

# Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und  
Sekundarstufe I  
Lisanne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim



## **Impressum**

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Abteilung I/3  
Minoritenplatz 5, 1010 Wien  
+43 1 531 20-0  
bmbwf.gv.at  
Autorinnen: Lianne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim  
Fotonachweis: iStock/skynesher  
Gestaltung: BKA Design & Grafik  
Druck: Digitales Druckzentrum, Renngasse 18  
2. Auflage  
Wien, 2019

## Inhalt

<b>Einführende Hinweise</b> .....	<b>2</b>
<b>Verben</b> .....	<b>8</b>
1.1 Verbformen.....	8
1.2 Verbstellung in Ausgangssätzen.....	10
<b>Nomen</b> .....	<b>12</b>
<b>Aussageverbindungen</b> .....	<b>14</b>
<b>Wortschatz</b> .....	<b>16</b>
1.1 Primarstufe .....	16
1.2 Sekundarstufe I .....	18
<b>Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit</b> .....	<b>20</b>
<b>Strategien</b> .....	<b>22</b>
<b>Textkompetenz (schriftlich)</b> .....	<b>24</b>
1.1 Primarstufe.....	24
<b>Orthografie</b> .....	<b>28</b>
<b>Glossar</b> .....	<b>30</b>

# Einführende Hinweise

## Ausgangslage

Die sprachliche Heterogenität unter österreichischen Schülerinnen und Schülern ist beträchtlich: An Volksschulen sprechen über 25% eine andere Erstsprache als Deutsch, an Wiener Volksschulen sind es 54,6% (BMBWF 2014, Schuljahr 2012/13). Die sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen, die Kinder mitbringen, entsprechen oft nicht den Erwartungen der Institution Schule, die trotz zunehmender Heterogenität in der Regel ein monolinguales Selbstverständnis aufweist.

Empirische Befunde zeigen, dass die Aneignung der für Bildungserfolg notwendigen Sprachkompetenz in einer Zweitsprache einen Zeitraum von ca. fünf bis sieben Jahren beansprucht (REICH et al. 2002). Kurzfristig angelegte Förderangebote, die im amtlich deutschsprachigen Raum derzeit dominieren, können den intendierten Zielen daher nicht gerecht werden.

Aus der Spracherwerbsforschung ist bekannt, dass sprachliche Fähigkeiten nicht chaotisch angeeignet werden. Stattdessen sind für etliche sprachliche Teilqualifikationsbereiche feste Reihenfolgen in der Aneignung festgestellt worden (EHLICH et al. 2008). Diese empirisch gut belegten Aneignungsfolgen werden in dem Instrument *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)* aufgegriffen und in komprimierter Form dargestellt. Dadurch ist es möglich, den Sprachaneignungsstand der beobachteten Kinder und Jugendlichen in Form eines Kompetenzprofils darzustellen. Dieses ermöglicht den Anschluss von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, die an die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen anknüpfen.

## Eckdaten zum Projekt USB DaZ

Das durch das BMBWF (damals: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) in Auftrag gegebene Projekt *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich* (Laufzeit: Juni 2011 bis August 2013) unter der Leitung von Dr. Marion Döll und Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim und der Mitarbeit von Mag. Lisanne Fröhlich, hat sich, ausgehend von den knapp geschilderten Befunden, zum Ziel gesetzt, ein Verfahren zu entwickeln, das es Lehrkräften erlaubt, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern über mehrere Jahre (Primarstufe, Sekundarstufe I) hinweg individualdiagnostisch zu begleiten, um ein besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarf und Angebot in der Deutschförderung und Sprachbildung zu ermöglichen.

## Projektverlauf und Ergebnisse

In die gesamte Entwicklung von *USB DaZ* waren Personen aus der Praxis mit einbezogen, die von den Bildungsadministrationen der Bundesländer als Multiplikator/inn/en nominiert wurden (i. d. R. Lehrkräfte). Die einzelnen Teilbereiche des Instruments wurden von den Multiplikator/inn/en in der Praxis erprobt und die Ergebnisse an das Projektteam vermittelt. Auf der Basis dieser Rückmeldungen fand die Überarbeitung der Teilbereiche statt. Die erste Entwurfsfassung wurde im Dezember 2011 fertiggestellt und mit einem Fokus auf Praktikabilität bis Jänner 2012 erprobt. Eine Adaption nach Rückmeldungen wurde bis Mai 2012 durchgeführt. Es folgte eine umfassende Evaluation und Optimierung.

Die empirische Prüfung hat gezeigt, dass es sich bei dem Beobachtungsverfahren um ein valides und konsistentes Diagnoseinstrument handelt. Von der 1. bis zur 7. Schulstufe gelten die Ergebnisse als gesichert – d. h., *USB DaZ* misst das, was es messen soll – und das Instrument kann eingesetzt werden. Da in der Forschung bislang vergleichsweise wenig Erkenntnisse über die Sprachaneignung älterer Schülerinnen und Schüler gewonnen worden sind, fallen die Ergebnisse für die 8. Schulstufe etwas schlechter aus – *USB DaZ* kann eingesetzt werden, allerdings mit etwas Vorsicht. Die interne Konsistenz – Messen alle Items dasselbe Merkmal? – ist als hinreichend zu bewerten. Die Frage, ob *USB DaZ* objektiv ist, kann bejaht werden, wobei ein Aus- und Fortbildungsbedarf in Bezug auf *USB DaZ* festgestellt wurde.

Marion Döll und Lisanne Heller (2013): Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. In: Ursula Bredel, Irina Ezhova-Heer und Stephan Schlickau (Hg.): *Zur Sprachen.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. MatDaF Band 89*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 17–30.

## Charakteristika

Für die diagnostizierende Begleitung der Aneignung des Deutschen über mehrere Jahre hinweg eignen sich vor allem Beobachtungsverfahren, da sich diese einerseits gut in den Unterrichtsalltag integrieren und prinzipiell unendlich oft wiederholen lassen und andererseits, eine sorgfältige und präzise Konzeption vorausgesetzt, bei einfachster Handhabung gängigen Testgütekriterien zu entsprechen vermögen (vgl. DÖLL 2012). Aufgrund der genannten Vorteile ist *USB DaZ* als Beobachtungsverfahren konzipiert. Es ist für den Primar- und Sekundarbereich vorgesehen und dient der Erstellung von Kompetenzprofilen, die als Grundlage für Förderentscheidungen herangezogen werden können. Auf eine Normierung im Sinne einer sozialen Bezugsnorm wird verzichtet, da mehrsprachige Sprachaneignung so individuell verläuft, dass schlicht keine „richtige Norm“ (REICH 2005: 148) gesetzt werden kann. Stattdessen dient das Instrument der Begleitung der individuellen Aneignungsprozesse über einen mehrjährigen Zeitraum. Die Bedeutung von detaillierten Momentaufnahmen der Deutschkompetenz durch feinere

Analysen ermöglichende Verfahren (wie Tests oder Profilanalysen) soll nicht in Abrede gestellt werden; angesichts der Tatsache, dass es bislang in Österreich für den Schulbereich noch keine wissenschaftlich fundierten und abgesicherten sprachstandsdiagnostischen Verfahren gibt, hat die Entwicklung eines in verschiedene Jahrgangsstufen und wiederholt einsetzbaren Verfahrens jedoch höchste Priorität. Auch die Tatsache, dass das entwickelte Verfahren durch seine derzeitige ausschließliche Fokussierung auf das Deutsche nur einen Ausschnitt der gesamten Sprachkompetenz mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler erfasst, ist diesem Umstand geschuldet.

Das *USB DaZ* zugrundeliegende Kompetenzstrukturmodell lehnt sich an die Basisqualifikationen von EHLICH (2005, 2009, Erläuterungen s. S. 4) an. Folgende Qualifikationen finden sich in den Beobachtungsbereichen des Instruments wieder und werden mithilfe von Indikatoren erfasst:

- pragmatische Basisqualifikation (Produktion & Rezeption)
- lexikalisch-semantische Basisqualifikation (Produktion & Rezeption)
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (Produktion)
- literale Basisqualifikation (Produktion)

Auf die Erfassung rezeptiver literaler und morphologisch-syntaktischer sowie rezeptiver wie produktiver phonischer Fähigkeiten wird bewusst verzichtet, da für diese Bereiche geeignete Verfahren, z. T. aus Österreich, z. T. aus anderen Ländern, verfügbar sind. In *USB DaZ* wird auf diese Verfahren jeweils an den entsprechenden Stellen verwiesen.

### Literatur

BMBF (2014): Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2006/07 bis 2012/13. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2013–14. Wien.

Döll, M. (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FörMig Edition Band 8. Münster: Waxmann.

Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, K. unter Mitarbeit von U. Bredel, B. Garne et al. (= Bildungsreform Band 11) Bonn, Berlin, S. 11–75.

Ehlich, K. (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, D./Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 15–24.

Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Reich, H. H. et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

## Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ (USB DaZ)

Die *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)* soll dazu dienen, bei Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Kompetenzen im Deutschen unterrichts- und schullaufbahnbegleitend zu beobachten. In der Beobachtung zählt das freie Sprechen und Schreiben, denn nur so kann die (Anwendungs-)Kompetenz der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Bei *USB DaZ* geht es gezielt darum, nicht (!) Wissen über das Deutsche (wie z. B. Deklinations- tabellen) abzufragen, sondern darum, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum sprachlichen Handeln in der deutschen Sprache festzustellen. Dazu werden in folgenden Bereichen Beobachtungen durchgeführt:

Die Beobachtungsbereiche *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit und Strategien* zielen auf die Feststellung **pragmatischer Fähigkeiten** in der mündlichen Kommunikation ab.

