



Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs
im Deutschen als Zweitsprache



DaZ

Impressum

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

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
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen
<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>
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

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 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.

Gestaltung

Stamp Media GmbH im Medienhaus Kiel

Publikationsmanagement

Nadine Dobbratz-Diebel, Petra Haars, Stefanie Pape

Druck

hansadruck und Verlags-GmbH & Co KG, Kiel

Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH Aktualisierter Nachdruck der Ausgabe von November 2014

Auflage Nov 14 Feb 22
Auflagenhöhe 1.200 300

Best.-Nr. 03/2022

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs
im Deutschen als Zweitsprache

Inhaltsverzeichnis

Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ - 6

A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit - 8

Private Gespräche - 8

Unterrichtsgespräche - 9

Formelle Gespräche - 9

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen - 10

B. Wortschatz - 11

Verstehenswortschatz - 11

Mitteilungswortschatz - 12

Fachwortschatz - 12

C. Aussprache - 13

Deutlichkeit - 13

Sprechflüssigkeit - 13

D. Lesen - 14

Verstehen - 14

Techniken und Strategien der Texterschließung - 14

Vorlesen - 15

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen - 15

E. Schreiben - 16

Textproduktion - 16

Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern - 16

Orthografie - 17

Interpunktion - 17

F. Grammatik - mündlich & schriftlich - 18

Verbstellung - 18

Satzverbindungen - 19

Präpositionen - 19

Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv) - 20

Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus) - 21

G. Persönlichkeitsmerkmale der Schülerin / des Schülers - 22

Freude und Interesse am Lesen - deutsche und herkunftssprachliche Texte - 22

Freude und Interesse am Sprechen - Deutsch und Herkunftssprache - 23

Glossar - 24

Beobachtungsbogen für die Sekundarstufe I - 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.

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

Unterrichtsgespräche

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

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

Formelle Gespräche

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

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler kann im Kontext alltäglicher formeller Situationen (z. B. Bezahlen an der Supermarktkasse) einfache Äußerungen und Aufforderungen verstehen und ist in der Lage, in diesen Situationen elementare Sprechhandlungen zu vollziehen. Ihre/Seine Äußerungen sind häufig auswendig gelernte Wendungen („ <i>Wie viel kostet das?</i> “).	Die Schülerin / Der Schüler kann Aufforderungen, Auskünfte und Mitteilungen im Rahmen wiederkehrender formeller Gesprächssituationen und Gesprächssituationen mit absehbarer Verlaufsstruktur (z. B. Kauf einer Eintrittskarte) verstehen und den Gesprächsverlauf aktiv mitgestalten .	Die Schülerin / Der Schüler kann in formellen Gesprächssituationen mit halboffenen Verlaufsstrukturen (z. B. Gespräche zu ihrem/seinem Leistungsstand und ihrer/seiner Schullaufbahn, Einkaufsgespräche mit Beratungsnötigkeit) erteilte Auskünfte, Erklärungen und Nachfragen stellen, eigene Wünsche und Vorstellungen formulieren .	Die Schülerin / Der Schüler kann in Gesprächen mit eingeschränkter absehbarer Verlaufsstruktur (z. B. Vorstellungsgespräche, Gerichtsverhandlungen) Mitteilungen, Aufforderungen und Fragen zu komplexen Vorgängen, Zusammenhängen und Kausalitäten verstehen und sich ausführlich dazu äußern . Sie/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 auszurücken. 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 gefällig und geschickt erscheinen. Im Vordergrund soll hier nicht die Übereinstimmung von Äußerungen mit der sprachlichen Norm, sondern die strategische Aktivität der Schülerinnen und Schüler stehen. Schülerinnen oder 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>Die Schülerin / Der Schüler signalisiert durch Mimik und Gestik, dass sie/er etwas nicht versteht oder ihr/ihm ein im Gespräch benötigter Ausdruck nicht verfügbar ist.</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler bittet die Gesprächspartnerin / den Gesprächspartner um sprachliche Hilfe. Sie/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>Die Schülerin / Der Schüler verwendet Näherungsbegriffe oder Ausdrücke aus der Erstsprache, um Ausdrucksnot zu überwinden.</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem sie/er einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt (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 die Schülerin oder 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>Die Schülerin / Der Schüler versteht die Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung. Dieser Wortschatz umfasst häufig gebrauchte Nomen und Verben, die den Alltag zu Hause und in der Schule berühren. Dazu gehören auch die Bezeichnung von Schulfächern und andere schulische Grundbegriffe („Lehrer“, „Klassenzimmer“, „Hausaufgabe“), Adverbien zur Angabe von Ort und Zeit („dann“, „da“) sowie einige häufige Adjektive (z. B. Farben, „klein“ und „groß“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler versteht alle Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes. Dazu gehören auch Begriffe mit differenzierter Bedeutung (z. B. „Fohlen“) und unter anderem auch zusammengesetzte Substantive, Worte mit Vorsilben und Adjektive, die Charaktereigenschaften, Gefühle und Muster bezeichnen („böse“, „aufgeregt“, „wütend“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler versteht die Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst Begriffe des Grundwortschatzes plus eine Reihe weniger häufig vorkommender und/oder spezieller Begriffe aus bestimmten Themenbereichen (z. B. Interessen der Schülerin / des Schülers). Weiterhin wird der in altersgemäßen Sachtexten und Schulbüchern verwendete Wortschatz verstanden („Summe“, „Differenz“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler versteht die Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („Schädling“, „emsig“, „erschließen“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. „Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese“).</p>

