



Sprach- und Leseunterschiede zwischen portugiesischen Migrantenkindern mit und ohne Klassenwiederholung in Luxemburg.

Eine Längsschnittstudie

Cíntia Ertel, Caroline Hornung & Christine Schiltz

1. Einleitung

Antônio ist ein Junge aus Luxemburg im schulpflichtigen Alter. Er wird demnächst Lesen und Schreiben lernen. Antônios Eltern sind Portugiesen, und zu Hause sprechen sie nur ihre Muttersprache. In *Cycle 1* (Vorschule) hat Antônio Luxemburgisch sprechen gelernt. Seit er in der Vorschule mit der Sprache in Berührung gekommen ist, hat er sich einen großen Wortschatz in Luxemburgisch angeeignet. Wortschatzkenntnisse gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für das Lesen (Lervåg & Aukrust, 2010). Kinder, die das Lesenlernen mit umfangreicheren Wortschatzkenntnissen beginnen, haben bessere Chancen auf Lernerfolge beim Lesen. Für Kinder in Luxemburg ist es eine große Herausforderung, dass der Schriftspracherwerb in Deutsch erfolgt, das für die meisten von ihnen eine Fremdsprache ist, und nicht in Luxemburgisch, also der Sprache, die sie zuvor in *Cycle 1* gelernt haben.

Ein Junge wie Antônio wird im Luxemburger Schulsystem auf eine ähnliche Weise Lesen und Schreiben lernen wie ein Erwachsener, der eine neue Sprache lernt. Er wird sich den Wortschatz zeitgleich mit dem Lesen und Schreiben der neu erlernten Wörter aneignen. Darüber hinaus wird er höchstwahrscheinlich seinen gesamten deutschen Wortschatz ausschließlich von seinen Lehrerinnen und Lehrern lernen, weil Deutsch in Luxemburg nicht so häufig gebraucht wird wie Luxemburgisch und Französisch.

Diese Gegebenheiten in Bildung und Umfeld, die

portugiesische Kinder in Luxemburg vorfinden, geben Anlass zur Sorge (siehe Chauvel, in diesem Bericht). Studien haben gezeigt, dass 28 % der portugiesischen Migrantenkinder in Luxemburg eine verzögerte Schullaufbahn haben (Martin et al., 2015). Im Alter von neun Jahren erreichen etwa 60 % der portugiesischen Kinder nicht die nationalen Deutsch-Leseanforderungen (Hoffmann et al., 2018). Dabei ist zu berücksichtigen, dass portugiesische Kinder in Luxemburg 24 % der Schülerpopulation ausmachen (MENJE, 2018). Somit steht eine hohe Zahl von Kindern im Luxemburger Schulsystem vor großen Herausforderungen. Aus dem Grund kommt es dazu, dass viele dieser leistungsschwachen Grundschul Kinder eine Klassenstufe wiederholen müssen (Klapproth & Schaltz, 2015; OECD, 2011).

Die wichtigste Frage, die sich bei Klassenwiederholungen stellt, betrifft die Effektivität der Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler, die ja das eigentliche Ziel dieses Vorgehens ist. Mehrere Metaanalysen deuten auf das Gegenteil hin, also dass Klassenwiederholungen für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich nicht von Vorteil sind und sich regelmäßig negativ auf die akademische Leistung auswirken (Hattie, 2009; Jimerson, 2001). Im Hinblick auf die Leseleistung ergab die Studie von Silbergliet et al. (2006), dass Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen mussten, keinen Vorteil bei der Leseentwicklung hatten und geringere Fortschritte



machten als eine Teilgruppe von versetzten Schülerinnen und Schülern, die die gleichen Ergebnisse erzielten wie die Schülerinnen und Schüler, die eine Klassenstufe wiederholten.

