

Susanne Kempe Preti, Cordula Löffler, Andrea Haid, Mirja Bohnert-Kraus, Sarah Feil, Lena Reising und Andrea Pamela Willi

«Lesen war noch nie meine Stärke»

LRS-Betroffene berichten über ihre Schulzeit

Zusammenfassung

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, inwiefern unzureichende schriftsprachliche Fähigkeiten im Erwachsenenalter mit Schwierigkeiten des (Schrift-)Spracherwerbs in der Kindheit einhergehen. Eine Studie mit 20 Betroffenen zeigt: Die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten lagen bereits in der Kindheit vor und prägten die gesamte Schulzeit. Wir stellen die Ergebnisse einer Befragung vor und thematisieren auch, was das schulische Umfeld dazu beitragen kann, um die Resilienz betroffener Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Résumé

Le présent article cherche à déterminer dans quelle mesure des compétences insuffisantes en matière de langue écrite à l'âge adulte vont de pair avec des difficultés d'acquisition du langage (écrit) dans l'enfance. Une étude réalisée avec 20 personnes concernées montre que les problèmes de lecture et d'orthographe existaient déjà dans l'enfance et qu'ils ont marqué toute la scolarité. Notre article présente les résultats d'une enquête, mais s'intéresse également à montrer comment l'environnement scolaire peut contribuer à renforcer la résilience des élèves concernés.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2019-10-06

Das Phänomen Illettrismus

Europäische Studien zeigen, dass eine beachtliche Anzahl von Jugendlichen und Erwachsenen über unzureichende Lesefähigkeiten verfügt. So hat beispielsweise die ALL-Studie (*Adult Literacy and Life Skills Survey*) aus dem Jahr 2005 ergeben, dass etwa 16 Prozent aller Schweizerinnen und Schweizer zwischen 16 und 65 Jahren sehr schlecht lesen können (Notter et al., 2006). Geringe schriftsprachliche Fähigkeiten werden in der Schweiz als Illettrismus bezeichnet, in Deutschland werden die Begriffe funktionaler Analphabetismus und geringe Literalität verwendet.

Notter et al. (2006, S. 11) schreiben, dass «die Literalität die Fähigkeit ist, das geschriebene Wort zu nutzen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und

Potenzial weiter zu entwickeln». Verfügen Individuen über unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache, können die Anforderungen des täglichen Lebens nur begrenzt bewältigt werden – und als Folge wird die Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt (Steuten, 2016). Wie viel Schriftkompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe erforderlich ist, hängt von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur ab. Menschen, die nicht über die situativ notwendigen Fähigkeiten verfügen, sind von Exklusion bedroht (Zeuner & Papst, 2011, S. 9).

Die Sonderpädagogik sollte sich zwei Fragen stellen: (1) Inwiefern sind diese unzureichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten im Erwachsenenalter mit Schwierigkeiten des (Schrift-)Spracherwerbs in der Kindheit verbunden? (2) Inwiefern können Präventionsmassnahmen dazu beitragen, diese zu verringern?

Klicpera et al. (2017) heben hervor, dass ein unzureichender Sprachentwicklungsstand ein Risiko für die Entwicklung von Lese- und Schreibschwierigkeiten ist. Sowohl ein kleiner Wortschatz als auch ein Rückstand in der Beherrschung grammatischer Strukturen sagten in der Studie künftige Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben voraus. Zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Schulalter und Illettrismus hält Löffler (2016) anhand vorliegender Untersuchungsergebnisse fest, dass die sprachlichen Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Illettrismus vergleichbar sind. Zu den Ursachen einer Lese-Rechtschreibschwierigkeit kommt bei der Entstehung von Illettrismus mindestens eine weitere Komponente hinzu, die Grosche (2013) als Bildungsbenachteiligung, bezeichnet: erschwerte sozioökonomische Bedingungen und sich verfestigende Lernrückstände bei nicht ausreichender Förderung.

