

Niveaubeschreibungen

Deutsch als Zweitsprache
für die Sekundarstufe II



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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Seite | 3

Wissenschaftliche Vorbetrachtungen

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

Seite | 5

Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“
Aufbau, Handhabung, Entwicklung und Evaluation
Marion Döll

Seite | 13

Beobachten mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“

Seite | 19

Beschreibungen der Niveaustufen

Seite | 21

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit

Seite | 21

Private Gespräche

Seite | 21

Unterrichtsgespräche und Präsentationen

Seite | 22

Formelle Gespräche

Seite | 22

Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten

Seite | 23

B. Wortschatz

Seite | 24

Verstehenswortschatz

Seite | 24

Mitteilungswortschatz

Seite | 25

Fachwortschatz

Seite | 25

C. Aussprache

Seite | 26

Deutlichkeit

Seite | 26

Sprechflüssigkeit

Seite | 26

D. Lesen

Seite | 27

Verstehen

Seite | 27

Techniken und Strategien der Texterschließung

Seite | 27

Vorlesen

Seite | 28

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

Seite | 28

E. Schreiben

Seite | 29

Textproduktion

Seite | 29

Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

Seite | 29

Orthografie

Seite | 30

Interpunktion

Seite | 30

| | |
|--|------------|
| F. Grammatik – mündlich und schriftlich | Seite 31 |
| Verbstellung und komplexere Syntax | Seite 31 |
| Satzverbindungen | Seite 32 |
| Präpositionen | Seite 32 |
| Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv) | Seite 33 |
| Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus) | Seite 34 |
| G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers | Seite 35 |
| Freude und Interesse am Lesen | Seite 35 |
| Freude und Interesse am Sprechen | Seite 36 |

| | |
|--------------------------|------------|
| Beobachtungsbogen | Seite 37 |
|--------------------------|------------|

| | |
|---------------------------|------------|
| Autorenverzeichnis | Seite 41 |
|---------------------------|------------|

Vorwort

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

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

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

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

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

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



Dr. Dorit Stenke
Direktorin des Sächsischen
Bildungsinstituts



Angela Bachmann
Abteilungsleiterin Bildungsgrundlagen und
Qualitätsentwicklung

Zur Einführung in die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“

Hans H. Reich

Mit den vorliegenden „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ wird den Lehrkräften der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II ein Instrument an die Hand gegeben, das dazu dient, die Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, im Einzelnen zu beschreiben und in ihren Lernprozess einzuordnen. Dadurch sollen die Beobachtungen des Sprachstandes und der Sprachlernfortschritte der Schülerinnen und Schüler vergleichbar gemacht werden und es soll darauf hingewirkt werden, dass genügend viele sprachliche Aspekte in die Beobachtungen eingehen, sodass sprachpädagogische Planungen daran anschließen können. Die „Niveaubeschreibungen“ dienen als Grundlage kollegialer Abstimmung und der Beratung mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern.

Die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten geht von einer gemeinsamen Verantwortung aller Lehrkräfte einer Schule für die unterrichtliche und soziale Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus. Dem entspricht auch eine gemeinsame Verantwortung für den Erwerb der Umgangssprache Deutsch. Diese erfordert eigene schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen; denn es geht darum, „die sprachliche Vorbereitung, die durch integrationsfördernde Maßnahmen geleistet wird, und die Teilnahme am regulären Bildungsangebot, die sich nur in der Regelklasse vollziehen kann, in ein zielgerechtes Verhältnis zueinander zu bringen“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Deutsch als Zweitsprache 2009, S. 5). Dieses Ziel ist nur zu erreichen, wenn Sprache nicht als ausschließliche Domäne des Deutschunterrichts betrachtet, sondern auch in ihrer Funktion als durchgängiges Medium schulischen Lernens verstanden wird. Dazu bedarf es der Verständigung zwischen Betreuungslehrerinnen bzw. -lehrern, Klassenlehrerinnen bzw. -lehrern sowie Fachlehrerinnen bzw. -lehrern über den Sprachstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler und die aktuell angemessenen sprachpädagogischen Angebote in den verschiedenen Lernkontexten. Die „Niveaubeschreibungen“ sind auf eine fachübergreifende Verwendung hin angelegt.

Alle in diesem Feld pädagogisch Tätigen wissen, dass die Deutschkenntnisse, die die zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe II mitbringen, äußerst heterogen sind. Sie reichen von bloßen Anfängerkennnissen neu zugewanderter Jugendlicher über die Stufen vorläufiger Sprachbeherrschung bis hin zu einem altersgerechten (oder annähernd altersgerechten) Niveau, das eine aktive Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht ermöglicht. Die „Niveaubeschreibungen“ müssen dieser sehr großen Spannweite Rechnung tragen, sie beziehen sich auf Deutschlernende aller Sprachlernstufen. Die in den Beschreibungen angegebenen Sprachniveaus sind als Markierungen auf dieser kontinuierlichen Strecke der sprachlichen Entwicklung zu lesen, nicht als Bewertungsstufen. Mehr noch als in der Sekundarstufe I muss in der Sekundarstufe II mit der Schwierigkeit gerechnet werden, dass das soziale und kognitive Entwicklungsniveau der Jugendlichen und ihr Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch mehr oder minder weit auseinander fallen können.

Kompetenzbereiche

Die „Niveaubeschreibungen“ verstehen den Deutschwerb als ein Geflecht von Lernvorgängen, die zwar miteinander zusammenhängen, sich aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten in unterschiedlichem Maße und unterschiedlichem Tempo entwickeln können. Demgemäß werden die Beschreibungen der Sprachziele in unterschiedliche separate Kompetenzbereiche eingeteilt. Unterschieden werden

- die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten,
- die Kenntnis von Lauten und Wörtern und die Regeln ihrer Fügung,
- die schriftsprachlichen Tätigkeiten des Lesens und Schreibens,
- die Strategien des Umgangs mit Sprache und
- die persönlichen Einstellungen zur Sprache.

In jedem dieser Kompetenzbereiche kann die Entwicklung unterschiedlich weit gediehen sein, sie muss nicht „im Gleichschritt“ verlaufen (vgl. die einschlägigen Beiträge in Bredel u. a. 2003; Ahrenholz/Oomen-Welke 2008; Ehlich/Bredel/Reich 2008).

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

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

Bei der Aneignung von Wortschatz muss man unterscheiden zwischen einem Wortschatz, der zur alltäglichen Verständigung genügt, und dem darüber hinausgehenden Wortschatz, der zum Verständnis des Unterrichts erforderlich ist. Wortschatz der Alltagskommunikation wird auch im Sekundarschulalter noch situativ angeeignet und erweitert. Beim Wortschatz der Unterrichtstexte ist zu unterscheiden zwischen den allgemein- und bildungssprachlichen Elementen, die durch eine bewusste und bewusstmachende Praxis der Texterschließung und des aufbauenden Schreibens angeeignet werden, und den fachsprachlichen Elementen, die durch ausdrückliche Unterweisung und Erklärung gelernt werden. Ein differenzierter bildungs- und fachsprachlicher Wortschatz ist eine ausschlaggebende Bedingung für ein erfolgreiches schulisches Lernen (vgl. Willenberg 2008).

Die grammatischen Regeln für die Flexion der Wörter und **für die Fügung von Wörtern** zu Sätzen werden auf den unteren Kompetenzniveaus von den Lernenden in einer annähernd gleichen Reihenfolge erworben, die für das Deutsche von der Zweitspracherwerbsforschung auch im Einzelnen herausgearbeitet worden ist. Bei Schülerinnen und Schülern, die sich erst seit kurzer Zeit in Deutschland aufhalten, erlaubt dies eine recht genaue Einstufung des grammatischen Entwicklungsstands. Mit Blick auf die fachlichen und textuellen Lernziele des Fachunterrichts bedarf es jedoch eines weiterführenden Lernens, das zur Aneignung komplexerer Konstruktionen hinführt, die für die Bewältigung von Aufgaben der Textrezeption und der Textproduktion in der beruflichen und allgemeinen Bildung der Sekundarstufe II benötigt werden. Auch diese weiterführenden Kenntnisse und Fähigkeiten sind in den „Niveaubeschreibungen“ berücksichtigt.

Das Lesen wird in den „Niveaubeschreibungen“ als Textverstehensfähigkeit verstanden, die zur Bewältigung zunehmend schwierigerer Texte führt. Ähnlich wie bei der Gesprächsfähigkeit handelt es sich hier um eine tendenziell sprachenübergreifende Kompetenz, die im Medium der Erstsprache erworben sein kann und sich im Medium der Zweitsprache bemerkbar macht, wenn die Schrift beherrscht ist und sobald ein gewisser Fundus an Wortschatz und Grammatik verfügbar ist. Sehr viel mehr als bei der Gesprächsfähigkeit spielt aber hier auch die kognitive Entwicklung, und zwar sowohl im Sinne von Analysefähigkeit wie im Sinne von verfügbarem Weltwissen, eine mitentscheidende Rolle.

Das Schreiben ist eine besonders komplexe sprachliche Tätigkeit. Die richtige Schreibung der Wörter und der Interpunktion der Sätze zu lernen ist eine Aufgabe, die sich bis in die Sekundarstufe hineinzieht. Einsprachige und zweisprachige Schülerinnen und Schüler haben hier durchaus vergleichbare Schwierigkeiten (vgl. Thomé/Eichler 2008; Strecker 2013). Im Kern aber geht es nicht um formale Korrektheit, sondern um die inhaltliche Fähigkeit, Zusammenhänge in Sprache zu fassen, diese Zusammenhänge zu gliedern und dabei die Normen der einzelnen Textsorten zu beachten. Bei den Textsorten geht die Entwicklung von der einfachen Wiedergabe von Erlebnissen oder Sachverhalten hin zu kognitiv komplexen Erklärungen und Argumentationen.

