

# Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I

Transferfassung 2009



## Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort.....	3
<b>Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ..</b>	<b>5</b>
Vorbemerkungen .....	5
Aufbau der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache .....	7
Empfehlungen zum Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ..	9
Beschreibungen der Niveaustufen .....	<b>11</b>
A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit.....	11
Private Gespräche .....	11
Unterrichtsgespräche.....	12
Formelle Gespräche .....	12
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen .....	13
B. Wortschatz.....	14
Verstehenswortschatz .....	14
Mitteilungswortschatz .....	15
Fachwortschatz.....	15
C. Aussprache .....	16
Deutlichkeit.....	16
Sprechflüssigkeit.....	16
D. Lesen.....	17
Verstehen.....	17
Techniken und Strategien der Texterschließung .....	17
Vorlesen .....	18
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen .....	18
E. Schreiben.....	19
Textproduktion .....	19
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern .....	19
Orthographie .....	20
Interpunktion .....	20
F. Grammatik – mündlich & schriftlich.....	21
Verbstellung .....	21
Satzverbindungen .....	22
Präpositionen .....	22
Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv) .....	23
Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus).....	24
G. Persönlichkeitsmerkmale des Schülers.....	25
Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte.....	25
Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache .....	26
Glossar.....	27
Beobachtungsbogen.....	30



## Vorwort

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

sprachliche Bildung entscheidet mit über Schul- und Bildungserfolg und damit über Lebenschancen.

Unsere neue Lehrplangeneration zeichnet aus, dass der Bereich der sprachlichen Bildung seinen Niederschlag in jedem Fachlehrplan als Aufgabe jedes Fachlehrers gefunden hat.

Sprachliche Bildung in allen Fächern, schulartübergreifende Kooperationen und Gestaltung von Bildungsübergängen als Bestandteile einer professionellen Sprachbildung berühren verschiedene Bereiche der Schul- und Qualitätsentwicklung. Deshalb ist es dem Sächsischen Bildungsinstitut ein wichtiges Anliegen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und neue Erfahrungen der Praxis aufzugreifen, um die eigenverantwortliche Tätigkeit an den Schulen vor Ort zu unterstützen.

Das Modellprogramm FÖRMIG Sachsen hat sich dem Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ gewidmet und innovative Ansätze und Entwicklungen an den beteiligten Schulen intensiv erarbeitet und erprobt. Dabei stellte die Entwicklung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache eine besondere Herausforderung dar.

Im Ergebnis dieser Arbeiten wird mit der vorliegenden Veröffentlichung interessierten Schulleitungen und Lehrkräften ein Instrument zur Beobachtung der Sprachentwicklung von Schülern in die Hand gegeben. Mit dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wird die Entwicklung der Bildungssprache und die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts unterstützt.

Wir möchten Sie ermutigen, im Rahmen des FÖRMIG-Transferprogramms Ihre eigenen Erfahrungen mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache zu machen und wünschen Ihnen dabei viel Erfolg.

Dr. Dorit Stenke  
Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts

Angela Bachmann  
Abteilungsleiterin Bildungsgrundlagen und  
Qualitätsentwicklung



# Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen Deutsch Als Zweit-sprache

## Vorbemerkungen

Sprachliche Bildung ist ein bedeutender Faktor zur Verbesserung der Bildungsbilanz. Ergebnisse aus den PISA- und IGLU-Studien sowie empirische Forschungsergebnisse aus dem englischen Sprachraum weisen deutlich darauf hin, dass die Fähigkeit zur alltäglichen Verständigung für das erfolgreiche Durchlaufen eines Bildungsprozesses nicht ausreicht. Vielmehr müssen Kompetenzen hinzukommen, die für den Bildungserfolg in besonderer Weise relevant sind: vor allem das Verfügen über spezifische sprachliche Fähigkeiten, „die Bildungssprache der Schule“<sup>1</sup>.

