

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe

Transferfassung 2010



Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im
Deutschen als Zweitsprache

Transferfassung 2010

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vorwort	3
Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache.....	4
Beschreibungen der Niveaustufen	5
A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit im Deutschen als Zweitsprache	5
Private Gespräche	5
Unterrichtsgespräche	5
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	6
Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache.....	7
B. Wortschatz.....	8
Verstehenswortschatz.....	8
Mitteilungswortschatz.....	8
C. Aussprache.....	9
Deutlichkeit	9
Sprechflüssigkeit.....	9
D. Lesen.....	10
Verstehen	10
Techniken und Strategien der Texterschließung	10
Vorlesen.....	11
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	11
Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte.....	12
E. Schreiben.....	13
Textproduktion.....	13
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben.....	13
Orthografie.....	14
Interpunktion.....	14
F. Grammatik – mündlich und schriftlich	15
Verbstellung.....	15
Satzverbindungen	16
Präpositionen	16
Formen des Verbs.....	17
Formen des Nomens.....	18
Glossar.....	19
Beobachtungsbogen	22

Anmerkung: In der Broschüre sind unter den Bezeichnungen Schüler, Lehrer, Schulleiter usw. stets beide Geschlechter zu verstehen.

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.

Eine durchgängige Sprachbildung von Anfang an setzt hohe Maßstäbe für alle Schularten. Die sprachliche Bildung von 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 von allen Lehrkräften sprachdiagnostische und sprachlernförderliche Fähigkeiten erfordert.

Das Modellprogramm FÖRMIG Sachsen hat sich diesen Themenbereichen gewidmet und u. a. ein Instrument zur prozessbegleitenden pädagogischen Diagnostik entwickelt – die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache.

Mit dieser Broschüre übergeben wir Ihnen die Transferfassung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Dieses Beobachtungsinstrument wurde wie die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport im Rahmen der sächsischen FÖRMIG-Programmarbeit in Anlehnung an die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und den sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache in Kooperation mit FÖRMIG Schleswig-Holstein entwickelt. Mitwirkende Wissenschaftler sind Frau Marion Döll (Universität Wien, Zentrum für Pädagogische Sprachstandsdiagnostik) und Herr Prof. Dr. Hans H. Reich (Universität Landau).

Parallel zur Erarbeitung wurden die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache im Freistaat Sachsen im Schuljahr 2009/2010 an 21 Grundschulen¹ erprobt. Die Erprobungsergebnisse flossen direkt in die Weiterentwicklung des Instruments ein.