Mit dem Bereich *Wortschatz* werden die **lexikalisch-semantischen Fähigkeiten beobachtet**.

**Morphologisch-syntaktische Fähigkeiten** werden durch die Skalen *Verb: Verbformen, Verb: Verbstellung in Aussagesätzen, Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten und Aussageverbindungen* festgestellt.

Die Beobachtungsbereiche zu *Textkompetenz (schriftlich)* und *Orthografie* schließlich dienen der Erfassung **literaler Fähigkeiten**.

Im Zentrum der Beobachtung steht, wie eingangs bereits erwähnt, immer das sprachliche Können der beobachteten Kinder und Jugendlichen, d. h. es gilt festzustellen, welche sprachlichen Phänomene von ihnen **beim freien Sprechen und Schreiben** aktiv verwendet werden. Das (Meta-)Wissen über sprachliche Phänomene wird nicht festgestellt und dokumentiert. Ebenfalls aus der Beobachtung auszuklammern sind im Unterricht auswendig gelernte feste Wendungen wie z. B. „*Ich heiÙe Monita*“, „*Ich weiß nicht*“ und „*Ich esse gern Salat*“.

Die Skalen der einzelnen Beobachtungsbereiche sind, wenn nicht anders angegeben, als Implikationsskalen zu verstehen, d. h. wenn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den beobachteten Kindern und Jugendlichen im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden.

In den verschiedenen Beobachtungsbereichen werden sprachliche Merkmale in den Blick genommen, deren Aneignung einerseits wissenschaftlich intensiv untersucht worden



ist, und die andererseits–mit ein wenig Übung–durch Beobachtung erfasst werden können. Zwei Bereiche, denen in der Regel viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, sind jedoch bewusst ausgeklammert worden: das Lesen und der Bereich Aussprache. Beide Bereiche würden sich mit einem kompakten Beobachtungsverfahren wie *USB DaZ* nur (zu) grob schätzend feststellen lassen, um sichere und für die Förderplanung relevante Ergebnisse zu liefern.

Zur Erfassung der Lesekompetenz wird daher der Test ELFE 1–6 (LENHARD et al. 2006) empfohlen, für die Diagnose von Aussprachefähigkeiten der Phonetik-Diagnosebogen von DIELING/HIRSCHFELD (2000).

Ohne die Verwendung einiger Fachtermini ist die Beschreibung von Sprachkompetenz nicht möglich. Um etwaige Unklarheiten zu beseitigen, sind die in *USB DaZ* verwendeten Fachtermini im Anhang in einem Glossar zusammengestellt. Darüber hinaus bietet die Internetseite <http://www.canoo.net/> hilfreiche Informationen.

### Literatur

Bopp. St.: canoonet. Deutsche Wörterbücher und Grammatik. <http://www.canoo.net/> [zuletzt abgerufen am 13.02.2013].

Dieling, H./Hirschfeld, U. (2000): Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. München: Langenscheidt.

Lenhard, W./Schneider, W. (2006): ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

*USB DaZ* besteht aus zwei Teilen: zum einen aus den Beschreibungen der Aneignungsstufen (Teil 1, Beobachtungsbogen, ab S. 12) und zum anderem aus dem dazugehörigen Ergebnisdokumentationsbogen (Teil 2), auf dem die Ergebnisse der Beobachtungen durch Ankreuzen festgehalten werden können. Für jedes Kind ist ein eigener Ergebnisdokumentationsbogen zu verwenden. Dieser kann unter [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at) → Hintergrundinformation → Publikationen heruntergeladen werden.



## Legende

In den Beschreibungen und im Beobachtungsbogen werden einige Symbole verwendet, die hier erläutert werden sollen.



Empfehlung für einen spezifischeren Test in dem jeweiligen Bereich



Große Kreise bzw. Quadrate zeigen die **Stufen** an.



Kleine Kreise bzw. Quadrate zeigen **Zwischenstufen** an.



Es stehen zwei Bögen zur Wahl (**Primarstufe/Sekundarstufe**)!



Die sprachlichen Phänomene dieses Bereichs können an **frei geschriebenen Texten** beobachtet werden.



Die sprachlichen Phänomene dieses Bereichs können an **mündlichen Äußerungen** beobachtet werden.

Weitere (spezifischere) Symbole werden an jener Stelle erläutert, wo sie vorkommen.

## Literatur

bm:ukk (2009): Kompetenzbereiche Deutsch 8. Schulstufe. <https://www.bifie.at/node/325>  
[zuletzt aufgerufen am 07.10.2014].

bm:ukk (2009): Kompetenzbereiche Deutsch, Lesen, Schreiben 4. Schulstufe.  
<https://www.bifie.at/node/1345>. [zuletzt aufgerufen am 07.10.2014].



# Verben

## 1.1 Verbformen

Die Formen des Verbs und seine Stellung im Aussagesatz sind seit langem als Sprachstandsindikatoren anerkannt. Im Beobachtungsbereich Verbformen gilt es daher, den Aneignungsstand der Beugung des Verbs im Hinblick auf Person, Numerus, Tempus und Genus Verbi (Aktiv/Passiv) zu beobachten.

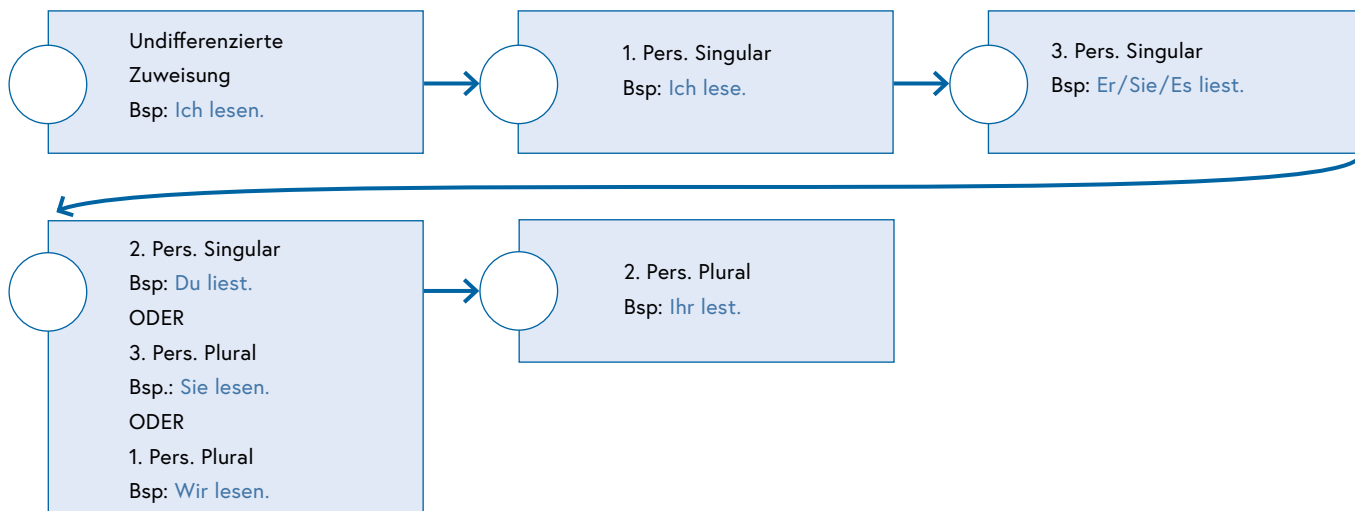
Sobald die angeführten Formen bei der/dem Beobachteten beobachtet werden, muss durch Ankreuzen die entsprechende Stufe markiert werden – auch wenn die Formen noch nicht immer korrekt gebildet werden. Häufig lassen sich z. B. Übergeneralisierungen (wie z. B. „*Ich schwimmte*“ und „*Paul ist geschwimmt*“) beobachten, die zwar nicht zielsprachlich korrekt sind, jedoch zeigen, dass der Schüler/die Schülerin die entsprechende Form strukturell bereits angeeignet hat. Die am höchsten gereihten beobachteten sprachlichen Phänomene markieren damit gewissermaßen den Eingangsbereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/2002). Für die Förderung bedeutet dies, dass bei den Phänomenen angesetzt werden kann, die noch nicht durchgehend korrekt realisiert werden. Zu beachten ist, dass im Unterricht auswendig gelernte feste Wendungen, so genannte Chunks, bei der Beobachtung nicht zu berücksichtigen sind.

