

---

# Fremdsprachen Lehren und Lernen

---

Herausgegeben von  
Birgit Schädlich, Karen Schramm und Britta Viebrock

Themenschwerpunkt:

**Neurodiversität in Fremdsprachenunterricht  
und -lehrkräftebildung**

koordiniert von Jules Bündgens-Kosten und Carolyn Blume

**FLuL**  
53. Jahrgang · 2

**SONDERDRUCK / OFFPRINT / TIRÉ À PART**

SOLVEIG CHILLA \*

## **Neurodiversität und *diverse learning needs*: Developmental language disorder (DLD) und Deutsch als Zweit- sprache bei Schüler\*innen mit *forced-displacement*-Biografie**

**Abstract.** This article focuses on neurodiversity in the context of linguistic heterogeneity. Based on empirical data from research projects on multilingual language acquisition, linguistic profiles of neurodivergent students with Developmental Language Disorder (DLD) and neurotypical students with refugee experience who acquire German as a second language will be described in detail. Based on the hypothesis that the nature of the learning needs of neurodivergent and neurotypical students may be different, but the patterns of the linguistic outcome appear to be similar, we discuss support in the foreign and second language classroom.

### **1. *Developmental language disorder* und Neurodiversität**

Ausgehend von einer wissenschaftlichen Perspektive auf Neurodiversität als Variation der neuronalen Informationsverarbeitung (AXBHEY et al. 2023) ist es verwunderlich, dass Sprachenwicklungsstörungen (*developmental language disorders*, DLD) erst seit einigen Jahren systematisch als neurokognitive Varianten diskutiert und aus neurodiversitätsbejahender Perspektive erforscht werden (HOBSON/TOSEEB/GIBSON 2024). DLD sind häufig und bleiben oft unerkannt (u.a. BRYAN et al. 2015). Die Störung äußert sich in expressiven und rezeptiven sprachlichen Bereichen, ohne dass die sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten auf eine andere primäre Beeinträchtigung zurückgeführt werden können. Schüler\*innen (S\*S) mit DLD zeigen gegenüber (neurotypischen) altersgleichen S\*S ohne DLD eine quantitativ und qualitativ abweichende Sprachentwicklung (u.a. LEONARD 2014). Ausprägungen von DLD variieren sprachabhängig. Langanhaltende Abweichungen treten charakteristischerweise besonders in der Morphosyntax und der Phonologie auf. DLD beeinflusst den individuellen Bildungs- und Entwicklungsweg, da sich S\*S mit DLD frühzeitig effektive Vermeidungsstrategien zunutze machen, die sie in spontan- und alltagssprachlichen Kontexten kaum auffallen lassen (u.a. CALDER et al. 2022). Mit ansteigenden schuli-

---

\* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Solveig CHILLA, Fakultät II, Institut für Sonderpädagogik, Auf dem Campus 1, D-24943 FLENSBURG  
*E-Mail:* solveig.chilla@uni-flensburg.de  
*Arbeitsbereiche:* Sprachliche Heterogenität und Inklusion, Inklusiv-Digitale Sprachenbildung

schen Anforderungen an fachsprachliche Inhalte wirkt sich dann DLD oft indirekt durch (schulische) Verhaltensauffälligkeiten, problematische Peer- und Freundschaftsbeziehungen, sowie ein erhöhtes Risiko für Depressionen und Angststörungen aus. Die negativen Langzeiteffekte von DLD für den Bildungserfolg, die Sozialisation und die beruflichen Perspektiven sind massiv (u.a. CONTI-RAMSDEN et al. 2019). Trotz der im Vergleich zu beispielsweise Autismus hohen Prävalenz (ca. >1% für Autismus; ZEIDAN et al. 2022; vs. ca. 7,58% für DLD) und der umfassenden Forschungslage wird DLD erst seit einem Jahrzehnt aktiv partizipatorisch betrachtet und erforscht (u.a. JANIK BLASKOVA/GIBSON 2021; LYONS et al. 2022;). Selbstberichte von Erwachsenen mit DLD (u.a. ORREGO/MCGREGOR/REYES 2023) und biografische Forschungsbemühungen können in diesem Zusammenhang zukünftig als wichtige Grundlage für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse wirken.

## 2. *Forced displacement, Mehrsprachigkeit und developmental language disorder*

Ungefähr 21 % der Kinder und Jugendlichen bis zu einem Lebensalter von 14 Jahren sprechen in der Familie vorrangig eine andere Sprache als Deutsch (STATISTISCHES BUNDESAMT 2023), bei Kindern mit Migrationshintergrund sind es ca. 39 % und 23 %, die zuhause mehrere Sprachen sprechen (GEIS-THÖNE 2022).

Für viele neurotypische und neurodivergente Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte beginnt systematischer Sprachkontakt mit der deutschen Sprache (DaZ-Erwerb) in der Schule bzw. in organisierten Sprachkursen oder Vorbereitungsklassen. S\*S mit *forced-displacement*-Biografie (erzwungener Migration) als besonders vulnerable Gruppe von DaZ-Lernenden im (deutschen) Schulsystem sind einzigartigen Risikofaktoren ausgesetzt, die negative Auswirkungen auf ihre „Gesamtentwicklung, einschließlich Sprachentwicklung“ (PARADIS et al. 2022: 2) haben können. Zu letzteren gehören unterbrochene Schulbildung und Faktoren, die das sozio-emotionale Wohlbefinden beeinträchtigen, wie z. B. Gewalterfahrungen, Armut, häufige Übergänge, Trauma und Schwierigkeiten bei der Anpassung an das neue Schulsystem sowie an das sprachliche und kulturelle Umfeld (u.a. FRANCK/DELAGE 2022; PARADIS et al. 2022).