Mitteilungswortschatz

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

<p>I</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben die Begriffe des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).</p>	<p>II</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben Begriffe des altersgemäßen Grundwortschatzes. 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>III</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben Begriffe des altersgemäßen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst Begriffe des Grundwortschatzes plus eine Reihe von häufig vorkommenden und/oder spezielleren Begriffen aus bestimmten Themenbereichen. Weiterhin werden etliche (Fach-) Begriffe, die im schulischen Kontext häufig vorkommen, verwendet (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).</p>	<p>IV</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulischen oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).</p>
--	--	---	---

Fachwortschatz

<p>I</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler versteht und verwendet noch keine Fachbegriffe.</p>	<p>II</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kennt und versteht erste einfache Fachbegriffe und Wendungen aus im Unterricht behandelten Themengebieten.</p>	<p>III</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kennt und versteht die Fachbegriffe und fachlichen Wendungen aus im Unterricht behandelten Themengebieten.</p>	<p>IV</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler ist in der Lage, ihr/ihm bislang unbekannte Fachbegriffe und fachliche Wendungen 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 die die oder 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 sehr undeutlich .	Die Aussprache der Schülerin / des Schülers ist undeutlich .	Die Aussprache der Schülerin / des Schülers ist insgesamt hinreichend deutlich . Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache der Schülerin / des Schülers ist deutlich . Es kommt nur selten zu Verstehensproblemen.

Sprechflüssigkeit

Die Flüssigkeit des Sprechens ist unabhängig von in anderen sprachlichen Bereichen erreichten Erwerbsständen als Indikator für die (Selbst-) Sicherheit, die 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 stockend . Sie/Er verwendet überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äußerungen werden häufig nicht beendet.	Die Schülerin / Der Schüler spricht überwiegend stockend . Sie/Er verwendet einzelne Satzteile und kurze Sätze im Zusammenhang und legt häufig Pausen ein.	Die Schülerin / Der Schüler spricht überwiegend flüssig . Sie/Er kann Sätze und Satzfolgen zusammenhängend artikulieren. Gelegentlich kommt es zu Abbrüchen und Pausen.	Die Schülerin / Der Schüler spricht flüssig . Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor.

D. LESEN

Verstehen

Mit Zunahme der Kompetenzen in anderen Bereichen (Wortschatz, Grammatik, Lesestrategien und so weiter) wächst das Leseverstehen. In diesem Abschnitt geht es darum festzuhalten, in welchem Umfang eine Schülerin oder 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
Die Schülerin / Der Schüler kann einem altersgemäßen Text gezielt einfache Informationen , wie zum Beispiel Angaben zu Personen, Orten und Daten, entnehmen .	Die Schülerin / Der Schüler kann einem altersgemäßen Text die wichtigsten Informationen entnehmen . Die Schülerin / Der Schüler versteht kurze einfache Texte .	Die Schülerin / Der Schüler kann einen altersgemäßen Text erfassen . Sie/Er kann gelesene Informationen kombinieren und erkennt die Intentionen der Autorin / des Autors sowie Wertungen im Text.	Die Schülerin / Der Schüler kann den Inhalt anspruchsvollerer Texte erfassen . Sie/Er kann Schlussfolgerungen ziehen und ist in der Lage, Texte zu bewerten . Weiterhin kann sie/er im Text verwendete Wortspiele (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) erkennen und verstehen .

