

# Niveaubeschreibungen

Deutsch als Zweitsprache  
für die Sekundarstufe I



WIR BEWEGEN

**BILDUNG**

BEWEGT UNS

Kontakt:  
Sächsisches Bildungsinstitut  
Wiebke Saalman  
Referentin  
03 51/8 32 44 99  
[wiebke.saalman@sbi.smk.sachsen.de](mailto:wiebke.saalman@sbi.smk.sachsen.de)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	Seite   03
----------------	------------

## Wissenschaftliche Vorbetrachtungen

Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ Hans H. Reich	Seite   05
--	------------

Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ Aufbau und Handhabung, Entwicklung, Erprobung und empirische Evaluation, Einführung der Lehrkräfte in die Anwendung Marion Döll	Seite   11
---	------------

## Beschreibungen der Niveaustufen

<b>A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit</b>	Seite   16
Private Gespräche	Seite   16
Unterrichtsgespräche	Seite   17
Formelle Gespräche	Seite   17
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	Seite   18
<b>B. Wortschatz</b>	Seite   19
Verstehenswortschatz	Seite   20
Mitteilungswortschatz	Seite   20
Fachwortschatz	Seite   20
<b>C. Aussprache</b>	Seite   21
Deutlichkeit	Seite   21
Sprechflüssigkeit	Seite   21
<b>D. Lesen</b>	Seite   22
Verstehen	Seite   22
Techniken und Strategien der Texterschließung	Seite   22
Vorlesen	Seite   23
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	Seite   23
<b>E. Schreiben</b>	Seite   24
Textproduktion	Seite   24
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	Seite   24
Orthografie	Seite   25
Interpunktion	Seite   25

<b>F. Grammatik – mündlich und schriftlich</b>	Seite   26
Verbstellung	Seite   26
Satzverbindungen	Seite   27
Präpositionen	Seite   27
Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)	Seite   28
Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)	Seite   29
<b>G. Persönlichkeitsmerkmale der Schülerin/des Schülers</b>	Seite   30
Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte	Seite   30
Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache	Seite   31

<b>Beobachtungsbogen</b>	Seite   32
--------------------------	------------

<b>Autorenverzeichnis</b>	Seite   36
---------------------------	------------

# 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 Sekundarstufe I. 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 Sekundarstufe I wurden wie die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe 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 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 Sekundarstufe I“

Hans H. Reich

Mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ wird Lehrkräften der weiterführenden Schulen ein Instrument an die Hand gegeben, das es ermöglicht, den Stand der Deutschkenntnisse einer deutschlernenden Schülerin/eines deutschlernenden Schülers bewusst zu machen, sodass pädagogische Planung daran anschließen kann, und dies in einer gemeinsamen Begriffssprache zu formulieren.

Schülerinnen und Schüler, für die das Deutsche eine Zweitsprache darstellt, bringen sehr unterschiedliche Kenntnisse des Deutschen und sehr unterschiedliche Sprachlernerfahrungen in die weiterführenden Schulen mit. Dieser Vielfalt kann in der Regel nicht durch eine intuitive Einschätzung des Sprachstandes und der Sprachentwicklung Rechnung getragen werden. Um die Lernprozesse an der Schule mit den jeweils gegebenen sprachlichen Voraussetzungen des Lernens abzugleichen, bedarf es vielmehr eines bewussten Vorgehens. Mit Bezug auf die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten heißt es im Allgemeinen Teil des Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“: „Von zentraler Bedeutung sind der Gebrauch der deutschen Sprache und die Teilnahme am Regelunterricht. Sie bedürfen einer besonders sorgfältigen pädagogischen Planung. „Es gelte, die sprachliche Vorbereitung, die durch integrationsfördernde Maßnahmen geleistet wird, und die Teilnahme am regulären Bildungsangebot, die sich nur in der Regelklasse vollziehen kann, in ein zielgerechtes Verhältnis zueinander zu bringen“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009, S. 5).

Der Anwendungsbereich der „Niveaubeschreibungen“ erstreckt sich demgemäß von den Anfängerkenntnissen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler bis hin zu den im schulischen Integrationsprozess erworbenen Deutschkenntnissen, die im Hinblick auf die Sprache des Unterrichts noch einer gewissen Erweiterung bedürfen.

## Ein Ziel – unterschiedliche Wege

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ gehen davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler gleiche und gemeinsame Sprachlernziele im Deutschen verfolgen. Sie orientieren sich daher an den sprachlichen Anforderungen der Schule, die gewährleisten sollen, dass lernförderliche Unterrichtsgespräche stattfinden, altersgerechte Texte verstanden, zusammenhängende Texte über altersgerechte Themen geschrieben und die wichtigsten formalen und stilistischen Normen einer allgemeinen „öffentlichen“ Sprache eingehalten werden. Konkret werden die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)“ zur Orientierung herangezogen. Zwar sind diese nicht deckungsgleich mit den sprachlichen Anforderungen der Schule insgesamt, sie enthalten aber in ihren sprachbezogenen Teilen maßgebende Aussagen dazu. Die „Niveaubeschreibungen“ verstehen diese Orientierung nicht als Übernahme einer festen Vorgabe, sondern als eine Bezugsgröße, durch die die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf das Deutsche als Bildungssprache hin ausgerichtet wird. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Bildungsstandards ein mittleres Anforderungsniveau beschreiben, sodass viele darüber oder darunter liegende Leistungen sich noch im Rahmen des Normalen bewegen.

Gleichzeitig versuchen die „Niveaubeschreibungen“ konstruktiv damit umzugehen, dass diese Ziele je nach den Voraussetzungen der Lernenden auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlicher Geschwindigkeit erreicht werden. Sie 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 entfernt ist. Dazu schlagen sie ein Modell mit vier Niveaustufen vor. Diese beschreiben Plateaus bei der Bewältigung der Aneignungsaufgaben in verbaler Form: Die oberste Stufe, Stufe IV, repräsentiert das Zielniveau, das sich an den Bildungsstandards für das Fach Deutsch orientiert. Dabei ist die Orientierung an den Bildungsstandards so zu verstehen, dass das von den Standards gesetzte Anforderungsniveau durch die sprachlichen Fähigkeiten repräsentiert wird, die auf Stufe IV im Einzelnen benannt werden. Dies geschieht in Kategorien, die auch auf den darunter liegenden Stufen Anwendung finden. Es handelt sich also nicht um wortgleiche Übernahmen, sondern um Auslegungen der für alle gleichermaßen gültigen Standards im Blick auf die Erfahrungen und Kompetenzen derjenigen

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die darunter liegenden Niveaus repräsentieren die Stufen, die zum Ziel hinführen sollen: 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 II markiert einen alltagssprachlichen Entwicklungsstand, der eine gewisse – sei es auch begrenzte – Teilhabe am Unterricht ermöglicht. Durch die Zuordnung zur Stufe I schließlich wird ein Stand charakterisiert, auf dem unterrichtliche Anforderungen nur mit einfachen alltagssprachlichen Mitteln bearbeitet werden können.

