Bundesministerium
Bildung



Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 1: Beobachtungsleitfaden für Volksschulen und Sekundarstufe I

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)
Teil 1: Beobachtungsleitfaden für Volksschulen und Sekundarstufe I

Lisanne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
+43 1 531 20-0
bmb.gv.at
Fotonachweis: iStock/vgajic
Gestaltung: BKA Corporate Identity & Kommunikationsdesign

3. aktualisierte Auflage
Wien, 2026

Inhalt

Einleitung 2

Verben 6

Verbformen 6

Verbstellung in Aussagesätzen 8

Nomen 10

Aussageverbindungen 12

Wortschatz 14

Primarstufe 14

Sekundarstufe I 16

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit 18

Strategien 20

Textkompetenz (schriftlich) 22

Primarstufe 22

Sekundarstufe I 24

Orthografie 26

Glossar 28

Einleitung

Sprachliche Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiografien und zählt zu den Kernaufgaben der Schule. Angesichts der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in den Klassen gewinnt die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache weiter an Bedeutung. Damit Deutschförderung wirksam und bedarfsgerecht gestaltet werden kann, braucht sie eine verlässliche Grundlage: die systematische Beobachtung und Einschätzung sprachlicher Kompetenzen.

Sprachstandsbeobachtungen ermöglichen es Lehrpersonen, die sprachliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen, individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen und darauf aufbauend passende Fördermaßnahmen zu planen. Sie schaffen die Basis für eine zielgerichtete Förderung und unterstützen dabei, Lernfortschritte nachvollziehbar zu dokumentieren. Moderne Verfahren der Sprachstandsdiagnostik orientieren sich dabei an wissenschaftlichen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und berücksichtigen typische Erwerbsverläufe beim Lernen einer Zweitsprache.

Die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung entwickelt, um Lehrpersonen ein wissenschaftlich fundiertes und zugleich praxistaugliches Instrument für die Sprachstandsbeobachtung zur Verfügung zu stellen. Unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr.in Marion Döll und Univ.-Prof.in Inci Dirim sowie unter maßgeblicher Mitwirkung von Mag.a Lisanne Fröhlich entstand in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten aus Schulen und der Bildungsverwaltung ein wiederholt einsetzbares, förderdiagnostisches Verfahren. USB DaZ ist für die 1. bis 7. Schulstufe validiert und kann darüber hinaus auch in der Sekundarstufe einschließlich der Polytechnischen Schulen eingesetzt werden. Für außerordentliche Schülerinnen und Schüler bis zur 8. Schulstufe bzw. in Polytechnischen Schulen ist die Anwendung verpflichtend, in der Oberstufe bzw. für ordentliche Schülerinnen und Schüler steht das Instrument für die freiwillige Anwendung zur Verfügung.

Grundlage von USB DaZ ist ein wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell nach Ehlich (2005, 2009), das die sprachliche Entwicklung in vier zentralen Bereichen beschreibt: pragmatische, lexikalisch-semantische, morphologisch-syntaktische und literale Basisqualifikationen. Somit ermöglicht USB DaZ eine differenzierte Beobachtung sprachlicher Kompetenzen in Unterrichtssituationen.

Dieser Beobachtungsleitfaden leitet Lehrpersonen bei der Anwendung von USB DaZ an. Er erläutert die einzelnen Beobachtungsbereiche, die ihnen zugrunde liegenden Skalen und die Interpretation der Beobachtungen. Ziel ist es, die Arbeit mit dem Instrument zu erleichtern und Lehrpersonen dabei zu unterstützen, Beobachtungsergebnisse sicher einzuordnen und für die Planung individueller Fördermaßnahmen zu nutzen. Damit leistet der vorliegende Leitfaden einen Beitrag zu qualitätsvoller Deutschförderung.

Allgemeines zur Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung DaZ (USB DaZ)

Die *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)* dient dazu, bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache die Kompetenzen im Deutschen unterrichts- und schullaufbahnbegleitend zu beobachten. In der Beobachtung zählt das freie Sprechen und Schreiben, denn nur so kann die (Anwendungs-)Kompetenz der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden. Dazu werden in folgenden Bereichen Beobachtungen durchgeführt und anhand von Skalen festgehalten:

Die Beobachtungsbereiche *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* und *Strategien* zielen auf die Feststellung **pragmatischer Fähigkeiten** in der mündlichen Kommunikation ab.

Mit dem Bereich *Wortschatz* werden die **lexikalisch-semantischen Fähigkeiten** beobachtet.

Morphologisch-syntaktische Fähigkeiten werden auf Basis der Beobachtungsbereiche *Verb: Verbformen, Verb: Verbstellung in Aussagesätzen, Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* und *Aussageverbindungen* festgestellt.

Die Beobachtungsbereiche zu *Textkompetenz (schriftlich)* und *Orthografie* dienen der Erfassung **literaler Fähigkeiten**.

Im Zentrum der Beobachtung steht immer das sprachliche Können der beobachteten Kinder und Jugendlichen, d. h. es gilt festzustellen, welche sprachlichen Phänomene von ihnen **beim freien Sprechen und Schreiben** aktiv verwendet werden. Das (Meta-) Wissen über sprachliche Phänomene (wie z. B. Deklinationstabellen) wird nicht festgestellt und dokumentiert. Ebenfalls aus der Beobachtung auszuklammern sind im Unterricht auswendig gelernte feste Wendungen wie z. B. *„Ich heiße Monita“, „Ich weiß nicht“* und *„Ich esse gern Salat“*.

Die Skalen der einzelnen Beobachtungsbereiche sind, wenn nicht anders angegeben, als Implikationsskalen zu verstehen, d. h. wenn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den beobachteten Kindern und Jugendlichen im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden.

In den verschiedenen Beobachtungsbereichen werden sprachliche Merkmale in den Blick genommen, deren Aneignung einerseits wissenschaftlich intensiv untersucht worden ist, und die andererseits – mit ein wenig Übung – durch Beobachtung erfasst werden können. Zwei Bereiche, denen in der Regel viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, sind

jedoch bewusst ausgeklammert worden: das Lesen und der Bereich Aussprache. Beide Bereiche würden sich mit einem kompakten Beobachtungsverfahren wie *USB DaZ* nur (zu) grob schätzend feststellen lassen, um sichere und für die Förderplanung relevante Ergebnisse zu liefern.

Zur Erfassung der Lesekompetenz, die sich aus verschiedenen Teilfertigkeiten zusammensetzt, gibt es zahlreiche diagnostische Instrumente. Informationen zu den wesentlichen Teilfertigkeiten der Lesekompetenz und den jeweils geeigneten Testverfahren, die im Unterricht eingesetzt werden können, sind auf www.literacy.at angeführt.

Ohne die Verwendung einiger Fachtermini ist die Beschreibung von Sprachkompetenz nicht möglich. Um etwaige Unklarheiten zu beseitigen, sind die in *USB DaZ* verwendeten Fachtermini im Anhang in einem Glossar zusammengestellt.

USB DaZ besteht aus zwei Teilen: zum einen aus den Beschreibungen der Aneignungsstufen im Beobachtungsleitfaden (Teil 1) und zum anderem aus dem dazugehörigen Ergebnisdokumentationsbogen (Teil 2), auf dem die Ergebnisse der Beobachtungen durch Ankreuzen festgehalten werden können. Für jedes Kind ist ein eigener Ergebnisdokumentationsbogen zu verwenden.

Legende

In den Beschreibungen und im Beobachtungsleitfaden werden einige Symbole verwendet, die hier erläutert werden sollen.



Große Kreise bzw. Quadrate zeigen die **Stufen** an.



Kleine Kreise bzw. Quadrate zeigen **Zwischenstufen** an.



Es stehen zwei Bögen zur Wahl **(Primarstufe bzw. Sekundarstufe)**!



Die sprachlichen Phänomene dieses Bereichs können an **frei geschriebenen Texten** beobachtet werden.