### So geht's

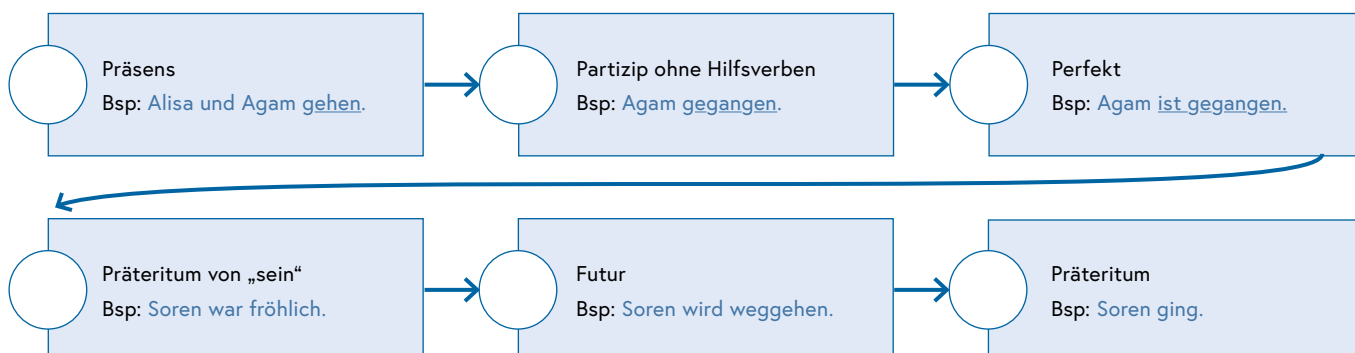
- Beobachtungsbogen: Die Skala ist von links nach rechts zu „lesen“. Die aufgeführten Teilbeobachtungsbereiche sind unabhängig voneinander zu beurteilen!
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 3): Wenn ein Phänomen einmal vorkommt, kreuzen Sie diesen Bereich an!
- Dass eine Form schon beobachtet werden kann, bedeutet nicht, dass sie bereits durchgehend sicher beherrscht wird. Die Förderung sollte daher mit der Festigung der am höchsten gereihten beobachteten Phänomene beginnen, d. h. die Förderung muss am IST-Zustand ansetzen!
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!



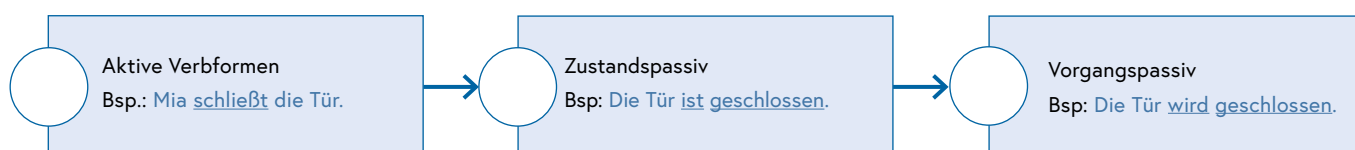
## Person und Numerus



## Tempus



## Genus Verbi



### Literatur

Kuhberg, H. (1987): Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch: eine Longitudinaluntersuchung. Frankfurt a. M.: P. Lang.

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H. H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Wegener, H. (1998): Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag.



## 1.2 Verbstellung in Ausgangssätzen

Sobald eines der angeführten sprachlichen Phänomene bei der/dem Beobachteten beobachtet wird, markieren Sie dies bitte durch Ankreuzen in diesem Bogen, auch wenn das Phänomen noch nicht immer korrekt realisiert wird. Auch hier dokumentieren Sie, wie bei den Verbformen, den Eingangsbereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/2002), d. h. den Bereich, in dem man mit der Förderung ansetzt. Bitte beachten Sie, dass hier ausschließlich die Stellung des Verbs zu beurteilen ist, d. h. die Flexion (Beugung, sie wird im vorherigen Abschnitt *Verbformen* beobachtet!) spielt an dieser Stelle ebenso wenig eine Rolle wie die zielsprachlich korrekte Realisierung weiterer Satzglieder. Der Satz „Wir sind mit Mutter in Österreich gekommen“ beispielsweise ist nach standardsprachlichen Maßstäben nicht korrekt, beinhaltet jedoch ein vollständiges und korrekt gebildetes Prädikat (*Verbklammer I*) in Form eines Perfekts.

### So geht's

- Beobachtungsbogen: Beobachten Sie, in welcher Position Verben in den Äußerungen und Texten des/der beobachteten Schülers/Schülerin stehen, und halten Sie auf dem Beobachtungsbogen die am höchsten gereichte Form fest.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 4): **Wenn ein Phänomen einmal vorkommt, kreuzen Sie diesen Bereich an!**
- Dass eine Form schon beobachtet werden kann, bedeutet nicht, dass sie bereits durchgehend sicher beherrscht wird. Die Förderung sollte daher mit der Festigung der am höchsten gereichten beobachteten Phänomene beginnen, d. h. die Förderung soll am IST-Zustand ansetzen!
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!

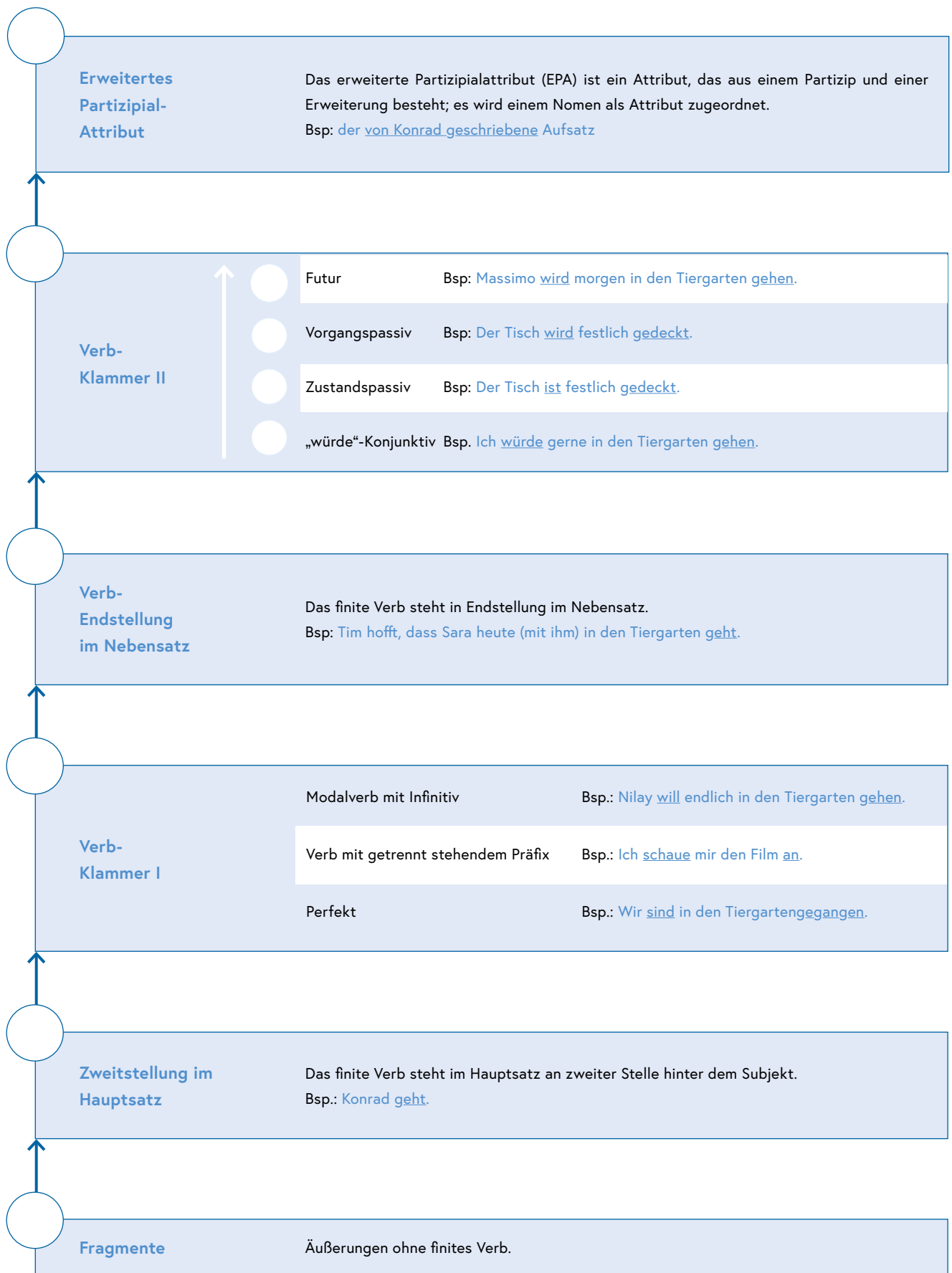
### Literatur

Grießhaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 167.

Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

### Achtung!

Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.





# Nomen

## Realisierung von Subjekten und Objekten

Die Verwendung von Subjekten und Objekten ist in der Spracherwerbsforschung vorwiegend anhand der Flexion des Nomens und begleitender bestimmter Artikel (*der, die, das*) untersucht worden. Die Skala *Realisierung von Subjekten und Objekten* nimmt daher genau diese Kombination (*bestimmter Artikel + Nomen*) in den Fokus. Sie besteht aus „Hauptstufen“ (große Kreise), zu denen Sie Erläuterungen finden, und Übergangsstufen markierende „Zwischenstufen“ (kleine Kreise). Die Hauptstufen gelten dann als angeeignet, wenn das beschriebene Phänomen (z. B. Genitivobjekt) nahezu immer korrekt realisiert wird. Wenn der/die Beobachtete eine Stufe bereits sicher beherrscht und auch hin und wieder die auf der nächsthöheren Hauptstufe beschriebenen Fähigkeiten zeigt, ist die Zwischenstufe anzukreuzen. Sie zeigt an, dass das nächsthöhere Phänomen gerade angeeignet wird.

**Anmerkung zum Genus:** Die Markierungen von Genus, Numerus und Kasus an Nomen und Artikeln überlagern sich und sind deswegen schwer analytisch zu trennen – vor allem während der Beobachtungssituation im Unterricht. Die Realisierung von Subjekten und Objekten sollte daher an Nomen beobachtet werden, die mit der richtigen Genuszuweisung verwendet werden. (Noch) Ungeübten *USB- DaZ-Anwender/inne/n* wird empfohlen, zunächst geschriebene Texte zu beobachten und nach und nach auch die gesprochene Sprache hinzuzuziehen.

