

# Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I

Zur Beobachtung von Kompetenz und  
Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache

A white speech bubble with a black outline and a tail pointing towards the bottom right, containing the text 'DaZ' in blue. The background of the slide is blue with a white header and footer area.

DaZ

**Herausgeber:**

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein  
Schreberweg 5, 24119 Kronshagen  
Telefon: 0431-54030  
Telefax: 0431-5403-101

**Autorinnen und Autoren:**

Marion Döll und Prof. Dr. Hans Reich  
unter Mitarbeit von Dr. Christine Mäkert, Sabine Rutten, Wiebke Saalman,  
Dr. Ellen Schulte-Bunert und Gabriele Weber



Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wurden im Rahmen des Modellprogramms Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FöRMig entwickelt.

Die Entwicklungsarbeit erfolgte in Kooperation von FöRMig Sachsen und FöRMig Schleswig-Holstein unter Leitung des Programmträgers, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Die empirische Überprüfung des Instruments für die Sekundarstufe I erfolgte ebenfalls in beiden Ländern; sie wurde im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) durch das BMBF gefördert.

Im Rahmen des bundesweiten Modellprogramms wurden weitere Instrumente zur Sprachdiagnostik entwickelt.

Informationen über: Sabine Rutten, Landeskoordinatorin für DaZ in Schleswig-Holstein,  
Tel.: 040 – 511 54 25, E-Mail: landsh@daz-sh.de

**Auflage:** 1200

**Layout, Illustrationen:**

Stamp Media GmbH im Medienhaus Kiel

**Druck:** Hugo Hamann

**Vertrieb:**

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein  
Schreberweg 5, Kiel  
Telefon: 0431-54030  
Telefax: 0431-5403-101  
<http://faecher.lernnetz.de>

© IQSH November 2014

<b>Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ .....</b>	<b>4</b>
<b>A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit .....</b>	<b>6</b>
Private Gespräche .....	6
Unterrichtsgespräche .....	7
Formelle Gespräche .....	7
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen .....	8
<b>B. Wortschatz.....</b>	<b>9</b>
Verstehenswortschatz.....	9
Mitteilungswortschatz.....	10
Fachwortschatz .....	10
<b>C. Aussprache .....</b>	<b>11</b>
Deutlichkeit .....	11
Sprechflüssigkeit.....	11
<b>D. Lesen .....</b>	<b>12</b>
Verstehen .....	12
Techniken und Strategien der Texterschließung .....	12
Vorlesen .....	13
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen .....	13
<b>E. Schreiben .....</b>	<b>14</b>
Textproduktion .....	14
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern.....	14
Orthographie .....	15
Interpunktion .....	15
<b>F. Grammatik – mündlich &amp; schriftlich.....</b>	<b>16</b>
Verbstellung .....	16
Satzverbindungen.....	17
Präpositionen .....	17
Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv).....	18
Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus).....	19
<b>G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers .....</b>	<b>20</b>
Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte.....	20
Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache .....	21
<b>Glossar.....</b>	<b>22</b>
<b>Beobachtungsbogen.....</b>	<b>25</b>

## Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ

Die Ihnen vorliegenden **Niveaubeschreibungen DaZ** sind ein Instrument, das die Kommunikation über die Deutschkompetenz eines Schülers<sup>1</sup>, der Deutsch als Zweitsprache lernt, zu erleichtern und zu versachlichen versucht. Mit Hilfe der Niveaubeschreibungen DaZ soll es möglich sein, Kollegen und Eltern über die bereits erworbenen Fähigkeiten eines Schülers in verschiedenen Teilbereichen des Deutschen Auskunft zu geben und eine optimale individuelle Schullaufbahnberatung zu ermöglichen. Sie geben in allgemeiner Form Aufschluss darüber, wie weit ein Schüler in den einzelnen sprachlichen Bereichen auf dem Weg zum Erreichen der Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch bereits gekommen ist.