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

Ziele und Niveaus der Zielerreichung

Die tatsächliche Heterogenität der Deutschkenntnisse darf nicht dazu führen, die gemeinsamen Ziele des Deutschlernens aus dem Auge zu verlieren. Diese sind zunächst einmal für alle Schülerinnen und Schüler gleich und gleichermaßen verbindlich. Sie orientieren sich an den Anforderungen der Schule. Sie sollen gewährleisten, dass lernförderliche Unterrichtsgespräche stattfinden, dass altersgerechte Texte verstanden und zusammenhängende Texte über fachliche und allgemeine Themen geschrieben werden können und dass dabei die wichtigsten formalen und stilistischen Normen einer allgemeinen „öffentlichen“ Sprache eingehalten werden. So richtig es ist, dass der Unterricht die Schülerinnen und Schüler auch sprachlich dort abholen soll, wo sie jeweils stehen, so wichtig ist es andererseits, am Prinzip der allgemeinen Gültigkeit der gemeinsamen Ziele festzuhalten. In diesem Sinne äußert sich auch die Kultusministerkonferenz: „Bei der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht muss jedoch selbstverständlich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, die unter anderem mit ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund, ihrer Herkunftssprache und ihrem Geschlecht verbunden ist. Ziel sollte sein, mit Hilfe von geeigneten Strategien der Planung und Gestaltung des Unterrichts und schulischer Unterstützungsangebote die Voraussetzungen zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft die Bildungsstandards in der Regel erreichen können“ (KMK 2012, S. 4).

Die gemeinsamen Ziele der sprachlichen Bildung über die Fächer und Schularten hinweg sind als solche nicht kanonisiert. Als Vorgaben für die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ dienen daher mehrere verschiedene Quellen: Einen fachlichen Maßstab liefern die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife“ (Sekretariat der KMK 2012). Diese Bildungsstandards des Faches Deutsch sind zu ergänzen um die fachübergreifenden Deutschlernziele, wie sie in den neueren Diskussionen um die „Bildungssprache“ hervorgehoben werden (summarisch: Riebling 2013; fachspezifische Einzelanalysen in: Becker-Mrotzek u. a. 2013). Für die spezifischen Deutschlernziele in den Schulen der beruflichen Bildung kann der sächsische Lehrplan für die Berufsschule/Berufsfachschule (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2007) herangezogen werden. Den Anschluss an die vorausgehenden Lernprozesse in Deutsch als Zweitsprache verdeutlichen die Aussagen zur „Dritten Etappe“ im Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009, S. 37 – 44). Nicht zuletzt verstehen sich die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ als konsequente Fortsetzung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ (Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

Die Prozesse der Sprachaneignung in den verschiedenen Kompetenzbereichen werden durch „vertikal“ angeordnete Niveaustufen charakterisiert. In den „Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I“ sind durchgehend vier Niveaustufen vorgesehen: Durch die Zuordnung zum Niveau I wird ein Stand angezeigt, auf dem nur einfache alltagssprachliche Mittel zur Verfügung stehen. Im Unterricht der Sekundarstufe II dürften diese Mittel kaum genügen, um den unterrichtlichen Anforderungen gerecht zu werden – von einfachen Mitmachaufgaben und unterrichtsorganisatorischen Anweisungen vielleicht abgesehen. Niveau II markiert einen alltagssprachlichen Entwicklungsstand, der eine begrenzte sprachliche Beteiligung ermöglicht, ohne aber für die kognitive und soziale Teilhabe am Unterrichtsgeschehen auf der Sekundarstufe II zu genügen. Auf Niveau III sind die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen so weit angeeignet, dass eine unterstützte Teilhabe und eine selbstständige Erledigung von Teilaufgaben möglich sind. Niveau IV entspricht den Erwartungen, die von den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss“ formuliert werden (Sekretariat der KMK 2004). Sie erlauben eine „durchschnittliche“ Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht der Klassenstufe 9, aus Sicht der Sekundarstufe II also den Einstieg in die Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht der Klassenstufe 10.

Die „Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe II“ führen dieses Modell in differenzierter Weise fort. In einigen Kompetenzbereichen erfüllt das Niveau IV bereits das Maß des Erwartbaren und muss im Unterricht der Sekundarstufe II nicht überboten werden. Dies gilt für den Kompetenzbereich „Private Gespräche“, für die grundlegenden strategischen Fähigkeiten des Umgangs mit Sprache, für Aussprache und Rechtschreibung und für die sprachbezogenen Persönlichkeitsmerkmale. In anderen Bereichen dagegen verlangt der Unterricht auf der Sekundarstufe II höher entwickelte Kompetenzen, vor allem beim Ausbau der Bildungssprache. Dies gilt z. B. für die Kompetenzbereiche „Unterrichtsgespräche

und Präsentationen" und „Formelle Gespräche“, für den Wortschatz und bestimmte Aspekte der Grammatik sowie für die Lese- und die Schreibkompetenz. In diesen Fällen ist in den „Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe II“ ein Niveau V eingetragen, das diese weitergehenden Anforderungen benennt. Nicht immer sind diese Anforderungen für den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Unterricht gleich, so z. B. in den Kompetenzbereichen „Unterrichtsgespräche“ und „Formelle Gespräche“, bei der komplexeren Syntax und beim Lesen und Schreiben von Texten. In diesen Fällen werden die Anforderungen von Niveau V in V_{BQ} (berufsqualifizierende Bildungsgänge) und V_{HZB} (Bildungsgänge, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen) aufgeteilt. Wo eine solche Unterscheidung nicht notwendig oder nicht sinnvoll ist, steht das Kürzel V_{HZB}/V_{BQ} .

Die „Niveaubeschreibungen“ geben ausdrücklich keine Zeitnormen vor. Die angegebenen Ziele können je nach den Voraussetzungen der Lernenden in unterschiedlicher Geschwindigkeit und in unterschiedlichem Alter erreicht werden. Es handelt sich also nicht um Ziele von Lern- oder Lebenszeiten, sondern um Markierungen auf der Strecke der kontinuierlichen sprachlichen Entwicklung zu einem übergeordneten Ziel.

Beobachtung als Methode

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

Die seither ausgearbeiteten Vorschläge lassen sich in vier Gruppen einteilen: Elizitationsverfahren (Tests), Profilanalysen, Beobachtungen und Schätzverfahren (Ratings) (vgl. Reich 2008, S. 423 f.; Döll 2013):

- Elizitationsverfahren (Tests) sind theoriegeleitete Abfragen von sprachlichen Fähigkeiten oder Kenntnissen, die standardisiert oder doch zumindest standardisierbar sind und einen hohen Grad an Objektivität erstreben. Tests und testartige Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes in Deutsch als Zweitsprache werden im schulischen und vorschulischen Bereich vor allem als punktuelle Screenings, d. h. zur Begründung von Zuweisungen an bestimmte Sprachförderangebote, eingesetzt.
- Profilanalysen sind nachträgliche Auswertungen von Texten deutschlernender Schülerinnen und Schüler, die grundsätzlich frei gesprochen oder geschrieben werden, allerdings oft einem bestimmten Impuls folgen. Sie erstreben vor allem eine gewisse Authentizität und dienen vornehmlich dazu, individuelle Schwerpunkte des sprachlichen Lernens zu bestimmen.
- Beobachtungen sind Verfahren, die ein sprachliches Geschehen in bestimmten Situationen nach vorgegebenen Gesichtspunkten zwecks späterer Analyse festhalten. Sie können so angelegt sein, dass sie ein aktuelles sprachliches Geschehen „ziemlich unmittelbar protokollieren“, oder so, dass sie sprachliche Ereignisse, die sich wiederholen, begleitend oder im Nachhinein zusammenfassen. Beobachtungen sind dazu geeignet, breite Überblicke über sprachliche Kompetenzen in handlungsrelevanten Situationen zu generieren. Sie teilen mit den Profilanalysen den Anspruch auf Authentizität. Verglichen mit Tests und Profilanalysen sind sie jedoch in stärkerem Maße subjektiven Einflussfaktoren ausgesetzt.
- Schätzverfahren (Ratings) halten durch nachträgliche Einordnung in vorgegebene Skalen Eindrücke fest, die auf beiläufiger Beobachtung beruhen und sich auf relativ breite Ausschnitte des sprachlichen Handelns beziehen. Sie haben daher stets zusammenfassenden und in der Regel auch von vornherein bewertenden Charakter. Im Vergleich zu den anderen Verfahrenstypen sind Schätzverfahren weniger zeitaufwändig, sie sind allerdings auch mit dem höchsten Grad an Subjektivität behaftet. Sie erstreben vor allem Praxisrelevanz und sind daher relativ eng mit den pädagogischen Handlungssituationen verbunden.

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

Diagnosebasierte Förderung

Die „Niveaubeschreibungen“ sind kein Selbstzweck, sondern Formulierungsangebote, die dazu verwendet werden sollen, die Einschätzung des Sprachstandes mit einer Vorstellung davon zu verbinden, welche Ziele die Schülerin bzw. der Schüler demnächst erreichen kann (Reich 2009). Die sprachdidaktischen Entscheidungen können einzelne Aneignungsprozesse oder Teilbereiche betreffen, sollten aber immer vor dem Hintergrund eines Gesamteindrucks von dem sprachlichen Profil der Schülerin bzw. des Schülers getroffen werden.

Bei der Auswertung kann man zunächst feststellen, ob über die Aneignungsprozesse und Teilbereiche hinweg jeweils die gleichen Stufen erreicht werden oder ob deutlich unterschiedliche Einstufungen vorliegen. Bei gleichmäßiger Einstufung kann man auf ein augenblickliches „Gesamt-Niveau“ der Deutschkenntnisse schließen. Daran kann man festmachen, auf welchem Niveau sich die Lernaufgaben für die betreffende Schülerin bzw. den betreffenden Schüler am besten bewegen; es sollte immer etwas oberhalb des schon erreichten „Gesamt-Niveaus“ liegen und sich am nächsthöheren Kompetenzniveau orientieren.