Das Genus bereitet DaZ-Lernenden häufig Probleme, da es sich um ein idiosynkratisches, d. h. keinen strikten Regeln folgendes, sprachliches Phänomen handelt.

### So geht's

- Die Skala „Realisierung Von Subjekten Und Objekten“ dient dazu festzustellen, inwieweit und in welcher Form der/die Beobachtete in der Lage ist, Subjekte und Objekte adäquat zu realisieren.
- Beobachtungsbogen: Eine Stufe gilt als angeeignet, wenn das Phänomen überwiegend korrekt realisiert wird. Auf einer Zwischenstufe befinden sich Schülerinnen und Schüler, wenn das Phänomen einer Hauptstufe fast immer korrekt realisiert wird UND hin und wieder Phänomene der nächsthöheren Stufe korrekt realisiert werden.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 5): **Kreuzen Sie die Hauptstufe an, wenn das Phänomen überwiegend korrekt realisiert wird!** Kreuzen Sie die Zwischenstufe an, wenn das Phänomen korrekt realisiert wird UND auch hin und wieder das für die nächsthöhere Stufe genannte Phänomene korrekt realisiert wird.
- Chunks bitte nicht berücksichtigen



## Literatur

Baten, K. (2010): Die Erwerbssequenzhypothese: Theorie und Praxis des Kasuserwerbs. Deutsche Sprache, 38, 43–69.

Kaltenbacher, E./Klages, H, (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Filibach.

Kostyuk, N. (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind: eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russigsprachige Kinder. Hamburg: Kovač.

### Achtung!

Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.





# Aussageverbindungen

Aussageverbindungen dienen der Herstellung von Kohäsion und der Darlegung von Abfolgen und Zusammenhängen. Ihre Aneignung vollzieht sich von einfachen, im Alltag sehr häufig vorkommenden Verbindungen (*und, und dann*) bis hin zu Subjunktionen (*obwohl, sobald*), die im Alltag selten gebraucht werden und überwiegend in (gehobener) Schriftsprache zu finden sind.

Sobald Sie eine der angeführten Verbindungen bei der/dem Beobachteten feststellen, markieren Sie dies bitte durch Ankreuzen der entsprechenden Stufe. Damit dokumentieren Sie den Eingangsbereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/2002), d. h. den Bereich, in dem mit der Förderung anzusetzen ist.

### So geht's

- Aussageverbindungen dienen der Herstellung von Kohäsion und der Darlegung von Abfolgen und Zusammenhängen
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 6): **Wenn ein Phänomen einmal vorkommt, kreuzen Sie diesen Bereich an!**
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!

### Literatur

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H. H. (2008): Deutsch als Zweitsprache.

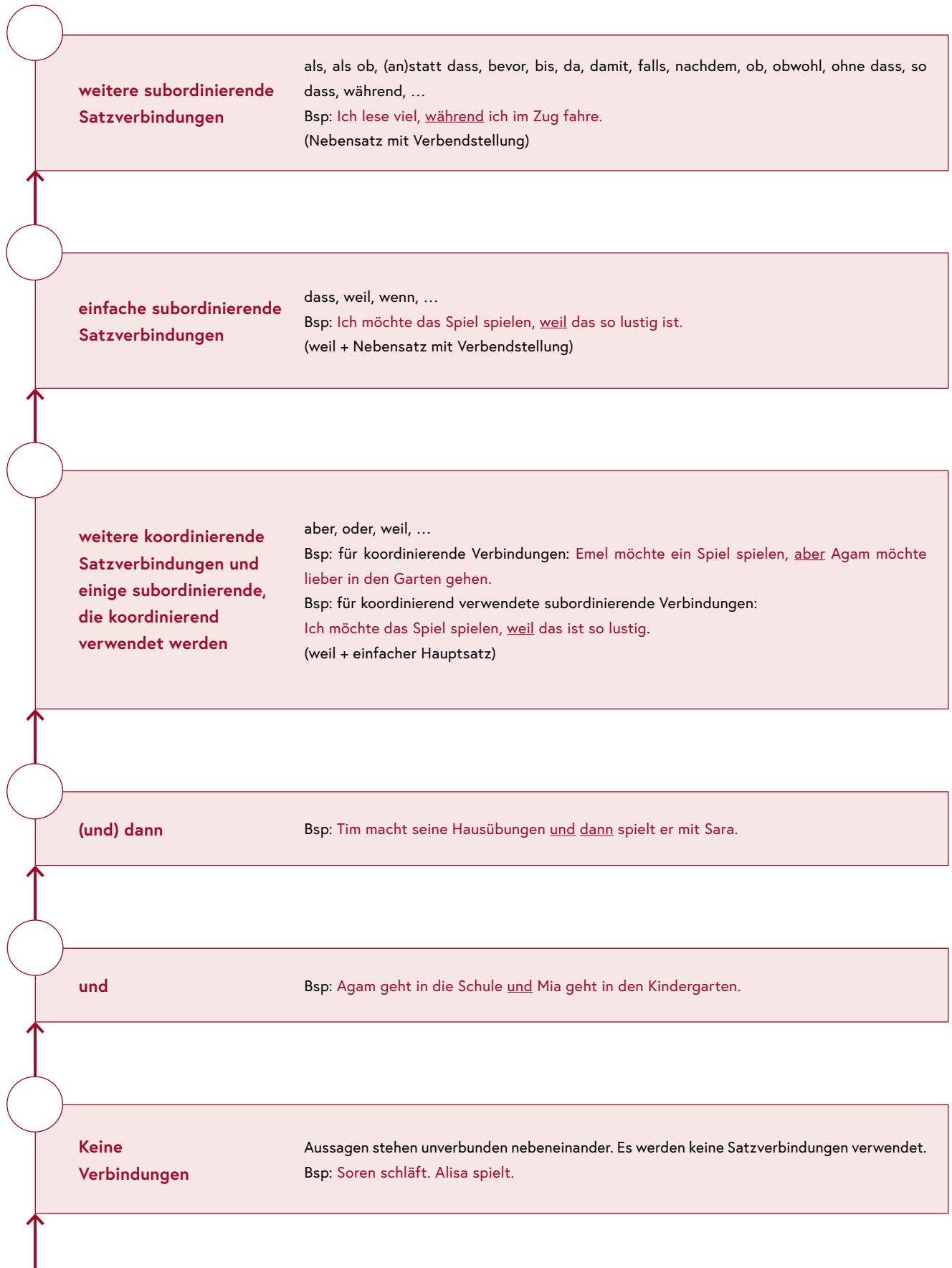
In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Vygotskij, L. S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.

### Achtung!

Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.





# Wortschatz



## 1.1 Primarstufe

Der Beobachtungsbereich *Wortschatz (Primarstufe)* bietet einen Einblick in den Wortschatzumfang der Schülerinnen und Schüler. Sowohl produktiver als auch rezeptiver Wortschatz können eingeschätzt werden, die Beispiele sollen die Handhabung erleichtern.



Für die mehrsprachige Altersgruppe, für die *USB DaZ* gedacht ist, gibt es zurzeit keine differenzierten Wortschatztests, die empfohlen werden könnten. Der Wortschatz-Subtest aus ELFE (LENHARD et al. 2006) sowie einige Profilanalysen (*HAVAS 5* für Fünf- bis Sechsjährige und *FörMig-Tulpenbeet* für Zehnjährige) gewähren detailliertere Einblicke in den Wortschatz der beobachteten Kinder (REICH/ROTH 2004, REICH/ROTH/GANTEFORT 2008).

### So geht's

- Der „Beobachtungsbereich Wortschatz“ bietet eine Einschätzung des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler.
- Beobachtungsbogen:
  -  produktiv
  -  rezeptiv
- Ergebnisdokumentationsbogen (S.7): Der Wortschatz ist sowohl produktiv als auch rezeptiv festhaltbar! **Kreuzen Sie das höchste Wortschatzniveau an, das regelmäßig souverän verwendet wird!**

### Literatur

Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 51–75.

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H.H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lenhard, W./Schneider, W. (2006): ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

Reich, H.H./Roth, H.-J. (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – *HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Reich, H. H./Roth, H.-J./Gantefort, Ch. (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, Th./Schwippert, K./Leiblein, B. (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Münster: Waxmann, S. 209–237.

## Achtung!

Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.





## 1.2 Sekundarstufe I

Der *Beobachtungsbereich Wortschatz (Sekundarstufe I)* bietet einen Einblick in den Wortschatzumfang der Schülerinnen und Schüler. Sowohl produktiver als auch rezeptiver Wortschatz können eingeschätzt werden, die Beispiele sollen die Handhabung erleichtern.



Für die mehrsprachige Altersgruppe, für die *USB DaZ* gedacht ist, gibt es zurzeit keine differenzierten Wortschatztests, die empfohlen werden könnten. Der Wortschatz-Subtest aus ELFE (LENHARD et al. 2006) sowie einige Profilanalysen (*FörMig-Tulpenbeet* für Zehnjährige und *FörMig-Bumerang* für Jugendliche ab dem 14. Lebensjahr) gewähren detailliertere Einblicke in den Wortschatz der beobachteten Jugendlichen (REICH / ROTH/DÖLL 2009, REICH/ROTH/GANTEFORT 2008).

