

## 4. LRS und Englisch

### 4.1. Vorbemerkungen

Englisch ist im deutschen Sprachraum und global gesehen die bedeutendste Fremdsprache. Ihre Beherrschung ist in der heutigen Zeit eine unabdingbare Voraussetzung für viele berufliche Tätigkeiten, eine gesellschaftliche Teilhabe und die persönliche Entwicklung. Von daher lernen alle Schülerinnen und Schüler – zumindest in Europa – schon ab einem sehr frühen Alter und über einen langen Zeitraum Englisch als Fremdsprache. Der Mehrzahl unter ihnen gelingt der Erwerb der englischen Sprache relativ mühelos. Für Menschen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten hingegen bedeutet dieser Aneignungsprozess eine große Herausforderung, die sich häufig auch auf den angestrebten Bildungsabschluss auswirkt. Wie in den vorausgegangenen Kapiteln ausgeführt, ist diese Problematik dadurch gekennzeichnet, dass

- die Fremdsprache Englisch aufgrund ihrer Eigenschaften besonders diffizil ist (siehe nächstes Kapitel),
- die Thematik „LRS und Fremdsprachenerwerb“ wissenschaftlich wenig erforscht ist,
- besondere Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht in der Fachdidaktik kaum eine Rolle spielen<sup>92</sup>,
- Fremdsprachenlehrkräfte wenig Handlungswissen mit Blick auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten haben,
- das Angebot an spezifischen Diagnose- und Förderkonzepten und -materialien recht überschaubar ist und
- Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in den staatlichen Unterrichtsvorgaben (z.B. in den Curricula) so gut wie keine Rolle spielen.

Ein weiteres Problem ist, dass viele Lernende mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten bereits negative Vorerfahrungen mitbringen, die sie im Zuge des Erwerbs der deutschen Sprache gemacht haben. Dadurch erscheint ihnen die weitere Beschäftigung mit Sprache(n) wenig attraktiv und motivierend. Hinzu kommt, dass im Gegensatz zur Muttersprache, in der bei Einführung der Schrift das Lautbild und die Bedeutung eines Wortes bereits vertraut sind, nun gleichzeitig ein komplett neues Lautbild, ein häufig davon abweichendes Schriftbild und der semantische Gehalt zu lernen sind.

<sup>92</sup> Haß, Frank & Kieweg, Werner (2012): *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 12.

## 4.2. Englisch – eine besondere Herausforderung

Wie bereits erwähnt, ist die englische Sprache für Schüler und Schülerinnen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten eine besonders große Herausforderung. Der Hauptgrund hierfür liegt in den hochkomplexen Zusammenhängen zwischen Laut- und Schriftbild im Englischen. Für die Lernenden stellen das Verstehen und automatisierte Bewältigen der Graphem-Phonem-Korrespondenzen eine außerordentlich hohe Hürde dar. Um die Schwierigkeiten der Betroffenen besser verstehen zu können, lohnt es sich, die Problematik genauer darzustellen.

Typisch für die englische Sprache ist die hohe Inkonsistenz zwischen Lautung und Schreibweise, die vor allem das Vokalsystem betrifft, in geringerem Umfang allerdings auch den Bereich der Konsonanten. Die 44 Phoneme und 26 Buchstaben des Englischen werden auf vielfältige Weise miteinander kombiniert. Insgesamt kommen über 1000 Kombinationsmöglichkeiten vor. Zum Vergleich: Im Deutschen gibt es 120 Kombinationen, im Italienischen nur 33.

Hier einige Beispiele für die Besonderheiten der Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Englischen:

- Es gibt acht verschiedene Schreibweisen bzw. Grapheme für das Phonem /eɪ/: hate – may – rain – great – eight – they – gauge.
- Umgekehrt kann das Graphem <u> auf fünf verschiedene Weisen ausgesprochen werden: tube – busy – cut – bush – fur.
- Nur bei den drei Konsonanten <n>, <r>, <v> liegt stets eine eindeutige Phonemzuordnung vor. Zudem sind sie nie stumm.
- Fünf Vokale können auf 48 verschiedene Weisen ausgesprochen werden, z.B.
- <a> – 10 Phoneme möglich
- <e> – 9 Phoneme möglich
- <o> – 17 Phoneme möglich
- Der Laut /sch/ wird auf 14 verschiedene Weisen verschriftlicht (anxious, fission, fuchsia, ocean, ship, nation ...).