Wenn sich die Niveaus voneinander unterscheiden, zeigen die niedrigeren Werte den vordringlichen Lernbedarf an. Dabei empfiehlt es sich, zwischen Aneignungsaufgaben, die die elementaren „Bausteine“ der Sprache zum Gegenstand haben, einerseits und solchen, die sich auf die sprachlichen Tätigkeiten richten, andererseits zu unterscheiden: Die Aneignung der „Bausteine“ (Laute, Wörter, einschließlich Rechtschreibung, Grammatik) kann durch sprachliche Hilfen und korrekatives Feedback im Unterrichtsverlauf, ggf. auch durch ergänzende Übungen unterstützt werden. Auf der Sekundarstufe II kommt dann der Einführung und autonomen Anwendung von Sprachlernstrategien eine zentrale Rolle zu. Bei den sehr viel komplexeren „sprachlichen Tätigkeiten“ (Gespräche, Lesen und Schreiben) geht es darum, die Aneignungsschritte so aufzubereiten und zu bemessen, dass sie von der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler bewältigt werden können, ohne den Blick auf das Ganze (den Gesprächszweck, die Leseabsicht, das Thema und den Aufbau des zu schreibenden Textes) zu verlieren. Dabei sind zusätzlich die persönlichen Einstellungen zu beachten: Schwache Motivationen zum Sprechen und/oder Lesen können sich direkt oder indirekt auf das Kompetenzniveau auswirken. Thematisches Interesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler und soziale Anerkennung ihrer Leistungen sind hier die wesentlichen didaktischen Faktoren.

Wie die Aneignungsprozesse der unterschiedlichen Kompetenzniveaus ineinander greifen, ist wenig erforscht; trotzdem lohnt es sich, das Verhältnis der Einstufungen zueinander auch im Einzelnen zu betrachten. Es ist z. B. evident, dass gute Leistungen im Vorlesen nur erreicht werden können, wenn es beim Leseverstehen einerseits und bei der Aussprache andererseits keine hinderlichen Rückstände gibt; das muss bei der individuellen Förderung bedacht werden. Ähnliches gilt z. B. für das Verhältnis von Wortschatz und Leseverstehen oder das Verhältnis von Aussprache, Orthografie und Grammatik.

Besondere Achtsamkeit verdienen ungleiche Einstufungen, wenn sie Möglichkeiten erkennen lassen, Stärken zu nutzen, um Schwächen auszugleichen. Die Vorstellung ist durchaus begründet, dass stärker entwickelte Teilbereiche als Motor oder Wegbereiter für die Entwicklung von weniger entwickelten Teilbereichen wirken können. Wenn z. B. gute Fähigkeiten der Textproduktion festgestellt werden, denen aber Schwächen in der Grammatik gegenüberstehen, dann kann es hilfreich sein, von einem Textentwurf auszugehen und beim Redigieren zu fragen, mit welchen sprachlichen Signalen dessen Gliederung am besten herausgearbeitet werden kann und die dazu einsetzbaren grammatischen Mittel bewusst einzuführen. Ein Gefälle zwischen einem hohen Niveau im Gespräch bei gleichzeitig niedrigem Niveau im Schreiben kann in der Förderung dahingehend genutzt werden, dass der Übergang von der einen Modalität in die

andere erst einmal erleichtert wird, etwa indem die Schülerin bzw. der Schüler sich einen zusammenhängenden Text ausdenkt und diesen diktiert, oder sich in einen interaktiven Schreibprozess begibt, bei dem sie bzw. er erzählt und eine Partnerin bzw. ein Partner Formulierungsvorschläge für eine schriftliche Fassung macht, oder bei dem sie bzw. er erzählt, während die Partnerin bzw. der Partner Stichworte notiert, die dann gemeinsam zu einem Textstück ausgearbeitet werden.

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

Sprachdiagnostik im Kontext durchgängiger Sprachbildung

Die „Niveaubeschreibungen“ sind dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung verpflichtet, das die Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch als Auftrag an die Schule insgesamt versteht, als einen Auftrag also, der alle Fächer und alle Klassen- bzw. Jahrgangsstufen betrifft (vgl. Gogolin/Lange 2010; Gogolin u. a. 2011, S. 52 – 67; Reich 2013). Sie richten sich daher nicht nur an Deutschlehrkräfte, sondern an die Lehrkräfte aller Fächer. Gewiss tragen der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und dann der Deutschunterricht in der Regelklasse einen Hauptteil der Verantwortung, sie bedürfen aber der Mithilfe aller anderen Unterrichtsfächer. So, wie sich die Alltagssprache nicht lernen lässt, ohne dass sie im Alltag verwendet wird, so erfordert das Lernen der Unterrichtssprache, dass der Unterricht selbst, jeder Unterricht, immer auch als Sprachlerngelegenheit gesehen und genutzt wird.

Vor allem für die Schülerinnen und Schüler, die insgesamt sprachlicher Unterstützung bedürfen, stellt die Aneignung des Deutschen als Unterrichtssprache eine doppelte Herausforderung dar (Gibbons 2006): Es geht für sie nicht nur um die Erarbeitung der fachlichen Inhalte und ihre fachsprachliche Wiedergabe, sondern gleichzeitig, in gewissem Sinne sogar vorrangig, um die Eingewöhnung in die allgemeine Bildungssprache. Der Übergang von der allgemeinbildenden Pflichtschule in den Unterricht auf der Sekundarstufe II fordert die bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler schon in den „gewöhnlichen“ Schullaufbahnen in starkem Maße heraus. Umso mehr gilt dies für diejenigen, für die das Deutsche eine Zweitsprache darstellt. In jedem Unterricht der Sekundarstufe II sollte der Weg vom erreichten Sprachstand hin zum Zielniveau offenstehen und bei Bedarf besritten werden können. Dazu gehören die ausdrückliche Einführung von funktionalen Textsorten des Unterrichts (wie Bericht, Zusammenfassung, Erklärung, Begründung eines Standpunkts usw.), die Bewusstmachung von Stilebenen bei Wortwahl und grammatischen Konstruktionen und nicht zuletzt die Differenzierung von Bedeutungen.

Die Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache evaluieren mit dem Einsatz der „Niveaubeschreibungen“ nicht nur die Erfolge ihres eigenen Unterrichts. Sie machen sich auch die sprachlichen Anforderungen in den anderen Fächern bewusst und tauschen sich mit den Lehrkräften dieser Fächer über die sprachlichen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler aus. Sie vergleichen ihre Beobachtungen und suchen gemeinsam nach Erklärungen, wenn es Unterschiede im sprachlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht und in den anderen Fächern gibt. Auf diese Weise werden alle Lehrkräfte mit den „Niveaubeschreibungen“ bekannt und arbeiten sich in deren Begriffssprache ein, sodass sich insgesamt ein höherer Grad von Sprachbewusstheit unter den Kolleginnen und Kollegen einstellt. Solche Gewohnheiten entstehen nicht von allein, es bedarf dazu der Etablierung von Zusammenarbeit im Kollegium unter der Verantwortung und mit Unterstützung der Schulleitung.

Literatur

Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien, in: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster u. a.: Waxmann, S. 73 – 112.

Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster u. a.: Waxmann 2013.

Döll, Marion: Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe, in: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster u. a.: Waxmann 2013, S. 170 – 180.

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

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

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache, in: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule, Münster u. a.: Waxmann, S. 269 – 290.

Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms, Münster u. a.: Waxmann.

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

Reich, Hans H.: Durchgängige Sprachbildung, in: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster u. a.: Waxmann 2013, S. 55 – 70.

Reich, Hans H.: Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente, in: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, Münster u. a.: Waxmann 2009, S. 25 – 33.

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

Riebling, Linda: Heuristik der Bildungssprache, in: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster u. a.: Waxmann 2013, S. 106 – 153.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, Radebeul 2013.

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

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Lehrplan Berufsschule/Berufsfachschule Deutsch/Kommunikation, Dresden 2007.

Sekretariat der KMK (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.

Sekretariat der KMK (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.

Strecker, Geeske: Förderung von Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II – ein Luxusproblem? Erste Einsichten aus dem Sprachförderprojekt FJM, in: Rost-Roth, Martina: DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache, Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010, S. 255 – 272.

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

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

Das Instrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“

Aufbau, Handhabung, Entwicklung und Evaluation

Marion Döll

Aufbau

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ sind ein Instrument zur differenzierten Beschreibung des sprachlichen Aneignungsstandes im Deutschen als Zweitsprache von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen/Jahrgangsstufen 11 bis 13 auf der Basis unmittelbarer und teilnehmender Beobachtung im Unterricht. Die zu beobachtenden Kompetenzbereiche decken ein weites Spektrum an sprachlichen Teilqualifikationen ab und ermöglichen die Erstellung breit gefächerter individueller Kompetenzprofile.

Differenziert erfasst werden insgesamt 27 Aspekte des Sprachaneignungsprozesses, die jeweils einem der folgenden sieben Kompetenzbereiche zugeordnet sind:

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

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ bauen auf den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ auf, die vier Niveaustufen umfassen. Die Niveaustufen I bis IV des vorliegenden Instruments entsprechen daher weitgehend den bereits veröffentlichten „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“. In der Sekundarstufe II sind jedoch in einigen Beobachtungsbereichen höher entwickelte Kompetenzen nötig, als mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ beschrieben werden. Für diese Bereiche¹ sind für die Sekundarstufe II weitere Niveaustufen beschrieben worden, um die kontinuierliche Weiterentwicklung in dieser Altersgruppe abbilden zu können. Unter Stufe V_{BQ} sind Fähigkeiten zusammengefasst, die für das Erreichen der Zielvorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Rahmen von berufsqualifizierenden Bildungsgängen (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule) anzueignen sind, Stufe V_{HZB} beschreibt die Fähigkeiten, die für das Erreichen der Zielvorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch in Schularten, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen (Gymnasium, Abendgymnasium, Kolleg, Berufliches Gymnasium und Fachoberschule), notwendig sind. In einigen Beobachtungsbereichen ist eine Differenzierung zwischen Kompetenzen für berufsqualifizierende und zur Hochschulzugangsberechtigung führenden Bildungsgängen nicht notwendig und sinnvoll, sodass in diesen Fällen nur eine gemeinsame fünfte Niveaustufe beschrieben ist (V_{BQ}/V_{HZB}).