### So geht's

- Der „Beobachtungsbereich Wortschatz“ bietet eine Einschätzung des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler.
- Beobachtungsbogen:
  -  produktiv
  -  rezeptiv
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 7): Der Wortschatz ist sowohl produktiv als auch rezeptiv festhaltbar! **Kreuzen Sie das höchste Wortschatzniveau an, das regelmäßig souverän verwendet wird!**

### Literatur

Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 51–75.

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H.H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lenhard, W./Schneider, W. (2006): ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

Reich, H. H./Roth, H.-J./Gantefort, C. (2008): Auswertungshinweise 'Der Sturz ins Tulpenbeet' (Deutsch). In: Klinger, T./Schwippert, K./Leiblein, B. (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig, Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. FörMig Edition Bd 4. Münster, S. 29–50.

Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M. (2009): Fast Catch Bumerang – Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In: Lengyel, D./Reich, H. H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd 5. Münster, S. 209–241.

## Achtung!

Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.





# Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Der Beobachtungsbereich *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* legt die Fähigkeit der Beobachteten offen, ihr sprachliches Wissen und Können zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen mündlicher Kommunikationssituationen in der Schule adäquat einzusetzen und zu kombinieren. Mit steigender Sprachkompetenz werden zunehmend komplexere Sprachhandlungen (z. B. Erzählen → Beschreiben → Argumentieren) bewältigt.

Die allgemeine sprachliche Handlungsfähigkeit ist stark durch Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Teilqualifikationsbereichen beeinflusst. Neben Wortschatzkenntnissen und Fähigkeiten im morphologisch-syntaktischen Bereich sind sprachstrategische Fähigkeiten und Wissen um Konventionen notwendig, um die Erfordernisse der verschiedenen Sprachhandlungsmuster in der mündlichen schulischen Interaktion zu bewältigen.

Im Ergebnisdokumentationsbogen kann die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit für das Deutsche und für die Erstsprache in Produktion und Rezeption (in Zusammenarbeit mit den muttersprachlichen Lehrkräften, falls solche an der Schule tätig sind) festgehalten werden.

### So geht's

- Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit = Einsatz und Kombination von sprachlichem Wissen und Können zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen mündlicher Kommunikation in der Schule
- Beobachtungsbogen:
  - produktiv
  - rezeptiv
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 8): Deutsch & Erstsprache sind sowohl produktiv als auch rezeptiv festhaltbar! **Kreuzen Sie das überwiegend vorkommende Sprachhandlungsniveau an!**

### Literatur

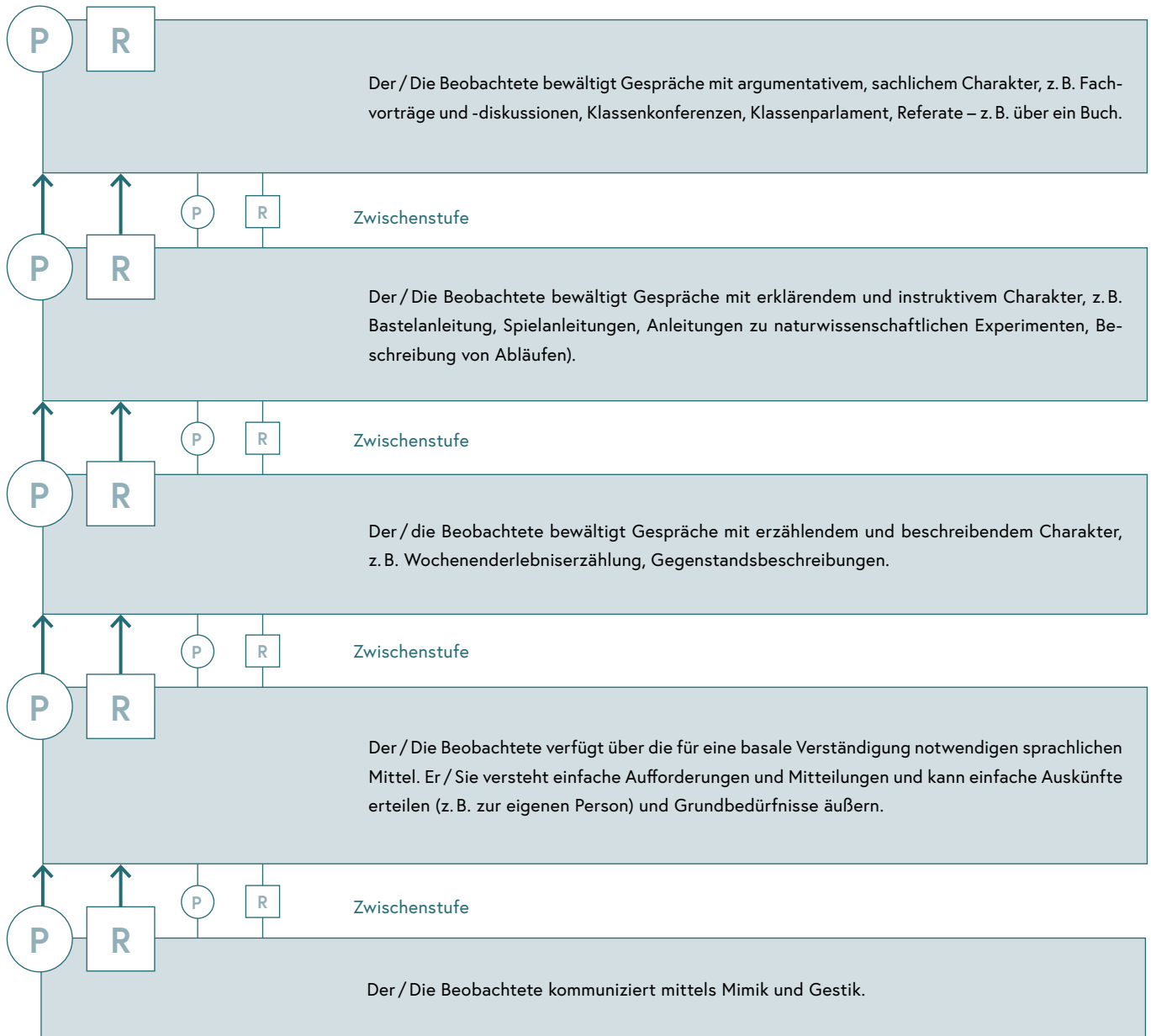
Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 55–68.

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Br: Fillibach Verlag.



## Achtung!

Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.





# Strategien

Wissenschaftliche Untersuchungen (u. a. JEUK 2003) haben gezeigt, dass es eine Reihe von Strategien gibt, die mit einem zügigen und sicheren Sprachkompetenzerwerb einhergehen. Diese Strategien sind in *USB DaZ* knapp zusammengefasst. Wenn Sie eine der genannten Strategien bei der Schülerin/dem Schüler erkennen, dann kennzeichnen Sie dies durch Ankreuzen des Kästchens. Dadurch können Sie feststellen, welche der Sprachaneignung zuträglichen Strategien der beobachtete Schüler/die beobachtete Schülerin bereits anwendet.

### So geht's

- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 9): **Vermerken Sie alle beobachteten Strategien durch Ankreuzen!**

### Literatur

Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Fillibach.





## Einsatz von Paraphrasen

Paraphrase: Ersetzung eines Wortes durch ein ähnliches –  
Bsp: Haus für Garage

## Einsatz Von Wortneuschöpfungen

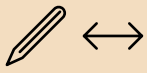
Wortneuschöpfung: Bildung eines Wortes, das es in der Zielsprache nicht gibt – Bsp: Parmesanmaschine (für Parmesanreibe)

## Differenziertes Frageverhalten – Fragen nach Wörtern und später auch nach Zusammenhängen

Fragen nach Wörtern: Der/Die Beobachtete fragt nach, um Wortschatzlücken zu füllen – Bsp: Was ist das? oder Wie heißt das?  
Fragen nach Zusammenhängen: Der/Die Beobachtete fragt nach Zusammenhängen und Sachverhalten – Bsp: Warum?

## Selbstkorrekturen, auch Hörerinitiierte Korrekturen

Bsp: Warte, ich mache /äh/ baue mir ein Haus.



# Textkompetenz (schriftlich)

## 1.1 Primarstufe

Die Aneignung der *Textkompetenz* vollzieht sich von assoziativen, eher unstrukturierten Texten hin zu funktionalen komplexen Texten. Markieren Sie im „Ergebnisdokumentationsbogen“ – ausgehend von den Beschreibungen auf S. 29 im vorliegenden „Beobachtungsbogen“ – unter dem Punkt *Textkompetenz im Allgemeinen* zunächst die in den Texten der/des Beobachteten überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung (assoziativ, verkettend usw.).

Da verschiedene Textmuster unterschiedliche Anforderungen an die Beobachteten stellen, besteht danach die Möglichkeit, für die in der Schullaufbahn relevantesten Textmuster Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren im Einzelnen festzuhalten, in welcher Form sie von der/dem Beobachteten überwiegend realisiert werden. Die Textsorten sind nach allgemeinem Schwierigkeitsgrad (von Erzählung zu Argumentation aufsteigend) angeordnet.

**Der Beobachtung sind frei geschriebene Texte zu Grunde zu legen!**

### So geht's

- Mit dem Beobachtungsbereich Textkompetenz wird festgestellt, wie komplex und anspruchsvoll Texte sind, die von der/dem Beobachteten verfasst werden.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 10): Dokumentieren Sie, welche Form der Textrealisierung überwiegend zu beobachten ist! Textproduktion im Allgemeinen: Kreuzen Sie hier die überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung an. Erzählen/Berichten/Beschreiben/Argumentieren: Kreuzen Sie an, in welcher Form dieser Sprachhandlungstyp im Medium Schrift von dem/der Beobachteten überwiegend realisiert wird.

### Literatur

Augst, Gerhard et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.

### Achtung!

Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.



Der/Die Beobachtete verfasst textfunktionale Texte, d.h., er/sie plant Texte von deren Ziel ausgehend und schreibt der Textfunktion angemessen.

**Beispieltext:** Hüpfspiel, man braucht: ein Seil, einen Reifen und viele Kinder, die mitspielen. Zuerst bindet man den Reifen an ein Ende des Seils. Wenn man das gemacht hat, fängt das Spiel an. Alle Kinder stellen sich in einen Kreis, aber nur einer geht in die Mitte. Derjenige, der in der Mitte steht, bekommt das Seil. Er muss das Seil aber am anderen Ende in die Hand nehmen. Nun muss er das Seil drehen, als ob er etwas zeigen möchte (also im Sesselkreis). Alle anderen müssen über's Seil springen. Und wer hängenbleibt muss raus (also darf nicht mehr mitspielen). Der, der als letzter drinbleibt hat gewonnen ist also der Hüpfkönig. (Elisa, 4. Kl.)



Zwischenstufe



Der/Die Beobachtete verfasst gegliederte Texte, in denen textsortentypische Textteile erkennbar sind (z.B. Einleitung – Hauptteil – Schluss bei Erzählung, Brief, Einladung).

**Beispieltext:** Der kleine Zwerg. Der kleine Zwerg Hobbel macht einen Spaziergang in den Bergen. Als er an eine Höhle kam aus dieser Höhle kamen seltsam pfeifende Geräusche. Der Zwerg sah an der Wand eine brennende Kerze. Er nahm all seinen Mut zusammen und ging langsam in die Höhle. Die Geräusche wurden immer lauter umso weiter er hinging. Plötzlich sah er [...] (Jaquelin, 4. Kl.)



Zwischenstufe



Der/Die Beobachtete verfasst verkettete Texte, in denen Inhaltselemente sachlogisch verknüpft werden. Dazu werden Bindewörter wie und dann sowie und daneben verwendet.

**Beispieltext:** Unser schönes Weihnachtsfest. Wir stellen unseren Weihnachtsbaum auf und schmücken ihn und dann machen wir Fotos und dann müssen wir ins Zimmer und warten bis mein Papa uns holt und dann packen wir unsere Geschenke aus und dann spielen wir damit und dann gehen wir ins Bett. (Sabrina, 2. Kl.)



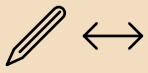
Zwischenstufe



Der/Die Beobachtete verfasst assoziative Texte. Assoziative Texte sind durch inhaltliche Brüche und emotionale Qualität gekennzeichnet. Inhaltselemente werden z. T. lose aneinandergereiht, zudem ist ein Ausscheren aus der angestrebten Textfunktion zu beobachten.

**Beispieltext:** Unser Klassenraum. Wir haben eine Tafel in unserem Klassenraum. Unser Klassenraum ist sehr schön. Wir haben sehr schöne Bilder in unserem Klassenraum. Wir haben 23 Kinder in unserer Klasse. Wir machen sehr viel Rechnen. Wir haben sehr viele Poster. (Christopher, 2. Kl.)





### Sekundarstufe I

Die Aneignung der *Textkompetenz* vollzieht sich von assoziativen, eher unstrukturierten Texten hin zu funktionalen komplexen Texten. Markieren Sie im Ergebnisdokumentationsbogen – ausgehend von den Beschreibungen auf S. 31 – unter dem Punkt *Textkompetenz im Allgemeinen* zunächst die in den Texten der/des Beobachteten überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung (assoziativ, verkettend usw.).

Da verschiedene Textmuster unterschiedliche Anforderungen an die Beobachteten stellen, besteht danach die Möglichkeit für die in der Schullaufbahn relevantesten Textmuster Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren im Einzelnen festzuhalten, in welcher Form sie von der/dem Beobachteten überwiegend realisiert werden. Die Textsorten sind nach allgemeinem Schwierigkeitsgrad (von Erzählung zu Argumentation aufsteigend) angeordnet.

**Der Beobachtung sind frei geschriebene Texte zu Grunde zu legen!**

### So geht's

- Mit dem Beobachtungsbereich Textkompetenz wird festgestellt, wie komplex und anspruchsvoll Texte sind, die von der/dem Beobachteten verfasst werden.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 10): Dokumentieren Sie, welche Form der Textrealisierung überwiegend zu beobachten ist! Textproduktion im Allgemeinen: Kreuzen Sie hier die überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung an. Erzählen/Berichten/Beschreiben/Argumentieren: Kreuzen Sie an, in welcher Form dieser Sprachhandlungstyp im Medium Schrift von dem/der Beobachteten überwiegend realisiert wird.

### Literatur

Augst, Gerhard et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.

### Achtung!

Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.



Der/Die Beobachtete verfasst textfunktionale Texte, d. h., er/sie plant Texte von deren Ziel ausgehend und schreibt der Textfunktion angemessen.

**Beispieltext:** Frau überfallen! Mutige Passanten stellen Serienräuber. Bewundernswerte Zivilcourage am Montag: Ein Straßenräuber entriss einer Frau die Handtasche. Schlag sie nieder – doch drei Passanten schnappten den flüchtenden Täter. Laut Polizei packte Ramazan D. eine Fußgängerin in der Lavantgasse in Floridsdorf, wollte ihr die Tasche rauben. Weil sich die Frau wehrte, soll der Jugendliche so lange auf sie eingeschlagen haben, bis sie zu Boden ging. Er flüchtete – kam aber nicht weit: Eine Passantin lief ihm nach, bat zwei junge Männer um Hilfe. Die stellten den Räuber, übergaben ihm der Polizei. Beim Verhör soll er gestanden haben. Kurz vorher beim Millenium-Tower einen weiteren Raub begangen zu haben. (Denis, 3. Klasse)



Zwischenstufe



Der/Die Beobachtete verfasst gegliederte Texte, in denen textsortentypische Textteile erkennbar sind (z. B. Einleitung – Hauptteil – Schluss bei Erzählung, Brief, Einladung).

**Beispieltext:** Meine Schule. In meiner Schule gibt es 300 Schüler und 40 Lehrer. In einer Klasse sind ungefähr 20–25 Schüler. Die Schule ist über 100 Jahre alt. Diese Schule hat 3 Stöcke auf beiden Seiten. Es gibt ca. 50 Klassenräume. 2 EDV Räume gibt es auch. Es gibt einen Essautomat und zwei Getränkeautomaten. Seit 2012 gehe ich in dieser Schule. (ohne Namen und Klassenstufe)



Zwischenstufe



Der/Die Beobachtete verfasst verkettete Texte, in denen Inhaltselemente sachlogisch verknüpft werden. Dazu werden Bindewörter wie und dann sowie und daneben verwendet.

**Beispieltext:** Mein Lieblingsmärchen. Keloğlan. Es war ein mal Bub er heißt Keloğlan. Er lebte in einem kleinen haus mit ihr Familie. Er könnte alles machen z. B. mit Tiere und dummer Kindern streiten. In einem zeit ist ihre Vater schon gestorben. Er war mit ihr mutter allein und ein mal ist ein Bub auf ihr haus gekommen und sie haben gefragt was vielstdu von uns hat er sie gefragt und er hat gesagt Halla ich heiße Karo, sagte ich will mit dir freund sein wieldu mit mir freund sein er hat sann ja gesagt: dan sind sie freund gevorden !!! Ende!!! (Ülkü, 1. Klasse)



Zwischenstufe



Der/Die Beobachtete verfasst assoziative Texte. Assoziative Texte sind durch inhaltliche Brüche und emotionale Qualität gekennzeichnet. Inhaltselemente werden z.T. lose aneinander gereiht, zudem ist ein Ausscheren aus der angestrebten Textfunktion zu beobachten.

**Beispieltext:** Ich über mich. Ich esse gerne Pizza und kebab. Meine hobes ist schwimmen und fußball spielen. Ich liebe Musik. Ich liebe in die schule gehen und Essen und lernen und Musik horen. Ich kann gut malen und seichnen. Ich muss in die schule gehen. Ich gerne trinken Tee und Milch. Ich liebe meine Eltern. (Başir, 1. Klasse)





# Orthografie

Um möglichst verständlich und korrekt zu schreiben, werden verschiedene Strategien aktiviert. Mit zunehmender Sprach- und Schreiberfahrung stehen Kindern und Jugendlichen in zunehmendem Umfang komplexere Strategien zur Verfügung. Die Skala *Orthografie* greift diese Strategien auf.

Die sogenannte „alphabetische Strategie“ ist diejenige, die man bei Schülerinnen und Schülern am frühesten beobachten kann, die wortübergreifende Strategie ist die komplexeste und findet sich bei fortgeschrittenen Schreiber/innen.

Texte des beobachtenden Kindes/Jugendlichen sollen im Hinblick auf die Frage begutachtet werden, welche der vier genannten Strategien beim Schreiben (vermutlich) zur Anwendung kommen. Dabei ist ihre Häufigkeit einzuschätzen. Mit zunehmenden orthografischen Fähigkeiten nimmt die Verwendung der orthografischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategien zu, der Einsatz der alphabetischen Strategie und das Vorkommen von Übergeneralisierungen jedoch ab.

Bitte beachten Sie: Es ist möglich, dass zeitgleich mehrere Strategien verwendet werden. Darüber hinaus führt die Anwendung einer Strategie nicht zwangsläufig zu einer korrekten Schreibung.

### So geht's

- Orthografie: zunehmende Sprach- und Schreiberfahrung → Verwendung komplexer Strategien
- Ergebnisdokumentationsbogen (S.11): **Vermerken Sie durch Ankreuzen die Häufigkeit, mit der Sie die Strategien beobachten!**

### Literatur

May, P. (2009): Auswertung der Rechtschreibleistung nach dem Strategiediagnosekonzept. In: Kompetenzmodelle der Orthographie. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 75–89.

### Achtung!

Das nebenstehende Erhebungsblatt ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

nie selten oft immer

## Wortübergreifende Strategie

Der/Die Beobachtete beachtet satz- und textgrammatische Aspekte, zum Beispiel:

- Herleitung von Groß- und Kleinschreibung aus der Wortart
- Ableitung von Getrennt- und Zusammenschreibung aus Wortbedeutungen
- Berücksichtigung der Satzgrammatik bei der Schreibung von ‚das‘ und ‚dass‘

nie selten oft immer

## Morphematische Strategie

Der/Die Beobachtete kann die Schreibung von Wörtern aus deren Wortstamm herleiten, zum Beispiel:

- Umlaut (*Hand* – *Hände*)
- Komposita (*Fahr-rad*)

nie selten oft immer

## Orthografische Strategie

Der/Die Beobachtete verfügt über Einsicht in erste orthografische Prinzipien. Er/Sie kennt und verwendet Regel- und Merkelemente, wobei es zum Teil zu Übergeneralisierungen kommt.

- Regelemente: z. B. Schreibung des [j]-Lauts (*Stiefel* statt „Schdiefl“), Konsonantendopplung nach kurzen Vokalen (*Koffer* statt „Kofer“)
- Merkelemente: z. B. Schreibung von F und V (*Vogel* statt „Fogel“)
- Übergeneralisierung: Hierbei sind Falschschreibungen auf Regeln zurückzuführen, die sich der/die Beobachtete angeeignet hat, die aber an unpassender Stelle angewendet werden, z. B. *iem* statt „ihm“.

nie selten oft immer

## Alphabetische Strategie

Der/Die Beobachtete hat einen Einblick in die grundlegenden Prinzipien der Verschriftung gewonnen. Er/Sie kennt Schrift als Trägerin von Informationen und ist in der Lage, Wörter und Äußerungen durch Schriftzeichen wiederzugeben. Dabei schreibt er/sie, „wie man spricht“. Es wird z. B. keine Differenzierung zwischen kurzen und langen Lauten vorgenommen, d. h. diese werden durch denselben Buchstaben bzw. dieselbe Buchstabenfolge wiedergegeben, z. B. *Bet* für „Bett“ und „Beet“, *fülen* für „fühlen“ und „füllen“, *Mont* für „Mund“, *Mitexsäsen* für „Mittagessen“ oder *zaubara* für „Zauberer“.

# Glossar

Sprachkompetenz ist ein komplexer Gegenstand. Aus diesem Grund kommt man nicht umhin, einige linguistische Fachbegriffe zu verwenden, wenn man präzise Formulierungen zur Beschreibung von Sprachkompetenz treffen möchte. Die in USB DaZ verwendeten Fachbegriffe werden in diesem Glossar zusammengestellt und in knapper Form erläutert. Für weiterführende Informationen wird auf die Internetseite [www.canoo.net](http://www.canoo.net) verwiesen.

**Adjektiv:** (auch: Eigenschaftswort), → Wortart, bezeichnet eine Eigenschaft/ein Merkmal eines Lebewesens, eines Gegenstands, einer Handlung, eines Zustands usw., beantwortet oft die Frage: „Was für ein/e \_\_\_\_\_ ist das?“, z. B. Was für ein T-Shirt ist das? Ein buntes T-Shirt.

**Akkusativ:** (auch: 4. Fall oder Wenfall), → Kasus des → Nomens, beantwortet oft die Frage: „Wen oder was?“, ist vom → Verb abhängig, bezieht sich eher auf die von einer Handlung oder einem Ereignis erfassten Dinge, z. B. Sara trägt den Koffer.

**Akkusativobjekt:** → Satzglied, ist vom → Prädikat abhängig und steht im → Akkusativ, z. B. Ben findet das Buch. – Er möchte es lesen.

**Aktiv:** → Genus Verbi, der/die Handelnde ist identisch mit dem → Subjekt, z. B. Sara öffnet das Fenster.

**Artikel:** → Wortart, die u. a. → Genus, → Numerus und → Kasus eines → Nomens verdeutlicht. Artikel stehen immer vor einem → Nomen. Es gibt zwei Arten von Artikeln: den bestimmten Artikel (der, die, das) und den unbestimmten Artikel (ein, eine).

**Attribut:** (auch: Beifügung, Erweiterung), z. B. ein → Adjektiv oder → EPA, bestimmt ein Wort näher und bildet zusammen mit ihm eine → Wortgruppe, z. B. das neue Spiel

**Chunk:** Mehrworta Ausdruck, der als Einheit gelernt wird und als eigenständige Äußerung verwendbar ist; es kann sich sowohl um Sätze (z. B. „Ich gehe in die Schule“, „Ich weiß nicht“) als auch um kurze Wendungen („mit der Füllfeder“) handeln.

**Dativ:** (auch: 3. Fall oder Wemfall), → Kasus des → Nomens, beantwortet oft die Frage: „Wem?“, bezieht sich eher auf die involvierten Personen, z. B. Ben schreibt seiner Oma eine Postkarte.



**Dativobjekt:** → Satzglied, ist vom → Prädikat abhängig und steht im → Dativ: Sara hilft ihrer Freundin.

**Deklination:** → Flexion von → Nomen, → Adjektiven, → Artikeln und → Pronomen

**EPA:** (auch: erweitertes Partizipialattribut), → Attribut, das aus einem → Partizip und einer Erweiterung besteht und in einen Relativsatz umgewandelt werden kann, z. B. der von Ben geschriebene Aufsatz (= Der Aufsatz, der von Ben geschrieben wurde.)

**finite Verbform:** grammatische Form (auch: Personalform, flektierte Form, konjugierte Form) des Verbs, die → Person, → Numerus, → Tempus, → Genus Verbi und → Modus ausdrückt, z. B. gingst, liest, tanzten, wurde gegessen

**Finitum:** Verb mit Zeit- und Personalendung, z. B.: liest, lasen; steht in → Hauptsätzen an zweiter Stelle, in untergeordneten → Nebensätzen an letzter Stelle

**Flexion:** (auch: Beugung), der Oberbegriff für → Deklination (Nomen, Adjektive, Pronomen) und → Konjugation (Verben)

**Flexionsendung:** (auch: Flexionssuffix) wird bei der → Flexion für die Bildung einzelner Wortformen verwendet, z. B. des Frühlings, du gehst

**Futur:** (auch: Zukunft), Zeitform des → Verbs, wird mit Hilfe des → Hilfsverbs „werden“ gebildet, Futur I: wird mit dem Hilfsverb „werden“ und dem einfachen Infinitiv gebildet, z. B. Ben wird morgen wegfahren. Futur II (auch: Vorzukunft): wird mit dem Hilfsverb „werden“ und dem Infinitiv Perfekt gebildet, z. B. Ben wird morgen weggefahren sein.

**Genitiv:** (auch: 2. Fall oder Wesfall), → Kasus des → Nomens, beantwortet die Frage „Wessen?“, bezeichnet ein indirektes Objekt einer Handlung bzw. eines Vorgangs, z. B. Sie ist die Schwester meines Freundes (in gesprochener Sprache wenig verwendet).

**Genus:** (auch: grammatisches Geschlecht) fest mit einem → Nomen verbunden, ein Nomen hat immer das gleiche Genus (im Gegensatz dazu sind → Numerus und → Kasus veränderlich); maskulin (= männlich, z. B. der Zug), feminin (= weiblich, z. B. die Wolke), neutrum (= sächlich, z. B. das Haus)

**Genus Verbi:** Oberbegriff über die Verbalkategorien → Aktiv (z. B. Sie öffnet das Fenster.) und → Passiv (z. B. Das Fenster ist/wird geöffnet.)

**Hauptsatz:** Begriff der Syntax (= Satzlehre); unabhängiger Satz, der selbständig stehen kann; typisch ist die Zweitstellung der → flektierten Verbform, unterschieden werden drei Arten von Hauptsätzen: (a) Aussagesatz, z. B.: Ben kommt. (b) Fragesatz, z. B.: Kommt Ben? und (c) Aufforderungssatz, z. B.: Ben, komm doch!

**Hilfsverb:** dient der Bildung der analytischen (zusammengesetzten) Formen (z. B. Zeitformen) eines → Verbs, im Deutschen sind dies: haben, sein und werden.

**Imperativ:** (auch: Befehlsform) → Modus in der Verbflexion ( → Flexion), ein Befehl, eine Aufforderung und Ähnliches wird ausgedrückt, z. B. Komm her! oder Zieht euch bitte die Schuhe an!

**Indikativ:** (auch: Wirklichkeitsform), → Modus in der Verbflexion ( → Flexion), etwas wird als tatsächlich, als gegeben dargestellt, z. B. Ben schreibt. Sara liest.