Studie zu Spracherwerbsstörungen und Illettrismus

Es ist darum eine zentrale Aufgabe öffentlicher Bildungseinrichtungen, Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen Chancengleichheit zu gewähren. Diese Bestrebung ist die Ausgangslage für das vorliegende Forschungsprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Andrea Haid (SHLR), welches von der *Förderstiftung für das Sprachheilwesen im Kanton Zürich* initiiert und unterstützt wurde.

Das Kooperationsprojekt der *Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach* (SHLR), der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) und der *Pädagogischen Hochschule Weingarten* untersuchte den noch wenig erforschten Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus im Erwachsenenalter unter Mit-

einbezug der Lernbiografie. Folgenden Fragestellungen wurde nachgegangen:

- Inwieweit zeigen sich Zusammenhänge zwischen den lautsprachlichen (Schweizer- und Standarddeutsch) sowie den meta- und den schriftsprachlichen Leistungen bei Erwachsenen mit Illettrismus?
- Gibt es lernbiografische Gemeinsamkeiten bei von Illettrismus betroffenen Erwachsenen?

In der Querschnittstudie mit 20 Teilnehmenden (17 männlich, 3 weiblich) im Alter zwischen 17 und 60 Jahren wurden verschiedene Erhebungsmethoden eingesetzt:

- ein leitfadengestütztes Interview zur Erfassung der Lernbiografie,
- die Analyse der Spontansprache (in Schweizer- bzw. Standarddeutsch) sowie
- die Testung der verbal- und schriftsprachlichen Leistungen.

Die Ziele der Studie waren erstens, den Bedarf an professioneller Unterstützung der sprachlichen Entwicklung aufzuzeigen, und zweitens, Kriterien schulischer Rahmenbedingungen und inhaltlicher Schwerpunkte einer frühen Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen abzuleiten. Im Folgenden werden lediglich die Teilergebnisse zu den Lernbiografien der Probandinnen und Probanden erörtert. Die Ergebnisse zu den sprachlichen Leistungen der Erwachsenen mit Illettrismus wurden bereits in einer anderen Publikation besprochen (Haid et al., 2019).

Ziele unserer Erhebung waren, einerseits grundlegende Informationen zur Schulbiografie zu erhalten und andererseits das subjektive Erleben von schriftsprachlichen Pro-

blemen während und nach der Schulzeit zu erheben.

Der Interviewleitfaden umfasste deshalb neben Angaben zu Bildungsbiografie sowie Lesen- und Schreibenlernen auch Fragen zu Schwierigkeiten, erhaltener zusätzlicher Unterstützung, zum Umgang der Lehrpersonen mit den Schwierigkeiten, zu psychischer Belastung und Strategien zum Umgang mit Lese- und/oder Schreibproblemen. Es wurden 18 Fragen zur Lernbiografie (15 offene, 3 geschlossene Fragen) und 4 offene Fragen zur aktuellen Situation gestellt. Die Interviews wurden transkribiert und eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt.

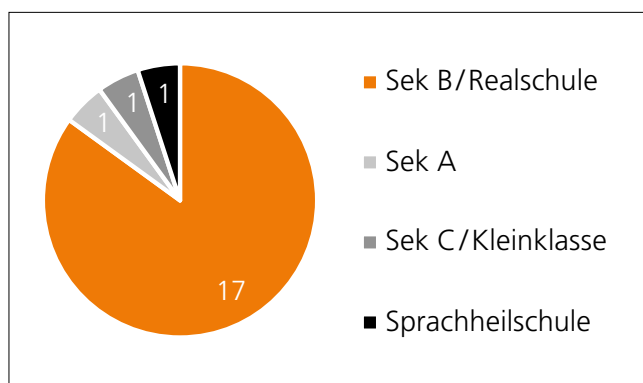


Abbildung 1: Schultyp Sekundarstufe

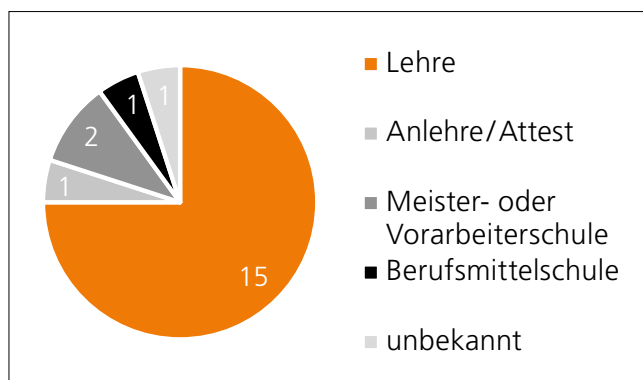


Abbildung 2: Berufliche Ausbildung

Ergebnisse

Gemeinsamkeiten in der Schulbiografie

Es zeigen sich viele Gemeinsamkeiten im schulischen Werdegang der Teilnehmenden. Die Mehrheit besuchte die Sekundarschule B (gemäss Einteilung des Kantons Zürich) und hat erfolgreich eine Lehre abgeschlossen (vgl. Abb. 1 und 2)

Alle Befragten berichten über Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben bereits in der Unterstufe. 18 der 20 Befragten mit einer Lese-Rechtschreibschwäche hatten während ihrer Schulzeit Lernschwierigkeiten. Sie erwähnen vor allem Probleme im Fach Deutsch mit der Grammatik und der Rechtschreibung. Probleme beim Fremdsprachenlernen sind ebenfalls verbreitet und werden von 16 Personen erwähnt. Sieben Personen wurden vom Fremdsprachenunterricht ganz oder teilweise dispensiert.

Die Betroffenen berichten in den Interviews von verschiedenen Massnahmen zur Unterstützung. Dabei können die schulischen Unterstützungsmassnahmen von den Probandinnen und Probanden nicht immer klar benannt werden. Der Begriff «Nachhilfe» wird häufig für jegliche Unterstützung durch eine Lehr- oder Förderlehrperson verwendet. Der Kategorie «Integrierte Förderung» (Fördergruppe) werden deshalb alle Beschreibungen zugeordnet, welche sich auf eine spezielle Förderung – meist in Gruppen – während der Unterrichtszeit beziehen (vgl. Abb. 3).

Obwohl die Befragten zusätzliche Unterstützung in der Schule erhielten, zeigen sich bei ihnen noch als Erwachsene mitunter ausgeprägte schriftsprachliche Defizite. Es ist demnach nicht gelungen, die vorhandenen Schwierigkeiten mithilfe der schulischen Angebote zu überwinden. Diesbe-

