

TEILERGEBNISSE DES FORSCHUNGSPROJEKTS «ZUSAMMENHANG VON SPRACHERWERBSSTÖRUNGEN UND ILLETRISMUS»

1

Zeitraum: Januar 2016 bis Januar 2018.

Mirja Bohnert-Kraus, Sarah Feil, Susanne Kempe Preti, Lena Reising

Illetrismus bedeutet, dass Erwachsene, obwohl sie regulär die Schule besucht haben, nicht ausreichend lesen und schreiben können, um den gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen des Alltags gerecht zu werden. Eine Untersuchung von HERTIG und NOTTER aus dem Jahr 2015 zeigt, dass 15% der Schweizerinnen und Schweizer zwischen 16 und 65 Jahren nur sehr schlecht lesen können. Meist haben diese schriftsprachlichen Probleme bereits zu Schulbeginn bestanden (vgl. KAZIS 1991; FICKLER-STANG 2011).

Bei der genaueren Betrachtung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Erwachsenen mit Illetrismus wird deutlich, dass neben den Lese- und Rechtschreibfähigkeiten auch die gesprochene Sprache auffällig ist. LÖFFLER (2005) berichtet zum Beispiel von verbalsprachlichen Auffälligkeiten bei Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen. Es zeigen sich vor allem eine undeutliche Aussprache und morphologisch-syntaktische Unsicherheiten wie etwa Fehler bei der Pluralbildung, Kasusmarkierung oder bei der Bildung des Präteritums.

Gleichzeitig zeigen verschiedene Studien, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen häufiger Lese-Rechtschreibstörungen entwickeln als Kinder mit regelrechtem Spracherwerb (vgl. CONTI-RAMSDEN et al. 2008; SCHNEIDER et al. 2002). KLICPERA et al. (2010, 184 ff.) betrachten den vorschulischen Spracherwerb als einen der stärksten Vorhersagefaktoren für Lese- und Schreibschwierigkeiten. Dabei gelten unter anderem die sogenannte phonologische Bewusstheit (die Fähigkeit, bei der Sprachverarbeitung Wissen über die lautliche Struktur der Sprache zu nutzen) und das schnelle Benennen als wichtige Prädiktoren für eine spätere Lese-Rechtschreibstörung (u. a. VANDEWALLE et al. 2012; LIAO et al. 2015).

Bleibt eine spezifische Sprachentwicklungsstörung über das Kindesalter hinaus bis ins Jugend- oder Erwachsenenalter bestehen, so spricht man von einer persistierenden Sprachentwicklungsstörung. Derartige verbalsprachliche Störungen können in Form eines sogenannten kompensierten Dysgrammatismus erscheinen. Darunter ist eine an der Oberfläche

grammatisch (meist) korrekt erscheinende Sprachproduktion zu verstehen, die jedoch unter anderem durch starre Satzstrukturen (vorzugsweise Subjekt – Verb – Objekt SVO), einfache Sätze (ohne Nebensätze) und Unsicherheiten bei morpho-syntaktischen Markierungen (v. a. Kasus, Plural und Kongruenz) auffällt. Es liegt die Vermutung nahe, dass bis ins Erwachsenenalter andauernde Lese-Rechtschreibprobleme im Zusammenhang mit sprachlichen Auffälligkeiten stehen können.

Die Förderstiftung für das Sprachheilwesen im Kanton Zürich hat deshalb ein Forschungsprojekt subventioniert. Ein grenzübergreifendes Projekt ist entstanden, in dem die Schweizer Hochschule für Logopädie in Rorschach (SHLR), die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und die Pädagogische Hochschule Weingarten (D) unter der Leitung von Prof. Dr. Andrea Haid (SHLR) zusammenarbeiten.

