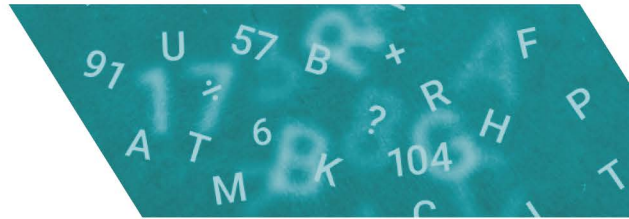




MELUSINA
PRESS



Lernstörungen im multilingualen Kontext

Diagnose und Hilfestellungen

*Sonja Ugen, Christine Schiltz,
Antoine Fischbach & Ineke M. Pit-ten Cate*

Lernstörungen im multilingualen Kontext

Diagnose und Hilfestellungen

Sonja Ugen
Christine Schiltz
Antoine Fischbach
Ineke M. Pit-ten Cate

LUCET | LUXEMBOURG CENTRE
FOR EDUCATIONAL TESTING



Centre pour le développement
des apprentissages
Grande-Duchesse Maria Teresa



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



Melusina Press 2021

Publiziert im Jahr 2021 durch **Melusina Press**

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

<https://www.melusinapress.lu>

Melusina Press ist eine Initiative der Universität Luxemburg.

Konzept: Niels-Oliver Walkowski, Johannes Pause

Lektorat: Carolyn Knaup, Niels-Oliver Walkowski

Coverdesign: Valentin Henning, Erik Seitz

Die digitale Version dieser Publikation sowie Übersichten über Tests zur Erfassung von Lernschwierigkeiten stehen frei zur Verfügung unter <https://www.melusinapress.lu>.

Online (ISBN): 978-2-9199648-3-3

Buch (ISBN): 978-2-9199648-6-4

PDF (ISBN): 978-2-9199648-5-7

EPub (ISBN): 978-2-9199648-4-0

Online (DOI): 10.26298/bw1j-9202

TEI-XML (DOI): 10.26298/ggrv-v250

PDF (DOI): 10.26298/3jsn-sq24

EPub (DOI): 10.26298/zdv2-d227



Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext - Eine Herausforderung

Sonja Ugen, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Ineke M. Pit-ten Cate

Die Früherkennung von Lernschwierigkeiten und vor allem von spezifischen Lernstörungen ist entscheidend, um betroffenen Schülerinnen und Schülern zeitig angepasste Hilfestellungen anbieten zu können. Seit den Anpassungen vom Schulgesetz in 2017 und 2018 (*Mémorial A, N° 617 du 5 juillet 2017; Mémorial A, N° 664 du 8 août 2018*) gibt es in Luxemburg einen offiziellen Rahmen für den Diagnostikprozess und die Bildung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Dieser Rahmen umfasst drei Ebenen: lokal (Schule), regional (Schuldirektion) und national (Kompetenzzentrum). Das Gesetz von 2018 hat auch die spezifischen Arbeitsbereiche von acht Kompetenzzentren festgelegt, darunter das *Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa* (CDA). Das CDA ist zuständig für spezifische Lern- und/oder Aufmerksamkeitsstörungen und somit unter anderem auch für die Umsetzung von einem Teil des Gesamtdiagnostikprozesses, im Besonderen der Feindiagnostik (*diagnostic spécialisé*), auf nationaler Ebene.

Ziel eines Diagnostikprozesses sollte sein, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Bedürfnissen möglichst zeitnah zu fördern (Fletcher, 2019). Eine adäquate Diagnose zu stellen ist generell eine Herausforderung in klinischen sowie in schulischen Kontexten, jedoch insbesondere in einem multilingualen und multikulturellen Umfeld, wie dies in Luxemburg der Fall ist (Schuller et al., 2016). Dadurch, dass die meisten Diagnoseinstrumente sprachgestützt sind, kann Sprache auf mehreren Ebenen einen Einfluss auf die Diagnose selbst haben. Dies trifft vor allem auf die Diagnose von spezifischen Lernstörungen im Bereich Lesen, Schreiben und/oder Rechnen zu. Obgleich die Mehrsprachigkeit an sich generell als positiv gilt (z. B. Hartanto et al., 2018), so bringt sie in Bezug auf Schulleistungen oder im Bereich der Sonderpädagogik auch viele Herausforderungen mit sich. Das multilinguale Schulsystem sowie die multilinguale Schülerschaft kompliziert die Validität des Diagnostikprozesses (d. h. wie gut Diagnoseinstrumente tatsächlich das messen, was sie messen sollen). Dabei ist es von größter Bedeutung, anvisierte Prozesse und Fähigkeiten möglichst gezielt zu messen ohne diese mit den Sprachfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Testsprache zu vermischen (American Educational Research Association et al., 2014). Im Bereich der spezifischen Lernstörungen (Lesen/Schreiben/Rechnen) sollte die Testsprache bei Diagnoseinstrumenten der Bildungssprache entsprechen (Schulte-Körne & Galuschka, 2019), um betroffenen Schülerinnen und Schülern die bestmöglichen Erfolgchancen zu geben. Allerdings zeigen die Ergebnisse des luxemburgischen Schulmonitorings *Épreuves Standardisées* (s. a. LUCET, o. D.), dass es in der Hauptbildungssprache Deutsch schon nach zwei Jahren formeller Beschulung große Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, die unterschiedliche Sprachen zuhause sprechen, gibt (Hoffmann et al.,