Demzufolge gehört der Wortschatz zu den wichtigsten Voraussetzungen für das Lesenlernen, und viele portugiesische Kinder haben Schwierigkeiten beim Deutsch-Lesen. Daher haben wir eine deskriptive Längsschnittstudie von *Cycle 1.2* bis zu *Cycle 3.1* durchgeführt, um Unterschiede im Wortschatzumfang und in den Leseleistungen bei portugiesischen Migrantenkindern im Luxemburger Schulsystem zu analysieren. Dabei sollte untersucht werden, ob Schülerinnen und Schüler, die im *Cycle 2.2* versetzt oder nicht versetzt wurden, unterschiedliche Deutschleistungen erzielten, wobei wir annahmen, dass versetzte Schülerinnen und Schüler entsprechend besser abschneiden würden. Da portugiesische Kinder jedoch über drei Wortschätze verfügen, analysierten wir nicht nur den deutschen Wortschatz, sondern auch den portugiesischen und luxemburgischen. Wir wollten sicherstellen, dass es bei diesen Sprachen keine Unterschiede zwischen den versetzten und nicht versetzten portugiesischen

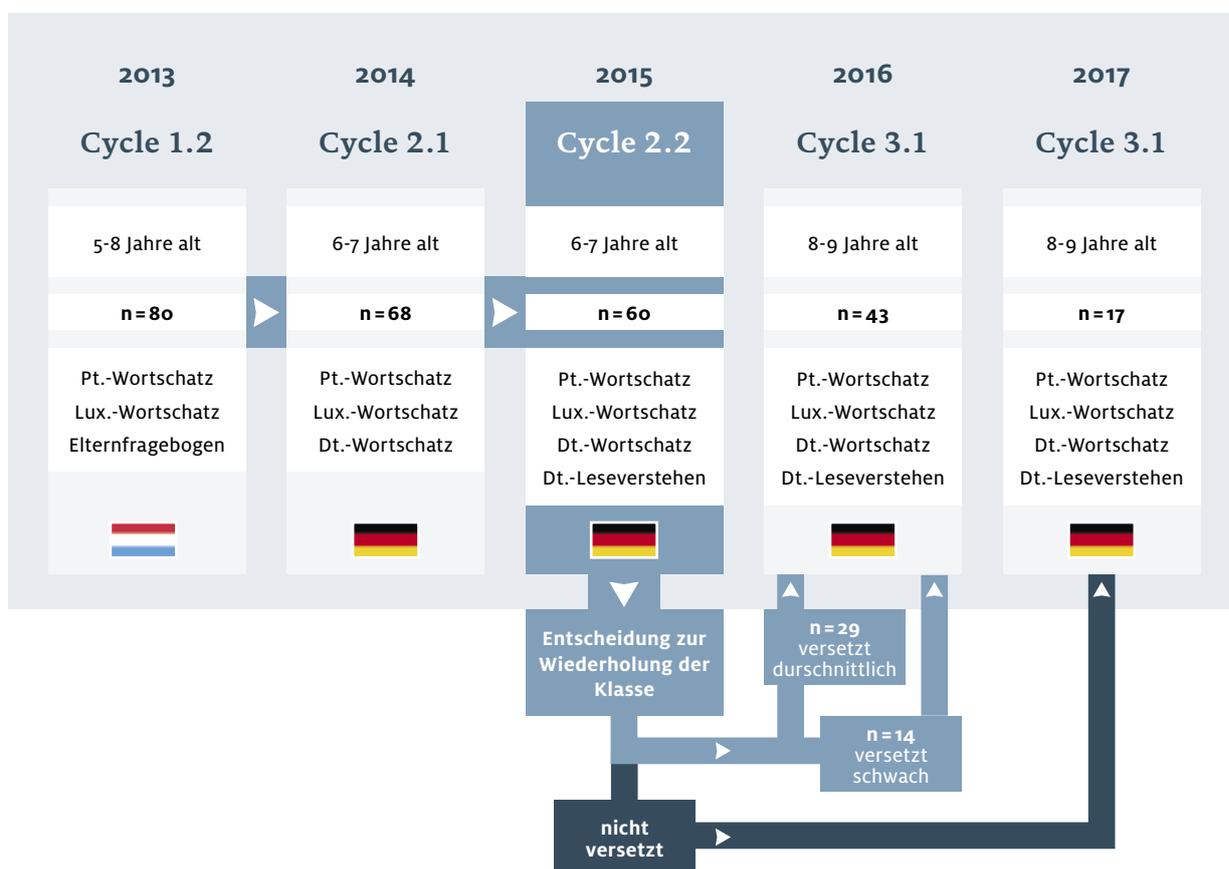
Schülerinnen und Schülern geben würde, um allgemeine sprachliche Schwierigkeiten auszuschließen, falls die nicht versetzten Schülerinnen und Schüler Defizite in allen drei Sprachen aufwiesen.