Techniken und Strategien der Texterschließung

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

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. Dennoch darf die Vorlesefähigkeit nicht mit Leseverständnis gleichgesetzt werden.

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler liest Texte stark stockend vor.	Die Schülerin / Der Schüler liest Texte leicht stockend und monoton vor.	Die Schülerin / Der Schüler liest Texte zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation vor.	Die Schülerin / Der Schüler liest Texte sinngestaltend und ausdrucksstark vor.

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

E. SCHREIBEN

Mit Vorschritten des Deutschaneignungsprozesses sind die Schülerinnen und 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
Die Schülerin / Der Schüler kann einfache Texte gerin- gen Umfangs verfassen bzw. reproduzieren (z. B. Nach- erzählungen).	Die Schülerin / Der Schüler kann einfache verständliche Texte verfassen.	Die Schülerin / Der Schüler kann verständliche struktu- rierte Texte verfassen, die die Darlegung von Zusammen- hängen oder zeitlichen Abläu- fen verlangen.	Die Schülerin / Der Schüler kann verständliche schwie- rige Texte verfassen, die die Darlegung komplexer Zusam- menhänge verlangen. Sie/Er kann z. B. Instruktionen schrei- ben, in Schriftform Stellung nehmen oder Schlüsse ziehen.

Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

I	II	III	IV
Die Schülerin / Der Schüler be- müht sich nicht um das Finden passender Wörter.	Die Schülerin / Der Schüler bittet eine Person um sprachli- che Hilfe . Sie/Er erfragt pas- sende Wörter.	Die Schülerin / Der Schüler kennt verschiedene Nachschla- gewerke und Medien (Wörter- bücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke ver- sucht sie/er, passende Wörter herauszufinden, kommt dabei ohne Unterstützung jedoch häufig noch nicht zum Ziel .	Die Schülerin / Der Schüler kennt verschiedene Nach- schlagewerke und Medien (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlage- werke findet sie/er passende Wörter in der Regel erfolg- reich und ist darüber hinaus Benötigten Begriff verständlich zu um- schreiben .

Orthografie

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

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

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 Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen .	Die Schülerin / Der Schüler setzt Kommata in Aufzählungen .	Die Schülerin / Der Schüler setzt öffnende Kommata sowie Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede .	Die Schülerin / Der Schüler setzt Gedankenstriche, Semikola und schließende Kommata (z. B. am Ende von eingebetteten Nebensätzen).

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“.

Verbstellung

I	II	III	IV
<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht („Der Vater <u>kocht Essen</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen, mit zweitelligem Prädikat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalverb mit Infinitiv: „Der Vater <u>möchte Essen kochen</u>.“ - Perfekt: „Der Vater <u>hat Essen gekocht</u>.“ - abtrennbares Präfix: „Der Vater <u>kocht das Essen vor</u>.“ 	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert invertierte Hauptsätze, in denen das Verb vor dem Subjekt steht („<u>Dann kocht der Vater Essen</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht („<u>Ich sehe, dass der Vater Essen kocht</u>“).</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>I</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler stellt Aussagen nebeneinander („Der Vater ist da. Er kocht.“).</p>	<p>II</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet einfache reihende Konjunktionen. Sie/Er verknüpft Hauptsätze mit „und“, „dann“ und „und + Adverb“ („und danach“). Sie/Er verwendet die Konjunktion „weil“ koordinierend, um zwei Sätze miteinander zu verknüpfen („Der Vater kocht, weil er hat Hunger.“).</p>	<p>III</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet seltener vorkommende Konjunktionen, um zwei Hauptsätze miteinander zu verbinden. Sie/Er verknüpft Sätze mit „aber“, „oder“ und „denn“ („Der Vater kocht, denn er hat Hunger.“).</p>	<p>IV</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler verwendet seltener vorkommende unterordnende Konjunktionen 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>I</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kennt und verwendet einige wenige einfache Präpositionen wie „in“ und „auf“. Präpositionalkonstruktionen bildet sie/er ohne Artikel („Vater geht <u>in</u> Küche.“).</p>	<p>II</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler kennt und verwendet mehrere Präpositionen. Präpositionalkonstruktionen bildet sie/er mit fehlerhaftem Artikel („Der Vater steht <u>in</u> die Küche.“).</p>	<p>III</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler bildet Präpositionalgruppen mit korrektem Artikel („Der Vater steht <u>in</u> der Küche.“). Weiterhin werden Wechselpräpositionen mit korrektem Artikel (Dativ: „Der Vater ist <u>in</u> dem Haus.“ Akkusativ: „Der Vater geht <u>in</u> das Haus.“) gebildet und erste Präpositionalobjekte („Er denkt <u>an</u> den Vater.“) verwendet.</p>	<p>IV</p> <p>Die Schülerin / Der Schüler beherrscht die korrekte Bildung von Präpositionalobjekten („Frau Meier bezieht sich <u>auf</u> Angaben der Schulbehörde.“; „Das hängt <u>von</u> den Umständen <u>den</u> ab.“).</p>
--	---	---	---

Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)

Mithilfe dieses Abschnitts wird der Gebrauch verschiedener Verbformen durch die Schülerin oder 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 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 erste und dritte Person Singular („<u>Ich kaufe Brot.</u>“ „<u>Er kauft Brot.</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen mit ersten Perfekt-Formen („<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 Übergangsformen („<u>Ich habe heute gekommt.</u>“). Weiterhin verwendet sie/er die zweite Person Singular und Plural („<u>Du kochst Essen.</u>“ „<u>Ihr kocht Essen</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert korrekte Äußerungen im Perfekt und verwendet das Präteritum von „sein“ und „haben“ („<u>Ich war in Dresden.</u>“). Sie/Er bildet erste Konjunktive, v. a. mit „würde“ („<u>Der Vater würde gern das Essen kochen.</u>“).</p>	<p>Die Schülerin / Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum („<u>Der Vater kochte Essen.</u>“) und unterrichtlich angemessene Passiv-Formen. Darüber hinaus werden Formen wie Plusquamperfekt („<u>Der Vater hatte Essen gekocht.</u>“), Futur I („<u>Der Vater wird Essen kochen.</u>“) und Konjunktiv („<u>Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.</u>“) verwendet.</p>

Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)

Die korrekte Markierung des Kasus eines Satzgliedes im Deutschen ist zweifelsohne eine der schwierigsten Hürden, die DaZ-Lerner*innen zu nehmen haben. 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 beziehungsweise -hören.

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

G. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE DER SCHÜLERIN / 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
Die Schülerin / Der Schüler zeigt sehr wenig Interesse und Freude am Lesen deutscher Texte. Sie/Er liest nur das, was im schulischen Rahmen notwendig ist.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt ein gewisses Interesse am Lesen deutschsprachiger Texte, es bereitet ihr/ihm eine gewisse Freude . Sie/Er liest vereinzelt in der Freizeit deutsche Literatur bzw. deutschsprachige Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Pferdebücher oder Computerzeitschriften).	Die Schülerin / Der Schüler zeigt ein durchgehendes Interesse am Lesen deutschsprachiger Texte. Sie/Er hat Freude am Lesen und liest in der Freizeit Literatur bzw. Texte zu verschiedenen Themenbereichen.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt großes Interesse und große Freude am Lesen deutschsprachiger Texte. In ihrer/seiner Freizeit liest sie/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 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 sehr wenig Interesse und Freude am Lesen von Texten in der Herkunftssprache.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt ein gewisses Interesse am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. Es bereitet ihr/ihm eine gewisse Freude . Sie/Er liest vereinzelt Literatur bzw. Texte aus Bereichen von speziellem Interesse (z. B. Pferdebücher oder Computerzeitschriften).	Die Schülerin / Der Schüler zeigt ein durchgehendes Interesse am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. Sie/Er hat Freude am Lesen und liest in der Freizeit Literatur bzw. Texte zu verschiedenen Themenbereichen.	Die Schülerin / Der Schüler zeigt großes Interesse und große Freude am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. In ihrer/seiner Freizeit liest sie/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 einer Schülerin oder eines Schülers in verschiedenen Unterrichtsfächern und Situationen lässt jedoch Rückschlüsse darüber zu, 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.