Die sprachlichen Phänomene dieses Bereichs können an **mündlichen Äußerungen** beobachtet werden.

Weitere (spezifischere) Symbole werden an jener Stelle erläutert, wo sie vorkommen.

Verben

Verbformen

Die Formen des Verbs und seine Stellung im Aussagesatz sind seit langem als Sprachstandsindikatoren anerkannt. Im Beobachtungsbereich Verbformen gilt es daher, den Aneignungsstand der Beugung des Verbs im Hinblick auf Person, Numerus, Tempus und Genus Verbi (Aktiv und Passiv) zu beobachten.

Sobald die angeführten Formen bei der oder dem Beobachteten beobachtet werden, muss durch Ankreuzen die entsprechende Stufe markiert werden – auch wenn die Formen noch nicht immer korrekt gebildet werden. Häufig lassen sich z. B. Übergeneralisierungen (wie z. B. *„Ich schwimmte“* und *„Paul ist geschwimmt“*) beobachten, die zwar nicht zielsprachlich korrekt sind, jedoch zeigen, dass die Schülerin oder der Schüler die entsprechende Form strukturell bereits angeeignet hat. Die am höchsten gereihten beobachteten sprachlichen Phänomene markieren damit gewissermaßen den Eingangsbereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/2002). Für die Förderung bedeutet dies, dass bei den Phänomenen angesetzt werden kann, die noch nicht durchgehend korrekt realisiert werden. Zu beachten ist, dass im Unterricht auswendig gelernte feste Wendungen, so genannte Chunks, bei der Beobachtung nicht zu berücksichtigen sind.

So geht’s

- Beobachtungsleitfaden: Die Skala ist von unten nach oben zu „lesen“. Die angeführten Teilbeobachtungsbereiche sind unabhängig voneinander zu beurteilen!
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 3–5): **Wenn ein Phänomen einmal vorkommt, kreuzen Sie diesen Bereich an!**
- Dass eine Form schon beobachtet werden kann, bedeutet nicht, dass sie bereits durchgehend sicher beherrscht wird. Die Förderung sollte daher mit der Festigung der am höchsten gereihten beobachteten Phänomene beginnen, d. h. die Förderung muss am IST-Zustand ansetzen!
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!

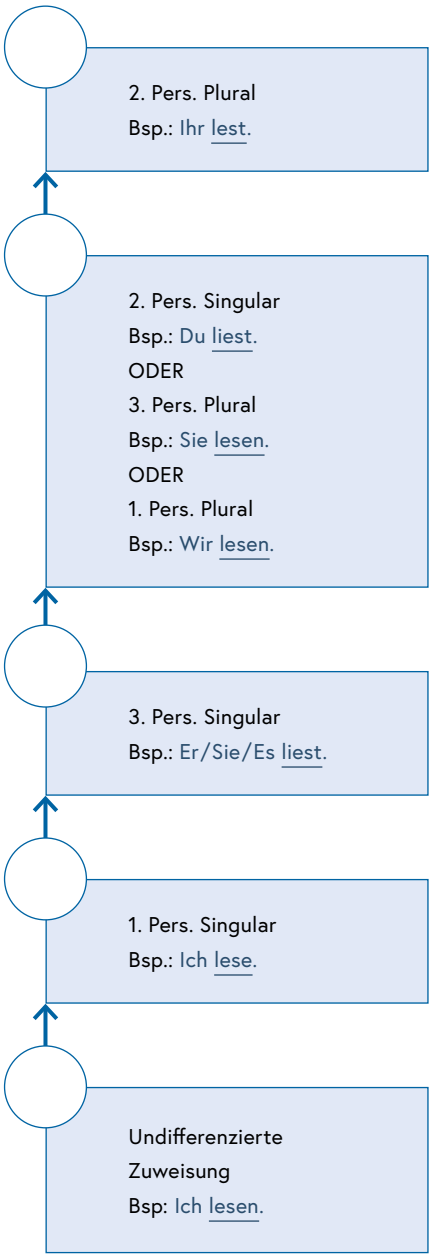
Literatur

Kuhberg, H. (1987): Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch: eine Longitudinaluntersuchung. Frankfurt a. M.: P. Lang.

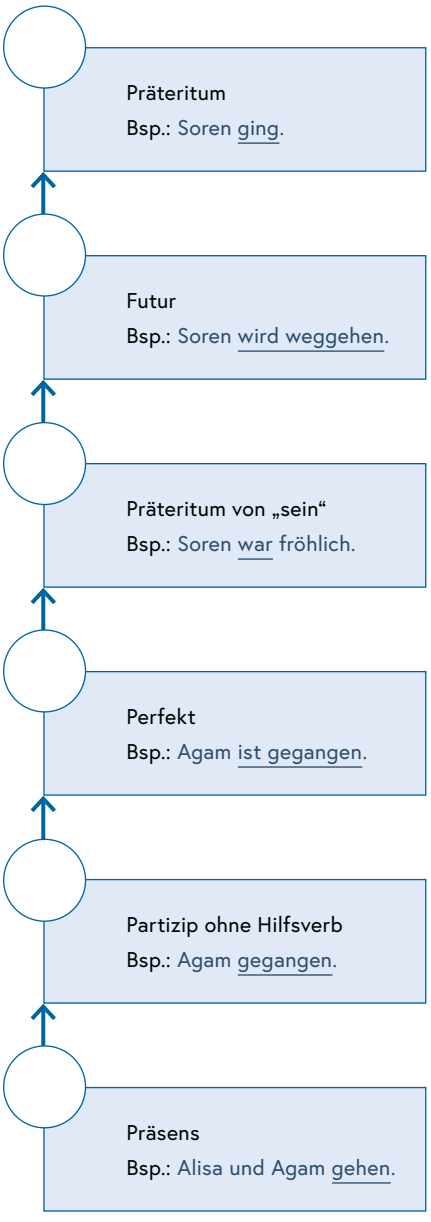
Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H. H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Achtung!
Die auf dieser Seite dargestellten Aneignungsreihenfolgen sind in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

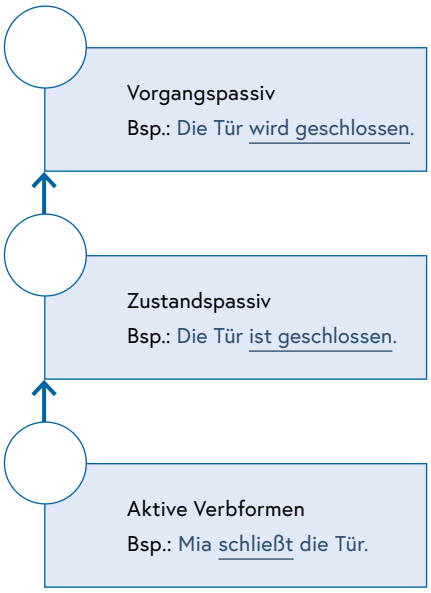
Person und Numerus



Tempus



Genus Verbi



Wegener, H. (1998): Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitsprach-erwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Verbstellung in Aussagesätzen

Sobald eines der angeführten sprachlichen Phänomene bei der oder dem Beobachteten beobachtet wird, markieren Sie dies bitte durch Ankreuzen in diesem Bogen, auch wenn das Phänomen noch nicht immer korrekt realisiert wird. Auch hier dokumentieren Sie, wie bei den Verbformen, den Eingangsbereich der „Zone der nächsten Entwicklung" (VYGOTSKIJ 1934/2002), d. h. den Bereich, in dem man mit der Förderung ansetzt. Bitte beachten Sie, dass hier ausschließlich die Stellung des Verbs zu beurteilen ist, d. h. die Flexion (Beugung, sie wird im vorherigen Abschnitt *Verbformen* beobachtet!) spielt an dieser Stelle ebenso wenig eine Rolle wie die zielsprachlich korrekte Realisierung weiterer Satzglieder. Der Satz „Wir sind mit Mutter in Österreich gekommen" beispielsweise ist nach standardsprachlichen Maßstäben nicht korrekt, beinhaltet jedoch ein vollständiges und korrekt gebildetes Prädikat *(Verbklammer I)* in Form eines Perfekts.

