

Abschlussbericht des Projektes

Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus

Kooperationsprojekt der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR), der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Zeitraum von 2016 - 2018

Dezember 2018

Projektteam:

Prof. Dr. Andrea Haid, SHLR (Projektleitung)

Mirja Bohnert-Kraus, M.A., SHLR (Mitarbeit)

Sarah Feil, M.Sc., SHLR (Mitarbeit)

Susanne Kempe-Preti, lic. phil. (Mitarbeit)

Prof. Dr. Cordula Löffler PH Weingarten, (Expertin)

Lena Reising, M.Sc., SHLR (Mitarbeit)

Andrea Pamela Willi, M.A., SHLR (Mitarbeit)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Ausgangslage	4
1.2	Fragestellungen und Hypothesen.....	5
1.3	Aufbau des Berichtes	6
2	Theoretische Grundlagen.....	7
2.1	Terminologie.....	7
2.2	Ursachen für Illettrismus.....	8
2.3	Spracherwerbsstörungen und LRS	10
2.4	Spracherwerbsstörungen und Illettrismus.....	11
3	Material und Methode	13
3.1	Probandinnen und Probanden	14
3.1.1	Experimentalgruppe.....	14
3.1.2	Kontrollgruppe.....	14
3.2	Datenerfassung und Testmaterialien.....	15
3.2.1	Testverfahren zur Erfassung der aktuellen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten	16
3.2.2	Testverfahren verbalsprachlicher Leistungen und Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs	17
3.2.3	Leitfadeninterview	18
3.2.4	Auswertung	18
4	Ergebnisse	19
4.1	Testergebnisse	20
4.1.1	Testverfahren zur Erfassung der aktuellen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten.....	20
4.1.2	Testverfahren verbalsprachlicher Leistungen und Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs	24
4.2	Ergebnisse der Spontansprachanalyse.....	27
4.2.1	Lexikalische Vielfalt.....	27
4.2.2	Funktionswörter	28
4.2.3	Mittlere Äusserungslänge	30
4.2.4	Nebensätze	31
4.2.5	Vorfeldbesetzung	33
4.2.6	Morphologische Fehler.....	34
4.2.7	Satzabbrüche	36
4.3	Lernbiographische Gemeinsamkeiten	37
4.3.1	Fakten zur Lernbiographie.....	38
4.3.2	Vergleich des Fremdsprachenlernens	47
4.3.4	Gemeinsamkeiten im persönlichen Erleben bei Illettrismus	53
5	Diskussion.....	61
	Literatur	74
	Anhang	80

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Visualisierung der Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus (vgl. GROSCHÉ 2012, 126)</i>	9
<i>Abbildung 2: Gesamtmittelwerte WLLR-P</i>	21
<i>Abbildung 3: Gesamtprozenträge SRLT-II Wörter und Pseudowörter</i>	22
<i>Abbildung 4: Gesamtmittelwerte HSP 5-10B</i>	23
<i>Abbildung 5: Gesamtrohwerte PHOG</i>	24
<i>Abbildung 6: Gesamtmittelwerte BAKO 1-4 (Vokalersetzung, Lautkategorisierung, Vokallängenbestimmung)</i>	25
<i>Abbildung 7: Gesamtmittelwerte TROG-D</i>	26
<i>Abbildung 8: Type-Token-Ratio Experimentalgruppe</i>	27
<i>Abbildung 9: Type-Token-Ratio Kontrollgruppe</i>	28
<i>Abbildung 10: Anteil Funktionswörter Experimentalgruppe</i>	29
<i>Abbildung 11: Anteil Funktionswörter Kontrollgruppe</i>	29
<i>Abbildung 12: MLU Experimentalgruppe</i>	30
<i>Abbildung 13: MLU Kontrollgruppe</i>	31
<i>Abbildung 14: Anteil Nebensätze Experimentalgruppe</i>	32
<i>Abbildung 15: Anteil Nebensätze Kontrollgruppe</i>	32
<i>Abbildung 16: Vorfelddbesetzung Experimentalgruppe</i>	33
<i>Abbildung 17: Vorfelddbesetzung Kontrollgruppe</i>	34
<i>Abbildung 18: Morphologische Fehlerrate Experimentalgruppe</i>	35
<i>Abbildung 19: Morphologische Fehlerrate Kontrollgruppe</i>	35
<i>Abbildung 20: Anteil Satzabbrüche Experimentalgruppe</i>	36
<i>Abbildung 21: Anteil Satzabbrüche Kontrollgruppe</i>	37
<i>Abbildung 22: Schultyp Primarstufe Experimentalgruppe</i>	39

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Fremdsprachenlernen</i>	48
<i>Tabelle 2: Positive Schilderungen</i>	51
<i>Tabelle 3: Negative Schilderungen</i>	52

1 Einleitung

Die Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR) führte in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Zeitraum von Januar 2016 bis Dezember 2018 das Forschungsprojekt «Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus» unter der Leitung von Prof. Dr. Andrea Haid (SHLR) durch. Das Projekt wurde durch die Förderstiftung für das Sprachheilwesen im Kanton Zürich finanziell unterstützt.

1.1 Ausgangslage

Ergebnisse aus einigen Studien zeigen, dass eine nicht unbeachtliche Anzahl von Jugendlichen und Erwachsenen in der Schweiz über unzureichende Lesefähigkeiten verfügt. So hat beispielsweise die ALL – Studie (Adult Literacy & Life Skills Survey) aus dem Jahr 2005 ergeben, dass ca. 16 % aller Schweizer zwischen 16 und 65 nur sehr schlecht lesen können (vgl. NOTTER et al. 2006). Das führt zu der Frage, inwiefern diese unzureichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten assoziiert sind mit Schwierigkeiten des (Schrift-) Spracherwerbs in der Kindheit und inwiefern Präventionsmassnahmen dazu beitragen können, diese zu verhindern.

Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie (OECD 2010) zeigen, dass es vielen Kindern nicht gelingt, ihr sprachliches Potential voll auszuschöpfen und die für den Schulerfolg notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten ausreichend zu erwerben. Studien haben weiter gezeigt, dass die Basis für den Bildungsspracherwerb und somit auch für den Schriftspracherwerb bereits in viel früherem Alter gelegt wird und Defizite aus dieser Zeit später nur schwer aufgeholt werden können (z.B. WALKER et al. 1994; LESEMAN et al. 2009). Sprachliche Fähigkeiten gelten als Schlüsselkompetenz für das Gelingen von schulischen Bildungsprozessen und bedürfen im Falle einer defizitären Veranlagung fundierter und gezielter Förderung in den ersten Lebensjahren. NOTTER et al. (2006, 11) beschreiben, 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». Schriftlich zu kommunizieren ist in allen Bereichen des Alltags relevant, Einschränkungen in den schriftsprachlichen Fähigkeiten stellen demnach eine persönliche und soziale Beeinträchtigung dar (vgl. NOTTER et al. 2006).

Das durchgeführte Forschungsprojekt untersuchte den noch wenig erforschten Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und unzureichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten im Erwachsenenalter (Illettrismus). Ziel der Untersuchung war es, den Bedarf professioneller Unterstützung im Kindesalter aufzuzeigen und Kriterien für die schulischen Rahmenbedingungen sowie inhaltliche Schwerpunkte möglicher Fördermassnahmen zu ermitteln. Der Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus unter Miteinbezug der individuellen Lernbiographie wurde bislang in dieser Form noch nicht untersucht.

1.2 Fragestellungen und Hypothesen

Es ist eine zentrale Aufgabe öffentlicher Bildungseinrichtungen, Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen Chancengleichheit zu gewähren. Aufgrund der aktuellen Forschungslage wird davon ausgegangen, dass durch eine frühe gezielte Förderung der gesprochenen Sprache sowie der Vorläuferfähigkeiten insbesondere der metaphonologischen Kompetenzen (phonologische Bewusstheit und das schnelle Benennen) in Verbindung mit der Schriftsprache eine Verbesserung der schriftsprachlichen Leistungen und somit der schulischen Entwicklung insgesamt zu erreichen ist (vgl. SOUVIGNIER et al.2012). Das vorliegende Projekt unterstützt diese Bestrebungen, indem es Forschungsergebnisse aus einem bisher wenig untersuchten Bereich liefert, die eine Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen und Argumentationen darstellen können.

Im Rahmen des Forschungsprojekts sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

1. Inwieweit zeigen sich Zusammenhänge zwischen den lautsprachlichen und den schriftsprachlichen Leistungen bei Menschen mit Illettrismus im Erwachsenenalter?
2. Zeigen sich sprachliche Auffälligkeiten auch in der Schriftsprache und gibt es eine vergleichbare Symptomatik innerhalb der Probandengruppe?
3. Zeigen sich Auffälligkeiten in den metasprachlichen Fähigkeiten?
4. Gibt es lernbiographische Gemeinsamkeiten innerhalb der Probandengruppe?

Folgende Hypothesen leiteten die empirische Untersuchung:

1. Es bestehen Zusammenhänge der laut- und schriftsprachlichen Leistungen, da eingeschränkte Sprachkompetenzen im Kindesalter einen Risikofaktor für die Entwicklung einer Lese-Rechtschreibschwäche darstellen. Da sowohl Spracherwerbsstörungen als auch Lese-Rechtschreibstörungen mitunter hochpersistent sind, kann angenommen

werden, dass Menschen mit Illettrismus im Erwachsenenalter auch in der gesprochenen Sprache Auffälligkeiten zeigen.

2. In den Verschriftlichungen der Erwachsenen lassen sich sprachliche Auffälligkeiten beobachten, welche als Hinweise auf die besonderen Herausforderungen im Schriftspracherwerbsprozess der Betroffenen gewertet werden können.
3. Auffälligkeiten zeigen sich vor allem in unzureichenden metaphonologischen Fähigkeiten sowie in einer undifferenzierten phonologischen Speicherung (phonologische Bewusstheit und schnelles Benennen), da diese Vorläuferfähigkeiten im vorschulischen Spracherwerb als einer der stärksten Prädiktoren für Lese- und Schreibschwierigkeiten gelten.
4. Die Lernbiographien der betroffenen Erwachsenen weisen Gemeinsamkeiten auf und es zeigt sich, dass die Probleme mit der Schriftsprache bereits zu Schulbeginn bestanden haben.

1.3 Aufbau des Berichtes

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargelegt, die verwendeten Termini definiert und mögliche Ursachen für Illettrismus erläutert. Zudem wird auf die verbalsprachlichen Fähigkeiten bei Illettrismus und die damit verbundenen Schwierigkeiten bis hin zu Spracherwerbsstörungen eingegangen. Kapitel 3 stellt die Probanden, die gewählte Methodik mit Testverfahren und Leitfadeninterview sowie die Auswertung der erhobenen Daten vor. Es werden die Stichprobe und der Ablauf der Datenerfassung beschrieben. Zudem werden das speziell für die Studie entwickelte Leitfadeninterview und die in der Studie verwendeten Testverfahren zur Erfassung der schriftlichen, verbalsprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten vorgestellt und mit Beispielen veranschaulicht. Kapitel 4 widmet sich den Ergebnissen. Es werden erstens die Testverfahren zu den Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sowie zu den verbalsprachlichen Leistungen und Vorläuferfähigkeiten beschrieben, zweitens die Spontansprachdaten analysiert und drittens die lernbiographischen Gemeinsamkeiten der Probandinnen und Probanden erörtert. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Schliesslich werden die Fragestellungen aufgegriffen und beantwortet.

2 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden die dem Projekt zugrundeliegenden theoretischen Hintergründe aufgezeigt und zentrale Begriffe erläutert.

2.1 Terminologie

Einschränkungen in den schriftsprachlichen Fähigkeiten werden in der Literatur unterschiedlich klassifiziert, verschiedene Begriffe werden unterschieden. *Primärer/totaler Analphabetismus* bedeutet, dass die Betroffenen weder lesen noch schreiben können (vgl. LÖFFLER 2014). Beim *sekundären Analphabetismus* haben die Betroffenen rudimentäre schriftsprachliche Fähigkeiten erworben, diese aber aufgrund von Nichtgebrauch wieder verloren (vgl. DÖBERT & HUBERTUS 2000, zit. nach LÖFFLER 2014). Von *funktionalem Analphabetismus* wird gesprochen, wenn die Betroffenen einige schriftsprachliche Kompetenzen erworben haben, diese aber im Alltag nicht nutzen können oder wollen (vgl. LÖFFLER 2014). *Funktionaler Analphabetismus* wird in der Forschungsliteratur nicht einheitlich definiert. LÖFFLER (2014) fasst jedoch zusammen, dass den meisten Definitionen gemein ist, dass eine Diskrepanz zwischen den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Betroffenen und den Anforderungen der Gesellschaft angenommen wird. In einer alphabetisierten Gesellschaft wird demnach derjenige Erwachsene als funktionaler Analphabet bezeichnet, der von alters her die Schulpflicht formal erfüllt hat, aber dessen Lese- und /oder Schreibkompetenzen die Anforderungen unterschreitet, die von der Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. DÖBERT & HUBERTUS 2000). In der deutschsprachigen Schweiz wird anstelle von *funktionalem Analphabetismus* der Begriff *Illettrismus* verwendet.

Illettrismus definiert, dass eine erwachsene Person trotz eines regulären Schulbesuchs nicht ausreichend lesen und schreiben kann, um den gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen zu genügen. Damit stellt Illettrismus ein Risiko für eine Beeinträchtigung der Teilhabe am soziokulturellen Leben dar. Eingeschränkte schriftsprachliche Fähigkeiten sind darüber hinaus mit volkswirtschaftlichen Folgekosten verbunden (vgl. GUGGISBERG et al. 2007), deren Ausmass nicht zu unterschätzen ist.

2.2 Ursachen für Illettrismus

Als Ursache für Illettrismus wird in der Forschungsliteratur u.a. eine Lese-Rechtschreibschwäche angenommen (vgl. z.B. GROSCHE 2013). Da verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen häufiger Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) entwickeln als Kinder mit unauffälligem Spracherwerb (vgl. CONTI-RAMSDEN et al. 2008; SCHNEIDER et al. 2002) liegt die Vermutung nahe, dass es einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstörungen in der Kindheit und Illettrismus im Erwachsenenalter gibt.

GROSCHE (2013, 104-107) geht in seiner Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus von einem Zusammentreffen von LRS und sozialer Benachteiligung aus. Die Lernbiographien von betroffenen Erwachsenen zeigen, dass die Probleme mit der Schriftsprache bereits zu Schulbeginn bestanden haben (vgl. KAZIS 1991; FICKLER-STANG 2011). Funktionaler Analphabetismus beziehungsweise Illettrismus entwickelt sich erst dann, wenn beide Dimensionen ansatzweise ausgeprägt sind. Von Schulbeginn an bestehende Beeinträchtigungen im Lese- und Schreiberwerb können durch die schulischen Angebote nicht ausreichend kompensiert werden. Die eher geringen schriftsprachlichen Kompetenzen entwickeln sich in der Folge nicht weiter, da Lese- und Schreibanforderungen von Betroffenen wegen der erhöhten Anstrengung, aus motivationalen Gründen oder aus Scham vermieden werden (vgl. GROSCHE 2013).

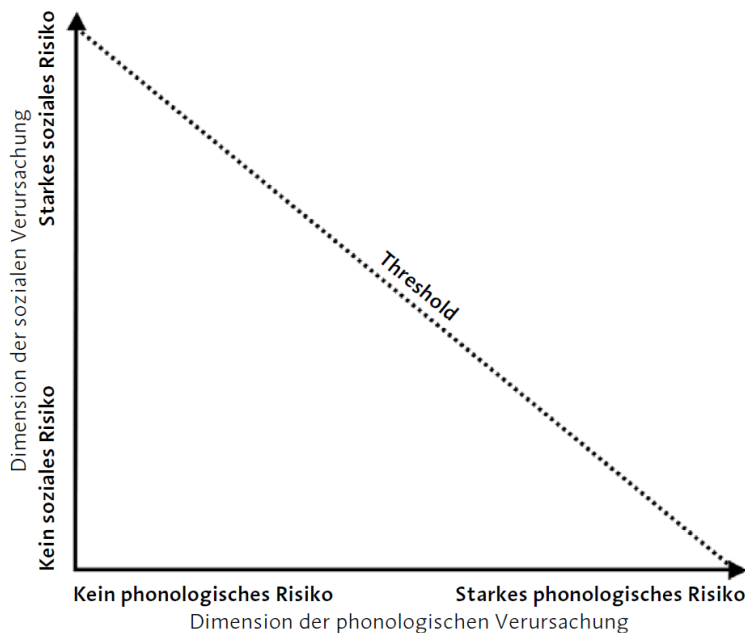


Abbildung 1: Visualisierung der Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus (vgl. GROSCHE 2012, 126)

In diesem Zusammenhang konnte GROSCHE (2012) nachweisen, dass Erwachsene mit Illetrismus Schwierigkeiten in der phonologischen Verarbeitung aufweisen. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung sind der am breitesten akzeptierte Erklärungsansatz für Lese-Rechtschreibstörungen im Kindesalter. Die phonologische Defizithypothese konnte in internationalen Studien sowie für unterschiedliche Orthographien erhärtet werden (vgl. LANDERL et al. 2013).

Die Schwierigkeiten, welche GROSCHE nun für die Illetristen im deutschen Sprachraum beschreibt, untermauern Resultate aus internationalen Studien. Die Resultate einer Meta-Analyse von 52 Studien zu Leseschwäche bei Erwachsenen bestätigt gemäss SWANSON (2012) Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung, wie sie bei Kindern mit LRS festgestellt wurden. Es ist demnach durchaus davon auszugehen, dass auch für Erwachsene Menschen mit Illetrismus die phonologische Defizithypothese zutrifft.

2.3 Spracherwerbsstörungen und LRS

Verschiedene Untersuchungen zeigen zudem, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen häufiger Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) entwickeln als Kinder mit unauffälligem Spracherwerb (vgl. CONTI-RAMSDEN et al. 2008; SCHNEIDER et al. 2002). KLICPERA et al. (2017, 192-193) betrachten den vorschulischen Spracherwerb als einen der stärksten Prädiktoren für Lese- und Schreibschwierigkeiten. Neuere internationale Studien, unter anderem aus Belgien, Spanien, England und den USA, zeigen einen Zusammenhang zwischen frühen spezifischen Spracherwerbsstörungen (SSES) und Einschränkungen im Textverständnis bei älteren Kindern und Jugendlichen (vgl. BUIL-LEGAZ et al. 2015; VANDEWALLE et al. 2012; BOTTING et al. 2006; SNOWLING et al. 2000). Neben Kindern mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung stellen auch Kinder mit einer familiären Häufung von LRS eine Risikogruppe dar und können im Verlauf des Schriftspracherwerbs eine Lese-Rechtschreibstörung (LRS) entwickeln (COSTA et al. 2013; NASH et al. 2013). Darüber hinaus ist der Zusammenhang zwischen Sprachleistung und Schriftsprachleistung bei dieser Risikogruppe gemäss LYTTINEN et al. (2004) erheblich. Kinder mit Spracherwerbsstörung und einer familiären Häufung von LRS haben ein grösseres Risiko für persistierende Sprachprobleme als Kinder mit Sprachstörungen ohne familiäres Risiko.

Kinder mit spezifischer Spracherwerbsstörung und späterer LRS haben im Vorschulalter eine schwach ausgeprägte phonologische Bewusstheit (vgl. u.a. BRIZZOLARA et al. 2006; ZOUROU et al. 2010). Einige neuere Studien nennen neben der phonologischen Bewusstheit das schnelle Benennen (RAN Rapid Automated Naming) als einen weiteren wichtigen Prädiktor für eine spätere Lese-Rechtschreibstörung (vgl. u.a. VANDEWALLE et al. 2012; LIAO et al. 2015). Nach GEORGIU et al. (2013) besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem Benenntempo (RAN) und der Fähigkeit des lauten Lesens (Lesekompetenz), weil beide Fähigkeiten eine schnelle und aktive Produktion erfordern. Die Befunde decken sich mit der Untersuchung von CATTS et al. (2002), die eine hohe Evidenz für den Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Lesestörungen allgemein aufzeigt und RAN als Prädiktor für rasche Worterkennung sowie grammatische Fähigkeiten als Prädiktor für Leseverstehen festmachen. Dieselbe Studie hält fest, dass Kinder mit Spracherwerbsstörungen, welche ihre Probleme in der zweiten Klasse überwunden haben, deutlich bessere Leistungen im Lesen zeigen als Kinder mit persistierender Problematik.

Vorliegende Studien weisen darauf hin, dass eingeschränkte Sprachkompetenzen im Kindesalter ein Risikofaktor für die Entwicklung einer Lese-Rechtschreibschwäche sind. Aufgrund dessen, dass sich Sprechentwicklungsstörungen und Lese-Rechtschreibstörungen mitunter bis ins Erwachsenenalter auswirken, wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Illettrismus auch in der gesprochenen Sprache Auffälligkeiten aufweisen.

2.4 Spracherwerbsstörungen und Illettrismus

Bei von Illettrismus Betroffenen fällt auf, dass neben den schriftsprachlichen Fähigkeiten auch die gesprochene Sprache Auffälligkeiten zeigt. Die verbalsprachlichen Kompetenzen gelten als Grundlage für erfolgreiche schriftliche Fähigkeiten. LÖFFLER (2005, 132-133) berichtet von verbalsprachlichen Auffälligkeiten bei Teilnehmern aus Alphabetisierungskursen. Es werden beispielsweise eine undifferenzierte phonologische Speicherung wie *momental* statt *momentan*, *Tobolenzen* statt *Turbulenzen* oder *lamsam* statt *langsam* und morphologisch-syntaktische Unsicherheiten, wie z.B. fehlerhafte Pluralbildungen oder Schwierigkeiten bei der Kasusmarkierung, genannt.

Verbalsprachlich zeigen sich bei persistierenden spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bzw. bei kompensiertem Dysgrammatismus über das Kindesalter hinaus folgende Symptome (vgl. SCHLAMP-DIEKMANN 2007; SIEGMÜLLER 2013; RINGMANN et al. 2012; SIEGMÜLLER & PRANGE o. J.)

- starre Satzstrukturen/ keine flexible Vorfeldbesetzung
- wenige Nebensatzstrukturen
- häufige Umstellungen/ Wiederholungen/ Satzabbrüche
- Kongruenzfehler/ Tempus- und Kasusfehler

Es liegen nur sehr wenige Studien vor, welche dieser Fragestellung auf unterschiedlicher Weise nachgehen. Einige Studien vermögen aufzuzeigen, dass sich Spracherwerbsstörungen im Kindesalter auf die Literalität im Jugend- und Erwachsenenalter auswirken und die Sprachprobleme in ihrer jeweiligen Form persistieren (vgl. JOHNSON et al. 1999; WHITEHOUSE et al. 2009; ELBRO et al. 2011).

Andere Studien stützen mit ihren Ergebnissen die Annahme, dass vorschulische Spracherwerbsstörungen sowohl ein Risiko für den schulischen Schriftspracherwerb als auch für Illettrismus im Erwachsenenalter darstellen (vgl. BRIZZOLARA et al. 2011; SNOWLING et al. 2000).

Die Feststellung, dass sprachliche Auffälligkeiten gehäuft mit einer Lese-Rechtschreibstörung einhergehen, ist breit abgestützt. Über den Zusammenhang von Auffälligkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache existieren unterschiedliche Hypothesen. Spracherwerbsstörungen könnten eine LRS als Sekundärsymptomatik nach sich ziehen, dann ist die LRS als Teil der Spracherwerbsstörung einzuordnen. Störungen in der gesprochenen und geschriebenen Sprache können aber auch durch gemeinsame Defizite in Grundfunktionen bedingt sein. Von einer vorliegenden Wechselwirkung ist auszugehen.

SNOWLING et al. (2000) machen auf wechselnde Anforderungen im Laufe des Schriftspracherwerbsprozesses und unterschiedliche zugrundeliegende Sprachkompetenzen (phonologisch, lexikalisch oder morphosyntaktisch) aufmerksam. So gibt es Hinweise darauf, dass isolierte phonologische Probleme sich eher früh im Schriftspracherwerbsprozess und in Bezug auf die Lesegenauigkeit auswirken, während sich lexikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten im Leseverstehen und in der Orthographie niederschlagen. Die Autoren nehmen an, dass es im Falle von Illettrismus nicht gelungen ist, vorliegende Beeinträchtigungen in der phonologischen Verarbeitung mit anderen sprachlichen Kompetenzen zu kompensieren und dass die Lese-Rechtschreibstörung in Kombination mit einer Spracherwerbsstörung stärker ausgeprägt ist.

Die Hypothese der Kompensation wird auch in Bezug auf die metasprachlichen Kompetenzen diskutiert. Drei vorliegende Studien stellen die Frage nach der Rolle von Morphembewusstheit im Zusammenhang mit phonologischer Bewusstheit bei persistierenden LRS:

CANTIANI et al. (2013) stellen in ihrer neurologischen Untersuchung bei jungen Erwachsenen mit LRS eine langsamere Verarbeitung bei Grammatikalitätsurteilen im Vergleich mit einer Kontrollgruppe fest. Die Korrektheit bei den Grammatikalitätsurteilen korreliert mit der phonologischen Verarbeitung.

LAW et al. (2015) kommen in ihrer Untersuchung mit 36 betroffenen Erwachsenen zu dem Schluss, dass diejenigen mit guter morphologischen Bewusstheit ihre schriftsprachlichen Schwierigkeiten überwunden haben im Gegensatz zu den Personen mit Einschränkungen in der morphologischen Bewusstheit.

Die Relevanz von morphologischer Bewusstheit und damit von grammatischen Fähigkeiten für die Lese- und Rechtschreibkompetenzen wird auch in einer aktuellen Studie bei Kindern im deutschsprachigen Raum nachgewiesen (vgl. KARGL et al. 2014). Demnach handelt es sich dabei um eine metasprachliche Fähigkeit, die im späteren Schriftspracherwerbsprozess ab der 4. Klasse ihren Einfluss hat. Eine präzise Bestimmung des Konzeptes der morphologischen Bewusstheit und seiner einzelnen Kompetenzen liegt aktuell nicht vor.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass über den Zusammenhang von sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten mit LRS im Kindes- oder Erwachsenenalter und somit auch für Illettrismus wenig bekannt ist.

Es ist anzunehmen, dass neben der phonologischen Verarbeitung weitere sprachliche Beeinträchtigungen mit Illettrismus in Zusammenhang stehen. Dieser Annahme folgend ist davon auszugehen, dass durch eine frühe gezielte Förderung der gesprochenen Sprache und der metasprachlichen Kompetenzen in Verbindung mit der Schriftsprache eine Verbesserung der schriftsprachlichen Leistungen und somit der schulischen Entwicklung insgesamt zu erreichen ist.

3 Material und Methode

In der Studie wurden die sprachlichen Fähigkeiten von 24 erwachsene Probandinnen und Probanden zwischen 17 und 60 Jahren erfasst. In einem zweiten Schritt wurden zudem die Daten von 10 Kontrollprobanden erhoben. Mit allen Probandinnen und Probanden wurden verschiedene standardisierte Testverfahren für die Erhebung ihrer aktuellen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sowie für die verbalsprachlichen Leistungen und Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb durchgeführt. Die Spontansprache sowie die Lernbiographie wurden mittels eines Leitfadeninterviews erhoben. Ein Interviewteil wurde im Schweizer Dialekt und der andere in der Standardsprache durchgeführt, um die mündlichen Kompetenzen in beiden Varietäten zu erfassen.

