

Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe

zur Beobachtung von Kompetenz und
Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache

Erprobungsfassung 2010



DaZ

Herausgeber:

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

Autorinnen und Autoren:

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



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

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

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

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

Auflage: 1200

Layout, Illustrationen:

Stamp Media GmbH im Medienhaus Kiel

Druck: Hugo Hamann

Vertrieb:

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

Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ	4
A. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit	6
Private Gespräche	6
Unterrichtsgespräche	7
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	8
Freude und Interesse am Sprechen–Deutsch und Herkunftssprache	9
B. Wortschatz	10
Verstehenswortschatz	10
Mitteilungswortschatz	11
C. Aussprache	12
Deutlichkeit	12
Sprechflüssigkeit	12
D. Lesen	13
Verstehen	13
Techniken und Strategien der Texterschließung	13
Vorlesen	14
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	14
Freude und Interesse am Lesen–deutsche und herkunftssprachliche Texte	15
E. Schreiben	16
Textproduktion	16
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben	16
Orthographie	17
Interpunktion	17
F. Grammatik – mündlich & schriftlich	18
Verbstellung	18
Satzverbindungen	19
Präpositionen	19
Formen des Verbs	20
Formen des Nomens	21
Glossar	22

Allgemeine Hinweise zu den Niveaubeschreibungen DaZ

Die Ihnen vorliegenden *Niveaubeschreibungen DaZ* sind ein Instrument, das die Kommunikation über die Deutschkompetenz eines Schülers¹, der Deutsch als Zweitsprache lernt, zu erleichtern und zu versachlichen versucht. Mit Hilfe der *Niveaubeschreibungen DaZ* soll es möglich sein, Kollegen und Eltern über die bereits erworbenen Fähigkeiten eines Schülers in verschiedenen Teilbereichen des Deutschen Auskunft zu geben und eine optimale individuelle Schullaufbahnberatung zu ermöglichen. Sie geben in allgemeiner Form Aufschluss darüber, wie weit ein Schüler in den einzelnen sprachlichen Bereichen auf dem Weg zum Erreichen der Zielvorgaben der Bildungsstandards im Fach Deutsch bereits gekommen ist.

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

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

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

¹ Im vorliegenden Text werden zur Bezeichnung von Personen und Personengruppen generell maskuline Formen verwendet. Dies geschieht zur Verbesserung der Leserfreundlichkeit und darf nicht als Wertung oder Diskriminierung verstanden werden.

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

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

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

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

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

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

A. WEITE DER SPRACHLICHEN HANDLUNGS- UND VERSTEHENSFÄHIGKEIT

Die Weite der sprachlichen Handlungsfähigkeit in verschiedenen Gesprächssituationen dient als globales Maß für die bereits erreichte Kommunikationsfähigkeit im Deutschen. Diese 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.

Private Gespräche

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

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

Unterrichtsgespräche

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

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

Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen

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

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

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

Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache

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

a) im Unterricht (Deutsch)

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

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

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

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

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

B. WORTSCHATZ

Verstehenswortschatz

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

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

Mitteilungswortschatz

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

I	II	III	IV
<p>Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben die Wörter des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung, wie z. B. „gehen“, „kommen“, „sagen“, „Haus“, „Puppe“, „Essen“, „klein“, „groß“, „blau“, „gut“.</p>	<p>Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben Wörter des altersgemäßen Grundwortschatzes, wie z. B. „Kette“, „Kurve“, „Kalb“, „Puppenwagen“, „Augenbraue“, „Radfahrer“, „böse“ und „traurig“.</p>	<p>Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben Wörter des altersgemäßen Aufbauwortschatzes (Beispiele s. Verstehenswortschatz).</p>	<p>Der Schüler verwendet abstrakte und spezielle Wörter (altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz, Beispiele s. Verstehenswortschatz).</p>

C. AUSSPRACHE

Deutlichkeit

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

I	II	III	IV
Die Aussprache des Schülers ist sehr undeutlich . Kommunikation ist kaum möglich.	Die Aussprache des Schülers ist undeutlich . Es kommt häufig zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache des Schülers ist insgesamt hinreichend deutlich . Es kommt gelegentlich zu Verstehensproblemen.	Die Aussprache 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 der DaZ- Lernende beim Sprechen erreicht hat, zu sehen. Beurteilt werden soll hier, inwieweit Sätze und Satzteile zusammenhängend intoniert werden.