Im Englischen sind circa 40 % der Wörter regelhaft verschriftlicht; im Deutschen beträgt die entsprechende Rate circa 75 %.

Wie bereits erwähnt, betrifft die Inkonsistenz der Graphem-Phonem-Beziehungen im Englischen beide Richtungen gleichermaßen, was die Sprache noch einmal deutlich von der deutschen und französischen Sprache unterscheidet. Der Didaktiker Frank Haß betont folgerichtig: „Der Erwerb der englischen Rechtschreibung ist dreimal anspruchsvoller als im Deutschen.“<sup>93</sup>

<sup>93</sup> Haß, Frank & Kieweg, Werner (2012): I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 131.

## 7.6. Lernen ermöglichen (2): Lösungen auf der Planungsebene

» „Es hat ... keinen Sinn, an die gesamte Klasse Anforderungen zu stellen, bei denen von vorneherein klar ist, dass ein erheblicher Teil von Kindern ‚versagen‘ wird. Und es ist schädlich, wenn nicht gar schändlich, wenn die Schule diesen Kindern hernach auch noch quittiert, – egal ob in Noten oder Worten – dass sie zu der Erfüllung der an sie gestellten Anforderungen nicht getaugt haben.“<sup>215</sup>

### 7.6.1. Einleitung

Es stellt sich die Frage, wie die Rahmenbedingungen des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I einerseits zu beachten sind und gleichzeitig im Sinne einer stärkeren Lernerorientierung umgestaltet werden können. Antworten sollen in den folgenden Kapiteln gegeben werden. Sie beziehen sich zunächst auf die Steuerungsebene, also primär auf das Lehrplan-Lehrbuch-Tandem, und in einem zweiten Schritt auf die Umsetzungsebene, also auf die Unterrichtspraxis. Bei der Darstellung der Lösungsmöglichkeiten werden die allenthalben propagierten pädagogischen Prinzipien der Binnendifferenzierung und Individualisierung zugrunde gelegt. Es soll gezeigt werden, dass zur Einlösung dieser Prinzipien die Vorgaben auf der Steuerungsebene flexibilisiert werden müssen. Es werden Vorschläge gemacht, wie die Zielstandards differenziert werden können und wie das Problem der Progression in den Anfangsjahrgängen zunächst planerisch gelöst werden kann. Bei der Umsetzung auf der Unterrichtsebene soll gezeigt werden, wie das Lehren und Lernen im Englischunterricht umgestaltet werden kann, sodass alle Lernenden, gerade auch diejenigen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, überhaupt erst die Chance auf einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb haben. Im Endeffekt soll das Zusammenspiel der Maßnahmen bewirken, dass der für viele Lernende überzogene Stoffdruck in der gesamten Sekundarstufe I verringert wird.

### 7.6.2. Differenzierung der Zielstandards am Ende der Sekundarstufe I

Dass bei der Konzeption der Lehrpläne Regel- und nicht Mindeststandards zugrunde gelegt werden, wurde zuvor bereits erläutert. Dabei wurde deutlich, dass es aber für einen auf systematische Weise differenzierenden Unterricht unerlässlich ist, Mindeststandards als Richtschnur zu haben. Im vorliegenden Kontext bedeutet das, die Zielstandards des Lehrplans mindestens so lange eigenständig zu differenzieren, wie die Schulbehörden diese notwendige Aufgabe nicht selbst erledigen. Auf die schulrechtliche Legitimation eines flexiblen Umgangs mit Lehrplanvorgaben zugunsten einer individu-

<sup>215</sup> Bambach, Heide (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren. Lengwil (Schweiz): Libelle.



## 7.7. Lernen ermöglichen (3): Lösungen auf der Unterrichtsebene

» Our doubts are traitors

And make us lose the good we oft might win

By fearing to attempt.