Im Folgenden werden das Projekt in Bezug auf Forschungsdesign, Materialien und Methode dargestellt.

3.1 Probandinnen und Probanden

3.1.1 Experimentalgruppe

Von den insgesamt 24 Erwachsenen wurden 20 Probandinnen und Probanden (17 m, 3w) im Alter zwischen 17 und 60 Jahren (\bar{x} 26;1, SD 13;6) in die Untersuchung eingeschlossen. 4 Erwachsene wurden nachträglich ausgeschlossen, da ihre Testergebnisse keine ausreichenden Hinweise auf eine Lese- oder Schreibproblematik lieferten (die subjektiv empfundenen Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben konnten entsprechend nicht objektiviert werden).

Einschlusskriterien für die Aufnahme in die Untersuchungsgruppe waren das subjektive Wahrnehmen von Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben, Schweizerdeutsch als Erstsprache sowie der reguläre Besuch und der Abschluss der Regelschulzeit in der Schweiz.

Die Rekrutierung erfolgte strukturiert sowohl per Email und per Anschreiben wie auch persönlich per Telefon. Es wurden u.a. Logopädinnen und Logopäden in freien Praxen und Lehrpersonen in Berufsschulen gebeten, Patientinnen und Patienten bzw. Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme zu motivieren. Weiter wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Kursen zur Verbesserung des Lesens und Schreibens angefragt.

3.1.2 Kontrollgruppe

Die Rekrutierung der Kontrollgruppe erfolgte über persönliche Kontakte wie beispielsweise Lehrpersonen an einer Berufsschule oder im öffentlichen Dienst nach Abschluss der Datenauswertung der Experimentalgruppe, um die Ergebnisse in Relation setzen zu können.

Von insgesamt 16 getesteten Personen wurden 10 in die Kontrollgruppe eingeschlossen. Davon waren acht männlich und zwei weiblich im Alter zwischen 17 und 52 Jahren (\bar{x} 25;9, SD 13;3). Hinsichtlich Alter, Geschlecht sowie Schulbildung entsprechen den eingeschlossenen Personen den Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe. Weitere Einschlusskriterien für die Aufnahme in die Kontrollgruppe waren keine subjektiv wahrgenommenen Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben, Schweizerdeutsch als Erstsprache sowie der reguläre Besuch und der Abschluss der Regelschulzeit in der Schweiz. Eine junge Erwachsene wurde ausgeschlossen, da ihre Testergebnisse zu deutliche Hinweise auf eine Lese- oder Schreibproblematik lieferten, auch subjektiv wurden im Verlauf der Testung von

Auffälligkeiten beim Lesen und Schreiben berichtet, weshalb ein Einschluss in die Kontrollgruppe nicht möglich war. Weitere fünf Probanden konnten nicht in die Kontrollgruppe integriert werden, da ihre Schulbildung nicht der der Experimentalgruppe entsprach.

3.2 Datenerfassung und Testmaterialien

In der Studie wurde explorativ vorgegangen, da der Zusammenhang von Lese- und Schreibleistungen mit Leistungen der gesprochenen Sprache bei Erwachsenen ein kaum erforschter Bereich ist. Die Datenerfassung wurde zu verschiedenen Testzeitpunkten über einen Zeitraum von insgesamt eineinhalb Jahren (November 2016 bis Juli 2017) durchgeführt. Die Testung dauerte jeweils etwas mehr als eine Stunde pro Probandin bzw. Proband. Für die Datenerhebung und die anschliessende Datenauswertung dienten Videoaufnahmen der Testdurchführung sowie der Leitfadeninterviews. Bei Probandinnen und Probanden, die sich gegen die Filmaufnahmen aussprachen, wurde jeweils nur eine Audioaufnahme aufgezeichnet. Es wurde zwischen Interviewteilen und Testteilen abgewechselt, um die Belastung der Testsituation für die Probandinnen und Probanden möglichst gering zu halten. Bei der Testung wurde mit der Erhebung der Personendaten (Name anonymisiert (Initialen, Alter, Geschlecht, Herkunft, Erstsprache(n), Schulabschluss, Lehrabschluss und Beruf) begonnen (5 Minuten). Danach folgte eine erste Testsequenz mit drei Testverfahren (20 Minuten; Würzburger Leise Leseprobe / Salzburger Lese- und Rechtschreibtest / Test für die Überprüfung des Grammatikverständnisses). Daran knüpfte der erste Interviewteil mit Fragen zur bisherigen Lernbiographie (20 Minuten) an. Die Fragen wurden im Dialekt gestellt. Anschliessend erfolgte eine zweite Testsequenz mit vier Testverfahren (20 Minuten; Untertests aus: Basiskompetenzen für Lesen und Schreiben / Phonematischer Gedächtnistest / Sprachentwicklungstest für 5-10-jährige Kinder und Hamburger Schreib-Probe). Danach wurde das Interview mit dem Schwerpunkt auf der aktuellen Situation sowie einer kurzen Erzählsituation (10 Minuten) fortgeführt und abgeschlossen. Im zweiten Interviewteil wurde Standarddeutsch gesprochen. Von den Probandinnen und Probanden wurde explizit gefordert, die Fragen in der Standardsprache zu beantworten. Bei den verwendeten Testverfahren handelt es sich um normierte Testverfahren für die Erfassung von schriftlichen und mündlichen Leistungen. Hierbei ist anzumerken, dass einige Tests nicht über eine Normierung für Erwachsene verfügen.

Folgende standardisierte Testverfahren wurden in der Studie verwendet:

3.2.1 Testverfahren zur Erfassung der aktuellen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten

(1) Würzburger Leise Leseprobe WLLP-R (SCHNEIDER et al. 2011) zur Erfassung der Leseleistung

Der Test ist für Kinder der 1. bis 4. Klasse als Gruppentest konzipiert, kann aber auch bei Erwachsenen mit Leseschwierigkeiten angewendet und als Einzeltest durchgeführt werden. Der Test misst die Geschwindigkeit im Dekodieren von geschriebenen Wörtern, denen jeweils vier Bildalternativen gegenübergestellt sind. Es ist jeweils das korrespondierende Bild zum Wort anzustreichen. Die Versuchspersonen sehen jeweils ein geschriebenes Wort (*z.B. Brot*) und dazu 4 Bilder: Eines bildet das Zielwort ab (*Brot*), eines weist einen engen semantischen Bezug zum Zielwort auf (*Wurst*), eines hat eine enge phonematische Beziehung, wie dasselbe Initialgraphem oder ein gemeinsames erstes Morphem (*Buch*), und eines hat keinen offensichtlichen Bezug zum Zielwort (*Schiff*).

(2) Salzburger Lese- und Rechtschreibtest SLRT-II (MOLL & LANDERL 2014)

Der SLRT-II wurde zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen konzipiert. In der Studie wurde der „Ein-Minuten-Lese Flüssigkeitstest“ durchgeführt. Dieser erfordert das laute Vorlesen von sinnvollen Wörtern (*z.B. schleichen, Geschenk*) und von Pseudowörtern (*z.B. preuke, medosink*) mit zunehmender Komplexität innerhalb der auf eine Minute beschränkten Lesezeit.

(3) Hamburger Schreib-Probe HSP (MAY 2012)

Die HSP dient der Überprüfung der Rechtschreibleistungen von Kindern und Jugendlichen und kann als Gruppentest oder im Einzelsetting durchgeführt werden. Alle Testitems sind durch Illustrationen veranschaulicht. In der Studie wurde die HSP 5-10B durchgeführt. Die Testwörter und Testsätze wurden durch die Testleiterin diktiert und von den Probandinnen und Probanden im dazugehörigen Testheft aufgeschrieben (*z.B. die Lehrerin/„Dauernd ist der doofe Computer kaputt“, stöhnt die Sekretärin.*).

3.2.2 Testverfahren verbalsprachlicher Leistungen und Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs

(4) Phonematischer Gedächtnistest PHOG (GRUNER et al. 2013)

Dieses standardisierte Testverfahren für Kinder ab dem Alter von 5 Jahren bis ins Erwachsenenalter erfasst die Speicherfähigkeit des phonematischen Gedächtnisses. Dieses ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Hierbei besteht die Aufgabe darin Zahlenreihen (z.B. 3/8/5/1), Vokal- (z.B. ü/i/u/ö) und Silbengruppen (z.B. chö/ if/ usch/ sa) sowie sinntragende Wörter (z.B. *Papstpalast*) und Sätze (z.B. *Bern und Biel sind mit Basel durch die Bahn verbunden*) nachzusprechen. Aufgrund der Annahme, dass die Probandinnen und Probanden eine verringerte Gedächtnisleistung zeigen, wurde bei der Testung nur der Untertest «Nachsprechen von Sätzen» durchgeführt.

(5) Basiskompetenzen für Lese- Rechtschreibleistungen BAK01-4 (STOCK et al. 2003)

Der BAKO überprüft mit der phonologischen Bewusstheit eine zentrale Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb bei Kindern der ersten bis vierten Klasse. Bei der Datenerfassung wurden die Untertests 2 «Vokalersetzung», 5 «Lautkategorisierung» und 6 «Vokallängen» aufgrund der Annahme, dass die Probandinnen und Probanden über verringerte metaphonologische Fähigkeiten verfügen, durchgeführt. Beim Untertest «Vokalersetzung» wird den Probanden beispielsweise ein Wort mit der Aufforderung, den Vokal /a/ jeweils durch den Vokal /i/ zu ersetzen und das entstehende Pseudowort zu nennen (z.B. *Ananas wird zu Ininis*), auditiv vorgegeben.

(6) Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D (FOX-BOYER 2016)

Der standardisierte Test für Kinder im Alter von 3-10 Jahren überprüft das Grammatikverständnis. In der Studie wurden die Blöcke J-U durchgeführt, die mit einer steigenden syntaktischen und morphologischen Komplexität einhergehen. Bei allen Untertests wird jeweils ein Satz auditiv vorgegeben und die Probanden werden aufgefordert, aus vier Bildern das jeweils passende auszuwählen. Die durchgeführten Untertests überprüfen v.a. das Verständnis von komplexen Satzstrukturen wie beispielsweise Passivkonstruktionen oder Nebensatzstrukturen sowie spezifischen morphologischen Markierungen (z.B. *Während der Junge ist, liest er.; Das Buch, auf dem der Stift ist, ist rot.*)

3.2.3 Leitfadeninterview

Zur Erfassung der Lernbiographien der Probandinnen und Probanden wurden Interviews in schweizerdeutschem Dialekt und Standarddeutsch durchgeführt. Die Interviews boten neben dem Einblick in die Lernbiographie zusätzlich auch die Möglichkeit, die gesprochene Sprache der Probandinnen und Probanden zu erheben. Die Befragungen wurden halbstandardisiert in Form eines Leitfadeninterviews durchgeführt (vgl. KRUSE 2015). Da die Interviewfragen und die Testaufgaben jeweils wechselten, umfasste der Leitfaden sowohl Interviewfragen wie auch Testanweisungen. Damit konnte ein standardisiertes und strukturiertes Vorgehen in der gesamten Datenerhebung gewährleistet werden.

Der Interviewleitfaden umfasste folgende inhaltlichen Schwerpunkte: Angaben zur Person (anonymisiert), die bisherige Schulbiographie, die Schulform, die subjektiven Erfahrungen mit dem Lernen des Lesens und Schreibens während der Schulzeit, erhaltene Förderung und zusätzliche Unterstützung innerhalb oder ausserhalb der Schule, Umgang der Lehrpersonen mit den Schwierigkeiten, die psychische Belastung, die Familiendisposition, Strategien beim Umgang mit Lese- und/oder Schreibproblemen sowie eine Erzählsituation. Beim Aufbau und der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, wenig geschlossene Fragen zu stellen und auf direkte, suggestive, wertende oder Erwartungen andeutende Fragen zu verzichten. Es wurden insgesamt 18 Fragen zur Lernbiographie (15 offene, 3 geschlossene Fragen) gestellt, sowie 4 offene Fragen zur aktuellen Situation. Die Fragen zur Lernbiographie wurden im Dialekt formuliert, die Fragen zur aktuellen Situation im Standarddeutschen (siehe Anhang). Vor der Anwendung wurden zwei Probedurchläufe mit den Interviews und den Testverfahren durchgeführt und der Leitfaden nochmals entsprechend überarbeitet. Für die Kontrollgruppe wurde ein etwas angepasster Leitfaden verwendet, in dem Fragen zum Umgang mit den schriftsprachlichen Schwierigkeiten (die hier nicht bestehen) weggelassen wurden.

3.2.4 Auswertung

Im Folgenden werden die Analyse der Interviews zur Lernbiographie und der Spontansprache (Dialekt und Standard) sowie die Auswertung der Testergebnisse beschrieben. Die Äusserungen der interviewten Personen wurden während der Befragung auf Video oder Audio festgehalten und anschliessend transkribiert. Die Transkriptionen erfolgte mit dem Programm „Computerized Language Analysis“ (CLAN) von CHILDES (vgl. MACWHINNEY 2000) im CHAT-

Format. Nach Erstellung des Ersttranskriptes wurde dieses durch eine zweite Projektmitarbeiterin kontrollgehört. Aufgrund des Dialekts im ersten Interviewteil (Antworten zur Lernbiographie) wurde für dialektale Ausdrücke, Flexionsmorpheme und Lautungen ein Lexikon angelegt, in dem sämtliche dialektalen Formen aus allen Videoaufnahmen festgehalten wurden. Damit konnte eine vereinfachte automatisierte Auswertung mit dem Programm CLAN vorgenommen werden.

Ein nächster Schritt in der Aufbereitung der Transkripte bestand darin, sämtliche ambigen Wortformen (z.B. *der*: bestimmter Artikel, Demonstrativ- oder Relativpronomen) auf ihre eindeutige Funktion im Satzzusammenhang zu desambiguieren. Alle auftretenden Wörter wurden entsprechend ihrer Wortart kodiert, was Aussagen über den Wortschatz und die lexikalische Diversität der Probandinnen und Probanden zulässt. Weiter konnten fehlerhafte Formen anhand der Kodierung festgestellt und analysiert werden. Die damit erreichte Kodierung ermöglichte eine automatisierte Auswertung der Transkripte, deren Resultate im Kapitel „Ergebnisse“ genauer beschrieben werden.

Die verschiedenen Sprachstanderhebungstests wurden, sofern es sich um standardisierte Tests handelte, entsprechend der Auswertungsvorgaben der jeweiligen Testhandbücher durchgeführt und ausgewertet. Bei allen Testverfahren wurde ein Zweistichproben t-Test unter der Annahme unterschiedlicher Varianzen durchgeführt, um die Gesamtmittelwerte der Experimental- und Kontrollgruppe auf signifikante Ergebnisse hin zu überprüfen, wobei Ergebnisse kleiner als $p = 0.05$ als signifikant und $p \leq 0.01$ als hochsignifikant gelten.

4 Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der drei Auswertungsschwerpunkte erläutert. Zunächst wird auf die Ergebnisse der Testverfahren eingegangen, anschliessend auf die Spontansprachanalyse in Dialekt und Standardsprache und zum Schluss auf die Inhaltsanalyse der lernbiografischen Daten.

4.1 Testergebnisse

Im Folgenden werden die Leistungen der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe (N=20) mit denen der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe (N=10) in den verwendeten Testverfahren verglichen.

Die Ergebnisse der Testverfahren werden, sofern das möglich ist, als T-Werte (T) angegeben, um die Unterschiede im gesamten Leistungsspektrum statistisch korrekt abzubilden. Der Mittelwert liegt bei $T=50$. Die Standardabweichung (SD) bei $SD\pm 10$. Probandinnen und Probanden mit T-Werten zwischen $T=40-60$ liegen jeweils im Durchschnittsbereich. Bei zwei von sieben Testverfahren, dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II) und dem Phonematischen Gedächtnistest (PHOG) standen keine T-Werte zu Verfügung. Die Leistungen der Probandinnen und Probanden werden deshalb beim SLRT-II in Prozenträngen (PR) angegeben. Beim PHOG werden die Rohwerte (RW) dargestellt, da für die letzte Altersgruppe (AG9), die Jugendliche und Erwachsene ≥ 15 Jahre beinhaltet, keine Normierung vorliegt.

4.1.1 Testverfahren zur Erfassung der aktuellen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten

(1) Würzburger Leise Lese Probe WLLP-R

Der errechnete Gesamtmittelwert der Leseleistung der Experimentalgruppe liegt mit $T = 53.2$ im mittleren Durchschnittsbereich, die Kontrollgruppe erzielte mit $T = 72.1$ überdurchschnittliche Resultate (Abbildung 2). Leseleistung im leisen Lesen unterscheiden sich zwischen den beiden Gruppen hochsignifikant ($p < 0.01$)

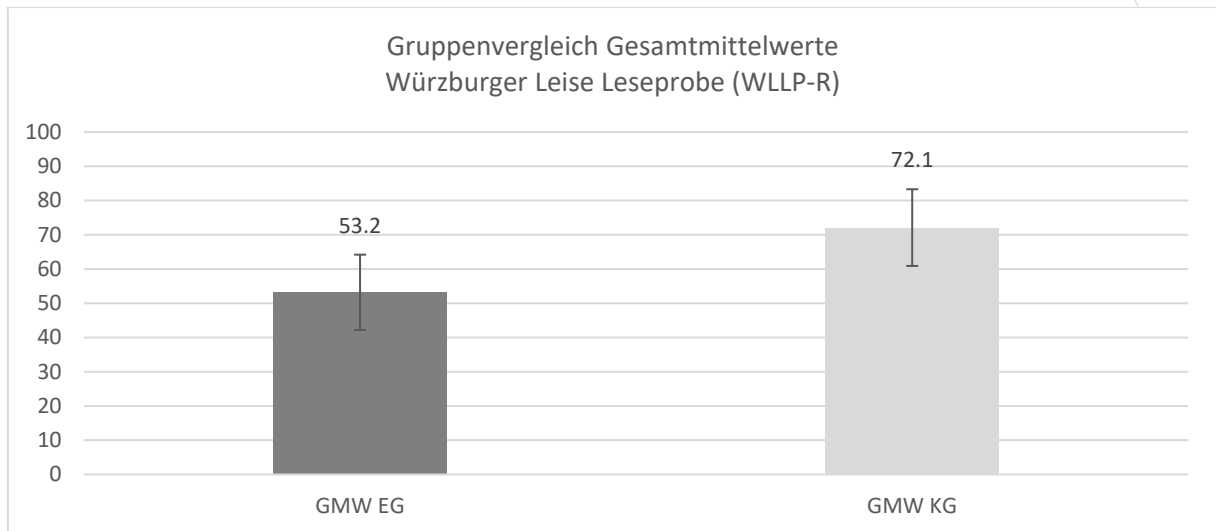


Abbildung 2: Gesamtmittelwerte WLLP-R

GMW = Gesamtmittelwert; EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe. Vertikal: die Testwerte (T) 0-100. Dunkelgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe; Hellgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe. Vertikale Linien: Standardabweichung.

Die Leseleistungen der einzelnen Probandinnen und Probanden zeigen folgendes Ergebnis: 60% (n=12) der Probandinnen und Probanden zeigen durchschnittliche Leistungen (± 10 SD) (T=43-57). 25% (n=5) der Probandinnen und Probanden liegen über dem Durchschnitt (T=63-74). 15% (n=3) erzielen leicht unterdurchschnittliche Leseleistungen (T=32-37).

(2) Salzburger Lese- und Rechtschreibtest SLRT-II

Beim Salzburger Lese- und Rechtschreibtest SLRT-II fallen die Ergebnisse unterdurchschnittlich aus (Abbildung 3). Beim lauten Lesen von sinnvollen Wörtern liegt der Gesamtprozentrang der Experimentalgruppe bei $\leq 25\%$ (PR=16.5). 50% (n=10) der Probandinnen und Probanden erreichen beim lauten Lesen der Wörter einen Prozentrang von $\leq 5\%$ (PR=<1, 1-2, 3-5). Ähnlich fallen die Ergebnisse der Experimentalgruppe aus beim lauten Lesen von Pseudowörtern aus (Abbildung 3).

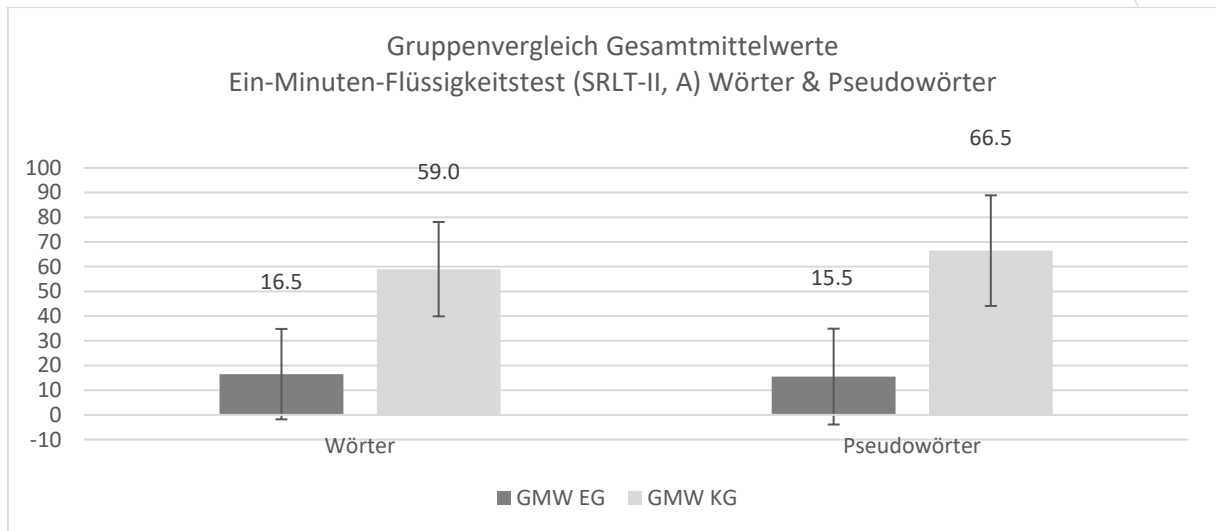


Abbildung 3: Gesamtprozenträge SRLT-II Wörter und Pseudowörter

GMW = Gesamtmittelwert; EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe. Vertikal: die Prozenträge (PR) -10-100. Dunkelgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen Prozenträge der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe; Hellgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen Prozenträge der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe. Vertikale Linien: Standardabweichung.

Der Gesamtprozentrang liegt dort ebenfalls bei $\leq 25\%$ (PR=15.5). 35% (n=7) der Probandinnen und Probanden erreichen beim lauten Lesen von sinnlosen Wörtern einen Prozentrang von $\leq 5\%$ (PR= <1 , 1-2). Die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe erreichen jeweils im lauten Lesen von sinnvollen Wörtern und Pseudowörtern bessere Resultate. Die Gesamtprozenträge liegen beim Wortlesen bei $\leq 75\%$ (PR = 59.0) und beim Pseudowortlesen bei (PR = 66.5). Der Gruppenvergleich zeigt, dass sich die Resultate hochsignifikant unterscheiden: Sinnvolle Wörter ($p < 0.01$) und Pseudowörter ($p < 0.01$).

(3) Hamburger Schreib-Probe HSP 5-10B

Bei der HSP 5-10B werden folgende acht Kategorien für die Erfassung der Rechtschreibleistungen beider Probandengruppen näher betrachtet: Richtig geschriebene Wörter (W), Graphemtreffer (GT), die Rechtschreibstrategien: Alphabetische Strategie (A), Orthographische Strategie (O), Morphematische Strategie (M) und Wortübergreifende Strategie (WÜ) und überflüssige orthographische Elemente (ÜO) und Oberzeichenfehler (OZ) (Abbildung 4).

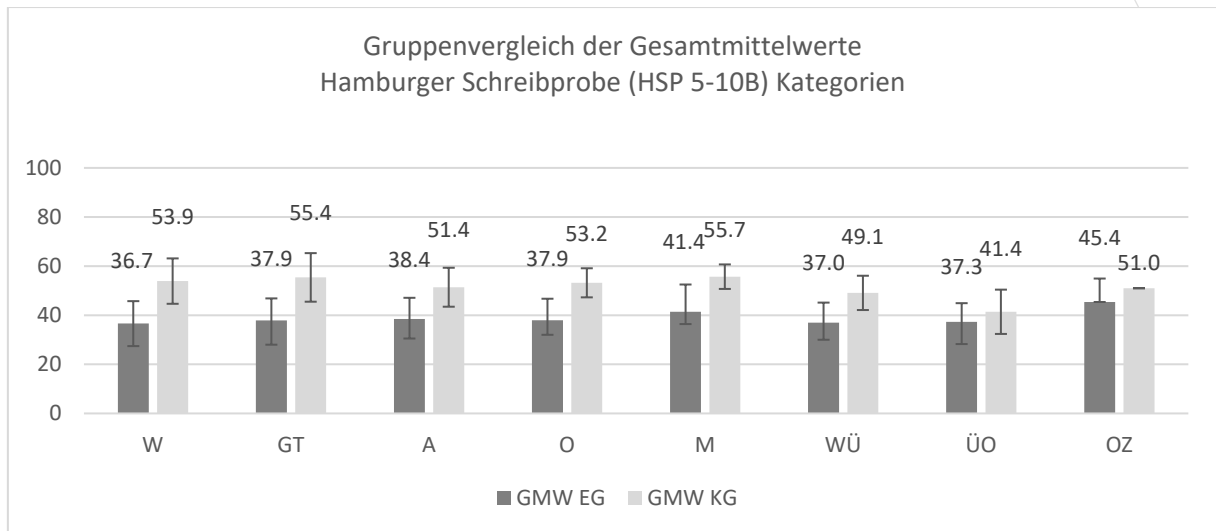


Abbildung 4: Gesamtmittelwerte HSP 5-10B

Horizontal: die acht Kategorien für die Bestimmung der Rechtschreibleistung. W = geschriebene Wörter; GT = Graphemtreffer, A = Alphabethische Strategie, O = Orthographische Strategie, M = Morphematische Strategie, WÜ = Wortübergreifende Strategie, ÜO = Überflüssige orthographische Elemente, OZ = Oberzeichenfehler. Vertikal: die Testwerte (T) 0-100. Dunkelgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe; Hellgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe. Vertikale Linien: Standardabweichung.

Die Gesamtleistungen der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe in der Rechtschreibung in Bezug auf alle acht Kategorien sind in sechs von acht Kategorien knapp unterdurchschnittlich aus W (T = 36.7), GT (T = 37.9), A (T = 38.4), O (T = 37.9), WÜ (T = 37.3). In zwei Kategorien sind die Rechtschreibleistungen knapp durchschnittlich: M (T = 41.4) und OZ (T = 45.4). Die Gesamtmittelwerte der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe liegen im mittleren und unteren Durchschnittsbereich mit den folgenden Werten: W (T = 53.9), GT (T = 55.4), A (T = 51.4), O (T = 53.2), M (T = 55.7), WÜ (T = 49.1), ÜO (T = 41.4) und OZ (T = 51). Der Gruppenvergleich legt offen, dass sich die Ergebnisse in sieben von acht Untertests hochsignifikant sind: W ($p < 0.01$), GT ($p < 0.01$), A ($p < 0.01$), O ($p < 0.01$), M ($p < 0.01$), WÜ ($p < 0.01$), OZ ($p = 0.01$). Einzig in der Kategorie ÜO sind die Resultate nicht signifikant ($p = 0.11$).