Ein Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe ist auch die Bildungssprache, die nicht implizit erworben, sondern die als explizite Aufgabe des Bildungssystems vermittelt werden muss. Bildungssprache ist dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann.<sup>2</sup>

Für die *Bildungssprache* sind Nominalisierungen, Komposita, genaue Verben, unpersönliche Ausdrucksweisen oder Formen wie Konjunktiv und Passiv sowohl auf der Wort-, als

auch auf der Satz- und Textebene

kennzeichnend. Sie zeigt sich vor allem abstrakt, grammatikalisch

komplex und weniger kontextbezogen. Der Erwerb erstreckt sich

über die gesamte Bildungs-

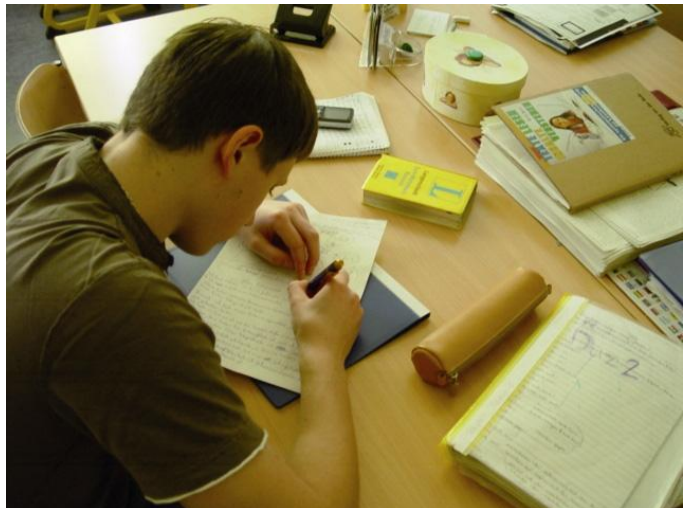
biografie eines Schülers<sup>3</sup> und ver-

zweigt sich beständig mit der

zunehmenden Ausdifferenzierung

der Lernbereiche und Fächer. Sie

entwickelt sich mit dem Bildungsprozess selbst und verändert sich kontinuierlich. Die Schule ist primärer Ort der ex-



Überarbeiten eines Sachtextes aus dem Fachunterricht

<sup>1</sup> Der Begriff *Bildungssprache* wurde im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de)), an dem der Freistaat Sachsen mit dem Landesprojekt FÖRMIG SACHSEN beteiligt ist, entwickelt.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Abschlusstagung des Modellprogramms, 11.–13. Juni 2009, Hamburg

<sup>3</sup> Die Bezeichnungen Schüler und Lehrer werden allgemein für Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer gebraucht.

pliziten und den Bildungsgang kontinuierlich begleitenden professionellen Vermittlung von Bildungssprache. Normen und Regeln, wie sie in der Schriftlichkeit im Sinne von Schriftförmigkeit verwendet werden, existieren in der Schule auch in der mündlichen Kommunikation. Die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten mit besonderem Gewicht auf dem Ausbau der fächerspezifischen sprachlichen Fähigkeiten erfolgt in jedem Unterrichtsfach.

Im Freistaat Sachsen wurde mit der Einführung einer neuen Lehrplangeneration ab 2004 die sprachliche Bildung als Aufgabe jedes Faches und jedes Fachlehrers festgeschrieben. Eine individuelle Sprachbildung und das Entwickeln eines für den Schulerfolg notwendigen Niveaus (der jeweiligen Klassenstufe) an bildungssprachlichen Fähigkeiten setzt unter anderem eine differenzierte Kenntnis der Sprachentwicklung von Schülern voraus. Genau hier ordnet sich das vorliegende Beobachtungsinstrument Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ein.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wurden auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus im Rahmen der FÖRMIG SACHSEN-Programmarbeit in Anlehnung an die Bildungsstandards der KMK und den sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache entwickelt. FÖRMIG Schleswig-Holstein unterstützte als Kooperationspartner die Entwicklungsarbeit, die von Marion Döll (Universität Hamburg) und Prof. Hans H. Reich (Universität Landau) unter der Mitarbeit von Dr. Christine Mäkert (Sächsisches Bildungsinstitut), Sabine Rutten (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein), Wiebke Saalman (Sächsisches Bildungsinstitut), Dr. Ellen Schulte-Bunert (Universität Flensburg) und Gabriele Weber (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) geleistet wurde.