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

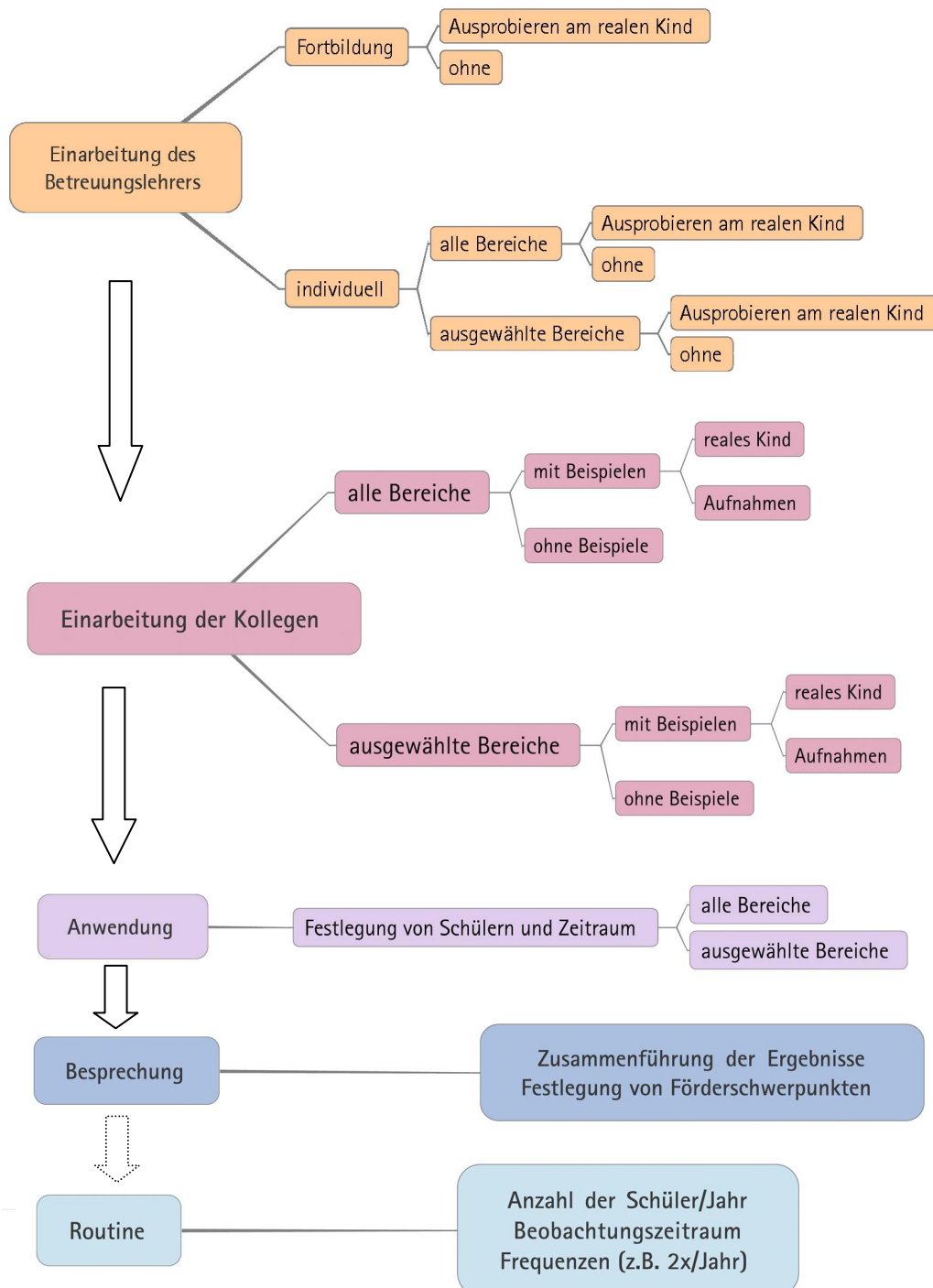
Angela Bachmann
Abteilungsleiterin Bildungsgrundlagen und
Qualitätsentwicklung

¹ Frédéric-Joliot-Curie-Grundschule Bautzen/14. Grundschule Dresden/41. Grundschule Dresden „Elbtalkinder“/50. Grundschule Dresden „Gertrud Caspari“/113. Grundschule Dresden „Canaletto“/117. Grundschule Dresden „Ludwig Reichenbach“/122. Grundschule Dresden „Am Palitzschhof“/135. Grundschule Dresden/Dinglingerschule Dresden/Grundschule „J. H. Pestalozzi“ Freiberg/Grundschule Innenstadt am Fischmarkt, Görlitz/Astrid-Lindgren-Grundschule Heidenau/25. Schule - Grundschule der Stadt Leipzig/August-Bebel-Schule - Grundschule der Stadt Leipzig/Schule am Rabet - Grundschule der Stadt Leipzig/Grundschule Kittlitz, Löbau/Erich-Kästner-Grundschule Penig/Grundschule Reichenbach/4. Grundschule Riesa/Grundschule Rothenburg-O. L./Grundschule „August Bebel“ Zschopau

Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Allgemeine Hinweise können Sie beiliegender Broschüre „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, Transferfassung 2009“ von den Seiten 5 bis 10 entnehmen.

