ist. Zunächst wird der Schwierigkeitsgrad der richtig gelösten Aufgaben auf einer Skala eingetragen und so der Punktwert der einzelnen Person ermittelt, je nachdem wie gut die einzelnen Aufgaben auf den unterschiedlichen Stufen bewältigt wurden. Das bedeutet, dass eine Person mit einer bestimmten Punktezahl mit 80% Wahrscheinlichkeit Aufgaben, die auf dem selben Schwierigkeitsniveau liegen, richtig lösen kann. Dies bedeutet nicht, dass sie eine schwierigere Aufgabe auf keinen Fall lösen kann, sondern je weiter der Punktwert der Aufgabe von dem der Person nach oben abweicht, desto unwahrscheinlicher ist es, dass diese Aufgabe richtig gelöst wird.
Den einzelnen Stufen sind folgende Punktwerte zugeordnet:

- Stufe 1: von 0 bis 225 Punkten
- Stufe 2: von 226 bis 275 Punkten
- Stufe 3: von 276 bis 325 Punkten
- Stufe 4: von 326 bis 375 Punkten
- Stufe 5: von 376 bis 500 Punkten

Diese Stufen fanden sich in allen drei Skalen. Die meisten Aufgaben hatten Werte zwischen 200 und 400 Punkten. Wie in der genaueren Beschreibung der einzelnen Stufen noch deutlich wird, benötigt man zum Lösen der einzelnen Aufgaben unterschiedliche Fertigkeiten und Strategien (vom Einfachen zum Komplexen) (vgl. Kirsch 1995, S. 33ff).

6.1.4. Interpretation der Skalen

6.1.4.1. Umgang mit Texten

Die Fähigkeit, die in Prosatexten enthaltenen Informationen zu verstehen und zu nutzen, ist ein wichtiger Aspekt der Literalität. Die Prosatexte für diese Untersuchung stammten von Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren. Das Material variierte bezüglich Länge, Informa-

tionsdichte, Inhalt und dem Layout. Alle Textmuster wurden im Originallayout und in der Gesamtheit abgedruckt. Zu jedem Text wurden eine oder mehrere Fragen gestellt, die drei wichtige Aspekte der Informationsverarbeitung repräsentierten: **Lokalisierung**, **Integration** und **Generierung**.

Bei **Lokalisierungsaufgaben** muss der/die LeserIn Informationen im Text finden, diese können wörtlich oder als Synonym im Text vorkommen oder durch Schlussfolgerungen des/der LeserIn erkennbar werden.

> ***Textpassage:*** *Während des Marathons stärkte sich die Schwimmerin mit Bananen, Honig Sandwiches, heißer Schokolade, viel Wasser und Müsliriegeln.*
>
> ***Frage:*** *Was hat die Schwimmerin während des Marathons gegessen?*

Bei **Integrationsaufgaben** müssen zwei oder mehrere Informationen aus dem Text zusammengefügt werden. **Generierungsaufgaben** verlangen von den LeserInnen entweder durch Verarbeitung der Textinformationen, oder auf Grund von Schlussfolgerungen, oder durch Verwendung ihres eigenen Hintergrundwissens eine Antwort entwickeln. Alle diese Fähigkeiten sind in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen vorhanden und unterscheiden sich:

- hinsichtlich der Anzahl der Kategorien oder Merkmale, die verarbeitet werden müssen;
- inwieweit die in der Frage enthaltene Information sich offensichtlich auf eine im Text enthaltene Information bezieht;
- hinsichtlich der Anzahl der Informationen, die ähnlich der gesuchten Information sind und daher mit dieser verwechselt werden können;
- hinsichtlich der Länge und Informationsdichte des Textes (vgl. Kirsch 1995, S. 37).

6.1.4.2. Umgang mit schematischen Darstellungen

Diagramme, Fahrpläne, Landkarten, Formulare und Tabellen sind aus dem heutigen Leben kaum mehr wegzudenken. Erwachsene müssen sich mit diesen Materialien sowohl beruflich wie auch privat häufig auseinandersetzen. Deshalb sind die für die Verarbeitung der in diesen Dokumenten enthaltenen Informationen notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten wichtige Bestandteile einer Grundqualifikation in der modernen Gesellschaft. Genauso wie beim Umgang mit Texten lassen sich die Fragen oder Anweisungen den Aspekten der **Lokalisierung**, **Integration** und **Generierung** zuordnen. Zusätzlich verlangen manche Aufgaben noch die Fähigkeit, Informationen zuerst zu lokalisieren und sie dann bestimmten Merkmalen zuzuord-

nen. Man spricht hierbei von **Zuordnungsaufgaben.** Bei **Integrationsaufgaben** müssen Informationen verglichen und einander gegenüber gestellt werden. Bei **Generierungsaufgaben** werden Informationen verarbeitet, textbezogene Schlussfolgerungen gezogen und diese dann schriftlich als Antwort formuliert. Dabei ist es manchmal auch nötig Hintergrundwissen miteinzubeziehen. Ebenso wie bei den Textaufgaben unterscheidet sich der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe:

- hinsichtlich der Anzahl der Kategorien oder Merkmalen, die verarbeitet oder zugeordnet werden müssen;
- hinsichtlich der Anzahl der Kategorien oder Merkmalen in der Darstellung, die ähnlich der gesuchten Information sind und daher mit dieser verwechselt werden können;
- inwieweit die in der Frage gesuchte Information einen offensichtlichen Bezug zu der in der Darstellung gegebenen Information steht;
- hinsichtlich der Struktur und dem Inhalt der Darstellung (vgl. Kirsch 1995, S. 44ff).

6.1.4.3. Umgang mit Zahlen

In diesem Bereich geht es um den Umgang mit Zahlen und arithmetischen Rechenoperationen. Diese Fähigkeiten sind zwar Teil der Grundqualifikationen, jedoch ist der Umgang mit Zahlen nicht Inhalt dieser Arbeit, deshalb wird dieser Teil hier nicht behandelt.

6.1.5. Interpretation der Literalitätsstufen

Anhand von Beispielen sollen die fünf Stufen von Literalität für die beiden Skalen „Texte“ und „Schematische Darstellungen“ beschrieben werden. Dabei werden vor allem solche beschrieben, die auch in der Untersuchung dieser Arbeit verwendet wurden, d.h. die angeführten Beispiele müssen nicht immer mit jenen im Originalbericht übereinstimmen. Sie stammen jedoch alle aus dem Itempool der OECD Untersuchung und dürfen nach Absprache mit dem Leiter der Untersuchung hier veröffentlicht werden.

Skala „Texte“

> „Die meisten Aufgaben auf dieser Stufe verlangen vom Leser, eine Information in einem Text zu finden, die identisch oder gleichbedeutend mit der in der Anleitung gegebenen Information ist. Wenn im Text eine plausible, aber falsche Antwort enthalten ist, steht diese nicht in der Nähe der gesuchten Information.“ (Kirsch 1995, S. 38)

Zumeist sind die Texte kurz und das Zielwort erscheint nur einmal im Text. Die leichteste Aufgabe auf der Stufe 1 (188 Punkte) verlangt von einer Verpackungsbeilage die Angabe zu suchen, wie viele Tage man dieses Medikament längstens einnehmen darf.

In der Beilage findet sich nur ein Hinweis auf eine Anzahl von Tagen. Der Satz „nicht länger als 7 Tage“ sollte gefunden werden. Diese Aufgabe wurde im Originalwortlaut in der Untersuchung dieser Arbeit verwendet.

MEDCO ASPIRIN 500

ANWENDUNGSGEBIETE: Kopfschmerzen, Muskelschmerzen, Rheumatische Beschwerden, Zahnschmerzen, Ohrenschmerzen. LINDERT ALLGEMEINE ERKÄLTUNGSBESCHWERDEN.

DOSIERUNG: ORAL. 1 bis 2 Tabletten alle 6 Stunden, möglichst zu den Mahlzeiten, für nicht länger als 7 Tage. Aufbewahrung an einem kühlen trockenen Ort.

GEGENANZEIGEN: Nicht einnehmen bei Gastritis oder Magengeschwür. Nicht einnehmen bei gleichzeitiger Behandlung mit blutgerinnungshemmenden Medikamenten. Nicht einnehmen bei Lebererkrankung oder Bronchialasthma. Kann bei Einnahme in hoher Dosierung oder über einen längeren Zeitraum Nierenschäden verursachen. Bei Einnahme dieses Medikamentes durch Kinder mit Grippe oder Windpocken sollten Sie einen Arzt aufsuchen und sich über das Reye-Syndrom, eine seltene, aber schwere Erkrankung, informieren. Suchen Sie vor Anwendung dieses Medikamentes während Schwangerschaft oder Stillzeit einen Arzt auf und lassen Sie sich besonders während der letzten drei Monate der Schwangerschaft beraten. Suchen Sie einen Arzt auf, wenn Ihre Beschwerden nicht abklingen oder bei versehentlicher Überdosierung. Außerhalb der Reichweite von Kindern aufbewahren.

ZUSAMMENSETZUNG: Jede Tablette enthält 500 mg Acetylsalicylsäure.

Reg. Nr. 88246

Hergestellt in Kanada von STERLING PRODUCTIONS, INC.
1600 Middletown Industrial Blvd., Montreal, Quebec, HBJ381.

0 67736 11079

Genehmigter Nachdruck

Abb.13: Textbeispiel „Aspirin“ (Kirsch 1995, S. 38)

Skala „Schematische Darstellungen“

> „Die meisten Aufgaben auf dieser Stufe verlangen vom Leser, eine Information herauszufinden, die auf einer wörtlichen Entsprechung basiert. Sollten Alternativinformationen vorhanden sein, stehen sie im allgemeinen nicht in der Nähe der korrekten Antwort. Einige Aufgaben können den Leser dazu anleiten, persönliche Angaben in ein Formular einzutragen.“ (Kirsch 1995, S. 46)

Eine Aufgabe in dieser Stufe bezieht sich auf ein Schaubild, das die erwartete Menge radioaktiven Abfalls pro Land zeigt. Das Land, das voraussichtlich die geringste Menge Abfall im Jahr 2000 produzieren wird, soll gefunden werden. Jedem Land ist nur eine einzige Prozent-

zahl zugewiesen. Es muss nun die niedrigste Prozentzahl gefunden und diese dann dem richtigen Land zugeordnet werden. Dieser Aufgabe wurde ein Schwierigkeitsgrad von 218 zugewiesen (vgl. Kirsch 1995, S. 47). Auch dieses Beispiel wurde für die Untersuchung dieser Arbeit verwendet.

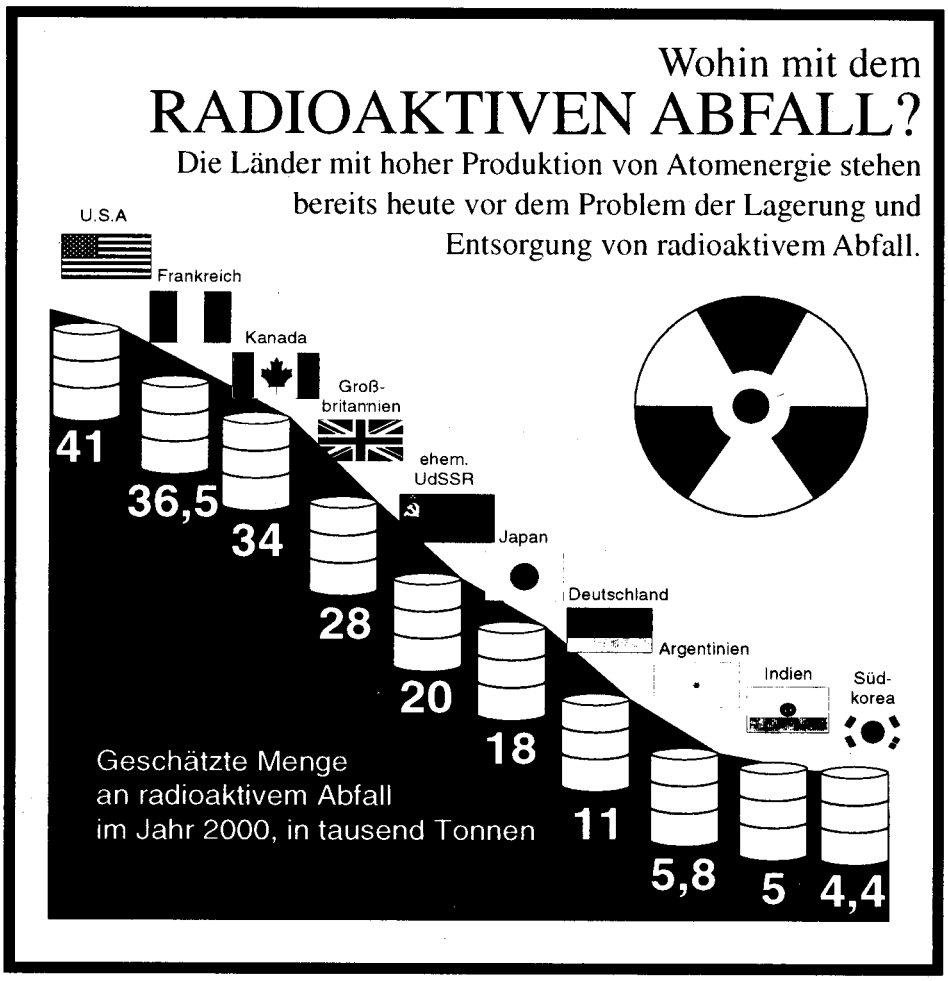


Abb.14: Textbeispiel „Radioaktiver Abfall“ aus der Zeitung der deutschen Fassung der IALS.

6.1.5.2. Stufe 2 (226-275 Punkte)

Skala „Texte“

Aufgaben auf dieser Stufe verlangen im allgemeinen eine oder mehrere Informationen aufzufinden, wobei einige Alternativinformationen vorhanden sind oder einfache Schlussfolgerungen verlangt werden. Aufgaben auf dieser Stufe verlangen auch zwei oder mehrere Informationen zu integrieren, zu vergleichen oder einander gegenüber zu stellen (vgl. Kirsch 1995, S. 39).

Skala „Schematische Darstellungen“

Aufgaben dieser Stufe verlangen entweder ein Merkmal herauszufinden (im Unterschied zur ersten Stufe gibt es aber mehrere Alternativinformationen) oder einfache Schlussfolgerungen zu ziehen. Einige Aufgaben verlangen Informationen in ein Formular einzutragen oder unterschiedliche Informationen miteinander zu verknüpfen.

Eine Aufgabe mit dem Schwierigkeitsgrad 242 verlangt das Jahr herauszufinden, in dem die wenigsten Menschen durch Feuerwerkskörper verletzt wurden. Im Vergleich zur Stufe 1 werden hier zwei Schaubilder mit Jahreszahlen angeboten, allerdings enthält nur das rechte die gewünschte Information (vgl. Kirsch 1995, S. 47f).

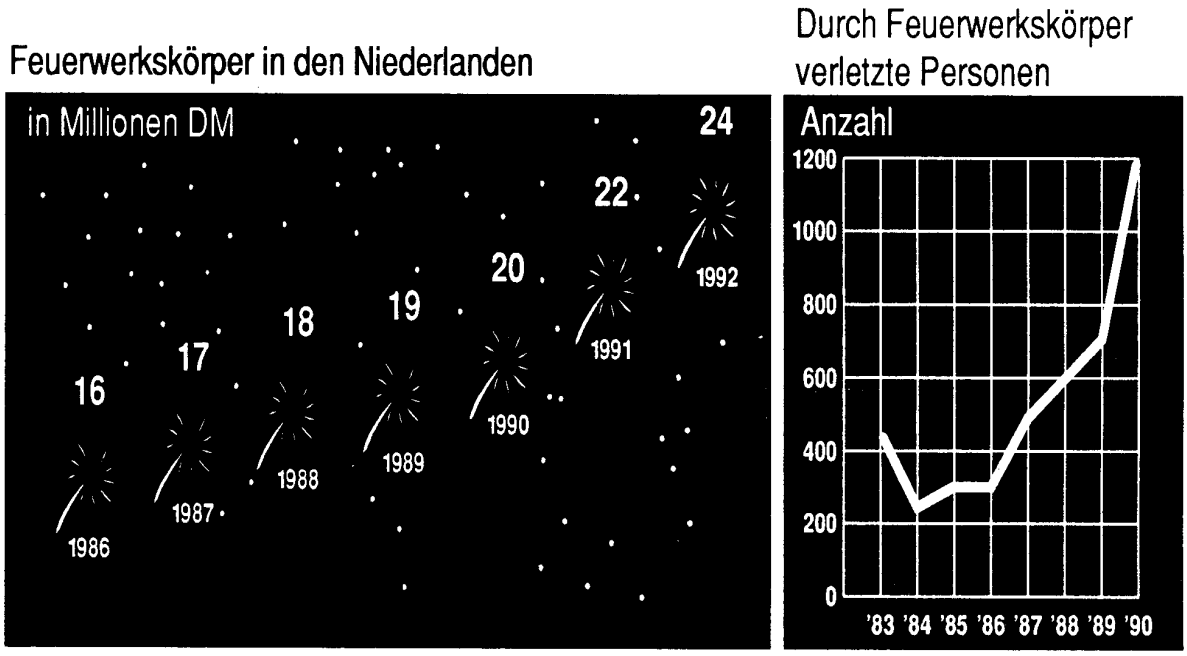


Abb.15: Textbeispiel „Feuerwerkskörper“ (Kirsch 1995, S. 48)

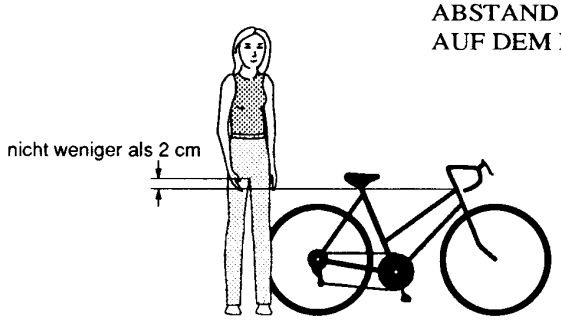
5.1.5.3. Stufe 3 (276-325 Punkte)

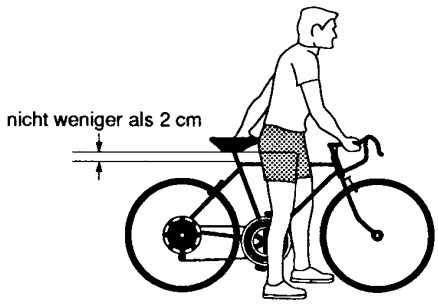
Skala „Texte“

Aufgaben dieser Stufe leiten den/die LeserIn im allgemeinen an Texte auf Gemeinsamkeiten zu untersuchen, die einfache Schlussfolgerungen verlangen oder spezifische Bedingungen erfüllen müssen. Einige Informationen sind in einem oder mehreren Sätzen oder Absätzen zu finden. Informationen müssen teilweise integriert, miteinander verglichen oder einander gegenüber gestellt werden.

DIE PASSENDE RAHMENHÖHE

ZWISCHEN FAHRER UND RAHMEN MUß MINDESTENS 2 cm ABSTAND SEIN, WENN DER FAHRER MIT BEIDEN FÜßEN AUF DEM BODEN STEHT.





ANMERKUNG: Frauen sollten die passende Rahmengröße mit Hilfe eines Herrenmodells bestimmen.

BEACHTEN SIE BITTE FOLGENDES:

RICHTIGES MASS DES FAHRRADES

RAHMENGRÖSSE	BEINLÄNGE DES FAHRERS
430 mm	660 mm-760 mm
460 mm	690 mm-790 mm
480 mm	710 mm-790 mm
530 mm	760 mm-840 mm
560 mm	790 mm-860 mm
580 mm	810 mm -890 mm
635 mm	860 mm-940 mm

1. **Fahrradauswahl und -erwerb:** Vergewissern Sie sich, daß das Fahrrad zu dem vorgesehenen Fahrer paßt. Fahrräder gibt es in einer Vielzahl von Größen. Individuelle Einstellung von Sattel und Lenkstange ist notwendig, um ein Maximum an Sicherheit und Bequemlichkeit zu garantieren. Für Fahrräder gibt es eine Vielzahl von Ausstattungen und Zubehör ... stellen Sie sicher, daß der Fahrer damit umgehen kann.
2. **Montage:** Befolgen Sie genau alle Montageanleitungen. Vergewissern Sie sich, daß alle Muttern, Bolzen und Schrauben sicher festgezogen sind.
3. **Einstellung des Fahrrades:** Um sicher und bequem fahren zu können, muß das Fahrrad zum Fahrer passen. Der Sattel ist dann richtig eingestellt, wenn der Fußballen bei nicht ganz ausgestrecktem Bein auf der Pedale aufliegt.

Anmerkung: Die Tabellen auf der linken Seite zeigen, wie man die korrekte Rahmengröße ermittelt.

Der Hersteller ist nicht für Versagen, Verletzungen oder Unfälle verantwortlich, die durch eine fehlerhafte Ausführung der Montage oder eine fehlerhafte Instandhaltung nach dem Versand verursacht wurden.

Abb.16: Textbeispiel „Fahrradmontage“ (Kirsch 1995, S. 41)

Eine Aufgabe dieser Stufe (Schwierigkeitsgrad von 281) verweist auf die Fahrradmontageanleitung und fragt, wie laut Anleitung geprüft werden könne, ob der Sattel sich in der richtigen Position befinde. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe besteht einerseits in der Auswahl der angebotenen Informationen. So wird z.B. in der Zeichnung die richtige Rahmenhöhe beschrieben, die natürlich auch mit der richtigen Sattelhöhe im Zusammenhang steht, aber nicht angibt, wie laut Anleitung die richtige Position des Sattels überprüft werden kann. Andererseits muss aus dem richtigen Abschnitt (Einstellung des Fahrrades) die gesuchte Information identifiziert und so zusammengefasst werden, dass die angeführten Bedingungen ersichtlich sind (vgl. Kirsch 1995, S. 41).

Skala „Schematische Darstellungen“

Aufgaben dieser Stufe variieren am stärksten. Einige weisen die LeserInnen an, Synonyme zu finden, d.h. es müssen im Zusammenhang stehende Informationen gefunden und einbezogen werden. Andere verlangen eine Darstellung auf mehrere Informationen hin zu durchsuchen oder einzelne Informationen aus mehreren Informationsquellen zu integrieren. Im mittleren Bereich dieser Stufe befindet sich eine Aufgabe (Schwierigkeitsgrad 295), die sich auf das Schaubild mit den Feuerwerkskörpern bezieht. Es soll eine kurze Beschreibung des Zusammenhangs zwischen dem Verkauf von Feuerwerkskörpern und der Anzahl der durch Feuerwerkskörper verletzten Personen gegeben werden. Neben dem Vergleichen der beiden Schaubilder muss der Zusammenhang erkannt und dann kurz in eigenen Worten beschrieben werden (vgl. Kirsch 1995, S. 49).

6.1.5.4. Stufe 4 (326-375 Punkte)

Skala „Texte“

Aufgaben dieser Stufe verlangen

> „....mehrere unterschiedliche Informationen zu finden oder mehrere Antworten zu geben, wobei die verlangte Information auf Grund von kontextgebundenen Schlussfolgerungen dem Text entnommen werden muß. Aufgaben dieser Stufe verlangen auch vom Leser, Informationen aus zum Teil relativ langen Texten zu integrieren oder gegenüberzustellen. Im allgemeinen enthalten diese Texte mehrere Alternativen und die gesuchte Information ist abstrakter.“ (Kirsch 1995, S. 42)

Aus einer Broschüre sollen Informationen über ein Einstellungsgespräch entnommen werden. Es soll in eigenen Worten der Unterschied zwischen einem Gespräch mit einer Auswahlkommission und der Gruppendiskussion beschrieben werden. Dazu muss der/die LeserIn die Beschreibungen der beiden Gesprächstypen lesen. Dann muss das Dargestellte zusammengefügt, eine Schlussfolgerung über den Unterschied gefunden und diese in eigenen Worten formuliert werden (Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe beträgt 338.) (vgl. Kirsch 1995, S. 42).

Das Einstellungsgespräch

Vorbereitung

Versuchen Sie, mehr über den Arbeitgeber zu erfahren. Welche Produkte oder Dienstleistungen bietet er an. Welche Methoden oder Verfahren verwendet er? Diese Informationen können Sie im Handelsregister, bei der Handelskammer oder bei Ihrem örtlichen Arbeitsamt einholen.

Finden Sie mehr über die Arbeitsstelle heraus. Würden Sie jemanden ersetzen, oder ist es eine neu eingerichtete Position? In welchen Abteilungen oder Geschäften würden Sie arbeiten? Beschreibungen verschiedener Berufe und Arbeitsgebiete sind bei den meisten örtlichen Arbeitsämtern erhältlich. Sie können sich auch mit der entsprechenden Gewerkschaft in Verbindung setzen.

Das Gespräch

Stellen Sie Fragen über die Arbeitsstelle und den Arbeitgeber. Beantworten Sie alle Ihnen gestellten Fragen klar und deutlich. Nehmen Sie etwas zum Schreiben und Ihre Bewerbungsunterlagen mit.

Die üblichen Formen des Einstellungsgesprächs

Einzelgespräch: bedarf keiner näheren Erklärung.

Gespräch mit einer Auswahlkommission: Mehrere Personen aus dem Bereich des Arbeitgebers stellen Ihnen Fragen. Die Personen machen sich Notizen und vergleichen diese dann im Hinblick auf Ihre Eignung.

Gruppendiskussion: Der Arbeitgeber stellt Ihnen und anderen Mitbewerbern den Arbeitsbereich vor. Im Anschluß daran diskutieren Sie darüber zusammen mit den Mitbewerbern und dem Arbeitgeber.

Nach dem Gespräch

Notieren Sie sich die Kernpunkte des Gesprächs. Vergleichen Sie die Fragen, die Ihnen Schwierigkeiten bereitet haben, mit denen, die es Ihnen ermöglichten, Ihre starken Seiten herauszustellen. Ein solcher Rückblick wird Ihnen helfen, sich auf zukünftige Einstellungsgespräche vorzubereiten. Wenn Sie wollen, können Sie darüber mit dem Stellenvermittler oder dem Berufsberater Ihres örtlichen Arbeitsamtes sprechen.

Abb.17: Textbeispiel „Einstellungsgespräch“ (Kirsch 1995, S. 43)

Skala „Schematische Darstellungen“

Die Schwierigkeit der Aufgaben auf dieser Stufe liegt zumeist im Ziehen von komplexen Schlussfolgerungen. Manchmal muss Zusatzinformation, die in der Darstellung enthalten ist, mitberücksichtigt werden. Die einzige Aufgabe auf dieser Stufe (Schwierigkeitsgrad von 341)

verlangt die Veränderung des Ölverbrauchs der USA zwischen 1970 und 1989 in zwei Sätzen zusammen zu fassen.

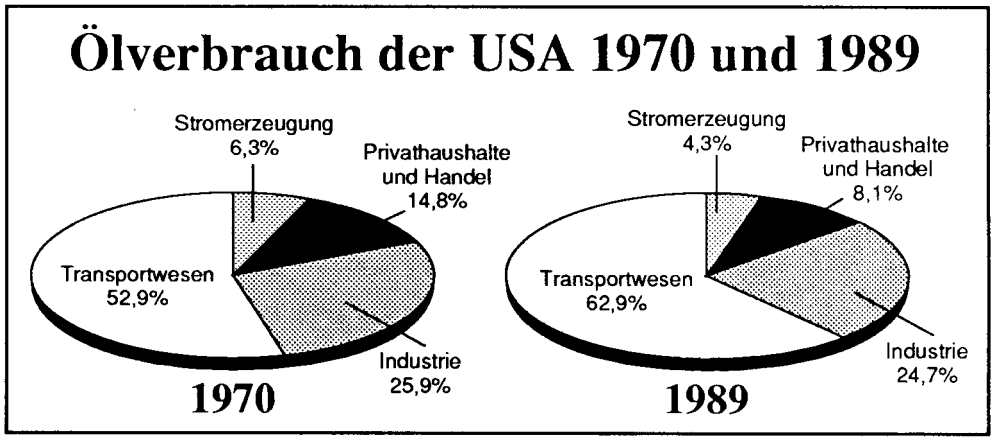


Abb.18: Textbeispiel „Ölverbrauch“ (Kirsch 1995, S. 51)

Dazu müssen die vier Bereiche miteinander verglichen und kontrastiert werden. Dann muss ein Text erstellt werden, der diese Veränderungen beschreibt (vgl. Kirsch 1995, S. 50).

6.1.5.5. Stufe 5 (376-500 Punkte)

Skala „Texte“

In dieser Stufe gibt es nur zwei Aufgaben für die Skala „Texte“. Kennzeichnend ist einerseits die hohe Dichte an Informationen, die eine Reihe plausibler Alternativen enthält. Andererseits müssen komplexe Schlussfolgerungen gezogen werden oder spezielle Kenntnisse (Vorwissen) angewandt werden.

Im folgenden Beispiel (Schwierigkeitsgrad von 377) sollen zwei Maßnahmen für ArbeitnehmerInnen, deren Arbeitsplatz wegen Umstrukturierung ihrer Abteilung bedroht ist, gefunden werden. Die korrekte Antwort ist im folgenden Satz zu finden: „Bei Umstrukturierungen in Abteilungen hilft CIEM als Vermittler zwischen Arbeitnehmern, deren Stelle hierdurch bedroht ist, und Arbeitgebern. CIEM hilft Arbeitnehmern gegebenenfalls, eine neue Stelle zu finden.“

> „Diese Aufgabe ist schwierig, weil die Ankündigung in andere Informationen eingegliedert ist, die sich von der gefragten unterscheiden. Die korrekte Information ist in einem einzigen Satz enthalten, aber sie ist Teil einer Liste von Überschriften, die die Aktivitäten von CIEM für Arbeitnehmer, die eine neue Arbeitsstelle suchen, beschreiben.“ (Kirsch 1995, S. 44)

Die vielen Überschriften dienen der Ablenkung von der gesuchten Information. Die Fülle der verwechselbaren Informationen bestimmen in diesem Fall den hohen Schwierigkeitsgrad.

AMCO

AMCO Industriebetriebe
Personalabteilung

Centrum für Interne und Externe Mobilität

Was ist CIEM?

CIEM ist die Abkürzung für Centrum für Interne und Externe Mobilität, eine Initiative der Personalabteilung. Angestellte dieser Abteilung arbeiten bei CIEM zusammen mit Mitgliedern anderer Abteilungen und externen Karriereberatern.

CIEM hilft Arbeitnehmern bei ihrer Suche nach einer anderen Arbeitsstelle innerhalb oder außerhalb der Firma AMCO.

Was macht CIEM?

CIEM unterstützt Arbeitnehmer, die ernsthaft an einer anderen Arbeit interessiert sind, durch folgende Tätigkeiten:

- ***Stellen-Datenbank***
  Nach einem Gespräch mit dem Berater werden Informationen in eine Datenbank eingegeben, die Arbeitsuchende und Arbeitsangebote bei Amco und bei anderen Firmen speichert.
- ***Beratung***
  Das Potential der Arbeitnehmer wird in Beratungsgesprächen zur beruflichen Laufbahn bestimmt.
- ***Kurse***
  Es werden Kurse (in Zusammenarbeit mit der Abteilung für Information und Training) über Arbeitsuche und Karriereplanung organisiert.
- ***Projekte für neue Berufswege***
  CIEM unterstützt und koordiniert Projekte, um Arbeitnehmer auf neue Berufswege und neue Perspektiven vorzubereiten.
- ***Vermittlung***
  Bei Umstrukturierungen in Abteilungen wirkt CIEM als Vermittler zwischen Arbeitnehmern, deren Stelle hierdurch bedroht ist, und Arbeitgebern. CIEM hilft Arbeitnehmern gegebenenfalls, eine neue Stelle zu finden.

Was kostet CIEM?

Die Gebühr wird in Rücksprache mit der Abteilung, in der Sie arbeiten, festgelegt. Viele Dienstleistungen von CIEM sind kostenlos. Unter Umständen kommen Kosten in Form von Geld oder zusätzlicher Arbeitszeit auf Sie zu.

Wie arbeitet CIEM?

CIEM unterstützt Arbeitnehmer, die ernsthaft eine andere Arbeit innerhalb oder außerhalb der Firma in Erwägung ziehen.

Interessierte reichen eine Bewerbung ein. Ein Gespräch mit dem Personalberater bietet sich vorher an. Sie sollten zuerst mit ihm über Ihre Wünsche und die Möglichkeiten für Ihre weitere Laufbahn sprechen. Der Personalberater kennt Ihre Fähigkeiten und die Entwicklungen innerhalb Ihrer Abteilung.

Nehmen Sie Kontakt mit CIEM über den Personalberater auf. Er unterstützt Sie bei Ihrer Bewerbung, auf die dann ein Gespräch folgt.

Weitere Informationen

Die Personalabteilung kann Ihnen weitere Informationen geben.

Abb. 19: Textbeispiel „Personalabteilung“ (Kirsch 1995, S. 45)

Skala „Schematische Darstellungen“

Die schwierigste Aufgabe (Schwierigkeitsgrad von 408) auf dieser Stufe verlangt aus einer Bewertung für Uhrenradios, den durchschnittlichen Ladenpreis für das Radio mit Grundausstattung zu finden, das die höchste Gesamtpunkteanzahl erhalten hat. Kennzeichnend für diese Stufe sind komplexe Informationsdarbietungen mit vielen Alternativlösungen. Komplizierte Schlussfolgerungen müssen gezogen werden und spezielles Hintergrundwissen muss angewandt werden (vgl. Kirsch 1995, S. 51). Neben der Fülle der Informationen tragen die unübersichtliche Tabellenbeschriftung und die sehr kleine Schriftgröße der Legende zur Verwirrung bei. Der gefragte durchschnittliche Ladenpreis beläuft sich auf 18 DM.

BEWERTUNG

besser <----------> schlechter

Uhrenradios

Aufgelistet nach Typen; innerhalb der Typen nach der Gesamtpunktzahl geordnet. Unterschiede in der Punktzahl von 4 oder weniger Punkten wurden nicht als signifikant erachtet.

1 Marke und Modell. Wenn Sie ein bestimmtes Modell nicht bekommen können, rufen Sie den Hersteller an. Die Telefonnummern finden Sie auf Seite 736.

2 Preis. Vom Hersteller empfohlener Preis, gefolgt von dem durchschnittlichen Ladenpreis.

3 Abmessungen. Auf ganze Zentimeter aufgerundet.

4 Gesamtpunktzahl. Ein Maß, das die Ergebnisse unserer gesamten Tests und Urteile umfaßt. Ein "perfektes" Radio hätte 100 Punkte bekommen.

5 Bedienung. Diese Bewertung setzt sich zusammen aus der Lesbarkeit der Anzeige, der Bedienungsfreundlichkeit beim Einstellen von Radio und Wecker und dem Vorhandensein oder Fehlen von nützlichen Ausstattungsmerkmalen.

6 Leistung. Ein Gesamturteil der Leistungen in unseren Tests über: Empfindlichkeit und Trennschärfe; Senderwahl; Anzahl der empfangenen Sender; die Fähigkeit, den stärkeren von zwei Sendern auf der gleichen Frequenz zu empfangen; Antennenausrichtung; die Fähigkeit, Signale gerade über dem UKW-Band zu ignorieren; Resistenz gegen Interferenzen von Signalen startender Flugzeuge und ähnlichem.

7 Empfindlichkeit. Wie gut jedes Radio einen Sender empfängt, der leicht gestört ist.

8 Trennschärfe. Wie gut jedes Radio eine schwache Station neben einer starken auf der Skala empfängt.

9 Tonqualität. Basiert hauptsächlich auf Computeranalysen von der Leistung des Lautsprechers und auf Hörtests von Musik-CDs. Kein Modell erzeugte High-Fidelity Klang.

10 Umkehrbare Zeiteinstellung. Diese nützliche Funktion macht das Einstellen von Uhr- und Weckzeiten einfach. Wenn Sie die gewünschte Uhrzeit überschritten haben, stellen Sie sie einfach zurück.

11 Zweifachwecker. Erlaubt es, zwei verschiedene Weckzeiten einzustellen.

1 Marke und Modell	2 Preis	3 Maße: HxBT in cm.	4 Gesamtpunktzahl	5 Bedienung	6 Leistung	7 Empfindlichkeit	8 Trennschärfe	9 Tonqualität	10 Umkehrbare Zeiteinstellung	11 Zweifachwecker	Garantie, Monate	Vorteile	Nachteile	Bemerkungen
Uhrenradios mit Vollausstattung														
RCA RP-3690	DM 50/DM 40	3x10x7	86	◉	◓	◓	◓	◉	✔	✔	12	A,B,D,H,J,L,O,T,U		*A*
Sony ICF-C303	50/45	2x8x6	84	◉	◓	◉	○	◒	✔	✔	12	C,E,F,I,N,T		*C*
Panasonic RC-X220	50/45	4x11x5	82	◓	◓	◓	◓	○	✔	✔	12	A,G,K,M,O,S,T,U	b,c	*A*
Realistic 272	50/30	2x11x6	79	◓	○	◓	◓	◒	✔	✔	3	A,G,H,K,O,T		*D*
Magnavox AJ3900	65/—	6x15x5	78	○	◉	◓	◉	◓	—	✔	3	D,G,K,M,O,R,T	b,g	*B*
Emerson AK2745	39/20	3x11x6	70	○	◒	◒	◒	○	✔	✔	3	G,O	g	*K*
Soundesign 3753	20/20	3x9x5	62	○	◒	●	○	○	✔	✔	3	J,Q	d,h	*J*
Uhrenradios mit Grundausstattung														
Realistic 263	28/18	4x8x4	74	○	◓	◓	○	◒	—	—	3	A,D,H,O,P,U	h	—
Soundesign 3622	12/10	2x8x5	68	◒	◓	◉	◒	◒	—	—	3	U	d	*L*
Panasonic RC-6064	18/15	2x8x5	67	◒	◓	◉	○	○	—	—	12	—	b,c	—
General Electric 7-4612	13/10	2x8x5	66	◒	○	◉	◒	○	—	—	12	A,D	a,g	—
Lloyds CR001	20/15	2x7x5	64	◒	○	◉	○	◒	—	—	3	U	—	—
Sony ICF-C240	15/13	2x7x6	63	◒	○	○	○	○	—	—	12	—	f,g	—
Emerson AK2720	19/10	2x8x5	61	◒	○	◓	●	○	—	—	3	O,T	e	*K*
Gran Prix D507	15/10	2x7x4	54	◒	●	○	●	●	—	—	3	—	d	—
Uhrenradios mit Kassettenabspielgerät														
General Electric 7-4965	60/50	4x12x6	85	◓	◓	◓	◓	◓	✔	✔	12	A,D,G,H,K,O,S,T	—	*B,E*
Pansonic RC-X250	[1]	4x13x5	76	◓	◓	○	◓	◓	✔	✔	12	A,G,K,O,R,U	b,c	*A,H*
Sony ICF-CS650	75/65	6x11x6	74	○	◓	◉	○	◒	✔	✔	12	G,R,T,U	c,f,i	A,F,H
Soundesign 3844MGY	40/30	5x12x5	62	○	●	●	●	◒	—	—	3	G,K,J,S,U		*F,G,I,M*

[1] *Auslaufmodell. Ersetzt durch* **RC-X260,** *Listenpreis DM 79,- und durchschnittlicher Ladenpreis DM 60,-.*

Gemeinsame Leistungen

Alle: • Nachweckzeit von etwa 8 Minuten möglich.
• Zeiteinstellungen werden während kurzer Stromausfälle gespeichert.

Außer wenn nicht anders vermerkt:
• Batterieunterstützung zum Speichern von Uhr- und Weckzeit. • Schlummer-Radio spielt bis zu 60 Minuten und schaltet dann automatisch ab. • Wiedereinschalten des Weckers möglich.

Schlüssel für "Vorteile"

A–Wecker arbeitet trotz Stromausfall.
B–zeigt die aktuelle Zeit plus bis zu zwei Weckzeiten an.
C–Zweifachwecker für zwei verschiedene Stationen einstellbar.
D–Summton hat regelbare Lautstärkekontrolle.
E–für das Speichern der Zeiteinstellungen wird keine Batterie benötigt.
F–Digitalabstimmung mit Stationstasten.
G–Radio kann in Stereo empfangen.
H–Batteriestärkenanzeige.
I–beleuchtete Senderskala.
J–beleuchteter Senderzeiger.
K–Kopfhörerbuchse.
L–Schlummereinstellung.
M–Anschluß für Kassettenspieler oder CD Player.
N–Anzeige für Datum und Zeit.
O–Anzeige mit Helligkeitsschalter.
P–Anzeige mit größeren Ziffern als im Durchschnitt.
Q–Nachtlicht - paßt sich Raumlicht an.
R–Baß-Steigerungs-Tonkontrolle.
S–Höhen-Tonkontrolle.
T–besser als im Durchschnitt bei der Sendereinstellung.
U–besser als im Durchschnitt bei der Antennenausrichtung.

Schlüssel für "Nachteile"

a–unbeabsichtigte Zeit-Verstellung möglich.
b–Kontrollschalter für Zeiteinstellung oder Dimmer unzugänglich an Radiounter- oder -hinterseite angebracht.
c–in hell erleuchteten Räumen ist die Anzeige besser als im Durchschnitt.
d–Radiolautstärke muß vollständig heruntergedreht werden, damit der Summton hörbar wird.
e–hat keinen Summton; Radio ist einziger Wecker.
f–hat keine Anzeige, daß Wecker eingeschaltet ist.
g–hat keinen Schalter zum Wiedereinschalten des Weckers.
h–Zeiteinstellung hat keinen Schnell-Rücklauf.
i–langsamer Vorlauf, schneller Rücklauf für Zeiteinstellung.

Schlüssel für "Bemerkungen"

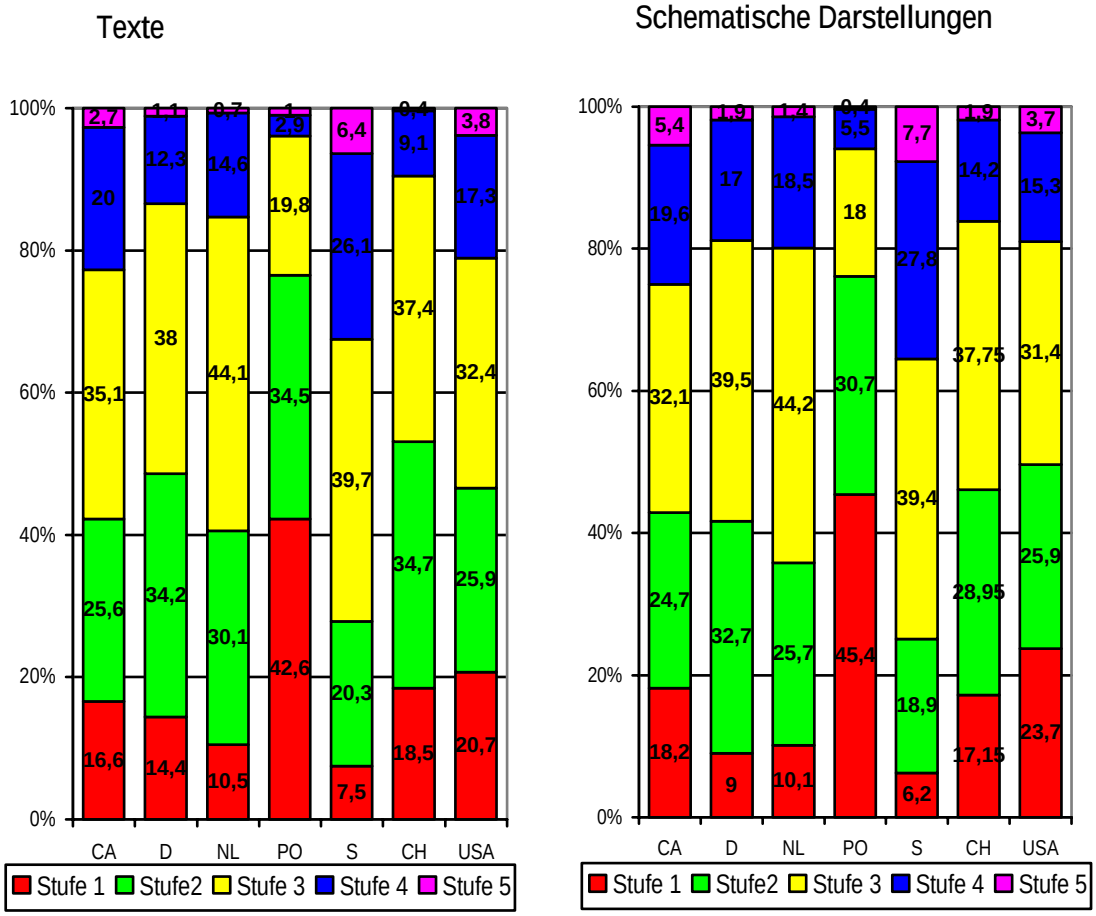
A–Anzeige mit grünen Ziffern.
B–Anzeige mit blauen Ziffern.
C–Anzeige mit LCD (Flüssigkristall)-Ziffern.
D–Anschlußmöglichkeit für eine externe Antenne.
E–3-fach Graphic Equalizer.
F–Kassettenspieler hat keine Aufnahmefunktion.
G–Kassettenspieler hat keine Rückspulfunktion.
H–Modell erlaubt Wecken mit Kassettenspieler.
I–Kassettenspieler hat höhere Gleichlaufschwankungen als im Durchschnitt.
J–Garantiereparaturen kosten DM 3,- Bearbeitungsgebühr.
K–Garantiereparaturen kosten DM 3,50 Bearbeitungsgebühr.
L–Garantiereparaturen kosten DM 6,- Bearbeitungsgebühr.
M–Garantiereparaturen kosten DM 10,- Bearbeitungsgebühr.