2. Methode und Ergebnisse

Portugiesische Kinder aus 26 verschiedenen Klassen öffentlicher Schulen in Luxemburg wurden während der Schulzeit in ihren drei Wortschätzen (Portugiesisch, Luxemburgisch und Deutsch) und im Deutsch-Leseverstehen geprüft. Abbildung 1 zeigt alle Zeitpunkte der Datenerhebung sowie Informationen über die Stichprobe und die Leistungsbeurteilungen.

Für die statistische Analyse haben wir diese Stichprobe von 60 Kindern (43 versetzte und 17 nicht versetzte) in drei Gruppen eingeteilt, und zwar entsprechend ihrer Leistung im Deutsch-Leseverstehen (Leistung zum Ende des *Cycle 2*) und ihrer (Nicht-)Versetzung. Bei den drei Gruppen handelte es sich um portugiesische Kinder mit durchschnittlichen Leistungen im Deutsch-Leseverstehen (*versetzte durchschnittliche Schülerinnen*

Abb. 1

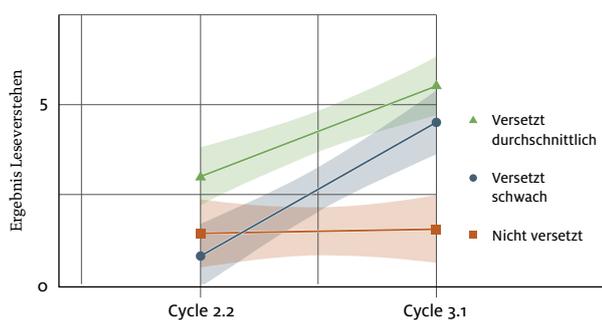




und Schüler, n = 29), mit schwachen Leistungen im Deutsch-Leseverstehen (*versetzte schwache Schülerinnen und Schüler*, n = 14) und *nicht versetzte Schülerinnen und Schüler* (n = 17).

Das Deutsch-Leseverstehen in *Cycle 2.2* diente als Grundlage für den Vergleich und als maßgebliche Unterscheidung zwischen den *versetzten durchschnittlichen* und den *versetzten schwachen Schülerinnen und Schülern*. Entsprechend dieser vorab definierten Kategorisierung schnitten die *versetzten durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler* deutlich besser ab als die *versetzten schwachen Schülerinnen und Schüler*. Entscheidender und viel interessanter ist, dass die *versetzten schwachen Schülerinnen und Schüler* in *Cycle 2.2* schlechtere Leistungen im Deutsch-Leseverstehen erzielten als die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler*. In *Cycle 3.1* schnitten die *versetzten schwachen Schülerinnen und Schüler* in dieser Kategorie hingegen deutlich besser ab als die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler*. Demgegenüber war bei den *nicht versetzten Schülerinnen und Schülern* nach der Klassenwiederholung keine Verbesserung der Ergebnisse im Deutsch-Leseverstehen zu beobachten. In Abbildung 2 ist die Entwicklung der Ergebnisse im Deutsch-Leseverstehen der drei Gruppen von *Cycle 2.2* bis zu *Cycle 3.1* dargestellt, wobei die Grafik die Leistung der nicht versetzten Gruppe im *Cycle 3.1* zeigt, nachdem die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler* bereits *Cycle 2.2* wiederholt hatten.

