

# Perspektiven gehörloser Erwachsener auf ihre eigene Lesesozialisation

*Daniela Gnerlich*

Die „Welt der Bücher“ eröffnet dem Menschen, wie diese Metapher es bereits zum Ausdruck bringt, das Kennenlernen einer ganzen Welt, in die man imaginär eintaucht. Mit fiktiven Figuren durchlebt man gemeinsame Abenteuer, man reist in fremde Kontinente, in vergangene oder zukünftige Zeiten, man trifft Zauberfiguren und Fabelwesen, von Fachtexten erfährt man komprimiert aufbereitete Informationen, auf die man immer wieder zurückgreifen kann, und aus den knappen Zeitungsartikeln die Neuigkeiten der letzten Tage. Um diese Vielfalt des geschriebenen Wortes jedoch für sich nutzbar machen zu können, muss ein jeder über gewisse Grundkompetenzen hinsichtlich des Schriftkodes und des flüssigen Lesens verfügen. Diese Kompetenzen implizieren nicht nur die eigentliche Fähigkeit, den Schriftcode entschlüsseln zu können, sondern sie haben auch ganz viel mit Lust und Leichtigkeit zu tun. Nur der/die kompetente Leser/in wird ein Buch nach dem anderen hervor nehmen und begeistert buchstäblich verschlingen. Diese Lesefreude ist es letztendlich auch, die ihn/sie so kompetent werden lässt, was die Motivation am Lesen auf Dauer aufrechterhält. Im positiven Fall liegt bei dem Menschen ein Ansteckungskreislauf von Lust, Neugier und Interesse an Neuem vor, die die Lesemotivation entfachen und mit der Zeit die Leseleichtigkeit herbeiführen, was wiederum die Motivation an der Lesetätigkeit in Gang hält. Im negativen Fall kann das Lesen jedoch als Lei-

stung empfunden werden, an der man scheitert, die den jungen Menschen unter Druck setzt oder die als langweilig empfunden wird. Wie kommt es im zuerst beschriebenen Fall zu dieser wahren Leselust und im zweiten Fall zu dieser absoluten Ablehnung? Ist es nur eine Frage der persönlichen Interessen oder steckt hinter diesem Phänomen vielfach auch eine ganze Motivations- bzw. Demotivationsgeschichte in der Sozialisation der Kinder? Welche Rolle spielen dabei die äußere Umgebung der Kinder, d.h. die Eltern, Lehrer/innen und Freunde und das Angebot an sonstigen neuen Medien wie dem Computer oder Fernseher? Der Beantwortung dieser Frage im speziellen Falle Gehörloser und ihrer Lesesozialisation habe ich mich mit meiner Examensarbeit zur ersten Staatsprüfung gewidmet (vgl. Gnerlich 2008).

Im Unterschied zur Lesesozialisation hörender Kinder, die in zahlreichen Untersuchungen erforscht wurde und seit Jahren (v.a. seit der ersten PISA-Ergebnisse von 2000) im wissenschaftlichen Interesse steht, liegen über die Lesesozialisation gehörloser Kinder kaum Ergebnisse vor, auf die sich diese Arbeit stützen könnte. Die Analyse der Lesesozialisation gehörloser Kinder erfolgt deshalb auf der Basis der speziell für diese Arbeit erhobenen Daten meiner Befragung Gehörloser. Ausgangspunkt meiner Motivation für diese Untersuchung der Frage, warum es sinnvoll und wichtig ist, sich mit der Lesesozialisation

Gehörloser auseinanderzusetzen, ist die negative Grundstimmung zum Thema Lesen, die man immer wieder bei Gehörlosen im Alltagsgespräch erfährt. Das Lesen wird verbunden mit Mühsal, Unverständnis, Kompliziertheit, Scheitern und unangenehmen Schulerinnerungen. Nur selten bekommt man von Gehörlosen zu hören, sie empfänden das Lesen als kurzweilige Entspannungstätigkeit. Wieso wird die Lesetätigkeit als so unangenehm empfunden, wo sie doch eine recht einfach zu erreichende Quelle von Informationen bietet? Auf den ersten Blick einfach erscheint die Informationsquelle „Text“ für Gehörlose, weil sie nicht an das akustische Signal der mündlichen Lautsprache gebunden ist. Wie verläuft die Lesesozialisation Gehörloser im Regelfall, dass eine solch negative Grundhaltung bei den meisten anzutreffen ist?

### **Lesesozialisation**

In unserer Gesellschaft basiert der Begriff der Sozialisation auf der Annahme der Enkulturation eines Individuums, also dem „Hineinwachsen“ in die Kultur der Gesellschaft, die den Menschen umgibt. Der kulturell verinnerlichte Habitus wird neben dem individuellen Charakter alltäglich demonstriert und prägt das Verhalten des Kindes nachhaltig. Der heranwachsende Mensch eignet sich Kompetenzen, Verhaltensmuster und Einstellungen in Abhängigkeit an seine unmittelbare Umwelt an, d.h. in welche Richtung die Prägung des Menschen sich entwickelt, hängt

nicht zuletzt von der Gesellschaftserwartung, Werten, erwünschten oder nicht erwünschten Verhaltensmustern etc. einer Gemeinschaft ab. Dieser Aneignungsprozess geschieht in den beobachteten und aktiv mitgestalteten zwischenmenschlichen Interaktionen und sprachlichen Kommunikationssituationen, die, wie es zu betonen gilt, nicht einseitig verlaufen, sondern in Wechselbeziehung der verschiedenen Mitglieder einer Gemeinschaft stattfinden.

Die Lesesozialisation ist, Rosebrock (2007) zufolge, in ähnlicher Art und Weise wie alle übrigen Sozialisationsbereiche des Kindes als ein Prozess des subjektiven Heranwachsens eines Individuums in seinem medialen Umfeld zu verstehen:

„Unter [...] *Lesesozialisation* versteht man den dialektischen Verlauf der Herausbildung des Einzelnen in der Auseinandersetzung mit literarischen Medien und den Prozess seines Hineinwachsens in die Schrift- bzw. die literarische Kultur.“

(Rosebrock 2007, 153)

Wie die Lesesozialisation verläuft, hängt sehr stark von der persönlichen Biographie ab. Im Falle einer regen Lesekultur der eigenen Umgebung werden mannigfache Möglichkeiten, wie das vielfältige schriftsprachliche Medienangebot aufgenommen werden kann, an das Kind herangetragen und es erlebt eine alltäg-

liche Praxis des Lesens, die die Basis für den Erwerb einer guten eigenen Lesekompetenz bedeutet. Die eigene Sicherheit im Umgang mit der Schrift ist wiederum die Voraussetzung, das Lesen als Tätigkeit der Lust und Freude zu erleben und Lesemotivation zu entwickeln. In der aktuellen Diskussion (vgl. z.B. Rosebrock 2007) wird der Vermittlung von Lesemotivation eine gleichwertig hohe Bedeutung zugeordnet wie der Lesekompetenz.

Im Zentrum der Lesesozialisationsforschung steht somit die Erforschung von Strukturen und Prozessen der Vermittlung von Lesekompetenz und Lesemotivation, denn wie das Lesen vermittelt wird, hat starke Auswirkungen auf diese Schlüsselqualifikation. Bei Kindern und Jugendlichen sollten stabile Lesegewohnheiten entwickelt werden, um sie auf dieser Basis zu mündigen und kompetenten Lesern/innen auszubilden.

Wie Eggert und Garbe (2003,43) erklären, werden die Entwicklungsprozesse zur Herausbildung von stabilen Lesegewohnheiten vorwiegend von dem sozialen Umfeld geprägt, in dem die Individuen heranwachsen – also vom Elternhaus (Leseklima), der Schichtzugehörigkeit (sozialer Herkunft), der formalen Bildung (Schultypen), dem Freundeskreis (peer group), etc. Vor allem die alltäglichen Erfahrungen mit dem sprachlichen Input eines im besten Falle sehr sprachkompetenten Umfeldes und dem Medium Buch in der frühen Kindheit sind ausschlaggebend für die Ent-

wicklung der individuellen Leserkarriere (vgl. Stubbe et al. 2007, 299; Rosebrock 2007, 157).

Als früheste Lesesozialisationsinstanz hat die **Familie**, nach übereinstimmender Forschungsauffassung, die wichtigste und zugleich wirksamste Rolle in der Vermittlung von Lesekompetenzen (vgl. z.B. B. Hurrelmann et al. 1995; Bonfadelli et al. 1995:100ff.; Hurrelmann 2004a, 45). In diesem primären sozialen Kontext wird das Interesse am Lesen geweckt, sowie das positive bzw. negative Empfinden beim Leseerlebnis geprägt. Aus diversen Studien geht hervor, dass elterlich praktizierte, gezielte Leseförderung bzw. eine gezielte Vermittlung von Lesekompetenzen auf der Basis einer gemeinsamen Leseaktivität alleine nicht zu einer erfolgreichen Lesesozialisation führt, sondern dass hierbei zahlreiche weitere Einflussfaktoren aus dem familiären Alltag eine bedeutende Rolle spielen. Als Beispiele seien genannt: das elterliche Lesevorbild, die Präsenz von Büchern im gemeinsamen Haushalt, sonstige auf das Lesen bezogene Gespräche in der Familie, ein ruhiger Rückzugsraum etc. Im Unterschied zum gemeinsamen Bilderbuchbetrachten und zur Vorleseaktivität, also z.B. das bewusst in den Alltag integrierte Vorleseritual der „Gute-Nacht-Geschichte“ o.ä. finden viele dieser zusätzlich genannte Aspekte des familiären Leseinflusses eher ungeplant statt. Morgens am Frühstückstisch genüsslich die Tageszeitung zu schmökern oder im Wohnzimmer ein

prall gefülltes Buchregal stehen zu haben, ist in der Regel keine bewusste Entscheidung, sondern „passiert einfach“ und wirkt sich als anregende oder nicht anregende Umgebung auf das Kind aus (vgl. z.B. Bonfadelli et al. 1995; Harmgarth 1997; Hurrelmann et al. 1993; Tullius 2001).

An die Sozialisationsinstanz Familie anknüpfend folgt die **Schule**, eine von der Gesellschaft eingerichtete, formalisierte Bildungsinstitution, in der die Kompetenzen, die notwendig für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft sind, vermittelt werden.

Die Instanz Schule kann sich anregend und positiv auf das Leseverhalten der Schüler/innen, auch bei Kindern aus lesefernen Elternhäusern, auswirken und fehlende Leseerfahrungen im familiären Umfeld kompensieren, sofern eine leseförderliche Didaktik angewendet wird. Hierzu zählen vor allem positive Leseerfahrungen und lesebezogene Gespräche oder sonstige Interaktionen in der Schule (vgl. Hurrelmann 2004; Rosebrock 2007).

Einen weiteren Aspekt im Rahmen der Kritik am Lektüreunterricht der Schulen stellt Hurrelmann nicht nur bezüglich der Auswahl der Texte fest, sondern auch bezüglich der im Unterricht behandelten Textsortenvielfalt. Hier sollen neben der traditionellen Schullektüre ebenfalls Freizeitlektüre der Kinder und Jugendlichen und andere Textformen (z.B. diskontinuierliche Texte wie Graphiken, Diagramme, Tabellen) im Unterricht einbezogen

werden (vgl. Hurrelmann 2004a, 52).

Wie das familiäre wirkt sich auch das schulische Umfeld prägend auf das Kind aus. Die jeweiligen Kulturgüter (z.B. Bücher), Ausstattungen (z.B. Schulbücherei, Leseecke, Bücherregal, Auswahl an Bücher hinsichtlich der Interessen und Leseniveaus einzelner Schüler/innen), Angebote rund ums Lesen (z.B. regelmäßige Buchvorstellungen, kleine Lesungen durch eingeladenen Personen, (Vor-)Lesewettbewerbe), Leseverhalten der Mitschüler/innen und das Auftreten der Lehrkräfte nehmen Einfluss auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes.

Im Jugendalter gewinnt die Gruppe der **Gleichaltrigen (Peergroup)** zunehmend an Bedeutung für den Menschen. Die Jugendlichen finden sich je nach Interesse, Alter, sozialer Schicht und weiteren Faktoren zu Gruppen, so genannten Peergroups, zusammen, die als Quelle der Orientierung und Anregung dienen und die Jugendlichen in ihrem Verhalten gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern oder Erwachsenen lenken und ihre Interessensgebiete beeinflussen. Auch in diesem sozialen Kontext besteht das Potential sich gegenseitig zum Lesen zu motivieren und eine positive eigene Lesekultur zu entfalten.

Bevor meine Untersuchung zur Lesesozialisation gehörloser Menschen und deren Ergebnisse skizziert werden, muss darauf hingewiesen werden, dass die Befragung weniger

auf die besonderen Eigenarten der visuellen Sprachmodalität der Gebärdensprache und auf das Problem eingeht, dass die Textgrundlage auf der deutschen Lautsprachgrammatik basiert, die es beim Vorlesen in Gebärdensprache zu transformieren gilt, sondern vielmehr die Einschätzung der befragten Personen erhebt, wie sie ihre Lesesozialisation im allgemeinen erlebt haben, ob überhaupt im familiären oder später schulischen Kontext gelesen wurde und wenn das der Fall war, wie das geschehen ist.

Die Erhebung der Daten fand im Mai 2008 bei mehreren Treffen in Hamburg und per E-Mail bundesweit statt. Sie beinhaltete eine Umfrage durch Fragebögen mit 23 gehörlosen Freiwilligen, sowie die Durchführung zweier Einzelinterviews in Form eines Leitfadenterviews in DGS. Zum Zeitpunkt der Erhebung lag das Durchschnittsalter der Untersuchungsgruppe bei 30 Jahren, während der älteste Teilnehmer 36 und der Jüngste 18 Jahre alt waren. Aufgrund der geringen Untersuchungsgruppengröße zeigt die Studie nur Tendenzen auf und ist nicht repräsentativ für alle gehörlose Menschen.

### **Ergebnisse im Einzelnen**

In der Folge werden die Teilnehmer/innen der Untersuchung, die gehörlose Eltern haben, der Gruppe „G1/gl“ und die Teilnehmer/innen der Untersuchung, die hörende Eltern haben, der Gruppe „G2/hd“ zugewiesen. Die Ergebnisse werden zwischen diesen beiden Untersu-

chungsgruppen G1/gl und G2/hd verglichen.

### **Leseverhalten heute**

Bei der Beantwortung der Frage 4.1 „Was liest du am häufigsten (=am meisten)?“ (Tabelle 1) war eine Mehrfachnennung möglich und die meisten Befragten gaben an, dass sie in ihrer Freizeit heute am häufigsten Zeitschriften (69,6%) sowie Zeitungen und Untertitel im Fernsehen (jeweils 65,2%) lesen. Die Antwort sich mit Büchern zu beschäftigen, kreuzte nur knapp die Hälfte der Befragten (47,8%) an.

Fünf der elf Bücher lesenden Teilnehmer/innen gehören zur Gruppe G1/gl, d.h. mehr als die Hälfte (62,5%) der Buchleser/innen hat gehörlose und nicht hörende Eltern.

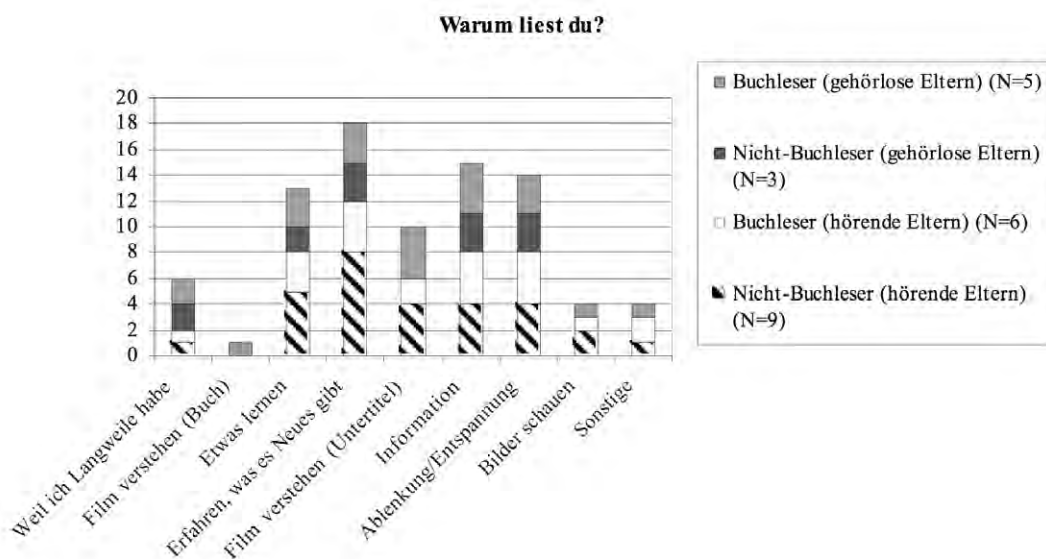
Im Vergleich dazu fällt der Anteil an Buchlesern/innen mit hörenden Eltern sehr viel geringer aus. Aus dieser Gruppe G2/hd kreuzten nur 6 von 15 Probanden (40%) das Antwortfeld „Bücher“ an. Betrachtet man die Ergebnisse über die Befragung der Lesetätigkeit in der Freizeit heute (siehe Tab.1) insgesamt, lässt sich festhalten, dass bei der Gruppe G1/gl eine größere allgemeine Leseaktivität zu erkennen ist als bei der Gruppe G2/hd.

Abbildung 1 zeigt die Gründe für die Lesemotivation sowohl derjenigen auf, die sich als intensive Buchleser bezeichnen, als auch derjenigen, die keine Bücher, sondern nur andere Printmedien nutzen.

Betrachtet man die Befragung zu den Motivationsgründen für die eigene Lesetätigkeit

	Gehörlose Eltern (N = 8)	Hörende Eltern (N =15)	Gesamt (N = 23)
Zeitung	6 75,0%	9 60,0%	15 65,2%
Zeitschriften	7 87,5%	9 60,0%	16 69,6%
Bücher	5 62,5%	6 40,0%	11 47,8%
Untertitel im Fernsehen	6 75,0%	9 60,0%	15 65,2%
Comics	4 50,0%	1 6,7%	5 21,7%
Sonstige	2 25,0%	4 26,7%	6 26,1%

**Tabelle 1:** Lesemedien der Befragten in Ihrer Freizeit heute



**Abb. 1:** Gründe für die eigene Lesemotivation

aller Befragten insgesamt, wurde der Aspekt „Erfahren was es Neues gibt“ als Hauptmotiv für das Lesen genannt. Weitere wichtige Motivationsgründe sind, den Ergebnissen zufolge, das Erhalten von „Information“, „Ablenkung und Entspannung“ zu erfahren und durch das Lesen „etwas zu lernen“.

Weniger relevant erscheint der Punkt „Lesen aus Langeweile“. D.h. das Lesen wird kaum als Tätigkeit des Zeitvertreibs bei Beschäftigungsmangel genutzt. Lediglich sechs der 23 Befragten gaben an, auch mal aus diesem Grund Lesematerial zur Hand zu nehmen.

Wie aus der Abbildung 2 hervorgeht, wird die vorhandene Lesetätigkeit jedoch nicht immer als angenehm empfunden. 17,4% der insgesamt befragten Teilnehmer/innen gaben an, durch das Lesen nicht wirklich begeistert zu werden und ein Proband (4,4%) gab sogar an, überhaupt keine Freude bei dieser Tätigkeit zu erleben.

Betrachtet man sich die Frage nach der vorhanden oder nicht vorhandenen Lesefreude genauer, wird ersichtlich, dass sowohl in der Gruppe G1/gl als auch in der Gruppe G2/hd ein Zusammenhang zwischen der Buchlesetätigkeit und der Lesefreude besteht. 80% (G1/gl) bzw 100% (G2/hd) der Buchleser/innen geben an, allgemein beim Lesen Freude zu empfinden, wohingegen diese Antwort nur auf gut 30% (G1/gl) bzw. gut 10% (G2/hd) derjenigen Probanden zutrifft, die keine Bücher lesen.

Wie das Lesen empfunden wird und ob es mit

einer positiven oder negativen Einstellung der Lesenden einhergeht, hängt demzufolge wesentlich davon ab, ob Bücher in der Freizeit gelesen werden oder nicht.

Auffällig ist bei der Beantwortung der Frage in Abbildung 3, dass die meisten Probanden angeben, die Motivation für die Lesetätigkeit sei nicht von außen angeregt worden, sondern sie sei aus der eigenen Motivation heraus entstanden. Ein weiterer wichtiger Ort der Anregung sind die Eltern; insgesamt fünf der befragten Personen geben an, auch durch die Eltern Interesse am Lesen entwickelt zu haben. Lediglich die Gruppe der G2/hd Nicht-Buchleser/innen gibt den Freundeskreis als wichtigsten Ort der Interessensweckung am Lesen an.

Interessant ist auch, dass die Institution Schule lediglich von einer einzigen Probandin der Gruppe der Buchleser G1/gl als Ort der Interessensweckung am Lesen genannt wurde. Eine weitere Probandin dieser Gruppe verwies auf ihre gehörlose Schwester, von der sie Leseanregungen erfahren habe.

In der letzten Frage des Fragebogens wurden die Teilnehmer/innen danach befragt, welche Rolle für sie das Lesen ganz allgemein spiele. Alle Befragten gaben an, dass sie das Lesen als ausgesprochen wichtig bzw. wichtig erachteten (siehe Abbildung 4).

### Mir macht das Lesen Spaß...

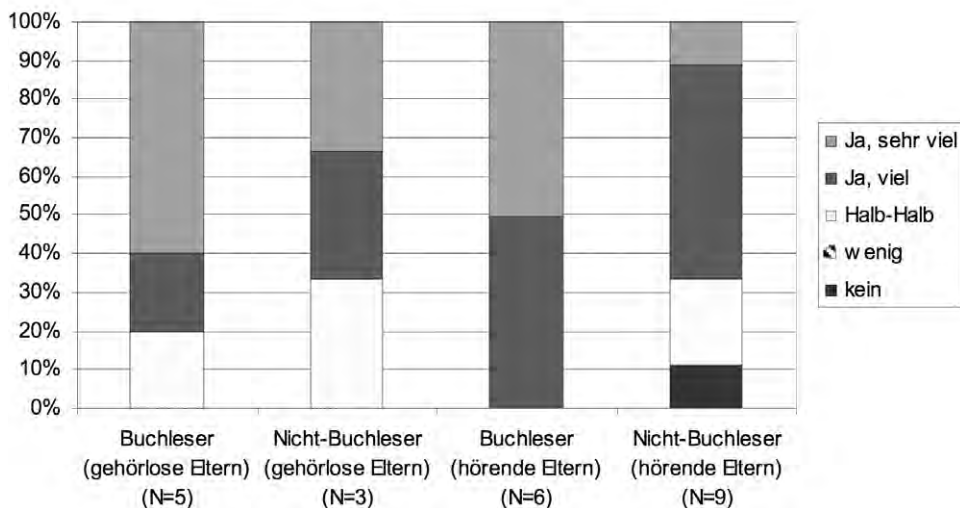


Abb.2: Lesefreude

### Das Interesse am Lesen habe ich bekommen durch...

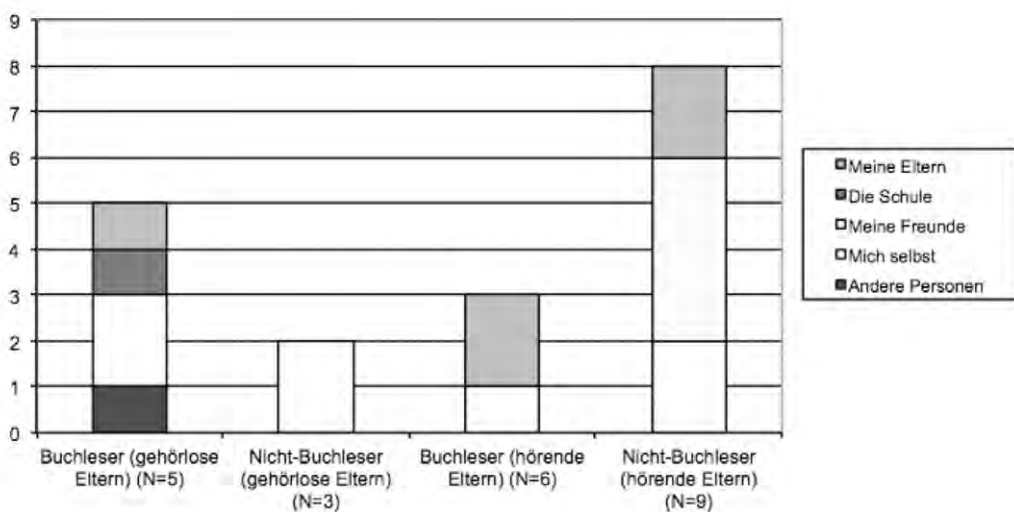
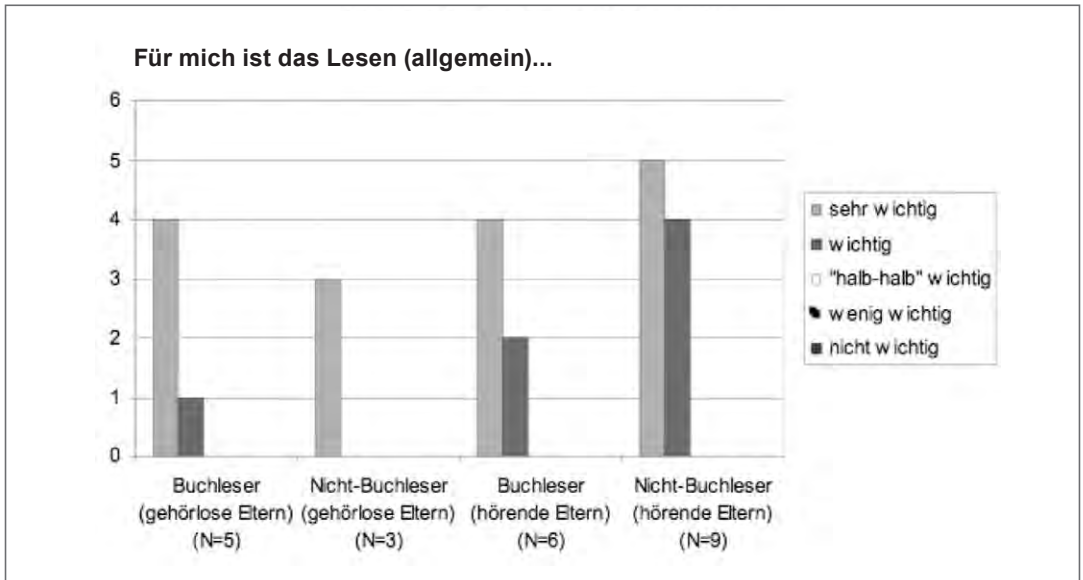


Abb.3: Weckung von Interesse am Lesen





**Abb.4a:** Bedeutung des Lesens (allgemein)

### **Leserfahrungen im Elternhaus Kulturelle Ressourcen**

Insgesamt mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, dass ihre Eltern während ihrer Kindheit mehr als 20 Bücher hatten. Am stärksten ist hier die Gruppe der Buchleser/innen innerhalb der Gruppe G2/hd vertreten, von denen zwei Drittel mehr als 50 Bücher zu Hause hatten. Diese Korrelation ist bei den Buchlesern/innen innerhalb der Gruppe G1/gl bezüglich des Buchbesitzes ihrer Eltern dagegen schwächer ausgeprägt. Drei von fünf dieser Gruppenmitglieder kommen vorgeblich aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand (bis zu 20 Bücher).

Aus den nachfolgenden Daten in Tabelle 3

kann entnommen werden, dass die Mehrheit der Informanten in ihrer Kindheit eigene Bücher hatte. Im Vergleich zu ihren Eltern verfügten sie aber über niedrigere Bestände an diesen Lesemedien. Lediglich zwei Probanden hatten mehr als 50 Bücher, während vier weitere Probanden als Kinder keine eigenen Bücher hatten. Dabei sollte jedoch auch beachtet werden, dass die hier erfassten Bücher nicht nur aus Lesebüchern bestehen, sondern auch andere Gattungen wie z.B. Comicbücher oder Bilderbücher mitgezählt wurden.

### **Leseverhalten der Eltern**

Die Lektüre der Eltern stellt einen weiteren Einflussfaktor auf das Leseverhalten der

### Wie viele Bücher hatten deine Eltern zu Hause?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=9)		Gesamt (N=23)	
Keine	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	2	8,7%
bis zu 20 Bücher	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	4	17,4%
ein Regal (20-50)	1	20,0%	2	66,7%	2	33,3%	3	33,3%	8	34,8%
Bücherwand (mehr als 50)	1	20,0%	1	33,3%	4	66,7%	3	33,3%	9	39,1%

**Tabelle 2:** Buchbesitz der Eltern

### Wie viele Bücher hattest du selbst als Kind?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=9)		Gesamt (N=23)	
keine	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	33,3%	4	17,4%
bis zu 20 Bücher	2	40,0%	2	66,7%	1	16,7%	3	33,3%	8	34,8%
ein Regal	2	40,0%	0	0,0%	4	66,7%	3	33,3%	9	39,1%
Bücherwand	0	0,0%	1	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	2	8,7%

**Tabelle 3:** Buchbesitz der Probanden

Heranwachsenden dar. Je häufiger die Eltern bei ihrer Lektüre vom Kind beobachtet werden, desto wahrscheinlicher wird das Kind dazu angeregt, selbst auch zum Buch zu greifen.

In dieser Untersuchung tritt der Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten des Buchlesers innerhalb der Gruppe G2/hd und die Lesehäufigkeit ihrer Eltern (Tabelle 4) hervor. Mehr als die Hälfte dieser Probanden gab an, ihre Eltern mindestens drei Mal in der Woche beim Buchlesen beobachtet zu haben. Hingegen schien das „schwache“ Le-

severhalten gehörloser Eltern kaum einen Einfluss auf das Leseverhalten gehörloser Buchleser/innen zu haben. Sie wurden vorwiegend (4 von 5 Informanten) selten oder nur im Urlaub beim Buchlesen beobachtet. In der Gruppe der Nicht-Buchleser hörender Eltern scheint die Buchlektüre der Eltern ebenfalls keine große Rolle in der Entwicklung des Leseverhaltens der Kinder zu spielen. vier von acht (44,4%) dieser Nicht-Buchleser/innen haben ihre Eltern als Buchleser/innen, die oft bzw. jeden Tag zum Lesemedium greifen, wahrgenommen.

### Wie oft haben deine Eltern Bücher gelesen?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=8)		Gesamt (N=22)	
Jeden Tag	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	11,1%	2	9,1%
Oft (ca. 3-5x pro Woche)	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	33,3%	6	27,3%
Manchmal (ca. 1-3x pro Woche)	1	20,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	18,2%
Selten (ca. 1- 3 pro Monat)	3	60,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	22,2%	6	27,3%
Nie	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	2	9,1%
Nur im Urlaub	1	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,5%
Ich weiß nicht	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	1	4,5%

**Tabelle 4:** Lesefrequenz der Eltern

### Gemeinsame Lesetätigkeiten

Die Informanten wurden nach den gemeinsamen Lesebeschäftigungen mit ihren Eltern in ihrer Kindheit befragt.

Einige Probanden konnten sich nicht an Situationen des gemeinsamen Bilderbuchbetrachtens mit ihren Eltern erinnern (Abb.4). Dies ist in der Gruppe der Nicht-Buchleser innerhalb G2/hd besonders auffällig (33%). Des Weiteren erfuhren die restlichen Mitglieder dieser Gruppe im Vergleich zu den anderen drei Gruppen der Befragten das gemeinsame Bilderbuchbetrachten seltener.

Mehr als zwei Drittel der Probanden aus den

drei anderen Gruppen konnte sich daran erinnern, dass sie manchmal bzw. oft mit ihren Eltern Bilderbücher angeschaut hatten. Ein Befragter gab an, dass er mit seinen Eltern sogar jeden Tag Bücher in die Hand genommen hatte.

Mehr als die Hälfte der gesamten Gruppe G2/hd gab an, dass sie in ihrer Kindheit nie oder selten Geschichten von ihren Eltern vorgelesen bekommen hatte. Nur drei von insgesamt 15 Probanden hatten manchmal die Vorlesesituationen mit ihren Eltern erlebt.