### Teilbereiche der Aneignung des Deutschen auf der Sekundarstufe I

Die „Bildungsstandards“ gliedern ihre Zielbeschreibungen in Kompetenzbereiche, die „Niveaubeschreibungen“ folgen diesem Beispiel. Sie verstehen den Deutscherwerb als ein Geflecht unterscheidbarer Lernvorgänge, die zwar miteinander zusammenhängen, sich aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedlichem Maße und unterschiedlichem Tempo vollziehen können. Berücksichtigt werden in den „Niveaubeschreibungen“ die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten (Gespräche), die Beherrschung von Elementen (Laute und Wörter) und die Regeln ihrer Fügung, die schriftsprachlichen Tätigkeiten des Lesens und Schreibens, die Strategien des Umgangs mit Sprache und persönliche Spracheinstellungen. In jedem dieser Kompetenzbereiche vollziehen sich Aneignungsprozesse, die eigens zu beschreiben sind (vgl. die einschlägigen Beiträge in Bredel u. a. 2003; Ahrenholz/Oomen-Welke 2008; Ehlich/Bredel/Reich 2008).

Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten entfalten sich primär im direkten persönlichen Gespräch und können dann auch auf institutionell geprägte Formen, wie das Unterrichtsgespräch, transponiert werden. – Bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, die bereits die Grundschule in Deutschland besucht haben, können die grundlegenden Fähigkeiten vorausgesetzt werden, auf denen die kognitiv anspruchsvolleren Gesprächsfähigkeiten aufbauen können. Bei denen, die erst vor kurzem zugewandert sind, können diese Fähigkeiten im Medium der Erstsprache angeeignet sein, doch kann dies nicht blind vorausgesetzt werden; es ist sehr sinnvoll, sich – im Rahmen des Möglichen – ein Bild von der Schulbildung der betreffenden Jugendlichen im Herkunftsland zu machen. Dabei ist aber weiterhin zu bedenken, dass auch grundsätzlich verfügbare Gesprächsfähigkeiten nicht voll zur Geltung kommen können, wenn Elemente und Fügungsregeln der deutschen Sprache erst in geringem Maße abrufbar sind.

Die lautlichen Erscheinungen des Deutschen werden im Vor- und Grundschulalter und bis ins Sekundarschulalter hinein meist problemlos sprechend-hörend im Umgang miteinander angeeignet. Diese Fähigkeit der intuitiven Aneignung geht zwar nie ganz verloren, eine Reihe von Forschungsergebnissen deutet aber darauf hin, dass sie während des Sekundarschulalters abnimmt. Bei Schülerinnen und Schülern, die während der Sekundarschulzeit zuwandern, kann sich dies in mangelnder Deutlichkeit und verminderter Sprechflüssigkeit bemerkbar machen. Sprachliche Unsicherheit und Fehlerangst können verstärkend hinzukommen.

Die Aneignung von Wortschatz erfolgt auch im Sekundarschulalter noch größtenteils situativ. Ein kritischer Punkt ist erreicht, wenn ein Grundwortschatz erworben ist, der zur Alltagskommunikation genügt, aber noch keine genügende Basis für eine erfolgreiche Aneignung unterrichtlichen Wortschatzes abgibt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Verständigungssprache im Unterricht, deren Wortschatz (in den „Niveaubeschreibungen“ als gehobener Aufbauwortschatz bezeichnet) eher selten zum Gegenstand bewussten Lernens gemacht wird, und der eigentlichen Fachsprache, deren Wortschatz (die Fachterminologie) in aller Regel bewusst angeeignet werden muss und in der Regel auch im Unterricht explizit behandelt wird. Ein differenzierter Wortschatz in beiden Bereichen ist aber eine ausschlaggebende Bedingung für die Aneignung der Bildungssprache und damit für ein erfolgreiches schulisches Lernen (vgl. Willenberg 2008).

Die Regeln für die Flexion der Wörter und für die Fügung von Wörtern zu Sätzen werden in den Anfangsphasen in einer vergleichsweise feststehenden Reihenfolge erworben, die von der Zweitspracherwerbsforschung herausgearbeitet worden ist. Bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, die sich erst kürzere Zeit in Deutschland aufhalten, erlaubt dies eine recht genaue Einstufung des grammatischen Entwicklungsstands. Auch hier kann die Gefahr einer Stagnation nach der Aneignung der Grundgrammatik bestehen. Zur Aneignung der komplexeren Syntax auf den höheren Entwicklungsstufen bedarf es dann eines expliziten bewussten Lernens.

Das Lesen wird in den „Niveaubeschreibungen“ als Ausbildung von Textverstehensfähigkeit verstanden, die zur Bewältigung zunehmend schwierigerer Texte führt. Ähnlich wie bei der Gesprächsfähigkeit handelt es sich hier um eine tendenziell spra-

chenübergreifende Fähigkeit, die im Medium der Erstsprache erworben sein kann und sich im Medium der Zweitsprache bemerkbar macht, sobald ein gewisser Fundus an Wortschatz und Grammatik verfügbar ist. Sehr viel mehr als bei der Gesprächsfähigkeit spielt aber hier auch die kognitive Entwicklung, und zwar sowohl im Sinne von Verstehensfähigkeit wie im Sinne von verfügbarem Weltwissen eine mitentscheidende Rolle.

Schreiben ist eine besonders komplexe sprachliche Tätigkeit. Bei neuzuwandernden Schülerinnen und Schülern kann es mit dem Erwerb des lateinischen Alphabets beginnen, wenn die Herkunftssprache in einer anderen Schrift geschrieben wird und kein Englischunterricht besucht worden ist. Die richtige Schreibung der Wörter zu lernen ist eine Aufgabe, die sich bei allen bis in die Sekundarstufe hineinzieht. Einsprachige und zweisprachige Schülerinnen und Schüler haben hier durchaus vergleichbare Schwierigkeiten (vgl. Thomé/Eichler 2008).

Im Kern aber geht es um die Produktion von Texten, d.h. die Fähigkeit, Zusammenhänge in Sprache zu fassen, diese Zusammenhänge zu gliedern und dabei die Normen der einzelnen Textsorten zu beachten. Bei den Textsorten selbst geht die Entwicklung von der einfachen Wiedergabe von Begebnissen oder Sachverhalten hin zu kognitiv komplexen Erklärungen und Argumentationen. Daher spielt hier wie beim Textverstehen auch das kognitive Niveau der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle.

