



# Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs  
im Deutschen als Zweitsprache



**DaZ**

## Impressum

### **Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe**

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs  
im Deutschen als Zweitsprache

#### **Herausgeber**

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)  
des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein  
Dr. Gesa Ramm, Direktorin  
Schreberweg 5, 24119 Kronshagen  
<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>  
[https://twitter.com/\\_IQSH](https://twitter.com/_IQSH)

#### **Bestellungen**

Onlineshop: <https://publikationen.iqsh.de/>  
Tel. +49 (0)431 5403-148  
Fax +49 (0)431 988-6230-200  
E-Mail: [publikationen@iqsh.landsh.de](mailto:publikationen@iqsh.landsh.de)

#### **Autorinnen und Autoren**

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



Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wurden im Rahmen des Modellprogramms Förmig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt.

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

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

#### **Gestaltung**

Stamp Media GmbH im Medienhaus Kiel

#### **Publikationsmanagement**

Nadine Dobbratz-Diebel, Petra Haars, Stefanie Pape

#### **Druck**

hansadruk und Verlags-GmbH & Co KG, Kiel

Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH Aktualisierter Nachdruck der Ausgabe von November 2010

Auflage            Nov 10 Feb 22  
Auflagenhöhe    1.200 300

Best.-Nr. 02/2022

# **Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe**

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs  
im Deutschen als Zweitsprache



# Inhaltsverzeichnis

**Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ - 6**

**Ergebnis der empirischen Überprüfung der Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe - 7**

**A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit - 8**

Private Gespräche - 8

Unterrichtsgespräche - 9

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen - 10

Freude und Interesse am Sprechen - Deutsch und Herkunftssprache - 11

**B. Wortschatz - 12**

Verstehenswortschatz - 12

Mitteilungswortschatz - 13

**C. Aussprache - 14**

Deutlichkeit - 14

Sprechflüssigkeit - 14

**D. Lesen - 15**

Verstehen - 15

Techniken und Strategien der Texterschließung - 15

Vorlesen - 16

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen - 16

Freude und Interesse am Lesen - deutsche und herkunftssprachliche Texte - 17

**E. Schreiben - 18**

Textproduktion - 18

Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern - 18

Orthografie - 19

Interpunktion - 19

**F. Grammatik - mündlich & schriftlich - 20**

Verbstellung - 20

Satzverbindungen - 21

Präpositionen - 21

Formen des Verbs - 22

Formen des Nomens - 23

**Glossar - 24**

**Beobachtungsbogen für die Primarstufe - 27**

## Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ

Die Ihnen vorliegenden *Niveaubeschreibungen DaZ* sind ein Instrument, das die Kommunikation über die Deutschkompetenz einer Schülerin oder eines Schülers, die oder der Deutsch als Zweitsprache lernt, zu erleichtern und zu versachlichen versucht. Mit Hilfe der *Niveaubeschreibungen DaZ* soll es möglich sein, Kolleginnen, Kollegen und Eltern über die bereits erworbenen Fähigkeiten einer Schülerin oder 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 eine Schülerin oder 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 einer Schülerin oder 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 einer einzelnen Schülerin oder 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 Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen entwickeln sich aufgrund unterschiedlicher Vorkenntnisse, Begabungen und verschiedener Schwerpunktsetzungen im DaZ-Unterricht nicht parallel. Eine Schülerin oder ein Schüler, die oder 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 es der Schülerin oder dem Schüler ermöglicht, einfache Aussagen mit einfacher grammatischer Struktur zu treffen und einfache Aufforderungen zu verstehen. Eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der in allen Bereichen das Fähigkeitsniveau II erreicht hat, vermag es, kleine thematisch zusammenhängende Äußerungen zu formulieren. Sie oder er kann erzählen, begründen und beschreiben. Sie oder 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 eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise in einem der Bereiche Fähigkeiten, die sie oder ihn auf Stufe III verorten lassen, ist davon auszugehen, dass sie oder 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 Beobachtungsbogen (Seite 27) kann die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerin oder 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 die Schülerin oder der Schüler die für Stufe I formulierten Fähigkeiten noch nicht erworben hat. Die Zwischenstufen sind anzukreuzen, wenn die Schülerin oder der 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 der Beobachtungsbogen Felder, in denen ergänzende Hinweise, wie zum Beispiel ob und bei welchen sprachlichen Aufgaben die Schülerin oder 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 Anzahl von Schülerinnen von Schülern 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 Schülerinnen oder 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 Fehlertritten, sondern beurteilen Sie wohlwollend.