Mögliche Wege des Einsatzes der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe im Freistaat Sachsen



Beschreibungen der Niveaustufen

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

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

Private Gespräche

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

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 und sich zu bereits erarbeiteten Unterrichtsinhalten äußern.	Der Schüler kann sich sprachlich aktiv an der Erarbeitung neuer Unterrichtsthemen beteiligen. Er kann auch Informationen zu unbekanntem Themen aufnehmen, verarbeiten und sie mit früheren unterrichtlichen Informationen verknüpfen. Er kann Beobachtetes wiedergeben, Sachverhalte beschreiben.	Der Schüler versteht Vorträge zu unterrichtsrelevanten Sachverhalten (z. B. Lernergebnispräsentationen der Mitschüler) und kann Nachfragen dazu stellen. Er kann ausgewählte Themen und Sachverhalte präsentieren (z. B. Kurzvorträge, Buchvorstellungen) sowie Erklärungen und Begründungen formulieren.

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

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

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

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

Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache

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

a) im Unterricht (Deutsch)

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt 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 aber 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 Situationen 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.

B. Wortschatz

Verstehenswortschatz

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

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

Mitteilungswortschatz

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

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

C. Aussprache

Deutlichkeit

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

I	II	III	IV
Die Aussprache des Schülers ist 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 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 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.

D. Lesen

Verstehen

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

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

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 stellt zum Erschließen von Texten Nachfragen .	Der Schüler zieht zur Erschließung von Texten visuelle Signale (Überschriften, Absätze) heran.	Der Schüler kann Texte zur Erschließung zerlegen und unbekannte Wörter nachschlagen .

Vorlesen

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

I	II	III	IV
Der Schüler liest Texte 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 vor.

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

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

Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte

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

a) Deutschsprachige Texte

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt sehr 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 in der Freizeit vereinzelt deutschsprachige Kinderbücher oder Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Comics).	Der Schüler zeigt ein durchgehendes Interesse am Lesen deutschsprachiger Texte. Er hat Freude am Lesen und liest in der Freizeit deutschsprachige Kinderbücher und -zeitschriften (z. B. <i>Geolino</i>) zu verschiedenen Themenbereichen.	Der Schüler zeigt großes Interesse und große Freude am Lesen deutschsprachiger Texte. In seiner Freizeit liest er sehr häufig unterschiedlichste deutschsprachige Kinderbücher und -zeitschriften.

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

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt 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 in der Freizeit vereinzelt herkunftssprachliche Kinderbücher oder Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Comics).	Der Schüler zeigt ein durchgehendes Interesse am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. Er hat Freude am Lesen und liest in der Freizeit herkunftssprachliche Kinderbücher und Kinderzeitschriften 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 herkunftssprachliche Kinderbücher und -zeitschriften.