Im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit haben sich die Variablen systematischer Kontakt mit der L2 (*age of onset*: AoO) und die Kontaktdauer zur Zweitsprache (Deutsch) (LoE: *length of exposure*) als bedeutsam für die Erfassung und Beschreibung individueller Erwerbsverläufe im DaZ-Erwerb erwiesen (u.a. PARADIS et al. 2022). Doch auch nach vielen Jahren der Forschung gibt es keine „typische“ bilinguale Entwicklung. Studien zeigen, dass neurotypische sukzessiv zweisprachige S\*S in ihrer Sprachperformanz hinter monolinguale oder in Deutschland aufgewachsene bilinguale Gleichaltrige zurückfallen können. Diese Sprachauffälligkeiten Mehrsprachiger führen in der frühen Schulzeit oft zu Fehldiagnosen von Sprachentwicklungsstörungen (u.a. CHILLA 2008; HERTEL/CHILLA/ABED IBRAHIM 2022; ROTHWEILER

2006; VOET CORNELLI/SCHULZ/TRACY 2013). Studien zu DLD, die den mehrsprachigen Erwerb mit den Ausprägungen von Spracherwerbsstörungen vergleichen, illustrieren eine weitere diagnostische Hürde: Sprachbereiche, in denen DaZ-bedingte Abweichungen bei S\*S mit einem DaZ-Erwerbsbeginn nach fünf Lebensjahren in der Spontansprache auffallen, überschneiden sich in bestimmten Entwicklungsphasen mit den störungsbedingten Ausprägungen von DLD. Dies zeigt sich insbesondere in der deutschen Morphosyntax, indem im DaZ-Erwerb und von Kindern mit DLD Abweichungen produziert werden, die oberflächlich ähnlich, linguistisch und ursächlich aber unterschiedlich zu interpretieren sind (u.a. CHILLA 2008; ROTHWEILER 2006). Daher können bis heute die Ausprägungen von DLD im Deutschen von den Übergangspänomenen im DaZ-Erwerb noch nicht eindeutig abgegrenzt werden (u.a. CHILLA/HAMANN 2021).

Eine Diagnose DLD bei Mehrsprachigen (bilingual DLD, biDLD), und speziell bei Mehrsprachigen mit einer *forced-displacement*-Biografie, fordert die Wissenschaft heraus (vgl. zusammenfassend ARMON-LOTEM/GROHMANN 2021; ARMON-LOTEM/JONG/MEIER 2015), denn auch Mehrsprachige sind von DLD betroffen. Öfter noch als einsprachige Schüler\*innen bleiben mehrsprachige S\*S mit DLD unerkannt oder werden fehldiagnostiziert, da ihre sprachlich-kommunikativen Einschränkungen lediglich als Übergangspänomene im DaZ-Erwerb gewertet werden. Darüber hinaus belegen etliche Studien, dass beispielsweise monolingual-normierte Wortschatztests, die nur eine Sprache des Kindes berücksichtigen, mehrsprachige Kinder benachteiligen (u.a. MONTANARI/AKINCI/ABEL 2019). Unstrittig ist, dass die Diagnostik von DLD bei Mehrsprachigen nur bedingt möglich ist (u.a. CHILLA 2008; ROTHWEILER 2006). Es fehlt an Verfahren für die Diagnose von DLD bei S\*S über acht Lebensjahren, wie auch an Tests, die für mehrsprachige Populationen mit unterschiedlichem Erwerbssalter und unterschiedlich langer Kontaktdauer zum Deutschen geeignet sind. Dies liegt nicht zuletzt an der sprachlichen Heterogenität der „Gruppe“ von (typisch entwickelten) mehrsprachigen Kindern (u.a. CHILLA/KRUPP/WULFF 2019) und daran, dass sich DLD interindividuell ausprägt (LEONARD 2014).

Es wird deutlich, dass Lehrende im DaZ/DaF-Unterricht heterogene sprachlich-kommunikative Lernausgangslagen ihrer neurodivergenten und neurotypischen Schüler\*innen im Klassenzimmer annehmen müssen, die oft unentdeckt, undiagnostiziert oder unkommuniziert sind. Auf Basis der folgenden Analysen wird diskutiert, dass über einen individualisierten Zugang zu den Sprachprofilen und den *diverse learning needs* (DLN, s. Abschnitt 4) der S\*S didaktisch-methodische Zugänge an der Schnittstelle zwischen Fremdsprachdidaktik und Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation gefunden werden können, die den Lehr-/Lernbedürfnissen im inklusiven DaZ-Unterricht gerecht werden.