Im Rahmen des bundesweiten Modellprogramms wurden weitere Instrumente zur pädagogischen Sprachdiagnostik entwickelt, die mehrsprachig angelegt sind und dabei auf bildungssprachliche Merkmale fokussieren.

**Kontakt:**

Wiebke Saalman, Sächsisches Bildungsinstitut

Telefon: 0351 8324-499 | E-Mail: [wiebke.saalman@sbi.smk.sachsen.de](mailto:wiebke.saalman@sbi.smk.sachsen.de)

## Aufbau der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument, mit dem die Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der Schüler im Deutschen als Zweitsprache strukturiert beobachtet und beschrieben werden kann. Unter Deutsch als Zweitsprache-Kompetenz wird dabei der Umfang der Beherrschung des Deutschen im schulischen Rahmen verstanden, der sich durch die sprachliche Produktion und Rezeption im Schulalltag manifestiert.



Projektarbeit: Hip-Hop und Sprache Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in einer Vorbereitungsklasse

Dem Instrument ist ein weites Verständnis von Sprache zugrunde gelegt, das deutlich über eine klassische, vorwiegend Phonetik/Phonologie, Lexik, Morphologie und Syntax umfassende Alltagsauffassung hinausgeht. Einen Teil dessen hatten die Betreuungs- und Fachlehrer bei ihren Beobachtungen bereits vor der Verwendung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache „im Blick“. Durch das vorliegende Instrument ist das Beobachtungsspektrum deutlich erweitert.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wenden sich an alle an sprachlicher Bildung Beteiligte: vor allem an die Betreuungslehrer und Fachlehrer, an die Vertreter der Schulaufsicht, an die Eltern und an die Schüler sowie an außerschulisch kooperierende



Partner. Mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache liegt ein Instrument vor, das die Kommunikation über die Deutschkompetenz eines Schülers, der Deutsch als Zweitsprache lernt, versachlicht und strukturiert und dadurch erleichtert.

Die Arbeit mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache unterstützt die Lehrkräfte dabei, ihre Beobachtungen knapp und detailliert zu beschreiben und damit ihren ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler zu prüfen. Auf der Grundlage von Gesprächen zwischen den Lehrkräften zur Auswertung der Beobachtungsergebnisse wird eine fundierte Gesamteinschätzung (Deutsch als Zweitsprache-Profil) für jeden beobachteten Schüler individuell erstellt. Mit dieser Gesamteinschätzung können die Fachlehrer über den Beitrag jedes Faches zur Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten mit besonderem Gewicht auf den Ausbau fächerspezifischer sprachlicher Fähigkeiten des jeweiligen Schülers beraten und sich abstimmen. Damit wird ermöglicht, spezifische sprachliche Fähigkeiten „zu ihrer Zeit“, nämlich dann, wenn sie im Bildungsprozess gefordert sind, auszubilden bzw. zu fördern. Für Vertreter der Schulaufsicht, für Eltern und Schüler sowie für außerschulisch kooperierende Partner können die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache eine unterstützende Grundlage in Gesprächen zur individuellen Bildungslaufbahnberatung sein. Mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ist ein Beobachtungsinstrument zur effektiven Gestaltung und Steuerung des systematischen Sprachbildungsprozesses entwickelt worden.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind vierstufig aufgebaut, Stufe IV korrespondiert mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch. Die Stufen I – III stellen wichtige Etappen auf dem Weg zum Erreichen dieses Zieles dar. Sie sind an empirischen und praktischen Erkenntnissen zu Erwerbssequenzen und Lernetappen orientiert formuliert. Beschrieben werden die sprachlichen Teilbereiche: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit,



Individuelle Schülerarbeit im Sprachbildungsprozess

Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik sowie einzelne Persönlichkeitsmerkmale des Schülers. Beobachtungen mit Hilfe der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache geben Auskunft darüber, wie weit ein Schüler in den einzelnen sprachlichen Bereichen auf dem Weg zum Erreichen der Bildungsstandards gekommen ist.

Zum Instrument gehört neben dem Raster mit den Beschreibungen der Niveaustufen ein Beobachtungsbogen, auf dem die Beobachtungsergebnisse zu den einzelnen Teilbereichen und der erreichten Stufe durch Ankreuzen festgehalten werden. Um dem Prozesscharakter von Spracherwerb und Lernprozessen besser gerecht zu werden, besteht im Beobachtungsbogen auch die Möglichkeit, Kompetenzen festzuhalten, die zwischen zwei beschriebenen Niveaustufen beobachtet werden. Impuls- oder Testmaterialien werden für die Arbeit mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache nicht benötigt.

### **Empfehlungen zum Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache**

Im Rahmen der Programmarbeit FÖRMIG Sachsen wurden die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache an den FÖRMIG-Programmschulen<sup>4</sup> sowie weiteren Schulen<sup>5</sup> parallel zur Erarbeitung erprobt. Die Erprobungsergebnisse flossen direkt in die Weiterentwicklung und in die folgenden Empfehlungen für den Einsatz dieses Beobachtungsinstruments ein.

Eine effektive Form der Einführung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache an der Schule kann eine gemeinsame Veranstaltung der Betreuungslehrer mit allen involvierten Fachlehrern zur inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung des Einsatzes des Beobachtungsinstruments sein. Es empfiehlt sich eine individuelle Einarbeitungszeit in das Material.

Es wird vorgeschlagen, im Verlaufe eines Schuljahres maximal zehn Schüler aller Etappen verschiedener Jahrgangstufen zu beobachten. Um eine für die Gesamteinschätzung ausreichende Menge an Informationen zu erhalten, sollte der jeweilige

<sup>4</sup> 15. Mittelschule Dresden, Mittelschule Grimma, Apollonia-von-Wiedebach-Schule, Mittelschule der Stadt Leipzig, Geschwister-Scholl-Mittelschule Limbach-Oberfrohna, Mittelschule Löbau-Süd

<sup>5</sup> Mittelschule Aue-Zelle, Gymnasium Dreikönigsschule Dresden, Mittelschule „Clara Zetkin“ Freiberg, Mittelschule Innenstadt Görlitz, 3. Mittelschule Hoyerswerda „Am Planetarium“, 2. Mittelschule Kamenz, 16. Schule - Mittelschule der Stadt Leipzig, Helmholtzschule – Mittelschule der Stadt Leipzig, Mittelschule Nordwest Torgau, Mittelschule „Martin Andersen Nexö“ Zschopau

Beobachtungszeitraum vier bis sechs Wochen betragen. Wichtig ist der Austausch der beteiligten Fachlehrer unter Federführung des Betreuungslehrers zu den Ergebnissen und deren Auswertung.

Der Beobachtungszeitpunkt ist durch die Etappen der Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten bestimmt. Am Ende der ersten Etappe erstellt der Betreuungslehrer mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache ein Deutsch als Zweitsprache-Profil, das die Lehrkräfte umfassend darüber ins Bild setzt, was der jeweilige Schüler im Deutschen sprachlich schon zu bewerkstelligen vermag und was sprachlich von ihm erwartet werden kann. Am Ende der zweiten Etappe erfolgt dies in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern. In welchen Zeitabläufen die Deutsch als Zweitsprache-Profile im Laufe der dritten Etappe erstellt werden, ist individuell für den jeweiligen Schüler zu entscheiden.

Die Beobachtungen mit den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind jederzeit für alle Schüler einsetz- und wiederholbar. (Es muss kein Migrationshintergrund vorliegen.) Dadurch wird es möglich, Erwerbsfortschritte oder auch Stagnationen in der sprachlichen Entwicklung des Schülers zu erkennen.

Mit dem Einsatz der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache wird zur Professionalisierung der sprachlichen Bildung als Aufgabe jedes Faches beigetragen sowie die Entwicklung der Bildungssprache und die Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts unterstützt. Damit kann die sprachliche Bewältigung der Anforderungen des Fachunterrichts gemeinsam von Fachlehrern und Schülern verbessert sowie der Bildungserfolg sowohl von Schülern mit Migrationshintergrund als auch aller Schüler maßgeblich beeinflusst werden.