Abb. 2



In den Portugiesisch-Wortschatzkenntnissen gab es keinen Unterschied zwischen den *versetzten durchschnittlichen* und den *nicht versetzten Schülerinnen und*

Schülern. Die *versetzten schwachen Schülerinnen und Schüler* hatten im Vergleich zu ihren *versetzten durchschnittlichen Mitschülerinnen und Mitschülern* jedoch einen kleineren Portugiesisch-Wortschatz. In Luxemburgisch hatten die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler* einen kleineren Wortschatz als die *versetzten Gruppen*, doch dieser Unterschied verschwand bis zu *Cycle 3.1* nach der Klassenwiederholung. Im Hinblick auf den Deutsch-Wortschatz hatten *beide Gruppen der versetzten Schülerinnen und Schüler* in den ersten Jahren des Deutsch-Lesenlernens einen größeren Wortschatz als die *nicht versetzte Gruppe*.

3. Diskussion

Das auffallendste Ergebnis dieser Studie ergab sich freilich aus der Untersuchung des deutschen Leseverständnisses. Zwar schnitten die *versetzten schwachen Schülerinnen und Schüler* in *Cycle 2.2* im Deutsch-Leseverstehen schlechter ab als die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler*, doch von *Cycle 2.2* zu *Cycle 3.1* verbesserten sie sich deutlich, sodass sie in *Cycle 3.1* schließlich die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler* übertrafen. Demgegenüber verbesserte sich das Leseverstehen der *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler* nicht, auch nicht nach einem zusätzlichen Jahr Beschulung mit denselben Inhalten des *Cycle 2.2* und den neuen Inhalten des *Cycle 3.1*.

Der Deutsch-Wortschatz scheint den *nicht versetzten Schülerinnen und Schülern* die größten Schwierigkeiten zu bereiten. Die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler* erzielten im Deutsch-Wortschatz über alle untersuchten Jahre hinweg deutlich niedrigere Ergebnisse als die beiden anderen Gruppen. Darüber hinaus scheinen *versetzte schwache Schülerinnen und Schüler* Schwierigkeiten mit dem Deutsch-Leseverstehen zu haben, nicht jedoch mit dem Deutsch-Wortschatz. Ein unzureichender Deutsch-Wortschatz (und wahrscheinlich ein mangelndes Verständnis der Unterrichtssprache) ist eine mögliche Erklärung für die Wiederholungsentscheidung in Luxemburg.

Im Rahmen zukünftiger Interventionsstudien könnte man untersuchen, wie stark die Kinder mit



dem Deutsch-Wortschatz in Berührung kommen. Mit belastbaren Interventionen wie randomisierten kontrollierten Studien könnte man beobachten, ob die niedrigen Ergebnisse beim Deutsch-Wortschatz hauptsächlich dem mangelnden Kontakt mit der deutschen Sprache zuzuschreiben sind. Zudem könnte mittels zukünftiger Studien untersucht werden, welche didaktischen Methoden besonders qualifizierte Lehrkräfte einsetzen, um den Deutsch-Wortschatz der Kinder zu verbessern. Schließlich könnten solche Interventionsstudien auch andere Vorläuferfertigkeiten für das Lesen wie phonologische Bewusstheit (z. B. Melby-Lervåg et al., 2012), schnelles Benennen von Buchstaben (Hornung et al., 2017) und syntaktisches Wissen untersuchen (vgl. Weth in diesem Bericht).