4.1.2 Testverfahren verbalsprachlicher Leistungen und Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs

(4) Phonematischer Gedächtnistest PHOG

Im phonematischen Gedächtnistest PHOG erzielen alle Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe weniger als die Hälfte der Gesamtpunktzahl (RW = 20). Die Speicherfähigkeit des phonematischen Gedächtnisses lag beim Nachsprechen von Sätzen bei Rohwerten zwischen 0-8. Der Durchschnittswert fällt mit einem Rohwert von 4 niedrig aus (Abbildung 5), wobei der Gesamtmittelwert der Kontrollgruppe mit einem Rohwert von 3.8 etwas tiefer liegt. Auch hier erzielen alle Probandinnen und Probanden weniger als die Hälfte der Gesamtpunktzahl (RW = 20). Die Resultate sind nicht signifikant ($p = 0.34$).

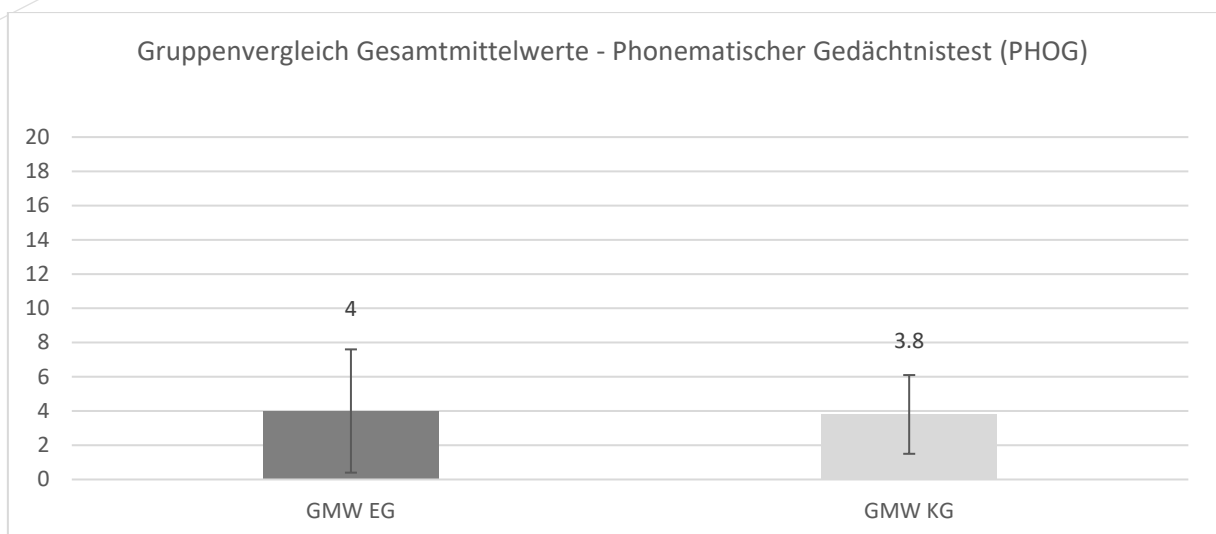


Abbildung 5: Gesamtrohwerte PHOG

GMW = Gesamtmittelwert; EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe. Vertikal: die Rohwerte (RW) 0-20. Dunkelgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen Rohwerte der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe; Hellgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen Rohwerte der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe. Vertikale Linien: Standardabweichung.

(5) Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen BAKO 1-4

In Bezug auf die metaphonologischen Fähigkeiten, die mit dem BAKO1-4 erhoben wurden, zeigen die Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe ähnliche Leistungen der phonologischen Bewusstheit in den drei Untertests Vokalersetzung, Lautkategorisierung und

Vokallängen (Abbildung 6). Die metaphonologischen Gesamtleistungen in allen drei Untertests liegen im unteren bis mittleren Durchschnittsbereich: Vokalersetzung (T = 43.8), Lautkategorisierung (T = 46.7), Vokallängenbestimmung (T = 51.3).

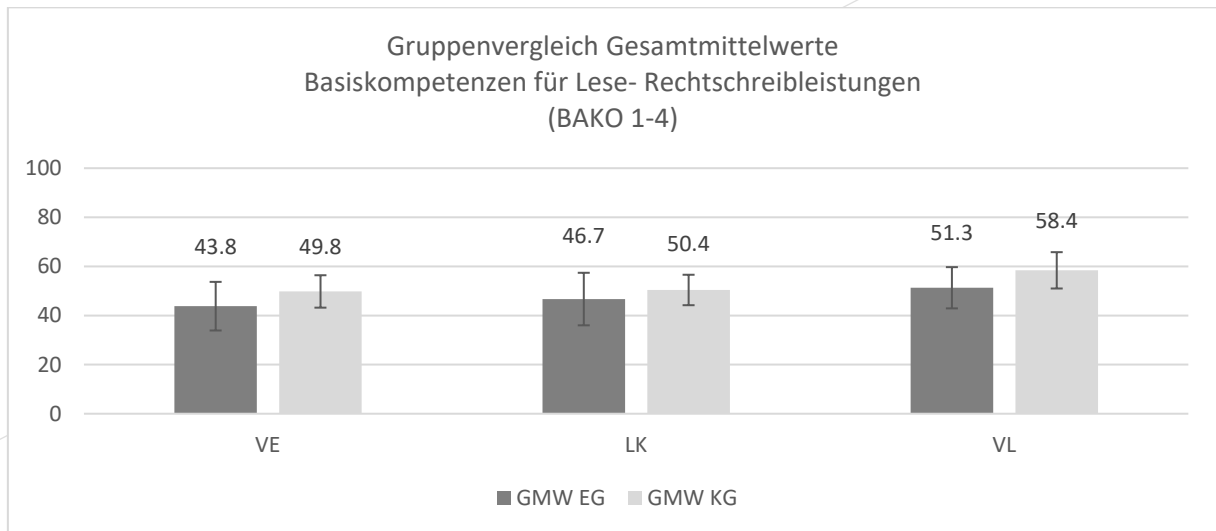


Abbildung 6: Gesamtmittelwerte BAKO 1-4 (Vokalersetzung, Lautkategorisierung, Vokallängenbestimmung)

GMW = Gesamtmittelwert; EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe. VE = Vokalersetzung, LK = Lautkategorien, VL = Vokallängen. Vertikal: die Testwerte (T) 0-100. Dunkelgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe; Hellgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe. Vertikale Linien: Standardabweichung.

Die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe zeigen in allen drei Untertests ebenfalls Leistungen im unteren bis mittleren Durchschnittsbereich, wobei die im direkten Vergleich leicht besser ausfallen: Vokalersetzung (T = 49.8.), Lautkategorisierung (T = 50.4), Vokallängenbestimmung (T = 58.4). Die Resultate der Untertests Vokalersetzung ($p = 0.03$) und Vokallängenbestimmung ($p = 0.01$) sind signifikant bzw. hochsignifikant. Die Resultate der Lautkategorisierung fallen jedoch nicht signifikant aus ($p = 0.12$).

(6) Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses TROG-D

Die Analysen des Grammatikverständnisses mit dem TROG-D bringen folgende Ergebnisse hervor (Abbildung 7). Der errechnete Gesamtmittelwert der Probandinnen und Probanden der

Experimentalgruppe liegt im mittleren Durchschnitt ($T = 51.2$). Die morphologischen und syntaktischen Verständnisseleistungen von insgesamt 65% ($n=13$) der Probandinnen und Probanden sind durchschnittlich ($T=40-56$). 25% ($n=5$) der Probandinnen und Probanden zeigen überdurchschnittliche rezeptive morphologische und syntaktische Fähigkeiten ($T=63-74$). 10% ($n=2$) der Probandinnen und Probanden erzielen unterdurchschnittliche Testergebnisse ($T=34-37$). Die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe erreichen einen Gesamtmittelwert, der im oberen Durchschnittsbereich liegt ($T = 57.5$). Die morphologischen und syntaktischen Verständnisseleistungen von insgesamt 60% ($n=6$) der Probandinnen und Probanden sind durchschnittlich ($T= 43-56$). 40% ($n=4$) zeigen überdurchschnittliche rezeptive morphologische und syntaktische Fähigkeiten ($T= 63-69$). Die Resultate sind signifikant ($p = 0.03$).

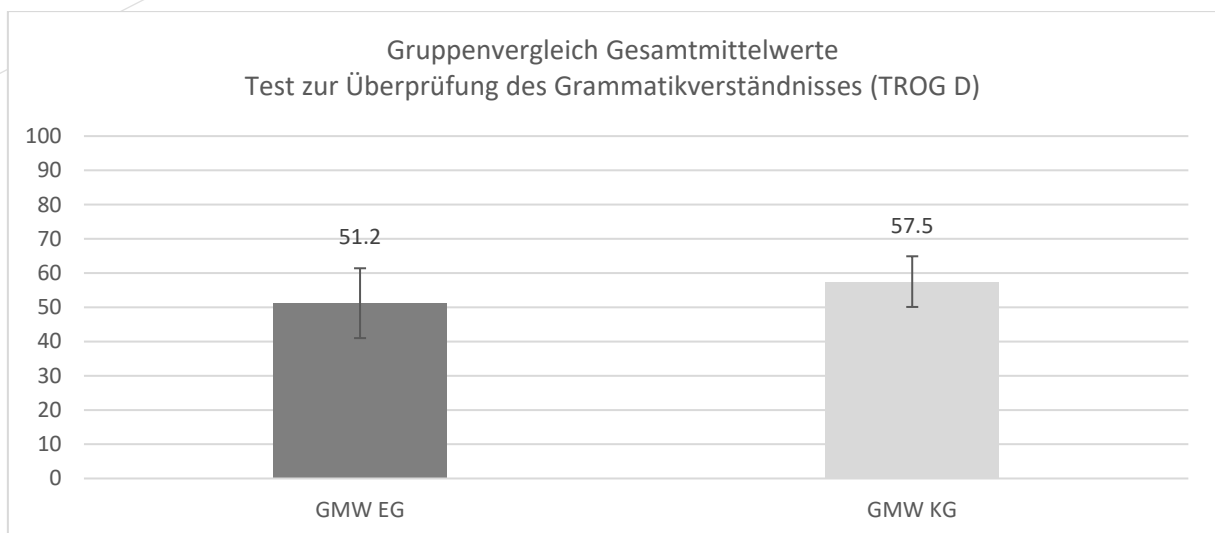


Abbildung 7: Gesamtmittelwerte TROG-D

GMW = Gesamtmittelwert; EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe. Vertikal: die Testwerte (T) 0-100. Dunkelgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe; Hellgrau = Gesamtmittelwert der einzelnen T-Werte der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe. Vertikale Linien: Standardabweichung.

4.2 Ergebnisse der Spontansprachanalyse

Für die Spontansprachanalyse wurden verschiedene Parameter ausgewählt, die komplexere sprachliche Fähigkeiten abbilden oder im Zusammenhang mit Symptomen einer persistierenden Sprachentwicklungsstörung stehen und somit mögliche verbalsprachliche Auffälligkeiten aufzeigen. Alle Parameter wurden sowohl im Dialekt als auch in der Standardsprache der Betroffenen analysiert, um mögliche varietätenbedingte Unterschiede festzustellen. Im Folgenden werden die einzelnen Parameter vorgestellt und die entsprechenden Ergebnisse erläutert.

4.2.1 Lexikalische Vielfalt

Mit der Type-Token-Ratio wird die lexikalische Diversität, d. h. die Vielfalt im Wortschatz gemessen und dargestellt. Dabei wird die Anzahl an unterschiedlichen Wörtern (Types) durch die Gesamtanzahl an Wörtern (Tokens) geteilt. Je höher der Wert, desto mehr unterschiedliche Lexeme werden von einer Person in einer bestimmten Gesprächssituation verwendet. Dies dient als Messgrösse für die Wortgewandtheit eines Sprechers.

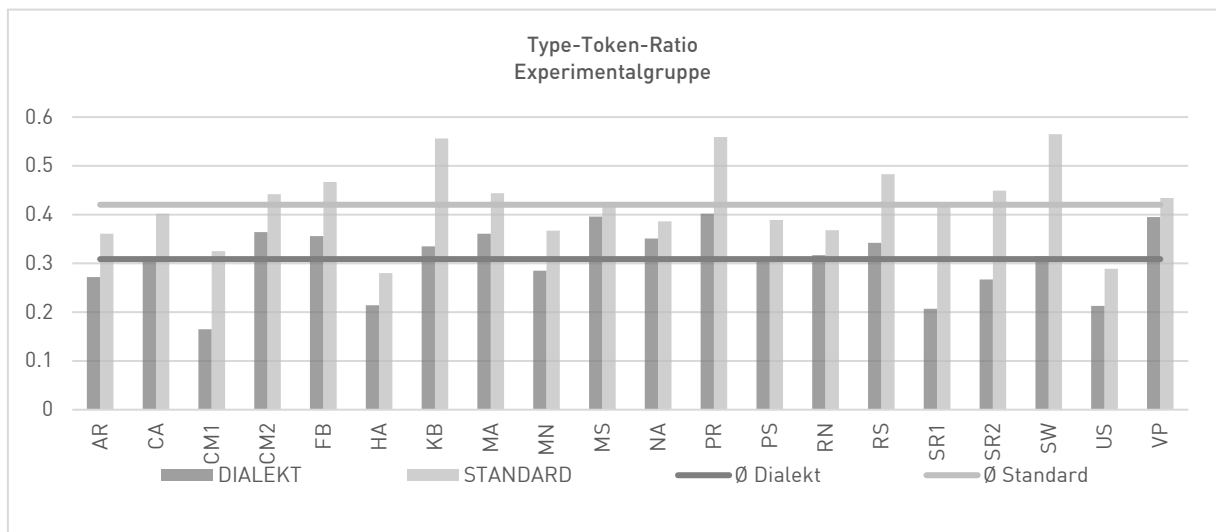


Abbildung 8: Type-Token-Ratio Experimentalgruppe

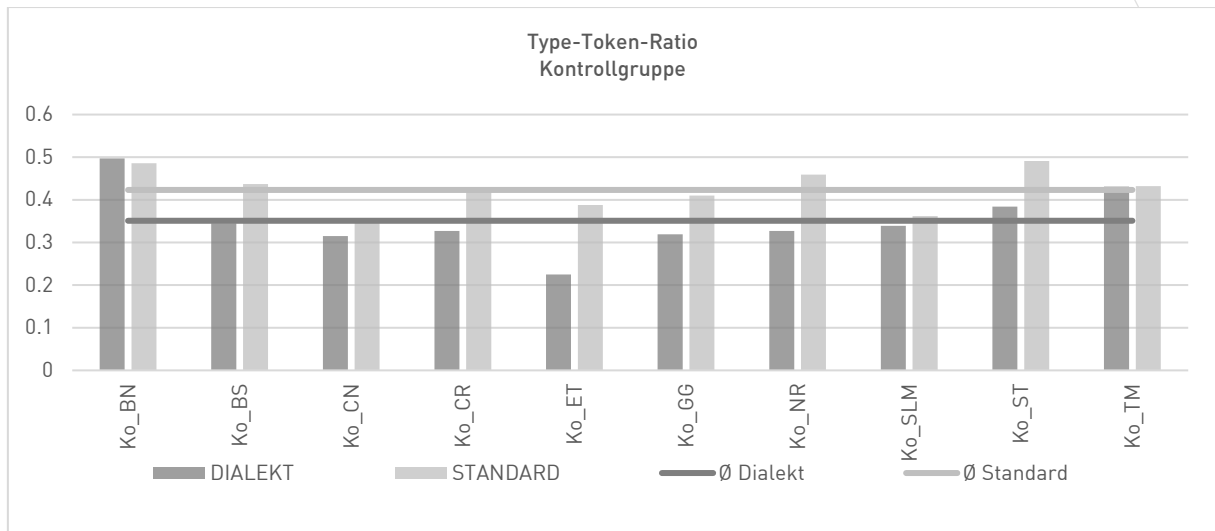


Abbildung 9: Type-Token-Ratio Kontrollgruppe

Die Ergebnisse zeigen, dass bei allen Probanden (sowohl der Experimental- als auch der Kontrollgruppe) im Durchschnitt in der standardsprachlichen Situation eine grössere lexikalische Vielfalt vorliegt. Insbesondere die Experimentalgruppe zeigt allerdings interindividuelle Unterschiede. So fallen vor allem die Probanden CM1, HA und US durch deutlich geringere lexikalische Vielfalt in beiden Varietäten auf. Während im Standard also bei beiden Gruppen vergleichbare Relationen zwischen Types und Tokens vorliegen, ist die lexikalische Diversität im Dialekt bei der Kontrollgruppe etwas höher.

4.2.2 Funktionswörter

Als zweiter Parameter wurde der Anteil an Funktionswörtern über die gesamten Transkripte hinweg ermittelt. Diese haben grammatische Funktion und keine eigene inhaltliche Bedeutung. Dazu gehören Wortarten wie Pronomina, Artikel, Präpositionen, Konjunktionen oder auch Hilfsverben. Funktionswörter werden neben dem Ausdruck grammatischer Bedeutung auch für die Schaffung von Kohärenz und Kohäsion – also des Sinnzusammenhangs – in Erzählungen gebraucht.

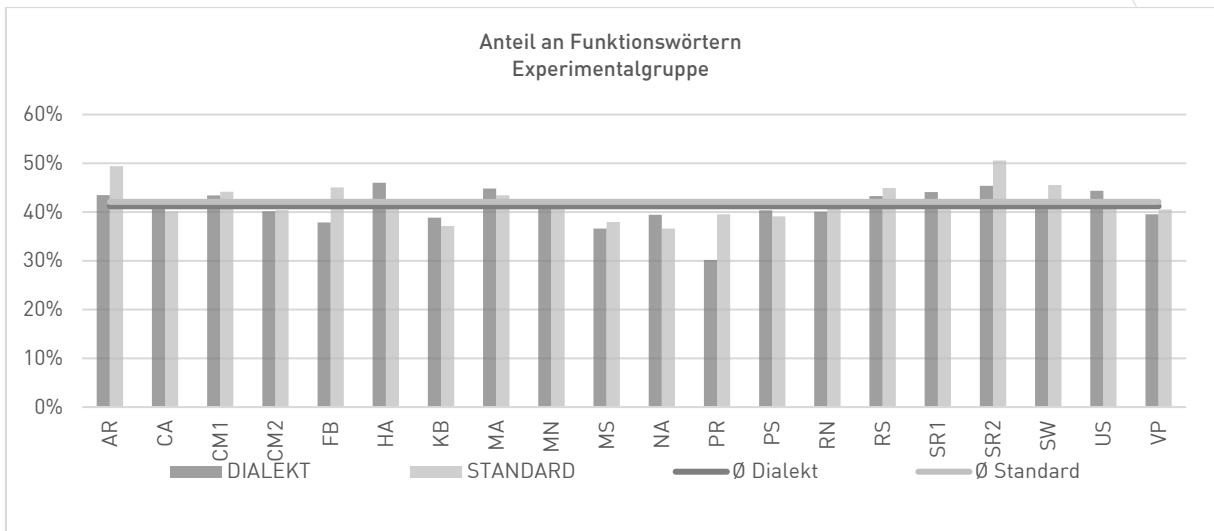


Abbildung 10: Anteil Funktionswörter Experimentalgruppe

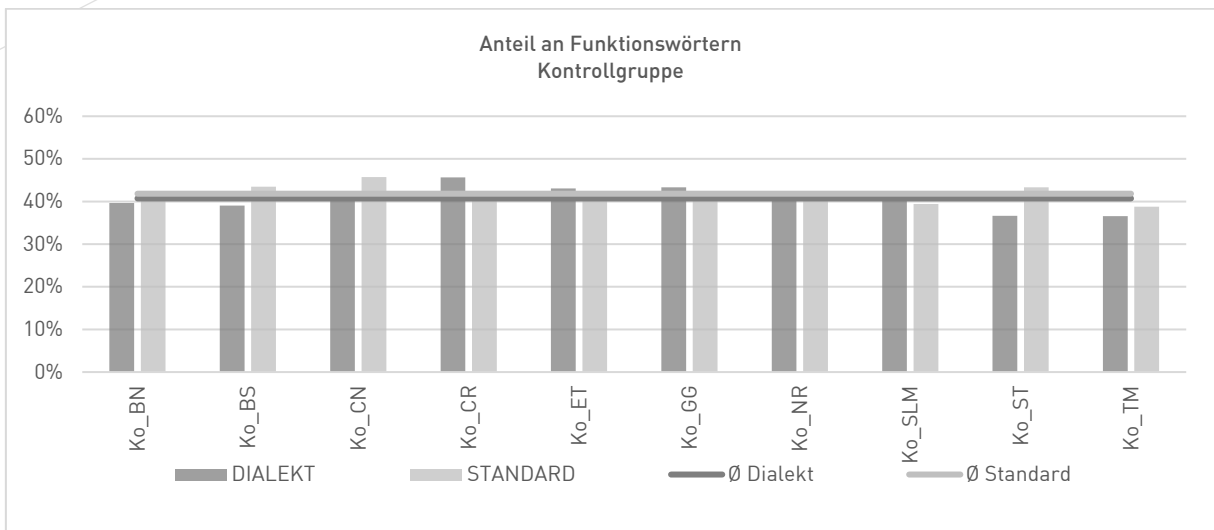


Abbildung 11: Anteil Funktionswörter Kontrollgruppe

In Bezug auf die beiden untersuchten Varietäten lassen sich weder bei der Experimental- noch bei der Kontrollgruppe Unterschiede feststellen. Alle Probanden erscheinen in Bezug auf diesen Parameter verhältnismässig homogen. Es lassen sich ausserdem auch keine Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe feststellen.

4.2.3 Mittlere Äusserungslänge

Die Mittlere Äusserungslänge (Mean Length of Utterance = MLU) liefert eine Angabe über die Komplexität von sprachlichen Äusserungen und damit über die syntaktische Kompetenz (vgl. PEUSER 2000, 197). Dabei wird die Gesamtanzahl an Morphemen¹ durch die Gesamtanzahl an Äusserungen geteilt. Für das Forschungsfeld der Sprachentwicklung im Kindesalter liegen durchaus einige Normwerte für durchschnittliche MLUs vor, wobei für ältere Kinder oder Erwachsene diese Informationen fehlen (vgl. PEUSER 2000, 199).

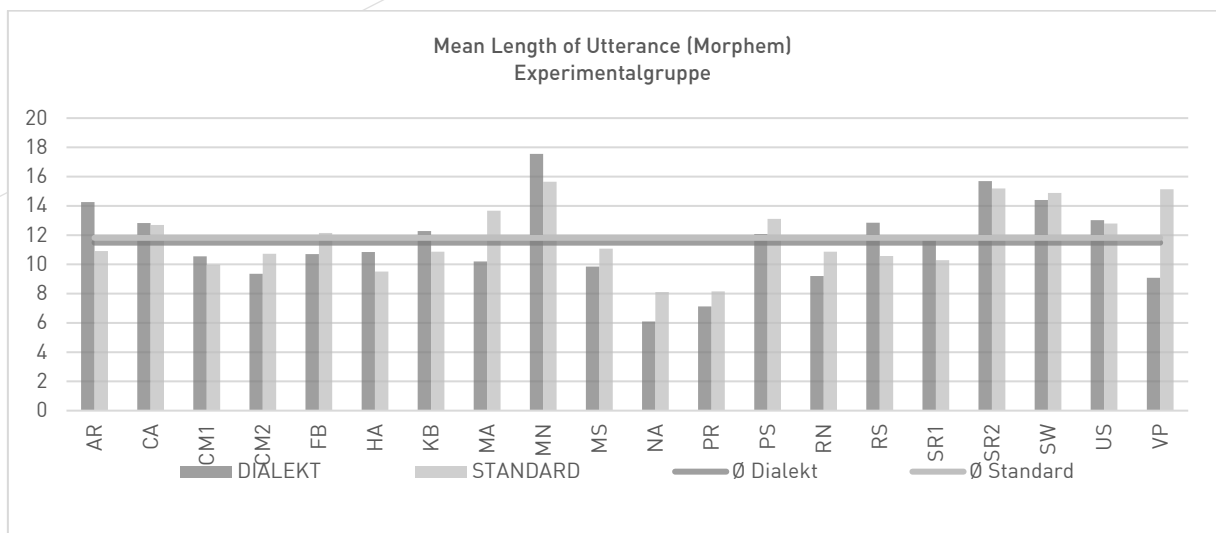


Abbildung 12: MLU Experimentalgruppe

¹ Für den Vergleich innerhalb einer Sprache könnte man auch die Anzahl an Wörtern zur Berechnung heranziehen. Da jedoch häufig unterschiedliche Sprachen miteinander verglichen werden (hier nicht der Fall) und diese unterschiedlichen Verhaltensweisen in der Flexion und Deklination aufweisen, ist es sinnvoll erwiesen, Morpheme als Grundlage zu nehmen.

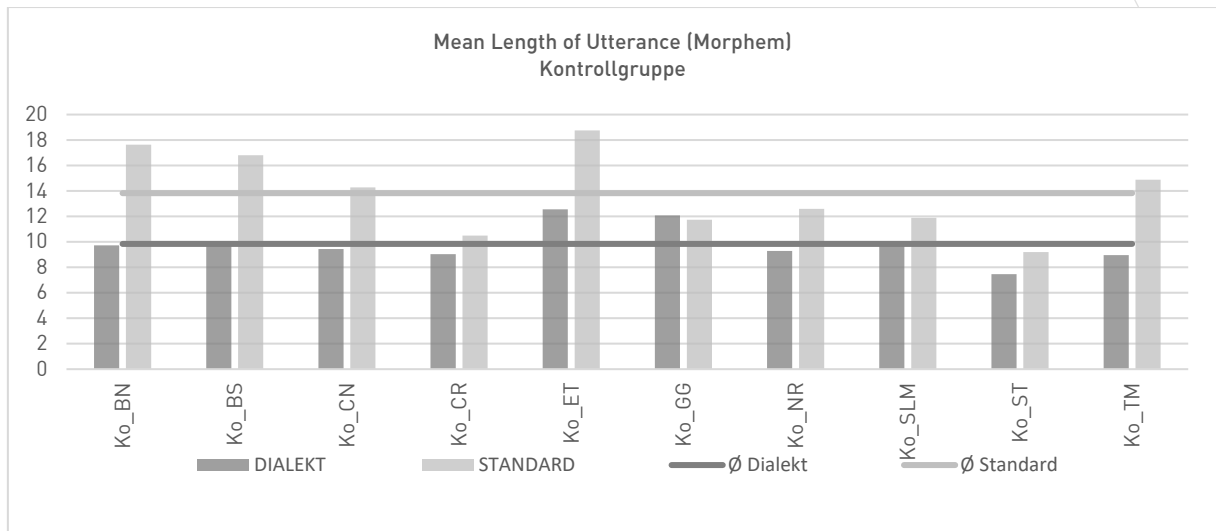


Abbildung 13: MLU Kontrollgruppe

Für diese Messgrösse sind einige Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe festzustellen. Es zeigt sich bei den Illettristen, dass sich die Varietäten nicht voneinander unterscheiden, während allerdings teilweise deutliche interindividuelle Unterschiede vorliegen. So fallen vor allem die Probanden NA und PR durch besonders niedrige MLUs auf, was bedeutet, dass sie verglichen mit den anderen Probandinnen und Probanden auffällig kürzere Äusserungen realisieren. Bei Kontrollgruppe wird eine eindeutige Differenz zwischen Dialekt und Standardsprache deutlich. Die MLU ist im Durchschnitt in der standardsprachlichen Situation höher als im Dialekt und ist damit in dieser Erhebungssituation auch höher als bei der Experimentalgruppe. Im Dialekt ist dies nicht zu beobachten.

