



Die Diagnostik von spezifischen Lernstörungen im Bereich des Lesens und Schreibens in einem multilingualen Bildungskontext

Linda Romanovska, Ineke M. Pit-ten Cate & Sonja Ugen

Einleitung

Eine umfassende Beurteilung von phonologischen, lesebezogenen und schriftlichen Fähigkeiten ist notwendig, um Lernstörungen im Bereich des Lesens und/oder Schreibens auf eine verlässliche Art und Weise zu diagnostizieren. Internationalen Standards zufolge muss im diagnostischen Prozess zwischen Lernschwierigkeiten, die auf eine unzureichende Beherrschung der Testsprache zurückzuführen sind, und Lernschwierigkeiten aufgrund von spezifischen Lernstörungen unterschieden werden (APA, 2013; WHO, 2019). Dies kann vor allem im mehrsprachigen Kontext Luxemburgs eine Herausforderung darstellen, da die Testsprache mit der Sprache des Schriftspracherwerbs (d. h. Deutsch für die meisten Kinder in Luxemburg) übereinstimmen sollte. Das nationale Schulmonitoring zeigt jedoch bereits in der ersten Klasse Leistungsunterschiede im Fach Deutsch, je nachdem, welche Sprache die Kinder zu Hause sprechen (Hornung et al., 2023). Eine Möglichkeit, diese Leistungsunterschiede in einem diagnostischen Setting anzugehen, besteht darin, unterschiedliche Referenznormen zu verwenden, die die zu Hause gesprochene Sprache(n) der Kinder berücksichtigen (Martini et al., 2021), und die Wortschatzkenntnisse eines Kindes in der Testsprache zu erheben.

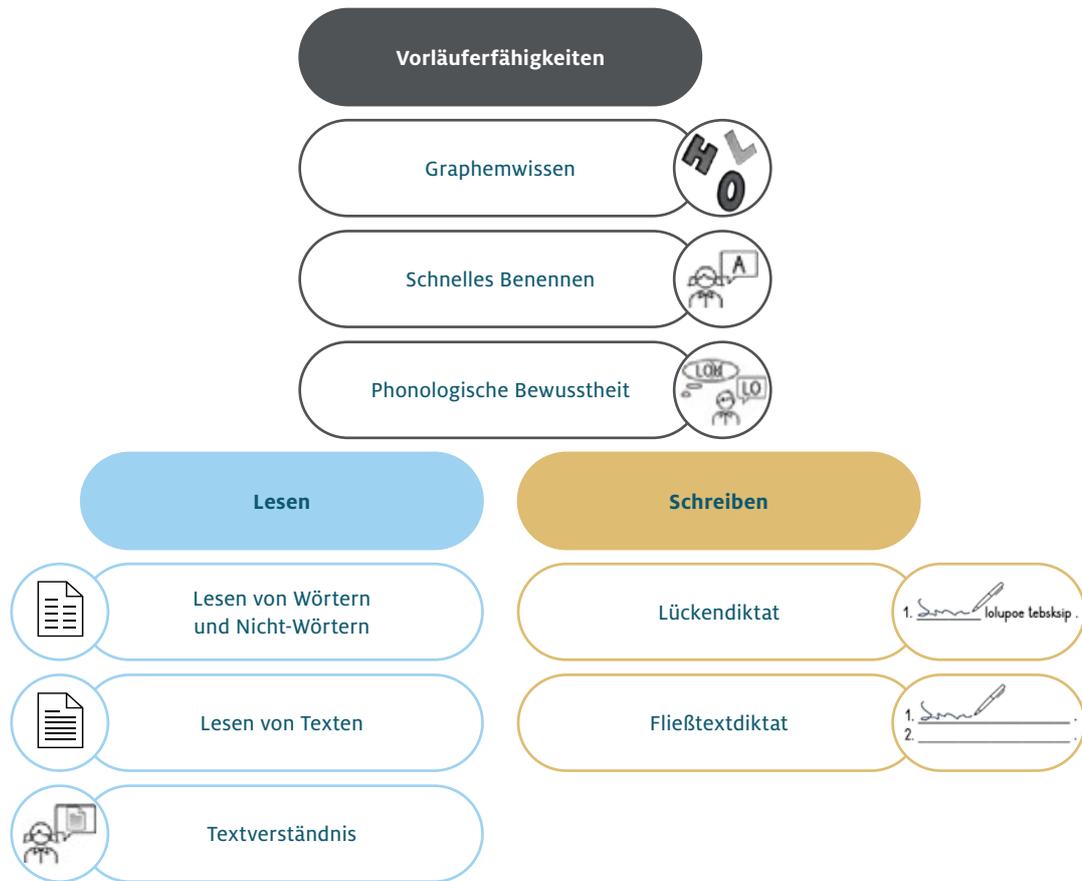
Eine Studie hat gezeigt, dass derzeit hauptsächlich im Ausland entwickelte diagnostische Tests genutzt werden, um Lernstörungen in Luxemburg zu diagnostizieren (Fischer & Pit-ten Cate, 2021). Diese Tests