### 3. Mehrsprachigkeit und DLD bei Schüler\*innen: Hürden und Chancen der Diagnostik

Es ist zu betonen, dass Mehrsprachigkeit der neurotypischen Variabilität entspricht. Doch ist der Sprach(en)erwerb von S\*S mit *forced-displacement*-Biografie (*refugee* Kinder und Jugendliche) bisher nur unzureichend und in Ansätzen systematisch beschrieben und erforscht. Erste internationale Studien mit S\*S, welche ab dem Alter von sechs Jahren mit ihrem DaZ-Erwerb beginnen, liefern wertvolle Erkenntnisse auf der Ebene von Phonologie, Morphosyntax, Lexikon sowie Erzählfähigkeiten (u.a. CHILLA 2022; HAMANN et al. 2020; SEURING/WILL 2022). Dabei sind die Erhebung von Sprachdaten wie die Modellierung des Spracherwerbs bei diesen S\*S im Vergleich zu altersgleichen mono- und bilingualen *peers* erschwert: Zusätzlich zu den gut dokumentierten Quellen individueller Variation bei bilingualen Kindern, wie AoO zur L2 und quantitativen und qualitativen Aspekten des Sprachinputs, sind fluchtbiografische Faktoren bei der Beschreibung und Interpretation von Sprachleistungen zu berücksichtigen. Erste systematische Studien zum DaZ-Erwerb von S\*S mit einer *forced-displacement*-Biografie (AoO im Alter > 6;0) bestätigen: Die Sprachleistungen und die Spracherwerbsbedingungen der neu zugewanderten Schüler\*innen im Vergleich zu Monolingualen sind heterogen (vgl. HERTEL/CHILLA/ABED IBRAHIM 2022). Weiter zeigen die Auswertungen, dass mehrsprachige S\*S mit *forced-displacement*-Biografie aufgrund ihrer späteren AoO (> 6 Lebensjahre) von ihrem zuvor erworbenen Sprachenwissen, ihren Lese- und Schreibfähigkeiten und ihrer phonologischen und morphologische Bewusstheit profitieren, wenn sie DaZ erwerben. Die bereits entwickelten kognitiven Ressourcen (Arbeitsgedächtnis und analytisches Denkvermögen) könnten so den Erwerb bestimmter sprachlicher Phänomene in der L2, wie z. B. komplexe syntaktische Konstruktionen, erleichtern. Alle bisherigen systematischen Studien zum DaZ-Erwerb bei *refugees* (ebd.) untermauern die Erkenntnis, dass eine Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) bei DaZ-S\*S mit einem AoO über sechs Lebensjahren mindestens bis zu zwei Jahre nach dem systematischen Beginn des DaZ-Erwerbs in der Schule nicht möglich ist – auch wenn z.T. Schulämter in manchen Bundesländern dieses explizit empfehlen (s. z.B. HÄNDELER et al. 2022).

In zwei Forschungsprojekten (HAMANN/TULLER/CHILLA/ROTHWEILER 2013–2016; CHILLA/HAMANN 2017–2020) wurde der DaZ-Erwerb von über 80 mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit und ohne DLD (L1 Portugiesisch, Türkisch, arabische Varietäten) systematisch erforscht. Diese Analyse nutzt Daten von zwölf S\*S mit einer *forced-displacement*-Biografie, die DaZ erwerben (*hier: refugee*) und Sprachdaten von sieben Schüler\*innen mit DLD im Alter von sieben bis 13 Jahren. Alle DaZ-S\*S hatten mindestens 24 Monate Kontakt mit dem Deutschen und wurden seit mindestens zwei Jahren in Deutschland beschult. Die Gruppenzuweisungen zu *refugee* bzw. DLD wurden mittels eines elaborierten Verfahrens vorgenommen (HAMANN/ABED IBRAHIM 2017; TULLER et al. 2018;). Es wird geprüft, (1) inwiefern sich die Sprachprofile von *refugees* und S\*S mit DLD überschneiden, (2) worin Vorteile der Erhebung von Sprachdaten mit Verfahren, die spezifisch für in der Migration

mehrsprachig aufwachsende S\*S konzipiert wurden, liegen und (3) welche Erkenntnisse sich möglicherweise dennoch aus der Nutzung von Tests für den DaZ-Unterricht gewinnen lassen, wenn sie nicht zur Statusfestschreibung, sondern als Basis formativer Diagnostik genutzt werden.

Variable	refugee (n=12)	DLD (n=7)
Alter (in Jahren)	10;6 (1;6) 8;5–13;0	9;7 (2;1) 7;6–13;7
Erwerbsbeginn DaZ (AoO) (in Jahren)	6;8 (2;5) 5;5–10;0	2;2 (0;1) 0;0–4;9

**Tab. 1:** Proband\*innenübersicht (Mittelwert, Standardabweichung, Spannweite)

Der Gruppenvergleich offenbart ein ähnliches Durchschnittsalter von DLD-S\*S (9;7) und *refugee*-S\*S (10;6). Das Erwerbsalter (AoO) variiert mit einer Spannweite von bis zu über 2 Jahren. Der DaZ-Erwerbsbeginn liegt bei den *refugee*-S\*S im Mittel bei 6;8 Jahren. Die mehrsprachigen S\*S erwerben folglich DaZ in der Institution Schule. Dass die Sprachleistungen auch dieser *refugee*-Schüler\*innen nur bedingt mit standardisierten und in der Diagnostik von SPF etablierten Sprachstanderhebungsverfahren erhoben und im Sinne einer Statusdiagnostik gewinnbringend interpretiert werden können, zeigt Tabelle 2. Genutzt wurde ein Test für den rezeptiven und produktiven Wortschatz (WWT 6-10: GLÜCK 2011), ein Verfahren zur Erfassung rezeptiver Grammatikleistungen (TROG-D: FOX 2013), der LITMUS-MAIN (GAGARINA et al. 2012), ein Verfahren zur Erfassung der Erzählfähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern und das Sprachscreening-Verfahren LiSe-DaZ (SCHULZ/TRACY 2011), welches für (simultan) bilinguale Schüler\*innen normiert ist.

Diagnostik	Untertest	refugee	DLD	Paarweise Vergleiche <sup>1</sup>
Standardisierte Testverfahren (Z-Werte)		N=12	N=7	
LiSe-DaZ (Sprachverständnis)	Negation	0.46 (1.06) -1.8–1	0.2 (0.6) -0.8–1	n.s.

<sup>1</sup> Signifikanzniveau liegt bei <0.05. Da in jeder MAIN-Geschichte 3 Episoden enthalten sind, gibt es mehrere Gelegenheiten für die S\*S, Story-Strukturkomponenten zu produzieren. Nach unserer Erfahrung produzieren nur sehr wenige S\*S alle, und die meisten Erwachsenen erreichen ebenfalls keine 17 Punkte. Eine Punktzahl unter 17 ist nicht zwingend als eingeschränkte narrative Fähigkeit zu interpretieren.