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

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

Techniken und Strategien der Texterschließung

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

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.

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

Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen

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

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

Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte

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

a) Deutschsprachige Texte

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

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

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

E. SCHREIBEN

Textproduktion

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

Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern

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

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

Orthographie

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

I	II	III	IV
Der Schüler schreibt weitgehend lautgetreu .	Der Schüler schreibt geübte Wörter normgerecht .	Der Schüler schreibt geübte Texte weitgehend normgerecht . Unter Anleitung kann er Rechtschreibhilfen (z. B. Wörterbücher) benutzen.	Der Schüler schreibt ungeübte Texte unter Verwendung von Rechtschreibhilfen (z. B. Wörterbücher) weitgehend normgerecht .

Interpunktion

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

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

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 Beobachtungsbogen im Feld „Ergänzende Hinweise“:

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

Verbstellung

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

Satzverbindungen

Satzverbindungen sind ein Werkzeug, um Zusammenhänge und Abfolgen zum Ausdruck zu bringen. Die Fähigkeit, etwas zu erzählen oder zu erklären ist daher stark an die Kompetenzen im Bereich der Satzverbindungen geknüpft.

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

Präpositionen

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

Formen des Verbs

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

I	II	III	IV
<p>Der Schüler produziert Äußerungen im Präsens und verwendet die erste und dritte Person Singular („<u>Ich kaufe Brot.</u>“ „<u>Wir kaufen Brot.</u>“).</p>	<p>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. der Schüler produziert so genannte Übergangsformen („<u>Ich habe heute gekommt.</u>“). Weiterhin verwendet er die zweite Person Singular und Plural („<u>Du kochst Essen.</u>“ „<u>Ihr kocht Essen.</u>“).</p>	<p>Der Schüler produziert korrekte Äußerungen im Perfekt und verwendet das Präteritum von „sein“ und „haben“ („<u>Ich war in Dresden.</u>“) und Modalverben („<u>Er wollte Eis essen.</u>“).</p>	<p>Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum („<u>Der Vater kochte Essen.</u>“ „<u>Die Mutter schlief.</u>“). 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>Mama sagte, Felix käme um zwölf Uhr nach Hause.</u>“) verwendet.</p>