4.2.4 Nebensätze

Im Zusammenhang mit der Anzahl an Äusserungen insgesamt steht auch der Anteil an grammatikalisch komplexen Satzstrukturen, wozu vor allem Nebensätze gehören.² Diese werden anhand nebensatzeinleitender (subordinierender) Konjunktionen ermittelt³ und dienen als Messgrösse für das Vorhandensein komplexer Satzstrukturen.

² Auch Fragesätze mit w-Fragepronomen gelten als komplexe Satzstrukturen. Da diese in einer Interviewsituation jedoch so gut wie nicht vorkommen, weil zumeist keine Gegenfragen gestellt werden, werden diese hier nicht berücksichtigt.

³ „und“, „oder“ und „also“ sind folglich aus der Analyse ausgeschlossen, da es sich nicht um subordinierende Konjunktionen handelt.

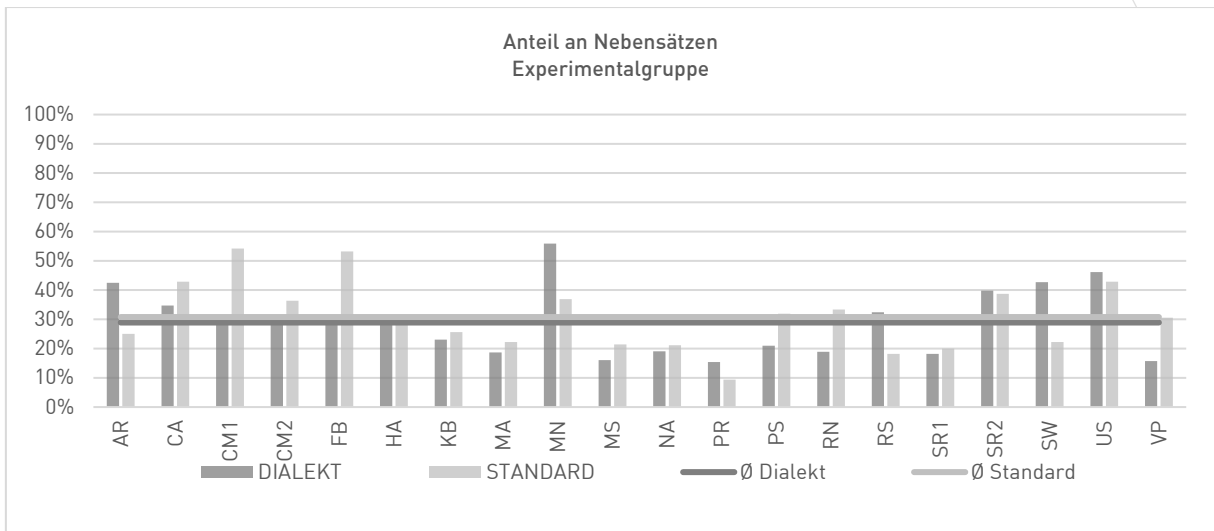


Abbildung 14: Anteil Nebensätze Experimentalgruppe

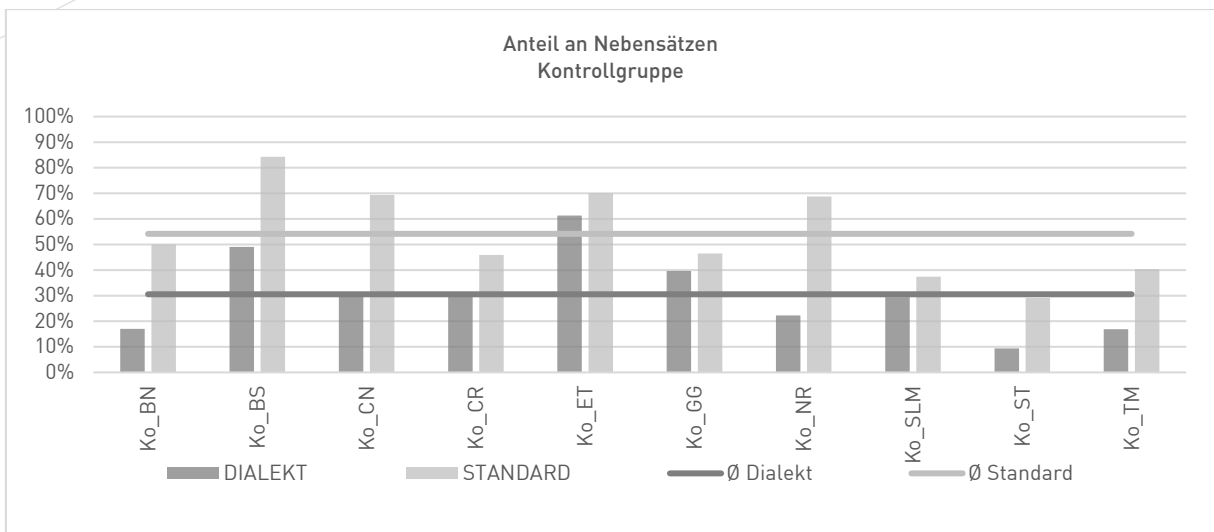


Abbildung 15: Anteil Nebensätze Kontrollgruppe

Wie auch beim vorangegangenen Parameter sind für die Anteile an Nebensätzen Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe festzustellen. Bei den Illettristen können zwei Beobachtungen gemacht werden: Der Anteil an Nebensätzen erscheint im Durchschnitt in beiden Varietäten gleich hoch zu sein, wenn auch einzelne Probanden in einer Varietät höhere Werte erreichen als in der anderen. Weiterhin zeigen sich sehr deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Probanden. Neben solchen mit eher hohen Anteilen an Nebensätzen, fallen andere mit sehr niedrigen relativen Anteilen auf (z.B. MS, NA und PR). Bei der Kontrollgruppe zeigt sich dagegen eine deutliche Differenz zwischen den beiden Varietäten: In der standardsprachlichen Situation verwenden die Probanden deutlich mehr Nebensätze,

wodurch sich auch ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen aufzeigt. Im Dialekt sind dagegen Illetristen und Kontrollprobanden gut vergleichbar.

4.2.5 Vorfelddbesetzung

Ebenso im Zusammenhang mit der Gesamtanzahl an Äusserungen steht die Anzahl an flexiblen Satzstrukturen. Unter flexiblen Satzstrukturen werden Aussagesätze zusammengefasst, die nicht die für das Deutsche übliche SVO-Struktur aufweisen, sondern mit einer flexiblen Vorfelddbesetzung einhergehen. Beispielsweise Strukturen mit Objekt („Den Apfel esse ich auch noch.“) oder mit Adjektiv („Gut finde ich das nicht.“) im Vorfeld werden als flexibel bezeichnet. Gerade im Zusammenhang mit persistierenden Sprachentwicklungsstörungen und kompensiertem Dysgrammatismus spielt dieser Parameter eine wichtige Rolle, da an der Oberfläche korrekt erscheinende Äusserungen dennoch ein Hinweis auf ein Defizit sein können (vgl. 2.4).

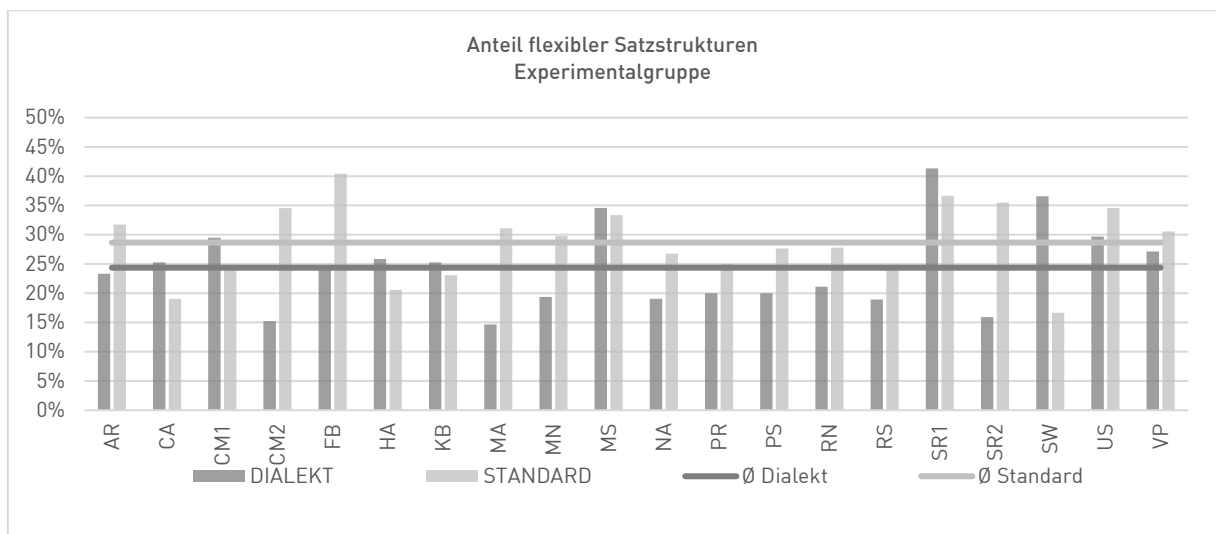


Abbildung 16: Vorfelddbesetzung Experimentalgruppe

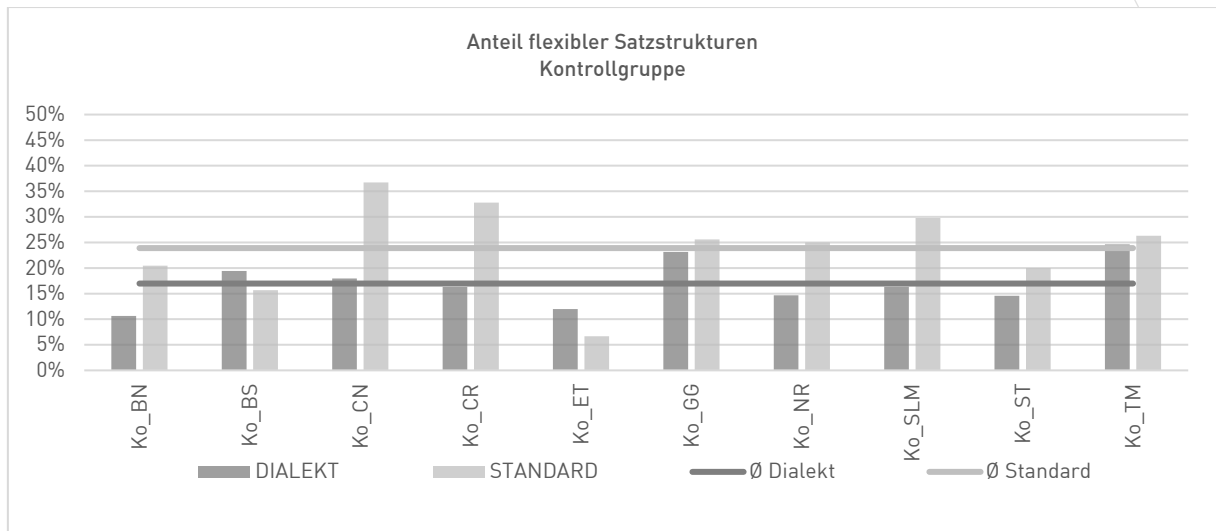


Abbildung 17: Vorfeldbesetzung Kontrollgruppe

Hier ist für beide Gruppen beobachtbar, dass in der Standardsprache durchschnittlich mehr flexible Vorfeldbesetzungen auftreten als im Dialekt. Ebenfalls sind wieder interindividuelle Unterschiede zu erkennen. Besonders viele flexible Satzstrukturen werden von den Probanden MS und SR1 in beiden Varietäten gebildet. Auffällig weniger dagegen von CA, HA, KB, PR und RS sowie auch einigen Kontrollprobanden. Die Kontrollgruppe erreicht in beiden Erhebungssituationen überraschenderweise niedrigere Werte als die Illettristen.

4.2.6 Morphologische Fehler

Im Zusammenhang mit persistierenden Sprachentwicklungsstörungen kommt es zu morphologischen Fehlern, z.B. in der Kasusbildung oder Subjekt-Verb-Kongruenz. Für die Analyse solcher Fehler wurde deren Auftretenshäufigkeit mit der Anzahl an Äusserungen in Zusammenhang gebracht. Die Abbildung zeigt den Anteil von Äusserungen mit morphologischen Fehlern.

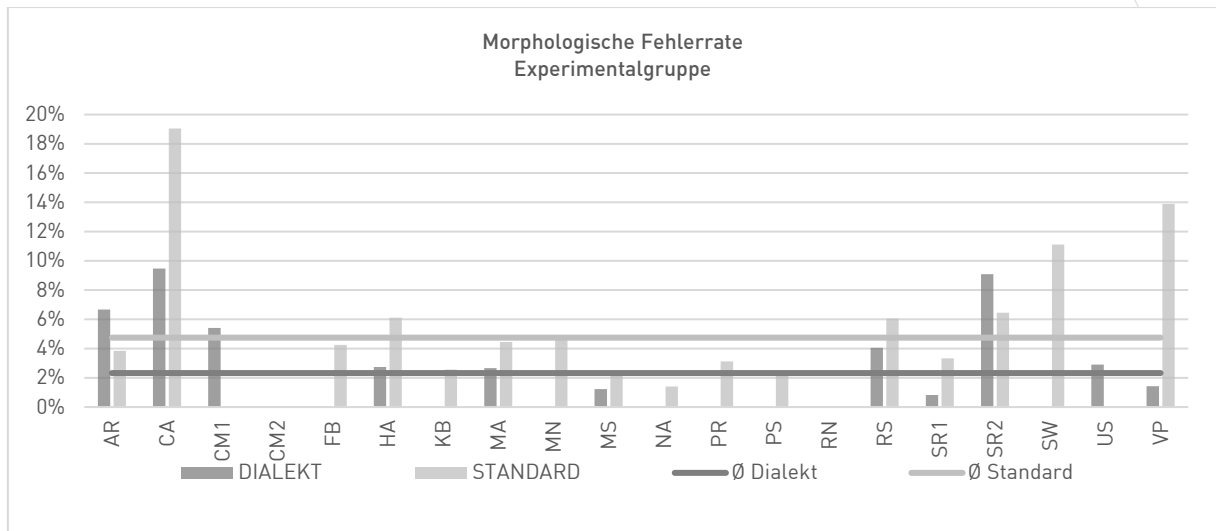


Abbildung 18: Morphologische Fehlerrate Experimentalgruppe

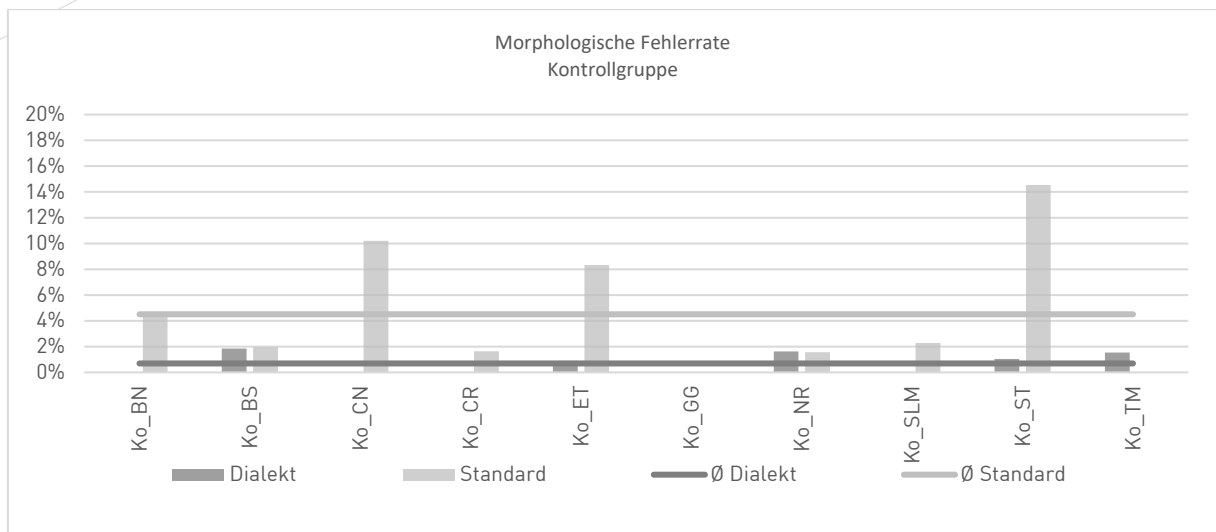


Abbildung 19: Morphologische Fehlerrate Kontrollgruppe

Es fällt auf, dass bei beiden Gruppen im Standard mehr morphologische Fehler auftreten als im Dialekt, wobei Abweichungen, die ihren Ursprung im Dialekt haben (z.B. Formgleichheit von Nominativ und Akkusativ) zwar erfasst, aber nicht als Fehler gerechnet werden, weshalb bei diesem Parameter nur von „echten“ morphologischen Fehlern die Rede ist. Diese treten bei den untersuchten Illetristen in der Standardsprache etwa doppelt so häufig auf wie im Dialekt, womit die Standardsprache scheinbar eine grössere Herausforderung darstellt. Genau in diesen grammatischen Bereichen zeigen sich auch deutliche systematische Unterschiede zwischen dem Alemannischen und der Standardsprache. Allerdings sind auch hier

markante interindividuelle Unterschiede auszumachen. Besonders viele morphologische Fehler fallen bei Proband CA auf, aber auch die Probanden HA, RS, SW VP sowie der Kontrollproband Ko_ST bilden in der Standardvarietät verhältnismässig viele morphologische Fehler. Daneben gibt es jedoch auch Teilnehmende wie die Probanden CM2 und RN, die keinerlei solcher Fehler aufweisen. Beispiele für derartige Fehler sind:

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. »

Während sich die beiden Gruppen in der standardsprachlichen Situation nicht unterscheiden, scheinen bei den Kontrollprobanden im Dialekt etwas weniger morphologische Fehler aufzutreten, als bei den Illettristen – der Unterschied ist allerdings minimal.

4.2.7 Satzabbrüche

Als letzter Parameter wurde das Aufkommen von Satzabbrüchen untersucht, da im Verlauf der Gespräche aufgefallen ist, dass einige Probanden häufige Unterbrechungen zeigen, einen Satz nicht zu Ende sprechen oder auch abbrechen und neu beginnen. Diese auffällig häufigen Unterbrechungen im Redefluss werden als ein weiteres Symptom der persistierenden Sprachentwicklungsstörung aufgeführt.

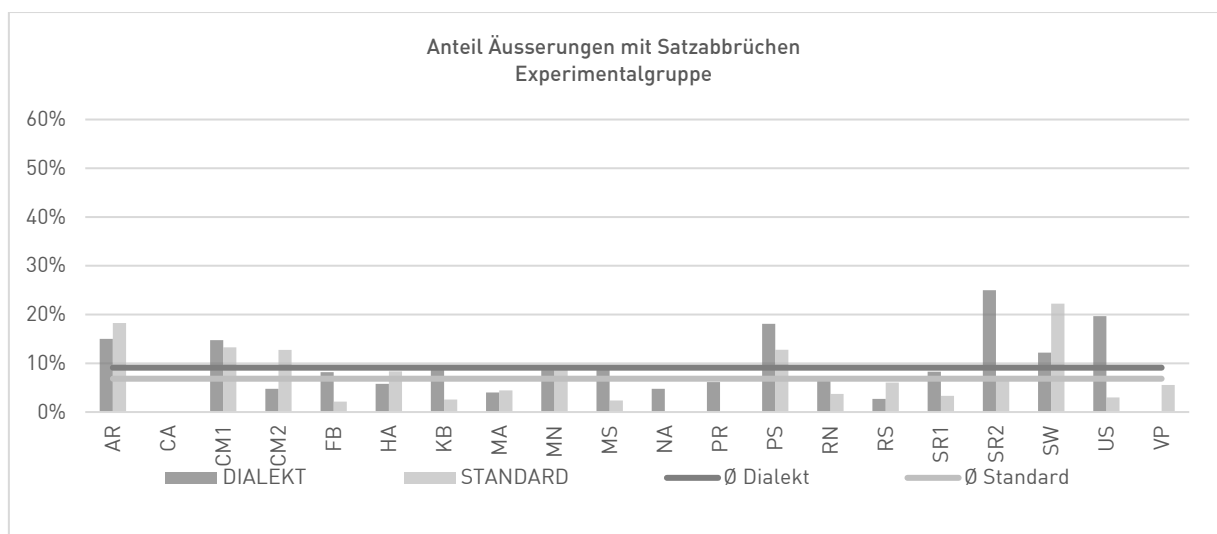


Abbildung 20: Anteil Satzabbrüche Experimentalgruppe

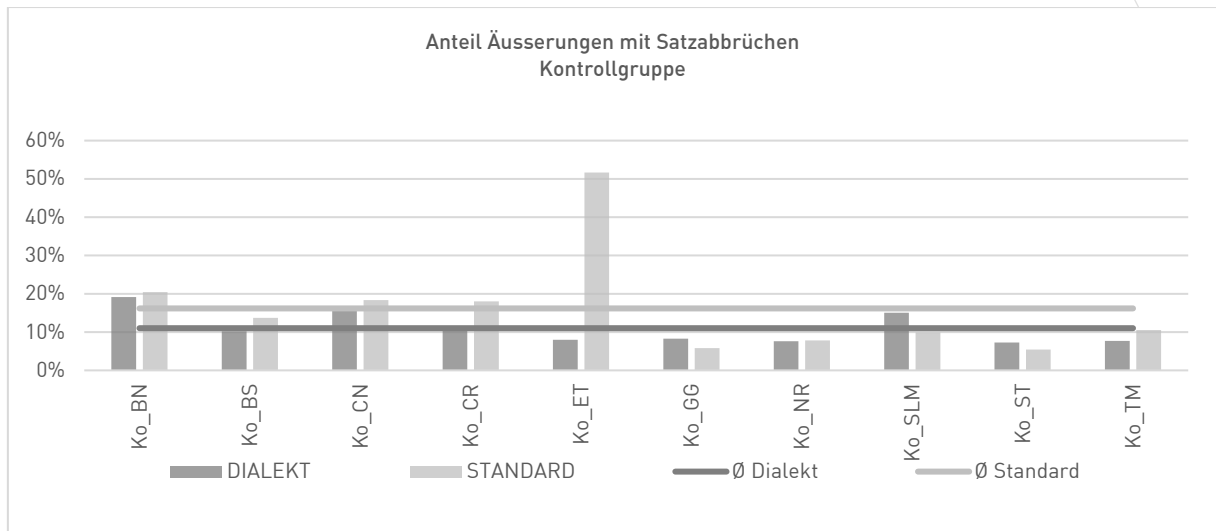


Abbildung 21: Anteil Satzabbrüche Kontrollgruppe

Hier ist es im Gegensatz zu den zuletzt besprochenen Parametern so, dass bei der Experimentalgruppe im Dialekt durchschnittlich etwas mehr Satzabbrüche auftreten, was insbesondere in den Daten von PS, SR2 und US ersichtlich wird. Jedoch ist auch hier die interindividuelle Variabilität gross. Neben den Probanden AR, CM1, PS und SW, die hohe Anteile an abgebrochenen Äusserungen aufweisen, sind bei CA, NA, PR und VP keine oder kaum Abbrüche feststellbar. Im Gegensatz zu den Illetristen sind bei der Kontrollgruppe mehr Satzabbrüche in der standardsprachlichen Situation zu beobachten. Damit sind die beiden Gruppen im Dialekt vergleichbar, während die Kontrollgruppe im Standard häufiger Sätze abbricht.

4.3 Lernbiographische Gemeinsamkeiten

Die Frage nach lernbiographischen Gemeinsamkeiten von erwachsenen Menschen mit Beeinträchtigungen im Lesen und Schreiben steht im Zentrum der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews. Es geht es darum, bei den Personen der Experimental- und der Kontrollgruppe festzustellen, ob und welche Gemeinsamkeiten sie haben und in Bezug auf welche Aspekte sich ihre Lernbiographien voneinander unterscheiden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Die Interviews wurden als teilstandardisierte Befragung entlang eines vorab entwickelten Leitfadens durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte durch die Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen in mehreren Arbeitsschritten (vgl. MAYRING 2010, 83). Die im Interview

erhobenen Daten wurden themenorientiert und kategorienbasiert ausgewertet. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Software MAXQDA Plus 2018.

4.3.1 Fakten zur Lernbiographie

Zentrale Kategorien für die Beantwortung der Forschungsfrage «Gibt es lernbiographische Gemeinsamkeiten» werden direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die Kategorien nicht überschneiden und die erhobenen Informationen vollständig zugeordnet werden können (vgl. KUCKARTZ 2012, 61). In einem ersten Schritt führt dieses deduktive Vorgehen zur Bildung von Hauptkategorien, die in einem zweiten Schritt durch die induktive Bildung von Subkategorien ausdifferenziert werden. Ziel ist, grundlegende Informationen zur Schulbiographie zu erhalten.

- Folgende Fragen sind bei der Auswertung handlungsleitend und ermöglichen erste vergleichbare Aussagen über Gegebenheiten in der Lernbiographie der Befragten:
Welche Schule und berufliche Bildung haben die Befragten durchlaufen?
- Wie verlief das schulische Lernen?
 - Gab es Probleme mit dem Hochdeutschlernen?
 - Gab es Probleme beim Fremdsprachenlernen?
 - Gab es Probleme in anderen Fächern?
- Welche Unterstützung haben sie erhalten?

Bei den Personen mit Illettrismus wurde zusätzlich folgenden Fragen zum Schriftspracherwerb nachgegangen:

- Lag bei den Betroffenen bereits zur Schulzeit eine LRS vor?
- Von welchen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben berichten die Probanden?
- Gibt es eine familiäre Disposition?

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien differenzierter dargestellt.

Kategorie: Ausbildung

In Bezug auf die Schulbiographie sind beide Gruppen durchaus vergleichbar. Wobei bei der Gruppe mit Illettrismus bereits auf der Primarstufe Klassen- oder Schulwechsel vorkommen.

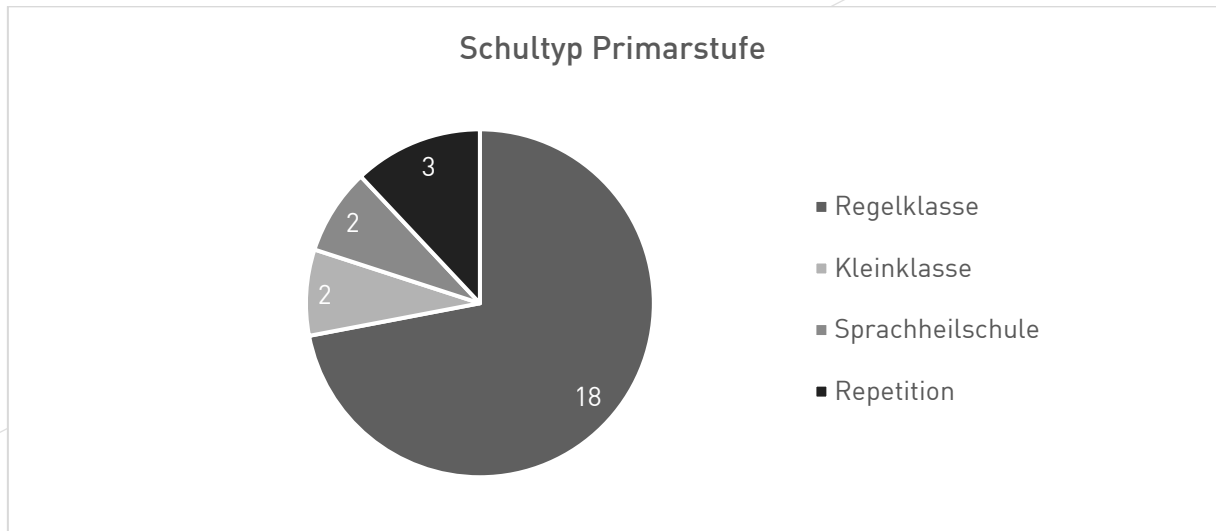


Abbildung 22: Schultyp Primarstufe Experimentalgruppe

Fast alle Befragten besuchten die Regelklasse. Eine Person besuchte die zweijährige Einführungsklasse in einer Sprachheilschule und verbrachte den Rest der Schulzeit in Regelklassen. Eine zweite besuchte ab der dritten Klasse bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit die Sprachheilschule. Zwei Personen besuchten zeitweise eine Kleinklasse auf der Primarstufe. Die Verweildauer in der Kleinklasse variiert zwischen einem halben Jahr und sechs Jahren.

Bei der Kontrollgruppe besuchten alle Befragten auf der Primarstufe die Regelschule.

Auf der Oberstufe besuchte die Mehrheit aller Teilnehmenden die Sekundarschule B oder Realschule. In der Gruppe der Personen mit Lese- und Rechtschreibproblemen trifft dies auf 17 Personen zu, eine Person besuchte die Sekundarschule A, eine die Kleinklasse und jemand die Sprachheilschule. In der Kontrollgruppe waren 8 von 10 Personen in der Sekundarschule B, die verbliebenden 2 wechselten im Laufe der Oberstufe den Schultyp und besuchten teilweise die Sekundarschule A oder eine Kleinklasse.

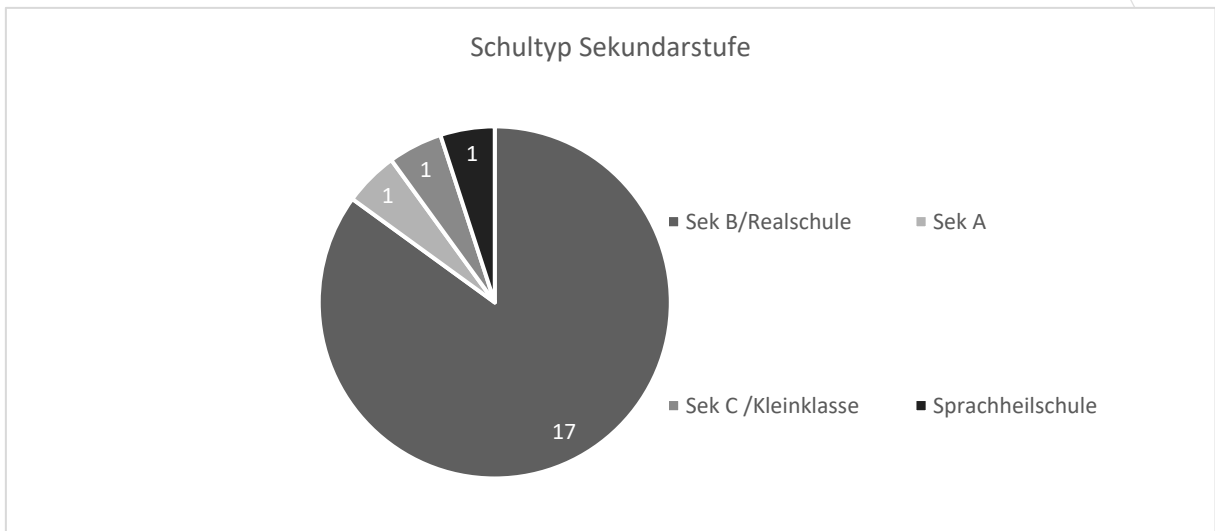


Abbildung 23: Schultyp Sekundarstufe Experimentalgruppe

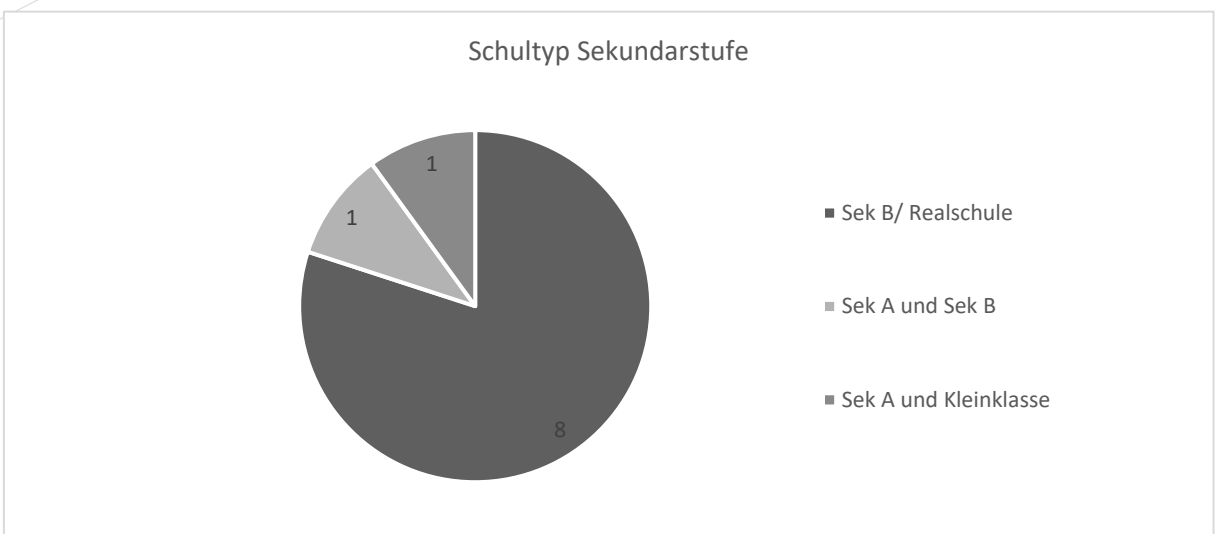


Abbildung 24: Schultyp Sekundarstufe Kontrollgruppe

Auch was die berufliche Ausbildung betrifft gibt es nur wenig Unterschiede zwischen den Gruppen: bei den Betroffenen variieren die Ausbildungsniveaus etwas mehr, während bei der Kontrollgruppe alle eine Berufslehre absolvieren oder abgeschlossen hatten.

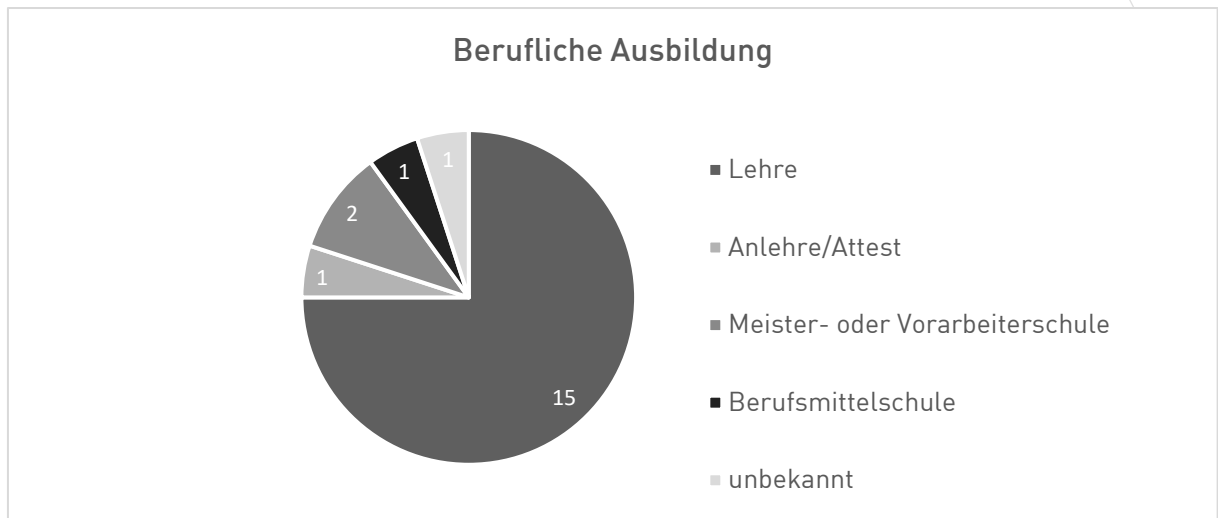


Abbildung 25: Berufliche Ausbildung Experimentalgruppe

Grundsätzlich unterscheiden sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihres Bildungsstandes jedoch nicht.

Es zeigen sich viele Gemeinsamkeiten im schulischen Werdegang der interviewten Personen. Die Mehrheit der Interviewten besuchten die Sekundarschule B und hat erfolgreich eine Lehre abgeschlossen. Diese Gemeinsamkeiten bilden die Basis für die Vergleiche der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen sowie der persönlichen Lernbiographie.

Kategorie: Lese- und Rechtschreibschwäche während der Schulzeit

Eine Besonderheit in der Lernbiographie der Erwachsenen aus der Experimentalgruppe ist das Vorliegen einer Lese- und Rechtschreibschwäche während der Schulzeit.

Kriterien für die Annahme einer LRS in der Schulzeit sind in der vorliegenden Kategorie:

- subjektive Beschreibung von Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben durch die Probandinnen und Probanden
- Auftreten der Schwierigkeiten bereits in der Primarschule (erste sechs Schuljahre)
- Hinweise auf eine familiäre Disposition

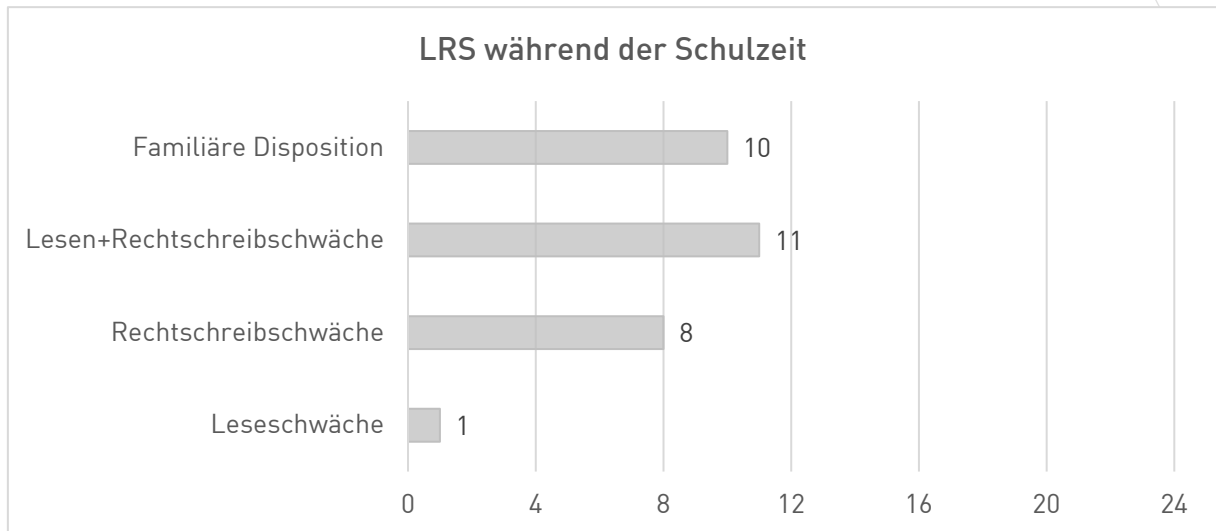


Abbildung 26: LRS während der Schulzeit bei der Experimentalgruppe

Mehr als die Hälfte der Befragten berichten von einer kombinierten Lese- und Rechtschreibschwäche.

Neben Schwierigkeiten mit der Orthographie wird insbesondere die Leseflüssigkeit bzw. das Lesetempo oder das Leseverständnis als problematisch beschrieben. Auch von einer isolierten Rechtschreibschwäche wird in mehreren Fällen berichtet. Die Hälfte der Befragten weiss von einem weiteren von LRS betroffenen Familienmitglied.

Kategorie: Probleme beim schulischen Lernen

Die Frage nach schulischen Schwierigkeiten ist Inhalt einer weiteren Kategorie. Bei beiden Gruppen wurden im Interview nach Schwierigkeiten während der Schulzeit und nach Unterstützungsmassnahmen gefragt.

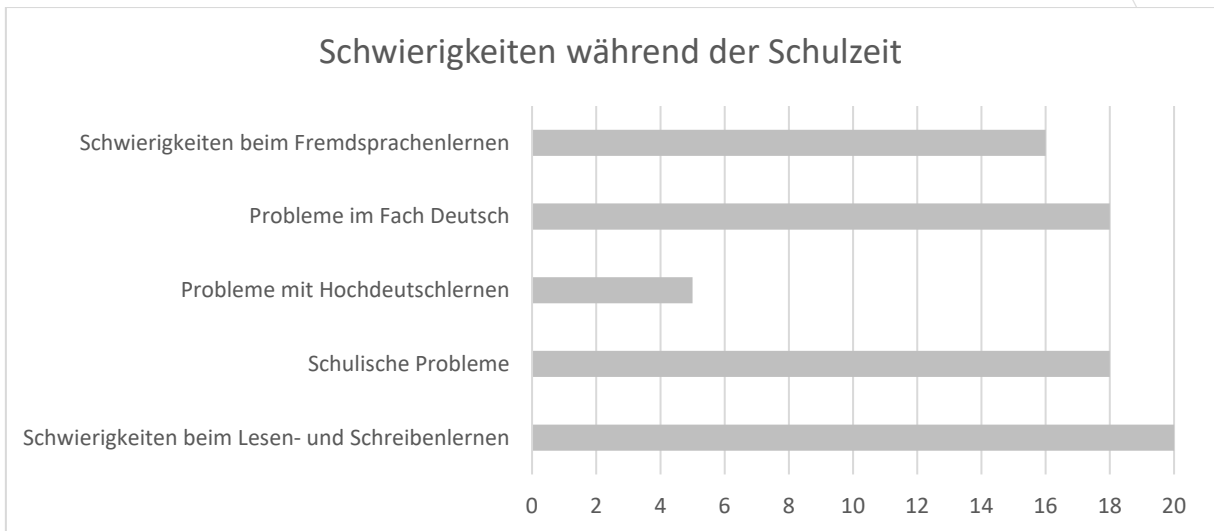


Abbildung 27: Schwierigkeiten während der Schulzeit bei der Experimentalgruppe

18 der 20 Befragten mit einer Lese-Rechtschreibschwäche hatten während ihrer Schulzeit Lernschwierigkeiten. Sie erwähnen vor allem Probleme im Fach Deutsch. Problem mit dem gesprochenen Hochdeutsch kommen vor, stehen aber nicht im Vordergrund. Als problematisch im Fach Deutsch werden vor allem die Grammatik und die Rechtschreibung aufgeführt. Probleme beim Fremdsprachenlernen sind ebenfalls sehr verbreitet und werden von 16 Personen erwähnt. Dabei wurde Französisch als die am schwersten zu erlernende Fremdsprache genannt. 7 Personen wurden vom Fremdsprachenunterricht ganz oder teilweise dispensiert.

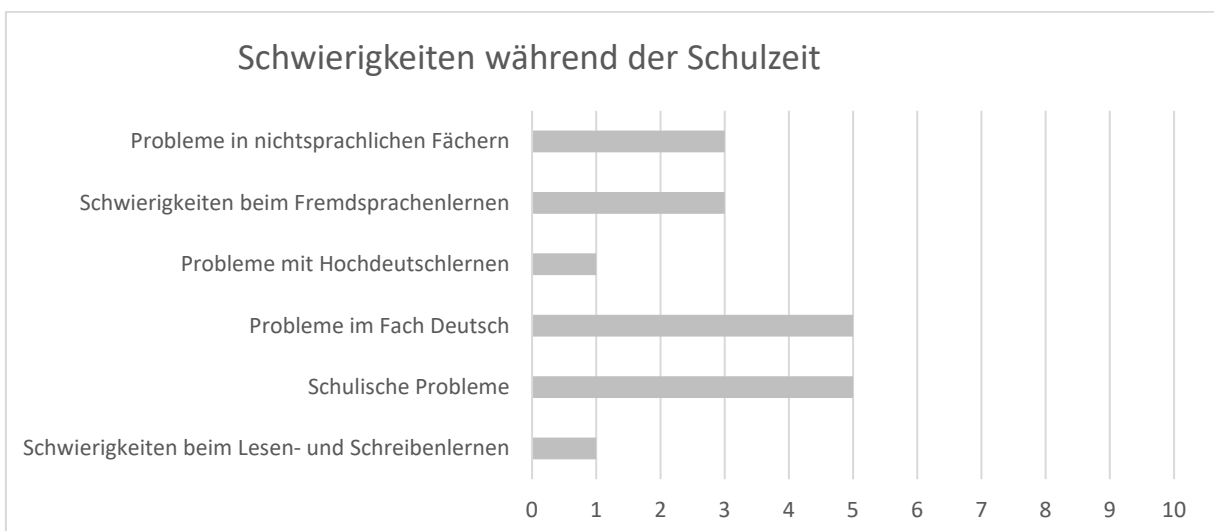


Abbildung 28: Schwierigkeiten während der Schulzeit bei der Kontrollgruppe

Bei den 10 Personen der Kontrollgruppe berichtet die Hälfte von Schulschwierigkeiten. Diese betreffen vor allem das Fach Deutsch und weitere Fächer. Im Vergleich zur Untersuchungsgruppe fallen die Probleme im Fremdsprachenlernen bei der Kontrollgruppe aber deutlich weniger ins Gewicht und betreffen ausschliesslich den Französischunterricht.

Mündliche Probleme in der Standardsprache wurden von niemandem erwähnt. Eine Person aus der Kontrollgruppe hat allerdings Schwierigkeiten beim Erwerb der Rechtschreibung bekundet.

Kategorie: Unterstützung und Hilfen während der Schulzeit

In beiden Gruppen haben die Teilnehmenden während ihrer Schulzeit schulische und ausser-schulische Unterstützung in Anspruch genommen.

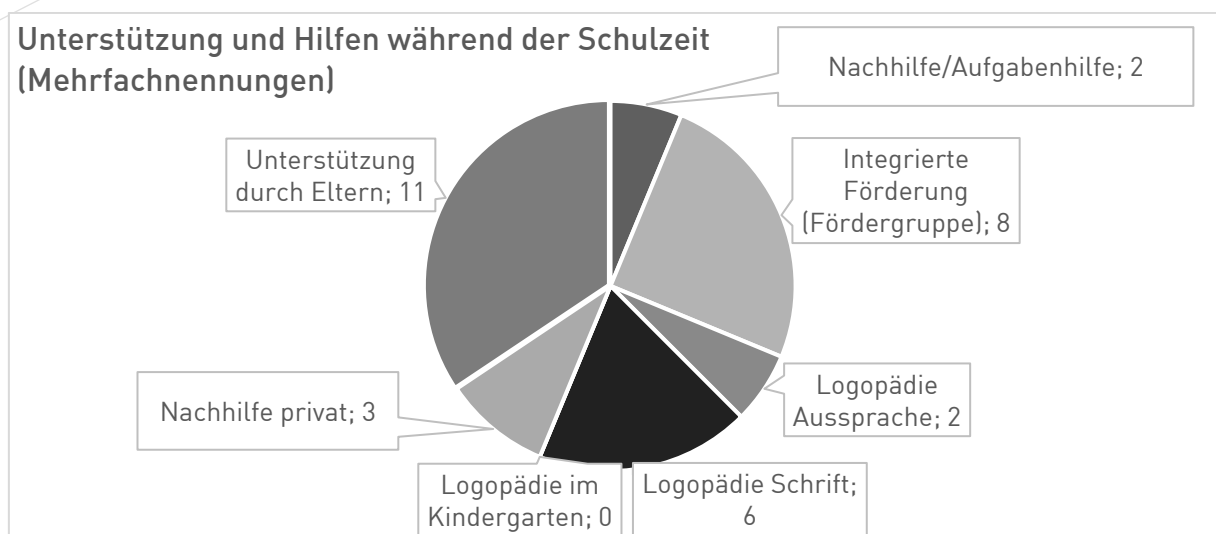


Abbildung 29: Unterstützung und Hilfen während der Schulzeit bei der Experimentalgruppe

Bei den Probanden aus der Gruppe der Illettristen finden sich erwartungsgemäss bedeutend mehr Hinweise auf ausser-schulische und schulische Massnahmen zur Unterstützung während der Schulzeit. Das ist teilweise auch darauf zurückzuführen, dass bei den Interviews explizit nach erhaltener Hilfe in Bezug auf die schriftsprachliche Problematik gefragt wurde. Die Betroffenen berichten in den Interviews von verschiedenen Massnahmen zur Unterstützung. Die meisten erwähnen ihre Eltern, die sie unterstützt, mit ihnen gelernt und an sie geglaubt haben. Viele erwähnen besondere schulische Massnahmen oder Therapien. Nicht immer er-

möglichen die Beschreibungen eine eindeutige Zuordnung. Die schulischen Unterstützungsmassnahmen können von den Probandinnen und Probanden mitunter nicht 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. Zur Kategorie «Nachhilfe/Aufgabenhilfe» werden Angebote, die ausserhalb der Schulzeit genutzt werden, zugeordnet.

Logopädische Therapie während der Schulzeit wird achtmal erwähnt. Eine Person gibt an, die Logopädie lediglich wegen der Aussprache besucht zu haben, sechs Personen wurden in der Logopädie im Lesen und Schreiben unterstützt und in einem Fall kombiniert mit Förderung der Sprachentwicklung. Im Vorschulalter erhielt niemand logopädische Unterstützung oder eine andere Art Therapie.

Im Interview mit den Personen aus der Kontrollgruppe wurde nach zusätzlichen Massnahmen im Zusammenhang mit schulischem Lernen gefragt. Von sechs Personen wurden Unterstützungsmassnahmen während der Schulzeit erwähnt. Vier Personen haben die Frage nach zusätzlicher Unterstützung oder Hilfen verneint.

Diejenigen, welche Zusatzunterstützung erhielten, nahmen teilweise auch unterschiedliche Hilfen in Anspruch. Das zeigt sich in Mehrfachnennungen in der folgenden Darstellung.

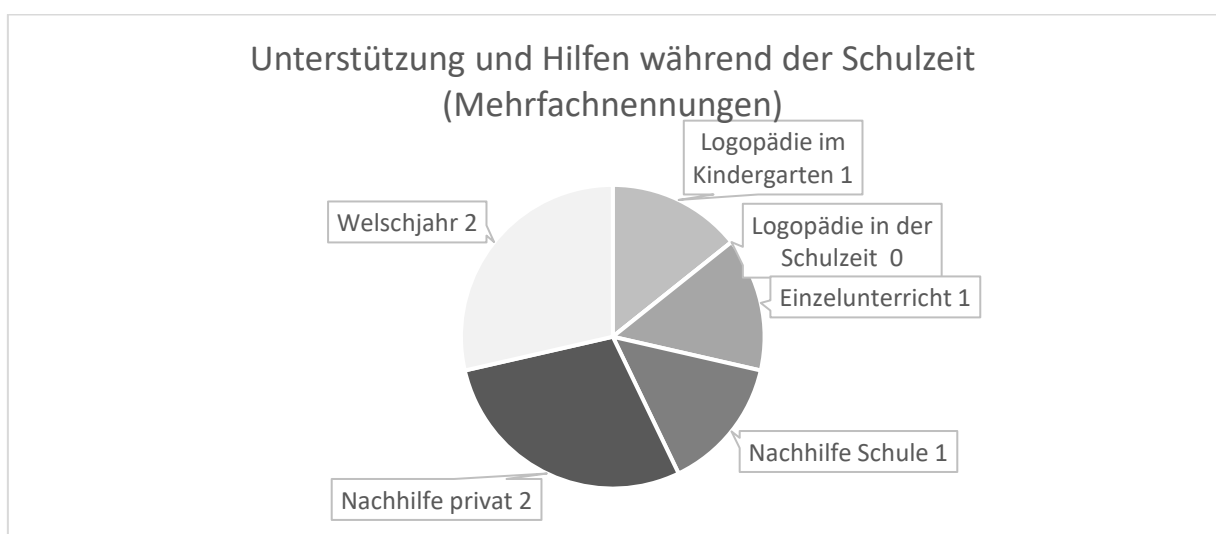


Abbildung 30: Unterstützung während der Schulzeit bei der Kontrollgruppe

Zwei Personen haben ein Jahr in der französischen Schweiz verbracht, um ihre Französischkenntnisse zu verbessern. Als sonderpädagogische Massnahmen sind zu nennen: Logopädie im Kindergartenalter wegen Ausspracheproblemen und Einzelbetreuung im Rahmen einer vorübergehenden Sonderbeschulung. Ansonsten wird von keiner sonderpädagogischen oder logopädischen Massnahme während der Schulzeit berichtet.

In der Art der in Anspruch genommenen schulischen Angebote zeigen sich einige Unterschiede: bei der Kontrollgruppe erfolgte, mit einer Ausnahme, keine integrative Förderung (IF) durch eine Heilpädagogin oder Logopädie im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen, während diese Angebote bei den Betroffenen einen Grossteil der schulischen Unterstützung ausmachten. Das weist darauf hin, dass bei den Betroffenen der Förderbedarf erkannt wurde und die Lese- und Rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe mehr und gezieltere Unterstützung erfuhren.

Trotz dieser zusätzlichen Unterstützung durch integrierte Förderung oder Logopädie in der Schule, zeigen sich bei den Betroffenen noch als Erwachsene mitunter ausgeprägte schriftsprachliche Defizite. Es ist demnach nicht gelungen die vorhandenen Schwierigkeiten mit Hilfe der schulischen Angebote zu überwinden oder zu kompensieren. Währenddessen haben die Personen der Kontrollgruppe mit einer vergleichbaren Schulbildung kaum spezifische Unterstützung erhalten und als Erwachsene keine Auffälligkeiten beim Lesen oder Schreiben gezeigt.

Etliche Personen aus beiden Gruppen berichten von schulischen Problemen. 50% der Kontrollgruppe und 90% der Experimentalgruppe haben in der Schulzeit Lernschwierigkeiten gehabt. Die Schwierigkeiten betrafen das Fach Deutsch, das Fremdsprachenlernen und weitere Schulfächer. Während bei der Kontrollgruppe Schwierigkeiten in Deutsch am häufigsten genannt werden, fällt bei der Illettrismusgruppe zusätzlich zu den Schwierigkeiten im Fach Deutsch die häufige Erwähnung von Problemen beim Fremdsprachenlernen auf.

Inwiefern die Schwierigkeiten im Fach Deutsch und im Fremdsprachenlernen mit dem Vorliegen einer LRS zusammenhängen, kann aus den Interviews nicht abgeleitet werden. Die Beschreibung von schulischen Schwierigkeiten in Sprachfächern spiegelt jedoch Erkenntnisse

aus der internationalen Forschung wieder. Diese zeigen, dass Sprachkompetenzen und Literalität zuverlässige Prädiktoren für schulische Leistungen in diversen Bereichen und insbesondere in Sprachfächern sind (vgl. DURKIN et al., 2015; CONTI-RAMSDEN et al. 2009).