berücksichtigen allerdings nicht den mehrsprachigen Schulkontext des Landes bzw. seines Bildungssystems (Fischer & Pit-ten Cate, 2021; Ugen et al., 2021). Daher haben wir im Rahmen unseres Projekts mit dem *Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa* (CDA) eine Testbatterie zur Erfassung von Lese-/Rechtschreibfähigkeiten für Kinder im Zyklus 3.1 entwickelt, um den diagnostischen Prozess im mehrsprachigen Setting von Luxemburg zu optimieren.

Diese neue Testbatterie umfasst Subtests für die drei Hauptbereiche: Vorläuferfähigkeiten, Lesen und Schreiben (vgl. Abb. 1). Die Subtests wurden in Übereinstimmung mit dem luxemburgischen Lehrplan und den Schulbüchern entwickelt, um sicherzustellen, dass die Aufgaben hinsichtlich des verwendeten Vokabulars und Schwierigkeitsniveaus entsprechend angepasst sind. Obwohl die Anweisungen für die Aufgaben in der Testsprache (Deutsch) verfasst wurden, wurden sie gleichzeitig kurz und einfach gehalten. Außerdem wurde die Möglichkeit geboten, die Instruktionssprache auf eine standardisierte Art und Weise zu wechseln, falls es einem Kind schwerfallen sollte, die Aufgabenstellung zu verstehen. Des Weiteren wurden visuelle Hinweise verwendet, um das Verständnis der verbalen Instruktionen zu unterstützen (beispielsweise das Bild eines Mundes, um anzuzeigen, dass das Kind eine mündliche Antwort geben soll).



Abb. 1: Übersicht der Aufgaben in der Testbatterie für Lesen und Schreiben



Zu Hause gesprochene Sprachen und Unterschiede in den Lesefähigkeiten

Um zu testen, wie Kinder im Zyklus 3.1 die Aufgaben der neuen Testbatterie bearbeiten, wurden 8- bis 11-jährige Kinder (N = 692; 49 % Mädchen; Durchschnittsalter = 8,89) an 37 öffentlichen Schulen aller 15 Schulregionen in Luxemburg getestet. Die Kinder bearbeiteten außerdem eine Aufgabe zum rezeptiven Wortschatz auf Deutsch (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht) und wurden gefragt, welche Sprachen sie zu Hause sprechen.

Im Folgenden werden die Lesefähigkeiten der Kinder im (Nicht-)Wörter-Lesen und Textlesen entsprechend der Sprache(n) dargestellt, die die Kinder zu Hause sprechen. Die Leseaufgaben beinhalten verschiedene Listen von Wörtern, Nicht-Wörtern und Texten, welche in ihrem Schwierigkeitsgrad steigen, indem die Kom-

plexität der (Nicht-)Wörter und/oder die Länge des Textes erhöht wird. Die sog. Nicht-Wörter repräsentieren frei erfundene Wörter, die im Deutschen „echte“ Wörter darstellen könnten (zum Beispiel „Teda“). So wurde sichergestellt, dass die Kinder nicht auf ihre mentale, schriftliche Repräsentation des Wortes oder ihren Wortschatz zurückgreifen konnten, um Nicht-Wörter zu lesen. Der Schwerpunkt dieses Subtestes liegt auf der Erfassung der Dekodierungsfähigkeit (d. h. Zuordnung von Buchstabengruppen zu Lauten) unabhängig vom deutschen Wortschatz der Kinder. Wir erwarteten hier geringere Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit verschiedenen zu Hause gesprochenen Sprachen als beim Lesen von Texten und Wörtern, wo wir (größere) Unterschiede erwarteten.

Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns ausschließlich auf die erste und einfachste Liste von (Nicht-)Wörtern



und den ersten, einfachsten Text. Die Wortliste enthält 15 einfache, häufige zweisilbige Wörter, wobei jeder Buchstabe einem Laut entspricht. Basierend auf diesen Wörtern, wurde eine entsprechende Liste von 15 Nicht-Wörtern erstellt. Diese Nicht-Wörter besitzen zwar dieselbe Struktur wie die Wörter, aber haben keine sinnhafte Bedeutung. Der erste Text ist eine einfache Geschichte über ein Baumhaus und enthält 30 Wörter in fünf Sätzen, wobei pro Zeile ein Satz dargestellt wird.