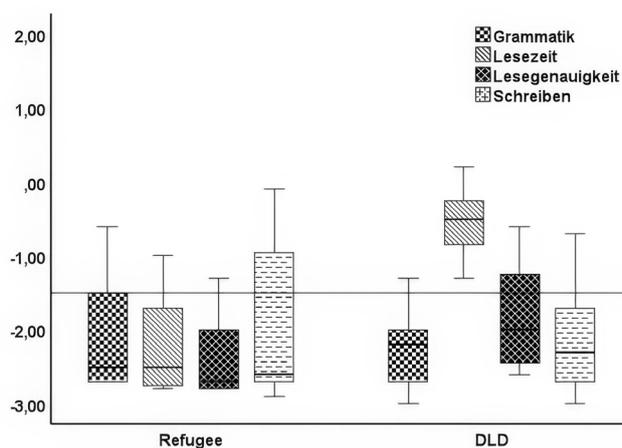
Diagnostik	Untertest	refugee	DLD	Paarweise Vergleiche <sup>1</sup>
LiSe-DaZ (Sprachverständnis)	Verstehen von Verb- bedeutung	0.17 (1.0) -2-1.9	-3.5 (1.3) -1.8-1.2	n.s.
	W-Fragen	0.2 (0.8) -1.8-0.7	-0.4 (1.3) -2-0.7	n.s.
BUEGA (Erfassung von Teilleis- tungsstörungen)	Expressive Sprache	-1.3 (1.3) -2.7-0.9	-2.27 (0.5) -3- (-1.3)	n.s.
	Lesezeit	-1.4 (1.3) -2.8-1.1	-0.5 (0.5) -1.3-(-0.2)	n.s.
	Lese Genauigkeit	-1.8 (0.9) -2.8- (-0.2)	-1.8 (0.8) -2.6-(-0.6)	n.s.
	Schreiben	-1.2 (1.3) -2.9-0.8	-2 (0.9) -3-(-0.7)	n.s.
WWT (Rezeptiver Wortschatz)	-	-1.8 (0.9) -3- (-0.4)	-2.0 (1.3) -2 - 0.3	n.s.
TROG (Grammatikverständnis)	-	-1.1 (2.2) -5-2.2	-1.4 (0.8) -2.7-0.0	n.s.
Nicht-standardisiertes Testverfahren (Rohwerte)		N=10	N=7	
MAIN DOG Story (Narrative Fähigkeiten)	Erzählstruktur (max. 17 Punkte)	7.0 (1.4) 5-10	7.2 (1.7) 5-9	n.s.
	Internal State Terms (keine max. Werte)	3.3 (1.2) 1-5	2.2 (0.9) 1-3	n.s.
	Verständnis (max. 10 Punkte)	9.3 (0.8) 8-10	6.5 (3.0) 4-10	<0.01

**Tab. 2:** Gruppenleistungen (nicht-)standardisierter Testverfahren mit paarweisen Vergleichen (Mittelwert, Standardabweichung, Spannweite)

Weiter wurden schulbezogene Leistungen von sprachlich heterogenen S\*S u.a. mit vier Untertests des BUEGA („Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter“; ESSER/WYSCHKON/BALLASCHK 2008) erfasst. Der BUEGA erhebt relevante Teilleistungen wie (non-)verbale Intelligenz, expressive Sprache, Lesen, Rechtschreibung, Rechnen und Aufmerksamkeit.

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße wurden nicht-parametrische Tests mit anschließenden sequenziellen Post-hoc-Mehrfachvergleichskorrekturen gemäß Holm-Bonferroni-Verfahren durchgeführt, die konsistent mit den Mann-Whitney U-Tests zu nichtsignifikanten Gruppenunterschieden führten. Tabelle 2 veranschaulicht,

dass sowohl die DLD-S\*S als auch die *refugee*-S\*S überwiegend im Risikobereich für Spracherwerbsstörungen liegen. Narrative Fähigkeiten (MAIN) sind im Bereich Verständnis signifikant unterschiedlich. Da es sich bei den Erhebungsinstrumenten um Testverfahren handelt, die nicht primär auf die sprachlichen Voraussetzungen von *refugee*-S\*S zugeschnitten sind, erfolgte ein adaptiertes Auswertungs- und Interpretationsverfahren unter der Berücksichtigung der Sprachdominanz gemäß Elternfragebogen (*Questionnaire for Parents of Bilingual Children*, PaBiQ; vgl. TULLER et al. 2018).



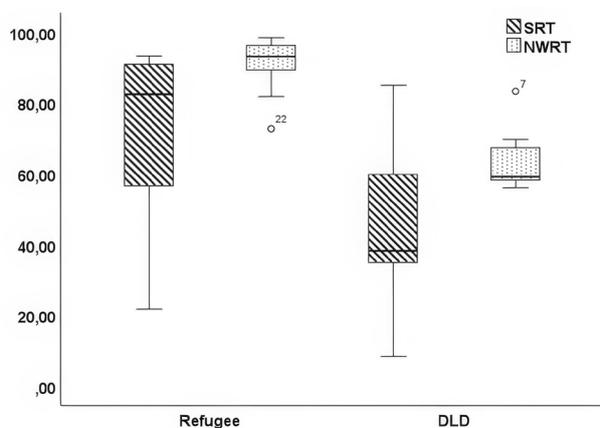
**Abb. 1:** Gruppenvergleiche der BUEGA Untertests (standardisierte Z-Werte) mit festgelegtem Grenzwert (-1,5 SD)

Auch nach diesen mehrsprachigkeitssensiblen Anpassungen an Normwerte ähneln sich die Sprachleistungen beider Gruppen. Es können keine signifikanten Unterschiede errechnet werden. Für den DaZ-Unterricht interessant ist die Erkenntnis, dass die *refugee*-Schüler\*innen z.T. deutliche Hürden im Verständnis zeigen, wenn sie mit dem Grammatiktest TROG-D gemessen werden ( $SD = -5 - 2.2$ ). Die Ergebnisse des BUEGA (s. Abb. 1) mit je 7 Schüler\*innen in jeder Gruppe illustrieren darüber hinaus deutlich, wie stark sich die Leistungen der *refugee* und DLD auch im Risikobereich des Lesens und des Schreibens überschneiden – eine große Gefahr für Fehldiagnosen.