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

(Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I)

beobachtete Schülerin / beobachteter Schüler: _____

beobachtende Lehrkraft: _____

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"/>
Orthografie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ergänzende Hinweise:

F. GRAMMATIK - MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

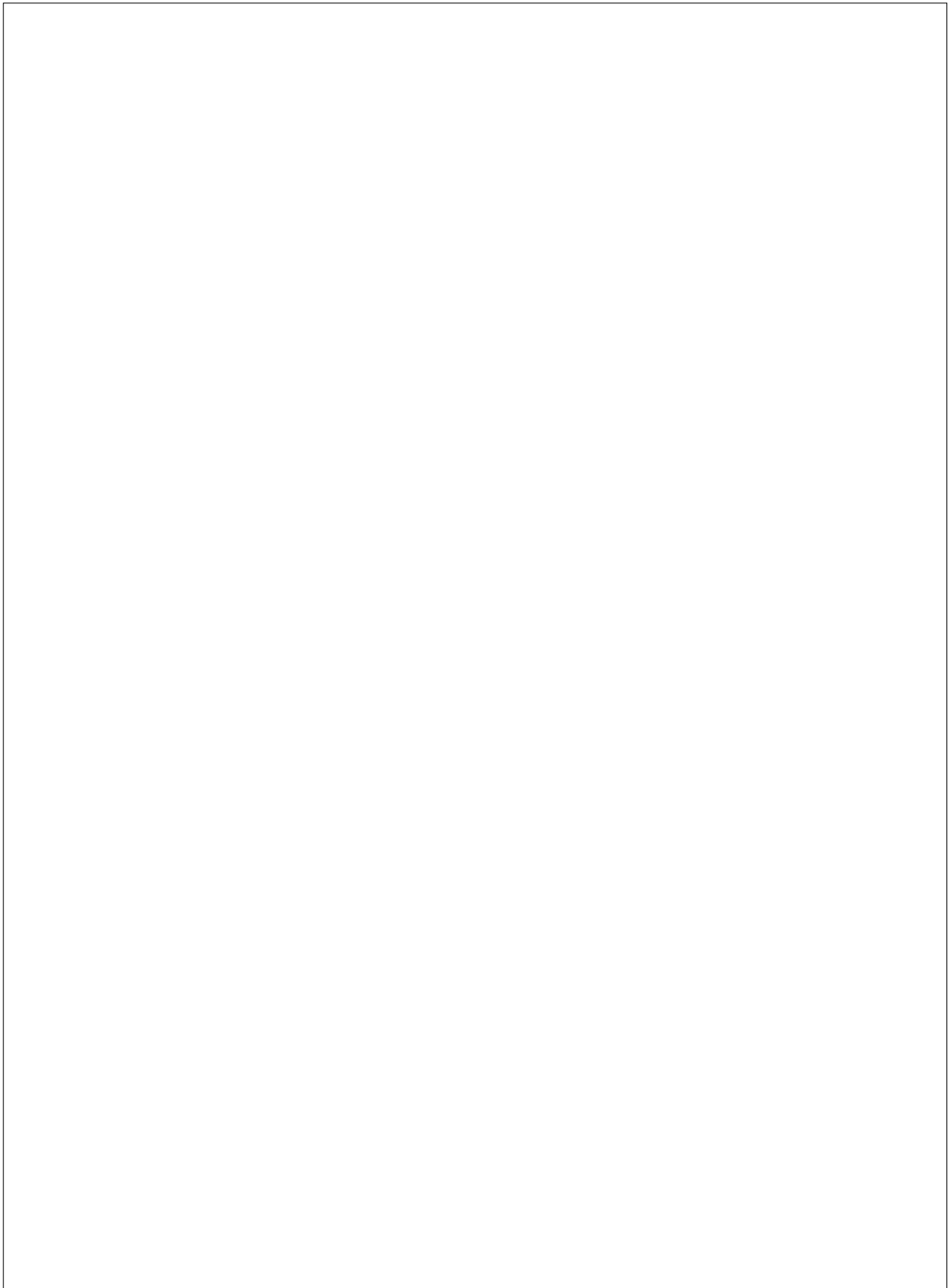
	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verbstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>	<input 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:

G. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE DER SCHÜLERIN / 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:



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
info@iqsh.landsh.de
www.iqsh.schleswig-holstein.de