E. Schreiben

Textproduktion

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

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben

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

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

Orthografie

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

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

Interpunktion

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

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

F. Grammatik – mündlich und schriftlich

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

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

Verbstellung

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

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

Formen des Verbs

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

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

Formen des Nomens

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

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

Glossar

Adjektiv	Wortart, die Beschaffenheit beschreibt, Eigenschaftswort (z. B. <i>schnell, laut, freundlich, herzlich</i>)
Adverb	Adverbien sind Umstandswörter, die einen Satz, ein Verb, ein Partizip, ein Adjektiv oder ein anderes Adverb näher bestimmen (z. B. <i>hier, vielleicht, sonst</i>). Adverbien sind nicht konjugier- oder deklinierbar. Einige Adverbien können jedoch gesteigert werden (z. B. <i>oft – öfter</i>).
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 wiederfährt, was durch das Verb im Satz ausgedrückt wird (z. B. <i>Ich sehe <u>den Baum</u></i>).
altersgemäß	dem Alter der Kinder bzw. dem Schuljahrgang angemessen
Artikel	auch Begleiter; stehen immer mit einem Nomen und bestimmen dieses näher (z. B. <i>der, die, das, eine, ein</i>)
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. <i>Er schreibt <u>dem Vater</u> einen Brief</i>). Dativobjekte können jedoch auch ohne Akkusativobjekt stehen (z. B. <i>Er glaubt <u>dem Kind</u></i>).
Dekodierfähigkeit	Fähigkeit, Schriftzeichen zu entschlüsseln
finites Verb	Verb mit Flexionsendungen, gebeugtes Verb
Flexiv, Flexionsmorpheme	Flexive sind bedeutungstragende Einheiten, die abwandeln (z. B. Verwendungen zur Markierung von Zeitform, Zahl und Person → <i>spielen – er spielt</i> , 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 Wessen-Fall, Wessen-Fall oder 2. Fall genannt. Er markiert u. a. Besitz- und Zugehörigkeitsverhältnisse (z. B. <i>Der Vater <u>des Kindes</u> liest</i>).
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. <i>Ich lese gern Bücher</i>).
Hilfsverb	Verben (sein, haben, werden), die gemeinsam mit Vollverben zweiteilige Prädikate bilden, z. B. beim Perfekt (<i>Ich <u>habe</u> ein Buch <u>gelesen</u></i>).
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: <i>Ich lese nachher ein Buch</i> . – invertierter Hauptsatz: <i>Dann lese ich ein Buch</i> .)
Joker	Ausdrücke mit vielfältiger Bedeutung, die anstelle eines präzisen Ausdrucks benutzt werden (z. B. ein Loch <i><u>machen</u></i> für <i>ein Loch <u>bohren</u></i>)
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 <i>öffnendes</i> und am Ende durch ein <i>schließendes Komma</i> vom Hauptsatz getrennt („Die Gäste, <u>die das Brautpaar erblickten</u> , 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 (<i>Er <u>führe</u> gern zur Erholung an die Nordsee.</i>)
koordinierend	„beordnend“, „reihend“
Modalverben	Verben zum Ausdruck von Wünschen (<i>möchten, wollen</i>) oder Zwängen (<i>müssen, sollen</i>); zusammen mit infiniten Vollverben bilden Modalverben zweiteilige Prädikate (<i>Er <u>möchte</u> ein Buch <u>lesen</u>.</i>)
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. <i>Sie <u>kocht</u> Suppe.</i>), Imperativ (Befehlsform: <i><u>Koche</u> eine Suppe.</i>) und Konjunktiv (Möglichkeitsform: <i>Er <u>koche</u> eine Suppe.</i>)
Näherungsbegriff	Näherungsbegriffe sind Wörter, die sich einem Ausdruck annähern, ihn andeuten, aber nicht präzise erfassen (z. B. <i>Festklemmer</i> für <i>Schraubzwinge</i>).
Nebensatz	... ist ein Satz, der einem Haupt- oder anderen Nebensatz untergeordnet ist und durch eine unterordnende Konjunktion (<i>weil, dass, ...</i>) oder ein Relativpronomen eingeleitet wird. Das finite Verb steht im Nebensatz in der Regel in Endstellung (... <i>weil mir das Buch <u>gefällt</u>.</i>)
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 Subjekt eines Satzes.
Numerus	Einzahl (Singular – <i>das Kind, ich gehe</i>) und Mehrzahl (Plural – <i>die Kinder, wir gehen</i>)
Numerusmarker	Endung, die am Verb oder Nomen Einzahl- oder Mehrzahl markiert
Objekt	Satzergänzung, auf die sich das Prädikat bezieht (z. B. <i>Das Kind liest <u>das Buch</u>.</i> = Akkusativobjekt; <i>Das Buch gefällt <u>dem Kind</u>.</i> = Dativobjekt)
Partizip II	infinite Form des Verbs, das zur Bildung von Perfekt- und Passivformen verwendet wird (<i>Er hat <u>gelacht</u>.</i> = Perfekt; <i>Das Buch wird <u>gelesen</u>.</i> = 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 wiederfährt (z. B. <i>Das Kind liest das Buch.</i> = Aktiv – <i>Das Buch <u>wird</u> vom Kind <u>gelesen</u>.</i> = Passiv)
Perfekt	Zeitform zur Beschreibung der Vergangenheit; gebildet aus einer Präsens-Form von <i>haben</i> oder <i>sein</i> und Partizip II (z. B. <i>Ich <u>habe</u> in Berlin <u>gewohnt</u>.</i>)
Plural	Mehrzahl (vgl. Numerus)
Plusquamperfekt	Zeitform zur Beschreibung der Vergangenheit, die vor einem Referenzpunkt innerhalb einer Erzählung stattgefunden hat (z. B. <i>Ich sah eine Blindschleiche. <u>Vorher hatte ich noch nie eine Schlange gesehen</u>.</i>)