Die Niveaubeschreibungen DaZ sind ein Beobachtungsverfahren und nicht als Test zu verstehen. Das bedeutet, dass Informationen zum Sprachstand eines Schülers ohne Impuls- oder Testmaterial allein durch Unterrichtsbeobachtung durch die Lehrkraft zusammengetragen werden. Die in den Niveaubeschreibungen DaZ skizzierten Erwerbsstände sind theoretische Konstrukte – daher ist es möglich, dass die Fähigkeit eines einzelnen Schülers nicht immer völlig eindeutig einer Niveaustufe zugeordnet werden kann. Eine individuelle Feinanalyse können und sollen die Niveaubeschreibungen DaZ jedoch nicht leisten.

Die Kompetenzen der Schüler in den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen entwickeln sich aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse, Begabungen und verschiedener Schwerpunktsetzungen im DaZ- Unterricht nicht parallel. Ein Schüler, der im Bereich der privaten Gespräche bereits den höchsten beschriebenen Erwerbsstand erreicht hat, muss in anderen Bereichen, wie beispielsweise bei der Bildung der Formen des Nomens, nicht zwangsläufig auf demselben Niveau anzutreffen sein. Dem tragen die Niveaubeschreibungen DaZ mit ihrem Profilcharakter Rechnung.

Die Niveaubeschreibungen DaZ sind vierstufig angelegt. Stufe IV korrespondiert mit den Zielvorgaben der KMK- Bildungsstandards im Fach Deutsch, die vorhergehenden Stufen stellen wichtige Etappen auf dem Weg zum Ziel dar. Stufe I entspricht - ganz allgemein formuliert - einer Minimalqualifikation, die dem Schüler ermöglicht, einfache Aussagen mit einfacher grammatischer Struktur zu treffen und einfache Aufforderungen zu verstehen. Ein Schüler, der in allen Bereichen das Fähigkeitsniveau II erreicht hat, vermag es, kleine thematisch zusammenhängende Äußerungen zu formulieren. Er kann erzählen, begründen und beschreiben. Er ist in der Lage, über etwas Vergangenes und nicht unmittelbar Wahrnehmbares zu sprechen. Stufe III entspricht im Allgemeinen der Fähigkeit zu differenziertem Sprechen, das argumentative Sprechhandlungen (widersprechen, beweisen), das Formulieren persönlicher Stellungnahmen und die Realisierung komplexer Strukturen umfasst.

Zwischen den Stufen besteht ein Inklusionsverhältnis: Zeigt ein Schüler beispielsweise in einem der Bereiche Fähigkeiten, die ihn auf Stufe III verorten lassen, ist davon auszugehen, dass er die für die Stufen I und II beschriebenen Fähigkeiten des Bereichs bereits erworben hat.

Die Beschreibungen der Erwerbsstände sind knapp gehalten, um das Instrument für den Schulalltag handhabbar zu machen. Auf einem zu den Niveaubeschreibungen DaZ gehörenden Dokumentationsformular kann die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten des Schülers durch Lehrkräfte per Ankreuzen festgehalten werden.

Auf diesem Formular finden Sie neben den Stufen I bis IV auch Stufe < I und die Zwischenstufen I – II, II – III und III – IV. Setzen Sie Ihre Markierung bei <I, wenn der Schüler die für Stufe I formulierten Fähigkeiten noch nicht erworben hat. Die Zwischenstufen sind anzukreuzen, wenn ein Schüler über die in der niedrigeren Stufe beschriebenen Fähigkeiten hinausgewachsen ist, die für die höhere Stufe genannten Kriterien jedoch noch nicht vollständig erfüllt.

Neben den Ankreuzrastern bietet das Dokumentationsformular Felder, in denen ergänzende Hinweise, wie z.B. ob und bei welchen sprachlichen Aufgaben der Schüler Unterstützung benötigt, festgehalten werden können.