### **Ergebnis der empirischen Überprüfung der Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe**

Die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* wurden im Rahmen ihrer Entwicklung in zwei Erprobungswellen mit positiven Ergebnissen in Hinblick auf ihre Praktikabilität in der Praxis überprüft. Hierzu testeten und bewerteten Lehrkräfte aus Sachsen und Schleswig-Holstein zunächst im schulischen Alltag. Die Erfahrungen zu Stärken und Schwächen des Instruments wurden schriftlich dokumentiert und in der Weiterentwicklung des Instruments berücksichtigt.

Im Anschluss an die zweite Erprobungswelle folgte von 2011 bis 2013 die empirische Prüfung der NB DaZ-Primarstufe unter Leitung von Prof. Dr. Marion Döll im Auftrag des Sächsischen Bildungsinstituts (vgl. Döll, 2009, 2012). Im Fokus der Untersuchung standen dabei die Validität, die interne Konsistenz, die Interrater-Reliabilität sowie die Beobachtungsgenauigkeit des Verfahrens. Im Ergebnis der Untersuchung hat sich herausgestellt, dass mit den NB DaZ als Beobachtungsinstrument die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Jahrgangsstufen mit Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen sprachlichen Teilbereichen („Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit“, „Wortschatz“, „Aussprache“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Grammatik“) eingeschätzt werden kann.

## 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. Diese entwickelt sich nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit und aufbauend auf anderen sprachlichen Bereichen (zum Beispiel Wortschatz). Es wird davon ausgegangen, dass sich die Schülerin oder der Schüler in verschiedenen Kontexten zunehmend Themengebiete erobert, zu denen sie oder er mit Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern in Austausch treten kann.

### Private Gespräche

Private Gespräche sind Konversationen, die die Schülerin oder der Schüler im Bereich ihrer oder seiner Freizeit führt. Dazu zählen auch Pausengespräche mit Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften.

I	II	III	IV
Die Schülerin / 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. („Ich heiße Melanie. Ich komme aus Riga.“)	Die Schülerin / Der Schüler kann <b>Informationen zu Themen, die ihr/sein unmittelbares Lebensumfeld betreffen</b> (beispielsweise Hobbys und Schule), <b>aufnehmen</b> und <b>selbst darüber sprechen</b> .	Die Schülerin / Der Schüler kann <b>Informationen zu Themen, die über ihr/sein unmittelbares Lebensumfeld hinausgehen, aufnehmen</b> und zum Gespräch <b>eigene Mitteilungen, Beschreibungen und Erzählungen</b> beitragen.	Die Schülerin / Der Schüler kann <b>Informationen und Darstellungen zu bislang unvertauten Themen verstehen</b> . Sie/Er kann in (Streit-) Gesprächen <b>ihre/seine Meinung vertreten</b> und <b>argumentieren</b> . Weiterhin kann sie/er <b>Vermutungen und Rückfragen formulieren</b> .



### Unterrichtsgespräche

Unterrichtsgespräche sind institutionell geprägte Konversationen, die die Schülerin oder der Schüler in Unterrichtssituationen mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern führt.