4.3.2 Vergleich des Fremdsprachenlernens

Um mehr über die genannten Probleme im Fremdspracheunterricht in Erfahrung zu bringen, werden entsprechende Textstellen differenzierter analysiert. Zum Zweck des Vergleichs werden in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse in der Experimental- und in der Kontrollgruppe neue Kategorien gebildet. Hierbei handelt es sich um ein induktives Vorgehen, bei dem direkt aus den Textstellen in einem Verallgemeinerungsprozess Kategorien abgeleitet werden (vgl. MAYRING 2010). Diese fassen die Kernaussagen zusammen.

Ausgehend von folgenden Fragen zum Fremdsprachenlernen aus dem Leitfaden des Interviews, werden Textstellen bestimmt, welche Eingang in die Analyse finden.

- Wie sind Sie damit umgegangen neue Fremdsprachen zu erlernen?
- Welche Strategien hatten Sie?

Die Aussagen zum Themenkomplex Fremdsprachenlernen beziehen sich auf sehr unterschiedliche Aspekte im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grund wurden die durch Reduktion gebildeten Kategorien thematisch gebündelt und übergeordneten Hauptkategorien zugeordnet:

- A. Fächer in denen Schwierigkeiten auftreten
- B. Art der Schwierigkeiten
- C. Erklärungen oder Begründungen
- D. Strategien beim Fremdsprachenlernen
- E. Konsequenzen oder Folgen

Fremdsprachenlernen Kontrollgruppe	Fremdsprachenlernen Experimentalgruppe
A1: Probleme beim Französischlernen	A1: Probleme beim Französischlernen
	A2: Probleme beim Englischlernen
	A3: Probleme mit Sprachfächern allgemein
B1: Grammatik eher schwierig, sprechen ging	B1: Grammatik und Schriftsprache bereiteten Probleme, sprechen ging
C1: Fehlende Motivation beim Französischlernen	C1: Fehlende Motivation beim Französischlernen
C2: gut im Sprachen lernen "klick gemacht"	C2: nicht stark im Sprachenlernen, ging nicht in den Kopf rein
D1: Französisch mit Wortkartei geübt	D1: Viel geübt und Wörter auswendig gelernt
D2: Englisch in Freizeit geübt (Medien)	
E1: Zufrieden mit Basiskompetenzen in Englisch und teilweise Französisch	E1: Zufrieden mit Basiskompetenzen in Englisch
E2: Französisch später gelernt	E2: Englisch später gelernt
	E3: Verzicht auf weitere Sprachen wegen Problemen beim Fremdsprachenlernen
	E4: Dispens erhalten oder Sprache abgewählt wegen Problemen beim Fremdsprachenlernen
	E 5: Keinen Fremdsprachenunterricht erhalten

Tabelle 1: Fremdsprachenlernen

Es ist zu erwähnen, dass die Ausführungen in den Interviews recht knapp ausfallen und die Zusammenstellung auf wenigen Daten basiert. Die aufgeführten Kategorien umfassen nicht das gesamte Erfahrungsspektrum, sondern erlauben lediglich einen punktuellen Einblick in die Schilderungen zu Problemen beim Fremdsprachenlernen.

Nicht alle Befragten mit Illettrismusproblematik hatten in der Schule dieselben Fächer. Mehrere Personen hatten keinen Englischunterricht. Diejenigen, welche Englisch hatten, lernten aber mit einer Ausnahme auch Französisch. Bei der Kontrollgruppe erhielten ausnahmslos alle Französischunterricht und viele auch Englischunterricht.

Bei der Gruppe mit Illettrismus zeigen sich Probleme beim Französisch-, Englisch- und Sprachenlernen allgemein.

Die Teilnehmer der Kontrollgruppe hatten ebenfalls Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Hier wird aber ausschliesslich der Französischunterricht erwähnt. Bei dieser Gruppe wird nicht, wie bei den Betroffenen, auf generelle Schwierigkeiten in Sprachfächern hingewiesen und Probleme im Englischen finden keine Erwähnung.

Die vorhandenen Probleme beim Fremdsprachenlernen äusserten sich hingegen bei beiden Gruppen im Bereich der Grammatik, während die mündliche Sprachverwendung weniger Mühe bereitet. Es fällt auf, dass als Grund für schlechte Französischleistungen die fehlende Motivation genannt wird. Nur bei den Personen mit Lese-Rechtschreibproblemen kommt als Begründung die sprachliche Schwäche hinzu, z.B. AR: *„Fremdsprachen sind nie meine Stärke gewesen.“* oder NA: *„Es ist nicht in den Kopf reingegangen.“*

Was Strategien betrifft, berichten sie von viel Üben und Auswendiglernen, was vergleichbar mit Wortkarteiarbeit und für den Test lernen bei der Kontrollgruppe ist. Ebenfalls bei der Kontrollgruppe gibt es Hinweise auf selbstgesteuertes Lernen ausserhalb der Schule für Englisch.

In Englisch werden die erworbenen Kompetenzen als nicht so schlecht wahrgenommen.

Erfreulich ist, dass Personen beider Gruppen auch mit basalen Kompetenzen in den Fremdsprachen zufrieden sind und es vorkommt, dass nach der obligatorischen Schulzeit das Fremdsprachenlernen weitergeführt wird.

Leider gibt es bei der Gruppe von Illettrismus Betroffenen auch Menschen, die keine Fremdsprache beherrschen. Es kommt vor, dass aufgrund von Schwierigkeiten beim Französischlernen entweder auf eine zweite Fremdsprache, also Englisch, verzichtet oder das Französisch zu Gunsten der Konzentration auf das Fach Deutsch erlassen oder abgewählt wird. Es gibt auch den Fall, dass der Fremdsprachenunterricht von Anfang an erlassen wird.

PS: *«Aehm ich habe genau ein Jahr Französisch gehabt. Und nachher bin ich eigentlich freigestellt worden. Danach musste ich gar nie mehr eine Fremdsprache lernen.»*

MA: *«In der Oberstufe habe ich Mühe gehabt. Also wirklich - im Englisch habe ich Glück gehabt, ich hatte im Zeugnis eine Vier. Da habe ich Glück gehabt. Und Französisch habe ich auf der ersten Oberstufe abgewählt.»*

Die Folgen, welche die Sprachprobleme für das weitere Fremdsprachenlernen und die Lernbiographie der Betroffenen haben, werden hier deutlich und weisen deutlich auf Bildungsbenachteiligung hin.

4.3.3 Einstellungen zur Schule im Vergleich

Um neben dem Vergleich zum Sprachenlernens auch die subjektive Wahrnehmung und das persönliche Erleben der Schulzeit in den beiden untersuchten Gruppen miteinander in Beziehung zu setzen, wurden weitere Textstellen aus den Interviews ebenfalls mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse kategorisiert. Von besonderem Interesse war dabei die subjektive Einstellung zur Schule im Rückblick.

Eine Einstellung ist eine positive oder negative Bewertung einer Person, einer sozialen Gruppe, eines Objektes, einer Situation oder einer Vorstellung. Einstellungen bilden sich aufgrund von Erfahrung und können sich im kognitiven, affektiven und behavioralen Bereich ausdrücken (vgl. GERRIG & ZIMBARDO 2008, 644) .

Insbesondere zwei Fragen aus dem Leitfaden des durchgeführten Interviews sollten zu Aussagen über die persönliche Einstellung der Befragten zur Schule evozieren. Diese beiden Fragen am Ende des ersten Interviewteils fokussieren je auf eine positive und eine eher negative Erinnerung:

- Gibt es etwas, das Sie an ihrer Schule besonders geschätzt haben (gut fanden)?
- Was hätten Sie sich anders gewünscht?

Folgende Fragestellungen waren bei der Auswertung handlungsleitend:

- Sind die Befragten zufrieden mit ihrer Schulzeit? Wie schätzen sie die erhaltene Förderung ein?
- Werden Erinnerungen aus der Schulzeit positiv oder negativ geschildert?

Die Kategorien beider Gruppen werden als negative oder positive Schilderungen zusammengefasst und vergleichend einander gegenübergestellt. Die Einstellungen der einzelnen Personen hingegen lassen sich nicht nur als positiv oder negativ erfassen. Mitunter kommt es vor, dass eher negative Erinnerungen oder sogar Belastungen geschildert werden, rückblickend aber doch allgemeine Zufriedenheit mit der Schule an sich ausgedrückt wird.

Positive Schilderungen der Experimentalgruppe
Schule und Bildung sind wichtig
Gute Erinnerung wegen Kollegen
Gute Erinnerung wegen viel Freizeit und Fächern wie Sport, Musik, Werken
Förderung durch Fachpersonen und Lehrpersonen hat geholfen
Niveau- oder Klasseneinteilung hat geholfen
Konnte trotz Schwierigkeiten den eigenen Weg machen (Schulabschluss und Lehre)
Positive Schilderungen der Kontrollgruppe
Schule gut in Erinnerung und zufrieden
Schulhaus im Quartier war gut
Lehrer sind gut auf Schüler eingegangen
Neben Schulischem auch viel fürs Leben gelernt

Tabelle 2: Positive Schilderungen

Negative Schilderungen der Experimentalgruppe
Erinnerung an Lernprobleme und schlechte Bewertungen
Förderung hat (zeitweise) gefehlt. Lehrpersonen haben Probleme zu wenig wahrgenommen, Schüler nicht unterstützt oder 'durchgeschmuggelt'
Fehlende Motivation für einzelne Fächer
Schlechte Erinnerung an Schule wegen Ausgrenzung oder Blossstellung
Nicht gern in die Schule gegangen wegen Stress mit Lernen oder Prüfungsangst
Schulwechsel war schwierig
Negative Schilderungen der Kontrollgruppe
Schule war anstrengend
Einige Lehrer nicht geschätzt, weil sie zu wenig unterstützt haben, streng oder verbittert waren
Didaktik und Erziehungsmassnahmen nicht ideal
Schule hatte kein Geld für Anliegen der Schüler

Tabelle 3: Negative Schilderungen

Bei den Schilderungen der negativen Erinnerungen ist erkennbar, dass die affektiven Einstellungen einen hohen Stellenwert einnehmen. Während bei den positiven Schilderungen eher kognitive Begründungen herangezogen werden. Diese Äusserungen weisen mehr Distanz gegenüber den Schulerfahrungen auf und spiegeln die Erwachsenenansicht wieder.

Mehrere Kategorien in den beiden Gruppen lassen sich miteinander vergleichen: gute Erinnerungen an die Schulzeit kommen ebenso bei beiden vor wie auch negative Erinnerungen an eine strenge Zeit. Wichtig sind für die Einstellung zur Schule auch die Erfahrungen mit den Lehrpersonen. Diese werden sowohl bei eher negativen wie auch positiven Schilderungen erwähnt. So werden Lehrpersonen geschätzt, die unterstützt haben und auf Schüler eingegangen sind, während Lehrer, die Probleme der Schüler wenig wahrgenommen haben oder zu wenig gefördert haben, in schlechter Erinnerung sind. Bemühungen von Seiten der Schule werden von den Betroffenen geschätzt, was sich in den positiven Schilderungen zeigt.

Bei der Experimentalgruppe gibt es einige Kategorien, zu welchen sich bei der Kontrollgruppe keine vergleichbaren Äusserungen finden. Das sind schlechte Erinnerung an die Schule wegen Ausgrenzung oder Blossstellung, Prüfungsangst und Stress als Grund nicht gern in die Schule zu gehen und auch die Erwähnung von Lernproblemen und schlechter Bewertung. Diese Kategorien weisen auf eine schwierige Schulzeit hin. Und die Annahme liegt nahe, dass diese im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben steht.

4.3.4 Gemeinsamkeiten im persönlichen Erleben bei Illettrismus

Im Rahmen der Forschungsfrage zur Lernbiographie sollen auch Aussagen zum persönlichen Erleben der Schulzeit und zum individuellen Umgang mit der Problematik erhoben und verglichen werden. Deshalb wird in einem zweiten Schritt eine inhaltlich strukturierende Analyse durchgeführt.

Sie ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit den subjektiven Aussagen über die Lernbiographie und damit über Einstellungen zum Umgang mit der Schriftsprache. Hierzu werden in mehreren Durchläufen weitgehend induktiv anhand der Interviews weitere Kategorien und Subkategorien gebildet und einzelne Aussagen aus den Interviews zugeordnet (vgl. KUCKARTZ 2012, 77). Eine Auflistung der Kategorien, ihre Definitionen und Ankerbeispiele findet sich im Anhang.

Ziel dieser qualitativen Analyse ist es, einen Einblick in die Lebenswelt zu gewinnen und Hinweise für die Schule abzuleiten, wie sie Kinder mit LRS dabei unterstützen kann, die Motivation für die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache aufrecht zu erhalten.

Es wird davon ausgegangen, dass der Motor für Lern- und Leistungsmotivation unter anderem das Wissen um die eigene Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept bezüglich des Leistungsbereiches sind. Das auf Lesen und Schreiben bezogene Selbstkonzept entwickelt sich im Laufe der Schulzeit und ist zentral für den Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungs- und Gebrauchssituationen im Erwachsenenalter.

Einflussquellen für schreibbezogene Selbstwirksamkeit sind gemäss PHILIPP (2017, 141): Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen, Vergleich mit anderen, soziale Verstärkung durch verbale Rückmeldungen und körperliche Empfindungen bzw. affektive Zustände.

Folgende Fragen sind deshalb bei der inhaltlich strukturierenden Analyse handlungsleitend:

1) Wie haben die Betroffenen die Lese- und Rechtschreibprobleme in der Schulzeit erlebt?

- Wie und in welchen Situationen traten die Lese- oder Schreibprobleme in Erscheinung?
- Welche Gefühle gingen mit den beschriebenen Situationen einher?
- Wie haben die Betroffenen darauf reagiert?
- Wie ist das Umfeld damit umgegangen?

2) Wie gehen die Betroffenen als Erwachsene mit den Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten um?

Kategorie: Erleben von Lese- und Rechtschreibproblemen in der Schulzeit

Lese- und Schreibprobleme treten in verschiedenen schulischen Situationen auf, sehr häufig im Zusammenhang mit lautem Lesen, Lesen unter Zeitdruck und Lesesinnverständnis oder bezüglich Rechtschreibung bei Diktaten. Folgende Beispiele geben dazu einen Einblick:

RS: *«Eben Lesen ist auch mein Problem. Wenn man in einer gewissen Zeit etwas lesen sollte, da ist so Zeitdruck, da habe ich Mühe gehabt.»*

SR2: *«Also ich habe sehr viel Angst laut vorzulesen. Wenn ich still für mich lesen kann, dann geht es.»*

CM2: *«Ja oder dann bei einem Test: wenn die anderen jetzt bei einem Deuschtest Leseverstehen schon fertig sind und ich bin immer noch am Lesen dran. Und konnte keine einzige Frage beantworten.»*

SR1: *«Also in der Schule haben wir viel Diktat geschrieben und wie gesagt, ich habe es einfach sozusagen auswendig geübt. Habe einfach den Text auswendig gekonnt, aber die Wörter sind mir nicht geblieben. Es ist noch jetzt eigentlich so, dass mir bei einige Wörtern nicht klar ist, wie man sie schreibt.»*

Viele berichten von Lese- oder Schreibschwierigkeiten in der Schulzeit und von damit einhergehenden Schamgefühlen, die sich häufig als Stress oder Angst zeigen. Beispielsweise haben sie Angst laut vorzulesen, weil sie sich schämen und sich nicht blamieren wollen. Diesbezüglich wird in der Literatur auch von Anpassungsscham gesprochen: Eine Person kann die Leistungserwartungen nicht erfüllen und schämt sich dafür (vgl. MARKS 2016, 14). Diese Art der Scham ist kompetenzorientiert und bezieht sich auf das vermeintliche Defizit.

SR: *« Ja ich habe vor allem auch bemerkt, dass andere das schneller begreifen als ich. Die haben einfach Texte geschrieben mit irgendwie zwei Fehler und ich habe einfach dreissig Fehler oder so gehabt. Und dann ist das ja einfach auch ... das hat mich eigentlich auch genervt. Weil ich eigentlich auch sehr ehrgeizig bin, wenn es um solche Sachen geht. Ich will es auch immer gut machen. »*

HA: *« Ich konnte zwei drei Sätze lesen, das ging gut. Dann kam ich in den Stress, sah die links und die rechts von mir, wie weit die schon waren. »*

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. »*

Auch Blockaden werden erwähnt, also Situationen, in denen sich die Betroffenen nicht mehr konzentrieren können.

CM: *« Und vor allem konnte ich es dann auch gar nicht mehr. Das ist wie, wenn man einen Vortrag vor hundert Leuten halten muss. Dann geht es nicht mehr. Dann macht es irgendwie wie zu im Kopf. Da ist ein Loch. »*

SR2: *« Das stresst mich, dann komme ich in einen Stress. Oder wie im Test komme ich manchmal so in einen Stress. Wenn ich weiss es langt mir nicht, dann fange ich an zu stressen, dann stellt es bei mir manchmal eine Art wie ab. Also ja, dann geht dann fast nichts mehr sozusagen. »*

Mehrmals wird auch von Gefühlen der Frustration gesprochen, die sich einstellen, wenn die Betroffenen erfolglos versucht haben, sich zu verbessern.

SR: *« Ich kann es noch so gut lernen und aufschreiben. Ich verharze mich so auf ein Wort, wie man es jetzt schreibt. Und dann schreibe ich es einfach und nachher ist es trotzdem falsch. Und das ist halt einfach so. Und dann habe ich mir nachher immer gedacht, nein nicht schon wieder Deutsch, nein. Wieso schon wieder? Warum muss ich das schreiben? Das ist mir halt so geblieben von der Schulzeit. »*

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. »*

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 oder Vermeidung. Die folgenden drei Aussagen verdeutlichen das.

SR1: *«Ich habe es immer probiert und habe es eigentlich so lange geübt bis ich es irgendwie gekonnt habe. Aber es ist nachher eigentlich wieder weg gewesen. Ich habe nicht mehr gewusst, wie man das Wort schreibt.»*

AR: *«Aber schlussendlich habe ich es dann immer wieder geschafft, weil ich in den anderen Fächern gut war, dass es abgenommen wurde. Es wurde dann halt so ein wenig ein Durchmogeln.»*

HA: *«Dadurch dass ich den Lehrer gut kannte, habe ich gewusst, wann ich aufstrecken musste, damit er mich sicher nicht drannimmt, auch wenn ich es nicht gewusst habe.»*

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.

SR2: *«Und nachher in der Siebten, Achten hatte ich einen guten Lehrer, der mich auch kennt, also persönlich ist und so. Dann ist es viel besser gegangen nachher, weil er mich auch verstanden hat und er wollte mit mir die Probleme angehen. Und nachher ging es für mich persönlich viel ringer.»*

Während der Schulzeit war die Lernzielanpassung oder der Nachteilsausgleich eine Form der Entlastung.

SR2: *«Nein eigentlich habe ich keine grosse Strategie gehabt. Also dass es nicht so schlimm ist. Also so, dass man gerade durchkommt und nachher hat man auch das Lernziel ein bisschen angepasst, also im Deutsch und im Französisch.»*

CM2: *«Aber eben meine Lehrer haben das natürlich gewusst. Die haben das auch gemerkt und ich habe es denen manchmal auch gesagt. Und zum Beispiel in der BMS hat mich zum Beispiel die Lehrerin eigentlich nie drangenommen, wenn ich etwas vorlesen musste oder so, damit ich vor der Klasse nicht so blöd dastehe.»*

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 geschont statt gefördert.

HA: *«In gewissen Sachen im Turnen oder so habe ich alle anderen mitgezogen. 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. Also ich bin überzeugt, heute würde man das früher erkennen.»*

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

CM: *«Wir haben noch so Labor gehabt, mündlich mit dem Kopfhörer. Oh ganz schlimm! Dann musste man da ... und ich habe einfach irgendwas ... und dann hat sie sich eingeschaltet, du hast es nicht gemerkt, und das ist so eine blöde Lehrerin gewesen. Und die hat mir da vor der ganzen Klasse gesagt, sag mal bist du eigentlich Legasthenikerin. Ja so hat die mich zusammengeschnitten. Und dort ist für mich gerade fertig gewesen.»*

US: *«Also man sieht ja schon, dass man viel mehr Fehler macht als die Anderen, und dass einem der Lehrer das jedes Mal vorhält, wenn er es einem zurückgibt. Man wird ja eben nachher ein wenig zum Gespött der Schule.»*

Solche Verletzungen durch Beschämung und das Gefühl der Frustration, wenn über die gesamte Schulzeit hinweg die Lernprobleme bestehen bleiben, 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.»*

Auf die Frage, was ihnen am meisten geholfen hat, wird oft der eigene Fleiss erwähnt. Häusliches Üben, alleine aber vor allem mit den Eltern, wird am häufigsten genannt, oft wird auch

die Unterstützung durch die Lehrperson oder andere Fachpersonen aus der schulischen Förderung erwähnt. Neben den Hilfestellungen beim Lernen wird insbesondere auch die emotionale Unterstützung von Seiten der Eltern und der 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.»*

Nur in einem Fall wird das schulische Setting rückblickend als sehr förderlich beschrieben: die Unterstützung in der Sprachheilschule.

RN: *«Ja einfach dort weiterarbeiten, wo man eigentlich dran ist.»*

RN: *«Dass ich nicht einfach irgendwo abgeschoben worden bin. Und es ist eigentlich ein Regelschulabschluss am Schluss. Und deshalb habe ich auch eine Lehre machen können. Im Nachhinein ist das wichtig gewesen.»*

Kategorie: Umgang der Erwachsenen mit Lese- und Rechtschreibproblemen

Nicht wenige berichten von Einschränkungen oder Belastungen in ihrem Alltag, während andere recht 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.

HA: *«Ja ich lese immer noch nicht gerne. Aber also im Moment muss ich im beruflichen Bereich viel mehr lesen und ich merke immer wieder, das stinkt mir furchtbar. Briefe, die kommen und Werbebriefe da les ich zwei Zeilen und wenn das für mich nicht interessant scheint, liegt es im Papierkorb. Und es gibt immer wieder Sachen, die ich natürlich verpasse, weil ich es nicht ganz richtig gelesen habe.»*

RN: *«Ja so das da gibt es eigentlich viele (Einschränkungen). Ich schreibe sehr wenig whats app oder so. Also eigentlich nur mit meiner Freundin sonst wenig. Also jetzt hab ich angefangen Zeitung zu lesen aber das hab ich früher nicht gemacht. Ich würde auch mal gern ein Buch lesen. Das habe ich mal angefangen aber wieder aufgehört.»*

Also so Sachen kann ich einfach nicht machen halt. Oder ich könnte schon aber ich brauche zu viel Energie für das.»

US: *«Ich hätte auch gern studiert oder wäre weiter in die Schule gegangen. Aber das hat einem natürlich alles abgehalten, weil man dort wieder schreiben musste. Also schon bei der Meisterprüfung war das wahnsinnig mühsam. »*

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. »*

KB: *«Ja der Chef reklamiert teilweise schon, aber er kann es lesen. Das meiste liegt an der Schrift selber. Sonst gibt es keine Relevanz, höchstens man schreibt einen Brief oder so, dann merkt man es schon, dass es sehr viele Fehler hat. Aber sonst - man braucht es nicht. »*

Viele vermeiden schriftsprachliche Anforderungen direkt oder indirekt, um nicht konfrontiert zu werden.

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. »*

US: *«Das sage ich heute einfach, dass ich das nicht machen will, weil ich einfach nicht fehlerfrei schreiben kann. Die meisten sagen dann, das ist doch nicht so schlimm. Aber es ist natürlich trotzdem schlimm, wenn man dann an einer Flipchart Fehler schreibt oder. »*

Bedenklich stimmen Schilderungen von Momenten, in denen das Gefühl eintritt, als ganze Person abgewertet zu werden, wenn man etwas nicht weiss oder kann.

US: *«Ja es ist schon so, dass man das wirklich auf dämlich reduziert. Und dann kommt schon die Erwartungshaltung, eben man verhält sich dann ganz anders. Also die Selbstsicherheit bleibt dann voll auf der Strecke, und das habe ich ja heute noch. »*

HA: *«Dann steh ich schlecht da. Ich denke, es hat so ... ja, sie haben mich nicht gern. Ich bin ausgestossen und so. Das läuft dann da so eher diese Schiene. »*

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

AR: *« Ja im Alltag, ich sage mit normalem Emailverkehr 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. »*

Allen Beschreibungen ist gemeinsam, dass die Problematik die Betroffenen die ganze Schulzeit über begleitete und es für sie eine beschwerliche Zeit war.

US: *« Ich bin wirklich nicht gern in die Schule gegangen. Das muss man sagen. Eben, weil es wirklich immer ein Stress war. Diktat ist ein mega Stress gewesen. »*

In den Schilderungen zeigt sich bei den Betroffenen Frustration wegen Ungenügens trotz intensiven Übens. In der Beschreibung der Lehrpersonen fällt eine gewisse Hilflosigkeit der Problematik gegenüber auf. Fachpersonen, welche die Kinder zusätzlich unterstützen, spielen eine eher nebengeordnete Rolle. Emotionale Unterstützung und Ermutigung von Seiten der Eltern und der Lehrpersonen haben hingegen subjektiv einen hohen Stellenwert.

Die Erfahrungen der Schulzeit prägen auch den Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen im Erwachsenenalter. Während sich einige Befragten mit den Schriftsprachproblemen arrangiert haben, und sich im Alltag nicht stark beeinträchtigt fühlen, sind sich andere der Einschränkungen äusserst bewusst und stellen sich den Problemen in unterschiedlicher Weise. Mehrere vermeiden im Alltag den Schriftsprachgebrauch, viele sind aber auch bereit, sich im Rahmen von Kursen mit den eigenen Defiziten auseinanderzusetzen.

5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde der Zusammenhang von Spracherwerbsstörungen und Illettrismus untersucht. Es wurden die schriftsprachlichen, sprachlichen und metaphonologischen Fähigkeiten einer Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe erhoben. Die Gruppen unterschieden sich darin, dass sich die Experimentalgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe subjektive Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben zuschrieb. Ziel war es, erstens festzustellen, ob bei den erwachsenen Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe im Alter zwischen 17 und 60 Jahren neben den schriftsprachlichen Problemen weitere sprachliche und metasprachliche Beeinträchtigungen feststellbar sind, zweitens, ob sich Gemeinsamkeiten in deren Lernbiographien nachweisen lassen und drittens, wie sich die schriftsprachlichen, sprachlichen und metasprachlichen Leistungen sowie die Lernbiographien zur Kontrollgruppe in derselben Alterspanne unterscheiden.

Es wurden Testverfahren zur Überprüfung der sprachlichen und metaphonologischen Leistungen (TROG-D, PHOG, BAK01-4) sowie zum Lesen und Schreiben (WLLP-R, SRLT-II, HSP5-10) verwendet. Darüber hinaus wurden Leitfadeninterviews mit den Erwachsenen geführt, um Rückschlüsse auf die persönlichen Lernbiographien zu ziehen. Viele Studien stützen mit ihren Ergebnissen die Annahme, dass vorschulische Spracherwerbsstörungen sowohl ein Risiko für den schulischen Schriftspracherwerb wie auch für Illettrismus im Erwachsenenalter darstellen (vgl. BRIZZOLARA et al. 2011; Snowling, BISHOP & STOTHARD 2000, 597). Da sowohl Spracherwerbsstörungen sowie Lese-Rechtschreibstörungen mitunter hochpersistent sind, wurde für die vorliegende Studie ebenfalls angenommen, dass Menschen mit Illettrismus im Erwachsenenalter auch in der gesprochenen Sprache Auffälligkeiten zeigen. Hierfür wurde die Spontansprache während der Leitfadeninterviews transkribiert und analysiert, um wiederum Defizite in der Sprachproduktion aufzudecken. Insgesamt bestätigte sich in der vorliegenden Studie die Annahme für die Experimental- sowie für die Kontrollgruppe, dass die mündlichen Sprachkompetenzen und die metaphonologischen Kompetenzen, die späteren schriftsprachlichen Kompetenzen beeinflussen.