William Shakespeare, Measure for Measure (Act 1, Scene 4)

### 7.7.1. Lerntempo- und Niveaudifferenzierung

In den zurückliegenden Kapiteln wurde aufgezeigt, dass Englischunterricht für Lernende mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten nur dann gelingen kann, wenn ein systemischer Blick auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts geworfen wird. Dabei zeigte sich, dass vor allem der Lehrplan als zentrales Steuerungsinstrument eine problematische Rolle spielt. Verantwortlich dafür sind zwei Merkmale:

- Der Lehrplan ist nicht differenziert, denn er definiert nur den Regelstandard, nicht aber einen notwendigen Mindeststandard.
- Er weist in vielen Bundesländern in der Doppeljahrgangsstufe 5 und 6 eine extreme Verdichtung des Lernstoffs aus.

Weiterhin wurde verdeutlicht, dass LRS-Schüler und -Schülerinnen, wie auch andere langsam Lernende, im Englischunterricht vor allem mehr Zeit benötigen, um sich die fremdsprachlichen Kompetenzen anzueignen. Mehr Zeit lässt sich nur durch veränderte, flexiblere Rahmenbedingungen gewinnen. Diese Flexibilisierung kann auf der konzeptuellen Planungsebene durch diese beiden Maßnahmen herbeigeführt werden:

- Durch eine Differenzierung der Abschlussstandards am Ende der Sekundarstufe I, jeweils für den HSA und den MSA, um der Heterogenität der Lerngruppen gerecht zu werden.
- Durch einen Abbau der Stoffdichte in den ersten beiden Lernjahren der Sekundarstufe I, um einen nachhaltigen Erwerb der Basiskompetenzen zu ermöglichen.

Im folgenden Kapitel werden drei Möglichkeiten dargestellt, wie vor diesem Hintergrund ein LRS-freundlicher Englischunterricht aussehen könnte. Ihnen ist gemeinsam, dass zunächst für alle Schülerinnen und Schüler Zeit gewonnen wird. Ist dieses Ziel erreicht, soll allmählich eine Niveaudifferenzierung in Hinblick auf die angestrebten Abschlüsse einsetzen.

» „Ein Nachteilsausgleich ... kommt beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben in Betracht und wird mit andauernder Förderung in den höheren Klassen wieder abgebaut.“<sup>336</sup>

Die KMK-Grundsätze wurden teilweise in das Schulrecht der Bundesländer übernommen, teilweise haben die Länder für sich aber auch deutlich abweichende Regelungen getroffen. Es ist nicht überraschend, dass auch zwischen den einzelnen Bundesländern untereinander große Differenzen bestehen. Es würde den Rahmen sprengen, diese im Einzelnen für jedes Bundesland darzustellen. Eine Linkliste zu den länderspezifischen schulrechtlichen Vorgaben zu Nachteilsausgleich und Notenschutz findet sich auf der Website [www.legakids.net](http://www.legakids.net).<sup>337</sup> Sehr empfehlenswert ist auch die im Internet verfügbare Dissertation von Edith Rüdell, in der eine übersichtliche und lesenswerte Zusammenfassung der länderspezifischen Umsetzungen zu finden ist.<sup>338</sup>

### Verfassungsanspruch

Die Juristin Gabriele Marwege hat im Rahmen einer ausführlichen Publikation<sup>339</sup> u.a. die länderspezifischen Regelungen zum Nachteilsausgleich auf ihre Verfassungsmäßigkeit überprüft. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass in den meisten Fällen die vorgenommenen Einschränkungen rechtlich bedenklich oder sogar unzulässig sind, da es sich bei dem Anspruch auf einen Nachteilsausgleich letztlich um ein Grundrecht handelt, dessen Gewährung nicht an Bedingungen geknüpft werden darf.<sup>340</sup> Die Einschränkungen beziehen sich auf folgende Aspekte und werden in den Bundesländern unterschiedlich geregelt:<sup>341</sup>

- Bestimmung der Zielgruppe: Für welche Lernenden kommt überhaupt ein Nachteilsausgleich infrage?
- Schulstufe bzw. Jahrgangsstufe: In welchen Schulstufen, Schulformen und in welchen Jahrgangsstufen wird ein Nachteilsausgleich gewährt?
- Abhängigkeit von Noten: Bei welchem Notenstand erfolgt ein Nachteilsausgleich? Wann entfällt er wieder?
- Begrenzung auf bestimmte Fächer: Gilt der Nachteilsausgleich nur in den sprachlichen Fächern oder in allen Fächern, in denen Lese- und Schreibleistungen überprüft werden?
- Ausmaß der Betroffenheit: Wie gravierend muss die Beeinträchtigung sein, um einen Nachteilsausgleich zu rechtfertigen?
- Ausmaß der Auswirkungen: Wird der Nachteilsausgleich schon bei geringen Auswirkungen der Behinderung gewährt oder erst bei schwerwiegenden?

<sup>336</sup> Ebd., S. 3.

<sup>337</sup> <https://www.legakids.net/eltern-lehrer/lrs-legasthenie/lrs-erlaesse-der-bundeslaender>

<sup>338</sup> Rüdell, Edith (2006): Lesen mangelhaft – Rechtschreiben ungenügend, S. 225 ff.

<sup>339</sup> Vgl. Marwege, Gabriele (2013): Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule. Universitätsverlag Göttingen.

<sup>340</sup> Gabriele Marwege legt bei ihrer Analyse zugrunde, dass eine „medizinisch fassbare Funktionsstörung“ rechtlich gesehen eine Behinderung darstellt, unabhängig davon, ob sie das umstrittene Diskrepanzkriterium erfüllt. Marwege, Gabriele (2013): Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule, S. 100 ff.

<sup>341</sup> Ebd., S. 187 ff.



### Nachteilsausgleich in Englisch

Bei der Leistungsmessung im Fach Englisch ist der Nachteilsausgleich selbstverständlich auch an die individuelle Benachteiligung anzupassen. In der Regel wird dies in Form einer angemessen ausgedehnten Verlängerung der Bearbeitungszeit geschehen. Es können aber auch weitere Maßnahmen an die Stelle der Zeitzugabe treten oder hinzukommen. Entscheidend bleibt der Grundsatz, dass die Maßnahmen des Nachteilsausgleichs geeignet sein müssen, den spezifischen Nachteil der Lernenden tatsächlich und umfänglich zu kompensieren. Mehr dazu im → Kapitel 7.11.5., das sich ausführlich mit Klassenarbeiten befasst.

### 7.11.4. Notenschutz

Die KMK betrachtet den Notenschutz, im Gegensatz zum Chancengleichheit herstellenden Nachteilsausgleich, als eine Privilegierung der LRS-Lernenden gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern. Dennoch ermöglicht sie den einzelnen Bundesländern, eine landesrechtliche Regelung zugunsten eines Notenschutzes zu erlassen. In diesem Fall soll die Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsbewertung – so die förmliche Bezeichnung des Notenschutzes – allerdings im Abschlusszeugnis vermerkt werden.<sup>354</sup>

In Hinblick auf den Notenschutz sehen die KMK-Grundsätze vor,

- dass eine Leistung aufgrund des individuellen Lernfortschritts „eingeordnet“ werden kann,
- dass mündliche Leistungen stärker gewichtet werden können, insbesondere in Deutsch und den Fremdsprachen und
- dass auf eine Bewertung der Lese-Rechtschreib-Leistung ganz verzichtet werden kann, zeitweise auch in Klassenarbeiten während der Förderphase.<sup>355</sup>

### Regelungen zum Notenschutz in verschiedenen Bundesländern

Erwartungsgemäß sind auch die Rechtsvorgaben zum Notenschutz in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausgeprägt. So wird er bisweilen auf bestimmte Fächer begrenzt, in der Regel auf Deutsch und die Fremdsprachen, ins Ermessen der Lehrkraft gestellt oder an die Erreichung bestimmter Noten gekoppelt. Hierzu drei Beispiele:

Bayern unterscheidet als eines der wenigen Bundesländer zwischen einer „gutachterlich festgestellten Legasthenie“ und einer „Lese- und Rechtschreibschwäche“ mit unterschiedlichen Konsequenzen für den Notenschutz. Bei einer Legasthenie greift der Notenschutz verbindlich, d.h., die Lese- und Rechtschreibleistungen werden nicht bewertet. Bei der „bloßen“ Schwäche sollen die Leistungen „zurückhaltend“ bewertet werden.

<sup>354</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf), S. 5.

<sup>355</sup> Ebd., S. 3.