Für die Niveaustufenbeschreibungen werden drei Arten von Deskriptoren verwendet:

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

¹ Es handelt sich um folgende Bereiche: Unterrichtsgespräche und Präsentationen, Formelle Gespräche, Verstehens-, Mitteilungs- und Fachwortschatz, Leseverstehen, Textproduktion, Verbstellung und komplexere Syntax, Präpositionen und Formen des Verbs.

Schätzende Deskriptoren kommen beispielsweise für die Feststellung der Deutlichkeit der Aussprache in Anwendung. Die Einstufung der Aussprache einer Schülerin/eines Schülers stellt eine Einschätzung durch die beobachtende Lehrkraft dar, wobei ein gewisser Grad an Subjektivität nicht ausgeschlossen werden kann. Durch den Austausch im Kollegium wird die Einschätzung jedoch zur Diskussion gestellt und dabei revidiert oder bestätigt. Konkret beschreibende Deskriptoren werden unter anderem für den Beobachtungsbereich Verbstellung verwendet. Sie sind durch die genaue Benennung sprachlicher Phänomene oder Tätigkeiten und den Verzicht auf bewertende Termini gekennzeichnet. Zu beobachten ist, ob das genannte sprachliche Phänomen von der beobachteten Jugendlichen bzw. dem beobachteten Jugendlichen verwendet wird oder nicht, wodurch der Interpretationsspielraum für die Beobachtenden gering ist. Beim dritten Deskriptorentyp, der Beschreibung mit interpretativem Moment, handelt es sich um eine Zwischenform der bereits vorgestellten Typen in Form von Benennungen sprachlicher Phänomene, die ein gewisses Maß an Interpretation des Wahrgenommenen erfordern. Beispiele finden sich unter anderem im Beobachtungsbereich Formen des Nomens, in dem die Häufigkeit der korrekten Bildung verschiedener Formen als schätzendes Nebenkriterium herangezogen wird: „Der Schüler verwendet Formen des Nominativs im Singular differenziert und **weitgehend** [Hervorheb. d. Verf.] korrekt.“ Die Deskriptoren sind möglichst präzise formuliert, was die Verwendung von linguistischen Fachtermini erforderlich macht. Die Praktikabilitätsprüfung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ hat gezeigt, dass nicht alle Lehrkräfte mit allen Begriffen vertraut sind, sodass diese auch zum Nachschlagen bereitgestellt werden.²

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

Handhabung

Die Art der Beobachtung mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ unterscheidet sich nicht von der Arbeit mit den Beschreibungen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I: Als Beobachtungsergebnis jeder Skala ist jeweils zu vermerken, welches am höchsten gestufte Phänomen beobachtet werden kann; die ermittelte Stufe markiert den Eingangsbereich der Zone der nächsten Entwicklung. Auf dem zum Instrument gehörenden Beobachtungsbogen, in dem die Beobachtungsergebnisse vermerkt werden können, sind neben den Hauptstufen I, II, III, IV und V auch Zwischenstufen (z. B. II → III) aufgeführt, die angekreuzt werden, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler schwankende Leistungen zeigt oder über die niedrigere Stufe zwar eindeutig hinausgekommen ist, die Forderungen der nächsthöheren Stufe aber erst zum Teil erfüllt. Eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher kann in den verschiedenen Beobachtungsbereichen durchaus verschiedene Stufen erreicht haben. Die Zusammenschau der Einstufungen zeigt selten ein Gleichmaß der Sprachaneignung in allen Bereichen, sondern ein sprachliches Profil, aus dem Stärken und Schwächen, Ressourcen und Defizite ersichtlich sind.

Achtung: Im Beobachtungsbogen wird nicht zwischen Stufe V_{BQ} und Stufe V_{HZB} unterschieden, es ist nur Stufe „V“ aufgeführt. Aus der von der Schülerin bzw. dem Schüler besuchten Schulart, die ebenfalls auf dem Beobachtungsbogen zu vermerken ist, geht hervor, welche Beschreibung (V_{BQ} oder V_{HZB}) der Beobachtung zu Grunde gelegt wurde!

² Das Verzeichnis der Begriffe ist unter http://daf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/MD/GlossarNBsek.pdf verfügbar. Ergänzend kann die Internetseite <http://www.canoo.net/services/Controller?dispatch=termDbIndexDummy&MenuId=Glossar0> empfohlen werden. Sie bietet ausführliche Erläuterungen und zahlreiche Beispiele zu linguistischen Termini.

Beobachtungszeitpunkte

Prinzipiell können die „Niveaubeschreibungen“ beliebig oft eingesetzt werden und ermöglichen so eine diagnostische Begleitung der Deutschaneignung, von der begründete sprachdidaktische Entscheidungen für einzelne Schülerinnen und Schüler über einen langen Zeitraum hinweg abgeleitet werden können. Für die Festlegung der Beobachtungszeitpunkte geben die sächsische Konzeption zur Integration von Migranten und die Ergebnisse der Praktikabilitätsprüfung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ (Döll 2012) folgende Hinweise: Für die Gestaltung des Übergangs von der ersten zur zweiten Etappe erstellt die Betreuungslehrerin bzw. der Betreuungslehrer mit den „Niveaubeschreibungen“ ein Deutsch-als-Zweitsprache-Profil, das die Lehrkräfte des Regelunterrichts darüber informiert, wie weit die Schülerin bzw. der Schüler in der Aneignung des Deutschen bereits gekommen ist und was sprachlich von ihr bzw. ihm erwartet werden kann. In der Zeit danach können die Beobachtungen im Abstand von etwa drei bis vier Monaten wiederholt werden. Während der Erprobung des Instruments hat sich der Rhythmus Schuljahresbeginn – Schulhalbjahr – Schuljahresende als sinnvoll und praktikabel erwiesen. Die Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache wählt die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler aus und trägt deren Ergebnisse in die individuellen Beobachtungsbögen ein. Die Lehrkräfte der anderen Fächer erstellen zeitlich parallel für die ausgewählten Schülerinnen und Schüler ebenfalls Kompetenzprofile, wobei Lehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler ein bis zwei Stunden pro Woche unterrichten, in Absprache mit der Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache eine Reduktion der Beobachtungsbereiche vornehmen und sich dadurch auf das im eigenen Unterricht gut Beobachtbare und/oder fachlich besonders Relevante konzentrieren können.

Beobachtungsgrundlagen

Für die Beobachtung können verschiedene Quellen herangezogen werden. So können beispielsweise Fähigkeiten in den Bereichen Orthografie und Textproduktion anhand vorliegender schriftlicher Arbeiten festgestellt werden. Für die Einschätzung von Sprechflüssigkeit und Sprechfreude kann auf einen allgemeinen Eindruck zurückgegriffen werden. Für die Erstellung eines Kompetenzprofils genügen mehrere Beobachtungsmomente einiger Tage, wobei ausgehend von den Ergebnissen der Erprobung des Instruments für die Sekundarstufe I gleichzeitiges Beobachten zweier Schülerinnen bzw. Schüler als möglich und effektiv gilt.

Entwicklung und Evaluation

Mit der Entwicklung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ wurde im Jahr 2006 im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. Gogolin u. a. 2011) in den Länderprojekten Sachsen und Schleswig-Holstein kooperierend begonnen. In beiden Ländern bestand Bedarf an Austausch zwischen Fach- und Betreuungs- bzw. DaZ-Lehrkräften über die Deutschkenntnisse und sprachlichen Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler. Um für diesen Austausch, der im Freistaat Sachsen curricular verankert ist, eine strukturierende Grundlage zu schaffen, sind die „Niveaubeschreibungen“ als Beobachtungsverfahren, zunächst für die Sekundarstufe I, für die Anwendung durch alle Lehrkräfte erarbeitet worden. Nachdem das Instrument für die Sekundarstufe I positiv evaluiert worden war, sind Fassungen zunächst für die Primarstufe und anschließend für die Sekundarstufe II entwickelt worden.