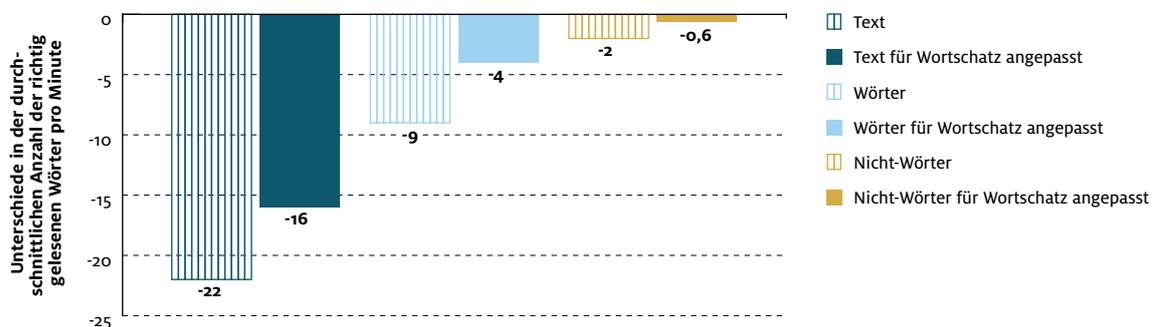
In dieser Studie wurde die Leseflüssigkeit der Kinder – die durchschnittliche Anzahl an Wörtern, die ein Kind in einer Minute richtig lesen kann – in Bezug auf die Wörterliste, Nicht-Wörter-Liste und den Text zwischen Kindern, die Deutsch oder Luxemburgisch mit zumindest einem Elternteil sprechen ($N = 274$), und Kindern, die zu Hause andere Sprachen sprechen ($N = 341$), verglichen. Diese Aufgaben wurden aufgrund ihrer niedrigen Komplexität ausgewählt, wodurch sie für Kinder mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen zugänglich waren. Dadurch war es möglich, den Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache selbst auf das Lesen einfacher (Nicht-)Wörter und Texte aufzuzeigen. Zusätzlich wurden die Leistungen der Kinder in dem Wortschatztest bei der Interpretation der Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen berücksichtigt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, im Durchschnitt signifikant langsamer sind und weniger Wörter pro Minute im Text¹ und in der Wörterliste² richtig

lesen als Kinder, die mit zumindest einem Elternteil Deutsch oder Luxemburgisch sprechen. Es wurden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen im Hinblick auf Nicht-Wörter³ gefunden. Dieses Ergebnis legt nahe, dass das Lesen von Nicht-Wörtern bei allen Kindern, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund, ein ähnliches Maß an Anstrengung erforderte. Bei der Betrachtung der durchschnittlichen Anzahl an Wörtern, die ein Kind in einer Minute richtig lesen kann, wird deutlich, dass Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, im Vergleich zu luxemburgisch-/deutschsprachigen Kindern im Durchschnitt 22 Wörter/Minute weniger im Text, 9 Wörter/Minute weniger in der Wortliste und 2 Wörter/Minute weniger in der Nicht-Wortliste lesen können (vgl. gestreifte Balken in Abb. 2).

Jene Kinder, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, verfügen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit über einen ausgeprägteren Deutschwortschatz. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie untersucht, inwiefern sich die Ergebnisse der drei Aufgaben unterscheiden, wenn die rezeptiven Wortschatzkenntnisse der Kinder in Deutsch berücksichtigt werden. Dementsprechend wurde bei der Betrachtung der Leistungsunterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen für den Prozentsatz der richtig identifizierten Wörter in der Wortschatzaufgabe kontrolliert (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht). Die um die Deutschwortschatzkenntnisse kontrollierten Ergebnisse zeigen,

Abb. 2: Unterschiede in der Leseflüssigkeit zwischen Kindern, die zu Hause andere Sprachen sprechen und Kindern, die Luxemburgisch/Deutsch zu Hause sprechen (repräsentiert als Null-Linie)



Anmerkung: Die gestreiften Balken stellen die Ergebnisse ohne Kontrolle für die deutschen Wortschatzkenntnisse der Kinder dar. Die einfarbigen Balken repräsentieren die Ergebnisse, wenn für die Wortschatzkenntnisse kontrolliert wird.

1: $(F(1, 613) = 56,82, p < 0,001)$.
2: $(F(1, 613) = 14,60, p < 0,001)$.