In keinem BUEGA-Subtest sind statistisch signifikante Unterschiede zwischen *refugee* und DLD vorhanden. Im Subtest Lesen ist die Varianz in der *refugee*-Gruppe hoch, und im Gruppenvergleich bestätigt sich wiederum, dass sich ihre Ergebnisse mit denen der S\*S mit DLD überschneiden. Für den DaZ-Unterricht ist die große Streuung im Untertest Schreiben bedeutsam. Auch wenn der mittlere Z-Wert von *refugees* nur 0,4 Punkte unter dem der DLD-Schüler\*innen liegt, lässt sich doch ein Potenzial der Schriftverwendung für *refugees* im DaZ-Unterricht ableiten.

Um den evidenzbasierten Leerstellen in der Diagnostik Mehrsprachiger zu begegnen, wurden in europäischen Forschungsverbänden sprachübergreifende Verfahren

entwickelt (sog. „*Language Impairment Testing in Multilingual Settings (LITMUS)-Tools*“; vgl. ARMON-LOTEM et al. 2015; ARMON-LOTEM/GROHMANN 2021) und international erprobt. Mit einer Vielzahl von Proband\*innen konnte für unterschiedliche Sprachenkonstellationen auf Basis eines differenzierten Forschungsdesigns nachgewiesen werden, dass u.a. ein Test zum Nachsprechen von Kunstwörtern (QU-NWRT: GRIMM 2022), der Rückschlüsse auf die phonologischen Fähigkeiten bilingualer Kinder erlaubt, ein besonders angemessenes Instrument für den bilingualen Kontext ist, und zwar auch für mehrsprachige Kinder mit kurzer Kontaktdauer zur L2 Deutsch. Auch der Test zum Nachsprechen von Sätzen für das Deutsche (LITMUS-SRT: HAMANN et al. 2013), der die morphosyntaktische Ebene mit Fokus auf syntaktische Komplexität überprüft, ist geeignet. Erprobt mit den S\*S in dieser Studie zeigt sich: Mit den beiden für mehrsprachige Kinder entwickelten LITMUS-Sprachtests für das Deutsche können *refugee* und DLD differenziert werden. Mann-Whitney-U-Vergleiche zeigten signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen für den LITMUS-SRT (*refugee* vs. DLD:  $U = 17,0$ ,  $p = 0,036$ ,  $r = 0,333$ ) sowie den LITMUS-NWRT (*refugee* vs. DLD:  $U = 2,00$ ,  $p = 0,001$ ,  $r = 0,442$ ) mit mittleren Effektstärken.



**Abb. 2:** Gruppenvergleiche des LITMUS-SRT (neue Version, bewertet nach Zielstruktur) und LITMUS-NWRT in Prozent (%)

LITMUS-Testverfahren zeigen im Gegensatz zu standardisierten monolingualen Schulleistungstests wie BUEGA exzellente diagnostische Sensitivität und Spezifität (u.a. ABED IBRAHIM/FEKETE 2019; CHILLA et al. 2021). Von Vorteil ist die Kombination mit dem o.g. international erprobten Elternfragebogen (ebd.).

In der Summe geben die Analysen Grund zur Annahme, dass die vergleichbaren Performanzprofile in Sprachtests bei den *refugee*-S\*S überwiegend auf externe Faktoren (z.B. DaZ-Inputbedingungen) zurückgeführt werden können. Hinweise darauf geben weitere Studien mit größeren Gruppen, die den Einfluss einer relativ kurzen DaZ-Kontaktzeit und des begrenzten DaZ-Lexikons zum Testzeitpunkt eingehender

untersuchen (vgl. ausführlich HERTEL/CHILLA/ABED IBRAHIM 2022). Im Gegensatz dazu liegen die Sprachleistungen der Schüler\*innen mit Sprachentwicklungsstörungen vermutlich in neurologischer Diversität begründet, die sich in gegenüber neurotypischen Personen veränderten Sprachverarbeitungsprozessen äußern, aufgrund der schwierigen Diagnostik oft unerkannt bleiben und im Unterricht berücksichtigt werden sollten.

#### 4. Förderung von neurodiversen und mehrsprachigen Schüler\*innen mit *diverse learning needs* im inklusiven Deutschunterricht

Der inklusive DaZ-/DaF-Unterricht steht vor der Herausforderung anzuerkennen, dass sich in derselben Lerngruppe neurodivergente S\*S mit DLD und S\*S mit *forced-displacement*-Biografie befinden können. Im Lichte der oben genannten Prävalenzrate von 7,58% aller Schulanfänger\*innen sollten in jeder Durchschnittsklasse rein statistisch ca. zwei S\*S mit DLD sein. So ist es sehr wahrscheinlich, dass Schüler\*innen den DaZ-Unterricht in der Regelschule besuchen, die Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unter den Bedingungen von (unerkannter) DLD erwerben. Der gemeinsamen unterrichtlichen Förderung und der Unterstützung des Spracherwerbs von neurotypischen Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unter den Bedingungen von *forced displacement* erwerben, und von neurodivergenten Schüler\*innen, deren *developmental language disorder* den Deutscherwerb beeinflusst, kommt daher besondere Bedeutung zu. Denn die Sprachprofile der Schüler\*innen mit DLD und bei DaZ-Lerner\*innen, die ab dem Schuleintritt die Sprache der Mehrheitsgesellschaft als Zweitsprache erwerben, sind ähnlich (u.a. CHILLA 2008). Auch wenn die Ursachen der Lernbedürfnisse verschieden sind, ist gemeinsamer Unterricht möglich.