Praktikabilität

Wie bei den Instrumenten für Primar- und Sekundarstufe I war in die Entwicklung des Instruments für die Sekundarstufe II von Beginn an eine Gruppe von Lehrkräften der verschiedenen Schularten der Sekundarstufe II involviert, die die verschiedenen Entwurfsfassungen des Instruments erprobten und im Rahmen von Workshops und durch schriftliche Befragungen Rückmeldungen zur Praktikabilität des Verfahrens gaben, die wiederum in weitere Entwicklungsprozesse eingeflossen sind. Die letzte Entwurfsfassung wurde der Erprobungsgruppe im Juni 2014 vorgestellt, mit der Bitte um Erprobung an, wenn möglich, drei Jugendlichen. Um auch von Erstanwenderinnen und -anwendern Rückmeldungen zur Praktikabilität zu erhalten, wurden zu dieser letzten Erprobungswelle auch Lehrkräfte hinzugezogen, die bislang nicht zur Erprobungsgruppe gehörten, aber mit den Lehrkräften der primären Erprobungsgruppe zusammenarbeiteten und von diesen in das Instrument eingeführt wurden. Im Anschluss an diese letzte Erprobung wurden alle darin involvier-

ten Lehrkräfte schriftlich durch einen Online-Fragebogen zu Verständlichkeit der Deskriptoren sowie Anwendungsproblemen befragt. An dieser Erhebung, die sowohl offene als auch geschlossene Fragen umfasste, nahmen insgesamt 27 Lehrkräfte teil, von denen etwas mehr als die Hälfte (N = 15) an allgemeinbildenden Gymnasien unterrichten (s. Abbildung 1). Etwa drei Viertel der Befragten haben angegeben, dass sie über keine Vorerfahrungen im Umgang mit den „Niveaubeschreibungen“ verfügten (N = 20), der überwiegende Teil hat die Beobachtung mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ an einem (N = 12) oder zwei (N = 10) Jugendlichen erprobt.

| In welcher Schulart unterrichten Sie? | | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------|------------|---------|---------------------|------------------------|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | Berufsschule | 2 | 7,4 | 7,4 | 7,4 |
| | allgemeinbildendes Gymnasium | 15 | 55,6 | 55,6 | 63,0 |
| | Kolleg | 6 | 22,2 | 22,2 | 85,2 |
| | Fachoberschule | 1 | 3,7 | 3,7 | 88,9 |
| | sonstige | 3 | 11,1 | 11,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 27 | 100,0 | 100,0 | |

Abbildung 1: Stichprobenzusammensetzung nach Schularten

Um einen Überblick über die Verständlichkeit und das Ausmaß von Anwendungsproblemen zu erhalten, wurden die Lehrkräfte gebeten, diese beiden Aspekte für die sieben Kompetenzbereiche mittels einer sechsstufigen Skala mit verbalisierten Endpunkten einzuschätzen. In Form von offenen Fragen wurden sie anschließend um eine konkrete Darstellung der aufgetretenen Verständnisschwierigkeiten und Anwendungsprobleme gebeten. Sowohl im Hinblick auf die Verständlichkeit als auch in Bezug auf Anwendungsprobleme bei der Arbeit mit den Deskriptoren sind überwiegend sehr gute und gute Rückmeldungen zu verzeichnen, massive Probleme sind nur vereinzelt zurückgemeldet worden (s. Abbildungen 2 und 3). Die Antworten auf die offenen Fragen zeigten für einzelne Deskriptoren und einleitende Formulierungen einen geringfügigen Überarbeitungsbedarf an. Auf Grundlage dieser Ergebnisse ist die vorliegende Endfassung erstellt worden.

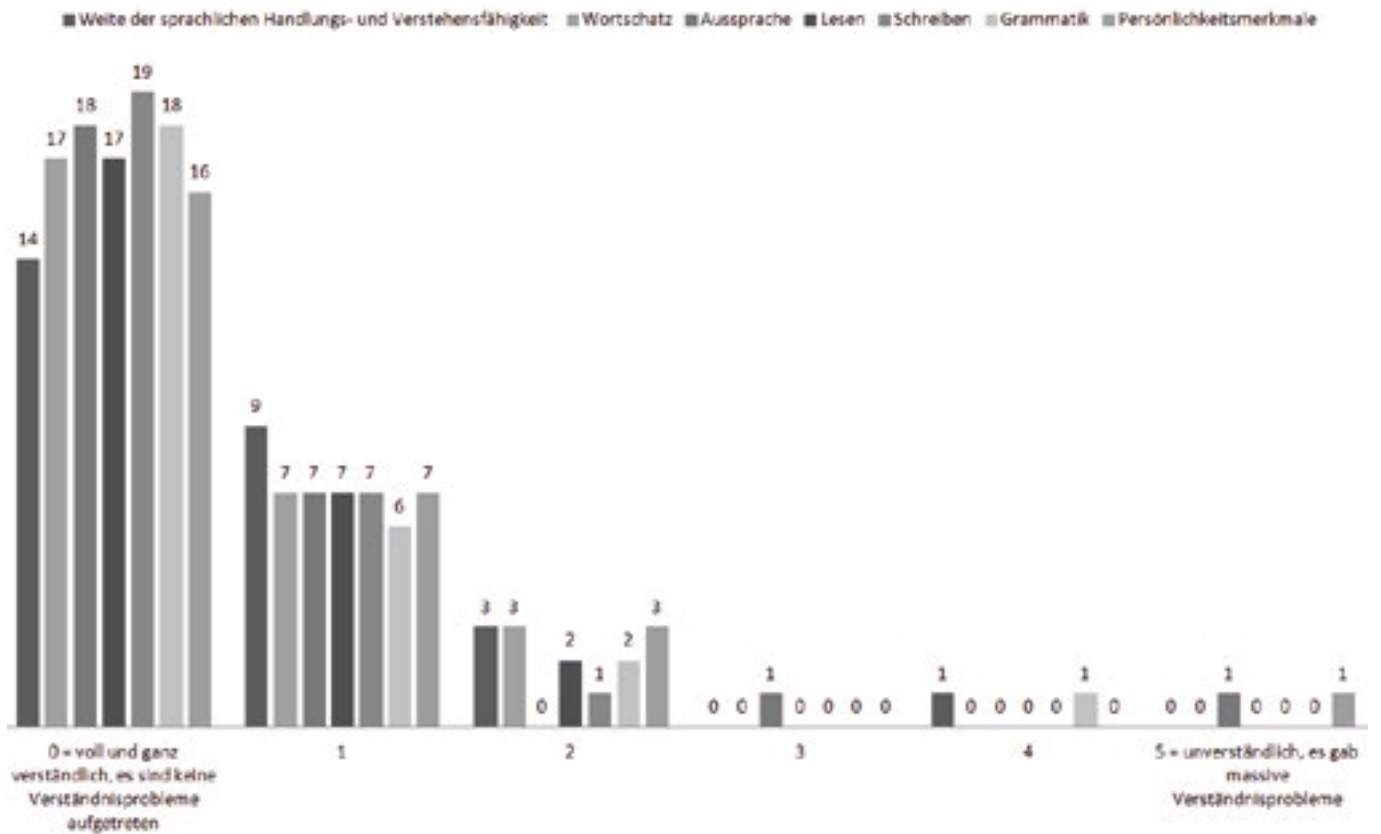


Abbildung 2: Häufigkeiten Ausprägung von Verständnisproblemen nach Kompetenzbereichen

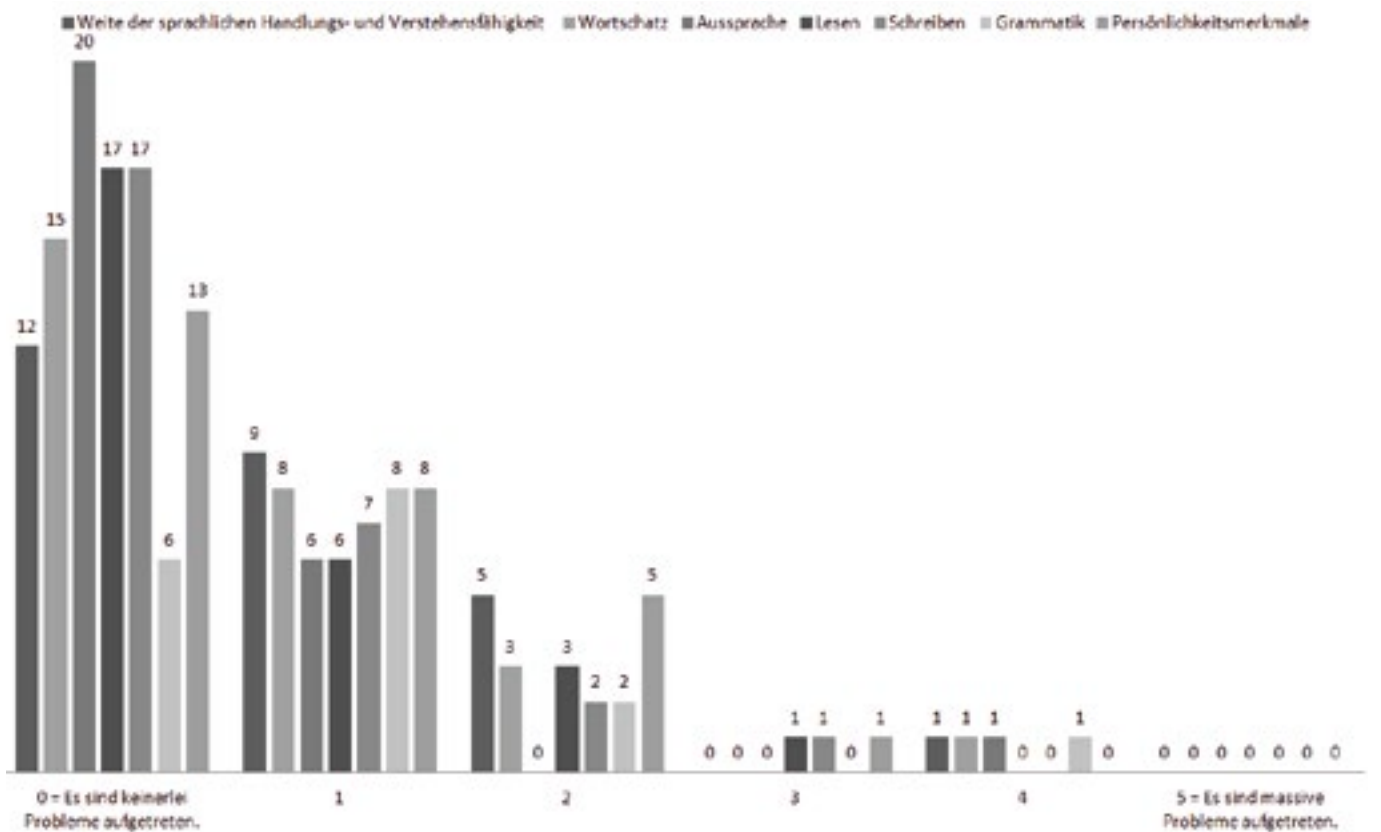


Abbildung 3: Häufigkeiten Ausprägung von Anwendungsproblemen nach Kompetenzbereichen

Validität und interne Konsistenz

Neben der Praktikabilität eines sprachdiagnostischen Verfahrens gibt es eine Reihe weiterer Gütekriterien, die einzuhalten sind (Döll 2012). Dazu zählen u. a. die allgemeinen Testgütekriterien. Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“ sind umfassend testtheoretisch abgesichert worden (ebd.). Die Prüfung dieses Verfahrens hat gezeigt, dass unter der Voraussetzung einer sorgfältigen Verfahrenskonzeption, der umsichtigen Formulierung der Deskriptoren sowie einer umfassenden Schulung der Beobachterinnen und Beobachter mit Beobachtungsverfahren für pädagogische Diagnosen valide, reliable und hinreichend objektive Ergebnisse erzielt werden (ebd.). Die Evaluation eines Beobachtungsverfahrens ähnlichen Aufbaus bestätigte diesen Befund (Fröhlich/Döll/Dirim 2014). Da es sich bei den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ um eine Erweiterung des umfassend geprüften Instruments für die Sekundarstufe I handelt, wurde die testtheoretische Absicherung auf das zentrale Kriterium der Validität anhand einer kleinen Stichprobe reduziert. Die Validitätsprüfung dient dazu sicherzustellen, dass mit einem neuen Verfahren tatsächlich das gemessen oder beobachtet wird, was beobachtet oder gemessen werden soll. Von den in die letzte Erprobungswelle involvierten Lehrkräften sind hierfür von 30 Schülerinnen und Schülern Kompetenzprofile im Deutschen als Zweitsprache erstellt und auf Zusammenhang (Korrelation) mit den Ergebnissen eines ebenfalls durchgeführten und Sprachkompetenz erfassenden altersgemäßen C-Tests³ geprüft worden (äußere Kriteriumsvalidität). Für das gesamte Instrument wurde ein Pearsonscher Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient in Höhe von $r = .474$ (bei $p = .000$ und $N = 30$) ermittelt, d. h. es besteht ein deutlicher und zugleich hoch signifikanter Zusammenhang zwischen den mit den beiden Instrumenten erzielten Ergebnissen, der als positiver Hinweis auf die Validität der „Niveaubeschreibungen“ interpretiert werden darf.⁴ Auf Grundlage der o. g. 30 Kompetenzprofile im Deutschen als Zweitsprache ist auch die interne Konsistenz ermittelt worden. Die interne Konsistenz gibt an, inwieweit die einzelnen Beobachtungsbereiche dasselbe Merkmal (hier: Sprachkompetenz im Deutschen) erfassen. Für die sprachbezogenen Beobachtungsfelder (d. h. alle Bereiche mit Ausnahme der „Persönlichkeitsmerkmale“) ist ein überaus zufriedenstellender Wert von Cronbachs $= .951$ ermittelt worden. Die Ergebnisse lassen davon ausgehen, dass es sich auch bei den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“ um ein konsistentes und valides Instrument zur Beschreibung des sprachlichen Aneignungsstandes im Deutschen als Zweitsprache handelt – sie sind bereit für den Einsatz in der Praxis.

Literatur

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

Fröhlich, Lianne/Döll, Marion/Dirim, İnci (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Wien: bmbf.

Wockenfuß, Verena (2009): Diagnostik von Sprache und Intelligenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen: Shaker Verlag.

³ Verwendet wurde der C-Test von Wockenfuß (2009).

⁴ Da sie nicht Sprachkompetenz im engeren Sinne fokussieren, wurden die Skalen zu Persönlichkeitsmerkmalen aus der Analyse ausgeschlossen (vgl. Döll 2012).

Beobachten mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II“

Um den Einstieg in die Beobachtung mit den „Niveaubeschreibungen“ zu erleichtern, werden an dieser Stelle grundlegende Hinweise und die bisher mit dem Instrument gesammelten Anwendungserfahrungen noch einmal zusammengefasst.

Was wird beobachtet?

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ sind für die Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache in regulären Schulalltagssituationen und anhand im Schulalltag produzierter Texte konzipiert. Das heißt, es ist nicht vorgesehen, die zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler in eine Test- oder Prüfungssituation zu versetzen. Für die Beobachtungen kommen stattdessen Unterrichts- und Pausengespräche ebenso infrage wie Texte, die die Schülerinnen und Schüler frei schreiben (z. B. Hausaufgaben, Klausuren usw.). Für den Beobachtungsbereich Persönlichkeitsmerkmale, der auch die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler einbezieht, können zusätzlich zur direkten Beobachtung auch Auskünfte von Eltern und Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts herangezogen werden.

Wie wird beobachtet?

Die „Niveaubeschreibungen“ umfassen 27 verschiedene Skalen, die den Stand der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache in verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (z. B. Wortschatz und Grammatik) vier- bis fünfstufig beschreiben. Im zu den „Niveaubeschreibungen“ gehörenden Beobachtungsbogen, der für alle beobachteten Jugendlichen auszufüllen ist, wird zu jeder Skala (z. B. Satzverbindungen) die höchste bei der beobachteten Jugendlichen bzw. dem beobachteten Jugendlichen festgestellte Stufe durch Ankreuzen vermerkt. In aller Regel werden die für diese Stufe beschriebenen Phänomene von den Beobachteten noch nicht immer durchgehend beherrscht. Das bedeutet, dass das Beobachtungsergebnis nicht anzeigt, welche Aneignungsschritte bereits abgeschlossen sind, sondern was noch zu festigen ist und welche nächsten Schritte für die Schülerin bzw. für den Schüler anstehen – ihre bzw. seine „Zone der nächsten Entwicklung“. Neben den vier bis fünf in den Niveaubeschreibungen ausformulierten Stufen umfasst der Beobachtungsbogen auch sogenannte Zwischenstufen (z. B. II → III), die dann angekreuzt werden, wenn die Beobachtete bzw. der Beobachtete schwankende Leistungen zeigt oder die für die niedrigere Stufe beschriebenen Fähigkeiten zweifelsfrei aufweist, die Anforderungen der nächsthöheren Stufe jedoch erst zum Teil erfüllt. Das durch die Beobachtung entstehende und im Beobachtungsbogen festgehaltene individuelle DaZ-Profil (Kompetenzprofil im Deutschen als Zweitsprache) gibt Aufschluss darüber, wie weit die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache bei der Beobachteten bzw. dem Beobachteten bereits vorangeschritten ist, in welchen Bereichen Stärken vorliegen und welche Bereiche im Rahmen der individuellen Sprachbildung besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Wer beobachtet?

Die „Niveaubeschreibungen“ sind so gestaltet, dass alle Lehrkräfte, nicht nur Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache oder anderer sog. Sprachfächer, damit beobachten können. In der Einarbeitungsphase empfiehlt sich in jedem Fall die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, da im Austausch mit ihnen etwaige Beobachtungsprobleme erkannt und besprochen werden können. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich mit den Fachberatern für Migration/Deutsch als Zweitsprache oder mit dem Kompetenzzentrum Sprachliche Bildung in der eigenen Region in Verbindung zu setzen.

Wie lange wird beobachtet?

Für die Beobachtung mit den „Niveaubeschreibungen“ gibt es ganz bewusst keine klaren Vorgaben, da die Beobachtungsmöglichkeiten von verschiedenen Faktoren beeinflusst sind, z. B. Stundenausmaß und Unterrichtsthemen. Die Erprobung hat jedoch gezeigt, dass der überwiegende Teil der Lehrkräfte die gleichzeitige Beobachtung von zwei Jugend-

lichen und einen Beobachtungszeitraum von zwei Wochen für günstig hält. Lehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler ein bis zwei Stunden pro Woche unterrichten, können in Absprache mit der Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache eine Reduktion der Beobachtungsbereiche vornehmen und sich dadurch auf das im eigenen Unterricht gut Beobachtbare oder fachlich besonders Relevante konzentrieren.

Wann wird beobachtet?

Auch für die Beobachtungszeitpunkte gibt es keine Vorgaben. Während der Erprobung des Instruments hat sich der Rhythmus Schuljahresbeginn – Schulhalbjahr – Schuljahresende als zweckmäßig und praktikabel erwiesen.

Kollegiale Beobachtung

Gerade bei den ersten Beobachtungen mit den „Niveaubeschreibungen“, aber auch später, empfiehlt es sich, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen zu beobachten, d. h. es wird zunächst gemeinsam mit der Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache festgelegt, welche Schülerinnen und Schüler zu beobachten sind. Alle Kolleginnen und Kollegen beobachten diese in ihrem Unterricht. Nach einigen Tagen findet man sich zum Austausch mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen zusammen und vergleicht die Ergebnisse. Differenzen zwischen den Ergebnissen der Kolleginnen und Kollegen sind in aller Regel darauf zurückzuführen, dass in den verschiedenen Fächern im Beobachtungszeitraum unterschiedliche sprachliche Anforderungen bestanden, können aber auch auf Unsicherheiten der Beobachtenden zurückzuführen sein. Im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen werden die Ursachen meist schnell gefunden.