Bei der gesamten Gruppe G1/gl ist es umgekehrt; mehr als der Hälfte von ihnen wurde

### Wie oft haben sich deine Eltern früher zusammen mit dir Bilderbücher angeschaut?

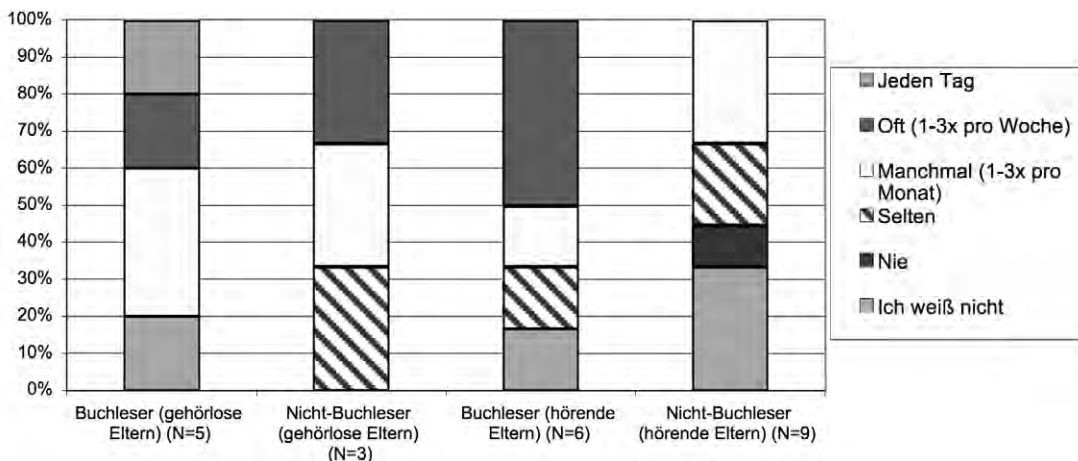


Abb. 4b: gemeinsames Bilderbuchbetrachten

### Wie oft haben dir deine Eltern früher Geschichten aus einem Buch gelesen?

	Buchleser (gehörlose Eltern) (N=5)		Nicht-Buchleser (gehörlose Eltern) (N=3)		Buchleser (hörende Eltern) (N=6)		Nicht-Buchleser (hörende Eltern) (N=9)		Gesamt (N=23)	
Jeden Tag	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Oft (1-3x pro Woche)	1	20,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	8,7%
Manchmal (1-3x pro Monat)	2	40,0%	1	33,3%	2	33,3%	1	11,1%	6	26,1%
Selten	1	20,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	22,2%	4	17,4%
Nie	1	20,0%	1	33,3%	3	50,0%	6	66,7%	11	47,8%

Tabelle 5: Häufigkeit der Vorlesesituationen im Elternhaus

### Meine hörenden Eltern haben mir früher Geschichten in... vorgelesen

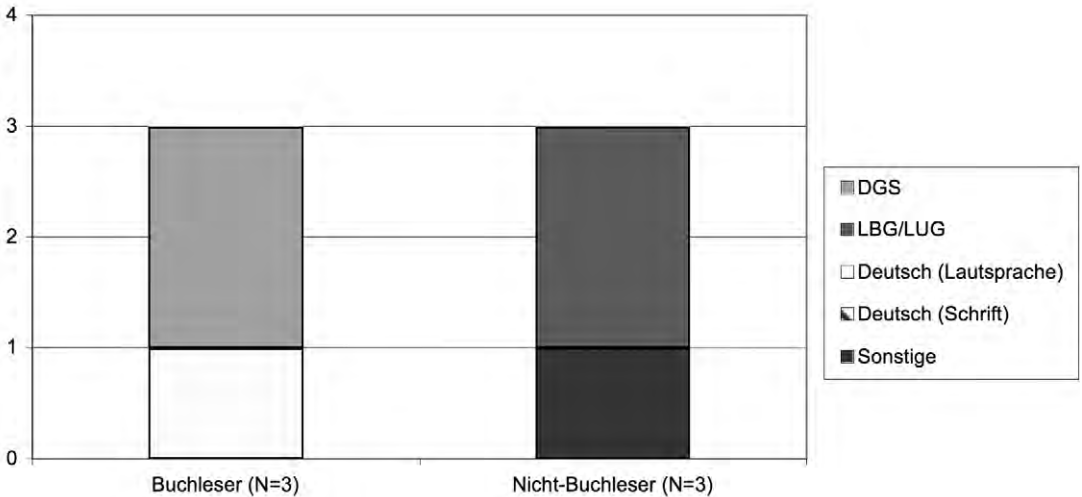


Abb. 5: Sprache in Vorlesesituationen mit hörenden Eltern

den Aussagen der Informanten nach oft oder manchmal Geschichten in DGS vorgelesen.

Im Hinblick auf die Sprache, die in Vorlesesituationen bei Probanden der Gruppe G2/hd angewendet wurde, wird ersichtlich, dass die Qualität der Kommunikation in den beiden Gruppen Buchleser und Nicht-Buchleser sehr unterschiedlich war (Abb.5). Während zwei der drei Buchleser/innen Geschichten in DGS von ihren Eltern vorgelesen bekommen hatten, verwendeten die Eltern von zwei der Nicht-Buchleser LBG bzw. LUG.

### Lesererfahrungen in der Schule

Da es sich um retrospektive Daten handelt,

muss an dieser Stelle noch einmal daran erinnert werden, dass die Erfahrungen der Probanden vorwiegend aus den 1980er und 1990er Jahren stammen und nicht die derzeitige Situation in den Schulen beschreiben.

### Vorlesen

Die Fragen bezüglich des Vorlesens im Unterricht beziehen sich nur auf die Vorlesesituationen in der Primarstufe der Befragten.

Von den 23 Untersuchungsteilnehmern/innen gaben lediglich 17 Personen an, dass es in ihrer Schule überhaupt Vorlesesituationen gab. Die Mehrheit dieser Befragten gab an, dass ihre Lehrer/innen Geschichten durchschnitt-

### Meine Lehrer haben die Bücher vorgelesen in... (N=17)

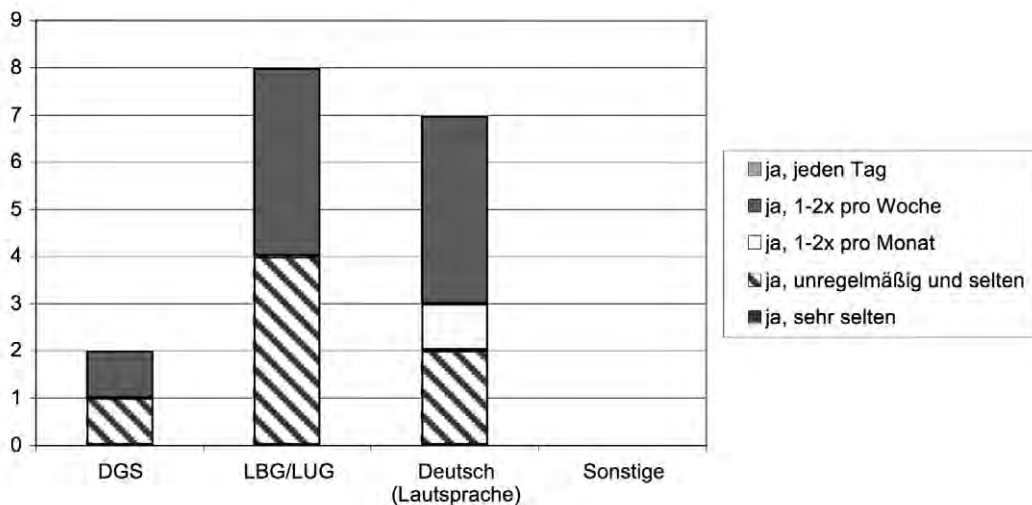


Abb. 6: Vorlesen im Unterricht (Lehrer)

### Wir, die Schüler, haben aus Büchern vorgelesen in... (N=18)

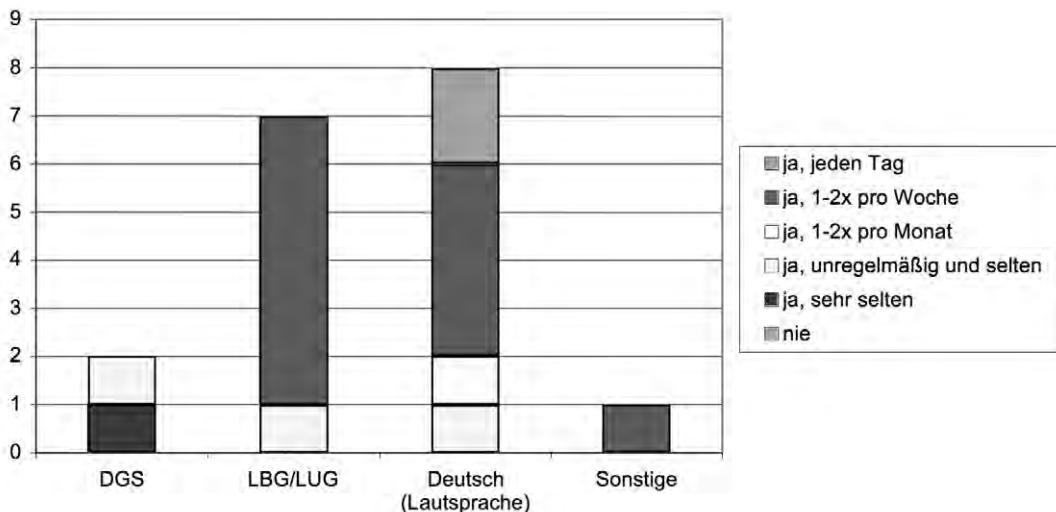


Abb. 7: Vorlesen im Unterricht (Schüler)

### Das Vorlesen in... hat mir Spaß gemacht. (N=18)

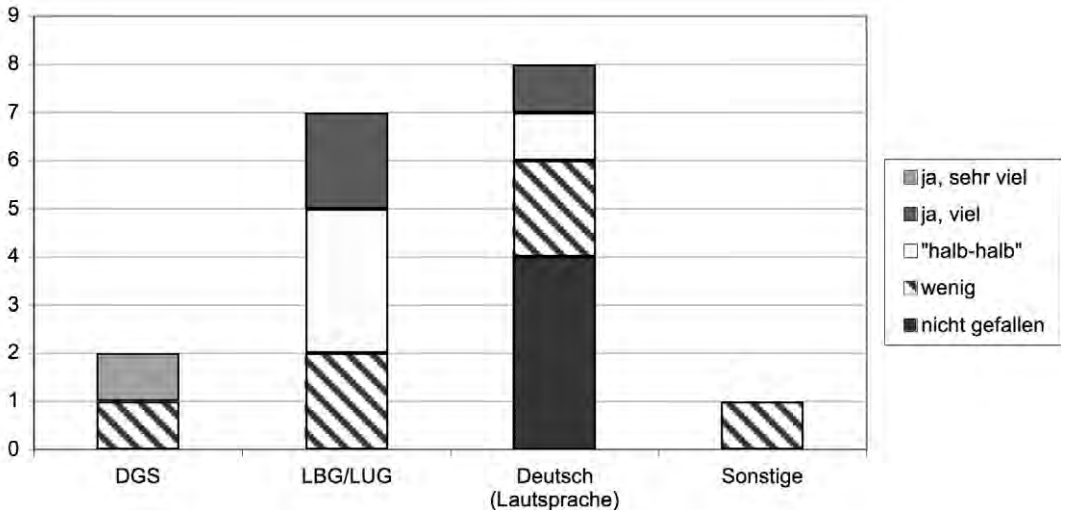


Abb. 8: Freude am Vorlesen im Unterricht

lich 1-2 Mal pro Woche bzw. Monat vor der ganzen Klasse vorgelesen hatten. Die Lehrer/innen verwendeten in diesen Situationen jedoch vorwiegend LBG bzw. LUG oder deutsche Lautsprache als Kommunikationsform. Im Gegensatz dazu erinnerten sich nur zwei Befragte daran, dass ihre Lehrer/innen beim Vorlesen der Geschichten DGS benutzten.

Nicht nur Lehrer/innen hatten Geschichten aus Büchern vorgelesen, sondern auch die Schüler/innen selbst. Im nächsten Diagramm können im Vergleich zu den Ergebnissen oben keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Die Mehrheit der Befragten (11 von 18) gab an, durchschnittlich 1-2 Mal in der

Woche vorgelesen zu haben. Insgesamt 15 von 18 Informanten hatten in diesem Kontext entweder LBG/LUG oder Deutsche Lautsprache verwendet.

Das Vorlesen im Unterricht hatte 4 von 18 Probanden viel bzw. sehr viel Spaß bereitet, wobei die Sprache dabei auch eine Rolle spielte (Abbildung 8). Die restlichen Informanten (14) gaben an, dass sie mittelmäßig bzw. keine Freude beim Vorlesen empfunden hatten. Vor allem das Vorlesen in deutscher Lautsprache hatte bei insgesamt sechs der acht Befragten am wenigsten Gefallen gefunden.