So kann sich der DaZ-/DaF-Unterricht den individuellen sprachlich-kommunikativen Ressourcen von Schüler\*innen über das Konzept der *diverse learning needs* (DLN, CHILLA et al. 2024) annähern. Mit dem Konzept DLN wird das Bewusstsein für individuelle Voraussetzungen und Ressourcen für das Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer geschärft. DLN als Ausdruck der heterogenen (sprachlichen) Lernausgangslagen und Lernbedürfnisse geht über inkonsistente Terminologie in Bezug auf Begriffe wie Inklusion, Neurodiversität oder ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ (SPF) hinaus. DLN spiegeln Heterogenitätsdimensionen, wie z.B. Ausprägungsformen sozialer und gesellschaftlicher Ungleichheit (relative Armut, *digital divide*, familiäre Care Arbeit), neurokognitive Varianten wie Autismus oder *developmental language disorder* (DLD), körperliche Varianten, kulturelle Orientierung, sexuelle Orientierung, *forced displacement* usw., aber auch situationsbezogene Variablen, wie Konzentrationskapazität, akute Belastungssituationen oder Verfügbarkeit von Lehr-/Lernmitteln (ebd.) wider. Sie werden für den je aktuellen Lehr-/ Lerngegenstand und -kontext relevant. DLN umfasst daher verschiedene Hintergründe, Entwicklungsstadien, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Identitäten sowie allgemeine physiologische und

psychologische Merkmale von Lernenden, die sich auf den konkreten Unterricht auswirken können, ohne dass ein globales personengebundenes und statisches Defizit (SPF) zugeschrieben wird. Das Neurodiversitäts-Paradigma und das Konstrukt DLN vereint daher der Anspruch, Ausdruck von Diversität zu sein. Beide finden ihre didaktische Verortung in der Grundannahme, dass verschiedene Ursachen, auch im Bereich Sprache und Kommunikation, zu gemeinsamen Ausprägungsformen individuellen Unterstützungsbedarfs führen können, denen sprachdidaktisch begegnet werden muss.

Alle Schüler\*innen profitieren von einer konsequenten Visualisierung und der Nutzung von Schrift, denn nicht alle Schüler\*innen mit Spracherwerbsstörungen entwickeln auch automatisch Schriftspracherwerbsschwierigkeiten (OLIVEIRA/HENDERSON/HAYIOU-THOMAS 2023). Allgemein profitieren S\*S mit DLD von der gezielten Vermittlung von Lesestrategien (u.a. EHLERS 2020). Eine neue Untersuchung untermauert dies auch für arabischsprachigen Schüler\*innen mit *forced-displacement*-Biografie (DE LAS HERAS et al. 2022). Insbesondere die Schlüsselwort-Strategie und die durch Schrift unterstützte Wortschatz- und Textarbeit mit der Vermittlung unterschiedlicher Lese-, Speicher- und Abrufstrategien (vgl. APeltauer 2020) sind geeignet, allen Schüler\*innen in einem inklusiven DaZ-Unterricht gerecht zu werden (für DLD vgl. MAYER/MARKS 2020). Dabei ist es wichtig, morphologische Regeln explizit zu vermitteln. So hat sich beispielsweise bei syrischen *refugees*, welche Englisch als L2 erwerben, gezeigt, dass sie über die gezielte metasprachliche Reflexion lernen können, wie man Morphologie nutzen kann, um auch morphologisch komplexe Wörter im Englischen zu lesen (GOTTARDO et al. 2020). Auch zeigen die Ergebnisse der LITMUS-NWRT Erhebung (s. Abb. 2), dass die durchschnittlichen phonologischen Arbeitsgedächtnisleistungen bei neurotypischen DaZ-Lernerinnen besser sind als bei neurodivergenten Schüler\*innen mit DLD. Folglich hält Schrift für *refugees* ein hohes unterrichtliches Unterstützungspotenzial bereit, und dies trotz des begrenzten Wortschatzes im Deutschen.

Insgesamt bietet eine inklusive und an den kognitiven und sprachlichen Potenzialen der neurodivergenten und neurotypischen Schüler\*innen orientierte Perspektive auf *diverse learning needs* eine gute Orientierung für einen neurodiversitätsbejahenden DaZ-Unterricht. Die gezielte Kombination sprachdidaktisch fundierter (vgl. CHILLA 2019) Methoden aus dem DaZ-Unterricht und der Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation können dazu beitragen, den sprachlich-kommunikativen Lernausgangslagen individualisiert zu begegnen.

## Literatur

- ABED IBRAHIM, Lina / FEKETE, István (2019): „What machine learning can tell us about the role of language dominance in the diagnostic accuracy of German LITMUS non-word and sentence repetition tasks“. In: *Frontiers in Psychology* 9, 27–57.
- AXBey, Harriet / BECKMANN, Nadine / FLETCHER-WATSON, Sue / TULLO, Alistair / CROMPTON,