Das Projektteam hat die schrift- und lautsprachlichen Fähigkeiten von Menschen mit Illetrismus untersucht. Zwi-



schen November 2016 und Juni 2017 haben 24 Personen (19 männliche, 5 weibliche) im Alter zwischen 17 und 60 Jahren an der Studie teilgenommen. Einschlusskriterien für die Aufnahme in die Untersuchungsgruppe waren das subjektive Wahrnehmen von Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben, Schweizerdeutsch als Muttersprache sowie der Besuch der Regelschulzeit in der Schweiz. Bei allen Erwachsenen wurden Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, grammatische Fähigkeiten und aktuelle Lese- und Rechtschreibfähigkeiten mit standardisierten Testverfahren untersucht. Darüber hinaus wurde mit den Teilnehmenden ein Leitfadenterview durchgeführt, das einerseits zur Erhebung der individuellen Lernbiographie und andererseits zur Gewinnung von Spontansprachdaten sowohl im Dialekt als auch in der Standardsprache diente.

Ziel des Forschungsprojekts ist es, den Bedarf an professioneller Unterstützung im Kindesalter aufzuzeigen und Kri-

terien bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Schwerpunkte einer frühen Förderung von Kindern mit Spracherwerbsstörungen abzuleiten.

In einem Zwischenschritt wurden nun die Ergebnisse von zehn männlichen Personen zwischen 19 und 26 Jahren ausgewertet, die im Folgenden vorgestellt werden.

ERGEBNISSE DER LERNBIOGRAPHIEANALYSE

Der grösste Teil der jungen Männer hat auf der Primarstufe eine Regelschule, auf der Sekundarstufe die Sek B oder Realschule besucht und eine Berufslehre abgeschlossen (vgl. Abb. 1).

In Bezug auf Unterstützungsangebote während der Schulzeit wird vor allem Hilfe durch die Eltern genannt, gefolgt von integrierter Förderung, privater Nachhilfe und Logopädie (vgl. Abb. 2).

Bei niemandem wurde vor der Schulzeit eine Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert bzw. eine logopädische Massnahme durchgeführt. Unterstützende Angebote wurden im Verlauf der Schulzeit insbesondere in der Primarschule in Anspruch genommen.

Alle von Lese-Rechtschreibschwäche Betroffenen berichten auch von weiteren schulischen Problemen und von Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Für viele sind die Schwierigkeiten in der Schriftsprache gekoppelt mit schulischem Misserfolg.

Das in den Interviews beschriebene subjektive Erleben der Lese-Rechtschreibprobleme in der Schule ist geprägt von Enttäuschung, Scham und Motivationsproblemen. Die folgenden Zitate geben hierzu einen Eindruck:

SR1: «Ich habe es immer probiert und habe es eigentlich so lange geübt, bis ich es irgendwie gekonnt habe. →

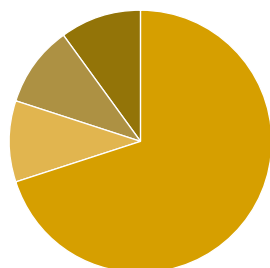


Abbildung 1: Bildungsweg der zehn Probanden

- Lehre (7)
- Anlehre (1)
- höhere Schule (1)
- keine Angabe (1)

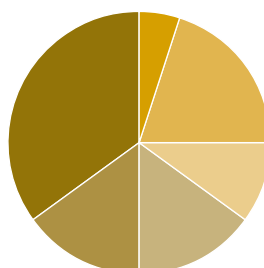


Abbildung 2: Unterstützung während der Schulzeit

- Nachhilfe/Aufgabenhilfe (1; 5%)
- Integrierte Förderung/Kurs (4; 20%)
- Logopädie Aussprache (2; 10%)
- Logopädie Schrift (3; 15%)
- Logopädie Kindergarten (0; 0%)
- Nachhilfe privat (3; 15%)
- Unterstützung durch Eltern (7; 35%)



3

Aber es ist nachher eigentlich wieder weg gewesen. Ich habe nicht mehr gewusst, wie man das Wort schreibt.»