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 unter Nutzung der jeweils erworbenen sprachlichen Mittel (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. Sie finden innerhalb der Schule vor allem in den Pausen statt, d. h. für die Beobachtung kommen vor allem Pausengespräche mit Mitschülern und Lehrern infrage.

| 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 unvertauten Themen verstehen . Er kann in (Streit-) Gesprächen seine Meinung vertreten und argumentieren . Weiterhin kann er Vermutungen und Rückfragen formulieren . |

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

Unterrichtsgespräche und Präsentationen

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

| I | II | III | IV | V _{Bo} | V _{HZB} |
|---|---|--|--|---|--|
| 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 unbekanntem Themen aufnehmen, verarbeiten und sie mit früheren unterrichtlichen Informationen verknüpfen . | Der Schüler versteht Unterrichtsvorträge (z. B. Schülerreferat, Lehrervortrag) im Fach, kann Nachfragen dazu stellen und sich zusammenhängend zu Fachinhalten äußern . Er kann Meinungen begründen und Standpunkte vertreten . | Der Schüler kann beurteilen- und fachbezogene Gespräche führen und sprachlich differenziert und mediengestützt Fachinhalte präsentieren . | Der Schüler ist in der Lage Fachdiskussionen zu führen , wobei er auf die Argumente seiner Gesprächspartner eingeht. Er kann mithilfe weniger Stichpunkte und mit adäquatem Medieneinsatz über Fachthemen referieren . |

Formelle Gespräche

Formelle Gespräche sind Konversationen, die der Schüler beispielsweise mit Vertretern öffentlicher Einrichtungen führt. Im Regelunterricht kommen formelle Gespräche eher selten vor und werden dort künstlich inszeniert (z. B. Üben von Bewerbungsgesprächen). Wenn formelle Gespräche im Unterricht nicht vorkommen, kann und muss das sprachliche Handeln in diesen Situationen nicht beobachtet werden.

| I | II | III | IV | V _{Bo} | V _{HZB} |
|--|--|--|--|---|--|
| 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 variabler Verlaufsstruktur (z. B. Einkaufssituationen mit Beratungsnotwendigkeit, Gespräch über seine Schullaufbahn) Fragen, erteilte Auskünfte und Erklärungen verstehen . Er kann Nachfragen stellen sowie eigene Wünsche und Vorstellungen formulieren . | Der Schüler kann in Gesprächen mit relativ offener Verlaufsstruktur (z. B. Vorstellungsgespräch, Bewerbungsgespräch, Beratungsgespräch an der Schule, Diskussion über die Einhaltung der Schullordnung) Sachverhalte aus seiner Sicht darstellen, auf Beiträge anderer inhaltlich angemessen reagieren, eigene Meinungen vertreten und argumentativ begründen . | Der Schüler kann sich auf formelle Gespräche mit komplexer Thematik (z. B. Personalgespräch im Betrieb, Beratung bei der Arbeitsagentur, behördliche Befragung) inhaltlich vorbereiten , sein Verständnis während des Gesprächs sichern und eigene Äußerungen dem Gesprächsverlauf entsprechend planen . | Der Schüler kann sich auf formelle Gespräche mit komplexer Thematik (z. B. öffentliches oder halböffentliches Fachgespräch, behördliche Befragung) inhaltlich vorbereiten , sein Verständnis während des Gesprächs sichern und eigene Äußerungen dem Gesprächsverlauf entsprechend planen . |

Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten

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 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 vermittelter Ausdruck nicht verfügbar ist. | Der Schüler bittet den Gesprächspartner um sprachliche Hilfe . Er erfragt (unter Verwendung des Deutschen oder der Herkunftssprache) die Bedeutung von unverständlichen Äußerungen und bittet bei der Suche nach passenden Ausdrücken für eigene Äußerungen um Unterstützung. | Der Schüler verwendet Näherungsbegriffe oder Ausdrücke aus der Herkunftssprache oder ggf. auch einer dritten Sprache (z. B. Englisch), um Ausdrucksnot zu überwinden. | 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). |

B. Wortschatz

Verstehenswortschatz

Der Verstehenswortschatz (der passive Wortschatz) ist der Wortschatz, den der Schüler zu verstehen vermag. Der Verstehenswortschatz ist i. d. R. umfangreicher als der Mitteilungswortschatz (der aktive Wortschatz).

| I | II | III | IV | $V_{\text{sd}}/N_{\text{HzB}}$ |
|---|--|--|---|--|
| <p>Der Schüler versteht die Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung. Dieser Wortschatz umfasst häufig gebrauchte Nomen und Verben, die den Alltag in Familie, Schule und Freizeit betreffen. Dazu gehören auch die Bezeichnung von Schulfächern und andere schulische Grundbegriffe („Lehrer“, „Klassenzimmer“, „Hausaufgabe“), Adverbien zur Angabe von Ort und Zeit („dann“, „da“) sowie einige häufige Adjektive (z. B. Farben, „klein“ und „groß“).</p> | <p>Der Schüler versteht alle Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes, auch Begriffe mit differenzierter Bedeutung (z. B. „Fohlen“). Dazu gehören unter anderem auch Wörter, die Charaktereigenschaften („cool“, „mutig“, „fleißig“), Formen (z. B. „rund“, „eckig“, „quadratisch“, „rechteckig“), Muster (z. B. „kariert“) und Gefühle (z. B. „böse“, „aufgeregt“, „wütend“) bezeichnen. Verstanden werden auch zusammengesetzte Substantive und Wörter mit Vorsilben.</p> | <p>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“).</p> | <p>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“, „Mehrwertsteuer“).</p> | <p>Der Schüler versteht die Begriffe differenzierten Aufbauwortschatzes, der neben dem Bildungswortschatz auch hochspezifische Fachbegriffe (z. B. „Saldübertrag“, „Blenderahmen“, „Oppositionsführer“, „adiabatisch“, „anflanschen“, „verdrallen“) umfasst.</p> |

Mitteilungswortschatz

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

| I | II | III | IV | V_{Bd}/V_{HZB} |
|---|---|--|---|--|
| 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“), zum Teil auch Wörter, die Charaktereigenschaften, Formen, Muster und Gefühle bezeichnen, sowie zusammengesetzte Substantive und Wörter mit Vorsilben (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“). | Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben teilweise auch 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 teilweise auch 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“). | Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben situations- und sachgerecht die Begriffe des differenzierten Aufbauwortschatzes , der neben dem Bildungswortschatz auch hochspezifische Fachbegriffe umfasst (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“). |

Fachwortschatz

| I | II | III | IV | V_{Bd} | V_{HZB} |
|---|---|---|---|---|--|
| [Der Schüler versteht und verwendet noch keine Fachbegriffe.] | Der Schüler kennt und versteht erste einfache Fachbegriffe und Wendungen aus den im Unterricht behandelten Themengebieten. | Der Schüler kennt und versteht die Fachbegriffe und fachlichen Wendungen aus den im Unterricht behandelten Themengebieten. | Der Schüler ist in der Lage, ihm bislang unbekannte Fachbegriffe und fachliche Wendungen , ggf. mit Unterstützung, zu erschließen. | Der Schüler ist in der Lage, sich die berufsspezifische Terminologie vollumfänglich und auch selbstständig anzueignen . | Der Schüler ist in der Lage, sich Fachbegriffe selbstständig und auch außerunterrichtlich anzueignen und sein Verständnis der Begriffe kritisch zu prüfen . |

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 un-deutlich . | 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 erreichten Erwerbsständen in anderen sprachlichen Bereichen – 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 Satz-teile und kurze Sätze im Zusammen-hang, legt aber noch häufig Pausen ein. | Der Schüler spricht überwiegend flüssig . Er kann Sätze und Satzfolgen zusammenhängend artikulieren. Gele-gentlich kommt es zu Abbrüchen und störenden Pausen. | Der Schüler spricht flüssig . Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und störende 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 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 | V _{BO} | V _{HZB} |
|---|---|---|--|---|--|
| 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 besondere Wortverwendungen (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) erkennen und verstehen . | Der Schüler kann unter Anwendung geeigneter Texterschließungsstrategien den Inhalt anspruchsvollerer, insbesondere Fachtexte erfassen . | Der Schüler kann den Inhalt anspruchsvoller literarischer und funktionaler Texte (z. B. Fach- und Quellentexte) erfassen, indem er u. a. Argumentationsstrukturen , die Funktion von Textgestaltungselementen und Wirkungsabsichten erkennt. |

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. |

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 ungefähigem Verstehen eines Textes zufrieden. | Der Schüler bittet jemanden um sprachliche Hilfe , d. h. er erfragt (unter Verwendung des Deutschen oder der Herkunftssprache) 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 Nachschlagewerke und Medien selbstständig und kompetent , um Verstehenslücken zu schließen. Er kommt dabei in der Regel ohne Unterstützung zum Ziel. |

E. Schreiben

Textproduktion

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

| I | II | III | IV | V _{BQ} | V _{HZB} |
|--|---|--|--|--|--|
| Der Schüler kann ein-fache Texte geringen Umfangs verfassen bzw. reproduzieren. | Der Schüler kann ein-fache verständliche Texte zu einem Thema verfassen. | Der Schüler kann verständliche, strukturierte 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. | Der Schüler kann normierte und standardisierte Texte (z. B. Bewerbung, Kündigung) sowie fach- und berufsspezifische Texte (z. B. Beleg- und Facharbeit) adressatengerecht realisieren. | Der Schüler kann komplexe fachtypische Texte verfassen. Dazu zählen argumentative, analysierende und reflexive Texte (z. B. Projekt- und Facharbeit, Essay, Erörterung und Interpretation) sowie kreativ gestaltete Texte . |

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 . |

Orthografie

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

| I | II | III | IV |
|--|--|---|---|
| Der Schüler schreibt orthografisch 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 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 Kommata vor Nebensätzen sowie Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede . | Der Schüler setzt Gedankenstriche, Semikola und schließende Kommata (z. B. am Ende von eingebetteten Nebensätzen). |