So geht's

- Beobachtungsleitfaden: Beobachten Sie, in welcher Position Verben in den Äußerungen und Texten der beobachteten Schülerin oder des beobachteten Schülers stehen, und halten Sie auf dem Beobachtungsbogen die am höchsten gereihte Form fest.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 6): **Wenn ein Phänomen einmal vorkommt, kreuzen Sie diesen Bereich an!**
- Dass eine Form schon beobachtet werden kann, bedeutet nicht, dass sie bereits durchgehend sicher beherrscht wird. Die Förderung sollte daher mit der Festigung der am höchsten gereihten beobachteten Phänomene beginnen, d. h. die Förderung soll am IST-Zustand ansetzen!
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!

Literatur

Grießhaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 167.

Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Achtung!
Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

Verben

Erweitertes Partizipial-Attribut

Das erweiterte Partizipialattribut (EPA) ist ein Attribut, das aus einem Partizip und einer Erweiterung besteht; es wird einem Nomen als Attribut zugeordnet.
Bsp.: der von Konrad geschriebene Aufsatz

Verb-Klammer II

Futur	Bsp.: Massimo wird morgen in den Tiergarten gehen.
Vorgangspassiv	Bsp.: Der Tisch wird festlich gedeckt.
Zustandspassiv	Bsp.: Der Tisch ist festlich gedeckt.
„würde"-Konjunktiv	Bsp.: Ich würde gerne in den Tiergarten gehen.

Verb-Endstellung im Nebensatz

Das finite Verb steht in Endstellung im Nebensatz.
Bsp.: Tim hofft, dass Sara heute (mit ihm) in den Tiergarten geht.

Verb-Klammer I

Modalverb mit Infinitiv	Bsp.: Nilay will endlich in den Tiergarten gehen.
Verb mit getrennt stehendem Präfix	Bsp.: Ich schaue mir den Film an.
Perfekt	Bsp.: Wir sind in den Tiergarten gegangen.

Verbzweitstellung im Hauptsatz

Das finite Verb steht im Hauptsatz an zweiter Stelle hinter dem Subjekt.
Bsp.: Konrad geht.

Fragmente

Äußerungen ohne finites Verb.

Nomen

Realisierung von Subjekten und Objekten

Die Verwendung von Subjekten und Objekten ist in der Spracherwerbsforschung vorwiegend anhand der Flexion des Nomens und begleitender bestimmter Artikel *(der, die, das)* untersucht worden. Die Skala *Realisierung von Subjekten und Objekten* nimmt daher genau diese Kombination *(bestimmter Artikel + Nomen)* in den Fokus. Sie besteht aus „Hauptstufen" (große Kreise), zu denen Sie Erläuterungen finden, und Übergangsphasen markierende „Zwischenstufen" (kleine Kreise). Die Hauptstufen gelten dann als angeeignet, wenn das beschriebene Phänomen (z. B. Genitivobjekt) nahezu immer korrekt realisiert wird. Wenn der oder die Beobachtete eine Stufe bereits sicher beherrscht und auch hin und wieder die auf der nächsthöheren Hauptstufe beschriebenen Fähigkeiten zeigt, ist die Zwischenstufe anzukreuzen. Sie zeigt an, dass das nächsthöhere Phänomen gerade angeeignet wird.

Anmerkung zum Genus: Die Markierungen von Genus, Numerus und Kasus an Nomen und Artikeln überlagern sich und sind deswegen schwer analytisch zu trennen – vor allem während der Beobachtungssituation im Unterricht. Die Realisierung von Subjekten und Objekten sollte daher an Nomen beobachtet werden, die mit der richtigen Genuszuweisung verwendet werden. (Noch) Ungeübten *USB-DaZ*-Anwenderinnen oder Anwendern wird empfohlen, zunächst geschriebene Texte zu beobachten und nach und nach auch die gesprochene Sprache hinzuzuziehen.

Das Genus bereitet DaZ-Lernenden häufig Probleme, da es sich um ein idiosynkratisches, d. h. keinen strikten Regeln folgendes, sprachliches Phänomen handelt.

So geht's

- Die Skala „Realisierung von Subjekten und Objekten" dient dazu festzustellen, inwieweit und in welcher Form der oder die Beobachtete in der Lage ist, Subjekte und Objekte adäquat zu realisieren.
- Beobachtungsleitfaden: Eine Stufe gilt als angeeignet, wenn das Phänomen überwiegend korrekt realisiert wird. Auf einer Zwischenstufe befinden sich Schülerinnen und Schüler, wenn das Phänomen einer Hauptstufe fast immer korrekt realisiert wird UND hin und wieder Phänomene der nächsthöheren Stufe korrekt realisiert werden.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 7): **Kreuzen Sie die Hauptstufe an, wenn das Phänomen überwiegend korrekt realisiert wird!** Kreuzen Sie die Zwischenstufe an, wenn das Phänomen korrekt realisiert wird UND auch hin und wieder das für die nächsthöhere Stufe genannte Phänomene korrekt realisiert wird.
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!

Achtung!
Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

Genitiv-Objekt
Zielsprachlich korrekte Realisierung von Genitivobjekten
Bsp.: Livia beschuldigte Milan des Diebstahls.

Zwischenstufe

Dativ-Objekt
Zielsprachlich korrekte Realisierung von Dativobjekten
Bsp.: Nicole hilft der Freundin. Bsp.: Die Katze gehört dem Opa.

Zwischenstufe

Akkusativ-Objekt
Zielsprachlich korrekte Realisierung von Akkusativobjekten
Bsp.: Die Katze will den Vogel fangen. Bsp.: Massimo findet das Buch.

Zwischenstufe

Subjekt
Zielsprachlich korrekte Realisierung von Subjekten
Bsp.: Die Katze will die Vogel fangen.

Zwischenstufe

Der / Die für Subjekt und Objekt
Undifferenzierte Verwendung von *der* und *die* für Subjekt und Objekt, d. h. Subjekt und Objekt werden durch die Artikel *der* und *die* markiert. Dabei kommt es, allerdings nicht durchgehend, zu zielsprachlich korrekten Formen. Bsp.: Der Katze will die Vogel fangen.

Zwischenstufe

Keine Artikelverwendung
Bsp.: Stift kaputt.

Literatur

Baten, K. (2010): Die Erwerbssequenzshypothese: Theorie und Praxis des Kasuserwerbs. Deutsche Sprache, 38, 43–69.

Kaltenbacher, E./Klages, H, (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Filibach.

Kostyuk, N. (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind: eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russigsprachige Kinder. Hamburg: Kovač.

Aussageverbindungen

Aussageverbindungen dienen der Herstellung von Kohäsion und der Darlegung von Abfolgen und Zusammenhängen. Ihre Aneignung vollzieht sich von einfachen, im Alltag sehr häufig vorkommenden Verbindungen *(und, und dann)* bis hin zu Subjunktionen *(obwohl, sobald)*, die im Alltag selten gebraucht werden und überwiegend in (gehobener) Schriftsprache zu finden sind.

Sobald Sie eine der angeführten Verbindungen bei der oder dem Beobachteten feststellen, markieren Sie dies bitte durch Ankreuzen der entsprechenden Stufe. Damit dokumentieren Sie den Eingangsbereich der „Zone der nächsten Entwicklung" (VYGOTSKIJ 1934/2002), d. h. den Bereich, in dem mit der Förderung anzusetzen ist.

So geht's

- Aussageverbindungen dienen der Herstellung von Kohäsion und der Darlegung von Abfolgen und Zusammenhängen
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 8): **Wenn ein Phänomen einmal vorkommt, kreuzen Sie diesen Bereich an!**
- Chunks bitte nicht berücksichtigen!

Literatur

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H. H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Vygotskij, L. S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.

Aussageverbindungen

Achtung!
Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

weitere subordinierende Satzverbindungen

als, als ob, (an)statt dass, bevor, bis, da, damit, falls, nachdem, ob, obwohl, ohne dass, so dass, während, …
Bsp.: Ich lese viel, während ich im Zug fahre.
(Nebensatz mit Verbendstellung)

einfache subordinierende Satzverbindungen

dass, weil, wenn, …
Bsp.: Ich möchte das Spiel spielen, weil das so lustig ist.
(weil + Nebensatz mit Verbendstellung)

weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden

aber, oder, weil, …
Bsp. für koordinierende Verbindungen: Emel möchte ein Spiel spielen, aber Agam möchte lieber in den Garten gehen.
Bsp. für koordinierend verwendete subordinierende Verbindungen:
Ich möchte das Spiel spielen, weil das ist so lustig.
(weil + einfacher Hauptsatz)

(und) dann

Bsp.: Tim macht seine Hausübungen und dann spielt er mit Sara.

und

Bsp.: Agam geht in die Schule und Mia geht in den Kindergarten.

Keine Verbindungen

Aussagen stehen unverbunden nebeneinander. Es werden keine Satzverbindungen verwendet.
Bsp.: Soren schläft. Alisa spielt.

Wortschatz

Primarstufe

Der Beobachtungsbereich *Wortschatz (Primarstufe)* bietet einen Einblick in den Wortschatzumfang der Schülerinnen und Schüler. Sowohl produktiver als auch rezeptiver Wortschatz können eingeschätzt werden, die Beispiele sollen die Handhabung erleichtern.

So geht's

- Der „Beobachtungsbereich Wortschatz" bietet eine Einschätzung des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler.
- Beobachtungsbogen:
- Ⓟ produktiv
  R rezeptiv

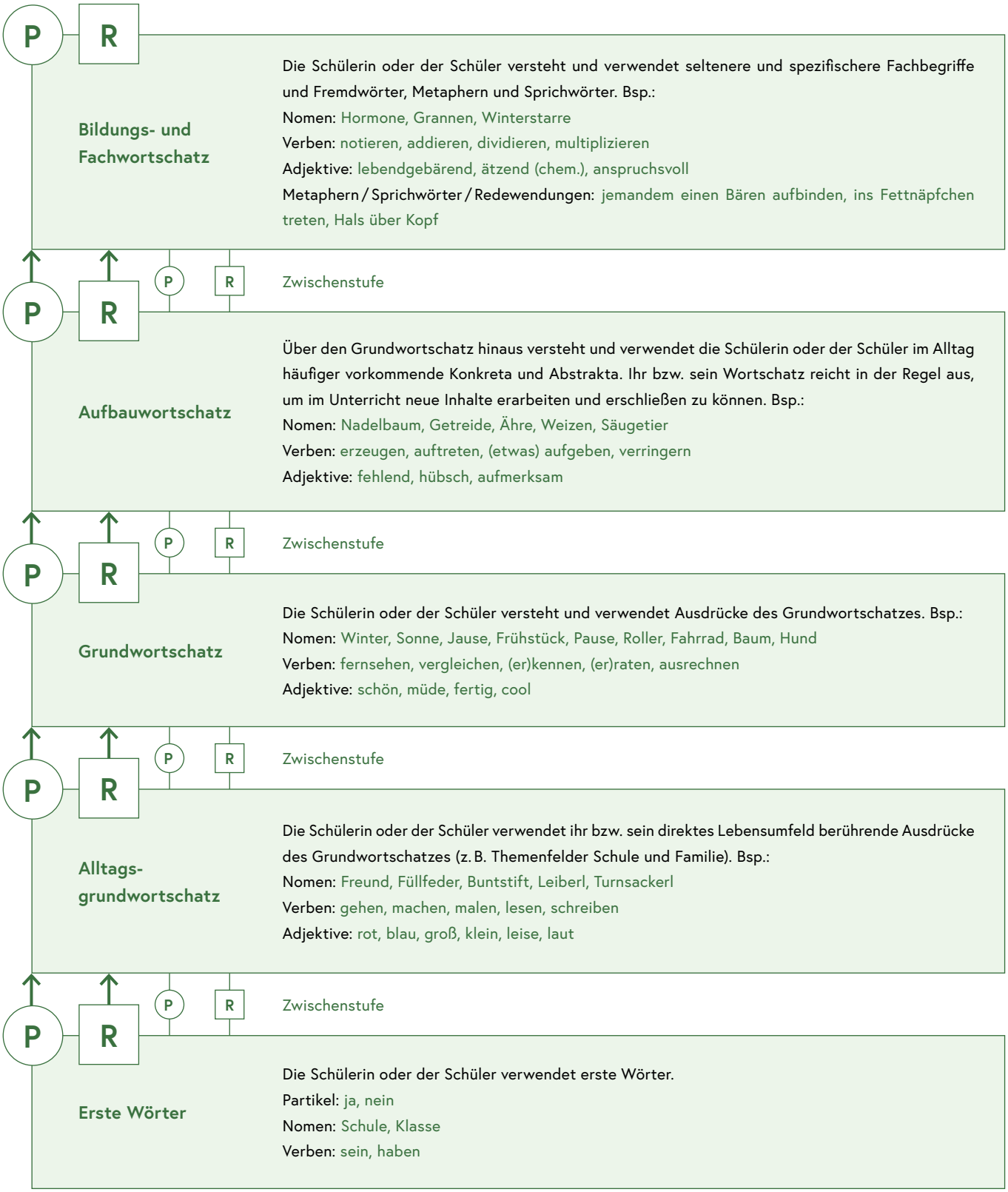
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 9): Der Wortschatz ist sowohl produktiv als auch rezeptiv festhaltbar! **Kreuzen Sie das höchste Wortschatzniveau an, das regelmäßig souverän verwendet wird!**

Literatur

Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 51–75.

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H.H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Achtung!
Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.



Sekundarstufe I

Der *Beobachtungsbereich Wortschatz (Sekundarstufe I)* bietet einen Einblick in den Wortschatzumfang der Schülerinnen und Schüler. Sowohl produktiver als auch rezeptiver Wortschatz können eingeschätzt werden, die Beispiele sollen die Handhabung erleichtern.

So geht's

- Der „Beobachtungsbereich Wortschatz" bietet eine Einschätzung des Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler.
- Beobachtungsbogen:
  Ⓟ produktiv
  [R] rezeptiv

- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 9): Der Wortschatz ist sowohl produktiv als auch rezeptiv festhaltbar! **Kreuzen Sie das höchste Wortschatzniveau an, das regelmäßig souverän verwendet wird!**

Literatur

Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 51–75.

Landua, S./Maier-Lohmann, C./Reich, H.H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Achtung!
Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.



Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Der Beobachtungsbereich *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* legt die Fähigkeit der Beobachteten offen, ihr sprachliches Wissen und Können zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen mündlicher Kommunikationssituationen in der Schule adäquat einzusetzen und zu kombinieren. Mit steigender Sprachkompetenz werden zunehmend komplexere Sprachhandlungen (z. B. Erzählen → Beschreiben → Argumentieren) bewältigt.

Die allgemeine sprachliche Handlungsfähigkeit ist stark durch Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Teilqualifikationsbereichen beeinflusst. Neben Wortschatzkenntnissen und Fähigkeiten im morphologisch-syntaktischen Bereich sind sprachstrategische Fähigkeiten und Wissen um Konventionen notwendig, um die Erfordernisse der verschiedenen Sprachhandlungsmuster in der mündlichen schulischen Interaktion zu bewältigen.

Im Ergebnisdokumentationsbogen kann die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit für das Deutsche und für die Erstsprache in Produktion und Rezeption (in Zusammenarbeit mit den muttersprachlichen Lehrkräften, falls solche an der Schule tätig sind) festgehalten werden.