## Beschreibungen der Niveaustufen

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

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

#### Unterrichtsgespräche

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

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

## Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

Deutsch als Zweitsprache - Lernende kommen immer wieder in Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder Probleme haben, etwas auszudrücken. Strategien, diese Probleme selbständig zu lösen bzw. entsprechende Problemsituationen erfolgreich zu überwinden, sind dem Deutsch als Zweitsprache - Erwerb zuträglich und sollen daher an dieser Stelle mit erfasst werden – auch wenn die Ergebnisse der Bemühungen der Schüler unter Umständen nicht auf Anhieb gefällig und geschickt erscheinen. Im Vordergrund soll hier nicht die Übereinstimmung von Äußerungen mit der sprachlichen Norm sondern die strategische Aktivität der Schüler stehen. Schüler, die auf Situationen, in denen sie etwas nicht verstehen oder keine Formulierungen für etwas finden, das sie ausdrücken möchten, mit Resignation reagieren, sollten unbedingt ermutigt werden, in entsprechenden Situationen aktiv zu werden.

I	II	III	IV
Der Schüler signalisiert durch <b>Mimik und Gestik</b> , dass er etwas nicht versteht oder ihm ein im Gespräch benötigter Ausdruck nicht verfügbar ist.	Der Schüler <b>bittet den Gesprächspartner um sprachliche Hilfe</b> . Er erfragt (unter Verwendung des Deutschen oder der Erstsprache) die Bedeutung von unverständenen Äußerungen und bittet bei der Suche nach passenden Ausdrücken für eigene Äußerungen um Unterstützung.	Der Schüler <b>verwendet Näherungsbegriffe</b> oder Ausdrücke aus der Erstsprache, um Ausdrucksnot zu überwinden. Näherungsbegriffe sind Wörter, die einen benötigten Ausdruck andeuten, ihn jedoch nicht präzise erfassen.	Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er <b>einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt</b> (z. B. „ <i>elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann</i> “ für Akkubohrer, „ <i>das Meer im Nordwesten Deutschlands</i> “ für Nordsee).

## B. WORTSCHATZ

### Verstehenswortschatz

Der Verstehenswortschatz (der passive Wortschatz) ist der Wortschatz, den der Schüler zu verstehen vermag. Der Verstehenswortschatz ist quantitativ stets größer als der Mitteilungswortschatz (aktive Wortschatz).

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

## Mitteilungswortschatz

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

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

## Fachwortschatz

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

## C. AUSSPRACHE

### Deutlichkeit

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

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

### Sprechflüssigkeit

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

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



## D. LESEN

### Verstehen

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

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

## Vorlesen

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

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

## Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

## E. SCHREIBEN

### Textproduktion

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

### Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

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

## Orthographie

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

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

## Interpunktion

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

I	II	III	IV
Der Schüler setzt <b>Punkte, Fragezeichen und Ausrufezeichen</b> .	Der Schüler setzt <b>Kommata in Aufzählungen</b> .	Der Schüler setzt <b>öffnende Kommata</b> sowie <b>Anführungszeichen zur Markierung direkter Rede</b> .	Der Schüler setzt <b>Gedankenstriche, Semikola</b> und <b>schließende Kommata</b> .

## F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

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

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

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

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

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

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

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

## G. PERSÖNLICHKEITSMERKMALE DES SCHÜLERS

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

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

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

## Glossar

Adjektiv	Wortart, die Beschaffenheit beschreibt, Eigenschaftswort (z. B. <i>schnell, laut, freundlich, herzlich</i> )
Adverb	Adverbien sind Umstandswörter, die einen Satz, ein Verb, ein Partizip, ein Adjektiv oder ein anderes Adverb näher bestimmen (z. B. <i>hier, vielleicht, sonst</i> ). Adverbien sind nicht konjungier- oder deklinierbar. Einige Adverbien können jedoch gesteigert werden (z. B. <i>oft – öfter</i> ).
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. <i>Ich sehe <u>den Baum</u></i> ).
altersgemäß	dem Alter der Kinder bzw. dem Schuljahrgang angemessen
Artikel	auch Begleiter; stehen immer mit einem Nomen und bestimmen dieses näher (z. B. <i>der, die, das, eine, ein</i> )
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. <i>Er schreibt <u>dem Vater</u> einen Brief</i> ). Dativobjekte können jedoch auch ohne Akkusativobjekt stehen (z. B. <i>Er glaubt <u>dem Kind</u></i> ).
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 <i>spielen – er spielt</i> , 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 Wessen-Fall, Wessen-Fall oder 2. Fall genannt. Er markiert u. a. Besitz- und Zugehörigkeitsver-