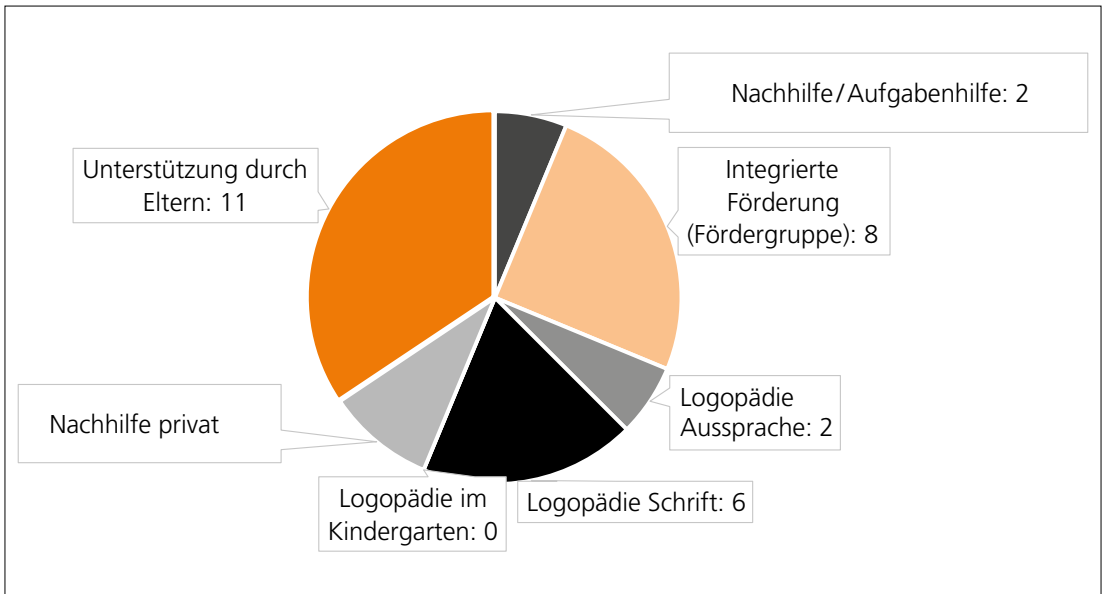


Abbildung 3: Unterstützung während der Schulzeit (Mehrfachnennungen möglich)

züglich ist zu erwähnen, dass die Massnahmen ausnahmslos als Reaktion auf die schriftsprachlichen und schulischen Probleme erfolgten. Über Angebote im Rahmen einer primären oder sekundären Prävention gibt es keine Aussagen.

CM: «Und was ich natürlich absolut gehasst habe, war Vorlesen. Das war für mich ein rotes Tuch. Vor der Klasse etwas vorlesen müssen ... und das hat es ab und zu noch gegeben.»

Erleben von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in der Schulzeit

Lese- und Schreibschwierigkeiten treten in verschiedenen schulischen Situationen auf, sehr häufig im Zusammenhang mit lautem Lesen, Lesen unter Zeitdruck und Lesesinnverständnis oder Rechtschreibung bei Diktaten.

Viele berichten von Lese- oder Schreibschwierigkeiten in der Schulzeit und von damit einhergehenden negativen Gefühlen, die heute noch häufig in Stress oder Angst resultieren. Beispielsweise haben sie Angst davor, laut vorzulesen, weil sie sich schämen und sich nicht blamieren wollen.

Auch Denkblockaden werden erwähnt, also Situationen, in denen sich die Betroffenen nicht mehr konzentrieren können. Mehrmals wird von Frustrationsgefühlen gesprochen, die sich einstellen, wenn die Betroffenen erfolglos versucht haben, sich zu verbessern.

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.»

Tiefe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Folge davon werden von einigen Probanden sehr eindrücklich beschrieben.

CM: «Und ja ich habe immer so das Gefühl, wenn ich nicht die Schlechteste gewesen bin, ist es immer ein wenig besser gegangen. Aber wenn du immer hinten bist, dann hast du auch keine Motivation mehr. Und das schlechte Gefühl ist immer da und du hast immer das Gefühl, du seist die Letzte und du seist nichts wert und ja ... genau, dann drückt es dich gerade wieder runter, ja.»

Trotz grosser Bemühungen lasen die Betroffenen in ihrer Schulzeit langsamer als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und machten viele Rechtschreibfehler. Sie reagierten darauf entweder mit erhöhter Anstrengung, Kompensation in anderen Bereichen oder Vermeidung.

KB: «Dass ich im Deutsch nicht der Beste bin, habe ich schon immer gewusst und ich konnte das mit den anderen Noten eigentlich aufholen.»

Das Verhalten der Lehrperson nimmt in der subjektiven Beschreibung einen hohen Stellenwert ein. Es wird von verständnisvollen Lehrpersonen berichtet, die unterstützten oder in schwierigen Situationen entlasteten. Es fallen mehrere Schilderungen auf, welche Unsicherheiten der Lehrpersonen im Umgang mit LRS offenbaren. In einigen Fällen wurde das Problem nicht zur Kenntnis genommen und die Betroffenen wurden geschont statt gefördert.