3: $(F(1, 613) = 2,44, p = 0,119)$.



dass Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, nur beim Textlesen⁴ signifikant langsamer sind und im Durchschnitt weniger Wörter richtig lesen, während sich die Leseflüssigkeit beim Lesen von Wörtern⁵ und Nicht-Wörtern⁶ nicht mehr signifikant unterscheidet zwischen den Sprachgruppen; dies weist auf den Einfluss der Wortschatzkenntnisse auf die Leseleistung hin. Wenn man die deutschen Wortschatzkenntnisse berücksichtigt, lesen Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, durchschnittlich 16 Wörter/Minute weniger im Text, 4 Wörter/Minute weniger in der Wortliste und etwa ein halbes Wort/Minute weniger in der Nicht-Wortliste (vgl. einfarbige Balken in Abb. 2).

Schlussfolgerung

Unsere Ergebnisse zeigen den Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache(n) sowie der rezeptiven Wortschatzkenntnisse der Kinder auf die Leseleistung. Im Einklang mit diesem Ergebnis zeigen auch die Daten des luxemburgischen Schulmonitoring-Programms ÉpStan konsistent höhere Werte für das Deutschverständnis (im Lese- und Hörverständnis) für Kinder, die zu Hause Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, im Vergleich zu Kindern, die andere Sprachen sprechen (Hoffmann et al., 2018). Unsere Ergebnisse in Bezug auf die Leseflüssigkeit weisen auf ein ähnliches Muster beim lauten Vorlesen von Texten hin: Luxemburgisch/Deutsch sprechende Kinder lesen im Vergleich zu Kindern, die zu Hause andere Sprachen sprechen, im Durchschnitt mehr Wörter pro Minute richtig vor.

Die neu entwickelte Testbatterie für die Erfassung der Lese-Rechtschreibfähigkeiten erlaubt eine vertiefende Untersuchung, ob die beobachteten Unterschiede in der Leseflüssigkeit zwischen verschiedenen Sprachgruppen auf unterschiedliche Deutschkenntnisse zurückzuführen sind oder ob sie bei Kindern, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, auf Schwierigkeiten in der Dekodierung von Wörtern beruhen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Kinder unabhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache fähig sind, Wörter auf Deutsch zu dekodieren; dies zeigen die vergleichbaren Leistungen der Sprachgruppen beim Lesen von Nicht-

Wörtern. Die Lesekompetenz für Wörter und Texte wird jedoch in zunehmendem Maße von den deutschen Wortschatzkenntnissen beeinflusst, wobei Kinder, die zu Hause weder Luxemburgisch noch Deutsch sprechen, niedrigere Leistungen zeigen. Die Ergebnisse für den einfachsten Text und die Wortlisten unserer Testbatterie zeigen den signifikanten Einfluss der Sprache und des Wortschatzes bereits auf die basalen Lesefähigkeiten. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Effekt verstärkt, wenn die Texte und Wörter komplexer werden. Bei der Diagnostik von spezifischen Lernstörungen im Bereich Lesen/Schreiben braucht es deswegen verschiedene Referenznormen auf Grundlage der Sprache, die ein Kind zu Hause spricht.

In Kombination mit dem rezeptiven deutschen Wortschatztest (vgl. Tremmel et al. in diesem Bericht) erlaubt unsere Testbatterie die Untersuchung der Fragestellung, ob geringere Lesefähigkeiten auf eine Lernstörung im Bereich Lesen/Schreiben oder niedrigere Deutschkenntnisse zurückzuführen sind. Durch den Vergleich der Leistungen eines Kindes in den Vorläuferfähigkeiten sowie Lesen und Schreiben mit sprachgruppenspezifischen Vergleichswerten kann in der Praxis ein detailliertes Profil der Stärken und Schwächen eines Kindes erstellt werden. Dadurch werden eine präzisere Diagnose und eine individuell zugeschnittene Förderung, die die zu Hause gesprochene Sprache berücksichtigt, möglich.

Referenzen

- American Psychiatric Association. (2013). *Neurodevelopmental Disorders*. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 50–89). Melusina Press.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht 2018* (pp. 84–96). University of Luxembourg.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. LUCET.
- Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Ugen, S. (2021). Identifying math and reading difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference groups. In Fritz, A., Gürsoy, E. & Herzog, M. (Eds.), *Diversity dimensions in mathematics and language learning*. De Gruyter Mouton.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 3–7). Melusina Press.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.

4: ($F(1, 593) = 27,25, p < 0,001$).

5: ($F(1, 593) = 2,922, p = 0,088$).

6: ($F(1, 593) = 0,133, p = 0,716$).