Abb. 20: Textbeispiel „Uhrenradios“ (Kirsch 1995, S. 53)

6.1.6. Ergebnisse der Studie

6.1.6.1. Ländervergleich der Literalitätsstufen

Folgende grafische Aufstellungen zeigen einen Ländervergleich der Prozentsätze in den Stufen 1 bis 5 für die Skala *Texte* und *Schematische Darstellungen*.[39]



Deutlich sichtbar ist, dass in fast allen Staaten die meisten Personen der Stufe 3 - bis auf Polen, dort ist es in beiden Skalen die Stufe 1 - zugeordnet wurden. Ca. 80% wurden den Stufen 1-3 zugewiesen. Bei der Skala *Texte* fallen vor allem Polen - beinahe 95% erreichten nicht mehr als Stufe 3 - und die Schweiz mit 90% aller Befragten auf. Polen stellt in beiden Skalen das Schlusslicht, wohingegen in Schweden 32,5 % bei den *Texten* und 35,5% bei den *Sche-*

[39] Folgende Abkürzungen werden zur besseren Lesbarkeit der Tabellen verwendet:
CA (Kanada); D (Deutschland); NL (Niederlande); PO (Polen); S (Schweden); USA (Vereinigte Staaten) CH (Schweiz). In der Auswertung des Originalberichtes gibt es eigene Werte für die französischsprachige und die deutschsprachige Schweiz. Für die Beschreibung der Studie scheint den Autorinnen dieser Unterschied für unerheblich, daher wurde der Mittelwert beider Werte als Wert der gesamten Schweiz verwendet.

matischen Darstellungen der Befragten die Stufen 4-5 erreichten und damit die besten Ergebnisse lieferten. Kanada und die USA haben ähnliche Verteilungsmuster, beide Länder fallen durch relativ hohe Prozentzahlen auf den Stufen 1 bzw. 4/5[40] auf, wobei in beiden Ländern mehr Personen der Kategorie 4/5 als der Kategorie 1 zugeordnet wurden (vgl. Jones 1995, S. 68).

6.1.6.2. Beschäftigung und Einkommen

In allen Ländern wurde eine positive Korrelation zwischen Beschäftigung und Literalität gefunden. Erwerbstätige (oder Menschen, die eine Schule besuchen) verfügen öfter über besser entwickelte Grundqualifikationen als Nichterwerbstätige oder arbeitslose Menschen. In allen Ländern finden sich weniger arbeitslose Menschen in den Stufen 3 und 4/5 als auf der Stufe 1. Vor allem in Deutschland (20,1%), Schweden (23,1%) und Polen (25,8%) ist der Anteil der Arbeitslosen in der Stufe 1 überdurchschnittlich hoch. Im Gegensatz dazu gaben in Deutschland nur 9,1% der Menschen auf Stufe 3 und 2,5% der Stufe 4/5 an keine Arbeit zu haben.
Im gleichen Maße hat Literalität eine unmittelbare Auswirkung auf das Einkommen. Personen auf der Stufe 3 gaben öfter an relativ hohe Einkommen zu beziehen. Die Unterschiede sind in Kanada, den USA und Deutschland als deutlich, in Schweden eher als gering zu bezeichnen (vgl. Jones 1995, S. 69ff).

6.1.6.3. Berufsgruppen

Wie zu erwarten gibt es einen Zusammenhang zwischen Literalität und der Ausübung eines bestimmten Berufs. Die Ergebnisse wurden nach Berufsgruppen unterteilt.

- In der Gruppe der AkademikerInnen und ManagerInnen erreichten 60-75% die Stufen 3 oder 4/5.
- In der Gruppe der TechnikerInnen gibt es mehr Personen auf der Stufe 2 und weniger auf der Stufe 4/5 als bei den AkademikerInnen.
- Der größte Teil der Angestellten findet sich auf den Stufen 2 und 3. Dies lässt vermuten, dass für die üblichen Aufgaben einer/eines Angestellten die höchste Stufe der Grundfertigkeiten nicht erforderlich ist.[41] Der Anteil der Angestellten, die die Stufe 4/5 erreicht haben, ist zwar geringer als der der TechnikerInnen, jedoch höher als der der HandwerkerInnen und FabrikarbeiterInnen.

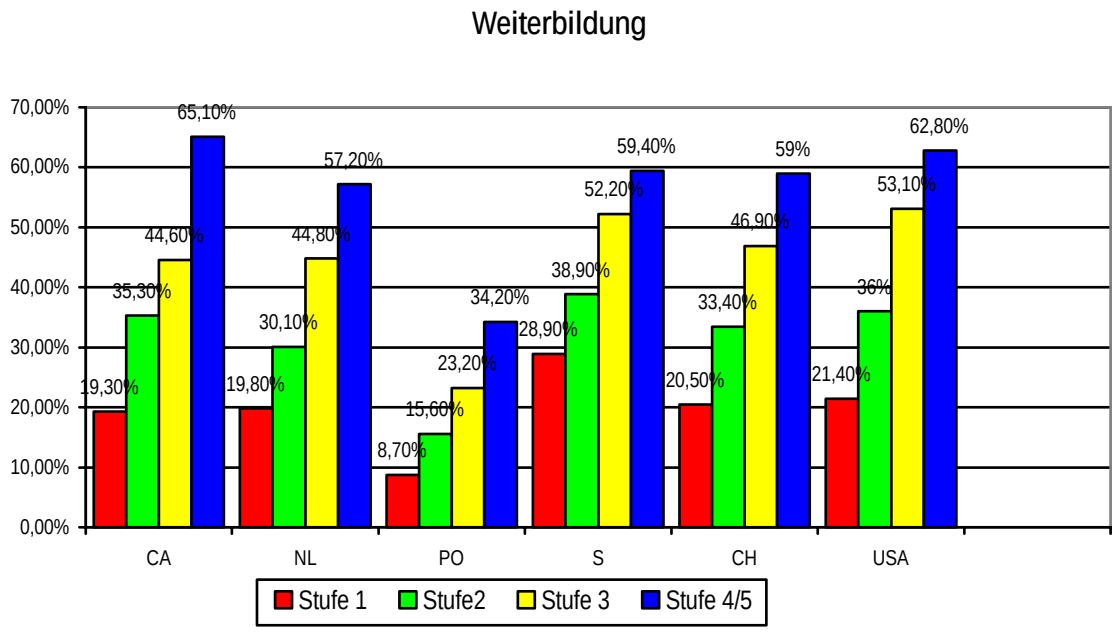
[40] In der Auswertung des Berichtes wurden die Stufen 4 und 5 zusammengefasst.

- Die Gruppe der Beschäftigten im Einzelhandel und im Dienstleistungsgewerbe lässt sich am schwersten mit bestimmten Stufen in Verbindung bringen. In Ländern wie Schweden oder Kanada gibt es hohe Anteile auf den Stufen 4/5. Die Daten lassen vermuten, dass diese Berufsgruppe am wenigsten einheitlich ist.
- Die Gruppe der HandwerkerInnen und FacharbeiterInnen unterscheidet sich von Land zu Land. In den USA und in Kanada findet man 25-30% dieser Gruppe auf der Stufe 1. In Deutschland hingegen nur 7%. Der Grund für diese Unterschiede dürfte in den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zu diesen Berufen zu finden sein. In Deutschland gibt es strenge Regelungen für die Ausübung eines Handwerkes, in Kanada und den USA ist der Zugang einfach und häufig nicht reglementiert.
- FabriksarbeiterInnen haben in Ländern ohne Zugangsregelungen ähnliche Werte wie HandwerkerInnen, in den anderen Ländern liegt ihr Qualifikationsniveau niedriger als das der FacharbeiterInnen.
- Beschäftigte in der Landwirtschaft und HilfsarbeiterInnen haben in allen Ländern die am wenigsten ausgebildeten Grundfertigkeiten. Vor allem in den landwirtschaftlich orientierten Ländern wie Polen ist dies auffällig (vgl. Jones 1995, S. 73ff).

5.1.6.4. Erwachsenenbildung und weiterführende Bildung

Eine Reihe von OECD-Studien weist darauf hin, dass Schulungsmaßnahmen in der Regel auf höher qualifizierte Personen konzentriert sind. Gleichzeitig fürchten Arbeitgeber die enormen Kosten von Schulungen, die entstehen, wenn sie MitarbeiterInnen mit schwachen Grundqualifikationen weiterbilden lassen. Durch kontinuierliche Schulungen könnte jedoch neben der betrieblichen Weiterbildung auch maßgeblich zur Verbesserung der persönlichen Grundqualifikationen beigetragen werden. Folgende Tabelle zeigt den Prozentsatz der Personen je Stufe, die im vergangenen Jahr an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben. Deutschland fehlt in dieser Aufstellung, da auf Grund der im Fragebogen verwendeten Formulierung häufig nur Schulungen angegeben wurden, die in öffentlichen Institutionen stattfanden. Deshalb standen die so erhobenen Daten im Widerspruch zu andern Daten aus Deutschland. Diese zweifellos verfälschten Ergebnisse wurden daher aus der Interpretation genommen (vgl. Jones 1995, S. 81ff).

[41] Siehe auch 6.1.5. Interpretation der Literalitätsstufen, S. 114.



Zusammenfassend gilt für alle Länder, je höher die Literalitätsstufe ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass TestteilnehmerInnen an Weiterbildungsveranstaltungen im letzten Jahr teilgenommen haben. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen der Stufen 4/5 hatte die Möglichkeit Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen. Die Konsequenz dieser Tatsache könnte sein, dass Weiterbildung die Unterschiede in der Gesellschaft hinsichtlich der Grundqualifikationen vergrößert. Menschen mit guter Grundbildung können durch Weiterbildung ihre Fähigkeiten noch weiter ausbauen, wohingegen Menschen, die geringer qualifiziert sind, auch weniger Möglichkeiten bekommen Nutzen aus Weiterbildung zu ziehen. Das heißt sie haben weniger Chancen sowohl ihre allgemeinen als auch die arbeitsplatzspezifischen Grundfähigkeiten auszubauen. Die IALS zeigt, dass bei Personen dieser Gruppe, wenn ihr Arbeitsplatz kaum Möglichkeiten zur Anwendung der Grundqualifikationen bietet, die vorhandenen Fähigkeiten sogar nach und nach verloren gehen (vgl. Jones 1995, S. 81ff).

5.1.6.5. Determinanten von Literalität

> „Einige der im Rahmen von IALS untersuchten Faktoren beeinflussen mehr oder weniger unmittelbar die Fertigkeiten einer Person. Diese Faktoren sind nicht einfach als Gründe für das Vorhandensein (oder Fehlen) von Grundqualifikationen anzusehen, sondern als Faktoren, die einen direkten Einfluß auf die Möglichkeit jedes Einzelnen ausüben, Grundqualifikationen zu entwickeln oder diese durch bestimmte Aktivitäten weiter auszubauen.“ (Jones 1995, S. 85)

Im folgenden sollen die Faktoren **Bildung, Bildung der Eltern, Alter und Geschlecht** und ihr Einfluss auf die Ausprägung der Grundqualifikationen eines Menschen genauer beschrieben werden.

Bildung

Obwohl Literalität eng mit Bildung zusammenhängt, ist sie nicht mit dieser gleichzusetzen. Grundsätzlich gibt es eine hohe Korrelation zwischen Bildungsabschlüssen und den Fertigkeiten der Grundqualifikationen – je höher die Bildung desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, die Anforderungen einer hohen Literalitätsstufe zu erreichen und umgekehrt. Der Bildungsstand an sich ist kein befriedigender Ersatz zur Messung von Qualifikationen. In allen Ländern gibt es Menschen, die nur ein geringes Ausbildungsniveau erreicht haben, trotzdem aber auf den Stufen 3 und 4/5 zu finden sind (umgekehrt gibt es auch AkademikerInnen, die der Stufe 1 zugeordnet werden mussten). Vergleiche, die lediglich auf dem Bildungsstand eines Landes basieren, werden vermutlich zu falschen Prognosen hinsichtlich der Fertigkeiten einer Bevölkerung führen.

Bildung der Eltern

Seit langem ist bekannt, dass der Bildungsstand der Eltern die Ausprägung der Grundqualifikationen ihrer Kinder beeinflusst. Es gibt allerdings große Unterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern. In Deutschland gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und dem Literalitätsniveau der Kinder. In Kanada ist dieser Zusammenhang nicht so ausgeprägt.

Alter

Der Bildungsstand unterscheidet sich hinsichtlich der unterschiedlichen Altersgruppen. Ältere TeilnehmerInnen hatten häufiger niedriger Bildungsabschlüsse als jüngere. Unabhängig von den Bildungsabschlüssen unterscheidet sich das Literalitätsniveau hinsichtlich des Alters. Ältere KanadierInnen haben geringer entwickelte Fähigkeiten als jüngere mit der gleichen Ausbildung. In allen Ländern, mit Ausnahme der USA, ist der Anteil der höheren Altersgruppen auf der Stufe 1 aller Skalen größer. Generell finden sich jedoch weniger – in vielen Fällen signifikant weniger – junge Erwachsene auf den unteren Stufen aller Skalen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass mehr junge Erwachsene den Stufe 4/5 zuzuordnen sind. Tatsächlich kommt es selten vor, dass eine Altersgruppe erheblich höhere Anteile als eine andere erzielt. Vor allem Aufgaben der Stufen 4/5 verlangen neben Schulerfahrungen auch Fähigkeiten, die nur

durch Lebenserfahrung gewonnen werden können. Mit Sicherheit kann jedoch behauptet werden, dass junge Erwachsene (16-35 Jahre), die beim Eintritt ins Berufsleben oder am Beginn ihres beruflichen Werdeganges stehen, höhere Fertigkeiten aufweisen als ältere ArbeitnehmerInnen, die kurz vor dem Ruhestand stehen.

Geschlecht

Studien zum Leseverhalten von SchülerInnen finden gewöhnlich einen Geschlechtereffekt (zuletzt auch in der Untersuchung von PISA), der sich darin zeigt, dass Mädchen zumeist höhere Punktewerte erzielen als Jungen.

In dieser Studie erreichten auf der Skala *Texte* in einigen Ländern Frauen geringfügig höhere Werte als Männer. In anderen Ländern waren die Differenzen so gering, dass von keinem Unterschied gesprochen werden kann – in einigen Fällen liegt die Durchschnittsleistung der Männer sogar etwas höher.

Auf der Skala *schematische Darstellungen* erzielen in einigen Ländern Männer höhere Werte als Frauen. In anderen Ländern tritt dieser Unterschied nicht auf.

Auf der Skala *Zahlen* werden in allen Ländern die Frauen von den Männern übertroffen. In manchen Ländern sind die Unterschiede sogar relativ groß (Schweden 16 Punkte Unterschied). Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte in der unterschiedlichen Kursbelegung (Mädchen eher sprachliche Zweige, Jungen eher mathematische) in der Schule liegen. Ein anderer Grund könnte im Umstand liegen, dass Männer, insbesondere ältere Männer, in der Regel eine höhere Bildung als Frauen haben. Eine Rolle dürfte auch die Art der Beschäftigung spielen. Berufe, die traditionell eher von Frauen ausgeübt werden (z.B. Büroangestellte oder Verkäuferin), verlangen eher Lese- und Schreibaufgaben. Mathematische Aufgaben beschränken sich zumeist auf einfache Rechenoperationen, wohingegen in technischen Berufen häufig mehr mathematische Kenntnisse verlangt werden (vgl. Jones 1995, S. 86ff).

6.1.6.6. Zusammenfassung und Diskussion

Personen, die mit Aufgaben im oberen Anforderungsbereich zurecht kamen, weisen bestimmte Merkmale auf: höhere Bildungsabschlüsse, gesicherte und einflussreiche Position, höheres Einkommen. Personen im unteren Leistungsbereich haben öfter geringere Bildungsabschlüsse, ein niedrigeres Einkommen, untergeordnete berufliche Positionen oder sind eher von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. Peek 1996, S. 30).

Im Bericht wird deutlich, dass Unterscheidungen im Hinblick auf eine Polarisierung Literaten/Illiteraten aus dem Weg gegangen wird und man bei der Beschreibung der Ergebnisse bleibt. Nicht erfasst scheinen Personen, die nicht einmal die erste Stufe erreichen konnten und es geht aus dem Bericht auch nicht hervor, ob solche Personen aus der Auswertung genommen wurden. Ab welcher Stufe man von „ausreichenden" Grundqualifikationen sprechen kann, wird einmal in einer Fußnote wie folgt beschrieben.

> „Wenn man die hohe Anzahl von Testteilnehmern mit mangelnden Grundfertigkeiten auf den Stufen 1 und 2 betrachtet, muß das vorrangige politische Interesse die Vergrößerung des Anteils auf der Stufe 3 in Relation zu den Stufen 1 und 2 sein." (Jones, 1995 S. 65)

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, werden Menschen, die die Stufe 3 nicht erreichen konnten, **mangelnde Grundfertigkeiten** attestiert. Rainer Peek meint in seinem Artikel zu den deutschen Ergebnissen:

> „Darüber, wie viel Prozent in der untersten Stufe 1 funktionale Analphabeten sind, lässt sich mit den Daten dieser Untersuchung keine Aussage treffen. Es ist hier allein die Feststellung möglich, dass 9 Prozent bei den schematischen Darstellungen und 14,4 Prozent bei den Prosatexten *höchstens*[42] über Kompetenzen der beschriebenen Fähigkeitsstufe 1 verfügen." (Peek 1996, S. 30).

Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass Menschen mit Schwierigkeiten im Textverstehen eher Situationen vermeiden, in denen sie diese unter Beweis stellen müssen und daher auch vermeiden an solch einer Untersuchung teilnehmen zu müssen.

> „Das Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen ist eine typische Strategie von funktionalen Analphabeten. Sie wollen so verhindern, dass ihr Problem entdeckt wird und sie sozial stigmatisiert werden." (Döbert/Hubertus 2000, S. 70)

Daher muss angenommen werden, dass in der Gruppe der NichtteilnehmerInnen (18,4% der Bruttostichprobe in Deutschland) ein höherer Prozentsatz von LeserInnen zu finden ist, die entweder über keine oder nur sehr schlecht ausgeprägt Fähigkeiten im Bereich Textverstehen verfügen.

> „Eine breit angelegte Voruntersuchung über die Verweigerer gibt Anlass zur Vermutung, dass es sich hierbei zumeist um Personen mit größeren Leseschwierigkeiten handelt. Diese Gruppe zeichnet sich nämlich im wesentlichen durch die gleichen Hintergrundmerkmale aus, die für die Personen in der äußerst leseschwachen Stufe 1 gelten." (Peek 1996, S. 30)

Berücksichtigt man diesen Faktor, so müssen weit mehr Menschen als in der Untersuchung angegeben, als Personen mit „mangelnden Grundkenntnissen" bezeichnet werden. Daher

muss auch eine größere Anzahl von Personen mit den in den vorigen Abschnitten beschriebenen Konsequenzen täglich leben.
Diese Ergebnisse lassen sich sicherlich zum Teil auch auf Österreich übertragen. Um verlässliche Aussagen über die Grundqualifikationen der ÖsterreicherInnen treffen zu können, sind allerdings empirische Studien unerlässlich. Zuverlässige Vergleichsdaten bilden die Basis um zielgruppenspezifische Besonderheiten untersuchen zu können. Daher muss es eine Forderung dieser Arbeit sein auf das Fehlen dieser Daten hinzuweisen.

6.2. Studie zu Risikofaktoren für funktionalen Analphabetismus

Die im Rahmen der IALS erhobenen Daten boten den teilnehmenden Ländern die Möglichkeit weiterführende Studien zu betreiben. Die Definitionen zu Risikogruppen für funktionalen Analphabetismus werden aus den Studien von Rainer Lehmann übernommen, daher sollen im folgenden Abschnitt die Untersuchung und die Besonderheiten der Risikogruppen beschrieben werden. Wie schon im vorigen Abschnitt angemerkt, versuchen die AutorInnen der IALS die Trennung zwischen Literaten und Illiteraten zu vermeiden. Es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass im täglichen Leben in manchen Fällen die gestellten Anforderungen die individuellen Fähigkeiten einer Person überschreiten.

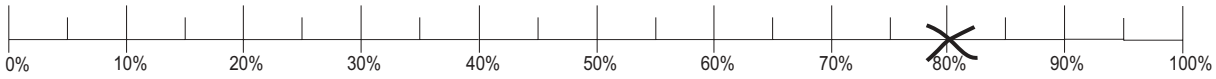
> „Angesichts der hohen Bedeutung, die eine berufliche Ausbildung für die Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben und der Verwirklichung der eigenen Ziele hat, liegt es nahe zu versuchen, diejenigen Qualifikationsniveaus zu bestimmen, die mindestens für die Aufnahme einer Ausbildung gegeben sein müssen, die den Hauptschulabschluss voraussetzt. Alle diejenigen, die ein solches Niveau nicht erreichen, sind bereits zu Beginn ihres – potenziellen – Erwerbslebens von hohen Risiken bedroht.“ (Lehmann 1999, S. 67)

6.2.1. Methode

Um die Häufigkeiten und die Hintergründe dieser Qualifikationsdefizite zu ermitteln, wurden sämtliche berufsbildende Schulen Deutschlands, die ein Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr[43] anbieten, gebeten sich an einer Untersuchung zu beteiligen. Die LehrerInnen bekamen ein Testheft mit den Items der IALS und schätzten die Schwierigkeiten der einzelnen Items ein. Jede Aufgabe sollte hinsichtlich des Prozentsatzes der richtigen Lösungen bei SchülerInnen, die das Berufsvorbereitungsjahr 1997 positiv abschließen, bewertet

[42] Kursiv im Original
[43] Das Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsgrundbildungsjahr ist vergleichbar mit dem 9. Schuljahr an einer Polytechnischen Schule in Österreich.

werden. Rechtschreibfehler und grammatikalische Fehler beeinträchtigten nicht die Richtigkeit der Lösung. Für jede Aufgabe gab es eine Skala von 0-100%, auf der der jeweilige Prozentsatz zu markieren war (vgl. Fragebogen für Lehrkräfte 1997, S. 2f).



6.2.2. Ergebnisse

Auswertbare Rückmeldungen gingen von 385 Schulen (52,3%) ein. Angenommen wurde nun, dass Aufgaben, die nach dieser Einschätzung von mindestens 80% der erfolgreichen AbsolventInnen bewältigt werden können, jenes Minimum an Literalität repräsentieren. Personen, die unter diesem Literalitätsniveau liegen, haben mit erheblichen beruflichen Risiken und damit verbunden mit wirtschaftlichen und sozialen Problemen zu rechnen (vgl. Lehmann 1999, S. 68).

In der Skala *Texte* trennte folgendes Beispiel die Gruppen „Mindestanforderung" von den höheren Qualifikationen.

Unterstreichen Sie bitte den Satz, in dem berichtet wird, was Susan Meyer während des Schwimm-Marathons gegessen hat.

Schwimmerin schafft Manhattan Marathon

New York- Susan Meyer, Studentin im Abschlußsemester der Universität von Maryland, gelang es am Mittwoch als erster, drei 45 km lange Runden um Manhattan herum zu schwimmen.
Meyer, 23, aus Virginia, stieg um 17.30 Uhr an der 96. Straße aus dem East River. Sie war am Dienstagmittag gestartet.
Ralph Brown, Sprecher der Schwimmerin, sagte, Meyer hätte sich mit "Bananen- und Honig-Sandwiches, heißer Schokolade, viel Wasser und Müsliriegeln" gestärkt.
Meyer, die schon zweimal zuvor Manhattan umrundet hatte, absolvierte für diese neue Herausforderung ein wöchentliches Trainingspensum von 45,7 Kilometern. In Yonkers geboren, nimmt sie seit ihrem 15. Lebensjahr als Schwimmerin an Wettkämpfen teil und hofft, die für Olympia verantwortlichen Funktionäre von der Einführung eines Langstrecken-Schwimmwettbewerbes überzeugen zu können.
Die Leukämie-Gesellschaft von Amerika erbat Spenden für jeden geschwommenen Kilometer.
Im Juli 1983 war Julia Jones die erste, die Manhattan zweimal umschwamm. Mit ihren drei Umrundungen kam Meyer fast an Diana Nyads Weitstreckenrekord heran, den diese mit der Strecke Florida - Cuba aufstellte.

Abb. 21: Textbeispiel „Schwimmerin" aus der Zeitung der deutschen Fassung der IALS

Für den Bereich *schematische Darstellungen* war es das Beispiel „Radioaktiver Abfall“ mit dem Schwierigkeitsgrad 218, das bereits im Abschnitt 6.1.5. „Interpretation der Literalitätsstufen“ vorgestellt wurde. Da diese beiden Items in den für diese Arbeit relevanten Skalen die Mindestanforderungen darstellen, wurden sie in die Untersuchung übernommen.

Wertet man nun die Daten der deutschen IALS-Teilstudie (n=2061) hinsichtlich dieses Kriteriums aus, so zeigt sich in der Altersgruppe der 16 bis 64-Jährigen (erwerbsfähige Bevölkerung) ein beunruhigend hoher Anteil von Menschen, die einer Risikogruppe zuzurechnen sind. Die Prozentsätze der Personen mit Defiziten unterscheiden sich auf den drei Skalen. Im Umgang mit *Texten* müssen 4,4% (+/-0,7%), bei den *schematischen Darstellungen* 6,3% (+/-1%) und im Bereich *Zahlen* 7,8% (+/-1,2%) - bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 0{,}05$ - der Risikogruppe zugerechnet werden. Interessant scheint, dass die Defizite im Bereich *Zahlen* am ausgeprägtesten vorhanden sind, vor allem deshalb, da im internationalen Vergleich die deutschen Befragten die relativ besten Leistungen genau in diesem Bereich erbrachten und die Skale *Texte* am schlechtesten abschnitt. Weitere Analysen zeigten, dass die Defizite nicht isoliert auftreten, sondern häufig in Kombination miteinander. 9,3% der erwerbsfähigen Bevölkerung weisen in mindestens einem Bereich Defizite auf; 3,1 % in genau einem; 2,8% in zwei und 3,2% in allen drei Bereichen.

Angehörige von Risikogruppen zeigen im Vergleich zu den übrigen Befragten folgende Besonderheiten (in der Reihenfolge der statistischen Effektstärken aufgeführt)

- „Die Selbsteinschätzung der eigenen Lesefertigkeit ist in den Risikogruppen vergleichsweise gering.
- Angehörige der Risikogruppen verfügen über deutlich weniger eigene Bücher (54 Prozent besitzen höchstens 25 gegenüber 14 Prozent sonst).
- Sie sind besonders häufig ausländischer Herkunft (33,5 Prozent Ausländer in den Risikogruppen gegenüber 6,5 Prozent sonst).
- Sie besitzen seltener ein eigenes Lexikon (57 Prozent gegenüber 89 Prozent sonst).
- Ihre Selbsteinschätzung der eigenen Rechenfertigkeit ist geringer.
- Sie besitzen seltener ein eigenes Wörterbuch (61 Prozent in den Risikogruppen gegenüber 89 Prozent sonst).
- Die Bildungsabschlüsse ihrer Eltern sind niedriger.
- Ihnen steht seltener eine Tageszeitung zu Verfügung (71 Prozent gegenüber 87 Prozent sonst).
- Angehörige von Risikogruppen sind im Durchschnitt älter (durchschnittlich 45,7 Prozent Jahre gegenüber 39,6 Jahren sonst).“ (Lehmann 1999, S. 70)

Laut Lehmann gelingt die Einschätzung, ob eine Person einer Risikogruppe angehört, durch Kenntnis der neun Hintergrundmerkmale auch ohne Wissen um das tatsächliche Textverste-

hensniveau erstaunlich gut. In 84 Prozent aller Fälle war die Vorhersage korrekt (63,0 Prozent in der Risikogruppe und 84,9 Prozent sonst).
Bedeutsame Faktoren für die hinreichend gute Ausbildung des Textverstehens sind jene, die sich als Hinweise auf aktive Partizipation an Schriftkultur deuten lassen, der Besitz von Büchern, Lexika und Wörterbücher sowie regelmäßige Zeitungslektüre. Nicht überraschen kann der Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Eltern. Hingegen wird der Zusammenhang zwischen dem Qualitätsniveau des/der Einzelnen und der Selbsteinschätzung kaum kausal zu interpretieren sein. Vielmehr könnte dieser Umstand auf das Vorhandensein eines Problembewusstseins schließen lassen und als Motivationsschiene z. B. für Weiterbildungsangebote genutzt werden (vgl. Lehmann 1999, S. 72).

6.3. Literacy Survey of Ontario's Deaf and Hard of Hearing Adults

Die letzte relevante Studie bezieht sich nun auf das Textverstehen gehörloser und schwerhöriger Menschen in Ontario, Kanada. Im Anschluss an die 1994 in Kanada durchgeführte IALS-Studie wurden 1996 mit leicht veränderten Untersuchungsmanualen die Grundqualifikationen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener untersucht. Diese Untersuchung ist die einzige zu diesem Thema für diese spezielle Zielgruppe und daher für diese Arbeit von besonderer Bedeutung. Die Ergebnisse liefern die einzigen zielgruppenspezifischen Vergleichsdaten.
Ziel dieser Untersuchung war die Erstellung eines demografischen Profils der Gruppe gehörloser und schwerhöriger Erwachsener in Ontario. Erhoben wurden ihre Fähigkeiten im Bereich Textverstehen sowie Weiterbildungswünsche und Bildungsbarrieren. Ebenso sollten Zusammenhänge zwischen dem Literalitätsniveau und den Variablen Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beschäftigungsstatus und anderen relevanten soziodemografischen Daten der Zielgruppe untersucht werden.

6.3.1. Auswahl der Stichprobe

Die Stichprobe wurde aus der Bevölkerung Ontarios gezogen, die ihren Wohnsitz in Ontario hatte und die laut der 1991 durchgeführten „Health and Aktivity Limitations Survey (HALS) als gehörlos oder schwerhörig eingestuft wurde. 331.000 oder 4,4% der Erwachsenen Bevölkerung über 16 gehörten 1987 dieser Gruppe an. Über die Hälfte war älter als 65 Jahre. In dieser Untersuchung wurden 529 gehörlose und schwerhörige Personen zwischen 16 und 70 Jahren befragt:

- 22 Personen (4,2%) waren 25 Jahre oder jünger
- 393 Personen (74,30%) waren zwischen 26 und 65 Jahre alt
- 114 waren zwischen (21,5%) 66 und 70 Jahre alt

122 Personen (23% der Befragten) wurden der Kategorie „Unable to hear a person or a group“[44] zugeteilt, davon waren jedoch nur 22 (4,6%) prälingual (vor dem dritten Lebensjahr) ertaubt. Ausgeschlossen wurden Personen, die unter starker Verminderung ihres Sehvermögens litten, Personen, die in Indianerreservaten, in der Armee oder in geschlossenen Einrichtungen lebten (vgl. Ministry of Education and Training 1998, S. 3f)[45].

6.3.2. Durchführung der Untersuchung

529 Personen wurden ausgewählt und mittels eines Briefes kontaktiert. Die Daten stammten wie schon erwähnt aus der HALS Untersuchung von 1991. Danach wurden alle Personen angerufen und es wurde ein persönlicher Termin vereinbart. Der Großteil der InterviewerInnen hatte bereits bei der IALS mitgearbeitet und demnach bereits Erfahrungen in diesem Gebiet.
In einem Gespräch wurden zunächst die Hintergrundfragen gestellt und danach das Heft mit den Kernaufgaben (6 Items) vorgelegt. Nur wenn mindestens zwei Aufgaben daraus richtig beantwortet wurden, bekamen die ProbandInnen das gesamte Aufgabenheft. Die durchschnittlich Interviewzeit betrug eine Stunde.
Obwohl die Befragung sowohl in Englisch als auch in Französisch angeboten wurde, nahmen nur sechs Personen französisch in Anspruch (vgl. Ministry of Eduaction and Training[46] 1998, S. 3). Nur in neun Fällen wurde ein/eine GebärdensprachdolmetscherIn zugezogen (vgl. Ministry of Eduaction and Training 1998, S. 45). Diese geringe Anzahl überrascht vor allem auch deshalb, da der Hintergrundfragebogen dieser Untersuchung 15 Seiten und an die 100 Items umfasst. Es konnte nicht in Erfahrung gebracht werden, ob die InterviewerInnen gebärdensprachkompetent waren und die Interviews in Gebärdensprache durchgeführt wurden oder Personen, die im gleichen Haushalt lebten, aber keine Hörbeeinträchtigung hatten, als „DolmetscherInnen“ fungierten. Es findet sich nur ein Hinweis auf die Vorgehensweise bei sehr schlecht hörenden Personen:

> „Respondents with serious hearing loss were asked to read the questions themselves and point to the answer.”(Ministry of Education and Training 1998, S. 45)

[44] Die Daten dieser Gruppe dienen als Vergleichsdaten für die Untersuchung in dieser Arbeit.
[45] Der Bericht dieser Studie weist keine AutorIn aus, daher wird der Herausgeber das „Ministry of Eduaction and Training“ als Verfasser angegeben.

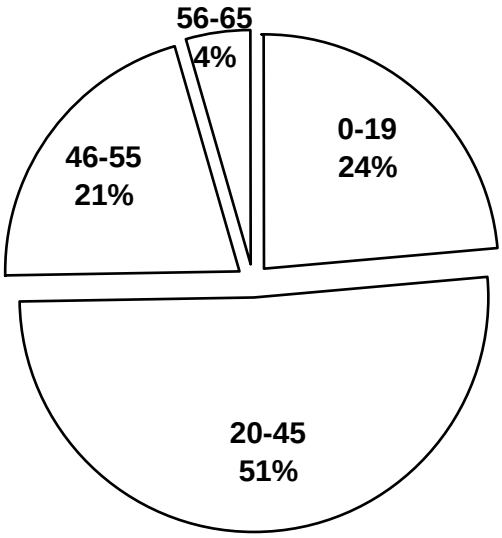
6.3.3. Literacy-scores

Von den 529 Befragten konnte bei 473 Personen ein Wert für ihre Fähigkeiten im Bereich Textverstehen ermittelt werden.
409 Personen beantworteten genügend Fragen um ohne Zusätze den Wert ermitteln zu können. 64 Personen beantworteten zu wenige Items, konnten aber auf Grund der Hintergrundfragen der Stufe eins zugeordnet werden. 56 Personen konnte kein Wert zugewiesen werden, da sie aus anderen Gründen als dem zu geringen Literalitätsniveau nicht genügend Items beantworteten (vgl. Ministry of Education and Training 1998, S. 3f).

6.3.4. Ergebnisse

2% der erwachsenen Bevölkerung (16-65 Jahre) in Ontario sind gehörlos oder schwerhörig (135.000 Menschen). 36 % (48.000) gaben an Verständigungsschwierigkeiten zu haben, wenn sie sich in einer Gruppe von Menschen befinden, 39% (53.000) haben Kommunikationsprobleme im Kontakt mit nur einer Person und 25% (34.000) gaben an vollkommen gehörlos zu sein. Schätzungsweise 5000 Personen haben ihr Hörvermögen vor dem 4. Lebensjahr verloren. Diese Zahl ist eine grobe Schätzung der prälingual ertaubten Menschen. Folgende Grafik zeigt die Verteilung nach dem Alter der Person, in dem der Hörschaden zum ersten Mal festgestellt wurde.

Alter bei Beginn des Hörverlustes



Bei 24% der ProbandInnen begann der Hörverlust vor dem Erreichen des zwanzigsten Lebensjahres. Nur 17% dieser Gruppe besuchte spezielle Schulen oder Integrationsklassen, allerdings verdoppelt sich dieser Wert auf 34% in der Gruppe der gehörlosen Kinder.

Alter

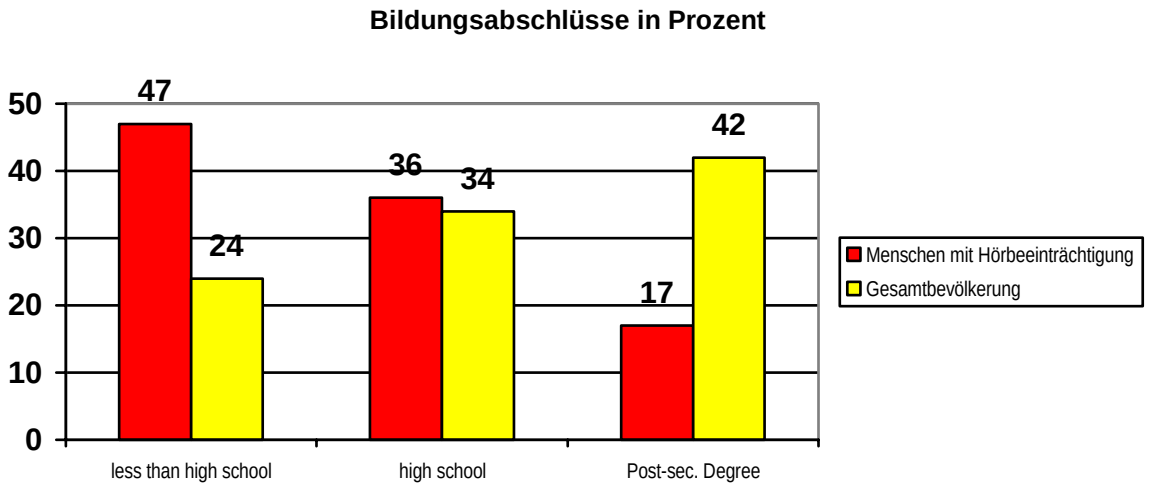
Die untersuchte Bevölkerungsgruppe war im Durchschnitt älter als die Gesamtbevölkerung (45% waren über 55 Jahre alt im Vergleich zu 10% in der Gesamtbevölkerung). Das Auftreten von Hörschädigungen steigt mit dem Alter. In der Altersgruppe der 16-45-Jährigen ist 1% der Bevölkerung davon betroffen, in der Gruppe der 56 - 65-Jährigen 9%.

Auftreten von anderen Benachteiligungen

Gehörlosigkeit tritt häufig in Verbindung mit anderen Benachteiligungen auf. 40% der untersuchten gaben Augenprobleme, Sprachschwierigkeiten oder eine Lernschwäche an (im Vergleich zu 13% der Gesamtbevölkerung). In der Gruppe der 16 – 45-Jährigen gaben sogar 36% an Lernschwierigkeiten zu haben.

Bildungsabschlüsse

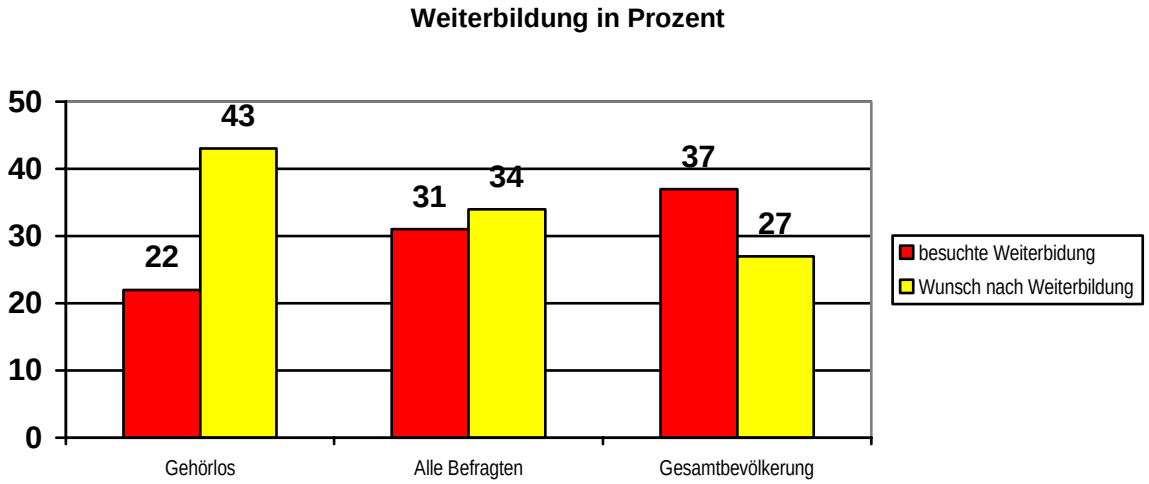
Beinahe die Hälfte der Befragten hatte die „high school“ nicht abgeschlossen (im Vergleich zu 24% in der Gesamtbevölkerung), wobei die Hörschädigung nicht als Hauptgrund für den Schulabbruch genannt wurde. Genauso wie bei der hörenden Bevölkerung wurden finanzielle Probleme als Grund für den Abbruch der Schule angegeben. Bei drei Viertel der Befragten trat der Hörverlust erst nach dem 19. Lebensjahr auf.



Besonders auffallend sind die Unterschiede sowohl in der Kategorie „less than high school“ wie auch in der „post secondary degree“. Der Großteil dieser Unterschiede lässt sich durch das höhere Alter in der Gruppe der Menschen mit Hörbeeinträchtigungen erklären. Jedoch unterscheiden sich auch innerhalb der gleichen Altersgruppen die Prozentwerte der Bildungsabschlüsse. So haben z.B. nur 31% der 26-45-Jährigen der Zielgruppe ein „post secondary degree“, hingegen sind es 45% der Vergleichsgruppe in der Gesamtbevölkerung. Abschließend muss noch angemerkt werden, dass sich die Höhe der Bildungsabschlüsse umgekehrt proportional zur Höhe des Hörschadens verhält, das heißt, je höher der Hörschaden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, nur einen niedrigen Bildungsabschluss oder gar keinen Abschluss zu haben.

Weiterbildung

Gehörlose und schwerhörige Menschen erhalten weniger oft Fortbildungen als hörende (31% versus 37%). Der Prozentsatz derer, die eine Weiterbildung besuchen möchten, war in dieser Gruppe mit 34 % deutlich höher als bei der Gesamtbevölkerung (27%). Besonders auffallend ist der hohe Prozentsatz der „Weiterbildungswilligen“ in der Gruppe der Gehörlosen[47] (43%), wohingegen nur 22% die Möglichkeit hatten, Fortbildungen zu besuchen. Finanzielle Probleme und das Fehlen von passenden Angeboten stellen die beiden Hauptbarrieren der Weiterbildung in dieser Gruppe dar.



Der Großteil der Befragten (90%) gab an, dass der Hauptgrund an einer Fortbildung teilzunehmen in Zusammenhang mit dem Beruf oder mit der Karriere stand.

[47] Im Original wird diese Gruppe unter „Unable to hear a person or a group“ genannt. Wird im Rahmen der Beschreibung dieser Untersuchung von der Gruppe der „Gehörlosen” gesprochen, so ist diese Gruppe gemeint.

Chancen am Arbeitsmarkt

Gehörlose und schwerhörige Menschen haben weniger gute Chancen einen Arbeitsplatz zu bekommen und sie verdienen im Durchschnitt weniger gut als der Rest der Bevölkerung. Dieses Ergebnis mag auf das höhere Durchschnittsalter und auf die geringere Schulbildung zurück zu führen sein.

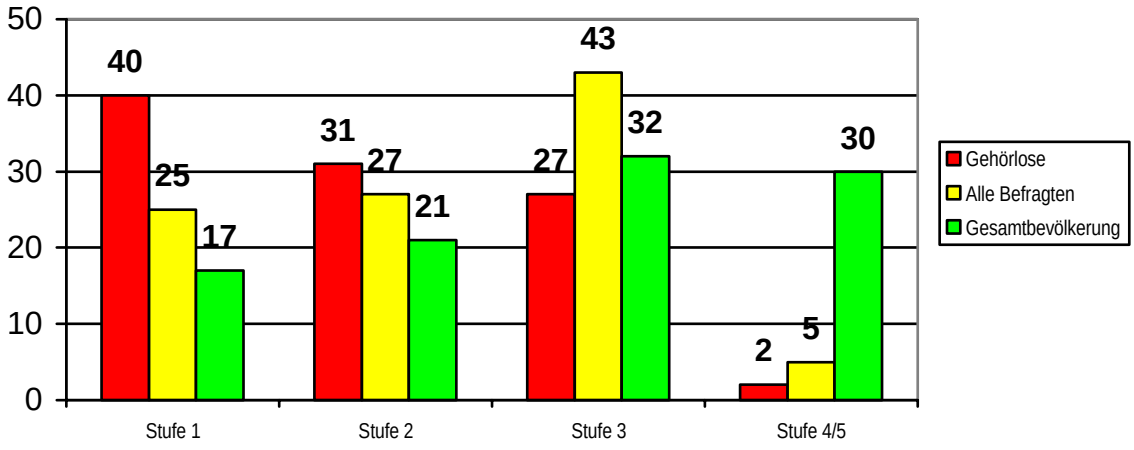
Kommunikationsmittel

Sogar in der Gruppe der Gehörlosen gab nur eine Minderheit an ausgezeichnete Kenntnisse im Lippenlesen (8%) oder in Gebärdensprache (12%) zu haben, 85% gaben an keine Gebärdensprache zu verwenden. Dies mag auch die geringe Anforderung von GebärdensprachdolmetscherInnen für die Interviews erklären.
63% der Befragten gaben an ohne Hilfe telefonieren zu können, 26% mit Hörgerät und nur 12% gaben an auf Grund ihres Hörverlustes nicht telefonieren zu können.

Literalität

52% der gehörlosen und schwerhörigen Menschen in Ontario bleiben mit ihren Fähigkeiten unter der Stufe 3 in der Skala *Texte* (im Vergleich dazu befinden sich nur 38% der hörenden Bevölkerung in den Stufen 1 und 2). Es gibt einen hohen Zusammenhang zwischen dem Grad des Hörverlustes und der Ausprägung von Literalität. Je größer der Hörverlust, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit nur ein niedriges Literalitätsniveau zu erreichen (33% bei den Personen mit teilweisen Hörproblemen im Vergleich zu 71% bei gehörlosen Personen).

Literalitätsstufen in Prozent

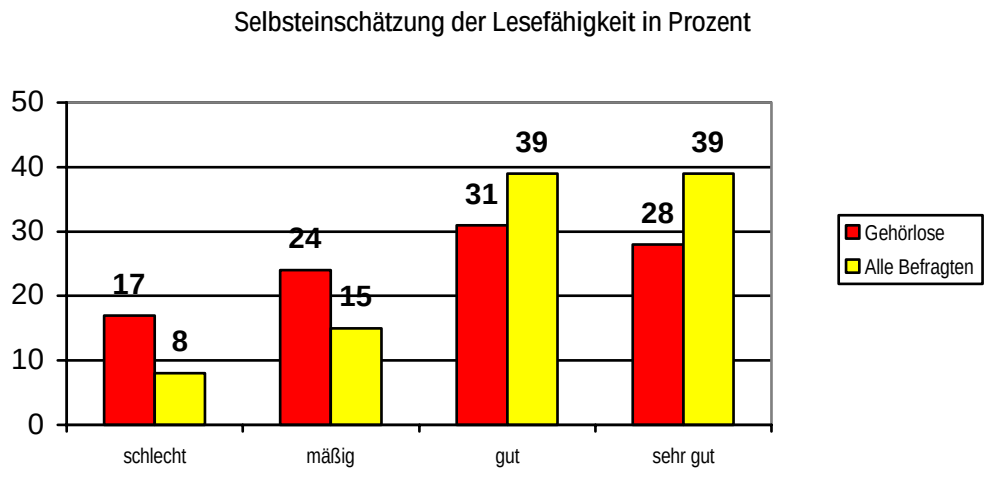


Die geringeren Fähigkeiten Texte zu verstehen, können größtenteils mit dem höheren Alter und den niedrigeren Bildungsabschlüssen erklärt werden. Aber selbst wenn der gleiche Schulabschluss vorliegt, stellt der Verlust des Hörvermögens einen negativen Faktor dar, besonders wenn es sich um das Erreichen der höchsten Stufe von Literalität handelt (Stufe 4/5). Nur 5% der Zielgruppe bzw. 2% bei den gehörlosen Befragten erreichten Stufe 4/5 (30% in der Gesamtbevölkerung).

Menschen mit niedrigeren Grundqualifikationen verdienen weniger, bekommen seltener einen Arbeitsplatz und sind häufiger abhängig von Sozialhilfe. Dieses Ergebnis trifft auf die Zielgruppe dieser Untersuchung genauso zu wie auf den Rest der Bevölkerung.

Ein Fünftel der berufstätigen Gehörlosen oder Schwerhörigen schätzt ihre Lesefähigkeiten als mäßig oder schlecht ein. In der Gruppe der Gehörlosen ist es sogar ein Drittel. Beinahe gleich viele Personen gaben an, dass die geringen Lesefertigkeiten ihre Möglichkeiten am Arbeitsplatz beschränken.

Beinahe ein Viertel der Gruppe meint, dass ihre Lesefähigkeiten im täglichen Leben als mäßig oder schlecht zu bezeichnen ist. Folgende Grafik zeigt die Unterschiede zwischen der Gruppe der Gehörlosen und aller Befragten.

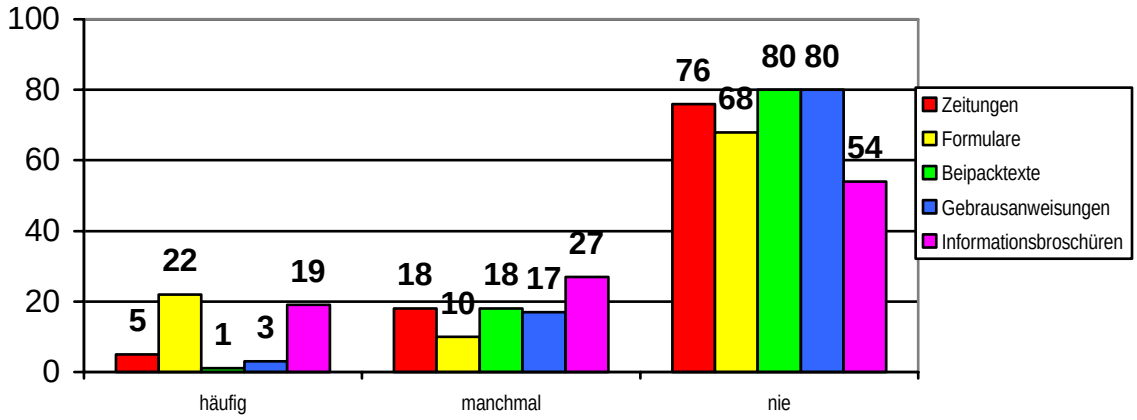


Für den Bereich des Schreibens und Rechnens gaben sogar noch mehr an nur geringe Fähigkeiten zu besitzen. Wie schon in den vorigen Punkten beschrieben, ist die Anzahl der Betroffenen, die ihre Fähigkeiten als schlecht oder mäßig bezeichnen, in der Gruppe der gehörlosen noch größer (41% bei den Lesefähigkeiten und beinahe die Hälfte für Schreiben und Mathematik).

Hilfe bei Texten

Offizielle Schreiben (z.B. Anträge oder Steuererklärungen) und geschäftliche Belange stellen die größte Herausforderung der Zielgruppe dar. Ein Drittel aller Befragten gab an, oft (9%) oder manchmal (23%) Hilfe bei solchen Angelegenheiten zu benötigen (19% der gehörlosen brauchen oft und 27% manchmal Hilfe). Folgende Tabelle zeigt die Gruppe der Gehörlosen und ihre Angaben, inwieweit sie Hilfe beim Verstehen von unterschiedlichen Textarten benötigen.

Hilfe bei Texten in Prozent



Eine Erklärung für die hohen Prozentzahlen für die Wertung „nie“ könnte sein, dass Gehörlose zwar Hilfe benötigen würden, diese aber nicht verlangen oder dass sie z.B. Gebrauchsanweisungen gar nicht lesen, sondern sich den Gebrauch von anderen Menschen zeigen lassen.

Freizeitaktivitäten

14% aller gehörlosen Befragten sind Mitglieder in einer Organisation für Gehörlose. 62% der Gehörlosen besuchen niemals ein Kino oder Theater (im Vergleich zu 44% der Gesamtgruppe). Für die meisten anderen Aktivitäten wie das Lesen von Zeitungen oder Büchern gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gesamtbevölkerung und der Stichprobe (vgl. Ministry of Eduaction and Training 1998, S. 8ff).

II. Empirischer Teil

Nachdem im theoretischen Teil die wissenschaftlichen Grundlagen zur Thematik „Textverstehen bei gehörlosen Erwachsenen“ dargelegt wurden, wird dieser nun um seine praktische Dimension erweitert. Anhand einer Untersuchung bei 50 gehörlosen Erwachsenen soll die Verbindung zwischen den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsvorhaben dieser Arbeit hergestellt werden. Zunächst werden die Ausgangsbedingungen beschrieben. Diese beinhalten die Problemlage und den aktuellen Forschungsstand, die Beweggründe für die Studie, das Forschungsvorhaben und die der Untersuchung zu Grunde liegenden Hypothesen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Interviewleitfaden und der Durchführung der Untersuchung. Anhand der Besonderheiten der Untersuchungsgruppe werden Probleme und deren Auswirkungen auf die Entstehung des Leitfadens beschrieben. In diesem Teil findet man auch die Beschreibung der Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung. Die Zielsetzungen der einzelnen Fragestellungen, das verwendete Untersuchungsdesign und Bemerkungen zur Datenverrechnung beschließen dieses Kapitel. Im Kapitel 9 findet man die detaillierten Ergebnisse der Studie, die sich in mehrere Abschnitte gliedert. Zunächst werden die Ergebnisse der persönlichen Daten dargestellt, dann folgt die Beschreibung der Schulsituation und des familiären Umfelds unter besonderer Berücksichtigung von Schulproblemen und Kommunikationsschwierigkeiten. Im Anschluss findet man die Ergebnisse zum Leseverhalten und aus dem Textverstehensteil. Dieses Kapitel endet damit, dass relevante Faktoren aus dem Leben der ProbandInnen mit den Ergebnissen des Textverstehens in Verbindung gebracht werden, um so Ursachen für Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten herauszufinden. Im letzten Kapitel sind die Zusammenfassung der Arbeit, Schlussfolgerungen und Empfehlungen für zukünftige Projekte der Erwachsenenbildung für die Zielgruppe „gehörlose Erwachsene“ zu finden.

7. Ausgangsbedingungen

Tina Podbelsek

7.1. Problemlage und aktueller Forschungsstand

Wie bereits in der Einleitung zu dieser Arbeit beschrieben, fehlen in Österreich Studien zum Textverstehen Erwachsener vollkommen. Einerseits wird als Grund das Fehlen von finanziellen Mitteln angegeben, andererseits scheinen Erwachsene für Forschungsvorhaben, die nicht direkt in Zusammenhang mit dem Beruf stehen, schwerer erreichbar zu sein. Um groß angelegte Studien - wie die der OECD - durchführen zu können, müsste neben den finanziellen Rahmenbedingungen auch ein Umdenkprozess bei der Bevölkerung angestrebt werden.[48] Im Rahmen der Fachtagung „Berufliche Basisbildung – wen kümmert's" am 30. Oktober 2001 in Graz, forderte Rainer Lehmann aussagekräftige Untersuchungen als Ausgangspunkt einer Ist-Stand Analyse. Den anwesenden VertreterInnen von Bildungsmaßnahmen war die Sinnhaftigkeit dieser Forderung nicht nachvollziehbar. Sie sind ständig mit Problemen der unsicheren Basisfinanzierung konfrontiert und solch teure Forschungsmaßnahmen bringen aus ihrer Sichtweise keine Verbesserung ihrer Situation.[49] Auch wenn diese Haltung verständlich ist, so zeigt sie ein - unserer Meinung nach - typisch österreichisches Problem auf. Es werden Untersuchungen gemacht, die möglichst wenig kosten müssen und bei denen jede ForscherIn wieder bei null anfängt. Vor allem für den Bereich der Erwachsenenbildung fehlen standardisierte Untersuchungsmanuale um Daten vergleichen zu können. JedeR evaluiert, aber auf seine/ihre eigene Weise. Nachdem nicht einmal für die in diesem Bereich professionell Tätigen die Notwendigkeit von Untersuchungen klar zu sein scheint, ist es nachvollziehbar, dass dieses Bewusstsein bei der Allgemeinbevölkerung auch fehlt. Gerade in der momentanen Situation von Sparpaketen verstärkt sich die ablehnende Haltung gegenüber solchen Forschungsvorhaben. Das viele Geld soll lieber für konkrete Maßnahmen eingesetzt werden, denn dass es Probleme gibt, wissen sowieso alle.

Noch schwieriger stellt sich die Situation bei der Personengruppe der gehörlosen Erwachsenen dar. Folgende Problembereiche können unterschieden werden:

[48] Die nachfolgenden Informationen wurden im Rahmen von ExpertInneninterviews und informellen Gesprächen in den letzten vier Jahren gesammelt. Tina Podbelsek arbeitet seit mehreren Jahren im Bereich DAF (Deutsch als Fremdsprache) und ihr Partner führt seit diesem Jahr eine bilinguale Klasse Gebärdensprache-Deutsch in Wien. Eva Fellner-Rzehak beschäftigte sich im Rahmen ihres Studiums intensiv mit dem Phänomen Gehörlosigkeit und erlernte die Gebärdensprache.

[49] Eva Fellner-Rzehak besuchte den Arbeitskreis „Maßnahmen zur Strukturverbesserung der betrieblichen Ausbildungssituation".

- Anerkennung der Gebärdensprache: Nachdem in Österreich - wie schon mehrmals erwähnt - die Gebärdensprache nicht als Kommunikationsmittel Gehörloser anerkannt ist, gibt es nur wenig Forschung in diese Richtung. Dadurch besitzen Gehörlose nicht den Status einer sprachlichen Minderheit und so fehlen auch spezielle Angebote, die für sprachliche Minderheiten mittlerweile zum Standard gehören. Gehörlose befinden sich im Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Anerkennung als ethnische Minderheit und dem Verlust der Vorteile durch die Einstufung nach dem Behindertengesetz. Ein starkes gemeinsames Auftreten zur Durchsetzung politischer Forderungen, wie andere sprachliche oder ethnische Minderheiten es zeigen, gelingt daher nicht immer. Eine wichtige Aufgabe in diesem Bewusstseins- und Diskussionsprozess übernehmen Gehörlosenvereine und -organisationen.
- Gehörlose ForscherInnen: Auf Grund der benachteiligten Ausbildungssituation gibt es in Österreich so gut wie keine gehörlosen ForscherInnen. Hörenden ForscherInnen gegenüber besteht ein grundsätzliches Misstrauen, das vor allem in der Geschichte begründet liegt. Daher wurden von Anfang an in diese Untersuchung gehörlose ExpertInnen miteinbezogen. Die ursprüngliche Idee, nur gehörlose InterviewerInnen für die Erhebung einzusetzen, musste mangels finanzieller und personeller Ressourcen verworfen werden.
- Vermeidung von Situationen: Nachdem aus den Vorgesprächen mit ExpertInnen klar wurde, dass Gehörlose große Probleme beim Verstehen von Texten haben, bestätigte sich die Vermutung, dass auch sie Situationen vermeiden, in denen sie Textverstehen unter Beweis stellen müssen. In diesem Punkt verhalten sie sich genauso wie hörende Erwachsene.
- Aufzeichnungsprobleme: Da es keine Daten zum Textverstehen Gehörloser in Österreich gibt, die als Vergleich dienen könnten, wäre ein strukturiertes Interview eigentlich die bevorzugte Untersuchungsmethode gewesen. Um eine möglichst natürliche Gesprächssituation (angesichts des heiklen Themas schon eine große Schwierigkeit) zu schaffen, müssten die ProbandInnen die Möglichkeit haben in Gebärdensprache das Interview zu führen. Die Videos können jedoch nicht wie Interviews in Lautsprache transkribiert werden, sondern müssten zuerst aus der Gebärdensprache in die Lautsprache übersetzt werden. Die Aufgabenstellung überforderte die Gebärdensprachkompetenz der Autorinnen und so hätte dieser Teil zugekauft werden müssen. Es gelang auf Grund fehlender finanzieller Mittel nicht. Die Videos nur teilweise zu über-

setzen und als Datenmaterial der Diplomarbeit beizulegen, scheiterte am Datenschutz. Gehörlose zu bitten in Lautsprachen das Interview zu führen, stellte keine Alternative dar, da es zu Missverständnissen kommen könnte und nicht unserer Grundhaltung entsprach. Da die Hintergrundfragen Faktoren liefern sollten, die mit dem Textverstehen in Verbindung gebracht werden können, war es notwendig, möglichst alle Störvariablen (die Verwendung der Lautsprache stellt für Gehörlose zweifelsohne eine zusätzliche Belastung und Quelle für Missverständnisse dar) so gut wie möglich auszuschalten.

- Verwendete Kommunikationsmittel: Auf Grund der Vorgespräche wurde angenommen, dass zumindest einige der ProbandInnen Probleme haben Texte zu verstehen. Das bedeutet, dass sie auch den schriftlichen Anweisungen eines Fragebogens nicht ohne Hilfe folgen können. Daher wurde eine strukturierte Befragung gewählt, die in Gebärdensprache durchgeführt wurde. Die Fragen wurden in Gebärdensprache gestellt und der/die ProbandIn antwortete in derselben. Die Interviewerin trug die Antwort in den Antwortbogen ein. Lediglich der Textverstehensteil musste ohne Hilfe gelöst werden.
- Fehlende Untersuchungsmanuale und Vergleichsdaten: Ein Hauptproblem der empirischen Untersuchung war, neben dem Fehlen von Vergleichsdaten, sicherlich die Beschaffung eines geeigneten Untersuchungsmanuals. Die in Österreich angewandten Textverstehensbeispiele waren, wenn sie für Erwachsene verwendet wurden, von zu großem Umfang (mindestens eine A4 Seite). Die vom Ausmaß her adäquaten Texte waren auf Grund von Copyright geschützt und deshalb im Originalwortlaut nicht abgedruckt. Erst durch den Kontakt mit Scott Murray gelang die Freigabe der Items. Die Ergebnisse einer in Kanada durchgeführten Untersuchung lieferten zumindest teilweise vergleichbare Daten.
- Kontakt zu den ProbandInnen: Wie zu erwarten stellte der Kontakt zu den ProbandInnen das größte Problem dar. Die genauere Vorgehensweise wird im nächsten Kapitel im Abschnitt „Durchführung der Untersuchung“ beschrieben.

7.2. Beweggründe für diese Studie

In der Einleitung wurde versucht einen kurzen Abriss zur Entstehung der Arbeit zu geben. Die wichtigsten Beweggründe sollen hier zusammengefasst dargestellt werden.

Fehlendes Problembewusstsein

Als Hauptbeweggrund ist sicherlich das Sichtbarmachen eines beinahe unbekannten und unsichtbaren Phänomens zu nennen. In der Welt der Hörenden sind die besonderen Bedürfnisse aber auch die Fähigkeiten gehörloser Menschen kaum bekannt. Noch immer wird der Begriff „taubstumm“ statt „gehörlos“ verwendet und den meisten Menschen ist die diskriminierende Bedeutung dieses Wortes nicht bewusst. Warum es für Gehörlose in dem momentanen Schulsystem so schwer ist zu einem für sie zufriedenstellenden Textverstehen zu kommen, ist oft nicht einmal für die mit der Zielgruppe arbeitenden LehrerInnen nachvollziehbar. Organisationen, die sich mit den Inhalten der Grundbildung beschäftigen, haben zumeist keine Erfahrungen mit gehörlosen TeilnehmerInnen und es fehlt ihnen das Wissen um für diese Gruppe zielgruppenspezifische Angebote zu erarbeiten. In der Weiterbildung – sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen – ist die Gruppe der gehörlosen Erwachsenen noch nicht etabliert. Nicht zuletzt die Gruppe der Gehörlosen selbst - ihnen fehlt oft das Problembewusstsein wie wenig an Information sie tatsächlich verstehen. Wie viel an Informationen sie versäumen und welche Möglichkeiten sich auch in Hinblick auf Beruf und Karriere ergeben würden, wenn sie besser mit Texten umgehen könnten, ist ihnen nur teilweise bewusst.
Ziel dieser Arbeit ist es dieses Problembewusstsein bei den LeserInnen zu wecken und deutlich zu machen, dass gehörlose Menschen nicht deshalb Texte schwerer verstehen, weil sie zu dumm sind, sondern weil sich im Laufe ihrer Bildungsbiografien einige relevante Faktoren ungünstig auf die Entwicklung ihres Textverstehens ausgewirkt haben.

Erhebung des Ist-Standes

Diese Arbeit steht am Beginn einer notwendigen Ist-Stand-Analyse zur Bildungssituation gehörloser Menschen. Die Untersuchung soll Daten über das Textverstehen Gehörloser liefern und relevante Faktoren aufzeigen. Die Daten sollen mit Ergebnissen aus anderen Ländern verglichen werden um so zu wissenschaftlich fundierten Aussagen zu gelangen. In Folge können die Ergebnisse als Grundlage für weiterführende Projekte dienen. Diese Arbeit soll denjenigen, die bisher Vermutungen hatten, diese jedoch nicht wissenschaftlich fundiert begründen konnten, Argumente und Daten liefern, die ihre Vermutungen bestätigen oder sie zu einer Revision dieser veranlassen.

Forschungsbedarf

Ein weiterer Beweggrund ist das Aufzeigen eines Forschungsbedarfes sowohl in Hinblick auf das Textverstehen Erwachsener allgemein sowie im Besonderen für gehörlose Menschen.

Wenn diese Untersuchung als Ausgangspunkt für weitere Studien in diesem Bereich dienen kann, wäre dieses Ziel sicherlich erreicht.

Veränderung der Situation

Auch wenn dieses Ziel ein sehr langfristiges ist, wäre es wünschenswert, wenn diese Arbeit einen Teil dazu beitragen könnte, dass sich die Situation für gehörlose Menschen verbessert. Egal, ob es den Bereich der Anerkennung der Gebärdensprache, die notwendigen Änderungen im Schulsystem oder die Verbesserungen für eine einzelne Person betrifft, diese Arbeit soll ein kleiner Puzzlestein in einem großen Bild, das Veränderung ermöglicht, sein.

7.3. Forschungsvorhaben

Mit Hilfe eines quantitativen Interviews sollten einerseits Antworten auf offene Fragen gewonnen werden, andererseits bereits erhobene Antworten bestätigt oder verworfen werden. Zu den offenen Fragen gehörten unter anderen:

- Gibt es in Haushalten gehörloser Menschen gleich oft Tageszeitungen, Bücher, Wörterbücher usw. wie bei hörenden Menschen?
- Wie oft verwenden Gehörlose schriftliche Informationen?
- Wie schätzen sie ihre eigenen Lese- und Rechenfähigkeiten ein und wie gut können sie ihrer Meinung nach gebärden?
- Kennen gehörlose Menschen Institutionen, die Kurse für Gehörlose anbieten?
- Haben sie Weiterbildungsveranstaltungen besucht?

Zu den Themenbereichen, zu denen bereits Daten vorlagen, gehörten:

- PartnerInnenwahl und Kommunikationsformen
- Schulabschlüsse und Berufswahl – eigene und die der Eltern
- Grad der Hörschädigung und Verwendung von Hilfsmitteln
- Schule und Schulprobleme

7.4. Hypothesen

Folgende Hypothesen lagen der Untersuchung dieser Arbeit zu Grunde:

H 1: Die Merkmale für Angehörige einer Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus nach Lehmann treffen auch auf gehörlose Menschen zu.

- Die Selbsteinschätzung der eigenen Lesefertigkeit ist in den Risikogruppen vergleichsweise gering.
- Angehörige der Risikogruppen verfügen über deutlich weniger eigene Bücher.
- Sie sind besonders häufig ausländischer Herkunft.
- Sie besitzen seltener ein eigenes Lexikon.
- Ihre Selbsteinschätzung der eigenen Rechenfertigkeit ist geringer.
- Sie besitzen seltener ein eigenes Wörterbuch.
- Die Bildungsabschlüsse ihrer Eltern sind niedriger.
- Ihnen steht seltener eine Tageszeitung zu Verfügung.
- Angehörige von Risikogruppen sind im Durchschnitt älter.

H 2: Gehörlose Menschen haben häufig negative Schulerfahrungen

H 3: Es gibt Unterschiede beim Textverstehen zwischen:

- Männern und Frauen
- Den gebildeten Altersgruppen
- Hinsichtlich der eigenen Bildungsabschlüsse (je höher der Abschluss desto besser das Textverstehen).

H 4: Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Hörverlust eines Menschen und seinem Textverstehen.

H 5: Die Gebärdensprache hat einen Einfluss auf die Entwicklung des Textverstehens.

8. Untersuchungsmanual

Eva Fellner-Rzehak

8.1. Erstellung des Leitfadens

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, fiel die Wahl des Untersuchungsmanuals auf die Erstellung eines Interviewleitfadens mit dessen Hilfe quantitative Interviews durchgeführt werden sollten. Als theoretische Grundlage für den Teil „Lesen und den Inhalt verstehen“ wurden die Merkmale für Angehörige einer Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus nach Lehmann verwendet. Für die Blöcke „Persönliche Daten“, „Ausbildung und Beruf“, „Familie und Freunde“ und „Schule“ wurden Items der Studie von Burghofer/Braun verändert, Fragestellungen aus der Kanadischen Untersuchung „Literacy Profile of Ontario’s Deaf and Hard of hearing Adults“ überarbeitet und eigene Fragestellungen entwickelt. Der Textverstehensteil wurde aus Items der IALS zusammengestellt.

8.1.1. Rohfassung

Der erste Leitfaden umfasste neun Seiten Hintergrundfragen und sechs Textbeispiele. Wurden zwei davon richtig beantwortet, so war geplant jeweils ein Beispiel pro Schwierigkeitsstufe und Skala (acht Beispiele) zusätzlich vorzulegen. Gemeinsam mit Statistikern wurde der Fragebogen hinsichtlich der verwendeten Skalen überprüft. Die Anzahl der offenen Fragen wurde bewusst gering gehalten um eine bessere Auswertung zu ermöglichen. Mit diesem ersten Vorentwurf wurde ein „native-speaker“ konfrontiert. Die Ergänzungen bzw. Veränderungen wurden eingearbeitet und danach in Arbeitssitzungen mit zwei Gebärdensprachdolmetscherinnen nochmals bearbeitet. Im Mittelpunkt dieser Überarbeitungen standen vor allem jene Formulierungen, die nur schwer oder gar nicht in Gebärdensprache übersetzbar oder wo auf Grund der Erfahrungen der Dolmetscherinnen Probleme zu erwarten waren. Ein Teil dieser Fragen wurde durch die zusätzliche Beschreibung von Beispielen erklärt, andere mussten umformuliert werden (teilweise auf Kosten des Skalenniveaus). Mit diesen Überarbeitungen wurde der Bogen nochmals hinsichtlich der statistischen Auswertbarkeit überprüft. Diese Rohfassung wurde für die Vortestung verwendet.

8.1.2. Vortestung und Überarbeitung

Im Rahmen eines Deutschkurses für Gehörlose im Steirischen Gehörlosen Sport- und Kulturverein in der Steinbergstraße in Graz erklärten sich sieben KursteilnehmerInnen bereit an der Vortestung teilzunehmen. Eine der beiden bereits vorher einbezogenen Dolmetscherinnen übernahm die Dolmetschung. Die Befragung wurde als Gruppeninterview durchgeführt. Damit sich die gehörlosen Personen ganz auf die Dolmetschung konzentrieren konnten, bekamen sie einen eigenen Antwortbogen, auf dem nur Zahlen und nummerierte Kästchen zu sehen waren. Der gleiche Bogen wurde mittels Overheadprojektor an die Wand projiziert und durch farbige Flächen wurde die gerade zu bearbeitende Frage markiert. Gemeinsam mit der Kursleiterin wurden auftauchende Probleme sofort gelöst. Trotz all dieser Unterstützungen dauerte diese erste Befragung über vier Stunden - definitiv zu lange. Teilweise traten bereits vermutete Missverständnisse auf. Zum Beispiel sollten im Bereich „Schule“ die erlernten Kommunikationsmittel angegeben werden. Es konnte zwischen folgenden Punkten ausgewählt werden:

- Lautsprache
- LBG (Lautsprachbegleitendes Gebärden)
- Gebärdensprache
- Schriftsprache
- Fingeralphabet
- Fremdsprachen
- Andere

Für den Großteil der Gruppe gab es keinen erkennbaren Unterschied zwischen Gebärdensprache und LBG bzw. konnte mit dem Begriff „LBG“ nichts angefangen werden. Daher wurde die Antwortmöglichkeit „LBG“ aus dem Leitfaden genommen.

Auf die Frage nach erhaltener Frühförderung reagierten fünf der sieben Befragten mit erstaunten Gesichtern. Frühförderungen kannten sie nicht, erst nach Erklärung einer Teilnehmerin wussten sie, was gemeint war. In einer darauf folgenden Diskussion ergab sich, dass das Konzept der Frühförderung von einem Großteil der UntersuchungsteilnehmerInnen nicht in Anspruch genommen werden konnte, da es noch nicht so lange eingesetzt wird. Die Frage danach wurde gestrichen. Große Probleme machten alle tabellarischen Antwortschemata.

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Im Unterricht war Gebärdensprache verboten.	+ +	+	o	-	--
2 In der Pause und am Nachmittag durfte ich die Gebärdensprache verwenden.	+ +	+	o	-	--
3 Ich wurde bestraft, weil ich Gebärdensprache verwendete.	+ +	+	o	-	--

Einerseits gab es Schwierigkeiten die Unterschiede zwischen „stimmt genau“ und „stimmt eher schon“ bzw. zwischen „stimmt überhaupt nicht“ und „stimmt eher nicht“[50] verständlich zu machen. Andererseits mussten die Antwortmöglichkeiten bei jeder Frage neuerlich erklärt werden (dies war auch der Hauptgrund für die lange Befragungszeit).

Ein Teil der Fragen wurde weggelassen und es blieben nur mehr die für uns wichtigsten Items. Andere Fragen wurden so umformuliert, dass sie nicht mehr über das tabellarische Schema zu lösen waren. Bei persönlichen Einschätzungen oder der Beschreibung von Gefühlen wurde z.B. folgender Antworttyp gewählt.

7. Wie gerne sind Sie in die Schule gegangen?

sehr gerne

eher gerne

eher nicht gerne

nicht gerne

Dieses Antwortschema bietet zwar eine relativ einfache Möglichkeit der Bewertung durch die TeilnehmerInnen, beinhaltet jedoch auch eine Wertung der Autorinnen. Für die Aussage „Ich hätte in der Schule gerne mehr Gebärdensprache gelernt“ würde dieses Schema allerdings eine Beeinflussung darstellen. Ein lachendes Gesicht unter der Bewertung „ich stimme zu“ würde den TeilnehmerInnen suggerieren, dass es für sie besser gewesen wäre, wenn sie mehr Gebärdensprache gelernt hätten. Um diese Beeinflussung zu vermeiden wurde der andere Antworttypus verwendet. Ein anderes großes Problem stellt die mehrstufige Beantwortung von negativ formulierten Fragen dar, daher wurden sie nur selten angewandt.

Eine Konsequenz aus der Vortestung war die Veränderung der Reihenfolge der Themenblöcke. Direkt nach den Teilen „Persönliche Daten“ und „Ausbildung und Beruf“ wurde der Bereich „Lesen und Inhalt verstehen“ gesetzt, damit Personen mit geringerer Aufmerksamkeit zumindest diese Fragen noch genau beantworteten.

[50] Diese Formulierungen wurden von den Statistikern vorgeschlagen um metrisches Datenniveau zu erreichen.

Nach der endgültigen Überarbeitung umfasste der Hintergrundfragebogen nur mehr sechs Seiten.

Wie zu erwarten hatte der Großteil der TeilnehmerInnen beim Textverstehensteil große Schwierigkeiten. Die Probleme der unterschiedlichen Beispiele werden beim Aufbau und Inhalt des Leitfadens genauer beschrieben. Nur zwei der sieben TeilnehmerInnen konnten die geforderten zwei richtigen Beispiele erreichen. Für die anderen stellten bereits die Fragestellungen ein zum Teil unüberwindbares Hindernis dar.

Nach der Vorstellung des Fragebogens im Rahmen des DiplomandInnenseminars wurde gemeinsam mit der Diplomarbeitsbetreuerin Elke Gruber der Entschluss gefasst, nur noch die sechs Kernitems abzufragen und auch, trotz richtiger Beantwortung von mindestens zwei Fragen, keine zusätzlichen Items anzubieten. Die Ergebnisse der Vortestung zeigten, dass die beiden ProbandInnen, die alle sechs Items richtig beantworteten, auch die Beispiele der Schwierigkeitsstufe drei und vier bewältigen konnten. Die endgültige Fassung des Leitfadens umfasst nun 12 Seiten - sechs zu Hintergrundfragen und sechs zum Textverstehen.

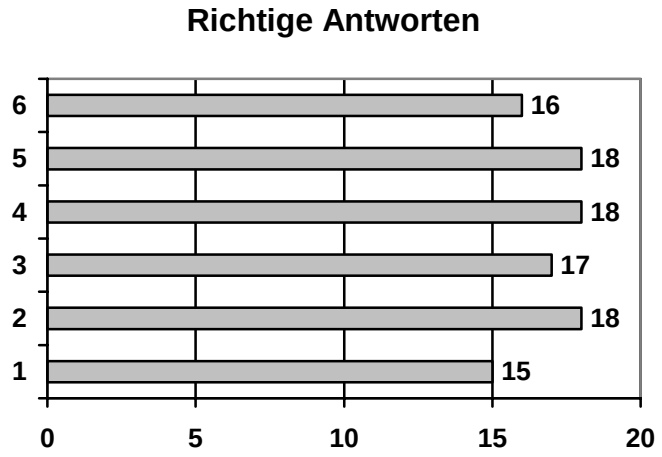
Eine Erkenntnis aus der Vortestung war, dass sich Gruppeninterviews nur teilweise für diesen Leitfaden eignen. Es wurde daher geplant die Interviews möglichst in Einzelgesprächen durchzuführen. Dadurch wurde auch eine Reduktion der notwendigen Zeit erhofft. Vorgesehen wurde ca. eine Stunde pro Interview. Diese Befragungen konnte jedoch nicht mit DolmetscherIn durchgeführt werden (zu hohe Kosten und zu geringe Kapazitäten der bereits in diese Arbeit einbezogenen Dolmetscherinnen), daher mussten die Kenntnisse der Autorin aufgefrischt und spezialisiert werden – wohl wissend, dass nicht die gleiche Qualität wie bei einer professionellen Dolmetschungen erreicht werden kann.

8.1.3. Vergleichsdaten Hörender

Die Schwierigkeiten bei den Textverstehensitems[51] veranlassten uns zu einer zusätzlichen Datensammlung. Da es keine Vergleichsdaten der IALS-Items für Österreich gab und auch die Untersuchung von Lehmann sich nur auf Deutschland bezog, wurde eine Gruppe hörender Jugendlicher befragt. Eine Klasse (n=18) einer zufällig ausgewählten Polytechnischen Schule wurde gebeten die sechs Items zu beantworten. Die durchschnittliche Beantwortungszeit betrug zehn Minuten. 83 % der Jugendlichen beantworteten die erste Frage richtig. Nur einmal wurde die Frage falsch beantwortet, zweimal wurde sie ausgelassen. Die Fragen 2, 4 und 5

[51] Beispiele siehe auch 8.2.5. Block 5 „Textverstehen“, S. 163.

wurden von allen Jugendlichen richtig beantwortet. Bei Frage 3 gab es nur eine falsche Antwort (94% richtige) und Frage 6 wurde zweimal falsch beantwortet (89% richtige). Folgende grafische Darstellung zeigt die Anzahl der SchülerInnen, die das jeweilige Beispiel richtig beantwortete.



Diese Ergebnisse zeigen, dass alle Beispiele von über 80% der hörenden Jugendlichen richtig beantwortet werden konnten. Damit bestätigen sich die Folgeuntersuchungen von Lehmann für Österreich und es darf angenommen werden, dass diese Beispiele geeignet sind um die Definitionen zu Risikogruppen für funktionalen Analphabetismus zu überprüfen.

8.2. Durchführung der Untersuchung

Nach der Vortestung erklärten sich Mitglieder des Steirischen Gehörlosen Sport- und Kulturvereins bereit bei der Durchführung der Untersuchung behilflich zu sein. Es wurde an alle Mitglieder per Fax die Einladung an der Untersuchung teilzunehmen ausgesandt und ein Termin vor Weihnachten vereinbart. Leider meldeten sich auf diesen Aufruf nur zwei Personen. Der Kontakt mit der Zielgruppe war aus zweierlei Gründen schwierig. Erstens sind Gehörlose Hörenden gegenüber grundsätzlich misstrauisch, wenn diese ihnen nicht bekannt sind und zweitens erleichtert das Forschungsvorhaben „Feststellung des Textverstehen“ es nicht unbedingt als Hörende Vertrauen zu erwecken. Wir suchten den Kontakt zu DolmetscherInnen, zur Arbeitsassistenz, sogar bis nach Wien reichten die Kontakte um genügend Versuchspersonen zu erreichen. Zumeist blieb der Verlauf dieser Kontakte gleich. Zunächst waren die Kontaktpersonen begeistert von der Idee, bestätigten die Notwendigkeit dieser Untersuchung und versprachen Unterstützung. Man werde Kontakt mit Gehörlosen aufnehmen und unsere E-Mail Adresse und Telefon- bzw. Faxnummer weitergeben. Die Gehörlosen werden sich bei

uns melden. Leider erhielten wir keine Antworten. Über einen Kontakt in Wien ergab sich die Möglichkeit eine ganze Schulklasse (Polytechnische Schule) zu testen. Gemeinsam mit einer Gruppe gehörloser erwachsener WienerInnen hätte die Untersuchung nach unseren Kriterien stattfinden können. Diese Variante scheiterte am Veto der Schuldirektorin, es wurde leider nicht mitgeteilt, warum die zunächst erteilte Erlaubnis zurückgezogen wurde. Kurz vor dem moralischen Tiefpunkt und der beinahen Aufgabe erfuhren wir von einem Vortag am 19. Jänner im „Steirischer Gehörlosen Sport- und Kulturverein Graz" zum Thema „Bedeutung der Gebärdensprache", der von Christian Stalzer abgehalten wurde. Nach einem kurzen Gespräch unterstützte er unser Vorhaben und bot an die Untersuchung im Rahmen seines Vortrages vorzustellen, um so den Kontakt zu den Gehörlosen herzustellen und die Hemmschwelle ein bisschen abzubauen.

Der Vortrag war im Teletext für 16 Uhr angekündigt, daher fand ich[52] mich gegen 15 Uhr im Vereinslokal ein. Es stellte sich heraus, dass es einen Ankündigungsfehler gegeben hatte und der Vortrag erst zwei Stunden später beginnen würde. Ich nützte die Zeit um mich in Gebärdensprache einzusehen und unterschiedlichsten Menschen zu erklären, wer ich bin und warum ich heute hier bin. Durch frühere Besuche im Verein[53] waren mir einige Personen bekannt, der Großteil konnte sich aber an mich nicht mehr erinnern.. Drei Personen waren sehr interessiert und wollten gleich an der Befragung teilnehmen. Der Vorteil bzw. Nachteil von Gebärdensprache ist, dass man auch über größere Entfernung ein Gespräch verfolgen kann, daher erfuhren nicht nur die Personen, mit denen ich direkt im Gespräch war, von den Zielen der Untersuchung, sondern auch andere „sahen zu" (hörten mit). Bei der Befragung musste darauf geachtet werden, dass die Intimsphäre der befragten Person nicht gestört wurde bzw. die Person wusste, dass andere zusahen und es ihr nichts ausmachte. Am Ende des Vortrags stellte Christian Stalzer - wie versprochen - mich und die Untersuchung vor und bat um Unterstützung. Die Idee war direkt Termine auszumachen um die Personen zuhause zu befragen. Eine Gruppe Gehörloser hatte den Wunsch gleich die Interviews durchzuführen. Mit Hilfe von Christian Stalzer (er war in die Erstellung des Fragebogens involviert) und Claudia Dobner (sie war Teilnehmerin der Vortestung) konnte – da beide den Fragebogen kannten - die Befragungen durchgeführt werden. Ohne diese Unterstützung hätten nicht so viele ProbandInnen interviewt werden können, außerdem konnte die Störvariable „Sprachprobleme" durch den

[52] Die Autorin dieses Kapitels

[53] Im Rahmen der Gebärdensprachausbildung gab es auch Exkursionen in den Verein, mit der Möglichkeit unterschiedliche Menschen und ihre Art des Gebärdens kennenzulernen.

Einsatz der „native-speaker“ äußerst gering gehalten werden. An diesem Nachmittag und Abend wurden 30 Personen von den drei InterviewerInnen befragt.
Nach der Eingabe dieser Daten wurden noch jüngere UntersuchungsteilnehmerInnen gesucht und durch die Unterstützung einer Erzieherin und einer Lehrerin des Landesinstituts für Hörgeschädigtenpädagogik in Graz konnten fünf Jugendliche interviewt werden. So konnte auch diese Altersgruppe in die Untersuchung integriert werden. Die restlichen Versuchspersonen wurden durch private Kontakte für die Untersuchung gewonnen.
Nach der Beantwortung des Hintergrundleitfadens wurden die ProbandInnen mit der Bitte, die nächsten sechs Beispiele selbstständig zu lösen, alleine gelassen. Auf die Frage, was man jetzt machen solle, wurde auf die Fragestellung verwiesen und gebeten sich an die Anweisungen zu halten. Falls es unmöglich sei die Aufgabe zu lösen, solle man zum nächsten Beispiel gehen. Die Bearbeitungszeit war sehr unterschiedlich, der Hintergrundfragebogen konnte in 20-30 Minuten durchgeführt werden. Die Dauer der Bearbeitung des Textverstehensteils hing sehr von der Fähigkeit ab, mit der Fragestellung umgehen zu können und von der Genauigkeit, mit der versucht wurde, die Aufgaben zu lösen.

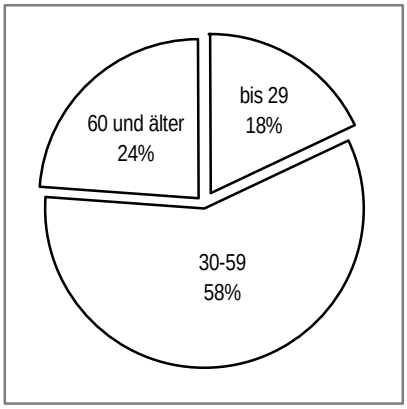
8.3. Beschreibung der Stichprobe

Auf Grund der im letzten Abschnitt beschriebenen Probleme konnte die Stichprobe nicht wirklich ausgewählt werden.

Geschlecht und Alter

Es wurden mit 55 Personen Interviews geführt. Um die Daten mit der kanadischen Untersuchung vergleichen zu können, wurden die Datensätze der Personen, die über 70 Jahre alt waren, ausgeschieden (Der älteste Untersuchungsteilnehmer war 80 Jahre alt.). Bei der Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen wurde auf eine annähernde Gleichverteilung von Männern und Frauen geachtet. Von den in die Auswertung einbezogenen Datensätze (n=50) stammten 24 von Männern (48%) und 26 von Frauen (52%). Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die ProbandInnen drei Altersgruppen zugeteilt: 9 Personen bilden die Gruppe „bis 29“, 29 Personen wurden der Gruppe „30 bis 59“ zugewiesen und 12 Personen sind „60 und älter“. Folgendes Diagramm zeigt die prozentuelle Verteilung in den Gruppen.

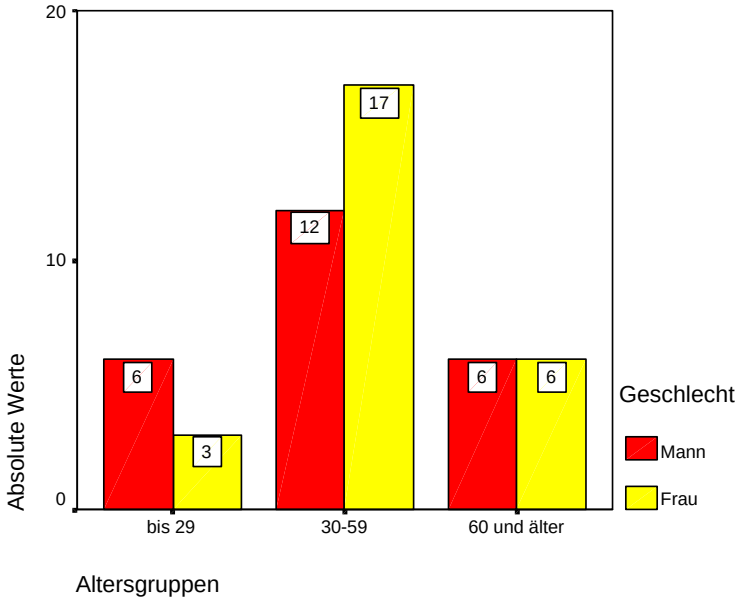
Verteilung nach Altersgruppen



Die Gruppe „60 und älter“ ist mit 24% der Befragten stark vertreten. Dieses Ergebnis ist vergleichbar mit dem aus Kanada, dort wurden 21% der Befragten der Gruppe „66 bis 70 Jahre“ zugewiesen.

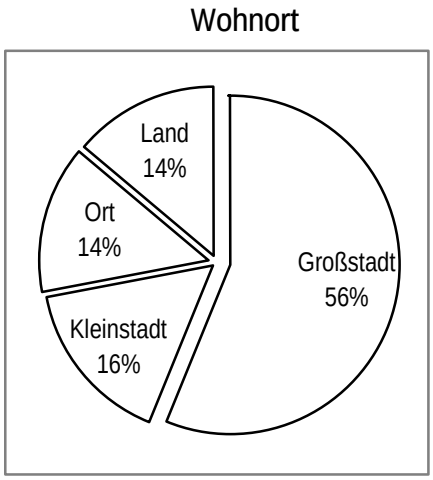
In der folgenden Darstellung ist die Geschlechteraufteilung in den unterschiedlichen Altersgruppen dargestellt. Leider konnte hier keine Gleichverteilung zwischen Männern und Frauen erreicht werden. Vor allem in der Gruppe „bis 29“ wurden doppelt so viele Männer wie Frauen befragt. Dies konnte trotz großer Bemühungen leider nicht korrigiert werden.

Geschlechterverteilung in den Altersgruppen



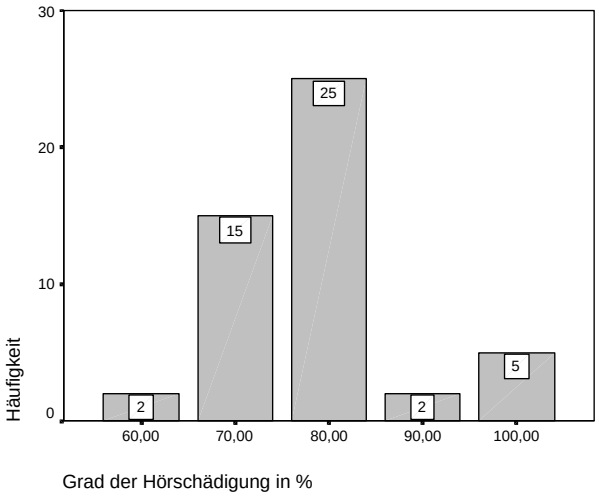
Wohnort

28 Personen (56%) leben in einer Großstadt. 16 % leben in einer Kleinstadt. Dem Begriff „Kleinstadt“ wurden alle Bezirkshauptstädte zugeordnet, unter „Ort“ (14% der Nennungen) wurden kleinere Orte zusammengefasst und der Rest wurde als „Land“ (14%) gewertet.



Hörbeeinträchtigung

Alle befragten Personen hatten Hörbeeinträchtigungen, dies war ein Auswahlkriterium. Wann diese erstmals bemerkt wurden und in welchem Ausmaß sie aufgetreten sind, zeigt die folgende Abbildung. Bei der Angabe des Hörverlustes wurde auf Anregung der „native-speaker“ das Modell des „prozentuellen Hörverlustes“ verwendet, da es durch den Behindertenausweis leicht nachvollziehbar ist. Alle Personen sind zumindest als „hochgradig schwerhörig“ zu bezeichnen (ab 60% Hörverlust), 64% würden in die Gruppen „an Taubheit grenzender Hörverlust“ (80-95% Hörverlust) bzw. „Taubheit“ (100% Hörverlust) zuzuordnen sein.



88% (44 Personen) sind prälingual (vor dem dritten Lebensjahr) ertaubt, nur 6 Personen verloren ihre Hörfähigkeit zwischen dem dritten und dem siebenten Lebensjahr, keine der befragten Personen gab an nach dem siebenten Lebensjahr das Hörvermögen verloren zu haben. In der kanadischen Untersuchung wurden nur 22 Personen (halb so viele wie in dieser Untersuchung befragt wurden) mit ähnlichem Hörverlust und prälingualer Ertaubung befragt. Gerade diese beiden Faktoren haben jedoch Auswirkung auf die Entwicklung des Textverstehens.

8.4. Aufbau und Inhalt des Leitfadens

In den folgenden Abschnitten wird der Aufbau des Leitfadens dargestellt. Es werden die Überlegungen, die bei der Erstellung der jeweiligen Fragenkomplexe leitend waren, beschrieben und die mit den Fragen verbundenen Forschungsintentionen dargelegt. Der Leitfaden gliedert sich in fünf Blöcke, die zu Beginn des jeweiligen Abschnittes in verkleinerter Form eingefügt wurden.[54] Es wurde bewusst die Bezeichnung „Fragebogen“ durch „Leitfaden“ ersetzt, da es sich um eine Vorlage für die InterviewerInnen handelt. Daher fehlen auch einleitende und erklärende Aussagen am Anfang des Bogens. Diese werden in Gebärdensprache von der Interviewerin dargelegt, ebenso wird das Forschungsvorhaben, die Freiwilligkeit, die Anonymität und Verschwiegenheit über das erhobene Datenmaterial erklärt.

[54] Der Leitfaden im Original befindet sich im Anhang.

8.4.1. Block 1 „Persönliche Daten“ und „Ausbildung und Beruf“

Leitfaden allgemein

1. Persönliche Daten

1. **Geschlecht**

   ☐ Mann ☐ Frau Alter: ___

2. **Wohnort:**_____

3. **Wie wohnen Sie momentan:**

   ☐ **1** alleine
   ☐ **2** bei den Eltern / Mutter / Vater
   ☐ **3** mit meiner Partnerin /meinem Partner/ mit meinen Kindern
   ☐ **4** im Gehörlosenheim
   ☐ **5** in einer Wohngemeinschaft mit Gehörlosen
   ☐ **6** in einer Wohngemeinschaft mit Hörenden

   ☐ **7** sonstiges_____

4. **Partner/Partnerin:**

   a) ☐ **1** hörend ☐ **2** gehörlos ☐ **3** schwerhörig

   verwendet zu Hause
   b) ☐ **1** Gebärdensprache ☐ **2** Familiensprache ☐ **3** Lautsprache

   c) ☐ Ich habe momentan keine/n Partner/in

5. **Sagen Sie von sich selbst, ich bin**

   ☐ **1** gehörlos ☐ **2** hochgradig schwerhörig ☐ **3** schwerhörig

6. **Grad der Hörschädigung: _____% (nach Behindertenauswels)**

7. **Seit wann ertaubt (Hörschaden):**

   ☐ **1** von Geburt an
   ☐ **2** Ich wurde hörend geboren und bin mit _____Jahren ertaubt.

8. **Verwenden Sie ein Hörgerät?**

   ☐ **1** immer ☐ **2** oft ☐ **3** manchmal ☐ **4** nie

9. **Besitzen Sie ein Cochlear-Implantat (CI) ?**

   ☐ **1** Ja .....Wie alt waren Sie bei der Operation? _____Jahre
   ☐ **2** Nein

   a) Wie zufrieden sind Sie mit dem CI

   sehr zufrieden eher zufrieden eher unzufrieden sehr unzufrieden

   b) ☐ **Ich habe mein CI entfernen lassen**

1

2. Ausbildung und Beruf

1. **Besuchten Sie einen Kindergarten mit:**

   ☐ **1** hörenden Kindern ☐ **2** nur gehörlosen Kindern ☐ **3** hörenden und gehörlosen Kindern

2. **Welche Schule besuchten/ besuchen Sie?**

Im Alter von:	6-10 J.	10-14 J.	über 14 J.
1 Schule/Internat nur für gehörlose / schwerhörige Kinder			
2 Schule nur mit hörenden Kindern			
3 Schule mit hörenden und anderen gehörlosen /schwerhörigen Kindern			

3. **Schulabschlüsse:**

   ☐ **1** Volksschule
   ☐ **2** Hauptschule
   ☐ **3** Sonderschule
   ☐ **4** Lehre / Berufsschule
   ☐ **5** Berufsbildende mittlere Schule
   ☐ **6** Matura
   ☐ **7** Pädagogische Akademie / Sozialakademie.....
   ☐ **8** Hochschule / Universität
   ☐ **9** andere _____

4. **Wurde der Unterricht für Sie durch Gebärdensprachdolmetscher/innen übersetzt?**

   ☐ **1** regelmäßig ☐ **2** manchmal ☐ **3** nie_____

5. **Welchen Beruf haben Sie erlernt?** _____

6. **Jetzt bin ich als** _____**tätig/arbeitslos.**

2

Die Befragung beginnt mit Fragen zur Person. Diese demografischen Daten bieten eine wesentliche Grundlage der Untersuchung. Sie sind leicht zu beantworten und sollen den Einstieg ermöglichen. Die Variablen „Geschlecht“ und „Alter“ dienen bei der Datenanalyse zur Prüfung der Hypothese 3 hinsichtlich der Unterschiede zwischen „Männern und Frauen“ bzw. zwischen den „Altersgruppen“.

Frage 4 soll prüfen, ob die Aussage:

- Gehörlose bleiben bei der Wahl ihres/seiner PartnerIn zumeist innerhalb der Gemeinschaft der Gehörlosen,

auch auf diese Stichprobe zutrifft. Die Frage nach der verwendeten gemeinsamen Sprache ist vor allem in Hinblick auf gehörlos/hörende Beziehungen interessant.

Die Fragen 5 bis 8 betreffen die Hörschädigung, die eigene Einschätzung des Hörschadens und die verwendeten Hilfsmittel.

Frage 9 bezieht sich auf CI-implantierte Versuchspersonen.

Der zweite Teil dieses Blockes bezieht sich auf „Ausbildung und Beruf“. Frage 2 „Schule“ musste in drei Abschnitte geteilt werden. Nachdem ältere Personen zumeist von Anfang an

die Sonderschule besuchten, in späteren Jahren jedoch auch gehörlose Kinder in Volksschulen gingen, wurde eine altersgemäße Einteilung geschaffen. Die Fragen nach Integrationsklassen wurden gestrichen, da dieses Konzept erst in letzter Zeit durchgeführt wird und bei den ProbandInnen noch keine Anwendung fand. Frage 4 nach DolmetscherInnen im Ausbildungsbereich wurde deshalb an dieser Stelle gestellt, da sich die Versuchspersonen gerade mit der eigenen Schullaufbahn beschäftigten und die Erinnerung präsent ist. Frage 6 wurde nach der Überarbeitung ergänzt mit dem Begriff „arbeitslos“, weil es bei der Formulierung „Jetzt bin ich als.....tätig“ zu Missverständnissen kommen könnte, da sich bei der Vortestung arbeitslose Menschen nicht angesprochen fühlten.

8.4.2. Block 2 „Leseverhalten“

3. Lesen und den Inhalt verstehen

1. **Besitzen Sie mehr als 25 Bücher?** ☐ Ja ☐ Nein
2. **Besitzen Sie ein eigenes Wörterbuch?** ☐ Ja ☐ Nein
3. **Besitzen Sie ein eigenes Lexikon?** ☐ Ja ☐ Nein
4. **Gibt es eine Tageszeitung in ihrem Haushalt?** ☐ Ja ☐ Nein
5. **Gibt es Zeitschriften, Magazine usw. in ihrem Haushalt** ☐ Ja ☐ Nein
6. **Wie oft lesen oder verwenden Sie :**

	täglich	mehrmals in der Woche	einmal in der Woche	weniger als einmal in der Woche	kaum/ nie
	1	2	3	4	5
1. Briefe / Kurzmitteilungen.....	☐	☐	☐	☐	☐
2. Fahrpläne, Diagramme.....	☐	☐	☐	☐	☐
3. Kontoauszüge, Rechnungen.....	☐	☐	☐	☐	☐
4. Magazine, Journale, Berichte.....	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tageszeitung.....	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bücher.....	☐	☐	☐	☐	☐
7. Internet.....	☐	☐	☐	☐	☐
8. Teletext.....	☐	☐	☐	☐	☐

7. **Wie viel Zeit pro Tag sehen Sie fern bzw. Videos/DVD?**
   1. nicht täglich .....☐
   2. weniger als eine Stunde pro Tag.....☐
   3. ein bis zwei Stunden.....☐
   4. mehr als 2 Stunden.....☐
   5. ich besitze keinen Fernseher.....☐
8. **Wie gut können Sie rechnen?**

   sehr gut — eher gut — eher nicht gut — nicht gut
9. **Wie gut können Sie lesen und den Inhalt verstehen?**

   sehr gut — eher gut — eher nicht gut — nicht gut

3

10. **Wie gut können Sie gebärden?**

    sehr gut — eher gut — eher nicht gut — nicht gut
11. **Wie oft benötigen Sie Hilfe von anderen bei....**

	oft	manchmal	nie
	1	2	3
1. Zeitungsartikeln?.....	☐	☐	☐
2. Informationsbroschüren?.....	☐	☐	☐
3. Ausfüllen von Formularen?.....	☐	☐	☐
4. Beipacktexte z.B. Medikamente?.....	☐	☐	☐
5. Produktinformationen und Gebrauchsanweisungen?..	☐	☐	☐

12. **Kennen Sie Einrichtungen, die spezielle Kurse nur für Gehörlose anbieten?**
    ☐ Ja, welche _____
    ☐ Nein
13. **Würden Sie gerne einen Kurs nur für Gehörlose besuchen, in dem Sie lernen, Texte besser zu verstehen (und auch besser zu schreiben)?**
    ☐ Ja, _____
    ☐ Nein, _____
14. **Haben Sie in den letzten 6 Monaten Weiterbildungsveranstaltungen besucht?**
    a) beruflich ☐ Ja ☐ Nein
    b) privat ☐ Ja ☐ Nein

4

Die Fragen 1 bis 5 sind einfach zu beantworten. Sie liefern die Daten um die Merkmale für Angehörige einer Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus nach Lehmann überprüfen zu können. Frage 6 gibt Auskunft über die Verwendung von schriftlichem Informationsmaterial und wurde aus der kanadischen Untersuchung abgeändert. Bei der Befragung in Gebärdensprache wurden häufig Beispiele angegeben um die Unterschiede der einzelnen Texttypen

zu verdeutlichen. Die Unterteilung Briefe/Kurzmitteilungen beinhaltet auch mittels Fax übertragene Schriftstücke bzw. Kurzmitteilungen, die über das Mobiltelefon gesendet werden (SMS). Frage 7 bezieht sich auf die Untersuchung von Burghofer/Braun. Die Fragen 8 bis 10 erheben die eigene Einschätzung bezüglich der Lese- und Schreibfertigkeit (nach Lehmann) und wurden um die Dimension der Gebärdensprachkompetenz (Kanada) erweitert. Wie oft die ProbandInnen Hilfe beim Lesen von bestimmten Schriftstücken benötigen, versucht Frage 11 zu klären (Überarbeitung aus Kanada).

Die letzten Fragen dieses Blockes betreffen die Weiterbildungsaktivitäten im beruflichen und privaten Bereich sowie das Wissen um zielgruppenspezifische Kursangebote. Frage 13 sollte in Verbindung mit dem tatsächlichen Textverstehen der Personen Auskunft über Bildungsbereitschaft bzw. Problembewusstsein (gemeinsam mit Frage 9) der ProbandInnen geben können.

8.4.3. Block 3 „Familie und Freunde“

4. Familie und Freunde

1. Mutter:

a) ☐ **1** hörend ☐ **2** gehörlos ☐ **3** schwerhörig

b) verwendet zu Hause
☐ **1** Gebärdensprache ☐ **2** Familiensprache ☐ **3** Lautsprache

c) Schulabschlüsse:
☐ **1** Volksschule
☐ **2** Hauptschule
☐ **3** Sonderschule
☐ **4** Lehre / Berufsschule
☐ **5** Berufsbildende mittlere Schule
☐ **6** Matura
☐ **7** Pädagogische Akademie / Sozialakademie.....
☐ **8** Hochschule / Universität
☐ **9** andere _____

d) Beruf:_____

e) ☐ Ich kann keine Angaben machen.

2. Vater:

a) ☐ **1** hörend ☐ **2** gehörlos ☐ **3** schwerhörig

b) verwendet zu Hause
☐ **1** Gebärdensprache ☐ **2** Familiensprache ☐ **3** Lautsprache

c) Schulabschlüsse:
☐ **1** Volksschule
☐ **2** Hauptschule
☐ **3** Sonderschule
☐ **4** Lehre / Berufsschule
☐ **5** Berufsbildende mittlere Schule
☐ **6** Matura
☐ **7** Pädagogische Akademie / Sozialakademie.....
☐ **8** Hochschule / Universität
☐ **9** andere _____

d) Beruf:_____

e) ☐ Ich kann keine Angaben machen.

3. Wie viele Geschwister haben /hatten Sie? _____

a) Davon sind / waren _____**gehörlos/schwerhörig.**

4. Gab es Kontakt zu andern gehörlosen /schwerhörigen Personen ?

☐ **1** oft ☐ **2** manchmal ☐ **3** nie

5. Freunde:

Hatten Sie in Ihrer Kindheit: ☐ **1** nur hörende Freunde
☐ **2** nur gehörlose Freunde
☐ **3** gehörlose und hörende Freunde

5

Zunächst sollen die Frageblöcke über Mutter und Vater die Bildungsabschlüsse der Eltern erfassen (laut Lehmann). Erweitert wurden diese durch die Hörbeeinträchtigung der Eltern (gehörlose Kinder - gehörloser Eltern) und durch die verwendeten Kommunikationsmittel. Unter „Familiensprache“ wurden alle möglichen Mischformen subsummiert. Nachdem in den bearbeiteten Studien die Bedeutung der Geschwister für die Ausbildung der Sprachkompetenz hervorgehoben wurde, befasst sich Frage 3 mit der Anzahl der Geschwister und derer, die auch eine Hörbeeinträchtigung haben. In den Fragen 4 und 5 geht es um den Kontakt mit anderen gehörlosen Personen. Neben der Beschreibung des familiären Umfeldes soll dieser Fragenkomplex auch Auskunft über das Ausmaß der Isolation in der Welt der Hörenden geben.

8.4.4. Block 4 „Schule“

5. Schule

1. Welche Kommunikationsmittel haben Sie erlernt?

☐ **1** Lautsprache
☐ **2** Schriftsprache
☐ **3** Gebärdensprache
☐ **4** Fingeralphabet
☐ **5** Fremdsprachen, welche _____
☐ **6** andere _____

2. Welche Sprachen haben die Lehrer / Lehrerinnen in der Schule verwendet?

Im Alter von:	**6-10 J.**	**10-14 J.**	**über 14 J.**
1 nur Lautsprache			
2 hauptsächlich Lautsprache und ab und zu Zeichen, Gesten oder Fingeralphabet			
3 hauptsächlich Gebärde und ein bisschen Lautsprache			

3. Welche Schwierigkeiten gab es in der Klasse?

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Ich hätte gerne mehr Gebärdensprache gelernt	++	+	o	-	--
2 Ich hätte einen Dolmetscher/eine Dolmetscherin gebraucht.	++	+	o	-	--
3 Ich habe vom Inhalt fast nichts verstanden.	++	+	o	-	--
4 Den Lehrern/Lehrerinnen war das Sprechen zu wichtig.	++	+	o	-	--
5 Ich habe zu wenig gut lesen und schreiben gelernt.	++	+	o	-	--
6 Nur durch Auswendiglernen habe ich Prüfungen bestanden	++	+	o	-	--
7 Ich habe mich in der Klasse nicht wohl gefühlt.	++	+	o	-	--

4. Welche Schwierigkeiten gab es in der Familie in bezug auf die Schule und das Lernen?

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Es konnte mir niemand helfen, weil sie keine Gebärdensprache konnten.	++	+	o	-	--
2 Niemand in meiner Familie hat den Inhalt verstanden	++	+	o	-	--
3 Ich benötigte viele zusätzliche Nachhilfestunden.	++	+	o	-	--
4 Meine Eltern hatten zu wenig Zeit / Geduld, um mit mir zu lernen	++	+	o	-	--

5. Gab es in der Nachmittagsbetreuung/im Internat Erzieher/innen oder Lehrer/innen, die

a) gehörlos/schwerhörig waren? ☐ **ja** ☐ **nein**
b) verwendeten diese die Gebärdensprache ☐ **ja** ☐ **nein**

6

6. Gebärdensprache

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Im Unterricht war Gebärdensprache verboten.	++	+	o	-	--
2 In der Pause und am Nachmittag durfte ich die Gebärdensprache verwenden.	++	+	o	-	--
3 Ich wurde bestraft, weil ich Gebärdensprache verwendete.	++	+	o	-	--

7. Wie gerne sind Sie in die Schule gegangen?

sehr gerne — eher gerne — eher nicht gerne — nicht gerne

8. Welche Gefühle fallen Ihnen ein, wenn Sie an Ihre Schulzeit zurück denken:

_____
_____
_____

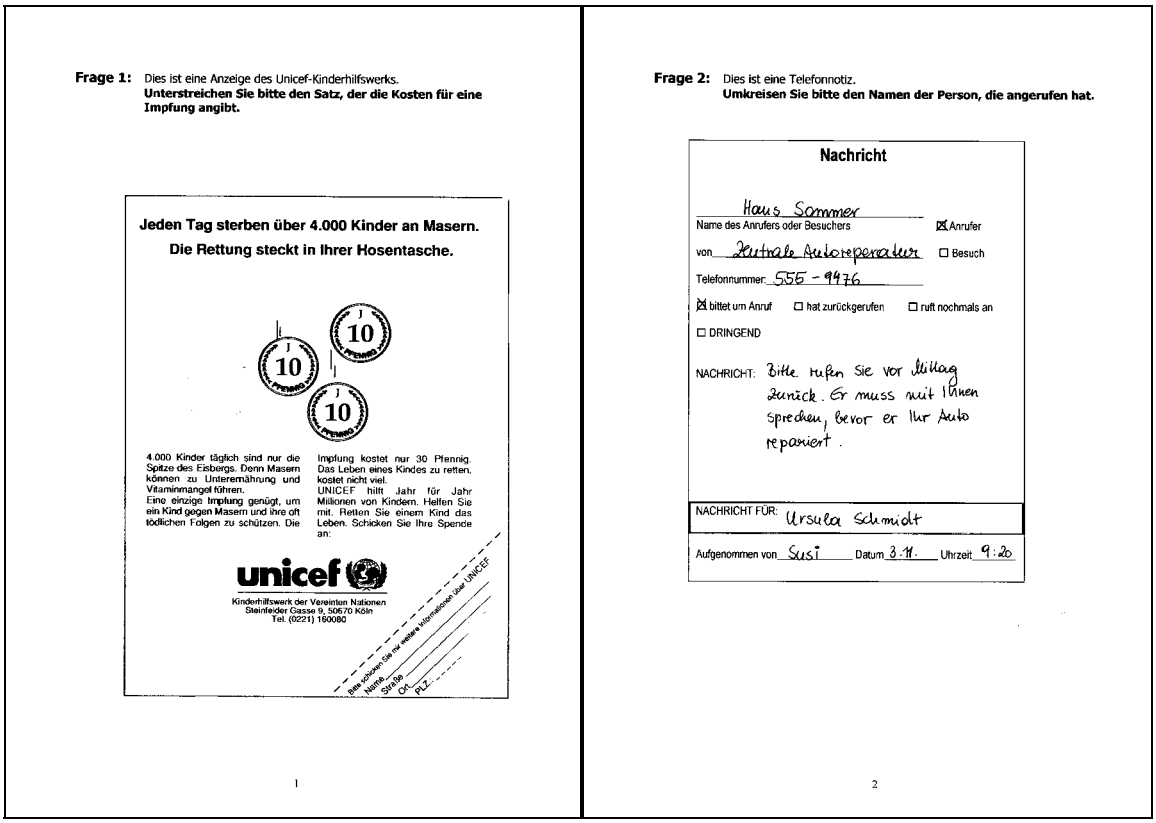
7

Die Fragen dieses Blockes stammen einerseits aus der Studie von Burghofer/Braun, andererseits sind sie das Ergebnis der Einbindung der „native-speaker“ und der Gebärdensprachdolmetscherinnen. Zunächst sollen erlernte und von den LehrerInnen verwendete Kommunikationsmittel erhoben werden. Schwierigkeiten in der Schule und in der Familie in Bezug auf

Schule sollen einen Einblick in den Schulalltag und in die Lernerfahrungen der ProbandInnen geben. Frage 5 beschäftigt sich mit der Nachmittagsbetreuung, da viele Gehörlose in Heimen bzw. in Schulen mit Nachmittagsbetreuung untergebracht waren. Frage 6 versucht einen kleinen Einblick in die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht zu ermöglichen. Vor allem die Fragen 3, 4 und 6 mussten nach der Vortestung stark eingeschränkt werden. Es gäbe sicherlich noch mehr interessante Fragen in diesem Bereich. Frage 7 beschließt mit einer persönlichen Einschätzung zum Schulbesuch und wird durch Frage 8 „Welche Gefühle fallen Ihnen ein, wenn sie an Ihre Schulzeit zurückdenken?“ noch präzisiert.

8.4.5. Block 5 „Textverstehen“

In diesem Block soll nun die tatsächliche Textverstehensleistung der ProbandInnen an sechs Beispielen getestet werden. Die Beispiele wurden zum Teil schon in der Beschreibung der einzelnen Untersuchungen vorgestellt. Hier werden sie nun in der Reihenfolge der Darbietung beschrieben.



Frage 1: Dies ist eine Anzeige des Unicef-Kinderhilfswerks.
Unterstreichen Sie bitte den Satz, der die Kosten für eine Impfung angibt.

Jeden Tag sterben über 4.000 Kinder an Masern.
Die Rettung steckt in Ihrer Hosentasche.

10 10 10

4.000 Kinder täglich sind nur die Spitze des Eisbergs. Denn Masern können zu Unterernährung und Vitaminmangel führen. Eine einzige Impfung genügt, um ein Kind gegen Masern und ihre oft tödlichen Folgen zu schützen. Die Impfung kostet nur 30 Pfennig. Das Leben eines Kindes zu retten, kostet nicht viel. UNICEF hilft Jahr für Jahr Millionen von Kindern. Helfen Sie mit. Retten Sie einem Kind das Leben. Schicken Sie Ihre Spende an:

unicef
Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen
Steinfelder Gasse 9, 50670 Köln
Tel. (0221) 160080

Bitte senden Sie mir weitere Informationen zur UNICEF
Name
Straße
Ort
PLZ

1

Frage 2: Dies ist eine Telefonnotiz.
Umkreisen Sie bitte den Namen der Person, die angerufen hat.

Nachricht

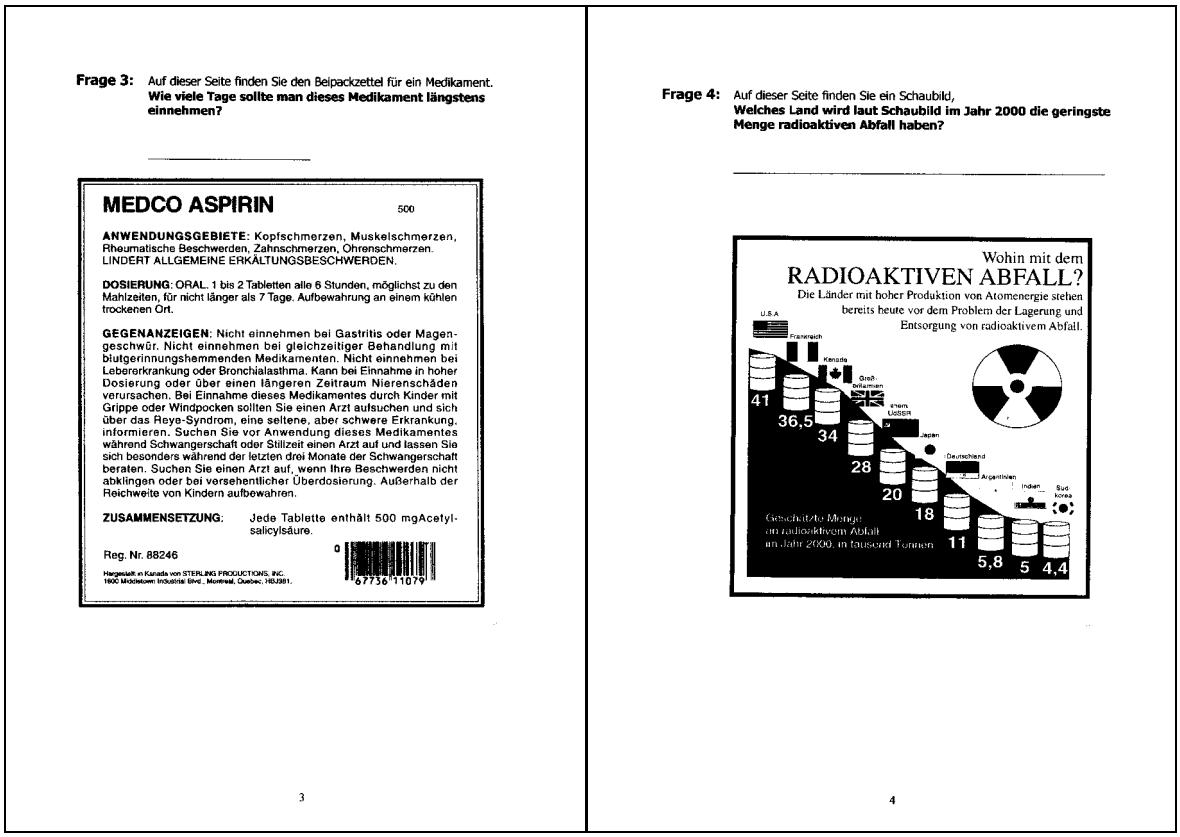
Name des Anrufers oder Besuchers: Hans Sommer ☒ Anrufer
von: Zentrale Autoreparatur ☐ Besuch
Telefonnummer: 555 - 9476
☒ bittet um Anruf ☐ hat zurückgerufen ☐ ruft nochmals an
☐ DRINGEND
NACHRICHT: Bitte rufen Sie vor Mittag zurück. Er muss mit Ihnen sprechen, bevor er Ihr Auto repariert.
NACHRICHT FÜR: Ursula Schmidt
Aufgenommen von: Susi Datum: 3.11. Uhrzeit: 9:20

2

Die Schwierigkeit des ersten Textbeispiels liegt im Widerspruch zwischen der Frage und dem im Text formulierten Spendenaufruf. Die ProbandInnen mussten sich auf die Frage konzentrieren und die Aufforderung, Name und Adresse anzugeben, ignorieren. Die Schwierigkeit

dieses Items zeigt sich auch bei der hörenden Vergleichsgruppe, da 3 (16,7%) Jugendliche falsche Antworten bzw. keine Antworten gegeben hatten. Das Item wurde als „richtig“ gewertet, wenn der ganze Satz oder „30 Pfennige“ unterstrichen oder sonst irgendwie hervorgehoben wurden. Hingegen als falsch wurde das alleinige Ausfüllen des Adressblockes, „teilweise richtig“, wenn beides durchgeführt wurde. Es wurde an den Beginn der Befragung gestellt, da es auch bei der IALS den Beginn des Heftes der Kernitems darstellt.

Das zweite Beispiel erhält seine Schwierigkeit durch die Anzahl der möglichen richtigen Antworten. Es wird in der Frage nach einer Person gesucht. Im Text sind jedoch drei Namen zu finden. Nun muss der des Anrufers herausgefunden werden. In der Gruppe der hörenden Jugendlichen stellte diese Aufgabe keine große Schwierigkeit dar, da sie von allen Jugendlichen richtig beantwortet wurde. Als „richtig“ wurde es gewertet, wenn nur „Hans Sommer“ oder ein Teil des Namens markiert wurde, wurde zusätzlich „Ursula Schmidt“ oder „Susi“ hervorgehoben, so wurde das Item als „teilweise richtig“ gewertet. Wurden alle Namen markiert wurde das Item als „falsch“ gewertet.



Frage 3: Auf dieser Seite finden Sie den Beipackzettel für ein Medikament.
Wie viele Tage sollte man dieses Medikament längstens einnehmen?

_____

MEDCO ASPIRIN 500

ANWENDUNGSGEBIETE: Kopfschmerzen, Muskelschmerzen, Rheumatische Beschwerden, Zahnschmerzen, Ohrenschmerzen. LINDERT ALLGEMEINE ERKÄLTUNGSBESCHWERDEN.

DOSIERUNG: ORAL. 1 bis 2 Tabletten alle 6 Stunden, möglichst zu den Mahlzeiten, für nicht länger als 7 Tage. Aufbewahrung an einem kühlen trockenen Ort.

GEGENANZEIGEN: Nicht einnehmen bei Gastritis oder Magengeschwür. Nicht einnehmen bei gleichzeitiger Behandlung mit blutgerinnungshemmenden Medikamenten. Nicht einnehmen bei Lebererkrankung oder Bronchialasthma. Kann bei Einnahme in hoher Dosierung oder über einen längeren Zeitraum Nierenschäden verursachen. Bei Einnahme dieses Medikamentes durch Kinder mit Grippe oder Windpocken sollten Sie einen Arzt aufsuchen und sich über das Reye-Syndrom, eine seltene, aber schwere Erkrankung, informieren. Suchen Sie vor Anwendung dieses Medikamentes während Schwangerschaft oder Stillzeit einen Arzt auf und lassen Sie sich besonders während der letzten drei Monate der Schwangerschaft beraten. Suchen Sie einen Arzt auf, wenn Ihre Beschwerden nicht abklingen oder bei versehentlicher Überdosierung. Außerhalb der Reichweite von Kindern aufbewahren.

ZUSAMMENSETZUNG: Jede Tablette enthält 500 mgAcetylsalicylsäure.

Reg. Nr. 88246

Hergestellt in Kanada von STERLING PRODUCTS, INC. 1600 Middletown Industrial Blvd., Montreal, Quebec, H3J3B1.

0 67736 11079

3

Frage 4: Auf dieser Seite finden Sie ein Schaubild,
Welches Land wird laut Schaubild im Jahr 2000 die geringste Menge radioaktiven Abfall haben?

_____

Wohin mit dem
RADIOAKTIVEN ABFALL?
Die Länder mit hoher Produktion von Atomenergie stehen bereits heute vor dem Problem der Lagerung und Entsorgung von radioaktivem Abfall.

U.S.A. 41
Frankreich 36,5
Kanada 34
Groß-Britannien
ehem. Ostblock
Japan 28
Deutschland 20
Argentinien 18
Indien 11
Süd-korea 5,8
5
4,4

Geschätzte Menge an radioaktivem Abfall im Jahr 2000, in tausend Tonnen

4

Frage 5: Auf dieser Seite finden Sie einen Artikel über eine Schwimmerin.
Unterstreichen Sie bitte den Satz in dem berichtet wird, was Susan Meyer während des Schwimm-Marathons gegessen hat.

Schwimmerin schafft Manhattan Marathon

New York- Susan Meyer, Studentin im Abschlußsemester der Universität von Maryland, gelang es am Mittwoch als erster, drei 45 km lange Runden um Manhattan herum zu schwimmen.
Meyer, 23, aus Virginia, stieg um 17.30 Uhr an der 96. Straße aus dem East River. Sie war am Dienstagmittag gestartet.
Ralph Brown, Sprecher der Schwimmerin, sagte, Meyer hätte sich mit "Bananen- und Honig-Sandwiches, heißer Schokolade, viel Wasser und Mineralgetränken" gestärkt.
Meyer, die schon zweimal zuvor Manhattan umrundet hatte, absolvierte für diese neue Herausforderung ein wöchentliches Trainingspensum von 45,7 Kilometern. In Yonkers geboren, nimmt sie seit ihrem 15. Lebensjahr als Schwimmerin an Wettkämpfen teil und hofft, die für Olympia verantwortlichen Funktionäre von der Einführung eines Langstrecken-Schwimmwettbewerbes überzeugen zu können.
Die Leukämie-Gesellschaft von Amerika erhält Spenden für jeden geschwommenen Kilometer.
Im Juli 1983 war Julia Jones die erste, die Manhattan zweimal umschwamm. Mit ihren drei Umrundungen kam Meyer fast an Diana Nyads Weitstreckenrekord heran, den diese mit der Strecke Florida - Cuba aufstellte.

5

Frage 6: Auf dieser Seite finden Sie Informationen über Warnsignale bei Herzinfarkt.
Unterstreichen Sie bitte den Satz, der angibt, wen Sie im Notfall anrufen sollten.

Warnsignale bei Herzinfarkt

Wenn Sie einen Herzinfarkt erleiden, zählt jede Minute. Warten Sie nicht. Holen Sie sofort Hilfe. Vergewissern Sie sich, dass Sie folgende Signale kennen. Davon könnte Ihr Leben abhängen.

- Unangenehmer Druck, Völlegefühl, Druck oder Schmerzen in der Brustmitte für länger als zwei Minuten.
- Schmerz kann in Schultern, Nacken oder Armen ausstrahlen.
- Heftiger Schmerz, Schwindel, Ohnmacht, Schwitzen, Übelkeit oder Atemnot können außerdem auftreten.
- Diese Signale sind nicht dauernd vorhanden. Manchmal verschwinden sie, treten dann aber wieder auf.

Handeln Sie sofort, wenn diese Signale auftreten.
Rufen Sie den Rettungsdienst an. Falls Sie mit Ihrem Auto schneller in ein Krankenhaus kommen können, lassen Sie sich fahren.

Danke für Ihre Mithilfe

6

Beispiel 3 wurde in der IALS als leichtestes Beispiel für den Bereich „Texte“ ausgewählt. Obwohl die gesuchte Information nur einmal im Text vorkommt, wurde diese Aufgabe von einem hörenden Jugendlichen falsch gelöst. Statt der gesuchten „7 Tage“ wurde die Angabe „ein bis zwei Tabletten alle sechs Stunden“ als Lösung angegeben. Die Formulierung „wie viele“ verleitet offenbar dazu die erste Zeit- bzw. Mengenangabe auszuwählen und gar nicht weiter zu lesen. Nur die Angabe „7 Tage“ - egal ob geschrieben, unterstrichen oder sonst wie markiert - brachte eine „richtige“ Antwort. Wurden die „7 Tage“ eingetragen und zusätzlich noch die andere Zeitangabe nur markiert, so war die Antwort „teilweise richtig“. Falsch hingegen wurde sie gewertet, wenn beide nur markiert oder nur die zweite Zeitangabe geschrieben oder hervorgehoben wurde.

Frage 4 stellt für den Bereich der schematischen Darstellungen das „Trennitem“ nach Lehmann dar. Es verlangt die Mengenangabe „geringste Menge“ mit den Werten im Schaubild in Verbindung zu setzen und herauszufinden, dass 4,4 die kleinste Zahl, daher die geringste Menge, ist. Dann muss noch das dieser Zahl zugeordnete Land angegeben werden. „Richtig“ beantwortet hatte man das Item, wenn „Südkorea“ aufgeschrieben wurde oder wenn „Südkorea“ alleine und/oder die Mengenangabe 4,4 markiert wurden. Nur die Mengenangabe führte zu „teilweise richtig“, alle anderen Möglichkeiten wurden als „falsch“ gewertet.

Frage 5 ist das „Trennitem“ für den Bereich Texte. Die Schwierigkeit dieses Items liegt im Auffinden der Textpassage. Dass die gesuchte Stelle sich in der ersten Spalte befindet, erleichtert diese Aufgabe. Dieses Beispiel wurde von allen hörenden Jugendlichen richtig beantwortet, offenbar ist die Verbindung des Wortes „essen“ mit Begriffen wie „Banane, Schokolade...“ relativ einfach herzustellen. Wurden der ganze Absatz oder genau die Begriffe der Nahrungsmittel hervorgehoben, war das Item „richtig“ beantwortet, in allen anderen Fällen „falsch“.

Bespiel 6 stellte auch im Originalfragebogen der IALS das letzte Item dar. Auch hier liegt die Schwierigkeit in der Menge der verwechselbaren Möglichkeiten. Im ersten Absatz findet man die Worte „Holen sie sofort Hilfe“. Im letzten Absatz findet man zuerst die Anweisung „Handeln Sie sofort“ und erst etwas weiter unten den gesuchten Satz „Rufen Sie den Rettungsdienst an“. Diese Aufgabenstellung konnte nicht von allen hörenden Jugendlichen(12,5% falsche oder fehlende Antworten) richtig beantwortet werden. Als „richtig“ wurde gewertet, wenn der gesuchte Satz oder der gesamte Absatz markiert wurde. Als„teilweise richtig“, wenn auch der Satz „Holen Sie Hilfe“ im ersten Absatz markiert wurde. Alle anderen Varianten wurden als „falsch“ gewertet.

8.5. Datenverrechnung

Insgesamt konnten 50 Interviews in die Auswertung einbezogen werden. Die statistische Berechnung wurde mittels des sozialwissenschaftlichen Programms SPSS 7.5 für Windows vorgenommen. Die verrechneten Daten wurden im Anschluss sortiert, interpretiert und zum Teil in Grafiken bildlich dargestellt.

Variablen: Geschlecht, Altersgruppe, gehörlose Eltern, eigene Bildungsabschlüsse, Bildungsabschlüsse der Eltern

9. Ergebnisse der Untersuchung

Eva Fellner-Rzehak, Tina Podbelsek

In diesem Kapitel werden die Antworten der 50 Interviews ausgewertet und besprochen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Absolutwerten (zum Beispiel 25) oder in Prozentangaben (zum Beispiel 25%). Wo es die Fragestellung zulässt, wurden Mittelwerte berechnet. Zur übersichtlicheren Darstellung werden Grafiken verwendet. Trotz sorgfältigster Durchführung der Untersuchung fehlten in manchen Fragebögen vereinzelt Antworten, zumeist konnten diese Fragen von den ProbandInnen nicht beantwortet werden. Diese sogenannten „missing cases“ werden extra ausgewiesen. Sie liegen im statistisch vernachlässigbaren Bereich und beeinträchtigen nicht das Gesamtergebnis

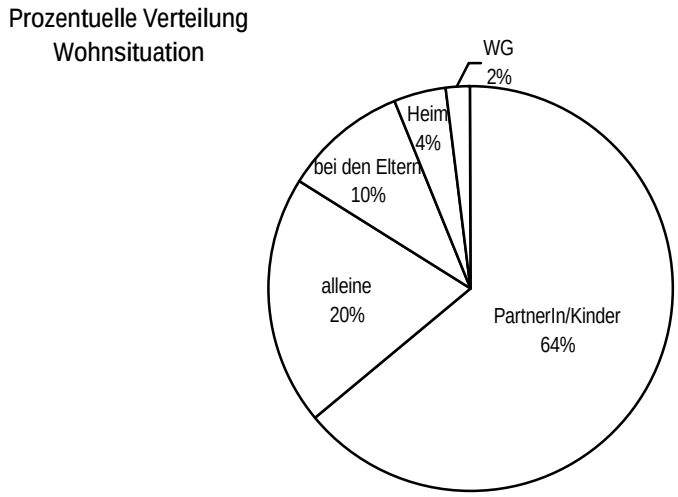
9.1. Persönliche Daten

9.1.1. Alter

Das durchschnittliche Alter der Stichprobe betrug 44 Jahre (AM=44,36), wobei die Männer mit durchschnittlich 42 Jahren (AM=41,54) um fünf Jahre jünger sind als die Frauen (AM=46,96). Die Ursache dieses Unterschiedes ist vor allem auf den größeren männlichen Anteil in der Altersgruppe „bis 29 Jahren“ zurückzuführen. Der Range (Spannweite) der Variable „Alter“ beträgt 53, das Minimum ist 16 Jahre, das Maximum beträgt 69 Jahre. Die jüngste Frau war 26 Jahre alt (Range Frauen=43), der jüngste Mann jedoch 16 (Range Männer=52). Diese Altersunterschiede sind bei der Interpretation der weiteren Ergebnisse zu berücksichtigen.

9.1.2. Wohnen

Über die Hälfte (32) der Befragten lebt mit einer/einem PartnerIn oder mit Kindern in einem Haushalt. 10 Personen leben alleine (gleich viele Frauen wie Männer), 5 leben noch bei den Eltern (4 Männer und eine Frau), 2 Männer in einem Gehörlosenheim und eine Frau lebt in einer Wohngemeinschaft mit hörenden MitbewohnerInnen.
Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind auf die Altersstruktur zurückzuführen.

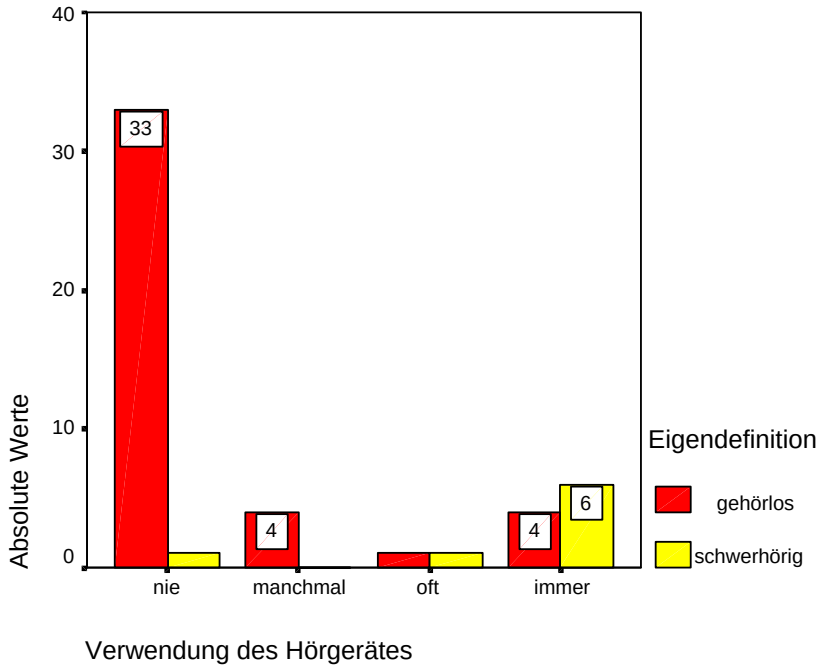


9.1.3. PartnerIn

Von den 50 befragten Personen haben 34 % (17 Angaben) momentan keineN PartnerIn. Von den 33, die in einer Beziehung leben, gaben 29 (88%) an mit einem/einer gehörlosen oder schwerhörigen PartnerIn zu leben. Nur 4 Personen haben eineN hörendeN BeziehungspartnerIn. Es gibt nur geringe Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Dieses Ergebnis bestätigt somit die Studien von Burghofer/Braun (80% gehörlose PartnerInnen) und sie sind mit den amerikanischen Untersuchungen (87%) vergleichbar. Gehörlose Menschen suchen sich ihre PartnerInnen bevorzugt in ihrer Gruppe. Damit entsprechen Gehörlose, zumindest was den Aspekt der PartnerInnenwahl betrifft, dem Verhaltensmuster einer ethnischen Minderheit.
In den 4 Beziehungen zu hörenden Personen wird in allen die Lautsprache als Kommunikationsmittel eingesetzt, einmal wird zusätzlich die Gebärdensprache verwendet. Die 29 gehörlosen Partnerschaften verwenden zu einem großen Prozentsatz die Gebärdensprache (93%). 27% gaben an auch in Lautsprache zu kommunizieren. In drei Fällen wird neben der Gebärdensprache auch eine Mischform (Familiensprache) angewandt. 2 Personen gaben an, dass sie in Lautsprache kommunizieren, obwohl beide gehörlos sind. Ein Grund dafür könnte sein, dass die restlichen Familienmitglieder hörend sind (Großeltern und/oder Kinder) und daher zu Hause die Lautsprache verwendet wird.

9.1.4. Hörbeeinträchtigung

Die durchschnittliche Hörbeeinträchtigung der untersuchten Gruppe betrug 79% Hörverlust (AM=78,57). Am häufigsten wurde der Wert 80% (25 Nennungen) angegeben. Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung einer Person und der Einschätzung der eigenen Hörbeeinträchtigung (r =-0,275*, p<0,05, einseitig, Kendall-Tau-b). Je schwerer die Hörbeeinträchtigung umso eher bezeichnen sich die Testpersonen als „gehörlos“. 84% bezeichnen sich selbst als gehörlos, 16% als schwerhörig oder hochgradig schwerhörig. Allerdings gab es zwei Nennungen, bei denen Personen mit 80% Hörverlust sich als „schwerhörig“ bezeichneten, mehrmals gaben Personen mit 70% Hörverlust an „gehörlos“ zu sein. Diese Beispiele zeigen, dass auch Personen mit geringerem Hörverlust sich der Gruppe der „Gehörlosen“ zugehörig fühlen und daher die Bezeichnung „gehörlos“ für sich wählen. 68% (34 Personen) verwenden niemals ein Hörgerät, davon bezeichnen sich 33 Personen selbst als „gehörlos“. 20% (10 Nennungen) verwenden immer ein Hörgerät, davon bezeichnen sich 6 Personen als „hochgradig schwerhörig“ oder „schwerhörig“[55]. Folgende Grafik zeigt die Nennungen bezüglich der Verwendung eines Hörgerätes aufgeteilt nach der Eigendefinition.



Verständlicherweise gibt es einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen der prozentuellen Hörbeeinträchtigung und der Verwendung eines Hörgerätes (r = -0,519**, p<0,01, ein-

[55] Zur besseren Darstellung werden die Gruppen „schwerhörig“ und „hochgradig schwerhörig“ zusammengefasst.

seitig, Kendall-Tau-b). Je geringer der Hörverlust umso häufiger verwenden die Testpersonen ein Hörgerät.
Eine Person verwendet ein Cochlear-Implantat, gab aber an eher unzufrieden damit zu sein und überlegt es entfernen zu lassen. Auf Grund der zu geringen Anzahl von Testpersonen, die dieses Hilfsmittel verwenden, findet diese Variable in der weiteren Auswertung keine Berücksichtigung.

9.2. Ausbildung und Beruf

Der Bereich Ausbildung und Beruf wurde hinsichtlich der Unterschiede bei den Variablen „Altersgruppe“ und „Geschlecht“ ausgewertet.

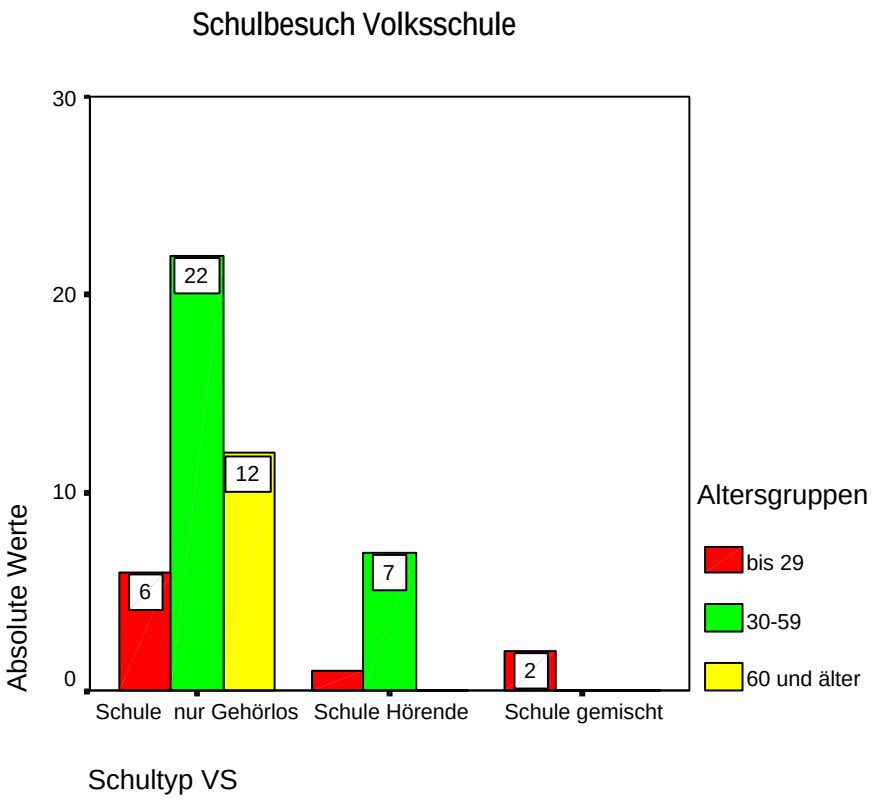
9.2.1. Kindergarten

Mehr als die Hälfte der Befragten (62 %) besuchte einen Kindergarten, davon gaben 52% an in einem Kindergarten mit hörenden und anderen gehörlosen Kindern gewesen zu sein (29% nur mit gehörlosen Kindern; 19% nur mit hörenden Kindern). 19 Personen gaben an keinen Kindergarten besucht zu haben, davon sind 53% in der Altersgruppe „über 60“ zu finden(47% in der Gruppe „30-59“). Das bedeutet, dass 83% dieser Altersgruppe nicht im Kindergarten waren. Gerade in den letzten zwanzig Jahren ist es üblich geworden, dass Kinder einen Kindergarten besuchen, diese Tendenz ist auch bei der Stichprobe bemerkbar. Ob ein Kind mit anderen gehörlosen Kindern gemeinsam in den Kindergarten geht oder eine andere Form gewählt wird, ist eher von den regionalen Möglichkeiten abhängig. Tendenziell werden gemischte Kindergärten bevorzugt. Es konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden werden.

9.2.2. Schule und Schulabschlüsse

Im Volksschulbereich ist die Veränderung im Schulsystem deutlich sichtbar. Besuchten in der Altersgruppe „über 60“ noch 100% eine Schule nur für gehörlose Kinder (zumeist die Sonderschule), so reduzierte sich dieser Wert bei der Gruppe „bis 29“ um ein Drittel. 33% besuchen diese Schulform nicht mehr. Dieser Trend verstärkt sich bei den Jüngeren durch die Einführung von Integrationsklassen. In der Steiermark gibt es im Volksschulbereich keine Klas-

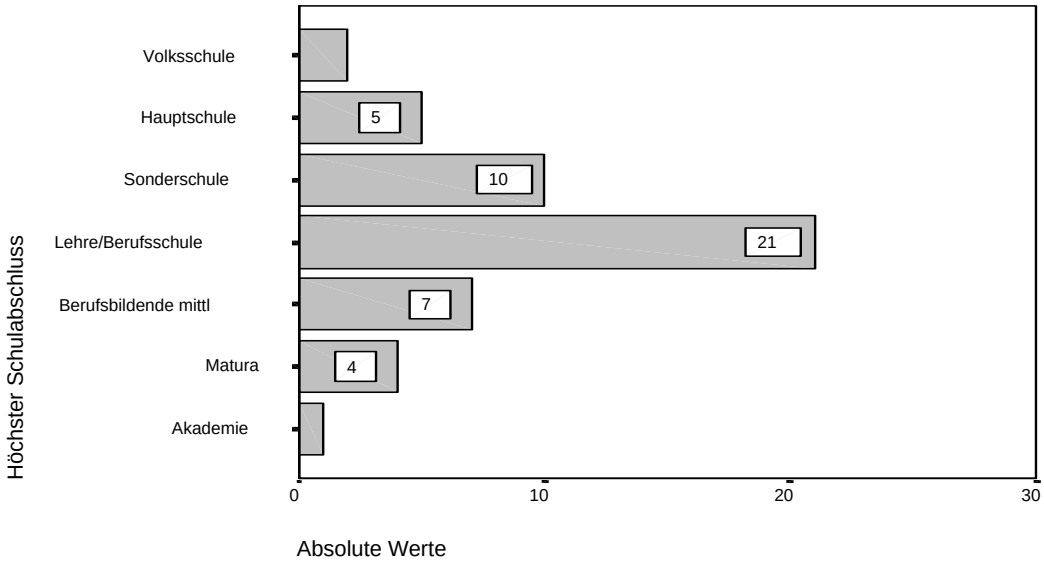
sen, die nur von gehörlosen Kindern besucht werden.[56] Folgende Grafik zeigt die Unterschiede der Altersgruppen.



[57]

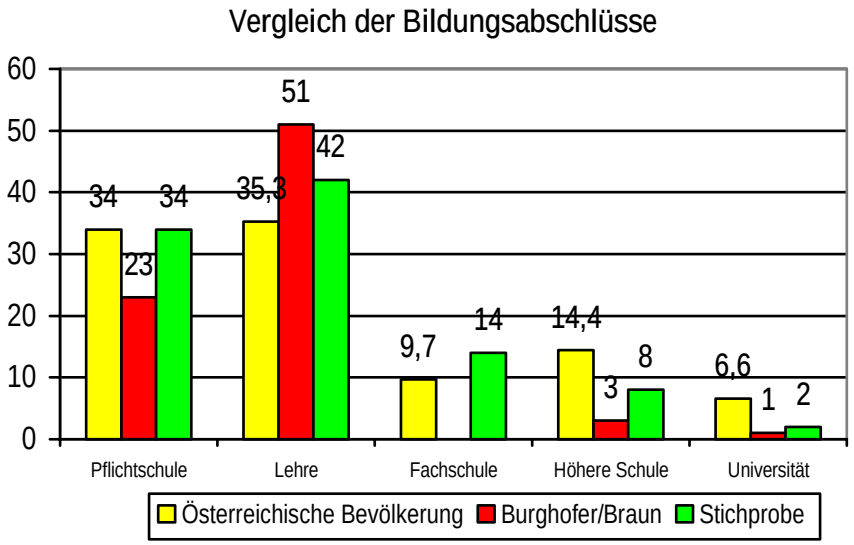
Knapp ein Viertel (24%) der 30-59-Jährigen besuchte Schulen für hörende Kinder, davon schlossen 2 (28%) diese mit Matura ab. Von den 22, die nur mit gehörlosen Kindern die Volksschule besuchten, schlossen ebenfalls 2 (9%) mit Matura ab, einer davon wechselte mit 10 Jahren in eine Schule für Hörende. In der Altersstufe 10-14 Jahre besuchten 84% (42 Nennungen)eine Schule für gehörlose Kinder, 10% eine für hörende und 6% eine gemischte Schulform. Im Bereich „Schultyp über 14Jahre“ fallen folgende Besonderheiten auf: Von den 24 Nennungen für den Schultyp „Schule mit nur gehörlosen Kindern“ fallen 10 auf die Gruppe „über 60“ (83% dieser Gruppe), 13 auf die der „30-59-Jährigen“ (45% in dieser Gruppe) und nur einer auf die jüngste Altersgruppe (11% in der Gruppe). Diese Werte lassen sich zum Teil über die Schulabschlüsse erklären. Folgende Grafik zeigt die erhobenen höchsten Schulabschlüsse in absoluten Zahlen.

[56] Vor- und Nachteile bzw. Auswirkungen dieser Veränderung siehe auch 4.3.2. Schulbildung S. 61.
[57] Zur übersichtlicheren Gestaltung der Grafik wurden die Bezeichnungen abgekürzt. „Schule nur Gehörlos“ entspricht „besuchte eine Schule nur für gehörlose Kinder“; „Schule Hörende“ bedeutet „besuchte eine Schule mit hörenden Kindern ich war der/die einzige Gehörlose“ und „Schule gemischt“ entspricht „besuchte mit hörenden und anderen gehörlosen Kindern eine Klasse“.



42% der Befragten haben eine Lehre abgeschlossen, 20% eine Sonderschule, 14% haben entweder nur die Volksschule oder die Hauptschule abgeschlossen. 10% besuchten berufsbildende mittlere Schulen oder Fachschulen, 10% haben die Matura (eine Befragte hat die pädagogische Akademie erfolgreich abgeschlossen). Diese Verteilung entspricht ziemlich genau der Altersgruppe der 30-59-Jährigen. Bei den Älteren steigt der Anteil der Lehrabschlüsse auf 58% bei den Jüngeren sinkt er auf 22,2% .Allerdings hat ein Teil der Jüngeren noch nicht die Lehre abschließen können, da sie noch zu jung sind, daher findet man in dieser Altersgruppe auch 33% Hauptschulabschlüsse als höchsten Schulabschluss. Gehörlose SchülerInnen besuchen in den letzten Jahren zumeist Berufsschulen gemeinsam mit hörenden. Früher gab es in Wien die Möglichkeit direkt im Institut für Hörgeschädigte eine Schneiderlehre zu machen, daher besuchten die Jugendlichen eine Berufsschule nur für gehörlose SchülerInnen. Dies könnte die hohen Werte in der Gruppe der über 60-Jährigen erklären. Bezüglich der Bereiche Schule und Schulabschlüsse konnten keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind mit denen der Studie von Burghofer/Braun (1995) vergleichbar und bestätigen die Ergebnisse. Die Unterschiede sind, dort wo sie berechenbar waren, nicht signifikant (z.B. Lehre: $Chi^2 = 1{,}621$, $p>0{,}05$). Es fällt jedoch auf, dass die Gruppe der über 60-Jährigen 58% Lehrabschlüsse aufweist und dieser Wert über dem von Burghofer/Braun liegt. Folgende Grafik zeigt die Ergebnisse von Burghofer/Braun, der Stichprobe und der österreichischen Bevölkerung auf einen Blick

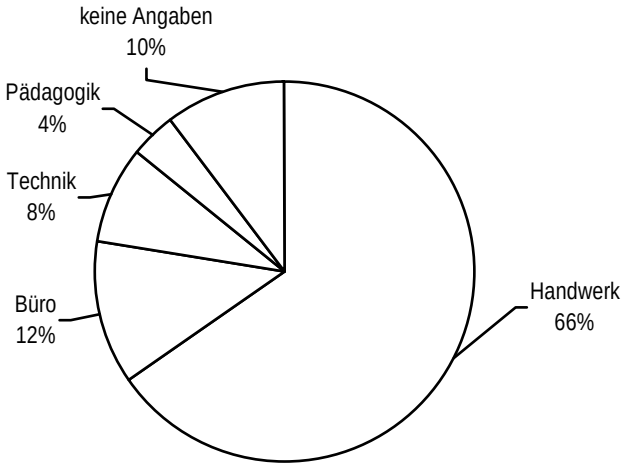


Auch diese Untersuchung bestätigt, dass Gehörlose bei den höheren Bildungsabschlüssen deutlich hinter denen der österreichischen Bevölkerung liegen.

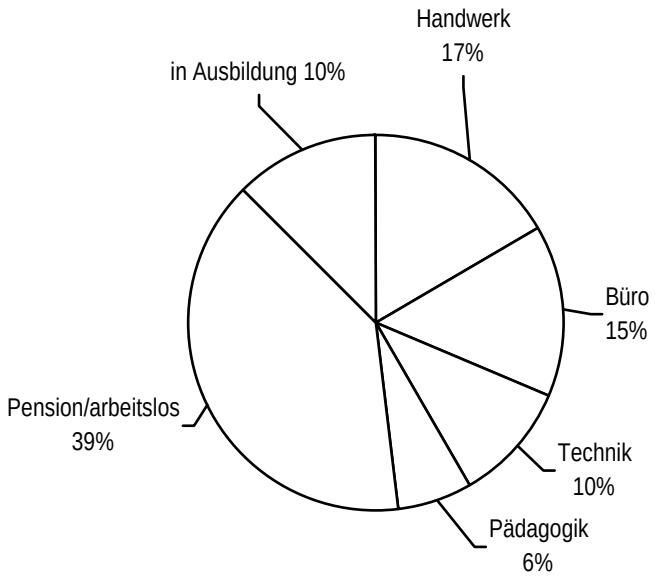
90% der Befragten erhielten keine Unterstützung durch GebärdensprachdolmetscherInnen. Lediglich bei 10% (5 Personen) wurden manchmal Teile des Unterrichts übersetzt.

9.2.3. Berufe

Im Fragebogen werden zwei Fragen zum Beruf der befragten Personen gestellt. Einerseits wollen wir den erlernten Beruf erfahren, andererseits soll die jetzt ausgeübte Tätigkeit angegeben werden. In der Literatur werden häufig handwerkliche und technische Berufe für Männer und für Frauen zu einem großen Teil der Beruf der Näherin/Schneiderin angegeben. Die erlernten Berufe werden zu folgenden Berufsgruppen zusammengefasst und in der Grafik in Prozenten dargestellt



Auch in dieser Untersuchung zeigt sich der überdurchschnittlich hohe Anteil von handwerklichen Berufen. 33 Personen werden dieser Berufssparte zugeordnet. Von den 16 Frauen, die ihre Berufsausbildung in diesem Bereich absolvierten, wurden 12 zur Schneiderin ausgebildet (75%). In der Altersgruppe „über 60 Jahre“ geben sogar fünf (83%) der sechs befragten Frauen diese Ausbildung an. Die restlichen Schneiderinnen sind in der Gruppe „30-59 Jahre“ zu finden. Von den 26 befragten Frauen erlernten beinahe die Hälfte (46%) diesen Beruf, jedoch sind jetzt nur noch zwei als Schneiderin tätig. Sieben Frauen befinden sich bereits in Pension, eine ist arbeitslos gemeldet, die anderen sind als Wäscherin, Bürokraft und als Raumpflegerin tätig. In der Gruppe der Männer sind 17 (71%) der 24 Befragten in handwerklichen Berufen tätig. Im Unterschied zu den Frauen gibt es jedoch keine so klaren Ausbildungsprioritäten. Fünf Männer geben an Tischler oder Kunsttischler erlernt zu haben. Drei sind als Koch oder Bäcker, zwei als Schneider und zwei als Autospengler bzw. Karosseriebauer ausgebildet worden. Je einmal werden Gärtner, Buchbinder, Keramiker, Goldschmied und Maler genannt. Zwei Männer bekamen ihre Ausbildung im Büro und zwei als Technischer Zeichner bzw. Grafiker. Jetzt sind nur noch 8 der Befragten im handwerklichen Bereich tätig und 19 der Männer sind zum Zeitpunkt der Befragung entweder in Pension oder haben keine Arbeit. Zwei Männer geben keine Auskunft über ihre momentane Tätigkeit.



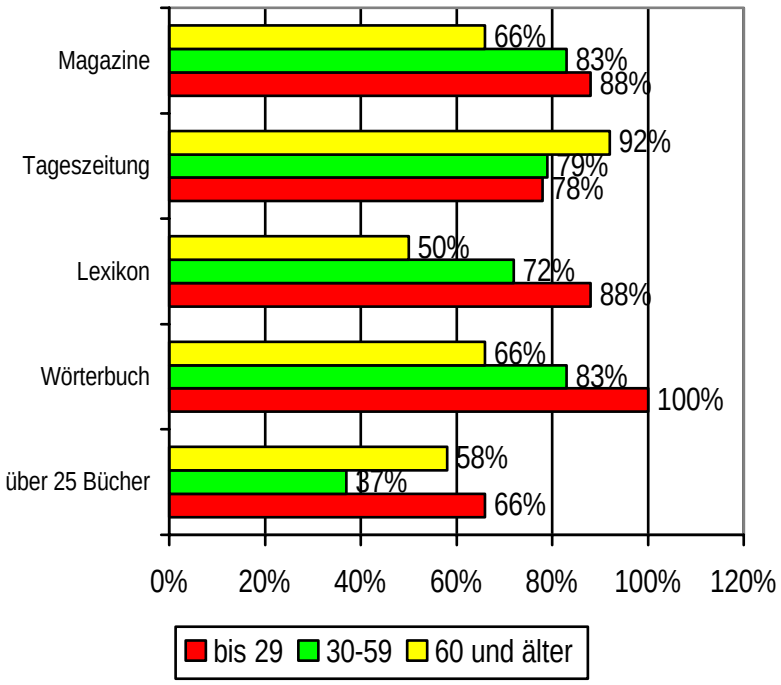
Es können keine außergewöhnlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Die Unterschiede, die gefunden wurden, sind in der Auswahl der Stichprobe begründet und daher nicht als typisch zu bezeichnen (zum Beispiel stammen alle sechs Nennungen zum Bereich „In Ausbildung“ von Männern).

9.3. Leseverhalten

In diesem Abschnitt sollen das Leseverhalten und die Selbsteinschätzung der ProbandInnen in Bezug auf ihre Lese- Rechen- und Gebärdenfähigkeiten analysiert werden. Außerdem werden Lesegewohnheiten und die Beteilung an Weiterbildungsveranstaltungen dargestellt.[58]

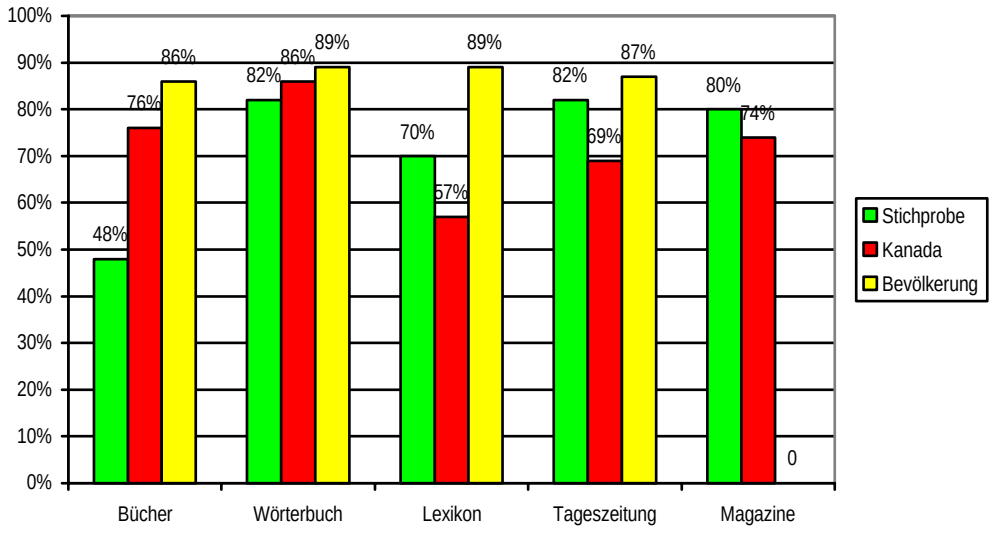
9.3.1. Verfügbarkeit von Lesematerial

24 Personen (48%) besitzen mehr als 25 Bücher. 82% (41 Personen) haben ein eigenes Wörterbuch und genauso viele besitzen eine Tageszeitung. 80% (40Personen) haben Zeitschriften zu Hause und 70% besitzen ein eigenes Lexikon. Bis auf den Besitz des Lexikons konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Doppelt so viele Frauen geben an kein eigenes Lexikon zu besitzen (10 Nennungen (38%) von Frauen im Unterschied zu 5 bei den Männern (20,8%)). Die Trends, die sich für die unterschiedlichen Materialien ergeben, verteilen sich gleichmäßig auf Männer und Frauen. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Folgende Grafik zeigt die Verteilung in den Altersgruppen in Prozent.



[58] Die Vergleichsdaten stammen einerseits aus der Analyse nach Lehmann und andererseits aus der kanadischen Untersuchung „Literacy Survey of Ontario's Deaf and Hard of Hearing Adults". Da diese beiden Studien und die verwendeten Werte bereits im Kapitel 6. „Relevante Studien zum Textverstehen Erwachsener" S.108, dargestellt wurden und auf die verwendete Literatur verwiesen wurde, wird auf die Literaturvergleiche in diesem Kapitel verzichtet.

Interessant scheinen vor allem die Unterschiede in den Kategorien „über 25 Bücher“ und „eigenes Lexikon“ bzw. „eigenes Wörterbuch“. Alle TeilnehmerInnen (9 Personen) der Gruppe „bis 29“ geben an ein eigenes Wörterbuch zu besitzen, wohingegen in der Gruppe „über 60 Jahre“ nur zwei Drittel (8 Nennungen) dies ankreuzen. Die Gruppe der 30-59-Jährigen liegt genau zwischen den beiden anderen Gruppen. Eine ähnliche Verteilung findet man auch bezüglich des Besitzes eines eigenen Lexikons. Allerdings erschreckt es, dass in der Gruppe der über 60-Jährigen doppelt so viele Frauen wie Männer angeben kein eigenes Lexikon zu besitzen, in der Gruppe der 30-59-Jährigen sind es sogar dreimal so viele Nennungen (2 Männer und 6 Frauen). Lediglich bei den Tageszeitungen überragen die Älteren (11 von 12 besitzen eine Tageszeitung) die Jüngeren (7 von 9). Bei dem Besitz von mehr als 25 Büchern fällt auf, dass Ältere und Jüngere ähnliche Werte erreichen, die Gruppe der 30-59-Jährigen jedoch mit nur 11 von 29 Nennungen deutlich zurückbleibt. 52% geben an weniger als 25 Bücher zu besitzen, dies ist ein hoch signifikanter Unterschied (Chi^2= 59,96**, df=1, p<0,01) zu den nach Lehmann untersuchten 14% in der Gesamtbevölkerung. In der kanadischen Untersuchung geben 76% der gehörlosen Personen an mehr als 25 Bücher zu besitzen. Auch dieser Unterschied ist hoch signifikant (Chi^2= 21,49**, df=1, p<0,01). Hinsichtlich dieses Merkmals ist die Stichprobe als Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus zu bezeichnen. Ebenso hoch signifikant ist der Unterschied in Bezug auf den Besitz eines eigenen Lexikons (Chi^2= 18,44**, df=1, p<0,01). 70% in der Stichprobe im Vergleich zu 89% in der Gesamtbevölkerung besitzen ein eigenes Lexikon. Auch hinsichtlich dieses Merkmals gilt die Stichprobe als Risikogruppe nach Lehmann. Allerdings erreicht die Altersgruppe der bis 29-Jährigen mit 88% beinahe den Wert der Gesamtbevölkerung. In der kanadischen Untersuchung besitzen nur 57% ein eigenes Lexikon, dieser Wert liegt um 13% unter dem der Stichprobe. Für die Variablen „Tageszeitung“ und „Wörterbuch“ sind die Unterschiede nicht signifikant. In der Altersgruppe „über 60 Jahre“ liegen sogar die BesitzerInnen von Tageszeitungen (92%) vor dem Durchschnitt in der Gesamtbevölkerung mit 87% und deutlich über den 74% der kanadischen Untersuchung. Hinsichtlich dieser vier Merkmale kann gesagt werden, dass die Werte der Stichprobe zumeist unter denen der Gesamtbevölkerung bleiben, sie sich jedoch nur in zwei Fällen als hoch signifikanter Unterschied darstellen und dass die Werte der Stichprobe in drei von fünf Merkmalen über denen der kanadischen Untersuchung liegen. Die Unterschiede zwischen der kanadischen Untersuchung, der deutschen Gesamtbevölkerung und der Stichprobe werden in der folgenden Grafik verdeutlicht. Leider konnte in der Literatur kein Wert für die Verwendung von Magazinen in der Gesamtbevölkerung gefunden werden, deshalb fehlt dieser Wert in der Tabelle.

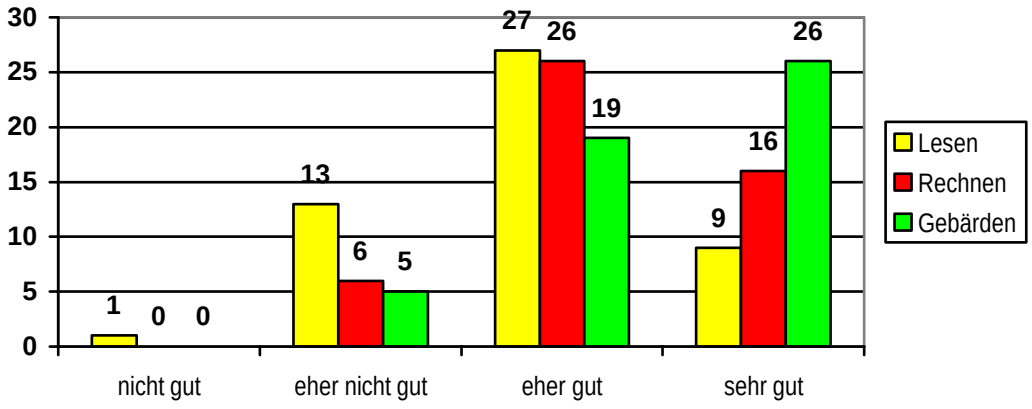


9.3.2. Selbsteinschätzung

Erfragt wird die eigene Einschätzung zu den Bereichen „Lesen“ und „Rechnen“, diese sollten nach Lehmann eher gering ausfallen. Zusätzlich wird auch noch die Einschätzung der gebärdensprachlichen Kompetenz erhoben. Die Vergleichsdaten für alle Bereiche stammen aus der kanadischen Untersuchung der Gruppe „Unable to hear a person or a group“.

Es fällt auf, dass 54% die eigene Lesefähigkeit als „eher gut“ einschätzen, 26% als „eher nicht gut“ und nur 18% sie als „sehr gut“ bewerten. EinE TeilnehmerIn bezeichnet ihre/seine Fähigkeiten in diesem Bereich als „nicht gut“. Im Unterschied dazu steht die Einschätzung der Gebärdensprachkompetenz. 52% bezeichnen ihre Fähigkeiten als „sehr gut“, 38% als „eher gut“ und nur 10% als „eher nicht gut“. Die Einschätzung der Rechenfähigkeit liegt zwischen den beiden Variablen. 56% bezeichnen ihre Rechenfähigkeit als „eher gut“, 32% als „sehr gut“ und nur 12% meinen, dass sie „eher nicht gut“ rechnen können.

Die nachfolgende Grafik zeigt die Selbsteinschätzung der ProbandInnen in absoluten Werten.



Vergleicht man nun diese Ergebnisse mit denen aus der kanadischen Studie, so fällt vor allem die Einschätzung der Gebärdensprachkompetenz auf. In der Studie geben 85% der Gruppe an keine gebärdensprachlichen Kompetenzen zu besitzen, 3% bezeichnen sie als „nicht gut“, 4% als „eher gut“ und nur 8% als „sehr gut“. Diese großen Unterschiede ergeben sich mit großer Wahrscheinlichkeit durch die Auswahl der Stichprobe dieser Untersuchung. Alle ProbandInnen nehmen aktiv am Vereinsleben des „Sport- und Kulturvereins“ in Graz teil. Die Pflege und Förderung der Gebärdensprache ist ein wichtiger Aspekt in diesem Verein. Daher ist mit Sicherheit anzunehmen, dass die Unterschiede in dieser Variablen auf diese Besonderheit zurückzuführen sind. Die Unterschiede im Bereich „Lesen“ sind hoch signifikant (Chi^2= 34,79**, df =3, p<0,01). Markant ist, dass nur 18% der Befragten ihre Kenntnisse als „sehr gut“ bezeichnen, wohingegen in der kanadischen Untersuchung 36% diese Bewertung abgaben. Diese Ergebnisse können als eine „geringere Einschätzung“ der eigenen Lesefähigkeit nach Lehmann interpretiert werden. Die Überprüfung mittels Chi^2 ergibt keine signifikanten Unterschiede für die Variable „Rechnen“, allerdings gibt es zwei Besonderheiten. Einerseits gibt es in der Stichprobe keine Angaben zu „nicht guten“ Kenntnissen (22% in der kanadischen Studie) und die Kategorien „eher gut“ und „sehr gut“ lagen mit 88% aller Angaben deutlich über den kanadischen Werten (66%). Für die Variable „Rechnen“ kann hingegen nicht von einer „geringeren Einschätzung“ der eigenen Rechenfertigkeit gesprochen werden. Die Variablen „Lesen“ und „Gebärden“ korrelieren hoch signifikant (r = 0,375**, p<0,01, zweiseitig, Kendall-Tau-b). Die ProbandInnen, die ihre eigene Lesefähigkeit als „gut“ oder „sehr gut“ bezeichnen, schätzen auch ihre Gebärdensprachkompetenz als „gut“ oder „sehr gut“ ein. Es kann daher zumindest bezüglich der Selbsteinschätzung ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit einer Person und ihrer Gebärdensprachkompetenz gefunden werden. Inwieweit diese Einschätzungen mit den tatsächlichen Fähigkeiten übereinstimmen, wird noch überprüft werden.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

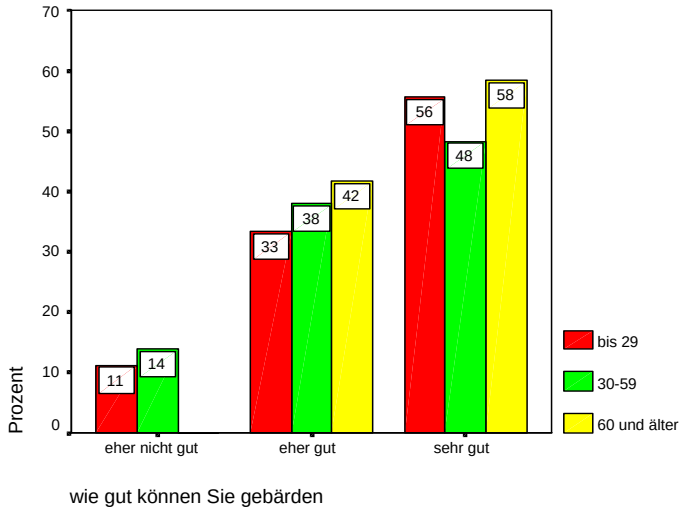
Frauen beschreiben ihre Gebärdensprachkompetenz häufiger als „sehr gut“ (62%), Männer hingegen weniger oft (42%). Dafür schätzen nur 23% der Frauen, aber 54% der Männer ihre Fähigkeiten als „gut“ ein. Beinahe viermal so häufig als Männer (4%) geben Frauen (15%) an nur geringe Kompetenzen zu besitzen. Bezüglich der Lese- und Rechenkompetenz zeigen sich ähnliche Verteilungen. In der Kategorie „sehr gut“ gibt es mehr Nennungen der Männer als der Frauen (Rechnen: 42% Männer; 23% Frauen; Lesen: 21% Männer, 15% Frauen). In den Kategorien „nicht gut“ und „eher nicht gut“ überwiegen die Frauen zumeist recht deutlich

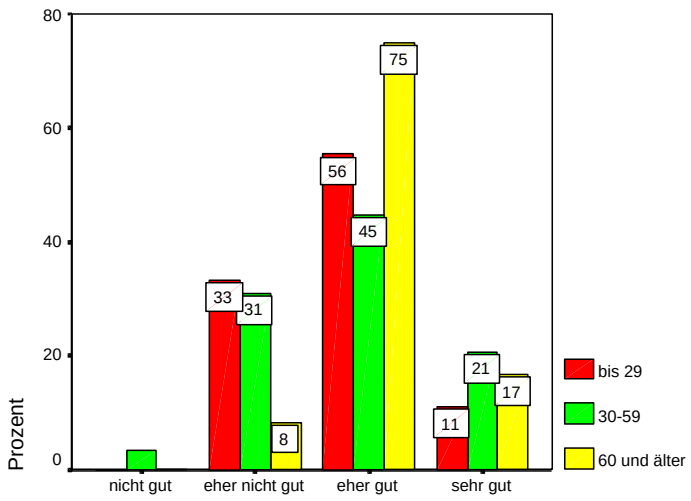
(Lesen: 35% Frauen, 21% Männer; Rechnen: 19% Frauen, 4% Männer). Frauen schätzen tendenziell ihre Fähigkeiten schlechter ein, vor allem im Bereich Mathematik fällt dies auf. Dies dürfte jedoch kein Zielgruppen spezifisches Merkmal sein, sondern es zeigt vielmehr, dass die geschlechtsspezifischen Meinungen zum Thema Mathematik (Frauen sind für Mathematik nicht so begabt wie Männer) auch in der Stichprobe zu finden sind.

Unterschiede in den Altersgruppen

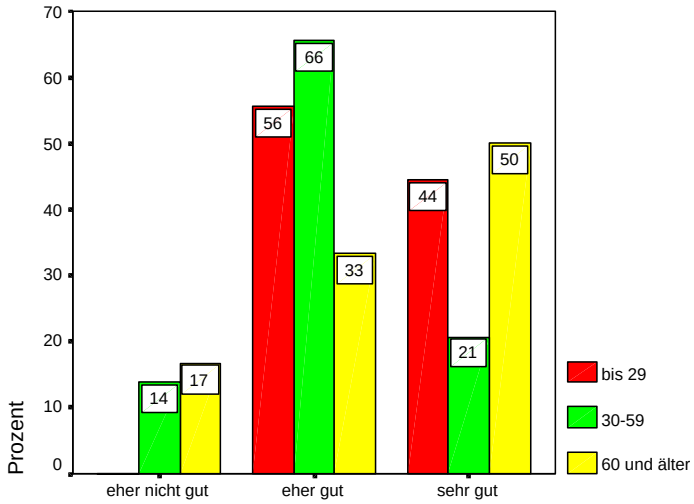
Es gibt eine Tendenz dazu, dass ältere ProbandInnen ihre Fähigkeiten etwas besser einschätzen als jüngere. Im Bereich „Gebärden“ schätzen alle Altersgruppen ihre Fähigkeiten am höchsten ein, bei der Lese und Rechenfähigkeit überwiegt die Kategorie „eher gut“. Die Gruppe der bis 29-Jährigen schätzt die eigene Rechenfähigkeit nur „eher gut“ (56%) und „sehr gut“ (44%) ein, es gibt keine Nennungen in den schlechteren Kategorien. Ebenso beurteilt die Gruppe der über 60-Jährigen ihre Gebärdensprachkompetenz (58% „sehr gut“, 42% „eher gut“). 75% dieser Altersgruppe bezeichnen ihre Fähigkeiten Texte zu verstehen als „eher gut“. Lediglich einmal wird im Bereich „Lesen“ die Bewertung „nicht gut“ von einer Frau in der Altersgruppe der 30-59-Jährigen getroffen.

Die folgenden Grafiken zeigen die Verteilung innerhalb der Altersgruppen für die drei Variablen in Prozenten.





wie gut können Sie lesen

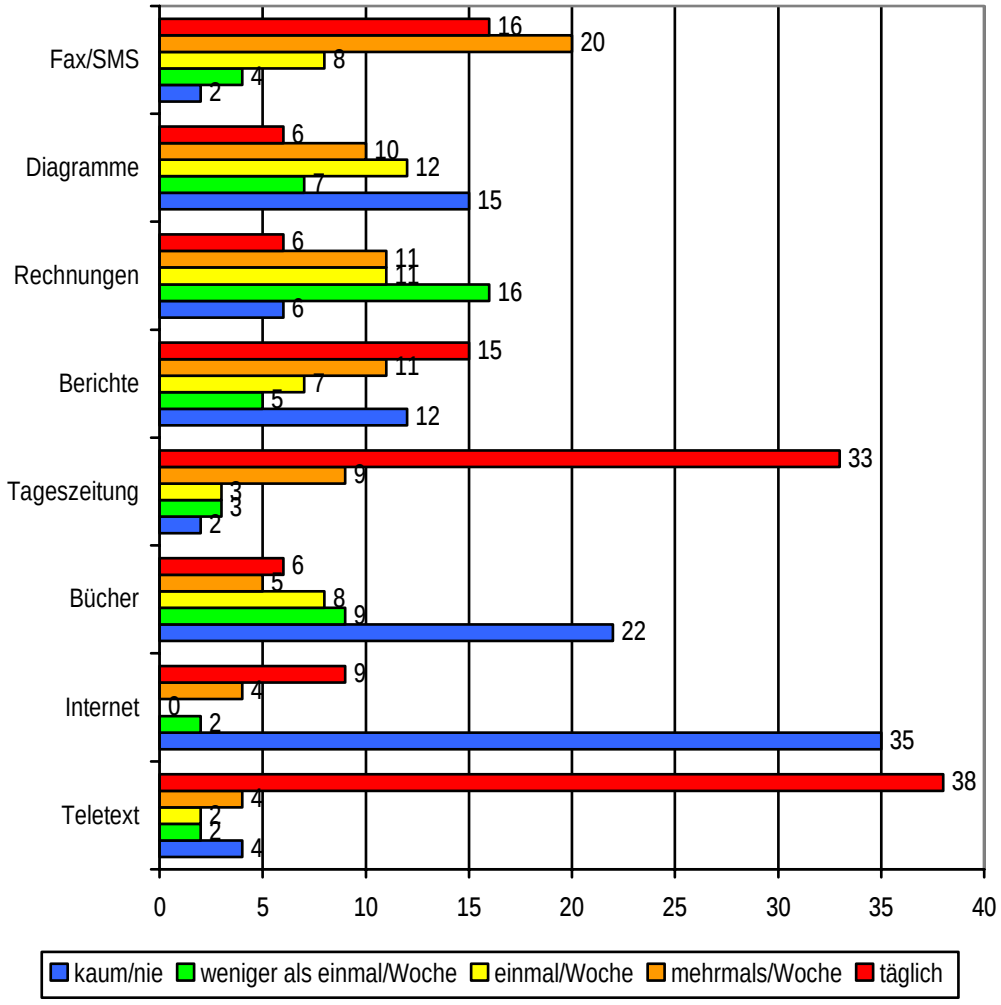


wie gut können Sie rechnen

9.3.3. Verwendung von schriftlichen Materialien

Die TeilnehmerInnen werden nach ihren Lese- und Fernsehgewohnheiten gefragt. Die Unterteilungen werden zum Teil aus der kanadischen Untersuchung übernommen, allerdings wird nicht wie in Kanada zwischen der Verwendung im beruflichen und privaten Alltag unterschieden. Daher werden die Vergleichszahlen nur dann angegeben, wenn die Unterschiede besonders auffallend sind. Es wird jedoch auf eine Signifikanzprüfung verzichtet, da die Daten nicht vergleichbar sind.

Folgende Grafik zeigt die absoluten Häufigkeiten in den einzelnen Textsparten.



Es gibt große Unterschiede hinsichtlich der Verwendung einzelner Materialien. Vor allem die Bedeutung des Teletextes (76% benutzen dieses Medium täglich) als Informationsquelle für gehörlose Menschen wird sichtbar. Bücher werden weniger häufig gelesen (44% lesen nie Bücher, nur 10% täglich) als die Tageszeitung (66% lesen täglich eine Tageszeitung). 72 % der Befragten lesen zumindest mehrmals die Woche Faxe und Kurzmitteilungen und etwas mehr als die Hälfte der Befragten (52%) verwendet gleich oft Berichte. In der kanadischen Studie geben 83% der Befragen an zumindest mehrmals die Woche Briefe oder Kurzmitteilungen zu benützen. 45% lesen regelmäßig Artikel. Diese Werte sind ähnlich denen dieser Untersuchung. Diagramme, Fahrpläne, Rechnungen und Kontoauszüge werden von den ProbandInnen eher selten verwendet, auch das deckt sich mit der kanadischen Untersuchung. Beim Internet wird häufig angemerkt, dass kein Anschluss vorhanden ist. Wenn dieser vorhanden ist, dann wird dieses Medium zumindest mehrmals in der Woche (26%) benützt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Geschlechtsspezifische Unterschiede findet man in den Bereichen Bücher, Tageszeitung und Magazine. Tendenziell lesen Frauen häufiger Bücher als Männer. Fast doppelt so viele Frauen wie Männer geben an täglich Bücher zu konsumieren (15,4% zu 8,3%). Über die Hälfte der Männer (54 %) nehmen fast nie Bücher zur Hand, hingegen geben nur 34% der Frauen dies an. Auch die Tageszeitung wird von Frauen häufiger genutzt als von Männern. 76,9% der Frauen beschäftigen sich täglich mit einer Zeitung, bei den Männern tun dies nur 54%. 8,3% der Männer geben an kaum oder nie die Zeitung zu lesen, keine der Frauen bewertet diese Frage so. Doppelt so viele Männer wie Frauen geben an kaum oder nie Magazine zu lesen (33,3% Männer; 15,4% Frauen).Dafür lesen 42,3% der Frauen täglich in einer Zeitschrift (16,7% bei den Männern). In den anderen Kategorien gibt es keine auffallenden Unterschiede.

Unterschiede in den Altersgruppen

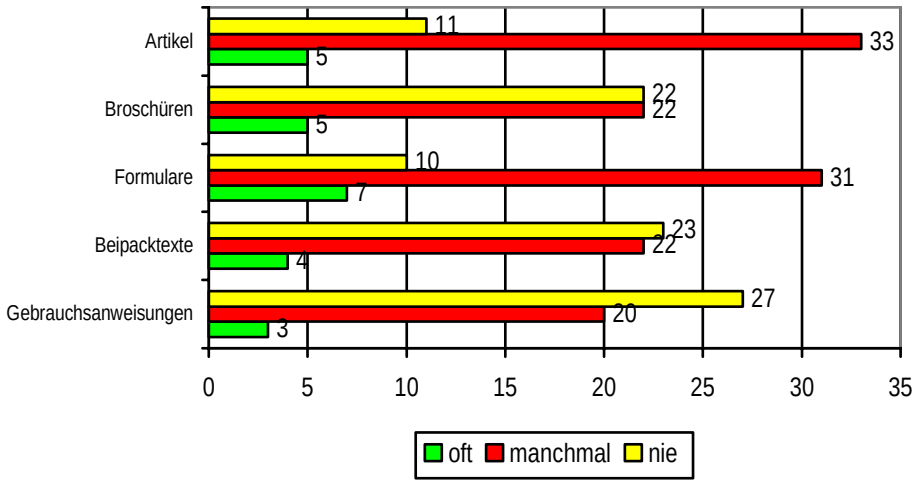
Deutlich sichtbar sind die Unterschiede in den Altersgruppen. 91% der über 60-Jährigen, 82,8 % der 30-59- Jährigen und nur 33% der bis 29-Jährigen benützen täglich den Teletext.
Das Internet wird von 33% der bis 29-Jährigen, von 17% der 30-59-Jährigen und von 8,35 der über 60-Jährigen täglich benützt. In der Gruppe der Älteren wird es zu 91,7% nie genutzt, dieser Prozentsatz nimmt kontinuierlich mit dem Alter ab (65,5% der 30-59-Jährigen; 55,6% der bis 29-Jährigen). Das Leseverhalten beim Medium Tageszeitung verhält sich genau umgekehrt. 75% der Gruppe „über 60 Jahre“, 72,4% „30-59 Jahre“ und nur 33% der bis 29-Jährigen lesen täglich eine Tageszeitung. Die Unterscheidungen in der Kategorie Rechnungen wird durch die große Zahl der in Ausbildung stehenden Personen in der Gruppe „bis 29 Jahre“ beeinflusst. Daher geben auch 55,6% dieser Gruppe an sich täglich mit Rechnungen auseinander zu setzen. Über die Hälfte (58,3%) der über 60-Jährigen tut dies weniger als einmal in der Woche. Ebenso fällt die Auseinandersetzung mit Büchern aus. Geben noch 22% der Jüngeren an täglich Bücher zu lesen, so sinkt dieser Anteil auf 10,3% bei den 30-59-Jährigen und auf 8,3% in der Gruppe „über 60 Jahre“. 55,2% der 30-59-Jährigen lesen kaum Bücher, in der Gruppe „bis 29 Jahre“ sind es nur 11%. Aus diesen Zahlen könnte geschlossen werden, dass die Verwendung von Büchern mit der Beendigung der Ausbildung sinkt. In der Gruppe der über 60-Jährigen geben nur noch 41,7% an kaum Bücher zu lesen. Vielleicht verändert sich das Leseverhalten wieder, wenn Menschen mehr Zeit haben (zum Beispiel in der Pension). Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass diese Gruppe von Menschen mit Büchern aufgewachsen ist und das Fernsehen und andere Medien noch nicht so dominant waren. Es wäre interessant in 30 Jahren gerade diese Unterschiede nochmals zu untersuchen.

9.3.4. Fernsehen

92% der Befragten besitzen einen Fernseher, 82% (41 Nennungen) verwenden ihn täglich. 32% (16 Personen) verbringen mehr als 2 Stunden vor dem Fernseher, 40% (20 Nennungen) ein bis zwei Stunden am Tag und 5 Personen (10%) sehen weniger als eine Stunde täglich fern. Die verbleibenden neun Personen (18%) sehen nicht täglich fern, davon besitzen 44% (4 Personen) keinen Fernseher. Frauen sind doppelt so häufig in dieser Gruppe anzutreffen als Männer (6 Frauen; 3 Männer) und zwei Drittel dieser Gruppe sind zwischen 30 und 59 Jahren alt. Es konnten keine anderen alters- oder geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

9.3.5. Hilfe beim Verstehen von Texten

Bei der Fragestellung „Wie oft benötigen Sie Hilfe von anderen bei...“ gibt es einerseits fehlende Angaben, andererseits kommt es zu einer Verfälschung der Ergebnisse. Häufig teilen Personen mit, dass sie deshalb keine Hilfe von anderen Personen brauchen, weil sie zum Beispiel keine Beipacktexte von Medikamenten lesen. Sie befolgen die Angaben des/der ÄrztIn. Im Zweifelsfall fragen sie jemanden aus der Familie. Daher geben diese Personen an nie Hilfe beim Verstehen von Beipacktexten zu benötigen. Dieses Beispiel wurde aus dem Itempool der kanadischen Untersuchung gewonnen, die Formulierung blieb gleich, sie wurde nur übersetzt. In den Auswertungen zu dieser Studie findet man keine Angaben über dieses Problem. Entweder gab es dieses Problem nicht oder diese Information ging zwischen StatistikerInnen und InterviewerInnen verloren. Auf Grund dieser Umstände werden nur die Ergebnisse der gesamten Gruppe beschrieben und auf eine genauere Analyse wird verzichtet.



Die vorangegangene Grafik zeigt die Anzahl der Nennungen in absoluten Werten. Bei der Kategorie Gebrauchsanweisungen/Produktinformationen geben vor allem Männer an sich mit zum Beispiel der Kochanleitung für eine Packerlsuppe nicht zu beschäftigen, weil die Frau das Kochen übernehme. Bei Gebrauchsanweisungen wird häufig ohne zu Hilfenahme des Textes die Handhabung von Geräten von Bekannten, die dieses Gerät bereits besitzen, erklärt. Wahrscheinlich aus diesem Grund geben 54% an niemals Hilfe zu benötigen. 46% benötigen nie Hilfe bei Beipacktexten und 44% nie bei Informationsbroschüren. Beim Ausfüllen von Formularen benötigen 62% manchmal Hilfe und 66% beim Verstehen von Zeitungsartikeln. In allen Kategorien liegt die Bewertung „oft“ an letzter Stelle.

9.3.6. Weiterbildung

Ziel dieses Fragenblockes ist es einerseits den Informationsstand der TeilnehmerInnen zum Thema „Weiterbildungsangebote für Gehörlose“ zu erheben, andererseits soll der Bedarf nach Grundbildungskursen erfragt werden. In einem zweiten Fragenblock wird die Weiterbildungsbeteiligung der letzten sechs Monate sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich erhoben.

Weiterbildungsangebote für Gehörlose

74% (37 Nennungen) kennen spezielle Kurse für Gehörlose und können auch Einrichtungen nennen, die diese anbieten. Folgende Anbieter werden genannt (Reihenfolge nach der Häufigkeit der Nennungen):

- Gehörlosen Sport und Kulturverein (32 Nennungen)
- Nowa (13 Nennungen)
- Universität (12 Nennungen)
- Schule und Wien, je eine Nennung

Für dieses Merkmal gibt es weder altersgruppen- noch geschlechtsspezifische Unterschiede.
34% (17 Nennungen) der Befragten würde gerne einen Kurs nur für Gehörlose, in dem sie lernen Texte besser zu verstehen, besuchen. Zwei Drittel davon sind Frauen. Auffallend ist, dass 14 Personen aus der Gruppe der 30-59-Jährigen stammen, das sind beinahe 50% dieser Gruppe. Hingegen haben in der Gruppe der über 60-Jährigen gerade noch 8% (eine Nennung) Interesse an solch einem Weiterbildungsangebot.

Nur 22% (11 Personen) der Befragten haben in den letzten sechs Monaten an beruflicher Weiterbildung teilgenommen, etwa ein Drittel (34%/17 Nennungen) besuchte privat Weiterbildungsveranstaltungen. In beiden Kategorien beteiligen sich deutlich mehr Frauen als Männer (berufliche Weiterbildung: 27% Frauen, 17% Männer; private Weiterbildung: 42% Frauen, 25% Männer). Hinsichtlich der Altersgruppen fällt vor allem die Gruppe der über 60-Jährigen auf. Da viele Personen dieser Gruppe bereits in Pension sind, ist es verständlich, dass es keine Nennung im Bereich der beruflichen Weiterbildung gibt. Es gibt jedoch auch nur eine Nennung im Bereich der privaten Weiterbildung. Die beiden anderen Alterskategorien haben ähnliche Werte. Etwas mehr als 40% in beiden Gruppen hat im privaten Bereich Weiterbildungsveranstaltungen besucht (44% der bis 29-Jährigen; 41% der 30-59-Jährigen), ungefähr ein Viertel nahm an beruflicher Weiterbildung teil (21% der bis 29-Jährigen; 31% der 30-59-Jährigen). Nachdem es nur wenige berufliche Weiterbildungsveranstaltungen gibt, die auf die Bedürfnisse gehörloser Menschen abgestimmt sind, verwundern diese Zahlen nicht. Die relativ hohe Beteiligung im privaten Bereich zeigt jedoch von einem hohen Weiterbildungswillen. Diese Daten bestätigen die Zahlen der kanadischen Untersuchung. Je nachdem, ob man die Daten mit der beruflichen oder der privaten Weiterbildung vergleicht, sind die Werte gleich (22%) oder deutlich höher (34%) als in der Vergleichsstudie (22% in der Gruppe der kanadischen Gehörlosen). Die Werte der privaten Weiterbildung erreichen sogar beinahe die Zahlen bezüglich Weiterbildung in der Gesamtbevölkerung in Kanada (37%).

9.4. Familie und Freunde

In diesem Abschnitt sollen die Familiensituation der ProbandInnen näher beleuchtet werden. Laut Lehmann hat der Schulabschluss der Eltern einen Einfluss auf das Textverstehen ihrer Kinder. Dies soll anhand dieser Daten überprüft werden. In der Literatur findet man auch die Hypothese, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern deutlich bessere Ergebnisse erzielen als Kinder hörender Eltern. Auch dies soll geprüft werden.

9.4.1. Hörfähigkeit und verwendete Kommunikationsmittel der Eltern

Neun ProbandInnen(18%) haben gehörlose (6 Nennungen) oder schwerhörige Eltern. In sieben Familien (77%) verwendeten beide Elternteile die Gebärdensprache als hauptsächliches Kommunikationsmittel. In eine Familie kommunizierte die Mutter in einer Mischform (Fami-

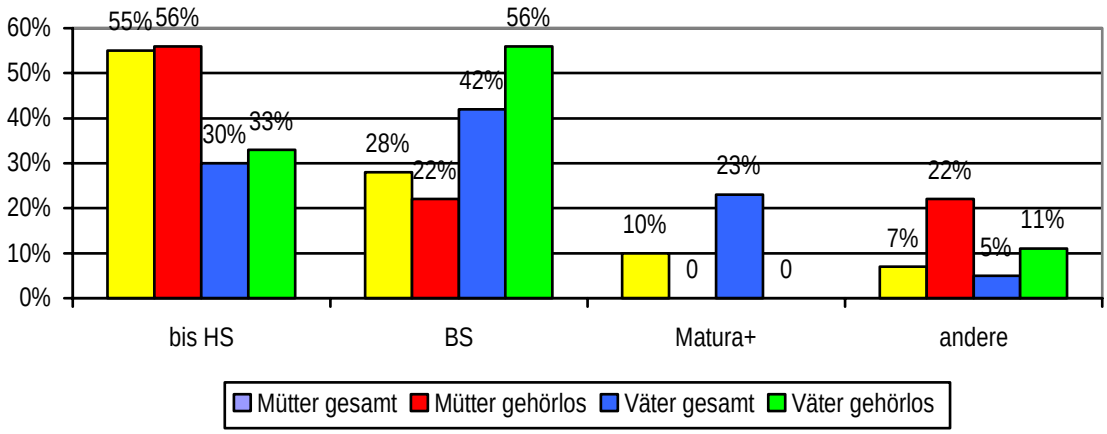
liensprache) und der Vater in Gebärdensprache, in einer anderen Familie verwendeten beide eine Form von Familiensprache.

40 Personen hatten hörende Eltern (von einer Familie liegen bezüglich der Hörfähigkeit der Eltern keine Informationen vor). In 28 Familien (70%) kommunizierten beide Elternteile in Lautsprache. Je einmal verwendete entweder der Vater oder die Mutter eine Familiensprache und in 5 Familien (12,5%) verwendeten beide Eltern diese. Von 5 Familien liegen bezüglich der verwendeten Kommunikationsmittel keine Daten vor. Diese Daten zeigen, dass hörende Eltern zumeist in Lautsprache mit ihren Kindern kommunizieren, gehörlose Eltern zumeist die Gebärdensprache verwenden.

9.4.2. Schulabschlüsse der Eltern

Acht ProbandInnen können keine Angaben über den Schulabschluss der Mutter machen, sieben Mal fehlt der des Vaters. 24% der Mütter (12 Nennungen) und 36% der Väter (18) haben eine Lehre abgeschlossen. 4 Mütter (8%) haben zumindest einen Maturaabschluss (zwei haben sogar ein Studium abgeschlossen) und 10 Väter (20%) haben eine ebensolche Schulbildung (5 universitäre Abschlüsse). 46% der Mütter schlossen eine Volks-, Haupt- oder Sonderschule ab, nur 26% der Väter werden dieser Gruppe zugeordnet. Die Mütter haben deutlich niedrigere Schulabschlüsse als die Väter.

Von den neun gehörlosen Vätern haben 5 (55%)eine Lehre abgeschlossen, 3 (33%) eine Sonderschule und ein Vater hat einen Abschluss, der keiner Kategorie zuordenbar ist. Zwei Mütter schlossen eine Lehre ab (22%), 5 entweder Haupt- oder Sonderschule (55%) und zwei können keiner Kategorie zugeordnet werden. Auch in dieser Gruppe haben die Mütter geringere Schulabschlüsse als die Väter. Folgende Grafik zeigt die prozentuelle Verteilung der Schulabschlüsse in den einzelnen Gruppen.



Deutlich sichtbar ist, dass gehörlose Eltern keine höheren Schulabschlüsse aufweisen können. Nachdem es laut Lehmann einen Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Eltern und der Textverstehenskompetenz der Kinder gibt, könnte sich dieser Umstand negativ auf gehörlose Kinder gehörloser Eltern auswirken. Die geringen Bildungsabschlüsse der Mütter gleichen sich in beiden Gruppen und liegen deutlich über den Werten in der österreichischen Gesamtbevölkerung[59]. Hinsichtlich dieses Merkmals müsste die untersuchte Gruppe als Risikogruppe zu bezeichnen sein.

9.4.3. Geschwister und Freunde

38 TeilnehmerInnen (76%) haben keine gehörlosen Geschwister, 10 (20%) eineN gehörloseN Bruder/Schwester und zwei (4%) zwei gehörlose Geschwister.
12 der ProbandInnen (24%) sind Einzelkinder, 20 haben eine Schwester oder einen Bruder (40%), davon haben 7 (35%) eine gehörloseN oder schwerhörigeN Bruder/Schwester. 10 Befragte (20%) haben zwei Geschwister, nur eineR davon ist gehörlos (10%). In drei Familien(6%) gibt es drei Geschwister, wovon in einer zwei gehörlos sind. Je einmal werden 5, 8, 9 und 10 Geschwister genannt und von diesen gibt es in zwei Familien noch jeweils ein gehörloses Kind.
Der Großteil der ProbandInnen hatte in der Kindheit Kontakt zu hörenden und gehörlosen Freunden (68%). 20% hatten nur hörende FreundInnen und 10% nur gehörlose. 40% der Befragten hatte manchmal zu anderen Gehörlosen (z.B. Familien) Kontakt, 38% oft und 22% niemals. Diese Werte zeigen, dass ungefähr 20-25% der Befragten sehr isoliert aufwuchsen. Sie hatten kaum Kontakte zu anderen Gehörlosen, daher fehlte es an Identifikationsfiguren und sie konnten wahrscheinlich erst relativ spät die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel nutzen. Es ist daher anzunehmen, dass diese Personen besonders große Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten haben werden.

9.5. Schule

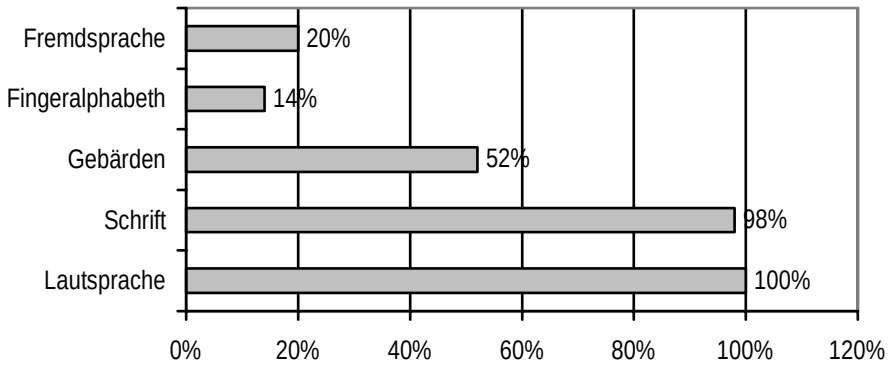
In diesem Abschnitt sollen Problembereiche aufgezeigt und Tendenzen dargestellt werden. Das Schulsystem ist jedoch selbst nicht Inhalt dieser Arbeit, vielmehr sollen die Auswirkungen auf das Textverstehen der Erwachsenen dargestellt werden. Daher werden die Ergebnisse eher kurz beschrieben. Für die Befragten sind teilweise die mehrstufigen Items, die so kon-

[59] Datenquelle siehe 4.3.3.2. Berufsausbildung, S. 67.

struiert wurden um metrische Daten zu erhalten, zu kompliziert. Daher werden teilweise Kategorien zusammengefasst. In diesem Bereich müssen viele Fragen gestrichen werden, obwohl die Ergebnisse sicherlich sehr aufschlussreich wären. Gerade bezüglich Schulerfahrungen und –zufriedenheit sollten weiterführende Forschungen betrieben werden.

9.5.1. Kommunikationsmittel

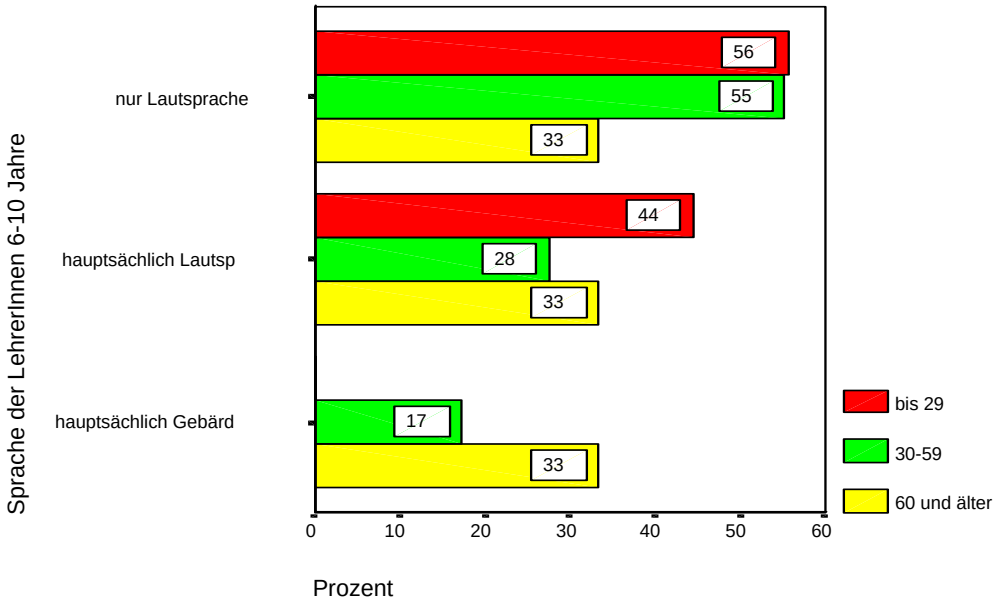
Folgende Grafik zeigt die erlernten Kommunikationsmittel in Prozent.

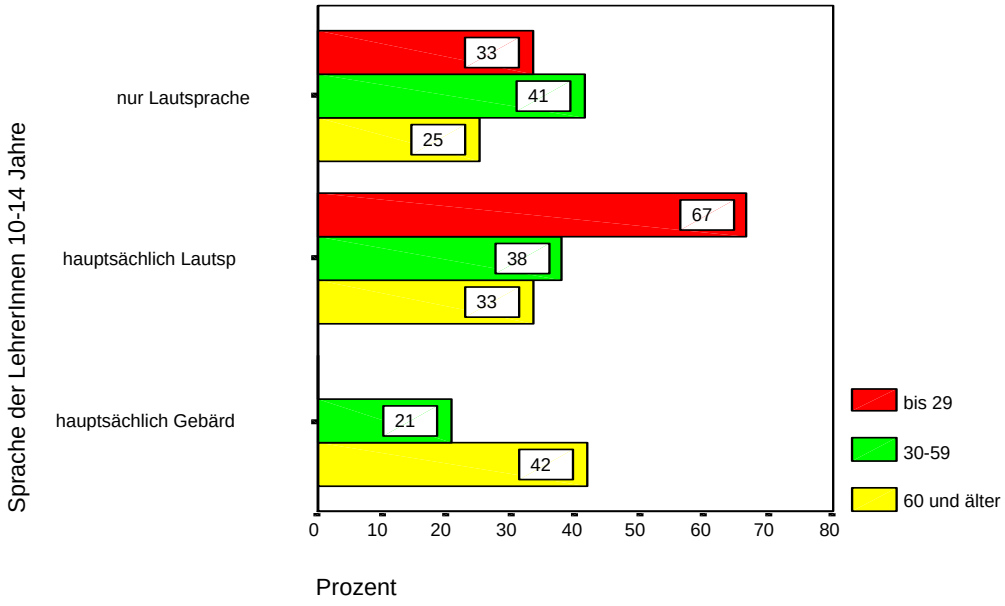


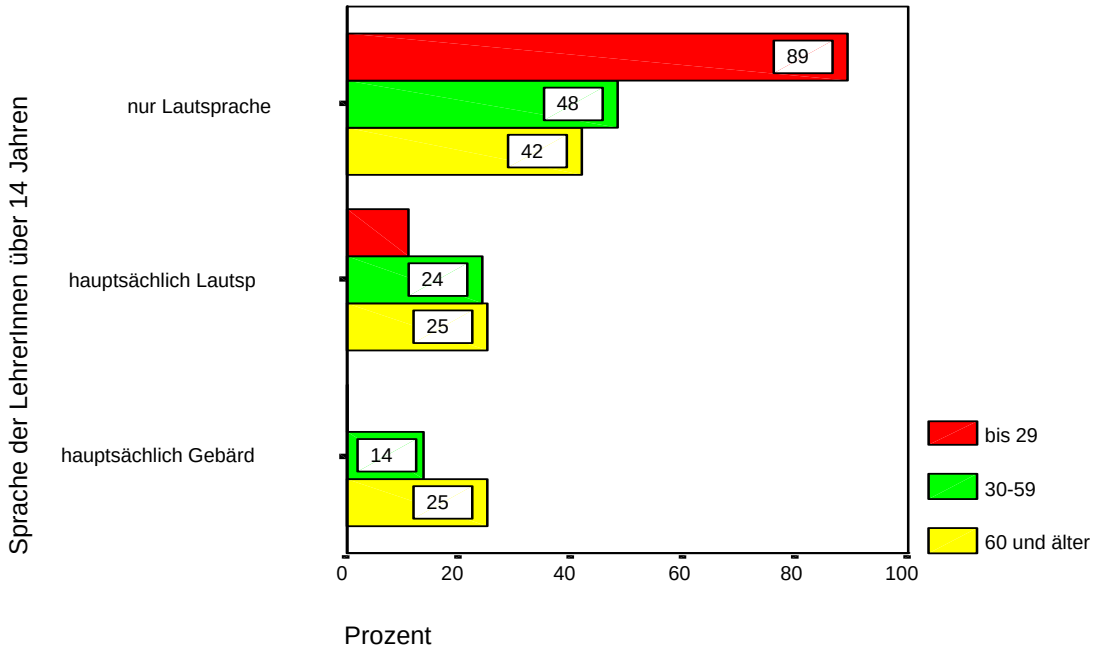
Nachdem in Österreich in den meisten Schulen der oralen Methode der Vorzug gegeben wird, verwundert der hohe Prozentsatz 52% (26 Nennungen), die angeben in der Schule Gebärdensprache gelernt zu haben. Betrachtet man die Altersgruppenverteilung, so findet man in der Gruppe der über 60-Jährigen dreimal so häufig Personen (9 Nennungen), die Gebärdensprache lernten, als diejenigen, die sie nicht erlernten. In der Gruppe der 30-59-Jährigen geben beinahe gleich viele Personen an Gebärdensprache gelernt zu haben(14 Nennungen) wie sie nicht erlernt zu haben (15 Nennungen). In der jüngsten Gruppe sind es nur noch halb so viele, die diese Sprache erlernen. Dieser Wert wäre bestimmt noch niedriger, würde nicht ein Teil der TeilnehmerInnen aus einer bilingualen Klasse kommen und dort von einer gehörlosen Lehrerin und einer gehörlosen Erzieherin betreut werden. Es fällt auf, dass nur 10 ProbandInnen angeben, dass sie die Möglichkeit hatten eine Fremdsprache zu erlernen. In diesem Fall unterscheidet sich die Stichprobe sicherlich ganz deutlich von der österreichischen Gesamtbevölkerung. Zwei ProbandInnen geben an neben Englisch auch Latein erlernt zu haben, je einE hatte Italienisch bzw. Russisch als Unterrichtsgegenstand. Diese Ergebnisse zeigen, dass es für Gehörlose nicht unmöglich ist Fremdsprachen zu erlernen. 4 (40%) der 10 ProbandInnen haben gehörlose oder schwerhörige Eltern; die anderen haben hörende Eltern.

Kommunikationsmittel der LehrerInnen

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass der Großteil der PädagogInnen mit den ProbandInnen während der Schulzeit nur in Lautsprache kommunizierte. Im Alter von 6-10 Jahren (50%) und Abschnitt über 14 Jahren (54%) ist dies die häufigste Nennung. Der Anteil der PädagogInnen, die hauptsächlich Gebärdensprache verwendete, liegt zwischen 14 und 22%. Folgende Grafiken zeigen die Unterschiede in den Altersgruppe für die drei Zeitabschnitte in Prozent.







Es fällt auf, dass in der Gruppe der bis 29-Jährigen in keinem Zeitabschnitt Gebärdensprache als hauptsächliche Unterrichtssprache genannt wird. Der Anteil der Lautsprache sinkt in dieser Altersgruppe nur im Zeitabschnitt 10-14 Jahre auf 33%, sonst wird diese Kommunikationsform von mehr als der Hälfte (89% in der Kategorie „Sprache der LehrerInnen über 14 Jahren“) angegeben. Lediglich in der Gruppe der über 60-Jährigen wird die Gebärdensprache relativ häufig angegeben. Die Ursache könnte im verstärkten Besuch von Sonderschulen und Internaten (zum Beispiel dem in Wien mit angeschlossener SchneiderInnenlehre) dieser Altersgruppe sein. Dort war man auf die Zielgruppe spezialisiert und auch die LehrerInnnen verwendeten Gebärdensprache. In allen drei Zeitabschnitten gibt es für Gebärdensprache nur halb so viele Nennungen in der Gruppe der 30-59-Jährigen wie von den Älteren. Aus diesen Daten lässt sich eine kontinuierliche Reduzierung der Gebärdensprache im Unterricht erkennen.

Verwendung der Gebärdensprache

Genauer Auskunft darüber gibt der nächste Fragenkomplex. Nachdem das fünfstufige Antwortschema den TeilnehmerInnen häufig Probleme bereitet, wird in der Auswertung die Kategorien „stimmt genau“ und „stimmt eher schon“ zu Antwort „stimmt“ zusammengefasst und die Kategorien „stimmt überhaupt nicht“ und „stimmt eher nicht“ zu „stimmt nicht“. Die mittlere Stufe bleibt gleich.

Im Anschluss an den vorigen Abschnitt sollen der Reduzierung der Gebärdensprache die Ergebnisse der Aussage „Ich hätte gerne mehr Gebärdensprache gelernt“ gegenüber gestellt

werden. 79,6% der Befragten (n=49; 39 Nennungen) stimmen dieser Aussage zu, nur 6,1 % stimmen nicht zu. In der Gruppe der Frauen steigt der Prozentsatz auf 88%, bei den Männern sind es 70,8% (25% geben an unentschieden zu sein). Die größte Zustimmung gibt es in der Gruppe der 30-59-Jährigen mit 92,9% aller Angaben. In der Gruppe der über 60-Jährigen sind es „nur“ 58%. Die Differenzen zwischen den Gruppen sind sicherlich durch die im vorigen Abschnitt beschriebenen Unterschiede erklärbar. Die älteren TeilnehmerInnen geben häufiger an in der Schule Gebärdensprache gelernt zu haben, daher verwundert es auch nicht, dass bei den Jüngeren dieses Defizit verstärkt wahrgenommen wird. Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen und den Geschlechtern waren allerdings nicht signifikant. Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die gehörlosen Menschen in der Stichprobe zu einem großen Teil wünschen, dass sie in der Schule mehr Gebärdensprache gelernt hätten.

Der Großteil der Befragten (85,7%) gibt an, dass es in den Pausen und vor allem am Nachmittag erlaubt war in Gebärdensprache zu kommunizieren. Der Wert nimmt allerdings kontinuierlich über die Altersgruppen hin ab. Je jünger die Befragten, umso weniger stimmten sie dieser Aussage zu (91,7% bei den über 60-Jährigen; 77,8% bei den bis 29-Jährigen).

Die Fragen nach dem Verbot bzw. der Bestrafung bei Verwendung der Gebärdenstrafe zeigt keine eindeutige Tendenz. Das Verbot kommt tendenziell häufiger vor (46,9% Zustimmung; 38,8% Ablehnung) als die Strafe (26,5% Zustimmung; 53,1% Ablehnung). Die Anzahl der Nennungen für die Strafe steigt in der Altersgruppe der 30-59-Jährigen auf 31% (25% bei den über 60-Jährigen) und sinkt in der Gruppe der Jüngeren wieder auf 11,1%. Über die Hälfte der Befragten im Alter zwischen 30 und 59 Jahren (51,7%) gaben an, dass es ihnen verboten war Gebärdensprache im Unterricht zu verwenden. Bei den Männern steigt dieser Wert auf 56,5%.

Neben dem Unterricht stellt die Nachmittagsbetreuung eine Möglichkeit dar Gebärdensprache von ErzieherInnnen oder BetreuerInnen zu lernen. Vor allem für Kinder hörender Eltern wäre es von Vorteil, wenn diese Bezugspersonen auch gehörlos sind, da so neben der gebärdensprachlichen Kompetenz auch eine Identifikationsfigur zur Verfügung stehen würde.

89,6% geben an keine gehörlose NachmittagsbetreuerInnen gehabt zu haben. Die fünf Jugendliche, die angeben eine gehörlose Erzieherin zu haben, stammen alle aus der gleichen Schule, in der es seit ein paar Jahren eine gehörlose Erzieherin gibt. 56% der Befragten geben an, dass die BetreuerInnen auch am Nachmittag keine Gebärdensprache verwendeten. Hauptsächlich lernten die Jugendlichen von den SchulkollegInnen, die gehörlose Eltern hatten und eine hohe Gebärdensprachkompetenz besaßen.

9.5.2. Probleme

In diesem Abschnitt werden Schwierigkeiten in der Schule und in der Familie erfragt. Der Bereich Schule wird hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Altersstufen untersucht. Der Bereich Familie hingegen wird auf Verschiedenheiten zwischen hörenden und gehörlosen Eltern analysiert.

Schwierigkeiten in der Schule

81,6% (40 Nennungen) der Befragten (n=49) geben an, dass sie in der Schule eineN DolmetscherIn gebraucht hätten, nur 10,2% stimmen dieser Aussage nicht zu. Dieser Wert ist über alle Altersgruppen und auch hinsichtlich der Geschlechter stabil.

Genau die Hälfte aller TeilnehmerInnen hat von den in der Schule vermittelten Inhalte fast nichts verstanden, 30% sind unentschieden und nur 20% stimmen der Aussage nicht zu. In der Gruppe der 30-59-Jährigen stimmen sogar 65,5% zu, nur eine Person verneint in dieser Gruppe diese Aussage. Andererseits lehnen 50% in der Gruppe der über 60-Jährigen diese Aussage ab. Die bereits unter 9.2.2. Schule und Schulabschlüsse S. 170 beschriebenen altersgruppenspezifischen Unterschiede können diese Ergebnisse erklären. In der Gruppe der Älteren haben deutlich mehr Personen eine Schule nur für Gehörlose besucht. Es ist nachvollziehbar, dass es dort seltener zu diesem Problem kam.

78% der Befragten (39 Nennungen) meint, dass den LehrerInnen das Sprechen zu wichtig war, nur 8% stimmen dieser Aussage nicht zu. Wird der richtigen Aussprache von Wörtern eine zu große Bedeutung beigemessen, so bleibt für andere Inhalte oft zu wenig Zeit. Dieser Wert ist in den Altersgruppen annähernd gleich groß und es gibt auch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Werden in der Schule diese Prioritäten gesetzt, so ist das Ziel der Ausbildung eine möglichst gute Anpassung an die Welt der Hörenden, auch wenn dadurch andere Inhalte zu kurz kommen. Diese Vermutung wird durch die nächste Frage bestätigt. 51% der Befragten gibt an zuwenig Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Dieser Wert steigt in den Altersgruppen „30-59“ und „über 60“ auf über 58%, lediglich bei den Jüngeren (zumeist noch in Ausbildung stehenden) sinkt der Wert auf 33%. 61,6% (16 Nennungen) der Frauen stimmen dieser Aussage zu, bei den Männern reduziert er sich auf 45,8%.

Ein weiteres Problem vieler Gehörlosen ist, dass sie oft nur durch Auswendiglernen Prüfungen bestanden haben. 92% aller Frauen bestätigen diese Formulierung, 41,7% der Männer sind in dieser Frage unentschieden, beinahe genauso viele (41,6%) stimmen der Aussage zu.

30% der Befragten fühlten sich in ihrer Klasse nicht wohl, 46% verneinen das.

Probleme zu Hause

Die Hälfte der Befragten gibt an, dass ihnen zu Hause niemand helfen konnte, da niemand Gebärdensprache konnte. Hatten die ProbandInnen hörende Eltern, so steigt der Wert auf 55% (22 Nennungen). Es gibt keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Häufig können Eltern ihren Kindern beim Lernen deshalb nicht helfen, weil sie selbst die Inhalte nicht verstehen. Dieses Problem haben 48% aller Befragten, sind die Eltern gehörlos, so erhöht sich der Wert auf 66%. Aber auch nur 35% der Kinder hörender Eltern stimmen dieser Aussage nicht zu, 22,5 % sind unentschieden. Dieses Ergebnis zeigt, dass dieses Problem bei gehörlosen Eltern zwar häufiger auftritt, aber auch für hörende Eltern eine Schwierigkeit darstellt. 40% der Befragten benötigte häufig Nachhilfestunden um das Versäumte nachzuholen. 54% der Teilnehmerinnen geben an, dass ihre Eltern zu wenig Zeit für sie hatten, nur 26% verneinen diese Aussage. Bei den letzten beiden Fragen gibt es keine Unterschiede zwischen hörenden und gehörlosen Eltern.

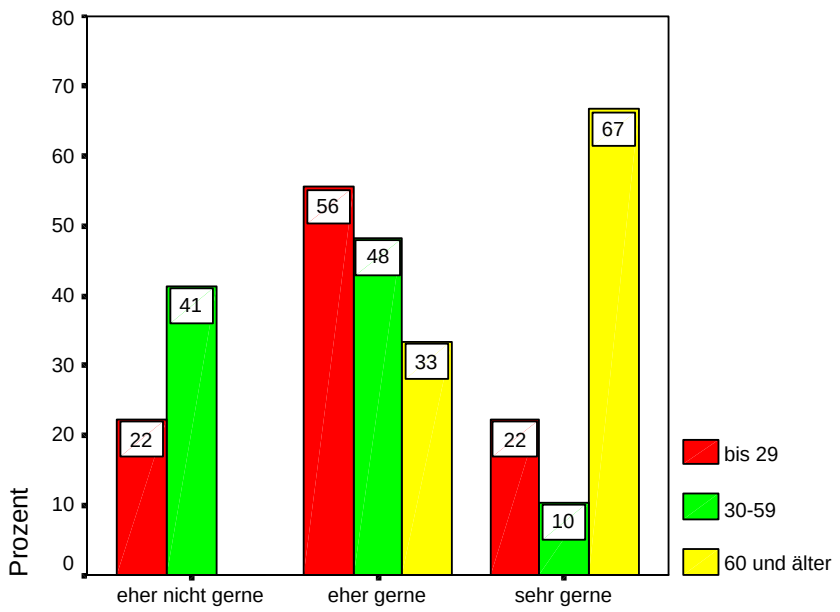
9.5.3. Schulzufriedenheit

Um abschließend eine Gesamtbewertung der Schulzeit zu erhalten, haben die ProbandInnen die Möglichkeit einerseits auf einer 4-stufigen Skala zu bewerten, andererseits gibt es die Möglichkeit die Gefühle die Schulzeit betreffend zu formulieren. Von der zweiten Möglichkeit machen nur einige Personen Gebrauch. Es werden folgende Begriffe genannt:

- mühsam
- schwierig
- lang
- nicht angenehm
- zu wenig Deutsch und Mathematik gelernt
- Schule schlecht
- in Deutschland habe ich besser gelernt
- gut

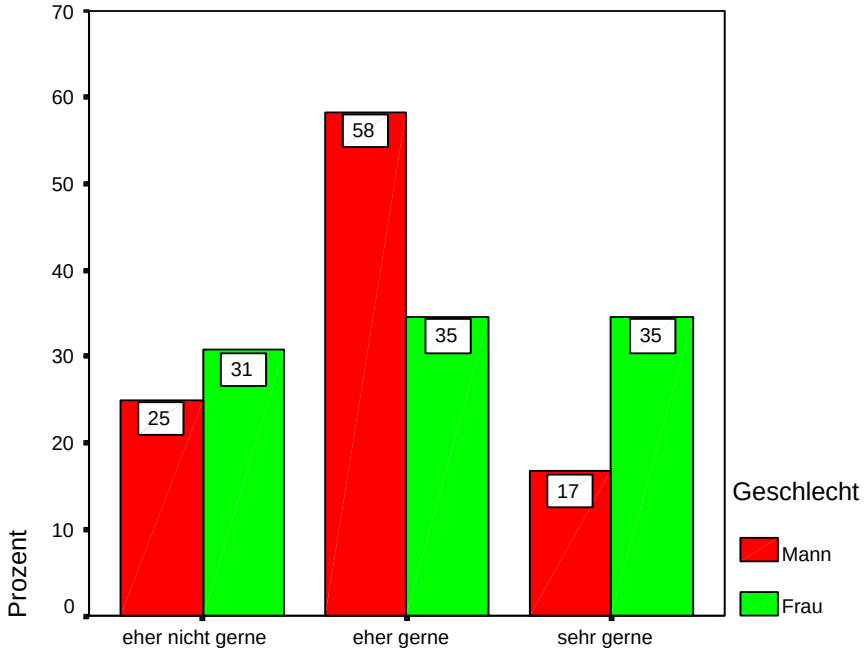
26% besuchten die Schule sehr gerne, 46% eher gerne und 28% eher nicht gerne. Es gibt keine Angaben in der Kategorie „nicht gerne“.

Deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Altersstufen als auch zwischen Männern und Frauen sind erkennbar. Die folgenden Grafiken zeigen die prozentuelle Verteilung.



Wie gerne sind sind Sie in die Schule gegangen

Alle TeilnehmerInnen aus der Altersgruppe „über 60 Jahre“ sind gerne in die Schule gegangen, in der Gruppe „30-59 Jahre“ geben 41% an eher nicht gerne in die Schule gegangen zu sein. Dies bestätigt die in den vorigen Abschnitten gewonnene Einschätzung.



Doppelt so viele Frauen wie Männer besuchten die Schule sehr gerne. 31% der Frauen und 25% der Männer geben an eher nicht gerne zur Schule gegangen zu sein.

9.6. Textverstehen

Im nun folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse des Textverstehensteils dargestellt. Die Werte sollen mit relevanten Daten aus den vorigen Abschnitten in Verbindung gebracht werden. Da es nicht gelungen ist, die von der IALS verwendeten Punktwerte für die Auswertung zu bekommen, wird eine eigene Bewertung des Textverstehens vorgenommen. Zunächst müssen den einzelnen Fragen Punktwerte zugeordnet werden, dann soll auch ein Wert für die Textverstehenskompetenz (Literacy-score) gebildet werden. Dabei wurden vier verschiedene Varianten ausprobiert:

Variante 1: Jedes richtig beantwortete Item bekommt einen Punkt, für falsche, teilweise richtige und ausgelassenen werden keine Punkte vergeben.

Variante 2: Für richtige Items werden zwei Punkte vergeben, teilweise richtige bekommen einen Punkt, falsch oder ausgelassene erhalten keinen.

Variante 3: Für richtige Antworten gibt es vier Punkte, teilweise richtige zwei, falsche einen, ausgelassene keinen.

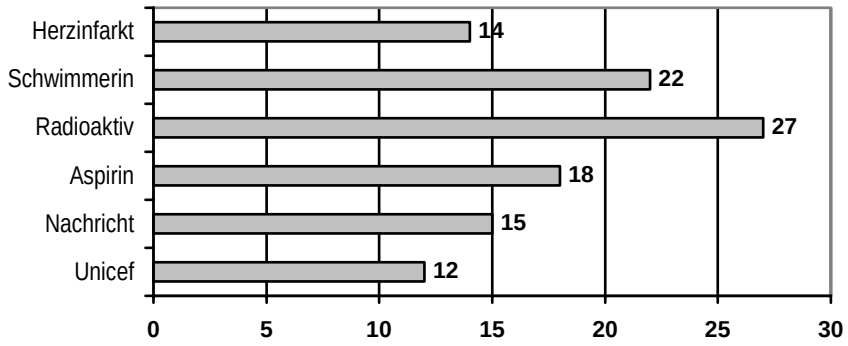
Variante 4: Können alle Beispiele richtig gelöst werden, bekommt der/die ProbandIn den Punktwert 2 zugewiesen. Werden alle Beispiele ausgelassen, bekommt man den Wert 0, allen anderen wird der Wert 1 zugeordnet.

Die unterschiedlichen Varianten sollen den in den Theorien gefundenen Umgang mit „missing responses“ (fehlenden Antworten) Rechnung tragen. Jemand, der ein Beispiel probiert, es aber falsch löst, hat zumindest einen Versuch gestartet, auch wenn dieser fehlgeschlagen ist. Er/sie hat somit mehr geleistet als jemand, der es nicht einmal probiert hat. Bei einigen Beispielen gibt es neben der gesuchten Antwort auch andere plausible Antworten. Im 2.Beispiel „Nachricht“ findet man im Text drei Namen, von denen aber nur einer richtig ist. Wird das Beispiel so gelöst, dass neben dem richtigen Namen ein zweiter markiert wird, so zeigt das von einem höheren Niveau von Textverstehen, als wenn neben der richtigen Antwort noch alle anderen Antworten unterstrichen sind oder die richtige Antwort gar nicht dabei ist. Diese Überlegungen führen zur Variante 2 und 3. Um einen Literacy-score zu erhalten, wird aus allen Punktwerten ein Summenwert gebildet. Variante 4 soll eine einfache Möglichkeit sein, die ProbandInnen drei Gruppen zuzuordnen um so Zusammenhänge besser darstellen zu können. Wird im Weiteren von dem Literacy-score gesprochen, so ist diese Variante gemeint. Wird eine andere Variante verwendet, so ist das extra ausgewiesen. Die Korrelationen der einzelnen Varianten miteinander zeigen hoch signifikante Zusammenhänge, die Werte liegen zwischen r=0,860** (Variante 3 mit Variante 4) und r= 0,76** (Variante1 mit 2), alle für

p<0,01, zweiseitig, nach Kendall-Tau-b. Daher sind alle Varianten gleich gut geeignet das Textverstehen abzubilden.

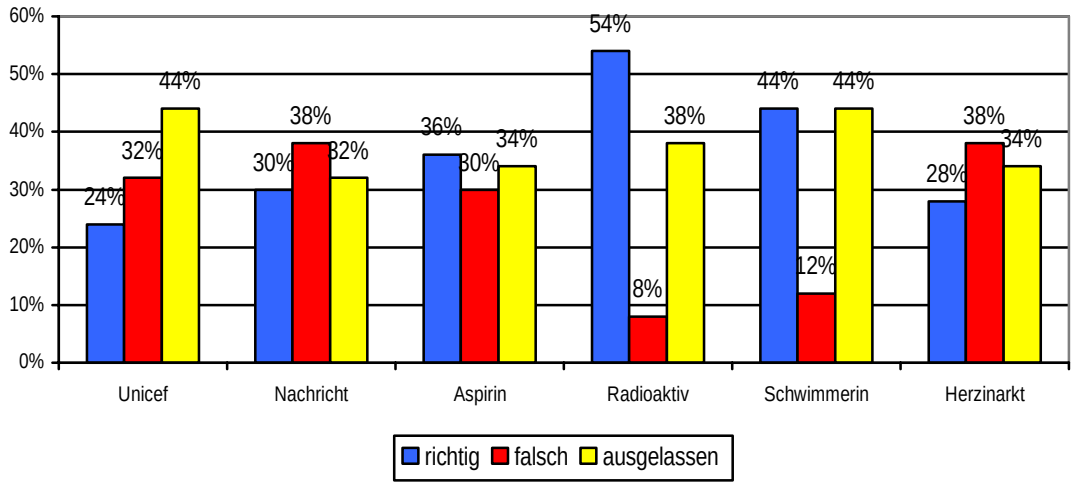
9.6.1. Die 6 Beispiele

Im folgenden Abschnitt wird auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der einzelnen Fragen eingegangen. Es werden sowohl die Unterschiede der Altersgruppen als auch die der Geschlechter dargestellt. Neben der quantitativen Auswertung findet man noch eine Beschreibung der häufigsten Fehler.
Die folgende Grafik zeigt die Anzahl der richtigen Antworten pro Item.



Obenstehende Grafik zeigt, dass die Beispiele unterschiedliche Schwierigkeiten aufweisen, obwohl sie alle aus der Stufe 1 der IALS[60] stammen. Am häufigsten (54%) wird das Item über den radioaktiven Abfall aus der Gruppe der schematischen Darstellungen richtig gelöst. Beispiel 1, „Spendenaufruf von Unicef“ (24%) ist offensichtlich am schwierigsten zu lösen.
Die nächste Grafik zeigt die Anzahl der richtigen, falschen und ausgelassenen Werte in Prozent.

[60] Siehe auch: 6.1. IALS, S. 109.



Interessant scheint, dass gerade die beiden Items, die nach Lehmann in den Bereichen schematische Darstellungen (Radioaktiv) so wie Texte (Schwimmerin) die Trennitems für funktionalen Analphabetismus darstellen, am häufigsten richtig gelöst werden. Mit nur 8% bzw. 12% falschen Antworten werden diese Beispiele auch am seltensten falsch beantwortet.

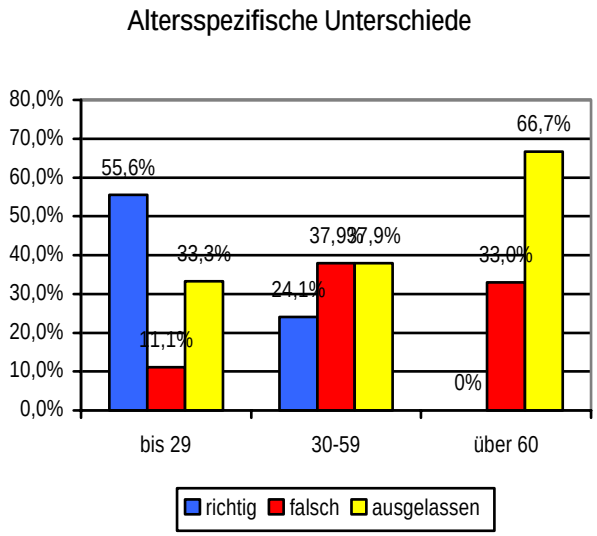
Non response (fehlende Antworten)

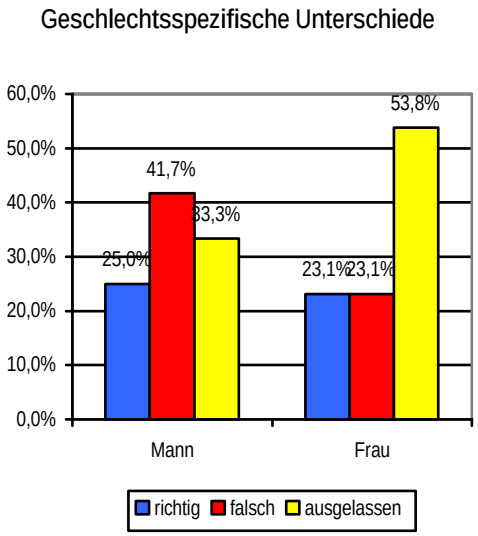
Durchschnittlich lässt über ein Drittel der Befragten (AM= 37,67%) Beispiele aus. Dafür kann es verschiedene Gründe geben. Nachdem der erste Teil gedolmetscht wird, wollen die ProbandInnen auch die Fragestellung zu den Textverstehensbeispielen übersetzt bekommen. Nachdem dieser Bitte nicht entsprochen werden kann – das Erfassen der Fragestellung ist ein wichtiger Teil des Textverstehens - wissen viele ProbandInnen nichts mit den Texten anzufangen. Deutlich wird dies besonders am Beispiel des Beipacktextes des Medikaments Aspirin. Die Gebrauchsanweisung wird als solche erkannt, es findet sich als Antwort zum Beispiel „Arzt fragen“, „3-4 Tabletten“ oder „bei Schmerzen“. Daraus kann geschlossen werden, dass der Text zwar wiedererkannt wird, die ProbandInnen jedoch nicht herausfinden können, wonach sie suchen sollen. Obwohl es laut IALS das einfachste Beispiel aus dem Bereich „Texte“ darstellt, wird es von 65% der Befragten entweder falsch oder nicht gelöst. Die Expertinnen (Dolmetscherin und Deutschkursleiterin) beobachteten, dass viele Gehörlose nicht gewöhnt sind, die in Fragestellungen eingebundenen Arbeitsaufträge zu erfassen und umzusetzen. Dies könnte ein Grund für den hohen Prozentsatz an ausgelassenen Beispielen sein.

Frage 1 „Unicef“

Wie schon in der Beschreibung der einzelnen Fragen angemerkt, liegt die Schwierigkeit dieses Items in den zwei Arbeitsanweisungen. Die Aufgabe verlangt, den Satz zu unterstreichen,

der die Kosten für eine Impfung angibt. Der Text ist ein Spendenaufruf von Unicef, der in der rechten unteren Ecke einen Abschnitt enthält, in dem Name und Adresse eingetragen werden sollen. Dies stellt auch eine Fehlerquelle dar. Manchmal wird der ganze zweite Absatz eingerahmt, manchmal werden verschiedene Worte, wie zum Beispiel Masern, Unterernährung und Vitaminmangel, unterstrichen. Eine Probandin erklärte, dass sie grundsätzlich gerne spenden würde, da sie momentan jedoch arbeitslos ist, sei es ihr unmöglich dies zu tun und sie bitte ihre Situation zu verstehen.





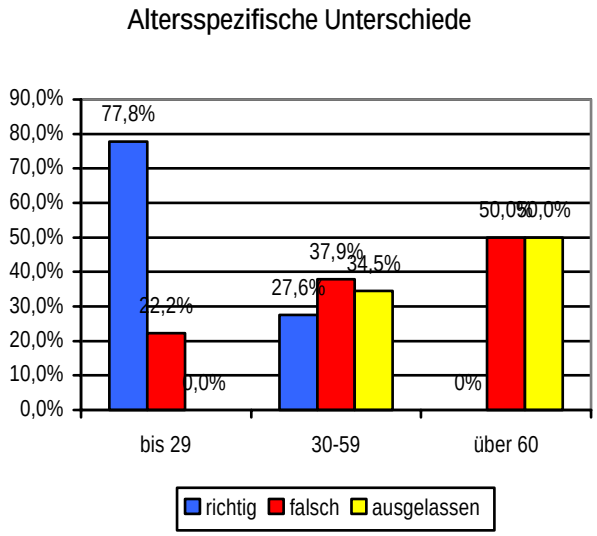
Deutlich erkennbar sind die alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede. In der Gruppe der bis 29-Jährigen kann über die Hälfte die Frage richtig beantworten. In der Gruppe der über 60-Jährigen lassen zwei Drittel dieses Beispiel aus, genauso wie 53,8% aller Frauen. Im Vergleich zu den hörenden Jugendlichen (83,33% richtige Antworten) gibt es einen hoch signifikanten Unterschied (Chi^2=57,29**, df =1, p<0,01), der sich in der Altersgruppe „bis 29“ reduziert (Chi^2=4,804*, df =1, p<0,05).

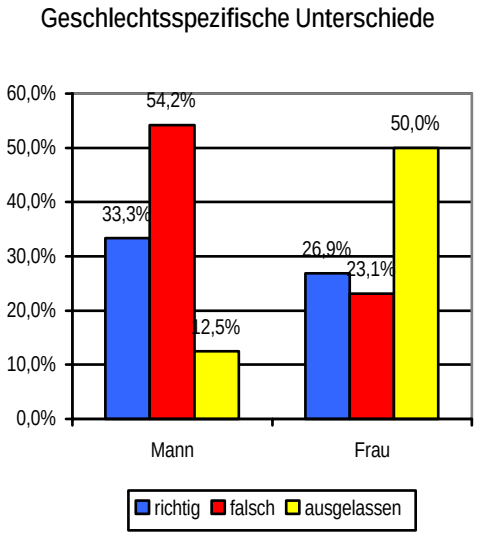
Frage 2 „Nachricht“

Diese Frage hat mit 38% falschen Antworten den höchsten Wert (gemeinsam mit Frage 6 Herzinfarkt). 2 ProbandInnen geben eine zum Teil richtige Antwort, denn neben dem richtigen Namen wird noch ein zweiter unterstrichen (In der Grafik werden sie der Gruppe „falsch“ zugewiesen). Mit nur 32% ausgelassenen Antworten ist diese Frage die am häufigsten beantwortete.

Bei dieser Frage fällt auf, dass sie über zwei Drittel der Jüngeren lösen können und im Gegensatz zur ersten Frage, wo ein Drittel die Frage nicht beantwortetet, gibt es hier nur richtige

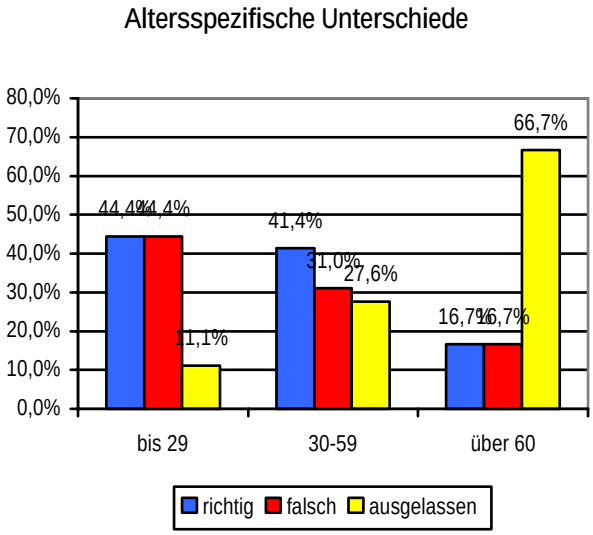
oder falsche Lösungen. In der Gruppe „über 60“ kann diese Aufgabe nicht richtig gelöst werden, jedoch steigt der Anteil, derer die einen Lösungsversuch unternehmen von 33% auf die Hälfte. Die Verteilung von Männern und Frauen ist ähnlich der Frage 1. Mehr Männer als Frauen können diese Aufgabe lösen, ähnlich viele Männer (54,2%) geben falsche Antworten wie Frauen, die das Beispiel auslassen (50%). In der Vergleichsgruppe der hörenden Jugendlichen lösen alle diese Aufgabe richtig.

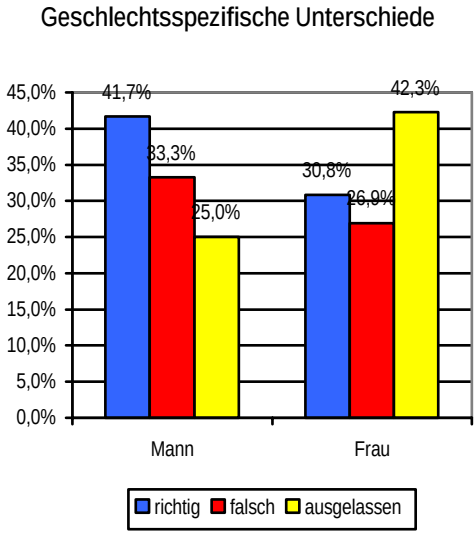




Frage 3 „Aspirin“

Mit 36 % richtigen Antworten liegt diese Frage an dritter Stelle der richtig beantworteten. Wie schon etwas weiter oben beschrieben, liegt die Schwierigkeit dieses Items darin, dass der Großteil der ProbandInnen das Medikament kennt, jedoch aus der Fragestellung den Arbeitsauftrag zu entnehmen und die richtige Textpassage zu finden, fällt rund einem Drittel schwer. Die falschen Antworten betreffen die falsche Anzahl von Tagen (1; 3; 5 oder 14 Tage werden angegeben) oder es werden andere Werte, wie die Angabe „6 Stunden“ oder „1-2 Tabletten“, aufgeschrieben oder unterstrichen. Zusätzlich werden Wörter wie „Kopfschmerzen“ oder „kühler, trockener Ort“ unterstrichen oder Begriffe wie „nur notwendig, wenn krank“, „sie fragen den Arzt“, „Dosierung laut Beipackzettel“ angeführt.





Im Vergleich zu den vorigen Fragen gibt es bei dieser Aufgabe auch in der Gruppe der Jüngeren relativ viele falsche Antworten. In den beiden Gruppen „bis 29“ und „30-59“ findet man annähernd gleich viele richtige Antworten. In der Gruppe der hörenden Jugendlichen können alle die Aufgabe korrekt lösen.

Frage 4 „Radioaktiver Abfall“

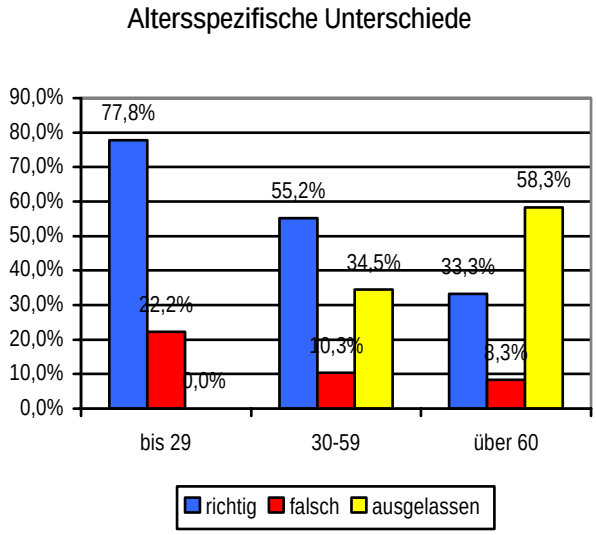
Mit 54% richtigen Antworten führt dieses Beispiel vor allen anderen. Es gibt kaum falsche Antworten (8%), jedoch wird es in 38% der Fälle ausgelassen. Die Schwierigkeit dieses Beispiels liegt unter anderem in dem Wort „geringste“. Nach der Untersuchung fragt eine ProbandIn, was damit gemeint sei. Als sie erfährt, dass dieses Wort ein Synonym für „am wenigsten“ sei, kann sie das Beispiel problemlos lösen. Manchmal werden andere Länder hingeschrieben, einige Male die Menge des radioaktiven Abfalls von Südkorea und einmal findet man „10 Länder“ als Antwort.

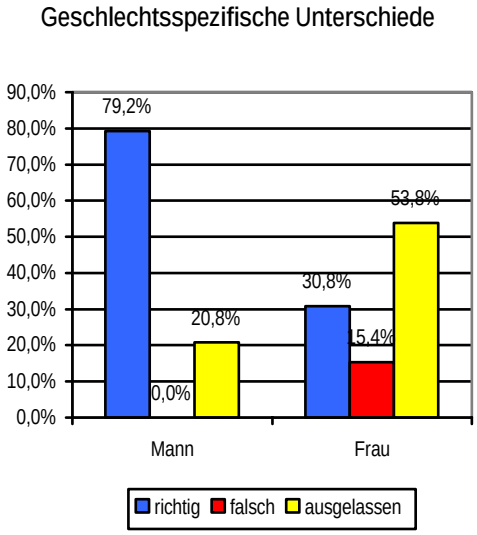
Die alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede sind deutlich sichtbar. Zwar steigt der Wert der richtigen Antworten in der Gruppe „über 60“, jedoch ist er immer noch nur halb so groß wie bei den Jüngeren. Die Männer haben bei diesem Beispiel den höchsten Wert für richtige Antworten, die Frauen gleich viel richtige wie beim vorigen. Die Männer haben zusätzlich keine falschen Antworten. Man könnte dieses Ergebnis so interpretieren, dass Männer es eher schaffen Beispiele aus dem Bereich der schematischen Darstellungen zu lösen, bzw. dass sie eher gewohnt sind damit umzugehen. Diese Aussage wird von der IALS nicht bestätigt. Dort gibt es gerade bezüglich der schematischen Darstellungen keine eindeutigen Ten-

denzen, vielmehr ist es von Land zu Land unterschiedlich, ob Männer oder Frauen in diesem Bereich bessere Ergebnisse erzielen.[61]

Dieses Beispiel können nach Lehmann auch 80% aller deutschen BerufsschülerInnen richtig lösen und es stellt daher das Trennitem zu funktionalem Analphabetismus für den Bereich schematische Darstellungen dar. Die Überprüfung mittels Chi² ergab hoch signifikante Unterschiede zu dem Wert von Lehmann (Chi²=21,13**, df =1, p<0,01).

Für die Altersgruppe der bis 29-Jährigen können weder im Vergleich mit den Werten von Lehmann (80% richtige) noch mit der Vergleichsgruppe hörender SchülerInnen (94,4% richtige) signifikante Unterschiede nachgewiesen werden. Daraus kann gefolgert werden, dass die Stichprobe als Gesamtheit für dieses Beispiel als Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus zu bezeichnen ist, jedoch die Gruppe der bis 29-Jährigen die Anforderungen der Aufgabe erfüllt.

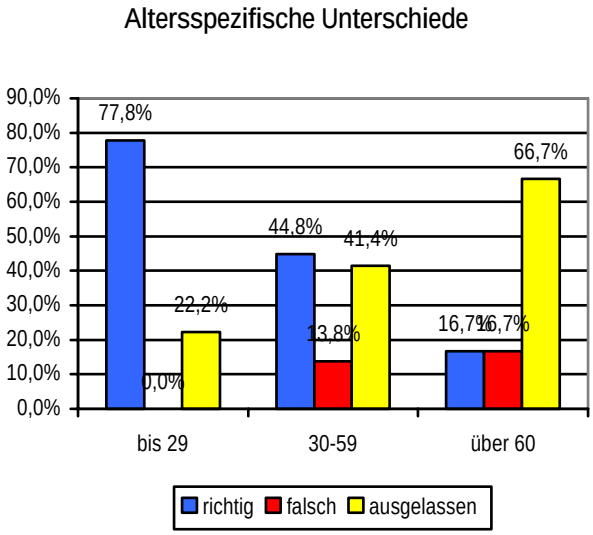


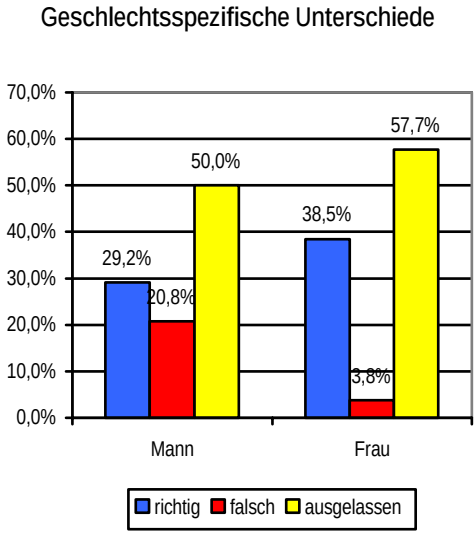


Frage 5 „Schwimmerin“

Ähnlich wie beim vorigen Beispiel findet man hier viele richtige Antworten (44%) und gleich viele ausgelassene. Mit 12% falschen Antworten liegt dieses Beispiel im unteren Bereich bei den falschen Antworten. Offenbar war die Assoziation „Was hat die Schwimmerin gegessen?“ mit den Begriffen: Banane, Honig, Sandwich und Müsliriegel leichter herzustellen als bei anderen Beispielen. Der einzige auftretende Fehler ist, dass entweder zusätzlich oder stattdessen die Angabe 45,7 Kilometer angestrichen wird.

[61] siehe auch: 5.1.6.5. Determinanten von Literalität, S. 127.

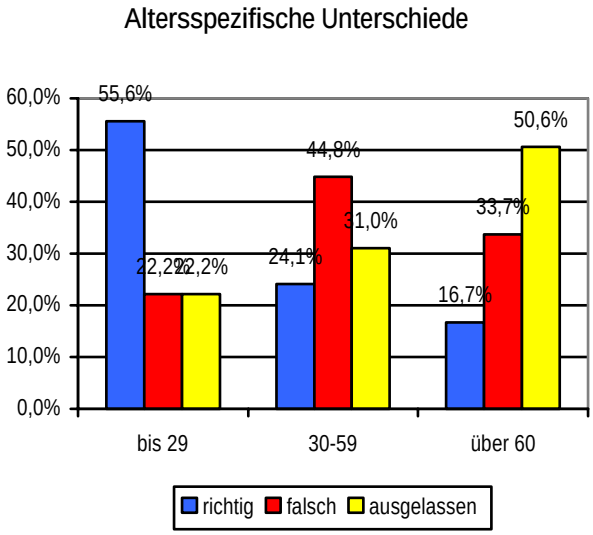


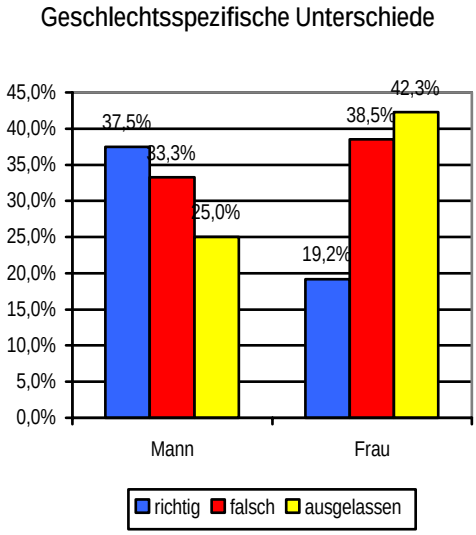


Die hier auftreten Unterschiede zeigen, dass die Tendenzen, die im Rahmen der IALS bezüglich der Bevorzugung von Textsorten zwischen Männern und Frauen gefunden wurden, auch für die Stichprobe zutreffen. Frauen sind durchschnittlich besser in der Kategorie Texte und dies ist das einzige Beispiel, bei dem Frauen mehr richtige Antworten aufweisen als Männer. Außerdem stellt dieses Item nach Lehmann das Trennitem für den Bereich Texte dar. Es findet sich ein hoch signifikanter Unterschied ($Chi^2=40{,}50^{**}$, df =1, $p<0{,}01$) zwischen den erwarteten 80% richtigen Antworten und dem der Stichprobe. Wie bereits beim vorigen Beispiel, ist dieser Unterschied in der jüngsten Gruppe nicht signifikant. In der Gruppe der hörenden Jugendlichen kann dieses Beispiel von allen 18 TeilnehmerInnen richtig beantwortet werden. Daher trifft auch für dieses Item die Definition für funktionalen Analphabetismus auf diese Gruppe zu.

Frage 6 „Herzinfarkt“

Wie bei Beispiel 2 „Nachricht“ findet man auch hier über ein Drittel falsche Antworten (38%). Die Fehler betreffen einerseits falsch markierte Stellen, andererseits werden Begriffe wie „sofort Notruf“, „Arzt holen“ oder ähnliches dazu geschrieben.. Vor allem im ersten Absatz verleitet die Aufforderung „Holen Sie sofort Hilfe.“ dazu nicht genau weiter zu lesen, sondern bereits diesen Bereich zu markieren. Ebenfalls beliebt sind die Stellen mit der Beschreibung der Symptome, diese werden durch Einkreisen oder Anhaken gekennzeichnet.





Die verhältnismäßig vielen falschen Angaben stammen aus den Altersgruppen „30-59“ und „über 60“. Diese Frage können nur 15 (83%) der hörenden Jugendlichen richtig beantworten. Die Anzahl der möglichen ähnlichen Antworten ist in diesem Beispiel deutlich größer als in den vorangegangenen, daher ist es schwerer zu lösen.

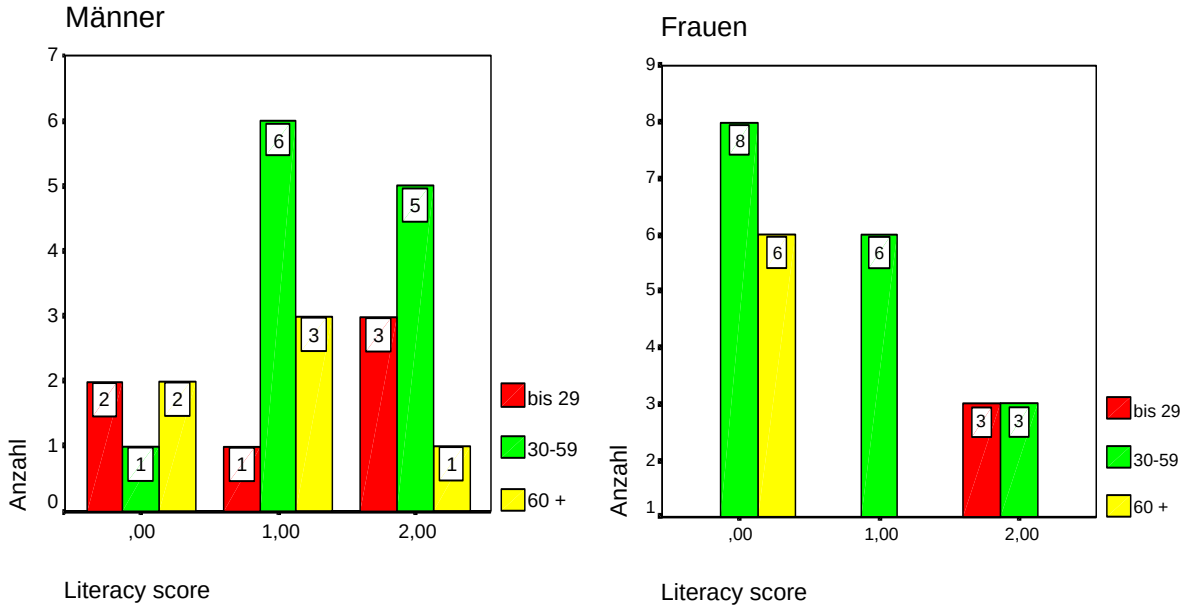
Zusammenfassung der Ergebnisse und alters- und geschlechtsspezifischen Tendenzen

Der Literacy-score verteilt sich folgendermaßen:

- 19 Personen (38%) bekommen den Wert 0 zugewiesen (sie lösen kein Beispiel richtig).
- 16 TeilnehmerInnen (32%) erhalten den Wert 1.
- 15 (30%) können alle Beispiele richtig lösen und erreichen damit den Wert 2.

In der auf der nächsten Seite folgenden Grafik findet man die Verteilung der Scores in den Altersgruppen und zwischen Männern und Frauen. Es gibt einen indirekten Zusammenhang zwischen dem Alter und der Höhe des Literacy-scores, das heißt, je älter eine Person ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie einen niedrigen Score erreicht und umgekehrt ($r=-0{,}407^{**}$, $p<0{,}01$, zweiseitig, Kendall-Tau-b). Dies bestätigt die Ergebnisse von Lehmann, der meint, dass Angehörige von Risikogruppen im Durchschnitt älter sind. Andererseits erreichen die Frauen in dieser Untersuchung tendenziell schlechtere Ergebnisse als die Männer. Dieses Ergebnis ist jedoch nur hinsichtlich der Variante 2 (für richtige Items werden zwei Punkte vergeben, teilweise richtig bekommen einen Punkt, falsch oder ausgelassen erhalten keinen) signifikant ($r=-0{,}278^{*}$, $p<0{,}05$, zweiseitig, Kendall-Tau-b). Alle anderen Summenwerte zeigen keine signifikanten Zusammenhänge. Da es aber in der Stichprobe im Verhältnis viel weniger jüngere Frauen gibt, muss diese Tendenz relativiert werden und die schlechteren Ergebnisse

könnten auch auf Grund des höheren Durchschnittsalters der Frauen (AM Frauen=46,96; AM Männer=41,54) zustande kommen.



9.6.2. Relevante Faktoren

Aus der Literatur können neben dem Alter folgende Faktoren als Einflussgrößen für das Textverstehen eines Menschen gefiltert werden:

- Bildungsabschlüsse (die eigenen und die der Eltern)
- Einschätzung der eigenen Lese- und Rechenfähigkeit
- Besitz von mehr als 25 Büchern, eines Wörterbuchs, eines Lexikons
- Tageszeitung im Haushalt
- dem Grad und Zeitpunkt des Hörverlustes

Nachdem Tendenzen über die Schulzufriedenheit und die Bedeutung der Gebärdensprache für die Entwicklung der Textkompetenz sowohl in der Literatur beschrieben sind, als auch im ersten Teil der Auswertung bereits dargestellt wurden, soll nun eine Prüfgröße verwendet werden um die Gebärdensprache auch in diesen Teil der Auswertung einzubeziehen. Da die tatsächliche Gebärdensprachkompetenz nicht erhoben wird, sollen die Variablen „Gebärdensprache als Kommunikationsmittel bei Mutter und Vater“ bzw. „die Hörfähigkeit der Eltern“ und „die eigene Bewertung der Gebärdensprachkompetenz“ bei der Einschätzung helfen.

Wenn nicht anders angegeben, werden die Korrelationen zweiseitig nach Kendall-Tau-b getestet.

Bildungsabschlüsse:

Es werden die Schulabschlüsse der ProbandInnen drei Gruppen zugeordnet:

- Pflichtschule (Volksschule, Sonderschule, Hauptschule)
- Lehre/Fachschulen/ berufsbildende mittlere Schulen und andere (zumeist besondere Fachschulen)
- Matura und höher.

Es gibt einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Literacy-score eines/einer ProbandIn und ihrem/seinem Schulabschluss (r=0,432**, p<0,01). Dieser Zusammenhang ist bei den Männern und den Altersgruppen „bis 29“ bzw. „über 60“ nicht signifikant, wohl aber zwischen den Probandinnen und dem Score (r=0,570**, p<0,01) und der Altersgruppe „30-59“ und dem Score (r=-0,597**, p<0,01).

Die Variable „Schulabschluss der Mutter“ korreliert hoch signifikant mit dem Score der ProbandInnen (r=-0,577**, p<0,01), der „Schulabschluss des Vaters“ signifikant (r=-0,337*, p<0,05). Hinsichtlich der Geschlechter und der Altersgruppen gibt es signifikante oder hoch signifikante Zusammenhänge zwischen

- Schulabschluss der Mutter – Literacy-score der Frauen(r=-0,639**, p<0,01);
- Schulabschluss des Vaters – Literacy-score der Frauen(r=-0,440*, p<0,05);
- Schulabschluss der Mutter – Literacy-score der Männer(r=-0,510*, p<0,05);
- Schulabschluss der Mutter – Literacy-score der Gruppe „30-59“ (r=-0,561**, p<0,01);
- Schulabschluss des Vaters – Literacy-score der Gruppe „30-59“ (r=-0,446*, p<0,05);
- Schulabschluss der Mutter - Literacy-score der Gruppe „über 60“ (r=-0,843**, p<0,01).

Die anderen Werte sind nicht signifikant.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass, je höher der eigene Schulabschluss und der der Mutter ist, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit zu einem guten Textverstehen zu gelangen. Der Schulabschluss des Vaters hat, zumindest für die gesamte Stichprobe, nur einen geringen Einfluss. Er beeinflusst jedoch die Frauen der Stichprobe und die ProbandInnen in der Altersgruppe „30-59“ deutlicher. Zum Teil werden damit die Theorien nach Lehmann bestätigt.

Selbsteinschätzung:

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wird eine zusätzliche Variable gebildet. Die Werte aller Einschätzungen werden summiert. Diese Summenvariable korreliert mit allen Teilvariablen hoch signifikant (Lesen: r=0,737**, Rechnen: r=0,537**, Gebärden: r=0,591**, p<0,01) und kann daher neben der Variable „Lesen“, „Rechnen“ und „Gebärden“ auch als Prüfgröße verwendet werden.

Bezüglich der ganzen Stichprobe gilt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der eigenen Einschätzung der Rechenfähigkeit, dem Textverstehen (r=0,264*, p<0,05) und der Summenvariable mit dem Score (r=0,263*, p<0,05) gibt.

Es ergeben sich keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen, jedoch scheint die Gruppe der 30-59-Jährigen am ehesten ihre tatsächliche Textverstehensleistung einschätzen zu können (Lesen korreliert mit dem Score: r=0,438**, p<0,01). Noch stärker ist der Zusammenhang bei den Variablen „Rechnen“ (r=0,502**, p<0,01) und bei der Summenvariablen (r=0,565**, p<0,01).

Es kann gesagt werden, dass die Selbsteinschätzung nur bedingt die eigenen Fähigkeit, Texte zu verstehen, abbildet. Am ehesten drücken die Variablen „Rechnen“ und „Summe aller Selbsteinschätzungen“ das eigene Textverstehen aus. Hinsichtlich der Variable „Lesen“ unterscheiden sich die Ergebnisse von den Theorien von Lehmann.

Die Variable „Würden Sie gerne einen Kurs besuchen, in dem man lernt besser Texte zu verstehen?“ scheint für diesen Bereich interessant. Es gibt eine schwache Korrelation zwischen dieser Variablen und der Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit. Das heißt, je schlechter jemand seine/ihre Lesefähigkeit einschätzt, desto eher würde er/sie einen solchen Kurs besuchen. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant.

Die Vermutung, dass Menschen mit einem niedrigeren Literacy-score eher solche Kurse besuchen würden, stimmt für die Stichprobe nicht.

Verfügbarkeit von Lesematerial

Laut Lehmann haben Menschen mit weniger gutem Textverstehen häufiger weniger als 25 Bücher zu Hause, sie besitzen seltener ein eigenes Wörterbuch oder Lexikon und es gibt auch in diesen Haushalten seltener eine Tageszeitung. Hinsichtlich der Prozentsätze zwischen Gesamtbevölkerung bzw. der Risikogruppe wurden die Werte bereits überprüft[62]. Nun soll die Theorie „Haben die Menschen in der Stichprobe, die weniger als 25 Bücher zu Hause haben, ein schlechteres Textverstehen als die anderen?“ für die Stichprobe überprüft werden

[62] Siehe auch: 9.3.1. Verfügbarkeit von Lesematerial, S. 175.

Für die beiden Variablen „über 25 Bücher“ (r=0,304*, p<0,05) und „eigenes Lexikon“ (r=0,340*, p<0,05) kann ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden, für alle anderen Variablen nicht. Jedoch korrelieren die Variablen untereinander, d.h. jemand, der mehr als 25 Bücher zu Hause hat, besitzt auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein Wörterbuch und/oder Lexikon. Auch bei den Frauen gibt es einen Zusammenhang zwischen „über 25 Büchern“ und dem Literacy-score (r=0,409*, p<0,05). Für die Gruppe der Männer und hinsichtlich der Altersgruppen gibt es keine signifikanten Ergebnisse.

Hörverlust

In der kanadischen Untersuchung gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Hörverlust eines Menschen und dem Textverstehen. Je höher der Hörverlust, desto geringer das Textverstehen. Dieser Zusammenhang kann in der Stichprobe nur bedingt gefunden werden. Im Unterschied zur Vergleichsstudie werden in dieser Studie nur Menschen einbezogen, die über ein bestimmtes Maß an Hörbeeinträchtigung verfügen (vergleichbar mit der Gruppe “Unable to hear a person or a group“), da es demnach nur geringe Unterschiede im Hörvermögen gibt, ist diese Variable in diesem speziellen Fall als Prüfgröße nicht geeignet. Ein weiterer Faktor ist der Zeitpunkt der Ertaubung. Je früher dieser eintritt, umso schwerwiegender sind die Auswirkungen. Für die Stichprobe können keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt der Ertaubung und des Literacy-scores nachgewiesen werden. Nachdem 88% der Befragten prälingual (vor dem dritten Lebensjahr) ertaubt sind, gibt es zu wenige ProbandInnen, die später ertaubt sind und deren Werte mit den prälingual ertaubten vergleichbar sind.

Gehörlose Eltern

In der Literatur findet man die Gebärdensprache als einen einflussreichen Faktor für die Textverstehenskompetenz. Wie schon am Beginn dieses Abschnittes beschrieben, wird die tatsächliche Gebärdensprachkompetenz der ProbandInnen nicht überprüft.

Für eine Annäherung sollen die Variablen „Selbsteinschätzung Gebärde“, „Hörverlust der Eltern“ bzw. „Sprache der Eltern“ dienen. Es kann für keine dieser Variablen ein Zusammenhang mit dem Textverstehen der ProbandInnen gefunden werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Gebärdensprache keinen Einfluss hat. Um den Aspekt der Gebärdensprache beleuchten zu können, wären weiterführende Forschungen, die den Zeitpunkt des Erlernens der Gebär-

densprache und die tatsächliche Gebärdensprachkompetenz der einzelnen Person berücksichtigen, dringend notwendig.

10. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Eva Fellner-Rzehak, Tina Podbelsek

Dies ist die erste Untersuchung in Österreich, die sich mit der Thematik des Textverstehens bei gehörlosen Erwachsenen beschäftigt. Die Ergebnisse zeigen, dass es für die Zielgruppe nicht so einfach ist zu einem für sie zufriedenstellenden Maß an Textverstehen zu kommen.

Die untersuchte Gruppe Gehörloser weist zum Teil die Merkmale für Angehörige einer Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus nach Lehmann auf (Hypothese 1).

Die Selbsteinschätzung der eigenen Lesefähigkeit ist im Vergleich zur kanadischen Untersuchung deutlich geringer, im besonderen schätzen die untersuchten Frauen ihre Fähigkeiten im Bereich Mathematik schlechter ein. Ebenso bestätigt sich die Hypothese, dass ältere TestteilnehmerInnen über ein geringeres Textverstehen verfügen als jüngere. Die Gruppe der 30-59-Jährigen zeigt hinsichtlich der Variable „besitze mehr als 25 Bücher“ signifikant geringere Werte als die Gesamtbevölkerung und erfüllt somit in dieser Variable das Kriterium für funktionalen Analphabetismus. Die gesamte Stichprobe besitzt im Verhältnis weniger oft ein eigenes Lexikon und/oder Wörterbuch, der Unterschied ist jedoch nur für die Variable „Lexikon“ signifikant. Die Bildungsabschlüsse der Eltern der TeilnehmerInnen liegen deutlich unter denen der österreichischen Gesamtbevölkerung. Vor allem die Mütter weisen keinen höheren Schulabschluss auf (Matura, Studium,...). Bezüglich dieses Merkmales besteht das Risiko für funktionalen Analphabetismus.

Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese 2, wonach gehörlose Menschen häufig negative Schulerfahrungen gemacht haben. Über die Hälfte der Befragten gibt an, vom Inhalt zuwenig verstanden zu haben und ein Großteil meint, dass den LehrerInnen das Sprechen zu wichtig war.

Tendenziell erzielen Männer bessere Literacy-scores als Frauen, jüngere bessere als ältere. Vor allem in der Altersgruppe „über 60“ beantworten alle Frauen die gestellten Fragestellungen entweder falsch oder nicht. Die der Gruppe „bis 29“ zugeordneten Probandinnen erreichen alle den höchsten Wert (2). Der vermutete Zusammenhang zwischen den eigenen Bildungsabschlüssen und der Textverstehensleistung wird durch die Daten bestätigt (Hypothese 3).

Hinsichtlich der Hypothese 4 (Zusammenhang zwischen dem Hörverlust und dem Textverstehen) und der Hypothese 5 (Einfluss der Gebärdensprache auf das Textverstehen) konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden, allerdings sind Tendenzen wahrnehmbar, die durch weitere Forschungen überprüft werden sollten.

Der Spracherwerb gehörloser Menschen unterscheidet sich von dem hörender und die Gebärdensprache übernimmt dabei eine wichtige Funktion. Der möglichst frühe und natürliche Erwerb dieses Kommunikationsmittels als Erstsprache und bilinguale Schulbildungsmodelle sind Tendenzen, die in den nordischen Ländern Europas und in Nordamerika weit verbreitet sind. In Österreich steht eine gelungene Anpassung an die Welt der Hörenden nach wie vor im Mittelpunkt schulischer Erziehung. Studien aus den Vereinigten Staaten zeigen die Vorteile der zweisprachigen Bildungskonzepte, bei denen von der Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen ausgegangen und die Laut- bzw. die Schriftsprache als erste zu erlernende Fremdsprache gesehen wird. Nach der ausgiebigen Beschäftigung mit der relevanten Literatur und der anschließenden Bewertung vertreten die Autorinnen diesen Ansatz.

Diese Theorie ermöglicht es gehörlose Menschen als sprachliche Minderheit mit eigener Kultur zu sehen. Die Pflege und Förderung dieser Besonderheiten stellen einen genauso wichtigen Schwerpunkt in der Erziehung dar wie die Integration in die Welt der Hörenden. Diese Haltung wird von den Aussagen der Befragten unterstützt, die sich unzufrieden mit dem momentanen Schulsystem zeigen und vor allem wünschen, dass sie in der Schule mehr Gebärdensprache gelernt hätten. In den Interviews gaben sie an, dass es für sie schwierig war in einer Schule für hörende Kinder am Unterricht teilzunehmen und dass ihnen häufig Inhalte verloren gingen. Zumeist konnten sie nur durch großen Arbeitsaufwand am Nachmittag und durch Auswendiglernen die Prüfungen bestehen.

Die Veränderung der Haltung der EntscheidungsträgerInnen im Bildungsbereich ist die Voraussetzung um die momentane Situation zu verbessern. Vor allem im Bereich Textverstehen, das zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, sind gehörlose Menschen deutlich benachteiligt. Dies ist ein Grund, warum ihnen höhere Bildungsabschlüsse und damit auch Information verwehrt bleiben. Höhere Schulabschlüsse sind auch die Voraussetzung, damit mehr gehörlose Menschen in allen Bereichen der Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Bildung und Politik einflussreichere Positionen erlangen können, um so die eigenen Interessen besser zu vertreten. Derzeit sind nur einige wenige Personen in solchen Ebenen zu finden. Gerade gehörlose ExpertInnen könnten neue Perspektiven bei der Erforschung des (Kultur)Phänomens Gehörlosigkeit einbringen. Genauere Untersuchungen zu Auswirkungen der Gebärdensprache bzw. dem Zusammenhang zwischen der Gebärdensprachkompetenz und dem Textverstehen von gehörlosen Menschen müssen eine Forderung dieser Arbeit sein.

Nachdem 90% der Gehörlosen in hörende Familien hineingeboren werden und in diesen Familien großteils in Lautsprache kommuniziert wird, haben diese Kinder kaum positiv besetzte Identifikationsfiguren. Sie wachsen oft isoliert auf und finden häufig erst im Erwachsenenal-

ter Kontakt zur Gemeinschaft der Gehörlosen. Hörende Eltern müssen die Möglichkeit haben sich umfassend über Gehörlosigkeit informieren zu können. Die medizinische Sicht von Gehörlosigkeit, die eines Defizits, sollte nur eine unter mehreren Möglichkeiten sein und nicht die einzige. Gehörlose ExpertInnen sollen gemeinsam mit unterschiedlichen Berufsgruppen (ÄrztInnen, LogopädInnen, PsychologInnen, PädagogInnen,...) in die Erstberatung einbezogen werden.

Um gehörlosen Kindern sowohl eine altersadäquate Sprachentwicklung als auch eine gelungene Identitätsbildung zu ermöglichen, ist der Kontakt mit der Kultur und der Sprache der Gehörlosen unumgänglich. Ein hoher Prozentsatz der Befragten gibt Verständigungsprobleme mit den hörenden Eltern an, da diese hauptsächlich in Lautsprache mit ihren Kindern kommunizieren. Da es durch Lippenlesen nicht möglich ist trotz größter Anstrengung eine vollständige Kommunikation sicher zu stellen, geht bei der lautsprachlich gestalteten Wissensvermittlung immer ein Teil der Information verloren. In den letzten Jahren wird die Verwendung der Gebärdensprache im schulischen Bereich in Österreich immer mehr reduziert, daher ist der Wunsch vieler Gehörloser nach DolmetscherInnen zu unterstützen. Dies stellt eine Voraussetzung dar um für Gehörlose höhere Schulabschlüsse zu ermöglichen und damit zu verhindern, dass sie in Berufszweige abgeschoben werden, in denen sie oft nur geringe Zukunftschancen haben (SchneiderIn,...).

Weiterbildungsinstitutionen müssen mit vorhandenen Netzwerken der Gehörlosenorganisationen kooperieren und sollen gehörlose ExpertInnen bereits in die Konzeptentwicklung der Kursangebote miteinbeziehen. Innerhalb der Gemeinschaft der Gehörlosen soll ein Bewusstseinsprozess über die Bedeutung von schriftlichen Informationen zum selbstständigen Wissenserwerb in Gang gebracht werden. Weiterbildung stellt eine Möglichkeit dar in der Schule Versäumtes nachzuholen und sich mit den wachsenden Anforderungen der Gesellschaft an den/die einzelneN kritisch auseinander zu setzen.

Zielgruppenspezifische Erwachsenenbildung muss Um- und Weiterbildungsangebote für zukunftsorientierte Berufsfelder bieten, auf die besondere Lernsituation eingehen und den Bildungswunsch bei den Betroffenen wecken.

Literatur

Ahrbeck, B.: Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg 1997.

Andersson, Y.: Wollen wir Cochlear–Implantate? In: Österreichische Gehörlosenzeitung, 46. Jhg., Heft 2, 1994.

Axmann, P.: Die Frühförderung des schwerhörigen Kindes. Würzburg 1982.

Bamberger, R./Vanacek, E.: Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien 1984.

Bausch, K-H./Grosse S. (Hrsg.): Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Tübingen 1989.

Bergk-Mitterlehner,M.: Lesen und Schreibenlernen ohne Versager. In: Funktioneller Analphabetismus. Ein europaweitesProblem. Bericht über eine Enquete. AK-Wien. Wien 1989.

Bleidick, U.: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen 1972.

Bolder,A./Hendrich,W./Reimer,A./Spindler,A./Zech,V.: Weiterbildungsabstinenz. 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und –ertrag im Lebenszusammenhang. Köln 1998.

Boyes Braem, P.: Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg 1995.

Braun, J./Burghofer, B.: Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und Arbeitssituation. Forschungsberichte Band 3. Linz 1995.

Brugger, E.: Analphabetismus in Industrieländern. In: Anzengruber, G. und andere: Sie können lesen? Wien 1990.

Brugger, E/Doberer-Bey,A./Zepke, G.: Alphabetisierung in Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien 1997.

Bunghard, W./Kupke, S.: Gehörlose im Berufsleben – Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. In: Bunghard, W./Kupke, S.: Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim 1995.

Butzkamm, W./Butzkamm, J.: Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen, Basel 1999.

Christmann, U./Groeben, N.: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999.

Darovich, N.: Sample Design. In: Murray,T.S./Kirsch, I.S./Jenkins, L.B.: Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Literacy Survey. Washington DC 1998.

Dommaschk-Rump, C./Ueberschaer, G.: Chancen für Gehörlose im Arbeitsleben – eine historische Betrachtung. In: Bunghard, W./Kupke, S.: Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim 1995.

Dotter, F./Holzinger, D.: Vorschlag zur Frühförderung gehörloser und schwer hörbehinderter Kinder in Österreich. In: Der Sprachheilpädagoge, Heft 4,1995.

Dotter, F.: Wer nicht ordentlich sprechen kann, muß dumm sein. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Jhg.46, Heft 2, 1995.

Döbert M.: Berufsorientierte Alphabetisierung und Mindestqualifikationen – Argumente für einen internationalen Zugang. In Stark, Werner/Fitzner, Thilo/ Schubert, Christian(Hrsg.) Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung. Stuttgart 1999.

Döbert, M./Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart 2000.

Drecoll, F.: Funktionaler Analphabetismus - Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll Frank / Müller, Heinrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981.

Drosdowski,G./Scholze-Stubenrecht,W./Wermke,M. (Hrsg.): Duden „Fremdwörterbuch“. Mannheim, Wien, Zürich 1997.

Ebbinghaus, H./ Heßmann, J.: Gehörlose, Gebärdensprache, Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit. Hamburg 1989.

Fengler, J.: Beratung der Organisation als eine Möglichkeit zur Verbesserung der Arbeitssituation Gehörloser. In: Bunghard, W./Kupke, S.: Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim 1995.

Fengler, J.: Hörgeschädigte Menschen: Beratung, Therapie und Selbsthilfe. Stuttgart 1990

Fengler, J.: Psychosoziale Faktoren im Leben Gehörloser. In Bunghard, W./Kupke, S.: Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim 1995.

Fischer, G.: Sackgasse Halbsprachigkeit. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen Schule und Familie. In: Beziehungsweise, Heft 6, 2000.

Frank, C.: Leseverständnis und schriftliches Ausdrucksvermögen am Ende der Volksschule. Dissertation. Wien 1990.

Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E.(Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999.

Frerichs, H. H./Neppert, J. M. H. (Hrsg.): Grundlagen und Modelle für den Hörgerichteten Spracherwerb. Villingen-Schwenningen 1995.

Fritz, A.: Lesen in der Mediengesellschaft. Standortbeschreibung einer Kulturtechnik. Wien 1989

Fritz, A. / Suess, A.: Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz 1986.

George, E./Günther, K./Kammerer, E./Staab, A./Voit, H.: Konsequenzen der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache für die Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder und Jugendlicher. In: Das Zeichen, 14. Jhg., Heft 51, 2000.

Gericke, W.: "Lebensweltliche Zweisprachigkeit" am Beispiel Gehörloser in Schweden (Teil I). In: Das Zeichen, 12. Jhg., Heft 44, 1998.

Glück, H. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar 2000.

Goglin, I./Graap, S./List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen 1998.

Gotthardt-Pfeiff, U.: Gehörlosigkeit in Ehe und Familie. Beziehungs- und Umgangsformen kommunikativ Behinderter. Villingen-Schwenningen 1991.

Grimm, H.: Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter,L./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995.

Grimm, H.: Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 1999.

Gruber, E.: Bildung und Brauchbarkeit. Über ein historisches Verhältnis. In: Lenz, W. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München, Wien 1994.

Grbić, N.: Das Gebärdensprachdolmetschen als Gegenstand einer angewandten Sprach- und Translationswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Österreich. Graz 1994.

Grünbichler, S./Stalzer, Ch.: Zur Situation Gehörloser in der Steiermark. Ergebnisse einer Umfrage. Graz 2001.

Guggenberger, E.: Gehörlose – Außenseiter in einer hörenden Welt? Diplomarbeit. Graz 2000

Günther, K.: Zweisprachigkeit von Anfang an durch Gebärden- und Schriftsprache. Neue Perspektiven für die Gehörlosenpädagogik (Teil II). In: Das Zeichen, 4.Jhg., Heft 14, 1990.

Hamburger Arbeitsgruppe zur Zweisprachigkeit Gehörloser in Erziehung und Bildung: Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs. In: Das Zeichen, 6.Jgh., Heft 22, 1992.

Hanappi-Mersits, S.: Das Erlernen der Kulturtechnik Lesen in der Volksschule. Im besonderen Hinblick auf den Sekundären Analphabetismus in Österreich. Dissertation. Wien 1994.

Hessman, J.: Normales Leben? – Auswirkungen der sprachlich-sozialen Situation Gehörloser auf ihren Arbeitsalltag. In: Bunghard, W./Kupke, S.: Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim 1995.

Hintermair, M. / Voit, H.: Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. Heidelberg 1990.

Hintermair, M.: PsychosozialeAspekte des Cochlea-Implantats. Heidelberg 1996.

Hofer, M.: Sprachbeurteilung bei gehörlosen Grundschulkindern. Kritische Überlegungen zu einer Wortschatzüberprüfung. Diplomarbeit. Graz 2000.

Hogan, A.: Wunder sind so leicht nicht zu haben. Kritische Punkte in Entwicklung und Einsatz der Cochlea-Implantat-Technologie. In: Das Zeichen, 12.Jhg., Heft 46, 1998.

Hollweg, U.: Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Neuwied 1999.

Huber, N.: Kommunikationsprobleme von Gehörlosen und Hörenden. Eine vergleichende Untersuchung. Diplomarbeit. Wien1999.

Hubertus, P.: Analphabetismus und Alphabetisierung – und die Schulpsychologie? In: Dunkel, L./Enders, Ch./Hanckel, Ch. (Hrsg.): Berichte aus der Schulpsychologie. Schule – Entwicklung – Psychologie. Schulentwicklungspsychologie. Kongreßbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster. Bonn 1997.

Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. Abteilung für Gebärdensprache und Gehörlosenkultur: Reden wir. Informationsfolder über die Kommunikation mit Gehörlosen. Graz.

Jarmer, H.: Bilingualismus und Bikulturalismus – Ihre Bedeutung für Gehörlose. Diplomarbeit. Wien 1997.

Jones, S.: Anwendung(en) der Grundqualifikationen. In: OECD (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen. Paris, Kanada 1995.

Kirsch, I. S. et al.: Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C. 1993.

Kirsch, I. S.: Drei Skalen der Literalität. Definitionen und Ergebnisse. In: OECD (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen. Paris, Kanada 1995.

Klicpera, Ch./Gasteiger-Klicpera, B.: Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern 1993.

Kohl, E. Bildung und Entwicklung. Bildung und Entwicklungsstrategien in der „Dritten-Welt“. In Anzengruber, Grete et al. (Hrsg.): Sie können lesen? Analphabetismus – Fortschritt – Rückschritt. Schulheft 59. Jugend und Volk, Wien – München 1990.

Ladd, P.: Gehörlosenkultur: Sie finden und fördern. In: Das Zeichen, 7.Jhg., Heft 24, 1993.

Land Steiermark (Hrsg.): Sozialplan Modul Gehör. Rohkonzept 2. Graz 2001.

Lane, H.: Die Cochlear-Implantat-Kontroverse. In: Österreichische Gehörlosenzeitung, 47.Jhg., Heft 3, 1995.

Lehmann, R.: Qualifikationsdefizite in der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Einige Befunde des International Adult Literacy Survey. In: Stark, W./Fitzner,T./Schubert, Ch.(Hrsg.): Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung. Stuttgart 1999.

Lehmann, R. H: Zeitgemäße Mindestanforderungen. In Stark, Werner/Fitzner, Thilo/ Schubert, Christian(Hrsg.) Junge Menschen in der beruftsorienten Alphabetisierung. Eine internationale Fachtagung. Stuttgart 1999.

Lehmann, R. H: Wie gut können Deutsche lesen? – Neue Untersuchungsergebnisse. In Ring, K./von Trotha, K./ Voß, P. (Hrsg.) Lesen in der Informationsgesellschaft – Perspektiven der Medienkultur. Baden-Baden, Nomos 1997.

Lenger, A.: Hörschädigung – Handicap oder Chance in der modernen Universitäts- und Erwachsenenbildung? Diplomarbeit. Graz 1995.

Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien, Köln, Weimar 1994.

Lenz, W.: Grundbildung. In: Verein ISOP (Hrsg.): Lies, wenn du kannst! Strategien gegen Grundbildungsdefizite. Good Practice. Graz 2000.

List, G./List, G. (Hrsg.): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Opladen 1990.

List, G.: Schrift und Sprachbewußtsein – Psychologische Reflexionen zum Leselernen Gehörloser. In: List, G./List, G. (Hrsg.): Gebärde. Laut und graphisches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen 1990.

McCormick, B. / Archbold, S. / Sheppard, S.: Cochlear Implants for Young Children. London 1995.

Meiers, K.: Hat Lesen Zukunft?. In: Biglmaier, F. (Hrsg.): 6. Europäischer Lesekongreß. Kongreßbericht. Hat Lesen Zukunft? Berlin 1990.

Ministry of Education and Training: Literacy Profile of Ontario's Deaf and Hard of hearing Adults. Queens Printer for Ontario 1998.

Mitter, W./Schäfer, U.: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI Bericht. Frankfurt 1994.

Möbius, U.: Öffnet die Schulen für Gehörlose und Schwerhörige! In: Das Zeichen, 13. Jhg., Heft 50, 1999.

Müller , W.(Bearb.): Duden "Fremdwörterbuch". Mannheim, Wien, Zürich 1982.

Murray,T.S./Kirsch, I.S./Jenkins, L.B.: Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Literacy Survey. Washington DC 1998.

Musselman, C.: How do Children who can´t hear learn to read an alphabetic skript? A review of the literature on reading and deafness. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 5:1 Winter 2000.

Nuissl, E.: Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, B. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999.

OECD (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Canada 1995.

OECD (Hrsg.): Literacy in the Information Age. FINAL REPORT OF THE INTERNATIONAL ADULT LITERACY SURVEY. Canada 2000.

Oerter, R./Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995.

Paul, P.V.: Literacy and deafness: the development of reading, writing and literate thought. Needham Heights 1998.

Peek, R.: Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur <International Adult Literacy Survey>. In: Alfa-Rundbrief 32/1996.

Peltzer-Karpf, A.: Spracherwerb bei hörenden, sehenden, hörgeschädigten, gehörlosen und blinden Kindern. Tübingen 1994.

Peters, M./Tröster,M.: Alphabetisierung Grundbildung Grundqualifikationen. Informationsdienst des DIE-Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET). Frankfurt/M. 1999.

Prillwitz, S./Wudtke, H.: Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. 10 Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg 1988.

Puhony, C.: Leseverständnis, Leseverhalten und Ansichten über das Lesen deutschsprachiger europäischer SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe. Eine Vergleichsstudie. Diplomarbeit. Wien 1999.

Rath, O.: Literalisierung und Beschäftigung. In Verein Isop (Hrsg.) Lies, wenn du kannst! Strategien gegen Grundbildungsdefizite. Good Practice. Isotopia, Graz 2000.

Richtberg, W.: Hörbehinderung als psychosoziales Leiden. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Band 32. Bonn 1980.

Schabmann, A.: Leseverständnis und Leseverhalten 14-jähriger an deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Eine Vergleichsstudie. Dissertation. Wien 1995.

Schepp, H.-H.: Antoine de Condorcet. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. München 1991.

Schräder-Naef, R.: Wissen und Nichtwissen – Lernen und Nichtlernen. In: Grundlagen der Weiterbildung. 8. Jhg., Heft 6, 1997.

Schüßler, A.: Gehörlosigkeit und Lautsprachtext. Zum Stand der Leseforschung und Didaktik. In: Gudula List (Hrsg.): Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie. Band 8. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1997.

Seifert, K.H.: Soziologische Aspekte der Gehörlosigkeit und der Schwerhörigkeit. In: Jussen, H./Kröhnert, O.: Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin 1982.

Sieprath, H./Stachlewitz,J.: Selbstbewußt werden – aber wie...? In: Das Zeichen, 3. Jhg., Heft 10, 1989.

Stagl, G./Dvořak, J./Jochum, M.(Hrsg.): LITERATUR/LEKTÜRE/LITERARITÄT. Wien 1991.

Stalzer, Ch.: Cochlear- Implantation-Informationsveranstaltung am 17.11.1995 in Graz. In: Österreichische Gehörlosenzeitung, 48.Jg., Heft 2, 1996.

Stalzer, Ch.: Gehörlose und Gebärdenlehre. 1.Teil. In: Österreichische Gehörlosenzeitschrift, 48. Jhg., Heft 2, 1996.

Strasser, C.: Wer nicht hören kann, muß gebärden! Diplomarbeit. Salzburg 1997.

Strohner, H.: Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Opladen 1990.

Szanya, A.: Bildung wozu? Annäherung an einen europäischen Zentralbegriff. Wien 1997.

Tieber, P.: Die Funktion der Gebärdensprache in der Bildung gehörloser Kinder. Diplomarbeit. Graz 2001.

Vanecek, E.: Schulische Leseförderung. Frankfurt 1993.

Weber, H.: Berufsausbildung gehörloser Menschen. In: Bunghard, W./Kupke, S. (Hrsg.): Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt. Weinheim 1995.

Weissengruber R.: Reanalyse eines Tests zum Text-Leseverständnis 14-jähriger Schüler und Schülerinnen. Diplomarbeit. Wien 2000.

Wilbur, R.: The Use of ASL to support the Developement of English and Literacy: In Journal of Deaf Studies and Deaf Eduction. Vol. 5, Nr. 1, Winter 2000.

Willenberg, H.: Lesen und Lernen: Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg; Berlin 1999.

Wisch, F.: Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg 1990.

Wudtke, Hubert: Gehörlose Kinder brauchen Literatur. In: Das Zeichen, 8. Jhg., Heft 28, 1994.

Yamamoto, K./Kirsch, I.S.: Proficiency Estimation. In: Murray,T.S./Kirsch, I.S./Jenkins, L.B.: Adult Literacy in OECD Countries. Technical Report on the First International Literacy Survey. Washington DC 1998.

Zeh, R.: Stellungnahme zum Thema Cochlea-Implantat. In: Das Zeichen, 7. Jhg., Heft 26, 1993.

Verzeichnis der Hyperlinks

http://www.gebaerdensprache.at, 24.2.2002, S. 27.

http://www.science.org.au/aashome.htm, 15.12.2001, S. 43.

http://www.schnecke.tsn.at/info_schnecke.htm, 15.12.2001, S. 44.

http://www-ang.kfunigraz.ac.at/~vollmanr/epub/VR1999F00.html, 06.01.2002 S. 49.

http://www.bmuk.gv.at/psin/7SS.HTM, 12.11.2002, S. 65.

http://www.statistik.gv.at/fachbereich_03/bildung_tab2.shtml, 24.3.2002, S. 68.

http://www.lehrerverband.de/Rman.htm, 9.11.2001, S. 83.

http://www.alphabetisierung.de/hauptteil_hintergrund.html, 08.03.2002, S. 98.

http://www.oeaw.ac.at, 9.11.2001, S. 102, 104.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb.1: Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert, S. 11.
Abb.2: Einteilung nach prozentuellem Hörverlust, S. 20.
Abb.3: Sprachinstrument für Gebärdensprache, S. 24.
Abb.4: Zusammenfassung der funktionellen Unterschiede zwischen verschiedenen Formen gebärdeter Kommunikation, S.26.
Abb.5: Internationales Fingeralphabet, S.27.
Abb.6: Komponenten der Sprache, S. 30.
Abb.7: Entwicklung des Wortschatzes, S.36.
Abb.8: Stufen des Erwerbs der Handformen, S. 40.
Abb.9: Darstellung des Cochlear-Implantats, S. 43.
Abb.10: Schriftsprachanforderungen und individueller Kenntnisstand, S.82.
Abb.11: Ebenen des Wortverstehens, S.89.
Abb.12: Ursachenkomplex, S. 98.
Abb.13: Textbeispiel „Aspirin“, S. 115.
Abb.14: Textbeispiel „Radioaktiver Abfall“, S. 116.
Abb.15: Textbeispiel „Feuerwerkskörper“, S. 117.
Abb.16: Textbeispiel „Fahrradmontage“, S. 118.
Abb.17: Textbeispiel „Einstellungsgespräch“, S. 120.
Abb.18: Textbeispiel „Ölverbrauch“, S. 121.
Abb.19: Textbeispiel „Personalabteilung“, S. 122.
Abb.20: Textbeispiel „Uhrenradios“, S. 123.
Abb. 21: Textbeispiel „Schwimmerin“, S.132.

Anhang

Auf den folgenden Seiten findet man den Leitfaden und die Textbeispiele im Original.

Leitfaden allgemein

1. Persönliche Daten

1. Geschlecht

☐ Mann ☐ Frau Alter: ____

2. Wohnort:_____

3. Wie wohnen Sie momentan:

☐ **1** alleine
☐ **2** bei den Eltern / Mutter / Vater
☐ **3** mit meiner Partnerin /meinem Partner/ mit meinen Kindern
☐ **4** im Gehörlosenheim
☐ **5** in einer Wohngemeinschaft mit Gehörlosen
☐ **6** in einer Wohngemeinschaft mit Hörenden

☐ **7** sonstiges_____

4. Partner/Partnerin:

a) ☐ **1** hörend ☐ **2** gehörlos ☐ **3** schwerhörig

verwendet zu Hause
b) ☐ **1** Gebärdensprache ☐ **2** Familiensprache ☐ **3** Lautsprache

c) ☐ Ich habe momentan keine/n Partner/in

5. Sagen Sie von sich selbst, ich bin

☐ **1** gehörlos ☐ **2** hochgradig schwerhörig ☐ **3** schwerhörig

6. Grad der Hörschädigung: _____% (nach Behindertenausweis)

7. Seit wann ertaubt (Hörschaden):

☐ **1** von Geburt an
☐ **2** Ich wurde hörend geboren und bin mit _____Jahren ertaubt.

8. Verwenden Sie ein Hörgerät?

☐ **1** immer ☐ **2** oft ☐ **3** manchmal ☐ **4** nie

9. Besitzen Sie ein Cochlear-Implantat (CI) ?

☐ **1** Ja .....Wie alt waren Sie bei der Operation? _____Jahre
☐ **2** Nein

a) Wie zufrieden sind Sie mit dem CI

sehr zufrieden

eher zufrieden

eher unzufrieden

sehr unzufrieden

b) ☐ **Ich habe mein CI entfernen lassen**

2. Ausbildung und Beruf

1. Besuchten Sie einen Kindergarten mit:

☐ **1** hörenden Kindern ☐ **2** nur gehörlosen Kindern ☐ **3** hörenden und gehörlosen Kindern

2. Welche Schule besuchten/ besuchen Sie?

Im Alter von:	**6-10 J.**	**10-14 J.**	**über 14 J.**
1 Schule/Internat nur für gehörlose / schwerhörige Kinder			
2 Schule nur mit hörenden Kindern			
3 Schule mit hörenden und anderen gehörlosen /schwerhörigen Kindern			

3. Schulabschlüsse:

☐ **1** Volksschule
☐ **2** Hauptschule
☐ **3** Sonderschule
☐ **4** Lehre / Berufsschule
☐ **5** Berufsbildende mittlere Schule
☐ **6** Matura
☐ **7** Pädagogische Akademie / Sozialakademie.....
☐ **8** Hochschule / Universität
☐ **9** andere _____

4. Wurde der Unterricht für Sie durch Gebärdensprachdolmetscher/innen übersetzt?

☐ **1** regelmäßig ☐ **2** manchmal ☐ **3** nie_____

5. Welchen Beruf haben Sie erlernt? _____

6. Jetzt bin ich als _____tätig/arbeitslos.

3. Lesen und den Inhalt verstehen

1. Besitzen Sie mehr als 25 Bücher? ☐ Ja ☐ Nein

2. Besitzen Sie ein eigenes Wörterbuch? ☐ Ja ☐ Nein

3. Besitzen Sie ein eigenes Lexikon? ☐ Ja ☐ Nein

4. Gibt es eine Tageszeitung in ihrem Haushalt? ☐ Ja ☐ Nein

5. Gibt es Zeitschriften, Magazine usw. in ihrem Haushalt ☐ Ja ☐ Nein

6. Wie oft lesen oder verwenden Sie :

	täglich	mehrmals in der Woche	einmal in der Woche	weniger als einmal in der Woche	kaum/ nie
	1	2	3	4	5
1. Briefe / Kurzmitteilungen.....	☐	☐	☐	☐	☐
2. Fahrpläne, Diagramme.....	☐	☐	☐	☐	☐
3. Kontoauszüge, Rechnungen.....	☐	☐	☐	☐	☐
4. Magazine, Journale, Berichte.....	☐	☐	☐	☐	☐
5. Tageszeitung.....	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bücher.....	☐	☐	☐	☐	☐
7. Internet.....	☐	☐	☐	☐	☐
8. Teletext.....	☐	☐	☐	☐	☐

7. Wie viel Zeit pro Tag sehen Sie fern bzw. Videos/DVD?

1. nicht täglich .....☐
2. weniger als eine Stunde pro Tag.....☐
3. ein bis zwei Stunden.....☐
4. mehr als 2 Stunden.....☐
5. ich besitze keinen Fernseher.....☐

8. Wie gut können Sie rechnen?

sehr gut | eher gut | eher nicht gut | nicht gut

9. Wie gut können Sie lesen und den Inhalt verstehen?

sehr gut | eher gut | eher nicht gut | nicht gut

10. Wie gut können Sie gebärden?

sehr gut | eher gut | eher nicht gut | nicht gut

11. Wie oft benötigen Sie Hilfe von anderen bei.....

	oft	manchmal	nie
	1	**2**	**3**
1. Zeitungsartikeln?.....	☐	☐	☐
2. Informationsbroschüren?.....	☐	☐	☐
3. Ausfüllen von Formularen?.....	☐	☐	☐
4. Beipacktexte z.B. Medikamente?.....	☐	☐	☐
5. Produktinformationen und Gebrauchsanweisungen?..	☐	☐	☐

12. Kennen Sie Einrichtungen, die spezielle Kurse nur für Gehörlose anbieten?

☐ Ja, welche _____

☐ Nein

13. Würden Sie gerne einen Kurs nur für Gehörlose besuchen, in dem Sie lernen, Texte besser zu verstehen (und auch besser zu schreiben)?

☐ Ja, _____

☐ Nein, _____

14. Haben Sie in den letzten 6 Monaten Weiterbildungsveranstaltungen besucht?

a) beruflich ☐ Ja ☐ Nein

b) privat ☐ Ja ☐ Nein

4. Familie und Freunde

1. Mutter:

a) ☐ **1** hörend ☐ **2** gehörlos ☐ **3** schwerhörig

b) verwendet zu Hause
☐ **1** Gebärdensprache ☐ **2** Familiensprache ☐ **3** Lautsprache

c) Schulabschlüsse:
☐ **1** Volksschule
☐ **2** Hauptschule
☐ **3** Sonderschule
☐ **4** Lehre / Berufsschule
☐ **5** Berufsbildende mittlere Schule
☐ **6** Matura
☐ **7** Pädagogische Akademie / Sozialakademie.....
☐ **8** Hochschule / Universität
☐ **9** andere _____

d) Beruf:_____

e) ☐ Ich kann keine Angaben machen.

2. Vater:

a) ☐ **1** hörend ☐ **2** gehörlos ☐ **3** schwerhörig

b) verwendet zu Hause
☐ **1** Gebärdensprache ☐ **2** Familiensprache ☐ **3** Lautsprache

c) Schulabschlüsse:
☐ **1** Volksschule
☐ **2** Hauptschule
☐ **3** Sonderschule
☐ **4** Lehre / Berufsschule
☐ **5** Berufsbildende mittlere Schule
☐ **6** Matura

☐ **7** Pädagogische Akademie / Sozialakademie.....
☐ **8** Hochschule / Universität
☐ **9** andere _____

d) Beruf:_____

e) ☐ Ich kann keine Angaben machen.

3. **Wie viele Geschwister haben /hatten Sie? _____**

   a) Davon sind / waren _____gehörlos/schwerhörig.

4. **Gab es Kontakt zu andern gehörlosen /schwerhörigen Personen ?**

   ☐ **1** oft ☐ **2** manchmal ☐ **3** nie

5. **Freunde:**

   Hatten Sie in Ihrer Kindheit: ☐ **1** nur hörende Freunde
   ☐ **2** nur gehörlose Freunde
   ☐ **3** gehörlose und hörende Freunde

5. Schule

1. **Welche Kommunikationsmittel haben Sie erlernt?**

   ☐ **1** Lautsprache
   ☐ **2** Schriftsprache
   ☐ **3** Gebärdensprache
   ☐ **4** Fingeralphabet
   ☐ **5** Fremdsprachen, welche _____
   ☐ **6** andere _____

2. **Welche Sprachen haben die Lehrer / Lehrerinnen in der Schule verwendet?**

Im Alter von:	**6-10 J.**	**10-14 J.**	**über 14 J.**
1 nur Lautsprache			
2 hauptsächlich Lautsprache und ab und zu Zeichen, Gesten oder Fingeralphabet			
3 hauptsächlich Gebärde und ein bisschen Lautsprache			

3. **Welche Schwierigkeiten gab es in der Klasse?**

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Ich hätte gerne mehr Gebärdensprache gelernt	++	+	o	-	--
2 Ich hätte einen Dolmetscher/eine Dolmetscherin gebraucht.	++	+	o	-	--
3 Ich habe vom Inhalt fast nichts verstanden.	++	+	o	-	--
4 Den Lehrern/Lehrerinnen war das Sprechen zu wichtig.	++	+	o	-	--
5 Ich habe zu wenig gut lesen und schreiben gelernt.	++	+	o	-	--
6 Nur durch Auswendiglernen habe ich Prüfungen bestanden	++	+	o	-	--
7 Ich habe mich in der Klasse nicht wohl gefühlt.	++	+	o	-	--

4. Welche Schwierigkeiten gab es in der Familie in bezug auf die Schule und das Lernen?

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Es konnte mir niemand helfen, weil sie keine Gebärdensprache konnten.	++	+	o	-	--
2 Niemand in meiner Familie hat den Inhalt verstanden	++	+	o	-	--
3 Ich benötigte viele zusätzliche Nachhilfestunden.	++	+	o	-	--
4 Meine Eltern hatten zu wenig Zeit / Geduld, um mit mir zu lernen	++	+	o	-	--

5. Gab es in der Nachmittagsbetreuung/im Internat Erzieher/innen oder Lehrer/innen, die

a) gehörlos/schwerhörig waren? ☐ **ja** ☐ **nein**

b) verwendeten diese die Gebärdensprache ☐ **ja** ☐ **nein**

6. Gebärdensprache

	stimmt genau	stimmt eher schon	bin unent-schieden	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
1 Im Unterricht war Gebärdensprache verboten.	++	+	o	-	--
2 In der Pause und am Nachmittag durfte ich die Gebärdensprache verwenden.	++	+	o	-	--
3 Ich wurde bestraft, weil ich Gebärdensprache verwendete.	++	+	o	-	--

7. Wie gerne sind Sie in die Schule gegangen?

sehr gerne

eher gerne

eher nicht gerne

nicht gerne

8. Welche Gefühle fallen Ihnen ein, wenn Sie an Ihre Schulzeit zurück denken:

_____

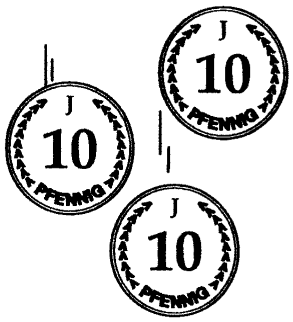
_____

_____

Frage 1: Dies ist eine Anzeige des Unicef-Kinderhilfswerks.
Unterstreichen Sie bitte den Satz, der die Kosten für eine Impfung angibt.

Jeden Tag sterben über 4.000 Kinder an Masern.

Die Rettung steckt in Ihrer Hosentasche.



4.000 Kinder täglich sind nur die Spitze des Eisbergs. Denn Masern können zu Unterernährung und Vitaminmangel führen.
Eine einzige Impfung genügt, um ein Kind gegen Masern und ihre oft tödlichen Folgen zu schützen. Die Impfung kostet nur 30 Pfennig. Das Leben eines Kindes zu retten, kostet nicht viel.
UNICEF hilft Jahr für Jahr Millionen von Kindern. Helfen Sie mit. Retten Sie einem Kind das Leben. Schicken Sie Ihre Spende an:

unicef

Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen
Steinfelder Gasse 9, 50670 Köln
Tel. (0221) 160080

Bitte schicken Sie mir weitere Informationen über UNICEF
Name
Straße
Ort
PLZ:

Frage 2: Dies ist eine Telefonnotiz.
Umkreisen Sie bitte den Namen der Person, die angerufen hat.

Nachricht

Hans Sommer
Name des Anrufers oder Besuchers

☒ Anrufer

von Zentrale Autoreperateur

☐ Besuch

Telefonnummer: 555 - 9476

☒ bittet um Anruf ☐ hat zurückgerufen ☐ ruft nochmals an

☐ DRINGEND

NACHRICHT: Bitte rufen Sie vor Mittag zurück. Er muss mit Ihnen sprechen, bevor er Ihr Auto repariert.

NACHRICHT FÜR: Ursula Schmidt

Aufgenommen von Susi Datum 3.11. Uhrzeit 9:20

Frage 3: Auf dieser Seite finden Sie den Beipackzettel für ein Medikament. **Wie viele Tage sollte man dieses Medikament längstens einnehmen?**

_____

MEDCO ASPIRIN

500

ANWENDUNGSGEBIETE: Kopfschmerzen, Muskelschmerzen, Rheumatische Beschwerden, Zahnschmerzen, Ohrenschmerzen. LINDERT ALLGEMEINE ERKÄLTUNGSBESCHWERDEN.

DOSIERUNG: ORAL. 1 bis 2 Tabletten alle 6 Stunden, möglichst zu den Mahlzeiten, für nicht länger als 7 Tage. Aufbewahrung an einem kühlen trockenen Ort.

GEGENANZEIGEN: Nicht einnehmen bei Gastritis oder Magengeschwür. Nicht einnehmen bei gleichzeitiger Behandlung mit blutgerinnungshemmenden Medikamenten. Nicht einnehmen bei Lebererkrankung oder Bronchialasthma. Kann bei Einnahme in hoher Dosierung oder über einen längeren Zeitraum Nierenschäden verursachen. Bei Einnahme dieses Medikamentes durch Kinder mit Grippe oder Windpocken sollten Sie einen Arzt aufsuchen und sich über das Reye-Syndrom, eine seltene, aber schwere Erkrankung, informieren. Suchen Sie vor Anwendung dieses Medikamentes während Schwangerschaft oder Stillzeit einen Arzt auf und lassen Sie sich besonders während der letzten drei Monate der Schwangerschaft beraten. Suchen Sie einen Arzt auf, wenn Ihre Beschwerden nicht abklingen oder bei versehentlicher Überdosierung. Außerhalb der Reichweite von Kindern aufbewahren.

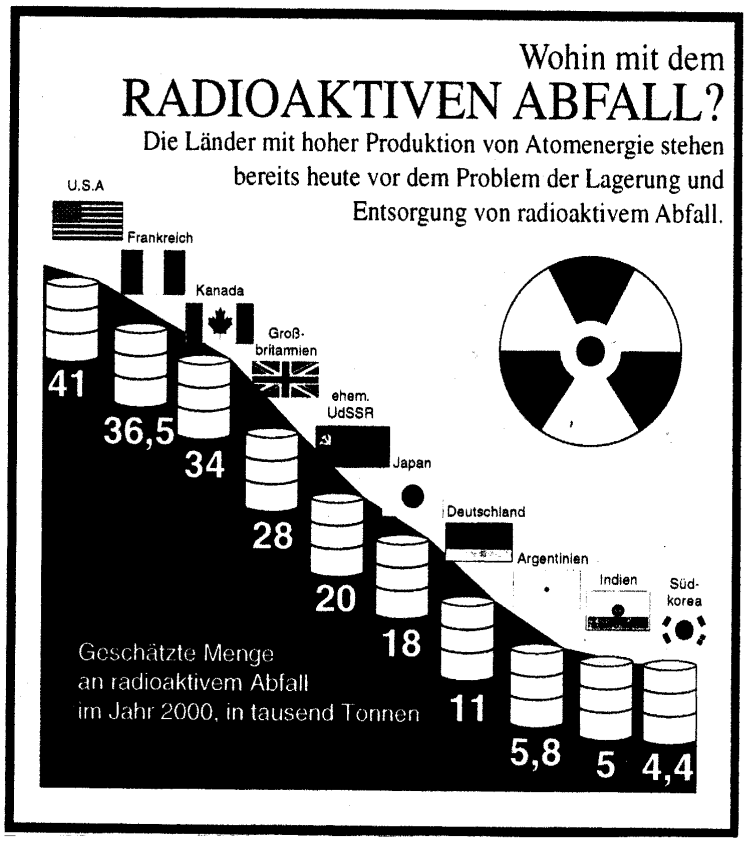
ZUSAMMENSETZUNG: Jede Tablette enthält 500 mgAcetylsalicylsäure.

Reg. Nr. 88246

0 67736 11079

Hergestellt in Kanada von STERLING PRODUCTIONS, INC.
1600 Middletown Industrial Blvd., Montreal, Quebec, HBJ381.

Frage 4: Auf dieser Seite finden Sie ein Schaubild,
Welches Land wird laut Schaubild im Jahr 2000 die geringste Menge radioaktiven Abfall haben?



Frage 5: Auf dieser Seite finden Sie einen Artikel über eine Schwimmerin.
Unterstreichen Sie bitte den Satz in dem berichtet wird, was Susan Meyer während des Schwimm-Marathons gegessen hat.

Schwimmerin schafft Manhattan Marathon

New York- Susan Meyer, Studentin im Abschlußsemester der Universität von Maryland, gelang es am Mittwoch als erster, drei 45 km lange Runden um Manhattan herum zu schwimmen.

Meyer, 23, aus Virginia, stieg um 17.30 Uhr an der 96. Straße aus dem East River. Sie war am Dienstagmittag gestartet.

Ralph Brown, Sprecher der Schwimmerin, sagte, Meyer hätte sich mit "Bananen- und Honig-Sandwiches, heißer Schokolade, viel Wasser und Müsliriegeln" gestärkt.

Meyer, die schon zweimal zuvor Manhattan umrundet hatte, absolvierte für diese neue Herausforderung ein wöchentliches Trainingspensum von 45,7 Kilometern. In Yonkers geboren, nimmt sie seit ihrem 15. Lebensjahr als Schwimmerin an Wettkämpfen teil und hofft, die für Olympia verantwortlichen Funktionäre von der Einführung eines Langstrecken-Schwimmwettbewerbes überzeugen zu können.

Die Leukämie-Gesellschaft von Amerika erbat Spenden für jeden geschwommenen Kilometer.

Im Juli 1983 war Julia Jones die erste, die Manhattan zweimal umschwamm. Mit ihren drei Umrundungen kam Meyer fast an Diana Nyads Weitstreckenrekord heran, den diese mit der Strecke Florida - Cuba aufstellte.

Frage 6: Auf dieser Seite finden Sie Informationen über Warnsignale bei Herzinfarkt.
Unterstreichen Sie bitte den Satz, der angibt, wen Sie im Notfall anrufen sollten.

Warnsignale bei Herzinfarkt

Wenn Sie einen Herzinfarkt erleiden, zählt jede Minute. Warten Sie nicht. Holen Sie sofort Hilfe. Vergewissern Sie sich, dass Sie folgende Signale kennen. Davon könnte Ihr Leben abhängen.

- Unangenehmer Druck, Völlegefühl, Druck oder Schmerzen in der Brustmitte für länger als zwei Minuten.
- Schmerz kann in Schultern, Nacken oder Armen ausstrahlen.
- Heftiger Schmerz, Schwindel, Ohnmacht, Schwitzen, Übelkeit oder Atemnot können außerdem auftreten.
- Diese Signale sind nicht dauernd vorhanden. Manchmal verschwinden sie, treten dann aber wieder auf.

Handeln Sie sofort, wenn diese Signale auftreten.
Rufen Sie den Rettungsdienst an. Falls Sie mit Ihrem Auto schneller in ein Krankenhaus kommen können, lassen Sie sich fahren.

Danke für Ihre Mithilfe