HA: «In der Handarbeit war ich gut und schön schreiben konnte ich auch. Da war der Lehrer relativ zufrieden mit mir und dann hat er mich natürlich immer wieder «schlüfe» lassen.»

In anderen Fällen wurden die Betroffenen durch die Lehrperson oder Mitschülerinnen und Mitschüler blossgestellt:

SR: «Und dann habe ich es an die Tafel geschrieben und nachher hat es einfach ein Gelächter gegeben. Wieso schreibst du es mit ie oder mit i?»

Auf die Frage, was ihnen am meisten geholfen hat, wird oft der eigene Fleiss erwähnt. Häusliches Üben, ob alleine oder vor allem mit den Eltern, wird am häufigsten genannt. Häufig wird auch die Unterstützung durch die Lehrperson oder andere Fachpersonen aus der schulischen Förderung erwähnt. Auch die Lernzielanpassung oder der Nachteilsausgleich wurden als Formen der Entlastung genannt.

Neben den Hilfestellungen beim Lernen wird insbesondere auch die emotionale Unterstützung durch die Eltern und die Lehrpersonen als wichtig erachtet:

AR: «Ja sicher die Eltern. Also ich bin da sehr unterstützt worden. Glücklicherweise haben die wirklich die Hoffnung an mich nie aufgegeben.»

SR2: «Einfach der Lehrer in der Siebten, Achten und Neunten. Doch zu wissen, dass man genügt und nicht ... also weiss, dass man auch kann ... also, dass er einem auch hilft und so, dass er sich Zeit nimmt für einem. Das hat mir sehr geholfen, um auch wieder ein wenig Mut zu tanken.»

CM: «Ja viele Situationen: wenn mich jemand fragt, könntest du das machen, und ich denke, das hat vielleicht mit Schreiben zu tun. Ja, dann lehn ich lieber ab.»

Es werden auch Situationen geschildert, in denen sich die Befragten durchaus auf schriftsprachliche Anforderungen einlassen und zu ihren Problemen stehen.

Umgang der Erwachsenen mit Lese- und Rechtschreibproblemen

Viele berichten von Einschränkungen oder Belastungen in ihrem Alltag, während andere eher unbekümmert mit ihren schriftsprachlichen Problemen umgehen. Einige haben sich, einschliesslich der Berufswahl, ihren Alltag so eingerichtet, dass sie wenig mit Lese- und Schreibanforderungen konfrontiert sind.

AR: «Ja im Alltag, ich sage mit normalem E-Mail-Verkehr und solche Sachen, das mache ich selber. Dann fällt mir auch keine Zacke aus der Krone, wenn mal etwas nicht ganz stimmt. Und im heutigen Schreibverkehr ist das glaub ich auch nicht so schlimm.»

RN: «Ja so, das, da gibt es eigentlich viele (Einschränkungen). Ich schreibe sehr wenig WhatsApp oder so. Also eigentlich nur mit meiner Freundin, sonst wenig. (...) Ich würde auch mal gern ein Buch lesen. Das habe ich mal angefangen, aber wieder aufgehört.»

Diskussion

Es zeigen sich viele Gemeinsamkeiten im schulischen Werdegang der 20 interviewten Personen. Ihre mehr oder weniger ausgeprägten Probleme in der Schriftsprache lagen bereits in der Kindheit vor und zogen sich durch die gesamte Schulzeit. Sie gingen mit weiteren schulischen Problemen insbesondere in den sprachlichen Fächern einher. Die Beschreibungen spiegeln Erkenntnisse aus der internationalen Forschung wider, welche aufzeigen, dass Sprachkompetenzen und Literalität zuverlässige Prädiktoren für schulische Leistungen insbesondere in Sprachfächern sind (Durkin et al., 2015; Conti-Ramsden et al., 2008).

SR1: «Ja im Beruf als Bodenleger nicht so heftig. Da schreibt auch der Chef mal ein Fehler. Aber ich denke, für Weiterbildung wäre es dann schon besser, wenn man mehr Deutschkenntnisse hat. Zum Beispiel, um Offerten zu schreiben oder Mails denke ich, wäre es schon sicher gut.»