- Catherine J. (2023): „Innovation through neurodiversity: Diversity is beneficial“. In: *Autism*, 27.7, 2193–2198.
- APELTAUER, Ernst (2020): „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit“. In: AHRENHOLZ, Bernt / OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 306–326.
- ARMON-LOTEM, Sharon / GROHMANN, Kleanthes (Hrsg.) (2021): *Language Impairment in Multilingual Settings: LITMUS in Action Across Europe* (Vol. 29). Amsterdam: Benjamins.
- ARMON-LOTEM, Sharon / JONG, Jan de / MEIR, Natalia (Hrsg.) (2015): *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol: Channel View Publications.
- BRYAN, Karen / GARVANI, Gillian / GREGORY, Juliette / KILNER, Karen (2015): „Language difficulties and criminal justice: The need for earlier identification“. In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 50, 763–775.
- CALDER, Samuel D. / BRENNAN-JONES, Christopher G. / ROBINSON, Monique / WHITEHOUSE, Andrew / HILL, Elisabeth (2022): „The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine study“. In: *Journal of Paediatrics and Child Health* 58, 2044–2050.
- CHILLA, Solveig (2022): „Assessment of developmental language disorders in bilinguals: Immigrant Turkish as a bilingual challenge in Germany“. In: SAIEGH-HADDAD, Elinor / LAKS, Lior / MCBRIDE, Catherine (Hrsg.): *Handbook of Literacy in Diglossia and in Dialectal Contexts*. Cham: Springer 381–404.
- CHILLA, Solveig (2019): „Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion“. In: RÖDEL, Laura / SIMON, Toni (Hrsg.): *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122–131.
- CHILLA, Solveig (2008): *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Dr. Kovac.
- CHILLA, Solveig / HAMANN, Cornelia (2021): „Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den inklusiven Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32.1, 105–126.
- CHILLA, Solveig / DOETJES, Gerard / VOGT, Karin / ABED IBRAHIM, Lina / TSAGARI, Dina (2024): „Digital-inclusive transformation and teacher’s preparedness for foreign language education – A bilateral German-Norwegian perspective“. In: *CEPS Journal* 4, 1–42.
- CHILLA, Solveig / HAMANN, Cornelia (2017-2020): *BiliSAT: Bilinguale Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen mit Arabisch und Türkisch als Erstsprachen*. Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 344870071.
- CHILLA, Solveig / HAMANN, Cornelia / PRÉVOST, Philippe / ABED IBRAHIM, Lina / FERRÉ, Sandrine / DOS SANTOS, Christophe / ZEBIB, Rasha / TULLER, Laurie (2021): „The influence of different first languages on L2 LITMUS-SRT in French and German: a crosslinguistic approach“. In: ARMON-LOTEM, Sharon / GROHMANN Kleanthes (Hrsg.) (2021): *Language Impairment in Multilingual Settings: LITMUS in Action across Europe*. Amsterdam: Benjamins, 227–262.
- CHILLA, Solveig / KRUPP, Stefanie / WULFF, Nadja (2019): „Konzepte für den Deutschwerb ‚neu zugewanderter Jugendlicher‘ im deutschen Bildungssystem: Lehrwerke oder ‚adaptive Baukästen‘ – Welchen Anforderungen müssen Lehr- und Lernmaterialien genügen?“. In: KOVÁCS, Krisztina / DOMBI, Alice (Hrsg.): *National and International Tendencies of Education and Training*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 325–344.

- CONTI-RAMSDEN, Gina / MOK, Pearl / DURKIN, Kevin / PICKLES, Andrew / TOSEEB, Umar / BOTTING, Nicola (2019): „Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD)“. In: *European Child & Adolescent Psychiatry* 28.7, 993–1004.
- DE LAS HERAS, Gema / SIMÓN, Teresa / DOMÍNGUEZ, Ana B. / GONZÁLEZ, Virginia (2022): „Reading strategies for children with Developmental Language Disorder“. In: *Children* 9, 1694.
- EHLERS, Swantje (2020): „Lesekompetenz in der Zweitsprache“. In: AHRENHOLZ, Bernd / OOMENWELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider, 279–291.
- ESSER, Günter / WYSCHKON, Anne / BALLASCHK, Katja (2008): *BUEGA: Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- FOX, Annette (2013): *TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- FRANCK, Julie / DELAGE, Hélène (2022): „The interplay of emotions, executive functions, memory and language: Challenges for refugee children“. In: *Languages* 7.4, 309.
- GAGARINA, Natalia / KLOP, Daleen / KUNNARI, Sari / TANTELE, Koula / VÄLIMAA, Taina / BALČIŪNIENĖ, Ingrida / BOHNACKER, Ute / WALTERS, Joel (2012): *MAIN: Multilingual Assessment Tool for Narratives*. Berlin: ZAS Papers in Linguistics.
- GEIST, Barbara / KRAFFT, Andreas (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- GEIS-THÖNE, Wido (2022): „Kinder mit nicht-deutschsprechenden Eltern“. In: *IW-Trends* 49.1, 111–132.
- GLÜCK, Christian W. (2011): *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige: WWT 6–10*. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- GLÜCK, Christian W. (2007): „Intervention bei semantisch-lexikalischen Störungen im Kindesalter: Was können Sprachförderung und Sprachtherapie leisten?“ In: DE LANGEN-MÜLLER, Ulrike / MEIHACK, Volker (Hrsg.): *Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?* Köln: Prolog, 151–164.
- GLÜCK, Christian W. / ELSING, Caroline (2014): „Semantisch-lexikalische Störungen“. In: GROHN-FELDT, Manfred (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 204–209.
- GOTTARDO, Alexandra / AMIN, Norah / AMIN, Asma / AL-JANAIDEH, Redap / CHEN, Xi / PARADIS, Johanne (2020): „Word reading in English and Arabic in children who are Syrian refugees“. In: *Applied Psycholinguistics* 41.6, 1305–1328.
- GRIMM, Angela (2022): „The use of the LITMUS Quasi-Universal Nonword Repetition Task to identify DLD in monolingual and early second language learners aged 8 to 10“. In: *Languages* 7.3, 218.
- HAMANN, Cornelia / ABED IBRAHIM, Lina (2017): „Methods for identifying specific language impairment in bilingual populations in Germany“. In: *Frontiers in Communication* 2, 16.
- HAMANN, Cornelia / CHILLA, Solveig / ABED IBRAHIM, Lina / FEKETE, István (2020): „Language assessment tools for Arabic-speaking heritage and refugee children in Germany“. In: *Applied Psycholinguistics* 41, 1375–1414.
- HAMANN, Cornelia / CHILLA, Solveig / RUIGENDIJK, Esther / ABED IBRAHIM, Lina (2013): „A German sentence repetition task: Testing bilingual Russian/German children“. *Poster presented at the COST meeting in Krakow, May 2013*.
- HAMANN, Cornelia / TULLER, Laurice / CHILLA, Solveig / ROTHWEILER, Monika (2013-2016): *BiLaD: Bilingual Language Development: Typically Developing Children and Children with Language Impairment DFG-ANR (DFG CH 1112/2-1)*.