So geht's

- Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit = Einsatz und Kombination von sprachlichem Wissen und Können zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen mündlicher Kommunikation in der Schule
- Beobachtungsleitfaden:
  - Ⓟ produktiv
  - [R] rezeptiv

- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 10): Deutsch & Erstsprache sind sowohl produktiv als auch rezeptiv festhaltbar! **Kreuzen Sie das überwiegend vorkommende Sprachhandlungsniveau an!**

Literatur

Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 55–68.

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Br: Fillibach Verlag.

Achtung!
Die auf dieser Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.



Strategien

Wissenschaftliche Untersuchungen (u. a. JEUK 2003) haben gezeigt, dass es eine Reihe von Strategien gibt, die mit einem zügigen und sicheren Sprachkompetenzerwerb einhergehen. Diese Strategien sind in *USB DaZ* knapp zusammengefasst. Wenn Sie eine der genannten Strategien bei der Schülerin oder dem Schüler erkennen, dann kennzeichnen Sie dies durch Ankreuzen des Kästchens. Dadurch können Sie feststellen, welche der Sprachaneignung zuträglichen Strategien die beobachtete Schülerin oder der beobachtete Schüler bereits anwendet.

So geht's

- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 11): **Vermerken Sie alle beobachteten Strategien durch Ankreuzen!**

Literatur

Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart: Fillibach.

Einsatz von Paraphrasen	Paraphrase: Ersetzung eines Wortes durch ein ähnliches – Bsp.: Haus für Garage
Einsatz von Wortneuschöpfungen	Wortneuschöpfung: Bildung eines Wortes, das es in der Zielsprache nicht gibt – Bsp.: Parmesanmaschine (für Parmesanreibe)
Differenziertes Frageverhalten – Fragen nach Wörtern und später auch nach Zusammenhängen	Fragen nach Wörtern: Die oder der Beobachtete fragt nach, um Wortschatzlücken zu füllen – Bsp.: Was ist das? oder Wie heißt das? Fragen nach Zusammenhängen: Die oder der Beobachtete fragt nach Zusammenhängen und Sachverhalten – Bsp.: Warum?
Selbstkorrekturen, auch hörerinitiierte Korrekturen	Bsp.: Warte, ich mache / äh / baue mir ein Haus.

Textkompetenz (schriftlich)

Primarstufe

Die Aneignung der *Textkompetenz* vollzieht sich von assoziativen, eher unstrukturierten Texten hin zu funktionalen komplexen Texten. Markieren Sie im „Ergebnisdokumentationsbogen" – ausgehend von den Beschreibungen auf S. 23 im vorliegenden „Beobachtungsleitfaden" – unter dem Punkt *Textkompetenz im Allgemeinen* zunächst die in den Texten der oder des Beobachteten überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung (assoziativ, verkettend usw.).

Da verschiedene Textmuster unterschiedliche Anforderungen an die Beobachteten stellen, besteht danach die Möglichkeit, für die in der Schullaufbahn relevantesten Textmuster Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren im Einzelnen festzuhalten, in welcher Form sie von der oder dem Beobachteten überwiegend realisiert werden. Die Textsorten sind nach allgemeinem Schwierigkeitsgrad (von Erzählung zu Argumentation aufsteigend) angeordnet.

Der Beobachtung sind frei geschriebene Texte zu Grunde zu legen!

So geht's

- Mit dem Beobachtungsbereich Textkompetenz wird festgestellt, wie komplex und anspruchsvoll Texte sind, die von der oder dem Beobachteten verfasst werden.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 12): Dokumentieren Sie, welche Form der Textrealisierung überwiegend zu beobachten ist! Textproduktion im Allgemeinen: Kreuzen Sie hier die überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung an. Erzählen / Berichten / Beschreiben / Argumentieren: Kreuzen Sie an, in welcher Form dieser Sprachhandlungstyp im Medium Schrift von der oder dem Beobachteten überwiegend realisiert wird.

Literatur

Augst, Gerhard et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.

Achtung!
Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

Die oder der Beobachtete verfasst textfunktionale Texte, d. h., sie oder er plant Texte von deren Ziel ausgehend und schreibt der Textfunktion angemessen.
Beispieltext: Hüpfspiel, man braucht: ein Seil, einen Reifen und viele Kinder, die mitspielen. Zuerst bindet man den Reifen an ein Ende des Seils. Wenn man das gemacht hat, fängt das Spiel an. Alle Kinder stellen sich in einen Kreis, aber nur einer geht in die Mitte. Derjenige, der in der Mitte steht, bekommt das Seil. Er muss das Seil aber am anderen Ende in die Hand nehmen. Nun muss er das Seil drehen, als ob er etwas zeigen möchte (also im Sesselkreis). Alle anderen müssen über's Seil springen. Und wer hängenbleibt muss raus (also darf nicht mehr mitspielen). Der, der als letzter drinbleibt hat gewonnen ist also der Hüpfkönig. (Elisa, 4. Kl.)

Zwischenstufe

Die oder der Beobachtete verfasst gegliederte Texte, in denen textsortentypische Textteile erkennbar sind (z. B. Einleitung – Hauptteil – Schluss bei Erzählung, Brief, Einladung).
Beispieltext: Der kleine Zwerg. Der kleine Zwerg Hobbel macht einen Spaziergang in den Bergen. Als er an eine Höhle kam aus dieser Höhle kamen seltsam pfeifende Geräusche. Der Zwerg sah an der Wand eine brennende Kerze. Er nahm all seinen Mut zusammen und ging langsam in die Höhle. Die Geräusche wurden immer lauter umso weiter er hinging. Plötzlich sah er […] (Jaquelin, 4. Kl.)

Zwischenstufe

Die oder der Beobachtete verfasst verkettete Texte, in denen Inhaltselemente sachlogisch verknüpft werden. Dazu werden Bindewörter wie und dann sowie und daneben verwendet.
Beispieltext: Unser schönes Weihnachtsfest. Wir stellen unseren Weihnachtsbaum auf und schmücken ihn und dann machen wir Fotos und dann müssen wir ins Zimmer und warten bis mein Papa uns holt und dann packen wir unsere Geschenke aus und dann spielen wir damit und dann gehen wir ins Bett. (Sabrina, 2. Kl.)

Zwischenstufe

Die oder der Beobachtete verfasst assoziative Texte. Assoziative Texte sind durch inhaltliche Brüche und emotionale Qualität gekennzeichnet. Inhaltselemente werden z. T. lose aneinandergereiht, zudem ist ein Ausscheren aus der angestrebten Textfunktion zu beobachten.
Beispieltext: Unser Klassenraum. Wir haben eine Tafel in unserem Klassenraum. Unser Klassenraum ist sehr schön. Wir haben sehr schöne Bilder in unserem Klassenraum. Wir haben 23 Kinder in unserer Klasse. Wir machen sehr viel Rechnen. Wir haben sehr viele Poster. (Christopher, 2. Kl.)

Sekundarstufe I

Die Aneignung der *Textkompetenz* vollzieht sich von assoziativen, eher unstrukturierten Texten hin zu funktionalen komplexen Texten. Markieren Sie im Ergebnisdokumentationsbogen – ausgehend von den Beschreibungen auf S. 25 – unter dem Punkt *Textkompetenz im Allgemeinen* zunächst die in den Texten der oder des Beobachteten überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung (assoziativ, verkettend usw.).

Da verschiedene Textmuster unterschiedliche Anforderungen an die Beobachteten stellen, besteht danach die Möglichkeit für die in der Schullaufbahn relevantesten Textmuster Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren im Einzelnen festzuhalten, in welcher Form sie von der oder dem Beobachteten überwiegend realisiert werden. Die Textsorten sind nach allgemeinem Schwierigkeitsgrad (von Erzählung zu Argumentation aufsteigend) angeordnet.

Der Beobachtung sind frei geschriebene Texte zu Grunde zu legen!

So geht's

- Mit dem Beobachtungsbereich Textkompetenz wird festgestellt, wie komplex und anspruchsvoll Texte sind, die von der oder dem Beobachteten verfasst werden.
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 12): Dokumentieren Sie, welche Form der Textrealisierung überwiegend zu beobachten ist! Textproduktion im Allgemeinen: Kreuzen Sie hier die überwiegend vorzufindende Form der Textrealisierung an. Erzählen/Berichten/Beschreiben/Argumentieren: Kreuzen Sie an, in welcher Form dieser Sprachhandlungstyp im Medium Schrift von der oder dem Beobachteten überwiegend realisiert wird.

Literatur

Augst, Gerhard et al. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.

Achtung!
Die auf der nächsten Seite dargestellte Aneignungsreihenfolge ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.

Textkompetenz (schriftlich)

Die oder der Beobachtete verfasst textfunktionale Texte, d. h., sie oder er plant Texte von deren Ziel ausgehend und schreibt der Textfunktion angemessen.
Beispieltext: Frau überfallen! Mutige Passanten stellen Serienräuber. Bewundernswerte Zivilcourage am Montag: Ein Straßenräuber entriss einer Frau die Handtasche. Schlug sie nieder – doch drei Passanten schnappten den flüchtenden Täter. Laut Polizei packte Ramazan D. eine Fußgängerin in der Lavantgasse in Floridsdorf, wollte ihr die Tasche rauben. Weil sich die Frau wehrte, soll der Jugendliche so lange auf sie eingeschlagen haben, bis sie zu Boden ging. Er flüchtete – kam aber nicht weit: Eine Passantin lief ihm nach, bat zwei junge Männer um Hilfe. Die stellten den Räuber, übergaben ihm der Polizei. Beim Verhör soll er gestanden haben. Kurz vorher beim Millenium-Tower einen weiteren Raub begangen zu haben. (Denis, 3. Klasse)

Zwischenstufe

Die oder der Beobachtete verfasst gegliederte Texte, in denen textsortentypische Textteile erkennbar sind (z. B. Einleitung – Hauptteil – Schluss bei Erzählung, Brief, Einladung).
Beispieltext: Meine Schule. In meiner Schule gibt es 300 Schüler und 40 Lehrer. In einer Klasse sind ungefähr 20 – 25 Schüler Die Schule ist über 100 Jahre alt. Diese Schule hat 3 Stöcke auf beiden Seiten. Es gibt ca. 50 Klassenräume. 2 EDV Räume gibt es auch. Es gibt einen Essautomat und zwei Getränkautomaten. Seit 2012 gehe ich in dieser Schule. (ohne Namen und Klassenstufe)

Zwischenstufe

Die oder der Beobachtete verfasst verkettete Texte, in denen Inhaltselemente sachlogisch verknüpft werden. Dazu werden Bindewörter wie und dann sowie und daneben verwendet.
Beispieltext: Mein Lieblingsmärchen. Keloğlan. Es war ein mal Bub er heißt Keloğlan. Er lebte in einem kleinen haus mit ihr Familie. Er könnte alles machen z. B. mit Tiere und dummer Kindern streiten. In einem zeit ist ihre Vater schon gestorben. Er war mit ihr mutter allein und ein mal ist ein Bub auf ihr haus gekommen und sie haben gefragt was vielstdu von uns hat er sie gefragt und er hat gesagt Halla ich heiße Karo, sagte ich will mit dir freund sein wieldu mit mir freund sein er hat sann ja gesagt: dan sind sie freund gevorden !!! Ende!!! (Ülkü, 1. Klasse)

Zwischenstufe

Die oder der Beobachtete verfasst assoziative Texte. Assoziative Texte sind durch inhaltliche Brüche und emotionale Qualität gekennzeichnet. Inhaltselemente werden z. T. lose aneinander gereiht, zudem ist ein Ausscheren aus der angestrebten Textfunktion zu beobachten.
Beispieltext: Ich über mich. Ich esse gerne Pizza und kebap. Meine hobes ist schwimmen und fußball spielen. Ich liebe Musik. Ich liebe in die schule gehen und Essen und lernen und Musik horen. Ich kann gut malen und seichnen. Ich muss in die schule gehen. Ich gerne trinken Tee und Milch. Ich liebe meine Eltern. (Başir, 1. Klasse)

Orthografie

Um möglichst verständlich und korrekt zu schreiben, werden verschiedene Strategien aktiviert. Mit zunehmender Sprach- und Schreiberfahrung stehen Kindern und Jugendlichen in zunehmendem Umfang komplexere Strategien zur Verfügung. Die Skala *Orthografie* greift diese Strategien auf.

Die sogenannte „alphabetische Strategie" ist diejenige, die man bei Schülerinnen und Schülern am frühesten beobachten kann, die „wortübergreifende Strategie" ist die komplexeste und findet sich bei fortgeschrittenen Schreiberinnen und Schreibern.

Texte des beobachtenden Kindes oder Jugendlichen sollen im Hinblick auf die Frage begutachtet werden, welche der vier genannten Strategien beim Schreiben (vermutlich) zur Anwendung kommen. Dabei ist ihre Häufigkeit einzuschätzen. Mit zunehmenden orthografischen Fähigkeiten nimmt die Verwendung der orthografischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategien zu, der Einsatz der alphabetischen Strategie und das Vorkommen von Übergeneralisierungen jedoch ab.

Bitte beachten Sie: Es ist möglich, dass zeitgleich mehrere Strategien verwendet werden. Darüber hinaus führt die Anwendung einer Strategie nicht zwangsläufig zu einer korrekten Schreibung.

So geht's

- Orthografie: zunehmende Sprach- und Schreiberfahrung → Verwendung komplexer Strategien
- Ergebnisdokumentationsbogen (S. 13): **Vermerken Sie durch Ankreuzen die Häufigkeit, mit der Sie die Strategien beobachten!**

Literatur

May, P. (2009): Auswertung der Rechtschreibleistung nach dem Strategiediagnosekonzept. In: Kompetenzmodelle der Orthographie. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 75–89.

Achtung!
Das nebenstehende Erhebungsblatt ist in Pfeilrichtung von unten nach oben zu lesen.



Wortübergreifende Strategie

Die oder der Beobachtete beachtet satz- und textgrammatische Aspekte, zum Beispiel:

- Herleitung von Groß- und Kleinschreibung aus der Wortart
- Ableitung von Getrennt- und Zusammenschreibung aus Wortbedeutungen
- Berücksichtigung der Satzgrammatik bei der Schreibung von ‚das' und ‚dass'



Morphematische Strategie

Die oder der Beobachtete kann die Schreibung von Wörtern aus deren Wortstamm herleiten, zum Beispiel:

- Umlaut (Hand – Hände)
- Komposita (Fahr-rad)



Orthografische Strategie

Die oder der Beobachtete verfügt über Einsicht in erste orthografische Prinzipien. Sie oder er kennt und verwendet Regel- und Merkelemente, wobei es zum Teil zu Übergeneralisierungen kommt.

- Regelelemente: z. B. Schreibung des [ʃ]-Lauts (Stiefel statt „Schdiefl"), Konsonantendopplung nach kurzen Vokalen (Koffer statt „Kofer")
- Merkelemente: z. B. Schreibung von F und V (Vogel statt „Fogel")
- Übergeneralisierung: Hierbei sind Falschschreibungen auf Regeln zurückzuführen, die sich die oder der Beobachtete angeeignet hat, die aber an unpassender Stelle angewendet werden, z. B. iem statt „ihm".



Alphabetische Strategie

Die oder der Beobachtete hat einen Einblick in die grundlegenden Prinzipien der Verschriftung gewonnen. Sie oder er kennt Schrift als Trägerin von Informationen und ist in der Lage, Wörter und Äußerungen durch Schriftzeichen wiederzugeben. Dabei schreibt sie oder er, „wie man spricht". Es wird z. B. keine Differenzierung zwischen kurzen und langen Lauten vorgenommen, d. h. diese werden durch denselben Buchstaben bzw. dieselbe Buchstabenfolge wiedergegeben, z. B. Bet für „Bett" und „Beet", fülen für „fühlen" und „füllen", Mont für „Mund", Miteksäsen für „Mittagessen" oder zaubara für „Zauberer".

Glossar

Sprachkompetenz ist ein komplexer Gegenstand. Aus diesem Grund kommt man nicht umhin, einige linguistische Fachbegriffe zu verwenden, wenn man präzise Formulierungen zur Beschreibung von Sprachkompetenz treffen möchte. Die in USB DaZ verwendeten Fachbegriffe werden in diesem Glossar zusammengestellt und in knapper Form erläutert.

Adjektiv: (auch: Eigenschaftswort), → Wortart, bezeichnet eine Eigenschaft oder ein Merkmal eines Lebewesens, eines Gegenstands, einer Handlung, eines Zustands usw., beantwortet oft die Frage: „Was für ein bzw. eine _____ ist das?“, z. B. Was für ein T-Shirt ist das? Ein buntes T-Shirt.

Akkusativ: (auch: 4. Fall oder Wenfall), → Kasus des → Nomens, beantwortet oft die Frage: „Wen oder was?“, ist vom → Verb abhängig, bezieht sich eher auf die von einer Handlung oder einem Ereignis erfassten Dinge, z. B. Sara trägt den Koffer.

Akkusativobjekt: → Satzglied, ist vom → Prädikat abhängig und steht im → Akkusativ, z. B. Ben findet das Buch. – Er möchte es lesen.

Aktiv: → Genus Verbi, die bzw. der Handelnde ist identisch mit dem → Subjekt, z. B. Sara öffnet das Fenster.

Artikel: → Wortart, die u. a. → Genus, → Numerus und → Kasus eines → Nomens verdeutlicht. Artikel stehen immer vor einem → Nomen. Es gibt zwei Arten von Artikeln: den bestimmten Artikel (der, die, das) und den unbestimmten Artikel (ein, eine).

Attribut: (auch: Beifügung, Erweiterung), z. B. ein → Adjektiv oder → EPA, bestimmt ein Wort näher und bildet zusammen mit ihm eine → Wortgruppe, z. B. das neue Spiel

Chunk: Mehrwortausdruck, der als Einheit gelernt wird und als eigenständige Äußerung verwendbar ist; es kann sich sowohl um Sätze (z. B. „Ich gehe in die Schule“, „Ich weiß nicht“) als auch um kurze Wendungen („mit der Füllfeder“) handeln.

Dativ: (auch: 3. Fall oder Wemfall), → Kasus des → Nomens, beantwortet oft die Frage: „Wem?“, bezieht sich eher auf die involvierten Personen, z. B. Ben schreibt seiner Oma eine Postkarte.

Glossar

Dativobjekt: → Satzglied, ist vom → Prädikat abhängig und steht im → Dativ: Sara hilft ihrer Freundin.

Deklination: → Flexion von → Nomen, → Adjektiven, → Artikeln und → Pronomen

EPA: (auch: erweitertes Partizipialattribut), → Attribut, das aus einem → Partizip und einer Erweiterung besteht und in einen Relativsatz umgewandelt werden kann, z. B. der von Ben geschriebene Aufsatz (= Der Aufsatz, der von Ben geschrieben wurde.)

finite Verbform: grammatische Form (auch: Personalform, flektierte Form, konjugierte Form) des Verbs, die → Person, → Numerus, → Tempus, → Genus Verbi und → Modus ausdrückt, z. B. gingst, liest, tanzten, wurde gegessen

Finitum: Verb mit Zeit- und Personalendung, z. B. liest, lasen; steht in → Hauptsätzen an zweiter Stelle, in untergeordneten → Nebensätzen an letzter Stelle

Flexion: (auch: Beugung), der Oberbegriff für → Deklination (Nomen, Adjektive, Pronomen) und → Konjugation (Verben)

Flexionsendung: (auch: Flexionssuffix) wird bei der → Flexion für die Bildung einzelner Wortformen verwendet, z. B. des Frühlings, du gehst

Futur: (auch: Zukunft), Zeitform des → Verbs, wird mit Hilfe des → Hilfsverbs „werden" gebildet, Futur I: wird mit dem Hilfsverb „werden" und dem einfachen Infinitiv gebildet, z. B. Ben wird morgen wegfahren. Futur II (auch: Vorzukunft): wird mit dem Hilfsverb „werden" und dem Infinitiv Perfekt gebildet, z. B. Ben wird morgen weggefahren sein.

Genitiv: (auch: 2. Fall oder Wesfall), → Kasus des → Nomens, beantwortet die Frage „Wessen?", bezeichnet ein indirektes Objekt einer Handlung bzw. eines Vorgangs, z. B. Sie ist die Schwester meines Freundes (in gesprochener Sprache wenig verwendet).

Genus: (auch: grammatisches Geschlecht) fest mit einem → Nomen verbunden, ein Nomen hat immer das gleiche Genus (im Gegensatz dazu sind → Numerus und → Kasus veränderlich); maskulin (= männlich, z. B. der Zug), feminin (= weiblich, z. B. die Wolke), neutrum (= sächlich, z. B. das Haus)

Genus Verbi: Oberbegriff über die Verbalkategorien → Aktiv (z. B. Sie öffnet das Fenster.) und → Passiv (z. B. Das Fenster ist/wird geöffnet.)

Glossar

Hauptsatz: Begriff der Syntax (= Satzlehre); unabhängiger Satz, der selbständig stehen kann; typisch ist die Zweitstellung der → flektierten Verbform, unterschieden werden drei Arten von Hauptsätzen: (a) Aussagesatz, z. B. Ben kommt. (b) Fragesatz, z. B. Kommt Ben? und (c) Aufforderungssatz, z. B. Ben, komm doch!

Hilfsverb: dient der Bildung der analytischen (zusammengesetzten) Formen (z. B. Zeitformen) eines → Verbs, im Deutschen sind dies: haben, sein und werden.

Imperativ: (auch: Befehlsform) → Modus in der Verbflexion (→ Flexion), ein Befehl, eine Aufforderung und Ähnliches wird ausgedrückt, z. B. Komm her! oder Zieht euch bitte die Schuhe an!

Indikativ: (auch: Wirklichkeitsform), → Modus in der Verbflexion (→ Flexion), etwas wird als tatsächlich, als gegeben dargestellt, z. B. Ben schreibt. Sara liest.

infinit: (von Verbformen) nicht in → Person und → Numerus bestimmt, z. B. gehend (→ Partizip Präsens) und gehen (→ Infinitiv)

Infinitiv: Verb in der Grundform ohne Markierung von → Person und → Numerus, z. B. gehen, schreiben, gegessen haben.

Kasus: (auch: grammatischer Fall) Form der → Flexion bei → Nomen, → Adjektiven, → Artikeln und → Pronomen. Im Deutschen gibt es vier Fälle: → Nominativ, → Genitiv, → Dativ, → Akkusativ

Kohäsion (Textkohäsion): der syntaktische Zusammenhang von (mündlichen und schriftlichen) Texten

Konjugation: (auch: Beugung), Veränderung von Verben durch Markierung von → Person, → Numerus usw.

Konjunktion: (auch: Bindewort) verbindet Satzteile oder Sätze miteinander, z. B. und, oder, weil; unterschieden werden koordinierende (= nebenordnende; z. B. aber, oder, denn) und subordinierende (= unterordnende; z. B. dass, weil, wenn) Satzverbindungen (siehe → Nebensätze).

Konjunktiv: (auch: Möglichkeitsform), → Modus des Verbs (→ Flexion), mit dem etwas als möglich oder irreal dargestellt wird, z. B. Es wäre schön, wenn ihr auch kommen könntet.

Modalverb: bildet in Verbindung mit dem → Infinitiv eines → Vollverbs das → Prädikat und drückt aus, dass der Satzinhalt nicht wirklich sondern möglich,

erwünscht usw. ist: dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen; Modalverben bilden mit → infiniten → Vollverben die → Verbklammer, z. B. Sara will endlich auf den Spielplatz gehen.

Modus: grammatische Kategorie bei → Verben, die Haltung des Sprechers zum Gesagten wird ausgedrückt. Im Deutschen gibt es: → Indikativ (= Wirklichkeitsform), → Konjunktiv (= Möglichkeitsform) und → Imperativ (= Befehlsform).

Nebensatz: (auch: Gliedsatz), Begriff der Syntax (= Satzlehre), ein Satz, der einem → Hauptsatz untergeordnet ist, oft durch eine unterordnende → Konjunktion oder ein → Relativpronomen eingeleitet; das flektierte Verb steht am Ende, z. B. Ben hofft (= Hauptsatz), dass Sara heute mit ihm in den Tiergarten geht (= Nebensatz).

Nomen: (auch: Substantiv), → Wortart, bezeichnet ein Ding, ein Lebewesen, einen Begriff, einen Sachverhalt o.Ä., ist deklinierbar (→ Deklination) und hat ein Geschlecht (→ Genus), z. B. der Baum, die Leiter, das Haus.

Nominativ: (auch: Werfall) → Kasus des → Nomens, beantwortet die Frage: „Wer oder was?“, z. B. Die Katze jagt Mäuse. Katzen jagen Mäuse.

Numerus: grammatische Kategorie, durch die die Anzahl der betroffenen Personen, Dinge usw. angegeben wird. Im Deutschen gibt es den Singular (Einzahl, z. B. der Baum) und den Plural (Mehrzahl, z. B. die Bäume).

Objekt: → Satzglied, Zielpunkt durch das → Prädikat bezeichnete Geschehen, besteht in der Regel aus einem → Nomen, einer Nomengruppe, einem → Pronomen oder einer Präpositionalgruppe (→ Präposition), z. B. Paul schreibt ein SMS. Der Teddybär ist schon alt, aber Ayşe liebt ihn. Tom und Sara klettern auf den Kirschbaum.

Partizip: (auch: Mittelwort), → infinite Kategorie des → Verbs, nimmt eine Mittelstellung zwischen einem → Verb und → Adjektiv ein. Es gibt zwei Typen: Partizip Präsens: erkennbar an der Endung „-d“, z. B. lesend, lachend; Partizip Perfekt: oft erkennbar an der Vorsilbe oder dem Einschub „ge“, z. B. gelesen, gelacht, zusammengefasst, verloren.

Passiv: (auch Leideform), → Genus Verbi, beschreibt Vorgänge aus der Sicht des → Objekts, an dem → Subjekt wird die durch das Verb ausgedrückte Handlung ausgeführt, z. B. Bücher werden immer wieder gelesen. → finites und → infinites Verbteil werden getrennt. Man unterscheidet zwischen → Vorgangspassiv und → Zustandspassiv.

Perfekt: (auch: Vergangenheit), Zeitform des → Verbs; eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit mit Bezug auf die Gegenwart wird ausgedrückt, wird mit den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ (→ finite Verbform) und dem Partizip Perfekt (→ infinite Verbform, → Partizip) gebildet. Im → Hauptsatz steht das → finite → Hilfsverb an zweiter Stelle, das → infinite → Vollverb am Satzende, z. B. Wir haben das Buch gelesen.

Prädikat: → Satzglied, enthält immer eine → finite Verbform, die anderen → Satzglieder sind vom Prädikat abhängig, es gibt einteilige Prädikate (z. B. Ich esse eine Banane.) und mehrteilige (z. B. Ich möchte eine Banane essen.)

Präposition: verknüpft Wörter und Wortgruppen, gibt ein bestimmtes, z. B. räumliches oder zeitliches Verhältnis wieder, z. B. auf, unter, bei, mit, nach, durch usw.

Präsens: (auch: Gegenwart), Zeitform des → Verbs, ein verbales Geschehen oder Sein wird aus der Sicht der bzw. des Sprechenden als gegenwärtig ausgedrückt, das → Verb ist in → Person und → Numerus mit dem → Subjekt kongruent, z. B. Sie lacht. Irene und Ahmed spielen Schach.

Präteritum: (auch: Mitvergangenheit oder Imperfekt), Zeitform des → Verbs, drückt Vergangenheit ohne Bezug auf die Gegenwart aus. Das → Verb trägt die Zeit- und Personalendungen als Finitheitselemente (→ finit), die Personalendungen stimmen mit dem → Subjekt überein, z. B. Sara lach-t-e. Sara und Ben lach-t-en. Die starken und unregelmäßigen → Verben bilden das Präteritum mit einem Wechsel des Stammvokals, z. B. gehen → ging. Das Präteritum wird im österreichischen Deutsch nahezu ausschließlich schriftlich verwendet.

Produktive Sprachfähigkeit: Fähigkeit der Anwendung einer Sprache (mündlich und schriftlich)

Pronomen: (auch: Fürwort), → Wortart, vertritt ein Nomen oder einen Satzteil, kann auch ein Nomen näher bestimmen, z. B. du, sich, meiner, dieser, welcher, andere, keiner, jemand, man und ist deklinierbar (→ Deklination).

Relativpronomen: (auch: bezügliche Fürwörter), leitet einen → Nebensatz ein, bezieht sich auf etwas im Vorhergehenden Gesagtes, z. B. der, die, das, welcher, welche, welches, und ist deklinierbar (→ Deklination).

Rezeptive Sprachfähigkeit: Fähigkeit des Verstehens einer Sprache (mündlich und schriftlich)

Glossar

Satzglied: Satzteil aus einem oder mehreren Wörtern mit einer bestimmten Funktion (z. B. → Subjekt, → Objekt, → Prädikat).

Subjekt: → Satzglied, das durch das → Prädikat bezeichnete Geschehen geht von ihm aus, besteht aus einem → Nomen, einer Nomengruppe oder einem → Pronomen im → Nominativ, stimmt in → Person und → Numerus mit der → finiten Verbform des Prädikats überein, z. B. Der Baum blüht heuer besonders schön.

Subjunktion: (auch: unterordnende → Konjunktion), verbindet einen → Hauptsatz mit einem → Nebensatz (Konjunktionalsatz), z. B. weil, obwohl, sobald, damit, dass.

Suffix: (auch: Endung), letzter, nicht selbstständiger Bestandteil eines Wortes, der der → Flexion oder der Wortbildung dient, z. B. „st" ist die → Flexionsendung in „liegst"; „heit" ist die Wortbildungsendung in „Zufriedenheit".

Verb: (auch: Tunwort, Zeitwort), → konjugierbare → Wortart, bezeichnet eine Tätigkeit, ein Geschehen, einen Vorgang oder einen Zustand; beim Verb werden folgende Kategorien unterschieden: → Person, → Numerus, → Tempus, → Modus, → Genus Verbi; nach der Bedeutung und ihrem syntaktischen Verhalten werden unterschieden: → Vollverben, → Modalverben und → Hilfsverben.

Verbklammer: → finite → Hilfsverben oder → Modalverben bilden mit den infiniten Verb(teil)en eine Klammer. Sara will unbedingt noch telefonieren. Dies tritt auch bei → Vollverben mit abtrennbarem Präfix auf: auf-schreiben: Sie schreibt sich die Nummer auf.

Vollverb: → Verb, das allein das → Prädikat eines Satzes bilden kann, z. B. Ben isst einen Apfel.

Vorgangspassiv: → Genus Verbi, wird aus einer Form von „werden" und einem → Partizip Perfekt gebildet, z. B. Die Tür wird versperrt.

Wortart: (auch: Wortklassen), Wörter werden nach grammatischen Gesichtspunkten in verschiedene Wortarten eingeteilt: → Nomen, → Verb, → Adjektiv usw.

Wortgruppe: siehe → Satzglied

Zustandspassiv: → Genus Verbi, wird aus einer Form von „sein" und einem → Partizip Perfekt gebildet, drückt das Resultat einer Handlung aus, z. B. Die Tür ist versperrt.

Notizen

Notizen