In der Retrospektive zeigen sich bei den Betroffenen negative Emotionen im Zusammenhang mit LRS in der Schulzeit. Bei der Beschreibung der Lehrpersonen fällt mitunter deren Hilflosigkeit bezüglich die-

Viele vermeiden schriftsprachliche Anforderungen direkt oder indirekt, um nicht mit ihren Schwierigkeiten konfrontiert zu werden:

ser Problematik auf. Emotionale Unterstützung und Ermutigung durch die Eltern und die Lehrpersonen haben subjektiv einen hohen Stellenwert.

Die Erfahrungen der Schulzeit prägen auch den Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen im Erwachsenenalter. Während sich einige der Befragten mit den Schriftsprachproblemen arrangiert haben und sich im Alltag wenig beeinträchtigt fühlen, sind sich andere den Einschränkungen im privaten und beruflichen Umfeld bewusst und stellen sich den Problemen in unterschiedlicher Weise.

Auch wenn die Ergebnisse der Interviews nicht generalisiert werden können, lassen sich doch einige praktische Schlussfolgerungen ableiten.

Es gibt Betroffene, die sich auf schriftsprachliche Aufgaben im Alltag einlassen und zu ihren Problemen stehen.

Folgerungen für die Schule

Ein zentraler Ansatzpunkt der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit LRS ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit, um der Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungen auch über die Schulzeit hinaus entgegenzuwirken.

Folgende Empfehlungen können für die Schule gemacht werden, um die Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit LRS zu beschränken:

- Eine hohe Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrpersonen im Unterricht ist erforderlich, um wiederkehrende Misserfolgserlebnisse zu verhindern, die in tiefen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen resultieren.

- Professionelle Unterstützung durch speziell ausgebildete Fachpersonen und enge Zusammenarbeit mit ihnen ist die Grundlage für wirksame Angebote.
- Die Erfassung von Schwierigkeiten im Sprach- und Schriftspracherwerb und die anschliessende Unterstützung der Kinder zu einem frühen Zeitpunkt sind Voraussetzungen, um der Entwicklung einer LRS und dem Risiko von Illetrismus im Erwachsenenalter entgegenzuwirken.

Literatur

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z. & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 15–35.
- Durkin, K., Mok, P. L. H. & Conti-Ramsden, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50 (2), 226–240.
- Grosche, M. (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Leserechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82 (2), 102–113.
- Haid, A., Bohnert-Kraus, M., Feil, S., Löffler, C., Kempe, S., Reising, L. & Willi, A. P. (2019). Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illetrismus. *logopädie schweiz*, 1, 7–18.

- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5. überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Löffler, C. (2016). Zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Lese-Rechtschreibschwäche/Legasthenie und Analphabetismus. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 33–41). Münster: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL)*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Phillipp, M. (2017). *Handbuch Schriftsprache und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster: Waxmann.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). «Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!» *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Susanne Kempe Preti, lic. phil.
Dozentin am Institut für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen
Co-Leiterin des BA Studiengangs Logopädie
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
- Prof. Dr. phil. Cordula Löffler
Leiterin der Studiengänge BA Logopädie
Leiterin des MA Alphabetisierung und Grundbildung
Pädagogische Hochschule Weingarten
Kirchplatz 2
DE-88250 Weingarten
- Prof. Dr. Andrea Haid
andrea.haid@shlr.ch
- Dr. Mirja Bohnert-Kraus
mirja.bohnert@shlr.ch
- Sarah Feil, Msc.
sarah.feil@shlr.ch
- Lena Reising, Msc.
lena.reising@shlr.ch
- Andrea Pamela Willi, MA
andrea.willi@shlr.ch
- Schweizer Hochschule
für Logopädie Rorschach (SHLR)
Seminarstrasse 27
9400 Rorschach