

**Arbeitspapier Moderne Fremdsprachen und LRS  
Überlegungen zum Umgang mit Schülern mit besonderem Förderbedarf**

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1.0 | Lese-Rechtschreib-Schwäche - typische Phänomene   | 2  |
| 2.0 | Rechtlicher Rahmen: Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008   | 3  |
| 3.0 | LRS im Kontext eines kompetenzorientierten und standardbasierten Fremdsprachenunterrichts - Grundsätze des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens der Sprachen (GeR) 2001 sowie des Bildungsplanes Baden-Württemberg 2004 | 5  |
| 4.0 | Anregungen für die Gestaltung von Lernsituationen im Kontext LRS  | 7  |
| 5.0 | Anregung für die Gestaltung von Leistungssituationen im Kontext LRS   | 9  |
|     | 5.1. Mögliche Ansätze für einen Nachteilsausgleich  | 9  |
|     | 5.2. Mögliche Ansätze für eine zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibung  | 10 |
| 6.0 | Ansprechpartner   | 12 |

## 1.0 Lese-Rechtschreib-Schwäche - typische Phänomene

### Beim Lesen:

- Schwierigkeiten, Laute zu analysieren oder zu synthetisieren
- Schwierigkeiten, Buchstaben korrekt zu benennen
- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten und Wortteilen
- Keine Segmentierungsstrategien
- Stockendes Lesen
- Liest ganze Wörter oder Wortteile von rechts nach links
- Niedrige Lesegeschwindigkeit oder rasches, überhastetes Lesen
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text
- Ersetzen von Wörtern durch ein in der Bedeutung ähnliches Wort
- Pausen nicht nach Sinneinheiten, sondern irgendwo im Text
- Beachtet Satzzeichen nicht
- Unfähigkeit, Gelesenes wiederzugeben
- Unfähigkeit, aus dem Gelesenen Zusammenhänge zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen

### Beim (Recht-)Schreiben:

- Vertauscht Buchstaben innerhalb eines Wortes
- Auslassungen / Hinzufügungen
- Wortruinen
- Verwechselt optisch ähnliche Buchstaben
- Verwechselt ähnlich klingende Laute
- Vielfältige orthografische Fehler (Dopplungen, Dehnungen, ß, v, x, ...)
- Ein und dasselbe Wort kann in einem Text mehrfach auf unterschiedliche Weise falsch geschrieben werden
- Hohe Fehlerzahl bei ungeübten Diktaten
- Hohe Fehlerzahl beim Abschreiben von Texten
- Keine bzw. ungünstige Steuerung des Schreibvorgangs durch die Sprache

zit. nach Dipl.-Psych. Elke Ehmann, Fach-Symposium der PTE (Pädagogisch Therapeutischen Einrichtung) und der ASI (Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation e.V), 24.-26. März 2006, Fellbach

## 2.0 Rechtlicher Rahmen: Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008

Die Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom **22. August 2008** (Az.: 31-6504.2/534), KuU S. 179/2008 „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ regelt in Abs. 2.3.2. wie bezüglich „Besonderheiten bei Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben“ zu verfahren ist.

Vom Prinzip, dass für alle Schüler gleichermaßen das jeweilige Anforderungsprinzip gilt, sind im Hinblick auf die besonderen Probleme des Schriftsprachspracherwerbs in der Grundschule und in den unteren Klassen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten Ausnahmen möglich.

**Bis Klasse 6** gelten in den Fächern **Deutsch und Fremdsprache** für die Schüler, deren Leistungen im Lesen oder im Rechtschreiben **dauerhaft**, d.h. in der Regel etwa ein halbes Jahr, **geringer als mit Note ausreichend bewertet wurden, additiv oder alternativ** folgende Formen der Leistungsmessung und Leistungsbewertung:

- Die **Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben** werden - auch für die Berechnung der Zeugnisnote - **zurückhaltend gewichtet**.  
→ **Vermerk in den Halbjahresinformationen bzw. im Zeugnis unter ‚Bemerkungen‘**
- Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur **Bewertung der Rechtschreibleistung** kann der Lehrer eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; auch kann der Umfang der Arbeit begrenzt werden, die Arbeitszeit angepasst werden, besondere technische (z.B. Einsatz eines Laptops mit Editor-Schreibprogramm) oder didaktisch-methodische Hilfen können zum Einsatz kommen;  
→ **Nachteilsausgleich, kein Vermerk in den Halbjahresinformationen bzw. im Zeugnis**

Der Nachteilsausgleich für Schüler mit besonderem Förderbedarf oder für behinderte Schüler lässt das Anforderungsprofil unberührt und bezieht sich auf Hilfen, mit denen die Schüler in die Lage versetzt werden, diesem zu entsprechen. Die Art und Weise solcher Hilfen hängt von den Umständen des Einzelfalles ab.

- Zur Dokumentation des Lernfortschritts werden nach pädagogischem Ermessen die Leistungen im Rechtschreiben als Ersatz der Note oder ergänzend zur Note schriftlich erläutert.

Die Entscheidung, ob im Einzelfall von dem Anforderungsprofil, das für alle Schüler gleichermaßen gilt, abzuweichen ist (mit entsprechendem Vermerk in den Halbjahresinformationen bzw. im Zeugnis), trifft jeweils die **Klassenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters**.

„Die Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenz kann außerschulische Stellungnahmen oder Gutachten in ihre Entscheidungsfindung einbeziehen.“ (2.3.1.)  
(Anm.: Die Gutachten haben beratende Funktion, können aber keine Entscheidung festsetzen.)

- Die betroffenen Schüler und Eltern werden frühzeitig in den Entscheidungsprozess einbezogen.
- Maßnahmen des Nachteilsausgleichs können in der Klasse begründet und erläutert werden.

**Ab Klasse 7** gilt folgendes:

Der **Nachteilsausgleich** kann bis ins Abitur gewährt werden, er darf das Anforderungsniveau nicht berühren.

Die **zurückhaltende Gewichtung der Leistungen im Lesen und / oder der Rechtschreibung** ist für die Berechnung der Zeugnisnote nur **in besonders begründeten Ausnahmefällen** möglich, wenn davon auszugehen ist, dass die Lese- oder Rechtschreibschwäche nicht auf eine mangelnde allgemeine Begabung oder auf mangelnde Übung zurückzuführen ist, sondern ein komplexes Feld an Ursachen für einen gestörten oder verzögerten Schriftspracherwerb vorliegt oder die Lese- oder Rechtschreibschwäche eine auf medizinischen Gründen beruhenden Teilleistungsstörung ist. In den Jahrgangsstufen des Gymnasium sind Ausnahmen von der Verbindlichkeit des allgemeinen Anforderungsprofils, insbesondere eine zurückhaltende Gewichtung bei der Leistungsmessung, nicht mehr möglich.

### 3.0 LRS im Kontext eines kompetenzorientierten und standardbasierten Fremdsprachenunterrichts - Grundsätze des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens der Sprachen (GeR) 2001 sowie des Bildungsplanes Baden-Württemberg 2004

- Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen der Sprachen (**GeR 2001**) nennt die **Mehrsprachigkeit** und die **kulturelle Kompetenz** als die **zentralen Ziele des Fremdsprachenunterrichts**. 'Mehrsprachigkeit' unterscheidet sich von 'Vielsprachigkeit', dadurch, dass es nicht um die Kenntnis einer Vielzahl von Sprachen geht, sondern darum, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis hin zu den Sprachen anderer Völker, die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt.
- Das **Sprachenlernen** ist somit ein **lebenslanger Prozess**, so dass es besonders wichtig ist, die Motivation und Fähigkeiten aber auch das Selbstvertrauen junger Menschen zu fördern, und somit eine Vielzahl von Kompetenzen zu entwickeln, die es erlauben, sich aktiv auf diesen Prozess der Mehrsprachigkeit einzulassen.
- Der kompetenzorientierte und standardbasierte Fremdsprachenunterricht zielt auf einen Spracherwerb, der die **Rechtsschreibleistung** als einen **Teilbereich** versteht.
- **Kompetenzen** sind nach dem GeR die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen (vgl. S. 21-26).

Der **GeR** unterscheidet:

#### 1. Allgemeine Kompetenzen

- **Savoir (deklaratives Wissen):** Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen).
- **Savoir faire (Fertigkeiten und prozedurales Wissen):** Fähigkeit, Handlungen und Prozesse auszuführen
- **Savoir être (persönlichkeitsbezogene Kompetenz):** Summe der individuellen Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen (z.B. Selbstbild, Sicht anderer Menschen) verbunden mit der Fähigkeit zur Veränderung, Weiterentwicklung
- **Savoir apprendre (Lernfähigkeit):** aktiviert die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, das deklarative Wissen und die prozeduralen Fertigkeiten des Lernenden; Fähigkeit zum Lernen kann man verstehen als prozedurales Wissen oder Bereitschaft für die Entdeckung des ‚Anderen‘- gleich ob es sich dabei um eine andere Sprache oder Kultur, andere Menschen oder neue Bereiche des Wissens handelt.

#### 2. Kommunikative Sprachkompetenz

##### • linguistische Kompetenz

Die linguistischen Kompetenzen bestehen aus

- lexikalischen,
- phonologischen und
- syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten

Anm: Hier ist im engeren Sinn die Rechtschreibung anzusiedeln.

##### • soziolinguistische Kompetenz

- **pragmatische Kompetenz**

### 3. **Kommunikative Sprachaktivitäten**

- Rezeption
- Produktion
- Interaktion
- Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung)

Jede dieser Typen von Aktivitäten kann in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen.

Entsprechend gliedert sich der **Bildungsplan Baden-Württemberg 2004** bezüglich der Modernen Fremdsprachen in **folgende Kompetenzbereiche**:

#### 1. **Kommunikative Fertigkeiten**

- Hör- und Hör-/Sehverstehen
- Sprechen
- Leseverstehen
- Schreiben
- Sprachmittlung

#### 2. **Beherrschung der sprachlichen Mittel**

- Phonologische Kompetenz
- Lexikalische Kompetenz
- Grammatische Kompetenz

#### 3. **Umgang mit Texten**

#### 4. **Kulturelle Kompetenz**

- Soziokulturelles Wissen
- Interkulturelle Kompetenz

#### 5. **Methodenkompetenz**

- Lern- und Arbeitstechniken/Sprachlernkompetenz
- Medienkompetenz und Präsentation

- Die angeführten Kompetenzbereiche bilden die **Komplexität von Sprache** und damit auch die **Komplexität des Spracherwerbsprozesses** ab.
- **Die Aufgabe für die Lehrenden** bezüglich der Gestaltung von Sprachlernprozessen besteht nun darin, entsprechend der Niveaustufe des Lernenden beim Spracherwerb diese **Komplexität so weit wie möglich durch Kompetenztrennung zu reduzieren**.
- **Dies gilt insbesondere für Schüler mit besonderem Förderbedarf im Bereich der Rechtschreibung und des Lesens**. LRS-Schüler zeigen nicht notwendigerweise in jedem der genannten Kompetenzbereiche Schwächen.
- **Ziel** muss es sein, diesen Schülerinnen und Schülern solche **Hilfen anzubieten, die sie befähigen, dem jeweiligen Anforderungsniveau zu entsprechen, mit dem Ziel, dass die gewährten Hilfen schließlich überflüssig werden**.

- Die VwV geht davon aus, dass dies am Ende von Kl. 6 der Fall sein sollte; demzufolge ist ein Nachteilsausgleich bzw. eine zurückhaltende Gewichtung der Lese-Rechtschreibleistungen ab Kl. 7 nur in besonderen Ausnahmefällen zu gewähren.

#### 4.0 Anregungen für die Gestaltung von Lernsituationen im Kontext LRS

**Grundsatz:** Ein für LRS-Kinder adäquater Förderunterricht ist einer, der dem Kind Strategien vermittelt, die Regelhaftigkeit der Rechtschreibung bewusst oder unbewusst zu nutzen und der es durch konsequente, aber didaktisch und methodisch abwechslungsreiche Übung und Wiederholung zu einer Automatisierung des Schreibprozesses führt.

*Die Liste hat Vorschlagscharakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.*

- Fügen Sie in der Unterstufe bei schriftlichen Aufgabenstellungen für den betroffenen Schüler die deutsche Erklärung der Aufgabenstellung hinzu, denn sonst können Kinder mit LRS bereits an der Aufgabenstellung scheitern.
- Vermeiden Sie Übungen, wie Wortschlangen, Wortschüttler, ähnlich aussehende Wörter. Diese Übungen setzen die Beherrschung der Rechtschreibung voraus und bereiten LRS-Kindern besonders große Schwierigkeiten.
- Bieten Sie bei Vokabeleinführungen oder -übungen im Unterricht zusätzliche Merkstützen an wie z.B. Bilder, Realien, Gesten.
- Lassen Sie Vokabeln möglichst in ganzen Sätzen lernen; in vielen Lehrwerken gibt es im Vokabelteil zusätzlich zu den zwei Spalten für das Wort in der Fremdsprache und die deutsche Bedeutung noch eine dritte, in der die Verwendung des Wortes an einem Beispiel verdeutlicht wird.
- In besonders gravierenden Einzelfällen kann der Lehrer prüfen, ob der Umfang der zu lernenden Vokabeln für das betroffene Kind reduziert werden kann. Manche Lehrwerke unterscheiden im Vokabelteil zwischen hoch-frequenten und niedrig-frequenten Wörtern.
- Berücksichtigen Sie die so genannte Ähnlichkeitshemmung: Wenn zwei besonders ähnliche Phänomene vermengt außerhalb eines typischen semantischen Kontextes gelernt werden, ist die Verwechslungsgefahr signifikant höher, als wenn sie getrennt gelernt werden. Lautlich ähnliche Vokabeln (eng.: *work / walk*; frz.: *vite / vide*) oder optisch ähnliche Vokabeln (eng.: *their / there*; frz.: *que / quel*) sollten möglichst im Kontrast bewusst gemacht und entsprechend geübt werden.  
Führen Sie z.B. die Bedeutung der Schreibung 's im Englischen sehr kleinschrittig ein, machen Sie sie deutlich bewusst und üben Sie sie möglichst getrennt. Beispiel: *Dad's angry. / Dad's got a new car. / Dad's new car is great.*
- Wichtig ist, Schwierigkeiten zu kognitivieren bzw. Regelwissen aufzubauen, d.h. die Ebenen *savoir* (deklaratives Wissen) und *savoir faire* (prozedurales Wissen) zu trennen.
- Prüfen Sie die Aufgabenstellungen in schriftlichen Phasen daraufhin, wie viele unterschiedliche Anforderungen Sie an die Schüler stellen.

- z.B. die so genannte regelmäßige Vergangenheit in Englisch
    - a) in der Regel: -ed
    - b) bei Verben, die auf Konsonant + e enden, nur -d
    - c) bei Verben, die auf -y enden, ied (Ausnahme sind Verben, die auf Vokal und -y enden)
    - d) Verben, die mit einem stimmlosen Konsonanten enden, werden zwar mit -ed geschrieben, aber nur mit einem ‚t‘ gesprochen; wenn der Schüler also das Lautbild im Ohr hat, kann es zu Schwierigkeiten kommen, z.B. he \*kickt the ball.
    - e) Verben, die auf -t oder -d enden, werden zwar mit -ed geschrieben, aber ‚id‘ gesprochen, wiederum kann das Kind, wenn es das Lautbild im Ohr hat, bei der Verschriftlichung Probleme haben, z.B. he \*wantid the ball  
→ das ergibt in der Summe 5 (mit der Ausnahme sogar 6) Anforderungen.
  - Geben Sie bei komplexen Aufgabenstellung wie oben beschrieben LRS-Kindern gegebenenfalls zusätzliche Stützen oder Hinweise:
    - z.B. Englisch:  
Die Vergangenheit / *past tense* bei regelmäßigen Verben:
      - a) Welche Endung haben regelmäßige Verben in der Vergangenheit?  
Welche zusätzlichen Regeln gibt es noch?
      - b) Wie lauten diese Verben in der Vergangenheit?  
*I help, I talk, I worry, I play, I hate, I kick, I want*
    - z.B. Französisch:  
Konjugation im Präsens:
      - a) Wie lauten die stambbetonten Endungen der Verben auf -er; wie werden sie geschrieben? (-e, --es, -e, -ent)
      - b) Welche Endungen haben endungsbetonte Verben im Präsens? (-ez, -ons)
- Schreibung des Lautes [e] in unterschiedlichen grammatikalischen Kontexten:
- a) Welche Funktion hat der Laut [e] in folgenden Sätzen:
    - *Vous regardez la télé.*
    - *Ce soir, vous allez regardere la télé*
    - *Hier, vous avez regardée la télé.*



## 5.0 Anregung für die Gestaltung von Leistungssituationen im Kontext LRS

Um zu einer differenzierten Leistungsbeurteilung zu kommen, ist es wichtig, möglichst genau den anvisierten Kompetenzbereich zu erfassen und insbesondere im Hinblick auf die Förderung von LRS-Kindern nur diesen zu überprüfen.

Insofern **Diktate** verschiedene Kompetenzbereiche bzw. sprachliche Fertigkeiten zugleich überprüfen (u.a. Hörverstehen, phonologische Kompetenz, lexikalische Kompetenz, grammatische Kompetenz, Schreiben), ist selbst im Anfangsunterricht äußerste Zurückhaltung beim Einsatz von Diktaten im Rahmen einer Leistungssituation in der Fremdsprache geboten. Keinesfalls sollte ein Diktat die gesamte KA ausmachen bzw. in höheren Klassen als Bestandteil einer KA eingesetzt werden.

## 5.1 Mögliche Ansätze für einen Nachteilsausgleich

### 5.1.1. Stellen einer anderen Aufgabe, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren

*Die folgende Zusammenstellung hat Vorschlagscharakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.*

#### 5.1.1.1. Wortschatz

Vokabeln können mündlich überprüft werden:

- L: Bild / S: englische bzw. französische Vokabel
- L: Realie / S: englische bzw. französische Vokabel
- L: Deutsch / S: englische bzw. französische Vokabel

#### 5.1.1.2. Grammatik

Vorbemerkung:

Bei schriftlichen Überprüfungen der Grammatik ergibt sich oftmals die Schwierigkeit, dass die Beherrschung der Struktur die Beherrschung der korrekten Schreibweise voraussetzt (z.B. engl. *worry - he worries*, frz. *il travaille - ils travaillent*), so dass es schwierig werden kann zu entscheiden, ob das Kind aufgrund mangelnder Formenbeherrschung oder seiner mangelnden Rechtschreibkenntnisse Fehler macht.

Mündliche Überprüfung der Grammatik

- Bildimpuls / Schüler formuliert ganzen Satz. (engl.: *present progressive, past tense, future tense*, Zahlen, Imperativ, Mengenangaben; frz.: *passé composé, futur composé, impératif, partitives de etc.*)
- Frage des Lehrers / Antwort des Schülers. (engl.: Personalpronomina, *to be*, Uhrzeit; frz.: Personalpronomen, direkte und indirekte Objektpronomen, Zahlen und Uhrzeit)
- Gesprochener Impuls des Lehrers / Schüler formuliert einen Satz um, bzw. vervollständigt einen Satz
- Kurzer schriftlicher Impuls / Antwort des Schülers (engl./ frz.: Fragepronomen, Wortstellung, Gebrauch der Konjunktionen etc.)

### 5.1.1.3. Mündliche Prüfung als Ersatz für eine Klassenarbeit

„Auch ist es möglich, die Gewichtung der schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen im Einzelfall anzupassen; allerdings muss jede dieser Leistungsarten eine hinreichende Gewichtung haben.“ (2.3.1.)

Hierzu eignen sich Aufgaben, die sich an den Bildungsstandards orientieren, aber nicht die Schriftbeherrschung voraussetzen

- a. Hörverstehensübungen
- b. Überprüfung der Sprechfertigkeit: z.B. Ereignisse aus dem eigenen Lebensbereich beschreiben
- c. Sprachmittlung in elementaren zweisprachigen Situationen
- d. Überprüfung der kulturellen Kompetenz: Schüler können etwas über eine Region in GB / Frankreich erzählen
- e. Präsentationskompetenz: Poster / Wandzeitung / Bildtext vorstellen
- f. Leseverstehen: zu einfachen Texten Fragen beantworten (jedoch nur, wenn Lesefähigkeit besser als ausreichend ist)

### 5.1.2. Weitere Maßnahmen, die bis ins Abitur gewährt werden dürfen

- Zeitzugabe
- Laptop (mit Editor -Programm), mit dem der Schüler die Klassenarbeit verfasst

## 5.2 Mögliche Ansätze für eine zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibung

**Hinweis:** Die folgenden Maßnahmen verlangen den **Zeugnisvermerk „Zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibleistung“**.

*Die Zusammenstellung hat Vorschlagscharakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.*

### 5.2.1. Wortschatz

Vokabeln werden schriftlich überprüft, es werden Teilpunkte für korrekte Schreibung und für das „Kennen“ des Wortes verteilt:

Bsp.

- (Bild einer Fabrik) - Antwort: fabrik → Der Schüler kennt offensichtlich das englische/französische Wort nicht, daher 0 P.
- (Bild eines Polizisten) - Antwort: \*polyceoffiser / \*polizié → Der Schüler kennt offensichtlich das englische/französische Wort, kann es aber nicht korrekt schreiben, daher ½ P.

**Tipp:** Bei LRS-Schülern kann auch von der häufig üblichen Praxis abgewichen werden, dass die Schreibung des Wortes noch recht nah an der korrekten Schreibung sein muss, damit noch Teilpunkte zuerkannt werden können.

Z.B. Engl: Eine Schreibung wie \*a fju (a few) lässt erkennen, dass das Kind das Lautbild, aber nicht das Schriftbild beherrscht, ein Teilpunkt für das gewusste Wort kann also erteilt werden.

Z.B.Frz: Eine Schreibung wie \*au jordui (aujourd'hui) lässt erkennen, dass das Kind das Lautbild, aber nicht das Schriftbild beherrscht, ein Teilpunkt für das gewusste Wort kann also erteilt werden.

### 5.2.2. Textproduktion

**Grundsätzlich gilt:** Bei Aufgaben zur Textproduktion werden Teilnoten für Inhalt und Sprache getrennt gegeben und zueinander gewichtet. Dabei ist insbesondere in den ersten Lernjahren darauf zu achten, dass bei der gestellten Aufgabe genügend Aspekte für die Gewichtung der Inhaltspunkte gegeben sind (z.B. Erlebnisbericht, Nacherzählung einer Geschichte, Einhaltung einer bestimmten Textsorte).

Bei Schülern mit **LRS** werden in der Teilnote *Sprache* orthographische Verstöße zurückhaltend oder gar nicht gewichtet. Verstöße gegen Lexik (insbesondere falsche Wortwahl), Formenlehre und Satzbau dagegen werden normal gewichtet.

**Tipp:** Lesen Sie sich den Text laut vor, um sich zunächst ein ganzheitliches Bild von der sprachlichen Leistung des Kindes zu verschaffen. Die Leitfrage könnte sein: Klingt der Text englisch/ französisch (bezüglich Wortwahl, Satzstellung, Formenlehre)?

Dabei sollten Sie bedenken, dass der Schüler eher Buchstabenkombinationen wählen wird, die in seiner Muttersprache, also im Deutschen, ein bestimmtes Lautbild ergeben.

Bsp. Englisch:

- für ein (gesprochenes) langes [i] ist <ie> eine gängige Buchstabenkombination im Deutschen, im Englischen sind dagegen <ee> (meet) und <ea> (meat) recht häufig, aber auch <ei> (receive) / <ie> (believe) / <i> (antique) / <eo> (people). Ein Wort wie \**piepel* könnte ein Beleg dafür sein, dass der Schüler nach den Regeln für die Verschriftlichung im Deutschen vorgeht. Wenn die zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibung zur Anwendung kommt, kann der Lehrer über solche Verstöße in Kl. 5 und 6 hinwegsehen.

Bsp. Französisch:

- Für ein [u] steht im Französischen ein <ou>, für ein [o] kann im Französischen die Buchstabenkombination <au> oder <aux> und auch <eau> oder <eaux> stehen. Die Schreibung \**nuvo* kann belegen, dass der Schüler nach den Regeln für die Verschriftlichung im Deutschen vorgeht. Wenn die zurückhaltende Gewichtung der Rechtschreibung zur Anwendung kommt, kann der Lehrer über solche Verstöße in Kl. 5 und 6 hinwegsehen.

### **5.2.3. Grammatik**

Für die ganze Klasse können Teilnoten für die Formenbeherrschung einerseits und die korrekte Orthographie andererseits gegeben werden. Für das LRS-Kind wird die Rechtschreibung nicht oder nur zurückhaltend gewichtet.

Bei den meisten der folgenden Beispiele hat sich der Schüler an den Konventionen der Verschriftlichung im Deutschen orientiert, also z.B. den Diphthong [ou] in als Kombination der Vokale [o] und [u] dargestellt (engl) oder einen stummen Konsonanten (frz) nicht verschriftlicht. .

- a) unregelmäßige Verben: ride - \*roud (rode), écrire – \*écri (écrit) (Vergangenheit gewusst)
- b) Verbformen: du darfst nicht - you \*musent (mustn't), tu ne dio pa (ne dois pas) (Modalverb gewusst)
- c) Mengenangaben: a \*fju (few), \*beacoup (beaucoup) (Wort gewusst)
- d) unregelmäßige Pluralformen: \*fit (feet), \*jeux (yeux) (unregelmäßige Pluralbildung gewusst)
- e) Zeitangaben: \*a quater past (quarter), et \*quat (quart) (Zeit beherrscht)
- f) französische Adverbien auf –ent/ -ant: \*évidament (évidemment)

## 6.0 Ansprechpartner

### Fremdsprachen:

- **Englisch:** Frau Ellen Butzko (Fachreferentin Englisch, RP Tübingen)
- **Französisch:** Fachberaterinnen Französisch: Frau Gobbo (Gymnasium Ebingen), Frau Rosebrock (Gymnasium Überlingen)

### Deutsch:

- StD Peter Faul, Karl-Maybach-Gymnasium Friedrichshafen (Fachberater Deutsch)