Sicherlich werden Sie in den Niveaubeschreibungen DaZ zu beobachtende Punkte finden, die Sie auch bisher schon „im Blick“ hatten, aber auch einige neue Gesichtspunkte werden hinzukommen. Wie Sie Ihre Beobachtungen in den Unterricht einbetten, bleibt Ihnen freigestellt. Es ist vorstellbar, dass Sie sich pro Tag eine geringe Zahl Schüler auswählen, denen Sie hinsichtlich einiger Beobachtungspunkte während des Unterrichts besondere Aufmerksamkeit schenken und die Sie hierfür beispielsweise etwas intensiver als sonst üblich in Unterrichtsgespräche usw. einbinden. Bitte achten Sie jedoch darauf, dass die Schüler nicht in eine Testsituation versetzt werden.

Selbstverständlich unterläuft auch fortgeschrittenen DaZ-Lernenden (ebenso wie Muttersprachlern) hin und wieder ein Fehler. Bitte orientieren Sie sich bei Ihrer Einschätzung nicht an kleinen Fehlritten, sondern beurteilen Sie wohlwollend.

## A. WEITE DER SPRACHLICHEN HANDLUNGS- UND VERSTEHENSFÄHIGKEIT

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

### Private Gespräche

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

I	II	III	IV
<p>Der Schüler kann <b>einfache Mitteilungen und Aufforderungen verstehen</b> und <b>aktiv elementare Sprechhandlungen vollziehen</b>. Dazu zählt beispielsweise das Erteilen von Informationen zur eigenen Person. Die Äußerungen sind häufig auswendig gelernte Wendungen („<i>Ich heiÙe Melanie. Ich komme aus Riga.</i>“).</p>	<p>Der Schüler kann <b>Informationen zu Themen, die sein unmittelbares Lebensumfeld berühren</b> (beispielsweise Hobbys und Schule), <b>aufnehmen</b> und selbst <b>darüber sprechen</b>.</p>	<p>Der Schüler kann <b>Informationen zu Themen, die über sein unmittelbares Lebensumfeld hinausgehen, aufnehmen</b> und zum Gespräch <b>eigene Mitteilungen, Begründungen, Erläuterungen und nähere Beschreibungen</b> beitragen.</p>	<p>Der Schüler kann Informationen und <b>Darstellungen zu bislang unvertrauten Themen verstehen</b>. Er kann in (Streit-) Gesprächen <b>seine Meinung vertreten</b> und <b>argumentieren</b>. Weiterhin kann er <b>Vermutungen und Rückfragen formulieren</b>.</p>

\* Die Bezeichnung "Schüler", "Freund" und "Mitschüler" schließt in den folgenden Beschreibungen immer die weibliche Form ein.

## Unterrichtsgespräche

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

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

## Formelle Gespräche

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

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

### Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

DaZ- Lernende kommen immer wieder in Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder Probleme haben, etwas auszudrücken. Strategien, diese Probleme 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
<p>Der Schüler signalisiert durch <b>Mimik und Gestik</b>, dass er etwas nicht versteht oder ihm ein im Gespräch benötigter Ausdruck nicht verfügbar ist.</p>	<p>Der Schüler <b>bittet den Gesprächspartner um sprachliche Hilfe</b>. Er erfragt (unter Verwendung des Deutschen oder der Erstsprache) die Bedeutung von unverständlichen Äußerungen und bittet bei der Suche nach passenden Ausdrücken für eigene Äußerungen um Unterstützung.</p>	<p>Der Schüler <b>verwendet Näherungsbegriffe</b> oder Ausdrücke aus der Erstsprache, um Ausdrucksnot zu überwinden.</p>	<p>Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er <b>einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt</b> (z. B. <i>„elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann“</i> für Akkubohrer, <i>„das Meer im Nordwesten Deutschlands“</i> für Nordsee).</p>



## B. WORTSCHATZ

### Verstehenswortschatz

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

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

### Mitteilungswortschatz

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

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

### Fachwortschatz

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

## C. AUSSPRACHE

### Deutlichkeit

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

I	II	III	IV
Die Aussprache des Schülers ist <b>sehr undeutlich</b> .	Die Aussprache des Schülers ist <b>undeutlich</b> .	Die Aussprache des Schülers ist insgesamt <b>hinreichend deutlich</b> . Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache des Schülers ist <b>deutlich</b> . Es kommt nur selten zu Verstehensproblemen.