- HÄNDELER, Karin / LORRMANN, Marielena / PAUL, Sabine / REMIGER, Sonja / SCHMID, Michaela (2022): *Kindliche Mehrsprachigkeit Grundlagen – Störungen – Diagnostik: Eine pädagogische Herausforderung*. Arbeitskreis „Diagnostik bei Mehrsprachigkeit“ der Regierung von Mittelfranken. <https://www.aschum.de/index.php/foerderschulen/arbeitskreise/diagnostik-bei-mehrsprachigkeit> (24.4.2024).
- HERTEL, Irina / CHILLA, Solveig / ABED IBRAHIM, Lina (2022): „Special needs assessment in bilingual school-age children in Germany“. In: *Languages* 7.1, 4.
- HOBSON, Hannah M. / TOSEEB, Umar / GIBSON, Jenny L. (2024): „Developmental language disorder and neurodiversity: Surfacing contradictions, tensions and unanswered questions“. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1–12.
- JANIK BLASKOVA, Lenka / GIBSON, Jenny L. (2021): „Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: the importance of children’s own perspectives“. In: *Autism & Developmental Language Impairments* 6, 1–18.
- LABMANN, Inga / ZURL, Laura / ULRICH, Tanja (2022): „Selbstreguliertes Fachwortlernen im inklusiven Deutschunterricht“. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 11.4, 251–256.
- LEONARD, Laurence (2014): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- LYONS, Rena / CARROLL, Claire / GALLAGHER, Aiofe / MERRICK, Rosalind / TANCREDI, Haley (2022): „Understanding the perspectives of children and young people with speech, language and communication needs: how qualitative research can inform practice“. In: *International Journal of Speech-Language Pathology* 24.5, 547–557.
- MAYER, Andreas / MARKS, Dana-Kristin (2020): „Effektivität einer strategieorientierten Förderung des Leseverständnisses bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. In: *Praxis Sprache* 4, 229–241.
- MONTANARI, Elke G. / AKINCI, Mehmet-Ali / ABEL, Roman (2019): „Balance and dominance in the vocabulary of German-Turkish primary schoolchildren“. In: *European Journal of Applied Linguistics* 7.1, 113–144.
- MOTSCH, Hans-Joachim / MARKS, Dana-Kristin / ULRICH, Tanja (2018<sup>3</sup>): *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Ernst Reinhardt.
- OLIVEIRA, Cátia M. / HENDERSON, Lisa M. / HAYIOU-THOMAS, Marianna E. (2023): „Limited evidence of an association between language, literacy, and procedural learning in typical and atypical development: A meta-analysis“. In: *Cognitive Science* 47.3, 1–34.
- ORREGO, Paula M. / MCGREGOR, Karla K. / REYES, Stella M. (2023): „A first-person account of developmental language disorder“. In: *American Journal of Speech-Language Pathology* 32.4, 1383–1396.
- PARADIS, Joanne / SOTO-COROMINAS, Adriana / VITOROULIS, Irene / AL JANAIDEH, Redab / CHEN, Xi / GOTTARDO, Alexandra / JENKINS, Jennifer / GEORGIADIS, Katholiki (2022): „The role of socioemotional wellbeing difficulties and adversity in the L2 acquisition of first-generation refugee children“. In: *Bilingualism: Language and Cognition* (Cambridge English) 25.5, 921–933.
- ROTHWEILER, Monika (2006): „The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German“. In: LLEÓ, Conchita (Hrsg.): *Interfaces in Multilingualism. Acquisition and Representation*. Hamburg Studies on Multilingualism 4. Amsterdam: Benjamins, 91–113.
- SCHULZ, Petra / TRACY, Rosemarie (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung: Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- SEURING, Julian / WILL, Gisela (2022): „German language acquisition of refugee children: The role of preschools and language instruction“. In: *Frontiers in Sociology* 7, 840696.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2023): *Migration und Integration*.

[https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html#\\_ylpja2cv9](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#_ylpja2cv9) (24.4.2024).

STUMPF, Petra / HUFNAGEL, Susanne (2016): „Die Wortschatzrakete. Ein theoriebasiertes, ökonomisches und flexibles Konzept zur Wortschatzarbeit im (Schul-)Alltag“. In: *Praxis Sprache* 4, 268–270.

TULLER, Laurice / HAMANN, Cornelia / CHILLA, Solveig / FERRÉ, Sandrine / MORIN, Eléonore / PRÉVOST, Philippe / DOS SANTOS, Christophe / ABED IBRAHIM, Lina / ZEBIB, Rasha (2018): „Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany“. In: *International Journal of Language and Communication Disorders* 53.4, 888–904.

VOET CORNELLI, Barbara / SCHULZ, Petra / TRACY, Rosemarie (2013): „Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit“. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde* 161, 911–917.

ZEIDAN, Jinan / FOMBONNE, Eric / SCORAH, Julie / IBRAHIM, Alaa / DURKIN, Maureen S. / SAXENA, Shekhar / YUSUF, Afiqah / SHIH, Andy / ELSABBAGH, Mayada. (2022): „Global prevalence of autism: A systematic review update“. In: *Autism Research* 15.5, 778–790.