**Infinit:** (von Verbformen) nicht in → Person und → Numerus bestimmt, z. B. gehend ( → Partizip Präsens) und gehen ( → Infinitiv)

**Infinitiv:** Verb in der Grundform ohne Markierung von → Person und → Numerus, z. B. gehen, schreiben, gegessen haben.

**Kasus:** (auch: grammatischer Fall) Form der → Flexion bei → Nomen, → Adjektiven, → Artikeln und → Pronomen. Im Deutschen gibt es vier Fälle: → Nominativ, → Genitiv, → Akkusativ, → Dativ

**Kohäsion (Textkohäsion):** der syntaktische Zusammenhang von (mündlichen und schriftlichen) Texten

**Konjugation:** (auch: Beugung), Veränderung von Verben durch Markierung von → Person, → Numerus usw.

**Konjunktion:** (auch: Bindewort) verbindet Satzteile oder Sätze miteinander, z. B. und, oder, weil; unterschieden werden koordinierende (= nebenordnende; z. B. aber, oder, denn) und subordinierende (= unterordnende; z. B. dass, weil, wenn) Satzverbindungen (siehe → Nebensätze).

**Konjunktiv:** (auch: Möglichkeitsform), → Modus des Verbs ( → Flexion), mit dem etwas als möglich oder unreal dargestellt wird, z. B. Es wäre schön, wenn ihr auch kommen könntet.

**Modalverb:** bildet in Verbindung mit dem → Infinitiv eines → Vollverbs das → Prädikat und drückt aus, dass der Satzinhalt nicht wirklich sondern möglich,

erwünscht usw. ist: dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen; Modalverben bilden mit → infiniten → Vollverben die → Verbklammer, z. B.: Sara will endlich auf den Spielplatz gehen.

**Modus:** grammatische Kategorie bei → Verben, die Haltung des Sprechers zum Gesagten wird ausgedrückt. Im Deutschen gibt es: → Indikativ (= Wirklichkeitsform), → Konjunktiv (= Möglichkeitsform) und → Imperativ (= Befehlsform).

**Nebensatz:** (auch: Gliedsatz), Begriff der Syntax (= Satzlehre), ein Satz, der einem → Hauptsatz untergeordnet ist, oft durch eine unterordnende → Konjunktion oder ein → Relativpronomen eingeleitet; das flektierte Verb steht am Ende, z. B. Ben hofft (= Hauptsatz), dass Sara heute mit ihm in den Tiergarten geht (= Nebensatz).

**Nomen:** (auch: Substantiv), → Wortart, bezeichnet ein Ding, ein Lebewesen, einen Begriff, einen Sachverhalt o.Ä., ist deklinierbar ( → Deklination) und hat ein Geschlecht ( → Genus), z. B. der Baum, die Leiter, das Haus.

**Nominativ:** (auch: Werfall) → Kasus des → Nomens, beantwortet die Frage: „Wer oder was?“, z. B. Die Katze jagt Mäuse. Katzen jagen Mäuse.

**Numerus:** grammatische Kategorie, durch die die Anzahl der betroffenen Personen, Dinge usw. angegeben wird. Im Deutschen gibt es den Singular (Einzahl, z. B. der Baum) und den Plural (Mehrzahl, z. B. die Bäume).

**Objekt:** → Satzglied, Zielpunkt durch das → Prädikat bezeichnete Geschehen, besteht in der Regel aus einem → Nomen, einer Nomengruppe, einem → Pronomen oder einer Präpositionalgruppe ( → Präposition), z. B.: Paul schreibt ein SMS. Der Teddybär ist schon alt, aber Ayşe liebt ihn. Tom und Sara klettern auf den Kirschbaum.

**Partizip:** (auch: Mittelwort), → infinite Kategorie des → Verbs, nimmt eine Mittelstellung zwischen einem → Verb und → Adjektiv ein. Es gibt zwei Typen: Partizip Präsens: erkennbar an der Endung „-d“, z. B. lesend, lachend; Partizip Perfekt: oft erkennbar an der Vorsilbe oder dem Einschub „ge“, z. B. gelesen, gelacht, zusammengefasst, verloren.

**Passiv:** (auch Leideform), → Genus Verbi, beschreibt Vorgänge aus der Sicht des → Objekts, an dem → Subjekt wird die durch das Verb ausgedrückte Handlung ausgeführt, z. B.: Bücher werden immer wieder gelesen. → finites und → infinites Verbteil werden getrennt. Man unterscheidet zwischen → Vorgangspassiv und → Zustandspassiv.

**Perfekt:** (auch: Vergangenheit), Zeitform des → Verbs; eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit mit Bezug auf die Gegenwart wird ausgedrückt, wird mit den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ ( → finite Verbform) und dem Partizip Perfekt ( → infinite Verbform, → Partizip) gebildet. Im → Hauptsatz steht das → finite → Hilfsverb an zweiter Stelle, das → infinite → Vollverb am Satzende, z. B. Wir haben das Buch gelesen.

**Prädikat:** → Satzglied, enthält immer eine → finite Verbform, die anderen → Satzglieder sind vom Prädikat abhängig, es gibt einteilige Prädikate (z. B. Ich esse eine Banane.) und mehrteilige (z. B. Ich möchte eine Banane essen.)

**Präposition:** verknüpft Wörter und Wortgruppen, gibt ein bestimmtes, z. B. räumliches oder zeitliches Verhältnis wieder, z. B. auf, unter, bei, mit, nach, durch usw.

**Präsens:** (auch: Gegenwart), Zeitform des → Verbs, ein verbales Geschehen oder Sein wird aus der Sicht des/der Sprechenden als gegenwärtig ausgedrückt, das → Verb ist in → Person und → Numerus mit dem → Subjekt kongruent, z. B.: Sie lacht. Irene und Ahmed spielen Schach.

**Präteritum:** (auch: Mitvergangenheit oder Imperfekt), Zeitform des → Verbs, drückt Vergangenheit ohne Bezug auf die Gegenwart aus. Das → Verb trägt die Zeit- und Personalendungen als Finitheitselemente ( → finit), die Personalendungen stimmen mit dem → Subjekt überein, z. B. Sara lach-t-e. Sara und Ben lach-t-en. Die starken und unregelmäßigen → Verben bilden das Präteritum mit einem Wechsel des Stammvokals, z. B.: gehen → ging. Das Präteritum wird im österreichischen Deutsch nahezu ausschließlich schriftlich verwendet.

**Produktive Sprachfähigkeit:** Fähigkeit der Anwendung einer Sprache (mündlich und schriftlich)

**Pronomen:** (auch: Fürwort), → Wortart, vertritt ein Nomen oder einen Satzteil, kann auch ein Nomen näher bestimmen, z. B. du, sich, meiner, dieser, welcher, andere, keiner, jemand, man und ist deklinierbar ( → Deklination).

**Relativpronomen:** (auch: bezügliche Fürwörter), leitet einen → Nebensatz ein, bezieht sich auf etwas im Vorhergehenden Gesagtes, z. B. der, die, das, welcher, welche, welches, und ist deklinierbar ( → Deklination).

**Rezeptive Sprachfähigkeit:** Fähigkeit des Verstehens einer Sprache (mündlich und schriftlich)

**Satzglied:** Satzteil aus einem oder mehreren Wörtern mit einer bestimmten Funktion (z. B. → Subjekt, → Objekt, → Prädikat).

**Subjekt:** → Satzglied, das durch das → Prädikat bezeichnete Geschehen geht von ihm aus, besteht aus einem → Nomen, einer Nomengruppe oder einem → Pronomen im → Nominativ, stimmt in → Person und → Numerus mit der → finiten Verbform des Prädikats überein, z. B. Der Baum blüht heuer besonders schön.

**Subjunktion:** (auch: unterordnende → Konjunktion), verbindet einen → Hauptsatz mit einem → Nebensatz (Konjunktionalsatz), z. B. weil, obwohl, sobald, damit, dass.

**Suffix:** (auch: Endung), letzter, nicht selbstständiger Bestandteil eines Wortes, der der → Flexion oder der Wortbildung dient, z. B. „st“ ist die → Flexionsendung in „liegst“; „heit“ ist die Wortbildungsendung in „Zufriedenheit“.

**Verb:** (auch: Tunwort, Zeitwort), → konjugierbare → Wortart, bezeichnet eine Tätigkeit, ein Geschehen, einen Vorgang oder einen Zustand; beim Verb werden folgende Kategorien unterschieden: → Person, → Numerus, → Tempus, → Modus, → Genus Verbi; nach der Bedeutung und ihrem syntaktischen Verhalten werden unterschieden: → Vollverben, → Modalverben und → Hilfsverben.

**Verbklammer:** → finite → Hilfsverben oder → Modalverben bilden mit den infiniten Verb(teil)en eine Klammer. Sara will unbedingt noch telefonieren. Dies tritt auch bei → Vollverben mit abtrennbarem Präfix auf: auf-schreiben: Sie schreibt sich die Nummer auf.

**Vollverb:** → Verb, das allein das → Prädikat eines Satzes bilden kann, z. B. Ben isst einen Apfel.

**Vorgangspassiv:** → Genus Verbi, wird aus einer Form von „werden“ und einem → Partizip Perfekt gebildet, z. B. Die Tür wird versperrt.

**Wortart:** (auch: Wortklassen), Wörter werden nach grammatischen Gesichtspunkten in verschiedene Wortarten eingeteilt: → Nomen, → Verb, → Adjektiv usw.

**Wortgruppe:** siehe → Satzglied

**Zustandspassiv:** → Genus Verbi, wird aus einer Form von „sein“ und einem → Partizip Perfekt gebildet, drückt das Resultat einer Handlung aus, z. B. Die Tür ist versperrt.