	hältnisse (z. B. <i>Der Vater <u>des Kindes</u> liest.</i> )
Genus	grammatisches Geschlecht; Klassifikationsmerkmal von Nomen, das (wie Numerus und Kasus) Einfluss auf die Deklination nimmt
Genusmarker	Endung, die am Nomen das grammatische Geschlecht markiert
Hauptsatz	... ist ein Satz, der allein stehen kann (z. B. <i>Ich lese gern Bücher.</i> ).
Hilfsverb	Verben (sein, haben, werden), die gemeinsam mit Vollverben zweiteilige Prädikate bilden, z. B. beim Perfekt ( <i>Ich <u>habe</u> ein Buch <u>gelesen</u>.</i> )
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: <i>Ich lese nachher ein Buch.</i> – invertierter Hauptsatz: <i>Dann lese ich ein Buch.</i> )
Joker	Ausdrücke mit vielfältiger Bedeutung, die anstelle eines präzisen Ausdrucks benutzt werden (z. B. ein Loch <u>machen</u> für ein Loch <u>bohren</u> )
Kasus	grammatischer Fall

Kasusmarker	Endung, die am Nomen den grammatischen Fall markiert
Komma	Haupt- und Nebensätze werden durch Kommata getrennt. Ist ein Nebensatz in einen Hauptsatz eingebettet, wird er am Anfang durch ein <i>öffnendes</i> und am Ende durch ein <i>schließendes Komma</i> vom Hauptsatz getrennt („Die Gäste, <u>die das Brautpaar erblickten</u> , 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 <u>führe</u> gern zur Erholung an die Nordsee.)
koordinierend	„beiordnend“, „reihend“
Modalverben	Verben zum Ausdruck von Wünschen ( <i>möchten, wollen</i> ) oder Zwängen ( <i>müssen, sollen</i> ); zusammen mit infiniten Vollverben bilden Modalverben zweiteilige Prädikate (Er <u>möchte</u> ein Buch <u>lesen</u> .)
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 <u>kocht</u> Suppe.), Imperativ (Befehlsform: <u>Koche</u> eine Suppe!) und Konjunktiv (Möglichkeitsform: Er <u>koche</u> eine Suppe.)
Näherungsbegriff	Näherungsbegriffe sind Wörter, die sich einem Ausdruck annähern, ihn andeuten, aber nicht präzise erfassen (z. B. <i>Festklemmer</i> für <i>Schraubzwinge</i> ).
Nebensatz	.. ist ein Satz, der einem Haupt- oder anderen Nebensatz untergeordnet ist und durch eine unterordnende Konjunktion ( <i>weil, dass,...</i> ) oder ein Relativpronomen eingeleitet wird. Das finite Verb steht im Nebensatz in der Regel in Endstellung (... , <i>weil mir das Buch gefällt</i> .)
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 Subjekt eines Satzes.
Numerus	Einzahl (Singular – <i>das Kind, ich gehe</i> ) und Mehrzahl (Plural – <i>die Kinder, wir gehen</i> )
Numerusmarker	Endung, die am Verb oder Nomen Einzahl- oder Mehrzahl markiert
Objekt	Satzergänzung, auf die sich das Prädikat bezieht (z. B. <i>Das Kind liest <u>das Buch</u></i> . = Akkusativobjekt; <i>Das Buch gefällt <u>dem Kind</u></i> . = Dativobjekt)
Partizip II	nicht- finite Form des Verbs, das zur Bildung von Perfekt- und Passiv-Formen verwendet wird (Er hat <u>gelacht</u> . = Perfekt; <i>Das Buch wird <u>gelesen</u></i> . = 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 widerfährt (z. B. <i>Das Kind liest das Buch</i> . = Aktiv – <i>Das Buch <u>wird</u> vom Kind <u>gelesen</u></i> . = Passiv)
Perfekt	Zeitform zur Beschreibung der Vergangenheit; gebildet aus einer Präsens-Form von <i>haben</i> oder <i>sein</i> und Partizip II (z. B. <i>Ich <u>habe</u> in Berlin <u>gewohnt</u></i> .)
Plural	Mehrzahl (vgl. Numerus)
Plusquamperfekt	Zeitform zur Beschreibung der Vergangenheit, die vor einem Referenzpunkt innerhalb einer Erzählung stattgefunden hat (z. B. <i>Ich sah eine Blindschleiche. <u>Vorher hatte ich noch nie eine Schlange gesehen</u></i> .)