Einen eigenen Status haben die Teilbereiche Sprech- und Lesefreude, die nicht als sich entwickelnde Kompetenzen, sondern als bedingende Persönlichkeitsfaktoren gefasst werden, die Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben. Darauf, dass Lesemotivation und Lesekompetenz in einem engen Zusammenhang stehen, ist u. a. in den PISA-Untersuchungen mehrfach hingewiesen worden (vgl. Artelt/Naumann/Schneider 2010, S. 102–108).

### Angeleitete Beobachtung als Methode

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 (vgl. 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.

## Diagnosebasierte Förderung

Die „Niveaubeschreibungen“ verstehen sich als Formulierungsangebote, die dazu verwendet werden sollen, die differenzierte Einschätzung des Sprachstands mit einer Vorstellung davon zu verbinden, welche Ziele die Schülerin/der Schüler 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 betroffene Schülerin/den betroffenen 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 die einzelnen Aneignungsprozesse ineinander greifen, 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, Orthografie 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 oder Wegbereiter 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, beim Bearbeiten zu fragen, wie dessen Gliederung möglichst deutlich herausgearbeitet werden kann, und die dazu einsetzbaren grammatischen 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 ihr/sein Partner Formulierungsvorschläge für eine schriftliche Fassung macht, oder bei dem sie/er erzählt, während ihr/sein 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.

## Sprachdiagnostik im Kontext durchgängiger Sprachbildung

Die „Niveaubeschreibungen“ sind dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung verpflichtet, das die Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch als Auftrag an die Schule insgesamt versteht, der alle Fächer und alle Schularten betrifft (vgl. Gogolin/Lange 2010). Sie richten sich daher nicht nur an Deutschlehrkräfte, sondern an die Lehrkräfte aller Fächer. Gewiss tragen der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und dann der Deutschunterricht in der Regelklasse einen Hauptteil der Verantwortung, sie bedürfen aber der Mithilfe aller anderen Unterrichtsfächer. 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, jeder Unterricht, auch als Sprachlerngelegenheit gesehen und genutzt wird.

Vor allem für die Schülerinnen und Schüler, die insgesamt sprachlicher Unterstützung bedürfen, stellt die Aneignung des Deutschen als Unterrichtssprache eine doppelte Herausforderung dar (vgl. Gibbons 2006). Es geht für sie nicht nur um die Erarbeitung der fachlichen Inhalte und ihrer fachsprachlichen Wiedergabe, sondern gleichzeitig um die Einarbeitung in die Art des Sprachgebrauchs, die man als Bildungssprache bezeichnet. Durch die Bildungssprache führt die Schule in die geforderten fachlichen und fachsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten ein. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch die funktionalen Textsorten des Unterrichts, durch schriftsprachliche Wortwahl und Grammatik, durch differenzierte Bedeutungen. Dabei steigen die bildungssprachlichen Anforderungen mit den fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen von Schuljahr zu Schuljahr an.

Die Deutschlehrkräfte evaluieren mit den „Niveaubeschreibungen“ nicht nur die Erfolge ihres eigenen Unterrichts. Sie machen sich auch die sprachlichen Anforderungen in den anderen Fächern bewusst und tauschen sich mit den Fachlehrkräften über die sprachlichen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler aus. Sie vergleichen ihre Beobachtungen und suchen gemeinsam nach Erklärungen, wenn es Unterschiede im sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht und in den anderen Fächern gibt. 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.

Durchgängige Sprachbildung hat nicht nur eine fächerübergreifende, sondern auch eine bildungsbiographische Dimension, der auch eine schulartübergreifende Diagnostik entsprechen sollte. Für die Primarstufe liegt eine Fassung der „Niveaubeschreibungen“ vor, die den gleichen Prinzipien folgt und einen ähnlichen Aufbau aufweist wie die vorliegende Fassung für die Sekundarstufe I; ein Instrument für die Sekundarstufe II ist in Arbeit. Dadurch entsprechen die „Niveaubeschreibungen“ dem Grundsatz, dass die 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 zu unterstützen.

Die weitgehende Parallelität in der Anlage der Instrumente soll es erleichtern, sich über den Stand der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers auch über die Schularten hinweg zu verständigen (vgl. Gogolin u. a. 2011, S. 32). Sie soll die fach- und schulartübergreifende Kommunikation der Lehrkräfte über sprachdiagnostische Befunde und sprachdidaktische Konzepte anregen und unterstützen und dazu beitragen, dass die Kontinuität der sprachlichen Bildung als gemeinsame Verantwortung der aufnehmenden und der abgebenden Schule begriffen wird.

## Literatur

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache, Hohengehren: Schneider.

Arras, Ulrike/Eckes, Thomas/Grotjahn, Rüdiger (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Band 4. Bochum: AKS, S. 175–209.

Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien, in: 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, S. 73–112.

Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor (1994): C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Band 2. Bochum: Brockmeyer, S. 151–178.

Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache, 2 Bände, Paderborn u. a.: Schöningh.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (= FörMig Edition Band 8), Münster u. a.: Waxmann.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.)(2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Band 29/I), Bonn und Berlin: BMBF.

Gibbons, Pauline (2006): 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, 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(2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster u. a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material Band 2. Münster u. a.: Waxmann.

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.

Reich, Hans H.: Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 420–429.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, Dresden 2009.

Thomé, Günther/Eichler, Wolfgang (2008): Rechtschreiben Deutsch, in: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim und Basel: Beltz, S. 104–111.

Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch, in: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim und Basel: Beltz, S. 72–80.

# Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“

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

Marion Döll

## Aufbau und Handhabung

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ sind ein Instrument zur Einschätzung sprachlichen Handelns von Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 bis 9 auf der Basis unmittelbarer und teilnehmender Beobachtung. Die zu beobachtenden Kompetenzbereiche decken ein weites Spektrum an sprachlichen Teilqualifikationen, v.a. im Hinblick auf die Sprachproduktion, ab und ermöglichen die Erstellung breit gefächerter individueller Kompetenzprofile. Differenziert erfasst werden insgesamt 27 Sprachaneignungsprozesse, die jeweils einem der folgenden sieben Kompetenzbereiche zugeordnet sind:

- Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- Wortschatz
- Aussprache
- Lesen
- Schreiben
- Grammatik – mündlich und schriftlich
- Persönlichkeitsmerkmale

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 und Schülern selbst, mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Bildungsberaterinnen und Bildungsberatern u. a. 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 und den Verzicht auf bewertende Termini gekennzeichnet. Zu beobachten ist, ob das genannte sprachliche Phänomen von der/dem beobachteten Jugendlichen verwendet wird oder nicht, wodurch der Interpretationsspielraum für die Beobachtenden äußerst gering ist. Zur Veranschaulichung sind die Beschreibungen in der Regel um einige prägnante Beispiele ergänzt, etwa: „Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht („Der Vater kocht Essen.“)“.