Die Ergebnisse zur Lesekompetenz unterschieden sich beim lauten Lesen von Wörtern und Pseudowörtern (Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit) und dem leisen sinnentnehmenden Lesen (Leseverstehen). Beim Leseverstehen erzielten die Probandinnen und Probanden

der Experimentalgruppe Ergebnisse im mittleren Durchschnittsbereich, während beim lauten Lesen von Wörtern und Pseudowörtern die Resultate deutlich unterdurchschnittlich ausfielen. Die Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe erzielten bei allen Lesetests überdurchschnittlich gute Resultate, wobei die Resultate im Leseverstehen besser ausfielen als diese zur Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit.

Die durchschnittlichen (EG) bzw. überdurchschnittlichen (KG) Ergebnisse beim leisen Lesen könnten darauf zurückzuführen sein, dass die visuellen Stimuli (jeweils vier Bildalternativen) die Leseerwartung der Probandinnen und Probanden positiv unterstützten. Da der Speed-Test auf fünf Minuten ausgelegt war, war der Zeitdruck im Unterschied zum Ein-Minuten-Lesetest des lauten Lesens weniger gross.

Beim lauten Lesen der Wörter und Pseudowörter lagen 90-95 % der Experimentalgruppe bei einem Prozentrang von ≤ 25 . Die stark unterdurchschnittlichen Leistungen beim lauten Wortlesen sind vor allem darauf zurückzuführen, dass die automatisierte direkte Worterkennung bei steigender Länge, Komplexität und sinkender Frequenz der Wörter nicht möglich war und auf synthetisches Lesen zurückgegriffen werden musste, was die Lesegeschwindigkeit enorm beeinträchtigt. Dies entspricht auch den Ergebnissen anderer Studien. So gehen LANDERL & WIMMER (2008) davon aus, dass aufgrund der vielfach eindeutigen Laut-Buchstaben-Zuordnung des Deutschen die Lesegenauigkeit schon in frühen Schuljahren selbst bei schwachen Lesern hoch ist und somit die Lesegeschwindigkeit schwache von starken Lesern unterscheidet. Lesefehler nehmen vor allem dann zu, wenn schneller gelesen werden muss, als dies den Fähigkeiten der Lesenden entspricht. Beim lauten Lesen war das Lesen der Pseudowörter für die Experimentalgruppe die anspruchsvollste Aufgabe, was die beeinträchtigte Kompetenz des synthetisierten Lesens noch einmal bestätigte. Die Leseleistungen in allen drei Tests unterschieden sich zwischen den beiden Gruppen hochsignifikant.

Die Rechtschreibleistungen fielen bei den Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe insgesamt leicht unterdurchschnittlich aus. Lediglich zwei der acht untersuchten Bereiche lagen im Durchschnittsbereich: die morphematische Strategie und die Oberzeichenfehler. Die Ergebnisse der Probandinnen und Probanden der Kontrollgruppe waren hingegen in allen Kategorien im Durchschnittsbereich.

Die durchschnittlichen Leistungen der Experimentalgruppe bei den Oberzeichenfehlern waren mit einer sorgfältigen und kontrollierten Schreibweise während der Testung ohne Zeitdruck zu erklären. Bei der morphematischen Strategie wurde für die Herleitung von Wörtern die zugrundeliegende morphologische Struktur der Wörter hinzugezogen, wie beispielsweise die Erschliessung des Wortstamms, Ableitungen oder die Zerlegung komplexer Wörter (vgl. MAY 2012). Die durchschnittlichen Resultate der Experimentalgruppe zeigten, dass bereits Regel- und Strukturwissen trainiert worden war und die Probandinnen und Probanden ein Bewusstsein entwickelt hatten.

Die schwächsten Leistungen erzielte die Experimentalgruppe in der Anwendung von überflüssigen orthografischen Elementen und der wortübergreifenden Strategie. Falsch platzierte orthografische Elemente basierten hauptsächlich auf Übergeneralisierungen, da in die Probandinnen und Probanden eine hohe Anzahl irregulärer Wörter in der Testung erwarteten. Es konnte deshalb nicht sicher ausgeschlossen werden, dass aus diesem Grund gehäuft übergeneralisiert wurde (z.B. Nilpferd, Tohrwart). In der Anwendung von überflüssigen orthografischen Elementen zeigte auch die Kontrollgruppe die schwächsten Resultate, die jedoch noch im unteren Durchschnittsbereich lagen. Es kann von einer ähnlichen Erwartungshaltung in Bezug auf die falsch platzierten orthografischen Elemente ausgegangen werden. Aufgrund der ähnlichen Schwierigkeiten und Leistungen beider Gruppen hinsichtlich der überflüssigen orthografischen Elemente unterschieden sich die Resultate einzig in dieser Kategorie nicht signifikant.

Bei der wortübergreifenden Strategie waren die unterdurchschnittlichen Leistungen der Experimentalgruppe darauf zurückzuführen, dass beim Schreiben der Sätze grössere sprachliche Einheiten einzubeziehen waren, wie beispielsweise die Gross- und Kleinschreibung, die Getrenntschreibung oder die Setzung von Satzzeichen, was insgesamt eine höhere Leistung im Vergleich zum Schreiben von Wörtern darstellte (vgl. MAY 2012).

Hinsichtlich der niedrigsten Kompetenzstufe – der alphabetischen Strategie – waren die Leistungen der Experimentalgruppe ebenfalls unterdurchschnittlich. Die Resultate der Kontrollgruppe bei der Anwendung der alphabetischen Strategie lagen ebenfalls nur im unteren

Durchschnittsbereich. Die Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe schrieben viele Wörter nicht korrekt, da die Laut-Buchstaben-Zuordnung (Phonem-Graphem-Korrespondenz) fehlte. Dieses Resultat weist darauf hin, dass Defizite auf frühe Phasen im Schriftspracherwerb zurückgehen, denn die Laut-Buchstaben-Zuordnung wird in der Regel in den ersten zwei Schuljahren erfolgreich erworben (FÜSSENICH & LÖFFLER 2018). Schwierigkeiten beim Erwerb der Laut-Buchstaben-Zuordnung gehen häufig mit Problemen der phonologischen Informationsverarbeitung u.a. mit dem phonematischen Gedächtnis einher, da diese metaphonologischen Kompetenzen die Basis für eine erfolgreiche Laut-Buchstaben-Zuordnung bilden (KLICPERA et al. 2017, 25–27).

Die Ergebnisse der alphabethischen Strategie decken sich mit den Resultaten der metaphonologischen Leistungen. In der vorliegenden Studie war das phonematische Gedächtnis bezüglich der Speicherung, Aufrechterhaltung und Wiedergabe von Sätzen in der korrekten Sequenz bei beiden Gruppen möglicherweise überlastet und die Leistungen fielen insgesamt unterdurchschnittlich aus. Aus Beobachtungen von HEIDLER (2013) geht hervor, dass ein schwaches phonologisches Gedächtnis für die Sequenzen bekannter Wörter als Ursache bei Leseschwierigkeiten angesehen werden kann. Ausserdem könnte die Speicherkomponente der phonologischen Schleife betroffen sein, da «die phonologischen Spuren» der Probandinnen und Probanden schnell verfielen (HEIDLER 2013). Dies deckt sich ebenfalls mit Studien, die eine schwach ausgeprägte phonologische Bewusstheit als einen der stärksten Prädiktoren für spätere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben ansehen (u.a. BRIZZOLARA et al. 2006; ZOUROU et al. 2010).

Anders präsentieren sich die Resultate der Experimentalgruppe sowie der Kontrollgruppe bei metaphonologischen Aufgaben auf Lautebene (Ersetzung von Vokalen, der Differenzierung zwischen Anfangs- und Endlauten, Bestimmung von Vokallängen). Hier erzielten die Probandinnen und Probanden beider Gruppen im Gegensatz zur Satzebene durchschnittliche Ergebnisse, wobei die Ergebnisse der Kontrollgruppe insgesamt bei jeder Aufgabe etwas besser ausfielen. Es ist für beide Gruppen anzunehmen, dass diese kurzen phonematischen Informationen im Gegensatz zu ganzen Sätzen besser verarbeitet werden konnten (HEIDLER 2013). Diese Resultate stehen im Kontrast zu den Ergebnissen der Studie von GROSCHE (2012), in der die von Illettrismus Betroffenen deutlich schwächere Leistungen in diesem Bereich zeigten.

In den sprachlich-mündlichen Tests lagen die Ergebnisse der Probandengruppen jeweils im unteren (EG) bzw. oberen (KG) Durchschnittsbereich. Das gute Verstehen morphologisch-syntaktischer Strukturen kann unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass im Spracherwerb die Rezeption der Produktion vorausgeht (vgl. SZAGUN 2013). Die durchschnittlichen morphologisch-syntaktischen Leistungen decken sich mit den Ergebnissen der HSP 5-10B zum Schreiben. In Bezug auf die drei verschiedenen Schreibstrategien (alphabetisch, orthographisch, morphematisch) zeigten die Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe sowie der Kontrollgruppe in der Anwendung der morphematischen Strategie je die besten Leistungen, die bei beiden Gruppen durchschnittlich ausfielen.

Insofern kann angenommen werden, dass es den Probandinnen und Probanden der Experimentalgruppe zumindest teilweise gelungen ist, vorliegende Beeinträchtigungen in der metaphonologischen Verarbeitung (Nachsprechen von Sätzen) mit anderen sprachlichen Kompetenzen, zum Beispiel mit einem guten morphologisch-syntaktischen Verständnis, zu kompensieren. In diesem Zusammenhang konnten SNOWLING et al. (2000) zeigen, dass sich morphologisch-syntaktische Fähigkeiten im Leseverstehen und in der Rechtschreibung niederschlagen, während metaphonologische Probleme sich eher in der alphabetischen Strategie zeigen und Einfluss auf die Lesegenauigkeit haben.

Die metaphonologischen Defizite schienen in beiden Gruppen mit den Lese- und Schreibleistungen gekoppelt zu sein und deckten sich somit mit den Resultaten von SNOWLING et al. (2000). So fielen die Leistungen im Bereich der Lesegenauigkeit in beiden Gruppen schwächer aus als die Leistungen im Leseverstehen. Ausserdem war die alphabetische Strategie und die damit verbundene Laut-Buchstaben-Zuordnung in beiden Gruppen die am schwächsten ausgeprägte Strategie. Ebenso schienen die Stärken im Bereich der morphologisch-syntaktischen Leistungen in beiden Gruppen mit den Lese- und Schreibleistungen gekoppelt zu sein und deckten sich erneut mit den Resultaten von SNOWLING et al. (2000). So war das Leseverstehen in beiden Gruppen im Gegensatz zu den anderen Lesefertigkeiten am deutlichsten ausgeprägt. Ausserdem war beim Schreiben die morphematische Strategie die am besten entwickelte.

Aufgrund der ähnlichen Resultate in beiden Gruppen kann davon ausgegangen werden, dass die metaphonologischen Fähigkeiten sowie die mündlichen Fähigkeiten, gerade im morphologisch-syntaktische Bereich, einen Einfluss auf den Lese- und Schreiberwerb haben. Die Resultate der vorliegenden Studie machen deutlich, dass metaphonologische sowie morphologisch-syntaktischen Kompetenzen jeweils auf Satzebene mit dem Lese- und Schreiberwerb in engen Zusammenhang stehen. Die metaphonologischen Leistungen waren für alle Personen mit und ohne Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben fordernd, was den Zusammenhang noch einmal bestätigte.

Sprachliche Defizite wurden schliesslich in der Sprachproduktion sichtbar. Die Ergebnisse zu den mündlichen Leistungen der Probandinnen und Probanden werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

Die Interpretation der spontansprachlichen Leistungen ist vor allem aufgrund zweier Faktoren mit Vorbehalt vorzunehmen: Zwar wurden durch die zusätzliche Erhebung einer Kontrollgruppe Vergleichsdaten aus der Population der Sprachgesunden generiert, dennoch ist die Stichprobe klein und es kann nicht immer mit Sicherheit entschieden werden, ob eine sprachliche Abweichung noch im Bereich der Norm liegt oder nicht. Vergleichswerte aus der Literatur fehlen meist. Zum anderen stellt die Erhebung durch ein Interview eine spezielle Gesprächssituation dar, die einen Frage-Antwort-Charakter aufweist und in der einige sprachliche Strukturen entweder kaum (z. B. Fragesätze) oder gehäuft (Formulierungen in der 1. Person Singular) auftreten. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Überlegungen zur Erklärung der beobachteten Ergebnisse angestellt.

In Bezug auf die lexikalische Diversität konnte festgestellt werden, dass diese in der Standardsprache sowohl bei der Experimental- als auch bei der Kontrollgruppe grundsätzlich höher ist als im Dialekt. Mögliche Erklärungen hierfür sind, dass die Standardsprache im Vergleich zum alemannischen Dialekt generell mehr lexikalische Feinheiten ausdrückt. Da hierfür allerdings keine wissenschaftlichen Belege vorliegen, kann weiterhin angenommen werden, dass die Probanden versuchen, sich in der Standardsprache möglichst gewählt auszudrücken, was den vermehrten Einsatz unterschiedlicher Wörter begünstigt. Weiterhin sind die Probanden CM1, HA und US durch deutlich geringere lexikalische Vielfalt in beiden Varietäten aufgefallen. Dabei handelt es sich allerdings um ein Artefakt der Messung, da die TTR bei grösserem Korpus sinkt, auch wenn sonst alles gleichbleibt (z.B. Wortartenverteilung) (vgl.

RICHARDS 1987) und genau mit diesen drei Probanden die längsten Interviews geführt wurden. Während also in der Standardsprache fast identische TTR-Werte in beiden Gruppen vorliegen, sind die Kontrollprobanden im Dialekt etwas überlegen. Weitere Normwerte von Sprachgesunden liegen nicht vor.

Beim Parameter der Funktionswörter zeigt sich, dass der hier errechnete Anteil von durchschnittlich circa 41 % der Gesamtanzahl an Wörtern (Token) bei beiden Untersuchungsgruppen in beiden Varietäten vergleichbar ist zu anderen Untersuchungen. Beispielsweise lässt sich bei BOENISCH (2014, 171), der Kernvokabular in verschiedenen Schulen und Schulstufen (die sich untereinander quasi nicht unterscheiden) ermittelt hat, ein durchschnittlicher Anteil von 45 % Funktionswörtern am Gesamtkorpus errechnen. Für diesen Parameter kann entsprechend kein Unterschied zwischen Illetristen und Sprachgesunden festgestellt werden.

Für die Mittlere Äusserungslänge (MLU) können bei der Experimentalgruppe keine Unterschiede zwischen den Varietäten festgestellt werden, aber es fallen vor allem MS, NA und PR durch deutlich unter dem Gruppenmittelwert liegende MLUs auf. Da die MLU im Zusammenhang mit der syntaktischen Kompetenz gesehen wird (vgl. PEUSER 2000, 197), kann folglich interpretiert werden, dass diese drei Probanden entsprechend eine geringere syntaktische Kompetenz besitzen. Es wäre aber auch denkbar, dass den kurzgehaltenen Äusserungen keine sprachlichen Schwierigkeiten zugrunde liegen, sondern diese auf ein ökonomischen Antwortverhalten bei den Interviews zurückzuführen sind. Im Vergleich zur Kontrollgruppe fällt auf, dass diese in der standardsprachlichen Situation eine höhere MLU hat und somit zumindest in dieser Varietät von einer gewissen sprachlichen Überlegenheit der Sprachgesunden ausgegangen werden kann.

Dasselbe Bild zeigt sich auch beim Einsatz von Nebensätzen, die ebenfalls als Indikator für Satzkomplexität herangezogen werden. Die untersuchten Illetristen haben in beiden Varietäten bei etwa einem Drittel der Äusserungen einen Nebensatz produziert. Im Vergleich weist die Kontrollgruppe in der standardsprachlichen Situation mit 54 % Äusserungen mit Nebensätzen deutlich mehr syntaktische Komplexität auf. Ausserdem lässt sich eine Studie von SCHLAMP-DIEKMANN (2007) heranziehen, in der die Verwendung von Nebensatzstrukturen bei Jugendlichen mit einer persistierenden Sprachentwicklungsstörung untersucht wurde. Dieser Untersuchung zufolge setzen auch diese Jugendlichen bei circa einem Drittel ihrer Äusserungen einen Nebensatz ein (vgl. SCHLAMP-DIEKMANN 2007). Die untersuchten Illetristen der vorliegenden Studie zeigen damit in Bezug auf diesen Parameter vergleichbare Leitungen wie

Jugendliche mit persistierender Sprachentwicklungsstörung. Eine Tendenz zur Vereinfachung von Satzstrukturen kann entsprechend festgestellt werden. Teilweise lassen sich die vereinfachten Satzstrukturen allerdings auch mit der Interviewsituation erklären: Fragen evokieren häufig eher einfachere und kürzere Äusserungen im Unterschied zu einer Erzählung, die mehr Freiheit lässt, komplexere Satzstrukturen anzuwenden oder zu einer Testung, die komplexe Satzstrukturen evokiert. Die Dissoziation zwischen Dialekt und Standard bei der Kontrollgruppe ist möglicherweise wiederum durch die Absicht, sich möglichst gewählt auszudrücken, begründet.

Auch für den Parameter der Vorfelddbesetzung, d.h. der Einsatz flexibler Satzstrukturen, liegen aus der Literatur kaum Bezugswerte für Sprachgesunde vor. Es kann jedoch eine Untersuchung von SIEGMÜLLER et al. (2013) herangezogen werden, der zufolge die Häufigkeit von SVO-Strukturen von einem leichten Überwiegen bis zu 51 % der Gesamtäusserungsmenge ausmachen können. Die Beobachtungen der aktuellen Untersuchung zeigen jedoch, dass sowohl die Experimentalgruppe mit 24 % flexiblen Satzstrukturen im Dialekt bzw. 29 % in der Standardsprache als auch die Kontrollgruppe mit 17 % im Dialekt und 24 % im Standard deutlich unter diesem Wert liegen. Entweder müsste man also bei allen Probanden von einer Neigung zur Bildung starrer Satzstrukturen ausgehen oder die Erhebungssituation des Interviews evokiert unverhältnismässig viele unvollständige und elliptische Äusserungen, die zwar nicht als SVO-Strukturen gezählt werden, jedoch auch nicht als Sätze mit flexibler Vorfelddbesetzung. Diese Messgrösse liefert entsprechend keine belastbare Evidenz zur Beurteilung der Spontansprachlichen Leitungen von Illettristen.

Als weiterer Parameter wurde das Vorkommen von «echten» morphologischen Fehlern untersucht, die bei einigen Betroffenen der Untersuchungsgruppe durchaus häufig anzutreffen sind, bei anderen dafür jedoch gar nicht. Auch die Kontrollgruppe zeigt derartige Fehler vor allem in der standardsprachlichen Situation. Trotzdem kann vorsichtig angenommen werden, dass Fehler dieser Art (vgl. Beispiele unter 4.2.6) bei Sprachgesunden so nicht auftreten, zumindest nicht, ohne sie in einem Gespräch mit einer fremden Person zu korrigieren (sofern sie selbst überhaupt wahrgenommen werden).

Der letzte untersuchte Parameter der Spontansprachanalyse betrifft das Auftreten von Satzabbrüchen. Die grosse Heterogenität in der Untersuchungsgruppe lässt sich auch teilweise bei Sprachgesunden feststellen. Im Dialekt sind die beiden Gruppen im Mittel vergleichbar, während im Standard bei der Kontrollgruppe mehr Satzabbrüche auftreten. Eine Erklärung

könnte sein, dass in der weniger vertrauten Varietät, in der die Sprachplanung entsprechend mehr Kapazität einnimmt, häufiger Unflüssigkeiten auftreten sollten. Da die Kontrollprobanden aber insgesamt häufiger Satzabbrüche produzieren, scheint dieser Parameter keine geeignete Messgrösse zur Erfassung verbalsprachlicher Auffälligkeiten bei Illetrismus zu sein.

Zusammenfassend lässt sich für die Ergebnisse der Spontansprachanalyse sagen, dass durchaus einige Auffälligkeiten, die im Zusammenhang mit persistierenden Spracherwerbsstörungen stehen, beobachtet werden können. Varietätenbedingte Unterschiede lassen sich vor allem dahingehend feststellen, dass die Kontrollgruppe in der Standardsprache (orientiert an der Schriftsprache) bei einigen Parametern (MLU, Satzkomplexität) leicht überlegen ist. Andere Parameter wie die Vorfeldbesetzung und Satzabbrüche erscheinen dagegen als nicht zuverlässige Messgrössen. Insgesamt muss aber gesagt werden, dass die Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe auf Basis der untersuchten Parameter eher gering oder teilweise unsystematisch sind.

Hinweise zu sprachlichen Defiziten finden sich auch indirekt in den Interviews: Fast alle Befragten geben an in Deutsch oder in anderen Sprachfächern schulische Probleme gehabt zu haben. Schwierigkeiten im Erwerb von Schrift- und Bildungssprache gehen in den vorliegenden Beschreibungen miteinander einher.

Es zeigen sich viele Gemeinsamkeiten im schulischen Werdegang der Probanden aus der Experimental- und der Kontrollgruppe. Die Mehrheit der interviewten Personen besuchte die Sekundarschule B und hat erfolgreich eine Lehre abgeschlossen. Diese Gemeinsamkeiten bilden die Basis für die Vergleiche der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen sowie der persönlichen Lernbiographie.

Eine Besonderheit in der Lernbiographie der Erwachsenen aus der Experimentalgruppe ist das Vorliegen einer Lese- und Rechtschreibschwäche während der Schulzeit. Neben Schwierigkeiten mit der Orthographie wird insbesondere die Leseflüssigkeit bzw. das Lesetempo oder das Leseverständnis als problematisch beschrieben.

Etliche Personen aus beiden Gruppen berichten von schulischen Problemen. Die Hälfte der Kontrollgruppe und 18 von 20 Personen der Illetrismusgruppe haben in der Schulzeit Lernschwierigkeiten erlebt. Die Schwierigkeiten betrafen das Fach Deutsch, das Fremdsprachenlernen und weitere Schulfächer. Während bei der Kontrollgruppe Schwierigkeiten in Deutsch

am häufigsten genannt werden, fällt bei der Experimentalgruppe zusätzlich zu den Schwierigkeiten im Fach Deutsch die häufige Erwähnung von Problemen beim Fremdsprachenlernen auf.

Obwohl zumindest die Jüngeren der Betroffenen zusätzliche Unterstützung durch integrierte Förderung oder Logopädie in der Schule erhielten, zeigen sich bei ihnen noch als Erwachsene mitunter ausgeprägte schriftsprachliche Defizite. Es ist demnach nicht gelungen die vorhandenen Schwierigkeiten mit Hilfe der schulischen Angebote zu überwinden oder zu kompensieren. Diesbezüglich 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 im Vorschul- oder frühen Schulalter gibt es keine Aussagen.

Die Schwierigkeiten, welche auch im Erwachsenenalter noch bestehen, betreffen oft das laute Lesen, flüssiges Lesen oder Lesen unter Zeitdruck, sowie die Rechtschreibung und die Grammatik.

Inwiefern die Schwierigkeiten in Deutsch und beim schulischen Fremdsprachenlernen mit dem Vorliegen einer LRS zusammenhängen, kann aus den Interviews nicht abgeleitet werden. Die Beschreibung von schulischen Schwierigkeiten in Sprachfächern spiegelt jedoch Erkenntnisse aus der internationalen Forschung wieder. Diese zeigen auf, dass Sprachkompetenzen und Literalität zuverlässige Prädiktoren für schulische Leistungen in diversen Bereichen und insbesondere in Sprachfächern sind (vgl. DURKIN et al. 2015; CONTI-RAMSDEN et al. 2009). Vorhandene Probleme beim Fremdsprachenlernen äusserten sich in beiden Gruppen vor allem in Französisch und betreffen den Bereich der Grammatik, während die mündliche Sprachverwendung weniger Mühe bereitet. Es fällt auf, dass als Grund für schlechte Französischleistungen bei der Kontrollgruppe die fehlende Motivation genannt wird. Nur bei den Personen der Experimentalgruppe kommt als Begründung die sprachliche Schwäche hinzu.

Einige Kategorien tauchen nur bei der Experimentalgruppe auf, z.B. allgemeine Probleme mit Sprachfächern und Englischlernen. Ins Auge springen aber die Folgen, welche die Sprachprobleme für das weitere Fremdsprachenlernen der Betroffenen haben. Es kommt vor, dass auf weiteres Sprachenlernen verzichtet wird, die Schüler eine Dispens erhalten oder sogar gar keinen Fremdsprachenunterricht erhalten.

Das Erlernen des Fremdsprachenunterrichts ist höchst wahrscheinlich als Entlastung gedacht und kann den Betroffenen die Schulzeit streckenweise erleichtern. Gleichzeitig bedeutet es aber auch, dass die Schule ihren Bildungsauftrag in einigen Fällen nicht umsetzt. Die Schülerinnen und Schüler mit einer Lese-Rechtschreibschwäche erfahren dadurch zusätzliche Bildungsbenachteiligung.

Von besonderem Interesse im Zusammenhang mit der Lernbiographie war auch die subjektive Einstellung zur Schule. Die retrospektive Beurteilung der Schulzeit wurde bei den beiden untersuchten Gruppen miteinander verglichen. Die induktiv gebildeten Kategorien lassen sich in positive und negative Schilderungen zusammenfassen und sind in den beiden Gruppen mehrheitlich vergleichbar. Gute Erinnerungen an die Schulzeit kommen ebenso bei beiden vor wie auch negative Erinnerungen z.B. an eine strenge Zeit. Einen hohen Stellenwert haben die Erfahrungen mit den Lehrpersonen und zwar bei beiden Gruppen.

Schlechte Erinnerung an die Schule wegen Ausgrenzung oder Bloßstellung, Prüfungsangst und Stress als Grund nicht gern in die Schule zu gehen und auch die Erwähnung von Lernproblemen und schlechter Bewertung sind Kategorien, die sich ausschliesslich in der Experimentalgruppe finden.

Diese stark affektiv geprägten Einstellungen weisen auf eine schwierige Schulzeit hin. Und die Annahme liegt nahe, dass diese im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben steht.

Das persönliche Erleben der Schulzeit wurde bei der Experimentalgruppe noch vertieft analysiert. Hier ergibt sich kein einheitliches Bild.

Viele berichten von Bemühungen ihrerseits, sich schulisch und im Lesen und Schreiben zu verbessern. Sie reagierten entweder mit erhöhter Anstrengung, Kompensation oder Vermeidung. Einige haben verständnisvolle Lehrpersonen gehabt, wurden gefördert oder entlastet, andere erzählen von negativen Erlebnissen mit Lehrpersonen oder Mitschülern, die sie mitunter bis ins Erwachsenenalter noch beschäftigen.