I	II	III	IV
<p>Die Schülerin / Der Schüler kann <b>einfache Anweisungen und organisatorische Mitteilungen verstehen</b> und auf einfache Fragen antworten. Sie/Er kann <b>kurze Bitten und Entschuldigungen</b> sowie <b>einfache unterrichtsbezogene Mitteilungen äußern</b>.</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler kann <b>Informationen zu Unterrichtsthemen, die an ihr/sein Vorwissen anknüpfen, aufnehmen</b> und verarbeiten sowie sich zu <b>bereits erarbeiteten Unterrichtsinhalten äußern</b>.</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler kann sich <b>sprachlich aktiv an der Erarbeitung der Unterrichtsthemen beteiligen</b>. Sie/Er kann auch <b>Informationen zu unbekanntem Themen aufnehmen, verarbeiten</b> und sie mit früheren unterrichtlichen Informationen <b>verknüpfen</b>. Sie/Er kann <b>Beobachtetes wiedergeben, Sachverhalte beschreiben</b>.</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler versteht <b>Vorträge zu unterrichtsrelevanten Sachverhalten (z. B. Lernergebnispräsentationen der Mitschüler)</b> und kann <b>Nachfragen dazu stellen</b>. Sie/Er kann <b>ausgewählte Themen und Sachverhalte präsentieren</b> (z. B. Kurzvorträge, Buchvorstellungen) sowie <b>Erklärungen und Begründungen formulieren</b>.</p>

### 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 beziehungsweise 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 Schülerinnen und Schüler unter Umständen nicht auf Anhieb angemessen erscheinen. Im Vordergrund soll hier nicht die Übereinstimmung mit der sprachlichen Norm, sondern die strategische Aktivität der Schülerinnen oder Schüler stehen. Schülerinnen und Schüler, die auf Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder sie keine Formulierung für etwas finden, das sie ausdrücken möchten, mit Resignation reagieren, sollten ermutigt werden, in entsprechenden Situationen aktiv zu werden.

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

➔ Es besteht die Möglichkeit, die Strategien, die Sie bei einer Schülerin oder einem Schüler beobachten, im Beobachtungsbogen konkret festzuhalten.

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

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

<b>a) im Unterricht (Deutsch)</b>			
I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> , im Unterricht meldet sie/er sich nur bei direkter Aufforderung zu Wort.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> , im Unterricht ist sie/er <b>überwiegend still</b> . Sie/Er beteiligt sich aber unaufgefordert an Unterrichtsgesprächen.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . An Unterrichtsgesprächen beteiligt sie/er sich regelmäßig freiwillig.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Ihre/Seine freiwillige Beteiligung an Unterrichtsgesprächen ist kontinuierlich und rege.
<b>b) in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Deutsch)</b>			
I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> ; unaufgefordert spricht sie/er nicht mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> und ist in privaten Settings häufig still, spricht aber hin und wieder unaufgefordert mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . Sie/Er spricht regelmäßig unaufgefordert mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Sie/Er spricht häufig und viel mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.
<b>c) in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Herkunftssprache)</b>			
I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Sprechfreude</b> ; unaufgefordert spricht sie/er nicht mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>wenig Sprechfreude</b> und ist in privaten Situationen häufig still, spricht aber hin und wieder unaufgefordert mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>solide Sprechfreude</b> . Sie/Er spricht regelmäßig unaufgefordert mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>große Sprechfreude</b> . Sie/Er spricht häufig und viel mit Freundinnen/Freunden und Mitschülerinnen/Mitschülern.

## B. WORTSCHATZ

### Verstehenswortschatz

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

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

### Mittelungswortschatz

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

<p><b>I</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben die <b>Wörter des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung</b>, wie z. B. „gehen“, „kommen“, „sagen“, „Haus“, „Puppe“, „Essen“, „klein“, „groß“, „blau“, „gut“.</p>	<p><b>II</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Wörter des altersgemäßen Grundwortschatzes</b>, wie z. B. „Kette“, „Kurve“, „Kalb“, „Puppenwagen“, „Augenbraue“, „Radfahrer“, „böse“ und „traurig“.</p>	<p><b>III</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <b>Wörter des altersgemäßen Aufbauwortschatzes</b> (Beispiele siehe Versteherwortschatz).</p>	<p><b>IV</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet abstrakte und spezielle Wörter (<b>altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz</b>, Beispiele siehe Versteherwortschatz).</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 der Schülerin oder 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 der Schülerin / des Schülers ist <b>sehr undeutlich</b> .	Die Aussprache der Schülerin / des Schülers ist <b>undeutlich</b> .	Die Aussprache der Schülerin / des Schülers ist insgesamt <b>hinreichend deutlich</b> . Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache der Schülerin / 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 die oder der DaZ-Lernende beim Sprechen erreicht hat, zu sehen. Beurteilt werden soll hier, inwieweit Sätze und Satzteile zusammenhängend intoniert werden.