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 Formen des Nominativs im Singular differenziert und **weitgehend** [Hervorheb. d. Verf.] korrekt.“

Prinzipiell können die „Niveaubeschreibungen“ beliebig oft eingesetzt werden und ermöglichen so eine diagnostische Begleitung des Deutscherwerbs der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Es geht darum, sich ein begründetes Urteil darüber zu bilden, ob, in welcher Größenordnung und in welchen Teilbereichen Fortschritte erzielt werden. Von wesentlicher Bedeutung ist dabei die Verbindung zur sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten: Am Ende der ersten Etappe erstellt die Betreuungslehrerin/der Betreuungslehrer mittels der „Niveaubeschreibungen“ ein Deutsch-als-Zweitsprache-Profil, das die Fachlehrer/in/den Fachlehrer darüber ins Bild setzt, wie weit die Schülerin/der Schüler im Deutschen gekommen ist und was sprachlich von ihr/ihm erwartet werden kann.

In der Zeit danach sollten die Beobachtungen im Abstand von etwa drei bis vier Monaten wiederholt werden. Sollte dies von der Arbeitssituation her nicht möglich sein, ist wenigstens eine Beobachtung jährlich anzustreben. Bei der Erprobung des Instruments sind die beteiligten Lehrkräfte zu der Einschätzung gekommen, dass ein Rhythmus Schuljahresbeginn – Schulhalbjahr – Schuljahresende sinnvoll und möglich sei. Auf jeden Fall sollte ein Deutsch-als-Zweitsprache-Profil am Ende der zweiten Etappe, möglichst unter Mitwirkung der Regelklassenlehrkräfte, erstellt werden.

Die Betreuungslehrerin/der Betreuungslehrer wählt 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. In der Regel werden sich die Beobachtungsmomente über mehrere Tage verteilen. Die an der Erprobung des Instruments beteiligten Lehrkräfte halten ein gleichzeitiges Beobachten zweier Schülerinnen/Schüler für möglich und effektiv.

Der Beobachtungsbogen sollte möglichst vollständig ausgefüllt werden, um ein umfassendes sprachliches Profil zu erhalten. Vollständigkeit darf aber auch nicht als Dogma verstanden werden; auch später angestellte Beobachtungen und Beratungen mit Kolleginnen und Kollegen können wertvolle Informationen liefern.

Eine bestimmte Schülerin/ein bestimmter Schüler kann bei den einzelnen Aneignungsaufgaben durchaus verschiedene Stufen erreicht haben. Die Zusammenschau der Einstufungen zeigt selten ein völliges Gleichmaß der Sprachaneignung, sondern ein sprachliches Profil, aus dem Stärken und Schwächen, Ressourcen und Defizite ersichtlich sind.

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. Schließlich können in eigenen Kästchen ergänzende Hinweise, z. B. situative Bedingungen, Bemerkungen zum Lernfortschritt, Auskünfte von Kolleginnen, Kollegen oder Eltern eingetragen werden.

Die individuellen Kompetenzprofile, die mit den „Niveaubeschreibungen“ erstellt werden, können nicht nur als Grundlage für sprachförderlichen Unterricht und für den Austausch im Kollegium verwendet werden. Im Laufe der Entwicklung und Prüfung der Praktikabilität hat sich gezeigt, dass die Beobachtungsergebnisse auch als Grundlage für Gespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern eingesetzt werden können. Sie geben den Eltern und Jugendlichen einerseits Aufschluss über den allgemeinen Aneignungsstand, andererseits können bei wiederholtem Einsatz Fortschritte im Aneignungsprozess deutlich gemacht werden. Gerade Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, die sich oftmals trotz größter Bemühungen gegenüber monolingual aufgewachsenen Gleichaltrigen im Deutschen als sehr defizitär empfinden, motiviert die Darlegung der bereits zurückgelegten Aneignungsschritte.

### **Einführung der Lehrkräfte in die Anwendung der „Niveaubeschreibungen“**

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 Achtsam-

keit 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 ausreicht, 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 die folgenden vier zentralen 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, Schülerinnen und Schülern. Erfahrungsgemäß ist auch eine intensive Thematisierung des Inklusionsverhältnisses 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 von pädagogischen und didaktischen Maßnahmen, zu besprechen.

---

<sup>1</sup> Das Verzeichnis ist unter [http://daf.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/lehrstuhl\\_daf/MD/GlossarNBsek.pdf](http://daf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/MD/GlossarNBsek.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.

## Entwicklung, Erprobung und empirische Evaluation

Mit der Entwicklung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ wurde im Jahr 2006 im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. Gogolin u. a. 2011) in den Länderprojekten Sachsen und Schleswig-Holstein kooperierend begonnen. In beiden Ländern hatte sich gezeigt, dass dem Austausch zwischen 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 zuträglich wäre. Von dieser Situation ausgehend ist an den „Niveaubeschreibungen“ als Beobachtungsverfahren für die Anwendung durch alle Lehrkräfte gearbeitet worden.

Um die spätere Praxistauglichkeit des Verfahrens zu gewährleisten, waren Lehrkräfte aus Sachsen und Schleswig-Holstein in den gesamten Entwicklungsprozess involviert. In zwei Wellen sind die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ in den Schuljahren 2007/2008 und 2008/2009 praktisch erprobt worden. In Workshops wurden Lehrkräfte, die an ihren Institutionen überwiegend für Deutsch als Zweitsprache zuständig sind, in Aufbau und Anliegen des Instruments eingeführt und gebeten, es in ihrem Kollegium bzw. an ihren Kooperationsschulen gemeinsam mit Lehrkräften anderer Fächer einzusetzen und auftretende Probleme und organisatorische Hürden zu dokumentieren. Die Rückmeldungen zu den Anwendungserfahrungen wurden in weiteren Workshops zusammengetragen, ausgewertet und in die Weiterentwicklung des Instruments einbezogen.

Nach Abschluss der zweiten Erprobungswelle wurde mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 eine Erprobungs- bzw. Transferfassung vorgelegt, die zwischen dem Sommer 2009 und dem Sommer 2011 empirisch evaluiert worden ist. Geprüft wurden dabei Validität, interne Konsistenz, Interrater-Reliabilität und Beobachtungsgenauigkeit (ausführlich hierzu: Döll 2012). 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 Beobachtungsgenauigkeit zeigt die Präzision von Beobachtungs- oder Messergebnissen an.

Für die Prüfung der Validität sind mit den „Niveaubeschreibungen“ erstellte Sprachprofile von 121 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 10 und 17 Jahren<sup>2</sup> aus 14 verschiedenen Schulen bzw. DaZ-Zentren in Sachsen und Schleswig-Holstein und die Ergebnisse eines ebenfalls Sprachkompetenz erfassenden C-Tests<sup>3</sup> auf Zusammenhang (Korrelation) geprüft worden (äußere Kriteriumsvalidität). Dabei wurde ein Pearsonscher Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient in Höhe von  $r = .642$  (bei  $p = .000$  und  $n = 104$ ) ermittelt, d.h. es besteht ein straffer hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den mit den beiden Instrumenten erzielten Ergebnissen, der als positiver Hinweis auf die Validität der „Niveaubeschreibungen“ interpretiert werden kann. Auf Grundlage der o.g. 121 Profile ist auch die interne Konsistenz ermittelt worden. Für die sprachbezogenen Beobachtungsfelder (d.h. alle Felder mit Ausnahme der „Persönlichkeitsmerkmale des Schülers“) sind überaus zufriedenstellende Konsistenzen mit Werten zwischen Cronbachs  $\alpha = .861$  und Cronbachs  $\alpha = .959$  (bei  $n = 121$ ) festgestellt worden. Für das Gesamtinstrument wurde Cronbachs  $\alpha = .979$  ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass es sich bei den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ um ein konsistentes und valides Instrument zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen handelt. 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 Jugendlichen handelt es sich um drei männliche und eine weibliche Person im Alter zwischen 13 und 16 Jahren, die über sehr unterschiedliche Deutschkompetenzen verfügen, sodass das gesamte Spektrum der „Niveaubeschreibungen“ von ihnen abgedeckt wird. Die Portraits der Jugendlichen sind insgesamt 52 im Einsatz des Instruments erfahrenen Lehrkräften aus vier Städten in Sachsen und Schleswig-Holstein in einem standardisierten Verfahren zur Beurteilung vorgelegt worden. Die Interrater-Reliabilitäten in den verschiedenen Beobachtungsbereichen fallen überwiegend zufriedenstellend bis gut aus: Mit zwei Ausnahmen sind für alle Bereiche Reliabilitäten zwischen Krippendorffs  $\alpha = .6036$  und  $.8122$  gefunden worden. Auch die Prüfung der Beobachtungsgenauigkeit brachte überwiegend zufriedenstellende Ergebnisse. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Verwendung der „Niveaubeschreibungen“ nicht ohne vorherige intensive Schulung erfolgen sollte.

<sup>2</sup> Bei den 121 Schülerinnen und Schülern handelt es sich nahezu um die vollständige Grundgesamtheit aller im Erhebungszeitraum von geschulten RaterInnen mit den „Niveaubeschreibungen“ beobachteten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Der Mittelwert für das Alter liegt bei 13,71 Jahren ( $\alpha = 1,76$ ).

<sup>3</sup> Verwendet wurde ein für zehn- bis 16-jährige Deutsch als Zweitsprache aneignende Kinder und Jugendliche von Baur und Meder (1994) entwickelter C-Test, der um einen anspruchsvollen, einem von Arras, Eckes und Grotjahn (2002) für junge Erwachsene konzipierten C-Test entnommenen fünften Lückentext ergänzt worden ist, um den von Baur und Meder berichteten Deckeneffekten vorzubeugen. Die interne Konsistenz des eingesetzten Tests wurde mit Cronbachs  $\alpha = .877$  ( $n = 121$ ) bestimmt (Döll 2012).

## Literatur

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache, Hohengehren: Schneider.

Arras, Ulrike/Eckes, Thomas/Grotjahn, Rüdiger (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Band 4. Bochum: AKS, S. 175–209.

Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien, in: 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, S. 73–112.

Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor (1994): C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Band 2. Bochum: Brockmeyer, S. 151–178.

Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache, 2 Bände, Paderborn u. a.: Schöningh.

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (= FörMig Edition Band 8), Münster u. a.: Waxmann.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.)(2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Band 29/I), Bonn und Berlin: BMBF.

Gibbons, Pauline (2006): 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, 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(2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster u. a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material Band 2. Münster u. a.: Waxmann.

Reich, Hans H.: Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 420–429.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, Dresden 2009.

Thomé, Günther/Eichler, Wolfgang (2008): Rechtschreiben Deutsch, in: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim und Basel: Beltz, S. 104–111.

Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch, in: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim und Basel: Beltz, S. 72–80.

# Beschreibungen der Niveaustufen

## A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

Die Weite der sprachlichen Handlungsfähigkeit in verschiedenen Gesprächssituationen dient als globales Maß für die bereits erreichte Kommunikationsfähigkeit im Deutschen. Sie entwickelt sich nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit und aufbauend auf andere sprachliche Bereiche (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</b> und zum Gespräch <b>eigene Mitteilungen, Begründungen, Erläuterungen und nähere Beschreibungen</b> beitragen.	Der Schüler kann Informationen und <b>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> .

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

## 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</b> und <b>organisatorische Mitteilungen</b> verstehen und auf einfache Fragen antworten. Er kann <b>kurze Bitten</b> und <b>Entschuldigungen</b> sowie <b>einfache unterrichtsbezogene Mitteilungen</b> äußern.	Der Schüler kann <b>Informationen zu Unterrichtsthemen, die an sein Vorwissen anknüpfen, aufnehmen</b> und verarbeiten sowie sich zu <b>bereits erarbeiteten Unterrichtsinhalten</b> äußern.	Der Schüler kann sich <b>sprachlich aktiv an der Erarbeitung der Unterrichtsthemen beteiligen</b> . Er kann auch <b>Informationen zu unbekanntem Themen aufnehmen, verarbeiten</b> und sie mit früheren unterrichtlichen Informationen <b>verknüpfen</b> .	Der Schüler <b>versteht Fachvorträge</b> , kann <b>Nachfragen dazu stellen</b> und sich <b>zusammenhängend zu Fachinhalten äußern</b> . Er kann <b>Meinungen begründen</b> und <b>Standpunkte vertreten</b> .

## Formelle Gespräche

Formelle Gespräche sind Konversationen, die der Schüler beispielsweise mit Vertreterinnen und Vertretern öffentlicher Einrichtungen oder im Rahmen von Vorstellungsgesprächen führt.

I	II	III	IV
Der Schüler kann im Kontext alltäglicher formeller Situationen (z. B. Bezahlen an der Supermarktkasse) <b>einfache Äußerungen</b> und <b>Aufforderungen</b> verstehen und ist in der Lage, in diesen Situationen <b>elementare Sprechhandlungen</b> zu vollziehen. Seine Äußerungen sind häufig <b>auswendig gelernte Wendungen</b> („Wie viel kostet das?“).	Der Schüler kann <b>Aufforderungen, Auskünfte und Mitteilungen</b> im Rahmen wiederkehrender formeller Gesprächssituationen und Gesprächssituationen mit absehbarer Verlaufstruktur (z. B. Kauf einer Eintrittskarte) <b>verstehen</b> und <b>den Gesprächsverlauf aktiv mitgestalten</b> .	Der Schüler kann in formellen Gesprächssituationen mit halboffenen Verlaufstrukturen (z. B. Gesprächen zu seinem Leistungsstand und seiner Schullaufbahn, Einkaufsgespräche mit Beratungsnotwendigkeit) erteilte <b>Auskünfte, Erklärungen und Fragen verstehen</b> . Er kann <b>Nachfragen stellen, eigene Wünsche und Vorstellungen formulieren</b> .	Der Schüler kann in Gesprächen mit eingeschränkt absehbarer Verlaufstruktur (z. B. Vorstellungsgespräche, Gerichtsverhandlungen) Mitteilungen, Aufforderungen und <b>Fragen zu komplexen Vorgängen, Zusammenhängen und Kausalitäten verstehen</b> und sich <b>ausführlich dazu äußern</b> . Er kann Hergänge schildern, zu etwas Stellung nehmen, Begründungen formulieren und eigene Interessen darlegen.

### 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 selbständig 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 gefällig und geschickt erscheinen. Im Vordergrund soll hier nicht die Übereinstimmung von Äußerungen mit der sprachlichen Norm, sondern die strategische Aktivität der Schüler stehen. Schüler, die auf Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder keine Formulierungen für etwas finden, das sie ausdrücken möchten, mit Resignation reagieren, sollten unbedingt ermutigt werden, in entsprechenden Situationen aktiv zu werden.

I	II	III	IV
Der Schüler signalisiert durch <b>Mimik und Gestik</b> , dass er etwas nicht versteht oder ihm ein im Gespräch benötigter Ausdruck nicht verfügbar ist.	Der Schüler <b>bittet den Gesprächspartner um sprachliche Hilfe</b> . Er erfragt (unter Verwendung des Deutschen oder der Herkunftssprache) die Bedeutung von unverständlichen Äußerungen und bittet bei der Suche nach passenden Ausdrücken für eigene Äußerungen um Unterstützung.	Der Schüler <b>verwendet Näherungsbegriffe</b> oder Ausdrücke aus der Herkunftssprache, um Ausdrucksnot zu überwinden	Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er <b>einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt</b> (z. B. „elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann“ für Akkubohrer, „das Meer im Nordwesten Deutschlands“ für Nordsee).

## B. Wortschatz

### Verstehenswortschatz

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

I	II	III	IV
<p>Der Schüler versteht die <b>Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung</b>. Dieser Wortschatz umfasst häufig gebrauchte Nomen und Verben, die den Alltag zu Hause und in der Schule berühren. 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 (z. B. Farben, „klein“ und „groß“).</p>	<p>Der Schüler versteht <b>alle Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes</b>. Dazu gehören auch Begriffe mit differenzierter Bedeutung (z. B. „Fohlen“) und unter anderem auch zusammengesetzte Substantive, Worte mit Vorsilben und Adjektive, die Charaktereigenschaften, Gefühle und Muster bezeichnen („böse“, „aufgeregt“, „wütend“).</p>	<p>Der Schüler versteht die <b>Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes</b>. Dieser Wortschatz umfasst des Grundwortschatzes plus eine Reihe weniger häufig vorkommender und/oder spezieller Begriffe aus bestimmten Themenbereichen (z. B. Interessen des Schülers). Weiterhin wird der in altersgemäßen Sachtexten und Schulbüchern verwendete Wortschatz verstanden („Summe“, „Differenz“).</p>	<p>Der Schüler versteht die <b>Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes</b>. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („Schädling“, „ernsig“, „erschließen“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. „Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese“).</p>

### Mittelungswortschatz

Der Mittelungswortschatz (der aktive Wortschatz) ist der Wortschatz, den der Schüler nicht nur zu verstehen, sondern auch zu produzieren vermag. Sollte sich der von einem beobachteten Schüler produktiv verwendete Wortschatz im mündlichen und schriftlichen Gebrauch unterscheiden, können Sie dies im Dokumentationsformular im Feld „ergänzende Hinweise“ vermerken.

I	II	III	IV
Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben die <b>Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung</b> (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes</b> . Dazu gehören auch Begriffe mit differenzierter Bedeutung (z. B. „Ferkel“) und unter anderem auch zusammengesetzte Substantive, Worte mit Vorsilben und Adjektive, die z. B. Charaktereigenschaften, Gefühle und Muster bezeichnen (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes</b> . Dieser Wortschatz umfasst Begriffe des Grundwortschatzes plus eine Reihe weniger häufig vorkommender und/oder spezieller Begriffe aus bestimmten Themenbereichen. Weiterhin werden etliche (Fach-) Begriffe, die im schulischen Kontext häufig vorkommen, verwendet (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes</b> . Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).

### Fachwortschatz

I	II	III	IV
[Der Schüler versteht und verwendet noch keine Fachbegriffe.]	Der Schüler <b>kennt und versteht erste einfache Fachbegriffe und Wendungen</b> aus im Unterricht behandelten Themengebieten.	Der Schüler <b>kennt und versteht die Fachbegriffe und fachlichen Wendungen</b> aus im Unterricht behandelten Themengebieten.	Der Schüler ist in der Lage, ihm bislang unbekannte <b>Fachbegriffe und fachliche Wendungen</b> zu erschließen.

## 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 insge-samt <b>hinreichend deutlich</b> . Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache des Schülers ist <b>deut-lich</b> . Es kommt nur selten zu Verstehens-problemen.

### 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 verwen-det überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äuße-rungen werden häufig nicht beendet.	Der Schüler spricht <b>überwiegend sto-ckend</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 zusammen-hängend artikulieren. Gelegentlich kommt es zu Abbrüchen und Pausen.	Der Schüler spricht <b>flüssig</b> . Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kom-men 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 altersgemäßen Text 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 kann einem altersgemäßen Text gezielt <b>einfache Informationen</b> , wie zum Beispiel Angaben zu Personen, Orten und Daten, <b>entnehmen</b> .	Der Schüler kann einem altersgemäßen Text <b>die wichtigsten Informationen entnehmen</b> . Der Schüler versteht <b>kurze einfache Texte</b> .	Der Schüler kann einen <b>altersgemäßen Text erfassen</b> . Er kann gelesene <b>Informationen kombinieren</b> und erkennt die <b>Intentionen</b> des Autors sowie <b>Wertungen</b> im Text.	Der Schüler kann den <b>Inhalt anspruchsvoller Texte erfassen</b> . Er kann <b>Schlussfolgerungen ziehen</b> und ist in der Lage, <b>Texte zu bewerten</b> . Weiterhin kann er im Text verwendete <b>Wortspiele</b> (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) <b>erkennen und verstehen</b> .

### 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 zieht zur Erschließung eines Textes <b>visuelle Signale</b> (Abbildungen, Tabellen, Überschriften, Absätze) heran.	Der Schüler benutzt zum Erschließen eines Textes die <b>Schlüsselwortmethode</b> . Er sucht nach Schlüsselbegriffen und markiert wichtige Textstellen.	Der Schüler kennt <b>verschiedene Lesestrategien</b> und wendet diese auf den zu erschließenden Text angemessen an.

## 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. Dennoch darf die Vorlesefähigkeit nicht mit Leseverständnis gleichgesetzt werden.

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 und ausdrucksstark</b> vor.

## Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

I	II	III	IV
Der Schüler <b>erfragt die Bedeutung unbekannter Ausdrücke nicht</b> , sondern gibt sich mit ungefähigem Verstehen eines Textes zufrieden.	Der Schüler <b>bittet jemanden um sprachliche Hilfe</b> , d. h. er erfragt (un-)ter Verwendung des Deutschen oder der Herkunftssprache) bei einer Person die Bedeutung unbekannter Ausdrücke.	Der Schüler kennt <b>verschiedene Nachschlagewerke und Medien</b> , die geeignet sind, Probleme beim Verstehen zu lösen (Wörterbücher, Internet usw.). Er versucht, mithilfe dieser Nachschlagewerke Unverstandenes zu verstehen, <b>kommt dabei ohne Unterstützung häufig jedoch noch nicht zum Ziel.</b>	Der Schüler <b>verwendet bereits eingeführte Nachschlagewerke und Medien kompetent</b> , um Verstehenslücken zu schließen. Er kommt dabei in der Regel ohne Unterstützung zum Ziel.

## E. Schreiben

### Textproduktion

Mit Voranschreiten des Deutschaneignungsprozesses sind die Schüler in der Lage, zunehmend komplexere Texte zu verfassen. Als Grundlage für Ihre Beobachtungen ziehen Sie bitte, wenn nicht anders angegeben, frei geschriebene, nicht nacherzählende Texte heran.

I	II	III	IV
Der Schüler kann <b>einfache Texte geringen Umfangs</b> verfassen bzw. reproduzieren (z. B. Nacherzählungen).	Der Schüler kann <b>einfache verständliche Texte</b> zu einem Thema verfassen.	Der Schüler kann <b>verständliche, strukturierte Texte</b> verfassen, die die Darlegung von Zusammenhängen oder zeitlichen Abläufen verlangen.	Der Schüler kann <b>verständliche schwierige Texte</b> verfassen, die die Darlegung komplexer Zusammenhänge verlangen. Er kann z. B. Instruktionen schreiben, in Schriftform Stellung nehmen oder Schlüsse ziehen.

### Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

I	II	III	IV
[Der Schüler bemüht sich nicht um das Finden passender Wörter.]	Der Schüler <b>bittet</b> eine Person um <b>sprachliche Hilfe</b> . Er erfragt passende Wörter.	Der Schüler kennt <b>verschiedene Nachschlagewerke und Medien</b> (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke versucht er, passende Wörter herauszufinden, <b>kommt dabei ohne Unterstützung jedoch häufig noch nicht zum Ziel</b> .	Der Schüler kennt <b>verschiedene Nachschlagewerke und Medien</b> (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke findet er passende Wörter <b>in der Regel erfolgreich</b> und ist darüber hinaus in der Lage, einen <b>benötigten Begriff verständlich zu umschreiben</b> .

## 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 zu gelangen. Bitte schätzen Sie den Erfolg des Schülers ein.

I	II	III	IV
Der Schüler schreibt <b>orthografisch stark fehlerhafte Texte</b> , die schwer entzifferbar sind.	Der Schüler schreibt <b>verständliche Texte mit groben Rechtschreibfehlern</b> .	Der Schüler schreibt <b>verständliche Texte mit Verstößen gegen besonders schwierige Rechtschreibregeln</b> .	Der Schüler schreibt <b>weitgehend fehlerfrei</b> .

## Interpunktion

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>Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen</b> .	Der Schüler setzt <b>Kommata in Aufzählungen</b> .	Der Schüler setzt <b>Kommata vor Nebensätzen sowie Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede</b> .	Der Schüler setzt <b>Gedankenstriche, Semikola und schließende Kommata</b> (z. B. am Ende von eingebetteten Nebensätzen).

## 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 Dokumentationsbogen im Feld „Ergänzende Hinweise“.

### Verbstellung

I	II	III	IV
<p>Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das <b>Verb an zweiter Stelle</b> hinter dem Subjekt steht („Der Vater <b>kocht</b> Essen.“).</p>	<p>Der Schüler produziert Äußerungen mit <b>zweitelligem Prädikat</b>.</p> <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>	<p>Der Schüler produziert <b>invertierte Hauptsätze</b>, in denen das Verb vor dem Subjekt steht („Dann <b>kocht</b> der Vater Essen.“).</p>	<p>Der Schüler produziert <b>Nebensätze</b>, in denen das <b>Verb am Ende</b> steht („Ich sehe, dass der Vater Essen <b>kocht</b>.“).</p>

## 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> („ <b>Der Vater ist da. Er kocht.</b> “).	Der Schüler verwendet <b>einfache reichende Konjunktionen</b> . Er verknüpft Hauptsätze mit „und“, „dann“ und „und + Adverb“ (z. B. „und danach“). Er verwendet die Konjunktion <b>„weil“ koordinierend</b> , um zwei Sätze miteinander zu verknüpfen („ <b>Der Vater kocht, weil der 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“ („ <b>Der Vater kocht, denn er 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 („ <b>Der Vater, der gerne kocht, steht in der Küche.</b> “).

## Präpositionen

I	II	III	IV
Der Schüler kennt und verwendet <b>einfache Präpositionen</b> wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet er ohne Artikel („Vater geht <b>in Küche.</b> “).	Der Schüler kennt und verwendet <b>mehrere Präpositionen. Präpositionalkonstruktionen</b> bildet er mit <b>fehlerhaftem Artikel</b> („Der Vater steht <b>in die Küche.</b> “).	Der Schüler bildet <b>Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel</b> („Der Vater steht <b>in der Küche.</b> “). <b>Weiterhin werden Wechselprepositionen mit korrektem Artikel</b> (Dativ: „Der Vater ist <b>in dem Haus.</b> “ Akkusativ: „Der Vater geht <b>in das Haus.</b> “) gebildet und erste Präpositionalobjekte („Er denkt <b>an den Vater.</b> “) verwendet.	Der Schüler beherrscht die <b>korrekte Bildung von Präpositionalobjekten</b> („Frau Meier bezieht sich <b>auf Angaben der Schulbehörde.</b> “ „Das hängt <b>von den Umständen ab.</b> “).

### Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)

Mithilfe dieses Abschnitts wird der Gebrauch verschiedener Verbformen durch den Schüler beobachtet. 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
<p>Der Schüler produziert Äußerungen im <b>Präsens</b> und verwendet die <b>erste</b> und <b>dritte Person Singular</b> („<b>Ich</b> kaufe Brot.“ „<b>Er</b> kauft Brot“).</p>	<p>Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten <b>Perfekt-Formen</b> („Ich <b>habe</b> Essen <b>gekocht</b>.“). Die Bildung des Partizips II 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 wendet er die <b>zweite Person Singular</b> und <b>Plural</b> („<b>Du</b> kochst Essen.“ „<b>Ihr</b> kocht Essen.“).</p>	<p>Der Schüler produziert <b>korrekte Äußerungen im Perfekt</b> und verwendet das <b>Präteritum von „sein“</b> („Ich <b>war</b> in Dresden.“) und <b>„haben“</b> . Er bildet <b>erste Konjunktive</b>, v. a. mit „würde“ („Der Vater <b>würde</b> gern das Essen <b>kochen</b>.“).</p>	<p>Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im <b>Präteritum</b> („Der Vater <b>kochte</b> Essen.“) und unterrichtlich angemessene Passiv-Formen. 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> („Er sagte, er <b>käme</b> um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.“) verwendet.</p>

## Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)

Die korrekte Markierung des Kasus eines Satzgliedes im Deutschen ist zweifelsohne eine der schwierigsten Hürden, die ein DaZ- Lernender zu nehmen hat. Für die Markierung der vier Kasus stehen sechs Flexive zur Verfügung, die durch die Fusion von Kasus-, Genus- und Numerusmarkern zum Teil doppelt „belegt“ sind („Ich sehe **den Kunden**.“ – „Es gefällt **den Kunden**.“). Aufgrund der „Mehrfachbelegung“ der Flexive 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>. Die Verwendung der Formen ist weitestgehend beliebig, d. h. auch Objekte stehen im Nominativ („Ich sehe <b>der Vater</b>.“). Gelegentlich werden erste Nominativ-Plural-Formen verwendet („<b>Die Kinder</b> gucken.“).</p>	<p>Der Schüler verwendet <b>Formen des Nominativs im Singular differenziert und weitestgehend korrekt</b>. Er verwendet zudem <b>Formen des Dativs und des Akkusativs</b>. Dabei kommt es noch häufig zu Abweichungen vom sprachlichen Standard, z. B. durch Verwendung von Akkusativ-Formen an Stelle eines Dativobjekts („Der Kuchen schmeckt <b>den Vater</b>.“).</p>	<p>Der Schüler verwendet <b>Dativ und Akkusativ differenziert und weitestgehend korrekt</b> („Der Kuchen schmeckt <b>dem Vater</b>.“). Er ist weiterhin in der Lage, <b>Kasus nach Wechselpräpositionen</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>.“). Auch die Pluralbildung wird weitgehend beherrscht.</p>	<p>Der Schüler verwendet den <b>Genitiv</b> („<b>Die Blätter des Baumes</b> sind dunkelgrün.“) und beherrscht die <b>Adjektivflexion</b>.</p>

## G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers

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

- a) Bei Interesse und Freude am Lesen handelt es sich nicht um Kompetenzen; sie stellen jedoch zwei Bedingungsfaktoren dar, die die Entwicklung der Lesekompetenz beeinflussen, und sollen aus diesem Grund festgehalten werden.

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Interesse und Freude</b> am Lesen deutschsprachiger Texte. Er liest nur das, was im schulischen Rahmen notwendig ist.	Der Schüler zeigt <b>ein gewisses Interesse am Lesen</b> deutschsprachiger Texte, es bereitet ihm eine <b>gewisse Freude</b> . Er liest vereinzelt in der Freizeit deutsche Literatur bzw. deutschsprachige Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Pferdebücher oder Computerzeitschriften).	Der Schüler zeigt ein <b>durchgehendes Interesse am Lesen</b> deutschsprachiger Texte. Er hat <b>Freude am Lesen</b> und liest in der Freizeit Literatur bzw. Texte 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 Literatur bzw. Texte.

- b) Neben dem Interesse und der Freude an deutschsprachigen Texten 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 zeigt <b>ein gewisses Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Es bereitet ihm eine <b>gewisse Freude</b> . Er liest vereinzelt Literatur bzw. Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Pferdebücher oder Computerzeitschriften).	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 Literatur bzw. Texte 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 unterschiedlichste Literatur bzw. Texte.

## Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache

Wie auch Interesse und Freude am Lesen stellen Freude und Interesse am Sprechen keine Kompetenzen dar. Die Beurteilung des Umfangs der mündlichen Beteiligung eines Schülers in verschiedenen Unterrichtsfächern und Situationen lässt jedoch Rückschlüsse darüber zu, 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 unaufgefordert 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> ; unaufgefordert spricht er nicht mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> und ist in privaten Situationen häufig still, spricht aber hin und wieder unaufgefordert mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . Er spricht regelmäßig unaufgefordert mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Er spricht häufig und viel mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.

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

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

# Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I)

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"/>
Formelle 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"/>
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"/>

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"/>
Fachwortschatz	<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 Deutschgebrauch):

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"/>

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 bei der Suche nach passenden Wörtern	<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"/>

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:

G. Persönlichkeitsmerkmale  
des Schülers

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Interesse und Freude am Lesen (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse und Freude am Lesen (Herkunftssprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfreudigkeit (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"/>
Sprechfreudigkeit (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"/>
Sprechfreudigkeit (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"/>

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.