



Institut für Legastheniker-Therapie in Reutlingen

Katharinenstr.21  
72764 Reutlingen  
Tel: 07121-334518  
Fax: 07121-340898

Vorwort	2
Was versteht man unter ‚Legasthenie‘ und welche konkreten Schwierigkeiten sind damit bezeichnet?	5
Wie macht sich die LRS - Problematik beim Erwerb der Fremdsprache Englisch geltend?	6
Eine Lese-Rechtschreibstörung behindert den Aufbau des Fremdsprachenwortschatzes	8
Eine Lese-Rechtschreibstörung behindert das Erlernen grammatischer Grundlagen in der Fremdsprache	10
Wie kann legasthenischen Kindern beim Erlernen der Fremdsprache Englisch sinnvoll geholfen werden?	12
Was können Eltern tun?	15
Schulische Unterstützung oder was können LehrerInnen tun?	17

## Vorwort

Eltern legasthenischer Kinder sehen der ersten Begegnung ihrer Sprösslinge mit der Fremdsprache Englisch<sup>1</sup> meist mit Sorge entgegen, spätestens dann, wenn ab der 5. Klassenstufe die korrekte Schreibung der erlernten Vokabeln über Erfolg und Misserfolg in den Klassenarbeiten entscheidet. Schließlich erleben sie es tagtäglich, wie viel Mühe der Umgang mit der Schrift ihren Sohn oder ihre Tochter schon in der Muttersprache kostet. Die Befürchtung, dass die Übertragung einer gänzlich fremden Sprache in ein dazu noch gänzlich unbekanntes und allem Anschein nach höchst undurchschaubares Rechtschreibsystem ihr Kind vor eine unlösbare Aufgabe stellt, ist daher nicht unbegründet.<sup>2</sup>

In der Tat kann das legasthenische Kind – je nach individueller Voraussetzung – sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der fremden Sprache und ihrer fremden Orthografie machen:

Miriam<sup>3</sup> z. B. konnte auf Grund ihrer hohen Sprachkompetenz schon im Fach Deutsch ihre extrem schwache Rechtschreibung mit sprachlich brillanten Aufsätzen und sehr guten Ergebnissen in den Sprachkündearbeiten in Bezug auf die Schulnote ausgleichen. In den Englischarbeiten zeigt sie nun ein gutes grammatisches Verständnis und zumindest bei den Übersetzungen vom Englischen ins Deutsche einen ausgezeichneten Wortschatz. Trotzdem hat Miriam vor dem ersten Zeugnis in der 5. Klasse Angst: Wird es eine 5 oder noch eine 4 in Englisch? Schließlich wurden die gelernten und gewussten Vokabeln in den Arbeiten wegen falscher Rechtschreibung regelmäßig mit 0 Punkten bewertet und die ‚dictations‘ waren allesamt eine glatte 6. Waren also alle anderen Leistungen in den Englischarbeiten so überdurchschnittlich gut, dass wenigstens eine nicht ganz unterdurchschnittliche Note dabei herauskommen konnte? Diese bange Frage begleitet Miriam nun vor jedem neuen Zeugnisternin.

Bei Max sind die Eltern hochofreut und auch ein wenig verwundert, dass sich seine Lese-Rechtschreibprobleme in der Fremdsprache anscheinend nicht niederschlagen. In den ersten Vokabeltests bringt er zunächst nur Einser nach Hause. Fragt man ihn, welche Schulfächer er besonders mag, so kommt neben Mathematik und Sport auch Englisch vor. Spätestens ab Mitte der 6. Klasse ändert sich das Bild: Max' Mutter berichtet, dass die Menge der zu lernenden Vokabeln viel zu umfangreich sei. Für den folgenden Vokabeltest habe man zwei Wochen vorher täglich geübt, bis er schließlich alles gekonnt habe. Im Test aber habe er dann mehr als die Hälfte falsch gemacht. Nicht nur Max, sondern auch seiner Mutter kommt es wie ein Hohn vor, dass unter dem letzten Vokabeltest der Lehrerkommentar steht, „Du musst deine Vokabeln lernen, Max!“ Auch in Deutsch war es so, dass Max noch in der 2. und 3. Klasse keine Auffälligkeiten in den deutschen Rechtschreibdiktaten zeigte. Der Diktattext wurde daheim mehrfach geübt und dann aus dem Gedächtnis richtig niedergeschrieben. Probleme tauchten erst auf, als der geübte Text in der Wort- und Satzreihenfolge leicht umgestellt wurde. Das ganze Ausmaß seiner

---

<sup>1</sup> Jede Fremdsprache bietet für den Lerner – und speziell für den legasthenischen Fremdsprachenlerner – spezifische Probleme. Deshalb wollen wir uns hier auf die in unserem Kulturraum wichtigste Fremdsprache, nämlich Englisch, beschränken.

<sup>2</sup> In ihrer Studie „Legasthenie in Deutsch und Englisch“ weist Karin Landerl nach, dass bei englischen Muttersprachlern auf Grund der komplexen Struktur ihrer Orthografie der Schriftspracherwerb allgemein langsamer verläuft und die Probleme englischer Legastheniker in vielen Bereichen dramatischer ausfallen als bei unseren Kindern. Sie folgert daher an anderer Stelle: „Wie schwierig muss dann der Erwerb der englischen Orthografie erst für ein deutsches Kind sein, welches bereits mit dem Erwerb seiner „eigenen Orthografie“ kaum zurecht kommt?“, in: „Sprachrohr“ 1/98, Zeitschrift des Fachverbands für integrative Lerntherapie e.V.

<sup>3</sup> Alle Namen von betroffenen Kindern wurden geändert.

rechtschreiberischen Schwierigkeiten zeigte sich, als nur noch einzelne Wörter geübt werden konnten und schließlich ungeübte Texte geschrieben werden mussten. Max' hervorragendes eidetisches (fotografisches) Gedächtnis hilft ihm zunächst auch bei der korrekten schriftlichen Wiedergabe der noch überschaubaren Menge englischer Vokabeln in der 5. Klasse. Aber auch hier kommt es dann zu Schwierigkeiten: Max hätte im Vokabeltest die Wörter „head“ und „hat“, „right“ und „write“ der richtigen Bedeutung in jeweils richtiger Rechtschreibung zuordnen können, *wenn* sich die Lehrerin beim Abfragen dieser Vokabeln an die gleiche Reihenfolge gehalten hätte, in der *er* sie gelernt hatte.

Jonas macht sich von vornherein keine Illusionen, als er mit dem Fremdsprachenunterricht beginnt. Seine Erfahrung lehrt ihn, dass er sich anstrengen kann, wie er will, es kommt nichts dabei heraus. Nachmittage lang sitzt er mit seiner Mutter und übt für das nächste Deutschdiktat und weiß doch, es wird wieder eine 6, bestenfalls eine 5 sein. Aufgrund seiner hohen Intelligenz bekommt er eine Gymnasialempfehlung, was ihm zunächst enormen Auftrieb gibt. Doch trotz therapeutischer Hilfe bleiben seine Leistungen in Deutsch zunächst schwach. **Englisch** kommt Jonas wie auch seiner Mutter vor wie ein Fass ohne Boden. Glaubt man, dass das eine Loch gestopft ist, tut sich die nächste Lücke auf. Längst haben Deutsch- und Englischlehrer signalisiert, dass Jonas überfordert und an „einer anderen Schule“ besser aufgehoben sei. Als er sich in der deutschen Rechtschreibung konsolidiert, seine Noten durchschnittlich werden, gibt es keine Freudenfeste, kein Lehrer stößt mit ihm mit einer Cola auf seinen hart erkämpften Erfolg an. Die 2. Fremdsprache, die wegen des nunmehr 8-jährigen Gymnasiums schon in der 6. Klasse hinzukommt, hat sich nämlich zusammen mit Englisch zu einer für seinen Schulerfolg bedrohlichen Wolke am Horizont zusammengeballt.

Sehr schnell sieht Jonas ein, dass man ein englisches Wort nur dann wirklich kann, wenn man es richtig *schreiben* kann. Alles andere gibt in Englischarbeiten keine Punkte. Von nun an lernt Jonas nur noch eines: Wie schreibt man das Wort. Jonas kann viele Wörter schreiben, spricht man ihm aber das geschriebene Wort vor, erkennt er es nicht wieder. Geringe Ähnlichkeiten im Wortbild (with-white, how-who, want-what) werden zur unüberwindlichen Hürde bei der Bedeutungszuordnung. Seine Mutter weiß sich keinen Rat mehr. Obwohl sie die Vokabeln mehr als doppelt so oft übt wie mit seiner Schwester, Karteikarten anlegt, überall in der Wohnung an allen möglichen (und unmöglichen) Stellen Zettel mit englischen Wörtern aufhängt, kommt es ihr und Jonas so vor, als seien die Wörter dann im Vokabeltest wie von Geisterhand aus seinem Gedächtnis gewischt.

So oder ähnlich wie in diesen drei Beispielen erleben legasthenische Kinder ihre erste Begegnung mit der Fremdsprache Englisch. Oft ist anfänglich die Lernfreude und die Neugierde auf die neue Sprache sehr hoch. Es wird aber sehr rasch klar, dass der zusätzliche häusliche Aufwand, der betrieben werden muss, um nur einigermaßen mitzukommen, nicht nur für das Kind, sondern auch für die gesamte Familie belastend ist. Dies ist umso mehr der Fall, wenn sich herausstellt, dass der Verlust an Freizeit, der Kampf um die täglichen Hausaufgaben und das zusätzliche Lernpensum für das Vokabellernen nicht von schulischem Erfolg gekrönt sind.

Um diesen Kindern wirksam helfen zu können, muss zunächst ein gesichertes Verständnis dafür erreicht werden, womit diese Kinder eigentlich kämpfen.

## Was versteht man unter ‚Legasthenie‘ und welche konkreten Schwierigkeiten sind damit bezeichnet?

Für die Definition einer Lese-Rechtschreibstörung hat vor allem das Klassifikationsschema der Weltgesundheitsbehörde (WHO) allgemeine Anerkennung gefunden, nämlich die **Internationale Klassifikation Psychischer Störungen** (derzeit gültige Fassung ICD-10). Hier wird unter einer Lese-Rechtschreibstörung verstanden, dass ein Kind deutlich schlechtere Lese-Rechtschreibleistungen erbringt, als nach seinem Alter, seiner allgemeinen Intelligenz und dem schulischen Stand zu vermuten ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese Störung deutlich auch auf andere schulische Leistungsbereiche auswirkt und dass eine klare Diskrepanz besteht zwischen den Lese- und Rechtschreibleistungen und den übrigen intellektuellen Potenzialen. Ausgeschlossen werden Lese- und Schreibstörungen, die als Folge unzureichenden Unterrichts, erheblicher Hör- und Sehstörungen, neurologischer Erkrankungen oder geistiger Behinderung auftauchen. Man geht allgemein davon aus, dass etwa 10% der Schulkinder von dieser Störung betroffen sind.<sup>4</sup>

Die konkreten Schwierigkeiten, die ein legasthenisches Kind im Lesen und Schreiben hat, sind selbstverständlich individuell außerordentlich verschieden. Sie hängen zunächst davon ab, welche Voraussetzungen das Kind in den präliteralen (also vorschriftlichen) Bereichen, die für das Erlernen des Lesens und Schreibens von Bedeutung sind, mitbringt. Diese Schwierigkeiten entwickeln sich im Verlauf des Schriftspracherwerbs bei jedem Kind recht unterschiedlich. Eines ist aber allen Kindern mit Lese-Rechtschreibstörung<sup>5</sup> gemein: **die Schwierigkeit im Umgang mit der Schrift!**

Uns kompetenten Schreibern, die wir tagtäglich mit Geschriebenem zu tun haben, fällt es kaum noch auf, dass wir eine höchst komplexe Kulturtechnik beherrschen, nämlich die Übertragung eines rein akustischen Phänomens in ein allgemein verstandenes Zeichensystem, vergleichbar der Übertragung von Musik in die Notenschrift. Ja, uns erscheint diese Codierung des gesprochenen Wortes dermaßen „natürlich“, dass die meisten Menschen glatt Buchstaben und Laute für dasselbe halten. Manchmal, wenn wir eine neue Sprache und damit eine fremde Rechtschreibung erlernen, fällt uns vielleicht auf, dass das gesprochene Wort und seine Schreibung keineswegs dasselbe sind. Legasthenische Kinder haben mit eben dieser Übertragungsleistung des gesprochenen/gehörten Wortes in ein Zeichensystem (Schreiben) und umgekehrt mit der Entschlüsselung abstrakter Zeichen zu verständlichen Wörtern (Lesen) erhebliche Probleme. Den Lautstrom ‚Sprache‘ in Sätze, Wörter, Laute zu zergliedern und dafür die jeweils *einzig* richtige Entscheidung der Zeichenzuordnung zu treffen, stellt für sie eine unüberwindbare Hürde dar. Die Schrift wird so zum Hindernis bei der Erfassung der Textaufgabe in Mathematik. Sie führt zu der falschen Beantwortung von Fragen in der Erdkundearbeit, weil der Lesefehler zu einer ganz anderen Fragestellung geführt hat. Im Deutschaufsatz kann die gute sprachliche Kompetenz schriftsprachlich nicht umgesetzt werden und das Kind erscheint nicht nur rechtschreibschwach, sondern auch sprachschwach. Dass diese Probleme auch vor den Fremdsprachen nicht Halt machen, dürfte einleuchten. Es ist daher die folgende Frage zu beantworten:

---

<sup>4</sup> Eingehender befasst sich mit der Begriffsdefinition LRS der „Ratgeber für den Umgang mit Lese-Rechtschreibstörungen bei Kindern und Jugendlichen“ von C. u. H. Bonhoff aus der Schriftenreihe zu Teilleistungsstörungen Bd.1

<sup>5</sup> Von der Befassung mit einer isolierten Lesestörung oder isolierten Rechtschreibstörung wird hier der Einfachheit halber abgesehen.

## Wort's die of English oder:

### Wie macht sich die LRS - Problematik beim Erwerb der Fremdsprache Englisch geltend?

Lernen Kinder Englisch, so müssen sie sich die Wörter dieser Sprache „erobern“ – ein nie wirklich abgeschlossener Prozess, der durch folgenden Dreischritt gekennzeichnet ist:

Wie klingt das Wort?: --- <tschär><sup>6</sup>

Was bedeutet es?: --- Stuhl

Wie sieht es aus?: --- chair

Das legasthenische Kind, das schon in der Muttersprache enorme Probleme hat, Stuhl, Schtul, sdul, schdull, Stuel usw. richtig zu schreiben, ist nun vor das Problem gestellt, Wörter, deren Klang ihm gänzlich fremd ist, mit Lauten, die es nie gesprochen hat (man denke z. B. an <th>, <w>, <r>), in ein Rechtschreibsystem zu übertragen, das dem kaum erlernten deutschen in keiner Weise entspricht. Beide aber, die völlig unbekannte Lautfolge und dazu das aus der Sicht des Kindes völlig disparate Wortbild, sollen in eine feste Verbindung zur Wortbedeutung gebracht werden. Die gelungene Koppelung von Lautfolge und Wortbild mit der Wortbedeutung stellt die tatsächliche Verfügung über die Vokabel her. Für das lese-rechtschreibgestörte Kind aber sind Wortklang und seine Schreibung zwei Welten, zwischen denen es keine Verbindung findet. Dies umso mehr, als die englische Orthografie nicht nur für Legastheniker Fußangeln und Fallstricke bereit hält, von denen hier nur einige gezeigt werden sollen, um die Anforderung, vor die ein legasthenisches Kind gestellt ist, zu verdeutlichen:

Laut dem „Jones“, dem renommierten englischen Aussprache-Wörterbuch,<sup>7</sup> verfügt die Englische Sprache über 44 Phoneme (Laute), wovon 24 Konsonanten (Mitlaute) und 20 Vokale (Selbstlaute) sind. Diesen 44 Lauten stehen 26 Grapheme oder Lautzeichen gegenüber (die wir im Folgenden schlicht Buchstaben nennen wollen). Im Englischen gibt es zwischen diesen Lauten und Buchstaben noch sehr viel seltener als im Deutschen eine Eins-zu-eins-Beziehung. Etliche Konsonanten können durch mehrere Buchstaben dargestellt werden, wie z. B. <sch>: **sure**, **ship**, **passion**, **conscious**, **ocean**, **suspicion**, **nation**, andererseits kann ein einzelner Buchstabe für mehrere Konsonanten stehen: **sand**, **lose**, **vision** und andere Buchstaben sind wieder „silent letters“, also gar nicht hörbar, wie in **knock**, **sign**, **thumb**, **listen**.

Bei den Vokalen (Selbstlauten) ist das Verhältnis noch verwirrender: Es gibt keinen Vokal, der nicht durch mehrere Buchstaben dargestellt werden kann, besonders auffällig beim langen <i>: **police**, **piece**, **fever**, **team**, **deep**, **ceiling**, **people**, **key**, **Phoenix**, aber auch beim langen <u>: **June**, **moon**, **soup**, **crew**, **shoe**, **do**, **juice**. Und während im Deutschen die Wörter Hand, Hass und Garten das gleiche kurze geschlossene <a> enthalten, haben wir es in der englischen Übersetzung zwar dreimal mit demselben Buchstaben, nicht aber

<sup>6</sup> Um allgemeine Verständlichkeit zu gewährleisten, verzichten wir auf die Lautschrift der International Phonetic Association. Ist ein einzelner Laut gemeint oder soll ein Wort lautlich dargestellt werden, so erscheint er/es in spitzen < > Klammern.

<sup>7</sup> Daniel Jones, English Pronouncing Dictionary, Cambridge University Press 1993

mit demselben Laut zu tun: **hand, hate, garden**. Als „silent letter“ kommt jeder der Vokale vor, wie z.B. in **beautiful, shoe, fruit, people, building**.

Zu allem Überfluss machen Homophone<sup>8</sup> wie **be – bee** (sein und Biene), **their – there** (ihr und dort), sowie Homonyme<sup>9</sup> wie **bark** (bellend und Borke), **like** (mögen und wie) das Leben schwer.

Das Problem mit der Schrift ist aber darüber hinaus gerade in Bezug auf die Fremdsprache kein isoliertes Rechtschreibproblem, sondern ein entscheidendes Hemmnis beim Erlernen, der fremden Sprache: Im Unterschied zur Fremdsprache beherrscht das Kind nämlich seine Muttersprache und kommt **trotz** dieser sicheren sprachlichen Basis nicht mit deren Orthografie zurecht. Beim Erlernen der Fremdsprache aber fehlt ihm jegliche sprachliche Grundlage. Alles ist neu zu erlernen: die Wörter, die Aussprache, die Grammatik und gleichzeitig eine hochkomplexe Orthografie. Das Lese-Rechtschreibproblem des Kindes ist somit von vornherein Bestandteil des *Sprachlernens* und macht sich als diese besondere Schwierigkeit negativ geltend.<sup>10</sup> Erschwerend kommt hinzu, dass die systematische Sprachvermittlung an unseren Schulen zum überwiegenden Teil über die Schrift geschieht. Und dies durchaus zu Recht, da die Sprachanteile pro Schüler und Unterrichtsstunde so gering ausfallen, dass ohne ein Großteil an schriftlichen Übungen der Spracherwerb insgesamt in Frage stünde. Das ist auch deshalb wichtig, weil die **geschriebene** Sprache wesentliche Stütze bei der Vokabelaneignung ist. Das nicht-legasthenische Kind hat nämlich, wenn es seine anfänglichen Schwierigkeiten mit der fremden Rechtschreibung überwunden hat, neben der lautlichen Merkebene auch das **Wortbild** als Merkestütze zur Verfügung. Des Weiteren ist es vor allem die Schrift, die grammatische Signalstellen (wie z. B. die -ed-Endung des ‚simple past‘ oder das Plural-s) nicht dem Zufall akustischer Wahrnehmung überlässt, sondern ihnen in der schriftlichen Fixierung Festigkeit verleiht. Für das legasthenische Kind hingegen ist die Schrift nicht nur keine Hilfe, sondern eine zusätzliche Schwierigkeit beim Spracherwerb.

Wir machen in Lehrergesprächen immer wieder die Erfahrung, dass das Problem mit der Orthografie zwar anerkannt wird, gleichzeitig aber mangelnder Wortschatz und gravierende Lücken in der Grammatik als ein davon völlig unabhängiges Problem begriffen werden. Deshalb ist es uns ein besonderes Anliegen, den Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreibstörung und Hemmung im Fremd - *Spracherwerb* am Beispiel des Englischen auf der Ebene des Wortschatzes und der grammatischen Grundlagen ausführlicher darzustellen.

---

<sup>8</sup> Gleiche Lautung

<sup>9</sup> Gleiche Schreibung und gleiche Lautung, aber unterschiedliche Bedeutung

<sup>10</sup> Seit wenigen Jahren wird in Baden-Württemberg Englisch ab der 1. Klasse unterrichtet, wobei die Schrift ausdrücklich noch keine starke Beachtung finden soll. Gerade für legasthenische Kinder wäre es sehr wünschenswert, wenn sie so über das gesprochene Wort einen Anfangswortschatz aufbauen könnten ohne gleichzeitig mit der Schwierigkeit ihrer Schreibung konfrontiert zu sein.

## Eine Lese-Rechtschreibstörung behindert den Aufbau des Fremdsprachenwortschatzes

Marco hat für seinen ersten schriftlichen Englishtest fleißig mit seiner Mutter gelernt. Die Zahlwörter von eins bis zwölf hat er sich gut gemerkt und ist stolz, dass er sie im Test alle richtig aufzählen kann:

Won, tou, swe, four, fiffe, six, seven, eihgt, nein, ten eleven, twölf

Handwritten list of numbers in German: Won, tou, swe, four, fiffe, six, ~~seven~~, seven, eihgt, nein, ten, eleven, ~~twölf~~ twölf. The words are written in a cursive script with some corrections and deletions.

Die Enttäuschung ist aber groß, dass nur fünf der Wörter als richtig bewertet werden. Marco weiß auch genau, was „peitsch“ (page), „wetebles“ (vegetables) „wilidsch“ (village) und natürlich auch „Sandwitz“ bedeuten. Das weiß ja schließlich jeder, dass das so ein belegtes Brot ist. Nur der Lehrer gibt ihm keinen Punkt dafür.

Die Lektion ist schnell gelernt: Ob der Schüler weiß, welcher Wortklang zur Wortbedeutung gehört, wird nicht honoriert; er muss wissen, welches Wortbild dazu gehört! Marco konzentriert sich also von nun an darauf, dass er sich die *Schreibung* des Wortes richtig einprägt. Da er aber keinen Zusammenhang zwischen Wortklang und Wortschreibung finden kann, versucht er sich die Wörter bildlich einzuprägen- etwa so wie Telefonnummern. Mal liegt er dann mit seiner Erinnerung richtig (z. B. bei „four“), mal liegt er haarscharf daneben (z. B. bei „eihgt“). Irgendein Lerneffekt, ein Aha-Erlebnis kann sich aus dem vom Lehrer angestrichenen Rechtschreibfehler nicht ergeben, weil die Richtig- wie die Falschschreibung sich zufällig gelungener bzw. nicht gelungener Gedächtnisspeicherung verdankt. Bei der gelungenen Überführung des Wortes in die Schrift ist offenbar etwas mehr gefordert als Lautmuster mit Hilfe eines bildlichen Gedächtnisses willkürlichen Zeichenmustern zuzuordnen. Marco aber steht nur dieser Zusammenhang zur Verfügung und er möchte unbedingt eine schlechte Note verhindern. Seine *ausschließliche* Konzentration auf das Wortbild führt nun zu einem vollkommen absurden Ergebnis: Er ordnet erkennbar korrekt dem deutschen Wort das passende englische Wort schriftlich zu (orthografisch richtig oder auch falsch), trifft er aber auf dasselbe als *gesprochenes* Wort, erkennt er es oft nicht wieder. Marco wusste z. B. nichts mit dem vorgesprochenen Wort <wash> anzufangen. Als man es ihm aufschrieb, nämlich „wash“ meinte er empört: „Wenn ich es gleich hätte *sehen* können, hätte ich gewusst, dass das „waschen“ heißt!“

Während beim kompetenten Schreiber die Kombination von Wortklang und Wortbild – also von auditiven und visuellen Stützen – das Lernen der Wortbedeutung fördert und festigt, tritt beim Legastheniker die enorme Anstrengung, das Wortbild im Gedächtnis zu behalten, in Konkurrenz dazu, sich das Wort auch lautlich zu merken. **Das Wortbild ist so nicht Merkhstütze, sondern ganz im Gegenteil: Merkhemmnis.**

Um legasthenischen Kindern den Weg zur Fremdsprache nicht von vorne herein zu verbauen, ist es daher sicher ein sinnvoller Ansatz, beim Aufbau eines Grundwortschatzes zunächst das Hauptgewicht auf das gesprochene Wort zu legen. Dieser Ansatz kann aber nicht ausgleichen, dass ihnen im Vergleich zu anderen die *zusätzliche* optische Stütze fehlt. Wie man es auch dreht und wendet, die Rechtschreibproblematik führt dazu, dass das legasthenische Kind beim Vokabellernen doppelten Aufwand treiben muss: Es muss einerseits Wortklang und Wortbedeutung lernen und in einem zweiten Schritt das davon aus seiner Sicht



gänzlich andere, nämlich seine Schreibung. Dies hat zur Folge, dass es im Vergleich zu seinen Mitschülern in derselben Zeit weniger Vokabeln speichern kann und dass die neu erlernte Vokabel weniger sicheren Bestand hat – schon nach wenigen Tagen ist die Hälfte der mühsam erlernten Vokabeln vergessen. Die beständige Verwechslung ähnlich klingender Wörter (thing, sing, think) und ähnlich aussehender Wörter (were – where, now – new) ist kein Durchgangsstadium, wie es viele Schüler beim Erlernen der ersten Fremdsprache erleben, sondern Resultat dessen, dass Laute und Zeichen vom legasthenischen Kind nicht in einen festen Zusammenhang gebracht werden können. In ihrer Verzweiflung erdenken sie neue Strategien, wie sie sich die Wörter und ihre Schreibung doch merken können: Das Wort, das „arbeiten“ bedeutet, so ähnlich wie <wök> klingt und „work“ geschrieben wird, war dasjenige oben auf der linken Seite. Das Wort, das „gehen“ bedeutet, wie <wok> klingt und „walk“ geschrieben wird, war unten auf der rechten Seite – oder umgekehrt???

Schon am Ende der 5. Klasse werden so enorme Lücken im Wortschatz deutlich, die im Verlauf der folgenden Klassen trotz vermehrten häuslichen Übens immer uneinholbarer werden. Die Folge ist: Je mehr im Unterricht Englisch gesprochen wird, um so weniger kann das Kind dem Unterricht folgen. Englisch formulierte Fragen kann es nicht beantworten, englisch formulierte Aufgabenstellungen nicht richtig lösen. Miriam z. B. bekommt die Aufgabe: „Write the opposite into the gaps!“ Miriam weiß weder was „opposite“ (Gegenteil) bedeutet noch „gaps“ (Lücken). Letzteres hat keine Auswirkungen, denn so weit ist sie schon geübt, dass ihr klar ist, dass man in Leerstellen etwas eintragen muss – nur was? Die fehlende Vokabel „opposite“ produziert im Anschluss nichts als Fehler, denn Miriam rät nun, dass sie wohl übersetzen soll und das sieht dann so aus:

dark – dunkel

small – klein

short – kurz

Daneben steht jedes Mal ein rotes *f* des Lehrers, obwohl doch jede Übersetzung richtig war. In der Nachbesprechung stellt sich heraus, dass Miriam jedes Gegenteil gewusst und in den meisten Fällen sogar richtig geschrieben hätte. Die entscheidenden Punkte, die aus der 5 noch eine 4 gemacht hätten, sind ihr so entgangen.

Die Rechtschreibproblematik, die sich beim Fremdsprachenerwerb zum Hindernis für den Aufbau eines Grundwortschatzes erweist, hat Folgen für das grammatische Verständnis gegenüber der fremden Sprache.

## Eine Lese-Rechtschreibstörung behindert das Erlernen grammatischer Grundlagen in der Fremdsprache

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Problematik beim Vokabellernen macht natürlich auch nicht vor grammatisch grundlegenden Vokabeln Halt. Die unregelmäßigen Verben, die für jeden Englischlernenden eine Herausforderung sind, können für das legasthenische Kind zur unüberwindbaren Hürde werden, muss es sich doch nun nicht nur *ein* Wortbild und *einen* Wortklang zur Wortbedeutung merken, sondern gleich viele verschiedene.

Jonas hat schon in der 5. Klasse enorme Schwierigkeiten, sich zu merken, dass das Wort „to be“ so viele verschiedene Wörter hat: Ob „am“, „are“ oder „is“, Jonas bringt alles durcheinander. Weil der Englischlehrer der Mutter einschärft, dass man ohne die sichere Verfügung über die Hilfsverben mit der Fremdsprache nie zu Rande kommen könne, wird daheim so lange geübt, bis Jonas „I am/ you are/ he, she, it is/ we are/ you are/ they are“ so sicher nachsagen kann wie einen Abzählreim aus seiner Kindergartenzeit. Aber auch nur so kann er sich die verschiedenen Formen von „to be“ merken. Steht er vor der Aufgabe, den Satz „Wir sind froh.“ zu formulieren, so muss die gesamte Kette seines Abzählreimes bis zum Ankerpunkt „we are“ abgespult werden, damit der Satz „We are glad.“ erfolgreich geschafft ist. – Uff!

Sehr viel schwieriger wird es, wenn ein Satz wie „Vater ist müde.“ ins Englische übertragen werden soll. Jetzt kann er die Merkreihe gar nicht so einfach abfragen, sondern muss erst einmal ermitteln, welches Ersatzwort (also welches Personalpronomen) „Vater“ hat. Ist das geschafft, ist die Merkreihe wieder abzufragen, bis er - Gott sei Dank recht bald – bei „he is“ landet. Jetzt noch rasch den Satz geschrieben „He is“ – ach nein, „Father is tired.“ – geschafft!! Obwohl er das ja alles schon ganz gut hinbekommt und beim Üben mit der Mutter daheim alles richtig gemacht wird, gerät die punktgenaue Landung unter Stress und Zeitdruck in der Klassenarbeit dann doch häufig nicht. Statt „She is friends.“ hätte es „They are friends.“ heißen müssen. Zu glücklich, das Personalpronomen „sie“ in seiner Merkreihe getroffen zu haben, übersieht er, dass das Englische im Gegensatz zum Deutschen zwei verschiedene Wörter für das Personalpronomen der 3. Person im Singular und im Plural hat, und dementsprechend wird die falsche Verbform gewählt. Kommen nun auch noch die weiteren Zeitformen von „to be“ hinzu und man muss sich merken, dass „I am“ nun „I was“ heißt und außerdem darauf zu achten ist, dass man „was“ nicht mit dem so ähnlich aussehenden Wort „saw“ verwechseln darf und „was“ mit a zu schreiben ist, obwohl man doch ein ziemlich klares o hört, so wird die Verwirrung komplett. In der Fülle der schreiberischen Schwierigkeiten ist der Unterschied von „am“ und „was“ eben nur ein Problem unter vielen, sodass dabei das Verständnis für den grammatischen Gehalt nur allzu häufig auf der Strecke bleibt.

„Whose got a new car?“, schreibt Max (richtig: Who's got a new car? – Wer hat ein neues Auto bekommen?). Wörtlich übersetzt bedeutet Max' Satz: „Wessen bekam ein wusste Auto?“ und ist damit natürlich vollkommener Unsinn, was der Lehrer mit der Randbemerkung, „This sentence doesn't make sense!“, auch deutlich zum Ausdruck bringt, ohne jedoch zu gewärtigen, dass damit ein Lerneffekt in Gang gesetzt wird, der sicher so nicht beabsichtigt ist. Max nämlich, der nicht versteht, dass nur die Rechtschreibung seines Satzes falsch ist, verwirft den im Grunde sprachlich korrekt gebildeten Satz vollkommen und begibt sich bei der Verbesserung auf eine Fehlersuche, die ihn immer tiefer in den Sumpf sprachlicher Verstrickungen führt. Hier seine zwei Verbesserungsversuche: „Whos do got a new car?“ Max hat sich daran erinnert, dass man Fragen ja mit „to do“ umschreiben muss. Als ihm auch diese

Verbesserung als falsch angestrichen wird, geht ihm auf, dass er die Zeitform falsch gebildet hat, denn das Hilfsverb hat im simple past schließlich die Zeitform zu bilden und das Vollverb muss im Infinitiv stehen. Also 2. Versuch: „Wose did gät a knew car?“

Fazit: **Was hat Max' Lehrer gelernt?**: Max hat vor allem Probleme mit der Grammatik! Max hat aber ganz im Gegenteil richtiges grammatisches Wissen mobilisiert, um seine Fehler auszumerken, die er auf Grund seiner mangelnden Rechtschreibkompetenz falsch interpretiert hat. **Was hat Max gelernt?**: „Ganz egal was ich mache, es kommt nur Unsinn dabei heraus.“

Verwechslungen, wie sie gerade bei Gleichklingern wie „whose – who's“ immer wieder vorkommen, passieren anderen Schülern in den Anfangsklassen selbstverständlich auch. Im Unterschied zu ihnen kämpft aber ein legasthenisches Kind bei einem Satz wie diesem nicht nur mit der unterschiedlichen Schreibung von Homophonen bzw. der englischen Kurzschreibung<sup>11</sup>. Hierbei handelt es sich nur um *eine* Schwierigkeit in einem Wust von orthografischen Problemen, die auf das legasthenische Kind einströmen, wie die drei Schreibvarianten von „who's“ und die fehlerhafte Schreibung von „get“ zeigen. Wenn ein nicht legasthenisches Kind „whose“ und „who's“ verwechselt, so kann seine Aufmerksamkeit leicht auf diesen Fehlertyp gelenkt und das Missverständnis gezielt angegangen werden, weil nicht noch eine Fülle anderer Fehler um seine Aufmerksamkeit konkurriert. Max aber, der in der Masse seiner rot angestrichenen Fehler und in wohlgemeinten Hinweisen, Tipps und Eselsbrücken geradezu versinkt, ist schon gar nicht in der Lage, sprachliche und grammatische Verstöße von rechtschreiberischen zu unterscheiden, geschweige denn gezielt anzugehen. Das rechtschreiberische Problem verstellt so den Blick auf den sprachlichen und/oder grammatischen Gehalt der jeweils anderen Schreibung von „whose“ contra „who's“ und „knew“ contra „new“.

Natürlich gibt es auch Kinder, die trotz ihrer Lese-Rechtschreib-Störung beim Erlernen der Fremdsprache wenig Probleme mit der Grammatik haben. Häufig verfügen diese Kinder über eine besonders gute Sprachkompetenz in der Muttersprache und zeigen schon hier hohes grammatisches Verständnis. Es muss aber betont werden, dass diese Schüler eine Ausnahme darstellen und schon gar nicht als Beleg dafür taugen, dass Lese-Rechtschreibstörung und grammatische Probleme in der Fremdsprache keinen Zusammenhang haben. Die auch für einen deutschen Muttersprachler wirklich schwierige ‚progressive form‘ (I **am reading**), welche schon Lehrstoff der 5. Klasse ist, ebenso wie der sehr penible Gebrauch der grammatischen Zeiten, der in der unterschiedlichen Verwendung von ‚simple past‘ und ‚past perfect‘ schon am Ende der 6. Klasse Thema ist (I **have never been** to Paris. – I **was** in Paris last year.), macht jedem Schüler Probleme. Kinder wie Max oder Jonas, die mit den oben beschriebenen Schwierigkeiten kämpfen, sind Lichtjahre davon entfernt, auch nur einen Schimmer davon zu erhaschen. Es fragt sich also

---

<sup>11</sup> Gerade für Legastheniker wäre es eine große Hilfe, wenn die sogenannten „short forms“ nicht gleich zu Anfang des schriftsprachlichen Englischerwerbs eingeführt würden, sondern erst dann, wenn wirklich klar ist, was sich alles hinter dem Apostroph verbergen kann.

## Wie kann legasthenischen Kindern beim Erlernen der Fremdsprache Englisch sinnvoll geholfen werden?

Da gibt es zunächst den Rat Nr.1:

### Üben, üben, üben! - ?

Für das legasthenische Kind ist das jedoch kaum eine Hilfe. Wie hoch nämlich der tatsächliche häusliche Lernaufwand bei dem dann so mageren Ergebnis im Vokabeltest war, lässt sich für den Lehrer kaum ermessen. Für die Kinder aber kann zweierlei aus der Aufforderung folgen. Einerseits fühlen sie sich ungerecht beurteilt, denn sie haben ja geübt. Andererseits haben sie aber keinen Maßstab, was „genug üben“ bedeutet. Und damit stellt sich ein latent schlechtes Gewissen ein, doch zu wenig geübt zu haben. Da sich auch die Eltern keinen Rat wissen, wird immer wieder an den guten Willen und das schlechte Gewissen appelliert. Vermehrte Anstrengungen und vermehrter Verlust an Freizeit werden aber nicht durch entsprechenden Schulerfolg belohnt. Die häusliche Paukerei bringt nicht nur keine Verbesserung, sondern verschärft in den meisten Fällen das Problem. Denn nun entstehen Lernunlust bis hin zu Lernabwehr. Es werden Strategien entwickelt, um sich mit der verhassten Materie nicht befassen zu müssen. Da hat man sein Hausaufgabenheft dummerweise daheim vergessen, das englische Gedicht konnte nicht auswendig gelernt werden, weil man zum Zahnarzt musste, bei jeder 2. Englischarbeit verhindern Kopf-, Bauchschmerzen oder Übelkeit, die zumeist tatsächlich empfunden werden, die Teilnahme. Im schlechtesten Fall lernt das Kind durch das ständige erfolglose Üben schließlich nur dies: „Wenn trotz der großen Anstrengung nichts in meinen Kopf geht, dann muss ich wohl dumm sein.“ Es beginnt sich für einen Versager zu halten, sein Selbstwertgefühl wird mit jeder schulischen Niederlage schwächer.

Andererseits ist ohne Übung keine Fremdsprache zu lernen. Worauf es aber ankommt, ist das **Was**, das da geübt wird. Das klassische Vokabelpauken macht wenig Sinn und gleicht eher ergebnisloser Sisyphosarbeit, wenn die Wörter nach kurzem schon wieder vergessen sind. Ebenso verhält es sich mit den grammatischen Formen. Werden die grundlegenden Vokabeln zur grammatischen Formbildung, wie z. B. die Hilfsverben to be, to have, to do nicht beherrscht, so scheitert auch das Kind mit ansonsten gutem grammatischen Verständnis. Lösung für diese Schwierigkeit verspricht nur ein Ansatz, der das Kind da abholt, wo seine individuellen Schwierigkeiten beim Erwerb der Fremdsprache beginnen. Daher:

## Am Anfang einer wirksamen Hilfe sollte eine sorgfältige Diagnostik stehen

Dazu gehören:

- a) Eine Rechtschreibüberprüfung<sup>12</sup> mit **qualitativer Fehleranalyse**, die die speziellen Fehlerschwerpunkte in der Laut-Zeichen-Zuordnung des Kindes individuell zu erfassen vermag.
- b) Eine eingehende Untersuchung sollte Stärken und Schwächen in der Lautverarbeitung des Kindes genauer untersuchen und zwar auch seine auditive und artikulatorische Differenzierungsfähigkeit von englischen Lauten.
- c) Schließlich geben Leseverständnistests sowie Tests zum grammatikalischen Wissen und zum aktiven Sprachvermögen Auskunft darüber, ob und wie weit sich die Lese-Rechtschreibstörung auch beim Spracherwerb negativ niedergeschlagen hat.

Aus der Gesamtheit der so gewonnenen Erkenntnisse sind nun individuell zugeschnittene therapeutische Hilfen abzuleiten, die dem besonderen Störungsprofil Rechnung tragen.

## Schreiben ist auch im Englischen ein kognitionsorientierter Prozess, der als solcher dem Kind nahe gebracht werden kann.

Im Unterschied zum weit verbreiteten Vorurteil von der Ungeregeltheit und Willkür der englischen Orthografie geht es in einer gezielten Hilfe darum, den Kindern Grundprinzipien der englischen Laut-Zeichen-Verknüpfung nahe zu bringen, damit sie sich funktionierende Strategien zum Sprach- und Schrifterwerb aneignen.

Im Gespräch mit Englischlehrern wird uns häufig versichert, dass systematische Rechtschreibhilfen, die es für die deutsche Rechtschreibung geben möge, in der englischen Orthografie unmöglich seien. Diese sei vollkommen unregelmäßig, es gebe extrem viele Ausnahmen (sic!) und es bleibe daher nichts anderes übrig, als sich die fremden Wortbilder einzuprägen. Ein Blick in die Englischlehrbücher zeigt, dass dieser Standpunkt allgemein ist. „Eine theoriegeleitete Vermittlung der Eigenart des neuen Rechtschreibsystems findet weder zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe noch später statt.“<sup>13</sup> Stattdessen kann man Hinweise wie diesen finden: „Tip 1 Die Liste der englischen Vokabeln, die als Stolpersteine gelten, ist schier endlos. Merken Sie sich unter anderem:...“<sup>14</sup> Im Folgenden werden dann z.B. aufgeführt „biscuit“, „delicious“, „official“, „science“. Auch die Faustregel „Ist das vorhergehende a, e, i, o, u kurz bzw.(!) betont, wird der Endkonsonant meist(!) verdoppelt.“<sup>15</sup> taugt als Hilfe wenig. An den dann folgenden Wortbeispielen „permit – permitted“, „prefer – preferred“ oder „travel – travelled“ wird es ganz dem Schüler überlassen, den richtigen Schluss zu ziehen, dass die Konsonantenverdoppelung anscheinend nur bei Wortverlängerung zwingend ist. Dass dies aber nur bei einer *vokalisch* anlautenden Endung der Fall ist, diese Erkenntnis

---

<sup>12</sup> Das ILT-Reutlingen hat hierfür (teilweise in Zusammenarbeit mit dem ILT, Frankfurt/M) eine Rechtschreibprobe entwickelt, die die grundlegenden Laut-Zeichen-Bezüge und die regelhaften Verschriftungen des Englischen für die 5. und 6. bzw. 7. und 8. Klasse überprüft. Hierfür wurde Wortmaterial aus den in Deutschland gängigen Schulbüchern dieser Klassenstufen entnommen.

<sup>13</sup> Günther Nieberle, Englische Rechtschreibung – Probleme deutschsprachiger Schüler, S.19, Regensburg 2005, Verlag für kognitive Lernförderung

<sup>14</sup> Focus on Grammar, S. 23, Berlin 2005, Cornelsen-Verlag

<sup>15</sup> ebenda

unterstellt hohes schriftsprachliches Gespür, ganz abgesehen von der Tatsache, dass das <ö> in preferred lang ist und das <e> in travelled unbetont, beide also offensichtlich anderen Regeln folgen.

Die Darstellung der Prinzipien und Regeln, nach denen die englische Orthografie sich richtet, hier im Einzelnen zu schildern, würde über diesen Ratgeber sprengen. Wir wollen daher versuchen, an einigen Wortbeispielen darzustellen, dass das Erfassen basaler Laut-Zeichen-Verknüpfungen und die Befolgung elementarer Rechtschreibregeln auch im Englischen gelingt.

Die Lautfolgen <wö:d> und <law> rufen in demjenigen, der des Englischen und seiner Schreibung mächtig ist, sofort Wortbilder hervor, nämlich **word** und **love**. Doch ebenso wie kaum ein deutscher Schreiber weiß, dass z. B. das Dehnungs-h nur nach dem betonten langen Vokal in der 1. Stammsilbe steht, dem einer der Konsonanten m, n, l oder r folgt, ist es wohl auch den meisten englischen „native speakers“ unbekannt, dass der Laut <ö> nach **w** immer ‚or‘ geschrieben wird, dass das Graphem ‚u‘ für den kurzen <a>-Laut vor **v** immer durch ‚o‘ ersetzt wird und dass das **v** am Ende nicht ohne Folgevokal stehen darf. Trotzdem werden diese Rechtschreibregeln vom deutschen wie vom englischen Schreiber (fast) problemlos umgesetzt. Obwohl der Englischunterricht bei uns eine systematische Einführung in die englische Orthografie nicht vorsieht, gelingt es den meisten deutschen Schülern, regelmäßige Elemente der Laut-Zeichen-Verknüpfung in der Fremdsprache zu erfassen und anzuwenden. Dem legasthenischen Kind aber, dem Phonem-Graphem-Zusammenhänge der oben beschriebenen Art ja schon in der Rechtschreibung der Muttersprache ein Problem sind, ist nicht damit geholfen, darauf zu hoffen, dass die mühsam erlernten Wortbilder dereinst dazu führen, dass daraus allgemeine Rechtschreibprinzipien werden, die es gewohnheitsmäßig sinnvoll anwendet. Es ist vielmehr die Aufgabe des Lerntherapeuten diese Prinzipien des fremden Rechtschreibsystems für das legasthenische Kind transparent zu machen und Schritt für Schritt mit ihm zu erarbeiten.<sup>16</sup> Erst wenn das gelingt, verdienen die sogenannten Ausnahmeschreibungen auch diese Bezeichnung, denn dann tritt nicht mehr die gesamte Orthografie dem Kind als Ansammlung von Ausnahmen gegenüber. Wenn so Ordnung in die scheinbare Willkür der englischen Schreibung gebracht wird, verliert die englische Orthografie auch ihre Schrecken und der Stoßseufzer von Alex, „I don’t know the sounds the letters make.“<sup>17</sup>, gehört der Vergangenheit an.

---

<sup>16</sup> Im ILT-Reutlingen arbeiten wir unter anderem mit dem therapeutischen Rechtschreibsystems **SouSi®** (Sounds and Signs), das zunächst die basalen Laut-Zeichen-Bezüge klärt und darauf aufbauend die grundlegenden Rechtschreibregeln der englischen Orthografie zum Thema hat.

<sup>17</sup> Sally Shaywitz, *Overcoming Dyslexia*, s. 38, New York 2004 (A. Knopf).

## Was können Eltern tun?

Natürlich möchten Eltern ihr Kind beim Vokabellernen unterstützen oder bei der Vorbereitung auf die kommende Klassenarbeit. Doch sie sollten ihre Möglichkeiten realistisch einschätzen. Wenn man feststellt, dass es mit dem Vokabelabfragen und der gelegentlichen Hilfestellung bei grammatischen Fragen nicht getan ist, sondern der komplette Schulunterricht daheim regelmäßig wiederholt werden muss, wenn die Eltern immer häufiger das Gefühl beschleicht, dass eigentlich sie der Hauptenglischlehrer ihres Kindes sind, spätestens dann sollte die elterliche Hilfe kritisch in Frage gestellt werden. Vater oder Mutter können den Englischlehrer nicht ersetzen, auch dann nicht, wenn sie tatsächlich die Qualifikation dafür haben. Versucht man es dennoch, werden wichtige Freizeitaktivitäten, die für das Verhältnis zum Kind von großer Wichtigkeit sind, beschnitten. Gerade ein legasthenisches Kind braucht viel Zuwendung und Zuspruch, seine ständigen schulischen Misserfolge verlangen nach Ausgleich. Viele Eltern haben das Gefühl, sie ließen ihr Kind im Stich, wenn sie nicht alle Zeit und Kraft, die sie erübrigen können, für deren schulisches Fortkommen zur Verfügung stellen. So wird oft noch nach den Hausaufgaben, am Wochenende und in den Ferien gelernt. Nicht selten kommt es dabei auf Seiten des Kindes zu Wutausbrüchen, Tränen und vollständiger Verweigerung. Die Lernerfolge sind mager, die Abwehr gegen das Lernen aber steigt von Mal zu Mal. Bevor es so weit kommt, sollte man ganz ohne schlechtes Gewissen die Notbremse ziehen. Denn das Zuhause muss in erster Linie Schutzraum sein. Werden aber der Leistungsdruck und die Anforderungen, denen das Kind gerade nicht standhält, in dieses Zuhause getragen, so werden seine psychischen Kraftreserven, die es benötigt, um in der schulischen Situation bestehen zu können, nicht nur nicht wieder aufgeladen, sondern zusätzlich und damit rascher aufgebraucht. Um diesen negativen Wirkungen möglichst zu entgehen, sollten Eltern bei ihrer häuslichen Unterstützung folgende Grundsätze beachten<sup>18</sup>:

- Die Rahmenbedingungen für das häusliche Üben sollten gemeinsam mit dem Sohn, der Tochter verabredet werden, denn ohne seine/ihre Zustimmung ist alles Üben sinnlos. Dabei ist es besonders wichtig, dass sich auch jedes Elternteil an diese Bedingungen hält. Achten Sie darauf, dass nicht täglich geübt wird (es muss auch ein Leben ohne Englischvokabeln geben), dass eine Dauer von 15 Minuten nicht überschritten wird (bei einigen Kindern muss die Zeitspanne auch niedriger angesetzt werden, wenn die Aufmerksamkeitsspanne auf Grund der hohen Belastung sehr gering ist) und dass auch Ihr Kind die Wochenenden und die Ferien als Erholung braucht.
- Sorgen Sie für eine stressfreie Arbeitsatmosphäre. Stehen Sie selbst unter Zeitdruck oder gab es kurz vorher Unstimmigkeiten oder Streit zwischen Ihnen und Ihrem Kind, verzichten Sie auf das Üben. Machen Sie sich klar, dass der Lerngegenstand für Ihr Kind schon von vornherein stressbesetzt ist. Die Bereitschaft, sich dennoch mit dem Stoff zu befassen, kann daher nur in gelöster Arbeitsatmosphäre entstehen.
- Entwickeln Sie ein klares Konzept, welche Lernschritte Sie mit Ihrem Kind erarbeiten wollen und zwar ausgehend von dem, was Ihr Kind in der Fremdsprache *bereits kann*. Versuchen Sie, ihm Sinn und Notwendigkeit dieser Lernschritte transparent zu machen. Es wird Ihnen dann leichter folgen können und Sie selbst geraten weniger in Gefahr, sich in Nebensächlichkeiten zu verzetteln oder temporären

---

<sup>18</sup> Die folgenden Ausführungen können nicht eine gegebenenfalls notwendige Therapie ersetzen, sie sollen Eltern eine Leitlinie geben, um *Fehler* beim häuslichen Üben zu *vermeiden*.

schulischen Anforderungen nachkommen zu wollen, die zu diesem Zeitpunkt von Ihrem Sohn/Ihrer Tochter noch gar nicht bewältigt werden können.

- Legen Sie besonders hohe Aufmerksamkeit auf die Fehler, die Ihr Kind macht. **Berichtigen Sie es nicht sofort, sondern versuchen Sie herauszufinden, was es sich bei dieser Schreibung oder jener Verb-Endung etc. gedacht hat.** Jonas z. B. schrieb "Mrs. Miller go." Auf Nachfrage war zu erfahren, dass er das Verslein, „He, she, it – das „s“ muss mit.“, durchaus kannte und auch Mrs. Miller als „she“ identifizierte. Dies kollidierte allerdings mit dem „Wissen“, dass man das „s“ nur einmal brauche (ein Hinweis, der wohl gegeben wurde bei Verneinungen und Fragen, wo das Hilfsverb „do“ zum „does“ bzw. „dosn’t“ wird und das Vollverb im Infinitiv bleibt, also nicht auch noch die s-Endung braucht). Jonas aber bezog diese Aussage auf den Satz an sich und ließ deshalb beim Verb „to go“ das „s“ weg, weil in Mrs. schließlich schon eines vorkam. Durch den vorschnellen Hinweis, dass hier das 3. Person-Singular-s des ‚simple present‘ gefordert ist, hätte sich Jonas zu Recht komplett missverstanden gefühlt und die Fehlerquelle wäre nicht wirklich ausgeräumt worden.
- Zum Schluss noch einige Hinweise zum Vokabellernen:<sup>19</sup>  
Ausgehend von der Prämisse, dass erfolgreicher Fremdsprachenerwerb vor allem bedeutet, dass man diese Sprache zu **sprechen** lernt, sollte in der mündlichen Sprachverwendung der Schwerpunkt liegen. Es macht keinen Sinn, wenn legasthenische Kinder mit unendlicher Mühe Buchstabenmuster auswendig lernen, die so erlernten Wörter von ihnen aber als sprachliches Ereignis gar nicht wiedererkannt werden. Erinnern wir uns an den zu Beginn dargestellten Dreischritt (Verbindung von Wortklang, Wortbedeutung und Wortbild), welcher beim Erlernen fremdsprachlicher Wörter bewältigt werden muss, so kommt es vor allem und zu allererst darauf an, dass **Wortklang** und **Wortbedeutung** in ein festes Verhältnis zu einander gebracht werden. Dies geschieht am günstigsten so, dass Ihr Kind zunächst die deutsche Wortbedeutung dem *vorgesprochenen* englischen Wort zuordnen muss. Erst wenn das sitzt, kann man versuchen den umgekehrten Weg zu gehen, d.h. dass Ihr Kind dem deutschen Wort *mündlich* das entsprechende englische Wort zuordnet und so allmählichen einen **aktiven Wortschatz** aufbaut. Sie werden sehr schnell feststellen, dass Ihr Kind, falls es ein Legasthenieproblem hat, mit diesen beiden Schritten schon mehr als ausgelastet ist, wenn es nur 5-10 Vokabeln in der Woche lernen und wirklich behalten soll. Daraus folgt, dass die Menge der zu lernenden Vokabeln begrenzt werden muss, was wiederum bedeutet, dass der normalerweise sehr viel größere Umfang pro ‚unit‘ nach wichtig und unwichtig unterschieden werden muss. Hierbei kann man sich durchaus an der Muttersprache orientieren, im Idealfall übernimmt diese Differenzierung der Englischlehrer. Wurden auf diese Weise die fremden Wörter in vertretbarer Zeit erlernt, so kann man versuchen im dritten Schritt das Wortbild hinzuzunehmen. Kostet dies aber deutlich mehr Mühe, Anstrengung und Zeitaufwand als die Schritte 1 und 2, so sollte man darauf verzichten und die schriftliche Seite der Fremdsprache der therapeutischen Hilfe allein überlassen. **Nochmals: Sie versagen Ihrem Kind nicht Ihre Hilfe, wenn Sie unwirksame häusliche Übungen bleiben lassen.** Der Standpunkt, „Es schadet schließlich nicht.“, ist nämlich leider nicht zutreffend. Das ständige Üben daheim ohne sichtbaren Erfolg verstärkt die Frustration und die Lernunlust, belastet häufig zusätzlich das emotionale Verhältnis zwischen Eltern und Kind und führt oft zu einem ausgesprochen negativen Lerneffekt beim Kind: „An meiner Faulheit liegt es nicht, dass diese schrecklichen Wörter nicht wie bei meinen Mitschülern im Kopf haften bleiben, also

---

<sup>19</sup> Diese Hinweise sind als Anregung zu verstehen, vor allem dann, wenn die schriftlichen Anforderungen den Spracherwerb überhaupt zu verhindern drohen. Grundsätzlich muss aber jede Unterstützung dem individuellen Schwierigkeitsprofil angepasst werden.



bin ich dann wohl zu dumm dazu.“ Alles, was Sie tun können, um diesem negativen Lerneffekt entgegen zu steuern, bedeutet eine unendlich wirksamere Hilfe. Betonen Sie seine Stärken, verschaffen Sie ihm Erfolgserlebnisse auf anderen (nicht unbedingt schulischen) Gebieten und vergessen Sie die drei **F** gedeihlicher Entwicklung nicht: **F**reizeit, **F**reunde, **F**aulenzen!

## Schulische Unterstützung oder was können LehrerInnen tun?

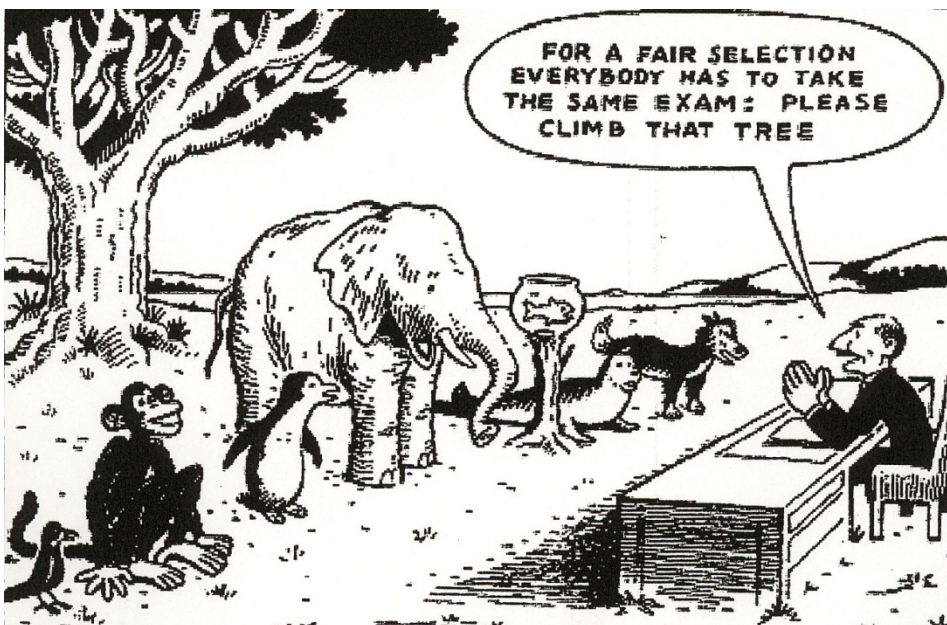
Viele Lehrer fragen sich, wie es gelingen kann, auch LRS-Kinder an die englische Sprache heranzuführen, wie man ihnen die Chance eröffnet, diese Fremdsprache zu erlernen *trotz* ihrer Lese-Rechtschreibstörung. Wie ist es möglich, bei diesen Kindern Lernmotivation und Lernfreude zu wecken und vor allem auch zu erhalten? Selbstverständlich gibt es auf diese Fragen keine einfache und keine auf *jeden* individuellen Fall zutreffende Antwort. Aus unserer Erfahrung sind aber einige grundlegende Hilfestellungen, die von Seiten des Lehrers gegeben werden können, besonders geeignet, dem legasthenischen Kind in diesem Sinne voranzuhelfen:

- **Sprache geht vor Schrift!** Das kann bedeuten, dass man bei sprachlich begabten Legasthenikern mündlichen Formen der Leistungsüberprüfung den Vorzug gibt und die mündlichen Leistungen auch stärker gewichtet. Viele der legasthenischen Kinder können ihre schriftsprachlichen Schwächen aber keineswegs durch mündliche Beiträge kompensieren, sie haben im Gegenteil oft große Hemmungen, sich überhaupt in der fremden Sprache zu artikulieren. Die Angst sich zu blamieren verschließt ihnen den Mund. Deshalb sollte auch in allen schriftlichen Arbeiten Sprache vor Schrift gehen, d.h. wenn die Aufgabe **sprachlich** erkennbar richtig gelöst wurde, so sollte diese Leistung auch honoriert werden. Um dies zu verdeutlichen, hier ein Beispiel:

- 11) Bitte mach weiter - Please go on
- 12) Danke schön - Thank you
- 13) Hier ist dein Mäppchen - pen sil - case
- 14) Ein Buch und ein Comic - a Book and a Comic.
- 15) Wie heißt das auf englisch? - What's this of English
- 16) Bin ich zu spät? - I'm late
- 17) Ein verrückter Hund - a crazy dog ✓
- 18) Du bist hier - you are here
- 19) Schachtel / Kiste - box ✓

Lena sollte also erfahren, dass sie die Vokabeln „book“ und „comic“ korrekt gelernt hat, auch wenn diese Substantive fälschlich groß geschrieben wurden. Denn welches Kind verliert nicht die Lust am Vokabellernen, wenn es zwar alle Wörter gewusst hat, diese Anstrengung aber nicht gewürdigt wird, weil die Orthografie nicht stimmte? Sie muss die Rückmeldung bekommen, dass die Sätze „Please go on.“ und „You are here“ **sprachlich** korrekt gebildet wurden und diese Leistung sollte sich in der Lehrerbeurteilung auch niederschlagen.

- Einer holistischen (ganzheitlichen) Leistungsbeurteilung sollte generell der Vorrang gegeben werden. Leider wird dies gerade in den Englischtests häufig nicht beachtet, wenn nur die Fehler gezählt werden. Das Augenmerk des Kindes wird so einzig darauf gelenkt, was es **nicht** kann. Positive Ansätze werden nicht **einzel**n gewürdigt und können daher auch nicht verstärkt werden. Besonders ungünstig ist die pauschale Punktevergabe pro Aufgabenstellung, wie das obige Beispiel von Lenas Englischtest zeigt. Die hier geforderten Übersetzungen vom Deutschen ins Englische werden jeweils mit 1 Punkt bewertet, sind aber in ihrer sprachlichen Anforderung höchst unterschiedlich. So wird in Aufgabe 12 und 19 lediglich eine Vokabel abgefragt, in Aufgabe 11 und 13 z. B. ist aber ein ganzer Satz gefordert und die Aufgaben 15 und 16 verlangen sogar die Frageform. Eine differenzierte Beurteilung würde hier dem legasthenischen Kind gerechter werden und seine Lernmotivation deutlich stärken.
- Die Lehrer, die die LRS–Benachteiligung ausgleichen wollen, werden durch die neue Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008 des baden-württembergischen Kultusministeriums gestärkt.<sup>20</sup> Hier wird ausdrücklich erwähnt, dass eine zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibung in der Notengebung auch in der Fremdsprache sinnvoll und erwünscht und bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreibstörung auch erforderlich ist. Die vorangegangenen Ausführungen sollten zeigen, wie dies in einer Weise geschehen kann, die gleichzeitig dazu geeignet ist, das schon erworbene Fremdsprachenwissen zu würdigen. Denn keinem legasthenischen Kind ist allein damit geholfen, wenn die Zeugnisnote zwar eine Gnaden-4 ist, die Englischarbeiten aber weiterhin voller roter Fehlerstriche sind und darunter die Note 6 und womöglich der Lehrerkommentar steht, man müsse seine Vokabeln das nächste Mal besser lernen.



Zum Schluss noch eine Anmerkung zur Frage der Gerechtigkeit. Im Gespräch mit Lehrern wird immer wieder deutlich, dass die Bereitschaft, bei Legasthenikern für Chancengerechtigkeit zu sorgen, zunächst erfreulich hoch ist. Stellt der Lehrer aber fest, dass eine beträchtliche Anzahl der Schüler seiner Klasse ebenfalls schwerwiegende oder gar noch gravierendere Lese-Rechtschreib-Probleme hat als die

<sup>20</sup> Siehe Pkt. 2.3.2 der Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008, Az.: 31-6504.2/534. Quelle: Kultus und Unterricht 14-15 2008, S.150 f. Im Internet unter anderem auch unter [www.legasthenie-reutlingen.de](http://www.legasthenie-reutlingen.de) herunterzuladen.

sogenannten „anerkannten“ Legastheniker, so kommen Bedenken auf. Es schleicht sich das Gefühl ein, dass einem Kind ein Bonus gewährt wird, den das andere Kind genauso oder noch dringlicher gebraucht hätte. Wir möchten an dieser Stelle die Lehrer gern ermutigen, die Dinge umgekehrt zu sehen und zu handhaben: Was spricht eigentlich pädagogisch dagegen, auch den anderen schwachen Schülern diese differenzierte Beurteilung zukommen zu lassen? Sicher, eine Lese–Rechtschreibstörung bedarf einer eingehenden Diagnostik die von einem Fachmann durchgeführt werden sollte. Im Sinne des **Lernens** aber ist allen Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen der englischen Sprache geholfen, wenn sie ermutigt werden und nicht jeden Tag aufs Neue erleben, dass sie „wieder einmal“ versagen. Ein legasthenisches Kind aber braucht unbedingt und dringend „...einen Fürsprecher, einen, der seine Stütze und sein unerschrockener Verteidiger ist; der es anspornt, wenn die Dinge nicht gut laufen; der sein Freund und Vertrauter ist, wenn andere es hänseln und beschämen; der sein Fürsprecher ist und durch Worte und Taten ausdrückt, dass er fest daran glaubt, dass es mit ihm vorwärts geht.“<sup>21</sup>

### **Anschrift der Verfasser:**

Caspar und Hildegard Bonhoff leiten seit 1984 das  
Institut für Legastheniker-Therapie  
Katharinenstraße 21  
72764 Reutlingen

---

<sup>21</sup> Shaywitz, a.a.O., s.173, Übersetzung durch die Verfasser ("A child with dyslexia is in need with a champion, someone who will be his support and his unflinching advocate; his cheerleader when things are not going well; his friend and confidant when others tease and shame him ; his advocate who by actions and comments will express optimism for his future.")