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler spricht <b>stockend</b> . Sie/Er wendet überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äußerungen werden häufig nicht beendet.	Die Schülerin / Der Schüler spricht <b>überwiegend stockend</b> . Sie/Er verwendet einzelne Satzteile und kurze Sätze im Zusammenhang und legt häufig Pausen ein.	Die Schülerin / Der Schüler spricht <b>überwiegend flüssig</b> . Sie/Er kann Sätze und Satzfolgen zusammenhängend artikulieren. Gelegentlich kommt es zu Abbrüchen und Pausen.	Die Schülerin / 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 und so weiter) wächst das Leseverstehen. In diesem Abschnitt geht es darum festzuhalten, in welchem Umfang eine Schülerin oder ein Schüler einem altersgerechten Text (literarischer Text oder Sachtext) Informationen entnehmen und diese verarbeiten kann. In der Regel wird dies durch Beantwortung von Fragen zu Texten festgestellt; in Zweifelsfällen sollten jedoch auch nonverbale Lösungsmöglichkeiten angeboten werden.

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

### Techniken und Strategien der Texterschließung

<p><b>I</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler liest <b>Wort für Wort</b> und <b>Satz für Satz</b>. Sie/Er zieht keine weiteren Signale zum Erschließen eines Textes heran.</p>	<p><b>II</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler <b>stellt</b> zum Erschließen von Texten <b>Nachfragen</b>.</p>	<p><b>III</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler zieht zur Erschließung von Texten <b>visuelle Signale</b> (Überschriften, Bildunterschriften, Absätze) heran.</p>	<p><b>IV</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kann <b>Texte</b> zur Erschließung <b>zerlegen</b> und unbekannt <b>Wörter nachschlagen</b>.</p>
---	---	--	--

### Vorlesen

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

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler liest Texte <b>stark stockend</b> vor.	Die Schülerin / Der Schüler liest Texte <b>leicht stockend und monoton</b> vor.	Die Schülerin / Der Schüler liest Texte <b>zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation</b> vor.	Die Schülerin / Der Schüler liest Texte <b>singestaltend</b> vor.

### Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

➔ Es besteht die Möglichkeit, die Strategien, die Sie bei einer Schülerin oder einem Schüler beobachten, im Beobachtungsbogen konkret festzuhalten.



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

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

#### a) Deutschsprachige Texte

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

**b)** Neben dem Interesse und der Freude am Lesen deutschsprachiger Texte sind auch Freude und Interesse am Lesen herkunftssprachlicher Texte aufschlussreich (Ist die Schülerin oder 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 der Schülerin oder des Schülers befragt werden.

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>sehr wenig Interesse und Freude am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt ein <b>gewisses Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Es bereitet ihr/ihm eine <b>gewisse Freude</b> . Sie/Er liest in der Freizeit vereinzelt herkunftssprachliche Kinderbücher oder Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Comics).	Die Schülerin / Der Schüler zeigt ein <b>durchgehendes Interesse am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. Sie/Er hat <b>Freude am Lesen</b> und liest in der Freizeit herkunftssprachliche Kinderbücher und -zeitschriften zu verschiedenen Themenbereichen.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt <b>großes Interesse und große Freude am Lesen</b> von Texten in der Herkunftssprache. In ihrer/seiner Freizeit liest sie/er sehr häufig herkunftssprachliche Kinderbücher und -zeitschriften.

## E. SCHREIBEN

### Textproduktion

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

### Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

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

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

## Orthografie

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

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler schreibt <b>weitgehend lautgetreu</b> .	Die Schülerin / Der Schüler schreibt <b>geübte Wörter normgerecht</b> .	Die Schülerin / Der Schüler schreibt <b>geübte Texte weitgehend normgerecht</b> . Unter Anleitung kann sie/er Rechtshilfen (z. B. Wörterbücher) benutzen.	Die Schülerin / Der Schüler schreibt <b>ungeübte Texte unter Verwendung von Rechtshilfen</b> (z. B. Wörterbücher) <b>weitgehend normgerecht</b> .