2018). Dies kann wiederum die Validität des Diagnoseprozesses beeinträchtigen und die Interpretation der Testergebnisse erschweren.

Das vorliegende Handbuch ist aus einem gemeinsamen Projekt zwischen dem CDA und der Universität Luxemburg (UL) entstanden, um genau diesen Herausforderungen, die die Diagnose in einem multilingualen Bereich betreffen, zusammen anzugehen. Dieses Handbuch stellt das Ergebnis vom ersten Schritt dieser Zusammenarbeit dar, eine Studie über die Nutzung von (standardisierten) Messinstrumenten, die aktuell von praktizierenden Fachkräften im Diagnosebereich von spezifischen Lernstörungen eingesetzt werden, um somit eventuelle Bedarfe aufzudecken.

Bevor wir einen kurzen Einblick in die inhaltliche Struktur des Handbuchs geben, greifen wir den Ergebnissen der Studie teilweise vor, um die Herausforderungen des Diagnostikprozesses detaillierter im Kontext von traditionell luxemburgischen Regelschulen zu erläutern.

In den traditionell luxemburgischen Regelschulen wird in mehreren Sprachen unterrichtet. Wobei die Mehrsprachigkeit gefördert wird, bleibt Luxemburgisch die Hauptunterrichtssprache im ersten Zyklus der Grundschule. Ab dem zweiten Zyklus nimmt Deutsch als Hauptunterrichtssprache einen bedeutenden Stellenwert ein, insbesondere auch, weil die Kinder auf Deutsch lesen, schreiben und rechnen lernen. Da allerdings nur rund 2% der Schülerschaft vorwiegend Deutsch zuhause spricht (MENJE, 2019), lernen die meisten Schülerinnen und Schüler parallel zu schriftsprachlichen und numerischen Prozessen auch Deutsch als Sprache. Darüber hinaus zeichnet sich die luxemburgische Schülerschaft durch seine Mehrsprachigkeit aus, da nur rund 35% der Gesamtschülerschaft der traditionellen Regelschule Luxemburgisch als Mutterststsprache spricht (MENJE, 2019). Beispielhaft illustrieren wir hier die Sprachenvielfalt in einem Zyklus 3.1. mit einer Studie, in welcher bis zu zwei gesprochene Sprachen der Schülerschaft berücksichtigt wurden. Die größten „monolingualen“ Sprachgruppen bilden Schülerinnen und Schüler, die angeben zuhause Luxemburgisch (31%), Portugiesisch (23%), Französisch (8%) oder eine südslawische Sprache (aus der Balkanregion) (4%) mit beiden Eltern zu sprechen. Darüber hinaus gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche Sprachen zuhause sprechen, z. B. Luxemburgisch-Französisch (5%) oder Luxemburgisch-Portugiesisch (4%) (Martini et al., 2021). Diese Sprachenvielfalt hat Auswirkungen auf die Schulleistungen, wobei sich die Leistungen in Schlüsselbereichen wie Deutsch Leseverstehen und Mathematik zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachgruppen stark unterscheiden (Hoffmann et al., 2018; Martini et al., 2021). Ebenso wie bei den Schulleistungen, werden komplexe multilinguale Bildungskontexte in den meisten standardisierten Diagnoseinstrumenten nicht berücksichtigt. Vielmehr werden die Leistungen von Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern als Bezugsnorm angesehen und mit den Leistungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler verglichen, was oft unvorteilhafte Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler hat, die der Testsprache weniger ausgesetzt sind (Krumm, 2014). Wird bei der Interpretation von Testdaten die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht berücksichtigt im Vergleich zu einer monolingualen Bezugsnorm, kann dies zu einer Überidentifizierung von Lernstörungen bei multilingualen Schülerinnen und Schülern führen (Lenhard & Lenhard, 2018; Martini et al., 2021). Umgekehrt besteht das Risiko zur Unter-

identifizierung von Lernstörungen bei monolingualen Kindern, würden ihre Leistungen mit einer multilingualen Bezugsnorm verglichen (Lenhard & Lenhard, 2018; Limbos & Geva, 2001; Martini et al., 2021). Optimal gäbe es je nach sprachlichen Charakteristika unterschiedliche Bezugsnormen für Schülerinnen und Schüler.

Spezifische Lernstörungen werden in der Regel im Laufe der Grundschule diagnostiziert und die spezifischen Fähigkeiten sollten sinnvollerweise in der Bildungssprache überprüft werden (Schulte-Körne & Galuschka, 2019). Allerdings zeigen die Ergebnisse der in diesem Handbuch beschriebenen Studie (s. a. Kapitel 4), dass es wenige in Luxemburg oder für Luxemburg entwickelte Diagnoseinstrumente gibt und deshalb vorwiegend im Ausland entwickelte – und meist deutschsprachige – Tests genutzt werden. Diese Tests wurden für Kinder mit Deutsch als Erstsprache entwickelt und beinhalten nur in seltenen Fällen Anpassungen für Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache (Gogolin et al., 2004). Dies ist deshalb problematisch, da die im Test benutzte Sprache – sowohl für die Instruktionen als auch für die inhaltlichen Aufgaben – an die Sprachfähigkeiten von Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern angepasst ist, die dieser Sprache von Geburt an ausgesetzt sind und somit mit großer Wahrscheinlichkeit über einen größeren Sprachwortschatz verfügen. Darüber hinaus können diese Tests inhaltlich teilweise auf den Lehrplänen aus deutschsprachigen Bildungssystemen basieren, die möglicherweise nicht vollständig mit dem luxemburgischen Lehrplan übereinstimmen. Dadurch sind auch die mit dem Test mitgelieferten Vergleichswerte (oder Bezugsnormen), die zur Interpretation der Ergebnisse genutzt werden, nicht eins zu eins übertragbar auf die lokale Population, da diese ebenso auf den im Ausland gesammelten Leistungsdaten beruhen (Schroeder & Stölting, 2004). Praktizierende Fachkräfte müssen demnach bei der Durchführung des Tests Kompromisse eingehen (z. B. Übersetzung von Instruktionen) oder auch bei der Interpretation von den Vergleichswerten (z. B. Vergleiche mit jüngeren Kindern), die eigentlich nicht mit der Standardisierung der Tests einhergehen. Dies gefährdet wiederum die Objektivität des Diagnostikprozesses, dessen Ergebnis unabhängig vom Kontext der Durchführung und der Auswertung zustande kommen sollte (Gogolin et al., 2014). Darüber hinaus ist es entscheidend im Diagnoseprozess festzustellen, ob mögliche Lernschwierigkeiten auf spezifischen Lernstörungen beruhen oder eher ungenügende Sprachfähigkeiten ursächlich sind, um darauf folgend geeignete Hilfestellungen anbieten zu können. Im internationalen Klassifikationssystem DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) wird als Ausschlusskriterium vorgegeben, dass eine Lernstörung nicht auf ungenügende Sprachfähigkeiten in der Testsprache zurückzuführen sind. Demnach ist die Unterscheidung zwischen Lernstörung und Sprachfähigkeit entscheidend im Diagnoseprozess.

Dieses Handbuch besteht aus einem theoretischen und praxisbezogenem Teil. Die ersten drei Kapitel bieten einen theoretischen Überblick zu Lese- und Rechtschreibstörungen (Kapitel 1), Rechenstörungen (Kapitel 2) und Differenzialdiagnose (Kapitel 3). In den Kapiteln 1 und 2 wird der aktuelle Forschungsstand zu den spezifischen Lernstörungen beschrieben und der Bezug zu Luxemburg hergestellt. Auch werden Merkmale und international anerkannte Klassifikations- und Diagnosekriterien, die auch in Luxemburg angewendet werden, dargestellt. Kapitel 3 geht zudem auf weitere Aspekte ein, die bei der Diagnose von spezifischen Lernstörungen berücksichtigt werden sollten,

so zum Beispiel Intelligenz, (neuro-)psychologische Fähigkeiten sowie sozial-emotionales Verhalten.

Obschon das Handbuch einen kurzen Einblick in die Theorie verschafft, wurde es mit den letzten vier Kapiteln vor allem praxisbezogen und im engen Austausch mit oder von praktizierenden Fachkräften aufbereitet. So wird im vierten Kapitel das Kernelement vom gemeinsamen CDA-UL Projekt präsentiert, das heißt die Studie zur Testnutzung und dem aktuellen Verlauf vom diagnostischen Prozess. Die Ergebnisse beruhen auf den Befragungen von Fachkräften auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene. Die 20 Schritte des Diagnostikprozesses werden im Detail präsentiert und im Hinblick auf die Teststandards im Bereich Bildung und Psychologie wird auf Vorsichtsmaßnahmen und eventuelle Stolpersteine hingewiesen. Zu diesem Kapitel stehen zusätzlich eine Liste mit den meistgenutzten Tests sowie eine ausgiebige Liste mit allen Tests, die genutzt werden, online zur Verfügung. Kapitel 5 gibt einen Überblick über konkrete pädagogische Hilfs- und Anpassungsmaßnahmen, die betroffene Kinder im Schulalltag unterstützen können. In Kapitel 6 wird der Diagnostikprozess einer spezifischen Lernstörung durch zwei Fallbeispiele in den Bereichen Lesen/Schreiben und Rechnen veranschaulicht. Kapitel 7 beinhaltet eine Vielzahl an Ideen zu möglichen pädagogischen und didaktischen Hilfestellungen und Anpassungen, die Kindern mit Lernschwierigkeiten das Lernen im regulären Unterricht erleichtern können. Letzteres Kapitel richtet sich somit vor allem an Lehrpersonen.

Die Ergebnisse der Studie zur aktuellen Nutzung von (standardisierten) Messinstrumenten sowie zum Verlauf der Diagnose zeigen, dass bis heute nur einzelne für Luxemburg angepasste Tests entwickelt und eingesetzt werden. Es werden vorwiegend im Ausland entwickelte deutschsprachige Tests genutzt, welche die luxemburgischen Besonderheiten, wie etwa das Erlernen der schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen in einer Zweit- oder Drittsprache oder die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft nicht berücksichtigen. Auch sind die Ergebnisse der Vergleichsgruppen, das heißt die Normen dieser Tests nur bedingt mit den Ergebnissen der Luxemburger Schülerschaft vergleichbar. Um den Diagnostikprozess zukünftig zu optimieren und den zuständigen Fachkräften adäquate Mittel zur Verfügung zu stellen, ist der zweite Schritt der weiteren Zusammenarbeit zwischen der UL und dem CDA spezifische an die Luxemburgische Schülerschaft und das Schulsystem angepasste Tests mit zugehörigen Normen zu entwickeln, welche unter anderem auch sprachliche Charakteristika der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

Das Handbuch, welches online und in gedruckter Form verfügbar ist, spiegelt die aktuellen Diagnoseprozesse wider. Die hier beschriebenen Abläufe werden sich mit Sicherheit über die Zeit weiterentwickeln (z. B. Tests die zur Verfügung stehen, organisatorische Veränderungen). Deshalb ist dieses Handbuch kein endgültiges und in Stein gemeißeltes Produkt, sondern eher ein zeitnahes Dokument, dessen Inhalte möglicherweise aktualisiert werden müssen. Neben der Zugänglichkeit der Inhalte für alle Interessierte bietet die Online-Version des Handbuchs auch die Möglichkeit, Inhalte aktualisiert zur Verfügung zu stellen, und sollte somit bleibend eine hilfreiche Ressource darstellen, um auf dem neuesten Stand zu bleiben.

Am Schluss möchten wir uns bei allen bedanken, die die Realisierung des Handbuchs unterstützt haben, insbesondere natürlich bei den Autorinnen und Autoren beider Institute (UL und CDA) für die wertvollen und interessanten Beiträge, sowie bei den Gutachterinnen und Gutachtern für ihr konstruktives Feedback. Des Weiteren möchten wir uns bei allen Fachkräften auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene bedanken, die an diesem Projekt teilgenommen haben und ihre Erfahrungswerte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geteilt und so zur Bereicherung dieses Handbuchs beigesteuert haben. Unser Dank geht auch an das *Bureau du Collège des directeurs*, den *Service de l'enseignement fondamental*, die *Commission nationale d'inclusion* und sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bildungsministeriums, die das Projekt mit anregenden Rückmeldungen und ihrem Engagement unterstützt haben. Ein herzlicher Dank gilt dem Team des *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) der Universität Luxemburg für ihren Einsatz, vor allem den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die uns beim empirischen Teil des Projektes tatkräftig unterstützt haben. Und nicht zuletzt möchten wir uns herzlichst beim CDA für die Erteilung des Auftrags und somit der finanziellen Unterstützung bedanken, aber vor allem für das Vertrauen und die wertvolle konstruktive Zusammenarbeit.