Formen des Nomens

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

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

Glossar

Adjektiv	Wortart, die Beschaffenheit beschreibt, Eigenschaftswort (z. B. schnell, laut, freundlich, herzlich)
Adverb	Adverbien sind Umstandswörter, die einen Satz, ein Verb, ein Partizip, ein Adjektiv oder ein anderes Adverb näher bestimmen (z. B. hier, vielleicht, sonst). Adverbien sind nicht konjugier- oder deklinierbar. Einige Adverbien können jedoch gesteigert werden (z. B. oft – öfter).
Akkusativ	Der Akkusativ ist ein grammatischer Fall (Kasus), der in der deutschen Grammatik auch Wen-Fall oder 4. Fall genannt wird. Er markiert das Objekt des Satzes, dem das wiederfährt, was durch das Verb im Satz ausgedrückt wird (z.B. Ich sehe den Baum.).
altersgemäß	dem Alter der Kinder bzw. dem Schuljahrgang angemessen
Artikel	auch Begleiter; stehen immer mit einem Nomen und bestimmen dieses näher (z.B. der, die, das, eine, ein)
Dativ	Der Dativ ist ein grammatischer Fall, der in der deutschen Grammatik auch Wem-Fall oder 3. Fall genannt wird. Er markiert das indirekte Objekt im Satz, das ein vorhandenes Objekt im Akkusativ näher erklärt (z.B. Er schreibt dem Vater einen Brief.). Dativobjekte können jedoch auch ohne Akkusativobjekt stehen (z.B. Er glaubt dem Kind.).
Dekodierfähigkeit	Fähigkeit, Schriftzeichen zu entschlüsseln
finites Verb	Verb mit Flexionsendungen, gebeugtes Verb
Flexiv, Flexionsmorpheme	Flexive sind bedeutungstragende Einheiten, die abwandeln (z.B. Verbendungen zur Markierung von Zeitform, Zahl und Person à spielen – er spielt, 3. Person Singular Präsens).
Flexion	Abwandlung von Worten, Formenbildung (Konjugation von Verben, Deklination von Nomen)
Futur	Zeitform zur Beschreibung von Zukünftigem
Genitiv	Der Genitiv ist ein grammatischer Fall und wird in der deutschen Grammatik auch Wes-Fall, Wessen-Fall oder 2. Fall genannt. Er markiert u.a. Besitz- und Zugehörigkeitsverhältnisse (z.B. Der Vater des Kindes liest.)
Genus	Grammatisches Geschlecht; Klassifikationsmerkmal von Nomen, das (wie Numerus und Kasus) Einfluss auf die Deklination nimmt
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 Schlange gesehen.)
Prädikat	Das Prädikat ist das strukturelle Zentrum des Satzes. Prädikate können einteilig oder mehrteilig sein. Ein einteiliges Prädikat besteht aus einer finiten Verbform (gebeugtes Verb), ein mehrteiliges Prädikat besteht aus einer finiten Verbform und einer infiniten Verbform oder einem Präfix (z.B. Er möchte viele Bücher lesen.).
Präfix	Vorsilbe, die zur Wortbildung an den Wortstamm angefügt wird (z.B. gehen – weggehen – angehen – ausgehen – durchgehen - ...)
Präposition	Verhältniswort, das die Beziehung zwischen Gegenständen, Personen und Sachverhalten beschreibt (z.B. bei, an, für, zu, auf,...).Die Präposition legt den Kasus des angeschlossenen Nomens fest (z.B. für – Akkusativ, bis – Dativ, während – Genitiv)
Präpositionalobjekt	Objekt, das eine Präposition enthält. Präpositionalobjekte werden häufig mit adverbialen Bestimmungen verwechselt. Ein Präpositionalobjekt liegt nur dann vor, wenn die Präposition so stark vom Verb abhängt, dass sie unter Erhaltung der Satzbedeutung nicht gegen eine andere Präposition getauscht werden kann. (z.B. Er wartet auf seine Mutter.)
Präsens	Zeitform zur Beschreibung der Gegenwart, Gegenwartsform (z.B. Ich lese.)
Präteritum	Zeitform zur Beschreibung abgeschlossener Ereignisse (z.B. Ich las.)
Relativsatz	Form des Nebensatzes, die sich auf ein Satzglied (mit Ausnahme des Prädikats) bezieht und dieses näher erläutert (z.B. Das Buch, das ich gestern gekauft habe, bereitet mir Freude.)
Singular	Einzahl (vgl. Numerus)
Subjekt	Das Subjekt ist ein Satzglied, das den Ausgangspunkt des verbalen Vorgangs bildet. Es ist das Satzglied, das die (semantische) Rolle des aktiv Handelnden innehat und steht in der Regel im Nominativ. Es kann mit Wer? oder Was? erfragt werden (z.B. Der Vater liest. – Wer liest? – der Vater). Gemeinsam mit dem Prädikat bildet das Subjekt die Kernaussage eines Satzes.

Tempus	Zeitform, z.B. Präsens, Futur
Verb	auch Tätigkeitswort, Tuwort; Wortart, die Tätigkeiten und Geschehen ausdrückt (z.B. gehen, laufen, werfen,..)
Verbalflexion	Konjugation (Beugung) von Verben
Vollverb	Verb, das allein ein Prädikat bilden kann, d.h. nicht auf Hilfs- oder Modalverben angewiesen ist (z. B. essen, trinken, freuen)
Wechselpräposition	Präpositionen, die Dativ oder Akkusativ verlangen können (z.B. Ich gehe hinter den Baum. – Ich stehe hinter dem Baum.)

Beobachtungsbogen für die Primarstufe

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

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

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

B. WORTSCHATZ

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

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

C. AUSSPRACHE

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

D. LESEN

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken und Strategien der Texterschließung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Lesen (deutsche Texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude und Interesse am Lesen (herkunftssprachliche Texte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

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

Ergänzende Hinweise:

E. SCHREIBEN

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

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

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

Ergänzende Hinweise:

F. GRAMMATIK – MÜNDLICH & SCHRIFTLICH

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

Ergänzende Hinweise:

Vorschläge für die Förderung: