

# Niveaubeschreibungen

Deutsch als Zweitsprache  
für die Primarstufe



WIR BEWEGEN

**BILDUNG**

BEWEGT UNS

# Inhaltsverzeichnis

## Vorwort

Seite | 03

## Wissenschaftliche Vorbetrachtungen

Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“  
Hans H. Reich

Seite | 05

Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“  
Aufbau und Handhabung, Entwicklung, Erprobung und empirische Evaluation,  
Einführung der Lehrkräfte in die Anwendung  
Marion Döll

Seite | 11

## Beschreibungen der Niveaustufen

Seite | 16

### A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit im Deutschen als Zweitsprache

Seite | 16

Private Gespräche

Seite | 16

Unterrichtsgespräche

Seite | 16

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

Seite | 17

Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache

Seite | 18

### B. Wortschatz

Seite | 19

Verstehenswortschatz

Seite | 19

Mitteilungswortschatz

Seite | 19

### C. Aussprache

Seite | 20

Deutlichkeit

Seite | 20

Sprechflüssigkeit

Seite | 20

### D. Lesen

Seite | 21

Verstehen

Seite | 21

Techniken und Strategien der Texterschließung

Seite | 21

Vorlesen

Seite | 21

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

Seite | 22

Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte

Seite | 23

### E. Schreiben

Seite | 24

Textproduktion

Seite | 24

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben

Seite | 24

Orthografie

Seite | 25

Interpunktion

Seite | 25

<b>F. Grammatik – mündlich und schriftlich</b>	Seite   26
Verbstellung	Seite   26
Satzverbindungen	Seite   26
Präpositionen	Seite   27
Formen des Verbs	Seite   27
Formen des Nomens	Seite   28

<b>Beobachtungsbogen</b>	Seite   29
--------------------------	------------

<b>Autorenverzeichnis</b>	Seite   32
---------------------------	------------

# Vorwort

**Sehr geehrte Schulleiterinnen, sehr geehrte Schulleiter,  
sehr geehrte Fachlehrerinnen, sehr geehrte Fachlehrer,**

sprachliche Bildung in allen Fächern setzt hohe Maßstäbe für alle Schularten. Sie entscheidet mit über Schul- und Bildungserfolg und damit über Lebenschancen. Die sprachliche Bildung von Schülerinnen und Schülern ist ein Kontinuum, das vom einfachen mündlichen Austausch über das Verstehen von Sach- und Erzähltexten und das Hervorbringen zusammenhängender mündlicher Darstellungen bis zur Aneignung von Textfähigkeiten im Schriftlichen und zu fachlicher Vortrags- und Argumentationsfähigkeit, d. h. bis zu ausgebildeter bildungssprachlicher Kompetenz, reicht. Die Kontinuität der Sprachbildung muss als bewusst zu bearbeitende professionelle Aufgabe in jeder Schulart gesehen werden, die u. a. eine differenzierte Kenntnis der Sprachentwicklung jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers voraussetzt.

Der Freistaat Sachsen hat sich im Rahmen des Bundesmodellprogramms „FörMiG“ diesen Themenbereichen intensiv gewidmet und u. a. ein Instrument zur prozessbegleitenden pädagogischen Diagnostik entwickelt – die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Mit dieser innovativen Entwicklung wird der den sächsischen Lehrplänen innewohnende Anspruch „Sprachliche Bildung ist Aufgabe jedes Faches“ mit einem praxistauglichen und empirisch geprüften Beobachtungsinstrument unterstützt.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe wurden wie die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Anlehnung an die Bildungsstandards Deutsch der Kultusministerkonferenz und den sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache entwickelt.

Mit diesem Diagnoseinstrument ist es Ihnen möglich, systematisch und durch Kriterien geleitet, spezifische Informationen über den individuellen Sprachbildungsprozess aller Schülerinnen und Schüler, nicht nur für jene mit Migrationshintergrund zu erhalten. Sowohl gezielte sprachdidaktische Maßnahmen als auch die durchgängige Gestaltung eines bildungssprachförderlichen Fachunterrichts können die sprachliche Entwicklung unterstützen.

Wir möchten Sie ermutigen, Ihre eigenen Erfahrungen mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache zu machen und wünschen Ihnen viel Erfolg für eine gelingende professionelle sprachliche Bildung an Ihren Schulen.



Dr. Dorit Stenke  
Direktorin des Sächsischen  
Bildungsinstituts



Angela Bachmann  
Abteilungsleiterin Bildungsgrundlagen und  
Qualitätsentwicklung



# Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“

Hans H. Reich

Die „Niveaubeschreibungen“ sind ein Instrument für die fortlaufende differenzierte Einschätzung des Sprachstandes von deutschlernenden Schülerinnen und Schülern, das ihrer individuellen sprachlichen Bildung dient. Die Fassung für die Primarstufe bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 3 und 4. Die Zielniveaus orientieren sich an den Bildungsstandards im Fach Deutsch, betreffen aber gleichermaßen den Gebrauch der deutschen Sprache in allen anderen Fächern.

## Zur differenzierten Einschätzung sprachlicher Entwicklungen

Dem unbefangenen Blick erscheint die Aneignung von Sprache zunächst wie die stetige Zunahme einer kompakten Kompetenz. Erst bei näherem Zusehen gibt sie sich als Geflecht von Aneignungsprozessen in unterschiedlichen Teilbereichen zu erkennen. Diese Prozesse hängen zwar miteinander zusammen – daher der Eindruck eines kompakten Vorgangs – sie verlaufen aber nicht synchron und nicht nach den gleichen Kriterien.

Was für Teilbereiche sind das? In der Sprachwissenschaft wird gewöhnlich zwischen den Teilbereichen der Laute und Buchstaben (Phonematik, Graphematik) einerseits und den Teilbereichen der Wörter (Lexematik, Semantik) und deren Fügungen zu Wortgruppen und Sätzen (Morphematik, Syntax) sowie dem Bereich der Texte unterschieden. Die Sprachdidaktik sieht eher nach den sprachlichen Tätigkeiten des Hörverstehens (einschließlich des Hör-Seh-Verstehens), des Sprechens, Leseverstehens und Schreibens. Die Sprachpsychologie fügt die Dimensionen der sprachbiographischen Entwicklung, der Verbindung von Sprache und Person (Emotionen, Kognitionen) und der Handlungsbedeutung sprachlicher Äußerungen (Sprachpragmatik) hinzu.

In jedem dieser Teilbereiche vollziehen sich spezifische Aneignungsprozesse (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008): Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten entfalten sich im Sinne zunehmender kognitiver und sozialer Kompetenz. So wird Lesen in den „Niveaubeschreibungen“ als Ausbildung von Verstehensfähigkeit verstanden, die zur Bewältigung zunehmend schwierigerer Texte führt – analog dazu Schreiben als Textproduktionsfähigkeit, die die Herstellung von Textzusammenhang und den Aufbau textsortenspezifischer Strukturen zum Ziel hat. Die Aneignung von Wortschatz verläuft im Sinne einer Akkumulation von Elementen, die mit einer qualitativen Ausdifferenzierung von Bedeutungen einhergeht. Eng daran gekoppelt ist in den Anfangsphasen die Aneignung der lautlichen Erscheinungen einer Sprache. Die Flexion von Wörtern und die Fügung von Wörtern zu Sätzen werden in Prozessen der formalen und semantischen Regelbildung angeeignet, die sich über zunehmend größere sprachliche Einheiten erstrecken. Strategien des Umgangs mit Sprache entwickeln sich als Übernahme mehr und mehr bewusster Kontrollen bei der Bedeutungserschließung und der Ausdruckssuche. – Einen eigenen Status haben die Teilbereiche Sprech- und Lesefreude, die nicht als sich entwickelnde Kompetenzen, sondern als bedingende Persönlichkeitsfaktoren zu verstehen sind.

Sprachdiagnostische Fragestellungen können sich grundsätzlich auf alle diese Aneignungsprozesse richten, wenn es aber um konkrete unterrichtliche Zwecke geht, ist eine zielbewusste Auswahl angesagt. In diesem Sinne richten die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ ihr Augenmerk auf die Prozesse, die bei der Aneignung des Deutschen für die Zwecke schulischen Lernens im Vordergrund stehen, und bewerten sie im Hinblick auf die zu erreichenden Standards. Es geht um die Deutlichkeit der Aussprache und die Rechtschreibung, um den Reichtum des Wortschatzes, die Vielfalt der Formen von Verben, Nomen und Adjektiven, die Grundstrukturen des deutschen Satzes und ihre Erweiterungen durch Präpositionalgruppen und Satzverbindungen, um das gemeinsame Handeln in Gesprächen, um den erfolgreichen rezeptiven und produktiven Umgang mit der Schriftsprache, um die Sprechflüssigkeit, um die Beherrschung von Strategien zur Bewältigung von Sprach- und Sprachlernproblemen, um die Sprechfreude und die Freude und das Interesse am Lesen.

Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen diese Prozesse in unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit unterschiedlichen Erfolgen und dabei können Geschwindigkeit und Erfolg auch noch von Teilbereich zu Teilbereich unterschiedlich sein. Ein Kind kann in

einem bestimmten Zeitraum in einem Teilbereich rascher vorankommen, in einem anderen langsamer; es kann in einem Teilbereich eine persönliche Stärke ausbilden, in einem anderen sich schwer tun. Bei der Unterstützung der Sprachaneignungsprozesse ist es daher angeraten, individuell Schwerpunkte zu setzen (und womöglich die Stärken zu nutzen, um die Schwächen zu überwinden).

### Zur fortlaufenden Einschätzung von Sprachständen

Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ist ein mehrjähriger Prozess. Der „Lehrplan Deutsch als Zweitsprache“ spricht von drei Etappen der sprachlichen Integration: (1) Vermittlung der sprachlichen Grundlage für die Fähigkeit zur Teilnahme am Regelunterricht und am sozialen Leben der unmittelbaren Umwelt durch vorbereitenden Deutschunterricht – (2) schrittweise Hinführung zur Sprache der Schule in allen Fächern, in der Kooperation von Regelunterricht und Vorbereitungsunterricht – (3) Arbeit an bildungssprachlichen Fähigkeiten, sprachliche Begleitung des Regelunterrichts (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009, S. 5–7). Die Dauer ist offen. Wie schnell die Etappen von der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler durchlaufen werden, hängt von mehreren Faktoren ab: dem persönlichen Sprachlernpotenzial des Kindes, dem Umfang seiner Kontakte mit Deutschsprachigen, der Bildungsnähe seiner Familie, den zuvor (in der Herkunftssprache) durchlaufenen Bildungsprozessen und natürlich der Qualität der sprachlichen Bildung in der Schule.

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ sollen in diesem Prozess eine Orientierungshilfe sein, die immer wieder eingesetzt wird, um den gangbarsten Weg zu bestimmen. Sie verstehen sich nicht als punktuelle Feststellung einer Ausgangsposition, sondern als begleitende, formative Diagnose.

Dabei haben sie ein klares Ziel: Sie orientieren sich an den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)“ und gehen insoweit davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler gleiche und gemeinsame Sprachlernziele verfolgen. Zugleich aber verdeutlichen sie, dass diese Ziele je nach den Voraussetzungen der Lernenden auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden. Die Bildungsstandards beschreiben ein mittleres Anforderungsniveau, sodass viele darüber oder darunter liegende Leistungen sich noch im Rahmen des Normalen bewegen. Sie dürfen nicht dazu missbraucht werden, didaktisch Unmögliches zu erwarten oder zu verlangen. Es wird selbstverständlich Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache geben, die am Ende von Klasse 4 nicht alle Standards erreicht haben. Ihren weiterbestehenden Sprachlernbedarf zu decken ist Pflicht der aufnehmenden weiterführenden Schulen. Sich anhand der „Niveaubeschreibungen“ darüber zu verständigen ist eine sinnvolle Form schulartübergreifender Zusammenarbeit.

Die „Niveaubeschreibungen“ geben ausdrücklich keine Zeitnormen vor, sondern benennen Niveaustufen, an denen sich ablesen lässt, wie weit die betreffende Schülerin/der betreffende Schüler noch vom jeweiligen Standard-Niveau entfernt ist. Durch die Zuordnung zur Stufe I wird ein Stand charakterisiert, auf dem die unterrichtlichen Sprachanforderungen nur mit einfachen alltagssprachlichen Mitteln bearbeitet werden. Stufe II markiert einen fortgeschritteneren alltagssprachlichen Entwicklungsstand, der eine – sei es auch begrenzte – Teilhabe am Unterricht ermöglicht. Stufe III kann als Vorstufe zum Zielniveau verstanden werden. Deutschkenntnisse und sprachliche Fähigkeiten sind auf dieser Stufe so weit angeeignet, dass die Standards gezielt angestrebt werden können. Stufe IV benennt – in den gleichen Kategorien, wie sie auch für die Stufen I bis III verwendet werden – die sprachlichen Fähigkeiten, die erforderlich sind, wenn die von den Bildungsstandards erwarteten Leistungen erbracht werden sollen. Sie sind dementsprechend keine wörtlichen Übernahmen, sondern stellen Auslegungen der für alle gleichermaßen gültigen Standards im Blick auf die Erfahrungen und Kompetenzen derjenigen Schülerinnen und Schüler dar, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.

Bei der Ausformulierung der Niveaustufen für die Aneignungsprozesse im Einzelnen wird auf die Ergebnisse der Erforschung des Deutschen als Zweitsprache und auf die Etappen des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ zurückgegriffen.

### Zur Spezifik des Deutschen als Zweitsprache

Wie sich Kinder ihre erste Sprache aneignen, wird seit langem wissenschaftlich erforscht. Man hat erkannt, dass es neben vielen individuellen Unterschieden doch auch Regelmäßigkeiten und Gemeinsamkeiten gibt, aus denen man auf ein zugrundeliegendes gleichartiges Erwerbsmuster schließen kann. Der Weg verläuft von der Verarbeitung kleiner einfacher Einheiten hin zu komplexen und umfänglichen Gestaltungen (von der frühesten Wahrnehmung einer charakteristischen

Intonation bis zur Artikulation umständlicher Konsonantenkombinationen und Silbenfolgen, von Ein-Wort-Äußerungen bis zur Konstruktion komplizierter Satzgefüge, vom bloßen Zeigen auf etwas bis zu ausgefeilten Argumentationen). Dabei wird aber nicht einfach eine neue fertige Teilkompetenz zu einer zuvor erworbenen fertigen Teilkompetenz hinzugefügt, sondern es finden Annäherungen statt, die über vereinfachende Versuche allmählich zu richtigen Verwendungen führen. Das Kind sagt vielleicht zuerst „dedebt“ und später „gegebt“, zuerst „gegebt“ und später „gegebe(n)“, zuerst „Lina Schenkt gegebe“ und später „Lina hat mir ein Geschenk gegeben“ usw. Fehler sind notwendige Schritte bei der Sprachaneignung (vgl. Tracy 2007, S. 62–99).

Bei der Aneignung einer zweiten Sprache geschieht nichts grundsätzlich Anderes. Auch die zweite Sprache wird wie die erste in Stufen angeeignet und der Weg führt wie dort über vereinfachte Ausdrücke und vorläufige Formen. Es ist aber zu beachten, dass die zweite Sprache nicht isoliert, nicht als etwas völlig Neues erworben wird, sondern mit der ersten Sprache in Verbindung tritt und mit ihr interagiert. Es ist des Weiteren zu beachten, dass die zweite Sprache in aller Regel eine andere Rolle im Leben des Kindes spielt als die erste. So ist zwar die Reihenfolge, in der die einzelnen sprachlichen Erscheinungen angeeignet werden, im großen Ganzen, zumindest für die hier betrachtete Altersstufe, die gleiche wie beim einsprachigen Erstspracherwerb, Erst- und Zweitspracherwerb können sich aber hinsichtlich der Geschwindigkeit, der Sicherheit und des Umfangs der Aneignung voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede hängen von den Umständen der Sprachaneignung ab: dem Lebensalter, in dem der Kontakt mit der Zweitsprache beginnt, der Häufigkeit, der Dauer und der Intensität dieser Sprachkontakte sowie ihrer Bewertung durch die nähere soziale Umwelt. Dort wo die Kontakte mit der Zweitsprache Deutsch eher selten sind, sich auf eher triviale oder uninteressante Themen beziehen und wenig oder keine Beachtung seitens der Bezugspersonen finden, kann die Entwicklung längere Zeit hinter der gleichaltriger, einsprachig deutscher Kinder zurückbleiben. Der deutsche Wortschatz wächst unter solchen Umständen langsamer, der Satzbau wird nicht gleich so komplex, Gespräche brechen früher ab, schriftliche Darstellungen geraten zunächst kürzer, Übergangsformen, also aus der Sicht der Erwachsenensprache falsche Verwendungsweisen des Deutschen, halten sich länger als bei Sprechern des Deutschen als erster Sprache (Tracy 2007, S. 125–152; Schramm/Schroeder 2009; Ahrenholz 2009). Es ist aber wesentlich, auch in diesen Fällen die Entwicklungsvorgänge zu sehen, die sprachlichen Fortschritte, die auch diese Kinder und Jugendlichen machen und die, wenn ihnen genügend sprachliche Aufmerksamkeit und Anregung zuteil wird, immer noch zu dem Grad der Deutschbeherrschung führen können, der ihren kognitiven und sozialen Potenzialen gerecht wird.

### Zur angeleiteten Beobachtung als Methode der Sprachstandsbestimmung

Weil die Aneignung einer Zweitsprache nicht bei allen in gleicher Weise und nicht einfach im Rhythmus der Lebensjahre verläuft, sind intuitive Bewertungen des jeweils erreichten Sprachstands mit Unsicherheiten behaftet. Die Gefahr besteht, dass zu wenige Teilbereiche berücksichtigt werden, dass die schon erworbenen Sprachkenntnisse und -fähigkeiten wegen der vorläufigen und noch unvollkommenen Äußerungen nicht wahrgenommen werden, dass die Urteile insgesamt zu pauschal ausfallen, also keine oder zu wenig Zwischenstufen der Sprachaneignung in Rechnung gestellt werden. Als Grundlage individueller Förderung sind aber differenzierte Kenntnisse des Sprachstands erforderlich. Schon früh wurde daher gerade auch aus der Praxis heraus ein Bedarf an Instrumenten zur genaueren Bestimmung der Entwicklungsstände in Deutsch als Zweitsprache angemeldet (Reich 2005).

Die seither ausgearbeiteten Vorschläge lassen sich in vier Gruppen einteilen: Elizitationsverfahren (Tests), Profilanalysen, Beobachtungen und Schätzverfahren (Ratings) (vgl. Reich 2008, S. 423f): Elizitationsverfahren (Tests) sind theoriegeleitete Abfragen sprachlicher Handlungsfähigkeiten oder einzelner sprachlicher Kenntnisse, die standardisiert oder doch zumindest standardisierbar sind und einen hohen Grad an Objektivität erstreben. Tests und testartige Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes in Deutsch als Zweitsprache werden im schulischen und vorschulischen Bereich vor allem als punktuelle Screenings, d. h. zur Begründung von Zuweisungen an bestimmte Sprachförderangebote eingesetzt. – Profilanalysen sind nachträgliche Auswertungen von Texten deutschlernender Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich frei gesprochen oder geschrieben werden, allerdings oft einem bestimmten Impuls folgen. Sie erstreben vor allem eine gewisse Authentizität und dienen vornehmlich dazu, individuelle Schwerpunkte des sprachlichen Lernens zu bestimmen. – Beobachtungen sind Verfahren, die ein sprachliches Geschehen in bestimmten Situationen nach vorgegebenen Gesichtspunkten zwecks späterer Analyse festhalten. Sie können so angelegt sein, dass sie ein aktuelles sprachliches Geschehen ziemlich unmittelbar protokollieren, oder so, dass sie sprachliche Ereignisse, die sich wiederholen, begleitend oder im Nachhinein zusammenfassen.



Beobachtungen sind dazu geeignet, breite Überblicke über sprachliche Kompetenzen in handlungsrelevanten Situationen zu generieren. Sie teilen mit den Profilanalysen den Anspruch auf Authentizität. Verglichen mit Tests und Profilanalysen sind sie jedoch in stärkerem Maße subjektiven Einflussfaktoren ausgesetzt. – Schätzverfahren (Ratings) halten durch nachträgliche Einordnung in vorgegebene Skalen Eindrücke fest, die auf beiläufiger Beobachtung beruhen und sich auf relativ breite Ausschnitte des sprachlichen Handelns beziehen. Sie haben daher stets zusammenfassenden und in der Regel auch von vornherein bewertenden Charakter. Im Vergleich zu den anderen Verfahrenstypen sind Schätzverfahren weniger zeitaufwändig, sie sind allerdings auch mit dem höchsten Grad an Subjektivität behaftet. Sie erstreben vor allem Praxisrelevanz und sind daher relativ eng mit den pädagogischen Handlungssituationen verbunden.

Die „Niveaubeschreibungen“ sind als Beobachtungsverfahren konzipiert, weil sie den Integrationsprozess der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler sprachdiagnostisch begleiten und die in diesem Prozess zu treffenden didaktischen Entscheidungen absichern sollen. Bindung an das Handlungsfeld, eine genügende Breite der Beobachtungen, die das Setzen von Schwerpunkten ermöglicht, die Möglichkeit der Prozessbegleitung (ohne dass Parallelverfahren erforderlich werden) und die Möglichkeit, die diagnostische Arbeit dem Rhythmus der unterrichtlichen Arbeit anzupassen, sind wesentliche Argumente für diese methodische Entscheidung. Die Gefahr der Subjektivität wird dadurch gemindert, dass die Skalen für die Niveaustufen so konkret und differenziert wie möglich formuliert sind und das Verständnis dieser Formulierungen mit Lehrkräften unterschiedlicher Fächer erprobt und diskutiert wurde.

### Zur diagnosebasierten Förderung

Die „Niveaubeschreibungen“ verstehen sich als Formulierungsangebote, die dazu verwendet werden können, sich den Stand bewusst zu machen, den eine Schülerin/ein Schüler in den einzelnen Aneignungsprozessen erreicht hat, und damit eine Vorstellung zu verbinden, welche Ziele sie/er als nächstes erreichen kann. Die sprachdidaktischen Entscheidungen können einzelne Aneignungsprozesse oder Teilbereiche betreffen, sollten aber immer vor dem Hintergrund eines Gesamteindrucks von der „sprachlichen Persönlichkeit“ der Schülerin/des Schülers getroffen werden.

Bei der Auswertung kann man zunächst feststellen, ob über die Aneignungsprozesse und Teilbereiche hinweg jeweils die gleichen Stufen erreicht werden oder ob deutlich unterschiedliche Einstufungen vorliegen. Bei gleichmäßiger Einstufung kann man auf ein augenblickliches „Gesamt-Niveau“ der Deutschkenntnisse schließen. Daran kann man festmachen, auf welchem Niveau sich die Lernaufgaben für die betreffende Schülerin/den betreffenden Schüler am besten bewegen; es sollte immer etwas oberhalb des schon erreichten „Gesamt-Niveaus“ liegen. Das relative Maß an Zuwendung und Unterstützung beim Lernen ist je nach dessen Abstand zum Zielniveau zu bestimmen.

Wenn sich die Niveaus voneinander unterscheiden, zeigen die niedrigeren Werte den vordringlichen Lernbedarf an. Dabei empfiehlt es sich, zwischen Aneignungsaufgaben, die die elementaren „Bausteine“ der Sprache zum Gegenstand haben, einerseits und solchen, die sich auf die sprachlichen Tätigkeiten richten, andererseits zu unterscheiden. Strategien und Motivationen sind dann noch einmal eigens zu betrachten. Die Aneignung der „Bausteine“ (Laute, Wörter, einschl. Rechtschreibung, Grammatik) kann durch sprachliche Hilfen und korrekatives Feedback im Unterrichtsverlauf, allenfalls auch durch ergänzende Übungen unterstützt werden. Sprachliche Strategien sind durch bewusste Einführung, gute Vorbilder und gezieltes Üben leicht aufzubauen und weiterzuentwickeln. Bei den sehr viel komplexeren sprachlichen Tätigkeiten (Gespräche, Lesen und Schreiben) geht es eher darum, die Aneignungsschritte in einer Weise aufzuarbeiten und so zu bemessen, dass sie von der betreffenden Schülerin/dem betreffenden Schüler bewältigt werden können, der Blick auf das Ganze (den Gesprächszweck, die Leseabsicht, das Thema und der Aufbau des zu schreibenden Textes) dabei aber nicht verloren geht. Je nach Einstufung sind hier unterschiedlich eingehende Verfahren zu planen. Schwache Motivationen zum Sprechen und Lesen sind ein besonders sensibler Bereich. Thematisches Interesse und soziale Anerkennung sind hier wesentliche didaktische Faktoren.

Wie sich die einzelnen Aneignungsprozesse gegenseitig beeinflussen, ist wenig erforscht; trotzdem lohnt es sich, das Verhältnis der Einstufungen zueinander auch im Einzelnen zu betrachten. Es ist z. B. evident, dass gute Leistungen im Vorlesen nur erreicht werden können, wenn es beim Leseverstehen einerseits, bei der Aussprache andererseits keine hinderlichen Rückstände gibt; je nach den Einstufungen kann es geboten sein, diese Aneignungsprozesse insgesamt oder zum Teil gemeinsam zu fördern. Ähnliches gilt z. B. für das Verhältnis von Wortschatz und Leseverstehen oder das Verhältnis von Aussprache, Orthographie und Grammatik.

Besondere Achtsamkeit verdienen ungleiche Einstufungen, wenn sie Möglichkeiten erkennen lassen, Stärken zu nutzen, um Schwächen auszugleichen. Die Vorstellung ist durchaus begründet, dass stärker entwickelte Teilbereiche als Motor für die Entwicklung von weniger entwickelten Teilbereichen wirken können. Wenn z. B. gute Fähigkeiten der Textproduktion festgestellt werden, denen aber Schwächen in der Grammatik gegenüberstehen, dann kann es hilfreich sein, von einem Textentwurf auszugehen und beim Redigieren zu fragen, wie dessen Gliederung möglichst deutlich herausgearbeitet werden kann, und die Gliederungssignale bewusst zu machen. Ein Gefälle zwischen einem hohen Niveau im Gespräch bei gleichzeitig niedrigem Niveau im Schreiben kann in der Förderung dahingehend genutzt werden, dass der Übergang von der einen Modalität in die andere erst einmal erleichtert wird, etwa indem die Schülerin/der Schüler sich einen zusammenhängenden Text ausdenkt und diesen diktiert, oder sich in einen interaktiven Schreibprozess begibt, bei dem sie/er erzählt und ein Partner\* Formulierungsvorschläge für eine schriftliche Fassung macht, oder bei dem sie/er erzählt, während ein Partner\* Stichworte notiert, die dann gemeinsam zu einem Textstück ausgearbeitet werden.

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass solche hilfreichen Verhältnisse auch zwischen den Fähigkeiten in der Erstsprache und im Deutschen als Zweitsprache bestehen können.

### Zur fächerübergreifenden Funktion von Sprachdiagnostik

Die „Niveaubeschreibungen“ sind dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung verpflichtet (vgl. dazu Gogolin/Lange 2010), welches die Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch als Auftrag an die Schule insgesamt versteht. So, wie sich die Alltagssprache nicht lernen lässt, ohne dass sie im Alltag verwendet wird, so erfordert das Lernen der Unterrichtssprache, dass der Unterricht selbst als Lerngelegenheit gesehen und genutzt wird.

Gewiss tragen der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und dann der Deutschunterricht in der Regelklasse einen Hauptteil der Verantwortung. Den dafür zuständigen Lehrkräften obliegt es, ihre sprachdiagnostischen Erkenntnisse im Integrationsprozess zur Geltung zu bringen. Das heißt, dass sie sich die sprachlichen Anforderungen in den andern Fächern bewusst machen, sich mit den anderen Lehrkräften austauschen und diesen ihre Beobachtungen erläutern. Es heißt umgekehrt, dass sie diese Lehrkräfte nach dem sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler in den anderen Fächern fragen und evtl. Unterschiede gemeinsam mit ihnen zu erklären versuchen. Auf diese Weise werden alle Lehrkräfte mit den „Niveaubeschreibungen“ bekannt und arbeiten sich in deren Begriffssprache ein, sodass sich insgesamt ein höherer Grad von Sprachbewusstheit unter den Kolleginnen und Kollegen einstellt. Solche Gewohnheiten entstehen nicht von allein, es bedarf dazu der Etablierung von Zusammenarbeit im Kollegium unter Verantwortung der Schulleitung.

### Zur Sprachdiagnostik beim Übergang auf die Sekundarstufe

Durchgängige Sprachbildung hat auch eine bildungsbiographische Dimension, die u. a. durch eine schulartübergreifende Diagnostik abgesichert werden soll. Für die Sekundarstufe I liegt eine Fassung der „Niveaubeschreibungen“ vor, die den gleichen Prinzipien folgt und einen ähnlichen Aufbau aufweist wie die vorliegende Fassung für die Primarstufe; ein Instrument für die Sekundarstufe II ist in Arbeit. Dies entspricht dem Grundsatz, dass Schulen aller Schularten verpflichtet sein sollen, auf die Beherrschung des Deutschen als Bildungssprache zu achten und die Schülerinnen und Schüler, soweit Bedarf besteht, bei deren Aneignung unterstützen.

Die weitgehende Parallelität in der Anlage der Instrumente soll es erleichtern, sich über den Stand der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers bei der Aneignung des Deutschen als Bildungssprache auch über die Schularten hinweg zu verständigen. Sie soll die Kommunikation der Lehrkräfte über sprachdiagnostische Befunde und sprachdidaktische Konzepte anregen und unterstützen und insgesamt dazu beitragen, dass die Kontinuität der sprachlichen Bildung als gemeinsame Verantwortung der aufnehmenden und der abgebenden Schule begriffen wird. Die „Niveaubeschreibungen“ haben sich, wie im Abschlussbericht des Modellversuchsprogramms FöRMIG (Gogolin u. a. 2011, S. 32) festgestellt wird, in dieser Funktion bewährt.

\* Partner bezeichnet stets Personen beiderlei Geschlechts.

## Zitierte Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung, Freiburg im Breisgau: Fillibach 2009.
- Döll, Marion: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (= FörMig Edition Band 8), Münster u.a.: Waxmann 2012.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Band 29/1), Bonn und Berlin: BMBF 2008.
- Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache, in: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster u. a.: Waxmann 2006, S. 269–290.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster u. a.: Waxmann 2011.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung, Münster u. a.: Waxmann 2010.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster u. a.: Waxmann 2010.
- Reich, Hans H.: Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 420–429.
- Reich, Hans H.: Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Münster u. a.: Waxmann 2005, S. 87–95.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim: HAVAS 5. Auswertungshinweise Katze und Vogel – Deutsch, Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, Dresden 2009.
- Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, Münster u. a.: Waxmann 2009.
- Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, Tübingen: Francke 2007.

# Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“

Aufbau und Handhabung, Entwicklung, Erprobung und empirische Evaluation, Einführung der Lehrkräfte in die Anwendung

Marion Döll

## Aufbau und Handhabung

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ sind ein Instrument zur Einschätzung des sprachlichen Handelns von Schülerinnen und Schülern der Klassen 3 und 4 aufgrund unmittelbarer und teilnehmender Beobachtung. Die Beobachtungsbereiche decken ein weites Spektrum an sprachlichen Teilqualifikationen, v. a. im Hinblick auf die Sprachproduktion, ab und ermöglichen die Erstellung breit gefächerter individueller Kompetenzprofile. Die Fassung für die Primarstufe beschreibt insgesamt 25 differenzierte Sprachaneignungsprozesse, die jeweils einem der folgenden sechs Teilbereiche zugeordnet sind:

- Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- Wortschatz
- Aussprache
- Lesen
- Schreiben
- Grammatik

Für jeden Aneignungsprozess werden in verbaler Form vier Niveaustufen beschrieben. Die dabei verwendeten Deskriptoren sollen es ermöglichen, den Stand der Deutschkenntnisse einer Schülerin/eines Schülers so weit objektiv zu formulieren, dass sie bei Gesprächen mit den Schülerinnen/Schülern selbst, mit Eltern, Kolleginnen/Kollegen, Vertreterinnen/Vertretern der Schulaufsicht und außerschulisch kooperierenden Partnern verwendet werden können, ohne Missverständnisse zu riskieren.

Es werden drei Arten von Deskriptoren verwendet:

- schätzende Deskriptoren
- konkret beschreibende Deskriptoren
- beschreibende Deskriptoren mit interpretativem Moment

Schätzende Deskriptoren kommen beispielsweise für die Feststellung der Deutlichkeit der Aussprache in Anwendung. Die Skala erstreckt sich von **sehr undeutlich** über **undeutlich** und **hinreichend deutlich** bis hin zu **deutlich**. Die Einstufung der Aussprache einer Schülerin/eines Schülers stellt eine Einschätzung durch die beobachtende Lehrkraft dar, wobei ein gewisser Grad an Subjektivität nicht ausgeschlossen werden kann. Durch den Austausch im Kollegium wird die Einschätzung jedoch zur Diskussion gestellt und dabei revidiert oder bestätigt.

Konkret beschreibende Deskriptoren werden unter anderem für den Beobachtungsbereich Verbstellung verwendet. Sie sind durch die genaue Benennung sprachlicher Phänomene oder Tätigkeiten als konkrete Kriterien gekennzeichnet. Zur Veranschaulichung sind die Beschreibungen in der Regel um einige prägnante Beispiele ergänzt. Hierzu ein Beispiel: „Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht („Der Vater kocht Essen.“)“. Erreicht wird so ein relativ hoher Grad an Objektivität.

Beim dritten Deskriptorentyp, der Beschreibung mit interpretativem Moment, handelt es sich um eine Zwischenform der bereits vorgestellten Typen in Form von Benennungen sprachlicher Phänomene, die ein gewisses Maß an Interpretation des Wahrgenommenen erfordern. Beispiele finden sich unter anderem im Beobachtungsbereich Formen des Nomens, in dem die Häufigkeit der korrekten Bildung verschiedener Formen als schätzendes Nebenkriterium herangezogen wird: „Der Schüler verwendet Akkusativ und Dativ differenziert und **weitestgehend** [Hervorheb. d. Verf.] korrekt.“

Prinzipiell können die „Niveaubeschreibungen“ beliebig oft eingesetzt werden und ermöglichen so eine diagnostische Begleitung des Deutschlernens der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Sinnvoll ist eine Wiederholung der Beobachtungen im Abstand von etwa drei bis vier Monaten. Sollte dies von der Arbeitssituation her nicht möglich sein, ist wenigstens eine Beobachtung jährlich anzustreben. Es geht darum, sich ein begründetes Urteil darüber zu bilden, ob, in welcher Größenordnung und in welchen Teilbereichen Fortschritte erzielt worden sind.

In der Regel wählt die Betreuungslehrerin/der Betreuungslehrer die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler aus und trägt deren Werte in die individuellen Beobachtungsbogen ein. Sie/Er wird sich dabei auf verschiedene Quellen stützen, so z. B. für die Orthografie und die Textproduktion auf vorliegende schriftliche Arbeiten, für die Sprechflüssigkeit und die Sprechfreude auf einen allgemeinen Eindruck, für die Strategien zur Überwindung von Sprachproblemen auf gelegentliche Beobachtungen im Unterricht usw. Vollständigkeit ist wünschenswert, soll aber auch nicht als Dogma verstanden werden; Beratungen mit Kolleginnen und Kollegen können für Ergänzungen sorgen, ebenso später angestellte Beobachtungen.

Auf dem Beobachtungsbogen sind Zwischenstufen vorgesehen, die angekreuzt werden, wenn eine Schülerin/ein Schüler ein schwankendes Leistungsbild bietet oder über eine (niedrigere) Stufe zwar eindeutig hinausgekommen ist, die Forderungen einer höheren Stufe aber nur zum Teil erfüllt. Oft können damit aktuell relevante Lernprozesse erfasst werden. Bei den Strategie-Fragen ist auch die Möglichkeit gegeben, die einzelnen beobachteten Strategien anzukreuzen. Schließlich können in eigenen Kästchen ergänzende Hinweise, z. B. situative Bedingungen, Bemerkungen zum Lernfortschritt, Auskünfte von Kolleginnen/Kollegen oder Eltern eingetragen werden.

Die Zusammenschau der Eintragungen zeigt ein sprachliches Profil der Schülerin/des Schülers, aus dem das Niveau der Deutschkenntnisse im Ganzen und die – ggf. unterschiedlichen – Ausprägungen der einzelnen sprachlichen Fähigkeiten ersichtlich sind. Dieses Profil stellt eine wesentliche Grundlage für Entscheidungen über die nächsten Schritte im Integrationsprozess und die erforderlichen Angebote zur weiteren sprachlichen Bildung dar, über die sich der Betreuungslehrer/die Betreuungslehrerin mit den Lehrkräften des Regelunterrichts beraten. Es dient zugleich als Unterlage für Entwicklungsgespräche mit der Schülerin/dem Schüler selbst, aber auch mit den Eltern und anderen an der sprachlichen Bildung beteiligten Personen.

## Entwicklung, Erprobung und empirische Evaluation

Mit der Entwicklung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ ist im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) in den Länderprojekten Sachsen und Schleswig-Holstein im Schuljahr 2008/2009 begonnen worden. In beiden Ländern hatte sich gezeigt, dass für den Austausch zwischen Klassen-, Fach- und Betreuungs- bzw. DaZ-Lehrkräften über die Deutschkenntnisse und sprachlichen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler, wie er im Curriculum bzw. den curricularen Grundlagen vorgesehen ist, eine strukturierende Grundlage benötigt wird. Um die Praxistauglichkeit des Verfahrens sicherzustellen, waren in den gesamten Entwicklungsprozess Lehrkräfte aus Sachsen und Schleswig-Holstein involviert. Im Schuljahr 2009/2010 haben sie die „Niveaubeschreibungen“ in zwei Wellen praktisch erprobt. Durch Workshops wurden Lehrkräfte, die an ihren Institutionen Deutsch als Zweitsprache unterrichten, in Aufbau und Anliegen des Instruments eingeführt und gebeten, es in ihrem Kollegium bzw. an ihren Kooperationsschulen gemeinsam mit Lehrkräften anderer Fächer einzusetzen und positive wie negative Erfahrungen zu dokumentieren. Diese Erfahrungen sind in weiteren Workshops und durch schriftliche Befragungen gesammelt und weiteren Schritten in der Instrumententwicklung zu Grunde gelegt worden.

Nach Abschluss der zweiten Erprobungswelle wurde im Jahr 2010 eine Erprobungs- bzw. Transferfassung vorgelegt, die im Jahr 2011 empirisch evaluiert worden ist. Geprüft wurden dabei Validität, interne Konsistenz, Interrater-Reliabilität und Beobachtungsgenauigkeit. Die Prüfung der Validität (Gültigkeit) dient dazu sicherzustellen, dass mit einem neuen Verfahren (hier den „Niveaubeschreibungen“) tatsächlich das gemessen oder beobachtet wird, was beobachtet oder gemessen werden soll. Die interne Konsistenz gibt an, inwieweit die einzelnen Mess- oder Beobachtungsbereiche dasselbe Merkmal (im Fall der „Niveaubeschreibungen“: Sprachkompetenz im Deutschen) erfassen. Die Interrater-Reliabilität gibt an, inwieweit verschiedene Beobachter und Beobachterinnen zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen. Die Beobachtergenauigkeit zeigt die Präzision von Beobachtungs- oder Messergebnissen an.

Die Prüfung der internen Konsistenz erfolgte auf der Grundlage von Beobachtungsdaten, die an 72 sächsischen Schülerinnen und Schülern gewonnen wurden. Bei dieser Stichprobe handelt es sich um die Grundgesamtheit aller Kinder im Grundschulalter, die in der ersten Hälfte des Jahres 2011 in Sachsen von ihren Lehrerinnen und Lehrern mit dem zu prüfenden Instrument beobachtet worden sind. Auf Grundlage dieser Beobachtungsergebnisse ist eine interne Konsistenz im Ausmaß von  $\alpha = .967$  ermittelt worden. Bei Auslassung der auf Interessen und Vorlieben der beobachteten Schülerinnen und Schüler abzielenden Bereiche (z.B. Freude und Interesse am Sprechen) findet sich für die verbleibenden 20 Items sogar eine interne Konsistenz in Höhe von  $\alpha = .974$ .

Zur Feststellung der Validität ist der Zusammenhang (Korrelation) zwischen „Niveaubeschreibungen“ (Beobachtungsergebnissen) und den Ergebnissen anderer ebenfalls Sprachkompetenz erfassender diagnostischer Verfahren geprüft worden (äußere Kriteriumsvalidität). Die Prüfung erfolgte getrennt nach Altersgruppen, da kein sprachdiagnostisches Instrument zur Verfügung steht, das bei sechs- bis zehnjährigen Kindern eingesetzt werden kann. Für die Schülerinnen und Schüler des ersten und zweiten Schuljahres wurde die deutsche Version von HAVAS 5 (Reich/Roth 2004) eingesetzt, für die Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine dritte oder vierte Klasse besuchten, wurde ein aus vier Texten bestehender altersgemäßer C-Test eingesetzt. Für das erste und zweite Schuljahr konnte keine Validität der „Niveaubeschreibungen“ nachgewiesen werden, weshalb von einer Verwendung des Verfahrens für diese Altersgruppe abgeraten wird. Von den bereits erwähnten 72 für die empirische Prüfung zur Verfügung stehenden Schülerinnen und Schülern wurde mit 34 Kindern in zeitlicher Nähe zur Beobachtung mit den „Niveaubeschreibungen“ ( $\pm 3$  Wochen) der C-Test durchgeführt. Die Korrelationen (Pearsonscher Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient) zwischen „Niveaubeschreibungen“ und C-Test-Ergebnissen sind für die einzelnen Beobachtungsfelder des zu validierenden Instruments im Ausmaß von  $r = .563$  ( $p = .001$ ) und  $r = .683$  ( $p = .000$ ) ermittelt worden. Für die gesamten „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ beträgt die Korrelation (unter Ausschluss der nicht sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne erfassenden Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Freude und Interesse am Lesen)  $r = .699$  (bei  $p = .000$ ). Zwischenbilanzierend kann daher festgehalten werden, dass mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ bei Beobachtung von Kindern des dritten und vierten Schuljahres valide und konsistent Sprachkompetenz im Deutschen erfasst wird.

Die Prüfung von Interrater-Reliabilität und Beobachtungsgenauigkeit ist mit Portraits von Schülerinnen und Schülern durchgeführt worden, die aus Video- und Textmaterial bestehen. Bei den portraitierten Kindern handelt es sich um zwei Mädchen und einen Jungen, die zum Zeitpunkt der Filmaufnahmen zwischen acht und zehn Jahren alt und zwischen sieben und 18 Monaten in Deutschland wohnhaft waren. Die Deutschkompetenzen der portraitierten Kinder sind heterogen und decken das gesamte Kompetenzspektrum der „Niveaubeschreibungen“ ab. Die Portraits der Kinder sind insgesamt 19 im Einsatz des Instruments erfahrenen sächsischen Lehrkräften in einem standardisierten Verfahren zur Beurteilung vorgelegt worden. Die Reliabilität der Ergebnisse dieser Lehrkräfte liegt im Mittel bei Krippendorffs  $\alpha = .38$ , die Beobachtergenauigkeit liegt für die verschiedenen Beobachtungsbereiche zwischen 39,58 und 85,42 %. Diese Ergebnisse liegen deutlich unter den positiven Ergebnissen, die die empirische Evaluation der „Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I“ ergeben hatte. Es ist davon auszugehen, dass diese besseren Ergebnisse für die Sekundarstufenfassung auf die intensivere Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in der Erprobungsphase zurückzuführen sind und die in der empirischen Prüfung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ in den Bereichen Beurteilungsgenauigkeit und Interrater-Reliabilität sichtbar gewordenen Mängel durch intensivierte Schulungen zu beheben sein werden.

### Einführung der Lehrkräfte in die Anwendung des Instruments

Lernvorhaben bzw. sprachdidaktische Entscheidungen auf Beobachtungsergebnisse zu gründen bedeutet für die Lernenden, Einsicht in ihre sprachlichen Lernprozesse zu erlangen, für die Lehrenden, bei sich selbst Fähigkeiten flexiblen sprachlichen Handelns auszubilden. Beides wird gebraucht, um Routinen eines dialogischen Unterrichts zu entwickeln, der jene Achtsamkeit auf die sprachlichen Lernschritte möglich machen soll, die für das schulische Lernen gebraucht werden. Da solche Routinen noch nicht zum festen didaktischen Bestand aller Schulen gehören, verlangt dies auch eine darauf bezogene Fortbildung. Gefordert sind Entwicklungen auf der Ebene des persönlichen Wissens, auf der Ebene des unterrichtlichen Einsatzes und auf der institutionellen Ebene der Qualifizierungsangebote.

Auf der Ebene des persönlichen Wissens sind sprachdiagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte auf- und auszubauen. Dazu gehören grundlegende Kenntnisse der sprachwissenschaftlichen Terminologie und sprachanalytische Fähigkeiten sowie Kenntnisse über Aufbau und Anwendungsmodalitäten des gewählten Verfahrens.

In der Phase der Entwicklung der „Niveaubeschreibungen“ war deutlich geworden, dass der Umgang mit linguistischen Termini einem Großteil der Lehrkräfte, auch denen der sog. ‚sprachlichen Fächer‘, Probleme bereitet. Für die Arbeit mit den „Niveaubeschreibungen“ relevante Fachtermini sind daher in einem Verzeichnis aufgeführt und werden dort knapp erläutert.<sup>1</sup>

Die Prüfung der Beobachtungsgenauigkeit hat darüber hinaus gezeigt, dass die Beseitigung terminologischer Unsicherheiten nicht genügt, um hinreichend exakte Beobachtungsergebnisse zu erzielen. Erforderlich sind daher auch praktische sprachanalytische Übungen zur Feststellung der relevanten sprachlichen Erscheinungen in der gesprochenen und geschriebenen Sprache der Schülerinnen und Schüler.

Künftig zu konzipierende Fortbildungseinheiten zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen“ sollten demgemäß folgende vier zentrale Themenbereiche abdecken:

1. Aufbau und theoretischer Hintergrund: Im Mittelpunkt des ersten Themenblocks steht die Vorstellung und Begründung der Beobachtungsbereiche, die Skizzierung des dahinterliegenden Sprachkompetenzstrukturmodells sowie die Darlegung des an Aneignungssequenzen orientierten Niveaustufenmodells. Darüber hinaus soll das Verhältnis zu den Bildungsstandards erläutert werden.
2. Anwendungsmöglichkeiten und -modalitäten: Im zweiten Themenbereich sollen die Zielgruppe des Verfahrens und mögliche Vorgehensweisen bei Beobachtung und Verwertung der Ergebnisse vorgestellt werden. Anzusprechen sind hierbei günstige Zeitpunkte für die Beobachtung im Schuljahr und die Möglichkeiten der Verwendung der Beobachtungsergebnisse für die Auswahl von sprachdidaktischen Maßnahmen, kollegialen Austausch, Koordination von Sprachbildungsmaßnahmen im Kollegium sowie Information von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Erfahrungsgemäß ist auch eine intensive Thematisierung des einschließenden Charakters der Skalen ratsam (Döll 2012).
3. Terminologie: Der dritte Themenbereich dient der Einführung und Begründung der verwendeten Termini. Darüber hinaus sind analytische Übungen an Video- und Textmaterial durchzuführen.
4. Sprachanalytische Übungen: Beim vierten Themenbereich handelt es sich um die erste Verwendung der „Niveaubeschreibungen“ mithilfe von Video- und Textbeispielen und Diskussion der Ergebnisse in der Schulungsgruppe. Dabei kann einerseits der Umgang mit Zuordnungsschwierigkeiten besprochen werden, andererseits werden analytische Fähigkeiten durch die Arbeit mit dem Instrument geschult.

Nach den ersten Einsätzen in der Praxis empfiehlt sich eine Nachbereitung, bei der zwischenzeitlich aufgetauchte Fragen zum Instrument geklärt und Probleme des praktischen Einsatzes und der Kooperation besprochen werden. Der regelmäßige Einsatz führt zu einer routinierten Handhabung und damit zu einer Steigerung der Effizienz. Es besteht dabei jedoch immer die Gefahr, dass sich durch einschleichende Gewohnheiten beim Beobachten und/oder Dokumentieren unkorrekte Ergebnisse ergeben. Um diesem Phänomen (observer drift) vorzubeugen, ist die Durchführung nachfolgender Schulungen empfehlenswert. In deren Rahmen haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre Beobachtungsgenauigkeit zu überprüfen und die Wirksamkeit des Instruments, insbesondere auch den Anschluss pädagogischer und didaktischer Maßnahmen, zu besprechen.

---

<sup>1</sup> Das Verzeichnis ist unter [http://daf.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/lehrstuhl\\_daf/MD/GlossarNBprim.pdf](http://daf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/MD/GlossarNBprim.pdf) verfügbar. Ergänzend sei die Internetseite <http://www.canoo.net/services/Controller?dispatch=termDbIndexDummy&MenuId=Glossar0> empfohlen. Sie bietet ausführliche Erläuterungen und zahlreiche Beispiele zu linguistischen Termini.

## Zitierte Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung, Freiburg im Breisgau: Fillibach 2009.
- Döll, Marion: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (= FörMig Edition Band 8), Münster u.a.: Waxmann 2012.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Band 29/I), Bonn und Berlin: BMBF 2008.
- Gibbons, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache, in: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster u. a.: Waxmann 2006, S. 269–290.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster u. a.: Waxmann 2011.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung, Münster u. a.: Waxmann 2010.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster u. a.: Waxmann 2010.
- Reich, Hans H.: Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 420–429.
- Reich, Hans H.: Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Münster u. a.: Waxmann 2005, S. 87–95.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim: HAVAS 5. Auswertungshinweise Katze und Vogel – Deutsch, Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, Dresden 2009.
- Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, Münster u. a.: Waxmann 2009.
- Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, Tübingen: Francke 2007.



# Beschreibungen der Niveaustufen

## A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit im Deutschen als Zweitsprache

Die Weite der sprachlichen Handlungsfähigkeit in verschiedenen Gesprächssituationen dient als globales Maß für die bereits erreichte Kommunikationsfähigkeit im Deutschen. Diese entwickelt sich nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit und aufbauend auf anderen sprachlichen Bereichen (z. B. Wortschatz). Es wird davon ausgegangen, dass sich der Schüler\* in verschiedenen Kontexten zunehmend Themengebiete erobert, zu denen er mit Gesprächspartnern in Austausch treten kann.

### Private Gespräche

Private Gespräche sind Konversationen, die der Schüler im Bereich seiner Freizeit führt. Dazu zählen auch Pausengespräche mit Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften.

I	II	III	IV
Der Schüler kann <b>einfache Mitteilungen und Aufforderungen verstehen</b> und <b>aktiv elementare Sprechhandlungen vollziehen</b> . Dazu zählt beispielsweise das Erteilen von Informationen zur eigenen Person. Die Äußerungen sind häufig auswendig gelernte Wendungen. („Ich heiße Melanie. Ich komme aus Riga.“)	Der Schüler kann <b>Informationen zu Themen, die sein unmittelbares Lebensumfeld berühren</b> (beispielsweise Hobbys und Schule), <b>aufnehmen und selbst darüber sprechen</b> .	Der Schüler kann <b>Informationen zu Themen, die über sein unmittelbares Lebensumfeld hinausgehen, aufnehmen und zum Gespräch eigene Mitteilungen, Beschreibungen und Erzählungen beitragen</b> .	Der Schüler kann <b>Informationen und Darstellungen zu bislang unvertrauten Themen verstehen</b> . Er kann in (Streit-) Gesprächen <b>seine Meinung vertreten und argumentieren</b> . Weiterhin kann er <b>Vermutungen und Rückfragen formulieren</b> .

### Unterrichtsgespräche

Unterrichtsgespräche sind institutionell geprägte Konversationen, die der Schüler in Unterrichtssituationen mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern führt.

I	II	III	IV
Der Schüler kann <b>einfache Anweisungen und organisatorische Mitteilungen verstehen</b> und auf einfache Fragen <b>antworten</b> . Er kann <b>kurze Bitten und Entschuldigungen</b> sowie <b>einfache unterrichtsbezogene Mitteilungen äußern</b> .	Der Schüler kann <b>Informationen zu Unterrichtsthemen, die an sein Vorwissen anknüpfen, aufnehmen und verarbeiten</b> und sich zu <b>bereits erarbeiteten Unterrichtsinhalten äußern</b> .	Der Schüler kann sich <b>sprachlich aktiv an der Erarbeitung neuer Unterrichtsthemen beteiligen</b> . Er kann auch <b>Informationen zu unbekanntem Themen aufnehmen, verarbeiten</b> und sie mit früheren unterrichtlichen Informationen <b>verknüpfen</b> . Er kann <b>Beobachtetes wiedergeben, Sachverhalte beschreiben</b> .	Der Schüler <b>versteht Vorträge zu unterrichtsrelevanten Sachverhalten</b> (z.B. Lernergebnispräsentationen der Mitschüler) und kann <b>Nachfragen dazu stellen</b> . Er kann <b>ausgewählte Themen und Sachverhalte präsentieren</b> (z. B. Kurzvorträge, Buchvorstellungen) sowie <b>Erklärungen und Begründungen formulieren</b> .

\* Die Bezeichnung „Schüler“ schließt in den folgenden Beschreibungen immer die weibliche Form ein.

### Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

DaZ-Lernende kommen immer wieder in Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder Probleme haben, etwas auszudrücken. Strategien, diese Probleme selbstständig zu lösen bzw. entsprechende Problemsituationen erfolgreich zu überwinden, sind dem DaZ-Erwerb zuträglich und sollen daher an dieser Stelle mit erfasst werden – auch wenn die Ergebnisse der Bemühungen der Schüler unter Umständen nicht auf Anhieb angemessen erscheinen. Im Vordergrund soll hier nicht die Übereinstimmung mit der sprachlichen Norm, sondern die strategische Aktivität der Schüler stehen. Schüler, die auf Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder sie keine Formulierung für etwas finden, das sie ausdrücken möchten, mit Resignation reagieren, sollten ermutigt werden, in entsprechenden Situationen aktiv zu werden.

I	II	III	IV
Der Schüler <b>ignoriert Verstehensprobleme</b> , lässt Partner weiterreden. Ist ihm ein benötigter Ausdruck nicht verfügbar, <b>bricht er eigene Äußerungen ab und verstummt.</b>	Der Schüler <b>bemerkt und signalisiert Verstehensprobleme und Ausdrucksnot</b> , z. B. durch fragenden Blick, fragende Lautäußerung, suchende Bewegungen oder Achselzucken.	Der Schüler <b>unternimmt aktive Versuche, Verstehensprobleme und Ausdrucksnot zu überwinden</b> , z. B. durch Rückfrage, Anforderung sprachlicher Hilfe (in Erst- oder Zweitsprache), Verwendung von Nachschlagewerken und Umschreibungen.	Der Schüler <b>unternimmt, falls erforderlich, mehrere verschiedene Versuche, Verstehensprobleme und Ausdrucksnot aktiv zu überwinden</b> . Er besteht auf Problemlösung.

→ Es besteht die Möglichkeit, die Strategien, die Sie bei einem Schüler beobachten, im Beobachtungsbogen konkret festzuhalten.

### Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache

Freude und Interesse am Sprechen sind keine Kompetenzen, sollen aber dennoch beobachtet werden, da der Umfang der mündlichen Beteiligung eines Schülers in verschiedenen Unterrichtsfächern und Situationen Rückschlüsse darüber zulässt, ob z. B. ein im Unterricht stiller Schüler generell ein „ruhiger Typ“ ist oder ob die geringe mündliche Beteiligung nur bestimmte Unterrichtsfächer betrifft.

#### a) im Unterricht (Deutsch)

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> , im Unterricht meldet er sich nur bei direkter Aufforderung zu Wort.	Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> , im Unterricht ist er <b>überwiegend still</b> . Er beteiligt sich aber gelegentlich auch unangefordert an Unterrichtsgesprächen.	Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . An Unterrichtsgesprächen beteiligt er sich regelmäßig freiwillig.	Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Seine freiwillige Beteiligung an Unterrichtsgesprächen ist kontinuierlich und rege.

#### b) in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Deutsch)

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> ; unangefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> und ist in privaten Situationen häufig still, spricht aber hin und wieder unangefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . Er spricht regelmäßig unangefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.

#### c) in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Herkunftssprache)

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> ; unangefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> und ist in privaten Situationen häufig still, spricht aber hin und wieder unangefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . Er spricht regelmäßig unangefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.

## B. Wortschatz

### Verstehenswortschatz

Der Verstehenswortschatz (passive Wortschatz) ist das Vokabular, das der Schüler zu verstehen vermag. Der Verstehenswortschatz ist quantitativ stets größer als der Mitteilungswortschatz. Im Folgenden wird auf den Inhaltswortschatz Bezug genommen, der Funktionswortschatz (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen) ist in den Grammatikniveaustufen berücksichtigt.

I	II	III	IV
Der Schüler versteht häufig gebrauchte Nomen und Verben, die den Alltag zu Hause und in der Schule berühren (z. B. „lesen“, „schreiben“, „wohnen“). Dazu gehören auch die Bezeichnung von Schulfächern und andere schulische Grundbegriffe („Lehrer“, „Klassenzimmer“, „Hausaufgabe“), Adverbien zur Angabe von Ort und Zeit („dann“, „da“) sowie einige häufige Adjektive, wie z. B. „schnell“, „richtig“, „alt“, „hoch“, „blond“. <b>(Wörter des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung).</b>	Der Schüler versteht zusätzlich Wörter mit differenzierter Bedeutung, wie z. B. „Stiefel“, „Pony“, „klettern“, „brüllen“, „witzig“, „frech“, „Zahnspange“, „Fernbedienung“, „abschreiben“ und „zurückgehen“ <b>(Wörter des altersgemäßen Grundwortschatzes).</b>	Der Schüler versteht darüber hinaus eine Reihe weniger häufig vorkommender, spezieller Begriffe aus seinen Interessengebieten und dem schulischen Sachunterricht wie beispielsweise „Monitor“, „Tastatur“, „Güterwagen“, „Abstellgleis“, „behaart“, „rangieren“, „verpuppen“ und „sich häuten“ <b>(altersgemäßer Aufbauwortschatz).</b>	Der Schüler erschließt abstrakte und spezielle Begriffe aus dem Zusammenhang, wie z. B. „Feuchtigkeit“, „sich anpassen“, „Winterfell“, „Haarwechsel“, „man nimmt an“ <b>(altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz).</b>

### Mitteilungswortschatz

Der Mitteilungswortschatz (aktive Wortschatz) ist das Vokabular, das der Schüler nicht nur versteht, sondern auch von sich aus produziert. In der Regel unterscheidet sich der Mitteilungswortschatz im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Bei der Beobachtung des Schülers sollten beide Gebrauchsweisen berücksichtigt werden.

I	II	III	IV
Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben die <b>Wörter des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung</b> , wie z. B. „gehen“, „kommen“, „sagen“, „Haus“, „Puppe“, „Essen“, „klein“, „groß“, „blau“, „gut“.	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Wörter des altersgemäßen Grundwortschatzes</b> , wie z. B. „Kette“, „Kurve“, „Kalb“, „Puppenwagen“, „Augenbraue“, „Radfahrer“, „böse“ und „traurig“.	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Wörter des altersgemäßen Aufbauwortschatzes</b> (Beispiele s. o.).	Der Schüler verwendet abstrakte und spezielle Wörter <b>(altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz)</b> , Beispiele s. o.).

## C. Aussprache

### Deutlichkeit

In diesem Abschnitt, Deutlichkeit der Aussprache, beurteilen Sie bitte die Klarheit der Artikulation von Lauten und Worten. Bitte berücksichtigen Sie bei der Bewertung, dass die Verstehbarkeit der Äußerungen des Schülers im Vordergrund steht – bitte bewerten Sie nicht die Akzentfreiheit der Aussprache, sondern ob und inwiefern die Artikulation **verstehbar** ist.

I	II	III	IV
Die Aussprache des Schülers ist <b>sehr undeutlich</b> .	Die Aussprache des Schülers ist <b>un-deutlich</b> .	Die Aussprache des Schülers ist insgesamt <b>hinreichend deutlich</b> . Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache des Schülers ist <b>deutlich</b> . Es kommt nur selten zu Verstehensproblemen.

### Sprechflüssigkeit

Die Flüssigkeit des Sprechens ist unabhängig von in anderen sprachlichen Bereichen erreichten Erwerbsständen als Indikator für die (Selbst-)Sicherheit, die der DaZ-Lernende beim Sprechen erreicht hat, zu sehen. Beurteilt werden soll hier, inwieweit Sätze und Satzteile zusammenhängend intoniert werden.

I	II	III	IV
Der Schüler spricht <b>stockend</b> . Er verwendet überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äußerungen werden häufig nicht beendet.	Der Schüler spricht <b>überwiegend stockend</b> . Er verwendet einzelne Satzteile und kurze Sätze im Zusammenhang und legt häufig Pausen ein.	Der Schüler spricht <b>überwiegend flüssig</b> . Er kann Sätze und Satzfolgen zusammenhängend artikulieren. Gelegentlich kommt es zu Abbrüchen und Pausen.	Der Schüler spricht <b>flüssig</b> . Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor.

## D. Lesen

### Verstehen

Mit Zunahme der Kompetenzen in anderen Bereichen (Wortschatz, Grammatik, Lesestrategien usw.) wächst das Leseverstehen. In diesem Abschnitt geht es darum festzuhalten, in welchem Umfang ein Schüler einem altersgerechten Text (literarischer Text oder Sachtext) Informationen entnehmen und diese verarbeiten kann. In der Regel wird dies durch Beantwortung von Fragen zu Texten festgestellt; in Zweifelsfällen sollten jedoch auch nonverbale Lösungsmöglichkeiten angeboten werden.

I	II	III	IV
Der Schüler versteht <b>kurze Sätze und Satzfolgen</b> in Druck- oder Schreibschrift.	Der Schüler versteht <b>kurze einfache Texte</b> .	Der Schüler kann altersgemäßen literarischen Texten und Sachtexten <b>gezielt Informationen entnehmen</b> . Er kann <b>Sachtexte</b> unter <b>Nutzung bildlicher Hilfen</b> entschlüsseln.	Der Schüler kann <b>zentrale Aussagen</b> altersgemäßer literarischer Texte und Sachtexte erfassen und wiedergeben. Er <b>entschlüsselt Metaphern und alltagssprachlich geäußerte Begriffe mit spezifischer Bedeutung</b> im Sachkontext.

### Techniken und Strategien der Texterschließung

I	II	III	IV
Der Schüler liest <b>Wort für Wort</b> und <b>Satz für Satz</b> . Er zieht keine weiteren Signale zum Erschließen eines Textes heran.	Der Schüler <b>stellt</b> zum Erschließen von Texten <b>Nachfragen</b> .	Der Schüler zieht zur Erschließung von Texten <b>visuelle Signale</b> (Überschriften, Absätze) heran.	Der Schüler kann <b>Texte</b> zur Erschließung <b>zerlegen</b> und unbekannte <b>Wörter nachschlagen</b> .

## Vorlesen

Die Flüssigkeit des Vorlesens ist ein Indikator zur Abschätzung der Dekodierfähigkeit eines Schülers. Mit zunehmender Automatisierung des Lesens, d. h. mit zunehmender Dekodierfähigkeit, ist die Flüssigkeit des Vorlesens höher und das Erschließen und Verstehen des Inhaltes weniger mühevoll.

I	II	III	IV
Der Schüler liest Texte <b>stark stockend</b> vor.	Der Schüler liest Texte <b>leicht stockend und monoton</b> vor.	Der Schüler liest Texte <b>zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation</b> vor.	Der Schüler liest Texte <b>sinngestaltend</b> vor.

## Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

I	II	III	IV
Der Schüler <b>ignoriert Verstehensprobleme</b> .	Der Schüler <b>bemerkt und signalisiert Verstehensprobleme</b> , z. B. durch fragenden Blick oder fragende Lautäußerung.	Der Schüler <b>unternimmt aktive Versuche, Verstehensprobleme zu überwinden</b> , z. B. durch Rückfrage, Anforderung sprachlicher Hilfe (in Erst- oder Zweitsprache) oder die Verwendung von Nachschlagewerken.	Der Schüler <b>unternimmt, falls erforderlich, mehrere verschiedene Versuche, Verstehensprobleme aktiv zu überwinden</b> . Er besteht auf Problemlösung.

→ Es besteht die Möglichkeit, die Strategien, die Sie bei einem Schüler beobachten, im Beobachtungsbogen konkret festzuhalten.

### Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte

Wie auch Freude und Interesse am Sprechen stellen Freude und Interesse am Lesen keine Kompetenzen dar. Da es sich jedoch um die Entwicklung der Lesekompetenz maßgeblich beeinflussende Bedingungsfaktoren handelt, sollen sie beobachtet und festgehalten werden.

#### a) Deutschsprachige Texte

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt sehr <b>wenig Interesse und Freude</b> am Lesen deutschsprachiger Texte. Er liest nur das, was im schulischen Rahmen notwendig ist.	Der Schüler <b>zeigt ein gewisses Interesse am Lesen</b> deutschsprachiger Texte, es bereitet ihm eine <b>gewisse Freude</b> . Er liest in der Freizeit vereinzelt deutschsprachige Kinderbücher oder Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Comics).	Der Schüler zeigt ein <b>durchgehendes Interesse am Lesen</b> deutschsprachiger Texte. Er hat <b>Freude am Lesen</b> und liest in der Freizeit deutschsprachige Kinderbücher und -zeitschriften (z. B. Geolino) zu verschiedenen Themenbereichen.	Der Schüler zeigt <b>großes Interesse und große Freude</b> am Lesen deutschsprachiger Texte. In seiner Freizeit liest er sehr häufig unterschiedlichste deutschsprachige Kinderbücher und -zeitschriften.

#### b) Neben dem Interesse und der Freude am Lesen deutschsprachiger Texte sind auch Freude und Interesse am Lesen herkunftssprachlicher Texte aufschlussreich (Ist der Schüler generell ein „Lesemuffel“ oder kann in der Förderarbeit an mit herkunftssprachlichen Texten gesammelte Leseerfahrungen angeknüpft werden?). Zur Einschätzung dieses Aspekts können auch Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts und die Eltern des Schülers befragt werden.

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Interesse und Freude</b> am Lesen von Texten in der Herkunftssprache.	Der Schüler <b>zeigt ein gewisses Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Es bereitet ihm eine <b>gewisse Freude</b> . Er liest in der Freizeit vereinzelt herkunftssprachliche Kinderbücher oder Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Comics).	Der Schüler zeigt ein <b>durchgehendes Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Er hat <b>Freude am Lesen</b> und liest in der Freizeit herkunftssprachliche Kinderbücher und -zeitschriften zu verschiedenen Themenbereichen.	Der Schüler zeigt <b>großes Interesse und große Freude</b> am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. In seiner Freizeit liest er sehr häufig herkunftssprachliche Kinderbücher und -zeitschriften.



## E. Schreiben

### Textproduktion

I	II	III	IV
Der Schüler kann <b>einfache kurze Sätze schriftlich formulieren</b> (z. B. Texte mit Informationen zur eigenen Person) bzw. mündlich besprochene Formulierungen verschriftlichen.	Der Schüler kann <b>einfache verständliche Texte geringen Umfangs</b> verfassen bzw. reproduzieren (z. B. Nacherzählungen).	Der Schüler kann zu einem Sachverhalt oder einem Ereignis <b>einfache Erzählungen und Berichte</b> verfassen.	Der Schüler kann <b>strukturierte Erzählungen, Beobachtungsprotokolle, Berichte und Beschreibungen</b> verfassen, die die Darlegung von Zusammenhängen oder zeitlichen Abläufen verlangen.

### Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben

I	II	III	IV
Der Schüler <b>verzichtet</b> auf die Verwendung von Ausdrücken, die ihm spontan nicht verfügbar sind. <b>Er schreibt nur das, was er ohne Unterstützung schreiben kann.</b>	Der Schüler <b>bemerkt und signalisiert Probleme</b> , etwas auszudrücken und <b>bittet um sprachliche Hilfe</b> (in Erst- oder Zweitsprache). Er ist in der Lage, auf <b>Schreibhilfen</b> zurückzugreifen, <b>die im Unterricht erarbeitet</b> wurden (Wortlisten, Wortfelder, Gliederungshilfen und Textmodelle).	Der Schüler <b>unternimmt aktive Versuche Ausdrucksnot zu überwinden</b> , z. B. durch Verwendung von Joker- und Näherungsbegriffen oder durch Verwendung von Nachschlagewerken unter Anleitung.	Der Schüler <b>unternimmt, falls erforderlich, mehrere verschiedene Versuche, Ausdrucksnot aktiv zu überwinden</b> . Er besteht auf Problemlösung. Er verwendet <b>selbstständig Wörterbücher oder weitere Nachschlagemöglichkeiten</b> (z. B. Internet) und ist in der Lage, einen <b>benötigten Begriff verständlich und geschickt zu umschreiben</b> .

→ Es besteht die Möglichkeit, die Strategien, die Sie bei einem Schüler beobachten, im Beobachtungsbogen konkret festzuhalten.

## Orthografie

Es gibt verschiedene Wege zur korrekten Schreibung. Das Kennen eines Morphems und das Erfassen der Silbenstruktur eines zu schreibenden Wortes können ebenso hilfreich sein wie die Herleitung der Schreibung aus orthografischen Regeln. In vielen Fällen müssen mehrere Strategien aktiviert werden, um zur richtigen Schreibung, einem Gespür für die richtige Schreibung und Fehlersensibilität zu gelangen. Bitte schätzen Sie den Erfolg des Schülers ein.

I	II	III	IV
Der Schüler schreibt <b>weitgehend lautgetreu.</b>	Der Schüler schreibt <b>geübte Wörter normgerecht.</b>	Der Schüler schreibt <b>geübte Texte weitgehend normgerecht.</b> Unter Anleitung kann er Rechtschreibhilfen (z. B. Wörterbücher) benutzen.	Der Schüler schreibt <b>ungeübte Texte unter Verwendung von Rechtschreibhilfen</b> (z. B. Wörterbücher) <b>weitgehend normgerecht.</b>

## Interpunktion

Die Stufen des Interpunktionserwerbs orientieren sich an den Etappen des sächsischen Lehrplans DaZ. An dieser Stelle ist zu beobachten, ob der Schüler die verschiedenen Satzzeichen in frei geschriebenen Texten verwendet.

I	II	III	IV
Der Schüler setzt <b>sporadisch („nach Gefühl“)</b> erste Satzzeichen.	Der Schüler setzt gezielt <b>Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen.</b>	Der Schüler setzt gezielt <b>Kommata in Aufzählungen.</b>	Der Schüler setzt gezielt <b>Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede.</b>

## F. Grammatik – mündlich und schriftlich

Hin und wieder kommt es vor, dass sich die grammatische Performanz eines Schülers im Mündlichen und Schriftlichen unterscheidet; sollten Sie dieses Phänomen bei einem Schüler beobachten, vermerken Sie dies bitte im Beobachtungsbogen im Feld „Ergänzende Hinweise“.

Achtung: Beobachtet werden sollen Anwendungsfähigkeiten (Sprachkönnen) und nicht (Grammatik-) Wissen!

### Verbstellung

I	II	III	IV
Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das <b>Verb an zweiter Stelle</b> hinter dem Subjekt steht („Der Vater <b>kocht</b> Essen.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit <b>zweiteiligem Prädikat</b> . <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalverb mit Infinitiv: „Der Vater <b>möchte</b> Essen <b>kochen</b>.“</li> <li>• Perfekt: „Der Vater <b>hat</b> Essen <b>gekocht</b>.“</li> <li>• abtrennbares Präfix: „Der Vater <b>kocht</b> das Essen <b>vor</b>.“</li> </ul>	Der Schüler produziert <b>invertierte Hauptsätze</b> , in denen das Verb vor dem Subjekt steht („Dann <b>kocht</b> der Vater Essen.“).	Der Schüler produziert <b>Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht</b> („Ich sehe, dass der Vater Essen <b>kocht</b> .“).

### Satzverbindungen

Satzverbindungen sind ein Werkzeug, um Zusammenhänge und Abfolgen zum Ausdruck zu bringen. Die Fähigkeit, etwas zu erzählen oder zu erklären, ist daher stark an die Kompetenzen im Bereich der Satzverbindungen geknüpft.

I	II	III	IV
Der Schüler stellt <b>Aussagen nebeneinander</b> .	Der Schüler verwendet <b>einfache gleichordnende Konjunktionen</b> . Er verknüpft Hauptsätze mit „und“, „dann“ und „und + Adverb“ („und danach“). Er verwendet die Konjunktion <b>„weil“ koordinierend</b> , um zwei Sätze miteinander zu verknüpfen („Der Vater <b>kocht</b> , <b>weil</b> der <b>hat Hunger</b> .“).	Der Schüler verwendet <b>seltener vorkommende Konjunktionen</b> , um zwei Hauptsätze miteinander zu verbinden. Er verknüpft Sätze mit „aber“, „oder“ und „denn“ („Der Vater <b>kocht</b> , <b>denn</b> er <b>hat Hunger</b> .“).	Der Schüler verwendet <b>seltener vorkommende unterordnende Konjunktionen</b> wie „wenn“, „ob“, „damit“ usw., um Haupt- und Nebensätze zu verbinden. Er bildet zudem Relativsätze („Der Vater, <b>der gerne kocht</b> , steht in der Küche.“).

## Präpositionen

I	II	III	IV
Der Schüler kennt und verwendet <b>einfache Präpositionen</b> wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet er ohne Artikel („Frau Behnke stimmt <b>gegen</b> Klassenfahrt.“).	Der Schüler kennt und verwendet <b>mehrere Präpositionen</b> . <b>Präpositionalkonstruktionen</b> bildet er mit <b>fehlerhaftem Artikel</b> („Frau Behnke stimmt für <b>das</b> Klassenfahrt.“).	Der Schüler bildet <b>Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel</b> („Frau Behnke stimmt für die Klassenfahrt.“). Weiterhin werden <b>Wechselpräpositionen mit korrektem Artikel</b> (Dativ: „Der Vater ist <b>in dem</b> Haus.“ Akkusativ: „Der Vater geht <b>in das</b> Haus.“) gebildet und <b>erste Präpositionalobjekte</b> („Er denkt <b>an den</b> Vater.“) verwendet.	Der Schüler beherrscht die <b>korrekte Bildung von Präpositionalobjekten</b> („Das hängt <b>von den</b> Wetterbedingungen ab.“)

## Formen des Verbs

Während des Erwerbs der Verbalflexion finden hin und wieder Umbauprozesse und Übergeneralisierungen statt – ausschlaggebend ist daher bei der Einschätzung der Kompetenz nicht immer, ob ein Schüler eine bestimmte Flexion zielsprachlich korrekt zu bewerkstelligen vermag, sondern welche Bereiche der Schüler strukturell bereits erworben hat. Wichtig dabei ist, eigenständig produzierte Leistungen von gelernten festen Wendungen (z. B. „Ich weiß nicht.“ oder „Ich heiße Jens.“) zu unterscheiden.

I	II	III	IV
Der Schüler produziert Äußerungen im <b>Präsens</b> und verwendet die <b>erste und dritte Person Singular und Plural</b> („ <b>Ich</b> kaufe Brot.“ „ <b>Wir</b> kaufen Brot.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit <b>ersten Perfekt-Formen</b> („Ich <b>habe</b> Essen <b>gekocht</b> .“). Die Bildung des Partizips und die Wahl des passenden Hilfsverbs für Perfekt-Formen sind häufig noch nicht korrekt, d. h. der Schüler produziert so genannte <b>Übergangsformen</b> („Ich <b>habe</b> heute <b>gekommt</b> .“). Weiterhin verwendet er die <b>zweite Person Singular und Plural</b> („ <b>Du</b> kochst Essen.“ „ <b>Ihr</b> kocht Essen.“).	Der Schüler produziert <b>korrekte Äußerungen im Perfekt</b> und verwendet das <b>Präteritum von „sein“</b> , („Ich <b>war</b> in Dresden.“), <b>„haben“</b> und <b>Modalverben</b> („Er <b>wollte</b> Eis essen.“).	Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im <b>Präteritum</b> („Der Vater <b>kochte</b> Essen.“, „Die Mutter <b>schlief</b> .“). Er bildet <b>erste Konjunktive</b> , v. a. mit „würde“ („Der Vater <b>würde</b> gern das Essen <b>kochen</b> .“). Darüber hinaus werden Formen wie <b>Plusquamperfekt</b> („Der Vater <b>hatte</b> Essen <b>gekocht</b> .“), <b>Futur I</b> („Der Vater <b>wird</b> Essen <b>kochen</b> .“) und <b>Konjunktiv</b> („Mama sagte, Felix <b>käme</b> um zwölf Uhr nach Hause.“) verwendet.

## Formen des Nomens

Die korrekte Markierung des Kasus eines nominalen Satzgliedes im Deutschen ist eine der schwierigsten Hürden, die ein DaZ-Lernender zu nehmen hat. Für die vier Kasus stehen sechs Artikelformen und drei Endungen zur Verfügung, die zum Teil doppelt „belegt“ sind („Ich sehe **den Kunden**.“ – „Es gefällt **den Kunden**.“). Aufgrund der „Mehrfachbelegungen“ ist es wichtig, dass Sie bei der Beurteilung der Fähigkeiten genau hinschauen bzw. -hören.

I	II	III	IV
<p>Der Schüler benutzt überwiegend <b>Nominativ-Singular-Formen</b>. Es werden auch erste Nominativ-Plural-Formen verwendet („<b>Die Kinder</b> gucken.“). Dabei kommt es noch häufig zu Abweichungen vom sprachlichen Standard, z. B. dadurch, dass Objekte in Nominativform erscheinen („Ich sehe <b>der Vater</b>.“).</p>	<p>Der Schüler verwendet <b>Formen des Akkusativs und des präpositionalen Dativs</b> („Laura spielt <b>mit der Puppe</b>.“). Dabei kommt es noch häufig zu Abweichungen vom sprachlichen Standard, z. B. durch Verwendung von Akkusativ-Formen an Stelle des Dativs („Laura spielt <b>mit die Puppe</b>.“). Weiterhin bildet der Schüler zunehmend <b>korrekte Pluralformen</b>.</p>	<p>Der Schüler verwendet <b>Akkusativ und Dativ differenziert und weitestgehend korrekt</b> („Kochen gefällt <b>dem Vater</b>.“). Er ist weiterhin in der Lage, <b>Kasus nach Wechselprepositionen</b> (in, an, auf, über, unter usw.) korrekt zu bilden (Dativ: „Der Vater ist <b>in der Küche</b>.“ Akkusativ: „Der Vater geht <b>in die Küche</b>.“).</p>	<p>Der Schüler verwendet <b>den Genitiv</b> („<b>Die Blätter des Baumes</b> sind dunkelgrün.“). Er verwendet <b>Adjektivendungen zunehmend korrekt</b> („der blaue Ball“, „ein blauer Ball“, „die blauen Bälle“, „blaue Bälle“).</p>

# Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe)

beobachteter Schüler: \_\_\_\_\_

beobachtender Lehrer: \_\_\_\_\_

Beobachtungszeitraum: \_\_\_\_\_

A. Weite der sprachlichen Handlung- und Verstehensfähigkeit	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Private Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch im Unterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch in privaten Situationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Sprechen (Herkunftssprache in privaten Situationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Bei Bedarf können Sie an dieser Stelle festhalten, welche Mittel der Schüler einsetzt, um Ausdrucksnot und Verstehensprobleme zu signalisieren und zu überwinden:

- |                                     |  |   |
|-------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Mimik      | <input type="checkbox"/> Anforderung sprachlicher Hilfe in Erst- oder Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Verwendung von Nachschlagewerken |
| <input type="checkbox"/> Gestik     | <input type="checkbox"/> Umschreibungen  | <input type="checkbox"/> _____                            |
| <input type="checkbox"/> Rückfragen | <input type="checkbox"/> Verwendung von Joker- und Näherungsbegriffen              | <input type="checkbox"/> _____                            |

B. Wortschatz	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehenswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitteilungswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise (z.B. Differenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Gebrauch):

C. Aussprache	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Deutlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechflüssigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D. Lesen**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken und Strategien der Texterschließung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Lesen (deutsche Texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Lesen (herkunftssprachliche Texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Bei Bedarf können Sie an dieser Stelle festhalten, welche Mittel der Schüler einsetzt, um Verstehensprobleme zu signalisieren und zu überwinden:

- Mimik                       Rückfragen     Verwendung von Nachschlagewerken  
 Gestik                       Anforderung sprachlicher Hilfe in Erst- oder Zweitsprache                       \_\_\_\_\_

Ergänzende Hinweise:

**E. Schreiben**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Textproduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthografie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Bei Bedarf können Sie an dieser Stelle festhalten, welche Mittel der Schüler einsetzt, um Ausdrucksnot zu signalisieren und zu überwinden:

- Mimik                       Anforderung sprachlicher Hilfe in Erst- oder Zweitsprache                       Verwendung von Nachschlagewerken  
 Gestik                       Umschreibungen     \_\_\_\_\_  
 Rückfragen                       Verwendung von Joker- und Näherungsbegriffen                       \_\_\_\_\_

Ergänzende Hinweise:

## F. Grammatik – mündlich und schriftlich

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verbstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präpositionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formen des Verbs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formen des Nomens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise:

Vorschläge für sprachdidaktische Maßnahmen/Entscheidungen:



# Autorenverzeichnis

## **Dr. Marion Döll**

... ist als Universitätsassistentin des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Linguistik tätig.

Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind Individualdiagnose von Sprachkompetenzen migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft.

In den Jahren 2006 bis 2013 trug sie gemeinsam mit Professor Reich die Hauptverantwortung in den Projekten zur Entwicklung, Erprobung und empirischen Prüfung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache.

## **Prof. em. Dr. Hans H. Reich**

... ist Professor am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Universität Koblenz-Landau und in der Lehreraus- und -fortbildung mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Pädagogik tätig.

In seinen Forschungsprojekten setzt er sich mit der Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, der zweisprachigen Entwicklung von Kindern und der Didaktik der Zweisprachigkeit auseinander.

Prof. Reich war Mitglied des Programmträgers des Modellprogramms FörMig und trug gemeinsam mit Dr. Marion Döll die Hauptverantwortung in den Projekten zur Entwicklung, Erprobung und empirischen Prüfung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache.

**Herausgeber und Redaktion:**

Sächsisches Bildungsinstitut  
Dresdner Straße 78 c | 01445 Radebeul  
Telefon: +49 351 8324-374  
E-Mail: [kontakt@sbi.smk.sachsen.de](mailto:kontakt@sbi.smk.sachsen.de)  
[www.saechsisches-bildungsinstitut.de](http://www.saechsisches-bildungsinstitut.de)

**Auflage:**

10.000 Exemplare

**Gestaltung und Satz:**

Stoba-Druck GmbH

**Druck:**

Stoba-Druck GmbH

**Redaktionsschluss:**

31.05.2013

**Bezug:**

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:  
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung  
Hammerweg 30, 01127 Dresden  
Telefon: +49 351 2103671  
Telefax: +49 351 2103681  
E-Mail: [publikationen@sachsen.de](mailto:publikationen@sachsen.de)  
[www.publikationen.sachsen.de](http://www.publikationen.sachsen.de)

**Bildnachweis:**

Titelfoto: © André Forner

**Verteilerhinweis:**

Diese Informationsschrift wird vom Sächsischen Bildungsinstitut im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.