## Interpunktion

An dieser Stelle ist zu beobachten, ob die Schülerin oder der Schüler die verschiedenen Satzzeichen in frei geschriebenen Texten verwendet.

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler setzt <b>sporadisch</b> („nach Gefühl“) <b>erste Satzzeichen</b> .	Die Schülerin / Der Schüler setzt gezielt <b>Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen</b> .	Die Schülerin / Der Schüler setzt gezielt <b>Kommata in Aufzählungen</b> .	Die Schülerin / Der Schüler setzt gezielt <b>Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede</b> .

## F. GRAMMATIK - MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

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

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

### Verbstellung

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

## Präpositionen

<p><b>I</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kennt und verwendet <b>einige wenige einfache Präpositionen</b> wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet sie/er ohne Artikel („Frau Behnke steht in <u>Klassenzimmer</u>.“).</p>	<p><b>II</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kennt und verwendet <b>mehrere Präpositionen. Präpositionalkonstruktionen</b> bildet sie/er mit <b>fehlerhaftem Artikel</b> („Frau Behnke geht <u>mit den Hund</u>.“).</p>	<p><b>III</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler bildet <b>Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel</b> („Der Vater geht <u>mit dem Hund spazieren</u>.“). Weiterhin werden <b>Wechselpräpositionen mit korrektem Artikel</b> (Dativ: „Der Vater ist <u>in dem Haus</u>.“ Akkusativ: „Der Vater geht <u>in das Haus</u>.“) gebildet und <b>erste Präpositionalobjekte</b> („Er dankt <u>für die Hilfe</u>.“) verwendet.</p>	<p><b>IV</b></p> <p>Die Schülerin / Der Schüler beherrscht die <b>korrekte Bildung von Präpositionalobjekten</b> („Das hängt <u>von den Wetterbedingungen ab</u>.“).</p>
---	--	---	--

### Formen des Verbs

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

I	II	III	IV
<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen im Präsens und verwendet die <b>erste und dritte Person Singular</b> („<u>Ich kaufe Brot.</u>“ „<u>Wir kaufen Brot.</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten <b>Perfekt-Formen</b> („<u>Ich habe Essen gekocht.</u>“). Die Bildung des Partizips II und die Wahl des passenden Hilfsverbs für Perfekt-Formen sind häufig noch nicht korrekt, d. h. die Schülerin / der Schüler produziert sogenannte <b>Übergangsformen</b> („<u>Ich habe heute gekommt.</u>“). Weiterhin verwendet sie/er die <b>zweite Person Singular und Plural</b> („<u>Du kochst Essen.</u>“ „<u>Ihr kocht Essen.</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert <b>korrekte Äußerungen im Perfekt</b> und verwendet das <b>Präteritum von „sein“ und „haben“</b> („<u>Ich war in Dresden.</u>“) und <b>Modalverben</b> („Er wollte Eis essen.“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im <b>Präteritum</b> („<u>Der Vater kochte Essen.</u>“ „<u>Die Mutter schlief.</u>“). Darüber hinaus werden Formen wie <b>Plusquamperfekt</b> („Der Vater <u>hatte Essen gekocht.</u>“), Futur I („Der Vater <u>wird Essen kochen.</u>“) und <b>Konjunktiv</b> („Mama sagte, Felix <u>käme</u> um zwölf Uhr nach Hause.“) verwendet.</p>

### Formen des Nomens

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

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

## 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 konjugier- oder deklinierbar. Einige Adverbien können jedoch gesteigert werden (z. B. oft – öfter).
Akkusativ	Der Akkusativ ist ein grammatischer Fall (Kasus), der in der deutschen Grammatik auch Wen-Fall oder 4. Fall genannt wird. Er markiert das Objekt des Satzes, dem das widerfährt, was durch das Verb im Satz ausgedrückt wird (z. B. Ich sehe den Baum.).
altersgemäß	dem Alter der Kinder bzw. dem Schuljahrgang angemessen
Artikel	auch Begleiter; stehen immer mit einem Nomen und bestimmen dieses näher (z. B. der, die, das, eine, ein)
Dativ	Der Dativ ist ein grammatischer Fall, der in der deutschen Grammatik auch Wem-Fall oder 3. Fall genannt wird. Er markiert das indirekte Objekt im Satz, das ein vorhandenes Objekt im Akkusativ näher erklärt (z. B. Er schreibt dem Vater einen Brief.). Dativobjekte können jedoch auch ohne Akkusativobjekt stehen (z. B. Er glaubt dem Kind.).
Dekodierfähigkeit	Fähigkeit, Schriftzeichen zu entschlüsseln
finites Verb	Verb mit Flexionsendungen, gebeugtes Verb
Flexiv, Flexionsmorpheme	Flexive sind bedeutungstragende Einheiten, die abwandeln (z. B. Verbendungen zur Markierung von Zeitform, Zahl und Person (spielen – er spielt, 3. Person Singular Präsens).
Flexion	Abwandlung von Worten, Formenbildung (Konjugation von Verben, Deklination von Nomen)
Futur	Zeitform zur Beschreibung von Zukünftigem
Genitiv	Der Genitiv ist ein grammatischer Fall und wird in der deutschen Grammatik auch Wes-Fall, Wessen-Fall oder 2. Fall genannt. Er markiert u. a. Besitz- und Zugehörigkeitsverhältnisse (z. B. Der Vater des Kindes liest.)
Genus	Grammatisches Geschlecht; Klassifikationsmerkmal von Nomen, das (wie Numerus und Kasus) Einfluss auf die Deklination nimmt
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
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)
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 Echse 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 für die Primarstufe

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe I)

beobachtete Schülerin / beobachteter Schüler: \_\_\_\_\_

beobachtende Lehrkraft: \_\_\_\_\_

Beobachtungszeitpunkt: \_\_\_\_\_

### 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"/>
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch im Unterricht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Sprechen (Deutsch in privaten Situationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Sprechen (Herkunftssprache in privaten Situationen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Bei Bedarf können Sie an dieser Stelle festhalten, welche Mittel die Schülerin oder der Schüler einsetzt, um Ausdrucksnot und Verstehensprobleme zu signalisieren und zu überwinden:

- |                                     |  |   |
|-------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Mimik      | <input type="checkbox"/> Anforderung sprachlicher Hilfe in Erst- oder Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Verwendung von Nachschlagewerken |
| <input type="checkbox"/> Gestik     | <input type="checkbox"/> Umschreibungen  | <input type="checkbox"/> _____                            |
| <input type="checkbox"/> Rückfragen | <input type="checkbox"/> Verwendung von Joker- und Näherungsbegriffen              | <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"/>

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

**C. AUSSPRACHE**

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

**D. LESEN**

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken 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"/>
Freude und Interesse am Lesen (deutsche Texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Lesen (herkunftssprachliche Texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Bei Bedarf können Sie an dieser Stelle festhalten, welche Mittel die Schülerin oder der Schüler einsetzt, um Ausdrucksnot und Verstehensprobleme zu signalisieren und zu überwinden:

- Mimik
- Rückfragen
- Verwendung von Nachschlagewerken
- Gestik
- Anforderungen sprachlicher Hilfe  
Erst- oder Zweitsprache
- \_\_\_\_\_

Ergänzende Hinweise:

**E. SCHREIBEN**

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

\* Bei Bedarf können Sie an dieser Stelle festhalten, welche Mittel die Schülerin oder der Schüler einsetzt, um Ausdrucksnot und Verstehensprobleme zu signalisieren und zu überwinden:

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

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:

Vorschläge für die Förderung:

## Notizen



**IQSH**  
**Institut für Qualitätsentwicklung**  
**an Schulen Schleswig-Holstein**

Schreberweg 5  
24119 Kronshagen  
Tel.: 0431 5403-0  
Fax: 0431 988-6230-200  
[www.twitter.com/\\_IQSH](https://www.twitter.com/_IQSH)  
[info@iqsh.landsh.de](mailto:info@iqsh.landsh.de)  
[www.iqsh.schleswig-holstein.de](http://www.iqsh.schleswig-holstein.de)