### Sprechflüssigkeit

Die Flüssigkeit des Sprechens ist unabhängig von in anderen sprachlichen Bereichen erreichten Erwerbsständen als Indikator für die (Selbst-)Sicherheit, die der DaZ- Lernende beim Sprechen erreicht hat, zu sehen. Beurteilt werden soll hier, inwieweit Sätze und Satzteile zusammenhängend intoniert werden.

I	II	III	IV
Der Schüler spricht <b>stockend</b> . Er verwendet überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äußerungen werden häufig nicht beendet.	Der Schüler spricht <b>überwiegend stockend</b> . Er verwendet einzelne Satzteile und kurze Sätze im Zusammenhang und legt häufig Pausen ein.	Der Schüler spricht <b>überwiegend flüssig</b> . Er kann Sätze und Satzfolgen zusammenhängend artikulieren. Gelegentlich kommt es zu Abbrüchen und Pausen.	Der Schüler spricht <b>flüssig</b> . Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor.

## D. LESEN

### Verstehen

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

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

### Techniken und Strategien der Texterschließung

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

## Vorlesen

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

<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
Der Schüler liest Texte <b>stark stockend</b> vor.	Der Schüler liest Texte <b>leicht stockend und monoton</b> vor.	Der Schüler liest Texte <b>zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation</b> vor.	Der Schüler liest Texte <b>sinn-gestaltend und ausdrucksstark</b> vor.

## Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

## E. SCHREIBEN

Mit Voranschriften 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 erzählende Texte heran.

### Textproduktion

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

### Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

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

### Orthographie

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

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

### Interpunktion

An dieser Stelle ist zu beobachten, ob der Schüler die verschiedenen Satzzeichen in freigeschriebenen Texten verwendet.

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

## F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

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

### Verbstellung

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

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

### Präpositionen

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

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

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

I	II	III	IV
<p>Der Schüler produziert Äußerungen im <b>Präsens</b> und verwendet die <b>erste und dritte Person Singular</b> („<i>Ich kaufe Brot.</i>“ „<i>Er kauft Brot.</i>“).</p>	<p>Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten <b>Perfekt-Formen</b> („<i>Ich habe Essen gekocht.</i>“). Die Bildung des Partizips II und die Wahl des passenden Hilfsverbs für Perfekt-Formen sind häufig noch nicht korrekt, d.h. der Schüler produziert so genannte <b>Übergangsformen</b> („<i>Ich habe heute gekommt.</i>“). Weiterhin verwendet er die <b>zweite Person Singular und Plural</b> („<i>Du kochst Essen.</i>“ „<i>Ihr kocht Essen.</i>“).</p>	<p>Der Schüler produziert <b>korrekte Äußerungen im Perfekt</b> und verwendet das <b>Präteritum von „sein“ und „haben“</b> („<i>Ich war in Dresden.</i>“). Er bildet <b>erste Konjunktive</b>, v. a. mit „würde“ („<i>Der Vater würde gern das Essen kochen.</i>“).</p>	<p>Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im <b>Präteritum</b> („<i>Der Vater kochte Essen.</i>“) und unterrichtlich angemessene Passiv-Formen. Darüber hinaus werden Formen wie <b>Plusquamperfekt</b> („<i>Der Vater hatte Essen gekocht.</i>“), <b>Futur I</b> („<i>Der Vater wird Essen kochen.</i>“) und <b>Konjunktiv</b> („<i>Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.</i>“) verwendet.</p>