### Im Deutschunterricht haben wir bis zum Schulabschluss Insgesamt... Bücher gelesen... (N=21)

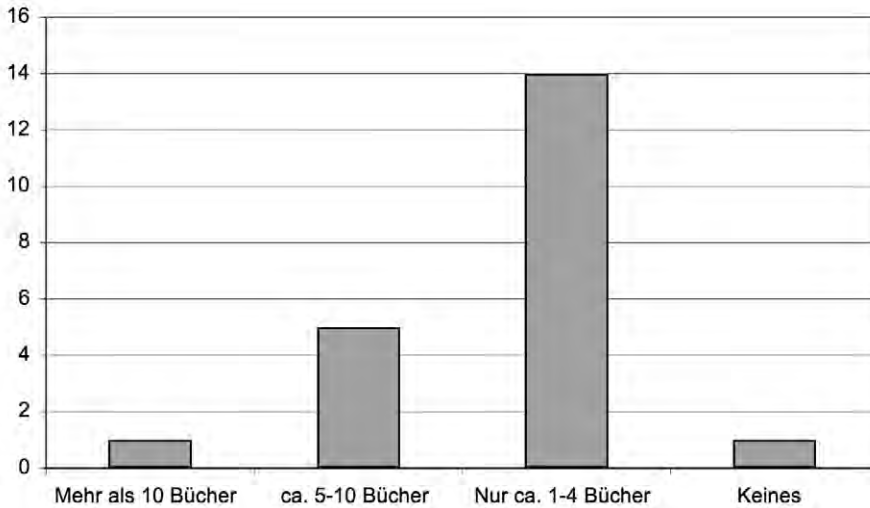


Abb. 9: Anzahl der im Unterricht behandelten Bücher

#### Im Unterricht behandelte Bücher

In der Sekundarstufe, d.h. in den letzten 5 bzw. 6 Jahren der Schulzeit wurden im Deutschunterricht der meisten Befragten (14 von 21) durchschnittlich insgesamt nur ein bis vier Bücher behandelt (Abb.9). Lediglich eine Informantin konnte im Deutschunterricht mehr als zehn Bücher kennen lernen.

#### Zusammenfassende Schlussbemerkung

Diese Arbeit will einen ersten Einblick in die typischen Probleme der Lesesozialisation Gehörloser leisten. Auf der Basis der Erkenntnisse über die Lesesozialisation hörender

Kinder und der Beschreibung des Einflusses in den Bereichen der Familie, Schule und des Freundeskreises soll der übliche Ablauf der Lesesozialisation verdeutlicht, Schwierigkeiten benannt und auf die spezielle Gruppe der Gehörlosen übertragen werden. Im Falle gehörloser Kinder, die in einer rein lautsprachlichen Umgebung aufwachsen, ist ein normaler Spracherwerb nicht möglich. Diese Spracharmut überträgt sich nicht nur hemmend auf die eigene allgemeine Sprachkompetenz, sondern nachfolgenden auch auf den schulischen Schriftspracherwerb und daran anknüpfend auf die eigenen Lesetätigkeit und den Umgang mit Büchern. Somit ist es nicht



verwunderlich, dass als ein Hauptergebnis dieser Arbeit die allgemeine geringe Lesetätigkeit Gehörloser festzuhalten ist, die aus dem Problem mit der Schriftsprache nicht sicher umgehen zu können und dem Mangel der Fähigkeit flüssig einen Text rezipieren zu können, resultieren. Auch geht aus der Untersuchung hervor, dass gehörlose Kinder kaum Erfahrungen mit Vorlesesituationen machen. Das Lesen wird nicht in einer solchen entspannten Atmosphäre als angenehm und kurzweilig erlebt, sondern reduziert sich auf die Erfahrungen aus dem Schulunterricht, die nur all zu häufig mit dem negativen Gefühl von Druck und Scheitern verbunden sind.

Um die Lesesozialisation gehörloser Kinder zu verbessern, gilt es die Eltern dafür zu sensibilisieren, dass sie geeignete Kommunikationsformen wählen, um die Kommunikationsbarriere zwischen Eltern und Kind abzubauen und Aufklärungsarbeit über die Bedeutung guter Lesevorbilder und einer regen Vorlesetätigkeit mit dem Kind zu leisten. Dies ermöglichte auch gehörlosen Kindern die Erfahrung, das Lesen als angenehme und gewollte Tätigkeit zu erleben.

Auch der Bereich der Schule und Lehre muss diesbezüglich umdenken und stärker inhaltlich mit Büchern arbeiten. Es ist ein unglaublicher Zustand, dass das Thema Lesen im Unterricht stark zu kurz kommt und dass das inhaltliche Interpretieren von Texten und das gemeinsame Gespräch über Bücher mit den

Lehrer/innen vielfach im schulischen Rahmen nicht stattfinden.

Das Lesen ist eine Schlüsselkompetenz des Menschen. Gehörlosen Kindern darf der Erwerb einer guten Lesekompetenz nicht aufgrund eines schlechten Sprachinputs in einer rein lautsprachlichen Umgebung, aufgrund einer falschen Beratung der Eltern oder aufgrund einer vollkommen demotivierenden und abschreckend wirkenden didaktischen Unterrichtsmethode vorenthalten werden.

---

### Literatur

Bonfadelli, Heinz; Angela Fritz & Renate Köcher (1995): Lesesozialisation. Bd.2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Dotter, Franz (1995): Wer nicht ordentlich sprechen kann, muß dumm sein. Probleme Gehörloser – kommunikative und sprachliche Aspekte. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 46:2, 26-28.

Eggert, Hartmut & Christine Garbe (2003): Literarische Sozialisation. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Gnerlich, Daniela (2008): Perspektiven gehörloser Erwachsener auf ihre eigene Lesesozialisation – eine Fallstudie in pädagogischer Absicht. Universität Hamburg [Unveröffentlichte Examensarbeit].

Harmgarth, Friederike (Hg./1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft“. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina; Michael Hammer & Ferdinand Nieß (1993): Lesesozialisation, Bd.1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, Bettina (2004a): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich u. a. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.VS Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 37 – 60.

Hurrelmann, Bettina (Hg./2004b): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, 169-201.

List, Gudula; Stephanie Kelter; Asta Limbach & Klaus-Günther Pufahl (1995): Gehörlose und Schrift. Untersuchungen zum Problem eines schwierigen Zugangs zum Lesen. In: Sprache und Kognition. 14: 1, 3-15.

Rosebrock, Cornelia (2007): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen scriptor, 153-174.

Stubbe, Tobias C.; Irmela Buddeberg; Sabine Hornberg & Nele McElvany (2007): Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Eva-Maria Lankes; Manfred Prenzel; Knut Schwippert; Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.): IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 299-327.

Tullius, Christiane (2001): Typologien der Leser und Mediennutzer. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend – Eine Studie der Stiftung Lesen. Hamburg: Spiegel-Verlag, 61-83.

**Verfasserin**

Daniela Gnerlich  
Pädagogin an der Elbschule Hamburg  
gnerlich@elbschule-hamburg.de