PS: «Da hast du gelernt, gemacht und getan, und dann bekommst du eine schlechte Note. Irgendwann kannst du dich dann gar nicht mehr motivieren zum Lernen. Dann regt es dich selber auf schlussendlich. Ja, und dann lässt du es irgendwann, sagst dir, ja, jetzt ist es mir auch egal.»

Einige berichten demnach davon, sich viel Mühe gegeben zu haben, welche jedoch meist nicht zum gewünschten Erfolg führte. Andere haben individuelle Strategien entwickelt. Viele zeigen Vermeidungs- oder Ausweichverhalten, um sich den möglichen Anforderungen im Zusammenhang mit Schrift nicht stellen zu müssen.

RN: «Ich schreibe sehr wenig, WhatsApp oder so. Eigentlich nur mit meiner Freundin, sonst wenig. Ich habe jetzt angefangen, Zeitung zu lesen, aber das habe ich früher nicht gemacht.»

Wenn von Situationen aus dem Schulalltag berichtet wird, in denen Lese- oder Schreibprobleme auftreten, nimmt das Verhalten der Lehrperson jeweils einen hohen Stellenwert ein. In den Interviews finden sich sowohl Beispiele für hilfreich empfundenes Verhalten wie konkrete Unterstützung oder Entlastung durch eine verständnisvolle Lehrperson als auch

Beispiele für Desinteresse den Lernschwierigkeiten gegenüber oder sogar Situationen, in denen Schüler blossgestellt und beschämt wurden.

SR2: «Der Lehrer in der siebten, achten und neunten Klasse hat einen schon wissen lassen, dass man genügt. Also, dass man auch etwas kann und dass einem auch geholfen wird, dass er sich auch Zeit nimmt für einen. Das hat mir sehr geholfen, auch wieder ein bisschen Mut zu tanken.»

SW: «Nachher, als der neue Lehrer gekommen ist, dem ist das scheissegal gewesen. Der hat das gar nicht mehr kontrolliert. Der hat nur noch was mit denen gemacht, die gut waren, und wir haben einfach eine dreiviertel Stunde Pause gehabt. Das ist weder kontrolliert worden noch sonst irgendwas.»

SR1: «Es hat geheißen, ich soll an die Tafel kommen, und dann wird mir ein Satz diktiert und ich muss ihn aufschreiben auf die Tafel. Und dort habe ich es dann aufgeschrieben, und nachher hat es einfach ein Gelächter gegeben. Wieso schreibst du das mit ie anstatt mit i ...?»

Während einige der jungen Männer durchaus positiv auf die Schulzeit zurückblicken, wirken sich bei vielen die wiederkehrenden Misserfolgserlebnisse auch auf den Selbstwert aus und spiegeln sich in mangelndem Zutrauen in die eigene Lern-

fähigkeit wider. Aus der Literatur ist bekannt, dass erworbene schriftsprachliche Kompetenzen aufgrund motivationaler Gründe oft nicht angewendet werden. Vermeidungs- oder Ausweichstrategien während und nach der Schulzeit führen dann dazu, dass schriftsprachliche Beeinträchtigungen sich verfestigen (vgl. GROSCHE 2013).

Eine erste Schlussfolgerung aus den Interviews dürfte deshalb lauten: Kinder und Jugendliche mit einer Lese-Rechtsschreibschwäche brauchen ein informiertes, sensibilisiertes und unterstützendes schulisches Umfeld, um Illettrismus entgegenzuwirken.

ERGEBNISSE DER TESTVERFAHREN

Die Ergebnisse der Testverfahren variieren stark innerhalb der Gruppe. Testverfahren zu aktuellen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, die in erster Linie der Validierung der subjektiven Problematik dienen, zeigen, dass die Teilnehmer grösstenteils sehr schlechte Leistungen erbringen. Insbesondere das laute Lesen stellt im Vergleich zum stillen Lesen für viele eine besondere Herausforderung dar. Daneben zeigen die Betroffenen auch beim Schreiben nach Diktat auf Wort- und Satzebene deutliche Einschränkungen.

Andere Testteile fokussieren verbalsprachliche Leistungen. Teilleistungen, für welche die gesamte Gruppe unterdurchschnittliche Kompetenz aufweist, sind ins-



besondere die phonologische Bewusstheit sowie Arbeitsgedächtnisleistungen.

Im Gruppendurchschnitt unauffällig waren unter anderem das Verständnis grammatischer Strukturen sowie die Bildung von Pluralformen bei Kunstwörtern (Wörter, die in der deutschen Sprache nicht existieren, jedoch die möglichen Lautabfolgen im Deutschen berücksichtigen; z.B. eine Meitung – viele Meitungen).

In Bezug auf die Testverfahren lässt sich zusammenfassend sagen, dass alle Probanden bei verbalsprachlichen Aufgaben Schwierigkeiten aufweisen, wenn auch nicht alle bei denselben Testteilen.

ERGEBNISSE DER SPONTANSPRACHANALYSEN

Die gewonnenen Spontansprachdaten wurden im Hinblick auf die eingangs erwähnten Symptome einer persistierenden Sprachentwicklungsstörung bzw. eines kompensierten Dysgrammatismus analysiert. In Bezug auf die überwiegende Verwendung starrer Satzstrukturen können keine Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache festgestellt werden. In beiden Varietäten liegen die Teilnehmer innerhalb des Bereichs, der auch für Sprachgesunde angegeben wird: Die Häufigkeit von SVO-Strukturen kann bis hin zu 51% der Gesamtäußerungsmenge ausmachen (vgl. SIEGMÜLLER et al. 2013).

Bezüglich des Einsatzes von Nebensätzen zeigt sich ein anderes Bild. Zwar liegen keine Vergleichsdaten von Sprachgesunden aus der Literatur vor, es lässt sich jedoch eine Studie von SCHLAMP-DIEKMANN 2007 heranziehen, in der die Verwendung von Nebensatzstrukturen bei Jugendlichen mit einer persistierenden Sprachentwicklungsstörung untersucht wurde. Sie verwenden in ca. einem Drittel ihrer Äusserungen einen Nebensatz (vgl. SCHLAMP-DIEKMANN 2007). Das entspricht in etwa dem Nebensatzanteil, der auch für die untersuchten Illettristen der vorliegenden Studie in der Standardsprache gemessen wurde.

Damit liegen die Teilnehmer der vorliegenden Studie bezüglich dieses Parameters auf derselben Ebene wie Jugendliche mit persistierender Sprachentwicklungsstörung. Im Dialekt werden noch weniger Nebensätze gebildet: Lediglich ca. ein Fünftel der Äusserungen haben Nebensätze. Entsprechend neigen die Betroffenen im Dialekt noch mehr zur Vereinfachung von Satzstrukturen als in der Standardsprache.

Weiterhin fallen bei den Probanden sowohl im Dialekt als auch in der Standardsprache häufige Umstellungen, Wiederholungen und Satzabbrüche auf – jedoch gibt es auch hierzu in der Literatur keine Vergleichsdaten. Trotzdem kann man vorsichtig annehmen, dass Fehler wie jene in den folgenden Beispielen bei

Sprachgesunden so nicht auftreten, zumindest nicht, ohne dass sie in einem Gespräch mit einer fremden Person korrigiert würden.

MH: «Also bei Schreiben kann ich Leute fragen.»

MH: «Jetzt Komma und punkten hat sich deutlich verbessert inzwischen.»

VP: «Für aeh Kurs und bin der einzige eigentlich gewesen aus meine Kaserne.»

Auffällig ist ausserdem die beobachtete Diskrepanz zwischen Dialekt und Standardsprache in Bezug auf solche Kongruenz-, Tempus- und Kasusfehler: Diese treten bei der untersuchten Stichprobe in der Standardsprache etwa doppelt so häufig auf wie im Dialekt, womit die Standardsprache anscheinend eine grössere Herausforderung darstellt. Genau in diesen grammatischen Bereichen zeigen sich auch deutliche systematische Unterschiede zwischen dem Alemannischen und der Standardsprache. →



5

DISKUSSION UND AUSBLICK

Eine methodische Schwierigkeit, die sich in der Untersuchung zeigt, ist das Fehlen einer Vergleichsgruppe. Einerseits sind die verwendeten Testverfahren nicht für das Erwachsenenalter normiert, und andererseits liegen keine systematisch erhobenen Spontansprachdaten von Sprachgesunden vor, die Auskunft über die untersuchten Parameter geben könnten. Gerade in der Spontansprache treten auch bei Sprachgesunden viele Umstellungen oder Abbrüche und damit einhergehende grammatische Fehler auf – es stellt sich entsprechend die Frage, in welchem Ausmass dies «normal» ist.

Aus diesem Grund soll im weiteren Verlauf der Untersuchung eine Vergleichsgruppe erhoben werden. Um möglichst viele Variablen konstant zu halten, wird die Gruppe in Bezug auf Alter, Geschlecht und Bildung möglichst passend zur bisherigen Untersuchungsgruppe ausgewählt.

Zusätzlich werden die verbleibenden Probandinnen und Probanden der Untersuchungsgruppe abschliessend ausgewertet, sodass sich gegebenenfalls trotz grosser Heterogenität ein etwas einheitlicheres Bild abzeichnet.

Gerade diese beobachtete Heterogenität zwischen den Teilnehmenden spiegelt jedoch die Realität wider, wonach die Leistungen subjektiv Betroffener einerseits stark divergieren und andererseits auch im Zusammenhang mit der eigenen Beurteilung stehen. So kann ein objektiv messbares Problem subjektiv als grösser oder kleiner empfunden werden. ■

Literatur

- CONTI-RAMSDEN, G.; DURKIN, K.; SIMKIN, Z. & KNOX, E. (2008): Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 15–35.
- FICKLER-STANG, U. (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: EGLOFF, B. & GROTLÜSCHEN, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, 111–126.
- GROSCHE, M. (2013): Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 82 (2), 102–113.
- HERTIG, P. & NOTTER, P. (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der Erhebung Adult Literacy and Lifeskills Survey. Bern: Bundesamt für Statistik.
- KAZIS, C. (1991): Gespräche mit Betroffenen. In: KAZIS, C. (Hrsg.): *Buchstäblich sprachlos. Analphabetismus in der Informationsgesellschaft*. Basel: Lenos, 49–104.
- KLICPERA, CH., SCHABMANN, A. & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2010): *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 3., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.
- LIAO, CH., DENG, C., HAMILTON, J., LEE, C., WEI, W. & GEORGI-OU, G. (2015): The role of rapid naming in reading development and dyslexia in Chinese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 106–122.
- LÖFFLER, C. (2005): Sprachstörungen und funktionaler Analphabetismus – gibt es Zusammenhänge? In: DE LANGEN, E., IVEN, C. & MAIHACK, V. (Hrsg.): *Legasthenie beim Namen nennen. Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs*. Tagungsbericht zum 6. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 21./22. Januar 2005 in Würzburg. Würzburg: ProLog, 131–145.
- SCHLAMP-DIEKMANN, F. (2007): *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. Die Situation in der Schweiz*. Berlin: Edition Marhold.
- SCHNEIDER, W., MARX, P. & WEBER, J. (2002): Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung. Risikofaktoren für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. *Kinderärztliche Praxis*, 73 (3), 186–194.
- SIEGMÜLLER, J. (2013): Kompensierter Dysgrammatismus. In: RINGMANN, S. & SIEGMÜLLER, J. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase*. 1. Auflage. München: Elsevier, 101–132.
- VANDEWALLE, E., BOETS, B., BOONS, T., GHESQUIÈRE, P. & ZINK, I. (2012): Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1857–1870.