Unsere Ergebnisse stimmen mit den zahlreichen internationalen Studien überein, die die Effektivität von Klassenwiederholungen als Bildungsmaßnahme nachdrücklich infrage stellen (Hattie, 2009; Jimerson, 2001). Es gibt vielfältige Alternativen zur Wiederholung der Klassenstufe. Das Wortschatztraining scheint beispielsweise eine effektive Alternative zu sein. In der Metaanalyse von Hattie (2009) zu Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg landet das Wortschatztraining weit oben auf Platz 15 (von 138) und damit über der wohlbekannten Lautlehre. Die Studie von Fricke et al. (2016) hat festgestellt, dass die mündliche Sprachkompetenz, insbesondere der Wortschatz, neben der phonologischen Kompetenz wie der phonologischen Bewusstheit und RAN (*Rapid Automated Naming*) bei deutschsprachigen Kindern zur Entwicklung der Les- und Schreibkompetenz beiträgt. Darüber hinaus hat Limbird (2006) darauf hingewiesen, dass der deutsche Wortschatz für eine bilinguale Gruppe von Kindern, die auf Deutsch Lesen lernen, relevanter sein könnte als die phonologische Bewusstheit, wenn man sie mit der monolingualen deutschsprachigen Gruppe vergleicht. Eine weitere Alternative zur Wiederholung der Klassenstufe ist nicht zuletzt eine frühzeitige Beurteilung der Kinder zu Beginn des Schuljahres, um schwache Schülerinnen und Schüler zu identifizieren (Jimerson & Renshaw, 2012). In der Konsequenz sollte erwogen

„Unsere Ergebnisse stimmen mit den zahlreichen internationalen Studien überein, die die Effektivität von Klassenwiederholungen als Bildungsmaßnahme nachdrücklich infrage stellen.“

werden, für diese Fälle nach Schulschluss ergänzenden Unterricht mit besonders qualifizierten Lehrkräften oder Tutorinnen und Tutoren anzubieten (Weinstein, 2002). Um auf Kinder wie Antônio zurückzukommen: Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein frühes Trainieren des Deutsch-Wortschatzes und der phonologischen Bewusstheit sie erheblich beim Lesenlernen unterstützen könnte.

Dass die Klassenwiederholungsquote beispielsweise in England niedriger ist (2,8 % gegenüber 36,5 % in Luxemburg, OECD, 2011), ist unter anderem auf die Unterschiede im Schulsystem und im Rollenverständnis der Lehrkräfte zurückzuführen. In England konzentrieren sich die Lehrkräfte mehr auf das individuelle Lernen. Zu-

gleich hat jedes Kind unterschiedliche Ziele, die es im Laufe des Schuljahres erreichen soll (Pepin & Moon, 1998). Daher können Kinder die Schule mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus abschließen. Dieser Ansatz könnte für Luxemburg interessant sein, da der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinter-

grund und mit unterschiedlichen Sprachrepertoires und Ausgangssituationen hier hoch ist. Durch die Förderung des individuellen Lernens könnte die Klassenwiederholungsquote möglicherweise sinken.

Beim Luxemburgisch-Wortschatz war zu beobachten, dass die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler* von *Cycle 1.2* bis zu *Cycle 2.2* zwar deutlich schlechtere Ergebnisse erzielten als die *versetzten Schülerinnen und Schüler*, doch sie holten bis zu *Cycle 3.1* zu beiden Gruppen auf. Dies könnte darauf hindeuten, dass die schulische Umgebung erfolgreich ihre Aufgabe erfüllt, den Luxemburgisch-Wortschatz aller Kinder zu erweitern, und dass *nicht versetzte Schülerinnen und Schüler* keine besonderen Schwierigkeiten mit dem Luxemburgisch-Wortschatz haben, wenn sie erst einmal einer reichhaltigen Sprachumgebung ausgesetzt sind. Zukünftige Studien sollten jedoch Unterrichtsbeobachtungen durchführen, um festzustellen, ob die Input-Menge im Luxemburgischen größer ist als im Deutschen, und so herauszufinden, ob die Kinder beim Luxemburgisch-Wortschatz aufholen, weil sie mehr Input in dieser



Sprache erhalten als in der Unterrichtssprache Deutsch. Dies könnte eine plausible Erklärung sein, da Sport, Schwimmen und Aktivitäten im Freien nach wie vor auf Luxemburgisch stattfinden. Deutsch wird wahrscheinlich nur beim Lesen- und Schreibenlernen verwendet, was die Variabilität und Spontanität einschränkt, mit der Wörter in natürlichen Umgebungen gelernt werden können. Schließlich schnitten die *versetzten durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler* in jeder geprüften Kategorie besser ab als die *versetzten schwachen* und die *nicht versetzten Schülerinnen und Schüler*: Portugiesisch-, Luxemburgisch-, Deutsch-Wortschatz und Deutsch-Leseverstehen. Dies legt nahe, dass ein gutes Allgemeinwissen und ein gutes Verständnis von Konzepten in der eigenen Muttersprache möglicherweise die Grundlage und den Schlüssel zum Erfolg beim Sprachenlernen in einem mehrsprachigen Umfeld bilden.

Luxemburgische Forschungsarbeiten zeigen, dass 95 % aller Schülerinnen und Schüler, die öffentliche Schulen in Luxemburg besuchen, die erwarteten Kenntnisse im Luxemburgisch-Hörverstehen zu Beginn des *Cycle 2* erreicht haben (Hoffmann et al., 2018; Hornung in diesem Bericht). 60 % der Schülerinnen und Schüler haben sogar fortgeschrittene Luxemburgisch-Niveaus (*Niveau Avancé*) erreicht. Unter diesen Schülerinnen und Schülern befinden sich auch die portugiesischen Kinder. Demgemäß wird eines der wichtigsten Unterrichtsziele des *Cycle 1* – der Erwerb der luxemburgischen Sprache durch die Kinder – offenbar erreicht. Kinder wie Antônio beginnen das Lesenlernen folglich mit guten mündlichen Luxemburgisch-Sprachkenntnissen. Somit stellt sich die Frage, warum dies nicht auch auf die deutsche Sprache zutrifft. Der *Plan d'études* sieht die Förderung der Mehrsprachigkeit in *Cycle 1* vor. An diese Idee und die vorliegenden Ergebnisse anknüpfend, könnte die Einführung von Deutsch in *Cycle 1* dazu beitragen, alle Kinder besser auf den Deutsch-Leseunterricht in *Cycle 2* vorzubereiten.

Literatur

- Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A. & Stackhouse, J. (2016). Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German-Speaking Children. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 29–53.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hoffmann, D., Hornung C., Gamo S., Esch P., Keller U. & Fischbach A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren: Erste längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 84–96). Luxemburg: LUCET & MENJE.
- Hornung, C., Martin, R., & Fayol, M. (2017). The power of vowels: Contributions of vowel, consonant and digit RAN to clinical approaches in reading development. *Learning and Individual Differences*, 57, 85–102.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Jimerson, S. R. & Renshaw, T. L. (2012). Retention and Social Promotion. *Principal Leadership*, 12–16.
- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2015). Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 119–136.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(5), 612–620.
- Limbird, C. K. (2006). *Phonological processing, verbal abilities, and second language literacy development among bilingual Turkish children in Germany*. [PhD Thesis], Freie Universität Berlin.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2015). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Luxemburg: University of Luxembourg, LUCET.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychol. Bull.* 138(2), 322–352.
- MENJE. (2018). *The key figures of national education: Statistics and indicators 2016/17*. Luxemburg: MENJE.
- OECD. (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* Pisa in Focus, 6, 1–4, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48363440.pdf>.
- Pepin, B. & Moon B. (1998). *Curriculum, cultural traditions and pedagogy: Understanding the work of teachers in England, France and Germany*. [Paper] European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. & Jimerson, S. R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44(4), 255–270.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

