WIR BEWEGEN

BILDUNG

BEWEGT UNS

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache

Transferfassung 2009

Freistaat Sachsen

Sächsisches Bildungsinstitut

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort ... 3

Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ... 5

Vorbemerkungen ... 5
Aufbau der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ... 7
Empfehlungen zum Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ... 9

Beschreibungen der Niveaustufen ... 11

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit ... 11

Private Gespräche ... 11
Unterrichtsgespräche ... 12
Formelle Gespräche ... 12
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen ... 13

B. Wortschatz ... 14

Verstehenswortschatz ... 14
Mitteilungswortschatz ... 15
Fachwortschatz ... 15

C. Aussprache ... 16

Deutlichkeit ... 16
Sprechflüssigkeit ... 16

D. Lesen ... 17

Verstehen ... 17
Techniken und Strategien der Texterschließung ... 17
Vorlesen ... 18
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen ... 18

E. Schreiben ... 19

Textproduktion ... 19
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern ... 19
Orthographie ... 20
Interpunktion ... 20

F. Grammatik – mündlich & schriftlich ... 21

Verbstellung ... 21
Satzverbindungen ... 22
Präpositionen ... 22
Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv) ... 23
Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus) ... 24

G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers ... 25

Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte ... 25
Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache ... 26

Glossar ... 27

Beobachtungsbogen ... 30

Vorwort

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

sprachliche Bildung entscheidet mit über Schul- und Bildungserfolg und damit über Lebenschancen.

Unsere neue Lehrplangeneration zeichnet aus, dass der Bereich der sprachlichen Bildung seinen Niederschlag in jedem Fachlehrplan als Aufgabe jedes Fachlehrers gefunden hat.

Sprachliche Bildung in allen Fächern, schulartübergreifende Kooperationen und Gestaltung von Bildungsübergängen als Bestandteile einer professionellen Sprachbildung berühren verschiedene Bereiche der Schul- und Qualitätsentwicklung. Deshalb ist es dem Sächsischen Bildungsinstitut ein wichtiges Anliegen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und neue Erfahrungen der Praxis aufzugreifen, um die eigenverantwortliche Tätigkeit an den Schulen vor Ort zu unterstützen.

Das Modellprogramm FÖRMIG Sachsen hat sich dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ gewidmet und innovative Ansätze und Entwicklungen an den beteiligten Schulen intensiv erarbeitet und erprobt. Dabei stellte die Entwicklung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache eine besondere Herausforderung dar.

Im Ergebnis dieser Arbeiten wird mit der vorliegenden Veröffentlichung interessierten Schulleitungen und Lehrkräften ein Instrument zur Beobachtung der Sprachentwicklung von Schülern in die Hand gegeben. Mit dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wird die Entwicklung der Bildungssprache und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts unterstützt.

Wir möchten Sie ermutigen, im Rahmen des FÖRMIG-Transferprogramms Ihre eigenen Erfahrungen mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache zu machen und wünschen Ihnen dabei viel Erfolg.

Wilfried Kühner
Direktor des Sächsischen Bildungsinstituts

Angela Bachmann
Abteilungsleiterin Bildungsgrundlagen und Qualitätsentwicklung

ALLGEMEINE HINWEISE ZU DEN NIVEAUBESCHREIBUNGEN DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Vorbemerkungen

Sprachliche Bildung ist ein bedeutender Faktor zur Verbesserung der Bildungsbilanz. Ergebnisse aus den PISA- und IGLU-Studien sowie empirische Forschungsergebnisse aus dem englischen Sprachraum weisen deutlich darauf hin, dass die Fähigkeit zur alltäglichen Verständigung für das erfolgreiche Durchlaufen eines Bildungsprozesses nicht ausreicht. Vielmehr müssen Kompetenzen hinzukommen, die für den Bildungserfolg in besonderer Weise relevant sind: vor allem das Verfügen über spezifische sprachliche Fähigkeiten, „die Bildungssprache der Schule“[1].

Ein Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe ist auch die Bildungssprache, die nicht implizit erworben, sondern die als explizite Aufgabe des Bildungssystems vermittelt werden muss. Bildungssprache ist dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann.[2]

Für die *Bildungssprache* sind Nominalisierungen, Komposita, genaue Verben, unpersönliche Ausdrucksweisen oder Formen wie Konjunktiv und Passiv sowohl auf der Wort-, als auch auf der Satz- und Textebene kennzeichnend. Sie zeigt sich vor allem abstrakt, grammatikalisch komplex und weniger kontextbezogen. Der Erwerb erstreckt sich über die gesamte Bildungsbiografie eines Schülers[3] und verzweigt sich beständig mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lernbereiche und Fächer. Sie entwickelt sich mit dem

Überarbeiten eines Sachtextes aus dem Fachunterricht

[1] Der Begriff *Bildungssprache* wurde im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de), an dem der Freistaat Sachsen mit dem Landesprojekt FÖRMIG SACHSEN beteiligt ist, entwickelt.
[2] Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Abschlusstagung des Modellprogramms, 11.–13. Juni 2009, Hamburg
[3] Die Bezeichnungen Schüler und Lehrer werden allgemein für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer gebraucht.

Bildungsprozess selbst und verändert sich kontinuierlich. Die Schule ist primärer Ort der expliziten und den Bildungsgang kontinuierlich begleitenden professionellen Vermittlung von Bildungssprache. Normen und Regeln, wie sie in der Schriftlichkeit im Sinne von Schriftförmigkeit verwendet werden, existieren in der Schule auch in der mündlichen Kommunikation. Die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten mit besonderem Gewicht auf dem Ausbau der fächerspezifischen sprachlichen Fähigkeiten erfolgt in jedem Unterrichtsfach.

Im Freistaat Sachsen wurde mit der Einführung einer neuen Lehrplangeneration ab 2004 die sprachliche Bildung als Aufgabe jedes Faches und jedes Fachlehrers festgeschrieben. Eine individuelle Sprachbildung und das Entwickeln eines für den Schulerfolg notwendigen Niveaus (der jeweiligen Klassenstufe) an bildungssprachlichen Fähigkeiten setzt unter anderem eine differenzierte Kenntnis der Sprachentwicklung von Schülern voraus. Genau hier ordnet sich das vorliegende Beobachtungsinstrument Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ein.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wurden auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus im Rahmen der FÖRMIG SACHSEN-Programmarbeit in Anlehnung an die Bildungsstandards der KMK und den sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache entwickelt. FÖRMIG Schleswig-Holstein unterstützte als Kooperationspartner die Entwicklungsarbeit, die von Marion Döll (Universität Hamburg) und Prof. Hans H. Reich (Universität Landau) unter der Mitarbeit von Dr. Christine Mäkert (Sächsisches Bildungsinstitut), Sabine Rutten (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein), Wiebke Saalmann (Sächsisches Bildungsinstitut), Dr. Ellen Schulte-Bunert (Universität Flensburg) und Gabriele Weber (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) geleistet wurde.

ⓘ Im Rahmen des bundesweiten Modellprogramms wurden weitere Instrumente zur pädagogischen Sprachdiagnostik entwickelt, die mehrsprachig angelegt sind und dabei auf bildungssprachliche Merkmale fokussieren.

Kontakt:
Wiebke Saalmann, Sächsisches Bildungsinstitut
☎ 0351 8324-499 | @ wiebke.saalmann@sbi.smk.sachsen.de

Aufbau der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument, mit dem die Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der Schüler im Deutschen als Zweitsprache strukturiert beobachtet und beschrieben werden kann. Unter Deutsch als Zweitsprache-Kompetenz wird dabei der Umfang der Beherrschung des Deutschen im schulischen Rahmen verstanden, der sich durch die sprachliche Produktion und Rezeption im Schulalltag manifestiert.

Projektarbeit: Hip-Hop und Sprache

Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in einer Vorbereitungsklasse

Dem Instrument ist ein weites Verständnis von Sprache zugrunde gelegt, das deutlich über eine klassische, vorwiegend Phonetik/Phonologie, Lexik, Morphologie und Syntax umfassende Alltagsauffassung hinausgeht. Einen Teil dessen hatten die Betreuungs- und Fachlehrer bei ihren Beobachtungen bereits vor der Verwendung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache „im Blick“. Durch das vorliegende Instrument ist das Beobachtungsspektrum deutlich erweitert.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wenden sich an alle an sprachlicher Bildung Beteiligte: vor allem an die Betreuungslehrer und Fachlehrer, an die Vertreter der Schulaufsicht, an die Eltern und an die Schüler sowie

an außerschulisch kooperierende Partner. Mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache liegt ein Instrument vor, das die Kommunikation über die Deutschkompetenz eines Schülers, der Deutsch als Zweitsprache lernt, versachlicht und strukturiert und dadurch erleichtert.

Die Arbeit mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache unterstützt die Lehrkräfte dabei, ihre Beobachtungen knapp und detailliert zu beschreiben und damit ihren ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler zu prüfen. Auf der Grundlage von Gesprächen zwischen den Lehrkräften zur Auswertung der Beobachtungsergebnisse wird eine fundierte Gesamteinschätzung (Deutsch als Zweitsprache-Profil) für jeden beobachteten Schüler individuell erstellt. Mit dieser Gesamteinschätzung können die Fachlehrer über den Beitrag jedes Faches zur Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten mit besonderem Gewicht auf den Ausbau fächerspezifischer sprachlicher Fähigkeiten des jeweiligen Schülers beraten und sich abstimmen. Damit wird ermöglicht, spezifische sprachliche Fähigkeiten „zu ihrer Zeit“, nämlich dann, wenn sie im Bildungsprozess gefordert sind, auszubilden bzw. zu fördern. Für Vertreter der Schulaufsicht, für Eltern und Schüler sowie für außerschulisch kooperierende Partner können die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache eine unterstützende Grundlage in Gesprächen zur individuellen Bildungslaufbahnberatung sein. Mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ist ein Beobachtungsinstrument zur effektiven Gestaltung und Steuerung des systematischen Sprachbildungsprozesses entwickelt worden.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind vierstufig aufgebaut, Stufe IV korrespondiert mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch. Die Stufen I – III stellen wichtige Etappen auf dem Weg zum Erreichen dieses Zieles dar. Sie sind an empirischen und praktischen Erkenntnissen zu Erwerbssequenzen und Lernetappen orientiert formuliert. Beschrieben werden die sprachlichen Teilbereiche: Weite der sprach-

Individuelle Schülerarbeit im Sprachbildungsprozess

fähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik sowie einzelne Persönlichkeitsmerkmale des Schülers. Beobachtungen mit Hilfe der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache geben Auskunft darüber, wie weit ein Schüler in den einzelnen sprachlichen Bereichen auf dem Weg zum Erreichen der Bildungsstandards gekommen ist.

Zum Instrument gehört neben dem Raster mit den Beschreibungen der Niveaustufen ein Beobachtungsbogen, auf dem die Beobachtungsergebnisse zu den einzelnen Teilbereichen und der erreichten Stufe durch Ankreuzen festgehalten werden. Um dem Prozesscharakter von Spracherwerb und Lernprozessen besser gerecht zu werden, besteht im Beobachtungsbogen auch die Möglichkeit, Kompetenzen festzuhalten, die zwischen zwei beschriebenen Niveaustufen beobachtet werden. Impuls- oder Testmaterialien werden für die Arbeit mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache nicht benötigt.

Empfehlungen zum Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Im Rahmen der Programmarbeit FÖRMIG Sachsen wurden die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache an den FÖRMIG-Programmschulen[4] sowie weiteren Schulen[5] parallel zur Erarbeitung erprobt. Die Erprobungsergebnisse flossen direkt in die Weiterentwicklung und in die folgenden Empfehlungen für den Einsatz dieses Beobachtungsinstruments ein.

Eine effektive Form der Einführung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache an der Schule kann eine gemeinsame Veranstaltung der Betreuungslehrer mit allen involvierten Fachlehrern zur inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung des Einsatzes des Beobachtungsinstruments sein. Es empfiehlt sich eine individuelle Einarbeitungszeit in das Material.

Es wird vorgeschlagen, im Verlaufe eines Schuljahres maximal zehn Schüler aller Etappen verschiedener Jahrgangstufen zu beobachten. Um eine für die

[4] 15. Mittelschule Dresden, Mittelschule Grimma, Apollonia-von-Wiedebach-Schule, Mittelschule der Stadt Leipzig, Geschwister-Scholl-Mittelschule Limbach-Oberfrohna, Mittelschule Löbau-Süd

[5] Mittelschule Aue-Zelle, Gymnasium Dreikönigsschule Dresden, Mittelschule „Clara Zetkin“ Freiberg, Mittelschule Innenstadt Görlitz, 3. Mittelschule Hoyerswerda „Am Planetarium“, 2. Mittelschule Kamenz, 16. Schule - Mittelschule der Stadt Leipzig, Helmholtzschule – Mittelschule der Stadt Leipzig, Mittelschule Nordwest Torgau, Mittelschule „Martin Andersen Nexö“ Zschopau

Gesamteinschätzung ausreichende Menge an Informationen zu erhalten, sollte der jeweilige Beobachtungszeitraum vier bis sechs Wochen betragen. Wichtig ist der Austausch der beteiligten Fachlehrer unter Federführung des Betreuungslehrers zu den Ergebnissen und deren Auswertung.

Der Beobachtungszeitpunkt ist durch die Etappen der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten bestimmt. Am Ende der ersten Etappe erstellt der Betreuungslehrer mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ein Deutsch als Zweitsprache-Profil, das die Lehrkräfte umfassend darüber ins Bild setzt, was der jeweilige Schüler im Deutschen sprachlich schon zu bewerkstelligen vermag und was sprachlich von ihm erwartet werden kann. Am Ende der zweiten Etappe erfolgt dies in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern. In welchen Zeitabläufen die Deutsch als Zweitsprache-Profile im Laufe der dritten Etappe erstellt werden, ist individuell für den jeweiligen Schüler zu entscheiden.

Die Beobachtungen mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind jederzeit für alle Schüler einsetz- und wiederholbar. (Es muss kein Migrationshintergrund vorliegen.) Dadurch wird es möglich, Erwerbsfortschritte oder auch Stagnationen in der sprachlichen Entwicklung des Schülers zu erkennen.

Mit dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wird zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung als Aufgabe jedes Faches beigetragen sowie die Entwicklung der Bildungssprache und die Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts unterstützt. Damit kann die sprachliche Bewältigung der Anforderungen des Fachunterrichts gemeinsam von Fachlehrern und Schülern verbessert sowie der Bildungserfolg sowohl von Schülern mit Migrationshintergrund als auch aller Schüler maßgeblich beeinflusst werden.

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 anderen sprachlichen Bereichen (z. B. Wortschatz). Es wird davon ausgegangen, dass sich der Schüler in verschiedenen Kontexten zunehmend Themengebiete erobert, zu denen er mit Gesprächspartnern in Austausch treten kann.

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

I	II	III	IV
Der Schüler kann **einfache Mitteilungen und Aufforderungen verstehen** und aktiv **elementare Sprechhandlungen vollziehen**. 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 **Informationen zu Themen, die sein unmittelbares Lebensumfeld berühren** (beispielsweise Hobbys und Schule), **aufnehmen** und selbst **darüber sprechen**.	Der Schüler kann **Informationen zu Themen, die über sein unmittelbares Lebensumfeld hinausgehen, aufnehmen** und zum Gespräch **eigene Mitteilungen, Begründungen, Erläuterungen und nähere Beschreibungen** beitragen.	Der Schüler kann Informationen und **Darstellungen zu bislang unvertrauten Themen verstehen.** Er kann in (Streit-) Gesprächen **seine Meinung vertreten** und **argumentieren.** Weiterhin kann er **Vermutungen und Rückfragen formulieren**.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Unterrichtsgespräche

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

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

Formelle Gespräche

Formelle Gespräche sind Konversationen, die der Schüler beispielsweise mit 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) **einfache Äußerungen und Aufforderungen verstehen** und ist in der Lage, in diesen Situationen **elementare Sprechhandlungen** zu vollziehen. Seine Äußerungen sind häufig auswendig gelernte Wendungen (*„Wie viel kostet das?“*).	Der Schüler kann **Aufforderungen, Auskünfte und Mitteilungen** im Rahmen wiederkehrender formeller Gesprächssituationen und Gesprächssituationen mit absehbarer Verlaufsstruktur (z. B. Kauf einer Eintrittskarte) **verstehen** und **den Gesprächsverlauf aktiv mitgestalten**.	Der Schüler kann in formellen Gesprächssituationen mit halboffenen Verlaufsstrukturen (z. B. Gesprächen zu seinem Leistungsstand und seiner Schullaufbahn, Einkaufsgespräche mit Beratungsnotwendigkeit) erteilte **Auskünfte, Erklärungen und Fragen verstehen**. Er kann **Nachfragen stellen, eigene Wünsche** und **Vorstellungen formulieren.**	Der Schüler kann in Gesprächen mit eingeschränkt absehbarer Verlaufsstruktur (z. B. Vorstellungsgespräche, Gerichtsverhandlungen) Mitteilungen, Aufforderungen und **Fragen zu komplexen Vorgängen**, **Zusammenhängen** und **Kausalitäten verstehen** und sich **ausführlich dazu äußern**. Er kann Hergänge schildern, zu etwas Stellung nehmen, Begründungen formulieren und eigene Interessen darlegen.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

Deutsch als Zweitsprache - 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 Deutsch als Zweitsprache - 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 **Mimik und Gestik**, dass er etwas nicht versteht oder ihm ein im Gespräch benötigter Ausdruck nicht verfügbar ist.	Der Schüler **bittet den Gesprächspartner um sprachliche Hilfe**. Er erfragt (unter Verwendung des Deutschen oder der Erstsprache) die Bedeutung von unverstandenen Äußerungen und bittet bei der Suche nach passenden Ausdrücken für eigene Äußerungen um Unterstützung.	Der Schüler **verwendet Näherungsbegriffe** oder Ausdrücke aus der Erstsprache, um Ausdrucksnot zu überwinden. Näherungsbegriffe sind Wörter, die einen benötigten Ausdruck andeuten, ihn jedoch nicht präzise erfassen.	Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er **einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt** (z. B. *„elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann“* für Akkubohrer, *„das Meer im Nordwesten Deutschlands“* für Nordsee).

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

B. WORTSCHATZ

Verstehenswortschatz

Der Verstehenswortschatz (der passive Wortschatz) ist der Wortschatz, den der Schüler zu verstehen vermag. Der Verstehenswortschatz ist quantitativ stets größer als der Mitteilungswortschatz (aktive Wortschatz).

I	II	III	IV
Der Schüler versteht die **Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung**. 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“*).	Der Schüler versteht **alle Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes**. 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“*).	Der Schüler versteht die **Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes**. Dieser Wortschatz umfasst Begriffe 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“*).	Der Schüler versteht die **Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes**. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes (*„Schädling“, „emsig“, „erschließen“*) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. *„Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese“*).

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Mitteilungswortschatz

Der Mitteilungswortschatz (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 **Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung** (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben **Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes.** 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 **Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes**. 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 **Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes**. 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 **kennt und versteht erste einfache Fachbegriffe und Wendungen** aus im Unterricht behandelten Themengebieten.	Der Schüler **kennt und versteht die Fachbegriffe und fachlichen Wendungen** aus im Unterricht behandelten Themengebieten.	Der Schüler ist in der Lage, ihm bislang unbekannte **Fachbegriffe und fachliche Wendungen** zu erschließen.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

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 **sehr undeutlich**.	Die Aussprache des Schülers ist **undeutlich**.	Die Aussprache des Schülers ist insgesamt **hinreichend deutlich**. Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache des Schülers ist **deutlich**. Es kommt nur selten zu Verstehensproblemen.

Sprechflüssigkeit

Die Flüssigkeit des Sprechens ist unabhängig von in anderen sprachlichen Bereichen erreichten Erwerbsständen als Indikator für die (Selbst-) Sicherheit, die der Deutsch als Zweitsprache - 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 **stockend**. Er verwendet überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äußerungen werden häufig nicht beendet.	Der Schüler spricht **überwiegend stockend**. Er verwendet einzelne Satzteile und kurze Sätze im Zusammenhang und legt häufig Pausen ein.	Der Schüler spricht **überwiegend flüssig**. Er kann Sätze und Satzfolgen zusammenhängend artikulieren. Gelegentlich kommt es zu Abbrüchen und Pausen.	Der Schüler spricht **flüssig**. Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

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 **einfache Informationen**, wie zum Beispiel Angaben zu Personen, Orten und Daten, **entnehmen**.	Der Schüler kann einem altersgemäßen Text **die wichtigsten Informationen entnehmen**. Der Schüler versteht **kurze einfache Texte**.	Der Schüler **kann einen altersgemäßen Text erfassen**. Er kann gelesene **Informationen kombinieren** und **erkennt die Intentionen** des Autors **sowie Wertungen** im Text.	Der Schüler kann den **Inhalt anspruchsvollerer Texte erfassen**. Er kann **Schlussfolgerungen ziehen** und ist in der Lage, **Texte** zu **bewerten**. Weiterhin kann er im Text verwendete **Wortspiele** (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) **erkennen und verstehen**.

Techniken und Strategien der Texterschließung

I	II	III	IV
Der Schüler liest **Wort für Wort** und **Satz für Satz**. Er zieht keine weiteren Signale zum Erschließen eines Textes heran.	Der Schüler zieht zur Erschließung eines Textes **visuelle Signale** (Abbildungen, Tabellen, Überschriften, Absätze) heran.	Der Schüler benutzt zum Erschließen eines Textes die **Schlüsselwortmethode**. Er sucht nach Schlüsselbegriffen und markiert wichtige Textstellen.	Der Schüler kennt **verschiedene Lesestrategien** und wendet diese auf den zu erschließenden Text angemessen an.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

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 **stark stockend** vor.	Der Schüler liest Texte **leicht stockend und monoton** vor.	Der Schüler liest Texte **zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation** vor.	Der Schüler liest Texte **sinngestaltend und ausdrucksstark** vor.

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

E. SCHREIBEN

Textproduktion

I	II	III	IV
Der Schüler kann **einfache verständliche Texte geringen Umfangs** verfassen bzw. reproduzieren (z. B. Nacherzählungen).	Der Schüler kann zu einem Sachverhalt oder einem Ereignis **einfache verständliche, strukturierte Texte** verfassen.	Der Schüler kann **verständliche Texte** verfassen, die die Darlegung von Zusammenhängen oder zeitlichen Abläufen verlangen.	Der Schüler kann **verständliche schwierige Texte** 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 **bittet** eine Person um **sprachliche Hilfe**. Er erfragt passende Wörter.	Der Schüler kennt **verschiedene Nachschlagewerke und Medien** (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke versucht er, passende Wörter herauszufinden, **kommt dabei ohne Unterstützung jedoch häufig noch nicht zum Ziel**.	Der Schüler kennt **verschiedene Nachschlagewerke und Medien** (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke findet er passende Wörter **in der Regel erfolgreich** und ist darüber hinaus in der Lage, einen **benötigten Begriff verständlich zu umschreiben.**

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Orthographie

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 orthographischen 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 **orthographisch stark fehlerhafte Texte**, die **schwer entzifferbar** sind.	Der Schüler schreibt **verständliche Texte mit groben Rechtschreibfehlern**.	Der Schüler schreibt **verständliche Texte** mit **Verstößen gegen besonders schwierige Rechtschreibregeln**.	Der Schüler schreibt **geübte wie ungeübte Texte weitgehend fehlerfrei**.

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 **Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen**.	Der Schüler setzt **Kommata in Aufzählungen**.	Der Schüler setzt **öffnende Kommata** sowie **Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede**.	Der Schüler setzt **Gedankenstriche, Semikola** und **schließende Kommata**.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & 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
Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das **Verb an zweiter Stelle** hinter dem Subjekt steht (*„Der Vater kocht Essen.“*).	Der Schüler produziert Äußerungen mit **zweiteiligem Prädikat**. • Modalverb mit Infinitiv: *„Der Vater möchte Essen kochen.“* • Perfekt: *„Der Vater hat Essen gekocht.“* • abtrennbares Präfix: *„Der Vater kocht das Essen vor.“*	Der Schüler produziert **invertierte Hauptsätze**, in denen das Verb vor dem Subjekt steht (*„Dann kocht der Vater Essen.“*).	Der Schüler produziert **Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht** (*„Ich sehe, dass der Vater Essen kocht.“*).

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

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

Präpositionen

I	II	III	IV
Der Schüler kennt und verwendet **einige wenige einfache Präpositionen** wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet er ohne Artikel (*„Vater stimmt gegen Kandidat.“*).	Der Schüler kennt und verwendet **mehrere Präpositionen**. **Präpositionalkonstruktionen** bildet er mit **fehlerhaftem Artikel** (*„Der Vater stimmt für die Kandidat.“*).	Der Schüler bildet **Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel** (*„Der Vater stimmt für den Kanndidat.“*). Weiterhin werden **Wechselpräpositionen mit korrektem Artikel** (Dativ: *„Der Vater ist in dem Haus.“* Akkusativ: *„Der Vater geht in das Haus.“*) gebildet und **erste Präpositionalobjekte** (*„Er denkt an den Vater.“*) verwendet.	Der Schüler beherrscht die **korrekte Bildung von Präpositionalobjekten** *(„Frau Meier bezieht sich auf Angaben der Schulbehörde.“*; *„Das hängt von den Umständen ab.“*).

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)

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

I	II	III	IV
Der Schüler produziert Äußerungen im **Präsens** und verwendet die **erste und dritte Person Singular** (*„Ich kaufe Brot.“ „Er kauft Brot“.*).	Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten **Perfekt-Formen** (*„Ich habe Essen gekocht.“*). 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 **Übergangsformen** (*„Ich habe heute gekommt.“*). Weiterhin verwendet er die **zweite Person Singular und Plural** (*„Du kochst Essen.“ „Ihr kocht Essen“*).	Der Schüler produziert **korrekte Äußerungen im Perfekt** und verwendet das **Präteritum von „sein“ und „haben“** (*„Ich war in Dresden.“*). Er bildet **erste Konjunktive**, v. a. mit „würde“ (*„Der Vater würde gern das Essen kochen.“*).	Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im **Präteritum** (*„Der Vater kochte Essen.“*) und unterrichtlich angemessene Passiv-Formen. Darüber hinaus werden Formen wie **Plusquamperfekt** (*„Der Vater hatte Essen gekocht.“*), **Futur I** (*„Der Vater wird Essen kochen.“*) und **Konjunktiv** (*„Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.“*) verwendet.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)

Die korrekte Markierung des Kasus eines Satzgliedes im Deutschen ist zweifelsohne eine der schwierigsten Hürden, die ein Deutsch als Zweitsprache - 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
Der Schüler benutzt überwiegend **Nominativ- Singular- Formen**. Die Verwendung der Formen ist weitestgehend beliebig, d. h. auch Objekte stehen im Nominativ (*„Ich sehe der Vater.“*). Gelegentlich werden erste Nominativ-Plural-Formen verwendet (*„Die Kinder gucken.“*).	Der Schüler verwendet **Formen des Nominativs im Singular differenziert und weitestgehend korrekt**. Er verwendet zudem **Formen des Dativ und des Akkusativ**. Dabei kommt es noch häufig zu Abweichungen vom sprachlichen Standard, z. B. durch Verwendung von Akkusativ-Formen an Stelle eines Dativ- Objekts (*„Kochen gefällt den Vater.“*).	Der Schüler **verwendet Dativ und Akkusativ differenziert und weitestgehend korrekt** (*„Kochen gefällt dem Vater.“*). Er ist weiterhin in der Lage, **Kasus nach Wechselpräpositionen** (in, an, auf, über, unter usw.) korrekt zu bilden (Dativ: *„Der Vater ist in der Küche.“* Akkusativ: *„Der Vater geht in die Küche.“*). Auch die Pluralbildung wird weitgehend beherrscht.	Der Schüler **verwendet den Genitiv** (*„Die Blätter des Baumes sind dunkelgrün.“*) und beherrscht die **Adjektivflexion.**

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

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 durchschlagende Bedingungsfaktoren dar, die die Entwicklung der Lesekompetenz maßgeblich beeinflussen, und sollen aus diesem Grund festgehalten werden.

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt **sehr wenig Interesse und Freude** am Lesen deutschsprachiger Texte. Er liest nur das, was im schulischen Rahmen notwendig ist.	Der Schüler **zeigt ein gewisses Interesse am Lesen** deutschsprachiger Texte, es bereitet ihm eine **gewisse Freude**. 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 **durchgehendes Interesse am Lesen** deutschsprachiger Texte. Er hat **Freude am Lesen** und liest in der Freizeit Literatur bzw. Texte zu verschiedenen Themenbereichen.	Der Schüler zeigt **großes Interesse und große Freude** 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 **sehr wenig Interesse und Freude** am Lesen von Texten in der Herkunftssprache.	Der Schüler **zeigt ein gewisses Interesse am Lesen** von Texten in der Herkunftssprache. Es bereitet ihm eine **gewisse Freude**. Er liest vereinzelt Literatur bzw. Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Pferdebücher oder Computerzeitschriften).	Der Schüler zeigt ein **durchgehendes Interesse am Lesen** von Texten in der Herkunftssprache. Er hat **Freude am Lesen** und liest in der Freizeit Literatur bzw. Texte zu verschiedenen Themenbereichen.	Der Schüler zeigt **großes Interesse und große Freude** am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. In seiner Freizeit liest er sehr häufig unterschiedlichste Literatur bzw. Texte.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

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 **sehr wenig Sprechfreude,** im Unterricht meldet er sich nur bei direkter Aufforderung zu Wort.	Der Schüler zeigt **wenig Sprechfreude**, im Unterricht ist er **überwiegend still.** Er beteiligt sich auch unaufgefordert an Unterrichtsgesprächen.	Der Schüler zeigt **solide Sprechfreude.** An Unterrichtsgesprächen beteiligt er sich regelmäßig freiwillig.	Der Schüler zeigt **große Sprechfreude**. 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 **sehr wenig Sprechfreude;** unaufgefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt **wenig Sprechfreude** und ist in privaten Settings häufig still, spricht aber hin und wieder unaufgefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt **solide Sprechfreude.** Er spricht regelmäßig unaufgefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt **große Sprechfreude**. Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.

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

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt **sehr wenig Sprechfreude;** unaufgefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt **wenig Sprechfreude** und ist in privaten Settings häufig still, spricht aber hin und wieder unaufgefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt **solide Sprechfreude.** Er spricht regelmäßig unaufgefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt **große Sprechfreude**. Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Glossar

Adjektiv	Wortart, die Beschaffenheit beschreibt, Eigenschaftswort (z. B. *schnell, laut, freundlich, herzlich*)
Adverb	Adverbien sind Umstandswörter, die einen Satz, ein Verb, ein Partizip, ein Adjektiv oder ein anderes Adverb näher bestimmen (z. B. *hier, vielleicht, sonst*). Adverbien sind nicht konjungier- oder deklinierbar. Einige Adverbien können jedoch gesteigert werden (z. B. *oft – öfter*).
Akkusativ	Der Akkusativ ist ein grammatischer Fall (Kasus), der in der deutschen Grammatik auch Wen-Fall oder 4. Fall genannt wird. Er markiert das Objekt des Satzes, dem das widerfährt, was durch das Verb im Satz ausgedrückt wird (z. B. *Ich sehe den Baum*.).
altersgemäß	dem Alter der Kinder bzw. dem Schuljahrgang angemessen
Artikel	auch Begleiter; stehen immer mit einem Nomen und bestimmen dieses näher (z. B. *der, die, das, eine, ein*)
Dativ	Der Dativ ist ein grammatischer Fall, der in der deutschen Grammatik auch Wem-Fall oder 3. Fall genannt wird. Er markiert das indirekte Objekt im Satz, das ein vorhandenes Objekt im Akkusativ näher erklärt (z. B. *Er schreibt dem Vater einen Brief.*). Dativobjekte können jedoch auch ohne Akkusativobjekt stehen (z. B. *Er glaubt dem Kind*.).
Dekodierfähigkeit	Fähigkeit, Schriftzeichen zu entschlüsseln
Finites Verb	Verb mit Flexionsendungen, gebeugtes Verb
Flexiv, Flexionsmorpheme	Flexive sind bedeutungstragende Einheiten, die abwandeln (z. B. Verbendungen zur Markierung von Zeitform, Zahl und Person → *spielen – er spielt*, 3. Person Singular Präsens).
Flexion	Abwandlung von Worten, Formenbildung (Konjugation von Verben, Deklination von Nomen)
Futur	Zeitform zur Beschreibung von Zukünftigem
Genitiv	Der Genitiv ist ein grammatischer Fall und wird in der deutschen Grammatik auch Wes-Fall, Wessen-Fall oder 2. Fall genannt. Er markiert u. a. Besitz- und Zugehörigkeitsverhältnisse (z. B. *Der Vater des Kindes liest.*)
Genus	grammatisches Geschlecht; Klassifikationsmerkmal von Nomen, das (wie Numerus und Kasus) Einfluss auf die Deklination nimmt
Genusmarker	Endung, die am Nomen das grammatische Geschlecht markiert
Hauptsatz	… ist ein Satz, der allein stehen kann (z. B. *Ich lese gern Bücher*.).
Hilfsverb	Verben (sein, haben, werden), die gemeinsam mit Vollverben zweiteilige Prädikate bilden, z. B. beim Perfekt (*Ich habe ein Buch gelesen*.)
Infinitiv	ungebeugte Grundform des Verbs
Invertiert, Inversion	Umstellung von Subjekt und Prädikat im Hauptsatz; im invertierten Hauptsatz steht das flektierte Verb vor dem Subjekt (z. B. Hauptsatz: *Ich lese nachher ein Buch*. – invertierter Hauptsatz: *Dann lese ich ein Buch*.)
Joker	Ausdrücke mit vielfältiger Bedeutung, die anstelle eines präzisen Ausdrucks benutzt werden (z. B. ein *Loch machen* für *ein Loch bohren*)
Kasus	grammatischer Fall

Kasusmarker	Endung, die am Nomen den grammatischen Fall markiert
Komma	Haupt- und Nebensätze werden durch Kommata getrennt. Ist ein Nebensatz in einen Hauptsatz eingebettet, wird er am Anfang durch ein *öffnendes* und am Ende durch ein *schließendes Komma* vom Hauptsatz getrennt (*„Die Gäste, die das Brautpaar erblickten, waren erstaunt.“*).
Konjunktion	nicht flektierbare Wortart, die syntaktische Verbindungen herstellt, z. B. zwischen Haupt- und Nebensatz bzw. zwischen zwei Hauptsätzen
Konjunktiv	einer der drei im Deutschen vorkommenden Modi des Verbs; dient dem Ausdruck von Möglichem und Möglichkeiten (*Er führe gern zur Erholung an die Nordsee*.)
koordinierend	„beiordnend“, „reihend“
Modalverben	Verben zum Ausdruck von Wünschen (*möchten, wollen*) oder Zwängen (*müssen, sollen*); zusammen mit infiniten Vollverben bilden Modalverben zweiteilige Prädikate (*Er möchte ein Buch lesen*.)
Modus	Der Modus ist eine grammatische Kategorie des Verbs, durch die die subjektive Position des Sprechers zur Aussage beschrieben wird. Das Deutsche kennt drei Modi: Indikativ (Wirklichkeitsform; z. B. *Sie kocht Suppe.*), Imperativ (Befehlsform: *Koche eine Suppe!*) und Konjunktiv (Möglichkeitsform: *Er koche eine Suppe.*)
Näherungsbegriff	Näherungsbegriffe sind Wörter, die sich einem Ausdruck annähern, ihn andeuten, aber nicht präzise erfassen (z. B. *Festklemmer* für *Schraubzwinge*).
Nebensatz	.. ist ein Satz, der einem Haupt- oder anderen Nebensatz untergeordnet ist und durch eine unterordnende Konjunktion (*weil, dass,*…) oder ein Relativpronomen eingeleitet wird. Das finite Verb steht im Nebensatz in der Regel in Endstellung (…, *weil mir das Buch gefällt.*).
Nomen	Wortart, auch bekannt unter Substantiv, Hauptwort, Namenwort, Dingwort
Nominativ	Der Nominativ ist ein grammatischer Fall, der in der deutschen Grammatik auch Wer-Fall oder 1. Fall genannt wird. Der Nominativ markiert das Objekt eines Satzes.
Numerus	Einzahl (Singular – *das Kind, ich gehe*) und Mehrzahl (Plural – *die Kinder, wir gehen*)
Numerusmarker	Endung, die am Verb oder Nomen Einzahl- oder Mehrzahl markiert
Objekt	Satzergänzung, auf die sich das Prädikat bezieht (z. B. *Das Kind liest das Buch.* = Akkusativobjekt; *Das Buch gefällt dem Kind.* = Dativobjekt)
Partizip II	nicht- finite Form des Verbs, das zur Bildung von Perfekt- und Passiv-Formen verwendet wird (*Er hat gelacht*. = Perfekt; *Das Buch wird gelesen*. = Passiv)
Passiv	Form der Verwendung des Verbs, die die Handlungsrichtung umkehrt. Nicht der Handelnde ist Subjekt des Satzes, sondern die Person oder der Gegenstand, der/dem etwas widerfährt (z. B. *Das Kind liest das Buch. = Aktiv – Das Buch wird vom Kind gelesen*. = Passiv)
Perfekt	Zeitform zur Beschreibung der Vergangenheit; gebildet aus einer Präsens-Form von *haben* oder *sein* und Partizip II (z. B. *Ich habe in Berlin gewohnt.)*
Plural	Mehrzahl (vgl. Numerus)
Plusquamperfekt	Zeitform zur Beschreibung der Vergangenheit, die vor einem Referenzpunkt innerhalb einer Erzählung stattgefunden hat (z. B. *Ich sah eine Blindschleiche. Vorher hatte ich noch nie eine Schlange gesehen*.)

Prädikat	Das Prädikat ist das strukturelle Zentrum des Satzes. Prädikate können einteilig oder mehrteilig sein. Ein einteiliges Prädikat besteht aus einer finiten Verbform (gebeugtes Verb), ein mehrteiliges Prädikat besteht aus einer finiten Verbform und einer infiniten Verbform oder einem Präfix (z. B. *Er möchte viele Bücher lesen*.).
Präfix	Vorsilbe, die zur Wortbildung an den Wortstamm angefügt wird (z. B. *gehen – weggehen – angehen – ausgehen – durchgehen* - …)
Präposition	Verhältniswort, das die Beziehung zwischen Gegenständen, Personen und Sachverhalten beschreibt (z. B. *bei, an, für, zu, auf*, ...).Die Präposition legt den Kasus des angeschlossenen Nomens fest (z. B. *für* – Akkusativ, *bis* – Dativ, *während* – Genitiv)
Präpositionalobjekt	Objekt, das eine Präposition enthält. Präpositionalobjekte werden häufig mit adverbialen Bestimmungen verwechselt. Ein Präpositionalobjekt liegt nur dann vor, wenn die Präposition so stark vom Verb abhängt, dass sie unter Erhaltung der Satzbedeutung nicht gegen eine andere Präposition getauscht werden kann. (z. B. *Er wartet auf seine Mutter*.)
Präsens	Zeitform zur Beschreibung der Gegenwart, Gegenwartsform (z. B. *Ich lese*.)
Präteritum	Zeitform zur Beschreibung abgeschlossener Ereignisse (z. B. *Ich las*.)
Relativsatz	Form des Nebensatzes, die sich auf ein Satzglied (mit Ausnahme des Prädikats) bezieht und dieses näher erläutert (z. B. *Das Buch, das ich gestern gekauft habe, bereitet mir Freude*.)
Singular	Einzahl (vgl. Numerus)
Subjekt	Das Subjekt ist ein Satzglied, das den Ausgangspunkt des verbalen Vorgangs bildet. Es ist das Satzglied, das die (semantische) Rolle des aktiv Handelnden innehat und steht in der Regel im Nominativ. Es kann mit *Wer?* oder *Was?* erfragt werden (z. B. *Der Vater liest. – Wer liest? – der Vater*). Gemeinsam mit dem Prädikat bildet das Subjekt die Kernaussage eines Satzes.
Tempus	Zeitform, z. B. Präsens, Futur
Verb	auch Tätigkeitswort, Tuwort; Wortart, die Tätigkeiten und Geschehen ausdrückt (z. B. *gehen, laufen, werfen,..*)
Verbalflexion	Konjugation (Beugung) von Verben
Vollverb	Verb, das allein ein Prädikat bilden kann, d. h. nicht auf Hilfs- oder Modalverben angewiesen ist (z. B. *essen, trinken, freuen*)
Wechselpräposition	Präpositionen, die Dativ oder Akkusativ verlangen können (z. B. *Ich gehe hinter den Baum. – Ich stehe hinter dem Baum.*)

Beobachtungsbogen

beobachteter Schüler: _____

beobachtender Lehrer: _____

Beobachtungszeitpunkt: _____

A. WEITE DER SPRACHLICHEN HANDLUNGS- UND VERSTEHENSFÄHIGKEIT

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Private Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsgespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formelle Gespräche	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B. WORTSCHATZ

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Verstehenswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mitteilungswortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachwortschatz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

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

C. AUSSPRACHE

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Deutlichkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sprechflüssigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

D. LESEN

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Verstehen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Techniken & Strategien der Texterschließung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vorlesen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ergänzende Hinweise:

E. SCHREIBEN

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Textproduktion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Orthographie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interpunktion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ergänzende Hinweise:

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Verbstellung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Satzverbindungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Präpositionen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formen des Verbs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formen des Nomens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ergänzende Hinweise:

G. DISPOSITIONEN DES SCHÜLERS

	< I	**I**	***I → II***	**II**	***II → III***	**III**	***III → IV***	**IV**
Interesse und Freude am Lesen (Deutsch)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse und Freude am Lesen (Herkunfts-sprache)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sprechfreudigkeit (Deutsch im Unterricht)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sprechfreudigkeit (Deutsch in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sprechfreudigkeit (Her-kunftssprache in privaten Situationen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

© Sächsisches Bildungsinstitut 2009

Impressum

Herausgeber

Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78 c | 01445 Radebeul | Telefon: 0351 8324-499 | Telefax: 0351 8324-487
E-Mail: wiebke.saalmann@sbi.smk.sachsen.de | Internet: www.saechsisches-bildungsinstitut.de

Redaktionsschluss: 15.06.2009
Auflagenhöhe: 500 Stück
Fotos: Katja Bluhm, Leipzig
Druck: MAXROI Graphics GmbH, Görlitz