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. <i>Er <u>möchte</u> viele Bücher <u>lesen</u>.</i> )
Präfix	Vorsilbe, die zur Wortbildung an den Wortstamm angefügt wird (z. B. <i>gehen – <u>weggehen</u> – <u>angehen</u> – <u>ausgehen</u> – <u>durchgehen</u> - ...</i> )
Präposition	Verhältniswort, das die Beziehung zwischen Gegenständen, Personen und Sachverhalten beschreibt (z. B. <i>bei, an, für, zu, auf, ...</i> ). Die Präposition legt den Kasus des angeschlossenen Nomens fest (z. B. <i>für – Akkusativ, bis – Dativ, während – Genitiv</i> )
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. <i>Er wartet auf seine Mutter.</i> )
Präsens	Zeitform zur Beschreibung der Gegenwart, Gegenwartsform (z. B. <i>Ich lese.</i> )
Präteritum	Zeitform zur Beschreibung abgeschlossener Ereignisse (z. B. <i>Ich las.</i> )
Relativsatz	Form des Nebensatzes, die sich auf ein Satzglied (mit Ausnahme des Prädikats) bezieht und dieses näher erläutert (z. B. <i>Das Buch, <u>das ich gestern gekauft habe</u>, bereitet mir Freude.</i> )
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 <i>Wer?</i> oder <i>Was?</i> erfragt werden (z. B. <i><u>Der Vater</u> liest. – <u>Wer liest?</u> – <u>der Vater</u></i> ). 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. <i>gehen, laufen, werfen,...</i> )
Verbalflexion	Konjugation (Beugung) von Verben
Vollverb	Verb, das allein ein Prädikat bilden kann, d. h. nicht auf Hilfs- oder Modalverben angewiesen ist (z. B. <i>essen, trinken, freuen</i> )
Wechselpräposition	Präpositionen, die Dativ oder Akkusativ verlangen können (z. B. <i>Ich gehe <u>hinter den Baum</u>. – Ich stehe <u>hinter dem Baum</u>.</i> )

## Beobachtungsbogen

beobachteter Schüler: \_\_\_\_\_

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

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

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

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Private Gespräche								
Unterrichtsgespräche								
Formelle Gespräche								
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen								

### B. WORTSCHATZ

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Verstehenswortschatz								
Mitteilungswortschatz								
Fachwortschatz								

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

### C. AUSSPRACHE

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Deutlichkeit								
Sprechflüssigkeit								

**D. LESEN**

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Verstehen								
Techniken & Strategien der Texterschließung								
Vorlesen								
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen								

Ergänzende Hinweise:

**E. SCHREIBEN**

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Textproduktion								
Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern								
Orthographie								
Interpunktion								

Ergänzende Hinweise:

**F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH**

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Verbstellung								
Satzverbindungen								
Präpositionen								
Formen des Verbs								
Formen des Nomens								

Ergänzende Hinweise:

**G. DISPOSITIONEN DES SCHÜLERS**

	< I	I	I II	II	II III	III	III IV	IV
Interesse und Freude am Lesen (Deutsch)								
Interesse und Freude am Lesen (Herkunftssprache)								
Sprechfreudigkeit (Deutsch im Unterricht)								
Sprechfreudigkeit (Deutsch in privaten Situationen)								
Sprechfreudigkeit (Herkunftssprache in privaten Situationen)								