F. Grammatik – mündlich und schriftlich

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

Verbstellung und komplexere Syntax

| I | II | III | IV | V _{Bo} | V _{HZB} |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht („Der Vater kocht Essen.“).</p> | <p>Der Schüler produziert Äußerungen mit zweitelligem Prädikat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalverb mit Infinitiv: „Der Vater möchte Essen kochen.“ • Perfekt: „Der Vater hat Essen gekocht.“ • abtrennbares Präfix: „Der Vater kocht das Essen vor.“ | <p>Der Schüler produziert invertierte Hauptsätze, in denen das Verb vor dem Subjekt steht („Dann kocht der Vater Essen.“).</p> | <p>Der Schüler produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht („Ich sehe, dass der Vater Essen kocht.“).</p> | <p>Der Schüler verwendet in fachlichen Zusammenhängen, mit denen er vertraut ist, auch Mehrfach-Satzgefüge („Um einen ständigen Überblick über den Materialbestand und den Lagerort zu erreichen, muss für den Bereich der Lagerhaltung ein Organisationssystem geschaffen werden, in das sich alle Vorgänge einordnen lassen.“) und Elemente einer fachsprachlichen Syntax wie z. B. erweiterte Partizipialattribute („die von der Erde ausgestrahlten Wärmeenergien“) und Nominalisierungen („beim Nachlassen der Bremskraft“).</p> | <p>Der Schüler verwendet auch Mehrfach-Satzgefüge („Die Tatsache, dass der Vater gern Essen kocht, wird nicht von allen Familienmitgliedern honoriert, da seine Kochkünste eher bescheiden sind.“), erweiterte Attribute („der mit seinen Kochkünsten sehr zufriedene Vater“) und indirekte Rede („Der Vater sagt, er koche eben, so gut er könne“).</p> |

Satzverbindungen

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

| I | II | III | IV |
|--|---|---|---|
| Der Schüler stellt Aussagen nebeneinander („ Der Vater ist da. Er kocht. “). | Der Schüler verwendet einfache reichende Konjunktionen . Er verknüpft Hauptsätze mit „und“, „dann“ und „und + Adverb“ (z. B. „und danach“). Er verwendet die Konjunktion „weil“ koordinierend , um zwei Sätze miteinander zu verknüpfen („ Der Vater kocht, weil der hat Hunger. “). | Der Schüler verwendet seltenere 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 seltenere 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 | V _{BO} /V _{HZB} |
|---|---|--|--|--|
| Der Schüler kennt und verwendet einige wenige einfache Präpositionen wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet er zum Teil noch ohne Artikel („ Vater geht in Küche. “). | Der Schüler kennt und verwendet mehrere Präpositionen . Präpositionalkonstruktionen bildet er zum Teil mit fehlerhaftem Artikel („ Der Vater steht in die Küche. “). | Der Schüler bildet Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel („ Der Vater steht in der Küche. “). 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. “). | Der Schüler verwendet bei korrekter Artikeldeklination schrift- und verwaltungssprachtypische Präpositionen (z. B. abzüglich, bezüglich, entsprechend, gemäß, zugunsten) sowie den Genitiv regierende Präpositionen (angesichts, während, mithilfe). |

Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)

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

| I | II | III | IV | V _{Bo} / V _{HZB} |
|---|---|--|--|--|
| <p>Der Schüler produziert Äußerungen im Präsens und verwendet die erste und dritte Person Singular („Ich kaufe Brot.“, „Er kauft Brot.“).</p> | <p>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.“).</p> | <p>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.“).</p> | <p>Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum („Der Vater kochte Essen.“). Er verwendet nichtzusammengesetzte Konjunktivformen („Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.“, „Wenn er nicht immer so unpünktlich wäre, könnten wir uns dort verabreden.“). In fachunterrichtlichen Zusammenhängen werden auch Passivformen verwendet („Der Klimawandel wird von vielen noch nicht ernst genug genommen“).</p> | <p>Der Schüler verwendet Formen des Vorgangs- und Zustands-passivs („Das Ohrenschmalz wird durch Kaubewegungen nach draußen befördert.“, „Die Spanfläche ist gegen die Schnittrichtung geneigt.“)</p> |

Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)

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

| I | II | III | IV |
|--|---|---|--|
| Der Schüler benutzt überwiegend Nominativ-Singular-Formen , und zwar in unterschiedlichen Funktionen, 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 weitgehend korrekt . Er verwendet zudem Formen des Dativs und des Akkusativs . Dabei kommt es noch häufig zu Abweichungen vom sprachlichen Standard, z. B. durch Verwendung von Akkusativ-Formen an Stelle eines Dativobjekts („Der Kuchen schmeckt den Vater .“). | Der Schüler verwendet Dativ und Akkusativ differenziert und weitgehend korrekt („Der Kuchen schmeckt 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 . |

G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers

Im Beobachtungsbereich Persönlichkeitsmerkmale werden für die Gestaltung sprachdidaktischer Maßnahmen relevante Informationen zum Interesse an sprachlichem Handeln in der Herkunftssprache und im Deutschen als Zweitsprache zusammengetragen. Da die reguläre Unterrichtssprache Deutsch ist, gibt es im Vergleich nur wenige Gelegenheiten, die Schüler beim Anwenden ihrer Herkunftssprachen zu beobachten. Es besteht dennoch die Möglichkeit, das Lese- und Kommunikationsverhalten in der Herkunftssprache im Gespräch mit den Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts oder mit den Schülern zu klären.

Freude und Interesse am Lesen

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

| I | II | III | IV |
|---|---|---|---|
| Der Schüler zeigt 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) Texte in der Herkunftssprache: Neben dem Interesse und der Freude an deutschsprachigen Texten sind auch Freude und Interesse an Texten in der Herkunftssprache aufschlussreich (Ist der Schüler generell ein „Lesemuffel“ oder kann in der Förderarbeit an mit erstsprachlichen Texten gesammelte Leseerfahrungen angeknüpft werden?). Zur Einschätzung dieses Aspekts können außer dem Schüler selbst 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. 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. |

Freude und Interesse am Sprechen

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 gelegentlich auch un- aufgefordert an Unterrichtsgesprächen. | Der Schüler zeigt 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 ; un- aufgefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern. | Der Schüler zeigt wenig Sprechfreude und ist in privaten Settings häufig still. Er spricht gelegentlich un- aufgefordert mit Freunden und Mitschülern. | Der Schüler zeigt Sprechfreude . Er spricht regelmäßig un- aufgefordert 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 ; un- aufgefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern. | Der Schüler zeigt wenig Sprechfreude und ist in privaten Settings häufig still. Er spricht gelegentlich un- aufgefordert mit Freunden und Mitschülern. | Der Schüler zeigt Sprechfreude . Er spricht regelmäßig un- aufgefordert mit Freunden und Mitschülern. | Der Schüler zeigt große Sprechfreude . Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern. |

Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II)

beobachteter Schüler: _____

beobachtender Lehrer: _____

Beobachtungszeitraum: _____

besuchte Schulart (bitte ankreuzen):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Berufsschule (höchste Stufe: V _{BQ}) | <input type="checkbox"/> Gymnasium (höchste Stufe: V _{HZB}) |
| <input type="checkbox"/> Berufsfachschule (höchste Stufe: V _{BQ}) | <input type="checkbox"/> Abendgymnasium (höchste Stufe: V _{HZB}) |
| <input type="checkbox"/> Fachschule (höchste Stufe: V _{BQ}) | <input type="checkbox"/> Kolleg (höchste Stufe: V _{HZB}) |
| | <input type="checkbox"/> Berufliches Gymnasium (höchste Stufe: V _{HZB}) |
| | <input type="checkbox"/> Fachoberschule (höchste Stufe: V _{HZB}) |

| A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit | < I | I | I → II | II | II → III | III | III → IV | IV | IV → V | V |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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 und Präsentationen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formelle Gespräche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Strategien zur Überwindung von Verständigungsschwierigkeiten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

| B. Wortschatz | < I | I | I → II | II | II → III | III | III → IV | IV | IV → V | V |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fachwortschatz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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

C. Aussprache

| | < I | I | I → II | II | II → III | III | III → IV | IV | IV → V | V |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|---|
| 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 | IV → V | V |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Techniken und Strategien der Texterschließung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| Vorlesen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

Ergänzende Hinweise:

E. Schreiben

| | < I | I | I → II | II | II → III | III | III → IV | IV | IV → V | V |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| Orthografie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| Interpunktion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

Ergänzende Hinweise:

**F. Grammatik –
mündlich und schriftlich**

| | < I | I | I → II | II | II → III | III | III → IV | IV | IV → V | V |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Verbstellung und komplexere Syntax | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <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"/> | <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"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formen des Nomens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

Ergänzende Hinweise:

**G. Persönlichkeitsmerkmale
des Schülers**

| | < I | I | I → II | II | II → III | III | III → IV | IV | IV → V | V |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|---|
| Freude und Interesse am Lesen (Texte in deutscher Sprache) | <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 (Texte in der Herkunftssprache) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 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"/> | | |

Vorschläge für sprachdidaktische Maßnahmen/Entscheidungen:

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Marion Döll

... ist Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind Individualdiagnose von Sprachkompetenzen migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In den Jahren 2006 bis 2015 trug sie gemeinsam mit Prof. Dr. Reich die Hauptverantwortung in den Projekten zur Entwicklung, Erprobung und empirischen Prüfung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“.

Prof. em. Dr. Hans H. Reich

... ist Professor am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Universität Koblenz-Landau und in der Lehraus- und -fortbildung mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Pädagogik tätig. In seinen Forschungsprojekten setzt er sich mit der Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, der zweisprachigen Entwicklung von Kindern und der Didaktik der Zweisprachigkeit auseinander. Prof. Dr. Reich war Mitglied des Programmträgers des Modellprogramms FöRMig und trug gemeinsam mit Prof. Dr. Marion Döll die Hauptverantwortung in den Projekten zur Entwicklung, Erprobung und empirischen Prüfung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“.

**Herausgeber und Redaktion:**

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

Auflage:

10.000 Exemplare

Gestaltung und Satz:

Lößnitz-Druck GmbH

Druck:

Lößnitz-Druck GmbH

Redaktionsschluss:

30.10.2015

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Telefon: +49 351 2103671
E-Mail: publikationen@sachsen.de
www.publikationen.sachsen.de

Bildnachweis:

Martin Graf

Verteilerhinweis:

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

Copyright:

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.