Insgesamt bestätigt sich in der qualitativen Inhaltsanalyse die Annahme von GROSCHE (2013, 108) in seiner Interaktionstheorie zur Entstehung von Illettrismus. Die hier befragten Probandinnen und Probanden haben alle gemeinsam, dass ihre schriftsprachlichen Schwierigkeiten bereits früh auftraten, und dass Probleme beim schulischen Lernen und auf der sozialen

Ebene hinzukommen, was den Umgang mit der Problematik betrifft. Fehlt die Möglichkeit zur Kompensation der vorhandenen Beeinträchtigung, erleben die Betroffenen sich wiederholt als nicht selbstwirksam. Sie vermeiden folglich schriftsprachliche Aktivitäten.

Als Schlussfolgerungen für die Rahmenbedingungen schulischer Förderung kann aufgrund der qualitativen Inhaltsanalyse folgendes abgeleitet werden: Zentral für die positive schulische Entwicklung trotz persistierender LRS ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit und damit des Selbstwertes der Lernenden. Die Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Variable der Motivation und wirkt der Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungen entgegen. Um wiederkehrende Misserfolgserlebnisse beim schulischen Lernen zu verhindern, die sich in tiefen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen niederschlagen, ist im Unterricht eine hohe Fach- und Personalkompetenz der Lehrenden erforderlich. Professionelle Unterstützung durch speziell ausgebildete Fachpersonen zu einem frühen Zeitpunkt ist, in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, obligatorisch, um der Entwicklung einer LRS und dem Risiko von Illettrismus im Erwachsenenalter entgegenzuwirken. Um Bildungsbenachteiligungen zu beschränken, umfasst die Unterstützung idealerweise zusätzlich zu einem spezifischen Lese-Rechtschreibtraining auch die Anpassung der schulischen Anforderungen, insbesondere in den sprachlichen Fächern und die Stärkung der Resilienz.

Aus den Ergebnissen lassen sich Interventionsschwerpunkte ableiten, die in der Literatur bereits beschrieben werden und empirisch belegt sind (vgl. SOUVIGNIER et al. 2012).

Die vorschulische Förderung von phonologischen, metaphonologischen sowie lexikalischen und morphosyntaktischen Fähigkeiten wirkt der Entstehung von Schwierigkeiten von Lesen und Schreiben entgegen. Bei Auffälligkeiten im Rahmen einer Sprachentwicklungsstörung sind unbedingt entsprechende Interventionen angezeigt. Die frühe Begleitung des Schriftspracherwerbs und die Sicherung des Erwerbs der alphabetischen Strategie unter Einbezug metaphonologischer Förderung können sich entwickelnde Schwierigkeiten frühzeitig aufdecken. Ein regelmässiges Lesetraining führt zur Verbesserung der Leseflüssigkeit.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass über den Zusammenhang von sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten mit LRS im Kindes- oder Erwachsenenalter und somit auch für Illettrismus noch wenig bekannt ist. Die vorliegende Studie sollte dazu einen Beitrag leisten. Zum einen zeigen die Resultate, dass der Sprach- und der Schriftspracherwerb in enger

Wechselwirkung zueinanderstehen. Die sprachliche Entwicklung (mündlich wie auch schriftlich) sollte unter Berücksichtigung des komplexen Zusammenspiels von Lernvoraussetzungen und bestehenden Umweltbedingungen schon im frühen Schulalter genau beobachtet werden. Zum anderen dienen die Resultate der vorliegenden Studie der zukünftigen Erforschung von Faktoren und Bedingungen eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs bei Illettrismus. Hierzu bestehen zum jetzigen Zeitpunkt noch viele offene Fragen.

Literatur

- BOENISCH, J. (2014): Die Bedeutung von Kernvokabular für unterstützt kommunizierende Kinder und Jugendliche. *Logos*, 22, 164-178.
- BOTTING, N., SIMKIN, Z. & CONTI-RAMSDEN, G. (2006): Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Reading and writing*, 19(1), 77-98.
- BRIZZOLARA, D., CHILOSI, A., CIPRIANI, P., DI FILIPPO, G., GASPERINI, F., MAZZOTTI, S. & ZOCCOLOTTI, P. (2006): Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 19(3), 141-149.
- BRIZZOLARA, D., GASPERINI, F., PFANNER, L., CRISTOFANI, P., CASALINI, C. & CHILOSI, A. M. (2011): Long-term reading and spelling outcome in Italian adolescents with a history of specific language impairment. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 47 (8), 955-973.
- BUIL-LEGAZ, L., AGUILAR-MEDIAVILLA, E. & RODRÍGUEZ-FERREIRO, J. (2015): Reading skills in young adolescents with a history of Specific Language Impairment: The role of early semantic capacity. *Journal of communication disorders*, 58, 14-20.
- CANTIANI, C., LORUSSO, M. L., GUASTI, M. T., SABISCH, B. & MÄNNEL, C. (2013): Characterizing the morphosyntactic processing deficit and its relationship to phonology in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 51 (8), 1595-1607.
- CATTS, H. W., GILLISPIE, M., LEONARD, L. B., KAIL, R. V., & MILLER, C. A. (2002): The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of learning disabilities*, 35(6), 510-525.
- 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.
- COSTA, H. C., PERDRY, H., SORIA, C., PULGAR, S., CUSIN, F. & DELLATOLAS, G. (2013): Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties: A follow-up study of reading achievement from kindergarten to fifth grade. *Research in developmental disabilities*, 34(3), 1018-1035.
- DÖBERT, M. & HUBERTUS, P. (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster/Stuttgart: Klett.

- ELBRO, C., DALBY, M. & MAARBJERG, S. (2011): Language-learning impairments: a 30-year follow-up of language-impaired children with and without psychiatric, neurological and cognitive difficulties. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 46 (4), 437-448.
- FICKLER-STANG, U. (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In EGLÖFF, B. & GROTLÜSCHEN, A. (HRSG.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster: Waxmann, 111-126.
- FOX-BOYER, A. V. (2016): TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Idstein: Schulz-Kirchner.
- FÜSSENICH, I. & LÖFFLER, C. (2018): *Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. 3., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.
- GEORGIU, G. K., PARRILA, R., CUI, Y. & PAPADOPOULOS, T. C. (2013): Why is rapid automatized naming related to reading? *Journal of experimental child psychology*, 115(1), 218-225.
- GERRIG, R.J.; ZIMBARDO, P. G. (2008): *Psychologie*. 18. Überarbeitete Auflage. München: Pearson.
- 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.
- GROSCHE, M. (2012): Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwäche. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- GRUNER, E., ZELLER, M.S. & FLECK, C. (2013): PHOG: Phonematischer Gedächtnistest; Testverfahren zur Überprüfung der phonematischen Gedächtnisleistungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bern: Huber.
- GUGGISBERG, J., DETZEL, P. & STUTZ, H. (2007): Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- HEIDLER, M.-D. (2013): *Das Arbeitsgedächtnis. Ein Überblick für Sprachtherapeuten, Linguisten und Pädagogen*. Bad Honnef: Hippocampus.

- HERTIG, P. & NOTTER, P. (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der Erhebung Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- JOHNSON, C. J., BEITCHMAN, J. H., YOUNG, A., ESCOBAR, M., ATKINSON, L., WILSON, B., BROWNLIE, E. B., DOUGLAS, L., TABACK, N., LAM, I. & WANG, M. (1999): Fourteen-Year Follow-Up of Children With and Without Speech/Language Impairments. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42 (3), 744-60.
- KARGL, R., PURGSTALLER, C. & FINK, A. (2014): Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung–Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes. *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ.*
- KAZIS, C. (1991): Gespräche mit Betroffenen. In: KAZIS, C. (Hrsg.): *Buchstäblich sprachlos. Alphabetismus in der Informationsgesellschaft.* Basel: Lenos, 49–104.
- KLICPERA, CH., SCHABMANN, A., GASTEIGER-KLICPERA, B. & Schmidt, B. (2017): *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung.* 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt.
- KRUSE, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* Weinheim: Beltz
- KUCKARTZ, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- LAASONEN, M., SERVICE, E., LIPSANEN, J. & VIRSU, V. (2012): Adult developmental dyslexia in a shallow orthography. Are there subgroups? *Reading and Writing*, 25 (1), 71-108.
- LANDERL, K., RAMUS, F., MOLL, K., LYTTINEN, H., LEPPÄNEN, P. H. T., LOHVANSUU, K. et al. (2013): Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54 (6), 686-694.
- LANDERL, K. & WIMMER, H. (2008): Stability and change in reading fluency and orthographic spelling skills in German: A nine-year longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- LAW, J. M., WOUTERS, J. & GHESQUIÈRE, P. (2015): Morphological Awareness and Its Role in Compensation in Adults with Dyslexia. *Dyslexia*, 21 (3), 254-272.
- LESEMAN, P. P., SCHEEL, A. F., MAYO, A. Y. & MESSER, M. H. (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In *Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy.* Wiesbaden: Springer VS, 289-316.

- LIAO, CH., DENG, C., HAMILTON, J., LEE, C., WEI, W. & GEORGIU, 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.
- LÖFFLER, C. (2014). Analphabetismus – oder: Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. In: SCHULTE-KÖRNE, G. & GÜNTHER T. (Hrsg.): *LRS – Legasthenie: interdisziplinär*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung, 61-78.
- LYYTINEN, H., ARO, M., EKLUND, K., ERSKINE, J., GUTTORM, T., LAAKSO, M. L., & TORPPA, M. (2004): The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Annals of dyslexia*, 54(2), 184-220.
- MACWHINNEY, B. (2000): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk: Volume I: Transcription format and programs, volume II: The database*.
- MAY, P. (2012): HSP 1–10. *Hamburger Schreib-Probe. Diagnose orthographischer Kompetenz*. Stuttgart: Klett.
- MAY, P. (2012): *Hamburger Schreib-Probe HSP 1+*. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Stuttgart: Klett.
- MAYRING, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- MARKS, S. (2016): *Scham - die tabuisierte Emotion*. 6. Auflage, überarbeitete Neuausgabe der 2. Auflage. Ostfildern: Patmos.
- MOLL, K. & LANDERL, K. (2014): *Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II)*. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT), 2., korrigierte Auflage mit erweiterten Normen. Bern: Huber.
- NASH, H. M., HULME, C., GOOCH, D. & SNOWLING, M. J. (2013): Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(9), 958-968.

- 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.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung.
- PETERMANN, F. (2012): Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren: SET 5-10. Göttingen: Hogrefe.
- PEUSER, G. (2000): Sprachstörungen. Einführung in die Patholinguistik. München: Fink.
- PHILIPP, M. (2017). Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz.
- RICHARDS, B. (1987): Type/Token Ratios: what do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14, 201-209.
- RINGMANN, S., BARTELS, H. & SIEGMÜLLER, J. (2012): A case of developmental language impairment in adolescence and adulthood. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 37, 18-21.
- SCHLAMP-DIEKMANN, F. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. Die Situation in der Schweiz. Berlin: Edition Marhold.
- SCHNEIDER, W. (2011): WLLP-R: Würzburger Leise Leseprobe-Revision: ein Gruppentest für die Grundschule. Göttingen: Hogrefe.
- 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*. München: Elsevier, 101-132.
- SIEGMÜLLER, J. & PRANGE, B. (o.J): Das Profil der Grammatik und der Textgrammatik bei einem Erwachsenen mit untherapierter Sprachentwicklungsstörung im Kindesalter. Unter: http://www.julia-siegmueller.de/cv/published_assets/Textgram.pdf [abgerufen am: 02.12.2017].
- SNOWLING, M., BISHOP, D. V. M. & STOTHARD, S. E. (2000): Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600.
- STOCK, C., MARX, P. & SCHNEIDER, W. (2003): Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Göttingen: Hogrefe.

- SWANSON, H. L. (2012): Adults with reading disabilities: converting a meta-analysis to practice. *Journal of learning disabilities*, 45 (1), 17-30.
- SZAGUN, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 5. Aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz.
- 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.
- WALKER, D., GREENWOOD, C., HART, B. & CARTA, J. (1994): Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child development*, 65(2), 606-621.
- WHITEHOUSE, A. J. O., LINE, E. A., WATT, H. J. & BISHOP, D. V. M. (2009): Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 44 (4), 489-510.
- ZOUROU, F., ECALLE, J., MAGNAN, A. & SANCHEZ, M. (2010): The fragile nature of phonological awareness in children with specific language impairment: Evidence from literacy development. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 347-358.

Anhang

Auftreten von Problemen während der Schulzeit

Subkategorie	Definition	Beispiel	Textstelle
Probleme mit dem Lesen	Umfasst verschiedene Erscheinungsbilder einer Leseschwäche	Leseverstehen Lautes Vorlesen Lese Flüssigkeit	FB: Leseverstehen ist ziemlich schwierig gewesen bei mir. Eben von der Geschwindigkeit her, bis man den ganzen Text durchgelesen hat. FB: Und nachher auch die Fragen auszufüllen und alles, wobei die anderen halt mehr Vorteile gehabt haben, weil sie schneller waren.
Probleme mit dem Schreiben	Umfasst verschiedene Erscheinungsbilder einer Rechtschreibschwäche	Rechtschreibfehler Leistungen in Diktaten Probleme in Aufsätzen	PS: Ja, Diktate sicher. Wenn wir ein Diktat hatten mit hundert Wörtern, hatte ich hundertdreissig Fehler im Diktat zum Beispiel.
Probleme mit dem schulischen Lernen allgemein	Umfasst Lernschwierigkeiten in verschiedenen Fächern	Schlechte Noten Probleme bei Prüfungen oder Vorträgen Rechenprobleme	PS: Oder irgendwie, wenn es um das Rechnen gegangen ist, da auch. Da habe ich ... ich habe nie eine genügende Note gehabt bis ... bis in die fünfte Klasse in Rechnen nie eine genügende Note gehabt in der Schule.

<p>Probleme mit der Standardsprache</p>	<p>Umfasst Lernschwierigkeiten im Deutschen Zusammenhang mit LRS</p>	<p>Probleme im Fach Deutsch -mit gesprochenem Hochdeutsch -mit Grammatik</p>	<p>Interviewer: Probleme wegen der gesprochenen Sprache oder wegen dem Schreiben? SW: Gerade wegen beidem. Interviewer: Nichts Anderes? SW: Nein das war eigentlich Deutsch. Beim Hochdeutsch sprechen schon ... da schon und nachher einfach das Schreiben.</p>
<p>Probleme beim Fremdsprachenlernen</p>	<p>Umfasst Lernschwierigkeiten bei Fremdsprachen im Zusammenhang mit LRS</p>	<p>Probleme mit Fremdsprachenlernen Vokabeln lernen Sprechen und anwenden Sprachen schreiben</p>	<p>PS: Ich habe genau ein Jahr Französisch gehabt und nachher bin ich eigentlich freigestellt worden. Ich musste nachher nie mehr Fremdsprachen lernen. MS: Da hat man eigentlich das Deutsch fast ein wenig aehm zu fest weg gesteckt. Und hat mehr auf das Französisch geschaut und auf die Fremdsprachen, dass man dort die Note wenigstens auf einem vier oben gehabt hat. Und es könnte etwa so gewesen sein, dass ich (?) ... und nachher hat man eben das Französisch weg gelassen, weil ich halt im Deutsch mega runtergefallen bin.</p>

Erleben und Gefühle in Problemsituationen

Subkategorie	Definition	Beispiel	Textstelle
Erleben von Anpassungsscham	Die Anpassungsscham ist <i>kompetenzorientiert</i> und bezieht sich auf das <i>vermeintliche</i> Defizit. Kann eine Person die Leistungserwartungen nicht erfüllen und schämt sich dafür, leidet sie unter Anpassungsscham (vgl. Marks, 2016, S. 14).	Lesen oder Schreiben als Stress Angst laut vorzulesen «sich blamieren» «schlimm» «rotes Tuch»	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 Intimitätsscham	Die Intimitätsscham bezieht sich auf <i>Kernverletzungen</i> . Die <i>Intimitätsscham</i> betrifft den persönlichen Raum und die persönlichen Gefühle (vgl. Marks, 2016, S. 14). Intimitätsscham wird dann ausgelöst, wenn das Gefühl eintritt, als ganze Person <i>abgewertet</i> zu werden, wenn man als <i>einzig</i> etwas	Sich für dumm halten Tiefer Selbstwert Die/der Letzte sein Sich blossgestellt fühlen	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.

	nicht weiss oder kann.		
Erleben von Frustration	Die Betroffenen haben erfolglos versucht, sich zu verbessern und sind der Situation «hilflos» ausgesetzt. Umfasst Gefühle von Frustration und Verdruss.	üben ohne Fortschritte zu sehen konstant schlechte Noten viel Aufwand und Fleiss	SR1: Und einfach im Deutsch habe ich gemerkt, ich kann es noch so gut lernen und aufschreiben. Ich verharze mich so auf ein Wort, wie man es jetzt schreibt. Und dann schreibe ich es einfach und nachher ist es trotzdem falsch. Und das ist halt einfach so. Und dann habe ich mir nachher immer gedacht, nein nicht schon wieder Deutsch, nein. Wieso schon wieder? Warum muss ich das schreiben? Das ist mir halt so geblieben von der Schulzeit.
Erleben von Blockaden	Umfasst Situationen, in denen psychischer Druck Leistung verhindert.	Unfähigkeit sich zu konzentrieren Schwarz vor Augen «de Lade gaht abe»	SR2: Das stresst mich, dann komme ich in einen Stress. Oder wie im Test komme ich manchmal so in einen Stress. Wenn ich weiss es langt mir nicht, dann fange ich an zu stressen, dann stellt es bei mir manchmal eine Art wie ab. Also ja, dann geht dann fast nichts mehr sozusagen.

Reaktionen des Umfeldes

Subkategorie	Definition	Beispiel	Textstelle
--------------	------------	----------	------------

<p>Unterstützung durch Lehrperson (LP)</p>	<p>Umfasst Verhaltensweisen der LP, die als unterstützend oder helfend empfunden werden.</p>	<p>Erklären Helfen Zeit nehmen ermutigen</p>	<p>MA: Logopädie und ich habe in der vierten bis sechsten Klasse einen guten Lehrer gehabt. Der hat sich auch Zeit genommen für so Sachen. Der hat sich neben mich gesetzt und hat mit mir die Sachen angeschaut und so. Und nachher, wo ich auf die Oberstufe gekommen bin, habe ich gesehen, dass ich es eigentlich ... wirklich kann, also ja, dass es eigentlich nicht schlecht ist.</p>
<p>Entlastung durch LP</p>	<p>Umfasst Verhaltensweisen der LP, die entlasten. Das kann Aufgaben, Unterrichtssituationen oder Noten betreffen.</p>	<p>Nicht laut vorlesen lassen Fehler durchgehen lassen Lernziele oder Aufgaben anpassen</p>	<p>CM2: Aber eben meine Lehrer haben das natürlich gewusst. Die haben das auch gemerkt und ich habe es denen auch gesagt. Und jetzt zum Beispiel in der BMS hat mich zum Beispiel die Lehrerin eigentlich nie drangenommen, wenn ich etwas vorlesen musste oder so, damit ich vor der Klasse nicht so blöd dastehe. MS: Also auch bei meiner Lehre habe ich einen Legasthenieausweis gehabt. Dann hab ich auch mehr Zeit bekommen für Prüfungen und so.</p>

<p>Tabuisierung durch LP</p>	<p>Die LP ist verunsichert im Verhalten, reagiert mit Schonung des Schülers oder Umgehung des Problems ohne zu helfen.</p>	<p>ein Auge zudrücken Aufgaben erlassen</p>	<p>HA: In gewissen Sachen im Turnen oder so habe ich alle anderen mitgezogen. 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. Also ich bin überzeugt, heute würde man das früher erkennen.</p>
<p>Gleichgültigkeit der LP</p>	<p>LP zeigt kein Interesse daran, Schüler zu fördern</p>	<p>LP kümmert sich nicht Ignoriert Probleme</p>	<p>SW: Nachher, wo der neue Lehrer gekommen ist, dem war das scheissegal. Der hat das gar nicht mehr kontrolliert. Der hat immer nur mit den Siebenklässlern, die gut waren, der hat immer mit denen ... und wir haben einfach eine Dreiviertelstunde Pause gehabt. Das ist weder kontrolliert worden noch sonst etwas.</p>
<p>Beschämung durch die LP</p>	<p>Umfasst Verhaltensweisen der LP, die beschämend wirken.</p>	<p>Blossstellen Abwerten</p>	<p>CM: Wir haben noch so Labor gehabt, mündlich mit dem Kopfhörer. Oh ganz schlimm! Dann musste man da ... und ich habe einfach irgendwas ... und dann hat sie sich eingeschaltet, du hast es nicht gemerkt, und das ist so eine blöde Lehrerin gewesen. Und die hat mir da vor der ganzen Klasse gesagt,</p>

			<p>sag mal bist du eigentlich Le-gasthenikerin. Ja so hat die mich zusammengeschissen. Und dort ist für mich gerade fertig gewesen.</p> <p>SR2: Ja einfach die Lehrerin austauschen. Ja, sie ist nachher auch gegangen. Also ich habe mich auch ein wenig gefreut für die Nächsten. Einfach, dass man weniger gehänselt wird in der Schule, würde ich mir wünschen für die nächste Generation. Weil das ist etwas, was einem wirklich kaputt macht.</p>
Beschämung durch die Peers	Mitschüler	Auslachen Ausgrenzen	<p>SR1: Ja eine Situation ist: es hat geheissen, ich solle an die Tafel kommen. 'Ich werde euch jetzt einen Satz diktieren und ihr schreibt es an die Tafel.' 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?</p>

Reaktionen und Strategien im Umgang mit Anforderungen in der Schule

Subkategorie	Definition	Beispiel	Textstelle
Üben/sich anstrengen	Umfasst Bemühungen der Betroffenen,	Diktate üben	CM: Da musste ich einfach durch. Also ja mit der Mutter

	sich durch üben zu verbessern.	Rechtschreibung oder Vokabular lernen	lernen, wir haben natürlich schon noch viel zusammen gelernt und so.
Kompensieren	Bezeichnet Strategie über andere schulische und auserschulische Leistungen schriftsprachliche Defizite zu kompensieren.	Notendurchschnitt erreicht Mündlich gute Leistungen Sportlich gut	KB: Dass ich im Deutsch nicht der Beste bin, habe ich schon immer gewusst und ich konnte das mit den anderen Noten eigentlich raufholen.
Vermeiden (4)	Bezeichnet Strategie Lese- oder Schreibanforderungen und anderen schulischen Anforderungen nach Möglichkeit auszuweichen.	Ablenken Ausreden finden Krank werden	HA: Dadurch dass ich den Lehrer gut kannte, habe ich gewusst, wann ich aufstrecken musste, damit er mich sicher nicht drannimmt, auch wenn ich es nicht gewusst habe

Auswirkungen von LRS im Erwachsenenalter

Subkategorie	Definition	Beispiel	Textstelle
Probleme bei schriftsprachlichen Tätigkeiten	Umfasst alle auftretenden Schwierigkeiten beim Lesen oder Schreiben sowie Einschränkungen beim Schriftsprachgebrauch.	Eingeschränkte Lese- und Schreibkompetenzen: Leseverstehen Lesetempo Rechtschreibung Keine Bücher, Zeitung lesen	US: Ja also einfach die Problematik ist, ich weiss einfach nicht, wie man die Wörter schreibt. Also ich kann viel schreiben oder sms und ich schreibe relativ viel. Und ich habe auch ein eigenes Geschäft, wo ich schreiben muss und so. Aber eben, es hat einfach immer wieder Fehler drin.

Einschränkungen im Alltag	Umfasst Auswirkungen beruflicher oder persönlicher Art auf die Alltags- und Lebensgestaltung sowie auf das Selbstkonzept.	Einschränkungen in Beruf oder Lehre Probleme im Alltag Persönlichen Interessen nicht nachgehen	<p>US: Ich hätte auch gerne studiert oder weiter in die Schule gegangen. Aber das hat einem natürlich alles abgehalten, weil man da wieder hätte schreiben müssen. Also schon bei der Meisterprüfung war es wahnsinnig mühsam.</p> <p>CM: Also in meiner Zeit früher, da hat man ja Briefe geschrieben. Und das war für mich auch sehr hart. Also ich hätte vielleicht noch gerne mal einen Brief geschrieben, aber ich hatte immer Angst, es ist irgendetwas falsch drin. Und dann war ich schon gehemmt.</p>
Keine Beeinträchtigungen im Alltag	Auswirkungen im Alltag sind gering oder werden nicht als bedeutsam eingeschätzt.	Stört nicht Wird wenig gebraucht Reicht aus Hat kein Problem	<p>AR: Ja ich arbeite auf dem Bau. Und wenn ich etwas lesen will, kann ich es lesen. Und das stimmt so für mich.</p>

Umgang mit Schriftsprachproblemen im Erwachsenenalter

Subkategorie	Definition	Beispiel	Textstelle
Vermeiden schriftsprachliche Anforderungen	Bezeichnet Strategien, einzelnen oder allen schriftsprachlichen Anforderungen aus dem Weg	Nicht laut lesen Telefonieren statt schreiben (whatsapp)	SR1: Und laut lesen habe ich nie so gut gekonnt. Ich lese lieber leise in Gedanken, weil dann muss ich es nicht sagen.

	zu gehen. Ziel der Strategie ist in der Regel, Anstrengung oder mit der Tätigkeit verbundene Schamgefühle zu vermeiden.	Situationen meiden Aufgaben nicht übernehmen	Und wenn ich es nachher sagen muss, dann stolpere ich plötzlich noch. Da lese ich es lieber so im Sinne, einfach so still. CM: Ja, viele Situationen: Wenn mich jemand fragt, könntest du das machen und so, und ich denke, das hat vielleicht mit Schreiben zu tun. Ja, dann lehne ich lieber ab.
Sich schriftsprachlichen Anforderungen stellen (11)	Es geht um Schriftsprachgebrauch im Alltag, wobei schriftsprachliche Tätigkeiten oder Anforderungen nicht vermieden, sondern angegangen werden.	Schreiben trotz Fehler Zu Schwierigkeiten stehen	AR: Ja im Alltag, ich sage mit normalem Emailverkehr 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.
Anwendung von Unterstützungs- oder Hilfsstrategien	Bezeichnet Strategien, die Lesen oder Schreiben direkt erleichtern oder bei schriftlichen Anforderungen helfen.	Korrekturlesen lassen Rechtschreibprogramme nutzen Schreibweisen nachschlagen	PR: Ja halt ab und zu mal nachschauen, halt wie das heissen könnte. Uns sonst halt nachfragen, den Vater oder so. US: Ja ich schreibe auch nur Blockbuchstaben (US meint Grossbuchstaben), damit ich

			<p>keine Grossschreib- Klein- schreibfehler mache und so.</p> <p>SW: Das, was ich schreiben muss ist ja das Meiste auf dem Computer und dank dem Rechtschreibprogramm ...</p>
<p>Auseinander- setzung mit schriftsprach- lichen Leis- tungen</p>	<p>Meint Arbeit an indi- vidueller Schrift- sprachproblematik mit dem Ziel der Verbesserung schriftsprachlicher Leistungen.</p>	<p>Kurs besuchen</p>	<p>SR1: Also dann habe ich ge- merkt, in Stresssituationen geht es nicht gut. Und dann habe ich gedacht für später mal, wenn man sich weiterbil- den will oder so, wäre es si- cher gut, wenn man einen Kurs machen würde, um wie- der ein wenig zurück ins Thema ... ja.</p> <p>RN: Es gibt einen Kurs, so ein öffentlicher Kurs halt, Lesen und Schreiben für Erwach- sene. Und das habe ich vor zu machen nach dem Militär.</p> <p>PS: Ja ich probiere jetzt im- mer das anzuwenden, was wir hier gelernt haben, aber auch nicht immer.</p>