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. <i>Er <u>möchte</u> viele Bücher <u>lesen</u>.</i>).
Präfix	Vorsilbe, die zur Wortbildung an den Wortstamm angefügt wird (z.B. <i>gehen – <u>weggehen</u> – <u>angehen</u> – <u>ausgehen</u> – <u>durchgehen</u> – ...</i>)
Präposition	Verhältniswort, das die Beziehung zwischen Gegenständen, Personen und Sachverhalten beschreibt (z. B. <i>bei, an, für, zu, auf ...</i>). Die Präposition legt den Kasus des angeschlossenen Nomens fest (z. B. <i>für – Akkusativ, bis – Dativ, während – Genitiv</i>)
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. <i>Er wartet auf seine Mutter.</i>).
Präsens	Zeitform zur Beschreibung der Gegenwart, Gegenwartsform (z. B. <i>Ich lese.</i>)
Präteritum	Zeitform zur Beschreibung abgeschlossener Ereignisse (z. B. <i>Ich las.</i>)
Relativsatz	Form des Nebensatzes, die sich auf ein Satzglied (mit Ausnahme des Prädikats) bezieht und dieses näher erläutert (z. B. <i>Das Buch, <u>das ich gestern gekauft habe</u>, bereitet mir Freude.</i>).
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 <i>Wer?</i> oder <i>Was?</i> erfragt werden (z. B. <i><u>Der Vater</u> liest. – <u>Wer liest?</u> – <u>der Vater</u></i>). 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. <i>gehen, laufen, werfen ...</i>)
Verbalflexion	Konjugation (Beugung) von Verben
Vollverb	Verb, das allein ein Prädikat bilden kann, d. h. nicht auf Hilfs- oder Modalverben angewiesen ist (z. B. <i>essen, trinken, freuen</i>)
Wechselpräposition	Präpositionen, die Dativ oder Akkusativ verlangen können (z. B. <i>Ich gehe <u>hinter den Baum</u>. – Ich stehe <u>hinter dem Baum</u>.</i>)

**Beobachtungsbogen
(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe)**

beobachteter Schüler: _____

beobachtender Lehrer: _____

Beobachtungszeitraum: _____

A. WEITE DER SPRACHLICHEN HANDLUNG- UND VERSTEHENSFÄHIGKEIT

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

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

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

B. WORTSCHATZ

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

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

C. AUSSPRACHE

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

D. LESEN

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

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

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

Ergänzende Hinweise:

E. SCHREIBEN

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

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

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

Ergänzende Hinweise:

F. GRAMMATIK – MÜNDLICH UND SCHRIFTLICH

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

Ergänzende Hinweise:

Vorschläge für die Förderung:



Herausgeber und Redaktion:

Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78 c
01445 Radebeul
Telefon: +49 351 8324 471
www.saechsisches-bildungsinstitut.de

Gestaltung und Satz:

Sächsisches Bildungsinstitut

Redaktionsschluss:

Juli 2010

Foto:

Katja Bluhm, Leipzig

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Sächsischen Bildungsinstituts 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.