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

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

I	II	III	IV
<p>Der Schüler benutzt überwiegend <b>Nominativ-Singular-Formen</b>. Die Verwendung der Formen ist weitestgehend beliebig, d. h. auch Objekte stehen im Nominativ („<i>Ich sehe <u>der Vater</u></i>.“). Gelegentlich werden erste Nominativ-Plural-Formen verwendet („<i><u>Die Kinder</u> gucken</i>.“).</p>	<p>Der Schüler verwendet <b>Formen des Nominativs im Singular differenziert und weitestgehend korrekt</b>. Er verwendet zudem <b>Formen des Dativ und des Akkusativ</b>. Dabei kommt es noch häufig zu Abweichungen vom sprachlichen Standard, z. B. durch Verwendung von Akkusativ-Formen an Stelle eines Dativ-Objekts („<i>Kochen gefällt <u>den Vater</u></i>.“).</p>	<p>Der Schüler <b>verwendet Dativ und Akkusativ differenziert und weitestgehend korrekt</b> („<i>Kochen gefällt <u>dem Vater</u></i>.“). Er ist weiterhin in der Lage, <b>Kasus nach Wechselpräpositionen</b> (in, an, auf, über, unter usw.) korrekt zu bilden (Dativ: „<i>Der Vater ist <u>in der Küche</u></i>.“ Akkusativ: „<i>Der Vater geht <u>in die Küche</u></i>.“). Auch die Pluralbildung wird weitgehend beherrscht.</p>	<p>Der Schüler <b>verwendet den Genitiv</b> („<i>Die <u>Blätter</u> des Baumes <u>sind dunkelgrün</u></i>.“) und beherrscht die <b>Adjektivflexion</b>.</p>

## G. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE DES SCHÜLERS

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

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

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

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

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Interesse und Freude</b> am Lesen von Texten in der Herkunftssprache.	Der Schüler zeigt ein <b>gewisses Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Es bereitet ihm eine <b>gewisse Freude</b> . Er liest vereinzelt Literatur bzw. Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z.B. Pferdebücher oder Computerzeitschriften).	Der Schüler zeigt ein <b>durchgehendes Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Er hat <b>Freude am Lesen</b> und liest in der Freizeit Literatur bzw. Texte zu verschiedenen Themenbereichen.	Der Schüler zeigt <b>großes Interesse und große Freude</b> am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. In seiner Freizeit liest er sehr häufig unterschiedlichste Literatur bzw. Texte.

### Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache

Wie auch Interesse und Freude am Lesen stellen Freude und Interesse am Sprechen keine Kompetenzen dar. Die Beurteilung des Umfangs der mündlichen Beteiligung eines Schülers in verschiedenen Unterrichtsfächern und Situationen lässt jedoch Rückschlüsse darüber zu, ob z.B. ein im Unterricht stiller Schüler generell ein „ruhiger Typ“ ist oder ob die geringe mündliche Beteiligung nur bestimmte Unterrichtsfächer betrifft.

a) im Unterricht (Deutsch)

<b>I</b>	Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> , im Unterricht meldet er sich nur bei direkter Aufforderung zu Wort.	<b>II</b>	Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> , im Unterricht ist er <b>überwiegend still</b> . Er beteiligt sich auch unaufgefordert an Unterrichtsgesprächen.	<b>III</b>	Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . An Unterrichtsgesprächen beteiligt er sich regelmäßig freiwillig.	<b>IV</b>	Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Seine freiwillige Beteiligung an Unterrichtsgesprächen ist kontinuierlich und rege.
----------	--	-----------	---	------------	--	-----------	---

b) in privaten Situationen, wie z.B. Pausen (Deutsch)

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

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

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

## Glossar

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

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

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



## Beobachtungsbogen

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I)

beobachteter Schüler: \_\_\_\_\_

beobachtender Lehrer: \_\_\_\_\_

Beobachtungszeitraum: \_\_\_\_\_

### A. WEITE DER SPRACHLICHEN HANDLUNGS- UND VERSTEHENSFÄHIGKEIT

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Private Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formelle Gespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B. WORTSCHATZ

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

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

### C. AUSSPRACHE

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

**D. LESEN**

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

Ergänzende Hinweise:

**E. SCHREIBEN**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Textproduktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthographie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise:

**F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH**

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

Ergänzende Hinweise:

--	--	--	--	--	--	--	--	--

**F. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE DES SCHÜLERS**

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

Vorschläge für sprachdidaktische Maßnahmen/Entscheidungen:

