

Gemeinsamer
europäischer
Referenzrahmen
für Sprachen:
lernen, lehren, beurteilen

Begleitband

Niveau A1 · A2 · B1 · B2 · C1 · C2



Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
für Sprachen:
lernen, lehren, beurteilen

Begleitband

Eine vorläufige Fassung dieser Aktualisierung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen wurde 2018 auf Englisch und Französisch online veröffentlicht als Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors bzw. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

Dieser Band präsentiert die Schlüsselkonzepte des CEFR/GeR in einer benutzerfreundlichen Form und enthält alle Beispieldeskriptoren des CEFR/GeR. Lehrende und Personen in der Lehrer/innenausbildung werden es leichter finden, diesen Begleitband zum GeR als einen aktualisierten Referenzrahmen zu benutzen. Der Begleitband stellt, sofern erforderlich, die Links und Verweise zur Benutzung der Kapitel aus dem GeR 2001 zur Verfügung. Forscherinnen und Forscher, die die zugrunde liegenden Konzepte prüfen wollen und eine Einführung in spezielle Gebiete in den Kapiteln des GeR benötigen, sollten die Ausgabe von 2001 konsultieren, die weiterhin gültig bleibt.



Language Policy Programme
Education Policy Division
Education Department
Council of Europe (CoE)



Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen

Begleitband

Dieser Begleitband aktualisiert den
Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen von 2001,
dessen konzeptioneller Rahmen weiterhin gilt.



www.coe.int/lang-cefr



Ernst Klett Sprachen
Stuttgart



Bildnachweis:

S. 44 Getty Images (Kanoke_46), München

Die Anhänge dieses Bandes sind digital zur Ansicht bzw. zum Download unter dem folgenden Link abrufbar:
www.klett-sprachen.de/GER-Begleitband-Downloads

1. Auflage 1⁸ 7⁶ 5⁴ | 2027 26 25 24 23

Die letzte Zahl bezeichnet das Jahr des Druckes. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Die in diesem Werk angegebenen Links wurden von der Redaktion sorgfältig geprüft, wohl wissend, dass sie sich ändern können. Die Redaktion erklärt hiermit ausdrücklich, dass zum Zeitpunkt der Linksetzung keine illegalen Inhalte auf den zu verlinkenden Seiten erkennbar waren. Auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung, die Inhalte oder die Urheberschaft der verlinkten Seiten hat die Redaktion keinerlei Einfluss. Deshalb distanziert sie sich hiermit ausdrücklich von allen Inhalten aller verlinkten Seiten, die nach der Linksetzung verändert wurden. Diese Erklärung gilt für alle in diesem Werk aufgeführten Links.

Alle Anfragen in Bezug auf Nachdruck oder Übersetzung aller Teile dieses Dokuments müssen gerichtet werden an: Directorate of Communication (F-67075 Strasbourg Cedex oder an publishing@coe.int). Alle weitere Korrespondenz zu dieser Veröffentlichung sollte an die Education Policy Division, Education Departement, Council of Europe gerichtet werden.

© 2020 Council of Europe, Straßburg

© 2020 Goethe-Institut München für die deutsche Übersetzung

Diese deutsche Buchausgabe des Titels ist erschienen bei:

Ernst Klett Sprachen GmbH, Rotebühlstraße 77, 70178 Stuttgart 2020

www.klett-sprachen.de

Alle Rechte vorbehalten.

Übersetzung: Jürgen Quetz, Rudi Camerer

Projektkoordination und Administration Council of Europe: Ahmet Murat Kilic

Projektkoordination deutsche Buchausgabe: Dr. Michela Perlmann-Balme (Goethe-Institut),

Sebastian Weber (Ernst Klett Sprachen)

Redaktion & Korrektorat: Sibylle Krämer, Bayreuth

Layoutkonzeption: Sabine Kaufmann

Gestaltung und Satz: Joachim Schrimm, Frielzheim

Druck und Bindung: Elanders GmbH, Waiblingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-12-676999-0



Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	11
Vorwort und Danksagung	12
Zur deutschen Übersetzung	23
1 Einführung	24
1.1 Zusammenfassung der Änderungen an den Beispieldeskriptoren	27
2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR	30
2.1 Die Ziele des GeR	31
2.2 Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes	33
2.3 Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz	34
2.4 Das Beschreibungssystem des GeR	36
2.5 Mediation	42
2.6 Die Gemeinsamen Referenzniveaus des GeR	43
2.7 GeR-Profile	46
2.8 Die Beispieldeskriptoren des GeR	50
2.9 Wie man die Beispieldeskriptoren im GeR benutzt	52
2.10 Nützliche Quellen für die Umsetzung des GeR	55
2.10.1 Internetquellen	56
2.10.2 Bücher	56
3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien	57
3.1 Rezeption	58
3.1.1 Rezeptionsaktivitäten	58
3.1.1.1 Hörverstehen	58
<i>Hörverstehen allgemein</i>	58
<i>Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen</i>	59
<i>Als Zuschauer(in)/Zuhörer(in) im Publikum verstehen</i>	60
<i>Ankündigungen und Anweisungen verstehen</i>	62
<i>Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich)</i>	63
3.1.1.2 Audio-visuelles Verstehen	64
<i>Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen</i>	64

3.1.1.3	Leseverstehen	65
	<i>Leseverstehen allgemein</i>	65
	<i>Korrespondenz lesen und verstehen</i>	66
	<i>Zur Orientierung lesen.</i>	67
	<i>Information und Argumentation verstehen.</i>	68
	<i>Schriftliche Anweisungen verstehen</i>	70
	<i>Lesen als Freizeitbeschäftigung</i>	71
3.1.2	Rezeptionsstrategien	72
	<i>Hinweise identifizieren und Schlüsse ziehen (mündlich, gebärdensprachlich und schriftlich)</i>	72
3.2	Produktion.	73
3.2.1	Produktionsaktivitäten	75
3.2.1.1	Mündliche Produktion	75
	<i>Mündliche Produktion allgemein</i>	75
	<i>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben</i>	75
	<i>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung</i>	77
	<i>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z.B. in einer Diskussion).</i>	78
	<i>Öffentliche Ankündigungen machen</i>	79
	<i>Vor Publikum sprechen</i>	79
3.2.1.2	Schriftliche Produktion	81
	<i>Schriftliche Produktion allgemein.</i>	81
	<i>Kreatives Schreiben</i>	81
	<i>Berichte und Aufsätze schreiben</i>	83
3.2.2	Produktionsstrategien	84
	<i>Planen</i>	84
	<i>Kompensieren</i>	85
	<i>Kontrolle und Reparaturen.</i>	86
3.3	Interaktion	86
3.3.1	Interaktionsaktivitäten	88
3.3.1.1	Mündliche Interaktion	88
	<i>Mündliche Interaktion allgemein</i>	88
	<i>Eine /n Gesprächspartner /in verstehen.</i>	89
	<i>Konversation</i>	90
	<i>Informelle Diskussion (mit Freunden).</i>	92
	<i>Formelle Diskussion und Besprechungen.</i>	93
	<i>Zielorientierte Kooperation</i>	95
	<i>Transaktionen: Dienstleistungsgespräche</i>	96
	<i>Informationsaustausch</i>	97
	<i>Interviewgespräche</i>	99
	<i>Telekommunikationsmittel benutzen</i>	100
3.3.1.2	Schriftliche Interaktion	101
	<i>Schriftliche Interaktion allgemein</i>	101
	<i>Korrespondenz</i>	101
	<i>Notizen, Mitteilungen und Formulare</i>	103
3.3.1.3	Online-Interaktion	104
	<i>Online-Konversation und -Diskussionen</i>	104
	<i>Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation.</i>	107

3.3.2	Interaktionsstrategien	109
	<i>Sprecherwechsel (das Wort ergreifen, turntaking)</i>	109
	<i>Kooperieren</i>	110
	<i>Um Klärung bitten</i>	111
3.4	Mediation	112
3.4.1	Mediationsaktivitäten.....	113
	<i>Mediation allgemein</i>	114
3.4.1.1	Mediation von Texten	115
	<i>Spezifische Informationen weitergeben</i>	115
	<i>Daten erklären</i>	118
	<i>Verarbeitung von Texten</i>	119
	<i>Einen geschriebenen Text übersetzen</i>	123
	<i>Notizen anfertigen (in Vorträgen, Seminaren, Besprechungen usw.)</i>	125
	<i>Kreative Texte</i>	126
	<i>Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)</i>	127
	<i>Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)</i>	128
3.4.1.2	Mediation von Konzepten	129
	<i>Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern</i>	130
	<i>Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung</i>	130
	<i>Interaktion organisieren</i>	132
	<i>Gespräche über Konzepte und Ideen fördern</i>	133
3.4.1.3	Mediation von Kommunikation	134
	<i>Plurikulturellen Raum fördern</i>	135
	<i>Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen/Kolleginnen)</i>	136
	<i>Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern</i>	138
3.4.2	Mediationsstrategien	139
3.4.2.1	Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern.....	140
	<i>Etwas mit Vorwissen verbinden</i>	140
	<i>Sprache anpassen</i>	140
	<i>Komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern</i>	140
3.4.2.2	Strategien zur Vereinfachung eines Textes	142
	<i>Einen dichten Text erweitern</i>	142
	<i>Einen Text straffen</i>	142
4	Die Beispielskalen des GeR: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz	144
	<i>Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen</i>	146
	<i>Plurilinguales Verstehen</i>	148
	<i>Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen</i>	149
5	Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen	152
5.1	Linguistische Kompetenz	153
	<i>Spektrum sprachlicher Mittel allgemein</i>	153
	<i>Wortschatzspektrum</i>	154
	<i>Grammatische Korrektheit</i>	156
	<i>Wortschatzbeherrschung</i>	157
	<i>Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)</i>	157
	<i>Beherrschung der Orthographie</i>	160

5.2	Soziolinguistische Kompetenz	160
	<i>Soziolinguistische Angemessenheit</i>	160
5.3	Pragmatische Kompetenz	162
	<i>Flexibilität</i>	163
	<i>Sprecherwechsel</i>	163
	<i>Themenentwicklung</i>	164
	<i>Kohärenz und Kohäsion</i>	165
	<i>Genauigkeit der Aussage</i>	166
	<i>Flüssigkeit</i>	167
6	Die Skalen und Beispielskalen des GeR: Gebärdenkompetenzen	168
6.1	Linguistik	169
	<i>Gebärdensprach-Repertoire</i>	170
	<i>Diagrammatische Korrektheit</i>	175
6.2	Soziolinguistik	179
	<i>Soziolinguistische Angemessenheit und kulturelles Vorwissen</i>	179
6.3	Pragmatik	184
	<i>Gebärden-Textstruktur</i>	184
	<i>Setting und Perspektive</i>	190
	<i>Sprachbewusstheit und Interpretation</i>	194
	<i>Auftritt und Wirkung</i>	197
	<i>Verarbeitungstempo</i>	198
	<i>Gebärdenfluss</i>	200

Liste der Abbildungen

Abbildung 1:	Die Struktur des Beschreibungssystems des GeR.....	38
Abbildung 2:	Beziehungen zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation	40
Abbildung 3:	Die Gemeinsamen Referenzniveaus des GeR	43
Abbildung 4:	Ein Regenbogen	44
Abbildung 5:	Die konventionellen sechs Farben	44
Abbildung 6:	Ein fiktives Profil der Bedürfnisse in einer weiteren Sprache – Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL = Content and Language Integrated Learning).....	47
Abbildung 7:	Ein Profil der Bedürfnisse in einer weiteren Sprache – Postgraduiertenstudium in Naturwissenschaften (fiktiv)	47
Abbildung 8:	Ein plurilinguales Kompetenzprofil mit weniger Kategorien.....	49
Abbildung 9:	Ein Kompetenzprofil – allgemeine Kompetenzen in einer Sprache.....	49
Abbildung 10:	Ein plurilinguales Kompetenzprofil – Hörverstehen über die Sprachen hinweg	50
Abbildung 11:	Rezeptionsaktivitäten und -strategien.....	57
Abbildung 12:	Produktionsaktivitäten und -strategien.....	74
Abbildung 13:	Interaktionsaktivitäten und -strategien.....	87
Abbildung 14:	Mediationsaktivitäten und -strategien	112
Abbildung 15:	Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz	144
Abbildung 16:	Kommunikative Sprachkompetenzen	152
Abbildung 17:	Gebärdenkompetenzen	169

Liste der Tabellen

Tabelle 1:	Das Beschreibungssystem und die Beispieldeskriptoren im GeR: Aktualisierungen und Ergänzungen.	26
Tabelle 2:	Zusammenfassung der Veränderungen an den Beispieldeskriptoren.....	27
Tabelle 3:	Makro-funktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten im GeR.....	39
Tabelle 4:	Kommunikative Sprachstrategien im GeR	42
Tabelle 5:	Die verschiedenen Zwecke von Deskriptoren	55

Anhänge

Die Anhänge finden sich nicht im Buch, sondern sind digital zur Ansicht bzw. zum Download unter dem folgenden Link abrufbar: <http://www.klett-sprachen.de/GER-Begleitband-Downloads>

Anhang 1:	Zentrale Merkmale der GeR-Niveaus
Anhang 2:	Raster zur Selbstbeurteilung (erweitert durch Online-Interaktion und Mediation)
Anhang 3:	Qualitative Merkmale gesprochener Sprache (erweitert um Aussprache)
Anhang 4:	Raster zur Beurteilung von Schreiben
Anhang 5:	Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten in verschiedenen Domänen
Anhang 6:	Entwicklung und Validierung der erweiterten Beispieldeskriptoren
Anhang 7:	Liste der Veränderungen bestimmter Deskriptoren im GeR 2001
Anhang 8:	Ergänzende Deskriptoren
Anhang 9:	Quellen der neuen Deskriptoren
Anhang 10:	Online-Quellen

Geleitwort

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR)¹ ist eins der bekanntesten und meistbenutzten politischen Instrumente des Europarats. 50 europäische Länder verpflichten sich in der *European Cultural Convention* darauf, das Studium von Sprachen, Geschichte und Zivilisation anderer europäischer Länder bei Angehörigen der eigenen Nationalität zu fördern. Der GeR hat dabei eine wichtige Rolle gespielt, diese Vision von Europa zur Wirklichkeit werden zu lassen, und wird sie auch weiterhin spielen.

Seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2001 ist der GeR – zusammen mit dem darauf bezogenen Hilfsmittel für Lernende, dem Europäischen Sprachenportfolio² – ein zentrales Merkmal der zwischenstaatlichen Programme des Europarats auf dem Gebiet der Bildung geworden, einschließlich seiner Initiativen, das Recht auf gleiche Bildung für alle zu fördern. Sprachliche Bildung trägt zum Kern des Auftrags des Europarats bei, „eine größere Einheit zwischen seinen Mitgliedern“ zu schaffen, und ist wesentlich für den effektiven Zugang zum Recht auf Bildung und anderer Menschenrechte sowie den Rechten von Minderheiten im weiteren Sinne und zur Entwicklung und dem Erhalt einer demokratischen Kultur.

Der GeR soll zur Qualität plurilingualer Bildung beitragen, größere soziale Mobilität fördern und beruflich mit Sprachen befasste Personen zur Reflexion und zum Austausch bei der Entwicklung von Curricula und der Lehrerbildung anregen. Weiterhin stellt der GeR eine Metasprache zur Verfügung, um die Komplexität sprachlicher Kompetenzen für alle Bürger in einem mehrsprachigen und interkulturellen Europa zu diskutieren, und für Bildungspolitiker, um Lernziele und Ergebnisse kohärent und transparent zu reflektieren. Es war aber niemals die Absicht, dass der GeR zur Rechtfertigung einer Funktion als *gate-keeper*-Instrument bei Prüfungen³ dienen sollte.

Der Europarat hofft, dass dieser Begleitband zur Entwicklung von Bereichen wie Mediation, Plurilinguale und Plurikulturelle Kompetenz, Gebärdensprachenkompetenz und zur Qualität inklusiver Bildung für alle beitragen wird sowie auch zur Förderung von Plurilingualität und Plurikulturalität.

Snežana Samardžić-Marković
Council of Europe / Europarat
Director General for Democracy /
Generaldirektorin für Demokratie

1 www.coe.int/lang-cefr (für die englische Ausgabe; für die deutsche: www.goethe.de/referenzrahmen)

2 www.coe.int/en/web/portfolio

3 Anm. der Übersetzer: Kritik daran, dass vor allem die sog. „Globalskala“ im GeR dazu benutzt wurde, die Hürden für Zuwanderung möglichst hoch zu setzen, wurde in Deutschland vor allem in Bereich „Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache“ laut.

Vorwort und Danksagung

Der *Gemeinsame europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) wurde nach einem umfangreichen Prozess der Entwicklung, der Erprobung und der Beratung im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 veröffentlicht. Der GeR hat zur Umsetzung der Prinzipien sprachlicher Bildung des Europarats beigetragen, einschließlich der Forderung des reflexiven Lernens und der Lernerautonomie.

Um die Umsetzung des GeR zu fördern, wurde seit seiner Veröffentlichung eine umfangreiche Sammlung von Materialien entwickelt, die, wie der GeR selbst, auf der CEFR-Website des Europarats zur Verfügung steht⁴.

Gestützt auf den Erfolg des GeR und anderer Projekte, liegt heute eine Vielzahl von Grundsatzdokumenten und Materialien vor, welche die grundlegenden Prinzipien und Bildungsziele des GeR weiterentwickeln; sie betreffen nicht nur Fremd- und Zweitsprachen, sondern auch Sprachen im Bildungswesen und die Entwicklung von Curricula zur Förderung plurilingualer⁵ und interkultureller Erziehung. Viele davon stehen auf der *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* (Plattform der Materialien und Quellen für eine plurilinguale und interkulturelle Bildung) zur Verfügung, z. B.⁶:

- *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Leitfaden zur Entwicklung und Implementierung von Curricula für plurilinguale und interkulturelle Bildung)⁷;
- *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects* (Handbuch zur Curriculumentwicklung und Lehrerbildung. Die sprachlichen Dimensionen aller Fächer)⁸.
- *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* (Von sprachlicher Vielfalt zu plurilingualer Bildung: Leitfaden zur Entwicklung von Grundsätzen sprachlicher Bildung in Europa)⁹;

andere sind unabhängig davon verfügbar:

- *Policy guidelines and resources for the linguistic integration of adult migrants*¹⁰ (*Politische Leitlinien und Materialien zur sprachlichen Integration erwachsener Migranten*);
- *Guidelines for intercultural education and an autobiography of intercultural encounters* (Leitlinien der interkulturellen Erziehung und eine Autobiographie interkultureller Begegnungen)¹¹;
- *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* (Kompetenzen für eine demokratische Kultur: Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften)¹².

4 www.coe.int/lang-cefr

5 Anm. der Übersetzer: Im Folgenden wird „plurilingual“ statt „mehrsprachig“ benutzt, obgleich im GeR 2001 eher der Begriff „mehrsprachig“ verwendet wird.

6 Anm. der Übersetzer: Die Namen der Plattformen sind nicht ins Deutsche übersetzt, da sie nur auf Englisch bzw. Französisch im Internet stehen und folglich unter einem deutschen Titel kaum auffindbar wären.

7 Beacco, J.-C. et al. (2016a), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/16806ae621>

8 Beacco, J.-C. et al. (2016b), *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, verfügbar auf <https://www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language-dimension-in-all-subjects>

9 Beacco, J.-C. und Byram, M. (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892e>

10 <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/472830>

11 www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.aspx

12 Council of Europe (2018), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, verfügbar auf <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Doch trotz all dieser unterstützenden Materialien wurde der Europarat oft gebeten, weiter an der Entwicklung verschiedener Aspekte des GeR zu arbeiten, insbesondere an den Beispieldeskriptoren für Zweit- und Fremdsprachenkompetenz. Es wurde der Wunsch geäußert, die ursprünglich 2001 veröffentlichten Beispielskalen durch Deskriptoren für Mediation, für die Reaktion auf Literatur und für Online-Interaktion zu ergänzen, Versionen für junge Lernende und für Gebärdenkompetenzen sowie detailliertere Anwendungsbereiche der Deskriptoren für A1 und die Stufen C zu entwickeln.

Ein Großteil der Arbeit anderer Institutionen und Fachverbände seit der Veröffentlichung des GeR hat die Validität der ursprünglichen Forschungen unter dem Projekt des *Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung* (SNF) durch Brian North und Günther Schneider bestätigt. Als Antwort auf diese Wünsche, und um den offenen, dynamischen Charakter des GeR zu wahren, hat sich die Bildungspolitische Abteilung (Sprachenpolitisches Programm)/*Education Policy Division (Language Policy Programme)* entschlossen, auf der breiten Akzeptanz und Verwendung des GeR aufbauend eine ausführlichere Version der Beispieldeskriptoren zu schaffen, die die ursprünglich im Text des GeR 2001 enthaltenen ersetzt. Zu diesem Zweck wurden validierte und kalibrierte Deskriptoren verwendet, die dem Europarat freundlicherweise von einer Vielzahl von Institutionen im Bereich der sprachlichen Bildung angeboten wurden.

Für Mediation, einem wichtigen Konzept, das im GeR eingeführt wurde und das im Zuge der wachsenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt unserer Gesellschaften noch größere Bedeutung gewonnen hat, gab es jedoch keine validierten und kalibrierten Deskriptoren. Die Entwicklung von Deskriptoren für Mediation war daher der am längsten dauernde und komplexeste Teil des Projekts. Es enthält jetzt Beispielskalen für die Mediation eines Textes, für die Mediation von Konzepten und für die Mediation von Kommunikation, außerdem für die dazugehörigen Mediationsstrategien und für plurilinguale / plurikulturelle Kompetenzen.

Als Teil des Prozesses der weiteren Entwicklung von Deskriptoren wurde angestrebt, sie modalitäts-neutral¹³ zu machen. Diese Anpassung der Deskriptoren basiert auf dem wegweisenden PRO-Sign-Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats (ECML / EFSZ). Weiterhin werden Beispielskalen speziell für Gebärdensprache zur Verfügung gestellt, die wiederum auf dem Projekt 100015_156592 des *Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung* (SNF) basieren.

Diese Aktualisierung des GeR wurde 2018 zunächst unter dem Titel *CEFR Companion Volume with New Descriptors* veröffentlicht und stellt einen weiteren Schritt in einem Prozess dar, den der Europarat seit 1964 verfolgt hat. Insbesondere die Deskriptoren für neue Bereiche stellen eine Bereicherung des ursprünglichen Beschreibungsapparats dar. Wer für die Curriculumentwicklung für Fremdsprachen und für Schulsprachen verantwortlich ist, kann zusätzliche Anleitung für die Förderung plurilingueller und interkultureller Bildung in den Handbüchern finden, die weiter oben erwähnt werden. Zusätzlich zu den Beispieldeskriptoren enthält diese Publikation eine nutzerfreundliche Erklärung der Ziele und der Hauptprinzipien des GeR, und der Europarat hofft, dass dies dazu beitragen wird, das Bewusstsein für seine Anliegen vor allem in der Lehrerbildung zu fördern. Um das Nachschlagen zu vereinfachen, enthält diese Aktualisierung Links und Verweise zum GeR 2001, welcher immer noch gültige Bezüge zu einzelnen Kapiteln enthält.

Dass diese Erweiterung der Deskriptoren im Begleitband über den Bereich des Lernens moderner Fremdsprachen hinausführt und damit relevante Aspekte der sprachlichen Bildung über das ganze Curriculum hinweg erfasst, wurde bei den umfangreichen Beratungsprozessen der Jahre 2016–2017 lebhaft begrüßt. Dies reflektiert ein wachsendes Bewusstsein für den Bedarf an einem integrierten Ansatz zur sprachlichen Bildung über das gesamte Curriculum hinweg. Praktiker des Sprachunterrichts begrüßten insbesondere die Deskriptoren, die sich mit Online-Interaktion befassen, mit kooperativem Lernen und mit der Mediation von Texten. Die Beratungen bestätigten auch die Bedeutung, die Entscheidungsträger den Deskriptoren für Plurilingualität / Plurikulturalität beimessen. Dies zeigt sich auch in der

13 Anm. der Übersetzer: Der Begriff bedeutet, dass die Deskriptoren sowohl für „Lautsprache“ als auch für „Gebärdensprache“ benutzt werden können.

jüngsten Initiative des Europarats, Kompetenzen für eine demokratische Kultur¹⁴ zu entwickeln, wie beispielsweise die Wertschätzung kultureller Vielfalt und Offenheit gegenüber kulturellem Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltbildern und kulturellen Praktiken.

Dieser Begleitband verdankt viel den Beiträgen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern in Europa und darüber hinaus. Verfasst wurde er von Brian North, Tim Goodier (Eurocentres Foundation) und Enrica Piccardo (Universität von Toronto / Universität Grenobles-Alpes). Das Kapitel über Gebärdenkompetenzen wurde von Jörg Keller (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften) erstellt.

Die Veröffentlichung wurde unterstützt von einer Beratungsgruppe bestehend aus: Marisa Cavalli, Mirjam Egli Cuenat, Neus Figueras, Francis Goullier, David Little, Günther Schneider und Joseph Sheils.

Um die vollständige Kohärenz und Übereinstimmung mit den vorhandenen GeR-Skalen sicherzustellen, übernahm auf Bitten des Europarats erneut die Eurocentres Foundation die Federführung bei der weiteren Entwicklung der GeR-Deskriptoren dieses Bandes, wobei die Arbeit von Brian North koordiniert wurde. Der Europarat bedankt sich bei Eurocentres für die Professionalität und Verlässlichkeit, mit der diese Arbeit geleistet wurde.

Der gesamte Prozess der Aktualisierung und Erweiterung der Beispieldeskriptoren verlief in fünf Phasen bzw. umfasste Teilprojekte:

- Phase 1** Ergänzung der Original-Beispieldeskriptoren mit vorhandenen Materialien (2014–2015)
- Autorengruppe: Brian North, Tunde Szabo, Tim Goodier (Eurocentres Foundation)
- Sondierungsgremium: Gilles Breton, Hanan Khalifa, Christine Tagliante, Sauli Takala
- Beratung: Coreen Docherty, Daniela Fasoglio, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Enrica Piccardo, Günther Schneider, Barbara Spinelli, Maria Stathopoulou, Bertrand Vittecoq
-
- Phase 2** Entwicklung von Skalen für Bereiche, die in der Originalversion fehlten, insbesondere für Mediation (2014–2016)
- Autorengruppe: Brian North, Tim Goodier, Enrica Piccardo, Maria Stathopoulou
- Sondierungsgremium: Gilles Breton, Coreen Docherty, Hanan Khalifa, Ángeles Ortega, Christine Tagliante, Sauli Takala
- Beratung
(*bei Arbeitstreffen im Juni 2014, 2015 und / oder Juni 2016*): Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli, Gudrun Erickson, Daniela Fasoglio, Vincent Folny, Manuela Ferreira Pinto, Glyn Jones, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Gerda Piribauer, Günther Schneider, Joseph Sheils, Belinda Steinhuber, Barbara Spinelli, Bertrand Vittecoq
- (*nur beim Treffen im Juli 2016*): Sarah Breslin, Mike Byram, Michel Candelier, Neus Figueras, Francis Goullier, Hanna Komorowska, Terry Lamb, Nick Saville, Maria Stoicheva, Luca Tomasi
-
- Phase 3** Entwicklung einer neuen Skala für Beherrschung von Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation) (2014–2016)
- Autorengruppe: Enrica Piccardo, Tim Goodier
- Sondierungsgremium: Brian North, Coreen Docherty
- Beratung: Sophie Deabreu, Dan Frost, David Horner, Thalia Isaacs, Murray Monroe

Phase 4	Entwicklung von Deskriptoren für Gebärdensprache (2015–2019)
Autorengruppe:	Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili, Dawei Ni
Sondierungsgremium:	Brian North, Curtis Gautsch, Jean-Louis Brugeille, Kristin Snoddon
Beratung:	Patty Shores, Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann
Phase 5	Zusammenstellen von Deskriptoren für Junge Lernende (2014–2016)
Autorengruppe:	Tunde Szabo (Eurocentres Foundation)
Sondierungsgremium:	Coreen Docherty, Tim Goodier, Brian North
Beratung:	Angela Hasselgreen, Eli Moe

Der Europarat dankt den folgenden Institutionen und Projekten, dass sie ihre validierten Deskriptoren zur Verfügung stellten:

ALTE (Association of Language Testers in Europe)	Kann-Beschreibungen
AMMKIA project (Finland)	Deskriptoren für Grammatik und Vokabular
Cambridge Assessment English	BULATS Summary of Typical Candidate Abilities Common Scales for Speaking and for Writing Assessment Scales for Speaking and for Writing
CEFR-J project	Descriptors for secondary school learners
EAQUALS	Equals bank of CEFR-related descriptors
English Profile	Deskriptoren für die C-Niveaus
Lingualevel / IEF Projekt (Schweiz)	Descriptors for secondary school learners
Pearson Education	Global Scale of English (GSE)

Der Europarat bedankt sich auch bei:

Pearson Education für die freundliche Übernahme der Validierung von gut 50 Deskriptoren, die aus nicht kalibrierten Quellen übernommen wurden, vor allem aus der EAQUALS Itembank und den Deskriptoren für die C-Niveaus, die der verstorbene John Trim für *Profile Deutsch* übersetzt hatte.

Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment der National and Kapodistrian University von Athens (RCeL) für das Zurverfügungstellen von Deskriptoren des Greek Integrated Foreign Languages Curriculum.

Cambridge Assessment English und insbesondere Coreen Docherty für die sechs Monate währende logistische Unterstützung des Projekts, ohne die die Sammlung und Analyse großer Datenmengen nicht möglich gewesen wäre. Der Europarat bedankt sich außerdem für Unterstützung bei den am Ende dieses Kapitels aufgelisteten Institutionen, die sich an allen drei Validierungsphasen der neuen Deskriptoren beteiligt haben, insbesondere bei denjenigen, die bei der Pilotierung geholfen haben.

Cambridge English Language Assessment und den ELP-Autoren für die Überlassung ihrer Deskriptoren zur Zusammenstellung von Deskriptoren für Junge Lernende.

Dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und der Max Bircher Stiftung für die finanzielle Unterstützung von Forschung und Entwicklung von Deskriptoren für Gebärdensprache¹⁵.

Dem PRO-Sign-Projektteam (European Centre for Modern Languages, ECML) für die Finalisierung der Deskriptoren für Gebärdensprachkompetenz und für die Anpassung der anderen Deskriptoren an modalitäts-neutrale Sprache¹⁶.

Dem Department of Deaf Studies and Sign Language Interpreting an der Humboldt-Universität zu Berlin für die Übersetzung des ganzen Dokuments einschließlich aller Beispieldeskriptoren in Internationale Gebärdensprache.

Den folgenden Leserinnen und Lesern, deren Kommentare zu einer frühen Textversion der Schlüsselaspekte des GeR für Lernen, Lernen und Beurteilen erheblich dazu beitrugen, diese für Leser / innen unterschiedlicher Vertrautheit mit dem CEFR angemessen zu strukturieren: Sezen Arslan, Danielle Freitas, Angelica Galante, İsmail Hakkı Mirici, Nurdan Kavalki, Jean-Claude Lasnier, Laura Muresan, Funda Ölmez.

Organisationen, in alphabetischer Reihenfolge, die dabei behilflich waren, Institutionen für die Validierung der Deskriptoren für Mediation, Online-Interaktion, Persönliche Reaktion auf Literatur und Plurilinguale / Plurikulturelle Kompetenz zu gewinnen:

- Cambridge English Language Assessment
- CERCLES: European Confederation of Language Centres in Higher Education
- CIEP: Centre international d'études pédagogiques
- EALTA: European Association for Language Testing and Assessment
- Eaquals: Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services
- FIPLV: International Federation of Language Teaching Associations
- Instituto Cervantes
- NILE (Norwich Institute for Language Education)
- UNICert

Institutionen (in alphabetischer Reihenfolge und nach Land), die sich zwischen Februar und November 2015 an der Validierung der Deskriptoren für Mediation, Online-Interaktion, Persönliche Reaktion auf Literatur und Plurilinguale / Plurikulturelle Kompetenz beteiligt haben. Der Europarat bedankt sich außerdem bei den zahlreichen individuellen Teilnehmenden, deren Institutionen hier nicht aufgeführt werden konnten.

Ägypten

Institut Français

Instituto Cervantes, Kairo

Algerien

Institut Français d'Alger

Argentinien

Academia Argüello, Córdoba

National University of Córdoba

Asociación de Ex Alumnos del Lenguas

St Patrick's School, Córdoba

Vivas Juan Ramón Fernández

Universidad Nacional de La Plata, La Plata

15 SNF Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung; Projekt 100015_156592: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen: empiriebasierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache, durchgeführt an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Winterhur. Der SNF stellte rd. € 385.000 für Forschungen zur Kompetenz in Gebärdensprache zur Verfügung.

16 Vgl. www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/tabid/1752/Default.aspx, Projektteam: Tobias Haug, Lorraine Leeson, Christian Rathmann, Bepie van den Bogaerde.

Bolivien

Alliance Française La Paz

Bosnien-Herzegowina

Anglia V Language School, Bijeljina

Institut Français de Bosnie-Herzégovine

Brasilien

Alliance Française

Instituto Cervantes, Recife

Alliance Française de Curitiba

Bulgarien

AVO Language and Examination Centre, Sofia

Sofia University St. Kliment Ohridski

Chile

Alliance Française de La Serena

China

Alliance Française

Heilongjiang University

China Language Assessment, Beijing Foreign
Studies University

(The Language Training and Testing Center, Taipeh)¹⁷

Tianjin Nankai University

Guangdong University of Foreign Studies,

School of Interpreting and Translation Studies

Deutschland

Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an
Gesamtschulen

Ruhr-Universität Bochum,

Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA)

elc-European Language Competence, Frankfurt

Sprachenzentrum, Europa-Universität

Frankfurt School of Finance & Management

Viadrina Frankfurt (Oder)

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen

Technische Hochschule Wildau

im Land Bremen, Bremen University

Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

Georg-August-Universität Göttingen (Zentrale

(Sprachenzentrum)

Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen)

Technische Universität Darmstadt

Goethe-Institut München

Technische Universität München (Sprachenzentrum)

Institut Français d'Allemagne

telc gGmbH Frankfurt

Language Centre, Neu-Ulm University

Universität Freiburg (Sprachlehrinstitut)

of Applied Sciences (HNU)

Universität Hohenheim (Sprachenzentrum)

Instituto Cervantes, München

Universität Leipzig (Sprachenzentrum)

Institut für Qualitätsentwicklung

Universität Passau (Sprachenzentrum)

Mecklenburg-Vorpommern

Universität Regensburg (Zentrum für Sprache und

Justus-Liebig-Universität Gießen

Kommunikation)

(Zentrum für fremdsprachliche und

Universität Rostock (Sprachenzentrum)

berufsfeldorientierte Kompetenzen)

Universität des Saarlandes (Sprachenzentrum)

Pädagogische Hochschule Heidelberg

University Language Centers in Berlin and Brandenburg

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

VHS Siegburg

Estland

Foundation InnoVe, Tallinn

17 Diese Institution ist aus politischen Gründen auch unter Taiwan aufgeführt.

Finnland

Aalto University
Häme University of Applied Sciences
Language Centre, University of Tampere
Matriculation Examination Board
National Board of Education

Tampere University of Applied Sciences
Turku University
University of Eastern Finland
University of Helsinki Language Centre
University of Jyväskylä

Frankreich

Alliance Française
Alliance Française de Nice
Alliance Française Paris Ile-de-France
British Council, Lyon
CAVILAM – Alliance Française
CIDEF (Centre international d'études françaises)
CIEP (Centre international d'études pédagogiques)
CLV (Centre de langues vivantes)
Collège International de Cannes
Créa-langues, France

Eurocentres Paris
France Langue
French in Normandy
ILCF (Institut de Langues et de Culture Françaises), Lyon
INFREP (Institut National Formation Recherche Education
Permanente)
International House Nice
ISEFE (Institut Savoisien d'Études Françaises pour
Étrangers)
Université de Franche-Comté

Griechenland

Bourtsoukli Language Centre
Hellenic American University in Athens

RCel: National & Kapodistrian University of Athens
Vagionia Junior High School, Crete

Indien

ELT Consultants

Fluency Center, Coimbatore

Irland

Alpha College, Dublin
Galway Cultural Institute

NUI Galway
Trinity College Dublin

Italien

Accento, Martina Franca, Apulia
AISLi (Associazione Italiana Scuola di Lingue)
Alliance Française
Bennett Languages, Civitavecchia
British School of Trieste
British School of Udine
Centro Lingue Estere Arma dei Carabinieri
Centro Linguistico di Ateneo – Università di Bologna
Centro Linguistico di Ateneo di Trieste
CVCL (Centro per la Valutazione e le
Certificazioni linguistiche) – Università per Stranieri
di Perugia
Free University of Bolzano, Language Study Unit
Globally Speaking, Rome
Institut Français de Milan
Institute for Educational Research / LUMSA University,
Rome

International House, Palermo
Istituto Comprensivo di Campli
Istituto Monti, Asti
Liceo Scientifico „Giorgio Spezia“, Domodossola
Padova University Language Centre
Pisa University Language Centre
Servizio Linguistico di Ateneo,
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Università degli Studi Roma Tre
Università degli Studi di Napoli „Parthenope“/
I. C. „Nino Cortese“, Casoria, Naples
Università degli Studi di Parma
University of Bologna
Centro Linguistico di Ateneo, Università della Calabria
University of Brescia
Università per Stranieri di Siena

Japan

Alliance Française
Institut Français du Japon

Japan School of Foreign Studies, Osaka University
Tokyo University of Foreign Studies, Japan

Kamerun

Alliance Française de Bamenda

Institut Français de Cameroun, Yaoundé

Kanada

OISE (Ontario Institute for Studies in Education),
University of Toronto

Kolumbien

Alliance Française de Bogota

Universidad Surcolombiana

Kroatien

University of Split
Croatian Defense Academy, Zagreb

Gimnazija Ivan Supek
Ministry of Science, Education and Sports

Lettland

Baltic International Academy, Department of Translation
and Interpreting

University of Latvia

Libanon

Institut Français

Litauen

Lithuanian University of Educational Sciences
Ministry of Education and Science

Vilnius University

Luxemburg

Ministry of Education, Children and Youth

University of Luxembourg

Marokko

Institut Français de Maroc

Mexico

University of Guadalajara

Niederlande

Institut Français des Pays-Bas
Cito

SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development)
University of Groningen, Language Centre

Neuseeland

Language Studies International (LSI)

Worldwide School of English

Nordmazedonien

AAB University
Elokventa Language Centre
Language Center, South East European University

MAQS (Macedonian Association for Quality Language
Services), Queen Language School

Norwegen

Department of Teacher Education and School Research,
University of Oslo

University of Bergen
Vox – Norwegian Agency for Lifelong Learning

Österreich

BBS (Berufsbildende Schule) Rohrbach
BG / BRG (Bundesgymnasium / Bundesrealgymnasium)
Hallein
CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bmbf),
Vienna
Federal Institute for Education Research (BIFIE), Vienna
HBLW Linz-Landwiedstraße
HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe)
Ferrarischule, Innsbruck

Peru

Alliance Française au Peru

Polen

British Council, Warsaw
Educational Research Institute, Warsaw
Gama College, Krakow
Instytut Cervantes, Kraków, Poland
Jagiellonian Language Center, Jagiellonian University,
Kraków

Portugal

British Council, Lisbon
Camões, Instituto da Cooperação e da Língua
FCSH, NOVA University of Lisbon
IPG (Instituto Politécnico da Guarda)

Rumänien

ASE (Academia de Studii Economice din Bucuresti)
The Bucharest University of Economic Studies
Institut Français de Roumanie
LINGUA Language Centre of Babeş-Bolyai,
University Cluj-Napoca

Russland

Globus International Language Centres
Lomonosov Moscow State University
MGIMO (Moscow State Institute
of International Relations)
National Research University Higher Schools
of Economics, Moscow

Saudi-Arabien

English Language Center (ELC), Taibah University

Senegal

Institut Français de Dakar

Institut Français d'Autriche-Vienne
International Language Centre of the University of
Innsbruck
LTRGI (Language Testing Research Group Innsbruck),
School of Education, University of Innsbruck
Language Centre of the University of Salzburg
Pädagogische Hochschule Niederösterreich

USIL (Universidad San Ignacio de Loyola)

LANG LTC Teacher Training Centre, Warsaw
Poznan University of Technology, Poland
SWPS University of Social Sciences and Humanities,
Poland

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e
Administração do Porto, Instituto Politécnico do Porto
University of Aveiro

Petroleum-Gas University of Ploiesti
Universitatea Aurel Vlaicu din Arad

Nizhny Novgorod Linguistics University
Samara State University
St Petersburg State University

Madinah National Center for Assessment in Higher
Education, Riyadh

Serbien

Centre Jules Verne
Institut Français de Belgrade

University of Belgrade

Slowakei

Trnava University

Slowenien

Državni izpitni center

Spanien

Alliance Française en Espagne
British Council, Madrid
British Institute of Seville
Centro de Lenguas, Universitat Politècnica de València
Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
Departament d'Ensenyament –
Generalitat de Catalunya
EOI de Albacete
EOI de Badajoz, Extremadura
EOI de Catalunya
EOI de Granada
EOI de La Coruna, Galicia
EOI de Málaga, Málaga
EOI de Santa Cruz de Tenerife
EOI de Santander
EOI de Santiago de Compostela, Galicia
EOI (Escola Oficial de Idiomas) de Vigo

EOI de Villanueva-Don Benito, Extremadura
ILM (Instituto de Lenguas Modernas), Caceres
Institut Français d'Espagne
Instituto Britanico de Sevilla S.A.
Instituto de Lenguas Modernas de la Universidad
de Extremadura
Lacunza International House, San Sebastián
Net Languages, Barcelona
Universidad Antonio de Nebrija
Universidad Europea de Madrid
Universidad Internacional de La Rioja
Universidad Católica de Valencia
Universidad de Cantabria
Universidad de Jaén
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla
Universidad Ramon Llull, Barcelona
Universitat Autònoma de Barcelona

Schweden

Instituto Cervantes, Stockholm

University of Gothenburg

Schweiz

Bell Switzerland
Eurocentres Lausanne
Sprachenzentrum der Universität Basel
TLC (The Language Company)
International House Zurich-Baden

UNIL (Université de Lausanne),
EPFL (École polytechnique fédéral de Lausanne)
Universität Fribourg
ZHAW (Zürcher Hochschule für Angewandte
Wissenschaften), Winterthur

Taiwan (Republik China / Chinesisches Taipei)

The Language Training and Testing Center, Taipei

Thailand

Alliance Française Bangkok

Tschechische Republik

Charles University, Prague (Institute for Language
and Preparatory Studies)
Masaryk University Language Centre, Brno

National Institute of Education
University of South Bohemia

Türkei

Çağ University, Mersin
Ege University
Hacettepe University, Ankara

ID Bilkent University, Ankara
Middle East Technical University, Ankara
Sabancı University, Istanbul

Uganda

Alliance Française de Kampala

Ukraine

Institute of Philology, Taras Shevchenko
National University of Kyiv
Odessa National Mechnikov University

Sumy State University, Institute for Business
Technologies
Taras Shevchenko National University of Kyiv

Ungarn

ELTE ONYC
Eötvös Lorand University
Euroexam
Budapest Business School
Budapest University of Technology and Economics

ECL Examinations, University of Pécs
Tanárok Európai Egyesülete, AEDE
University of Debrecen
University of Pannonia

Uruguay

Centro Educativo Rowan, Montevideo

Vereinigte Arabische Emirate

Higher Colleges of Technology

Vereinigtes Königreich

Anglia Examinations, Chichester College
Cambridge Assessment English
Eurocentres, Bournemouth
Eurocentres, Brighton
Eurocentres, London
Experience English
Instituto Cervantes de Manchester
International Study and Language Institute,
University of Reading
Kaplan International College, London
NILE (Norwich Institute for Language Education)

Pearson Education
School of Modern Languages and Culture,
University of Warwick
Southampton Solent University, School of Business and Law
St Giles International London Central
Trinity College London
University of Exeter
University of Hull
University of Liverpool
University of Westminster
Westminster Professional Language Centre

Vereinigte Staaten von Amerika

Alliance Française de Porto Rico
Cambridge Michigan Language Assessments
Columbia University, New York
Eastern Michigan University

ETS (Educational Testing Service)
Purdue University
University of Michigan

Zypern

Cyprus University of Technology

University of Cyprus

Zur deutschen Übersetzung

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* wurde in deutscher Übersetzung im Jahr 2001 beim Europäischen Tag der Sprachen in Lund (Schweden) vorgestellt. Schon damals war die deutsche Übersetzung eine Initiative des Goethe-Instituts gemeinsam mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sowie dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK), vertreten durch das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD).

2018 legt der Europarat einen *CEFR Companion with New Descriptors/Begleitband mit neuen Deskriptoren zum GeR* vor. Auf Anregung von Ahmed Murat Kilic (Programme Manager, Education Policy Division, Council of Europe – Conseil de l'Europe) übernahm das Goethe-Institut federführend die Übersetzung ins Deutsche.

Diese Übersetzung wurde von Jürgen Quetz (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main) und Rudi Camerer (elc – European Language Competence) angefertigt. Als Beraterinnen und Berater aus der Schweiz standen zur Seite Thomas Studer, Peter Lenz und Eva Wiedenkeller (Universität Fribourg) im Auftrag der EDK, aus Österreich begutachteten die Übersetzung Manuela Glaboniat und Carmen Peresich (ÖSD bzw. Universität Klagenfurt); für das Goethe-Institut betreute Michaela Perlmann-Balme das gesamte Projekt.

Mit ihrem fachlichen Rat haben auch andere Kolleginnen und Kollegen geholfen: Eva Burwitz-Melzer (JLU Gießen) mit einem kritischen Blick auf die Übersetzung der Skalen für kreative Texte und für plurikulturelle Kompetenzen, Judith Mader (Frankfurt School of Finance and Management) mit sprachlichen Anregungen, Brian North (Eurocentres), der manche Passagen des englischen Textes erläuterte, Torben Schmidt (Leuphana Universität Lüneburg) mit Anregungen zu Online-Kommunikation, Günther Schneider (Universität Fribourg) mit Hilfen bei der Übersetzung des Terminus „Mediation“ sowie Beate Zeidler (telc) bei Passagen über statistische Verfahren.

Sehr hilfreich war, dass Jörg Keller, Petrea Bürgin, Aline Meili und Dawei Ni (alle ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Winterthur) den Abschnitt über Gebärdensprache in einer deutschen Übersetzung zur Verfügung stellten.

Dr. Michaela Perlmann-Balme
Goethe-Institut e.V.
Referentin für Prüfungsentwicklung

1 Einführung

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) ist Teil der Zielsetzung des Europarats, eine qualitativ hochwertige integrative Bildung als allgemeines Bürgerrecht zu sichern. Der Europarat stellte 2018 einen Begleitband, *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, auf Englisch und Französisch ins Internet und aktualisierte und erweiterte dadurch den CEFR/GeR, der bereits 2001 in Buchform veröffentlicht wurde und heute in 40 Sprachen zur Verfügung steht. Mit diesem neuen nutzerfreundlichen Begleitband reagierte der Europarat auf die vielen Kommentare zum GeR 2001, weil es viele beruflich mit Fremdsprachenunterricht befasste Personen schwierig fanden, einen Zugang zu diesem hochkomplexen Dokument zu finden. Die Schlüsselaspekte der Vision des GeR werden daher in Kapitel 2 erklärt, das die Schlüsselkonzepte des GeR als ein Mittel zur Förderung von Qualität des Lehrens und Lernens von Zweit- und Fremdsprachen und ebenso in plurilingualem und interkultureller Bildung ausführlicher darstellt. Dieser Begleitband enthält eine aktualisierte und erweiterte Version der Beispieldeskriptoren des GeR, welche die von 2001 ersetzt.

Wer in der Lehrer / innenbildung oder in der Forschung tätig ist, wird es nützlich finden, den Links und / oder Verweisen in Kapitel 2 über „Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR“ auf die entsprechenden Kapitel mit allen Details über das Beschreibungssystem im GeR nachzugehen (GeR 2001, Kapitel 4 und 5). Die aktualisierten und erweiterten Beispieldeskriptoren umfassen alle des 2001 publizierten GeR. Die Skalen mit Beispieldeskriptoren sind entsprechend den Beschreibungskategorien des GeR angeordnet. Wichtig ist, dass die Änderungen und Hinzufügungen in diesem Begleitband nicht das Konstrukt tangieren, wie es im GeR bzw. in den Gemeinsamen Referenzniveaus beschrieben ist.

Der GeR ist nämlich mehr als ein System von gemeinsamen Referenzniveaus. Wie in Kapitel 2 erklärt, erweitert der GeR den Blick auf sprachliche Bildung in vielerlei Hinsicht, nicht zuletzt durch seine Wahrnehmung von Sprachnutzenden / Lernenden als sozial Handelnde, die bei der Interaktion Bedeutung gemeinsam konstruieren. Dies zeigt sich auch in der Konzipierung von Mediation und plurilingualem / plurikulturellen Kompetenzen. Der GeR hat sich gerade deshalb als erfolgreich erwiesen, weil er Bildungswerte umfasst und ein klares Modell sprachbezogener Kompetenzen und des Sprachgebrauchs sowie praktische Werkzeuge in Form von Beispieldeskriptoren enthält, die die Entwicklung von Curricula erleichtern und Leitlinien für Lehren und Lernen bieten.

Dieser Begleitband ist das Ergebnis eines Projekts der Bildungspolitischen Abteilung (Sprachenpolitisches Programm) des Europarats. Im Fokus dieses Projekts stand die Aktualisierung der Beispieldeskriptoren des GeR, indem ...

- bestimmte innovative Bereiche des GeR hervorgehoben werden, für die in der Fassung von 2001 keine Beispieldeskriptoren vorgesehen waren, die aber während der letzten 20 Jahre zunehmend relevant geworden sind, darunter insbesondere Mediation und plurilinguale / plurikulturelle Kompetenz;
- auf der erfolgreichen Umsetzung und der Weiterentwicklung des GeR aufgebaut wird, zum Beispiel durch eine genauere Definition der „Plus-Niveaus“ und eines neuen „vor A1“-Niveaus;
- der Wunsch aufgegriffen wird nach einer ausführlicheren Beschreibung von Hören und Lesen in den existierenden Skalen sowie nach Deskriptoren für andere kommunikative Aktivitäten, wie z. B. Online-Interaktion, Nutzung von Telekommunikation, Umgang mit kreativen Texten (einschließlich Literatur);
- die Beschreibung auf A1 und den Niveaus C, insbesondere C2, erweitert wird;

→ die Deskriptoren angepasst werden, in einem Versuch sie gender-neutral¹⁸ und modalitäts-neutral (also für Laut- bzw. Gebärdensprache geeignet) zu machen, manchmal durch Veränderungen des Erwerbs und manchmal, indem eine Alternative zwischen „Sprecher /in und Nutzer /in von Gebärdensprache“ angeboten wird.

Was letzteren Unterpunkt anbetrifft, so wird der Begriff „mündlich“ von Gehörlosen im Allgemeinen auch als „gebärdensprachlich“ verstanden. Man muss jedoch zugeben, dass die gebärdensprachliche Übermittlung eines Textes in manchen Szenarien einem schriftlichen ähnlicher ist als einem mündlichen Text. Deshalb werden Nutzende des GeR gebeten, die Deskriptoren für schriftliche Rezeption, Produktion und Interaktion auch für Gebärdensprache zu benutzen, wenn das angemessen ist. Und aus dem gleichen Grund ist das vollständige Repertoire an Beispieldeskriptoren an modalitäts-neutrale Formulierungen angepasst.

Es gibt Pläne, das vollständige Repertoire an Beispieldeskriptoren in Internationaler Gebärdensprache zur Verfügung zu stellen. Bis dahin stellt das ECML-Projekt PRO-Sign¹⁹ Videos in Internationaler Gebärdensprache für viele der Deskriptoren zur Verfügung, die 2001 veröffentlicht wurden.

Dieser Begleitband zum GeR enthält eine ausführlichere Version der Beispieldeskriptoren:

- neu entwickelte Beispielskalen werden neben den bereits existierenden eingeführt;
- Überblickstabellen werden zur Verfügung gestellt, die Skalen der gleichen Kategorie in Gruppen zusammenfassen (Kommunikative Sprachaktivitäten oder Aspekte der Kompetenz);
- zu jeder Skala gibt es eine kurze Begründung, in der die Überlegungen zur Kategorisierung erläutert werden;
- Deskriptoren, die im Projekt entwickelt und validiert, aber anschließend nicht in die Beispieldeskriptoren aufgenommen wurden, werden in Anhang 8 präsentiert.

Kleine Änderungen an den Formulierungen wurden gemacht, um sicherzustellen, dass die Deskriptoren gender-neutral und modalitäts-neutral sind. Alle wesentlichen Änderungen an den Deskriptoren von 2001 sind in Anhang 7 aufgeführt. Die Skalen von 2001 wurden durch eine Auswahl validierter und kalibrierter Deskriptoren aus Institutionen ergänzt, die im Vorwort aufgeführt sind, sowie durch Deskriptoren, die während eines Projekts von 2014–17 zur Entwicklung von Deskriptoren für Mediation entwickelt, validiert, kalibriert und pilotiert wurden. Der Ansatz, der sowohl bei der Aktualisierung der 2001 veröffentlichten Deskriptoren als auch im Mediationsprojekt gewählt wurde, wird in Anhang 6 beschrieben.

Beispiele für Gebrauchskontexte der neuen Beispieldeskriptoren für Online-Interaktion und für Mediation, nämlich für die Domänen „persönlich“, „öffentlich“, „beruflich“ und „Bildung“, werden in Anhang 5 zur Verfügung gestellt.

Zusätzlich zu diesem Begleitband ist auch eine neue Zusammenstellung von Deskriptoren verfügbar, die für Junge Lernende relevant sind, erstellt von der Eurocentres Foundation²⁰ als Hilfe bei der Kursplanung und der

18 Anm. der Übersetzer zu gender-neutraler Sprache: Im *CEFR 2001* umfassen *user* und *learner* beide Geschlechter, im GeR 2001 haben die Übersetzer die „generische“ Form gewählt – die ist allerdings „männlich“. Unser Sprachbewusstsein hat sich seitdem geändert. Die im Begleitband 2020 neu formulierten Deskriptoren wurden folglich wo möglich gender-neutral übersetzt, was allerdings einige Probleme mit sich bringt, denn politisch korrekt müsste man auch „divers“ berücksichtigen. In vielen Publikationen findet man einen * zwischen „Sprecher*innen“. Wir haben uns für „Sprachnutzende“ und „(Sprach)Lernende“ entschieden. Die Übersetzer des *Companion* haben sich allerdings dafür entschieden, die Deskriptoren aus dem GeR 2001 aktuellem Sprachgebrauch anzupassen; in der englischen Fassung des *Companion* wird daher wiederholt in den Plural gewechselt. Fast alle Deskriptoren beginnen aber mit „Can ...“; sie heißen daher auch „*Can do-statements*“. Im Deutschen wird „kann“ aber konjugiert; wir hätten also sehr oft „können ...“ übersetzen müssen und von „Kann/Können-Beschreibungen“ sprechen müssen. Das schien uns inakzeptabel zu sein, da sich der Terminus schon in den Köpfen fast aller Lehrenden etabliert hat. Eine gender-neutrale Sprache wirft in dieser Übersetzung also einige Probleme auf. Wenn irgend möglich, haben wir gender-neutrale Wörter gewählt. Wir haben dabei aber manche Kompromisse schließen müssen, die im Detail sicher nicht alle „Lesenden“ zufrieden stellen werden. Öfter haben wir einen Schrägstrich benutzt – und versichern, dass damit immer auch diverse Personen gemeint sind. Zu dieser Problematik vgl. auch Fußnote 18 zu gender-neutraler Sprache: Im Begleitband ist in den „blauen“ Deskriptoren regelmäßig *he/she* durch einen Plural *they* ersetzt worden; aus den in Fußnote 18 angeführten Gründen haben wir das mit „man“ übersetzt.

19 www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx PRO-Sign-Adaptationen der Deskriptoren des CEFR gibt es auf Deutsch, Englisch, Estnisch, Isländisch, Slowenisch und Tschechisch.

20 Bank of supplementary descriptors, verfügbar auf www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors

1 Einführung

Selbstbeurteilung. Hier wurde ein anderer Ansatz gewählt: Beispieldeskriptoren wurden als relevant für die beiden Altersgruppen 7–10²¹ und 11–15²² ausgewählt. Danach wurde eine Zusammenstellung von Adaptionen dieser für Junge Lernende relevanten Deskriptoren angefertigt, Deskriptoren aus den Europäischen Sprachenportfolios, ergänzt durch solche für die Beurteilung Junger Lernender, die freundlicherweise von Cambridge Assessment English zur Verfügung gestellt wurden.

Die Beziehungen zwischen dem Beschreibungssystem des GeR, den Beispieldeskriptoren von 2001 und den Aktualisierungen und Ergänzungen in diesem Begleitband zeigt Tabelle 1. Wie man sieht, werden die Skalen mit Deskriptoren für Rezeption vor denen für Produktion abgedruckt, obgleich letztere im GeR von 2001 zuerst erscheinen.

Tabelle 1: Das Beschreibungssystem und die Beispieldeskriptoren im GeR: Aktualisierungen und Ergänzungen

	Im Beschrei- bungssystem von 2001	In den Skalen mit Deskrip- toren von 2001	Aktualisierte Skalen mit Deskriptoren in diesem Begleitband	Zusätzliche Skalen in diesem Begleitband
Kommunikative Sprachaktivitäten				
Rezeption				
Hörverstehen	✓	✓	✓	
Leseverstehen	✓	✓	✓	
Produktion				
Mündliche Produktion	✓	✓	✓	
Schriftliche Produktion				
Interaktion				
Mündliche Interaktion	✓	✓	✓	
Schriftliche Interaktion	✓	✓	✓	
Online-Interaktion				✓
Mediation				
Mediation von Texten	✓			✓
Mediation von Konzepten	✓			✓
Mediation von Kommunikation	✓			✓
Kommunikative Sprachstrategien				
Rezeption	✓	✓	✓	
Produktion	✓	✓	✓	
Interaktion	✓	✓	✓	
Mediation				✓
Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz				
Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	✓			✓
Plurilinguales Verstehen	✓			✓
Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen	✓			✓

21 Goodier T. (ed.) (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 1: Ages 7–10*, Education Policy Division, Council of Europe, verfügbar auf <https://rm.coe.int/16808b1688>

22 Goodier T. (ed.) (2018), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11–15*, Education Policy Division, Council of Europe, verfügbar auf <https://rm.coe.int/16808b1689>

	Im Beschreibungs- system von 2001	In den Skalen mit Deskrip- toren von 2001	Aktualisierte Skalen mit Deskriptoren in diesem Begleitband	Zusätzliche Skalen in diesem Begleitband
Kommunikative Sprachkompetenzen				
Linguistisch	✓	✓	✓	✓ (Phonologisch)
Soziolinguistisch	✓	✓	✓	
Pragmatisch	✓	✓	✓	
Gebärdenkompetenzen				
Linguistische Kompetenz				✓
Soziolinguistische Kompetenz				✓
Pragmatische Kompetenz				✓

1.1 Zusammenfassung der Veränderungen an den Beispieldeskriptoren

Tabelle 2 fasst die Veränderungen an den Beispieldeskriptoren des GeR zusammen und führt auch die Gründe für diese Veränderungen auf. Eine kurze Beschreibung des Entwicklungsprojekts wird in Anhang 6 gegeben; eine vollständige Version findet sich in der Publikation von Brian North und Enrica Piccardo: *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*.²³

Tabelle 2: Zusammenfassung der Veränderungen an den Beispieldeskriptoren

Womit sich diese Publikation befasst	Kommentare
vor A1	Deskriptoren für dieses Kompetenzniveau auf halbem Weg zu A1 werden, wie am Anfang des Abschnitts 3.5 des GeR 2001 erwähnt, für viele Skalen zur Verfügung gestellt, einschließlich Online-Interaktion.
Veränderungen an Deskriptoren von 2001	In Anhang 7 findet sich eine Liste der Veränderungen an den Deskriptoren von 2001 im Kapitel 4 des GeR 2001 für kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien und in Kapitel 5 für Aspekte kommunikativer Sprache. Eine Reihe anderer kleiner Änderungen an den Formulierungen wurden gemacht, in einem Versuch, die Deskriptoren gender-neutral und modalitäts-neutral zu machen.
Veränderungen an den Deskriptoren für C2	Viele der Veränderungen, die in der Liste in Anhang 7 empfohlen werden, betreffen Deskriptoren auf C2 im System von 2001. Einige Fälle von absolut klingenden Formulierungen wurden angepasst, um die Kompetenz von Sprachnutzenden / Lernenden besser widerzuspiegeln.

²³ North, B. und Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, auf <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>

Womit sich diese Publikation befasst	Kommentare
Veränderungen an Deskriptoren für A1–C1	<p>Nur wenige Veränderungen werden für die anderen Deskriptoren empfohlen. Es wurde entschieden, die Deskriptoren nicht nur deswegen zu aktualisieren, weil es technologische Veränderungen gegeben hat (z.B. Erwähnung von Postkarten oder öffentlichen Telefonen). Die Skala für <i>Beherrschung der Aussprache</i> wurde ersetzt (siehe unten). Die meisten Veränderungen resultieren aus dem Bestreben, die Deskriptoren modalitäts-neutral zu machen, also in gleichem Maße anwendbar auf Laut- wie Gebärdensprache.</p> <p>Veränderungen wurden auch für einige Deskriptoren empfohlen, die sich auf sprachliche Anpassung (oder nicht) durch „Muttersprachler“ beziehen, weil dieser Terminus seit Veröffentlichung des GeR kontrovers diskutiert wird.</p>
Plus-Niveaus	<p>Die Definition der „Plus-Niveaus“ (= B1+; B1.2) wurde intensiviert; siehe Anhang 1 sowie Abschnitte 3.5 und 3.6 im GeR, wo die „Plus-Niveaus“ diskutiert werden.</p>
Phonologie / Aussprache	<p>Die Skala für <i>Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)</i> wurde neu entwickelt; der Schwerpunkt liegt jetzt auf <i>Artikulation von Lauten</i> und <i>Prosodische Merkmale</i>.</p>
Mediation	<p>Das Konzept für Mediation ist breiter gefasst als das im GeR von 2001. Zusätzlich zu einem Fokus auf Aktivitäten zur Verarbeitung von Texten werden Skalen für die Vermittlung von Konzepten und die Vermittlung von Kommunikation angeboten, was insgesamt 19 Skalen für Mediationsaktivitäten ergibt. Mediationsstrategien (5 Skalen) beschäftigen sich mit Strategien während des Mediationsprozesses, statt mit solchen bei der Vorbereitung darauf. (Anm. der Übersetzer: Der Begriff ist in Fußnote 25 erläutert.)</p>
Plurikulturell	<p>Die Skala <i>Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen</i> beschreibt den Gebrauch plurikultureller Kompetenz in einer kommunikativen Situation. Deshalb stehen eher Fertigkeiten als Kenntnisse oder Einstellungen im Mittelpunkt. Die Skala stimmt in hohem Maße mit der bereits im GeR 2001 vorhandenen Skala für <i>Soziolinguistische Angemessenheit</i> überein, obgleich sie unabhängig davon entwickelt wurde.</p>
Plurilingual	<p>Das Niveau eines jeden Deskriptors in der Skala <i>Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen</i> ist die funktionale Ebene der schwächeren Sprache in dieser Kombination. Benutzer / innen dürften ausdrücklich benennen wollen, welche Sprachen beteiligt sind. (Anm. der Übersetzer: Der Begriff ist in Fußnote 4 erläutert.)</p>
Benennung der beteiligten Sprachen	<p>Es wird empfohlen, dass bei einer Bearbeitung der Deskriptoren für den praktischen Gebrauch in einem speziellen Kontext die relevanten Sprachen benannt werden, und zwar bei</p> <ul style="list-style-type: none"> – sprachenübergreifende Mediation (insbesondere Skalen für die Verarbeitung von Texten) – <i>Plurilinguales Verstehen</i> – <i>Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen</i>
Literatur	<p>Es gibt drei neue Skalen für kreative Texte und Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Lesen als Freizeitbeschäftigung</i> (der rein rezeptive Prozess; Deskriptoren aus anderen Sammlungen, die auf dem GeR basieren) – <i>Persönliche Reaktion auf kreative Texte</i> (weniger anspruchsvoll, untere Niveaus) – <i>Analyse und Kritik kreativer Texte</i> (anspruchsvoller, obere Niveaus)

Womit sich diese Publikation befasst	Kommentare
Online	Für die folgenden Kategorien gibt es zwei neue Skalen: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Online-Konversation und -Diskussionen</i> - <i>Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation</i> Diese beiden Skalen betreffen multimodale Aktivitäten, wie sie im Internet typischerweise vorkommen, einschließlich Mitteilungen lesen oder austauschen, mündliche Interaktion oder längere Produktion bei Live-Schaltungen, bei denen Chats benutzt werden („geschriebene gesprochene“ Sprache), längeres Bloggen oder schriftliche Beiträge zur Diskussion sowie die Einbettung anderer Medien.
Weitere neue Skalen	Für die folgenden Kategorien, die im System von 2001 fehlten, werden neue Skalen zur Verfügung gestellt, wobei Deskriptoren aus anderen auf dem GeR basierenden Zusammenstellungen genommen wurden: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Telekommunikationsmittel benutzen</i> - <i>Informationsvermittlung</i>
Kalibrierung der neuen Deskriptoren auf die Niveaus des GeR	Die neuen Beispielskalen wurden formal mit Bezug auf die mathematische Skala der ursprünglichen Forschungen validiert und kalibriert, die den GeR-Niveaus und -Beispielskalen zugrunde liegt.
Gebärdensprache	Die Deskriptoren wurden modalitäts-neutral formuliert. Es wurden 14 Skalen speziell für Gebärdensprache mit eingeschlossen. Diese wurden in einem Forschungsprojekt in der Schweiz entwickelt.
Parallele Projekte	
Junge Lernende	Es werden zwei Zusammenstellungen von Deskriptoren für Junge Lernende aus Europäischen Sprachenportfolios für die Altersgruppen 7–10 und 11–15 zur Verfügung gestellt. Zurzeit werden keine Deskriptoren für Junge Lernende auf die Deskriptoren in den neuen Skalen bezogen, aber deren Relevanz für Junge Lernende ist angegeben.

Zusätzlich zu Kapitel 2 über „Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR“ und den darin aufgeführten ausführlicheren Beispieldeskriptoren empfiehlt es sich, zwei wichtige Grundsatzdokumente zurate zu ziehen, die sich mit plurilingueller, interkultureller und inklusiver Bildung befassen:

- *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Leitfaden für die Entwicklung und Umsetzung von Curricula für eine plurilinguale und interkulturelle Bildung) (Beacco et al. 2016a), der eine Operationalisierung und weitere Entwicklung des Kapitels 8 im GeR 2001 über „Sprachenvielfalt und das Curriculum“ darstellt.
- *Reference framework of competences for democratic culture* (Kompetenzrahmen für eine demokratische Kultur), dessen Quellen als Anregung zur Konzeptualisierung von Mediation in diesem Begleitband beigetragen haben.

Für Benutzer / innen, die mit schulischer Bildung befasst sind, dürfte auch die Publikation *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools* (Erziehung, Mobilität und Anderssein: die Rolle von Mediation in Schulen)²⁴ von Interesse sein, das bei der Konzeptualisierung von Mediation im Projekt der Deskriptorenentwicklung geholfen hat.

²⁴ Coste, D. und Cavalli, M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/16807367ee>

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) bietet ein umfassendes Beschreibungsmodell für Sprachkompetenz sowie ein System der Gemeinsamen Referenzniveaus (A1 bis C2), die durch Beispielskalen definiert sind. Außerdem eröffnet er Optionen für die Entwicklung von Curricula, die plurilinguale und interkulturelle Bildung fördern; dies wird im *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2016a) (Leitfaden zur Entwicklung und Umsetzung von Curricula für eine plurilinguale und interkulturelle Bildung) weiter ausgeführt.

Einer der wichtigsten Grundsätze des GeR ist die Empfehlung, Formulierungen von Bildungszielen und Ergebnissen auf allen Ebenen positiv zu verfassen. Seine „Kann-Beschreibungen“ von Aspekten von Kompetenz weisen einen klaren gemeinsamen Weg (eine „Roadmap“) für das Lernen und bieten ein weitaus nuancierteres Instrument zur Beurteilung von Fortschritten, als es eine ausschließliche Fokussierung auf Ergebnisse in Tests und Prüfungen erlauben würde. Dieses Prinzip basiert auf der Auffassung des GeR von Sprache als Mittel zur Schaffung von Chancen und Erfolgen in sozialen, beruflichen und in Bildungsbereichen. Dieses Schlüsselmerkmal trägt zum Ziel des Europarats bei, eine **hochwertige inklusive Bildung** als Recht für alle Bürger zu sichern. Das Ministerkomitee des Europarats empfiehlt die „Verwendung des GeR als Werkzeug für eine kohärente, transparente und effektive plurilinguale Bildung, um dadurch eine demokratische Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und einen interkulturellen Dialog zu fördern“²⁵.

Der GeR wird von fast allen Mitgliedsstaaten des Europarats und der Europäischen Union als Referenzinstrument benutzt und übt auch über Europa hinaus einen ständigen, spürbaren Einfluss aus. Tatsächlich wird der GeR nicht nur zur Schaffung von **Transparenz und klaren Bezugspunkten** für Beurteilungszwecke benutzt, sondern zunehmend auch als Grundlage von **Curriculumreformen und von Reformen im Bildungswesen**. Diese Entwicklung spiegelt die vorausschauende konzeptionelle Basis des GeR wider und hat den Weg für eine neue Arbeitsphase rund um den GeR bereitet, der zur Erweiterung der Beispieldeskriptoren geführt hat, die in diesem Begleitband zum GeR veröffentlicht sind. Bevor diese Beispieldeskriptoren vorgestellt werden, sollen aber kurz Zweck und Kern des GeR in Erinnerung gerufen werden. Zuerst sollen die Ziele des GeR betrachtet werden, sein Beschreibungsmodell und der handlungsorientierte Ansatz. Danach werfen wir einen Blick auf die Gemeinsamen Referenzniveaus und erörtern, wie in Bezug darauf Profile geschaffen werden, außerdem auf die Beispieldeskriptoren selbst. Abschließend sollen die Konzepte von Plurilingualität / Plurikulturalität und Mediation²⁶ betrachtet werden, die vom GeR in den Sprachunterricht eingeführt wurden.

Zum Hintergrund des GeR

Der GeR wurde als Fortsetzung der Entwicklungsarbeit des Europarats im Bereich der sprachlichen Bildung während der 1970er und 1980er Jahre entwickelt. Der „handlungsorientierte Ansatz“ des GeR baut auf dem kommunikativen Ansatz des *Threshold Level* aus der Mitte der 1970er Jahre auf, der ersten funktionalen / notionalen Beschreibung von Sprachbedürfnissen, und geht darüber hinaus.

25 Empfehlung CM/Rec(2008)7 des Ministerrats zur Benutzung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) und für die Förderung von Mehrsprachigkeit, verfügbar auf https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1

26 Anm. der Übersetzer: Der Begriff „Mediation“ ist in einer Abbildung am Beginn des Abschnitts über „Mediation“ im Begleitband übersichtlich dargestellt. Er umfasst neben „Sprachmittlung“ im traditionellen Sinn auch viele andere Aspekte von Kommunikation, die im Text dieses Begleitbandes ausführlich erörtert werden und sich auch in vielen der neuen Skalen zu Mediation wiederfinden. In unserer Übersetzung benutzen wir folglich „Mediation“ statt des im Deutschen üblichen sprachdidaktischen Begriffs „Sprachmittlung“. Da es kein passendes Verb zu Mediation gibt, haben wir die Handlung mit „sprachmitteln“ bzw. „vermitteln“ bezeichnet.

Der GeR und das damit zusammenhängende Europäische Sprachenportfolio, das ihn begleitete, wurden von einem zwischenstaatlichen Symposium empfohlen, das 1991 in der Schweiz stattfand. Wie sein Titel nahelegt, beschäftigt sich der GeR vor allem mit Lernen und Lehren. Er zielt darauf, die Transparenz und Kohärenz zwischen Curriculum, Lehren und Beurteilen *innerhalb* einer Institution zu fördern und ebenso die Transparenz und Kohärenz *zwischen* Institutionen, Bildungsbereichen, Regionen und Ländern.

Der GeR wurde in einer Entwurfsfassung in den Jahren 1996 und 1998 pilotiert, bevor er 2001 auf Englisch (Cambridge University Press) und Französisch (Hatier-Didier)²⁷ veröffentlicht wurde; seitdem wurde er in 40 Sprachen übersetzt.

2.1 Ziele des GeR

Der GeR möchte die Impulse fortsetzen, die der Europarat der Bildungsreform gegeben hat. Der GeR möchte allen, die beruflich mit Sprachen zu tun haben, dabei helfen, die Qualität und die Effektivität des Sprachenlehrens und -lernens weiter zu verbessern. Der GeR fokussiert nicht auf Beurteilung, wie schon die Wortfolge in seinem Untertitel deutlich macht: lernen, lehren, beurteilen.

Zusätzlich zur Förderung des Lehrens und Lernens von Sprachen als Mittel der Kommunikation enthält der GeR eine neue Sicht der Lernenden. Der GeR stellt Sprachnutzende und Sprachlernende als in einer sozialen Welt „gesellschaftlich Handelnde“ dar, die ihre Lernprozesse selbst steuern. Dies impliziert einen Paradigmenwechsel sowohl bei der Kursplanung als auch im Unterricht, die beide das Engagement und die Autonomie der Lernenden fördern sollen.

Der handlungsorientierte Ansatz des GeR stellt eine Neuorientierung dar, nämlich weg von Lehrplänen, die auf einer linearen Progression von Sprachstrukturen basieren oder auf einer festgelegten Menge von Notionen und Funktionen, hin zu bedarfsorientierten Curricula, die an lebensnahen Aufgaben orientiert sind und um gezielt ausgewählte Notionen und Funktionen herum konstruiert werden. Dies fördert eine kompetenzorientierte Perspektive, die von den „Kann-Beschreibungen“ gesteuert wird, und nicht eine Defizitperspektive, die darauf ausgerichtet ist, was Lernende noch nicht gelernt haben. Die Idee dahinter ist, Curricula und Kurse zu planen, die auf der Lebenswirklichkeit mit ihren kommunikativen Bedarfen basieren, um lebensnahe Aufgaben herum organisiert sind und begleitet werden von „Kann-Beschreibungen“, die den Lernenden die Ziele verständlich machen. Grundsätzlich ist der GeR ein Werkzeug zur Planung von Curricula, Kursen und Prüfungen, das davon ausgeht, was Sprachnutzende / Lernende mit Sprache tun können sollen. Als Grundlage solcher Planungen werden zwei Dinge zur Verfügung gestellt: Ein umfassendes Beschreibungssystem von Beispielskalen mit Kann-Deskriptoren für möglichst viele Aspekte des Systems (GeR 2001, Kapitel 4 und 5) und, davon getrennt veröffentlicht, aber damit verbundene inhaltliche Spezifikationen für verschiedene Sprachen (= *Reference Level Descriptions: RLDs*)²⁸.

Die Ziele wurden im GeR 2001 wie folgt beschrieben:

- die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen in verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern;
- eine Grundlage für die gegenseitige Anerkennung sprachlicher Qualifikationen zur Verfügung zu stellen;
- Lernenden, Lehrenden, Autorinnen und Autoren von Sprachkursen, Prüfungsinstitutionen sowie Bildungsverwaltungen dabei zu helfen, ihre Arbeit in einen Kontext zu stellen und zu koordinieren (GeR 2001, Abschnitt 1.4).

27 Anm. der Übersetzer: Er erschien im gleichen Jahr 2001 auch auf Deutsch bei Langenscheidt.

28 <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

Prioritäten des GeR

Dass der GeR allgemeine Referenzpunkte zur Verfügung stellt, unterstützt seine Hauptziele, nämlich zur Verbesserung der Qualität im Sprachunterricht beizutragen und ein Europa aufgeschlossener, plurilingualer Bürger zu schaffen. Letzteres wurde auf einem zwischenstaatlichen Sprachenpolitischen Forum bestätigt, das 2007 auf die Fortschritte des GeR zurückblickte, aber auch in mehreren Empfehlungen des Ministerkomitees. Dieser zentrale Schwerpunkt wird auch wieder im *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Leitfaden zur Entwicklung und Implementierung von Curricula für plurilinguale und interkulturelle Bildung, Beacco et al. 2016a) betont. Das Sprachenpolitische Forum unterstrich jedoch gleichzeitig, dass man mit den GeR-Niveaustufen verantwortungsbewusst umgehen muss, ebenso wie mit den Methoden und Materialien, die zur Entwicklung von Prüfungen zur Verfügung gestellt werden, und wie man diese auf den GeR bezieht.

Der Untertitel „Lernen, lehren, beurteilen“ macht jedoch klar, dass der GeR nicht nur ein Assessment-Projekt²⁹ ist. Das Kapitel 9 im GeR umreißt viele verschiedene Ansätze zum Assessment, von denen die meisten Alternativen zu standardisierten Tests bieten. Es erklärt, wie der GeR allgemein und wie seine Beispieldeskriptoren im Besonderen für Lehrende beim Prozess der Beurteilung hilfreich sein können; es gibt aber im GeR keinen Fokus auf Sprachtests, und Testitems werden nirgendwo erwähnt.

Das Sprachenpolitische Forum betonte allgemein den Bedarf an enger internationaler Vernetzung und den Austausch von Expertise in Bezug auf den GeR durch Institutionen wie der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) (www.alte.org), *European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA) (www.ealta.eu.org) und *Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services* (EAQUALS) (www.eaquals.org).

Um die Zusammenarbeit weiter zu fördern und zu erleichtern, bietet der GeR auch die Gemeinsamen Referenzniveaus A1– C2, die durch Beispieldeskriptoren definiert werden. Die Gemeinsamen Referenzniveaus wurden in Kapitel 3 des GeR 2001 vorgestellt und für die Beispielskalen der Kapitel 4 und 5 benutzt. Die Schaffung eines gemeinsamen Beschreibungssystems, von gemeinsamen Referenzniveaus und Beispieldeskriptoren, welche Aspekte dieses Systems auf verschiedenen Niveaus definieren, soll eine gemeinsame Metasprache für alle Sprachlehrenden zur Verfügung stellen, um Kommunikation, Vernetzung, Mobilität und Anerkennung von Kursen und bestandenen Prüfungen zu erleichtern. In Bezug auf Prüfungen hat das Sprachenpolitische Programm des Europarats das *Manual for relating language examinations to the CEFR* (Handbuch zum Bezug von Sprachprüfungen auf den GeR)³⁰ veröffentlicht, das jetzt von zusätzlichen Instrumenten und Materialien begleitet wird, sowie von einem Band mit Fallstudien, der von Cambridge University Press zusammen mit einem *Manual for Language Test Development and Examining* (Handbuch für die Entwicklung von Sprachtests und Prüfungen)³¹ veröffentlicht wurde. Das ECML des Europarats hat ein Handbuch geschaffen: *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*³² und zeigt den Mitgliedsstaaten durch seine RELANG³³-Initiative, wie man Kapazitäten aufbaut.

29 Anm. der Übersetzer: Der Begriff „Assessment“ ist mittlerweile auch in der deutschen Fachliteratur gebräuchlich, weil er Beurteilen und Bewerten umfasst und dadurch genauer ist als „Testen“, „Prüfen“ u. a.

30 Council of Europe (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/1680667a2d>

31 ALTE (2011), *Manual for Language Test Development and Examining – For use with the CEFR*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>

32 Noijons, J., Bérešová, J., Breton, G. et al. (2011), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, verfügbar auf <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/31/language/en-GB/Default.aspx>

33 *Relating language curricula, tests and examinations to the Common European Framework of Reference (RELANG)*, verfügbar auf <https://relang.ecml.at>

Es ist aber wichtig, noch einmal zu unterstreichen, dass der GeR ein Werkzeug zur Erleichterung von Reformprojekten im Bildungswesen ist und kein Mittel zur Standardisierung. Es gibt auch keine Institution, die die Nutzung des GeR überwacht oder koordiniert. Der GeR selbst stellt gleich am Anfang fest:

Eins wollen wir von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten. (GeR 2001: 8, Hinweise für Benutzende)

2.2 Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes

Der GeR erhebt den Anspruch, so *umfassend* zu sein, dass man in ihm die wichtigsten Ansätze für den Sprachunterricht finden kann, und so *neutral*, dass er eher Fragen stellt, als Antworten zu geben, und dass er keinen bestimmten didaktisch-methodischen Ansatz vorschreibt. Es gibt zum Beispiel keine Empfehlung, dass man den Unterricht in Grammatik oder Literatur einstellen sollte. Es gibt auch keine „richtige Antwort“ auf die Frage, wie man Fortschritte von Lernenden am besten beurteilen kann. Der GeR ist jedoch ein innovativer Schritt, weil er Lernende als Sprachnutzende und sozial Handelnde sieht und damit Sprache als Mittel zur Kommunikation und weniger als einen Gegenstand, den es zu lernen gilt. Damit schlägt er die Analyse von Lernerbedürfnissen und die Verwendung von „Kann-Beschreibungen“ und kommunikativen Aufgaben vor; dem ist das ganze Kapitel 7 des GeR 2001 gewidmet.

Erinnerung an die Kapitel des GeR 2001

Kapitel 1: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen in seinem politischen und bildungspolitischen Kontext

Kapitel 2: Der Ansatz des Referenzrahmens

Kapitel 3: Gemeinsame Referenzniveaus

Kapitel 4: Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachlernende

Kapitel 5: Die Kompetenzen der Sprachverwendenden / Lernenden

Kapitel 6: Fremdsprachenlernen und -lehren

Kapitel 7: Die Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlernen und -lehren

Kapitel 8: Sprachenvielfalt und das Curriculum

Kapitel 9: Beurteilen und Bewerten

Die methodologische Botschaft des GeR 2001 liegt darin, dass Sprachenlernen darauf gerichtet sein sollte, Lernende zum Handeln in lebensweltlichen Situationen³⁴ zu befähigen und sich in ihnen auszudrücken sowie Aufgaben unterschiedlicher Art erfolgreich auszuführen. Folglich wird als Kriterium für Assessment die kommunikative Kompetenz in lebensweltlichen Situationen vorgeschlagen, bezogen auf ein Kontinuum an Kompetenzen (Niveaus A1 bis C2). Dies ist die ursprüngliche und grundlegende Bedeutung von „Kriterium“ im Ausdruck „kriteriumsorientierte Beurteilung“. Die Deskriptoren der Kapitel 4 und 5 des GeR bilden eine Basis für eine transparente Definition curricularer Ziele sowie Standards und Kriterien für die Beurteilung; Kapitel 4 fokussiert dabei auf Aktivitäten („das Was“) und Kapitel 5 auf Kompetenzen („das Wie“). Das ist didaktisch nicht neutral. Es impliziert nämlich, dass der Lehr- / Lernprozess durch Handlungen gesteuert, also handlungsorientiert ist. Der GeR legt also ausdrücklich nahe, gewissermaßen rückwärts von kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden im wirklichen Leben auszugehen, mit konsequenter Abstimmung zwischen Curriculum, Lehren und Beurteilen.

34 Anm. der Übersetzer: *real-life* wird heute in der Fachdidaktik eher als „lebensweltlich“ übersetzt.

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Auf der Ebene des Unterrichts gibt es verschiedene Implikationen bei der Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes. Wenn man Lernende als gesellschaftlich Handelnde sieht, impliziert das, dass man sie – möglichst mithilfe von Deskriptoren als Mittel zur Beschreibung von Kommunikation – in Lernprozesse einbinden muss. Es impliziert auch die Anerkennung des sozialen Charakters von Sprachenlernen und Sprachgebrauch, nämlich die Interaktion zwischen Gesellschaft und Individuum beim Prozess des Lernens. Lernende als Sprachnutzende zu sehen impliziert, dass die Zielsprache im Klassenraum ausgiebig benutzt werden sollte – also den Sprachgebrauch zu üben, statt nur etwas über die Sprache (als Lerngegenstand) zu lernen. Wenn man Lernende als plurilinguale und plurikulturelle Wesen sieht, muss man ihnen nötigenfalls auch den Einsatz all ihrer sprachlichen Ressourcen gestatten und sie dazu ermutigen, sowohl Ähnlichkeiten und Gesetzmäßigkeiten als auch Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen zu entdecken. Vor allem bedeutet ein handlungsorientierter Ansatz die Benutzung zielgerichteter kooperativer Aufgaben im Unterricht, deren wichtigstes Ziel nicht die Sprache selbst ist. Wenn im Mittelpunkt einer Aufgabe nicht die Sprache selbst steht, muss es aber ein anderes Produkt oder Ergebnis geben (z.B. einen Ausflug planen, ein Plakat entwerfen, einen Blog erstellen, ein Festival konzipieren, einen Kandidaten wählen). Für die Entwicklung solcher Aufgaben kann man Deskriptoren benutzen und, falls gewünscht, auch zur Beurteilung bzw. Selbstbeurteilung des Sprachgebrauchs von Lernenden verwenden.

Sowohl das Beschreibungssystem des GeR als auch der handlungsorientierte Ansatz stellen die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung (durch Interaktion) in den Mittelpunkt des Lehr- / Lernprozesses. Dies hat klare Implikationen für den Unterricht. Zuweilen wird diese Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden, aber ab und zu wird es auch auf Kooperation zwischen den Lernenden selbst hinauslaufen. Die genaue Balance zwischen lehrerzentriertem Unterricht und solch kooperativer Interaktion zwischen den Lernenden in kleinen Gruppen wird in der Regel sowohl deren Kontext widerspiegeln als auch die pädagogische Tradition in eben diesem Kontext sowie auch das Kompetenzniveau der betreffenden Lernenden. In Anbetracht der Tatsache, dass wir in zunehmend heterogenen Gesellschaften leben, kann diese Konstruktion von Bedeutung auch über Sprachen und das plurilinguale und plurikulturelle Repertoire der Sprachnutzenden / Sprachlernenden hinweg erfolgen.

2.3 Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

Der GeR unterscheidet zwischen Vielsprachigkeit (der Koexistenz vieler Sprachen auf gesellschaftlicher oder individueller Ebene) und Mehrsprachigkeit / Plurilingualität (der dynamischen Entwicklung eines sprachlichen Repertoires bei einzelnen Sprachnutzenden oder Lernenden). Plurilingualität (Mehrsprachigkeit) wird im GeR als ungleichmäßige und sich verändernde Kompetenz dargestellt, bei der die Ressourcen eines / einer Sprachnutzenden / Sprachlernenden in der einen Sprache oder Varietät sehr verschieden von den Ressourcen in einer anderen sein können. Der wesentliche Punkt ist jedoch, dass plurilinguale Menschen über ein *einzelnes* zusammenhängendes Repertoire verfügen, das sie mit ihren allgemeinen Kompetenzen und verschiedenen Strategien verbinden, um Aufgaben zu erfüllen (GeR 2001, Abschnitt 6.1.3.2).

Plurilinguale Kompetenz, so wird es im GeR 2001 (Abschnitt 1.3) erklärt, umfasst die Fähigkeit, dieses zusammenhängende, uneinheitliche plurilinguale Repertoire flexibel einzusetzen, um:

- von einer Sprache (oder einem Dialekt oder einer Varietät) zu einer / einem anderen zu wechseln;
- sich in einer Sprache (oder einem Dialekt oder einer Varietät) auszudrücken und jemanden zu verstehen, der einen oder eine andere spricht;
- eine Vielzahl von Sprachen (oder Dialekten oder Varietäten) in Anspruch zu nehmen, um einen Text zu verstehen;
- Internationalismen in anderer Gestalt zu erkennen;

- zwischen Individuen ohne gemeinsame Sprache (oder gemeinsamem Dialekt oder gemeinsamer Varietät) zu mitteln, obgleich man diese selbst nicht gut beherrscht;
- sein eigenes sprachliches Instrumentarium in ganzem Umfang ins Spiel zu bringen und alternative Ausdrucksformen auszuprobieren;
- paralinguistische Elemente einzusetzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.).

Die miteinander verbundenen Konzepte von Plurilingualität / Plurikulturalität und ihre Teilkompetenzen wurden für den Bereich sprachlicher Bildung zum ersten Mal im Jahr 1996 in der Entwurfsfassung 2 des Vorschlags für einen GeR vorgestellt.

Sie wurden als dynamischer, kreativer Prozess des *languaging*³⁵ über die Grenzen sprachlicher Varietäten hinweg entwickelt als eine Methodologie und als sprachenpolitische Ziele. Der Hintergrund dieser Entwicklung war eine Reihe von Studien zum Bilingualismus in den frühen 1990er Jahren am Forschungszentrum CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) in Paris.

Die Beispiele für Curricula, die in Kapitel 8 des GeR 2001 aufgeführt werden, fördern gezielt die Konzepte von plurilingualer und plurikultureller Kompetenz.

Diese beiden Konzepte erschienen in ausführlicher Form im folgenden Jahr 1997 in der Publikation *Plurilingual and Pluricultural Competence* (<https://rm.coe.int/168069d29b>).

Durch einen seltsamen Zufall ist 1996 auch das Jahr, in dem der Terminus *trans-languaging*³⁶ dokumentiert wurde (im Zusammenhang mit bilinguaem Unterricht in Wales). *Trans-languaging* wird von plurilingualen Personen benutzt, wobei mehr als eine Sprache involviert sein kann. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl ähnlicher Ausdrücke, die aber alle im Terminus Plurilingualität inbegriffen sind.

Plurilingualität kann in der Tat aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: als eine soziologische oder historische Tatsache, als eine persönliche Eigenschaft oder ein persönliches Ziel, als eine Bildungsphilosophie oder ein Ansatz oder – vor allem – als das gesellschaftspolitische Ziel, sprachliche Vielfalt zu erhalten. All diese Perspektiven sind in Europa zunehmend verbreitet.

Eine der Aktivitäten in der obigen Liste ist die Mediation zwischen Menschen, die über keine gemeinsame Sprache verfügen. Weil Mediation plurilingual erfolgt, wurden auch für die *anderen* Punkte aus der obigen Liste Deskriptoren entwickelt und validiert; dies erfolgte in den Jahren 2014–2017 im Projekt zur Entwicklung von Deskriptoren für Mediation. Außer für den letzten Punkt (Paralinguistik) war dies auch erfolgreich. Bei diesem konnten sich bedauerlicherweise die Informanten nicht über die Relevanz einigen bzw. die Deskriptoren konsistent interpretieren.

35 Anm. der Übersetzer: Nach Merrill Swain ist *languaging* die Benutzung von Sprache zur Übermittlung kognitiv komplexer Gedanken. „It is the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language.“ (cf. Swain, 2006, *Languaging*, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. In: Byrnes, H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, 95–108. London / New York: Continuum)

36 Anm. der Übersetzer: Vgl. z.B. Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012), *Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation*, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18 / 7: 655–670 oder Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015), *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*, *Applied Linguistics Review* 6(3): 281–307.

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des GeR 2001 waren die Konzepte, die in diesem Abschnitt diskutiert werden, vor allem aber die Idee eines holistischen, zusammenhängenden plurilingualen Repertoires, innovativ. Die Idee ist inzwischen durch psycholinguistische und neurolinguistische Forschungen untermauert worden, bezogen sowohl auf Personen, die schon früh im Leben eine zusätzliche Sprache erwerben, als auch auf solche, die das später tun, wobei die stärkere Integration bei der ersten Gruppe stattfindet. Für Plurilingualität sind eine Anzahl kognitiver Vorteile nachgewiesen worden, die auf ein verbessertes Kontrollsystem im Gehirn zurückzuführen sind (d.h. die Fähigkeit, sich bei der Ausführung von Aufgaben nicht von Distraktoren ablenken zu lassen).

Die meisten Hinweise auf Plurilingualität im GeR 2001 beziehen sich aber auf „plurilinguale *und* plurikulturelle Kompetenz“. Das hängt damit zusammen, dass diese beiden Aspekte üblicherweise Hand in Hand vorkommen. Trotzdem könnte jedoch eine Form der Unausgewogenheit darin bestehen, dass ein Aspekt (z. B. plurikulturelle Kompetenz) viel stärker entwickelt ist als der andere (z. B. plurilinguale Kompetenz; vgl. Abschnitt 6.1.3.1 des GeR 2001).

Einer der Gründe, die Entwicklung von Plurilingualität und Plurikulturalität zu fördern, ist, dass Erfahrungen damit bedeutet,

- bereits vorhandene *soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen* auszunutzen, die dadurch wiederum weiterentwickelt werden;
- besser wahrzunehmen, was in der linguistischen Organisation unterschiedlicher Sprachen allgemein und was speziell ist (eine Form metalinguistischen, interlinguistischen oder sozusagen „hyperlinguistischen“ Bewusstseins);
- mehr darüber zu wissen, wie man lernt, sowie eine verbesserte Fähigkeit, sich auf andere Menschen und neue Situationen einzustellen.
- Es könnte daher bis zu einem gewissen Grad das nachfolgende Lernen auf sprachlichem und kulturellem Gebiet beschleunigen. (GeR Abschnitt 6.1.3.3)

Weder Plurikulturalität noch das Konzept der interkulturellen Kompetenz – das in den Abschnitten 5.1.1.3 und 5.1.2.2 des GeR 2001 kurz erwähnt ist – sind im GeR ausführlicher dargestellt. Die Implikationen von Plurilingualität und interkultureller Kompetenz für die Entwicklung von Curricula mit Bezug auf den GeR sind im vom Europarat herausgegebenen *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al. 2016a) umrissen. Als Ergänzung dazu steht eine detaillierte Taxonomie der Aspekte plurilingualer und plurikultureller Kompetenz im Dokument *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (FREPA / CARAP) des ECML zur Verfügung.³⁷

2.4 Das Beschreibungssystem des GeR

In diesem Abschnitt umreißen wir das Beschreibungssystem des GeR und zeigen auf, welche Elemente im Projekt von 2014–17 weiterentwickelt wurden. Wie oben erwähnt, ist ein Kernziel des GeR, eine gemeinsame beschreibende Metasprache für Sprachkompetenz zur Verfügung zu stellen. Abbildung 1 stellt die Struktur des Beschreibungssystems des GeR als Diagramm dar.

Nach einer Einführung in relevante Schlüsselkonzepte (GeR 2001, Kapitel 1) wird der Ansatz des GeR 2001 in Kapitel 2 kurz vorgestellt. In jeder kommunikativen Situation werden allgemeine Kompetenzen (z. B. Weltwissen, soziokulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, berufliche Erfahrung, sofern vorhanden: GeR 2001, Abschnitt 5.1) immer mit

³⁷ <http://carap.ecml.at/Acceuil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>. Anm. der Übersetzer: *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html>

kommunikativen Sprachkompetenzen verbunden (linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen; Abschnitt 5.2) sowie mit Strategien (einige davon allgemeine, andere kommunikative Sprachstrategien), um eine Aufgabe zu erfüllen (GeR 2001, Kapitel 7). Aufgaben erfordern oft die Zusammenarbeit mit anderen – und dafür wird Sprache benötigt. Das Beispiel im Kapitel 2 des GeR 2001 zur Erläuterung dieses Gedankens – einen Schrank umstellen – ist eins, bei dem die Benutzung von Sprache mit der Aufgabe verknüpft ist. Beim Umstellen eines Schrankes ist in gewissem Umfang Kommunikation anzuraten, vorzugsweise durch Sprache, aber Sprache steht nicht im Mittelpunkt dieser Aufgabe. In ähnlicher Weise fokussieren auch Aufgaben, die anspruchsvollere Kommunikation erfordern, eher auf das Ergebnis als auf die Sprache, mit der es erzielt wurde (wie z.B. Zustimmung zur gewünschten Lösung eines ethischen Problems einzuholen oder ein Treffen zu einem Projekt).

Der generelle Ansatz des GeR ist in einem einzelnen Absatz in Kapitel 2 zusammengefasst:

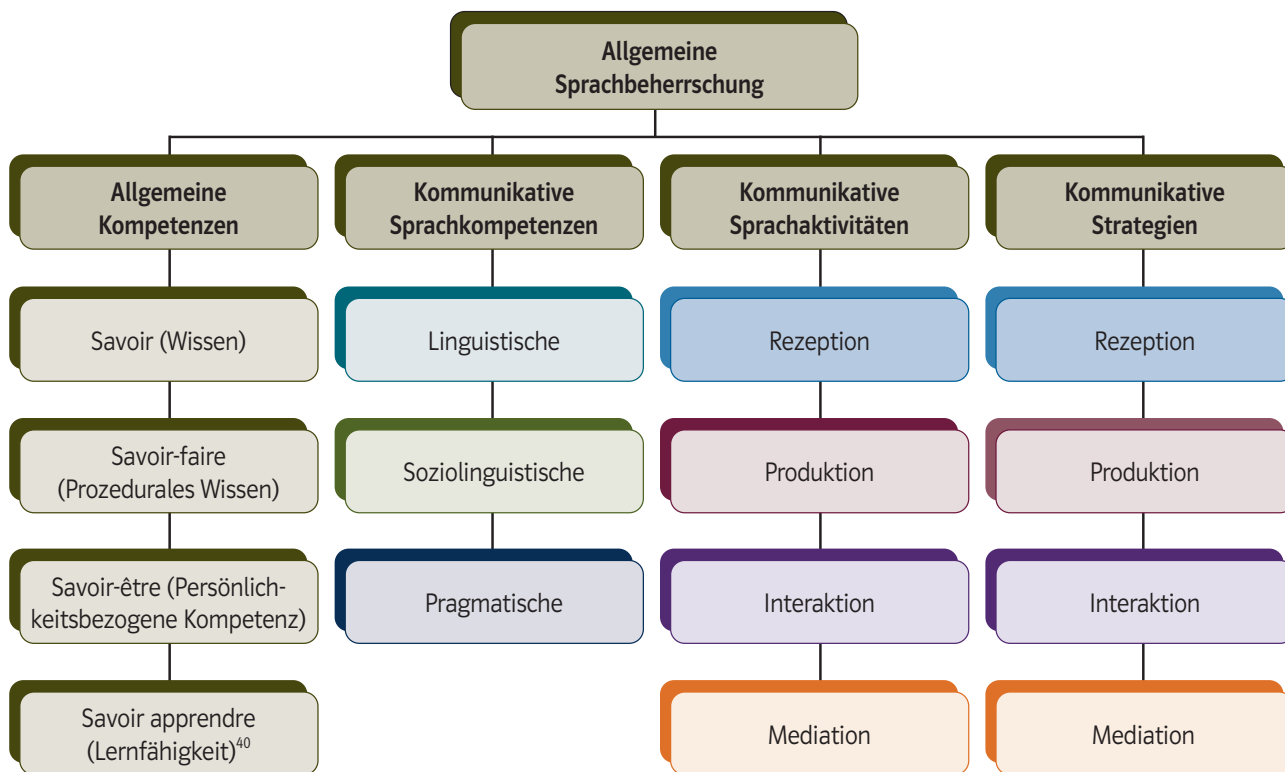
Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und / oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. (GeR 2001, Abschnitt 2.1)

Somit werden bei der Ausführung einer Aufgabe Kompetenzen und Strategien aktiviert und durch diese Erfahrung wiederum weiterentwickelt. Für einen „handlungsorientierten Ansatz“, der das Beschreibungsschema des GeR in die Praxis übersetzt, sind einige gemeinsam zu lösende Aufgaben im Unterricht wesentlich. Daher enthält der GeR 2001 ein Kapitel über Aufgaben. Das Kapitel 7 des GeR diskutiert „Aufgaben aus dem wirklichen Leben (*real-life tasks*)“³⁸ und „didaktische Aufgaben“, Möglichkeiten für Kompromisse zwischen beiden, Faktoren, die Aufgaben in sprachlicher Hinsicht einfach oder komplex machen, Bedingungen und Beschränkungen usw. Die genaue Form dieser Aufgaben im Unterricht und wie sie ein Lehrprogramm bestimmen, müssen die Benutzer / innen des GeR selbst entscheiden. Kapitel 6 im GeR 2001 gibt einen Überblick über Sprachlehrmethoden und weist darauf hin, dass verschiedene Ansätze für verschiedene Kontexte geeignet sein können. Tatsächlich ist das System des GeR in hohem Maß vereinbar mit verschiedenen aktuellen Ansätzen zum Erlernen von Fremdsprachen, den aufgabenorientierten Ansatz eingeschlossen, sowie auch den „ökologischen Ansatz“ und generell mit allen Ansätzen, die auf soziokulturellen und sozio-konstruktivistischen Theorien basieren. Beginnend mit einer Diskussion der Stellung von Plurilingualität in der sprachlichen Bildung, umreißt Kapitel 8 verschiedene Optionen bei der Curriculumentwicklung, einem Prozess, der im *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Leitfaden für die Entwicklung und Umsetzung von Curricula für eine plurilinguale und interkulturelle Bildung, Beacco et al. 2016a) weiter ausgeführt wird. Ganz gleich, welche Perspektive man einnimmt, bedeutet das, dass der Sprachunterricht kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien mit einbeziehen sollte (GeR Abschnitt 4.4), wie sie auch in der Realität vorkommen und wie sie im Beschreibungssystem des GeR vorkommen.

38 Anm. der Übersetzer: So heißt es im GeR 2001, heute spricht man eher von „lebensweltlich orientierten Aufgaben“; *pedagogic* entspricht in diesem Kontext eher dt. „didaktisch“.

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Abbildung 1: Die Struktur des Beschreibungssystems des GeR³⁹



Der GeR ersetzt das traditionelle Modell der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), das sich als zunehmend unzureichend für die Erfassung der komplexen Wirklichkeit von Kommunikation erwiesen hat, durch kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien. Überdies erlaubt die Systematik der vier Fertigkeiten keine Berücksichtigung von Zielsetzungen oder Makro-Funktionen. Die Systematik, die der GeR vorschlägt, ist näher am lebensweltlichen Sprachgebrauch, der auf Interaktion basiert, durch welche Bedeutung gemeinsam konstruiert wird. Sprachliche Aktivitäten werden in vier Modi von Kommunikation dargestellt: Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation. Die Entwicklung der Kategorien für kommunikative Aktivitäten im GeR wurde stark beeinflusst durch die Unterscheidung zwischen Transaktion und interpersonalem Sprachgebrauch sowie zwischen interpersonalem und ideationalem Sprachgebrauch (Entwicklung von Ideen). Dies zeigt Tabelle 3.

39 Übernommen aus der ECEP-Veröffentlichung: Piccardo, E. et al. (2011), *Pathways Through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, verfügbar auf http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf

40 Anm. der Übersetzer: Es fehlt Byrams „Savoir s’engager“, d.h. die Erziehung zum Frieden im Sinne der Menschenrechte usw. (vgl. Michael Byram: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon 1997: 44).

Tabelle 3: Makro-funktionale Grundlagen von Kategorien kommunikativer Sprachaktivitäten im GeR

	Rezeption	Produktion	Interaktion	Mediation
Kreativer, interpersonaler Sprachgebrauch	z.B. Lesen als Freizeitaktivität	z.B. Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben	z.B. Konversation	Mediation von Kommunikation
Transaktionaler Sprachgebrauch	z.B. Lesen, um Informationen und Argumentation zu verstehen	z.B. Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung	z.B. Transaktionen: Dienstleistungsgespräche; Informationsaustausch	Mediation von Texten
Evaluativer Sprachgebrauch, Problemlösung	(Zusammengeführt mit Lesen, um Informationen und Argumentation zu verstehen)	z.B. Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren	z.B. Diskussion	Mediation von Konzepten

Die folgende Liste fasst die Vorteile einer solchen Weiterentwicklung des Konzepts für Sprachaktivitäten über die vier Fertigkeiten hinaus zusammen (vgl. Tabelle 3). Sie stammt aus einer vorbereitenden Studie, die zur Entwicklung des GeR⁴¹ führte.

- Die vorgeschlagenen Kategorien (Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation) sind nicht nur für Insider, sondern auch für andere Benutzer / innen sinnvoll: solche Kategorien spiegeln die Art, wie Menschen Sprache tatsächlich benutzen, eher wider als die vier Fertigkeiten.
- Weil dies die Arten von Kategorien sind, die beim Sprachtraining in der Arbeitswelt benutzt werden, wird eine Verbindung von „Sprache für allgemeine Zwecke“ mit „Sprache für spezielle Zwecke“ leichter möglich.
- Aufgaben im Unterricht, die eine Zusammenarbeit zwischen kleinen Gruppen von Lernenden erfordern, Projektarbeit, Korrespondenz mit einem Brieffreund, Interviews bei Sprachprüfungen usw. können in diesem Modell leichter situiert werden.
- Die Organisation nach transparenten Aktivitäten in speziellen Gebrauchskontexten könnte die Aufzeichnung und die Profilbildung jener „Ausschnitte aus dem Leben“ erleichtern, welche die Erfahrung von Sprachlernenden ausmachen.
- Ein auf Genres basierender Ansatz fördert die Aktivierung von inhaltlichen Schemata und den Erwerb von formalen Schemata (Diskursorganisation), die dem jeweiligen Genre angemessen sind.
- Kategorien, die den interpersonalen *und* zusammenhängenden Selbstaussdruck betonen, sind spätestens ab Niveau A2 wichtig und können ein Gegengewicht zur allgegenwärtigen Metapher bilden, Sprache als Informationsübertragung anzusehen.
- Eine Abkehr von der Matrix der vier Fertigkeiten und drei Elementen (grammatische Strukturen, Wortschatz, Phonetik / Graphematik), könnte die Entwicklung kommunikativer Kriterien für die Qualität von Performanz fördern.
- Die Unterscheidung zwischen Rezeption, Interaktion und Produktion ruft die Klassifikationen in Erinnerung, die für Strategien des Lernens und der Performanz benutzt werden, und könnte ein breiteres Konzept strategischer Kompetenzen ermöglichen.

41 North, B. (1994), *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels*. CC-LANG Vol. 94, No. 20, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

- Die Unterscheidung zwischen Rezeption, Interaktion, Produktion und Mediation markiert überhaupt eine Progression der Schwierigkeiten und könnte zur Entwicklung eines Konzepts von Teilqualifikationen beitragen.
- Mithilfe solcher relativ konkreter Gebrauchskontexte (die eher zu Supra-Genres / Sprachereignissen tendieren als zu abstrakten Fertigkeiten oder Funktionen) kann man leichter Verbindungen zu realistischen Aufgabenstellungen beim Assessment in Prüfungen herstellen; dies könnte es erleichtern, konkretere Deskriptoren zur Verfügung zu stellen.

Einer der Bereiche, in dem der GeR am einflussreichsten war, ist die Bestätigung des grundsätzlichen Unterschieds von Produktion (= zusammenhängender Monolog; wenige Sprecherwechsel) und Interaktion (= Dialog; schnelle Sprecherwechsel) bei der Neugestaltung von Kurszielen und der Struktur mündlicher Prüfungen. Als der GeR im Jahr 2001 veröffentlicht wurde, wurde eine ähnliche Aufteilung beim Schreiben, also in schriftliche Produktion und schriftliche Interaktion, nicht in gleichem Maße als notwendig erachtet. Tatsächlich wurde die ursprüngliche Fassung der Tabelle 2 des GeR (Raster zur Selbstbeurteilung) verändert, indem schriftliche Interaktion und Produktion zu „Schreiben“ zusammengelegt wurden. Dies führte zu der weit verbreiteten, aber irrigen Auffassung, dass der GeR ein Modell von fünf Fertigkeiten vertritt.

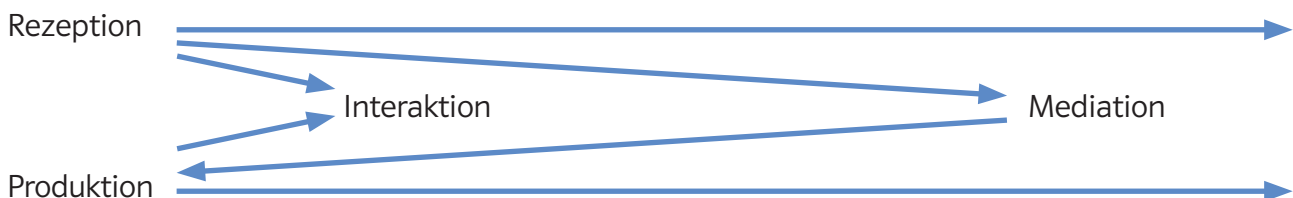
Die Entwicklung im Bereich von E-Mail, „texten“ (= SMS) und der sozialen Medien seit dieser Zeit zeigt, dass, wie in vielen anderen Bereichen auch, der GeR für seine Zeit sehr vorausschauend war. Der vierte Modus, Mediation, wurde während der Arbeit der ursprünglichen Autorengruppe des GeR entwickelt⁴².

Abbildung 2, die schon in den Entwurfsfassungen von 1996 und 1998 erschien, zeigt die Beziehungen zwischen den vier Modi von Kommunikation. Rezeption und Produktion, jeweils mündlich und schriftlich, ergeben die vier traditionellen Fertigkeiten. Interaktion umfasst sowohl Rezeption als auch Produktion, ist aber mehr als die Summe dieser Teile, und Mediation umfasst sowohl Rezeption als auch Produktion und oft auch Interaktion.

Der GeR erklärt das Konzept von Mediation wie folgt:

Sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachverwendung ermöglichen die mündlichen und / oder schriftlichen Aktivitäten der **Sprachmittlung** Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu)Fassung eines Ausgangstextes für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Mediationsaktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein. (GeR 2001, Abschnitt 2.1.3)

Abbildung 2: Beziehungen zwischen Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation



Wie viele andere Aspekte, die im GeR erwähnt werden, sind auch die Konzepte von Interaktion und Mediation im Text nicht weiter ausgeführt. Das ist ein Nachteil des Versuchs, auf 250 Seiten so viele Aspekte abzudecken. Eine Konsequenz daraus ist, dass das Verständnis von Mediation / Sprachmittlung im GeR oft auf Dolmetschen und Übersetzen reduziert wird. Aus diesem Grund wurde das Projekt von 2014–2017 zur Entwicklung von Deskriptoren für Mediation ins Leben

gerufen. Dieses Projekt betonte eine breitere Sicht auf Mediation, wie in Anhang 6 umrissen und detaillierter in der Publikation *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* (Zur Entwicklung von Beispieldeskriptoren für Aspekte der Sprachentwicklung für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – GeR) (North und Piccardo 2016) erklärt wird.

Der GeR stellt den Abschied von der traditionellen Unterscheidung zwischen dem Konzept einer (unsichtbaren) „Kompetenz“ und einer (beobachtbaren) „Performanz“ dar, wie sie in der Sprachwissenschaft von Chomsky konzipiert wurde. Im GeR beinhaltet der Terminus „Kompetenz“, dass man kommunikative Sprachaktivitäten ausführen kann („Kann-Beschreibungen“), indem man sich auf sowohl generelle als auch kommunikative Sprachkompetenzen stützt (linguistische, soziolinguistische und pragmatische) sowie angemessene kommunikative Strategien aktiviert.

Kann-Beschreibungen als Kompetenz

Die Idee einer wissenschaftlichen Kalibrierung von „Kann-Beschreibungen“ auf einer Skala von Niveaustufen stammt ursprünglich aus dem Bereich der Ausbildung von Krankenpflegern / -pflegerinnen. Bei der Beurteilung der Kompetenzen von Krankenpflegern / -pflegerinnen während der Ausbildung erwiesen sich Tests nicht als hilfreich; benötigt wurde vielmehr eine systematische, sachkundige Beobachtung durch erfahrene Krankenpfleger / innen, gestützt auf kurze Beschreibungen typischer Kompetenzen auf verschiedenen Leistungsebenen.

Dieser „Kann-Ansatz“ wurde in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in der Arbeit des Europarats auf den Bereich des Lehrens und Lernens übertragen. Dies geschah in drei Bereichen: (a) bedarfsorientiertes Sprachtraining für die Arbeitswelt; (b) Interesse an der Beurteilung von Lehrenden, basierend auf festgelegten kommunikativen Kriterien, und (c) Experimentieren mit Selbstbeurteilung mittels „Kann-Beschreibungen“ als ein Weg zur Verbesserung der Reflexion und der Motivation von Lernenden. Heute werden „Kann-Beschreibungen“ in immer mehr Disziplinen und in immer mehr Ländern eingesetzt, was oft als „kompetenzorientierter Ansatz“ bezeichnet wird.

Der Erwerb von Fähigkeiten wird in der Tat als zirkulärer Prozess gesehen: Durch die Ausführung von Aktivitäten entwickeln Sprachnutzende / Lernende Kompetenzen und erwerben Strategien. Dieser Ansatz bedeutet ein Verständnis von Kompetenz, dem zufolge sie nur existiert, wenn sie beim Sprachgebrauch umgesetzt wird. Dies reflektiert sowohl (a) die erweiterte Sicht von Kompetenz, wie sie in der angewandten Psychologie insbesondere in Bezug auf Arbeitswelt und Berufsausbildung verwendet wird, als auch (b) die Ansicht, die heute im soziokulturellen Ansatz zur Lerntheorie vorherrscht. Die „Kann-Beschreibungen“ des GeR verkörpern diese Philosophie.

Somit werden im GeR Kommunikative Sprachstrategien als eine Art Bindeglied zwischen kommunikativen Sprachkompetenzen und kommunikativen Sprachaktivitäten gesehen und in Abschnitt 4.4 des GeR 2001 letzteren angefügt. Die Entwicklung von Deskriptoren für strategische Kompetenz wurde durch das Modell „Planung, Ausführung, Monitoring, Reparatur“ beeinflusst. Wie jedoch aus der folgenden Tabelle 4 ersichtlich, wurden die Beispielskalen nicht für alle Kategorien entwickelt. Die kursiv gedruckten Kategorien wurden zum Zeitpunkt der Entwicklung der ursprünglichen Deskriptoren, die im GeR 2001 veröffentlicht wurden, in Betracht gezogen, aber es wurden keine eigenen Deskriptoren dafür entwickelt. Für Mediation wurde im Projekt von 2014–2017 entschieden, nur Deskriptoren für Strategien bei der Ausführung zu entwickeln.

Tabelle 4: Kommunikative Sprachstrategien im GeR

	Rezeption	Produktion	Interaktion	Mediation
Planung	<i>Rahmung</i> ⁴³	Planung	<i>nicht verfügbar</i>	
Ausführung	Schlüsse ziehen	Kompensieren	Sprecherwechsel Kooperation	Etwas mit Vorwissen verbinden Sprache anpassen Komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern Einen dichten Text erweitern Einen Text straffen
Evaluation und Reparatur	<i>Monitoring</i>	Monitoring und Selbstkorrektur	Um Klärung bitten <i>Reparatur der Kommunikation</i>	

2.5 Mediation

Wie schon bei der Darstellung des Beschreibungssystems des GeR weiter oben erwähnt, wurde Mediation für den Sprachunterricht neu in den GeR eingeführt, und zwar im Zuge der Abkehr von den vier Fertigkeiten hin zu vier Modi der Kommunikation, also Rezeption, Interaktion, Produktion und Mediation (siehe Abbildung 2). Wenn wir eine Sprache verwenden, sind oft verschiedene Aktivitäten daran beteiligt; Mediation verbindet Rezeption, Produktion und Interaktion. Wenn wir Sprache verwenden, geschieht das in vielen Fällen nicht nur, um eine Botschaft zu übermitteln, sondern vielmehr um einen Gedanken zu entwickeln durch das, was oft *linguaging*⁴⁴ genannt wird (etwas gedanklich in Worte fassen und dadurch die Gedanken artikulieren), oder um das Verstehen und die Kommunikation zu erleichtern.

Die Behandlung von Mediation im GeR 2001 ist nicht auf Mediation über Sprachen hinweg (Informationen in einer anderen Sprache weitergeben) beschränkt, wie man aus den folgenden Ausschnitten sehen kann:

- Abschnitt 2.1.3: „... Kommunikation zwischen Menschen, die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können.“
- Abschnitt 4.4.4: „... Mittler zwischen Gesprächspartnern zu sein, die einander nicht direkt verstehen können, weil sie Sprecher verschiedener Sprachen sind (was der häufigste, aber nicht der einzige Fall ist).“
- Abschnitt 4.6.4: „Sowohl der Eingabe- als auch der Ausgabertext können in der L1 oder der L2 gesprochen oder geschrieben sein.“ (Anm.: Das heißt nicht, dass der eine Text in der L1 und der andere in der L2 ist; es heißt, dass beide in L1 sein könnten).

Ogleich der GeR von 2001 das Konzept von Mediation nicht im vollen Umfang entwickelt, betont er doch die beiden Schlüsselkonzepte (a) der gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung bei der Interaktion und (b) des ständigen Wechsels zwischen individueller und sozialer Ebene beim Sprachenlernen; dies geschieht vor allem durch die Sicht der Sprachnutzenden / Lernenden als sozial Handelnde. Zudem unterstreicht die Betonung darauf, dass der / die Mediator / in zwischen den Gesprächsteilnehmern / -teilnehmerinnen vermittelt, den sozialen Blickwinkel des GeR. Ogleich dies im GeR von 2001 nicht ausdrücklich erwähnt wird, weist sein Beschreibungssystem der Mediation *de facto* eine Schlüsselposition im handlungsorientierten Ansatz zu, ähnlich wie es einige Wissenschaftlerinnen / Wissenschaftler heute tun, wenn sie den Sprachlernprozess diskutieren.

43 Anm. der Übersetzer: „Rahmung“ gibt den engl. Terminus *framing* wieder.

44 Anm. der Übersetzer: s.o. Anm. 35

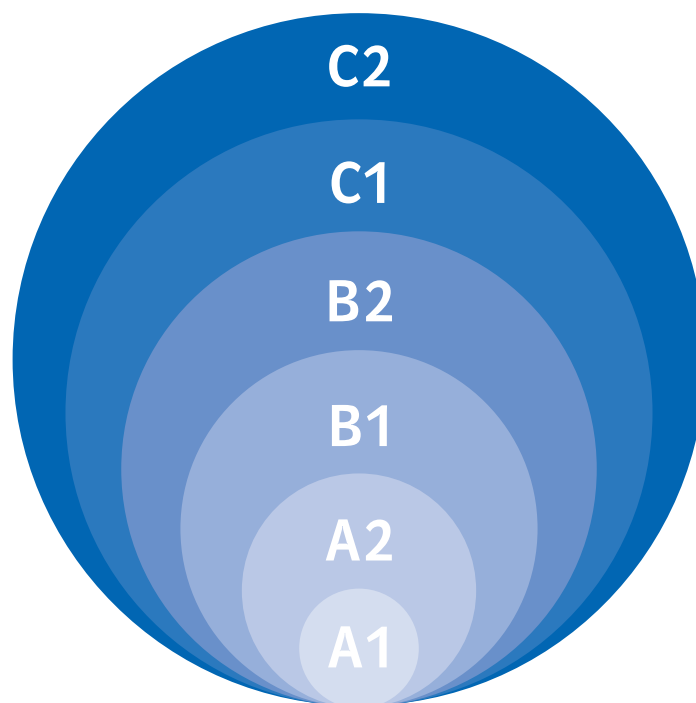
Im Projekt von 2014–2017 zur Erweiterung der Beispieldeskriptoren im GeR beinhaltet das Verständnis von Mediation deshalb mehr als nur die Mediation zwischen Sprachen. Zusätzlich zur Mediation zwischen Sprachen umfasst sie auch Mediation beim Kommunizieren und Lernen ebenso wie soziale und kulturelle Mediation. Dieser breitere Ansatz wurde gewählt wegen seiner Relevanz für zunehmend heterogene Unterrichtssituationen, in Bezug auf die Verbreitung von „bilinguaem Sachfachunterricht“ (*CLIL = Content and Language Integrated Learning*), und weil Mediation zunehmend als Teil des Lernens insgesamt gesehen wird, insbesondere allen Sprachenlernens.

Die Deskriptoren für Mediation sind besonders relevant für den Unterricht mit kooperativen Aufgaben für Kleingruppen. Diese Aufgaben können so organisiert werden, dass Lernende bei der Zusammenarbeit unterschiedlichen Input teilen und dabei ihre Informationen erklären müssen, um ein Ziel zu erreichen. Die Deskriptoren sind sogar noch relevanter, wenn dies in einem bilingualen (= *CLIL*) Kontext geschieht.

2.6 Die Gemeinsamen Referenzniveaus des GeR

Der GeR hat zwei Achsen: eine horizontale Achse von Kategorien zur Beschreibung verschiedener Aktivitäten und Aspekte der Kompetenz, die weiter oben umrissen wurden, und eine vertikale Achse, die die Kompetenzentwicklung in diesen Kategorien beschreibt. Um die Organisation von Kursen und die Beschreibung von Lernfortschritten zu erleichtern, enthält der GeR sechs gemeinsame Referenzniveaus, wie in Abbildung 3 gezeigt wird. Diese Organisation stellt einen Lernweg dar, der es Sprachnutzenden / Lernenden erlaubt, sich nach und nach mit relevanten Aspekten des Beschreibungssystems zu befassen. Allerdings sind die sechs Niveaustufen nicht als absolut und unabänderlich gedacht. Erstens können sie in drei breiteren Kategorien gruppiert werden: Elementare Sprachverwendung (A1 und A2), Selbstständige Sprachverwendung (B1 und B2) und Kompetente Sprachverwendung (C1 und C2). Zweitens werden die sechs Referenzniveaus, die breite Spannen sprachlicher Kompetenzen beschreiben, oft weiter unterteilt.

Abbildung 3: Die Gemeinsamen Referenzniveaus des GeR



2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Alle in den Geisteswissenschaften benutzten Kategorien sind immer konventionelle, sozial konstruierte Konzepte. Wie die Farben eines Regenbogens sind auch sprachliche Kompetenzen ein Kontinuum. Aber wie beim Regenbogen sehen wir Grenzen zwischen den einzelnen Farben, obgleich ihre wirklichen Grenzen unscharf sind; dies zeigt Abbildung 4. Doch um darüber zu kommunizieren, vereinfachen und fokussieren wir auf sechs Hauptfarben, wie in Abbildung 5.

Abbildung 4: Ein Regenbogen



Abbildung 5: Die konventionellen sechs Farben



Die gemeinsamen Referenzniveaus werden im Detail durch die Beispieldeskriptoren in den Kapiteln 4 und 5 des GeR 2001 definiert, aber wichtige Eigenschaften der Niveaus werden kurz im Abschnitt 3.6 des GeR 2001 zusammengefasst (siehe Anhang 1) und in drei Tabellen, mit denen die Niveaus im Kapitel 3 des GeR 2001 beschrieben werden.

- GeR-Tabelle 1: Eine Globalskala mit einem zusammenfassenden Absatz für jedes Niveau.
- GeR-Tabelle 2: Ein Raster zur Selbstbeurteilung, das in vereinfachter Form die Deskriptoren für kommunikative Sprachaktivitäten im Kapitel 4 des GeR 2001 zusammenfasst. Tabelle 2 wird auch im Sprachenpass der verschiedenen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios und im Europass der EU benutzt. Eine erweiterte Version, die *Schriftliche und Online-Interaktion* sowie *Mediation* mit einschließt, findet sich in Anhang 2 zu dieser Publikation.
- GeR-Tabelle 3: Eine zusammenfassende Auswahl der GeR-Deskriptoren für Aspekte kommunikativer Sprachkompetenz in Kapitel 5. Eine erweiterte Fassung, die *Phonologie* mit einschließt, findet sich in Anhang 3 dieser Publikation.

Es muss betont werden, dass das oberste Niveau im System des GeR in keinem Zusammenhang mit dem steht, was manchmal als Performanz eines idealisierten „Muttersprachlers“ bezeichnet wird oder eines „gebildeten Muttersprachlers“ oder eines „Fast-Muttersprachlers“. Solche Konzepte wurden schon bei der Entwicklung der Niveaus oder der Deskriptoren nicht als Bezugspunkt genommen. Das höchste Niveau im System des GeR, C2, wird im GeR wie folgt beschrieben:

Niveau C2 wird zwar als kompetente Sprachverwendung (*Mastery*) bezeichnet, dies bedeutet aber nicht, dass eine muttersprachliche oder fast muttersprachliche Kompetenz erreicht ist. Beabsichtigt ist nur, die Präzision, Angemessenheit und Leichtigkeit zu charakterisieren, welche die Sprache dieser sehr erfolgreichen Lernenden auszeichnen. (GeR 2001, Abschnitt 3.6)

Mastery (Trim: „*Comprehensive Mastery*“; Wilkins: „*Comprehensive Operational Proficiency*“) entspricht dem obersten Prüfungsziel innerhalb des Systems von ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Diese Stufe könnte auch ausgedehnt werden auf die noch weiter entwickelte interkulturelle Kompetenz oberhalb dieses Niveaus, die von vielen erreicht wird, die sich beruflich mit Sprachen befassen. (GeR 2001, Abschnitt 3.2)

Hintergrund der Niveaustufen des GeR

Das System mit sechs Niveaus ist von unten nach oben nummeriert, eben weil C2 nicht die höchste vorstellbare Kompetenzstufe in einer zusätzlichen Sprache ist. Tatsächlich war ein siebtes Niveau in einem System vorgesehen, das David Wilkins 1977 bei einem internationalen Symposium vorschlug, bei dem ein Unit / Credit-System diskutiert wurde. Die GeR-Arbeitsgruppe übernahm die ersten sechs von Wilkins, weil sein siebtes Niveau außerhalb des Bereichs der üblichen Bildungssysteme liegt.

Im Schweizer Nationalen Forschungsprojekt, das die 2001 publizierten Niveaustufen empirisch untermauerte und die ursprünglichen Beispieldeskriptoren entwickelte, wurde die Existenz dieses siebten Niveaus bestätigt. Es gab Sprachnutzende / Lernende, die an der Universität von Lausanne Übersetzen und Dolmetschen studierten und klar über dem Niveau C2 lagen. Tatsächlich arbeiten Simultandolmetscher / innen in europäischen Institutionen und professionelle Übersetzer / innen auf einem Niveau, das über C2 liegt. C2 ist z. B. das dritte von fünf Niveaus für literarische Übersetzungen, das jüngst im PETRA-Projekt geschaffen wurde. Auch viele plurilinguale Schriftsteller arbeiten auf diesem Niveau einer „ambilingualen Kompetenz“, obgleich sie nicht von Geburt an zweisprachig sind.

A1, das unterste Niveau im ursprünglichen GeR 2001, ist auch nicht das unterste vorstellbare Kompetenzniveau in einer weiteren Sprache. Im GeR wird es wie folgt beschrieben:

Niveau A1 (Breakthrough) wird als die niedrigste Ebene einer generativen Sprachverwendung angesehen – der Punkt, an dem Lernende *sich auf ganz einfache Weise verständigen können*. Sie können *einfache Fragen zur Person stellen – z. B. zum Wohnort, zu Bekannten, zu Dingen, die man besitzt usw. – und können auf entsprechende Fragen Antwort geben*. Sie können *einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt*, wobei sie sich nicht nur auf ein begrenztes, eingeübtes und lexikalisch organisiertes Repertoire situationsspezifischer Wendungen verlassen müssen. (GeR 2001, Abschnitt 3.6)

Niveau A1 (Breakthrough) ist vermutlich die niedrigste identifizierbare Stufe einer unabhängigen Sprachkompetenz. Bevor diese Stufe jedoch erreicht ist, mag es durchaus eine gewisse Bandbreite an spezifischen Aufgaben geben, die für die Lernenden relevant sind und die sie erfolgreich ausführen können, indem sie ein sehr beschränktes Spektrum sprachlicher Mittel benutzen. Die Untersuchung des *Schweizerischen Nationalfonds* von 1994–1995, in dem die Beispiele für Deskriptoren entwickelt und skaliert wurden, identifizierte ein solches Niveau des Sprachgebrauchs, das auf die Ausführung isolierter Aufgaben begrenzt ist; die Bewältigung solcher Aufgaben kann man aber bei der Definition des Referenzniveaus A1 voraussetzen. In einigen Kontexten, z. B. bei sehr jungen Lernenden, kann es angemessen sein, einen solchen „Meilenstein“ auszuarbeiten. (GeR 2001, Abschnitt 3.5)

Die folgenden Deskriptoren beziehen sich auf einfache allgemeine Aufgaben, die unterhalb des Niveaus A1 angesiedelt wurden, die aber ein nützliches Lernziel für Anfänger / innen darstellen können:

- Kann einfache Einkäufe tätigen, wenn die sprachliche Äußerung durch Zeigen oder andere Gesten unterstützt werden kann.
- Kann Tag, Uhrzeit und Datum erfragen und angeben.
- Kann einige einfache Grußformeln verwenden.
- Kann „ja“, „nein“, „Entschuldigung“, „bitte“, „danke“, „Tut mir leid“ sagen.
- Kann unkomplizierte Formulare mit persönlichen Angaben wie Name, Nationalität, Familienstand ausfüllen.
- Kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben. (GeR 2001, Abschnitt 3.5)

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

In den aktualisierten und erweiterten Deskriptoren in diesem Begleitband wird das oben beschriebene Niveau „vor A1“ genannt; es wurde auf der Basis von Deskriptoren aus dem Schweizer Projekt Lingualevel weiterentwickelt sowie dem japanischen CEFR-J. Beide sind auf die Grundschule und die untere Sekundarstufe ausgerichtet.

Der GeR betont, dass alle Niveaus „Referenzniveaus“ sind, und dass die Benutzer / innen sie unter bestimmten Umständen noch weiter unterteilen möchten; der GeR 2001 zeigt im Abschnitt 3.5 Wege auf, wie das in verschiedenen Kontexten erfolgen könnte. Im gleichen Abschnitt wird auch die Idee der „Plus-Niveaus“ vorgestellt.

Bei den Beispieldeskriptoren wird unterschieden zwischen den „Kriterien-Niveaus“ (z. B. A2 bzw. A2.1) und den „Plus-Niveaus“ (z. B. A2+ bzw. A2.2). Letztere werden durch eine horizontale Linie abgetrennt, wie das folgende Beispiel für *Hörverstehen allgemein* zeigt:

A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.

Die „Plus-Niveaus“ bilden eine sehr starke Kompetenz auf diesem Niveau ab, das aber noch nicht die Mindestkompetenz auf dem folgenden Kriteriumsniveau erreicht. Merkmale dieses höheren Niveaus beginnen aber sich zu zeigen. Deskriptoren von „Plus-Niveaus“ sind *nicht* in den drei Tabellen in der Einführung zum GeR 2001 berücksichtigt (Kapitel 3, Tabellen 1, 2 und 3).

2.7 GeR-Profil

Niveaustufen sind eine notwendige Vereinfachung. Wir brauchen sie, um Lernen zu organisieren, Fortschritte zu beobachten und Fragen zu beantworten wie „Wie gut ist ihr Französisch?“ oder „Welche Fähigkeiten sollten wir von Kandidaten erwarten?“ Hinter jeder einfachen Antwort, wie B2 – oder auch B2 rezeptiv, B1 produktiv – verbirgt sich ein komplexes Profil. Der GeR enthält so viele Beispielskalen, weil dies die Benutzer / innen zur Entwicklung differenzierter Profile ermuntern soll. Beispielskalen können zum einen zur Beschreibung der sprachlichen Aktivitäten benutzt werden, die für eine bestimmte Gruppe von Lernenden relevant sind, um dann zu definieren, welches Niveau diese Lernenden in eben diesen Aktivitäten erreichen müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Veranschaulicht werden kann das mit zwei fiktiven Beispielen für individuelle Sprachprofile, wie sie Abbildung 6 und 7 zeigen. In beiden Fällen zeigen die vier geometrischen Formen in Abbildung 6 und 7 die jeweils erforderlichen Profile für Rezeption, Interaktion, Produktion und Mediation. Die Erklärungen um den äußeren Kreis benennen die Beispielskalen, die als relevant angesehen werden, und die Kompetenzniveaus, die auf jeder Niveaustufe der jeweiligen Skala als relevant betrachtet werden, sind durch die Schattierung markiert. Man beachte, dass die in den beiden Abbildungen dargestellten Beispielskalen nicht identisch sind. Nur diejenigen Aktivitäten, die als relevant angesehen werden, sind berücksichtigt. Profile wie in Abbildung 6 und 7 könnten zum Beispiel bei Personen im Kontext eines Intensivkursus „(Sprache) für spezielle Bedürfnisse“ entstehen, aber diese Darstellungsweise ist auch sehr nützlich, um die Bedürfnisse bestimmter Gruppen von Lernenden zu analysieren.

Abbildung 6: Ein fiktives Profil der Bedürfnisse in einer weiteren Sprache – Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL = Content and Language Integrated Learning)⁴⁵

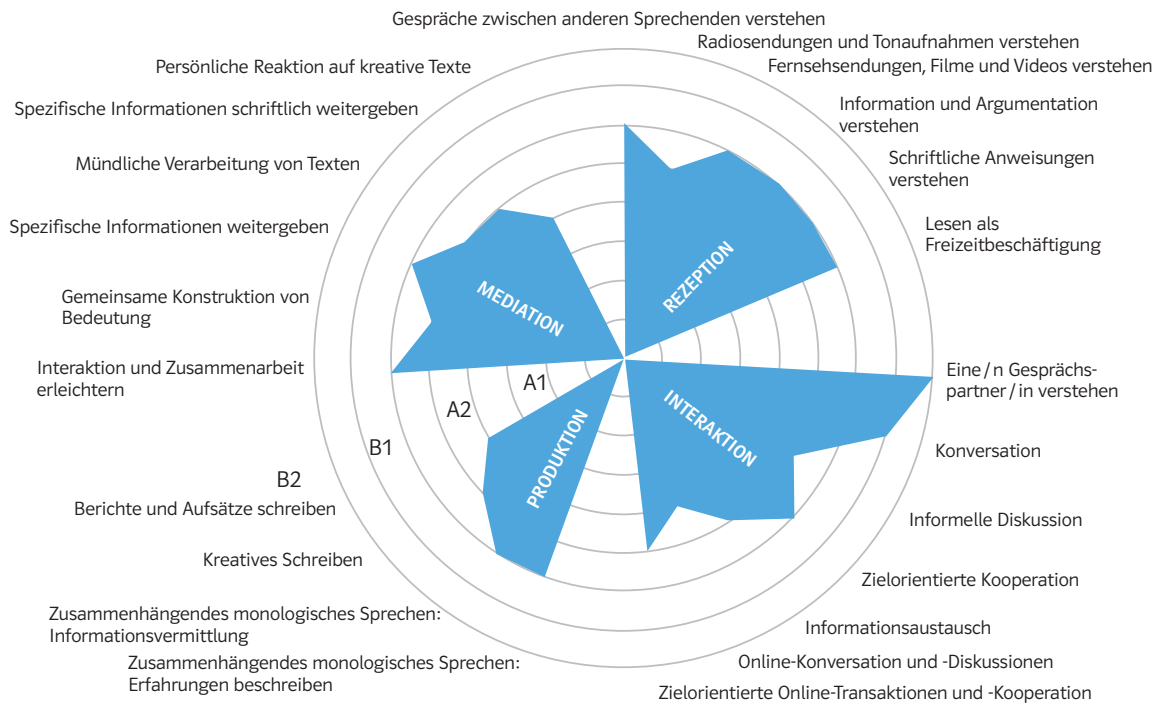
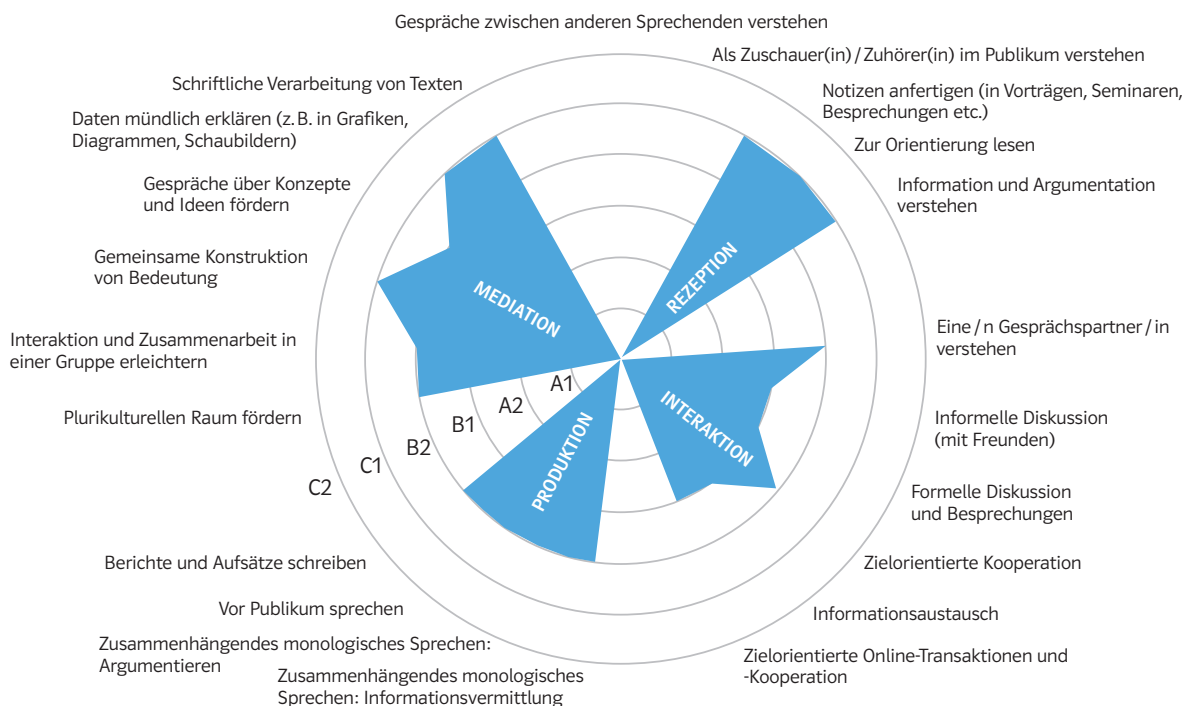


Abbildung 7: Ein Profil der Bedürfnisse in einer weiteren Sprache – Postgraduiertenstudium in Naturwissenschaften (fiktiv)



45 Anm. der Übersetzer: Die Beschriftung der Abb. deckt sich in einigen Details auch im englischen Text nicht mit den Titeln der Skalen.

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Das Profil in Abbildung 6 enthält „Plus-Niveaus“ zwischen den gemeinsamen Referenzniveaus. Es legt einen beträchtlichen Schwerpunkt (B1) auf Rezeption – einschließlich Lesen als Freizeitbeschäftigung –, auf zielorientierte Kooperation, die Erleichterung kooperativer Interaktion und sprachliche Produktion. Höchste Priorität hat dabei, eine/n Gesprächspartner / in zu verstehen (B2), in diesem Falle (CLIL) vermutlich die Lehrkraft. Das Profil in Abbildung 7 (ein/e postgraduierte / r Studierende / r) setzt ebenfalls einen Schwerpunkt auf Rezeption (C1) sowie auf gewisse Aspekte der Mediation: Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung, Daten erklären, Schriftliche Verarbeitung von Texten. Profile können auch für unterschiedliche Gruppen geschaffen werden, vor allem in beruflichen oder in spezialisierten Bildungsbereichen. Die Akteure können in einem zweistufigen Verfahren mit einbezogen werden: zum einen, um relevante Beispielskalen festzulegen, zum anderen, um realistische Ziele für alle zu bestimmen.

Grafisch gestaltete Profile wie die in den Abbildungen 6 und 7 können auch dafür benutzt werden, die aktuelle Kompetenz von Sprachnutzenden / Lernenden zu beschreiben. Man kann die Entwicklung individueller Kompetenzen als eine räumliche Ausdehnung in der Zeit betrachten: einen Gewinn an relevantem Terrain.⁴⁶ Ein realistisches, grafisch gestaltetes Kompetenzprofil einer Person würde aber eher wie die ungleichmäßigen Abbildungen 6 und 7 aussehen als wie die abstrakteren Perfektionsniveaus, die in Abbildung 3 als konzentrische Kreise gezeigt werden.

Für ein persönliches Kompetenzprofil ist es jedoch wahrscheinlich in den meisten Fällen wünschenswert, mit weniger Kategorien zu arbeiten. Abbildungen 6 und 7 arbeiten mit Beispielskalen für verschiedene detaillierte Aktivitäten. Eine einfachere Alternative ist, nur die sieben allgemeinen Skalen zu benutzen (Hörverstehen allgemein⁴⁷ usw.). Andererseits gibt es keinen Grund dafür, dass ein Profil nur auf eine einzige Sprache beschränkt sein sollte.

Man kann die Angelegenheit auch auf einer weiteren Stufe fortsetzen und vielsprachige grafische Profile für einzelne Sprachnutzende / Lernende schaffen. Abbildung 8 zeigt solch ein vielsprachiges Profil, das durch ein Modell angeregt wurde, welches kürzlich in einem kanadischen Projekt entwickelt wurde⁴⁸. Die Profile in verschiedenen Sprachen sind in dieser Grafik übereinander projiziert. Die Abbildung zeigt ein Profil von „Teilkompetenzen“, wie sie bei erwachsenen Sprachnutzenden / Lernenden nicht untypisch sind, nämlich weit stärker für Lesen in allen Sprachen.

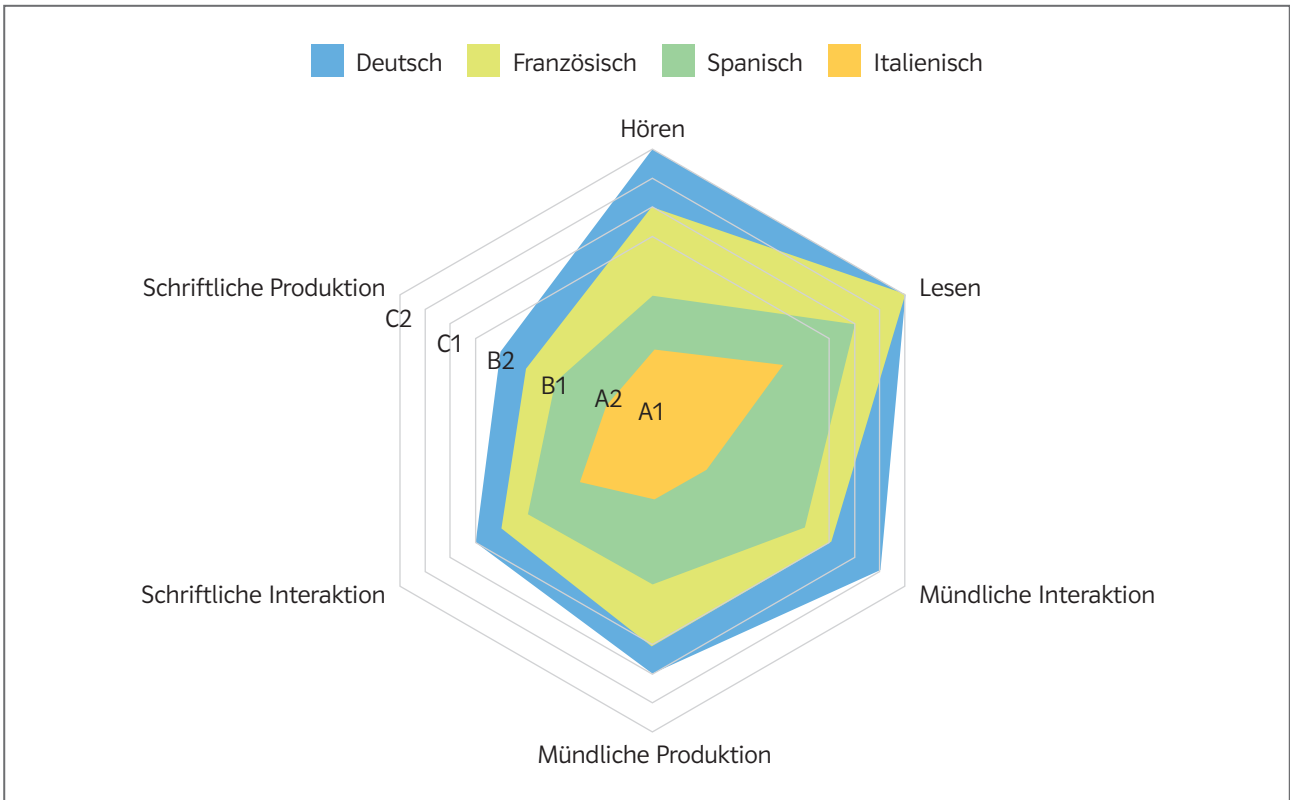
Solch ein Profil kann zeigen, wie die Kompetenz einzelner Sprachnutzender / Lernender fast immer ungleichmäßig ist, eben eine „Teilkompetenz“. Diese ist in der Regel beeinflusst durch den häuslichen Hintergrund, durch die Anforderungen der Situationen, in der die Person sich befand, und durch die Erfahrung, die auch transversale Kompetenzen umfasst, die im allgemeinen Bildungsprozess im Berufsleben durch die Benutzung anderer Sprachen erworben wurden. Die Profile zweier Sprachnutzenden / Lernenden können daher zwar auf dem gleichen Niveau sein, sind aber wahrscheinlich nicht absolut identisch, weil sie die Lebenserfahrung der jeweiligen Person widerspiegeln sowie ihre angeborenen Fähigkeiten, was der GeR 2001 (Abschnitt 5.2) als „Allgemeine Kompetenzen“ beschreibt.

46 Die GeR-Entwurfsskizzen von 1996 und 1998 enthielten ein Diagramm wie die Abbildungen 6 und 7 zur Illustration der Analogie von räumlichen und örtlichen Kompetenzprofilen; in der Arbeitsgruppe wurde dieses Diagramm wegen seiner Form als „Antarktis“ bezeichnet. Es wurde damals als ein zu kompliziertes Konzept betrachtet und in der publizierten Version fallen gelassen.

47 Hörverstehen, mündliche Produktion und mündliche Interaktion umfassen je nach Kontext jeweils gesprochene Sprache und Gebärdensprache.

48 LINC/DIRE: LINGuistic & Cultural Diversity REinvented, verfügbar auf www.lincdireproject.org

Abbildung 8: Ein plurilinguales Kompetenzprofil mit weniger Kategorien



In der Praxis neigt man also dazu, eher lineare GeR-Profilen zur Abbildung der Kompetenzen Einzelner zu benutzen. Abbildung 9 zeigt Kompetenz in einer Sprache, bezogen auf die Skalen für „Kompetenzen allgemein“ im GeR, und Abbildung 10 zeigt ein Profil aller Sprachen für Hören (Hörverstehen allgemein). Ähnliche Abbildungen wie diese erscheinen in verschiedenen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios. Frühere Portfolios bildeten Kompetenzprofile in verschiedenen Sprachen ab (wie in Abbildung 9), wohingegen einige spätere das plurilinguale Profil für allgemeine Kompetenz bei jeder kommunikativen Aktivität zeigen (wie in Abbildung 10).

Abbildung 9: Ein Kompetenzprofil – allgemeine Kompetenzen in einer Sprache

Spanisch	vor A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Hörverstehen									
Leseverstehen									
Mündliche Interaktion									
Schriftliche Interaktion									
Mündliche Produktion									
Schriftliche Produktion									
Mediation									

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

Seit ihren frühesten Versionen in den späten 1990er Jahren sind grafische Profile mit dem GeR und dem Europäischen Sprachenportfolio assoziiert worden. Heute ist es natürlich viel leichter, sie mithilfe von Excel-Tabellen herzustellen bzw. mit anderen Programmen, die im Netz verfügbar sind. Solche grafischen Profile haben jedoch nur Bedeutung, wenn Vertrautheit mit den betreffenden Niveaus und Kategorien vorausgesetzt werden kann. Definitionen, die zu solcher Vertrautheit führen können, werden von den Beispieldeskriptoren im GeR zur Verfügung gestellt.

Abbildung 10: Ein plurilinguales Kompetenzprofil – Hörverstehen über die Sprachen hinweg

Hörverstehen	vor A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2	über C2
Englisch											
Deutsch											
Französisch											
Spanisch											
Italienisch											

2.8 Die Beispieldeskriptoren des GeR

Die Beispieldeskriptoren werden in Beispieskalen dargestellt. Jede Skala (sowohl die ursprünglichen von 2001 als auch die neuen im Begleitband) stellt Beispiele typischen Sprachgebrauchs in einem bestimmten Bereich zusammen, die auf die verschiedenen Niveaus kalibriert wurden. Jeder einzelne Deskriptor wurde unabhängig von den anderen Deskriptoren auf der Skala entwickelt und kalibriert, sodass jeder einzelne Deskriptor eine unabhängige, kriterienbezogene Aussage darstellt, die auch unabhängig vom Kontext der Skala benutzt werden kann. Tatsächlich werden die Deskriptoren vor allem auf diese Weise benutzt: unabhängig von der Skala, auf der sie stehen. Das Ziel der Deskriptoren ist es, Input für die Entwicklung von Curricula zur Verfügung zu stellen.

Die Deskriptoren werden auf Niveaus dargestellt, um sie leichter benutzen zu können. Deskriptoren für das gleiche Niveau aus verschiedenen Skalen werden im Allgemeinen in adaptierter Weise in Checklisten von Deskriptoren für die Beschreibung von curricularen oder Modulzielen und für Selbstbeurteilung benutzt (wie im Europäischen Sprachenportfolio). Die Verbindung eines Deskriptors mit einem bestimmten Niveau sollte jedoch nicht als ausschließlich oder zwingend angesehen werden. Die Deskriptoren erscheinen auf dem ersten Niveau, auf dem Sprachnutzende / Lernende höchstwahrscheinlich die darin beschriebene Aufgabe ausführen können. Dies ist das Niveau, auf dem der Deskriptor höchstwahrscheinlich für ein curriculares Ziel relevant ist: Es ist das Niveau, auf dem man üblicherweise die Fähigkeit entwickelt, das zu tun, was im Deskriptor beschrieben wird. Für Sprachnutzende / Lernende auf dem Niveau darunter wäre dieser Deskriptor ein herausforderndes, aber keineswegs unmögliches Ziel. Tatsächlich könnte es für einige Lernende mit besonderer Begabung, besonderer Erfahrung oder Motivation auf dem beschriebenen Gebiet ein völlig angemessenes Ziel sein. Dies betont die Wichtigkeit, sowohl in Profilen zu denken (vgl. Abbildungen 6 bis 10) als auch in Niveaus. Benutzer / innen könnten es hilfreich finden, im GeR 2001 die Abschnitte 3.7 „Wie man die Skalen und die Deskriptoren lesen sollte“ (S. 36) und 3.8 „Wie man die Skalen und die Deskriptoren der Sprachkompetenz benutzen kann“ (S. 38) zu lesen.

Die Skalen von Beispieldeskriptoren bestehen aus unabhängigen, alleinstehenden Deskriptoren und sind nicht in erster Linie für Assessment gedacht. Sie sind keine Beurteilungsskalen in dem Sinne, in dem dieser Terminus üblicherweise bei Sprachtests benutzt wird. Sie versuchen nicht, jeden relevanten Aspekt auf jedem Niveau so zu erfassen, wie es Skalen bei der Beurteilung von Leistungen üblicherweise tun. Sie sind beschreibend, und zwar nicht nur in dem Sinne, dass sie

als nicht verbindliche Beispiele präsentiert werden, sondern auch in dem Sinne, dass sie nur Veranschaulichungen von Kompetenz auf dem betreffenden Gebiet und auf unterschiedlichen Niveaus darstellen. Sie fokussieren auf neue und zentrale Aspekte; sie versuchen nicht, alles Relevante umfassend zu beschreiben. Sie sind offen und unvollständig.

Forschungsprojekt zu den Deskriptoren des GeR

Die im GeR 2001 veröffentlichten Beispieldeskriptoren basierten auf den Ergebnissen eines Schweizer Nationalen Forschungsprojekts zur Entwicklung und Validierung von Deskriptoren für den GeR und das Europäische Sprachenportfolio, die beide ein Bild der Sprachkompetenz am Ende verschiedener Schuljahre des Schweizer Bildungssystems vermitteln sollten. Das Projekt zur Entwicklung eines erweiterten Systems von Beispieldeskriptoren, das darin beschrieben wird, folgte dem Ansatz in diesem Schweizer Projekt von 1993–97. Die dreiphasige Methode in diesem ursprünglichen Projekt wird im Anhang B des GeR kurz beschrieben.

Intuitive Phase: Detaillierte Analyse vorhandener Beispielskalen und Verfassen neuer Deskriptoren.

Qualitative Phase: 32 Workshops mit Gruppen von 4–12 Lehrenden, die (a) diese Deskriptoren in die mutmaßlich zutreffenden Kategorien sortierten; (b) Urteile abgaben über die Klarheit, Genauigkeit und Relevanz der Deskriptoren; (c) die Deskriptoren nach Kompetenzniveau sortierten.

Quantitative Phase: Die Art und Weise, wie 250 Lehrende die Schwierigkeit der Deskriptoren einschätzten, wurde mithilfe des Rasch-Modells für Beurteilungsskalen analysiert. Dabei beurteilte jede / r Lehrende 10 Lernende und bildete dabei ein strukturiertes Modell von zwei ihrer / seiner Klassen am Ende eines Schuljahres. Diese Beurteilung fand statt, als die Lehrenden (ca. 80 % an Sekundarschulen) die Noten für das Schuljahr erteilten.

Die Beispieldeskriptoren sind eine von mehreren Quellen für die Entwicklung von kontextangemessenen Standards; sie sind nicht selbst als Standards gemeint. Sie dienen als Basis für weiteres Nachdenken, für Diskussionen und weiteres Handeln. Der GeR selbst macht diesen Punkt sehr deutlich, indem er die Deskriptoren als Empfehlungen und keinesfalls als verbindlich präsentiert.

Als Benutzer sind Sie eingeladen, das Skalierungssystem und die Deskriptoren kritisch zu verwenden. Die Sektion Moderne Sprachen des Europarats würde sich freuen, einen Bericht zu erhalten, der Ihre Erfahrungen bei der Umsetzung in die Praxis wiedergibt. Bitte beachten Sie auch, dass nicht nur allgemeine Kompetenzskalen angeboten werden, sondern auch solche, die sich auf viele der einzelnen Parameter der Sprachkompetenz beziehen, die in den Kapiteln 4 und 5 im Detail dargestellt werden. Das macht es möglich, sehr differenzierte Profile für bestimmte Lernende oder Lernergruppen zu erstellen. (GeR 2001:10)

Somit sind die Beispielskalen Referenzmittel. Sie sind nicht zum Gebrauch als Beurteilungsinstrumente gedacht, obgleich sie ein Ausgangspunkt für die Entwicklung solcher Instrumente sein können. Diese können als Checkliste für ein Niveau gestaltet werden oder als Raster, um verschiedene Kategorien auf verschiedenen Niveaus zu definieren. Benutzer / innen könnten es hilfreich finden, auf den Abschnitt 9.2.2 „Kriterien für das Erreichen eines Lernziels“ im GeR 2001 Bezug zu nehmen.

Bei jeder Skala in diesem Begleitband steht eine kurze Begründung, die die Schlüsselkonzepte in den Deskriptoren hervorhebt, wenn man sich in der Skala nach oben bewegt. Die Skalen stellen nicht immer einen Deskriptor für jedes Niveau zur Verfügung. Wenn ein Deskriptor fehlt, so bedeutet das nicht, dass es unmöglich gewesen wäre, ihn zu formulieren. Zum Beispiel findet man auf C2 manchmal den Eintrag: *Kein Deskriptor verfügbar; siehe C1*. In solchen Fällen sind Benutzer / innen aufgefordert sich zu überlegen, ob sie für den betreffenden Kontext einen Deskriptor formulieren können, der eine anspruchsvollere Version der Definition unter C1 darstellt.

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

In Abschnitt 3.4 des GeR 2001 wird in Bezug auf die Validität von Beispieldeskriptoren der Anspruch erhoben, dass:

- für ihre Formulierung die Erfahrung vieler Institutionen genutzt werden, die auf dem Gebiet der Definition von Kompetenzniveaus tätig sind;
- sie gemeinsam mit dem in den Kapiteln 4 und 5 des GeR 2001 dargestellten Beschreibungsmodell entwickelt wurden, und zwar in Wechselwirkung zwischen (a) der theoretischen Arbeit der Autorengruppe, (b) einer Analyse bereits existierender Kompetenzskalen und (c) in praxisorientierten Workshops mit Lehrenden;
- sie auf das System der Gemeinsamen Referenzniveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2 abgestimmt sind;
- sie die in Anhang A des GeR 2001 umrissenen Kriterien für effektive Kompetenzbeschreibungen insofern erfüllen, als sie kurz (bis zu 25 Wörter), klar und transparent sowie positiv formuliert sind, etwas Bestimmtes beschreiben und unabhängig sind, d.h. sie können für sich alleine stehen und ohne Bezug auf die Formulierungen in anderen Deskriptoren verstanden und interpretiert werden;
- sie von Gruppen muttersprachlicher wie nicht muttersprachlicher Lehrender aus verschiedenen Bildungssektoren und mit sehr unterschiedlicher Sprachkenntnis und Lehrerfahrung als transparent, nützlich und relevant beurteilt wurden;
- sie relevant sind für die Beschreibung der tatsächlichen Lernerfolge auf der Sekundarstufe (I und II), im berufsbildenden Bereich und in der Erwachsenenbildung; sie können deshalb auch realistische Lernziele darstellen;
- sie auf einer gemeinsamen Skala „objektiv kalibriert“ sind. Dies bedeutet, dass der Ort der allermeisten Deskriptoren auf der Skala dadurch bestimmt wurde, wie sie bei der Beurteilung der Leistungen von Lernenden interpretiert wurden, also nicht nur die Meinungen ihrer Autoren / Autorinnen spiegeln;
- sie eine Sammlung von genau beschriebenen, kriterienbezogenen Aussagen zum Kontinuum der fremdsprachlichen Kompetenz darstellen; man kann sie flexibel benutzen, um kriterienbezogene Beurteilungen zu entwickeln. Sie können auf jedes lokale System bezogen werden; man kann sie auch auf der Basis lokaler Erfahrungen erweitern und / oder dazu benutzen, neue Systeme von Lernzielen zu entwickeln.

Als Ergebnis fand das System von Beispieldeskriptoren aus dem Jahr 2001 breite Zustimmung und wurde in 40 Sprachen übersetzt. Die Beispieldeskriptoren wurden jedoch im GeR 2001 als „Datenbank von Beispieldeskriptoren“ bezeichnet, weil der Gedanke dahinterstand, sie später wie eine Itembank für Tests zu erweitern, sobald Benutzer / innen weitere Deskriptoren entwickelt und validiert haben – wie es jetzt in dieser Aktualisierung geschehen ist.

Die Deskriptoren sollen dazu dienen, eine gemeinsame Metasprache zur Verfügung zu stellen, um die Vernetzung und die Entwicklung von Arbeitsgemeinschaften unter Lehrenden zu fördern. Benutzer / innen des GeR sind eingeladen, die Niveaus und Beispieldeskriptoren des GeR auszuwählen, die sie für die Bedürfnisse ihrer Lernenden angemessen halten, deren Formulierung diesen Bedürfnissen anzupassen, um dem betreffenden spezifischen Kontext besser zu entsprechen, und sie mit ihren eigenen Deskriptoren zu ergänzen, wo sie das für notwendig erachten. Auf diese Art und Weise wurden Deskriptoren für Portfolios adaptiert.

2.9 Wie man die Beispieldeskriptoren im GeR benutzt

Die Hauptfunktion der Deskriptoren ist es, **Curriculum, Lehre und Assessment aufeinander abzustimmen**. Lehrende können aus den Deskriptoren des GeR je nach ihrer Relevanz für den besonderen Kontext auswählen, sie dabei, wenn nötig, adaptieren. Auf diese Weise stellen die Deskriptoren eine detaillierte und flexible Ressource dar, um

- Lernziele zum Sprachgebrauch in der Realität in Bezug zu setzen und somit einen Rahmen für handlungsorientiertes Lernen zu schaffen;
- transparente „Wegweiser“ für Lernende, Eltern und Sponsoren zu setzen;

- ein „Instrumentarium“ anzubieten, wenn man mit erwachsenen Lernenden die Prioritäten für den kontinuierlichen Prozess einer Bedarfsanalyse aushandelt;
- bei Lehrenden Unterrichtsaufgaben anzuregen, üblicherweise solche, die Aktivitäten umfassen, wie sie in mehreren Deskriptoren beschrieben sind;
- kriteriumsorientiertes Assessment einzubringen, dessen Kriterien auf einen externen Rahmen bezogen sind (hier den GeR).

Aus einem Bedarfsprofil curriculare Ziele definieren

Schritt 1: Wählen Sie die Beispielskalen, die für den Bedarf der betreffenden Lerngruppe relevant sind (siehe Inhaltsverzeichnis; siehe Abbildungen 6 und 7). Dies geschieht am besten durch Beratungen mit den Akteuren, einschließlich der Lehrenden und, im Fall von erwachsenen Lernenden, der Lernenden selbst. Die Akteure können auch befragt werden, welche anderen kommunikativen Aktivitäten relevant sind.

Schritt 2: Entscheiden Sie zusammen mit den Akteuren für jede relevante Beispielskala das Niveau, das die Lernenden erreichen sollten.

Schritt 3: Tragen Sie die Deskriptoren für die Zielniveaus aus allen relevanten Skalen in einer Liste zusammen. Das ergibt einen allerersten Entwurf für ein System von kommunikativen Zielen.

Schritt 4: Verbessern Sie diese Liste, wenn möglich in Diskussion mit den Akteuren.

Ein alternativer Ansatz ist:

Schritt 1: Legen Sie ein allgemeines Zielniveau für den Kurs fest.

Schritt 2: Tragen Sie alle Deskriptoren für dieses Niveau zusammen.

Schritt 3: Identifizieren Sie zusammen mit den Akteuren die relevanten Deskriptoren und löschen Sie den Rest.

Sehr oft verweist man bei der Anpassung oder zur Verdeutlichung der Ziele von bereits bestehenden Kursen darauf, dass die GeR-Deskriptoren als Anregung gedient haben. In diesem Fall werden Deskriptoren aus speziellen Skalen ausgewählt, dem örtlichen Kontext angepasst und einem bereits existierenden curricularen Dokument hinzugefügt.

Die Deskriptoren des GeR können jedoch auch zur völligen Neuentwicklung eines Systems von Lernzielen benutzt werden. Wenn man das tut, sollte man idealerweise mit einem Bedarfsprofil beginnen, wie es in den Abbildungen 6 und 7 grafisch dargestellt ist.

In der Praxis nimmt man oft eine Abkürzung, indem man mit den Checklisten von Deskriptoren beginnt, die aus dem GeR adaptiert sind und schon für verschiedene Ebenen der „Sprachenbiographie“ in vielen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios verfügbar sind.

Ganz gleich, welchen Ansatz man wählt, muss jede daraus entstehende Liste von Deskriptoren auf eine vernünftige Länge verschlankt werden, indem man Wiederholungen beseitigt und solche Aspekte, die für den besonderen Kontext weniger relevant erscheinen. An dieser Stelle werden gewöhnlich Deskriptoren adaptiert, gekürzt, vereinfacht und mit bereits existierenden kommunikativen Zielen zusammengeführt sowie durch andere Bildungsziele ergänzt. Was eine „vernünftige“ Länge für eine Liste ist, hängt davon ab, was genau ihr Zweck ist. Beim Entwurf eines Curriculums für ein vollständiges Niveau kann eine Liste lang sein (z. B. 60 bis 80 Deskriptoren), aber die Erfahrung legt nahe, dass jede Liste, die als Instrument der Fremdbeurteilung durch Lehrende oder als Instrument der Selbstbeurteilung benutzt wird, effektiver ist, wenn sie viel kürzer ist (z. B. 10 bis 20 Deskriptoren) und auf Aktivitäten fokussiert, die für einen bestimmten Abschnitt oder ein Modul des Kurses relevant sind.

Wenn man die Deskriptoren benutzt, um damit eine Liste von Lernzielen zu erstellen, sollte man bedenken, dass die Deskriptoren aus verschiedenen Skalen einander ergänzen. Man könnte den Umfang eines bestimmten Deskriptors erweitern, indem man ihn zusammen mit ähnlichen Deskriptoren aus einer oder zwei einander ergänzender Skalen

2 Schlüsselaspekte des Lehrens und Lernens im GeR

darstellt, die für die Lernaktivität inhaltlich relevant sind. Zum Beispiel könnte man auf B1 eine breitere pädagogische Basis für die Beschäftigung mit einem Text schaffen, indem man die folgenden Deskriptoren aus drei verschiedenen Skalen miteinander verbindet:

- Kann dem Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics folgen, die einen klaren linearen Handlungsstrang aufweisen und in allgemein üblicher Alltagssprache geschrieben sind, vorausgesetzt, man kann regelmäßig ein Wörterbuch benutzen. (*Lesen als Freizeitbeschäftigung*)
- Kann die Gefühle und Emotionen kurz erklären, die ein Werk in ihm / ihr hervorrief. (*Persönliche Reaktion auf kreative Texte – einschließlich Literatur*)
- Kann in einfachen Begriffen diskutieren, wie Dinge, die ihm / ihr in einem anderen soziokulturellen Kontext „befremdlich“ vorkommen, für die betreffenden Menschen „normal“ sein können. (*Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*)

Deskriptoren können auch als Ausgangspunkt für transparente Kriterien des Assessment nützlich sein. In Kapitel 9 des GeR 2001 werden verschiedene Formen des Assessment umrissen und die Art und Weise, in denen Deskriptoren in Bezug darauf nützlich sein können. Bei der Erörterung, wie man Deskriptoren für Assessment nutzen kann, argumentiert der GeR wie folgt:

Bei der Erörterung der Verwendungsmöglichkeiten für Deskriptoren ist es wichtig zu unterscheiden zwischen:

1. Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten, die sich in Kapitel 4 finden, und
2. Deskriptoren von Aspekten der Sprachbeherrschung, bezogen auf bestimmte Kompetenzen, wie in Kapitel 5.

Erstere sind gut geeignet für die Beurteilung durch Lehrende oder für die Selbstbeurteilung in Hinblick auf realitätsbezogene Aufgaben. Eine solche Beurteilung durch Lehrende oder eine Selbstbeurteilung erfolgen auf der Basis eines detaillierten Bildes der Sprachfertigkeiten des Lernenden, die sich im Verlauf des betreffenden Kurses herausbilden. Diese Formen der Beurteilung sind attraktiv, weil sie dabei helfen können, die Aufmerksamkeit sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden auf einen handlungsorientierten Ansatz zu lenken. (GeR 2001, Abschnitt 9.2.2)

Letztere, nämlich Deskriptoren für Aspekte von Kompetenzen (GeR 2001, Kapitel 5), können eine nützliche Quelle sein für die Entwicklung von Beurteilungskriterien, *wie gut* Sprachnutzende / Lernende eine bestimmte Aufgabe ausführen können: die Qualität ihrer Produktion zu beurteilen. Dies steht im Gegensatz zum *Was*, also den kommunikativen Aktivitäten, die sie ausführen können („Kann ...“, GeR 2001, Kapitel 4). Die Beziehungen zwischen den beiden Typen von Beispieldeskriptoren sind in Tabelle 5 festgehalten. Jeder Typ (*Was*; *Wie*) kann in zwei Formen auftreten: einer einfacheren für Außenstehende und einer komplexeren für Fachleute (üblicherweise Lehrende). Einfache Formen von Deskriptoren dessen, was Lernende tun können, werden oft benutzt, um die Sprachnutzenden / Lernenden sowie andere Akteure selbst über Lernresultate zu informieren (benutzerorientiert); ausführlichere Forderungen für Fachleute helfen Lehrenden oder Testkonstrukteuren, ein Programm und spezifische Aufgaben darin zu konstruieren (konstruktionsorientiert). Einfachere Versionen der Deskriptoren dafür, *wie* Lernende sprachliche Handlungen ausführen, werden in Rastern für Beurteilung benutzt, die sich üblicherweise auf vier oder fünf Beurteilungskriterien beschränken; im Sinne von Transparenz können diese mit den Sprachnutzenden / Lernenden geteilt werden (beurteilungsorientiert). Ausführlichere Formate für Fachleute umfassen üblicherweise längere Listen von Qualitätsaspekten und können als Checkliste benutzt werden, um Stärken und Schwächen zu diagnostizieren (diagnoseorientiert). Benutzer / innen können diesen Punkt in den Kapiteln 3.8 und 9.2.2 des GeR 2001 weiterverfolgen, wo diese verschiedenen Ausrichtungen erklärt werden.

Tabelle 5: Die verschiedenen Zwecke von Deskriptoren

	WAS Sprachnutzende / Lernende tun können (GeR 2001, Kapitel 4)	WIE GUT Sprachnutzende / Lernende etwas können (GeR 2001, Kapitel 5)	relevant für:
Komplexere Deskriptoren	konstruktionsorientierte Curriculumdeskriptoren	diagnoseorientierte Deskrip- toren für Beurteilung	Curriculumentwickler / innen Lehrende
Einfachere Deskriptoren	benutzerorientierte Lernziele und „Kann-Beschreibungen“ für Lernergebnisse	(selbst)beurteilungs- orientierte Deskriptoren	Lernende Eltern / Arbeitgeber usw.

Wie zuvor erwähnt, ist die wichtigste Funktion der Deskriptoren die Bereitstellung einer transparenten und kohärenten Abstimmung zwischen Curriculum, Lehre und Beurteilung, vor allem der Beurteilung durch Lehrkräfte, und in erster Linie zwischen der „Welt des Klassenzimmers“ und der realen Welt. Die Bedürfnisse der realen Welt müssen auf die wichtigsten Lebensbereiche / Domänen des Sprachgebrauchs bezogen sein: den öffentlichen Bereich, den privaten Bereich, den beruflichen Bereich und den Bildungsbereich (GeR 2001, Abschnitt 4.1.1; GeR 2001, Tabelle 5). Diese Lebensbereiche / Domänen werden in Anhang 5 mit Beispielen für neue Skalen für Online-Aktivitäten und Mediation veranschaulicht.

Der Bildungsbereich ist selbstverständlich auch ein Lebensbereich der realen Welt wie die anderen drei. Tatsächlich betrafen die weiter oben gezeigten Bedarfsprofile den Bildungsbereich (Abbildung 6 für CLIL / bilingualer Sachfachunterricht; Abbildung 7 für ein Hochschulstudium). In Fällen wie dem Sprachunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund und für CLIL (bilingualer Sachfachunterricht) ist es besonders offensichtlich, dass die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die kooperative Interaktion zwischen Lernenden Mediationsfunktionen haben:

- die Funktion, die gemeinsame Arbeit und die Beziehungen zwischen den Teilnehmenden zu organisieren;
- den Zugang zu – und die Konstruktion von – Wissen zu erleichtern.

Weil seit der Veröffentlichung des GeR Diversität auf gesellschaftlicher Ebene wie im Bildungsbereich zugenommen hat, ist es zunehmend wichtig geworden, dieser Diversität Raum zu geben. Das verlangt nach einer breiteren Sicht von Mediation, wie das im Projekt von 2014–2017 erfolgt ist, zusammen mit einem positiven Fokus auf die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Repertoires von Sprachnutzenden / Lernenden. Der Unterricht kann ein Ort werden, an dem das Bewusstsein für plurilinguale / plurikulturelle Profile von Lernenden verbessert und diese weiterentwickelt werden können. Die Autorengruppe hofft sehr, dass die Bereitstellung von GeR-Deskriptoren für die Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation ebenso wie für plurilinguale / plurikulturelle Kompetenz dazu beiträgt, die Typen von Aufgaben, die im Unterricht ausgeführt werden, zu erweitern und *alle* sprachlichen Ressourcen, die Sprachnutzende / Lernende mitbringen, wertzuschätzen.

2.10 Nützliche Quellen für die Umsetzung des GeR

Auf der Website des Europarats finden sich Links zu vielen Quellen und Artikeln über den GeR, einschließlich einer Sammlung ergänzender Deskriptoren, Beispiele für Performanz (als Video und im Druck) und kalibrierte Aufgaben für Assessment. Zusätzlich sind auf der Website des ECML Materialien für einige auf den GeR bezogene Projekte verfügbar. Die folgende Liste von Internetquellen und Büchern umfasst eher praxisorientierte Leitdokumente dazu, wie man den GeR für das Lehren und Lernen nutzen kann.

2.10.1 Internetquellen

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users,⁴⁹ verfügbar auf Englisch und Französisch.

From communicative to action-oriented: a research pathway,⁵⁰ verfügbar auf Englisch und Französisch.

*A quality assurance matrix for CEFR use*⁵¹ (CEFR QualiMatrix), verfügbar auf Englisch und Französisch.

CEFTrain (*Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training*).⁵²

Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios,⁵³ verfügbar auf Englisch und Französisch.

Eaquals, *Practical resources for language teaching*.⁵⁴

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (Beacco 2016a), verfügbar auf Englisch und Französisch).

Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR (Piccardo 2011), verfügbar auf Englisch und Französisch.

PRO-Sign: *Promoting Excellence in Sign Language Instruction*.⁵⁵

2.10.2 Bücher

Bourguignon, C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL – Clés et conseils*, Delagrave, Paris.

Lions-Olivieri, M.-L. und Liria, P. (eds.) (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión-Maison des langues, Paris.

North, B. (2014), *The CEFR in practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

North, B.; Angelova, M. und Rossner R. (2018), *Language course planning*, Oxford University Press, Oxford.

Piccardo, E. und North, B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.

Rosen, É. und Reinhardt, C. (eds.) (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Clé international, Paris.

49 Trim, J. (ed.) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – A Guide for Users*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/1680697848>

50 Piccardo, E. (2014), *From communicative to action-oriented: a research pathway*, verfügbar auf https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf

51 verfügbar auf www.ecml.at/CEFRqualitymatrix

52 www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.35.html

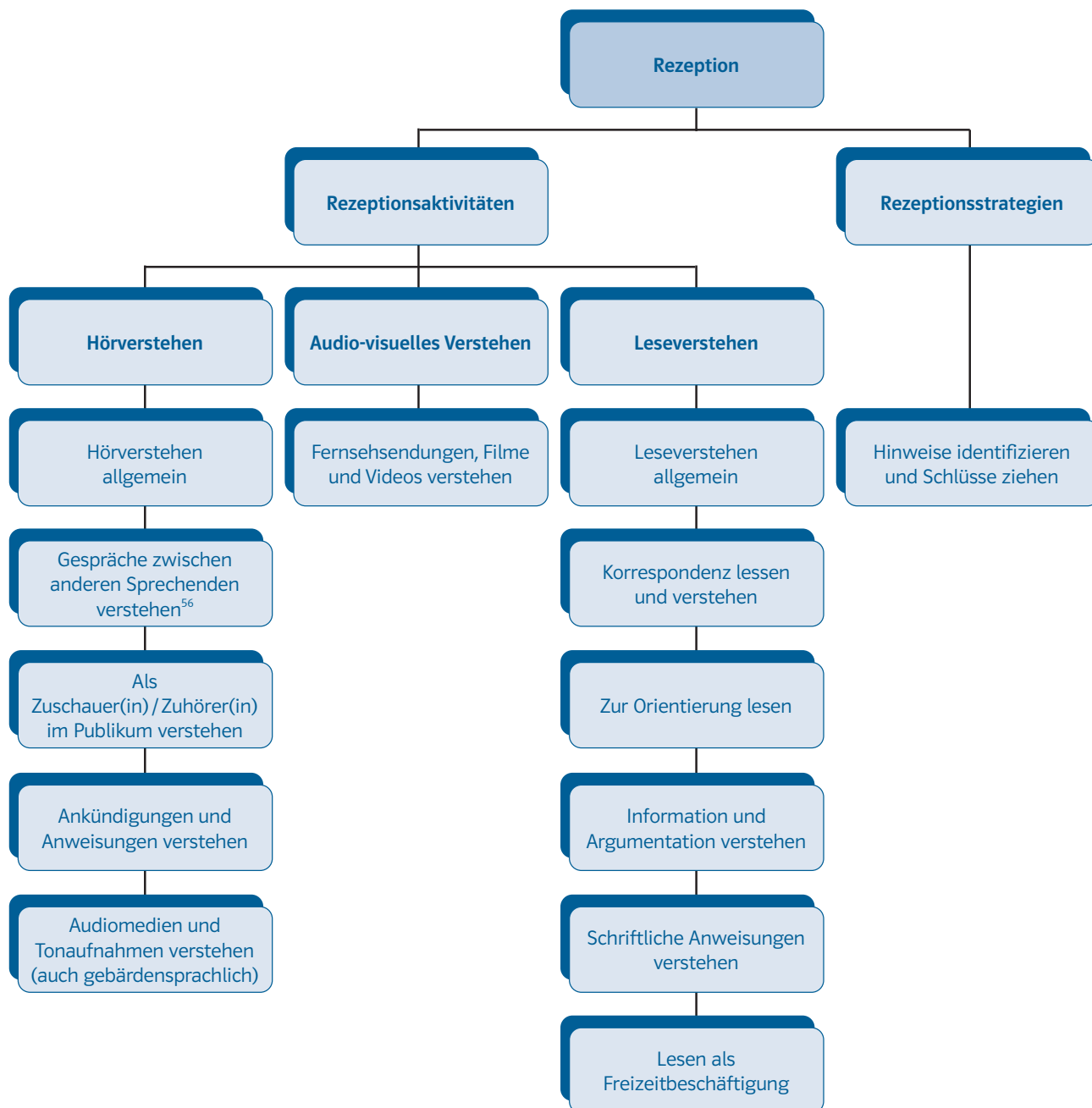
53 Goullier F. (2007), *Council of Europe tools for language teaching – Common European framework and portfolios*, Les Editions Didier / Council of Europe, Paris / Strasbourg, verfügbar auf <https://rm.coe.int/168069ce6e>

54 Eaquals, *Practical resources for language teaching*, verfügbar auf www.eaquals.org/our-expertise/cefr/our-work-practical-resources-for-language-teaching/

55 www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/SignLanguageInstruction/tabid/1856/Default.aspx

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Abbildung 11: Rezeptionsaktivitäten und -strategien



56 Anm. der Übersetzer: Viele Formulierungen der Skalentitel weichen leicht vom GeR 2001 ab; hier hieß es z. B. „Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen“ (2001: 72). Wir folgen aber der neuen Benennung.

3.1 Rezeption

Rezeption beinhaltet, Input zu empfangen und zu verarbeiten, die *Schemata* zu aktivieren, die vermutlich angemessen sind, um eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche Bedeutung ausgedrückt wird, und eine Hypothese bezüglich der zugrunde liegenden Kommunikationsabsicht aufzustellen. Empfangene kotextuelle und kontextuelle Hinweise werden darauf geprüft, ob sie zum aktivierten Schema „passen“ – oder ob eine alternative Hypothese notwendig ist. In „mündlicher Rezeption“ empfangen und verarbeiten Sprachnutzende einen gesprochenen Input (oder einen in Gebärdensprache), der von einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde. In Aktivitäten „visueller Rezeption“ (Lesen und Zuschauen) empfangen und verarbeiten Sprachnutzende als Input geschriebene Texte oder solche in Gebärdensprache, die von einem oder mehreren Schreibenden produziert wurden. In „audio-visueller Rezeption“, für die ebenfalls eine Skala existiert (Fernsehsendungen und Filme verstehen), schauen Sprachnutzende Fernsehsendungen, Videos oder einen Film an und nutzen Multimedia mit oder ohne Untertiteln, „VoiceOver“ oder in Gebärdensprache.

3.1.1 Rezeptionsaktivitäten

3.1.1.1 Hörverstehen

Der Begriff „Hörverstehen“ umfasst direkte persönliche Kommunikation sowie ihre Entsprechung in der Distanz und /oder aufgenommen. Er umfasst somit auch eine visuell-gestische und audio-vokale Modalität. Die Aspekte des Hörverstehens, die hier unter Rezeption aufgelistet werden, sind unterschiedliche Arten des Einweg-Verstehens, beinhalten aber nicht Gesprächspartner /innen verstehen (als Teilnehmende an Interaktion): Das wird unter Interaktion aufgeführt. Der Ansatz ist stark vom Bild konzentrischer Kreise geprägt, in dem man sich von der Rolle als Teilnehmende/r an Interaktion über die als zufällige/r oder unbeteiligte/r Mithörende/r hin zur Rolle von Zuhörenden im Publikum und schließlich zur Rolle von Zuhörenden auf Distanz bewegt – mittels Medien. Es gibt Skalen für *Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen* (als zufällig mithörend) und *Als Zuschauer(in)/Zuhörer(in) im Publikum verstehen*. Diesen Skalen werden bestimmte Medien zugeordnet, wie *Ankündigungen und Anweisungen verstehen* und *Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich)*. Unter Audio-visuellem Verstehen gibt es außerdem eine eigene Skala für *Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen*.

Hörverstehen allgemein

Hörverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten von Sprache ⁵⁷ ohne Schwierigkeiten verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell und in natürlicher Geschwindigkeit gesprochen wird.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Diskursen ⁵⁸ über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei ungewohnter Varietät. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Diskursen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.

57 Vgl. auch Fußnote 18 zu „gender-neutraler Sprache“.

58 Anm. der Übersetzer: Wir haben nur in dieser Skala die veränderten Formulierungen innerhalb der „blauen“ Deskriptoren (d.h. solcher, die im GeR 2001 enthalten waren) in Schwarz sichtbar zu machen versucht, um einen Eindruck vom Umfang solcher Änderungen zu vermitteln.

B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache oder eine vertraute Varietät verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme [auditive / visuelle] Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Diskursen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Diskursen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und in einer vertrauten Varietät gesprochen wird.
	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.
	Kann konkrete Informationen (z.B. Orts- und Zeitangaben) zu vertrauten Themen im Alltagsleben erfassen, sofern diese langsam und klar artikuliert werden.
vor A1	Kann sehr kurze, einfache Fragen und Aussagen verstehen, sofern diese langsam und klar artikuliert werden und von visuellen Signalen oder unterstützenden Gesten begleitet und, falls nötig, wiederholt werden.
	Kann alltägliche und vertraute Wörter / Gebärden erkennen, sofern diese klar und langsam und in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext artikuliert oder in Gebärdensprache ausgedrückt werden.
	Kann Zahlen, Preise, Daten und Wochentage verstehen, sofern diese langsam und klar und in einem klar definierten und vertrauten Alltagskontext artikuliert werden.

Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen

Diese Skala betrifft hauptsächlich zwei Situationen: Die erste liegt vor, wenn andere in einer Gruppeninteraktion miteinander sprechen (auch in Gebärdensprache), ohne die Sprachnutzenden / Lernenden direkt einzubeziehen. Die zweite Situation liegt vor, wenn Sprachnutzende / Lernende ein Gespräch zwischen anderen zufällig mithören. Beide Situationen sind spürbar schwieriger, als wenn die Sprachnutzenden / Lernenden direkt angesprochen werden, erstens weil Elemente des Entgegenkommens und die allen Sprechenden / Gebärdenden gemeinsame Grundannahmen und Erfahrungen fehlen, auf die sie sich beziehen, vielleicht sogar bestimmte Varianten des Sprachgebrauchs. Zweitens weil die Sprachnutzenden / Lernenden, weil nicht angesprochen, kein „Recht“ haben, um Klärung, Wiederholung usw. zu bitten. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Wörter / Gebärden, Phrasen usw. aufgreifen und miteinander verbinden;
- genügend mitbekommen, um Thema bzw. Themenwechsel wahrzunehmen;
- eine chronologische Abfolge identifizieren, z.B. in einer Geschichte;
- identifizieren, ob Personen übereinstimmen oder nicht, oder ob Argumente für und gegen ein Thema vorgebracht werden;
- Einstellungen und soziokulturelle Implikationen erkennen (C-Niveaus).

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

PROSIGN Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen	
C2	Kann die soziokulturellen Implikationen in den meisten informellen, in natürlicher Sprechgeschwindigkeit geführten Gesprächen erkennen.
C1	<i>Kann komplexer Interaktion Dritter in Gruppendiskussionen oder Debatten leicht folgen, auch wenn abstrakte, komplexe, nicht vertraute Themen behandelt werden.</i> Kann die Einstellungen aller anderen Gesprächsteilnehmenden in einer lebhaften Diskussion identifizieren, die von Überschneidungen der jeweiligen Äußerungen, Abschweifungen und umgangssprachlichen Wendungen geprägt ist, und die in natürlichem Sprechtempo mit Varietäten, die dem Zuhörer / der Zuhörerin vertraut sind, geführt wird.
B2	<i>Kann in einem lebhaften Gespräch mit kompetenten Nutzenden der Zielsprache mithalten.</i>
	<i>Kann mit einiger Anstrengung vieles verstehen, was in Gesprächen, die im Umfeld geführt werden, gesagt wird, könnte aber Schwierigkeiten haben, sich effektiv an Gruppengesprächen mit mehreren Nutzenden der Zielsprache zu beteiligen, die ihre Sprechweise in keiner Weise anpassen.</i> Kann die Hauptgründe für oder gegen ein Argument oder einen Gedanken in einer Diskussion verstehen, die in klarer Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät geführt wird. Kann die zeitliche Abfolge in längeren informellen Diskursen nachvollziehen, z. B. in einer Erzählung oder einer Anekdote.
B1	Kann Alltagsgesprächen und Diskussionen über weite Strecken folgen, sofern dabei Standardsprache oder eine vertraute Varietät benutzt werden.
	<i>Kann im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in seiner / ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in Standardsprache oder einer vertrauten Varietät gesprochen wird.</i>
A2	<i>Kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in seiner / ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.</i>
	Kann erkennen, wenn Sprechende in einem Gespräch zustimmen oder nicht, sofern langsam und klar gesprochen wird. <i>Kann im Großen und Ganzen kurzen, einfachen Gesprächen folgen, wenn diese sehr langsam und deutlich geführt werden.</i>
A1	Kann einige Wörter und Ausdrücke verstehen, wenn Leute über sich selbst, über Familie, Schule, Hobbys oder über ihre Umgebung sprechen, sofern sie dabei langsam und klar sprechen. Kann beim Zuhören in einem einfachen Gespräch (z. B. zwischen einer Kundin / einem Kunden und einer Verkäuferin / einem Verkäufer in einem Geschäft) Wörter / Gebärden und kurze Sätze verstehen, sofern die Personen sehr langsam und sehr deutlich sprechen.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Als Zuschauer(in)/Zuhörer(in) im Publikum verstehen

Bei dieser Skala hört man einem Sprecher / einer Sprecherin zu, der / die vor einem Publikum spricht, beispielsweise in einer Versammlung oder einem Seminar, bei einer Konferenz oder Vorlesung, bei einer Führung, einer Hochzeit oder einer anderen Feier. Den Sprecher / Die Sprecherin (oder eine / n Gebärdende / n) verstehen ist gemeinhin einfacher als *Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen*, obgleich Sprachnutzende / Lernende hier sogar noch weniger selbst am Diskurs beteiligt sind. Dies ist erstens so, weil die strukturiertere Sprechweise eines Monologs es leichter macht, unverständliche Teile zu überbrücken und den Faden wieder aufzugreifen. Zweitens benutzen Sprechende / Gebärdende wahrscheinlich ein neutrales Register und legen großen Wert darauf, der Zuhörerschaft das Folgen zu erleichtern. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Begleittexten zu realen Artefakten (z. B. auf einer geführten Tour) und visuellen Hilfen folgen (z. B. PowerPoint);
- der Grad des Eingehens auf die Zuhörerschaft (Sprechtempo, der Grad, bis zu dem der Sprachgebrauch vereinfacht wird);
- Vertrautheit mit der Situation und dem Gesprächsgegenstand;
- einer Argumentationslinie folgen, Hauptpunkte unterscheiden usw.

PROSIGN Als Zuschauer(in) / Zuhörer(in) im Publikum verstehen	
C2	<p>Kann Fachvorträge und Präsentationen verstehen, die umgangssprachliche oder regional gefärbte Ausdrücke oder auch unvertraute Terminologie enthalten.</p> <p>Kann angemessene Schlüsse ziehen, auch wenn die Verbindungen oder Implikationen nicht explizit versprachlicht werden.</p> <p>Kann bei einem Vortrag Scherze und Anspielungen verstehen.</p>
C1	<p>Kann die meisten Vorlesungen, Diskussionen und Debatten relativ leicht verstehen.</p>
B2	<p>Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Vorlesungen, Reden, Berichten und anderen akademischen oder berufsbezogenen Präsentationen verstehen.</p> <p>Kann den Standpunkt eines Sprechers / einer Sprecherin zu Themen von aktuellem Interesse oder zu Themen, die das eigene Spezialgebiet betreffen, verstehen, sofern die Rede in gesprochener Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gehalten wird.</p> <p>Kann komplexen Argumentationslinien bei deutlich artikulierten Vorträgen folgen, sofern das Thema einigermaßen vertraut ist.</p> <p>Kann Hauptthemen von irrelevanten Informationen und Nebenbemerkungen unterscheiden, sofern der Vortrag oder die Rede in gesprochener Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gehalten wird.</p> <p>Kann den Standpunkt des Sprechers / der Sprecherin erkennen und von Fakten, über die berichtet wird, unterscheiden.</p>
B1	<p>Kann Vorträge oder Reden auf dem eigenen Fachgebiet verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist.</p> <p>Kann bei Standardvorträgen über vertraute Themen zwischen den Hauptgedanken und unterstützenden Details unterscheiden, sofern in deutlich artikulierter Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gesprochen wird.</p> <p>Kann in groben Zügen unkomplizierten, kurzen Vorträgen über vertraute Themen folgen, sofern diese in deutlich artikulierter Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gehalten werden.</p> <p>Kann bei einer Konferenz einer unkomplizierten Präsentation oder Demonstration über ein Thema oder ein Produkt aus dem eigenen Spezialgebiet folgen und dabei die Erklärungen verstehen, wenn die Präsentation oder Demonstration mit visuellen Hilfen (z. B. Folien oder Handouts) unterstützt wird.</p> <p>Kann die Hauptpunkte in einem unkomplizierten Vortrag (z. B. bei einer Stadtrundfahrt) verstehen, wenn deutlich und relativ langsam gesprochen wird.</p>
A2	<p>Kann den Grundzügen einer Demonstration oder Präsentationen eines vertrauten oder vorhersehbaren Themas folgen, wenn der Inhalt langsam und deutlich in einfacher Sprache ausgedrückt wird und es visuelle Unterstützung gibt (z. B. Folien oder Handouts).</p> <p>Kann einer sehr einfachen und gut strukturierten, durch Folien, konkrete Beispiele oder Diagramme veranschaulichten Präsentation oder Vorführung folgen, wenn das Thema vertraut ist und langsam, deutlich und mit Wiederholungen gesprochen wird.</p> <p>Kann die Grundzüge einer einfachen Information verstehen, die in einer vorhersehbaren Situation wie z. B. bei einer Stadtrundfahrt gegeben wird (z. B. „Hier wohnt der Präsident“).</p>
A1	<p>Kann in Grundzügen eine sehr einfache Information verstehen, die in einer vorhersehbaren Situation wie z. B. bei einer Stadtrundfahrt gegeben wird, sofern sehr langsam und klar gesprochen wird und es ab und zu lange Pausen gibt.</p>
vor A1	<p>Keine Deskriptoren verfügbar</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Ankündigungen und Anweisungen verstehen

Diese Skala umfasst eine andere Art extrem fokussierten Zuhörens mit dem Ziel, spezifische Informationen zu erfassen. Die Situation ist zusätzlich kompliziert durch den Umstand, dass die Ansagen oder Anweisungen mithilfe einer (möglicherweise mangelhaften) Lautsprecheranlage, in Gebärdensprache oder über recht große Entfernung hinweg erfolgen können. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Anweisungen und detaillierte Instruktionen verstehen;
- den Hauptinhalt von Ansagen erfassen;
- Grad der Klarheit; von langsam und klar bis zu normaler Geschwindigkeit mit auditiven und /oder visuellen Störungen.

PROSIGN Ankündigungen und Anweisungen verstehen ⁵⁹	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann auch bei schlechter [auditiver oder visueller] Übertragungsqualität aus öffentlichen Durchsagen (z. B. am Bahnhof oder bei Sportveranstaltungen oder auf einer alten Aufnahme) Einzelinformationen heraushören. Kann komplexe technische Informationen verstehen, z. B. Bedienungsanleitungen oder Spezifikationen zu vertrauten Produkten und Dienstleistungen.
B2	Kann Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gesprochen werden. Kann detaillierte Anweisungen gut genug verstehen, um sie erfolgreich befolgen zu können.
B1	Kann einfache technische Informationen verstehen, wie z. B. Bedienungsanleitungen für Geräte des täglichen Gebrauchs. Kann detaillierten Wegbeschreibungen folgen. Kann öffentliche Durchsagen auf Flughäfen, Bahnhöfen und in Flugzeugen, Bussen oder in Zügen verstehen, sofern sie in Standardsprache klar artikuliert werden und es nur minimale [auditive oder visuelle] Störungen durch Hintergrundgeräusche gibt.
A2	Kann eine Reihe von Anweisungen bei vertrauten und alltäglichen Aktivitäten verstehen und sie befolgen (z. B. beim Sport, beim Kochen usw.), sofern sie langsam und deutlich artikuliert werden. Kann unkomplizierte Ansagen, Durchsagen oder Ankündigungen verstehen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird, z. B. eine Ansage auf dem Anrufbeantworter, eine Ankündigung eines Films oder Sportereignisses im Radio, eine Durchsage einer Zugverspätung oder eine Lautsprecherdurchsage im Supermarkt. Kann das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen verstehen. Kann einfache Erklärungen, wie man zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln an einen bestimmten Ort gelangt, verstehen. Kann grundlegende Anweisungen verstehen, die sich auf Zeiten, Daten, Zahlen usw. und auf Routineaufgaben und -aufträge beziehen.
A1	Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an einen gerichtet werden, verstehen und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen. Kann verstehen, wenn jemand langsam und deutlich sagt, wo etwas ist, sofern sich der Gegenstand in der unmittelbaren Umgebung befindet. Kann Zahlen, Preise und Zeitangaben verstehen, die langsam und deutlich gesprochen in einer Lautsprecherdurchsage vorkommen, z. B. am Bahnhof oder in einem Geschäft.
vor A1	Kann kurze und einfache Handlungsanweisungen verstehen wie „Stopp“, „Machen Sie bitte die Tür zu“ usw., sofern sie langsam und im direkten Gespräch gegeben, von Bildern oder Gesten begleitet und, wenn nötig, wiederholt werden.

Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich)

Diese Skala umfasst Rundfunkmedien und aufgezeichnetes Material (auch solches in Gebärdensprache, das nicht von Videos begleitet wird), einschließlich Nachrichten, Wetterberichten, erzählten Geschichten, Nachrichtenbulletins, Interviews und Dokumentarfilmen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- konkrete Informationen auswählen;
- die Hauptpunkte und wesentliche Informationen verstehen;
- wichtige Informationen mitbekommen;
- Stimmung, Einstellungen und Ansichten von Sprechenden identifizieren.

PROSIGN Audiomedien und Tonaufnahmen verstehen (auch gebärdensprachlich)	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann ein breites Spektrum an Tonaufnahmen und Radiosendungen verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird; kann dabei feinere Details, implizit vermittelte Einstellungen oder Beziehungen zwischen Personen erkennen.
B2	Kann Aufnahmen in Standardsprache verstehen, denen man normalerweise im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, und erfasst dabei nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden.
	Kann im Radio die meisten Dokumentarsendungen, in denen Standardsprache gesprochen wird, verstehen und die Stimmung, Einstellungen usw. der Sprechenden richtig erfassen.
B1	Kann den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.
	Kann in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte und wichtige Details in Geschichten und anderen Erzählungen (z. B. in der Schilderung eines Urlaubs) verstehen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	Kann die wichtigsten Informationen verstehen, die in kurzen Radiowerbungen über Waren und Dienstleistungen von Interesse enthalten sind (z. B. CDs, Videospiele, Reisen usw.). Kann in einem Interview verstehen, was Menschen darüber sagen, was sie in ihrer Freizeit tun und was sie besonders gerne oder nicht gerne tun, sofern sie langsam und deutlich sprechen.
	Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare alltägliche Dinge die wesentliche Information entnehmen.
	Kann kurzen Radiosendungen wichtige Informationen entnehmen, zum Beispiel einem Wetterbericht, Konzertankündigungen oder Sportergebnisse, sofern deutlich gesprochen wird. Kann wichtige Punkte einer Geschichte verstehen und schafft es, der Handlung zu folgen, sofern langsam und deutlich erzählt wird.
A1	Kann einer kurzen Audio- oder Videoaufzeichnung über vertraute Alltagsthemen konkrete Informationen entnehmen (z. B. Orts- und Zeitangaben), sofern sehr langsam und deutlich gesprochen wird.
vor A1	Kann sehr langsam und deutlich ausgesprochene Wörter / Gebärden, Namen und Zahlen wiedererkennen, die er / sie schon aus einfachen, kurzen Aufnahmen kennt.

3.1.1.2 Audio-visuelles Verstehen

Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen

Diese Skala umfasst sowohl Live-Material als auch aufgezeichnetes, und auf höherem Niveau auch Spielfilme. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- den Veränderungen von Themen folgen und die Hauptpunkte identifizieren;
- Details, Nuancen und implizite Bedeutungen identifizieren (C-Niveaus);
- Ausführung: von langsamer, klarer Standardsprache bis zum Gebrauch von Slang und Umgangssprache.

PROSIGN Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	<p>Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommen.</p> <p>Kann alle Details von Argumenten verstehen, die in anspruchsvollen Fernsehsendungen vorgebracht werden, wie z.B. in politischen Sendungen, Interviews, Diskussionen und Talkshows.</p> <p>Kann in den meisten Filmen, Theateraufführungen und Fernsehprogrammen Nuancen und implizite Bedeutungen verstehen, sofern diese in Standardsprache oder einer vertrauten Varietät gesprochen sind.</p>
B2	<p>Kann die Hauptpunkte aus Argumentationen und Diskussionen in Nachrichten und politischen Sendungen heraushören.</p> <p>Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.</p> <p>Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache oder eine vertraute Varietät gesprochen wird.</p>
B1	<p>Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist.</p> <p>Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.</p>
A2	<p>Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.</p> <p>Kann einem TV-Werbespot oder einem Trailer für einen Film oder einer Szene daraus folgen und verstehen, um welche Themen es sich handelt, sofern die Bilder eine beträchtliche Verstehenshilfe sind und sofern deutlich und ziemlich langsam gesprochen wird.</p> <p>Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.</p>
A1	Kann vertraute Wörter, Gebärden und Wendungen erkennen und die Themen in den Überschriften von Nachrichtenüberblicken identifizieren sowie viele der Produkte in Anzeigen erkennen, indem visuelle Informationen und allgemeines Wissen genutzt werden.
vor A1	Kann das Thema eines Videodokuments auf der Basis visueller Information und des Vorwissens identifizieren.

3.1.1.3 Leseverstehen

Leseverstehen wird so verwendet, dass es sowohl geschriebene Texte als auch solche in Gebärdensprache umfasst. Die Kategorien für Lesen sind eine Mischung aus Lesezweck und dem Lesen bestimmter Genres mit bestimmten Funktionen. Hinsichtlich des Lesezwecks besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen *Zur Orientierung lesen* und *Information und Argumentation verstehen*. Ersteres wird manchmal „Suchlesen“ genannt und tritt im Wesentlichen in zwei Formen auf: erstens als schnelles „diagonales“ Lesen eines Textes, um zu entscheiden, ob der Text (oder Teile davon) sorgfältig gelesen werden sollen (= *skimming*, überfliegen), und zweitens einen Text schnell durchschauen auf der Suche nach etwas Bestimmtem – meist eine spezifische Information (= *scanning*, durchsuchen). Letztere ist die Art, wie beispielsweise Bus- oder Zugfahrpläne gelesen werden, aber manchmal durchsucht man auch lange Prosatexte nach etwas Bestimmtem. Darüber hinaus gibt es den grundlegenden Unterschied zwischen *Information und Argumentation verstehen* und *Lesen als Freizeitbeschäftigung*. Letzteres kann durchaus Sachliteratur involvieren, aber nicht notwendigerweise Literatur. Außerdem dürfte das Lesen von Magazinen und Zeitungen, vlogs (=Video-Blogs) / Blogs, Biographien usw. dazu gehören – und möglicherweise sogar von Texten, die jemand anders – je nach eigenem Interesse – nur zu beruflichen oder Studienzwecken lesen würde. Schließlich gibt es Texte, die man auf bestimmte Weise liest – beispielsweise *Schriftliche Anweisungen verstehen*, eine spezielle Form von Information verstehen. *Korrespondenz lesen und verstehen* ist wiederum anders, und diese Skala wird an erster Stelle angeboten, da die Skalen jeder Kategorie mit der interpersonellen Sprachverwendung beginnen. *Lesen als Freizeitbeschäftigung* wird nur deshalb zuletzt aufgeführt, weil die Skala erst 2018 hinzugefügt wurde.

Leseverstehen allgemein

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen (einschließlich abstrakter, strukturell komplexer oder stark umgangssprachlicher literarischer oder nicht literarischer Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können. Kann eine große Bandbreite an Texten verstehen, einschließlich literarischer Texte, Artikeln in Zeitungen oder Zeitschriften sowie spezialisierter akademischer oder beruflicher Publikationen, sofern es Gelegenheit zum wiederholten Lesen gibt und Nachschlagemöglichkeiten zur Verfügung stehen.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er / sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.
vor A1	Kann vertraute Wörter / Gebärden erkennen, wenn sie von Abbildungen begleitet sind wie bei einer Speisekarte in einem Schnellimbiss, die mit Fotos illustriert ist, oder bei einem Bilderbuch, das vertrauten Wortschatz verwendet.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Korrespondenz lesen und verstehen

Diese Skala umfasst persönliche und formelle Korrespondenz. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Länge und Komplexität / Einfachheit einer Botschaft;
- Konkretheit einer Information und inwiefern sie einem Routineformat folgt;
- inwieweit Standardsprache, Umgangssprache, idiomatische Sprache verwendet wird;
- inwieweit es sich um ein alltägliches Thema oder um ein spezielles Interessengebiet handelt.

Korrespondenz lesen und verstehen	
C2	Kann formelle Fachkorrespondenz über ein komplexes Thema verstehen.
C1	Kann unter gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuchs jegliche Korrespondenz verstehen. Kann in E-Mails, Diskussionsforen, Blogs usw. implizite und explizite Haltungen, Gefühle und Meinungen verstehen, sofern es Gelegenheit zum wiederholten Lesen gibt und Nachschlagewerke zur Verfügung stehen. Kann in privater Korrespondenz Jargon, idiomatische Ausdrücke und Scherze verstehen.
B2	Kann Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht, und leicht die wesentliche Aussage erfassen. Kann verstehen, was in einer persönlichen E-Mail oder einem Posting steht, auch wenn dabei mitunter Umgangssprache benutzt wird.
B1	Kann formelle Korrespondenz über weniger vertraute Themen gut genug verstehen, um sie an eine andere Person weiterzuleiten. Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig mit einem Brieffreund / einer Brieffreundin zu korrespondieren. Kann unkomplizierte persönliche Briefe, E-Mails oder Postings verstehen, die eine verhältnismäßig detaillierte Schilderung von Ereignissen und Erfahrungen enthalten. Kann formelle Standardkorrespondenz und Online-Postings aus dem eigenen beruflichen Interessengebiet verstehen.
A2	Kann einen einfachen persönlichen Brief, eine E-Mail oder ein Posting verstehen, in denen über vertraute Themen gesprochen wurde (wie z. B. Freunde oder Familie) oder Fragen zu solchen Themen gestellt wurden. Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.). Kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen. Kann sehr einfache formelle E-Mails und Briefe verstehen (z. B. Bestätigungen einer Buchung oder eines Online-Kaufs).
A1	Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen. Kann kurze, einfache Nachrichten verstehen (z. B. Posts in sozialen Medien oder E-Mails) mit Vorschlägen, wann und wo man sich trifft.
vor A1	Kann in einem Brief, einer Karte oder einer E-Mail verstehen, zu welchem Anlass er / sie eingeladen wird, sowie Informationen über den Tag, die Uhrzeit und den Ort. Kann in sehr einfachen Nachrichten und Textmitteilungen von Freundinnen / Freunden oder Kolleginnen / Kollegen Zeiten und Ortsangaben erkennen, z. B. „Bin um 4 Uhr zurück“ oder „Im Konferenzraum“, sofern dabei keine Abkürzungen verwendet werden.

Zur Orientierung lesen

Zur Orientierung lesen – Suchlesen – umfasst „überfliegen“ (*skimming*): schnelles Lesen, um die Relevanz zu beurteilen, und „durchsuchen“ (*scanning*): nach spezifischen Informationen suchen. In Bezug auf gebärdensprachliche Texte können beide Funktionen erreicht werden, indem man das Video „schnell vorlaufen“ lässt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- der Texttyp (von Notizen, Zetteln usw. bis hin zu Artikeln und Büchern);
- konkrete Informationen wie Uhrzeiten, Preise aus „visuellen Artefakten“ eher als aus Prosatexten heraussuchen, die mit unterstützendem Layout visuell gestaltet sind anstelle bloßer Prosatexte;
- wichtige Informationen identifizieren;
- Prosatexte auf Relevanz durchsehen;
- Geschwindigkeit – wie auf B2 erwähnt.

Zur Orientierung lesen	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2
C1	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2
B2	Kann schnell verschiedene Quellen überfliegen (Artikel, Berichte, Webseiten, Bücher usw.), sowohl auf dem eigenen Gebiet als auch auf verwandten Gebieten, und die Relevanz und Nützlichkeit bestimmter Passagen für die vorliegende Aufgabe erkennen.
	Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden. Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.
B1	Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Kann unkomplizierte Sachtexte in Zeitschriften, Broschüren und im Internet überfliegen, erkennen, wovon sie handeln, und entscheiden, ob sie Informationen enthalten, die praktisch verwertbar sind.
	Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen. Kann auf einem Etikett auf Nahrungsmitteln oder einer für eine Arznei wichtige Informationen über Zubereitung bzw. deren Gebrauch entnehmen. Kann beurteilen, ob ein Artikel ein Bericht oder eine Rezension über das gewünschte Thema ist. Kann die wichtigsten Informationen in einfachen, klar gestalteten Anzeigen in Zeitungen oder Zeitschriften verstehen, sofern darin nicht zu viele Abkürzungen enthalten sind.
	Kann in praktischen, konkreten Texten mit vorhersehbarem Inhalt (z.B. Reiseführern, Kochrezepten) spezifische Informationen auffinden, sofern sie in einfacher Sprache geschrieben sind. Kann in kurzen und einfachen Beschreibungen von Waren (z.B. tragbaren digitalen Geräten, Kameras usw.) in Broschüren und auf Webseiten die Hauptinformation verstehen.
A2	Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen. Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z.B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Information herausgreifen (z.B. im Branchenverzeichnis / den „Gelben Seiten“ einen Handwerker finden). Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z.B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

A1	<p>Kann vertraute Namen, Wörter / Gebärden und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.</p> <p>Kann Übersichtspläne von Kaufhäusern (mit Informationen, auf welchem Stockwerk sich einzelne Abteilungen befinden) und Hinweise (z.B. wo man Aufzüge findet) verstehen.</p> <p>Kann im Hotel grundlegende Informationen verstehen, z. B. wann Mahlzeiten serviert werden.</p> <p>Kann in Anzeigen, in Programmheften für spezielle Veranstaltungen, auf Handzetteln und in Broschüren einfache und wichtige Informationen finden und verstehen (z. B. was angeboten wird, Kosten und Preise, Datum und Ort der Veranstaltung, Abfahrtszeiten usw.).</p>
vor A1	<p>Kann einfache und alltägliche Hinweisschilder verstehen, z. B. „Parkplatz“, „Bahnhof“, „Speisesaal“, „Rauchen verboten“ usw.</p> <p>Kann Plakaten, Handzetteln und Mitteilungen Informationen über Orte, Zeiten und Preise entnehmen.</p>

Information und Argumentation verstehen

Information und Argumentation verstehen – detailliertes Lesen – umfasst das sorgfältige Studieren eines (gebärdensprachlichen) Textes, den man für einen aktuellen Zweck als relevant eingeschätzt hat. Dies ist oft verbunden mit Studium und Berufsleben. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Texttypen: von einfachem, kurzem, illustriertem Informationsmaterial bis hin zu komplexen Berichten und Artikeln;
- Themen eines Textes: von vertrauten Alltagsthemen aus dem persönlichen Interessenbereich bis hin zu Themen, die außerhalb des eigenen Interessenbereichs liegen;
- Tiefe des Verstehens: von einer groben Vorstellung des Inhalts bis hin zum Verstehen der Feinheiten und Implikationen.

Information und Argumentation verstehen	
C2	Kann die Feinheiten und Implikationen eines komplexen Berichts oder Artikels verstehen, auch wenn er nicht aus dem eigenen Spezialgebiet stammt.
C1	<p>Kann ein weites Spektrum langer, komplexer Texte, denen sie / er im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen.</p> <p><i>Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.⁶⁰</i></p>
B2	<p>Kann aus hochspezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen.</p> <p>Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn sie / er ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen.</p> <p>Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.</p> <p>Kann erkennen, wann ein Text sachlich informiert und wann er die Leser / innen von etwas zu überzeugen versucht.</p> <p>Kann in diskursiven Texten verschiedene Strukturen erkennen: wo Argumente einander gegenübergestellt werden, wo Problemlösungen präsentiert und wo Ursache-Wirkung-Beziehungen dargestellt werden.</p>

<p>B1</p>	<p>Kann unkomplizierte Sachtexte verstehen, die sich auf Themen aus dem eigenen Interessen- oder Studiengebiet beziehen.</p> <p>Kann kurze Texte über vertraute oder aktuelle Themen verstehen, in denen Menschen ihre Ansichten äußern (z.B. in kritischen Beiträgen in einem Diskussionsforum im Internet oder in Leserbriefen).</p> <p>Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen.</p> <p>Kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch nicht unbedingt im Detail.</p> <p>Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen.</p> <p>Kann die meisten Sachinformationen verstehen, denen man wahrscheinlich bei vertrauten Themen von allgemeinem Interesse begegnen wird, sofern man genügend Zeit zum wiederholten Lesen hat.</p> <p>Kann die Hauptpunkte in beschreibenden Hinweisen verstehen, z. B. solchen auf Exponaten im Museum oder Informationstafeln in Ausstellungen.</p>
<p>A2</p>	<p>Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden.</p> <p>Kann den Grundzügen eines Berichts in den Nachrichten über eine vertraute Art von Ereignis folgen, sofern der Inhalt vertraut und vorhersehbar ist.</p> <p>Kann kurzen Zeitungsberichten oder einfachen Artikeln, bei denen Zahlen, Namen, Illustrationen und der Titel eine wichtige Rolle spielen und den Sinn des Textes unterstützen, die hauptsächlich Informationen entnehmen.</p> <p>Kann die Hauptpunkte kurzer Texte zu Alltagsthemen verstehen (z.B. Lebensstil, Hobbys, Sport, Wetter).</p> <p>Kann Texte verstehen, in denen Menschen, Orte, Alltagsleben oder Kultur beschrieben werden, sofern sie in einfacher Sprache verfasst sind.</p> <p>Kann Informationen in illustrierten Broschüren und Karten verstehen, z. B. die Hauptsehenswürdigkeiten einer Stadt oder Gegend.</p> <p>Kann die Hauptpunkte in kurzen Nachrichten über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z.B. Sport, Prominente).</p> <p>Kann eine kurze sachliche Darstellung oder einen kurzen Bericht zum eigenen Interessengebiet verstehen, sofern diese in einfacher Sprache geschrieben sind und keine unvorhersehbaren Details enthalten.</p> <p>Kann das meiste von dem verstehen, was Menschen in einer Kontaktanzeige oder einem Posting über sich selbst sagen sowie darüber, was sie an anderen Leuten mögen.</p>
<p>A1</p>	<p>Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen, einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt.</p> <p>Kann kurze Texte über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z. B. Kurzmeldungen oder Geschichten zu Sport, Musik, Reisen), die in einfachen Worten verfasst sind und durch Illustrationen und Bilder unterstützt werden.</p>
<p>vor A1</p>	<p>Kann einfachstes Informationsmaterial verstehen, das aus vertrauten Wörtern und Bildern besteht, wie z. B. eine Speisekarte mit Fotos in einem Schnellimbiss oder eine Bildgeschichte, die in sehr einfachem Alltagswortschatz verfasst ist.</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Schriftliche Anweisungen verstehen

Schriftliche Anweisungen verstehen ist eine spezielle Form von Informationen verstehen und betrifft sowohl geschriebene als auch gebärdensprachliche Texte. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Thema der Instruktionen: von Routine-Verboten auf einfachen Mitteilungen und einfachen Anweisungen bis hin zu detaillierten Konditionen und komplexen Instruktionen zu unvertrauten Themen, möglicherweise außerhalb des eigenen Erfahrungsbereichs;
- Grad der Kontextualisierung und Vertrautheit;
- Textlänge: von wenigen Wörtern / Gesten bis hin zu detaillierten, längeren und komplexen Instruktionen in einem fortlaufenden Text.

Schriftliche Anweisungen verstehen	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann lange, komplexe Anleitungen für neue Geräte oder neue Verfahren auch außerhalb des eigenen Fachgebiets im Detail verstehen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B1	Kann Anleitungen und Verfahrensweisen in Form eines fortlaufenden Textes verstehen, z.B. in einem Handbuch, sofern man mit der Art des betreffenden Verfahrens oder des Produkts vertraut ist.
	Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen.
	Kann auf Verpackungen abgedruckte einfache Anleitungen befolgen (z. B. für die Zubereitung von Speisen). Kann die meisten kurzen Sicherheitshinweise verstehen (z. B. in öffentlichen Verkehrsmitteln oder in Handbüchern zur Benutzung von Elektrogeräten).
A2	Kann Bestimmungen verstehen, z. B. Sicherheitsvorschriften, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind. Kann kurze schriftliche Anleitungen verstehen, die Schritt für Schritt illustriert sind (z. B. zur Installation eines neuen technischen Geräts).
	Kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z. B. öffentliches Telefon), verstehen.
	Kann einfache, kurze Anweisungen verstehen, sofern sie bebildert und nicht als fortlaufender Text verfasst sind.
	Kann Anwendungshinweise auf Arzneimittelverpackungen verstehen, die als einfache Anweisung formuliert sind, z. B. „Vor dem Essen einnehmen“ oder „Nicht vor dem Autofahren einnehmen!“. Kann ein einfaches Rezept befolgen, besonders wenn Bilder die wichtigsten Schritte veranschaulichen.
A1	Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.
vor A1	Kann sehr kurze, einfache Anweisungen in vertrauten Alltagskontexten verstehen, wie „Parken verboten“, „Essen und Trinken verboten“ usw., insbesondere, wenn sie bebildert sind.

Lesen als Freizeitbeschäftigung

Diese Skala umfasst Belletristik und Sachliteratur sowie Gebärdentexte. Dies können unter anderem kreative Texte sein, verschiedene literarische Formen, Magazin- und Zeitungsartikel, Blogs, Biographien – je nach persönlicher Interessenslage. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Länge, Textvielfalt und ob mit oder ohne Bebilderung;
- Texttypen: von einfachen Personen- und Ortsbeschreibungen über verschiedene Typen narrativer Texte bis hin zu Gegenwarts- und klassischen Literatur unterschiedlicher Genres;
- Themen: von Alltagsthemen (z. B. Hobbys, Sport, Freizeitaktivitäten, Tiere) und konkreten Situationen bis hin zur gesamten Bandbreite abstrakter und literarischer Themen;
- Art der Sprache: von einfach bis stilistisch komplex;
- Lesbarkeit: vom Erschließen mithilfe von Bildern über Lesen mit großer Selbständigkeit bis hin zur Würdigung der Vielfalt an Texten;
- Verstehenstiefe: vom Verstehen in groben Zügen / der Hauptpunkte bis hin zum Verstehen sowohl impliziter als auch expliziter Bedeutungen.

Lesen als Freizeitbeschäftigung	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Sprache lesen, einschließlich klassischer oder umgangssprachlicher literarischer und nicht literarischer Texte verschiedener Gattungen, und dabei sowohl feine Unterschiede im Stil als auch implizite und explizite Bedeutungen würdigen.
C1	Kann eine Vielzahl an literarischen Texten lesen und würdigen, vorausgesetzt dass sie / er bestimmte Passagen noch einmal lesen kann und ab und zu Zugang zu Nachschlagewerken hat. Kann mit wenig Mühe zeitgenössische literarische Texte und Sachtexte lesen, die in Standardsprache verfasst sind, und dabei implizite Bedeutungen und Gedanken würdigen.
B2	Kann mit einem hohen Grad an Unabhängigkeit Texte zur Unterhaltung lesen und dabei Lesestil und -geschwindigkeit den verschiedenen Texten anpassen (z. B. Zeitschriften, eher unkomplizierte Romane, Bücher zur Geschichte, Biographien, Reiseberichte, Reiseführer, Liedtexte, Gedichte); er / sie benutzt selektiv geeignete Nachschlagewerke. Kann Romane lesen, die einen ausgeprägten Plot (= Erzählhandlung) haben und in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache verfasst sind, vorausgesetzt dass er / sie sich Zeit lassen und ein Wörterbuch benutzen kann.
B1	Kann Film- und Buchbesprechungen, Konzertkritiken usw. lesen, die für ein breiteres Publikum geschrieben sind, und dabei die Hauptpunkte verstehen. Kann einfache Gedichte und Liedtexte verstehen, die in unkomplizierter Sprache und unkompliziertem Stil geschrieben sind. Kann in Erzählungen, Reiseführern und Zeitschriftenartikeln, die in allgemein üblicher Alltagssprache verfasst sind, die Beschreibung von Orten, Ereignissen, offen geäußerten Gefühlen und Sichtweisen verstehen. Kann einen Reisebericht verstehen, in dem vor allem die täglichen Ereignisse während einer Reise sowie die Erfahrungen und Entdeckungen beschrieben werden, welche die Person gemacht hat. Kann dem Plot von Geschichten, einfachen Romanen und Comics folgen, die einen klaren linearen Handlungsstrang aufweisen und in allgemein üblicher Alltagssprache geschrieben sind, vorausgesetzt, er / sie kann regelmäßig ein Wörterbuch benutzen.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

A2	Kann genügend verstehen, um kurze, einfache Geschichten und Comics zu lesen, die von vertrauten, konkreten Situationen handeln und in allgemein üblicher Alltagssprache geschrieben sind. Kann die Hauptaussagen in kurzen Zeitschriftenberichten oder Einträgen in Reiseführern verstehen, die sich mit konkreten Alltagsthemen befassen (z. B. Hobbys, Sport, Freizeitbeschäftigungen, Tieren).
	Kann kurze Erzählungen und Beschreibungen aus dem Leben einer Person verstehen, die in einfachen Worten verfasst sind.
	Kann verstehen, was in einer Fotostory (z. B. in einem Lifestyle-Magazin) geschieht, und einen Eindruck davon bekommen, wie die Figuren sind. Kann viele der Informationen verstehen, die in einer kurzen Beschreibung einer Person (z. B. eines / einer Prominenten) gegeben werden.
	Kann die Hauptaussage eines kurzen Artikels über ein Ereignis verstehen, das einem vorhersehbaren Handlungsmuster folgt (z. B. über die Oscar-Verleihung), vorausgesetzt, er ist klar und in einfacher Sprache geschrieben.
A1	Kann kurze illustrierte Geschichten über alltägliche Aktivitäten verstehen, die in einfachen Worten verfasst sind. Kann in groben Zügen kurze Texte in illustrierten Geschichten verstehen, vorausgesetzt, die Abbildungen helfen ihm / ihr, viel vom Inhalt zu erraten.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.1.2 Rezeptionsstrategien

Bei der Rezeption entwickelt sich das Verstehen in einer Kombination von aufsteigenden / absteigenden Prozessen sowie dem Gebrauch inhaltlicher und formaler Schemata beim Schlussfolgern. Es gibt eine Skala von Strategien beim Schlussfolgern, die dies zum Gegenstand hat. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Illustrationen, Formatierungen, Überschriften, Untertitel, Position innerhalb eines Textes etc. benutzen;
- aus dem Kontext und dem sprachlichen Kontext Bedeutung ableiten;
- sprachliche Hinweise nutzen: von Zahlen und Eigennamen über Präfixe und Suffixe an Wortstämmen, temporale und logische Konnektoren – bis hin zum geschickten Gebrauch einer Vielzahl von Strategien.

Hinweise identifizieren und Schlüsse ziehen (mündlich, gebärdensprachlich und schriftlich)

PROSIGN Hinweise identifizieren und Schlüsse ziehen (mündlich, gebärdensprachlich und schriftlich)	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Besitzt die Fertigkeit, von Hinweisen im Kontext und grammatischen und lexikalischen Signalen Schlüsse auf Einstellungen, Stimmungen und Intentionen zu ziehen und zu antizipieren, was als Nächstes folgen wird.
B2	Kann eine Vielfalt von Strategien einsetzen, um das Verstehen zu sichern; dazu gehört, dass er / sie beim Zuhören auf Kernpunkte achtet sowie das Textverständnis anhand von Hinweisen aus dem Kontext überprüft.

	<p>Kann verschiedene Arten von Konnektoren (numerisch, zeitlich oder logisch ordnende) sowie die Rolle von Schlüsselabsätzen in der allgemeinen Organisation eines Textes nutzen, um die Argumentation im Text besser zu verstehen.</p> <p>Kann die Bedeutung eines Textabschnitts erschließen, indem der Text als Ganzes einbezogen wird.</p> <p>Kann in Texten mit Themen aus dem eigenen Fach- oder Interessengebiet unbekannte Wörter / Gebärden aus dem Kontext erschließen.</p> <p>Kann die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter / Gebärden aus dem Kontext erschließen und Satzbedeutung ableiten, sofern das behandelte Thema vertraut ist.</p>
B1	<p>Kann aus Überschriften, Titeln oder Schlagzeilen grundlegende Schlüsse in Bezug auf den Inhalt eines Textes ziehen oder Vorhersagen darüber treffen.</p> <p>Kann einer kurzen Erzählung folgen und vorhersagen, was als Nächstes geschehen wird.</p> <p>Kann einer Argumentation oder der Abfolge der Ereignisse in einer Geschichte folgen, indem sie / er sich auf die üblichen logischen (z.B. aber, weil) oder zeitlichen Konnektoren konzentriert (z.B. danach, vorher).</p> <p>Kann die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter / Gebärden in einem Text aus ihren Bestandteilen ableiten (z.B. durch das Identifizieren von (Wort-)stämmen, lexikalischen Elementen, Vor- und Nachsilben).</p>
A2	<p>Kann sich eine Vorstellung von der Gesamtaussage kurzer Texte und Äußerungen zu konkreten, alltäglichen Themen machen und die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter / Gebärden aus dem Kontext erschließen.</p> <p>Kann das Wiedererkennen von bekannten Wörtern nutzen, um die Bedeutung unbekannter Wörter / Gebärden in kurzen Ausdrücken abzuleiten, wie sie in routinemäßigen Alltagskontexten vorkommen.</p> <p>Kann aus dem Format, dem Erscheinungsbild und typografischen Merkmalen die Art eines Textes erkennen: Nachrichtenbeitrag, Werbetext, Artikel, Lehrbuchtext, Chat, Forumsbeitrag usw.</p> <p>Kann Zahlen, Daten, Eigennamen usw. nutzen, um das Thema eines Textes zu erkennen.</p> <p>Kann die Bedeutung und Funktion unbekannter formelhafter Ausdrücke aus ihrer Stellung in einem Text ableiten (z.B. am Anfang oder Ende eines Briefes).</p>
A1	<p>Kann die Bedeutung eines unbekanntes Wortes / einer unbekanntes Gebärde für eine konkrete Handlung oder ein konkretes Objekt erschließen, sofern der umgebende Text sehr einfach ist und von einem vertrauten Alltagsthema handelt.</p> <p>Kann die vermutliche Bedeutung eines unbekanntes Wortes / einer unbekanntes Gebärde aus der Ähnlichkeit zu einem / einer anderen aus der üblicherweise benutzten Sprache erraten.</p>
vor A1	<p>Kann die Bedeutung eines Wortes / einer Gebärde anhand eines Bildes oder Symbols erschließen, das daneben abgebildet ist.</p>

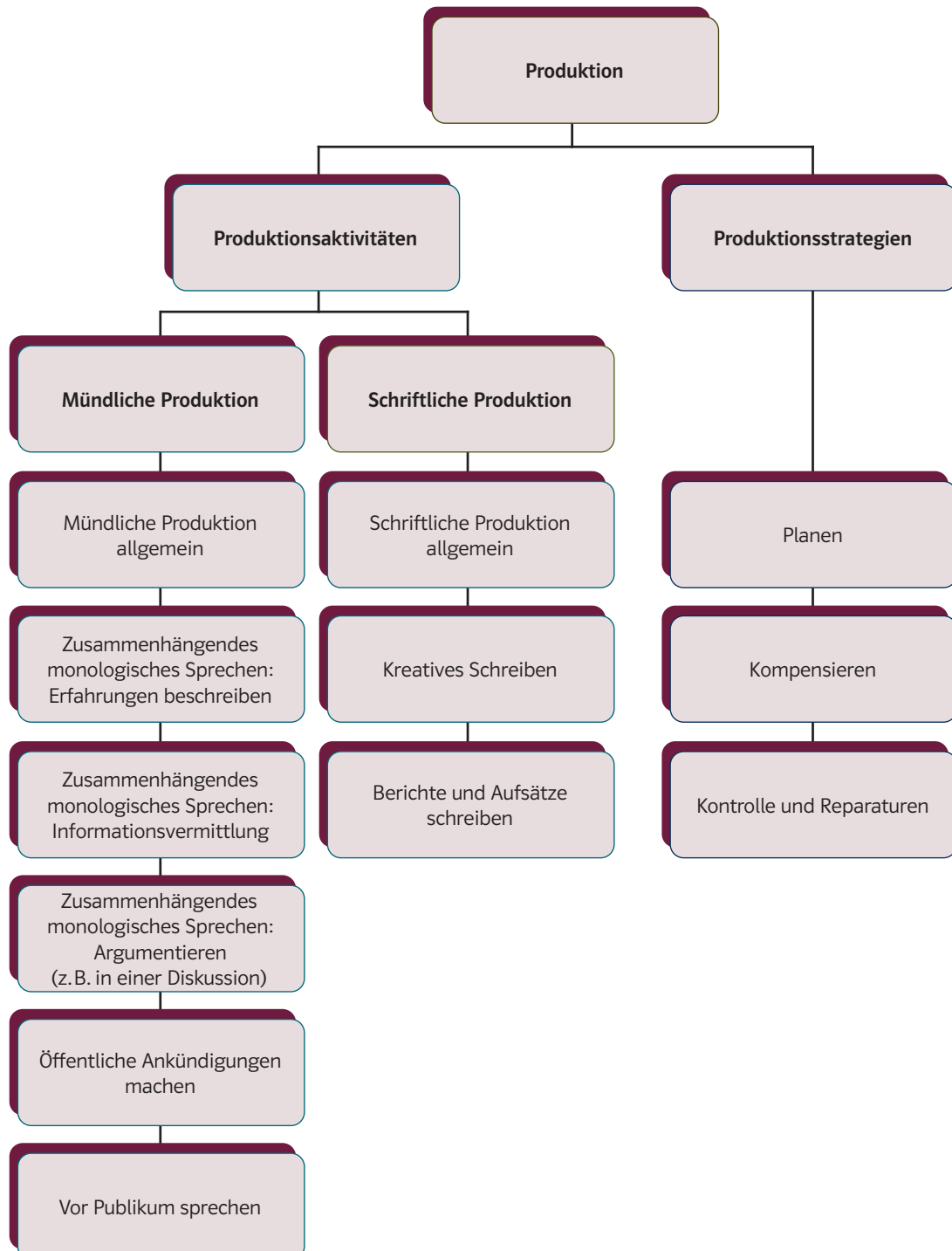
3.2 Produktion

Produktion beinhaltet Sprech- und Schreibaktivitäten und solche in Gebärdensprache. Mündliche Produktion umfasst einen „langen Sprechakt“ und kann eine kurze Beschreibung oder Anekdote oder auch eine längere, eher formelle Präsentation einschließen. Produktive Aktivitäten, ob mündlich oder schriftlich, haben eine wichtige Funktion in vielen akademischen und beruflichen Bereichen (mündliche Präsentationen, schriftliche Studien und Berichte – die auch in Gebärdensprache übermittelt werden können); ihnen wird ein besonderer sozialer Wert zugeschrieben. Sie werden in Bezug darauf beurteilt, was in schriftlichen Äußerungen oder in einem Video mit Gebärdensprache mitgeteilt wird, bzw. hinsichtlich der Flüssigkeit und Klarheit von Äußerungen in Echtzeit-Kommunikation, besonders wenn vor Publikum gesprochen wird. Fähigkeiten bei dieser eher formellen Produktion werden nicht auf „natürliche Weise“ erworben,

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

sondern beruhen auf Bildungsprozessen durch Erziehung bzw. auf Erfahrung. Dazu gehört es, die Erwartungen an das betroffene Genre sowie seine Konventionen zu erlernen. Produktive Strategien werden eingesetzt, um die Qualität informeller und formeller Produktion zu erhöhen. „Planen“ ist offenkundig eher mit formellen Genres verbunden, wohingegen „Kontrolle“ und „Kompensieren“ von Lücken in Vokabular und Terminologie quasi-automatische Prozesse der natürlichen Sprachproduktion sind.

Abbildung 12: Produktionsaktivitäten und -strategien



3.2.1 Produktionsaktivitäten

3.2.1.1 Mündliche Produktion

Die Kategorien für mündliche Produktion sind nach drei Makro-Funktionen geordnet (interpersonell, transaktional, evaluativ) zusammen mit zwei weiteren speziellen Genres: *Vor Publikum sprechen* und *Öffentliche Ankündigungen machen*⁶¹. *Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben* befasst sich hauptsächlich mit Beschreibungen und Erzählungen, während *Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren* (z.B. in einer Diskussion) die Fähigkeit beschreibt, eine Argumentation zu entwickeln, was durchaus in einem längeren Beitrag im Lauf einer normalen Konversation und Diskussion geschehen kann. *Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung* ist eine neue Skala im Begleitband von 2018, in die bestimmte Deskriptoren aus der Skala für *Informationsaustausch* übertragen wurden, die sich implizit auf Monologe statt Dialoge bezogen.

Mündliche Produktion allgemein

PROSIGN Mündliche Produktion allgemein	
C2	Kann einen klar, flüssig und gut strukturiert formulierten Diskurs so logisch aufbauen, dass es den Zuhörenden erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus dem eigenen Interessengebiet klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus dem eigenen Interessengebiet geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinandergereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.
vor A1	Kann mit kurzen Wendungen über sich selbst sprechen und einfache persönliche Informationen über sich geben (z.B. Name, Familie, Staatsangehörigkeit).

Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben

Diese Skala betrifft Erzählen und Beschreiben. Die Skala enthält viele kurze Deskriptoren auf A1 bis B1, was die relativ direkte Verbindung reflektiert zwischen kommunikativen Funktionen und der Sprache, mit der sie ausgedrückt wird. Wenig oder keine Informationen gibt es zur Qualität der Sprache, für die die Skalen für kommunikative Sprachkompetenz herangezogen werden müssten, die sowohl für Sprech- und Schreibmodalität gelten als auch für Gebärdensprache. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Beschreibung von Aspekten, von einfachen alltäglichen Informationen (sich selbst beschreiben, was man tut und wo man lebt) über klassische Funktionen (z.B. Pläne, Vereinbarungen, Gewohnheiten, Routinen, frühere Aktivitäten und persönliche Erfahrungen beschreiben) und eine Vielzahl von Themen mit Bezug zu eigenen Interessengebieten bis hin zu detaillierten Beschreibungen komplexer Themen;

61 Anm. der Übersetzer: Im GeR 2001 war der Titel dieser Skala *Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen*.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

→ Komplexität des Diskurses: von einfachen Wörtern / Gebärden, formelhaften Ausdrücken über das Berichten in einer Abfolge von Punkten bis hin zum Integrieren von Unterthemen und dem Herausarbeiten spezieller Punkte in einer flüssigen Beschreibung.

PROSIGN Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben	
C2	Kann Sachverhalte klar, flüssig, ausführlich und oft sehr interessant darstellen.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen. Kann Sachverhalte ausführlich beschreiben und Geschichten erzählen, kann untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann im Rahmen des eigenen Interessengebiets zu einem breiten Themenspektrum klare und detaillierte Beschreibungen und Berichte geben. Kann die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen detailliert beschreiben.
B1	Kann Gefühle über etwas, das er / sie erlebt hat, klar ausdrücken und Gründe nennen, die diese Gefühle erklären. Kann zu verschiedenen vertrauten Themen des eigenen Interessenbereichs unkomplizierte Beschreibungen oder Berichte geben. Kann relativ flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem sie / er die einzelnen Punkte linear aneinanderreicht. Kann detailliert über eigene Erfahrungen berichten und dabei die eigenen Gefühle und Reaktionen beschreiben. Kann über die wichtigsten Einzelheiten eines unvorhergesehenen Ereignisses (z. B. eines Unfalls) berichten. Kann die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und die eigenen Reaktionen beschreiben. Kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben. Kann reale und erfundene Ereignisse schildern. Kann eine Geschichte erzählen.
A2	Kann etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten. Kann über Aspekte des eigenen alltäglichen Lebensbereichs berichten, z. B. über Leute, Orte, Erfahrungen in Beruf oder Ausbildung. Kann kurz und einfach über ein Ereignis oder eine Tätigkeit berichten. Kann Pläne und Vereinbarungen, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben sowie über vergangene Aktivitäten und persönliche Erfahrungen berichten. Kann mit einfachen Mitteln Gegenstände sowie Dinge, die ihr / ihm gehören, kurz beschreiben und vergleichen. Kann erklären, was er / sie an etwas mag oder nicht mag.
A1	Kann die Familie, Lebensverhältnisse, die Ausbildung und die gegenwärtige oder die letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. Kann mit einfachen Worten Personen, Orte, Dinge beschreiben. Kann sagen, was sie / er gut oder nicht so gut kann (z. B. Sport, Spiele, Fertigkeiten, Fächer). Kann kurz darüber sprechen, was er / sie am Wochenende oder in den Ferien vorhat. Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er / sie beruflich tut und wo er / sie wohnt. Kann einfache Aspekte des eigenen täglichen Lebens in einer Abfolge von einfachen Sätzen beschreiben und dabei einfache Wörter und elementare Wendungen benutzen, sofern eine Vorbereitung darauf möglich ist.

vor A1	Kann sich selbst beschreiben (z. B. Name, Alter, Familie) und dabei einfache Wörter / Gebärden und formelhafte Ausdrücke verwenden, sofern eine Vorbereitung darauf möglich ist.
	Kann mit einfachen Worten wie „glücklich“, „müde“ sagen, wie sie / er sich fühlt, und dabei Körpersprache einsetzen.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung

Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung ist eine neue Skala, die sich mit dem Erklären von Informationen gegenüber einem Empfänger / einer Empfängerin in einem längeren Sprechakt befasst. Obgleich der Empfänger / die Empfängerin durchaus unterbrechen und um Wiederholung oder Klärung bitten kann, läuft die Information eindeutig in eine Richtung; sie ist kein Wortwechsel. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Informationstyp: von einer einfachen Beschreibung eines Objekts oder von Anweisungen über unkomplizierte faktische Informationen zu einem vertrauten Thema bis hin zu komplexen beruflichen oder akademischen Vorgängen;
- Grad der Präzision: von einfachen Beschreibungen durch Erläuterung der Hauptpunkte mit angemessener Präzision und der verlässlichen Kommunikation detaillierter Informationen bis hin zum klaren Differenzieren zwischen Ideen, Konzepten und Dingen, die sich sehr ähnlich sind.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Informationsvermittlung	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann detaillierte Unterschiede zwischen Ideen, Konzepten und Dingen, die einander sehr ähnlich sind, klar vermitteln. Kann Anweisungen geben, wie er / sie bei einer Reihe von komplexen beruflichen oder wissenschaftlichen Verfahren vorgehen kann.
B2	Kann komplexe Informationen und Ratschläge in Zusammenhang mit allen Dingen, die mit dem eigenen Beruf zu tun haben, vermitteln.
	Kann detaillierte Informationen zuverlässig vermitteln. Kann klar, detailliert beschreiben, wie bei einem Verfahren vorgegangen werden kann.
B1	<i>Kann die Hauptaspekte einer Idee oder eines Problems hinreichend genau erklären. Kann beschreiben, wie sie / er etwas macht, und kann genaue Anweisungen geben.</i>
	Kann unkomplizierte Sachinformationen über ein vertrautes Thema weitergeben, um zum Beispiel die Art eines Problems aufzuzeigen oder um detaillierte Anweisungen zu geben, sofern eine Vorbereitung darauf möglich ist.
A2	Kann einfache Anweisungen geben, wie man von einem Ort zum anderen kommt, indem er / sie elementare Ausdrücke verwendet wie „rechts abbiegen“ und „weiter geradeaus“ zusammen mit Konnektoren zum Ausdruck von zeitlichen Abfolgen wie „zuerst“, „dann“ und „danach“.
A1	Kann ein Objekt benennen und seine Form und Farbe angeben, wenn sie / er es anderen zeigt, und dabei elementare Wörter, Wendungen und formelhafte Ausdrücke verwenden, sofern eine Vorbereitung darauf möglich ist.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z.B. in einer Diskussion)

Diese Skala beschreibt die Fähigkeit, eine Argumentation zu entwickeln. Die 2001 veröffentlichten Deskriptoren waren bei B2 gebündelt, wo diese Fähigkeit ein wichtiges Konzept darstellt. Jetzt werden Deskriptoren für weitere Niveaus hinzugefügt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Themen: von eigenen Vorlieben / Abneigungen über Meinungen zu Themen des Alltagslebens bis hin zu aktuellen Themen und komplexen Problemen;
- Argumentationsstil: von einfachen, direkten Vergleichen über erweiterte und unterstützende Ansichten von einer gewissen Ausführlichkeit, bei der die Argumentation systematisch entwickelt wird, bis hin zur Berücksichtigung der Perspektive des / der anderen und dem wirkungsvollen Setzen von Schwerpunkten;
- Art der Formulierung: vom Präsentieren einer Idee in einfachen Begriffen bis hin zum angemessenen Herausstellen wichtiger Punkte und ihrer präzisen Formulierung in gut strukturierter Sprache.

PROSIGN Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z. B. in einer Diskussion)	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann einen Standpunkt zu einem komplexen Thema vertreten und dabei einzelne Aspekte präzise formulieren und seiner / ihrer Argumentation Nachdruck verleihen. Kann etwas systematisch und in gut strukturierter Rede erörtern und dabei die Perspektive des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin berücksichtigen. Dabei kann er / sie entscheidende Punkte hervorheben, stützende Beispiele anführen und die Argumentation angemessen abschließen.
B2	Kann etwas systematisch erörtern und dabei entscheidende Punkte in angemessener Weise hervorheben und stützende Einzelheiten anführen.
	Kann etwas klar erörtern, indem sie / er die eigenen Standpunkte ausführlich darstellt und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele stützt. Kann seine / ihre Argumentation logisch aufbauen und verbinden. Kann den Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.
	Kann eine Argumentation gut genug ausführen, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden. Kann einfache Gründe angeben, um einen Standpunkt zu einem vertrauten Thema zu rechtfertigen.
B1	Kann Meinungen über Themen des Alltagslebens mit einfachen Wendungen ausdrücken. Kann für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben. Kann sagen, ob sie / er einverstanden ist mit dem, was jemand anders getan hat, und Gründe nennen, die diese Meinung rechtfertigen.
	Kann erklären, was sie / er an einer Sache mag oder nicht und warum er / sie eine Sache einer anderen vorzieht, indem sie / er einfache, direkte Vergleiche macht. Kann seine / ihre Meinung mit einfachen Worten vorstellen, sofern die Gesprächspartner / innen geduldig sind.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Öffentliche Ankündigungen machen

Öffentliche Ankündigungen machen ist eine sehr spezielle Art, wichtige Informationen einer Gruppe von Menschen zu übermitteln, sei es in einer privaten Rolle (z. B. bei einer Hochzeit), sei es beim Organisieren eines Events oder Ausflugs oder in der Art des Kabinenpersonals einer Fluglinie. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Art des Inhalts: angefangen von vorhersehbarem, auswendig gelerntem Inhalt bis hin zu Ankündigungen zu einer breiten Auswahl von Themen;
- Verständlichkeit: von einer Art der Ansprache, die von Zuhörenden hohe Konzentration verlangt, bis hin zum wirkungsvollen Einsatz von prosodischen Signalen⁶², die Feinheiten der Bedeutung präzise übermitteln;
- Bedarf an Vorbereitung: von sehr kurzen, eingeübten Ansagen bis hin zu spontaner und fast müheloser Flüssigkeit.

PROSIGN Öffentliche Ankündigungen machen	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann beinahe mühelos öffentliche Ankündigungen vortragen und dabei durch Betonung und Intonation auch feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
B2	Kann Ankündigungen zu den meisten allgemeinen Themen so klar, spontan und flüssig vortragen, dass man ihnen ohne große Mühe folgen kann.
B1	Kann kurze, eingeübte Ankündigungen zu alltäglichen Ereignissen aus dem eigenen Erfahrungsgebiet so vortragen, dass sie trotz möglicher Probleme mit Betonung und Intonation (= non-manuell in einer Gebärdensprache) klar verständlich sind.
A2	Kann sehr kurze, eingeübte Ankündigungen mit vorhersehbarem, auswendig gelerntem Inhalt vortragen, die bei konzentriertem Zuhören verständlich sind.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Vor Publikum sprechen

Diese Skala umfasst eine mündliche Präsentation zu geben oder bei einem öffentlichen Anlass, bei einer Besprechung, in einem Seminar oder einer Klasse eine Rede zu halten. Obgleich es sich erkennbar um eine vorbereitete Rede handelt, wird sie gewöhnlich nicht Wort für Wort / Gebärde für Gebärde vorgelesen. Heute ist es üblich, visuelle Hilfen wie Power-Point zu verwenden, aber das muss nicht unbedingt der Fall sein. Nach einer Präsentation ist es üblich, Fragen spontan zu akzeptieren und in kurzen Monologen zu antworten, daher wird auch dies in den Deskriptoren berücksichtigt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Art der Ansprache: von einer sehr kurzen, geprobten Stellungnahme über eine vorbereitete klare Präsentation eines vertrauten Themas aus dem eigenen Interessenbereich bis hin zu einer gut strukturierten Präsentation eines komplexen Themas für ein Publikum, das damit nicht vertraut ist;
- Berücksichtigung des Publikums: Für die A-Niveaus gibt es keine Kommentare, aber von B1 an verläuft die Progression von ausreichender Klarheit, damit man meistens ohne Schwierigkeiten folgen kann, bis hin zum flexiblen Anpassen der Rede an die Bedürfnisse des Publikums;
- Fähigkeit, mit Fragen umzugehen: vom Beantworten klarer Fragen mit etwas Hilfe, über flüssiges und spontanes Beantworten einer Reihe zusammenhängender Fragen bis hin zum Umgang mit schwierigen und sogar feindseligen Fragen.

62 Prosodische Signale sind z.B. bei gesprochener Sprache Betonung und Intonation, bei Gebärdensprache non-manuelle Elemente.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

PROSIGN Vor Publikum sprechen	
C2	<p>Kann sicher und gut verständlich einem Publikum ein komplexes Thema vortragen, mit dem es nicht vertraut ist, und dabei die Rede flexibel den Bedürfnissen des Publikums anpassen und entsprechend strukturieren.</p> <p>Kann mit schwierigen und auch unfreundlichen Fragen umgehen.</p>
C1	<p>Kann ein komplexes Thema gut strukturiert und klar vortragen und dabei die eigenen Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.</p> <p>Kann eine längere Präsentation angemessen strukturieren, um es dem Publikum zu erleichtern, der Abfolge der Ideen zu folgen und die Hauptargumentation zu verstehen.</p> <p>Kann bei der Präsentation eines komplexen Themas Vermutungen und Hypothesen aufstellen und dabei alternative Vorschläge und Argumente vergleichen und gegeneinander abwägen.</p> <p>Kann spontan und beinahe mühelos mit Zwischenrufen umgehen.</p>
B2	<p>Kann eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben.</p> <p>Kann spontan vom vorbereiteten Text abweichen und vom Publikum aufgeworfene interessante Fragen aufgreifen, häufig in bemerkenswert gewandter und flüssiger Weise.</p>
	<p>Kann eine klare, vorbereitete Präsentation vortragen, und dabei Gründe für oder gegen einen Standpunkt anführen und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.</p> <p>Kann flüssig und spontan eine Reihe von Nachfragen aufgreifen, ohne Anstrengung für sich oder das Publikum.</p>
B1	<p>Kann eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema innerhalb des eigenen Fachgebiets geben und dabei Ähnlichkeiten und Unterschiede umreißen (z.B. zwischen Produkten, Ländern / Regionen, Plänen).</p>
	<p>Kann eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema aus dem eigenen Fachgebiet so klar vortragen, dass man ihr meist mühelos folgen kann, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden.</p> <p>Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber möglicherweise um Wiederholung bitten, falls schnell gesprochen wird.</p>
A2	<p>Kann eine kurze, eingeübte Präsentation zu einem Thema aus seinem / ihrem Alltag vortragen und dabei kurz Gründe und Erläuterungen zu Meinungen, Plänen und Handlungen geben.</p> <p>Kann mit einer begrenzten Anzahl unkomplizierter Nachfragen umgehen.</p>
	<p>Kann eine eingeübte kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen.</p> <p>Kann unkomplizierte Nachfragen beantworten, falls die Möglichkeit besteht, um Wiederholung oder um Hilfe beim Formulieren zu bitten.</p>
A1	<p>Kann einen kurzen, vorbereiteten Text benutzen, um ein vorbereitetes Statement zu verlesen (z.B. jemanden offiziell vorstellen oder einen Toast ausbringen).</p>
vor A1	<p>Keine Deskriptoren verfügbar</p>

3.2.1.2 Schriftliche Produktion

In den Kategorien für schriftliche Produktion werden die Makro-Funktionen „transaktionale Sprachverwendung“ und „evaluative Sprachverwendung“ nicht getrennt aufgeführt, weil sie normalerweise miteinander verknüpft sind (auch *Information und Argumentation verstehen* verband diese beiden Aspekte). *Kreatives Schreiben* ist das schriftliche Äquivalent für *Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben* und fokussiert auf Beschreibung und Erzählen. Bei Gebärdensprache produziert und versendet man manchmal ein Video als Alternative zum Schreiben.⁶³

Schriftliche Produktion allgemein

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil verfassen, deren logische Struktur den Leserinnen und Lesern die Identifikation wesentlicher Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. Kann die Struktur und die Konventionen verschiedener Genres verwenden und dabei Ton, Stil und Register adressatenbezogen, textsorten- und themengerecht variieren.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze verfassen und mit Konnektoren wie „und“, „aber“ oder „weil“ verbinden.
A1	Kann Informationen über Angelegenheiten von persönlicher Relevanz geben (z.B. Vorlieben und Abneigungen, Familie, Haustiere) und dabei einfache Wörter / Gebärden und elementare Ausdrücke verwenden. Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze verfassen.
vor A1	Kann schriftlich grundlegende persönliche Informationen geben (z.B. Name, Adresse, Nationalität), gegebenenfalls mithilfe eines Wörterbuchs.

Kreatives Schreiben

Diese Skala betrifft persönliche, fantasievolle Ausdrucksweisen in einer Vielzahl von Textsorten in schriftlicher und Gebärden-Modalität. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Beschriebene Aspekte: von einfachen Alltagsinformationen über eine Vielzahl von Themen mit Bezug zu bestimmten Interessengebieten bis hin zu spannenden Geschichten und Beschreibungen eigener Erfahrungen;
- Textsorten: von Tagebucheinträgen und kurzen fiktiven Biographien sowie einfachen Gedichten bis hin zu gut strukturierten und gut entwickelten Beschreibungen und fantasievollen Texten;

⁶³ Die Produktion von Videos formeller Texte in Gebärdensprache wird zunehmend üblich. Die Zahl von Lernenden in Grund- und weiterführenden Schulen und in Universitäten und der Weiterbildung, die Videoaufzeichnungen von Haus- und Seminaaraufgaben vorlegen, ist ständig gestiegen. Es gibt heute eine Anzahl von Magisterarbeiten und Dissertationen sowie andere Publikationen in verschiedenen Bereichen (z.B. Bilderbücher, Lehrmaterialien) in Gebärdensprache. Auf Video aufgezeichnete Verlautbarungen, Pressemitteilungen und öffentliche Ankündigungen werden ebenfalls immer üblicher.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

- Komplexität des Diskurses: von einfachen Wörtern / Gebärden und Ausdrücken über klare, zusammenhängende Texte bis hin zur Beachtung etablierter Konventionen des betroffenen Genres in klarem, gut strukturiertem, flüssigem Text;
- Sprachgebrauch: von grundlegendem Vokabular und einfachen Sätzen bis hin zu sicherem, persönlichem und natürlichem Stil, der dem gewählten Genre und den Lesenden angemessen ist.

Kreatives Schreiben	
C2	<p>Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessenen ist.</p> <p>Kann idiomatische Wendungen und Humor angemessen einsetzen, um die Wirkung eines Textes zu verstärken.</p>
C1	<p>Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.</p> <p>Kann idiomatische Wendungen und Humor miteinbeziehen, wenn auch die Verwendung des Letzteren nicht immer angemessen ist.</p> <p>Kann eine detaillierte Rezension zu kulturellen Ereignissen (z. B. Theaterstücke, Filme, Konzerte) oder literarischen Werken verfassen.</p>
B2	<p>Kann klare, detaillierte zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen, dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten.</p> <p>Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem / seinem Interessengebiet verfassen.</p> <p>Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.</p>
B1	<p>Kann die chronologische Abfolge in einem narrativen Text klar anzeigen.</p> <p>Kann eine einfache Rezension zu einem Film, Buch oder einer Fernsehsendung verfassen und dabei ein begrenztes sprachliches Spektrum einsetzen.</p> <p>Kann unkomplizierte, detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen.</p> <p>Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben werden.</p> <p>Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen.</p> <p>Kann eine Geschichte erzählen.</p>
A2	<p>Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studiererfahrungen.</p> <p>Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.</p> <p>Kann eine einfache Geschichte erzählen (z. B. über Ferienerlebnisse oder über das Leben in einer fernen Zukunft).</p> <p>Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben.</p> <p>Kann kurze, einfache fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen verfassen.</p> <p>Kann Tagebucheinträge verfassen, welche Aktivitäten (z. B. Alltagsroutinen, Ausflüge, Sport, Hobbys), Menschen und Orte beschreiben, und dabei elementaren, konkreten Wortschatz sowie einfache Wendungen und Sätze mit einfachen Konnektoren wie „und“, „aber“ und „weil“ verwenden.</p> <p>Kann eine Einleitung oder Fortsetzung zu einer Geschichte zusammenstellen, sofern ein Wörterbuch und andere Hilfsmittel (z. B. Verbtabelle in einem Lehrbuch) zurate gezogen werden können.</p>

A1	<p>Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen verfassen, wo sie leben und was sie tun.</p> <p>Kann in sehr einfacher Sprache beschreiben, wie ein Raum aussieht.</p> <p>Kann einfache Wörter / Gebärden und Wendungen verwenden, um bestimmte Alltagsobjekte (zum Beispiel die Farbe eines Autos, ob es groß oder klein ist) zu beschreiben.</p>
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Berichte und Aufsätze schreiben

Diese Skala deckt eher formelle Sorten des transaktionalen und evaluativen Schreibens und der Produktion in Gebärdensprache ab. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Inhalt: von vertrauten Themen und alltäglichen Sachinformationen bis hin zu komplexen akademischen oder beruflichen Themen, wobei zwischen eigenen Ansichten und denjenigen in den Quellen unterschieden wird;
- Textsorten: von kurzen Berichten und Postern bis hin zu komplexen Texten, die einen Sachverhalt schildern oder eine kritische Würdigung von Vorschlägen oder literarischen Werken bieten;
- Komplexität des Diskurses: vom Verknüpfen von Sätzen mit einfachen Konnektoren bis hin zur flüssig entwickelten Darlegung mit wirkungsvoller logischer Struktur.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	<p>Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird.</p> <p>Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu identifizieren.</p> <p>Kann bei komplexen wissenschaftlichen oder beruflichen Themen verschiedene Perspektiven darlegen und dabei klar eigene Ideen und Meinungen von jenen in den Quellentexten unterscheiden.</p>
C1	<p>Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen verfassen und dabei zentrale Punkte hervorheben.</p> <p>Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.</p> <p>Kann eine angemessene Einleitung und einen angemessenen Schluss zu einem längeren Bericht, Artikel oder zu einer wissenschaftlichen Arbeit über ein komplexes wissenschaftliches oder berufliches Thema verfassen, sofern dieses Thema im eigenen Interessengebiet liegt und es möglich ist, den Text neu zu schreiben oder zu überarbeiten.</p>
B2	<p>Kann einen Aufsatz oder Bericht verfassen, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden.</p> <p>Kann eine detaillierte Beschreibung eines komplexen Vorgangs verfassen.</p> <p>Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.</p> <p>Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern.</p> <p>Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse verfassen. Kann einen Text über ein aktuelles Thema von persönlichem Interesse verfassen und dabei einfache Sprache benutzen, um Vor- und Nachteile aufzulisten sowie die eigene Meinung zu äußern und zu begründen. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte verfassen, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden. Kann ein Thema in einem kurzen Bericht oder auf einem Poster präsentieren und dafür Fotos und kurze Textblöcke benutzen.
	Kann einfache Texte über vertraute Themen von Interesse verfassen und dabei die Sätze mit Konnektoren „und“, „weil“ oder „dann“ verbinden. Kann eigene Eindrücke und Meinungen zu Themen von persönlichem Interesse (z. B. Lebensweisen und Kultur, Geschichten) äußern und dabei elementare Alltagswörter und Ausdrücke verwenden.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.2.2 Produktionsstrategien

Kommunikationsstrategien werden im GeR entsprechend der klassischen Darstellung von Strategien bei der Kommunikation in einer Interimsprache⁶⁴ präsentiert: Planung, Ausführung, Kontrolle und Reparaturhandlungen. Bei Produktionsstrategien ist *Kompensieren* diejenige Ausführungsstrategie, für die es eine Beispielskala gibt. Bis zur Veröffentlichung des GeR war dies oft die wichtigste Kommunikationsstrategie, die in Betracht gezogen wurde. *Kontrolle und Reparaturen* werden dann in einer einzigen Skala zusammengeführt.

Planen

Diese Skala befasst sich mit der mentalen Vorbereitung des Sprechens, Gebärdens oder Schreibens. Dies kann bedeuten, sich bewusst Gedanken zu machen, was zu sagen ist und wie es formuliert werden kann; es kann ebenso bedeuten, zu proben oder Entwürfe anzufertigen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- sich zurechtlegen, wie ein wesentlicher Punkt übermittelt werden soll, und eventuell üben, wie man sich ausdrückt;
- überlegen, wie Empfänger / Empfängerinnen auf das Gesagte reagieren könnten.

PROSIGN Planen	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann bei der Vorbereitung eines eher formellen gesprochenen oder geschriebenen Textes bewusst Konventionen anwenden, die mit der jeweiligen Textsorte verbunden sind (z. B. Struktur, Grad der Formalität).
B2	Kann bei der Vorbereitung auf eine möglicherweise komplizierte oder unangenehme Situation planen, was er / sie sagen könnte, falls unterschiedliche Reaktionen erfolgen, und dabei überlegen, welche Ausdrücke angemessen wären.
	Kann planen, was und wie er / sie etwas sagen will, und dabei die Wirkung auf die Zuhörer / innen berücksichtigen.

B1	Kann neue Ausdrücke und Kombinationen von Ausdrücken einüben und ausprobieren und um Rückmeldung dazu bitten.
	Kann planen, wie er / sie die wichtigsten Punkte, die er / sie vermitteln will, am besten zum Ausdruck bringt, wenn er / sie alle verfügbaren Mittel einsetzt und die Aussage den verfügbaren Ausdrucksmitteln entsprechend begrenzt.
A2	Kann aus dem eigenen Repertoire eine passende Serie von Wendungen abrufen und erproben.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Kompensieren

Kompensieren ist eine Strategie, Kommunikation aufrechtzuerhalten, wenn einem der passende Ausdruck nicht einfällt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- begleitende Gesten zur Unterstützung von Sprache;
- absichtlich ein(e) „falsche(s)“ Wort / Gebärde verwenden und es / sie relativieren;
- das fehlende Konzept definieren;
- paraphrasieren (umschreiben) und der Grad, bis zu dem die Paraphrase erkennbar ist.

PROSIGN Kompensieren	
C2	Kann ein Wort / eine Gebärde, an das / die sie / er sich nicht erinnert, so reibungslos durch einen gleichbedeutenden Ausdruck ersetzen, dass dies kaum bemerkt wird.
C1	Kann das zur Verfügung stehende Wortschatzspektrum kreativ verwenden und es leicht und effektiv für Umschreibungen in fast allen Situationen nutzen.
B2	Kann etwas paraphrasieren und umschreiben, um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken.
	Kann die meisten Kommunikationsprobleme durch die Verwendung von Umschreibungen oder durch die Vermeidung von schwierigen Ausdrücken lösen.
B1	Kann die Merkmale von konkreten Dingen beschreiben, wenn ihm / ihr das entsprechende Wort / die entsprechende Gebärde nicht einfällt. Kann ausdrücken, was sie / er meint, indem sie / er ein Wort / eine Gebärde mit einer ähnlichen Bedeutung verwendet und näher bestimmt (z. B. „ein Bahnhof für Flugzeuge“).
	Kann ein einfaches Wort / eine einfache Gebärde verwenden, das / die etwas Ähnliches bedeutet, wie das, was er / sie ausdrücken will, und eine „Verbesserung“ herausfordern.
	Kann ein Wort / eine Gebärde aus der Muttersprache mit zielsprachlicher Aussprache verwenden und nachfragen, ob es / sie verstanden wird.
A2	Kann aus dem eigenen Repertoire ein nicht ganz passendes Wort / eine Gebärde verwenden und durch Gesten klar machen, was er / sie meint.
	Kann durch Zeigen das Gemeinte identifizieren („Ich möchte das da, bitte“).
A1	Kann Gesten benutzen, um damit einfache Wörter / Gebärden zum Ausdruck eines Bedürfnisses zu unterstützen.
vor A1	Kann auf etwas zeigen und fragen, was es ist.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Kontrolle und Reparaturen

Diese Skala umfasst sowohl (a) die spontane Erkenntnis, dass einem ein Versprecher unterlaufen oder ein Problem entstanden ist, als auch (b) den eher bewussten und eventuell geplanten Rückbezug auf das, was gesagt oder geschrieben wurde, um es auf Korrektheit und Angemessenheit hin zu überprüfen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Kurswechsel und eine andere Taktik verwenden – deutlich erkennbar auf den A-Niveaus, sehr flüssig auf C-Niveaus;
- Eigenkorrektur von Versprechern, Irrtümern und „beliebten Fehlern“;
- wie deutlich ein Kommunikationsproblem sein muss, bevor mit der Reparatur begonnen wird.

PROSIGN Kontrolle und Reparaturen	
C2	Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner / innen kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten neu ansetzen und umformulieren, ohne die Äußerung ganz abreißen zu lassen. Kann sich sehr wirkungsvoll selbst korrigieren.
B2	Kann oft im Nachhinein Versprecher oder Performanz-Fehler oder kleinere Unregelmäßigkeiten in der Satzstruktur selbst korrigieren.
	Kann Versprecher oder Fehler normalerweise selbst korrigieren, wenn sie ihm / ihr bewusst werden oder wenn sie zu Missverständnissen geführt haben. Kann sich die eigenen Hauptfehler merken und sich beim Sprechen bewusst in Bezug auf diese Fehler kontrollieren.
B1	Kann Fehler bei Zeitformen oder bei Ausdrücken, die zu Missverständnissen führen, korrigieren, sofern die Gesprächspartner / innen signalisieren, dass es ein Problem gibt.
	Kann um Bestätigung bitten, dass sie / er eine Form korrekt gebraucht hat. Kann noch einmal neu ansetzen und eine andere Taktik benutzen, wenn die Kommunikation zusammenbricht.
A2	Keine Deskriptoren verfügbar
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

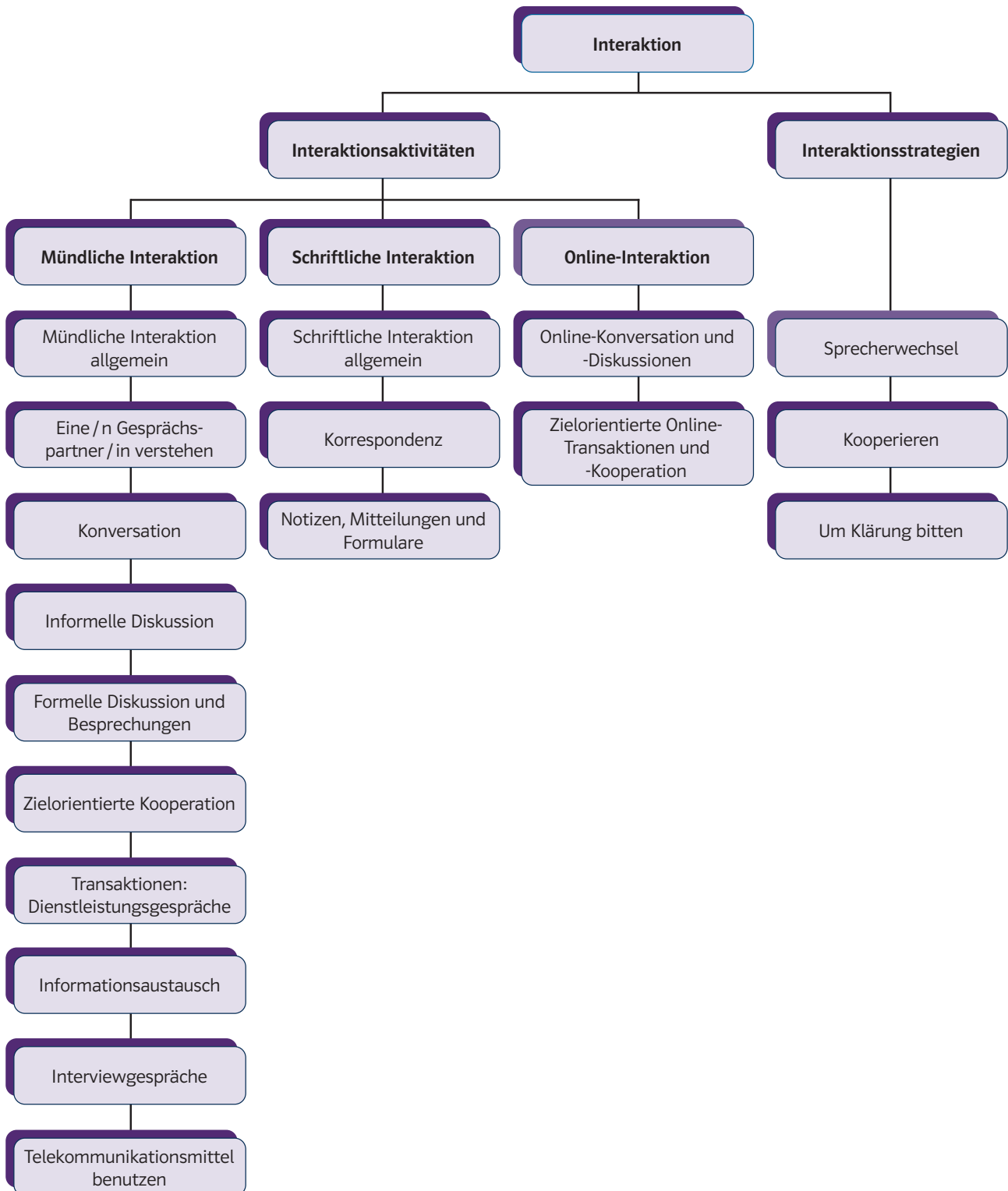
3.3 Interaktion

Interaktion, die zwei oder mehr Beteiligte bei der gemeinsamen Konstruktion von Diskursen involviert, ist ein zentrales Element der Sprachauffassung des GeR, wie zu Beginn dieses Begleitbandes erläutert wurde. Zwischenmenschliche Interaktion gilt mit ihren interpersonalen, kooperativen und transaktionalen Funktionen als Ursprung von Sprache. Produktion in Gestalt des Erzählens von Geschichten kann als Weiterentwicklung von Sprachgewandtheit und letztlich sogar der Lese- / Schreibkompetenz betrachtet werden.

Interaktion ist auch fundamental für das Lernen. Die GeR-Skalen für Interaktion spiegeln dies in den Skalen für *Sprecherwechsel*, *Kooperieren* (= Kooperationsstrategien) und *Um Klärung bitten* wider. Diese grundlegenden Interaktionsstrategien sind ebenso wichtig für das kooperative Lernen wie in lebensweltlicher Kommunikation. Die meisten Skalen für Interaktion betreffen mündliche Interaktion. Als der GeR entwickelt wurde, stieß die Vorstellung schriftlicher Interaktion nicht auf allgemeine Zustimmung und wurde folglich nicht weiterentwickelt. Im Rückblick ist erkennbar, dass über die

vergangenen 20 Jahre hinweg schriftliche Interaktion (= so schreiben, wie man in einem verlangsamten Dialog sprechen würde) zunehmend wichtiger wurde. Statt jedoch diese Kategorie weiterzuentwickeln, wurde die neue Kategorie der Online-Interaktion für die erweiterten Deskriptoren entwickelt.

Abbildung 13: Interaktionsaktivitäten und -strategien



3.3.1 Interaktionsaktivitäten

3.3.1.1 Mündliche Interaktion

Mündliche Interaktion wird so verstanden, dass sie sowohl Interaktion in gesprochener Sprache umfasst als auch direkt in Gebärdensprache zwischen Personen stattfinden kann. Die Skalen für mündliche Interaktion werden erneut gemäß den Makro-Funktionen „interpersonell“, „transaktional“ und „evaluativ“ gegliedert, wobei bestimmte spezielle Genres hinzukommen. Die Skalen beginnen mit *Eine/n Gesprächspartner/inn verstehen*. „Gesprächspartner/in“ ist gewissermaßen ein technischer Begriff und bedeutet die Person, mit der man in einem Dialog spricht – nicht einfach irgendeine/n Sprecher/in. Wie oben angemerkt, ist das den Skalen für Hören zugrunde liegende Bild dasjenige von konzentrischen Kreisen. Hier sind wir im Mittelpunkt solcher Kreise: Sprachnutzende/Lernende sind aktiv involviert in der Interaktion mit Gesprächspartnern/-partnerinnen.

Die anderen Skalen folgen dann:

- interpersonell: *Konversation*
- evaluativ: *Informelle Diskussion (mit Freunden); Formelle Diskussion und Besprechungen, Zielorientierte Kooperation*
- transaktional: *Informationsaustausch, Dienstleistungsgespräche, Interviewgespräche und Telekommunikationsmittel benutzen*

Mündliche Interaktion allgemein

PROSIGN Mündliche Interaktion allgemein	
C2	<p>Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p> <p>Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner / innen kaum etwas davon bemerken.</p>
C1	<p>Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken.</p> <p>Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.</p>
B2	<p>Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen, und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen.</p> <p>Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was sie / er sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.</p> <p>Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu kompetenten Sprechenden der Zielsprache ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.</p> <p>Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.</p>

B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z.B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner / innen, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht.
	Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.
	Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.
vor A1	Kann Fragen über sich selbst und über Alltagsroutinen stellen und beantworten und dabei kurze, formelhafte Ausdrücke verwenden und sich auf Gesten stützen, die die Information unterstützen.

Eine / n Gesprächspartner / in verstehen

Diese Skala betrifft, eine Person zu verstehen, mit der man in einer Interaktion direkt spricht, verbunden mit der Möglichkeit, Bedeutung auszuhandeln. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Thema und Situationen: von persönlichen Details und Alltagsbedürfnissen bis hin zu komplexen und abstrakten Themen spezieller Natur;
- Sprechweise des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin: von sorgfältig und langsam bis zur Standardsprache und wenig vertrauten Varietäten;
- Grad der Anpassung des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin: von verständnisvollem Wiederholen und dem Bemühen um Hilfe bis hin zum bloßen Bekräftigen von Details, wenn der Akzent wenig vertraut ist.

PROSIGN Eine / n Gesprächspartner / in verstehen	
C2	Kann alle Gesprächspartner / innen verstehen, auch wenn diese über abstrakte und komplexe Fachthemen sprechen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören, sofern er / sie Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent einzustellen.
C1	Kann im Detail verstehen, wenn über abstrakte, komplexe Themen auf fremden Fachgebieten gesprochen wird, muss jedoch manchmal Einzelheiten bestätigen lassen, besonders wenn in einer wenig vertrauten Varietät gesprochen wird.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B2	Kann im Detail verstehen, was in der Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gesagt wird – auch bei akustischen oder visuellen Störungen.
B1	Kann in einem Alltagsgespräch klar artikulierte Sprache / Gebärden verstehen; muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter / Gebärden und Wendungen bitten.
A2	Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtzukommen. Kann im Allgemeinen verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache (auch in Gebärdensprache) über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, sie / er kann ab und zu darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren.
	Kann verstehen, was in einem einfachen Alltagsgespräch langsam, deutlich und direkt an ihn / sie gerichtet gesagt wird, vorausgesetzt, die sprechende Person gibt sich Mühe, ihm / ihr beim Verstehen zu helfen.
A1	Kann alltägliche Ausdrücke, die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen, verstehen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner / innen direkt an einen richten und langsam, deutlich und mit Wiederholungen sprechen.
	Kann Fragen und Anweisungen verstehen, sofern diese klar und deutlich an ihn / sie gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen.
vor A1	Kann einfache Fragen verstehen, die einen selbst betreffen (z. B. zu Name, Alter und Adresse), sofern die Fragen langsam und deutlich gestellt werden.
	Kann einfache persönliche Informationen verstehen (z. B. zu Name, Alter, Wohnort, Herkunft), wenn andere Leute sich selbst vorstellen, sofern diese langsam und deutlich sprechen und sich direkt an einen wenden, und kann Fragen zu diesen Themen verstehen, auch wenn die Fragen unter Umständen wiederholt werden müssen.
	Kann eine Reihe vertrauter Wörter / Gebärden verstehen und Schlüsselinformationen erkennen (z. B. Zahlen, Preise, Daten und Wochentage), sofern sehr langsam und falls nötig mit Wiederholungen gesprochen wird.

Konversation

Diese Skala betrifft in erster Linie Interaktion mit sozialer Funktion: Schaffen und Erhalten persönlicher Beziehungen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Situation: von kurzen Wortwechseln über Aufrechterhalten eines Gesprächs und Pflege von Beziehungen bis hin zu flexiblem Einsatz zu sozialen Zwecken;
- Themen: von persönlichen Neuigkeiten über vertraute Themen des persönlichen Interesses bis hin zu sehr allgemeinen Themen;
- Sprachfunktionen: von Begrüßungen usw. über Angebote, Einladungen und Genehmigungen bis hin zu verschiedenen Graden von Emotionen und Anspielungen und Scherzen.

PROSIGN Konversation	
C2	Kann sich sicher und angemessen unterhalten und ist in seinem / ihrem sozialen und persönlichen Leben in keiner Weise durch sprachliche Einschränkungen beeinträchtigt.
C1	Kann Sprache wirksam und flexibel für soziale Zwecke gebrauchen, auch für den Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen.

B2	<p>Kann durch verständnisvolle Fragen und Ausdruck von Zustimmung eine Beziehung zu Gesprächspartnern / -partnerinnen aufbauen und gegebenenfalls Kommentare über andere oder über Gemeinsamkeiten abgeben.</p> <p>Kann andeuten, dass er / sie Vorbehalte hat oder zögert, kann Bedingungen für die Erfüllung von Bitten oder die Erteilung einer Erlaubnis nennen und um Verständnis für die eigene Position bitten.</p> <p>Kann sich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen von allgemeinem Interesse beteiligen, auch in einer Umgebung mit starken [akustischen / visuellen] Störungen.</p> <p>Kann Beziehungen zu kompetenten Sprechenden der Zielsprache aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei kompetenten Sprechenden.</p> <p>Kann verschieden starke Gefühle zum Ausdruck bringen und die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen hervorheben.</p>
B1	<p>Kann ein Gespräch beginnen und dabei helfen, es fortzuführen, indem er / sie Menschen relativ spontan zu einer bestimmten Erfahrung oder einem Ereignis Fragen stellt und Reaktionen und Meinungen zu vertrauten Themen äußert.</p> <p>Kann relativ lange Gespräche über Themen von gemeinsamem Interesse führen, sofern der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin sich Mühe gibt, das Verstehen zu unterstützen.</p> <p>Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen.</p> <p>Kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihm / ihr sagt, falls deutlich gesprochen wird; muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter / Gebärden bitten.</p> <p>Kann ein Gespräch oder eine Diskussion aufrechterhalten, ist aber möglicherweise manchmal schwer zu verstehen, wenn er / sie versucht, genau auszudrücken, was er / sie sagen möchte.</p> <p>Kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren.</p>
A2	<p>Kann sozialen Kontakt herstellen (z. B. Begrüßung, Abschied, Sich-Vorstellen, Danken).</p> <p>Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm / ihr in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, er / sie kann ab und zu darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren.</p> <p>Kann in Routinesituationen an kurzen Gesprächen über Themen von Interesse teilnehmen.</p> <p>Kann in einfachen Worten / Gebärden eigenes Befinden und Dank ausdrücken.</p> <p>Kann um einen Gefallen bitten (z. B. etwas ausleihen), jemandem selbst einen Gefallen anbieten und darauf antworten, wenn jemand ihn / sie um einen Gefallen bittet.</p> <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten; versteht jedoch, wenn die Gesprächspartner / innen sich Mühe geben, sich verständlich zu machen.</p> <p>Kann einfache, alltägliche Höflichkeitsformeln verwenden, um jemanden zu grüßen oder anzusprechen.</p> <p>Kann in einfacher Sprache mit Bekannten, Kollegen oder Angehörigen einer Gastfamilie plaudern, Fragen stellen und die Antworten verstehen, die sich auf die geläufigsten Routineangelegenheiten beziehen.</p> <p>Kann jemanden einladen und auf Einladungen reagieren, Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren sowie sich entschuldigen und auf Bitten um Entschuldigung reagieren.</p> <p>Kann mit sehr elementaren formelhaften Wendungen ausdrücken, wie er / sie sich fühlt.</p> <p>Kann sagen, was er / sie gerne hat und was nicht.</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

A1	<p>Kann alltägliche Ausdrücke, die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen, verstehen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner / innen direkt an ihn / sie richten und langsam, deutlich und mit Wiederholungen sprechen.</p> <p>Kann an einem einfachen sachbezogenen Gespräch über ein vorhersagbares Thema teilnehmen (z.B. das eigene Land, die Familie, die Schule).</p> <p>Kann jemanden vorstellen und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen.</p> <p>Kann jemanden nach dem Befinden fragen und auf Neuigkeiten reagieren.</p>
vor A1	<p>Kann einige elementare, formelhafte Ausdrücke wie zum Beispiel „Ja“, „Nein“, „Entschuldigung“, „Bitte“, „Danke“, „Nein, danke“, „Tut mir leid“ verstehen und benutzen.</p> <p>Kann einfache Grußformeln verstehen.</p> <p>Kann Menschen auf einfache Weise begrüßen, den eigenen Namen sagen und sich von ihnen verabschieden.</p>

Informelle Diskussion (mit Freunden)

Diese Skala beinhaltet Aspekte der interpersonalen und evaluativen Sprachverwendung, da diese in alltäglicher Interaktion miteinander verknüpft sind. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Themen: von „was sie / er tun soll und wohin sie / er geht“ bis hin zu abstrakten, komplexen und sogar unvertrauten Themen und heiklen Punkten;
- Fähigkeit, der Diskussion zu folgen: vom Identifizieren des Themas über das Verfolgen der Hauptpunkte bis hin zur Beteiligung an einer lebhaften Diskussion, und dabei umgangssprachliche Bezüge verstehen;
- Sprachfunktionen: von begrenzter Beteiligung an Diskussionen und Zustimmung / Widersprechen bis hin zum präzisen Ausdruck von Gedanken und diplomatischem Umgang mit Widerspruch und Kritik.

PROSIGN Informelle Diskussion (mit Freunden)	
C2	Kann über heikle Sachverhalte diskutieren oder Ratschläge dazu geben, ohne sich dabei unbehaglich zu fühlen; versteht dabei umgangssprachliche Hinweise und kann diplomatisch mit Meinungsverschiedenheiten und Kritik umgehen.
C1	Kann komplexen Gruppendiskussionen leicht folgen und auch dazu beitragen, selbst wenn abstrakte, komplexe und wenig vertraute Themen behandelt werden.
B2	<p>Kann bei einer lebhaften Diskussion unter kompetenten Nutzenden der Zielsprache mithalten.</p> <p>Kann die eigenen Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren.</p> <p>Kann sich in vertrauten Situationen aktiv an informellen Diskussionen beteiligen, indem er / sie Stellung nimmt, einen Standpunkt klar darlegt, verschiedene Vorschläge beurteilt, Hypothesen aufstellt oder auf Hypothesen reagiert.</p> <p>Kann mit einiger Anstrengung vieles verstehen, was in Gesprächen, die im Umfeld geführt werden, gesagt wird, dürfte aber Schwierigkeiten haben, sich wirklich an Gruppengesprächen mit kompetenten Sprechenden der Zielsprache zu beteiligen, die ihre Sprache in keiner Weise anpassen.</p> <p>Kann in Diskussionen die eigenen Ansichten durch relevante Erklärungen, Argumente und Kommentare begründen und verteidigen.</p>

B1	<p>Kann vieles verstehen, was in Gesprächen, die im Umfeld geführt werden, zu allgemeinen Themen gesagt wird, sofern die Gesprächspartner / innen deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden.</p> <p>Kann die eigenen Gedanken über abstrakte oder kulturelle Themen, z.B. über Musik oder Filme, ausdrücken.</p> <p>Kann erklären, warum etwas ein Problem ist.</p> <p>Kann kurz zu den Standpunkten anderer Stellung nehmen.</p> <p>Kann in Gesprächen darüber, was man tun, wohin man gehen oder was man auswählen sollte, Vergleiche anstellen und verschiedene Möglichkeiten einander gegenüberstellen.⁶⁵</p>
	<p>Kann im Allgemeinen den wesentlichen Punkten einer informellen Diskussion mit Freunden folgen, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache oder eine vertraute Varietät verwendet wird.</p> <p>Kann in einer Diskussion über Themen von Interesse persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen.</p> <p>Kann eigene Meinungen oder Reaktionen verständlich ausdrücken, wenn es darum geht, ein Problem zu lösen oder praktische Fragen zu klären im Zusammenhang damit, wohin man gehen oder was man tun sollte.</p> <p>Kann höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken.</p>
A2	<p>Kann im Allgemeinen das Thema einer Diskussion, die im Umfeld geführt wird, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Kann in einfacher Sprache Meinungen austauschen und Dinge und Menschen vergleichen.</p> <p>Kann mit anderen besprechen, was man am Abend oder am Wochenende machen könnte.</p> <p>Kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren.</p> <p>Kann anderen beipflichten oder widersprechen.</p>
	<p>Kann auf einfache Weise praktische Fragen des Alltags besprechen, wenn sie / er klar, langsam und direkt angesprochen wird.</p> <p>Kann mit anderen besprechen, was man tun oder wohin man gehen will; kann Verabredungen treffen.</p> <p>Kann in begrenzter Art und Weise Meinungen ausdrücken.</p>
A1	<p>Kann sich über Vorlieben und Abneigungen beim Sport, bei Speisen usw. austauschen und dabei ein begrenztes Repertoire an Wendungen einsetzen, wenn sie / er klar, langsam und direkt angesprochen wird.</p>
vor A1	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>

Formelle Diskussion und Besprechungen

Diese Skala befasst sich mit eher formelleren Diskussionen, vor allem in beruflichen oder akademischen Kontexten. Die Schlüsselkonzepte, die in der Skala operationalisiert werden, sind sehr ähnlich denen bei informellen Diskussionen, aber schließen auch die folgenden ein:

- Art der Besprechung und Themen: vom Austausch über praktische Probleme bis hin zur Diskussion abstrakter, komplexer, unvertrauter Angelegenheiten;
- Fähigkeit, der Diskussion zu folgen: vom Angewiesensein auf Wiederholung und Klarstellung bis hin zur Beteiligung an lebhaften Debatten;
- Fähigkeit, etwas beizutragen: vom Angewiesensein auf Übung und Unterstützung bei Formulierungen bis hin zum Prüfen, Beurteilen und Anfechten der Beiträge anderer und dem überzeugenden Begründen der eigenen Position.

⁶⁵ Anm. der Übersetzer: Wir übernehmen hier die etwas „umständlichere“ Formulierung aus dem GeR 2001. In diesem Begleitband heißt es: „Kann Alternativen vergleichen und einander gegenüberstellen, z.B. was man tun / wo man hingehen / was man auswählen sollte.“

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Formelle Diskussion und Besprechungen	
C2	<p>Kann sich in formellen Diskussionen komplexer Themen behaupten, indem sie / er klar und überzeugend argumentiert, ohne gegenüber anderen Gesprächsteilnehmern / -teilnehmerinnen im Nachteil zu sein.</p> <p>Kann mit komplexen, heiklen oder umstrittenen Fragen umgehen und zu ihnen Ratschläge geben, sofern sie / er über das erforderliche Spezialwissen verfügt.</p> <p>Kann selbstsicher mit feindseligen Fragen umgehen, das Wort ergreifen und behalten und Gegenargumente diplomatisch widerlegen.</p>
C1	<p>Kann in einer Debatte leicht mithalten, auch wenn abstrakte, komplexe und wenig vertraute Themen behandelt werden.</p> <p>Kann überzeugend eine Position vertreten, Fragen und Kommentare beantworten sowie auf komplexe Gegenargumente flüssig, spontan und angemessen reagieren.</p> <p>Kann Beiträge anderer Diskussionsteilnehmer / -innen zu Themen, die in seinem / ihrem wissenschaftlichen oder beruflichen Kompetenzbereich liegen, umformulieren, beurteilen und in Frage stellen.</p> <p>Kann kritische Bemerkungen machen oder abweichende Meinungen diplomatisch ausdrücken.</p> <p>Kann Fragen weiterverfolgen, indem sie / er nach weiteren Details fragt, und kann eigene Fragen umformulieren, falls diese missverstanden werden.</p>
B2	<p>Kann in einer lebhaften Diskussion mithalten und Pro- und Kontra-Argumente klar erkennen.</p> <p>Kann in Diskussionen zum eigenen Spezialgebiet mit anderen Spezialisten oder Spezialistinnen eine angemessene Fachterminologie benutzen.</p> <p>Kann eigene Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren.</p>
	<p>Kann aktiv an routinemäßigen und anderen formellen Diskussionen teilnehmen.</p> <p>Kann einer Diskussion über Themen des eigenen Fachgebiets folgen und die von anderen betonten Punkte im Detail verstehen.</p> <p>Kann zur Diskussion beitragen, den eigenen Standpunkt begründen und verteidigen, alternative Vorschläge beurteilen, Hypothesen aufstellen und auf Hypothesen anderer reagieren.</p>
B1	<p>Kann vieles verstehen, was zu Themen des eigenen Fachgebiets gesagt wird, sofern die Gesprächspartner / innen deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden.</p> <p>Kann einen Standpunkt klar machen, hat aber Schwierigkeiten, sich auf eine Debatte einzulassen.</p>
	<p>Kann an routinemäßigen formellen Diskussionen über vertraute Themen teilnehmen, bei denen es darum geht, Sachinformationen auszutauschen, Anweisungen entgegenzunehmen oder Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme zu diskutieren, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache oder eine vertraute Varietät verwendet wird.</p> <p>Kann einer Argumentation und Diskussion über vertraute oder vorhersagbare Themen folgen, sofern die Punkte in relativ einfacher Sprache vorgebracht und / oder wiederholt werden und Gelegenheit zur Klärung besteht.</p>
A2	<p>Kann im Allgemeinen in formellen Diskussionen im Rahmen des eigenen Fachgebiets wechselnden Themen folgen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Kann relevante Informationen austauschen und, wenn direkt danach gefragt, die eigene Meinung zu einer praktischen Frage äußern, sofern sie / er Hilfe beim Formulieren erhält und wenn nötig darum bitten kann, dass Kernpunkte wiederholt werden.</p>
	<p>Kann, wenn direkt angesprochen, in einer formellen Diskussion sagen, was sie / er zu einer Sache meint, sofern sie / er darum bitten kann, dass Kernpunkte wiederholt werden.</p>
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Zielorientierte Kooperation

Diese Skala betrifft gemeinschaftliches, aufgabenorientiertes Arbeiten, wie es im Alltag regelmäßig vorkommt, besonders in beruflichen Kontexten. Wie bei den Skalen für Gespräche und Diskussionen beinhaltet diese Skala ähnliche Deskriptoren zur Fähigkeit, einer Diskussion zu folgen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- der Diskussion folgen: vom Verstehen einfacher Anweisungen, die direkt erklärt werden, bis hin zum verlässlichen Verstehen detaillierter Instruktionen;
- aktiver Beitrag zur gemeinsamen Arbeit: vom einfachen Bitten um etwas oder etwas Geben bis hin zum Spekulieren über Ursachen und Konsequenzen und zum Organisieren der gemeinsamen Arbeit.

Zielorientierte Kooperation (gemeinsam kochen, ein Dokument diskutieren, eine Veranstaltung organisieren usw.)	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann eine Diskussion steuern, um mit einem Partner / einer Partnerin oder einer Gruppe über das weitere Vorgehen zu entscheiden, indem sie / er über die Äußerungen anderer berichtet, verschiedene Ansichten zusammenfasst, erläutert und abwägt.
B2	Kann detaillierte Instruktionen zuverlässig verstehen. Kann zum Fortgang einer Arbeit beitragen, indem sie / er andere auffordert, mitzumachen oder zu sagen, was sie darüber denken usw. Kann eine Angelegenheit oder ein Problem klar darlegen, dabei Vermutungen über Ursachen und Folgen anstellen und die Vor- und Nachteile verschiedener Ansätze gegeneinander abwägen.
B1	Kann dem, was gesagt wird, folgen, muss aber gelegentlich um Wiederholung oder Klärung bitten, wenn andere schnell oder lange sprechen. Kann erklären, warum etwas ein Problem ist, kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, und kann Alternativen vergleichen und einander gegenüberstellen. Kann die Standpunkte anderer kurz kommentieren. Kann dem, was gesagt wird, im Allgemeinen folgen und, falls nötig, Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um gegenseitiges Verstehen zu sichern. Kann durch kurze Begründungen und Erklärungen die eigene Meinung und Reaktion verständlich machen, wenn es z. B. um mögliche Lösungen oder um die Frage geht, was man als Nächstes tun sollte. Kann andere auffordern, ihre Meinung dazu zu sagen, wie man vorgehen sollte.
A2	Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe mit einfachen Routineaufgaben zurechtzukommen, und bittet auf einfache Weise um Wiederholung, falls sie / er etwas nicht versteht. Kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren, kann um Anleitungen bitten und Anleitungen geben. Kann anzeigen, wann sie / er versteht, und versteht das Nötigste, wenn sich die Gesprächspartner / innen Mühe geben, sich verständlich zu machen. Kann sich bei einfachen Routineaufgaben verständigen und dabei einfache Wendungen gebrauchen, um Dinge zu erbitten oder zu geben, einfache Informationen zu erfragen und zu besprechen, was man als Nächstes tun sollte.
A1	Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sorgfältig und langsam an einen gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen. Kann nach elementaren Anweisungen handeln, die Zeiten, Orte und Zahlen beinhalten. Kann jemanden um etwas bitten und jemandem etwas geben.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Transaktionen: Dienstleistungsgespräche⁶⁶

Diese Skala befasst sich hauptsächlich mit Dienstleistungssituationen in Restaurants, Geschäften, Banken usw. Sich wirksam beschweren erscheint auf Stufe B1 und höher, die Skala fokussiert auf das Verfolgen einer Beschwerde oder eines Problems und dem Aushandeln einer Lösung. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Situationstypen: von einfachen alltäglichen Dienstleistungsgesprächen bis hin zu Auseinandersetzungen über Verantwortlichkeiten und heikle Transaktionen im öffentlichen, beruflichen oder akademischen Leben;
- Serviceleistungen beziehen: von Essen und Trinken bestellen bis hin zu detaillierten Fragen nach komplexeren Dienstleistungen;
- Entschädigung verlangen: von einer Beschwerde vorbringen (B1) bis hin zum Aushandeln einer Konfliktlösung oder einer heiklen Transaktion.

PROSIGN Transaktionen: Dienstleistungsgespräche	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann komplexe oder heikle Dienstleistungen in öffentlichen, beruflichen oder akademischen Kontexten aushandeln.
B2	Kann sprachlich Situationen bewältigen, in denen es darum geht, eine Lösung in einer Auseinandersetzung auszuhandeln, z. B. bei einem Streit um einen ungerechtfertigten Strafzettel, um die finanzielle Haftung für einen Schaden in der Wohnung oder um die Schuldfrage bei einem Unfall. Kann einen Schadensersatzfall darlegen, jemanden überzeugen, eine Wiedergutmachung zu leisten, und dabei klar die Grenzen für Zugeständnisse abstecken, die man zu machen bereit ist.
	Kann Anforderungen stellen und detaillierte Fragen in Bezug auf komplexere Dienstleistungen stellen, z. B. Mietverträge. Kann ein Problem erläutern, das aufgetreten ist, und klar machen, dass der betreffende Anbieter der Dienstleistung oder der Kunde / die Kundin Zugeständnisse machen müssen.
B1	Kann die meisten Dienstleistungsgespräche bewältigen, die sich beim Buchen einer Reise oder einer Unterkunft, auf der Reise selbst oder beim Umgang mit Behörden während eines Auslandsaufenthalts ergeben. Kann in einem Geschäft nach einer Erklärung der Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Produkten fragen, die dem gleichen Zweck dienen, um eine Entscheidung zu treffen; kann dabei, sofern notwendig, Anschlussfragen stellen. Kann auch mit weniger routinemäßigen Situationen, z. B. auf der Post, auf der Bank oder in einem Geschäft umgehen (z. B. mangelhafte Ware zurückgeben). Kann sich beschweren. Kann die meisten Situationen bewältigen, die gewöhnlich beim Buchen einer Reise durch ein Reisebüro oder auf der Reise selbst auftreten (z. B. einen anderen Fahrgast fragen, wo man für einen unbekanntes Zielort aussteigen muss).

⁶⁶ Anm. der Übersetzer: Im GeR 2001 wurde *Obtaining Goods and Services* mit „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“ übersetzt. Zur besseren Wiedererkennbarkeit behalten wir diesen Titel der Skala bei.

A2	<p>Kommt mit gängigen Alltagssituationen wie Unterkunft, Reisen, Einkaufen und Essen zurecht.</p> <p>Kann in vorhersagbaren Alltagssituationen mit jemandem interagieren (z. B. auf einem Postamt, auf dem Bahnhof, in einem Geschäft) und dabei ein breites Spektrum einfacher Wörter und Wendungen verwenden.</p> <p>Kann in einem Fremdenverkehrsamt alle benötigten Informationen einholen, sofern es um unkomplizierte und nicht um spezielle Dinge geht.</p>
	<p>Kann um alltägliche Waren und Dienstleistungen bitten und solche anbieten.</p> <p>Kann sich einfache Reiseinformationen beschaffen und öffentliche Verkehrsmittel wie Bus, Zug, Taxi benutzen; kann nach dem Weg fragen und den Weg erklären sowie Fahrkarten kaufen.</p> <p>Kann in Geschäften, Postämtern, Banken nach etwas fragen und einfache Erledigungen machen.</p> <p>Kann Informationen über Mengen, Anzahl, Preise usw. geben und verstehen.</p> <p>Kann einfache Einkäufe machen, sagen, was er / sie sucht, und nach dem Preis fragen.</p> <p>Kann eine Mahlzeit bestellen.</p> <p>Kann sagen, dass etwas nicht stimmt (z. B. „Das Essen ist kalt“ oder „In meinem Zimmer gibt es kein Licht“).</p> <p>Kann im persönlichen Kontakt um einen Arzttermin bitten und die Antwort verstehen.</p> <p>Kann gegenüber medizinischem Fachpersonal die Art eines Problems angeben und dabei gegebenenfalls auch Gesten oder Körpersprache benutzen.</p>
A1	<p>Kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben.</p> <p>Kann mit elementaren Wendungen um Essen oder Trinken bitten.</p> <p>Kommt mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht.</p>
vor A1	<p>Kann einfache Einkäufe erledigen und / oder Essen oder Getränke bestellen, wenn sie / er darauf zeigen oder mit einer anderen Geste ihre / seine Worte unterstützen kann.</p>

Informationsaustausch

Diese Skala enthält keine Deskriptoren für die C-Niveaus, denn für kompetente Sprachnutzende ist der einfache Austausch faktischer Informationen kein wichtiges Lernziel mehr. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Art der Transaktion: von einfachen Fragen, Instruktionen und Anweisungen über routinemäßigen Austausch bis hin zum Informationsaustausch mit anderen Spezialisten;
- Art der Information: von persönlichen Details, Daten, Preisen usw. über Gewohnheiten, Routinen, Freizeitaktivitäten und unkomplizierte Sachinformationen bis hin zu detaillierten und komplexen Informationen oder Ratschlägen.

PROSIGN Informationsaustausch	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2</i>
C1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2</i>
B2	<p>Kann komplexe Informationen und Ratschläge in Zusammenhang mit allen Dingen, die mit Beruf zu tun haben, verstehen und austauschen.</p> <p>Kann beim Informationsaustausch oder bei einer Diskussion mit Fachleuten in seinem / ihrem Spezialgebiet angemessene fachliche Terminologie benutzen.</p>
	<p>Kann detaillierte Informationen zuverlässig weitergeben.</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

<p>B1</p>	<p>Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge austauschen. Kann eine kurze Geschichte, einen Artikel, einen Vortrag, ein Interview oder eine Dokumentarsendung zusammenfassen, dazu Stellung nehmen und Informationsfragen dazu detailliert beantworten.</p> <p>Kann einfache Sachinformation herausfinden und weitergeben. Kann nach dem Weg fragen und einer detaillierten Wegbeschreibung folgen. Kann detailliertere Informationen einholen. Kann Ratschläge zu einfachen Angelegenheiten im eigenen Erfahrungsbereich geben.</p>
<p>A2</p>	<p>Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtzukommen. Kann mit praktischen Anforderungen des Alltags zurecht kommen: unkomplizierte Sachinformationen herausfinden und weitergeben. Kann Fragen über Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann Fragen zu Freizeitbeschäftigungen und zu vergangenen Aktivitäten stellen und kann auf entsprechende Fragen Antworten geben. Kann Fragen zu Plänen und Absichten stellen und entsprechende Fragen beantworten. Kann einfache Erklärungen und Anweisungen geben, z. B. den Weg erklären.</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen geht. Kann begrenzte Informationen über vertraute und routinemäßige Beschäftigungen austauschen. Kann fragen, was jemand bei der Arbeit und in der Freizeit macht, und kann entsprechende Fragen anderer beantworten. Kann nach dem Weg fragen und den Weg erklären und dabei auf eine Karte oder einen Plan Bezug nehmen. Kann persönliche Informationen geben und erfragen. Kann einfache Fragen zu einem Ereignis stellen und entsprechende Fragen beantworten (z. B. wo und wann es stattfand, wer dort war und wie es war).</p>
<p>A1</p>	<p>Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sorgfältig und langsam an ihn / sie gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. Kann Fragen zur Person stellen – z. B. zum Wohnort, zu Bekannten, zu Dingen, die man besitzt, usw. – und kann auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann Zeitangaben machen mithilfe von lexikalisierten Wendungen wie z. B. „nächste Woche“, „letzten Freitag“, „im November“, „um drei Uhr“. Kann in begrenztem Maß Zahlen, Mengen oder Kosten ausdrücken. Kann die Farbe von Kleidern oder anderen vertrauten Gegenständen benennen und kann nach den Farben solcher Gegenstände fragen.</p>
<p>vor A1</p>	<p>Kann anderen Leuten den eigenen Namen sagen und diese nach ihrem Namen fragen. Kann in Alltagsgesprächen einfache Zahlen verstehen und benutzen. Kann Wochentage, Tageszeiten und das Datum nennen und danach fragen. Kann nach einem Geburtsdatum fragen und das eigene nennen. Kann nach einer Telefonnummer fragen und Telefonnummern nennen. Kann nach dem Alter anderer Leute fragen und das eigene Alter angeben. Kann sehr einfache Informationsfragen wie „Was ist das?“ stellen und Ein- oder Zweiwortantworten / Antworten in einer oder zwei Gebärden verstehen.</p>

Interviewgespräche

Diese Skala betrifft die speziellen Rollen, die mit Arztterminen und Bewerbungsgesprächen ebenso wie mit anderen Formen der Befragung verbunden sind, außerdem mit Umfragen sowie Projekten in Bildungskontexten. In Bezug auf Gebärdensprache ist eine Voraussetzung, dass der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin ebenfalls die Gebärdensprache beherrscht. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Unabhängigkeit von Gesprächspartner / innen: vom Angewiesensein auf direkte, langsame, klare Standardsprache bis hin zum Handeln ohne Unterstützung, ohne deshalb gegenüber anderen Personen benachteiligt zu sein;
- die Initiative ergreifen: vom Ansprechen neuer Themen (B1) bis hin zu uneingeschränkter Beteiligung, flüssigem Entwickeln von Punkten und gutem Umgang mit Einwüfen;
- das tatsächliche Interview führen: vom Einsatz eines vorgefertigten Fragebogens (B1) über spontanes Abweichen von vorbereiteten Fragen und dem Aufgreifen und Infragestellen interessanter Antworten bis hin zum Strukturieren des Diskurses und einem bestimmten Auftreten.

PROSIGN Interviewgespräche	
C2	Kann die eigene Dialogrolle außerordentlich gut ausführen, strukturiert den Diskurs, interagiert überzeugend und mühelos flüssig als Interviewer / in oder Interviewte / r; hat gegenüber anderen Gesprächsteilnehmern / -teilnehmerinnen keine Nachteile.
C1	Kann uneingeschränkt an einem Interview teilnehmen, sowohl als Interviewer / in als auch als Interviewte / r; kann die diskutierte Frage flüssig und ohne fremde Hilfe ausführen und entwickeln; kann gut mit Einwüfen umgehen.
B2	Kann wirksam und flüssig ein Interviewgespräch führen, von vorbereiteten Fragen spontan abweichen, auf interessante Antworten näher eingehen und nachfragen. Kann in einem Interviewgespräch – ohne viel Hilfe oder Anstöße des Interviewers – die Initiative ergreifen, Gedanken ausführen und entwickeln.
B1	Kann in einem Interview- oder Konsultationsgespräch konkrete Auskünfte geben (z. B. beim Arzt Symptome beschreiben), tut das aber mit begrenzter Genauigkeit. Kann ein vorbereitetes Interview durchführen, Informationen kontrollieren und bestätigen, muss aber möglicherweise gelegentlich um Wiederholung bitten, wenn der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin zu schnell oder zu ausführlich antwortet.
	Kann in einem Interview- oder Konsultationsgespräch gewisse Initiativen ergreifen (z. B. ein neues Thema einführen), ist aber bei der Gesprächsführung sehr stark vom Interviewer abhängig. Kann auf einfache Art Symptome beschreiben und um Rat fragen, wenn er / sie in medizinischer Behandlung ist; kann die Antwort verstehen, sofern sie in klarer Alltagssprache gegeben wird. Kann mithilfe eines vorbereiteten Fragebogens ein stark gesteuertes Interview mit einigen spontanen Zusatzfragen führen.
A2	Kann sich in einem Interview verständlich machen und Informationen und Ideen zu vertrauten Themen mitteilen, vorausgesetzt, sie / er kann gelegentlich um Klärung bitten und erhält Hilfe, das auszudrücken, was sie / er sagen möchte. Kann einem Arzt / einer Ärztin die wichtigsten Symptome und Beschwerden beschreiben, wie die einer Erkältung oder Grippe.
	Kann in einem Interview einfache Fragen beantworten und auf einfache Feststellungen reagieren. Kann gegenüber medizinischem Fachpersonal die Art eines Problems in einfacher Sprache erklären und dabei gegebenenfalls auch Gesten oder Körpersprache benutzen.
A1	Kann in einem Interviewgespräch einfache, direkte Fragen zur Person beantworten, wenn die Fragen langsam, deutlich und in direkter, nicht idiomatischer Sprache gestellt werden. Kann gegenüber medizinischem Fachpersonal die Art eines Problems in einfacher Sprache erklären und einfache Fragen wie „Tut das weh?“ beantworten, auch wenn sie / er sich dabei auf Gesten und Körpersprache verlassen muss, um die Aussage zu unterstützen.
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Telekommunikationsmittel benutzen

Diese neue Skala aus dem Jahr 2018 betrifft den Gebrauch von Telefon und internetbasierten Apps für Audio- und Videokommunikation über eine Distanz hinweg. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Spektrum der betroffenen Informationen und Transaktionen: von einfachen Botschaften und Gesprächen zu vorhersehbaren Themen wie Ankunftszeiten, Routinebotschaften und grundlegenden Serviceleistungen bis hin zu einer Vielzahl persönlicher und beruflicher Zwecke;
- Gesprächspartner / innen: von einer bekannten Person bis hin zu unbekanntem Personen mit weniger vertrauten Akzenten;
- Dauer des Austauschs: von einem kurzen, einfachen Austausch bis hin zu ausgedehnten zwanglosen Gesprächen.

Telekommunikationsmittel benutzen	
C2	Kann Mittel der Telekommunikation sicher und wirkungsvoll sowohl für persönliche als auch für berufliche Zwecke nutzen, selbst wenn die Leitung schlecht ist oder der / die Anrufende keine vertraute Aussprache hat.
C1	Kann Mittel der Telekommunikation wirkungsvoll für die meisten beruflichen und persönlichen Zwecke nutzen.
B2	Kann Mittel der Telekommunikation für verschiedene persönliche und berufliche Zwecke nutzen, sofern sie / er bei ungewohnter Aussprache um Klärung bitten kann. Kann mit einer ihm / ihr bekannten Person ein zwangloses Telefongespräch führen und über verschiedene Themen sprechen.
B1	Kann Mittel der Telekommunikation für alltägliche persönliche und berufliche Zwecke nutzen, sofern sie / er ab und zu um Klärung bitten kann. Kann am (Video- / Bild-)Telefon wichtige Details zu einem unerwarteten Ereignis mitteilen (z. B. zu einem Problem in einem Hotel, bei einer Reisebuchung oder bei einem Mietwagen).
	Kann Mittel der Telekommunikation nutzen, um relativ einfache, aber ausführliche Gespräche mit persönlich bekannten Personen zu führen. Kann Mittel der Telekommunikation für Routinenachrichten nutzen (z. B. zur Vorbereitung eines Treffens) und um grundlegende Dienstleistungen zu erhalten (z. B. um ein Hotelzimmer zu buchen oder einen Arzttermin zu vereinbaren).
A2	Kann Mittel der Telekommunikation nutzen, um mit Freunden / Freundinnen einfache Nachrichten auszutauschen, Pläne zu machen und Verabredungen zu treffen. Kann, sofern Wiederholungen und Klärungen möglich sind, mit persönlich bekannten Personen kurze, einfache Telefongespräche über ein vorhersagbares Thema führen, z. B. über Ankunftszeiten, Verabredungen zu einem Treffen.
	Kann einfache Telefonnachrichten verstehen (z. B. „Mein Flug ist verspätet. Ich werde um 10 Uhr ankommen“), Details der Nachricht bestätigen und sie am Telefon an andere Betroffene weiterleiten.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.3.1.2 Schriftliche Interaktion

Schriftliche Interaktion betrifft interaktive Kommunikation durch das Medium der Schrift oder durch Gebärdensprache⁶⁷. Es gibt zwei Skalen für schriftliche Interaktion: *Korrespondenz* und *Notizen, Mitteilungen und Formulare*. Die erste fokussiert auf einen zwischenmenschlichen Austausch, während letztere die Übermittlung von Informationen betrifft. Beim interaktiven Schreiben wird Sprache ähnlich wie gesprochene Sprache verwendet. Es kommt hinzu, dass die meisten schriftlichen interaktiven Situationen eine gewisse Toleranz gegenüber Fehlern und Unübersichtlichkeit aufweisen, weil sie in gewissem Umfang kontextgestützt sind. Gewöhnlich besteht die Möglichkeit, Interaktionsstrategien zu verwenden, wie um Klärung bitten, um Formulierungshilfe bitten und Missverständnisse reparieren. Schließlich hat die Anforderung an diese Art des Schreibens, einen sorgfältig strukturierten and akkuraten Text zu produzieren, geringere Priorität.

Online-Interaktion wird getrennt behandelt, da sie multimodal ist (siehe den nächsten Abschnitt).

Schriftliche Interaktion allgemein

Schriftliche Interaktion allgemein	
C2	Kann sich in praktisch jeder Art von formeller und informeller schriftlicher Interaktion in angemessenem Ton und Stil ausdrücken.
C1	Kann sich klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen.
B2	Kann Neuigkeiten und Standpunkte effektiv schriftlich ausdrücken und sich auf solche von anderen beziehen.
B1	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
	Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was sie / er für wichtig hält.
A2	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen abfassen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht.
A1	Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.
vor A1	Kann mithilfe eines Wörterbuchs kurze Wendungen schreiben, um auf einem Formular oder in einer Notiz wichtige Informationen zu geben (z. B. Name, Adresse, Familie).

Korrespondenz

Die Skala von 2001 betraf nur persönliche Korrespondenz. Die jetzige Skala erweitert dies mit Deskriptoren für formelle Korrespondenz, da dies Aktivitäten sind, die manche Sprachnutzende / Lernende ausüben müssen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Art der Botschaft: von einer einfachen persönlichen Mitteilung bis hin zu tiefgehender, persönlicher und beruflicher Korrespondenz;
- Art der Sprache: von formelhaften Wendungen bis hin zu emotionalen Ausdrucksweisen mit Anspielungen und Scherzen, geschrieben in guter Ausdrucksweise und angemessenem Ton und Stil.

67 Die Zahl formeller und informeller auf Video aufgezeichneter „Chats“ (Austausch von Nachrichten) hat sich zunehmend erhöht, vor allem durch Messengerdienste wie z. B. *Whatsapp*. Nutzende von Gebärdensprachen können schriftlich oder in Gebärdensprache korrespondieren – oder sogar dazwischen wechseln. In einigen Ländern können sie jetzt auch Anfragen, Kommentare und Beschwerden über ein spezielles Internet-Portal an einige Anbieter von Dienstleistungen schicken. Zusätzlich gibt es eine wachsende Zahl von Online-Umfragen, bei denen man wählen kann, ob man die Fragen in Schrift oder in Gebärdensprache beantworten möchte. Das Verb „verfassen / abfassen“ wird daher in diesem Abschnitt so gebraucht, dass es auch die Möglichkeit umfasst, Gebärdensprache zu benutzen.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Korrespondenz	
C2	Kann praktisch jede Art von Korrespondenz, die sie /er im Beruf braucht, in angemessenem Ton und Stil verfassen.
C1	<p>Kann sich in persönlicher Korrespondenz klar und präzise ausdrücken und die Sprache wirksam und flexibel gebrauchen, auch für den Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen.</p> <p>Kann mit gutem Ausdrucksvermögen und hoher Genauigkeit formelle Korrespondenz verfassen, wie z. B. Schreiben, in denen etwas klargestellt wird, Bewerbungen, Empfehlungs- und Referenzschreiben, Beschwerdebriefe, Kondolenzbriefe sowie Schreiben, in denen Anteilnahme ausgedrückt wird.</p>
B2	<p>Kann durch persönliche Korrespondenz eine Beziehung aufrechterhalten und dabei Sprache flüssig und wirkungsvoll einsetzen, um detaillierte Beschreibungen von Erfahrungen zu geben, verständnisvolle Fragen zu stellen und Angelegenheiten von gemeinsamem Interesse weiterzuverfolgen.</p> <p>Kann in den meisten Fällen idiomatische und umgangssprachliche Wendungen in Korrespondenz und anderer schriftlicher Kommunikation verstehen und die häufigsten Wendungen selbst situationsangemessen verwenden.</p> <p>Kann formelle Korrespondenz in angemessenem Register, mit angemessenen Strukturen und unter Berücksichtigung aller Konventionen verfassen, wie z. B. Anfragen, Bitten, Anträge und Beschwerden.</p> <p>Kann einen nachdrücklichen, aber höflichen Beschwerdebrief schreiben, der die Argumentation unterstützende Einzelheiten enthält und darlegt, was das erwünschte Ziel der Beschwerde ist.</p> <p>Kann in Briefen verschieden starke Gefühle zum Ausdruck bringen und die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen hervorheben sowie Mitteilungen oder Ansichten der Korrespondenzpartner / innen kommentieren.</p> <p>Kann beim Schreiben von persönlichen und beruflichen Briefen und E-Mails Formalitäten und Konventionen verwenden, die dem Kontext angemessenen sind.</p> <p>Kann in einem angemessenen Register und unter Beachtung der Konventionen formelle E-Mails und Einladungs-, Dankes- oder Entschuldigungsbriefe schreiben.</p> <p>Kann nicht routinemäßige berufliche Briefe schreiben, sofern diese auf reine Sachverhalte beschränkt sind, und dabei angemessene Strukturen und Konventionen benutzen.</p> <p>Kann per Brief oder E-Mail Informationen für einen bestimmten Zweck einholen, zusammenstellen und per E-Mail an andere Personen weiterleiten.</p>
B1	<p>Kann in einem persönlichen Brief Neuigkeiten mitteilen und Gedanken zu abstrakten oder kulturellen Themen (z. B. Musik, Film) ausdrücken.</p> <p>Kann Briefe verfassen, in denen sie /er verschiedene Meinungen ausdrückt und ausführlich über persönliche Gefühle und Erfahrungen berichtet.</p> <p>Kann schriftlich auf eine Anzeige antworten und um weitere Informationen über einen Gegenstand bitten, der einen interessiert.</p> <p>Kann einfache formelle E-Mails / Briefe verfassen (z. B. um sich zu beschweren und die Betroffenen darum zu bitten, tätig zu werden).</p> <p>Kann einen persönlichen Brief verfassen und darin detailliert über Erfahrungen, Gefühle, Ereignisse berichten.</p> <p>Kann einfache E-Mails / Briefe zu Sachfragen schreiben (z. B. um Informationen einzuholen oder um etwas zu bestätigen bzw. um Bestätigung zu bitten).</p> <p>Kann einen einfachen Bewerbungsbrief mit einer begrenzten Anzahl an stützenden Details schreiben.</p>

A2	Kann per SMS, E-Mail oder in kurzen Briefen Informationen austauschen und dabei auf die Fragen einer anderen Person antworten (z. B. zu einem Produkt oder zu einer Aktivität).
	Kann routinemäßige persönliche Informationen geben, z.B. in einer kurzen E-Mail oder in einem kurzen Brief, in dem sie / er sich vorstellt.
	Kann einen ganz einfachen persönlichen Brief verfassen und sich darin für etwas bedanken oder entschuldigen.
	Kann kurze, einfache Notizen, E-Mails und SMS verfassen (z. B. um einzuladen oder eine Einladung anzunehmen, eine Verabredung zu bestätigen oder zu ändern). Kann auf einer Grußkarte einen kurzen Text verfassen (z. B. um jemandem zum Geburtstag zu gratulieren oder ein gutes neues Jahr zu wünschen).
A1	Kann mithilfe eines Wörterbuchs Nachrichten und Online-Postings über Hobbys, Vorlieben und Abneigungen in einer Abfolge von sehr kurzen Sätzen verfassen und dabei einfache Wörter und formelhafte Wendungen benutzen. Kann kurze, einfache Postkarten verfassen.
	Kann eine kurze, sehr einfache Nachricht (z. B. eine SMS) an Freunde verfassen, um sie über etwas zu informieren oder ihnen eine Frage zu stellen.
vor A1	Kann mithilfe eines Wörterbuchs in kurzen Wendungen und Sätzen einfache persönliche Informationen mitteilen.

Notizen, Mitteilungen und Formulare

Diese Skala umfasst ein gewisses Spektrum transaktionalen interaktiven Schreibens. Auf den A-Niveaus beinhaltet es das Ausfüllen von Formularen mit persönlichen Details. Von A2 an liegt der Fokus auf dem Entgegennehmen oder Verfassen von Mitteilungen und kurzen Notizen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Formulare mit persönlichen Details ausfüllen (vor A1 bis A2);
- (telefonische) Mitteilungen hinterlassen und entgegennehmen: von einfachen Mitteilungen zu Zeiten über Mitteilungen mit mehreren Punkten bis hin zu komplexen persönlichen oder beruflichen Mitteilungen;
- Notizen formulieren: von kurzen und einfachen bis hin zu ausführlicheren Notizen an Freunde, Dienstleister / innen, Lehrer / innen usw.

Notizen, Mitteilungen und Formulare	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2
C1	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2
B2	Kann komplexe persönliche oder berufliche Nachrichten aufnehmen oder hinterlassen, sofern sie / er falls nötig um Klärung oder weitere Ausführung bitten kann.
B1	Kann routinemäßige Nachrichten aufnehmen, wie sie für gewöhnlich in einem persönlichen, beruflichen oder akademischen Kontext vorkommen. Kann eine Nachricht notieren, wenn jemand nach Informationen fragt und ein Problem erläutert.
	Kann Notizen mit einfachen, unmittelbar relevanten Informationen für Freunde formulieren oder für Dienstleistende, Lehrende oder andere, mit denen er / sie im täglichen Leben zu tun hat, und kann das für jemanden Wichtige darin verständlich machen. Kann am Telefon Nachrichten aufnehmen, die mehrere Punkte enthalten, sofern der Anrufer / die Anruferin diese klar und verständnisvoll diktiert.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

A2	Kann eine kurze, einfache Mitteilung entgegennehmen, sofern er / sie dabei um Wiederholung oder Neuformulierung bitten kann.
	Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen formulieren, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. Kann persönliche und andere Details in die meisten im Alltag vorkommenden Formulare eintragen (z. B. um ein Visum oder eine Befreiung von einem Visum zu beantragen, ein Bankkonto zu eröffnen, einen Einschreibbrief aufzugeben usw.).
A1	Kann z. B. auf einem Anmeldezettel im Hotel oder bei der Einreise Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter, Geburtsdatum, Ankunftsdatum usw. eintragen. Kann eine einfache Nachricht hinterlassen, um z. B. darüber zu informieren, wohin er / sie gegangen ist und wann er / sie zurück sein wird (z. B. „Bin einkaufen. Bin um 17 Uhr zurück“).
vor A1	Kann sehr einfache Anmeldeformulare mit wichtigen persönlichen Angaben ausfüllen: Name, Adresse, Nationalität, Familienstand.

3.3.1.3 Online-Interaktion

Online-Kommunikation geschieht immer mithilfe einer Maschine, was impliziert, dass sie vermutlich nie genau das Gleiche sein dürfte wie direkte Interaktion. Derzeit entwickeln sich Eigenheiten von Online-Gruppen-Interaktion, die von traditionellen Kompetenzskalen unmöglich erfasst werden können, da diese ja auf individuelles Verhalten beim Sprechen (auch in Gebärdensprache) und Schreiben fokussieren. Es gibt zum Beispiel viele Ressourcen, die man gleichzeitig benutzen kann. Andererseits können dabei Missverständnisse entstehen, die nicht sofort entdeckt (und korrigiert) werden, was in direkter Kommunikation oft leichter zu bewältigen ist. Einige Anforderungen an erfolgreiche Kommunikation sind:

- der Bedarf an mehr Redundanz bei Mitteilungen;
- die Notwendigkeit zu prüfen, dass die Mitteilung korrekt verstanden wurde;
- die Fähigkeit zum Neuformulieren, um verstehen zu helfen und mit Missverständnissen umzugehen;
- Fähigkeit, mit emotionalen Reaktionen umzugehen.

Online-Konversation und -Diskussionen

Diese Skala fokussiert auf Online-Gespräche und -Diskussionen als multimodalem Phänomen, wobei die Betonung darauf liegt, wie Gesprächspartner / innen online mit offenem Ende kommunizieren, um ernste Punkte ebenso zu bewältigen wie sozialen Austausch. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Beispiele simultaner (in Echtzeit) und konsekutiver Interaktion, wobei letztere Zeit lassen, einen Entwurf anzufertigen und / oder Hilfen in Anspruch zu nehmen;
- Teilnahme an zusammenhängender Interaktion mit einem oder mehreren Gesprächspartnern / -partnerinnen;
- Postings⁶⁸ und Beiträge für andere verfassen, auf die sie reagieren können;
- Kommentare (z. B. bewertende) zu Postings, Kommentaren und Beiträgen anderer;
- Reaktionen auf eingebettete Medienobjekte;
- die Fähigkeit, Symbole, Bilder und andere Codes einzufügen, damit die Nachricht Ton, Betonung und Prosodie übermitteln, aber auch die affektive / emotionale Seite, Ironie usw.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Die Bewegung von niedrigen Stufen zu höheren wird begleitet vom Übergang von einfachen sozialen Wortwechseln und persönlichen Nachrichten hin zu einem breiteren Spektrum von Kompetenzen, das berufliche und pädagogische diskursive Interaktion auf den C-Niveaus umfasst,

wobei Echtzeitinteraktion und Gruppeninteraktion von B1+ an eingeführt wird. B2 wird durch die Fähigkeit gekennzeichnet, sich aktiv an Diskussionen und Streitgesprächen zu beteiligen, indem Beiträge wirkungsvoll mit anderen Beiträgen im gleichen Themenstrang verknüpft und Missverständnisse angemessen repariert werden. Ab C1 können Sprachnutzende / Lernende das Register modulieren und kritische Einschätzungen diplomatisch formulieren. Ab C2 können sie mögliche Missverständnisse (einschließlich kultureller Art), Kommunikationsprobleme und emotionale Reaktionen voraussehen und angemessen damit umgehen. Die Progression kann auch als Prozess angesehen werden, in dem zusätzliche virtuelle „Räume“ eröffnet werden, in denen Sprachnutzende / Lernende interagieren können: z. B. „Café“, „Klassenraum“, „Besprechungsraum“. Sprachnutzende / Lernende werden Mühe haben, in einem Online-Meeting erfolgreich zu kommunizieren, bis sie die B-Niveaus erreicht haben. Bei A2 werden sie in einem virtuellen „Klassenraum“ nur interagieren können, wenn sie sorgfältig angeleitet werden, und können auf A1 vielleicht nur sehr oberflächlich kommunizieren, wenn sie im „Café“ posten und chatten. Auf den C-Niveaus können Sprachnutzende / Lernende Register und Interaktionsstil dem virtuellen Raum anpassen, in dem sie sich befinden, und die eigene Sprache angemessen anpassen, um die Kommunikation wirkungsvoll zu gestalten.

Online-Konversation und -Diskussionen	
C2	<p>Kann sich in Online-Diskussionen⁶⁹ klar und präzise ausdrücken und die Sprache⁷⁰ flexibel und behutsam dem Kontext anpassen, auch für den Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen.</p> <p>Kann mögliche Missverständnisse (einschließlich kultureller), Kommunikationsprobleme und emotionale Reaktionen in Online-Diskussionen vorhersehen und erfolgreich damit umgehen.</p> <p>Kann Register und Stil einfach und schnell an unterschiedliche Online-Umgebungen, Kommunikationszwecke und Sprechhandlungen anpassen.</p>
C1	<p>Kann sich mit mehreren Gesprächspartnern / -partnerinnen in Echtzeit online austauschen und versteht dabei die kommunikativen Absichten und die kulturellen Implikationen der verschiedenen Beiträge.</p> <p>Kann effektiv an beruflichen oder wissenschaftlichen Live-Online-Diskussionen⁷¹ teilnehmen und bei Bedarf um weitere Klärung komplexer, abstrakter Fragen bitten oder diese selbst geben.</p> <p>Kann das eigene Register dem Kontext der Online-Interaktion anpassen und im gleichen Wortwechsel bei Bedarf von einem Register zum anderen wechseln.</p> <p>Kann die Argumente in einem beruflichen oder wissenschaftlichen Online-Chat oder in einer Online-Diskussion beurteilen, wiederholen und in Frage stellen.</p>
B2	<p>Kann sich an Online-Gesprächen beteiligen, die eigenen Beiträge mit früheren Beiträgen im <i>thread</i> verknüpfen und dabei deren kulturelle Implikationen verstehen und angemessen darauf reagieren.</p> <p>Kann sich aktiv an einer Online-Diskussion beteiligen, indem er / sie Meinungen zu Themen von gemeinsamem Interesse ausführlich darlegt und darauf reagiert, sofern die Teilnehmenden am Gespräch ungewöhnliche oder komplexe Sprache vermeiden und Zeit zum Antworten lassen.</p> <p>Kann sich an Online-Kommunikationen zwischen mehreren am Gespräch Teilnehmenden beteiligen und die eigenen Beiträge effektiv mit den im <i>thread</i> vorausgegangenen verknüpfen, sofern ein Moderator / eine Moderatorin hilft, die Diskussion zu führen.</p> <p>Kann Missverständnisse und Meinungsverschiedenheiten, die bei einer Online-Interaktion entstehen können, erkennen und damit umgehen, sofern die Gesprächspartner / innen zur Kooperation bereit sind.</p>

69 Anm. der Übersetzer: Im engl. Text heißt es an dieser Stelle *real-time online discussion*; Diskussionen in Foren werden aber i. d. R. zeitversetzt geführt; es sollte also besser hinzugefügt werden: „(z. B. *Discussion Boards, Forums, Discussion Threads*).“

70 Anm. der Übersetzer: Sprache in Online-Kontexten ist hochgradig multimedial (man nimmt eine Sprachnachricht auf, diktiert im Messenger, nutzt Emojis, ergänzt Bilder und Videos etc.). Insofern greift der Begriff „Sprache“ etwas zu kurz.

71 Anm. der Übersetzer: In der Wissenschaft und im Beruf kommuniziert man oft live über Videokonferenzen und Messenger. „Online Chat“ ist als Begriff auch nicht mehr ganz aktuell in Zeiten von Messengerdiensten wie *Whatsapp, Telegram* usw., man kommuniziert eher asynchron und nutzt Plattformen und Tools für das Projektmanagement, den Dateiaustausch etc.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B1	<p>Kann sich an Online-Gesprächen in Echtzeit mit mehr als einem / einer Teilnehmer / in beteiligen und dabei die kommunikativen Absichten aller Beteiligten erkennen, kann aber gegebenenfalls Details oder Implikationen nicht ohne weitere Erklärungen verstehen.</p> <p>Kann Online-Berichte über gesellschaftliche Ereignisse, Erfahrungen und Aktivitäten posten und sich dabei auf eingebettete Links und Medien beziehen sowie persönliche Gefühle mit anderen teilen.</p>
	<p>Kann einen verständlichen Beitrag zu einer Online-Diskussion über ein vertrautes Thema von Interesse posten, sofern er / sie den Text vorbereiten und Online-Hilfsmittel benutzen kann, um sprachliche Lücken zu schließen und die Korrektheit zu überprüfen.</p> <p>Kann persönliche Online-Postings über Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse machen und individuell und einigermaßen detailliert auf die Kommentare anderer eingehen, wenn auch Begrenzungen im Wortschatz manchmal zu Wiederholungen und unangemessenen Formulierungen führen.</p>
A2	<p>Kann sich selbst online vorstellen und einfache Interaktionen bewältigen, Fragen stellen und beantworten und Gedanken über vorhersagbare Alltagsthemen austauschen, sofern genügend Zeit gegeben wird, um die Antworten zu formulieren, und er / sie nur mit einem / einer Gesprächspartner / in gleichzeitig interagiert.</p> <p>Kann kurze beschreibende Online-Postings über alltägliche Dinge, gesellschaftliche Aktivitäten und Gefühle machen und dabei einfache Schlüsseldetails erwähnen.</p> <p>Kann die Online-Postings anderer Leute kommentieren, sofern diese in einfacher Sprache (oder Gebärdensprache) verfasst sind, und mit dem Ausdruck von Gefühlen wie Überraschung, Interesse oder Desinteresse auf einfache Art und Weise auf eingebundene Medien reagieren.</p>
	<p>Kann sich an einfacher sozialer Kommunikation online beteiligen (z.B. virtuelle Karten für spezielle Anlässe verschicken, Neuigkeiten mit anderen teilen oder Treffen vereinbaren oder bestätigen).</p> <p>Kann online kurze positive oder negative Kommentare über eingebettete Links und Medien abgeben und dabei ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln verwenden, auch wenn er / sie in der Regel ein Online-Übersetzungstool benötigt.</p>
A1	<p>Kann sehr einfache Mitteilungen und persönliche Online-Postings über Hobbys, Vorlieben und Abneigungen usw. in einer Abfolge von sehr kurzen Sätzen verfassen und sich dabei auf Übersetzungshilfen stützen.</p> <p>Kann formelhafte Wendungen und Kombinationen einfacher Wörter / Gebärden verwenden, um kurze positive und negative Reaktionen auf einfache Online-Postings und auf darin eingebettete Links und Medien zu posten, kann aber auf weitere Kommentare nur mit Standardausdrücken des Danks und der Entschuldigung reagieren.</p>
vor A1	<p>Kann einfache Online-Grüße posten und dabei elementare formelhafte Wendungen und Emoticons benutzen.</p> <p>Kann kurze, einfache Angaben über sich selbst online posten (z.B. Beziehungsstatus, Nationalität, Beruf), sofern sie / er diese aus einem Menü auswählen und / oder ein Online-Übersetzungstool zu Hilfe nehmen kann.</p>

Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation

Diese Skala fokussiert auf den potenziell kooperativen Charakter von Online-Interaktion und Transaktionen mit spezifischen Zielen, wie sie im heutigen Alltag regelmäßig anzutreffen sind. Eine strenge Trennung zwischen schriftlich und mündlich trifft auf Online-Transaktionen nicht wirklich zu, wo zunehmend Multimodalität ein Schlüsselement und eine Ressource ist. Die Deskriptoren gehen daher davon aus, dass Online-Medien und Tools kontextabhängig genutzt werden. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Waren und Dienstleistungen online kaufen;
- sich auf Transaktionen einlassen, die das Aushandeln von Konditionen erfordern, sowohl in der Rolle eines Dienstleisters / einer Dienstleisterin als auch eines Kunden / einer Kundin;
- Teilnahme an kooperativen Projekten;
- Kommunikationsprobleme beheben.

Die Progression entlang der Skala ist folgendermaßen zu beschreiben: Ausgehend von grundlegenden Transaktionen und Informationsaustausch auf den A-Niveaus geht die Bewegung hin zu anspruchsvollerer, kooperativer und zielorientierter Projektarbeit. Man kann dies als eine Progression betrachten vom Ausfüllen vorhersehbarer Online-Formulare auf dem Niveau vor A1, über Problemlösungen zur Ermöglichung von Transaktionen auf den B-Niveaus bis hin zur Fähigkeit, sich auf den C-Niveaus an Gruppenprojekten zu beteiligen bzw. diese letztlich auch online zu koordinieren. Man kann solche Kompetenzen als Progression von reaktiver zu proaktiver Teilnahme ansehen und von einfach bis hin zu komplex. Einfache kooperative Aufgaben erscheinen auf A2+, mit einem / einer kooperativen Gesprächspartner / in, mit Kleingruppen-Projektarbeit von B1 an und der Fähigkeit, ab B2+ eine führende Rolle bei der Kooperation zu übernehmen. Ab C1 können Sprachnutzende / Lernende eine Gruppe koordinieren, die ein Online-Projekt bearbeitet, und detaillierte Instruktionen formulieren bzw. umformulieren, Vorschläge von Team-Mitgliedern bewerten und für Klärung sorgen, um die gemeinschaftliche Aufgabe zu bewältigen.

Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation	
C2	<p>Kann Missverständnisse aufklären und effektiv mit Reibungen umgehen, die während der Zusammenarbeit entstehen.</p> <p>Kann die Arbeit einer Gruppe bei Neuentwürfen und bei Bearbeitungen einer gemeinsamen Arbeit führen und präzisieren.</p>
C1	<p>Kann eine Gruppe koordinieren, die online an einem Projekt arbeitet, indem er / sie detaillierte Anweisungen formuliert oder revidiert, die Vorschläge von Mitgliedern des Teams beurteilt und zur Klärung beiträgt, um die gemeinsamen Aufgaben zu bewältigen.</p> <p>Kann als Dienstleister / in mit komplexen Online-Transaktionen umgehen (z.B. Anträge mit komplizierten Anforderungen wie Visa) und dabei das Register flexibel zur Bewältigung von Diskussionen oder Verhandlungen anpassen, nicht routinemäßige Details abfragen und spezielle Anforderungen verstehen.</p> <p>Kann sich an komplexen Projekten beteiligen, die gemeinsames Schreiben und Umformulieren erfordern sowie andere Formen der Online-Zusammenarbeit, wobei zur Erreichung des Ziels Anweisungen präzise befolgt und weitergegeben werden.</p> <p>Kann effektiv mit Kommunikations- und kulturellen Problemen umgehen, die bei einer Online-Zusammenarbeit oder Online-Transaktionen entstehen können, indem sie durch Medien (visuell, akustisch, grafisch) neu formuliert, verdeutlicht und durch Beispiele veranschaulicht werden.</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B2	<p>Kann bei einer Online-Zusammenarbeit eine Führungsrolle übernehmen und die Gruppe auf die Arbeit fokussieren lassen, indem er / sie diese an Rollen, Verantwortlichkeiten und Termine erinnert, um die festgelegten Ziele zu erreichen.</p> <p>Kann sich an einer Online-Zusammenarbeit oder an Online-Transaktionen beteiligen, die das Aushandeln von Bedingungen sowie die Erklärung nicht routinemäßiger Details und spezieller Bedürfnisse erfordern.</p> <p>Kann mit Missverständnissen und unerwarteten Problemen umgehen, die bei einer Online-Zusammenarbeit und Online-Transaktionen entstehen können, und dabei höflich und angemessen antworten, um zur Lösung des Problems beizutragen.</p> <p>Kann online mit einer Gruppe an einem Projekt zusammenarbeiten und dabei Anweisungen geben und entgegennehmen, Vorschläge begründen und zu klären versuchen, um die gemeinsamen Aufgaben zu erledigen.</p>
B1	<p>Kann sich an Online-Transaktionen beteiligen, die erweiterten Informationsaustausch erfordern (wie z. B. Rückfragen im <i>helpdesk</i>), sofern die Gesprächspartner / innen ungewohnte / nicht standardsprachliche und komplexe Sprache vermeiden und falls nötig bereit sind, etwas zu wiederholen und neu zu formulieren.</p> <p>Kann mit einer Gruppe, die an einem Projekt arbeitet, online interagieren und dabei unkomplizierte Anweisungen befolgen, um Klärung bitten und eine unterstützende Rolle einnehmen, um die gemeinsamen Aufgaben zu erledigen.</p> <p>Kann sich an einer Online-Zusammenarbeit oder an Online-Transaktionen beteiligen, die einfache Erklärungen oder Erläuterung relevanter Details erfordern, wie z. B. die Anmeldung zu einem Kurs, einer Tour, einer Veranstaltung oder die Beantragung einer Mitgliedschaft.</p> <p>Kann mit einer Partnerin / einem Partner oder einer kleinen Gruppe, der / die an einem Projekt arbeitet, online interagieren, sofern es visuelle Hilfsmittel gibt wie z. B. Bilder, Statistiken oder Grafiken, die komplexere Konzepte veranschaulichen.</p> <p>Kann auf Anweisungen reagieren und Fragen stellen bzw. um Erläuterungen bitten, um eine gemeinsame Aufgabe online zu erledigen.</p>
A2	<p>Kann formelhafte Sprache benutzen, um auf Routineprobleme zu reagieren, die bei Online-Transaktionen entstehen können (die Verfügbarkeit bestimmter Modelle oder Sonderangebote betreffend, Auslieferungsdaten, Anschriften usw.).</p> <p>Kann mit einem / einer hilfsbereiten Partner / in online an einer einfachen Aufgabe zusammenarbeiten, und dabei auf einfache Anweisungen reagieren und um Klärung bitten, sofern es einige visuelle Hilfen gibt wie z. B. Bilder, Statistiken oder Grafiken, um die betreffenden Konzepte zu verdeutlichen.</p> <p>Kann einfache Online-Transaktionen ausführen (wie z. B. Waren bestellen oder sich für einen Kurs anmelden), indem er / sie ein Online-Formular oder einen Fragebogen ausfüllt, dabei persönliche Daten angibt und die Geschäftsbedingungen bestätigt bzw. besondere Dienstleistungen ablehnt.</p> <p>Kann einfache Fragen zur Verfügbarkeit eines Produkts oder seinen Eigenschaften stellen.</p> <p>Kann einfache Anweisungen befolgen und einfache Fragen stellen, um eine gemeinsame Aufgabe online mithilfe eines / einer unterstützenden Gesprächspartners / Gesprächspartnerin zu erledigen.</p>
A1	<p>Kann einen sehr einfachen Einkauf oder eine Anfrage online abschließen, indem er / sie persönliche Daten angibt (wie z. B. Name, E-Mail-Adresse oder Telefonnummer).</p>
vor A1	<p>Kann bei einfachen Online-Einkäufen oder in Online-Formularen eine Auswahl treffen (z. B. ein Produkt, eine Größe oder Farbe), sofern es visuelle Unterstützung gibt.</p>

3.3.2 Interaktionsstrategien

Drei Beispielskalen werden angeboten für *Sprecherwechsel*, *Kooperieren* und *Um Klärung bitten*. Beachten Sie bitte, dass *Sprecherwechsel* in der Tat noch einmal im Abschnitt zu Pragmatischen Kompetenzen erscheint, da dies ein entscheidender Bestandteil von Diskurskompetenz ist. Dies ist das einzige Mal, dass eine Skala im GeR wiederholt wird. In der Skala für *Kooperieren* gibt es zwei Aspekte: kognitive Strategien: Rahmung⁷², Planen und Organisieren des ideellen⁷³ Gehalts eines Gesprächs, und kooperative Strategien: mit zwischenmenschlichen, relationalen Aspekten umgehen. Im Abschnitt über Mediation werden diese beiden Aspekte in neue Skalen für kognitive Strategien (*Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung*) und Kooperationsstrategien (*Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern*) weiterentwickelt. Diese beiden Skalen repräsentieren auf vielfältige Weise eine Weiterentwicklung der Skala für *Kooperieren* aus dem Jahr 2001. Da sie jedoch deutlich weiter gehen, als der eher diskursorientierte Ansatz der Skala für *Kooperieren*, wurde entschieden, sie konzeptionell unter Mediation zu behalten.

*Sprecherwechsel (das Wort ergreifen, turntaking)*⁷⁴

Diese Skala befasst sich mit der Fähigkeit, im Diskurs die Initiative zu ergreifen. Wie bereits weiter oben gesagt, kann diese Fähigkeit sowohl als Interaktionsstrategie (das Wort ergreifen) als auch als integraler Aspekt von Diskurskompetenz angesehen werden. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- ein Gespräch initiieren, aufrechterhalten und beenden;
- in einer laufenden Konversation oder Diskussion intervenieren, wozu oft ein vorgefertigter Ausdruck verwendet wird, oder um Zeit zum Nachdenken zu gewinnen.

PROSIGN Sprecherwechsel	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann aus einem geläufigen Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen und der eigenen Äußerung voranstellen, um das Wort zu ergreifen oder um Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten, während sie / er überlegt.
B2	Kann in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden. Kann Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und angemessen zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln. Kann ein Gespräch beginnen, im Gespräch die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, wenn nötig, beenden, auch wenn das vielleicht nicht immer elegant gelingt. Kann Versatzstücke wie „Das ist eine schwierige Frage“ verwenden, um Zeit zum Formulieren zu gewinnen und das Rederecht zu behalten.
B1	Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Wendung benutzen, um zu Wort zu kommen. Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.

72 Anm. der Übersetzer: „Rahmung“ gibt den engl. Terminus *framing* wieder.

73 Anm. der Übersetzer: *ideational* kann hier auch „gedanklich“ bedeuten, also den „Inhalt eines Gesprächs“.

74 Anm. der Übersetzer: Im GeR 2001 heißt diese Skala einfach „Sprecherwechsel“, deshalb benutzen wir auch diesen Terminus, obgleich im englischen Original meistens *turntaking* bzw. *taking the floor* benutzt wird.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

A2	Kann einfache Mittel anwenden, um ein kurzes Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden.
	Kann im direkten Kontakt ein einfaches, begrenztes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden.
	Kann jemanden ansprechen.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Kooperieren

Diese Skala betrifft gemeinsame Diskursschritte in der Absicht, eine Diskussion weiterzuführen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Verstehen rückmelden (untere Niveaustufen);
- Fähigkeit, Feedback zu geben und eigene Beiträge in Bezug zu denen anderer Sprechender / Benutzender von Gebärdensprachen zu setzen (höhere Niveaustufen);
- Zusammenfassen des Diskussionsstands, um Bilanz zu ziehen (B-Niveaus);
- andere zu Redebeiträgen einladen.

Anmerkung: Diese Skala wird in den Skalen für *Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern* und *Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung* weiterentwickelt.

PROSIGN Kooperieren	
C2	Kann Beiträge mühelos mit denen anderer verknüpfen, den Bereich der Interaktion erweitern und dazu beitragen, sie einem Ergebnis entgegenzusteuern.
C1	Kann eigene Beiträge geschickt mit denen anderer verbinden.
B2	Kann sich auf Aussagen und Folgerungen anderer Sprecher / innen beziehen, daran anknüpfen und so zur Entwicklung des Gesprächs beitragen.
	Kann die Hauptpunkte einer Diskussion aus dem eigenen akademischen oder beruflichen Kompetenzbereich zusammenfassen und beurteilen.
	Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang eines Gesprächs beitragen, indem er / sie das Verstehen bestätigt, andere einlädt, sich am Gespräch zu beteiligen usw. Kann den Stand, den eine Diskussion zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht hat, zusammenfassen und die nächsten Schritte vorschlagen.
B1	Kann auf ein Grundrepertoire von Sprachmitteln und Strategien zurückgreifen, um zum Fortgang eines Gesprächs oder einer Diskussion beizutragen.
	Kann den Stand einer Diskussion zusammenfassen und so zur Fokussierung auf das Argument beitragen.
	Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu bekräftigen und zur Weiterführung eines Gedankens beizutragen. Kann andere auffordern, sich am Gespräch zu beteiligen.
A2	Kann anzeigen, wann er / sie versteht.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Um Klärung bitten

Diese Skala betrifft Intervenieren in einer Interaktion, um zu signalisieren, dass man dem Gespräch folgt, und um Folgefragen zu bestimmten Punkten zu stellen und Verstehen zu überprüfen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Verstehen oder ein Verständnisproblem signalisieren (untere Niveaustufen);
- um Wiederholung bitten;
- Folgefragen stellen, um Verstehen zu überprüfen, oder um weitere Details bitten.

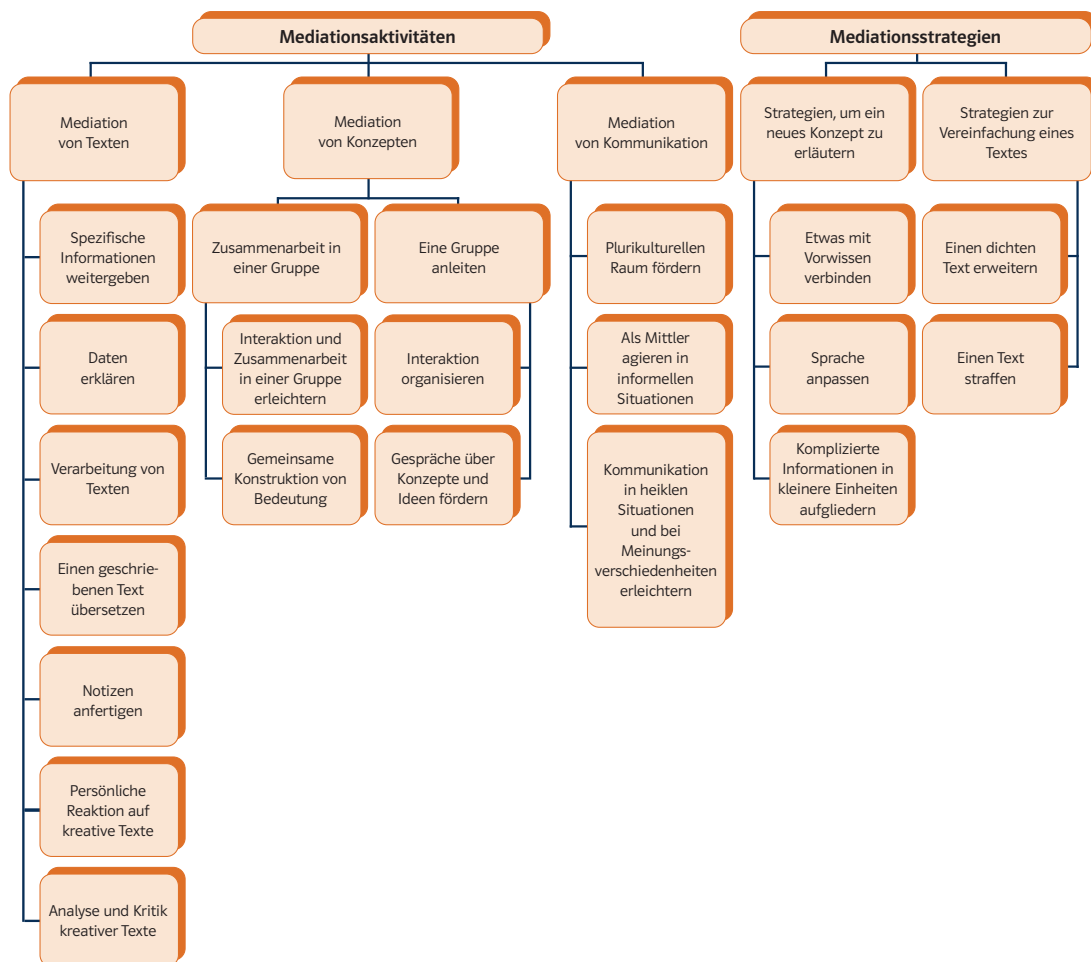
PROSIGN Um Klärung bitten	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann um Erläuterung oder um Klärung bitten, um sicherzustellen, dass er / sie in einem beruflichen oder akademischen Kontext live oder online komplexe, abstrakte Ideen versteht.
B2	Kann Anschlussfragen stellen, um zu überprüfen, ob er / sie verstanden hat, was gemeint ist, und um missverständliche Punkte zu klären.
	Kann in informellen Diskussionen (mit Freunden) um Erläuterung oder um Klärung bitten, um sicherzustellen, dass er / sie komplexe, abstrakte Ideen versteht. Kann Anschlussfragen an ein Mitglied einer Gruppe stellen, um eine Angelegenheit zu klären, die implizit war oder undeutlich formuliert wurde.
B1	Kann andere Gruppenmitglieder um weitere Details und Erklärungen bitten, um eine Diskussion voranzubringen.
	Kann andere bitten zu erklären oder genauer zu erläutern, was sie gerade gesagt haben.
A2	Kann sehr einfach um Wiederholung bitten, wenn er / sie etwas nicht versteht. Kann mithilfe von fertigen Wendungen darum bitten, nicht verstandene Schlüsselwörter / -gebärden zu klären.
	Kann sagen, dass er / sie etwas nicht versteht. Kann signalisieren, dass er / sie etwas nicht verstanden hat, und darum bitten, dass ein Wort / eine Gebärde buchstabiert wird.
A1	Kann mit Worten / Gebärden, Intonation und Gesten anzeigen, dass er / sie (etwas) nicht versteht. Kann auf einfache Weise ausdrücken, dass er / sie (etwas) nicht versteht.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.4 Mediation⁷⁵

Die Entwicklung und Validierung der Skalen für Mediation sind im Bericht *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* (North und Piccardo 2016) beschrieben. Das Ziel war es, die GeR-Deskriptoren für das breitere Verständnis von Mediation zur Verfügung zu stellen, das in der Publikation *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools* (Coste und Cavalli 2015) dargestellt ist.

Bei Mediation agieren die Nutzenden / Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten (z. B. von gesprochener Sprache zu Gebärdensprache oder umgekehrt in modalitätenübergreifender Kommunikation) und manchmal von einer Sprache zur anderen (sprachenübergreifende Mediation). Der Fokus liegt auf der Rolle, die Sprache in Prozessen spielt, wie beispielsweise Raum und Voraussetzungen für gelingendes Kommunizieren und / oder Lernen zu schaffen, bei der Konstruktion neuer Bedeutungen zusammenzuarbeiten, andere zu ermutigen, neue Bedeutung zu konstruieren bzw. zu verstehen, und neue Informationen in geeigneter Weise weiterzugeben. Die Kontexte können sozial, pädagogisch, kulturell, linguistisch oder beruflich sein.

Abbildung 14: Mediationsaktivitäten und -strategien



75 Anm. der Übersetzer: Siehe Fußnote 26 zur Terminologie. Wir haben in der Skala *Mediation allgemein* und in den folgenden Skalen *to mediate* entweder mit „vermitteln“ oder mit „sprachmitteln“ übersetzt und damit versucht, dem breiteren bzw. traditionelleren Konzept von „Mediation“ gerecht zu werden. Daneben wird aber auch für ganz ähnliche Sachverhalte *to convey* meist im Sinne von „übermitteln / vermitteln“ benutzt.

3.4.1 Mediationsaktivitäten

Es gibt viele unterschiedliche Aspekte von Mediation, aber alle teilen bestimmte Merkmale. Beispielsweise ist man bei der Mediation weniger mit eigenen Bedürfnissen, Ideen oder Ausdrucksweisen befasst, als mit denen der anderen Seite oder Seiten, für die vermittelt wird. Eine Person, die sich in Mediation betätigt, benötigt ausgeprägte emotionale Intelligenz beziehungsweise die Bereitschaft, diese zu entwickeln, um ausreichend Empathie für die Standpunkte und emotionalen Befindlichkeiten anderer Teilnehmer / innen einer kommunikativen Situation aufzubringen. Der Begriff „Mediation“ wird außerdem verwendet, um einen *sozialen und kulturellen Prozess* zu beschreiben, der darauf zielt, Bedingungen für Kommunikation und Kooperation herzustellen, indem mögliche schwierige Situationen und Spannungen aufgegriffen und hoffentlich entschärft werden. Insbesondere sprachübergreifende und modalitätenübergreifende Mediation schließt zwangsläufig soziale und kulturelle ebenso wie mehrsprachige Kompetenzen ein. Dies unterstreicht die Tatsache, dass in der Praxis eine vollständige Unterscheidung verschiedener Typen von Mediation nicht möglich ist. Wenn also Deskriptoren für einen bestimmten Kontext angepasst werden, sollten Nutzende die Kategorien nach eigenem Ermessen mischen und kombinieren, um der jeweils eigenen Perspektive gerecht zu werden.

Die Skalen für Mediation werden in drei Gruppen präsentiert, in denen Mediation üblicherweise auftritt.

Mediation von Texten beinhaltet, anderen Personen den Inhalt eines Textes weiterzugeben, zu dem sie keinen Zugang haben, oft wegen sprachlicher, kultureller, semantischer oder technischer Einschränkungen. Dies ist die Hauptbedeutung, mit der der Begriff Mediation im GeR 2001 verwendet wurde. Die erste Gruppe von Skalen mit Deskriptoren, die dafür angeboten werden, ist für diese, zumeist sprachübergreifende Interpretation gedacht, wie sie zunehmend in Sprachcurricula eingearbeitet werden (z. B. in der Schweiz, in Deutschland, Österreich, Italien, Griechenland und Spanien). Jedoch wurde der Begriff weiter gefasst, um einen Text sich selbst zu „vermitteln“ (zum Beispiel durch Notizen während eines Vortrags) oder um Reaktionen auf einen Text auszudrücken, insbesondere mit Blick auf kreative und literarische Texte.

Mediation von Konzepten bezieht sich auf den Prozess, anderen den Zugang zu Wissen und Konzepten zu erleichtern, insbesondere wenn sie dazu nicht selbst in der Lage sind. Dies ist ein grundlegender Aspekt von Betreuung, Beratung, Lehre und Training, aber ebenso des kooperativen Lernens und Arbeitens. Konzepte vermitteln beinhaltet zwei sich ergänzende Aspekte: einerseits Bedeutung konstruieren und erläutern und andererseits Bedingungen herzustellen, die einem konzeptionellen Austausch und der gemeinsamen Konzeptentwicklung förderlich sind.

Mediation von Kommunikation soll Verstehen ermöglichen und eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Sprachnutzenden / Lernenden mit unterschiedlichen individuellen, soziokulturellen, soziolinguistischen oder intellektuellen Standpunkten formen. Ein/e Mediator/in versucht, positiven Einfluss auf die dynamischen Beziehungen zwischen allen Teilnehmenden zu nehmen, einschließlich der Beziehung zu ihm / ihr selbst. Zwar ist der Kontext von Mediation oft eine Aktivität, in der die Beteiligten gemeinsame kommunikative Ziele verfolgen, doch ist dies nicht notwendigerweise der Fall. Die erforderlichen Fertigkeiten gehören zum Instrumentarium von Diplomatie, Pädagogik und Konfliktlösung, aber ebenso zur alltäglichen sozialen und / oder arbeitsplatzbezogenen Interaktion. Kommunikation sprachmitteln betrifft somit in erster Linie persönliche Begegnungen. Dies ist allerdings keine abgeschlossene Liste – Nutzende dürften sehr wohl auch andere Mediations-Handlungen im Auge haben, die hier nicht enthalten sind.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Mediation allgemein

Mediation allgemein	
C2	<p>Kann wirkungsvoll und natürlich sprachmitteln und dabei je nach Situation und den Bedürfnissen der Gesprächspartner / innen verschiedene Rollen einnehmen und dabei Nuancen und Untertöne erkennen, und kann eine schwierige oder heikle Diskussion leiten.</p> <p>Kann in klarer, flüssiger und gut strukturierter Sprache erläutern, wie Fakten und Argumente präsentiert werden, und dabei auch bewertende Aspekte und die meisten Nuancen präzise übermitteln und auf soziokulturelle Implikationen hinweisen (z.B. Verwendung von Register, Untertreibung, Ironie und Sarkasmus).</p>
C1	<p>Kann als Sprachmittlende / r effektiv handeln und dazu beitragen, eine positive Interaktion zu sichern, indem er / sie verschiedene Perspektiven interpretiert und mit Mehrdeutigkeiten umgehen kann, mögliche Missverständnisse antizipiert und mit diplomatischem Geschick interveniert, um das Gespräch in eine positive Bahn zu lenken.</p> <p>Kann sich auf verschiedene Diskussionsbeiträge beziehen und mit gezielten Fragen den Austausch von Argumenten anregen und unterstützen.</p> <p>Kann klar und flüssig in gut strukturierter Sprache die wichtigsten Ideen längerer und komplexer Texte einschließlich bewertender Aspekte und der meisten Bedeutungsnuancen vermitteln, unabhängig davon, ob es um eigene Interessengebiete geht oder nicht.</p>
B2	<p>Kann eine dem Austausch von Ideen förderliche Atmosphäre schaffen und die Diskussion heikler Themen erleichtern, indem er / sie verschiedene Perspektiven würdigt, die Teilnehmer / innen an Gesprächen zur Erkundung unterschiedlicher Standpunkte ermutigt und dabei die eigene Ausdrucksweise einfühlsam anpasst.</p> <p>Kann auf den Ideen anderer aufbauen und Vorschläge zum weiteren Fortgang machen.</p> <p>Kann die wesentlichen Inhalte von gut strukturierten, aber langen und anspruchsvollen Texten zu Themen der eigenen beruflichen, akademischen oder persönlichen Interessengebiete übermitteln, indem er / sie die Meinungen und Absichten der Sprecher / innen verdeutlicht.</p> <p>Kann mit Menschen verschiedener Herkunft gut zusammenarbeiten und eine positive Atmosphäre schaffen, indem er / sie sie unterstützt und Fragen zur Identifizierung gemeinsamer Ziele stellt, dabei Umsetzungswege abwägt und Vorschläge zum weiteren Vorgehen macht.</p> <p>Kann Ideen anderer weiterentwickeln, Fragen stellen, die zu Antworten aus verschiedenen Perspektiven einladen, und eine Lösung oder nächste Schritte vorschlagen.</p> <p>Kann detaillierte Informationen und Argumente zuverlässig übermitteln, z. B. die wichtigsten Punkte komplexer, aber gut strukturierter Texte aus den eigenen beruflichen, akademischen oder persönlichen Interessengebieten.</p>
B1	<p>Kann mit Menschen verschiedener Herkunft zusammenarbeiten und dabei Interesse und Empathie zeigen, indem er / sie einfache Fragen stellt und beantwortet, Vorschläge macht und darauf reagiert, sie nach ihrer Zustimmung fragt und alternative Möglichkeiten aufzeigt.</p> <p>Kann die wesentlichen Punkte langer Texte übermitteln, die in unkomplizierter Sprache zu Themen von persönlichem Interesse formuliert sind, sofern er / sie die Bedeutung einzelner Wendungen überprüfen kann.</p> <p>Kann Menschen verschiedener Herkunft vorstellen, wohl wissend, dass einige Fragen unterschiedlich gesehen werden können, und kann andere Menschen einladen, ihr Fachwissen, ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweise einzubringen.</p> <p>Kann Informationen in klaren, gut strukturierten Texten zu Themen übermitteln, die ihm / ihr vertraut oder von persönlichem oder aktuellem Interesse sind, obwohl der begrenzte Wortschatz gelegentlich zu Formulierungsproblemen führen kann.</p>

A2	Kann in Gesprächen eine unterstützende Rolle übernehmen, sofern andere Teilnehmer / innen an Gesprächen langsam sprechen und einer oder mehrere von ihnen einem dabei helfen, etwas beizutragen und Vorschläge zu machen. Kann wichtige Informationen aus klar strukturierten, kurzen, einfachen Informationstexten übermitteln, sofern die Texte konkrete, vertraute Themen betreffen und in einfacher Alltagssprache verfasst sind.
	Kann einfache Wörter verwenden, um jemanden zu bitten, etwas zu erklären. Kann erkennen, wenn Schwierigkeiten auftreten und in einfacher Sprache andeuten, welcher Art das Problem offenkundig ist. Kann den / die Hauptpunkt / e kurzer, einfacher Gespräche oder Texte zu alltäglichen Themen von unmittelbarem Interesse übermitteln, sofern diese klar in einfacher Sprache ausgedrückt sind.
A1	Kann einfache Wörter und non-verbale Signale verwenden, um Interesse an einer Idee zu signalisieren. Kann einfache, vorhersehbare Informationen von unmittelbarem Interesse übermitteln, die in kurzen, einfachen Texten wie Schildern und Notizen, Postern und Programmen enthalten sind.
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

3.4.1.1 Mediation von Texten

Für alle Deskriptoren der Skalen in diesem Abschnitt gilt, dass *Sprache A* und *Sprache B* verschiedene Sprachen, Varietäten oder Modalitäten derselben Sprache, verschiedene Register derselben Varietät oder jede beliebige Kombination davon sein können. Jedoch können sie ebenso identisch sein: Der GeR 2001 macht deutlich, dass Mediation auch in einer einzigen Sprache stattfinden kann. Andererseits kann Mediation auch mehrere Sprachen, Varietäten oder Modalitäten betreffen; eine Sprache C oder selbst eine Sprache D mag in einer bestimmten kommunikativen Situation eine Rolle spielen. In jedem Fall sind die Deskriptoren für Mediation anwendbar. Bei der Verwendung sollte daher genau benannt werden, welche Sprachen/Varietäten/Modalitäten betroffen sind, wenn die Deskriptoren ihrem eigenen Kontext angepasst werden sollen. Zur erleichterten Anwendung werden in den Deskriptoren nur Sprache A und Sprache B angesprochen.

Außerdem ist es wichtig zu betonen, dass die Beispieldeskriptoren in diesem Abschnitt nicht die Kompetenzen professioneller Dolmetscher / innen und Übersetzer / innen beschreiben sollen. Der Fokus der Deskriptoren liegt auf Sprachkompetenzen mit Blick auf das, was Sprachnutzende / Lernende in dieser Hinsicht in informellen, alltäglichen Situationen tun können. Übersetzungs- und Dolmetschkompetenzen und -strategien sind ein völlig anderes Gebiet.

Spezifische Informationen weitergeben

Spezifische Informationen weitergeben bezieht sich darauf, wie bestimmte Information(en) von unmittelbarer Relevanz (oder Teile davon) dem Zieltext entnommen und jemand anderem übermitteln werden. Hier liegt die Betonung auf bestimmten relevanten Inhalten und weniger auf den Hauptideen oder Argumentationslinien des Textes. *Spezifische Informationen weitergeben* ist ähnlich wie *Lesen zur Orientierung* (obgleich die betreffenden Informationen mündlich in einer öffentlichen Ansage oder in einer Reihe von Instruktionen gegeben worden sein könnten). Sprachnutzende / Lernende durchsuchen den Quelltext nach notwendigen Informationen und übermitteln diese anschließend einem / einer Empfänger / in. Zu den Schlüsselkonzepten, die in zwei Skalen operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Informationen übermitteln aus Ankündigungen oder schriftlichen / gebärdensprachlichen Dokumenten oder Artefakten bezüglich Zeit, Ort, Preisen usw.;
- Anweisungen oder Instruktionen übermitteln;
- spezifische, wichtige Informationen aus Informationstexten übermitteln, wie beispielsweise Führern und Broschüren, aus Korrespondenz oder längeren komplexen Texten wie Artikeln, Berichten usw.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Die Progression entlang der Skalen wird wie folgt beschrieben: Auf den Stufen vor A1 und A1 können Sprachnutzende /Lernende einfache Informationen übermitteln, wie Zeit, Ort, Zahlen usw., während sie auf A2 mit den Informationen einfacher Texte wie Instruktionen und Ankündigungen zurechtkommen. Ab B1 können sie spezifische relevante Informationen auswählen und übermitteln, die in klar gesprochenen Ankündigungen und in schriftlichen Texten wie beispielsweise Handzetteln, Broschüren, Briefen enthalten sind. Ab B2 können sie detaillierte Informationen aus formeller Korrespondenz oder bestimmten Abschnitten langer, komplexer Texte verlässlich übermitteln. Wie bei der Skala für *Informationsaustausch* gibt es keine Deskriptoren für die C-Niveaus, denn für solche rein informativen Aufgaben werden Fertigkeiten auf Ebene C nicht benötigt.

In den folgenden zwei Skalen können *Sprache A* und *Sprache B* verschiedene Sprachen darstellen, Varietäten derselben Sprache, Register derselben Varietät, Modalitäten derselben Sprache oder jede beliebige Kombination davon. Jedoch können sie auch identisch sein. Im ersten Fall sollten Nutzende die betreffenden Sprachen /Varietäten / Modalitäten benennen; im zweiten Fall sollten Nutzende einfach die in Klammern gesetzten Teile löschen.

Spezifische Informationen weitergeben		
	Spezifische Informationen mündlich oder in Gebärdensprache weitergeben	Spezifische Informationen schriftlich weitergeben
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2+</i>
C1	Kann (in Sprache B) die Relevanz einer bestimmten Information erklären, die in einem bestimmten Abschnitt eines langen und komplexen Textes (aus Sprache A) vorkommt.	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2+</i>
B2	Kann (in Sprache B) weitergeben, welche Konferenz-Präsentationen (in Sprache A) oder welche Artikel in einem Buch (verfasst in Sprache A) für einen bestimmten Zweck besonders relevant sind.	Kann (in Sprache B) schriftlich weitergeben, welche Präsentationen bei einer Konferenz (gehalten in Sprache A), welche Artikel in einem Buch (geschrieben in Sprache A) für einen bestimmten Zweck besonders relevant sind.
	Kann (in Sprache B) den (oder die) Hauptpunkt(e) weitergeben, die in formeller Korrespondenz und/ oder Berichten zu allgemeinen Themen und zu Themen des eigenen Interessengebiets (aus Sprache A) enthalten sind.	<p>Kann (in Sprache B) schriftlich die wichtigsten Punkte weitergeben, die in anspruchsvollen, komplexen, aber gut strukturierten Texten zu Themen aus seinem /ihrem beruflichen, akademischen oder persönlichen Interessengebiet (geschrieben in Sprache A) enthalten sind.</p> <p>Kann (in Sprache B) den (oder die) die wichtigsten Punkte eines Artikels aus einer akademischen oder beruflichen Fachzeitschrift (geschrieben in Sprache A) schriftlich weitergeben.</p> <p>Kann in einem schriftlichen Bericht (in Sprache B) relevante Beschlüsse weitergeben, die bei einem Treffen (in Sprache A) gefasst wurden.</p> <p>Kann die wichtigsten Punkte in formeller Korrespondenz (in Sprache A) schriftlich (in Sprache B) weitergeben.</p>

B1	<p>Kann (in Sprache B) den Inhalt öffentlicher Bekanntmachungen und Botschaften wiedergeben, die (in Sprache A) in normalem Tempo gesprochen werden.</p> <p>Kann (in Sprache B) den Inhalt detaillierter Instruktionen oder Anweisungen wiedergeben, vorausgesetzt, dass diese (in Sprache A) klar artikuliert werden.</p> <p>Kann (in Sprache B) spezifische Informationen wiedergeben, die in unkomplizierten Informationstexten (aus Sprache A) enthalten sind (wie z.B. Handzettel, Einträge in Broschüren, Notizen, Briefe oder E-Mails).</p>	<p>Kann (in Sprache B) schriftlich bestimmte Informationen weitergeben, die in gesprochenen Texten zu vertrauten Themen enthalten sind (z.B. Telefonate, Ankündigungen und Instruktionen).</p> <p>Kann (in Sprache B) spezifische relevante Informationen schriftlich weitergeben, die in unkomplizierten Informationstexten zu vertrauten Themen enthalten sind.</p> <p>Kann spezifische Informationen schriftlich weitergeben, die in einer einfachen aufgezeichneten Nachricht enthalten sind, sofern es sich um vertraute Themen handelt und diese langsam und klar gesprochen werden.</p>
A2	<p>Kann (in Sprache B) den Kern einer klar gesprochenen Ansage (aus Sprache A) weitergeben, die vertraute Alltagsthemen betrifft, obgleich er/sie die Botschaft möglicherweise vereinfachen und nach Worten / Gebärden suchen muss.</p> <p>Kann (in Sprache B) spezifische, relevante Informationen weitergeben, die in kurzen, einfachen Texten, Beschriftungen und Notizen (verfasst in Sprache A) zu vertrauten Themen enthalten sind.</p>	<p>Kann spezifische Informationen schriftlich weitergeben (in Sprache B), die in einfachen informativen Texten (in Sprache A) enthalten sind, sofern es sich um konkrete, vertraute Themen handelt, die in einfacher Alltagssprache verfasst sind.</p>
A1	<p>Kann (in Sprache B) einfache, vorhersehbare Informationen zu Zeit und Ort wiedergeben, die in kurzen, einfachen Sätzen (gesprochen in Sprache A) gegeben werden.</p>	<p>Kann (in Sprache B) Namen, Zahlen, Preise und sehr einfache Informationen von unmittelbarem Interesse (in Sprache A) auflisten, sofern sie sehr langsam und klar artikuliert und wiederholt werden.</p>
vor A1	<p>Kann (in Sprache B) einfache Instruktionen (aus Sprache A) zu Ort und Zeit weitergeben, sofern diese sehr langsam und klar wiederholt werden.</p> <p>Kann (in Sprache B) sehr grundlegende Informationen (z.B. Zahlen und Preise) aus kurzen, einfachen, illustrierten Texten (verfasst in Sprache A) weitergeben.</p>	<p>Kann (in Sprache B) Namen, Zahlen, Preise und sehr einfache Informationen von unmittelbarem Interesse aus Texten (in Sprache A) auflisten, sofern sehr einfache Sprache verwendet wird und Illustrationen vorhanden sind.</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Daten erklären

Diese Skala bezieht sich auf die Umwandlung von Informationen aus Zahlen (Grafiken, Diagrammen usw.) in einen gesprochenen Text. Sprachnutzende / Lernende könnten dies als Teil einer PowerPoint-Präsentation tun, oder bei Schlüsselinformationen aus Grafiken zu einem Artikel, einem Wetterbericht oder Finanzberichten, die einem Freund oder Kollegen erklärt werden. Zu den Schlüsselkonzepten für beide Skalen gehören folgende Aspekte:

- grafische Darstellungen zu vertrauten Themen beschreiben (z. B. Flussdiagramme, Wetterkarten);
- Trends in Grafiken darstellen;
- Balkendiagramme kommentieren;
- die wichtigsten Punkte grafisch dargestellter empirischer Daten auswählen und interpretieren.

Die Progression entlang der Skalen wird wie folgt beschrieben: Je höher das Niveau, umso komplexer ist die visuelle Information, von Alltags-Visualisierungen (z. B. Wetterkarten) bis hin zu komplexen Visualisierungen akademischer und hochprofessioneller Texte. Zweitens: Je höher das Niveau, desto komplexer die dazugehörigen kommunikativen Handlungen (Quelldaten interpretieren, die wichtigsten Punkte beschreiben, detaillierte Erklärungen). Für A1 und A2 gibt es keine Deskriptoren. Auf Stufe A2+ können Nutzende / Lernende einfache Visualisierungen vertrauter Themen beschreiben, während auf B1 allgemeine Trends und Detailinformationen in Diagrammen aus dem eigenen Interessenbereich beschrieben werden können. Auf B2 liegt der Fokus auf dem verlässlichen Interpretieren komplexer Daten, während auf C2 Sprachnutzende / Lernende verschiedene Arten empirischer Daten konzeptionell komplexer Forschung interpretieren und beschreiben können.

In den folgenden zwei Skalen können *Sprache A* und *Sprache B* verschiedene Sprachen darstellen, Varietäten derselben Sprache, Register derselben Varietät, Modalitäten derselben Sprache oder Varietät oder jede beliebige Kombination davon. Jedoch können sie auch identisch sein. Im ersten Fall sollten Nutzende die betreffenden Sprachen / Varietäten / Modalitäten benennen; im zweiten Fall sollten Nutzende einfach die in Klammern gesetzten Teile löschen.

	Daten (in Grafiken, Diagrammen, Schaubildern⁷⁶ usw.) mündlich oder in Gebärdensprache erklären	Daten (in Grafiken, Diagrammen, Schaubildern usw.) schriftlich erklären
C2	Kann klar und zuverlässig (in Sprache B) verschiedene Formen empirischer Daten und visuell organisierter Informationen (mit Text in Sprache A) aus konzeptionell komplexer Forschung zu akademischen oder beruflichen Themen mündlich interpretieren ⁷⁷ und beschreiben.	Kann (in Sprache B) verschiedene Formen empirischer Daten (mit Text in Sprache A) in konzeptionell komplexer Forschung zu akademischen oder beruflichen Themen schriftlich interpretieren und präsentieren.
C1	Kann klar und zuverlässig (in Sprache B) die wichtigsten Punkte und Details in komplexen Diagrammen und anderen visuell organisierten Informationen (mit Text in Sprache A) zu komplexen akademischen oder beruflichen Themen mündlich interpretieren und beschreiben.	Kann (in Sprache B) die zentralen Punkte, die in komplexen Diagrammen und anderen visuell organisierten Daten (mit Text in Sprache A) zu komplexen akademischen oder beruflichen Themen enthalten sind, klar und zuverlässig schriftlich interpretieren und beschreiben.
B2	Kann (in Sprache B) detaillierte Informationen aus den eigenen Interessengebieten, die in komplexen Diagrammen, Schaubildern und anderen visuell organisierten Informationen enthalten sind (mit Text in Sprache A), zuverlässig mündlich interpretieren und beschreiben.	Kann (in Sprache B) detaillierte Informationen aus Diagrammen und anderen visuell organisierten Daten in eigenen Interessengebieten (mit Text in Sprache A) zuverlässig schriftlich interpretieren und präsentieren.

76 Anm. der Übersetzer: Engl. wie dt. bedeuten die drei Begriffe *graphs, diagrams, charts* Ähnliches; erst ein spezifischer Kontext würde über eine angemessene Verwendung entscheiden. Unsere Übersetzung ist daher eher beliebig.

77 Anm. der Übersetzer: Das Verb *interpret* ist im Kontext dieser Skala schwer zu übersetzen, weil es sowohl „interpretieren“ als auch „dolmetschen“ heißen kann. „Dolmetschen“ bedeutet aber eher, *gesprochene* Sprache in eine andere zu übertragen, und daher haben wir uns für „mündlich interpretieren“ entschieden, obgleich dann der Sinn der Formulierung nicht adäquat wiedergegeben wird, denn zuerst „beschreibt“ man etwas, dann „interpretiert“ man es.

B1	Kann (in Sprache B) detaillierte Informationen in Diagrammen aus den eigenen Interessengebieten (mit Text in Sprache A) mündlich interpretieren und beschreiben, obgleich Lücken im Wortschatz zu Zögern oder ungenauen Formulierungen führen können.	Kann (in Sprache B) allgemeine Trends, die in einfachen Diagrammen (z.B. Grafiken, Balkendiagrammen) (mit Text in Sprache A) dargestellt sind, schriftlich interpretieren und präsentieren und dabei wichtige Punkte detaillierter erklären, sofern ein Wörterbuch oder andere Nachschlagmöglichkeiten zur Verfügung stehen.
	Kann (in Sprache B) allgemeine Trends, die in einfachen Diagrammen (z.B. Grafiken, Balkendiagrammen) dargestellt sind (mit Text in Sprache A), mündlich interpretieren und beschreiben, obgleich ein begrenzter Wortschatz gelegentlich Formulierungsprobleme verursacht.	Kann (in Sprache B) in einfachen Sätzen die wichtigsten Fakten beschreiben, die in Grafiken (z.B. einer Wetterkarte, einem einfachen Flussdiagramm) (mit Text in Sprache A) dargestellt sind.
A2	Kann (in Sprache B) einfache bildliche Darstellungen zu vertrauten Themen (z.B. eine Wetterkarte, ein einfaches Flussdiagramm) (mit Text in Sprache A) mündlich interpretieren und beschreiben, obgleich Pausen, abgebrochene Satzanfänge und Neuformulierungen stark auffallen können.	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Verarbeitung von Texten

Verarbeitung von Texten bedeutet, Informationen und / oder Argumente eines Ursprungstextes zu verstehen und diese dann in einen anderen Text zu übertragen, meistens in verkürzter Form und in einer den Umständen angepassten Weise. In anderen Worten: Das Ergebnis repräsentiert eine komprimierte und / oder umformulierte Form der Informationen und Argumente des Originals und konzentriert sich auf die Hauptpunkte und Hauptgedanken des Ursprungstextes. Das Schlüsselwort für die Skalen zur Informationsverarbeitung ist „zusammenfassen“. Während Sprachnutzende / Lernende in *Spezifische Informationen weitergeben* mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht den gesamten Text lesen werden (außer wenn die gesuchten Informationen sehr versteckt sind), müssen sie in *Verarbeitung von Texten* zunächst alle wesentlichen Punkte des Ursprungstextes verstehen. *Verarbeitung von Texten* entspricht daher Lesen, um *Information und Argumentation* [zu] *verstehen* (manchmal auch als Lesen für Detailverstehen oder sorgfältiges Lesen bezeichnet), obgleich die betreffenden Informationen mündlich in einer Präsentation oder Vorlesung gegeben sein könnten. Nutzende / Lernende können dann entscheiden, den Empfängern / Empfängerinnen diese Informationen in völlig anderer Anordnung zu übermitteln, je nachdem welches Ziel bei der kommunikativen Begegnung verfolgt wird. Zu den Schlüsselkonzepten, die in den beiden Skalen operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- die Hauptpunkte eines Ursprungstextes zusammenfassen;
- Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen;
- Zielpublikum, Absichten und Ansichten des Originals erkennen und dem Empfänger / der Empfängerin verdeutlichen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Im Allgemeinen gilt, dass je höher man in der Skala kommt, umso anspruchsvoller – kognitiv wie linguistisch – sind die in den Deskriptoren beschriebenen Prozesse, umso größer die Bandbreite der Textsorten, umso komplexer die Texte und umso abstrakter die Themen, umso anspruchsvoller das Vokabular. Für A1 gibt es keine Deskriptoren. Auf Niveau A2 brauchen Lernende zur Unterstützung ihres begrenzten Repertoires Gesten beziehungsweise Ausdrücke aus anderen Sprachen. Auf niederen Niveaustufen sind Ursprungstexte einfach und eher faktisch und betreffen alltägliche Themen und solche von unmittelbarem Interesse. Texte ab B1 umfassen TV-Programme, Gespräche und gut strukturierte schriftliche Texte zu Themen von allgemeinem Interesse.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Ab B2 können Sprachnutzende / Lernende Informationen aus einer Vielzahl von Quellen zusammenführen und berichten, beispielsweise aus Interviews, Dokumentationen, Filmen und komplexen schriftlichen Texten aus dem eigenen Interessengebiet. Auf den C-Stufen können lange und anspruchsvolle berufliche oder akademische Texte in gut strukturierter Sprache zusammengefasst und dabei Einstellungen, implizite Meinungen, feine Unterscheidungen in der Präsentation oder Fakten und Argumente erklärt werden.

In den folgenden zwei Skalen können *Sprache A* und *Sprache B* verschiedene Sprachen darstellen, Varietäten derselben Sprache, Register derselben Varietät, Modalitäten derselben Sprache oder Varietät oder jede beliebige Kombination davon. Jedoch können sie auch identisch sein. Im ersten Fall sollten Nutzende die betreffenden Sprachen / Varietäten / Modalitäten benennen; im zweiten Fall sollten Nutzende einfach die in Klammern gesetzten Teile löschen.

Verarbeitung von Texten	
Mündliche Verarbeitung von Texten (oder in Gebärdensprache)	
C2	Kann (in Sprache B) Schlussfolgerungen mündlich erklären, wenn Bezüge oder Implikationen (in Sprache A) nicht explizit versprochen werden, und kann soziokulturelle Aspekte der gewählten Ausdrucksform (z. B. Untertreibung, Ironie, Sarkasmus) aufzeigen.
C1	<p>Kann (in Sprache B) lange, anspruchsvolle Texte (aus Sprache A) zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) Diskussionen über Angelegenheiten innerhalb des eigenen akademischen oder beruflichen Kompetenzbereichs (in Sprache A) mündlich zusammenfassen, dabei verschiedene Sichtweisen genauer darlegen und gewichten sowie die wesentlichen Punkte benennen.</p> <p>Kann (in Sprache B) die Hauptpunkte komplexer Texte (aus Sprache A) zu anderen als den eigenen Spezialgebieten klar und gut strukturiert zusammenfassen, obgleich bestimmte technische Konzepte gelegentlicher Überprüfung bedürfen.</p> <p>Kann (in Sprache B) feine Unterscheidungen in der Präsentation von Fakten und Argumenten (aus Sprache A) erklären.</p> <p>Kann einem komplexen Text (aus Sprache A) Informationen und Argumente entnehmen, um ein Thema (in Sprache B) zu erörtern, mit wertenden Kommentaren zu versehen, eine eigene Meinung hinzuzufügen usw.</p> <p>Kann die in einem Quelltext (aus Sprache A) ausgedrückte Einstellung oder Meinung zu einem Spezialthema (in Sprache B) mündlich erklären und eigene Schlussfolgerungen mit Bezug auf bestimmte Passagen im Original unterstützen.</p>
B2	<p>Kann in gut strukturierter Sprache B klar die Informationen und Argumente zusammenfassen, die in komplexen Texten (in Sprache A) zu einem breiten Spektrum von Themen aus den eigenen Interessen- und Spezialgebieten enthalten sind.</p> <p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte komplexer Diskussionen (in Sprache A) mündlich zusammenfassen und die verschiedenen geäußerten Ansichten gegeneinander abwägen.</p> <p>Kann (in Sprache B) Informationen und Argumente aus unterschiedlichen gesprochenen und / oder geschriebenen Quellen (aus Sprache A) zusammenfassen und darüber berichten.</p> <p>Kann (in Sprache B) ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten (aus Sprache A) zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedlichen Standpunkte kommentieren und diskutieren.</p> <p>Kann (in Sprache B) die wichtigen Punkte in längeren komplexen Texten (aus Sprache A) zu Themen von aktuellem Interesse, einschließlich der eigenen Interessengebiete, zusammenfassen.</p> <p>Kann das Zielpublikum eines Textes (aus Sprache A) zu einem Thema von Interesse erkennen und (in Sprache B) die Absichten, Einstellungen und Meinung des Autors / der Autorin erklären.</p> <p>Kann Auszüge aus Nachrichten, Interviews oder Reportagen (aus Sprache A), welche Stellungnahmen, Erörterungen und Diskussionen enthalten, (in Sprache B) zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Film oder Theaterstück (aus Sprache A) zusammenfassen.</p>

	<p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte eines längeren Textes (aus Sprache A) zu Themen der eigenen Interessengebiete zusammenfassen, sofern die Bedeutung bestimmter Ausdrücke überprüft werden kann.</p> <p>Kann (in Sprache B) eine kurze Erzählung oder einen Artikel, eine Rede, eine Diskussion, ein Interview oder eine Reportage (aus Sprache A) mündlich zusammenfassen und Nachfragen zu Details beantworten.</p> <p>Kann (in Sprache B) kurze Informationen aus mehreren Quellen (aus Sprache A) zusammenführen und für jemand anderen zusammenfassen.</p>
B1	<p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte eines klaren, gut strukturierten Textes (aus Sprache A) zu vertrauten Themen oder Themen des persönlichen Interesses zusammenfassen, obgleich der begrenzte Wortschatz gelegentlich zu Formulierungsschwierigkeiten führt.</p> <p>Kann (in Sprache B) den wesentlichen Informationsgehalt unkomplizierter Texte (aus Sprache A) zu vertrauten Themen (z. B. das Transkript eines kurzen Interviews oder einen Zeitschriftenartikel, eine Reisebroschüre) auf einfache Art zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte einer Konversation (in Sprache A) zu einem Thema von persönlichem oder aktuellem Interesse zusammenfassen, sofern die Personen sich klar ausgedrückt haben.</p> <p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte langer mündlicher Texte (in Sprache A) zu Themen der eigenen Interessengebiete mündlich zusammenfassen, sofern mehrfaches Zuhören / Zusehen möglich ist.</p> <p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte oder Geschehnisse in Fernsehsendungen und Videoclips (in Sprache A) zusammenfassen, sofern mehrfaches Sehen möglich ist.</p>
A2	<p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte einfacher Fernseh- oder Radionachrichten (in Sprache A) zu Events, Sportereignissen, Unfällen usw. wiedergeben, sofern die betreffenden Themen vertraut sind und langsam und klar gesprochen wird.</p> <p>Kann (in Sprache B) die Informationen klar strukturierter, kurzer, einfacher Texte (geschrieben in Sprache A), die durch Bilder oder Tabellen unterstützt werden, in einfachen Sätzen mündlich wiedergeben.</p> <p>Kann (in Sprache B) die wichtigsten Punkte einfacher, kurzer Informationstexte (in Sprache A) zu vertrauten Themen zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) den (die) wichtigsten Punkt(e) klar strukturierter, kurzer, einfacher gesprochener und geschriebener Texte (aus Sprache A) wiedergeben, indem andere Mittel (z. B. Gesten, Zeichnungen, Wörter / Gebärden aus anderen Sprachen) zur Ergänzung des begrenzten Repertoires genutzt werden.</p>
A1	<p>Kann (in Sprache B) einfache, vorhersehbare Informationen aus kurzen, sehr einfachen Schildern und Hinweisen, Plakaten und Programmen (geschrieben in Sprache A) weitergeben.</p>
vor A1	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Verarbeitung von Texten	
Schriftliche Verarbeitung von Texten	
C2	<p>Kann (in Sprache B) schriftlich erklären, wie Fakten und Argumente in einem Text (in Sprache A) präsentiert werden, insbesondere wenn über die Position eines anderen berichtet wird, indem auf Untertreibungen, versteckte Kritik, Ironie und Sarkasmus des Verfassers / der Verfasserin hingewiesen wird.</p> <p><i>Kann Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenfassen und die Argumente und berichteten Sachverhalte so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht.</i></p>
C1	<p>Kann (in Sprache B) lange, komplexe Texte (geschrieben in Sprache A) schriftlich zusammenfassen und den Inhalt angemessen interpretieren, sofern er / sie die genaue Bedeutung ungewöhnlicher Fachbegriffe gelegentlich überprüfen kann.</p> <p>Kann (in Sprache B) für eine spezielle Leserschaft einen langen und komplexen Text (aus Sprache A) schriftlich zusammenfassen (z. B. analytische Artikel zu akademischen oder politischen Themen, einen Romanauszug, einen Leitartikel, die Rezension eines Buches, eine Reportage oder einen Auszug aus einem wissenschaftlichen Buch) und dabei Stil und Register des Originals berücksichtigen.</p>
B2	<p>Kann (in Sprache B) den wesentlichen Inhalt gut strukturierter, aber inhaltlich komplexer Texte (aus Sprache A) zu Themen des eigenen beruflichen, akademischen oder persönlichen Interesses schriftlich zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) die Informationen und Ansichten, die in akademischen und beruflichen Publikationen zu eigenen Interessengebieten (in Sprache A) ausgedrückt werden, vergleichen, kontrastieren und schriftlich zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) Ansichten, die in komplexen Texten (in Sprache A) ausgedrückt werden, schriftlich erklären und Schlussfolgerungen durch Verweis auf bestimmte Informationen im Original unterstützen.</p> <p>Kann (in Sprache B) den wesentlichen Inhalt komplexer gesprochener und geschriebener Texte (aus Sprache A) zu Themen, die mit den eigenen Interessen- oder Spezialgebieten verbunden sind, schriftlich zusammenfassen.</p>
B1	<p>Kann (in Sprache B) Informationen und Argumente in Texten (aus Sprache A) von allgemeinem oder persönlichem Interesse schriftlich zusammenfassen.</p> <p>Kann (in Sprache B) die Hauptpunkte unkomplizierter Informationstexte (aus Sprache A) zu Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse schriftlich zusammenfassen, sofern in den gesprochenen Texten klar artikuliert wird.</p> <p><i>Kann kurze Textpassagen auf einfache Weise zusammenfassen, indem er / sie dabei den Wortlaut und die Anordnung des Originals benutzt.</i></p>
A2	<p>Kann (in Sprache B) die relevanten Informationen kurzer, einfacher Texte (aus Sprache A) in Form einer Aufzählung in Spiegelstrichen auflisten, sofern die Texte konkrete, vertraute Themen betreffen und in einfacher Alltagssprache verfasst sind.</p> <p>Kann im Rahmen der Erfahrungen und begrenzten Kompetenz des / der Lernenden aus einem kurzen Text Schlüsselwörter, Wendungen und kurze Sätze herausuchen und wiedergeben.</p> <p>Kann (in Sprache B) einfache Sprache verwenden, um sehr kurze schriftliche Texte (aus Sprache A) zu vertrauten Alltagsthemen mit häufig verwendetem Vokabular schriftlich wiederzugeben; trotz Fehlern bleibt der Text verständlich.</p> <p><i>Kann kurze Texte in Druckschrift oder klarer Handschrift abschreiben.</i></p>
A1	<p>Kann (in Sprache B) mithilfe eines Wörterbuchs einfache geschriebene Sätze (aus Sprache A) schriftlich wiedergeben, wird aber nicht immer die richtige Bedeutung wählen.</p> <p><i>Kann einzelne Wörter und kurze Texte, die in gedruckter Form vorliegen, abschreiben.</i></p>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Einen geschriebenen Text übersetzen

Einen geschriebenen Text mündlich, in Gebärdensprache oder schriftlich übersetzen ist im Wesentlichen eine informelle Handlung und kommt im persönlichen und beruflichen Leben häufig vor. Es geht um den Prozess spontaner mündlicher Übersetzung eines schriftlichen Textes, häufig einer Notiz, eines Briefs, einer E-Mail oder einer anderen Kommunikation. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- eine grobe, annähernde Übersetzung liefern;
- die wesentlichen Informationen erfassen;
- Nuancen erfassen (höhere Niveaustufen).

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Die Skala beginnt auf den unteren Niveaus bei groben Übersetzungen alltäglicher Routineinformationen in einfachen Texten und geht bis hin zu zunehmend flüssigen und genauen Übersetzungen von Texten wachsender Komplexität. Die Unterscheidung zwischen Niveaustufen A1 und B1 betrifft fast ausschließlich die jeweilige Textsorte. Ab B2 können Sprachnutzende / Lernende mündliche Übersetzungen komplexer Texte liefern, die Informationen und Argumente zu Themen des eigenen beruflichen, akademischen oder persönlichen Interesses betreffen, während auf C-Stufen flüssige Übersetzungen komplexer Texte zu einem breiten Feld allgemeiner und spezieller Themen möglich sind, die Nuancen und Implikationen erfassen.

Einen schriftlichen Text schriftlich übersetzen ist naturgemäß ein formellerer Prozess als eine spontane mündliche Übersetzung. Dennoch soll sich diese Skala von GeR-Deskriptoren nicht auf die Fertigkeiten professioneller Übersetzer oder ihre Ausbildung beziehen. Die Fertigkeiten von Übersetzern werden in der Skala überhaupt nicht angesprochen. Schließlich entwickeln professionelle Übersetzer / innen und professionelle Dolmetscher / innen ihre Kompetenzen im Lauf ihrer beruflichen Karriere. Das für Übersetzung erforderliche Sprachniveau hängt außerdem vom Texttyp ab. Beispielsweise erfordern literarische Übersetzungen ein Kompetenzniveau, das bei oder oberhalb von C2 liegt. Wie schon im Abschnitt über Schlüsselaspekte des GeR festgestellt wurde, ist C2 nicht die höchste definierbare Niveaustufe der zweit- / fremdsprachlichen Kompetenz. C2 ist in der Tat die mittlere von fünf Stufen, die im PETRA-Projekt⁷⁸ für literarische Übersetzung entwickelt wurden. Andererseits finden sich mehrsprachige Sprachnutzende / Lernende mit gering entwickelter Kompetenz manchmal in einer Situation, in der sie um eine schriftliche Übersetzung eines Textes in beruflichem oder persönlichem Kontext gebeten werden. Dabei werden sie um die Wiedergabe der Kernbotschaft eines Ursprungstextes gebeten, nicht aber unbedingt um eine Interpretation, die auch den Stil und Ton des Originals in einen angemessenen Stil und Ton überträgt, wie es von einem / einer professionellen Übersetzer / in erwartet würde.

Bei der Verwendung der Deskriptoren dieser Skala ist es besonders wichtig, die betroffenen Sprachen zu benennen, denn die Frage, ob in die Erstsprache oder aus der Erstsprache übersetzt wird, wird hier bewusst nicht angesprochen. Der Grund dafür ist jedenfalls teilweise die Tatsache, dass für eine wachsende Zahl vielsprachiger Personen ‚Erstsprache‘ und ‚am besten beherrschte Sprache‘ nicht immer das Gleiche sind. Die Skala liefert daher eine funktionelle Beschreibung der Sprachfertigkeiten, die für die Übertragung eines Ursprungstextes in eine andere Sprache benötigt werden. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Verständlichkeit der Übersetzung;
- in welchem Ausmaß die Formulierungen und Struktur des Originaltextes die Übersetzung (übermäßig) beeinflussen, im Unterschied zur Beachtung relevanter Konventionen der Zielsprache;
- Erfassen von Nuancen des Originals.

Die Progression entlang der Skala wird ähnlich verdeutlicht wie in der vorherigen Skala. Auf den unteren Stufen betrifft Übersetzen die annähernde Übersetzung kurzer Texte mit unkompliziertem und vertrautem Inhalt, während auf den höheren Stufen die Quellentexte zunehmend komplexer werden und die Übersetzungen entsprechend exakter und originalgetreuer.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

In den folgenden zwei Skalen können *Sprache A* und *Sprache B* verschiedene Sprachen darstellen, Varietäten derselben Sprache, Register derselben Varietät, Modalitäten derselben Sprache oder Varietät oder jede beliebige Kombination davon. Jedoch können sie auch identisch sein. Im ersten Fall sollten Nutzende die betreffenden Sprachen /Varietäten /Modalitäten benennen; im zweiten Fall sollten Nutzende einfach die in Klammern gesetzten Teile löschen.

Anmerkung: Wie stets, wenn es um Mediation über Sprachgrenzen hinweg geht, sollten Nutzende die Deskriptoren durch Nennung der betroffenen Sprachen ergänzen.

Einen geschriebenen Text übersetzen		
	Einen geschriebenen Text mündlich oder in Gebärdensprache übersetzen	Einen geschriebenen Text schriftlich übersetzen ⁷⁹
C2	Kann abstrakte schriftliche Texte (aus Sprache A) über ein breites Spektrum an Themen von persönlichem, akademischem und beruflichem Interesse in flüssige gesprochene (Sprache B) übersetzen und dabei erfolgreich bewertende Aspekte und Argumente einschließlich der Nuancen und Implikationen, die damit verbunden sind, vermitteln.	Kann technische Schriften (geschrieben in Sprache A) zu Themen außerhalb des eigenen Spezialgebiets schriftlich in (Sprache B) übersetzen, sofern die fachliche Richtigkeit von einem Spezialisten /einer Spezialistin auf dem betreffenden Gebiet überprüft wird.
C1	Kann komplexe schriftliche Texte (aus Sprache A) über ein breites Spektrum von allgemeinen und spezialisierten Themen in flüssige gesprochene (Sprache B) übersetzen und dabei die meisten Bedeutungsnuancen erfassen.	Kann abstrakte Texte über soziale, akademische und berufliche Themen des eigenen Interessengebiets, die in (Sprache A) geschrieben sind, schriftlich in (Sprache B) übersetzen und dabei erfolgreich bewertende Aspekte und Argumente einschließlich vieler der damit verbundenen Implikationen wiedergeben, obgleich einzelne Formulierungen vom Original stark beeinflusst sein können.
B2	Kann komplexe schriftliche Texte (aus Sprache A), die Informationen und Argumente zu Themen der eigenen beruflichen, akademischen und persönlichen Interessengebiete enthalten, in gesprochene (Sprache B) übersetzen.	Kann klar strukturierte schriftliche Übersetzungen aus (Sprache A) in (Sprache B) anfertigen, die einem normalen Sprachgebrauch entsprechen, obgleich sie von Konventionen der Originalsprache hinsichtlich Anordnung, Absatzgestaltung, Interpunktion und besonderer Formulierungen stark beeinflusst sein können.
		Kann schriftliche Übersetzungen in (Sprache B) anfertigen, die der Satz- und Absatzstruktur des Originaltextes aus (Sprache A) eng folgen und die Hauptpunkte des Ursprungstextes exakt wiedergeben, obgleich die Übersetzung etwas ungeschickt wirken kann.
B1	Kann schriftliche Texte (aus Sprache A), die Informationen und Argumente zu Themen der eigenen beruflichen, akademischen und persönlichen Interessengebiete enthalten, in gesprochene (Sprache B) übersetzen, sofern sie in unkomplizierter Standardsprache geschrieben sind.	Kann von einfachen Sachtexten aus (Sprache A), die in unkomplizierter Standardsprache geschrieben sind, ungefähre schriftliche Übersetzungen in (Sprache B) anfertigen, welche der Struktur des Originals eng folgen; obgleich sprachliche Fehler auftreten können, bleibt die Übersetzung verständlich.
	Kann für klare, gut strukturierte schriftliche Informationstexte, die in (Sprache A) zu vertrauten Themen oder Themen des eigenen Interessengebiets geschrieben sind, eine ungefähre mündliche Übersetzung (in Sprache B) liefern, obgleich sein / ihr begrenzter Wortschatz dabei gelegentlich zu Formulierungsschwierigkeiten führt.	Kann von Informationen aus kurzen Sachtexten, die in unkomplizierter Standardsprache (Sprache A) geschrieben sind, ungefähre schriftliche Übersetzungen in (Sprache B) anfertigen; trotz Fehlern bleibt die Übersetzung verständlich.

	Kann für kurze, einfache Alltagstexte, die in (Sprache A) verfasst sind (z. B. Einträge in Broschüren, Notizen, Anweisungen, Briefe oder E-Mails) eine ungefähre mündliche Übersetzung in (Sprache B) vornehmen.	
A2	Kann für kurze, einfache schriftliche Texte (z. B. Notizen zu vertrauten Themen), die in (Sprache A) verfasst sind, eine einfache mündliche Grobübersetzung in (Sprache B) vornehmen, welche die wesentlichsten Punkte erfasst. Kann für Routineinformationen zu vertrauten Alltagsthemen, die in einfachen Sätzen in (Sprache A) geschrieben sind (z. B. persönliche Nachrichten, kurze Erzählungen, Wegbeschreibungen, Notizen oder Anweisungen), eine einfache mündliche Grobübersetzung nach (Sprache B) vornehmen.	Kann einfache Sprache benutzen, um eine ungefähre Übersetzung von sehr kurzen Texten zu vertrauten Alltagsthemen mit hochfrequentem Wortschatz aus (Sprache A) in (Sprache B) zur Verfügung zu stellen; trotz Fehlern bleibt die Übersetzung verständlich.
A1	Kann für einfache geschriebene Alltagswörter / Gebärden und Wendungen (geschrieben in Sprache A), die auf Schildern, in Notizen, auf Postern, in Programmen, Prospekten usw. zu finden sind, eine einfache mündliche Grobübersetzung in (Sprache B) vornehmen.	Kann mithilfe eines Wörterbuchs einfache Wörter / Gebärden und Redewendungen aus (Sprache A) schriftlich in (Sprache B) übersetzen, ohne immer die passende Bedeutung zu wählen.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Notizen anfertigen (in Vorträgen, Seminaren, Besprechungen usw.)

Diese Skala betrifft die Fähigkeit, die Kern-Informationen zu erfassen und kohärente Notizen anzufertigen, was gleichermaßen wichtig im akademischen wie beruflichen Leben ist. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Art des Ursprungstextes: von Demonstrationen und Instruktionen über unkomplizierte Vorträge und Besprechungen zu Themen auf dem eigenen Gebiet bis hin zu Besprechungen und Seminaren zu unvertrauten komplexen Themen;
- Abwägungen seitens der Sprechenden / Gebärdensprache nutzenden Menschen (untere Niveaustufen): von langsamer und klarer Übermittlung und Pausen für Notizen über klar artikulierte, gut strukturierte Vorträge bis hin zu einer Vielfalt an Quellen;
- Art der Notizen: von einer Reihe notierter Punkte (untere Niveaustufen) über Notizen zu wichtig erscheinenden Punkten bis hin zur angemessenen Auswahl dessen, was notiert wird und was nicht;
- Genauigkeit der Notizen (obere Niveaustufen): von ausreichend präzisen Notizen für den eigenen Gebrauch (B1) über sorgfältige Notizen zu Besprechungen im eigenen Gebiet (B2) bis hin zur genauen Erfassung abstrakter Konzepte, Beziehungen zwischen Ideen, Implikationen und Anspielungen.

Notizen anfertigen (in Vorträgen, Seminaren, Besprechungen etc.)		
C2	Kann während eines Treffens oder Seminars verlässliche Notizen (oder ein Protokoll) für Leute anfertigen, die nicht anwesend sind, auch wenn es um komplexe oder unvertraute Themen geht. <i>Bemerkt auch, was nur implizit gesagt und worauf angespielt wird, und kann sich dazu ebenso wie zu den tatsächlich benutzten Worten Notizen machen.</i> Kann punktuelle Notizen machen und dabei erfolgreich Umschreibungen und Abkürzungen nutzen, um abstrakte Konzepte und Verbindungen zwischen Ideen zu erfassen.	

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

C1	<p>Kann in einer Vorlesung zu Themen des eigenen Interessengebiets detaillierte Notizen machen, und zwar so exakt und nahe am Original, dass diese Notizen auch für andere nützlich sind.</p> <p>Kann in einer Vorlesung oder einem Seminar entscheiden, was notiert und was ausgelassen werden kann, selbst wenn das Thema unvertraut ist.</p> <p>Kann aus einer Vielfalt von gesprochenen Quellen (z. B. Vorlesungen, Podcasts, formelle Diskussionen und Debatten, Interviews usw.) relevante, detaillierte Informationen und Argumente zu komplexen, abstrakten Themen auswählen, sofern ein normales Sprechtempo verwendet wird.</p>
B2	<p>Kann eine klar strukturierte Vorlesung über ein vertrautes Thema verstehen und kann sich Punkte notieren, die ihm / ihr wichtig erscheinen, auch wenn er / sie sich dabei teilweise auf die zentrale Informationen selbst konzentriert und dadurch manche Information verpasst.</p> <p>Kann während Treffen und Seminaren exakte Notizen zu den meisten Sachverhalten anfertigen, die im eigenen Interessenbereich wahrscheinlich auftauchen.</p>
B1	<p>Kann während einer Vorlesung Notizen machen, die für den eigenen späteren Gebrauch präzise genug sind, sofern das Thema zum eigenen Interessengebiet gehört und die Vorlesung klar und gut strukturiert ist.</p> <p>Kann in einer unkomplizierten Vorlesung Notizen in Form einer Liste von Kernpunkten machen, sofern der Gegenstand vertraut ist und im Vortrag eine einfache Sprache gebraucht und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Kann während eines Treffens zu einem vertrauten Thema Routine-Anweisungen notieren, sofern diese in einfacher Sprache formuliert sind und es ausreichend Zeit gibt, dies zu tun.</p>
A2	<p>Kann während einer Präsentation / Demonstration einfache Notizen anfertigen, sofern die Sachverhalte vertraut und vorhersagbar sind und von dem / der Vortragenden genügend Zeit für klärende Nachfragen und Notizen gegeben wird.</p>
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Kreative Texte

Kreative Texte sind eine Hauptquelle für *Lesen als Freizeitbeschäftigung*, und in der so benannten Skala gibt es mehrere Deskriptoren zum Lesen von Literatur. Allerdings sind kreative Texte nicht auf Literatur und nicht einmal auf Schrift beschränkt. Film, Theater, Rezitationen und multimodale Installationen sind nur einige Beispiele für andere Arten kreativer Texte als kulturell bedeutsame Werke der Imagination. Wenn sich deshalb einige Deskriptoren in diesem Abschnitt ausdrücklich auf geschriebene Texte und / oder Literatur beziehen, beziehen sich viele auf ein bestimmtes Werk.

Kreative Texte wecken gewöhnlich Reaktionen seitens der Leser / innen, und es sind eben diese Reaktionen, die im Sprachunterricht oft gefördert werden. Solche Stellungnahmen können im Unterricht ausgedrückt werden ebenso wie in einem literarischen Hobby-Zirkel, wie sie öfter in Verbindung mit dem Fremdsprachenerwerb gebracht werden.

Vermutlich gibt es vier klassische Typen von Reaktionen:

- Engagement: eine persönliche Reaktion zu Sprache, Stil oder Inhalt geben, da man sich von einem Aspekt des Werks, einer Figur oder einem Merkmal derselben angesprochen fühlt;
- Interpretation: Aspekten eines Werks, dessen Inhalt, Motiven, Charakteren und deren Handlungsabsichten, Metaphern usw. Bedeutung zusprechen;
- Analyse bestimmter Aspekte des Werks, beispielsweise der Sprache, literarischer Mittel, Kontext, Charaktere, Beziehungen usw.
- Bewertung: ein kritisches Urteil abgeben zur Technik, Struktur, künstlerischen Vision, Werkbedeutung usw.

Zwischen den ersten beiden Kategorien (Engagement und Interpretation) und den beiden letzten (Analyse und Bewertung) besteht ein grundlegender Unterschied. Eine persönliche Reaktion und Interpretation beschreiben ist kognitiv sehr viel einfacher als es für eine eher intellektuelle Analyse und / oder Bewertung zutrifft. Daher werden zwei verschiedene Skalen angeboten.

Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)

Diese erste Skala spiegelt den Ansatz im Schulbereich und in erwachsenen Lesezirkeln wider. Sie konzentriert sich auf den Ausdruck der Wirkung eines literarischen Werks auf Sprachnutzende / Lernende als Individuen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in dieser Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- erklären, was man mochte, was man am Werk interessant fand;
- Charaktere beschreiben, sagen, mit wem man sich identifizierte;
- Aspekte des Werks zu eigenen Erfahrungen in Beziehung bringen;
- Gefühle und Emotionen ausdrücken;
- persönliche Interpretation des Werks als Ganzem oder von bestimmten Aspekten.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf niedrigen Stufen können Sprachnutzende / Lernende sagen, ob ihnen das Werk gefiel, wie sie sich fühlten, über Charaktere sprechen und Aspekte des Werks zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen, zunehmend detailliert ab B1. Auf Stufe B2 können sie ausführlichere Erklärungen geben, Ausdrucksformen und Stile kommentieren und eine eigene Interpretation der Entwicklung der Handlung, der Charaktere und Themen einer Geschichte, eines Romans, Films oder Theaterstücks geben. Auf den C-Niveaus sind umfassendere und tiefere Interpretationen möglich, unterstützt von Details und Beispielen.

Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann eine persönliche Interpretation eines Werks detailliert beschreiben, die eigenen Reaktionen auf bestimmte Merkmale skizzieren und deren Bedeutung erklären. Kann eine persönliche Interpretation literarischer Figuren skizzieren: ihre psychologische / emotionale Verfassung, ihre Handlungsmotive und Konsequenzen dieser Handlungen.
B2	Kann die eigene Interpretation eines Werks klar präsentieren, eigene Ideen entwickeln und sie mit Beispielen und Argumenten unterstützen. Kann eine persönliche Interpretation der Entwicklung des Plots, der Charaktere und Themen in einer Erzählung, einem Roman, einem Film oder einem Theaterstück geben. Kann die eigene emotionale Reaktion auf ein Werk beschreiben und darauf eingehen, wie es diese Reaktion ausgelöst hat. Kann einigermaßen detailliert die eigene Reaktion auf Ausdrucksformen, Stil und Inhalt eines Werks erläutern und erklären, was er / sie schätzt und warum.
B1	Kann erklären, warum bestimmte Teile oder Aspekte eines Werks für sie / ihn von besonderem Interesse waren. Kann einigermaßen detailliert beschreiben, mit welchen literarischen Figuren sie / er sich am ehesten identifiziert hat und warum. Kann Ereignisse in einer Erzählung, einem Film oder Drama zu ähnlichen Ereignissen in Beziehung setzen, die sie / er entweder selbst erlebt oder die ihr / ihm berichtet wurden. Kann die Emotionen einer literarischen Figur in einem Werk zu selbst erlebten Emotionen in Beziehung setzen. Kann die Emotionen beschreiben, die sie / er an einer bestimmten Stelle der Erzählung erlebte, z. B. die Stelle(n) einer Erzählung, an der oder denen sie / er sich um eine literarische Figur Sorgen gemacht hat, und erklären warum. Kann die Gefühle und Emotionen kurz erklären, die ein Werk in ihr / ihm hervorrief. Kann die Persönlichkeit einer literarischen Figur beschreiben. Kann die Gefühle einer literarischen Figur beschreiben und sie erklären.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

A2	Kann die eigenen Reaktionen auf ein literarisches Werk und die eigenen Gefühle und Gedanken dazu in einfacher Sprache ausdrücken. Kann in einfacher Sprache ausdrücken, welche Aspekte eines Werks ihn / sie besonders interessierten. Kann ausdrücken, warum ihm / ihr ein Werk gefiel oder nicht, und dies in einfacher Sprache erklären.
A1	Kann in einfachen Wörtern / Gebärden ausdrücken, wie ein Werk auf sie / ihn wirkte.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)

Diese Skala ist typisch für Ansätze in der Sekundarstufe II (Oberstufe) und Universitäts-Niveau und betrifft mehr formelle, intellektuelle Reaktionen. Zu den analysierten Aspekten gehören die Bedeutung einzelner Ereignisse in einem Roman, die Behandlung des gleichen Themas in anderen Werken und weitere Bezüge zwischen ihnen; inwieweit ein Werk Konventionen folgt und eine eher umfassende Einschätzung des Werks insgesamt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- verschiedene Werke miteinander vergleichen;
- eine begründete Einschätzung eines Werks geben;
- eine kritische Einschätzung von Merkmalen eines Werks geben, einschließlich der Wirkung seiner Techniken.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Für A1 gibt es keine Deskriptoren. Bis Stufe B2 liegt der Schwerpunkt auf Beschreibung statt auf Bewertung. Auf B2 können Nutzende / Lernende Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Werken analysieren, ihre Meinung begründen und sich auf Ansichten anderer beziehen. Auf C1 wird die Analyse subtiler und befasst sich damit, wie ein Werk die Leserschaft anspricht, inwieweit dies konventionell ist oder ob Ironie eingesetzt wird. Auf C2 können Nutzende / Lernende feinere sprachliche und stilistische Eigenheiten erkennen, Konnotationen entschlüsseln und eine kritische Einschätzung davon geben, wie Struktur, Sprache und rhetorische Mittel in einem literarischen Werk zu einem bestimmten Zweck eingesetzt werden.

Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)	
C2	Kann Literatur unterschiedlicher Perioden und Genres (z. B. Romane, Gedichte, Dramen) kritisch bewerten und dabei feine Besonderheiten des Stils ebenso würdigen wie implizite und explizite Bedeutungen. Kann die Feinheiten sprachlicher Nuancen, rhetorische Effekte und den Einsatz sprachlicher Stilmittel (z. B. Metaphern, ungewöhnliche Syntax, Ambivalenz) erkennen, interpretieren sowie deren Bedeutungen und Konnotationen „entpacken“ ⁸⁰ . Kann die Art, wie in einem literarischen Werk Struktur, Sprache und rhetorische Mittel zu einem bestimmten Zweck eingesetzt werden, kritisch würdigen und eine begründete Stellungnahme zu ihrer Angemessenheit und Wirkung geben. Kann in einem Schriftstück bewusste Verstöße gegen sprachliche Konventionen kritisch würdigen.
C1	Kann eine große Vielfalt von Texten, einschließlich literarischer Werke verschiedener Perioden und Genres, kritisch würdigen. Kann einschätzen, in welchem Maß ein Werk den Konventionen des jeweiligen Genres entspricht. Kann die Art und Weise, in der das Werk die Leserschaft mit einbezieht, beschreiben und kommentieren (z. B. dadurch, dass es Erwartungen weckt und dann wieder untergräbt).

B2	<p>Kann zwei literarische Werke miteinander vergleichen, deren Themen, literarischen Figuren und Szenen betrachten, Ähnlichkeiten und Unterschiede untersuchen und die Bedeutung der Verbindungen zwischen den Werken erklären.</p> <p>Kann eine begründete Meinung zu einem Werk äußern, indem sie / er zeigt, dass sie / er sich der thematischen, strukturellen und formalen Aspekte bewusst ist und sich auf Meinungen und Argumente anderer beziehen.</p> <p>Kann die Art bewerten, wie in einem Werk die Identifikation mit einzelnen literarischen Figuren gefördert wird, und Beispiele dafür geben.</p> <p>Kann beschreiben, wie in verschiedenen Werken die gleichen Themen unterschiedlich behandelt werden.</p>
B1	<p>Kann die wichtigsten Episoden und Ereignisse in einer klar strukturierten Erzählung in Alltagssprache aufzeigen und die Bedeutung von Ereignissen und ihre Verbindung zueinander erläutern.</p> <p>Kann die Schlüsselthemen und die zentralen literarischen Figuren kurzer Erzählungen beschreiben, die vertraute Situationen beinhalten und in gängiger Alltagssprache verfasst sind.</p>
A2	<p>Kann die Schlüsselthemen und zentralen Personen in kurzen, einfachen Erzählungen identifizieren und in einfacher, formelhafter Sprache kurz beschreiben, sofern die Erzählungen vertraute Situationen behandeln und in gängiger Alltagssprache verfasst sind.</p>
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.4.1.2 Mediation von Konzepten

In den Erziehungswissenschaften gilt es als allgemein anerkannt, dass Sprache als Werkzeug genutzt wird, um über ein Thema nachzudenken und über diese Gedanken in einem dynamischen Prozess der Ko-Konstruktion zu sprechen. Eine Schlüsselkomponente bei der Entwicklung von Skalen für Mediation besteht deshalb darin, diese Funktion abzubilden. Wie können Sprachnutzende / Lernende anderen den Zugang zu Wissensinhalten und Konzepten durch Sprache ermöglichen? Es gibt im Wesentlichen zwei Wege, auf denen dies geschieht: Zum einen geschieht es im Kontext kooperativer Arbeit und zum andern, wenn jemand offiziell oder inoffiziell die Rolle des Moderators / der Moderatorin, des Lehrers / der Lehrerin oder des Trainers / der Trainerin übernimmt. In beiden Fällen ist es praktisch unmöglich, Konzepte zu entwickeln, wenn nicht die Voraussetzungen dafür durch Beziehungsarbeit geleistet wurden. Aus diesem Grund werden zwei Skalen präsentiert: eine für die Zusammenarbeit in einer Gruppe und eine zweite für die Anleitung einer Gruppe. In beiden Fällen betrifft die erste Skala (linke Spalte der folgenden Grafik) den Prozess, wie Voraussetzungen für effektives Zusammenarbeiten geschaffen werden (= Mediation von Beziehungen).

Die zweite Skala (rechte Spalte der folgenden Grafik) befasst sich mit der Entwicklung und Erläuterung von Ideen (= kognitive Mediation). So wie es auf das Reflektieren verschiedener Aspekte kommunikativer Sprachkompetenz zutrifft oder auf plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz, werden auch hier bestimmte Unterscheidungen getroffen, dennoch erfordert reale Kommunikation eine holistische Integration verschiedener Aspekte. Die vier Deskriptor-Skalen in diesem Abschnitt bilden daher Paare, wie hier dargestellt.

	Voraussetzungen schaffen	Ideen entwickeln
Zusammenarbeit in einer Gruppe	Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern	Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung
Eine Gruppe anleiten	Interaktion organisieren	Gespräche über Konzepte und Ideen fördern

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Bei beiden Skalen unter „Voraussetzungen schaffen“ liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung und Bewahrung positiver Interaktion, nicht aber unmittelbar auf dem Zugang zu neuen Wissensinhalten und Konzepten. Dieser Typ von Mediation dürfte jedoch ein notwendiger Wegbereiter beziehungsweise eine parallele Aktivität sein, um die Entwicklung neuer Wissensinhalte zu ermöglichen. Menschen müssen sensibel mit den Ansichten anderer umgehen, daher ist eine positive Atmosphäre oft die Voraussetzung für kooperatives Engagement, das zu neuen Wissensinhalten führen kann. Obgleich diese vier Skalen für die Bildungs-Domäne unmittelbar wichtig sind, sind sie doch nicht auf Unterrichtssituationen beschränkt, da sie für alle Domänen wichtig sind, solange es darum geht, Denken voranzubringen.

Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern

Die Sprachnutzenden / Lernenden tragen zur erfolgreichen Kooperation in einer Gruppe bei, zu der sie gehören, und sind gewöhnlich dabei von einem bestimmten gemeinsamen Ziel oder einer kommunikativen Aufgabe geleitet. Wo immer angebracht, bringen sie sich mit gezielten Interventionen ein, um der Diskussion eine Richtung zu geben, Beiträge zu gewichten und Kommunikationsprobleme in der Gruppe zu überwinden. Man hat dabei keine ausgewiesene Führungsrolle in der Gruppe und ist nicht bemüht, für sich selbst eine Führungsrolle zu beanspruchen, stattdessen kümmert man sich ausschließlich um erfolgreiche Zusammenarbeit. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- kooperative Teilnahme durch bewusste Steuerung der eigenen Rolle und Beiträge zur Kommunikation der Gruppe;
- aktive Anleitung von Teamarbeit durch Hilfe bei der Wiederholung von Kernpunkten sowie der Überlegung oder Bestimmung der nächsten Schritte;
- Einsatz von Fragen und Beiträgen, um die Diskussion auf produktive Weise voranzubringen;
- Einsatz von Fragen und Sprecherwechsel, um Beiträge anderer Gruppenmitglieder mit eigenen Beiträgen abzugleichen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf A2 können sich Nutzende / Lernende aktiv an einfachen gemeinsamen Aufgaben beteiligen, sofern jemand anderes ihnen hilft, die eigenen Beiträge auszudrücken. Auf B1 liegt der Schwerpunkt auf Fragen stellen und andere einzuladen, sich am Gespräch zu beteiligen. Von B2 an können Lernende / Nutzende die Diskussion neu ausrichten, indem man hilft, die Ziele zu definieren und verschiedene Wege zur Erreichung des Ziels miteinander zu vergleichen. Auf C1 kann man helfen, die Diskussion taktvoll einer Lösung zuzuführen.

Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung

Diese Skala befasst sich mit der Anregung und Entwicklung von Ideen als Mitglied einer Gruppe. Dies ist besonders wichtig für kooperatives Zusammenarbeiten bei Problemlösungen, Brainstorming, der Entwicklung von Ideen und bei Projektarbeit. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- kognitive Beschreibung und Eingrenzung der kooperativen Aufgabe, indem die Ziele, Prozesse und Schritte bestimmt werden;
- Ko-Konstruktion von Ideen und Lösungen;
- andere um Erklärung ihrer Überlegungen bitten und Unstimmigkeiten ihrer Gedankenführung markieren;
- die Diskussion zusammenfassen und nächste Schritte bestimmen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Die Skala reicht von einfachen Fragetechniken und der Organisation von Fragen auf B1 über die Weiterentwicklung von Gedanken und Meinungen anderer (B2/ B2+) bis hin zum Abwägen von Problemen, Schwierigkeiten und Vorschlägen, ferner zum Herausstellen von Unstimmigkeiten der Gedankenführung (C1) und der wirkungsvollen Anleitung der Diskussion zur Konsensfindung (C2).

Zusammenarbeit in einer Gruppe		
	Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern	Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	Kann die verschiedenen Beiträge zusammenfassen, bewerten und miteinander verbinden, um eine Übereinkunft zu einer Lösung oder zum weiteren Vorgehen zu erleichtern.
C1	Kann sensibel auf unterschiedliche Ansichten innerhalb einer Gruppe eingehen, Beiträge anerkennend aufgreifen und Vorbehalte, Meinungsunterschiede oder Kritik so formulieren, dass Irritationen vermieden bzw. vermindert werden. Kann mit Taktgefühl die Interaktion weiterentwickeln und sie einer Lösung zuführen.	Kann eine Diskussionsgrundlage schaffen, um mit einem Partner / einer Partnerin oder einer Gruppe über das weitere Vorgehen zu entscheiden, indem sie / er über die Äußerungen anderer berichtet, verschiedene Ansichten zusammenfasst, erläutert und abwägt. Kann in einer gemeinsamen Diskussion Probleme, Herausforderungen und Vorschläge bewerten, um über das weitere Vorgehen zu entscheiden. Kann im Prozess der Konsensfindung Unstimmigkeiten benennen und anderer Leute Ideen in Frage stellen.
B2	Kann in einer Gruppeninteraktion die Art der Fragestellungen und / oder Interventionen den Reaktionen anderer anpassen. Kann in einer Gruppendiskussion als Berichterstatter / in fungieren, Ideen und Entscheidungen notieren, diese mit der Gruppe diskutieren und anschließend die Ansicht(en) der Gruppe in einem Plenum zusammenfassen.	Kann die zentrale Frage benennen, die im Rahmen einer komplexen Aufgabe gelöst werden muss, und andere wichtige Aspekte, die mitbedacht werden müssen. Kann zu gemeinsamer Entscheidungsfindung und Problemlösung beitragen, Ideen einbringen und gemeinsam weiterentwickeln, Details erklären und Vorschläge zum weiteren Vorgehen unterbreiten. Kann helfen, die Diskussion in einer Gruppe zu organisieren, indem Beiträge anderer berichtet, zusammengefasst und weiter ausgeführt und die verschiedenen Ansichten gewichtet werden.
	Kann mit Fragen, wie eine Zusammenarbeit organisiert werden kann, die Diskussion beleben. Kann helfen, die Ziele einer Teamarbeit zu definieren, und verschiedene Optionen miteinander vergleichen, wie sie erreicht werden können. Kann mit Fragen, welche Punkte als Nächstes zu beachten sind und wie das weitere Vorgehen aussehen kann, eine Diskussion neu ausrichten.	Kann Ideen und Meinungen anderer weiterentwickeln. Kann in einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die andere Gruppenmitglieder zu Stellungnahmen einladen. Kann einen strittigen Punkt von zwei Seiten betrachten, Argumente dafür und dagegen benennen und eine Lösung bzw. einen Kompromiss vorschlagen.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B1	Kann an einer Gemeinschaftsaufgabe mitarbeiten, beispielsweise Vorschläge unterbreiten und darauf reagieren, die Zustimmung anderer erfragen und alternative Vorgehensweisen vorschlagen. Kann an einfachen Gemeinschaftsaufgaben mitarbeiten und in einer Gruppe mit unkomplizierten Fragen und Antworten auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Kann in einfachen Begriffen die Aufgabe in einer Diskussion definieren und andere bitten, ihr Fachwissen und ihre Erfahrung beizusteuern.	Kann bei einer unkomplizierten Gemeinschaftsaufgabe die Arbeit organisieren, indem sie / er das Ziel benennt und die wichtigsten zu lösenden Aufgaben auf einfache Weise erklärt. Kann Fragen, Kommentare und einfache Neuformulierungen einbringen, um eine Diskussion fokussiert zu halten.
	Kann andere in einer Gruppe auffordern, ihre Ansichten beizutragen.	Kann ein Gruppenmitglied bitten, eigene Gründe für seine / ihre Ansicht(en) anzugeben. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu bekräftigen und zur Weiterführung eines Gedankens beizutragen.
A2	Kann an einfachen Gemeinschaftsaufgaben mitarbeiten, vorausgesetzt dass andere Teilnehmer / innen sich langsam artikulieren und dass einzelne von ihnen dabei behilflich sind, seine / ihre Vorschläge zu formulieren.	Kann durch angemessene Fragen sicherstellen, dass der / die Gesprächspartner / in versteht, was gemeint ist.
	Kann an einfachen praktischen Aufgaben mitarbeiten, andere nach ihrer Meinung fragen, Vorschläge unterbreiten und Erwiderungen verstehen, sofern sie / er von Zeit zu Zeit um Wiederholung oder Umformulierung bitten kann.	Kann durch einfache Bemerkungen und gelegentliche Fragen zeigen, dass sie / er dem Gespräch folgt. Kann auf einfache Weise Vorschläge unterbreiten, um die Diskussion voranzubringen.
A1	Kann andere in kurzen, einfachen, vorbereiteten Wendungen bitten, ihre Beiträge zu sehr einfachen Aufgaben zu leisten. Kann zeigen, dass sie / er etwas versteht, und andere fragen, ob sie verstanden haben.	Kann einen Gedanken mit sehr einfachen Worten / Gebärden und Wendungen ausdrücken und andere nach ihrer Meinung fragen, sofern Zeit zum vorherigen Überlegen besteht.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Interaktion organisieren

Diese Skala betrifft Situationen, in denen Sprachnutzende / Lernende eine ausgewiesene Führungsrolle haben, die Kommunikationshandlungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe oder verschiedener Gruppen zu organisieren, beispielsweise als Lehrer / in, Workshop-Moderator / in, Trainer / in oder Verhandlungsleiter / in. Man verfolgt dabei einen bewussten Ansatz, Kommunikationsphasen zu organisieren, wozu Kommunikation im Plenum mit der gesamten Gruppe ebenso gehören kann wie Kommunikation innerhalb und zwischen Teilgruppen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Aktivitäten im Plenum anleiten;
- Anweisungen geben und das Verstehen von Zielen kommunikativer Aufgaben überprüfen;
- Kommunikation innerhalb einer Gruppe oder Teilgruppen beobachten und anleiten, ohne den Kommunikationsfluss zwischen Gruppenmitgliedern zu behindern;
- die Kommunikation von Gruppen oder Teilgruppen neu ausrichten; intervenieren, um eine Gruppe wieder auf die Aufgabe zu lenken;
- die eigenen Beiträge und interaktive Rolle bedarfsgerecht anpassen, um die Gruppen-Kommunikation zu unterstützen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf B1 können Sprachnutzende / Lernende klare Anweisungen geben, Sprecherwechsel veranlassen und die Teilnehmer / innen einer Gruppe zurück auf ihre Aufgabe orientieren. Diese Aspekte werden auf B2 erweitert durch die Erläuterung verschiedener Rollen, Grundregeln und durch die Fähigkeit, eine Gruppe mithilfe neuer Instruktionen auf die Aufgabe zurückzulenken oder eine ausgeglichene Diskussionsbeteiligung anzuregen. Mehrere Deskriptoren zum Thema Anleiten sind bei B2+ zu finden. Auf C1 können Sprachnutzende / Lernende eine abwechslungsreiche und ausgewogene Sequenz von Plenums-, Gruppen- oder Einzelarbeit organisieren, glatte Übergänge zwischen den Phasen sicherstellen oder diplomatisch einschreiten, um die Diskussion neu auszurichten, um ein Übergewicht einer dominanten Person zu vermeiden oder um mit störendem Verhalten umzugehen. Auf C2 können sie situationsgerecht verschiedene Rollen übernehmen, unterschwellige Entwicklungen erkennen, entsprechende Anleitungen geben und individuelle Unterstützung bieten.

Gespräche über Konzepte und Ideen fördern

Gespräche über Konzepte und Ideen fördern beinhaltet, ein Gerüst zu liefern, das einer anderen Person oder anderen Personen hilft, selbst ein neues Konzept zu entwickeln, statt Hinweisen passiv zu folgen. Sprachnutzende / Lernende können dies als Mitglied einer Gruppe tun, indem sie vorübergehend die Moderatorenrolle übernehmen, oder die Gruppe hat dafür ausgewiesene Experten (z.B. Animator / in, Lehrer / in, Trainer / in, Manager / in), die die Gruppe anleiten, um ihr das Verständnis von Konzepten zu erleichtern. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Fragen stellen, um logisches Argumentieren anzuregen (dialogisches Gespräch);
- Beiträge in einen logischen, zusammenhängenden Diskurs zusammenführen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Die Skala beginnt mit der Äußerung von Interessen auf A1. Einfache Fragen stellen, um jemanden in die Diskussion einzubeziehen oder um jemandes Meinung bitten, folgen auf A2, auf B2+ und höher Diskussionen anleiten und anspruchsvolles Fragen, um logisches Argumentieren, Begründung von Überlegungen und die Konstruktion kohärenter Gedankengänge zu fördern.

Gruppenarbeit anleiten		
	Interaktion organisieren	Gespräche über Konzepte und Ideen fördern
C2	<p>Kann je nach den Bedürfnissen der Teilnehmer / innen und den Erfordernissen der jeweiligen Aktivität verschiedene Rollen übernehmen (Auskunftsperson, Vermittler / in, Supervisor usw.) und angemessene individuelle Unterstützung leisten.</p> <p>Kann in einer Interaktion Untertöne erkennen und dementsprechend Schritte unternehmen, die geeignet sind, den Gesprächsverlauf in die richtige Richtung zu lenken.</p>	<p>Kann in einer Diskussion zu komplexen abstrakten Themen die Gedankenentwicklung und die Richtung des Gesprächs mit gezielten Fragen wirksam leiten und andere ermutigen, ihre Argumentation näher auszuführen.</p>
C1	<p>Kann eine abwechslungsreiche und ausgewogene Abfolge von Plenums-, Gruppen- und Einzelarbeit organisieren und für flüssige Übergänge zwischen den Phasen sorgen.</p> <p>Kann diplomatisch eingreifen, um den Gesprächsverlauf zu ändern, die Dominanz einer Person zu verhindern oder störendem Verhalten entgegenzutreten.</p>	<p>Kann mit Bezug auf verschiedene Beiträge eine Reihe offener Fragen stellen, um logisches Argumentieren anzuregen (z.B. Hypothesen bilden, Rückschlüsse ziehen, analysieren, begründen und vorhersagen).</p>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B2	<p>Kann kooperative Gruppenarbeit wirkungsvoll organisieren und anleiten.</p> <p>Kann Einzel- und Gruppenarbeit unaufdringlich überwachen und eingreifen, um eine Gruppe erneut auf die gestellte Aufgabe zu fokussieren oder um ausgewogene Beteiligung sicherzustellen.</p> <p>Kann mit gezielten Fragen und Bitten um Vorschläge unterstützend eingreifen, um die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf Aspekte der gestellten Aufgabe zu lenken.</p>	<p>Kann Gruppenmitglieder ermutigen, ihre Gedanken zu äußern und näher zu erläutern.</p> <p>Kann Gruppenmitglieder ermutigen, Informationen und Gedanken der anderen aufzugreifen, um ein Konzept oder eine Lösung vorzuschlagen.</p>
	<p>Kann die verschiedenen Rollen der Teilnehmer / innen im kooperativen Prozess erklären und klare Anweisungen für die Gruppenarbeit geben.</p> <p>Kann Grundregeln kooperativen Diskutierens in Kleingruppen erklären, das auf Problemlösungen bzw. auf die Bewertung alternativer Vorschläge zielt.</p> <p>Kann, wenn nötig, eingreifen, um mit neuen Anweisungen eine Gruppe wieder auf die gestellte Aufgabe zu fokussieren oder um zu ausgewogenerer Beteiligung zu ermuntern.</p>	<p>Kann Fragen und Feedback formulieren, um andere zu ermutigen, ihre Gedanken zu erläutern und ihre Meinungen zu rechtfertigen oder zu erklären.</p> <p>Kann an die Ideen anderer anknüpfen und sie zu kohärenten Gedankengängen verknüpfen.</p> <p>Kann andere fragen, wie ein Gedanke zum Hauptthema der Diskussion passt.</p>
B1	<p>Kann in einer Diskussion einen Sprecherwechsel herbeiführen, indem sie / er Teilnehmende um eine Stellungnahme bittet.</p>	<p>Kann andere bitten, spezifische Punkte ihrer anfänglichen Erklärung zu erläutern.</p> <p>Kann passende Fragen stellen, um herauszufinden, ob bereits erklärte Konzepte verstanden wurden.</p> <p>Kann Fragen stellen, um andere zur Klärung ihrer Argumentation zu bewegen.</p>
	<p>Kann einfache, klare Anweisungen geben, um eine Aktivität zu organisieren.</p>	<p>Kann fragen, warum jemand etwas denkt bzw. wie jemand denkt, dass etwas funktionieren würde.</p>
A2	<p>Kann einer kooperierenden Gruppe sehr einfache Anweisungen geben, wenn sie bei Bedarf beim Formulieren hilft.</p>	<p>Kann fragen, was jemand von einer bestimmten Idee hält.</p>
A1	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>	<p>Kann mit einfachen Worten / Gebärden und nicht sprachlichen Signalen Interesse an einer Idee äußern.</p>
vor A1	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>

3.4.1.3 Mediation von Kommunikation

Ungeachtet der Kürze, mit der Mediation im GeR von 2001 vorgestellt wird, wird dennoch der soziale Aspekt unterstrichen. Mediation betrifft Sprachnutzende, die eine vermittelnde Rolle zwischen verschiedenen Gesprächspartner / innen übernehmen und damit Aktivitäten ausüben, die „eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften“ einnehmen (GeR Abschnitt 2.1.3). Natürlich ist Sprache nicht der einzige Grund, warum Menschen es manchmal schwer finden, einander zu verstehen. Selbst wenn man Mediation als das Verständlichmachen von Texten versteht, kann die Ursache von Verständnisproblemen durchaus auch ein Mangel an Vertrautheit mit dem betreffenden Themenfeld sein. Jemand anderen verstehen erfordert, dass man sich bemühen muss, aus der eigenen Perspektive in eine andere zu wechseln und dabei beide Perspektiven im Auge zu behalten; manchmal benötigen Menschen eine dritte Person oder einen dritten Raum, damit dies gelingt. Manchmal gibt es heikle Situationen, Spannungen oder sogar Meinungsverschiedenheiten, mit denen man umgehen muss, um Voraussetzungen für jedwedes Verstehen und somit jedwede Kommunikation zu schaffen.

Die Deskriptoren für Mediation von Kommunikation sind daher unmittelbar relevant für Lehrer / innen, Trainer / innen, Studierende und Berufstätige, die ihr Bewusstsein und ihre Kompetenz in diesem Gebiet entwickeln möchten, um bessere Ergebnisse in ihren kommunikativen Begegnungen in einer bestimmten Sprache bzw. Sprachen zu erzielen, insbesondere wenn ein interkulturelles Element involviert ist.

Plurikulturellen Raum fördern

Diese Skala reflektiert das Konzept eines gemeinsamen Raums zwischen und innerhalb linguistisch und kulturell unterschiedlichen Sprechenden (d.h. die Fähigkeit, mit „Anderssein“ umzugehen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren, auf bekannten und unbekanntem kulturellen Aspekten aufzubauen usw.), um Kommunikation und Zusammenarbeit zu ermöglichen. Die Sprachnutzenden / Lernenden zielen darauf ab, eine positive interaktive Umgebung für erfolgreiches Kommunizieren von Teilnehmern und Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu ermöglichen, was multikulturelle Kontexte einschließt. Anstatt sich auf das eigene plurikulturelle Repertoire zu verlassen, um Akzeptanz zu gewinnen und die eigenen Ziele oder Botschaften zu befördern (siehe *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*), engagieren sie sich als kulturelle Mediatorinnen / Mediatoren: Sie schaffen einen neutralen, vertrauensvollen gemeinsamen „Raum“, um die Kommunikation zwischen anderen zu befördern. Sie zielen darauf ab, interkulturelles Verstehen zwischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu verbessern und zu vertiefen, um alle potentiellen Kommunikationsprobleme zu vermeiden und / oder zu überwinden, die von gegensätzlichen kulturell geprägten Ansichten verursacht werden. Natürlich benötigen Mediatoren / Mediatorinnen ein sich stetig entwickelndes Bewusstsein davon, wie soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede die zwischenkulturelle Kommunikation beeinflussen können. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert sind, gehören die folgenden:

- Fragen stellen und Interesse äußern, um das Verständnis für kulturelle Normen und Perspektiven zwischen den Teilnehmenden zu befördern;
- Sensibilität und Respekt für unterschiedliche soziokulturelle und soziolinguistische Perspektiven und Normen zeigen;
- Missverständnisse aufgrund soziokultureller und soziolinguistischer Unterschiede voraussehen, aufgreifen und / oder reparieren.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf B1 liegt die Betonung auf dem gegenseitigen Vorstellen sowie Interesse- und Empathiezeigen durch Fragenstellen und -beantworten. Ab B2+ stehen die Würdigung unterschiedlicher Perspektiven und Flexibilität im Mittelpunkt: die Fähigkeit, einer Gruppe anzugehören und dennoch Balance und Distanz zu wahren, sich einfühlsam auszudrücken, Missverständnisse aufzuklären und zu erklären, was gemeint war. Dieser Aspekt wird auf den C-Niveaus weiterentwickelt, wo Sprachnutzende / Lernende die eigenen Handlungen und Ausdrücke dem Kontext entsprechend kontrollieren und feine Richtigstellungen vornehmen können, um Missverständnisse oder kulturelle Zwischenfälle zu vermeiden und / oder zu überwinden. Ab C2 können sie sich wirkungsvoll und natürlich als Mediator / in einbringen und soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.

Plurikulturellen Raum fördern	
C2	Kann erfolgreich und natürlich zwischen Angehörigen der eigenen und anderen gesellschaftlichen Gruppen vermitteln und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede beachten. Kann eine heikle Diskussion erfolgreich leiten und dabei Nuancen und Untertöne wahrnehmen.
C1	Kann als Mittler / in in interkulturellen Begegnungen fungieren und dabei mit Ambivalenzen umgehen, Rat und Unterstützung anbieten und Missverständnisse abwenden. Kann mögliche Missverständnisse in mündlicher und schriftlicher Kommunikation voraussehen und helfen, eine positive Interaktion aufrechtzuerhalten, indem unterschiedliche kulturelle Perspektiven des betreffenden Themas kommentiert und interpretiert werden.

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

B2	Kann auf Kenntnisse soziokultureller Konventionen zurückgreifen, um Einverständnis darüber zu erzielen, wie in einer bestimmten Situation, mit der keiner der Beteiligten vertraut ist, verfahren wird. Kann in interkulturellen Begegnungen Dingen aus anderen Perspektiven als der eigenen Weltsicht mit Wertschätzung begegnen und sich dabei dem Kontext angemessen ausdrücken. Kann Missverständnisse und Fehlinterpretationen in interkulturellen Begegnungen aufklären, erklären, was eigentlich gemeint war, welche kulturellen Konnotationen impliziert waren oder nicht, und dazu beitragen, eine positive Atmosphäre zu bewahren und die Diskussion voranzubringen.
	Kann eine gemeinsame Kommunikationskultur anregen, indem sie / er Verständnis und Wertschätzung für verschiedene Ideen, Emotionen und Ansichten ausdrückt und Teilnehmende einlädt, sich zu beteiligen und auf die Ideen der anderen zu reagieren. Kann mit Menschen unterschiedlicher kultureller Orientierung zusammenarbeiten und Ähnlichkeiten und Unterschiede in Ansichten und Perspektiven diskutieren. Kann in der Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen die eigene Arbeitsweise anpassen, um gemeinsame Verfahrensweisen zu schaffen.
	Kann Kommunikation über Kulturen hinweg unterstützen, indem er / sie Gespräche initiiert und durch einfache Fragen und Antworten Interesse und Empathie ausdrückt. Kann sich in interkulturellen Begegnungen positiv einbringen und Gefühle sowie verschiedene Weltsichten anderer Gruppenmitglieder anerkennen.
B1	Kann einen interkulturellen Austausch unterstützen, indem sie / er ein begrenztes Repertoire benutzt, um Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen einander vorzustellen, Fragen zu stellen und zu beantworten, und sich dabei der Tatsache bewusst sein, dass manche Fragen in den betroffenen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden können. Kann dazu beitragen, eine gemeinsame Kommunikationskultur zu schaffen, indem auf einfache Weise Informationen über Werte und Haltungen hinsichtlich Sprache und Kultur ausgetauscht werden.
	Kann sich in einfachen Worten / Gebärden an interkulturellem Austausch beteiligen, um Erklärungen von Dingen oder Aussagen bitten und dabei das eigene begrenzte Repertoire einsetzen, um Zustimmung, Einladung, Dank usw. auszudrücken.
A2	Kann einen interkulturellen Austausch erleichtern, indem er / sie eine einladende Haltung und sein / ihr Interesse mit einfachen Worten / Gebärden und non-verbale Signalen ausdrückt, andere zu Beiträgen auffordert und bei direkter Ansprache Verstehen signalisiert.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen / Kolleginnen)

Diese Skala ist für Situationen gedacht, in denen Nutzende / Lernende als mehrsprachige Individuen den eigenen Fähigkeiten entsprechend über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg in einer informellen Situation des öffentlichen, privaten, beruflichen oder des Bildungsbereichs vermitteln. Die Skala berücksichtigt daher nicht Aktivitäten professioneller Dolmetscher / innen. Die Mediation kann in eine Richtung erfolgen (z. B. bei einer Begrüßungsansprache) oder in zwei Richtungen (z. B. während eines Gesprächs). Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- informell vermitteln, was Sprachverwendende in einem Gespräch sagen;
- wichtige Information weitergeben (z. B. in einer Arbeitssituation);
- den Sinn von Reden und Präsentationen wiederholen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf den A-Niveaus können Nutzende / Lernende auf sehr einfache Weise unterstützend eingreifen, ab A2+ und B2 können sie in vorhersehbaren Alltagssituationen vermitteln. Solche Unterstützung hängt allerdings davon ab, ob ein / e Gesprächspartner / in seinerseits / ihrerseits unterstützend eingreift, indem man das Sprechtempo anpasst oder Informationen falls nötig wiederholt. Auf B2 können Nutzende / Lernende im eigenen Interessengebiet kompetent vermitteln, vorausgesetzt, es gibt dafür Pausen, und ab C1 können sie dies flüssig zu einem breiten Spektrum von Themen tun. Auf C2 können Nutzende / Lernende den Sinn von Aussagen eines Gesprächspartners / einer Gesprächspartnerin sinngetreu und unter Beachtung von Stil, Register und kulturellem Kontext wiedergeben.

Als Mittler agieren in informellen Situationen (unter Freunden und Kollegen / Kolleginnen)	
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert (in Sprache B) den Inhalt von Aussagen (aus Sprache A) zu einem breiten Spektrum von allgemeinen und von Spezialthemen kommunizieren und dabei Stil und Register angemessen einhalten, feinere Bedeutungsnuancen ausdrücken und soziokulturelle Implikationen erläutern.
C1	Kann flüssig (in Sprache B) den Inhalt von Aussagen (aus Sprache A) zu einem breiten Spektrum persönlicher, akademischer und beruflicher Themen kommunizieren, wichtige Informationen klar und prägnant wiedergeben und kulturelle Bezüge erklären.
B2	Kann (zwischen Sprache A und Sprache B) vermitteln, detaillierte Informationen weitergeben, die Aufmerksamkeit beider Seiten auf Hintergrundinformationen und soziokulturelle Hinweise lenken und bei Bedarf klärende und Anschlussfragen stellen oder Feststellungen treffen.
	Kann (in Sprache B) den Inhalt einer Begrüßungsansprache, Anekdote oder Präsentation zum eigenen Fachgebiet (aus Sprache A) kommunizieren, kulturelle Hinweise angemessen interpretieren und nötigenfalls zusätzliche Erklärungen geben, sofern die Sprechenden ab und zu stoppen, um Zeit dafür zu lassen.
	Kann (in Sprache B) den Inhalt von Aussagen (in Sprache A) zu Themen des eigenen Interessengebiets kommunizieren, dabei die Bedeutung wichtiger Aussagen und Ansichten vermitteln und nötigenfalls erklären, sofern die Gesprächsteilnehmenden weitere Erklärungen geben, falls diese benötigt werden.
B1	Kann (in Sprache B) den Hauptinhalt einer Aussage (in Sprache A) zu Themen im eigenen Interessengebiet kommunizieren, unkomplizierte Sachinformationen und explizite kulturelle Bezüge vermitteln, sofern Vorbereitung möglich ist und die Gesprächsteilnehmenden deutlich sprechen und Alltagssprache verwenden.
	Kann (in Sprache B) den Hauptinhalt einer Aussage (in Sprache A) zu Themen von persönlichem Interesse kommunizieren und dabei wichtige Höflichkeitskonventionen beachten, sofern die Gesprächsteilnehmenden sich klar äußern und Nachfragen sowie Pausen zur Planung der nächsten Sätze möglich sind.
A2	Kann (in Sprache B) in groben Zügen den Inhalt einer Aussage (in Sprache A) in Alltagssituationen kommunizieren, dabei grundlegende kulturelle Konventionen beachten und die wichtigsten Informationen vermitteln, sofern die Sprechenden sich klar äußern und sie / er um Wiederholung und Klärung bitten kann.
	Kann (in Sprache B) den Hauptpunkt einer Aussage (in Sprache A) in vorhersehbaren Alltagssituationen kommunizieren, Informationen zu persönlichen Wünschen und Bedürfnissen in beide Richtungen vermitteln, sofern andere beim Formulieren helfen.
A1	Kann (in Sprache B) persönliche Details anderer Leute und sehr einfache, vorhersehbare Informationen (in Sprache A) kommunizieren, sofern jemand beim Formulieren hilft.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Kommunikative Sprachaktivitäten und -strategien

Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern

Diese Skala ist für Situationen gedacht, in denen Sprachnutzende / Lernende eine formelle Rolle als Mediator / in bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Dritten übernehmen können oder informell versuchen, ein Missverständnis, eine heikle Situation oder eine Meinungsverschiedenheit zwischen Sprechenden zu beseitigen. Sprachnutzende / Lernende sind vor allem damit befasst, das Problem und die Wünsche der Beteiligten zu benennen und ihnen dabei zu helfen, die Positionen der jeweils anderen zu verstehen. Man könnte versuchen, andere davon zu überzeugen, sich einer Lösung anzunähern. Dabei spielt die eigene Ansicht keine Rolle, sondern man versucht eine ausgewogene Darstellung der Ansichten aller an der Diskussion Beteiligten. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- auf sensible und ausgewogene Weise die verschiedenen Ansichten herausfinden, die von Diskussionsteilnehmerinnen / -teilnehmern geäußert werden;
- geäußerte Ansichten näher erläutern, um das Verständnis aller Beteiligten für die strittigen Punkte zu erweitern und zu vertiefen;
- Gemeinsamkeiten festhalten;
- mögliche Zugeständnisse der Teilnehmer / innen identifizieren;
- bei einem oder mehreren Beteiligten einen Wechsel der Blickrichtung vermitteln, um einer Einigung oder Lösung näher zu kommen.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf den A-Niveaus können Sprachnutzende / Lernende erkennen, wenn Meinungsverschiedenheiten auftreten. Auf B1 können sie Erklärungen erhalten, Verständnis für die strittigen Punkte zeigen und nötigenfalls um Aufklärung bitten. Auf B2 können sie die strittigen Hauptpunkte und die Positionen der Beteiligten umreißen, Gemeinsamkeiten identifizieren, mögliche Lösungen hervorheben und Vereinbarungen zusammenfassen. Auf B2+ werden diese Fertigkeiten weiter vertieft, indem Sprachnutzende / Lernende ein detailliertes Verständnis der strittigen Punkte beweisen und mögliche Lösungen eruieren. Auf den C-Niveaus verfügen sie über die diplomatische und überzeugende Sprachbeherrschung, um noch wirkungsvoller eine heikle Diskussion sensibel anzuleiten.

Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten erleichtern	
C2	Kann taktvoll mit störenden Teilnehmenden umgehen und sämtliche Bemerkungen mit Blick auf die Situation und kulturelle Wahrnehmungen diplomatisch formulieren. Kann selbstbewusst in Grundsatzfragen eine feste, aber diplomatische Position einnehmen und zugleich Respekt für die Meinungen anderer ausdrücken.
C1	Kann sensibel auf verschiedene Ansichten reagieren und Wiederholungen und Umschreibungen nutzen, um ein detailliertes Verständnis dafür zu zeigen, was alle Beteiligten hinsichtlich einer Einigung voraussetzen. Kann in einer Meinungsverschiedenheit einen diplomatischen Wunsch an beide Seiten formulieren, um herauszufinden, was ihnen an ihrer Position besonders wichtig ist und welche Position sie unter Umständen aufzugeben bereit sind. Kann überzeugende Sprache einsetzen, um vorzuschlagen, dass die Parteien einer Meinungsverschiedenheit ihre Haltung zu ändern.

B2	Kann Parteien bei einer Meinungsverschiedenheit zu Lösungsmöglichkeiten bewegen, um ihnen zu helfen einen Konsens zu erreichen, indem neutrale und offene Fragen gestellt werden, um Peinlichkeiten oder Beleidigungen möglichst zu vermeiden.
	Kann Parteien bei einer Meinungsverschiedenheit helfen, einander besser zu verstehen, indem die jeweiligen Positionen klarer formuliert und ausgerichtet werden und Bedürfnisse und Ziele in den Vordergrund gestellt werden.
	Kann eine klare und genaue Zusammenfassung dessen geben, was in einer Verhandlung vereinbart wurde und was von allen Beteiligten erwartet wird.
B1	Kann durch Fragen Bereiche der Übereinstimmung identifizieren und alle Beteiligten dazu einladen, mögliche Lösungen aufzuzeigen.
	Kann die wichtigsten Punkte einer Meinungsverschiedenheit mit angemessener Genauigkeit beschreiben und die Positionen der beteiligten Seiten erläutern.
	Kann die Äußerungen beider Seiten zusammenfassen und dabei Übereinstimmung und Hindernisse für eine Einigung hervorheben.
A2	Kann die Parteien bei einer Meinungsverschiedenheit bitten, ihr Problem zu erläutern, und kurz darauf reagieren, vorausgesetzt, es handelt sich um ein vertrautes Thema und die Beteiligten drücken sich deutlich aus.
	Kann bei einer Meinungsverschiedenheit zu einem vertrauten Thema das eigene Verständnis der Kernfragen verdeutlichen und einfache Bitten um Bestätigung und / oder Klärung formulieren.
A1	Kann erkennen, wenn Leute anderer Meinung sind oder wenn Schwierigkeiten in der Interaktion auftreten und in einfacher Sprache unter Verwendung auswendig gelernter einfacher Wendungen den offenkundig strittigen Sachverhalt ansprechen, um einen Kompromiss oder eine Einigung zu erzielen.
A1	Kann erkennen, wenn Leute verschiedener Meinung sind oder wenn jemand ein Problem hat, und kann auswendig gelernte einfache Wörter und Wendungen benutzen (z.B. „Ich verstehe“, „Alles in Ordnung?“), um Verständnis auszudrücken.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.4.2 Mediationsstrategien

Die Fähigkeit von Sprachnutzenden / Lernenden zum Vermitteln umfasst nicht nur linguistische Kompetenz in der oder den betreffenden Sprache(n), sondern erfordert auch den Gebrauch von Mediationsstrategien, die den Konventionen, Gegebenheiten und Bedingungen der kommunikativen Situation angemessen sind. Mediationsstrategien sind die Techniken, die zur Bedeutungsklärung und zur Erleichterung des Verstehens eingesetzt werden. Als Mediator / in, könnten Sprachnutzende / Lernende je nach Mediationskontext zwischen Personen, Texten, Diskurstypen und Sprachen, Varietäten und Modalitäten hin- und herwechseln. Die Strategien, die hierzu präsentiert werden, sind Kommunikationsstrategien, also Verstehenshilfen im Verlauf des tatsächlichen Mediationsprozesses. Sie beziehen sich auf die Art, wie ursprüngliche Inhalte für Empfänger / innen aufgearbeitet werden. Ist es beispielsweise nötig, weiter auszuholen, zu komprimieren, zu paraphrasieren, zu vereinfachen, mit Metaphern oder Schaubildern zu illustrieren? Die Strategien werden gesondert aufgeführt, da sie für zahlreiche Aktivitäten gelten.

3.4.2.1 Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern

Etwas mit Vorwissen verbinden

Verbindungen zu Vorwissen herzustellen ist ein bedeutender Teil des Mediationsprozesses, denn dies ist ein wesentlicher Teil von Lernprozessen. Ein/e Mediator/in kann neue Informationen erklären, indem Vergleiche herangezogen werden, indem beschrieben wird, wie sie sich zu Dingen verhalten, die den Empfänger/innen bekannt sind, oder indem ihnen geholfen wird, sich Vorwissen in Erinnerung zu rufen usw. Es können Verbindungen zu anderen Texten hergestellt werden, indem neue Informationen und Konzepte mit Vorwissen und mit allgemeinem Weltwissen in Verbindung gebracht werden. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Fragen stellen, um Menschen zur Aktivierung vorhandenen Wissens zu ermutigen;
- Vergleiche und / oder Verbindungen herstellen zwischen neuem und vorhandenem Wissen;
- Beispiele und Definitionen anbieten.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Es gibt eine Progression von Vergleichen mit vertrauten Alltagserfahrungen auf B1, über Bewusstmachung mithilfe klarer Erläuterungen der Bezüge auf B2 bis hin zu ausführlichen, spontanen Definitionen komplexer Konzepte auf C2, die auf Vorwissen zurückgreifen.

Sprache anpassen

Sprachnutzende/Lernende müssen gegebenenfalls Umstellungen in Sprachgebrauch, Stil und / oder Register einsetzen, um den Inhalt eines Textes in einem neuen Text von unterschiedlichem Genre und Register wiederzugeben. Dies könnte durch das Einfügen von Synonymen, Vergleichen, Vereinfachungen oder Paraphrasierungen erreicht werden. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- paraphrasieren;
- Sprache / Sprechweise anpassen;
- technische Terminologie erklären.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Von A2 bis B2 können Sprachnutzende / Lernende Paraphrasierungen und Vereinfachungen einsetzen, um den Inhalt von Texten zugänglicher zu machen. Die B2-Deskriptoren betreffen das Paraphrasieren schwieriger Konzepte und technischer Themen, die mithilfe von Paraphrasierung verständlich gemacht werden, ebenso das bewusste Anpassen der verwendeten Sprache. Auf den C-Niveaus geht es um technische oder komplexe Themen, und Nutzende / Lernende können die Inhalte in einem anderen Genre oder Register präsentieren, das mit Blick auf Zuhörende und Absicht angemessen ist.

Komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern

Verstehen kann häufig dadurch verbessert werden, dass komplizierte Informationen in ihre Bestandteile aufgegliedert werden und aufgezeigt wird, wie die Teile zusammengehören, um ein komplettes Bild zu ergeben. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert sind, gehören die folgenden:

- einen Prozess in eine Folge von Schritten aufteilen;
- Ideen oder Instruktionen als Aufzählungspunkte präsentieren;
- die Hauptpunkte jeweils einzeln in einer zusammenhängenden Argumentation präsentieren.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf B1 können Sprachnutzende / Lernende Instruktionen oder Informationstexte jeweils einzeln präsentieren. Auf B2 können sie komplizierte Prozesse oder Argumente aufschlüsseln und ihre Bestandteile getrennt präsentieren. Auf C1 wird zusätzlich das Verstärken und Wiederholen betont, und auf C2 können Sprachnutzende / Lernende die Beziehung einzelner Teile zum Ganzen erklären und zur Benutzung unterschiedlicher Methoden zur Analyse eines Themas ermuntern.

	Etwas mit Vorwissen verbinden	Sprache anpassen	Komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern
C2	Kann komplexe Konzepte (z. B. wissenschaftliche Begriffe / Vorstellungen) einführen, indem ausführliche Definitionen und Erklärungen geliefert werden, die auf vermutetem Vorwissen aufbauen.	Kann die Sprache einem sehr breiten Spektrum von Texten anpassen, um deren Hauptinhalt in Register, Feinheitgrad und Detail der betreffenden Zuhörerschaft angemessen zu präsentieren.	Kann das Verstehen eines komplexen Problems erleichtern, indem die Beziehung der Teile zum Ganzen erklärt und zu verschiedenen Lösungssätzen ermuntert wird.
C1	Kann spontan eine Reihe von Fragen stellen, um andere zu ermutigen, an ihr vorhandenes Wissen zu einem abstrakten Problem zu denken, und ihnen zu helfen, eine Verbindung zu den folgenden Erklärungen herzustellen.	Kann technische Terminologie und schwierige Konzepte aus dem eigenen Spezialgebiet Fachfremden erklären. Kann die eigene Sprache (z. B. Syntax, Idiomatik, Jargon) den Empfängerinnen / Empfängern anpassen, um ihnen ein komplexes Spezialthema zugänglich zu machen, wenn sie damit nicht vertraut sind. Kann komplexe, technische Texte paraphrasieren und interpretieren und dabei für Zuhörende ohne Fachkenntnisse geeignete nicht technische Sprache verwenden.	Kann das Verstehen eines komplexen Problems erleichtern, indem die Hauptpunkte hervorgehoben und klassifiziert werden, diese logisch miteinander verbunden präsentiert werden und die Botschaft bekräftigt wird, indem die wichtigsten Aspekte auf unterschiedliche Weise wiederholt werden.
B2	Kann die Verbindungen zwischen den Sitzungszielen und den persönlichen oder beruflichen Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden deutlich erklären. Kann Fragen formulieren und Feedback geben, um andere zu ermutigen, Verbindungen zu eigenem Vorwissen und eigenen Erfahrungen herzustellen. Kann ein neues Konzept oder Verfahren durch Vergleich und Gegenüberstellung mit einem bereits vertrauten erklären.	Kann technische Themen des eigenen Kenntnisbereichs erklären und dabei für Zuhörer / innen ohne Spezialkenntnisse geeignete nicht technische Sprache verwenden. Kann durch Paraphrasieren in einfacherer Sprache eine spezifische, komplexe Information aus dem eigenen Spezialgebiet klarer und deutlicher für andere machen. Kann den Hauptinhalt eines gesprochenen oder geschriebenen Textes zu einem Thema von gemeinsamem Interesse (z. B. eines Aufsatzes, einer Forumsdiskussion, einer Präsentation) anderen durch Paraphrasieren in einfacherer Sprache zugänglich machen.	Kann komplizierte Probleme leichter verständlich machen, indem einzelne Teile der Argumentation separat präsentiert werden. Kann einen komplizierten Prozess leichter verständlich machen, indem er in eine Reihe kleiner Schritte aufgeschlüsselt wird.
B1	Kann anderen erklären, wie etwas funktioniert, indem Beispiele gegeben werden, die sich auf deren Alltagserfahrungen beziehen. Kann mithilfe einfacher Fragen zeigen, wie sich neue Informationen zu bereits bekannten Dingen verhalten.	Kann die Hauptpunkte kurzer, klarer gesprochener oder geschriebener Texte zu vertrauten Themen (z. B. kurze Zeitschriftenartikel, Interviews) einfacher umschreiben, um den Inhalt anderen zugänglich zu machen. Kann kurze schriftliche Textpassagen auf einfache Weise paraphrasieren und dabei die Anordnung des Originals benutzen.	Kann einen kurzen Anweisungs- oder Informativonstext leichter verständlich machen, indem er als Liste von Einzelpunkten präsentiert wird. Kann eine Reihe von Anweisungen leichter verständlich machen, indem sie / er sie langsam, abschnittsweise, in wenigen Worten spricht und verbale und non-verbale Akzentuierungen verwendet, um das Verstehen zu erleichtern.
A2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	Kann die Hauptpunkte einer einfachen Nachricht zu einem Alltagsthema wiederholen und dabei verschiedene Wörter verwenden, damit andere sie verstehen.	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

3.4.2.2 Strategien zur Vereinfachung eines Textes

Einen dichten Text erweitern

Eine hohe Informationsdichte behindert oft das Verstehen. Diese Skala befasst sich mit dem Erweitern eines Ausgangstextes durch Einbezug von hilfreichen Informationen, Beispielen, Details, Hintergrundinformationen, abwägenden und erklärenden Kommentaren. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Wiederholung und Redundanzen einsetzen, z.B. durch verschiedene Arten der Paraphrasierung;
- Abwandlung des Stils, um Dinge explizit zu verdeutlichen;
- Beispiele geben.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf B1 und B2 liegt die Betonung auf Wiederholungen und weiteren Beispielen, während auf den C-Niveaus der Schwerpunkt eher auf Ausarbeitungen und Erklärungen liegt und dem Hinzufügen hilfreicher Details.

Einen Text straffen

Diese Skala befasst sich mit dem Gegenteil von „weiter ausführen“ in der Skala weiter oben, indem es um die Reduktion eines schriftlichen Textes auf seine wesentliche(n) Botschaft(en) geht. Dies könnte bedeuten, die gleichen Informationen durch Vermeidung von Wiederholungen und Abschweifungen knapper auszudrücken und solche Abschnitte des Ursprungstextes auszuschließen, die keine relevante zusätzliche Information enthalten. Es kann aber ebenso bedeuten, die ursprünglichen Gedanken neu zu ordnen, um die wichtigsten Punkte hervorzuheben, Schlüsse zu ziehen, diese miteinander zu vergleichen oder zu kontrastieren. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Schlüsselinformationen hervorheben;
- Wiederholungen und Abschweifungen streichen;
- alles ausschließen, was für die Zuhörer / innen nicht relevant ist.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Hervorheben kann auf A2+ / B1 aus einfachem Unterstreichen oder dem Einfügen von Randbemerkungen bestehen, auf C2 wird dies jedoch ein komplettes Neuverfassen des Ursprungstextes. Auf B2 können Lernende den Ursprungstext neu bearbeiten, um unwichtige Informationen oder Wiederholungen zu streichen. Auf den C-Niveaus verändert sich die Blickrichtung auf das Anpassen eines Textes für ein spezifisches Publikum.

Strategien zur Vereinfachung eines Textes		
Einen dichten Text erweitern		Einen Text straffen
C2	Kann die Informationen, die in Texten zu komplexen akademischen oder beruflichen Themen enthalten sind, mithilfe genauerer Ausarbeitung und Beispielen erläutern.	Kann einen komplexen Ausgangstext umformulieren, Kohärenz und logische Stimmigkeit sowie den Argumentationsgang verbessern und zugleich Teile streichen, die nicht dem eigentlichen Zweck dienen.
C1	Kann einen komplexen, schwierigen Inhalt zugänglicher machen, indem schwierige Aspekte ausführlicher und mit zusätzlichen hilfreichen Details erklärt werden. Kann die Hauptpunkte eines komplexen Textes einer Zielgruppe zugänglicher machen, indem Redundanz hinzugefügt und Stil und Register erklärt und modifiziert werden.	Kann einen komplexen Ausgangstext neu strukturieren, um die für ein Zielpublikum interessantesten Punkte herauszustreichen.

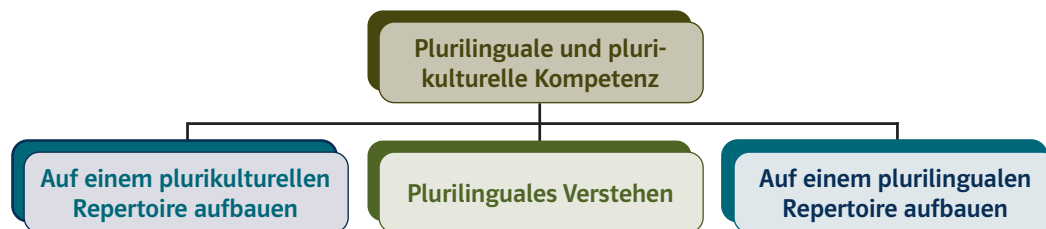
B2	Kann den Inhalt eines Textes zu Themen des eigenen Interessengebiets einer Zielgruppe zugänglicher machen, indem Beispiele, Begründungen und erklärende Kommentare hinzugefügt werden.	Kann einen Ausgangstext mit Blick auf eine bestimmte Leserschaft vereinfachen, indem nicht relevante Informationen oder Wiederholungen herausgenommen werden.
	Kann Konzepte zu Themen in seinem / ihren Interessenbereich zugänglicher machen, indem konkrete Beispiele gegeben, schrittweise Zusammenfassungen gemacht und Hauptpunkte wiederholt werden. Kann neue Informationen durch Hinzufügen von Wiederholungen und Illustrationen zugänglicher machen.	Kann einen Ausgangstext editieren und solche Teile streichen, die für eine bestimmte Leserschaft keine neuen und relevanten Informationen enthalten, um die wesentlichen Inhalte für diese zugänglicher zu machen. Kann verwandte oder wiederholte Informationen in verschiedenen Textteilen identifizieren und sie zusammenführen, um die wesentliche Botschaft klarer zu machen.
B1	Kann einen Aspekt eines Alltagsthemas klarer und deutlicher machen, indem die Hauptinformation auf andere Weise vermittelt wird. Kann einen Aspekt eines Alltagsthemas mithilfe einfacher Beispiele klarer machen.	Kann die wichtigsten Informationen in einem klaren Informationstext identifizieren und markieren (z. B. durch Unterstreichung, Hervorhebung usw.), um diese Informationen an jemand anderen weiterzugeben.
A2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	Kann die Schlüsselsätze in einem kurzen Alltagstext identifizieren und markieren (z. B. durch Unterstreichung, Hervorhebung usw.).
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

4 Die Beispielskalen des GeR: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

Die Konzepte von Plurilingualität / Mehrsprachigkeit⁸¹ und Plurikulturalität in den Abschnitten 1.3, 1.4 (des Kapitels 1) und 6.1.3 des GeR waren der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Deskriptoren in diesem Bereich. Die mit dem GeR verbundene Sicht von Plurilingualität verleiht der kulturellen und sprachlichen Vielfalt auf individueller Ebene besonderen Wert. Die Sicht auf Lernende als „gesellschaftlich Handelnde“ ermutigt sie, dass sie alle ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Erfahrungen einsetzen, um in vollem Umfang an sozialen und an Bildungskontexten zu partizipieren; dabei entwickeln sie gegenseitiges Verständnis und gewinnen Zugang zu Wissen und entwickeln im Gegenzug ihr sprachliches und kulturelles Repertoire weiter. Wie der GeR feststellt:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (GeR Kap. 1, Abschnitt 1.3)

Abbildung 15: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz



In einem handlungsorientierten Ansatz führt die Sicht auf Lernende als gesellschaftlich Handelnde diese Konzepte in Bezug auf sprachliche Bildung weiter, und stellt fest, dass sich

... das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich [ändert]. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der „ideale Muttersprachler“ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. (GeR Kap. 1, Abschnitt 1.3)

81 Anm. der Übersetzer: Im GeR von 2001 wurde das bis dahin weitgehend neue Konzept der „Mehrsprachigkeit“ (von Individuen) gegenüber der „Vielsprachigkeit“ (in der Gesellschaft) abgegrenzt. In einer Gesellschaft werden bekanntlich fast immer viele Sprachen nebeneinander gesprochen, z. B. von Touristen, Zuwanderern, ausländischen Arbeitskräften. Dass beim Zweit- oder Fremdspracherwerb die einzelnen Sprachen von Sprechenden interagieren, war ein Gedanke, der im GeR erstmals in einer breiteren Öffentlichkeit diskutiert wurde. Diese Dichotomie versuchte der GeR unter dem Begriffspaar Viel- vs. Mehrsprachigkeit zu veranschaulichen. Deshalb wurde *plurilingual* mit „mehrsprachig“ übersetzt. In diesem Begleitband hat sich nun der Fokus verschoben: Da das Konzept der „Mediation“ im Mittelpunkt steht, bei der sich sprachliche und kulturelle Aspekte ergänzen, wäre es nicht angemessen, *plurilingual* weiter mit „mehrsprachig“ zu übersetzen. Deshalb benutzen wir jetzt „plurilingual“, ebenso wie „plurikulturell“, auch als deutsche Termini.

Bei der Entwicklung von Deskriptoren wurde den folgenden Punkten, die speziell im GeR erwähnt werden, besondere Aufmerksamkeit gewidmet:

- Sprachen hängen miteinander zusammen und sind besonders auf der Ebene von Individuen miteinander verbunden;
- Sprachen und Kulturen werden nicht in getrennten mentalen Abteilungen gespeichert;
- alle Kenntnisse von und Erfahrungen mit Sprachen tragen zum Aufbau kommunikativer Kompetenz bei;
- eine ausgewogene Beherrschung verschiedener Sprachen ist nicht das Ziel, sondern vielmehr die Fähigkeit (und Bereitschaft), ihren Gebrauch der jeweiligen sozialen und kommunikativen Situation anzupassen;
- Barrieren zwischen Sprachen können in Kommunikation überwunden werden, und verschiedene Sprachen können in der gleichen Situation bewusst zur Übermittlung von Botschaften eingesetzt werden.

Nach der Analyse aktueller Fachliteratur wurden auch andere Konzepte in Erwägung gezogen:

- die Fähigkeit, mit „Anderssein“ umzugehen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren und auf bekannten oder unbekanntem kulturellen Eigenschaften usw. aufzubauen, um Kommunikation und Zusammenarbeit zu ermöglichen;
- die Bereitschaft, als interkulturelle / r Mediator / in zu handeln;
- die proaktive Fähigkeit, die Kenntnis vertrauter Sprachen zu nutzen, um neue Sprachen zu verstehen, indem man nach verwandten Wörtern und Internationalismen Ausschau hält, um Texte in unbekanntem Sprachen zu verstehen – wobei man sich der Gefahr „falscher Freunde“ bewusst sein muss;
- die Fähigkeit, auf soziolinguistisch angemessene Weise zu antworten, indem man Elemente aus anderen Sprachen und / oder Variationen der eigenen Sprache für kommunikative Zwecke einsetzt;
- die Fähigkeit, das eigene sprachliche Repertoire dazu einzusetzen, zielgerichtet und absichtsvoll in Äußerungen und Diskursen Sprachen zu mischen, einzubetten und zu variieren;
- die Bereitschaft und die Fähigkeit, das eigene sprachliche / plurilinguale und kulturelle / plurikulturelle Bewusstsein durch Offenheit und Neugierde zu erweitern.

Die Zuordnung von Beispieldeskriptoren zu spezifischen GeR-Niveaustufen soll Curriculumentwicklern / -entwicklerinnen und Lehrende dabei unterstützen, (a) in ihren jeweiligen Kontexten einen erweiterten Blick auf den Sprachunterricht zu entwickeln und (b) die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Lernenden zu erkennen und wertzuschätzen. Dass Deskriptoren auf Niveaus zur Verfügung gestellt werden, soll die Auswahl relevanter plurilingualer / plurikultureller Ziele erleichtern, die gleichzeitig auch realistisch sind in Hinblick auf das Sprachniveau der betreffenden Sprachnutzenden / Lernenden.

Die Skala *Plurikulturellen Raum fördern* ist Bestandteil des Abschnitts *Mediation von Kommunikation* und steht nicht in diesem Abschnitt, weil sie auf die eher proaktive Rolle als interkulturelle / r Mediator / in fokussiert. Die drei Skalen in diesem Abschnitt beschreiben Aspekte eines breiteren konzeptuellen Bereichs plurilingualer und interkultureller Bildung.

Dieser Bereich ist das Thema von FREPA / CARAP (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures / Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*). FREPA führt verschiedene Aspekte von plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen in einer Hypertext-Struktur auf, unabhängig vom Sprachniveau, und organisiert sie in den drei breiten Bereichen: Kenntnisse⁸² (*savoir*), Einstellungen (*savoir-être*) und Fertigkeiten (*savoir-faire*). Benutzende können CARAP zurate ziehen für weitere Überlegungen und den Zugang zu verwandtem Trainingsmaterial in diesem Bereich.

82 Anm. der Übersetzer: Im GeR 2001, Kap. 5.1 „Deklaratives Wissen“, „Persönlichkeitsbezogene Kompetenz, u.a. Einstellungen, Motivationen etc.“, „Fertigkeiten und prozedurales Wissen“.

4 Die Beispielskalen des GeR: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen

Viele Konzepte aus der Fachliteratur und Deskriptoren für interkulturelle Kompetenz sind enthalten, zum Beispiel:

- die Notwendigkeit, angesichts kultureller Vielfalt mit Ambiguität umzugehen, Reaktionen anzupassen, Sprache zu modifizieren usw.
- die Notwendigkeit zu verstehen, dass verschiedene Kulturen unterschiedliche kulturelle Praktiken und Normen enthalten können, und dass Handlungen von Menschen aus anderen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden könnten;
- die Notwendigkeit, Unterschiede im Verhalten zu bedenken (einschließlich Gesten, Umgangston und Einstellungen) sowie Übergeneralisierungen und Stereotype zu diskutieren;
- die Notwendigkeit, Ähnlichkeiten zu erkennen und sie als Basis für die Verbesserung von Kommunikation zu nutzen;
- der Wille, sich Unterschieden gegenüber sensibel zu zeigen;
- die Bereitschaft, Klärungen anzubieten oder darum zu bitten und Risiken möglicher Missverständnisse vorzusehen.

Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala auf den meisten Niveaus operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Konventionen / Signale erkennen und entsprechend handeln;
- Ähnlichkeiten und Unterschiede in Perspektiven, Praktiken, Ereignissen erkennen und interpretieren;
- neutral und kritisch evaluieren.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf den A-Niveaus können Sprachnutzende / Lernende potentielle Gründe für kulturbasierte Komplikationen bei der Kommunikation erkennen und in einfachen Alltagsgesprächen angemessen handeln. Auf B1 können sie im Allgemeinen auf die häufigsten kulturellen Signale reagieren, gemäß soziopragmatischen Konventionen handeln und Merkmale ihrer eigenen und anderer Kulturen erklären oder diskutieren. Auf B2 können Sprachnutzende / Lernende sich wirkungsvoll an der Kommunikation beteiligen und dabei erfolgreich mit den meisten auftretenden Schwierigkeiten umgehen. Sie sind üblicherweise in der Lage, Missverständnisse zu erkennen und zu reparieren. Auf C-Niveaus entwickelt sich dies zur Fähigkeit, die Hintergründe kultureller Einstellungen, Werte und Praktiken sensibel zu erklären, Aspekte daraus zu erklären und zu diskutieren, mit soziolinguistischer und pragmatischer Ambiguität umzugehen und Reaktionen darauf konstruktiv und kulturell angemessen auszudrücken.

Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen	
C2	Kann die eigenen Handlungen und Ausdrucksformen dem Kontext gerecht beginnen und kontrollieren, dabei ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zeigen und feine Anpassungen machen, um Missverständnisse und kulturelle Irritationen zu vermeiden und / oder auszuräumen.
C1	Kann Unterschiede in soziolinguistischen / -pragmatischen Konventionen identifizieren, sie kritisch reflektieren und die eigene Kommunikation dementsprechend anpassen. Kann den Hintergrund von Aspekten kultureller Werte und Praktiken einfühlsam erklären, interpretieren und diskutieren und dabei auf interkulturelle Begegnungen, Lektüre, Filme usw. zurückgreifen. Kann mit Vieldeutigkeit bei interkultureller Kommunikation umgehen und seine / ihre Reaktionen konstruktiv und kulturell angemessen zum Ausdruck bringen, um zur Klärung beizutragen.

<p>B2</p>	<p>** Kann Ansichten und Praktiken der eigenen und anderer sozialer Gruppe(n) beschreiben und beurteilen und dabei ein Bewusstsein für implizite Werte zeigen, auf denen Urteile und Vorurteile oft basieren.</p> <p>** Kann die Interpretation kulturell geprägter Annahmen, vorgefasster Meinungen, Stereotype und Vorurteile der eigenen ebenso wie anderer Gruppe(n) und Gemeinschaft(en) erklären, mit denen sie /er vertraut ist.</p> <p>** Kann ein Dokument oder ein Ereignis aus einer anderen Kultur interpretieren und erläutern und es auf Dokumente oder Ereignisse der eigenen Kultur(en) beziehen und / oder auf solche aus anderen Kulturen, mit denen er / sie vertraut ist.</p> <p>** Kann Objektivität und Ausgewogenheit von Informationen und Meinungen in den Medien diskutieren, die sich auf die eigene und andere Gemeinschaft(en) beziehen.</p> <p>Kann Ähnlichkeiten und Unterschiede in kulturell bestimmten Verhaltensmustern erkennen und reflektieren (z. B. Gesten und Lautstärke) und ihre Bedeutung diskutieren, um gegenseitiges Verständnis auszuhandeln.</p> <p>Kann bei einer interkulturellen Begegnung erkennen, dass das, was sie / er in einer bestimmten Situation üblicherweise für gegeben hält, nicht notwendigerweise von anderen geteilt wird, und kann darauf angemessen reagieren und sich diesbezüglich angemessen ausdrücken.</p> <p>Kann im Allgemeinen kulturelle Signale in der betreffenden Kultur angemessen interpretieren.</p> <p>Kann spezielle Arten der Kommunikation in der eigenen und in anderen Kulturen sowie daraus entstehende Risiken von Missverständnissen reflektieren und erklären.</p>
<p>B1</p>	<p>Kann im Allgemeinen gemäß Konventionen von Körperhaltung, Blickkontakt und Abstand zu anderen handeln.</p> <p>Kann im Allgemeinen angemessen auf die am häufigsten benutzten kulturellen Signale reagieren.</p> <p>Kann Angehörigen einer anderen Kultur Merkmale der eigenen Kultur erklären oder Angehörigen der eigenen Kultur die Merkmale anderer Kulturen.</p> <p>Kann mit einfachen Begriffen erklären, wie die eigenen Werte und Verhaltensweisen die eigene Sicht auf Werte und Verhaltensweisen anderer Menschen beeinflussen.</p> <p>Kann in einfachen Begriffen diskutieren, wie Dinge, die in einem anderen soziokulturellen Kontext „befremdlich“ vorkommen, für die betreffenden Menschen „normal“ sein können.</p> <p>Kann in einfachen Begriffen diskutieren, wie die eigenen kulturell bedingten Handlungen von Angehörigen anderer Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden können.</p>
<p>A2</p>	<p>Kann grundlegende kulturelle Konventionen erkennen und praktizieren, die mit sozialen Handlungen im Alltag verbunden sind (z. B. verschiedene Gruß-Rituale).</p> <p>Kann bei alltäglichen Begrüßungen, Verabschiedungen und dem Ausdruck von Dank oder Entschuldigung angemessen handeln, obgleich sie / er Schwierigkeiten hat, mit Abweichungen von diesen Routinen umzugehen.</p> <p>Kann erkennen, dass das eigene Verhalten in einem alltäglichen Vorgang eine Botschaft vermittelt, die anders als die beabsichtigte ist, und kann versuchen, dies in einfachen Worten zu erklären.</p> <p>Kann erkennen, wenn bei der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen Schwierigkeiten auftreten, obgleich sie / er unter Umständen nicht sicher ist, wie sie / er sich in dieser Situation verhalten soll.</p>
<p>A1</p>	<p>Kann verschiedene Arten des Zählens, der Längenmaße und Zeitangaben usw. erkennen, obgleich sie / er Schwierigkeiten haben kann, diese in einfachen, konkreten alltäglichen Vorgängen anzuwenden.</p>
<p>vor A1</p>	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>
<p>Die mit Sternchen markierten Deskriptoren (**) stellen ein hohes B2-Niveau dar. Sie können ebenfalls für die C-Niveaus gelten.</p>	

4 Die Beispielskalen des GeR: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

Plurilinguales Verstehen

Die Hauptidee in dieser Skala ist die Fähigkeit, Kenntnisse und (Teil-)Kompetenzen in einer oder mehreren Sprache(n) als Hebel zur Annäherung an Texte aus anderen Sprachen zu nutzen, um ein Kommunikationsziel zu erreichen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Offenheit und Flexibilität, mit verschiedenen Elementen aus verschiedenen Sprachen zu arbeiten;
- Hinweise nutzen;
- Ähnlichkeiten nutzen, dabei aber „falsche Freunde“ erkennen (ab B1);
- parallele Quellen in verschiedenen Sprachen nutzen (ab B1);
- aus allen verfügbaren Quellen Informationen zusammentragen (in verschiedenen Sprachen).

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Je höher man sich auf der Skala bewegt, desto mehr verlagert sich der Fokus von der lexikalischen Ebene zum Gebrauch von Ko-Text und kontextuellen oder genre-bezogenen Hinweisen. Eine eher analytische Fähigkeit besteht auf den B-Niveaus, wo Ähnlichkeiten benutzt, „falsche Freunde“ erkannt und parallele Quellen in verschiedenen Sprachen benutzt werden. Auf den C-Niveaus gibt es keine Deskriptoren, weil die benutzten Quellen vielleicht auf die Niveaus A und B fokussiert sind.

Anmerkung: Was in dieser Skala kalibriert wird, ist die praktische, funktionale Fähigkeit, Plurilingualismus für Verstehensprozesse zu nutzen. In einem beliebigen Kontext, in dem spezielle Sprachen betroffen sind, ließe sich der folgende Deskriptor durch Nennung dieser Sprachen anstelle der kursiven und unterstrichenen Formulierungen ergänzen.

Der B1-Deskriptor z. B.

Kann den Inhalt eines Textes aus dem ableiten, was er/sie aus anderen Texten über das gleiche Thema in verschiedenen Sprachen verstanden hat (z.B. Kurzmeldungen, Museumsbroschüren, Online-Rezensionen).

könnte so dargestellt werden:

Kann den Inhalt eines Textes auf Deutsch aus dem ableiten, was sie/er aus anderen Texten über das gleiche Thema in Französisch und Englisch verstanden hat (z.B. Kurzmeldungen, Museumsbroschüren, Online-Rezensionen).

Plurilinguales Verstehen	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2
C1	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2
B2	Kann die eigene Kenntnis kontrastierender Genre-Konventionen oder Textmuster in <u>Sprachen des eigenen plurilingualen Repertoires</u> nutzen, um das Verstehen (von Texten in anderen Sprachen) zu erleichtern.
B1	<p>Kann das, was sie / er in <u>einer Sprache</u> verstanden hat, nutzen, um das Thema und die Hauptbotschaft in einem Text in <u>einer anderen Sprache</u> zu verstehen (z. B. bei der Lektüre von kurzen Zeitungsartikeln über das gleiche Thema, die aber in anderen Sprachen verfasst sind).</p> <p>Kann parallele Übersetzungen von Texten (z. B. Zeitschriftenartikel, Erzählungen oder Passagen aus Romanen) benutzen, um Verstehen in <u>verschiedenen Sprachen</u> zu entwickeln.</p> <p>Kann den Inhalt eines Textes aus dem ableiten, was sie / er aus anderen Texten über das gleiche Thema, die in <u>verschiedenen Sprachen</u> verfasst sind, verstanden hat (z. B. Kurzmeldungen, Museumsbroschüren, Online-Rezensionen).</p> <p>Kann Dokumenten des eigenen Themenbereichs, die in <u>anderen Sprachen</u> verfasst sind, Informationen entnehmen, um sie zum Beispiel in einer Präsentation zu benutzen.</p> <p>Kann Ähnlichkeiten und Kontraste in Bezug darauf erkennen, wie Konzepte in <u>verschiedenen Sprachen</u> ausgedrückt werden, um zwischen dem angemessenen Gebrauch eines Wortes / einer Gebärde und „falschen Freunden“ unterscheiden zu können.</p> <p>Kann die eigene Kenntnis kontrastierender grammatischer Strukturen und funktionaler Ausdrücke in <u>Sprachen des eigenen plurilingualen Repertoires</u> nutzen, um das Verstehen zu erleichtern.</p>

<p>A2</p>	<p>Kann kurze, klar artikulierte gesprochene Ankündigungen verstehen, in dem sie / er zusammenfügt, was sie / er aus in <u>anderen Sprachen</u> verfügbaren Versionen verstanden hat.</p> <p>Kann kurze, klar verfasste Nachrichten und Instruktionen verstehen, indem sie / er zusammenfügt, was sie / er aus Versionen in <u>anderen Sprachen</u> verstanden hat.</p> <p>Kann einfache Warnungen, Instruktionen und Produktinformationen benutzen, die parallel auch in <u>anderen Sprachen</u> gegeben werden, um relevante Informationen aufzufinden.</p>
<p>A1</p>	<p>Kann Internationalismen und verwandte Wörter / Gebärden aus anderen Sprachen erkennen und nutzen (z. B. Haus / hus / house):</p> <ul style="list-style-type: none"> • um die Bedeutung einfacher Schilder und Hinweise abzuleiten; • um den vermuteten Inhalt eines kurzen, einfachen geschriebenen Textes zu identifizieren; • um in Grundzügen einem kurzen, einfachen sozialen Austausch zu folgen, der im Umfeld sehr langsam abläuft und eindeutig ist; • um Schlüsse zu ziehen, was Leute ihm / ihr direkt zu sagen versuchen, sofern sie sehr langsam und klar sprechen und Wiederholungen anbieten, wenn es erforderlich ist.
<p>vor A1</p>	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>

Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen

In dieser Skala finden sich Aspekte, welche die beiden vorherigen Skalen charakterisieren. Wenn sozial Handelnde auf ihrem plurikulturellen Repertoire aufbauen, sind sie auch damit beschäftigt, alle verfügbaren sprachlichen Quellen zu benutzen, um in einem multilingualen Kontext und / oder in einer klassischen Mediationsituation erfolgreich zu kommunizieren, in der die anderen Personen über keine gemeinsame Sprache verfügen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- flexible Anpassung an die Situation;
- vorhersehen, wann und in welchem Umfang der Gebrauch verschiedener Sprachen nützlich und angemessen ist;
- Sprache den sprachlichen Fertigkeiten des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin anpassen;
- verschiedene Sprachen mischen und zwischen ihnen wechseln, wenn erforderlich;
- in verschiedenen Sprachen erklären und klären;
- Menschen ermutigen, verschiedene Sprachen zu benutzen, indem man selbst ein Beispiel gibt.

Die Progression entlang der Skala wird wie folgt beschrieben: Auf den A-Niveaus liegt der Fokus auf der Nutzung aller möglichen Quellen, um einfache Alltagstransaktionen zu bewältigen. Ab den B-Niveaus kann Sprache kreativ gehandhabt werden, wobei ab B2 Sprachnutzende / Lernende flexibel zwischen Sprachen wechseln können, damit andere es leichter haben. Man kann Erklärungen geben und spezifische Informationen vermitteln, um generell die Wirkung der Kommunikation zu erhöhen. Auf den C-Niveaus wird dieser Fokus fortgesetzt und ergänzt durch die Fähigkeit zu Anmerkungen und der Erklärung feinerer abstrakter Konzepte in verschiedenen Sprachen. Insgesamt gibt es eine Progression vom Einbetten einzelner Wörter aus anderen Sprachen bis hin zur Erklärung besonders geeigneter Ausdrücke und der Benutzung von Metaphern zur Erzielung von Wirkung.

Anmerkung: Was in dieser Skala kalibriert wird, ist die praktische funktionale Fähigkeit, Plurilingualismus für Verstehensprozesse zu nutzen. In Kontexten, in denen spezielle Sprachen betroffen sind, lässt sich der folgende Deskriptor durch Nennung dieser Sprachen anstelle der kursiven und unterstrichenen Formulierungen ergänzen.

4 Die Beispielskalen des GeR: Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

Der B2-Deskriptor z. B.

Kann während der kooperativen Interaktion verschiedene Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire verwenden, um die Art einer Aufgabe, die Hauptschritte, die zu treffenden Entscheidungen sowie die erwarteten Ergebnisse zu klären.

könnte wie folgt dargestellt werden:

Kann während der kooperativen Interaktion Deutsch verwenden, um die Art einer Aufgabe, die Hauptschritte, die zu treffenden Entscheidungen sowie die erwarteten Ergebnisse zu klären.

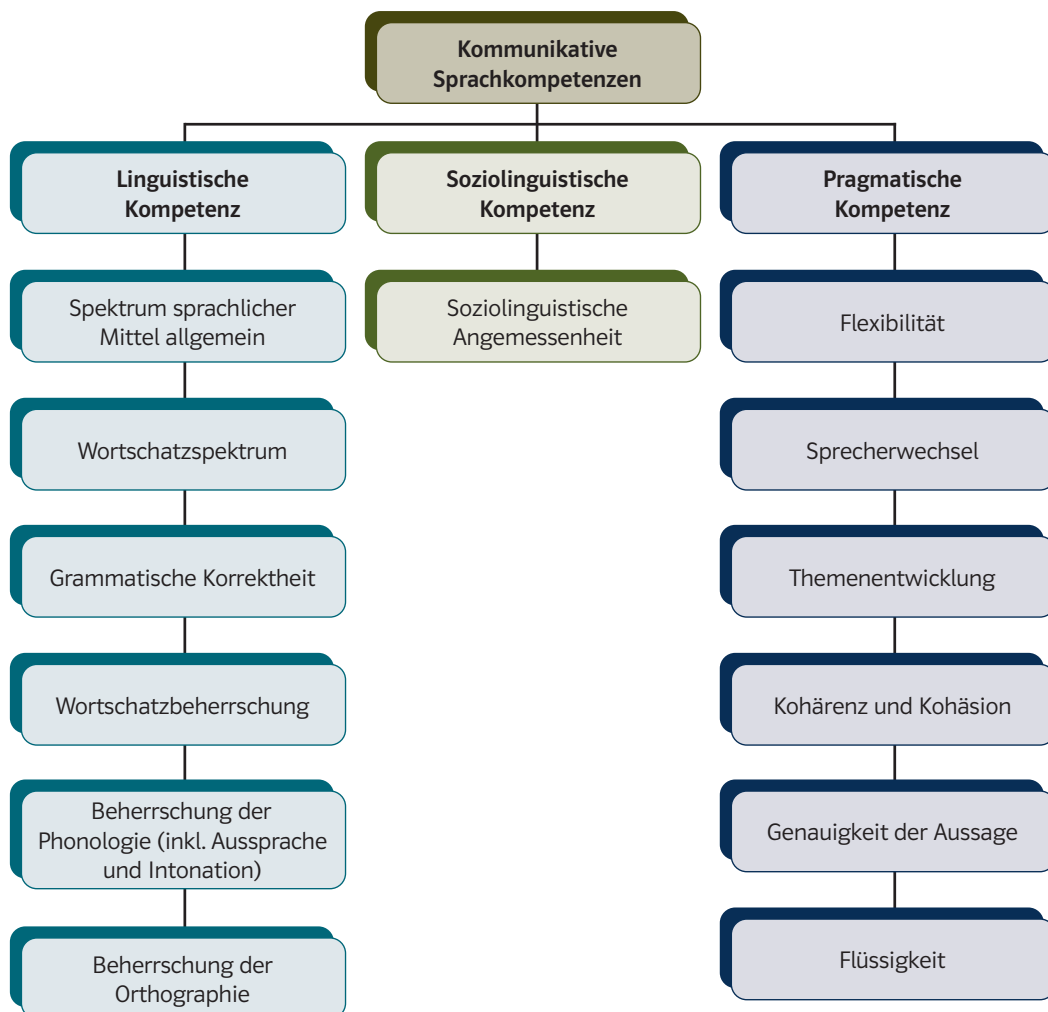
Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen	
C2	<p>Kann in einem vielsprachigen Kontext über abstrakte Themen und Fachthemen interagieren, indem sie / er flexibel zwischen <u>Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> wechselt und bei Bedarf die verschiedenen Beiträge erklärt.</p> <p>Kann die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Metaphern und anderen Stilfiguren in den <u>Sprachen des eigenen plurilingualen Repertoires</u> erkunden sowohl für rhetorische Effekte als auch zum Spaß.</p>
C1	<p>Kann flexibel zwischen Sprachen wechseln, um die Kommunikation in einem multilingualen Kontext zu erleichtern, indem sie / er in <u>verschiedenen Sprachen des eigenen plurilingualen Repertoires</u> Diskussionsbeiträge sowie Texte, auf die sie / er sich in der Diskussion bezieht, zusammenfasst und kommentiert.</p> <p>Kann sich wirkungsvoll an einer Unterhaltung in zwei oder mehr <u>Sprachen aus dem eigenen plurilingualen Repertoire</u> beteiligen, sich dabei dem Wechsel zwischen Sprachen anpassen und auf die Bedürfnisse und sprachlichen Fertigkeiten der Gesprächsteilnehmer / innen eingehen.</p> <p>Kann Fachterminologie aus anderen <u>Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> benutzen und erklären, die dem / der oder den Gesprächspartner(n) / -partnerin(nen) vertrauter sind, um in einer Diskussion über abstrakte und fachliche Themen das Verstehen zu verbessern.</p> <p>Kann spontan und flexibel in der angemessenen Sprache antworten, wenn jemand zu einer Sprache wechselt, die zum <u>eigenen plurilingualen Repertoire gehört</u>.</p> <p>Kann das Verstehen und die Diskussion eines Textes, der in der <u>einen Sprache</u> gesprochen, gebärdet oder geschrieben ist, erleichtern, indem sie / er das Textverständnis in <u>einer (oder mehreren) anderen Sprache(n) aus dem eigenen plurilingualen Repertoire</u> klärt und erweitert.</p>
B2	<p>**Kann erkennen, bis zu welchem Grad es in spezifischen Situationen angemessen ist, flexiblen Gebrauch von <u>verschiedenen Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> zu machen, um die Effizienz der Kommunikation zu steigern.</p> <p>**Kann wirkungsvoll zwischen <u>Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> wechseln, um das Verstehen von oder zwischen Dritten zu erleichtern, die über keine gemeinsame Sprache verfügen.</p> <p>**Kann in eine Äußerung einen Ausdruck aus <u>einer anderen Sprache im eigenen plurilingualen Repertoire</u> einfügen, der besonders geeignet ist für die Situation oder das Konzept, das diskutiert wird, und kann diesen Ausdruck falls nötig dem / der Gesprächspartner / in erklären.</p> <p>Kann zwischen <u>Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> abwechseln, um Fachinformationen oder Themen aus dem eigenen Interessengebiet verschiedenen Gesprächspartnern / -partnerinnen zu vermitteln.</p> <p>Kann während der kooperativen Interaktion <u>verschiedene Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> verwenden, um die Art einer Aufgabe, die Hauptschritte, die zu treffenden Entscheidungen sowie die erwarteten Ergebnisse zu klären.</p> <p>Kann <u>verschiedene Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> benutzen, um andere Menschen zu ermutigen, diejenige Sprache zu benutzen, in der sie sich wohler fühlen.</p>
B1	<p>Kann auf kreative Weise seine / ihre begrenzten Kompetenzen in den verschiedenen <u>Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> für Alltagskontexte benutzen, um mit einer unerwarteten Situation umgehen zu können.</p>

A2	<p>Kann sein / ihr begrenztes Repertoire an <u>verschiedenen Sprachen</u> aktivieren, um ein Problem zu erklären oder um Hilfe oder Klärung zu bitten.</p> <p>Kann Wörter und Sätze aus <u>verschiedenen Sprachen im eigenen plurilingualen Repertoire</u> benutzen, um einen einfachen, praktischen Vorgang zu realisieren oder Informationen auszutauschen.</p> <p>Kann ein Wort / eine Gebärde aus <u>einer anderen Sprache im eigenen plurilingualen Repertoire</u> benutzen, um sich in einer routinemäßigen Alltagssituation verständlich zu machen, falls sie / er in der <u>gerade gesprochenen Sprache</u> nicht über einen passenden Ausdruck verfügt.</p>
A1	<p>Kann ein sehr begrenztes Repertoire in <u>verschiedenen Sprachen</u> benutzen, um mit einem / einer hilfsbereiten Gesprächspartner / in sehr elementare, konkrete Alltagsvorgänge zu realisieren.</p>
vor A1	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>
<p>Die mit Sternchen markierten Deskriptoren (**) stellen ein hohes B2-Niveau dar. Sie können ebenfalls für die C-Niveaus gelten.</p>	

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

Wie im ersten Abschnitt bei der Darstellung des Beschreibungssystem des GeR bereits festgestellt, stammt das Konzept von Kompetenz im GeR nicht ausschließlich aus der Angewandten Sprachwissenschaft, sondern auch aus der Angewandten Psychologie und aus sozio-politischen Ansätzen. Nichtsdestoweniger haben vor allem die verschiedenen Kompetenzmodelle, die in der Angewandten Sprachwissenschaft seit den frühen 1980er Jahren entwickelt wurden, den GeR beeinflusst. Obgleich unterschiedlich organisiert, sind diesen Modellen vier Hauptaspekte gemeinsam: Strategische Kompetenz, Sprachliche Kompetenz, Pragmatische Kompetenz (die sowohl Diskurs- als auch funktionale Handlungskompetenz umfasst), und Soziokulturelle Kompetenz (einschließlich Soziolinguistischer Kompetenz). Weil Strategische Kompetenz in Bezug auf die jeweiligen Aktivitäten dargestellt wird, präsentiert der GeR die Beispielskalen für Aspekte der kommunikativen Sprachkompetenz in Abschnitt 5.2 unter drei Überschriften: *Linguistische Kompetenzen*, *Soziolinguistische Kompetenzen* und *Pragmatische Kompetenzen*. Diese Aspekte bzw. Parameter der Beschreibung sind immer beim Sprachgebrauch miteinander verknüpft; sie sind keine getrennten „Komponenten“ und können nicht voneinander isoliert werden.

Abbildung 16: Kommunikative Sprachkompetenzen



5.1 Linguistische Kompetenz

Es gibt Deskriptoren für verschiedene Aspekte linguistischer Kompetenz: „Spektrum“ (unterteilt in: Morphosyntaktisches Spektrum, in der Folge umbenannt in *Spektrum sprachlicher Mittel allgemein, Wortschatzspektrum*); Beherrschung (unterteilt in *Grammatische Korrektheit* und *Wortschatzbeherrschung*), *Beherrschung der Phonologie* (inkl. *Aussprache und Intonation*) sowie *Beherrschung der Orthographie*. Die Unterscheidung zwischen Spektrum und Beherrschung reflektiert üblicherweise das Bedürfnis, der Komplexität der benutzten Sprache Rechnung zu tragen, statt einfach Fehler zu registrieren. *Beherrschung der Phonologie* wird als Raster dargestellt mit den Kategorien *Beherrschung der Phonologie allgemein, Aussprache einzelner Laute* und *Prosodische Merkmale* (Betonung, Intonation und non-manuelle Signale).

Die sprachlichen Merkmale, die erfolgreich auf verschiedenen Niveaus benutzt werden, werden manchmal „Kriteriumsmerkmale“ genannt, aber sie sind unterschiedlich für verschiedene Sprachen. Forschungen zur Korpuslinguistik beginnen ein Licht auf die Art dieser Merkmale zu werfen und wie exakt Lernende sie anwenden können, aber die Ergebnisse können nicht über Sprachen hinweg verallgemeinert werden oder über die sprachlichen Hintergründe der betreffenden Lernenden.

Spektrum sprachlicher Mittel allgemein

Weil das wichtigste Indiz für Zweitsprachenerwerb (nämlich „Weiterentwicklung“) die *Entstehung* neuer Formen und nicht ihre *Beherrschung* ist, steht das Spektrum an Sprache, das Sprachnutzenden / Lernenden zur Verfügung steht, an erster Stelle. Weiterhin ist das Bemühen, immer komplexere Sprache zu benutzen, Risiken einzugehen und über seine eigene Komfortzone hinauszugehen, ein wesentlicher Teil des Lernprozesses. Wenn Lernende immer komplexere Aufgaben angehen, leidet natürlich die Kontrolle über ihre Sprache, aber dies ist positiv zu sehen. Lernende werden vermutlich weniger Kontrolle über schwierigere und erst kurz zuvor gelernte Morphologie und Syntax haben, als wenn sie innerhalb ihrer sprachlichen Komfortzone verbleiben. Das muss man bedenken, wenn man (den Mangel an) Korrektheit in den Blick nimmt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Spektrum der Situationen – von A1 bis B2, danach unbegrenzt;
- Art der Sprache: von auswendig gelernten Wendungen bis zu einem sehr breiten Spektrum an Sprache, um Gedanken präzise zu formulieren, zu betonen, zu differenzieren und Ambiguität zu eliminieren;
- Beschränkungen: von häufigem Scheitern bzw. häufigen Missverständnissen bei nicht routinemäßigen Situationen bis hin zum Eindruck, dass es bei dem, was man sagen will, überhaupt keine Einschränkungen gibt.

Spektrum sprachlicher Mittel allgemein	
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was sie / er sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann ein breites Spektrum komplexer grammatischer Strukturen angemessen und mit beträchtlicher Flexibilität verwenden. Kann aus umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe man sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was sie / er sagen möchte, einschränken zu müssen.

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was sie / er sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Wörtern / Gebärden und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mithilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Wörtern / Gebärden suchen.
	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten.
	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mithilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen / Gebärden und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer, memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.
	Kann einige elementare Strukturen in Hauptsätzen verwenden, mit einigen Auslassungen oder der Reduktion von Elementen.
vor A1	Kann isolierte Wörter und elementare Wendungen verwenden, um einfache Informationen über sich selbst zu geben.

Wortschatzspektrum

Diese Skala betrifft die Breite und Vielfalt von benutzten Wörtern und Wendungen. Einen breiten Wortschatz erwirbt man im Allgemeinen durch umfangreiches Lesen. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Spektrum der Situationen – von A1 bis B2, danach unbegrenzt;
- Art der Sprache: von einem grundlegenden Repertoire von Wörtern und Wendungen bis hin zu einem sehr breiten lexikalischen Repertoire, das idiomatische und umgangssprachliche Wendungen umfasst.

Anmerkung: *Wortschatzspektrum* betrifft sowohl Rezeption als auch Produktion. Für Gebärdensprachen gilt, dass die produktiven lexikalischen Elemente, das produktive Vokabular, auf den Niveaus A1 und A2 gelernt werden; sie werden zur Bildung spezifischer Gebärden auf allen weiteren Niveaus von A2+ bis C2 genutzt.⁸³

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Kann in fast allen Situationen aus mehreren Optionen für ein Wort oder einen Ausdruck auswählen und dabei auch Synonyme von weniger häufigen Wörtern / Gebärden verwenden. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen; beherrscht Wortspiele ziemlich gut. Kann das im eigenen Fachgebiet übliche Spektrum an Fachausdrücken und idiomatischen Wendungen verstehen und angemessen verwenden.
B2	Kann im eigenen Fachgebiet die wichtigsten Fachbegriffe verstehen und verwenden, wenn sie / er auf diesem Gebiet mit anderen Fachleuten diskutiert. Verfügt über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. Kann die entsprechenden Kollokationen vieler Wörter / Gebärden in den meisten Kontexten ziemlich systematisch verwenden. Kann im eigenen Fachgebiet einen Großteil des Fachvokabulars verstehen und verwenden, hat aber Schwierigkeiten mit Fachausdrücken aus anderen Fachgebieten.
B1	Beherrscht ein Wortschatzspektrum in Zusammenhang mit vertrauten Themen und Alltagssituationen. Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mithilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
A2	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern / Gebärden und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

⁸³ Anm. der Übersetzer: Die Formulierung im engl. Text des *Companion* ist leider etwas kryptisch; der Verf. des Kapitels über Gebärdensprache, Dr. Jörg Keller, schlägt die Formulierung vor, die sich hier im Begleitband findet.

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

Grammatische Korrektheit

Grammatische Korrektheit betrifft die Fähigkeit von Sprachnutzenden / Lernenden, sich „vorgefertigte“ Wendungen korrekt in Erinnerung zu rufen, und die Fähigkeit, sich auf grammatische Formen zu konzentrieren, während man Gedanken artikuliert. Das ist schwierig, weil Lernende / Sprachnutzende beim Formulieren von Gedanken oder der Ausführung einer Aufgabe die meisten ihrer mentalen Prozesse darauf konzentrieren müssen, eben diese Aufgabe auszuführen. Deshalb pflegt Korrektheit bei komplexen Aufgaben nachzulassen. Zusätzlich scheinen Forschungen für Englisch, Französisch und Deutsch zu zeigen, dass sich mangelnde Korrektheit ungefähr auf dem Niveau B1 erhöht, wenn Lernende beginnen, Sprache unabhängiger und kreativer zu benutzen. Die Tatsache, dass sich Korrektheit nicht linear verbessert, wird in den Deskriptoren reflektiert. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Kontrolle eines spezifischen Repertoires (A1 bis B1);
- Bedeutung von Fehlern (B1 bis B2);
- Grad der Kontrolle (B1 bis C2).

Grammatische Korrektheit	
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. Beherrscht einfache sprachliche Strukturen und einige komplexe grammatische Formen, auch wenn sie / er dazu neigt, komplexe Strukturen inflexibel und etwas ungenau zu verwenden.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was sie / er ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.
vor A1	Kann sehr einfache Wortstellungsregeln in kurzen Aussagesätzen anwenden.

Wortschatzbeherrschung

Wortschatzbeherrschung betrifft die Fähigkeit von Sprachnutzenden / Lernenden, einen angemessenen Ausdruck aus ihrem Repertoire auszuwählen. Bei wachsender Kompetenz wird diese Fähigkeit zunehmend durch Assoziationen gesteuert, und zwar in Form von Kollokationen und lexikalischen *Chunks*⁸⁴, wobei ein Ausdruck den nächsten auslöst. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Vertrautheit mit Themen (A1 bis B1);
- Grad der Kontrolle (B2 bis C2).

Wortschatzbeherrschung	
C2	Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.
C1	Verwendet weniger häufigen Wortschatz idiomatisch und angemessen. Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.
B2	Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.
B1	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen. Verwendet ein großes Spektrum einfacher Wörter angemessen, wenn er / sie über vertraute Themen spricht.
A2	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)

Die Skala von 2001 ist in dieser Veröffentlichung ersetzt worden. Die Beschreibung von Phonologie im Abschnitt 5.2.1.4 im GeR 2001 ist zwar klar, fundiert und hinreichend breit, um neuere Überlegungen zu Aspekten der Phonologie beim Zweit- / Fremdsprachenunterricht zu umfassen. Die Skala von 2001 erfasste jedoch nicht den zugrunde liegenden Begriffsapparat, und die Progression schien unrealistisch, vor allem im Schritt von B1 („Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird“) zu B2 („Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben“). Tatsächlich war die Skala für Aussprache und Intonation die am wenigsten erfolgreiche unter den Skalen, die bei der ursprünglichen Forschung kalibriert wurden.

Im Sprachunterricht wurde aber traditionell die Beherrschung der Phonologie eines idealtypischen Muttersprachlers als Lernziel angesehen, wobei ein Akzent als Anzeichen für eine schwache Beherrschung der Aussprache galt. Der Fokus auf Akzent und auf Genauigkeit, statt auf Verständlichkeit hat sich aber als nachteilig für die Entwicklung des Ausspracheunterrichts erwiesen. Idealisierte Modelle, welche die Beibehaltung eines Akzents ignorieren, berücksichtigen nicht den Kontext, soziolinguistische Aspekte und Lernerbedürfnisse. Die Skala im GeR 2001 schien solche Sichtweisen zu verstärken, und deshalb wurde sie von Grund auf neu entwickelt. Ein umfangreicher Bericht über die Teilprojekte findet

84 Anm. der Übersetzer: In der Angewandten Linguistik sind *Chunks* Wörter, die zusammen eine sinnvolle Einheit bilden. Das können Satzglieder sein oder ganze Sätze (Wortphrasen). Man lernt ein Wort nicht isoliert, sondern im Kontext; die Wörter werden gemeinsam gespeichert und gemeinsam abgerufen.

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

sich auf der Website des GeR⁸⁵. Nach einer ausführlichen Durchsicht der Fachliteratur und nach einer Beratung mit Experten wurden folgende Kernbereiche als grundlegend für die Arbeit an der Produktion von Deskriptoren identifiziert:

- Artikulation, einschließlich der Aussprache von Lauten / Phonemen;
- Prosodie, einschließlich Intonation, Rhythmus und Betonung – sowohl Wort- als auch Satzbetonung – und Sprechgeschwindigkeit / *chunking*;
- Akzentuierung, Akzent in der Aussprache und Abweichung von einer „Norm“;
- Verständlichkeit, Bedeutungsoffenheit für Gesprächsteilnehmer / innen (üblicherweise als „Verständlichkeit“ bezeichnet).

Wegen gewisser Überschneidungen zwischen den Unterkategorien operationalisiert die Skala die oben erwähnten Konzepte jedoch in drei Kategorien:

- Beherrschung der Phonologie allgemein (als Ersatz für die bisherige Skala);
- Aussprache einzelner Laute;
- prosodische Merkmale (Intonation, Betonung und Rhythmus).

Verständlichkeit ist ein Schlüsselfaktor bei der Unterscheidung zwischen Niveaus. Der Fokus liegt darauf, wie viel Anstrengung ein /e Gesprächspartner /in aufbringen muss, um die Botschaft eines /einer Sprechenden zu dekodieren. Deskriptoren aus den beiden detaillierteren Skalen werden in globalen Aussagen zusammengefasst, und die ausdrückliche Erwähnung von Akzenten kommt auf allen Niveaus vor. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Verständlichkeit: wie viel Anstrengung müssen Zuhörende aufbringen, um die Botschaft von Sprechenden zu dekodieren;
- der Einfluss anderer Sprachen, die beherrscht werden;
- Korrektheit der Laute;
- Korrektheit der prosodischen Merkmale.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Vertrautheit mit den Lauten der Zielsprache (das Spektrum an Lauten, die Sprechende artikulieren können, und wie präzise sie das tun). Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehört der Grad an Klarheit und Präzision bei der Artikulation von Lauten.

Ein dritter Fokus liegt auf der Fähigkeit, prosodische Merkmale wirkungsvoll einzusetzen, um Bedeutung in wachsendem Maß präzise zu vermitteln. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Beherrschung von Betonung, Intonation und /oder Rhythmus;
- die Fähigkeit, Betonung und Intonation einzusetzen und /oder zu variieren, um eine spezielle Botschaft zu unterstreichen.

85 Piccardo, E. (2016), *Phonological Scale Revision Process Report*, Education Policy Division, Council of Europe, verfügbar auf <https://rm.coe.int/168073fff9>

Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)		
Beherrschung der Phonologie allgemein	Aussprache einzelner Laute	Prosodische Merkmale
C2 Beherrscht mit hoher Genauigkeit das gesamte Spektrum phonologischer Merkmale der Zielsprache – einschließlich prosodischer Merkmale wie Wort- und Satzbetonung, Rhythmus und Intonation –, sodass auch feinere Aspekte von dem, was sie /er sagt, klar und präzise sind. Die Verständlichkeit und die effektive Übermittlung und Verstärkung der Bedeutung werden in keiner Weise durch Merkmale eines Akzents beeinträchtigt, der unter Umständen aus (einer) anderen Sprache(n) zurückgeblieben ist.	Kann praktisch alle Laute der Zielsprache klar und präzise artikulieren.	Kann prosodische Merkmale (z.B. Betonung, Rhythmus und Intonation) angemessen und wirkungsvoll einsetzen, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen (z.B. zur Differenzierung und Hervorhebung).
C1 Beherrscht das gesamte Spektrum phonologischer Merkmale der Zielsprache mit ausreichender Sicherheit, sodass die Verständlichkeit durchgehend gewährleistet ist. Kann praktisch alle Laute der Zielsprache artikulieren; einige Merkmale eines Akzents, der aus (einer) anderen Sprache(n) beibehalten wurde, sind vielleicht bemerkbar, beeinträchtigen die Verständlichkeit aber nicht.	Kann praktisch alle Laute der Zielsprache mit hoher Genauigkeit artikulieren. Kann sich in der Regel selbst korrigieren, wenn ein Laut merklich falsch ausgesprochen wird.	Kann einen flüssigen und verständlichen mündlichen Diskurs gestalten, mit nur gelegentlichen Irrtümern in der Kontrolle der Betonung, des Rhythmus und / oder der Intonation, welche aber die Verständlichkeit oder Wirksamkeit nicht beeinträchtigen. Kann die Intonation variieren und Betonungen korrekt setzen, um damit genau zum Ausdruck zu bringen, was sie /er sagen will.
B2 Kann in der Regel eine angemessene Intonation verwenden, Betonungen korrekt setzen und einzelne Laute klar artikulieren; der Akzent neigt aber dazu, durch (eine) andere Sprache(n) des eigenen Repertoires beeinflusst zu werden, hat aber wenig oder keinen Einfluss auf die Verständlichkeit.	Kann einen Großteil der Laute der Zielsprache im Rahmen längerer Äußerungen klar artikulieren; die Aussprache ist trotz einiger weniger systematischer Aussprachefehler durchgängig verständlich. Kann ausgehend vom eigenen Repertoire generalisieren und dadurch die phonologischen Merkmale (z.B. der Wortakzent) der meisten einem nicht vertrauten Wörter ziemlich genau vorhersagen (z.B. während des Lesens).	Kann prosodische Merkmale (z.B. Betonung, Intonation und Rhythmus) zur Unterstützung des Inhalts einsetzen, den sie /er vermitteln will, dies jedoch mit einem gewissen Einfluss von anderen Sprachen, die sie /er spricht.
B1 Die Aussprache ist im Allgemeinen verständlich; die Aussage wird von der Intonation und Betonung sowohl auf der Äußerungs- als auch auf der Wortebene nicht wesentlich beeinträchtigt. Der Akzent wird allerdings von (einer) anderen Sprache(n) des Sprechers / der Sprecherin beeinflusst.	Die Aussprache ist zumeist durchgängig verständlich, obwohl sie /er regelmäßig einzelne weniger vertraute Laute und Wörter falsch ausspricht.	Kann auf verständliche Weise Inhalte übermitteln, auch wenn ein starker Einfluss auf die Betonung, die Intonation und / oder den Rhythmus von anderen Sprachen, die sie /er spricht, bemerkbar ist.
A2 Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin um Wiederholung bitten müssen. Ein starker Einfluss anderer Sprachen des eigenen Repertoires auf die Betonung, den Rhythmus und die Intonation kann die Verständlichkeit beeinträchtigen, sodass ein aktiver Beitrag zur Gewährleistung des Verständnisses von den Gesprächspartner /innen erforderlich ist. Dennoch ist die Aussprache vertrauter Wörter klar.	Die Aussprache ist meistens verständlich, wenn sie /er in einfachen Alltagssituationen kommuniziert, sofern die Gesprächspartner /innen sich bemühen, bestimmte Laute zu verstehen. Systematisch falsche Aussprache von Phonemen behindern die Verständlichkeit nicht, sofern die Gesprächspartner /innen sich bemühen, den Einfluss des sprachlichen Hintergrunds der Sprechenden auf die Aussprache zu erkennen und sich darauf einzustellen.	Kann prosodische Merkmale von Alltagswörtern und Wendungen verständlich verwenden, auch wenn ein starker Einfluss auf die Betonung, die Intonation und / oder den Rhythmus von anderen Sprachen, die sie /er spricht, bemerkbar ist. Kann prosodische Merkmale (z.B. Wortbetonung) bei vertrauten Alltagswörtern und einfachen Äußerungen angemessen einsetzen.
A1 Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Gesprächspartnern / -partnerinnen verstanden werden, die den Umgang mit Sprechenden aus der Sprachengruppe dieser Personen gewöhnt sind. Kann ein begrenztes Spektrum von Lauten sowie die Betonung von einfachen, vertrauten Wörtern und Wendungen korrekt kopieren.	Kann Laute der Zielsprache kopieren, sofern sie /er sorgfältig angeleitet wird. Kann eine begrenzte Anzahl von Lauten artikulieren, sodass die Sprache nur verständlich ist, wenn die Gesprächspartner /innen Unterstützung anbieten (z.B. indem sie korrekt nachsprechen lassen und zur Wiederholung neuer Laute auffordern).	Kann die prosodischen Merkmale eines begrenzten Repertoires einfacher Wörter und Wendungen verständlich verwenden, wenn auch ein sehr starker Einfluss auf die Betonung, auf den Rhythmus und / oder die Intonation von anderen Sprachen, die sie /er spricht, bemerkbar ist; die Gesprächspartner /innen müssen daher behilflich sein.

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

Beherrschung der Orthographie

Beherrschung der Orthographie betrifft die Fähigkeit zum Abschreiben und Buchstabieren sowie der Nutzung von Layout und Zeichensetzung. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Wörter und Sätze abschreiben (auf unteren Niveaus);
- buchstabieren;
- Verständlichkeit durch eine Mischung von Buchstabieren, Zeichensetzung und Layout.

Beherrschung der Orthographie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthographischen Fehlern.
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, sodass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z.B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem / ihrem mündlichen Wortschatz „phonetisch“ einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z.B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften, oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine / ihre Adresse, seine / ihre Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren. Beherrscht die grundlegende Zeichensetzung (z.B. Punkte, Fragezeichen).
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

5.2 Soziolinguistische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenz befasst sich mit der Kenntnis und den Fertigkeiten, die erforderlich sind für den Umgang mit der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs. Weil Sprache ein soziokulturelles Phänomen ist, ist vieles von dem, was im GeR insbesondere in Bezug auf Soziokulturalität enthalten ist, auch für die Soziolinguistische Kompetenz relevant. Was im Folgenden behandelt wird, betrifft insbesondere den Sprachgebrauch und wird nirgendwo anders behandelt: sprachliche Signale für soziale Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Unterschiede im Register sowie Dialekt und Akzent.

Soziolinguistische Angemessenheit

Eine Skala ist der „soziolinguistischen Angemessenheit“ gewidmet. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- wie man Höflichkeitsformen benutzt und zeigt, dass man sich der Konventionen von Höflichkeit bewusst ist;
- wie man Sprachfunktionen angemessen ausführt (auf unteren Niveaus in neutralem Register);

- wie man Kontakte knüpft und pflegt und dabei auf unteren Niveaus grundlegenden Routinen folgt, ohne dass die Gesprächspartner / innen ihr Verhalten ändern müssen (ab B2), und idiomatic Redewendungen, Anspielungen und Humor benutzt (auf C-Niveaus);
- wie man soziokulturelle Hinweise erkennt, besonders solche, die auf Unterschiede hinweisen, und entsprechend handelt;
- wie man ein angemessenes Register benutzt (ab B2).

Soziolinguistische Angemessenheit	
C2	<p>Kann kompetent zwischen Sprechenden der Zielsprache und Sprechenden aus seiner / ihrer eigenen Sprachgemeinschaft vermitteln und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p> <p>Verfügt über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann praktisch alle soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von kompetenten Sprechenden richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann sowohl mündlich als auch schriftlich eine große Vielfalt anspruchsvoller sprachlicher Mittel benutzen, um Anweisungen zu geben, zu argumentieren, jemanden zu überreden oder von etwas abzubringen, zu verhandeln und zu beraten.</p>
C1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wiedererkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen, muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm / ihr nicht vertraut ist.</p> <p>Kann Humor, Ironie und implizite kulturelle Anspielungen verstehen und Nuancen in der Bedeutung oder in Meinungen aufgreifen.</p> <p>Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p> <p>Kann den Grad der Förmlichkeit (Register und Stil) dem sozialen Kontext angemessen anpassen: formell, informell oder umgangssprachlich, und dieses Register in der gesprochenen Sprache durchgängig beibehalten.</p> <p>Kann kritische Äußerungen oder starke Ablehnung diplomatisch gestalten und ausdrücken.</p>
B2	<p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird.</p> <p>Kann soziokulturelle / soziolinguistische Hinweise erkennen und interpretieren und die eigene sprachliche Ausdrucksweise bewusst anpassen, um sich der Situation angemessen auszudrücken.</p> <p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p> <p>Kann die eigene Ausdrucksweise anpassen, um Unterschiede zwischen einem formellen und informellen Register zu machen, dies aber vielleicht nicht immer angemessen.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p> <p>Kann Beziehungen zu Sprechenden der Zielsprache aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei kompetenten Sprechenden.</p>
B1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem sie / er die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner / ihrer eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p>

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

A2	Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem sie / er die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.
	Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem sie / er gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.
A1	Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem sie / er die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, „bitte“ und „danke“ sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

5.3 Pragmatische Kompetenz

Den Unterschied zwischen „linguistisch“ und „pragmatisch“ kann man vereinfacht folgendermaßen erläutern: Linguistische Kompetenz befasst sich mit Sprachgebrauch (wie z. B. in der Formulierung „korrekter Gebrauch“ deutlich wird) und folglich mit sprachlichen Mitteln, also der Kenntnis von Sprache als System. Pragmatische Kompetenz hingegen befasst sich mit dem tatsächlichen Gebrauch von Sprache bei der gemeinsamen Konstruktion von Texten. Pragmatische Kompetenz ist folglich in erster Linie mit den Kenntnissen der Prinzipien des Sprachgebrauchs befasst, über die Sprachnutzende / Lernende verfügen, also damit,

- wie Aussagen organisiert, strukturiert und arrangiert sind („Diskurskompetenz“);
- wie man sie benutzt, um kommunikative Funktionen auszuführen („funktionale Kompetenz“);
- wie sie sequenziert sind zu interaktionalen und transaktionalen Schemata („Textgestaltungs-Kompetenz“).

Diskurskompetenz betrifft die Fähigkeit, Texte zu gestalten, einschließlich allgemeiner Aspekte wie *Themenentwicklung* und *Kohärenz und Kohäsion*, sowie bei Interaktion Prinzipien der *Kooperation* und des *Sprecherwechsels*. Funktionale Kompetenz umfasst *Flexibilität* beim Gebrauch des eigenen Repertoires und die Auswahl von angemessenen sozio-linguistischen Mitteln. All diese Skalen zu kommunikativen Sprachaktivitäten beschreiben verschiedene Typen funktionalen Sprachgebrauchs. Die Kenntnis interaktionaler und transaktionaler Schemata bezieht sich auch auf soziokulturelle Kompetenz und wird einerseits bis zu einem gewissen Grad unter *Soziolinguistische Angemessenheit* behandelt, andererseits unter *Spektrum sprachlicher Mittel allgemein* und *Wortschatzspektrum*, in Bezug auf das Spektrum an Situationen und, auf unteren Niveaus, die Repertoires dafür. Außerdem umfasst pragmatische Kompetenz „Was Sprechende ausdrücken wollen“ im Gegensatz zu „Satzbedeutung / lexikalische Bedeutung“. Somit erfordert das, was man genau aussagen möchte, einen anderen Aspekt pragmatischer Kompetenz, nämlich (*Propositionale*) *Genauigkeit*.

Schließlich erfordert jede Äußerung *Flüssigkeit*. Unter Flüssigkeit versteht man im Allgemeinen zwei einander ergänzende Dinge: Zum einen – ganzheitlich – die Fähigkeit von Sprechenden / Nutzenden von Gebärdensprachen, eine (möglicherweise komplexe) Aussage zu artikulieren. Dieser eher ganzheitliche Gebrauch spiegelt sich in Aussagen wie „Sie ist eine flüssige Rednerin“ oder „Er spricht fließend Russisch“ und impliziert die Fähigkeit zu längeren Äußerungen, mit angemessenen Aussagen zu einem großen Spektrum an Kontexten. Im engeren Sinne, also in eher technischer Sicht, impliziert längeres Reden, dass man beim Redefluss nicht durch Unterbrechungen und lange Pausen abgelenkt wird. Wenn man *Flüssigkeit* unter pragmatische Kompetenz einordnet, so liegt das quer zur traditionellen Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz, wie sie seit Chomsky von Linguisten getroffen wird. Wie bereits zuvor bei der Diskussion des Modells des GeR erwähnt, folgt der GeR nicht dieser Tradition. Sein Blickwinkel ist vielmehr, dass in einem handlungsorientierten Ansatz Kompetenz eben nur in der Handlung selbst existiert.

Flexibilität

Flexibilität befasst sich mit der Fähigkeit, gelernte Sprache an neue Situationen anzupassen und Gedanken in unterschiedlicher Weise zu formulieren. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- gelernte Elemente kreativ neu kombinieren (besonders auf unteren Niveaus);
- die Sprache Situationen und Richtungswechseln im Gespräch und in Diskussionen anpassen;
- Punkte auf verschiedene Weise neu formulieren, um sie zu betonen, den Grad des eigenen Engagements und eigener Überzeugung auszudrücken und Mehrdeutigkeiten bzw. Unklarheiten zu vermeiden.

Flexibilität	
C2	Zeigt viel Flexibilität, indem sie / er Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln umformuliert, um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen.
C1	Kann bei einem bestimmten Zielpublikum eine positive Wirkung erreichen, indem sie / er den eigenen Ausdrucksstil und die Satzlänge wirkungsvoll variiert und auch einen erweiterten Wortschatz sowie eine variantenreiche Wortfolge benutzt. Kann die Ausdrucksweise modifizieren, um unterschiedliche Grade der Verbindlichkeit oder der Unschlüssigkeit, der Zuversicht oder Unsicherheit auszudrücken.
B2	Kann Inhalt und Form seiner / ihrer Aussagen der Situation und dem / der Kommunikationspartner / in anpassen und sich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist.
	Kann sich den in der Konversation üblichen Wechseln der Gesprächsrichtung, des Stils oder des Tons anpassen. Kann die Formulierungen für das, was sie / er sagen möchte, variieren.
	Kann einen Gedanken umformulieren, um etwas zu betonen oder einen Aspekt zu erklären.
B1	Kann die Ausdrucksweise auch weniger routinemäßigen, sogar schwierigeren Situationen anpassen. Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem, was sie / er sagen möchte, auszudrücken.
A2	Kann einfache, gut memorierte Wendungen durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anpassen.
	Kann die einzelnen Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren und so deren Anwendungsmöglichkeiten erweitern.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Sprecherwechsel⁸⁶

Sprecherwechsel befasst sich mit der Fähigkeit, in einem Gespräch die Initiative zu ergreifen. Diese Fähigkeit kann sowohl als Interaktionsstrategie verstanden werden (das Wort ergreifen) oder als integraler Aspekt der Diskurskompetenz. Daher erscheint diese Skala auch im Abschnitt Interaktionsstrategien. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- eine Unterhaltung beginnen, aufrechterhalten und beenden;
- in eine bestehende Unterhaltung oder Diskussion eingreifen, oftmals mit einem vorgefertigten Ausdruck oder um Zeit zum Nachdenken zu gewinnen.

Anmerkung: Diese Skala wird unter „Interaktionsstrategien“ wiederholt.

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

Sprecherwechsel	
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i>
C1	Kann aus einem geläufigen Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen und die eigene Äußerung angemessen einleiten, wenn sie / er das Wort ergreift oder beim Sprechen Zeit zum Nachdenken gewinnen und das Wort behalten will.
B2	Kann in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden. Kann Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und dabei wirksam zwischen Rezeption und Produktion wechseln. Kann ein Gespräch beginnen, im Gespräch die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, wenn er / sie möchte, beenden, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann Floskeln (z. B. „Das ist eine schwierige Frage“) verwenden, um beim Formulieren Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten.
B1	Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Redewendung benutzen, um zu Wort zu kommen. Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.
A2	Kann einfache Mittel anwenden, um ein kurzes Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden. Kann im direkten Kontakt ein einfaches Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden. Kann um Aufmerksamkeit bitten.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Themenentwicklung

Diese Skala befasst sich mit der Art und Weise, wie Gedanken in einem Text in einer klaren rhetorischen Struktur logisch präsentiert und aufeinander bezogen werden. Dies umfasst auch, dass man relevanten Diskurskonventionen folgt. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- eine Geschichte erzählen, über etwas berichten (untere Niveaus);
- einen Text entwickeln, angemessen erweitern und stützende Argumente angemessen hinzufügen, z. B. mit Beispielen;
- eine Argumentation entwickeln (besonders B2 bis C1).

Themenentwicklung	
C2	Kann die Konventionen der betreffenden Textsorte hinreichend flexibel benutzen, um komplexe Gedanken auf effektive Weise zu kommunizieren, dabei die Aufmerksamkeit des Zielpublikums mühelos aufrechterhalten und dadurch alle kommunikativen Zwecke erfüllen.
C1	Kann die Konventionen der betreffenden Textsorte benutzen, um die Aufmerksamkeit des Zielpublikums aufrechtzuerhalten und komplexe Gedanken zu kommunizieren. Kann etwas ausführlich beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und mit einer geeigneten Schlussfolgerung abschließen. Kann zu einem langen und komplexen Text eine passende Einleitung und einen Schluss schreiben. Kann Hauptpunkte eines Themas weiter ausführen und mit untergeordneten Punkten, Gründen und relevanten Beispielen stützen.

B2	Kann etwas systematisch erörtern und dabei entscheidende Punkte in angemessener Weise hervorheben und stützende Einzelheiten anführen. Kann komplexe Argumentationslinien überzeugend präsentieren und darauf reagieren.
	Kann bei der Vermittlung der eigenen Gedanken den üblichen Strukturen der betreffenden kommunikativen Aufgabe folgen. Kann etwas klar beschreiben oder erzählen und dabei wichtige Aspekte ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen. Kann etwas klar erörtern, indem er / sie die eigenen Standpunkte ausführlich darstellt und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele stützt. Kann die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen beurteilen. Kann den Unterschied zwischen Tatsachen und Meinungen klar signalisieren.
B1	Kann die zeitliche Abfolge in einem erzählenden Text klar signalisieren. Kann eine Argumentation gut genug ausführen, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden.
	Zeigt, dass er / sie sich der konventionellen Strukturen der betreffenden Textsorte bewusst ist, wenn er / sie die eigenen Gedanken mitteilt. Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er / sie die einzelnen Punkte linear aneinanderreicht.
A2	Kann eine Geschichte erzählen oder etwas beschreiben, indem er / sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinanderreicht. Kann in einem sehr einfachen Text für etwas Beispiele geben, indem er / sie „wie etwa“ oder „zum Beispiel“ benutzt.
A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>
vor A1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar</i>

Kohärenz und Kohäsion

Kohärenz und Kohäsion befassen sich mit der Art, wie einzelne Elemente eines Textes zu einem kohärenten Ganzen verwoben werden, indem man sprachliche Mittel benutzt, mit denen man Bezüge herstellt, wie Ersetzungen, Ellipsen und andere Formen der textuellen Kohäsion, zusammen mit logischen und zeitlichen Konnektoren und anderen Formen von Diskursmarkern. Sowohl Kohäsion als auch Kohärenz arbeiten auf der Ebene von Sätzen / Äußerungen und auf der Ebene des ganzen Textes. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Wörter oder Elemente vor allem mit logischen und zeitlichen Konnektoren verbinden;
- die Textstruktur durch Absätze hervorheben;
- die Arten der eingesetzten Kohäsionsmittel variieren, mit weniger „klobigen“ Konnektoren (C-Niveaus).

Kohärenz und Kohäsion	
C2	Kann einen gut gegliederten und zusammenhängenden Text erstellen und dabei eine Vielfalt an Mitteln für die Gliederung und Verknüpfung angemessen einsetzen.
C1	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigen, dass er / sie die Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht. Kann einen gut strukturierten, kohärenten Text produzieren, indem er / sie eine Vielfalt von Kohäsionsmitteln und Organisationsmustern benutzt.

5 Die Beispielskalen des GeR: Kommunikative Sprachkompetenzen

B2	Kann verschiedenste Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen.
	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um die eigenen Äußerungen zu einem klaren zusammenhängenden Diskurs zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
	Kann einen Text produzieren, der allgemein gut strukturiert und kohärent ist, in dem ein Spektrum von Verbindungswörtern und Kohäsionsmitteln benutzt wird.
	Kann längere Texte in klare, logische Absätze gliedern.
B1	Kann in einem einfachen, diskursiven Text ein Gegenargument einführen (z.B. mit „jedoch“).
	Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.
	Kann längere Sätze bilden und sie mit einer begrenzten Zahl von Kohäsionsmitteln verbinden, z.B. in einer Erzählung.
A2	Kann einen längeren Text in einfache, logische Absätze gliedern.
	Kann die häufigsten Konnektoren benutzen, um einfache Sätze miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen oder etwas in Form einer einfachen Aufzählung zu beschreiben.
A1	Kann Wortgruppen und Wörter / Gebärden durch einfache Konnektoren wie „und“, „aber“ und „weil“ verknüpfen.
	Kann Wörter / Gebärden oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie „und“ oder „dann“ verbinden.
vor A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Genauigkeit der Aussage

Genauigkeit einer Aussage ist die Fähigkeit, genau festzulegen, was man sagen möchte. Dies betrifft die Fähigkeit von Sprachnutzenden / Lernenden, Details und Bedeutungsnuancen zu kommunizieren; dadurch können Beeinträchtigungen der idealerweise beabsichtigten Mitteilung vermieden werden. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- Art der betreffenden Situation und Informationen (A1 bis B1), ab B2 keine Einschränkungen, weil Sprachnutzende / Lernende Details auch in anspruchsvolleren Situationen zuverlässig kommunizieren können;
- hinreichend detaillierte und präzise Informationsvermittlung;
- die Fähigkeit, Wahrscheinlichkeit, Überzeugung und Glaubwürdigkeit zu markieren, zu betonen und eindeutig zu machen.

Genauigkeit der Aussage ⁸⁷	
C2	Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln (z. B. Modaladverbien und Abtönungspartikel) weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann Betonungen und Differenzierungen deutlich machen und Missverständnisse ausräumen.
C1	Kann Meinungen und Aussagen genau abstufen und dabei z. B. den Grad an Sicherheit / Unsicherheit, Vermutung / Zweifel, Wahrscheinlichkeit deutlich machen. Kann sprachliche Modalität effektiv einsetzen, um den Stellenwert bzw. die Schlüssigkeit oder Belastbarkeit einer Behauptung, eines Arguments oder einer Position deutlich zu machen.
B2	Kann eine detaillierte Information korrekt weitergeben. Kann die wesentlichen Punkte auch in anspruchsvolleren Situationen vermitteln, obgleich es der eigenen Sprache an Ausdruckskraft und Idiomatik mangelt.

B1	Kann die Hauptaspekte eines Gedankens oder eines Problems ausreichend genau erklären.
	Kann einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung weitergeben und deutlich machen, welcher Punkt für einen am wichtigsten ist.
	Kann das Wesentliche von dem, was er / sie sagen möchte, verständlich ausdrücken.
A2	Kann bei einem einfachen, direkten Austausch begrenzter Informationen über vertraute Routineangelegenheiten mitteilen, was er / sie sagen will, muss aber in anderen Situationen normalerweise Kompromisse beim Umfang der Mitteilung eingehen.
A1	Kann auf einfache Weise elementare Informationen über persönliche Details und konkrete Bedürfnisse kommunizieren.
vor A1	Kann auf einfache Weise ganz elementare Informationen über persönliche Details kommunizieren.

Flüssigkeit

Wie weiter oben dargestellt, hat *Flüssigkeit* eine breitere, ganzheitliche Bedeutung (= ein flüssiger Sprecher / Nutzender einer Gebärdensprache) und eine engere, technische und eher psycholinguistische Bedeutung (= Zugriff auf das eigene Repertoire). Die breitere Interpretation würde *Genauigkeit*, *Flexibilität*, und zumindest teilweise *Themenentwicklung* und *Kohärenz und Kohäsion* mit einschließen. Aus diesem Grunde fokussiert die Skala unten auf die engere, traditionelle Sicht von Flüssigkeit. Zu den Schlüsselkonzepten, die in der Skala operationalisiert werden, gehören die folgenden:

- die Fähigkeit zur Konstruktion von Äußerungen, trotz Zögerns und Pausen (untere Niveaus);
- die Fähigkeit, eine längere Sprachproduktion oder Konversation in Gang zu halten;
- die Leichtigkeit und Spontaneität im Ausdruck.

Flüssigkeit	
C2	Kann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine / ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann sich spontan verständigen und drückt sich auch in längeren und komplexeren Redebeiträgen oft mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Flüssigkeit aus.
	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er / sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen kaum auffällig lange Pausen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem / einer Sprechenden der Zielsprache ohne Belastung für eine der beiden Seiten möglich ist.
B1	Kann sich relativ mühelos ausdrücken und trotz einiger Formulierungsprobleme, die zu Pausen oder in Sackgassen führen, ohne Hilfe erfolgreich weitersprechen.
	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl sie / er deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn sie / er länger frei spricht.
A2	Kann sich in kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl sie / er offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.
	Kann ohne große Mühe Redewendungen über ein vertrautes Thema zusammenstellen, um kurze Gespräche zu meistern, obwohl sie / er ganz offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen muss.
A1	Kann sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, macht dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter / Gebärden zu artikulieren und Abbrüche in der Kommunikation zu reparieren.
vor A1	Kann sehr kurze, isolierte und gut eingeübte Äußerungen bewältigen, indem sie / er Gesten gebraucht und gegebenenfalls signalisiert, dass sie / er Hilfe benötigt.

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

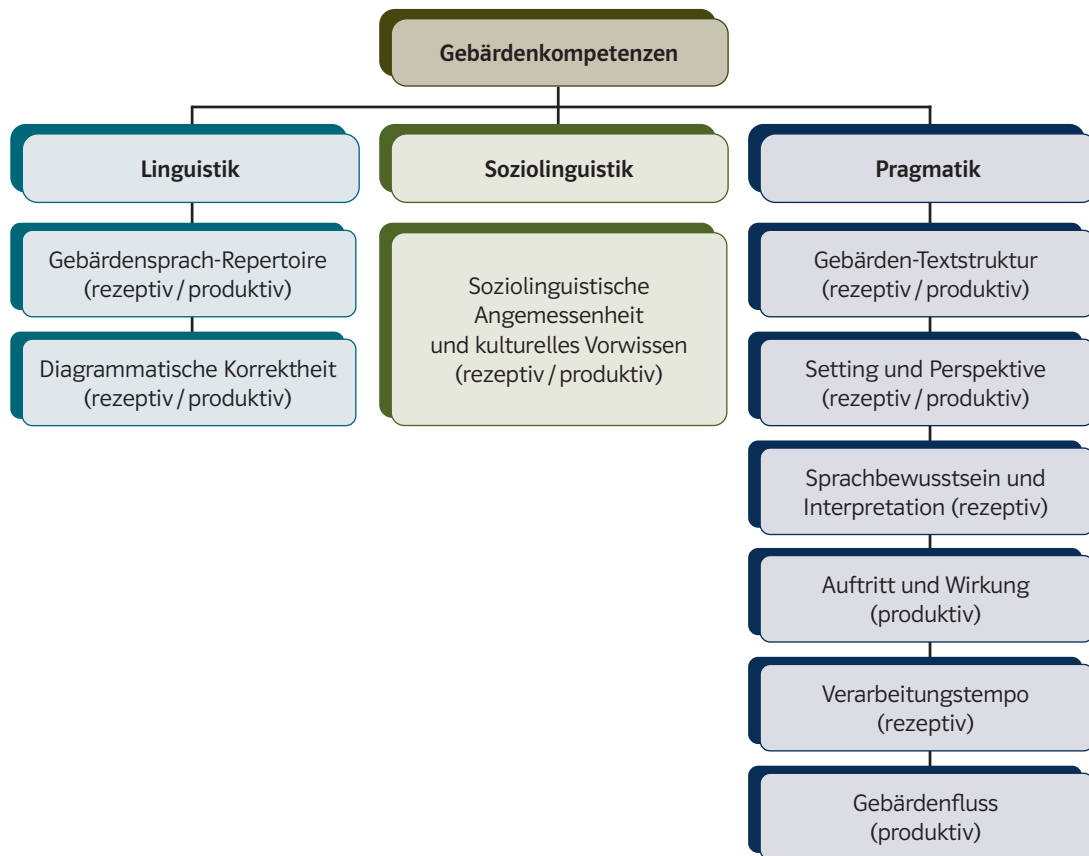
Viele der GER-Deskriptoren, vor allem jene für gesprochene kommunikative Sprachaktivitäten, sind sowohl für Gebärdensprachen als auch für Lautsprachen anwendbar, weil Gebärdensprache die gleichen kommunikativen Funktionen erfüllen kann. Diese Deskriptoren sind daher modalitäts-neutral und Formulierungsänderungen sind vorgenommen worden, um dies hervorzuheben. Es gibt allerdings Bereiche, in denen sich Gebärdensprachen substantiell von Lautsprachen unterscheiden. Insbesondere setzen Gebärdensprachen grammatische Kompetenzen in der simultanen und sequentiellen Nutzung des Gebärdenraums voraus, die unter dem Begriff „diagrammatische Kompetenz“ zusammengefasst werden. Ebenso bedarf es für nicht schriftbasierte, gebärdete Texte eines weiter gefassten Textbegriffs, der Videobotschaften als Texte umschließt. Solche Gebärdensprachkompetenzen reichen weit über die paralinguistischen oder non-verbale Merkmale der lautsprachlichen Kommunikation hinaus. Der Gebärdenraum wird dazu verwendet, Personen, Orte und Objekte innerhalb eines etablierten Settings zu verorten und im weiteren Verlauf darauf zurückzuverweisen. Weiter verfügen Gebärdensprachen ebenso über Syntax, Semantik, Morphologie und Phonologie wie jede andere Sprache. Diese Bereiche unterscheiden sich wiederum von Gebärdensprache zu Gebärdensprache. Denn in verschiedenen Ländern werden unterschiedliche nationale Gebärdensprachen benutzt, ja in manchen Ländern sogar mehrere Gebärdensprachen. Es existieren allerdings gewisse gebärdensprachübergreifenden Merkmale, wie etwa der Einsatz von Indexen, Pronomen und Klassifikatorkonstruktionen. Hinzu kommt der Einsatz von non-manuellen Mitteln (Gesichtsausdruck, Körperposition, Kopfbewegung etc.) und von *Constructed Action*, welche die für Gebärdensprachen traditionell als charakteristisch angesehenen Artikulatoren Hand- und Armbewegungen ergänzen.

Zu kommunikativen und kontaktsprachlichen Zwecken im Umgang mit Sprechenden einer Lautsprache wird das Repertoire lexikalierter und produktiver Gebärden durch das manuelle Buchstabieren von Wörtern oder Namen mittels Fingeralphabet erweitert. Jedem Graphem der geschriebenen Lautsprache entspricht eine Handform in der Gebärdensprache. Dieses „Fingerbuchstabieren“ wird eingesetzt, um etwas Unbekanntes, z.B. einen Eigennamen oder ein Konzept zu bezeichnen, wofür noch keine konventionalisierte Gebärde in der jeweiligen Gebärdensprache existiert. Das Fingeralphabet ist somit eines von mehreren kontaktsprachlichen Phänomenen, welche gehörlosen Personen auch den Zugang zu textbasierten Wissensressourcen der lautsprachlichen Umgebung erleichtern. Ferner wird das Fingeralphabet eingesetzt, um neue Ausdrücke aus einer Lautsprache zu entlehnen, die bei Bedarf auch durch neue Gebärden lexikalisiert werden können.

Da sich die Kategorien für Gebärdenkompetenz auf die linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen beziehen, wie sie für gesprochene Sprachen beschrieben werden, werden die Deskriptor-Skalen für Gebärdenkompetenz im Folgenden unter denselben drei Kategorien aufgeführt. Die Skalen für rezeptive und produktive Kompetenzen werden in sieben Skalenpaaren dargestellt: zwei für linguistische Kompetenz, eine für soziolinguistische Kompetenz und vier weitere für unterschiedliche Bereiche pragmatischer Kompetenz.

Einige der Deskriptoren, die für Gebärdensprachen kalibriert worden sind, sind allgemeiner Natur und den allgemeineren Deskriptoren für Lautsprachen ähnlich. Um den inhaltlichen Zusammenhang zwischen spezifischen Deskriptoren für Gebärdensprachen mit den allgemeineren für andere Bereiche hervorzuheben, bleiben alle in den Skalen für Gebärdenkompetenzen integriert.

Abbildung 17: Gebärdenkompetenzen



6.1 Linguistik

Deskriptoren sind für *Gebärdensprach-Repertoire* und *Diagrammatische Korrektheit* verfügbar. Diese Unterscheidung spiegelt das Gegensatzpaar Wissen / Kontrolle sowie das Verhältnis zwischen Umfang und Kontrolle / Korrektheit für die Bereiche „Grammatik“ und „Wortschatz“ wider.

Diese zwei Skalen beinhalten sprachliche Ressourcen, welche sowohl in der gebärdensprachlichen Produktion als auch in der Rezeption verwendet werden, wie beispielsweise die Kombination non-manueller Merkmale mit klassifizierenden Handformen, um Referenz anzuzeigen, oder indem spezifische Handbewegungen und Handstellungen benutzt werden, um die verschiedenen Aspekte einer Bedeutung anzuzeigen.

Gebärdensprach-Repertoire

Gebärdensprachen bilden aufgrund der begrenzten Anzahl lexikalisierte Gebärden in größerem Ausmaß produktive Gebärden. Ebenso wie bei Lautsprachen besteht auch das Gebärdensprachlexikon aus zwei Arten von Einträgen: konventionalisierte lexikalische Gebärden und produktive Elemente, welche zur Bildung (neuer) Gebärden oder Gebärdenformen verwendet werden. Konventionalisierte Gebärden haben eine fixierte Form, auf welche in Gebärdensprachlexika gewöhnlich verwiesen wird. Das produktive Lexikon hingegen setzt sich aus Ausdrücken zusammen, die sich durch die Kombination von unterschiedlichen Handformen und Bewegungen miteinander ergeben. Die dreidimensionale Natur von zahlreichen Ausdrücken ermöglicht sowohl variable als auch präzise Formulierungen. Um den vielfältigen Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können, müssen Lernende die zentralen grammatischen Bildungsregeln und Beschränkungen sowie die Prinzipien ihrer stilistisch-ästhetischen Funktion frühzeitig lernen und nutzen.

Aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils produktiver Gebärdenformen sind Kompetenzen im Bereich „Wortschatz und Genauigkeit“ auch von Kompetenzen im Bereich der morphophonologischen und morphosyntaktischen Bildung produktiver Gebärden sowie von der Fähigkeit zur Memorierung der räumlichen Verhältnisse abhängig. Kurz gesagt werden bei der produktiven Gebärdenbildung bedeutungstragende Elemente in einer Art und Weise kombiniert, wie sie in keinem Gebärdensprachlexikon zu finden sind. Für das Verständnis solcher Formen ist eine Re-Analyse notwendig. Um bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen zu können – die über ein basales Verständnis der Kernbotschaft hinausgehen –, müssen Lernende grammatische Regeln für produktive Gebärdenbildung sowie kombinatorische Einschränkungen anwenden, die räumlichen Verhältnisse memorieren sowie Prinzipien für stilistisch-ästhetische Zwecke berücksichtigen können. Die Abhängigkeit von solchen Kompetenzen kommt in Gebärdensprachen weitaus deutlicher zum Ausdruck als in gesprochenen europäischen Sprachen, was auch mit der unterschiedlichen Anzahl lexikalisierte Formen zu tun hat.

Die Schlüsselkonzepte beider Skalen sind:

- Wissen um Grundformen, Wortarten und Bedeutungen von Gebärden inkl. unterschiedlicher Register und Varianten;
- grundlegende linguistische Kenntnisse in Bezug auf gebärdensprachliche Formen, um Dinge zu benennen oder auf sie zu verweisen, um neue morphophonologische und morphosyntaktische Gebärdenkompositionen oder Gebärden-derivationen zu bilden und um Bedeutungselemente simultan auszudrücken;
- manuelle Aspekte, wie lexikalisierte Gebärden, Gebärden-Idiome und *Chunks* sowie morphophonologische Elemente, welche in der Gebärdenbildung zur Anwendung kommen;
- Wissen um Gebärdenwurzeln und um non-manuelle Elemente, wie die Bedeutungsvermittlung durch Augen, Kopf, Körper und Körperbewegung, Gebärdentempo, Größe in der Gebärdenführung etc., ebenso Wissen um die systematischen Beschränkungen; diese Formen werden erschlossen und beim Verstehen zur Interpretation von Gebärden, Benennungen und Referenzen verwendet;
- Kombination von manuellen und non-manuellen Elementen (Gebärden-Formwurzeln, idiomatische Ausdrücke, *Chunks*) zu zulässigen Gebärdenformen sowie morphophonologische Regeln, welche in der Bildung produktiver Gebärden angewendet werden; dies umfasst auch Wissen um zulässige Handformen einer spezifischen Gebärdensprache;
- sprachspezifisches Wissen über manuelle und non-manuelle Bestandteile (Parameter) von Gebärden und deren Kombinationsmöglichkeiten zu zulässigen Gebärden, da weder manuelle noch non-manuelle Elemente in Isolation auftreten;
- konzeptuelles Wissen über Bedeutungen und Konnotationen, z.B. für Metaphernbildung oder zum Ausdruck von Ironie, sowie Verständnis und Anwendung manueller und non-manueller Gebärdenbestandteile.

Gebärdensprach-Repertoire		
	Rezeptiv	Produktiv
C2	<p>Kann abstrakte Begriffe und Konzepte, z.B. aus dem wissenschaftlichen Bereich, verstehen und dem passenden Kontext zuordnen.</p> <p>Kann kreative, neologistische Beschreibungen von Phänomenen (z.B. über ein Ufo) verstehen.</p> <p>Kann anspruchsvolle Texte zu vielfältigen Themen verstehen und darüber Auskunft geben, worum es geht.</p>	<p>Kann sich in abstrakten, poetischen Gebärden ausdrücken.</p> <p>Kann abstrakte Begriffe und Konzepte, z.B. aus dem wissenschaftlichen Bereich, sprachlich umsetzen.</p> <p>Kann mit einer Hand eine lexikalische oder produktive Gebärde produzieren (z.B. ein klassifizierendes oder lexikalisches Verb wie „suchen“) und gleichzeitig die andere Hand, <i>Constructed Action</i> und Mimik nutzen.⁸⁸</p> <p>Kann eine komplexere Handlung oder ein Ereignis sprachlich ästhetisch darstellen, indem z.B. Handformen als spielerisches Mittel eingesetzt werden.</p>
C1	<p>Kann die Bedeutung von Mundformen im Kontext verstehen.</p> <p>Kann Fachtexte zum eigenen Wissensbereich verstehen und Informationen, Ideen oder Meinungen daraus nutzen.</p> <p>Kann differenzierte Anweisungen, Wünsche, Empfehlungen etc. verstehen.</p>	<p>Kann Handlungen, Gegenstände und Beziehungen zwischen ihnen mit geeigneten Klassifikatorkonstruktionen (ein- und zweihändig) mit Leichtigkeit auf verschiedene Weise ausdrücken.</p> <p>Kann eine passende produktive Gebärde (z.B. einen Klassifikator) zur Hervorhebung einer bestimmten Bedeutung benutzen.</p> <p>Kann einhändig (nur mit der dominanten Hand) verständlich gebärden.</p> <p>Kann die Bedeutung eines vagen Begriffs durch den Satz präzisieren (z.B. „Mord“ durch darstellende Handhabung der Tatwaffe).</p> <p>Kann ein Thema sehr breit und unter Berücksichtigung verschiedenster Aspekte behandeln.</p> <p>Kann zwischen indirekter und direkter Rede wechseln.</p>
B2+	<p>Kann gebärdete Namen und Bezeichnungen für weithin bekannte Personen und Institutionen verstehen und korrekt zuordnen.</p> <p>Kann Bedeutungsnuancen unterscheiden, die mit spezifischen Handformen ausgedrückt sind.</p> <p>Kann Redewendungen (wie Spezialgebärden) verstehen.</p> <p>Kann bei Umschreibungen verstehen, was gemeint ist, ohne dass der Produzent/die Produzentin die Gebärde für den Begriff nennt.</p>	<p>Kann verständlich und präzise über ein komplexes Thema gebärden.</p> <p>Kann den Gebärdenstil dem Inhalt/beschriebenen Objekt anpassen.</p> <p>Kann eine einfache Handlung produktiv mit <i>Constructed Action</i> und darstellenden Gebärden wiedergeben.</p> <p>Kann einen differenzierten Gebärdenschatz verwenden, der der Textsorte entspricht.</p> <p>Kann <i>Constructed Action</i> einsetzen (Handlungen werden 1:1 nachgeahmt).</p>
B2	<p>Kann eine Vielzahl von Gebärden verstehen, die in alltäglichen Situationen verwendet werden.</p> <p>Kann die Bedeutung von einzelnen unbekanntem Gebärden durch den Kontext im Satz erschließen.</p>	<p>Kann die eigene Meinung immer zum Ausdruck bringen, auch wenn fremde Positionen/Meinungen dargestellt werden.</p> <p>Kann den gleichen Inhalt sprachlich verschieden ausdrücken.</p> <p>Kann zwischen lexikalischen und produktiven Gebärden variieren.</p> <p>Kann Inhalte nur produktiv, ohne lexikalische Gebärde vermitteln.</p> <p>Kann lexikalische Gebärden mit produktiven Gebärden umschreiben, z.B. durch darstellendes Gebärden und mittels Klassifikatorkonstruktionen.</p>

88 Dies wird auch *body sharing* genannt; Aufteilen des Körpers für Mehrfachbezüge.

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Gebärdensprach-Repertoire		
	Rezeptiv	Produktiv
	<p>Kann einem kurzen Text die relevanten Informationen entnehmen, sofern diese auf eine strukturierte und einfache Art und Weise präsentiert werden.</p> <p>Kann Gebärden, die ähnlich aussehen, voneinander unterscheiden.</p> <p>Kann die Beschaffenheit eines Gegenstandes aus non-manuellen Signalen und klassifizierenden Gebärden erschließen.</p> <p>Kann aus dem Gesichtsausdruck eines / einer Gebärdenden indirekt auf Merkmale der Figuren einer Erzählung schließen.</p>	<p>Kann unbekannte Wörter mithilfe des Fingeralphabets schnell und fehlerfrei buchstabieren.</p> <p>Kann, um etwas zu verdeutlichen, mit Dingen / Bildern / Umständen vergleichen, die dem Zuschauer bekannt sind (z.B. „Ein Stachelschwein sieht aus wie ein großer Igel“).</p> <p>Kann zur Darstellung einer Handlung oder eines Ereignisses unterschiedliche produktive Gebärden einsetzen (z.B. Handformen, die die Handhabung zeigen).</p> <p>Kann differenzierte Mundbilder und Mundgestik passend zum Kontext einsetzen.</p> <p>Kann verschiedene manuelle und non-manuelle Mittel anwenden, um die Größe und Form eines Objektes zu beschreiben, z.B. Gesichtsausdruck, Körperbewegung, Handform, Handstellung, Bewegung.</p> <p>Kann persönliche Eigenschaften allein durch Mundformen und <i>Constructed Action</i> darstellen.</p>
B1	<p>Kann einem Gebärdentext selektiv Informationen entnehmen, z.B. Angaben zur Zeit, zu Personen, Orten, Terminen, zur Art und Weise oder zu Gründen.</p> <p>Kann produktiv ausgedrückte Handlungen und Vorgänge verstehen.</p> <p>Kann aus den non-manuellen Mitteln auf den zeitlichen Verlauf von Ereignissen schließen (zeitlich nah vs. fern).</p> <p>Kann verstehen, um welche Art von Lebewesen es geht, wenn der Produzent / die Produzentin Personen oder Tiere nachahmt.</p>	<p>Kann wichtige Merkmale einer Person oder eines Objektes mit den passenden Handformen beschreiben.</p> <p>Kann produktive Gebärden passend zum Kontext modifizieren.</p> <p>Kann einzelne Teile einer einfachen Handlung durch <i>Constructed Action</i> ausdrücken.</p> <p>Kann den Charakter bzw. eine Eigenschaft einer Figur mimisch und durch <i>Constructed Action</i> zum Ausdruck bringen.</p> <p>Kann Handlungen oder Ereignisse mittels produktiver Gebärden darstellen.</p> <p>Kann je nach Situation die Bewegungsführung der Gebärden variieren (groß / klein).</p> <p>Kann eine vollständige Personenbeschreibung mit Gesichtsausdruck, Körperform, Hautfarbe, Schminke, Frisur und Beruf geben.</p> <p>Kann statt lexikalischer Gebärden (z.B. von Tieren) passende produktive Elemente einsetzen, um z.B. auf Tiere zu referieren.</p> <p>Kann Mundformen präzise nutzen, um spezifische Bedeutungen auszudrücken (z.B. PFF).</p>

Gebärdensprach-Repertoire		
	Rezeptiv	Produktiv
	<p>Kann Inhalte, welche jemand nur mittels produktiver Gebärden ausdrückt, verstehen.</p> <p>Kann die Bezeichnungen für die gängigen technischen Hilfsmittel für Gehörlose verstehen.</p> <p>Kann die Bedeutung von Modalverben verstehen (z.B. KANN = <Fähigkeit>, MUSS = <Gebot>, WILL = <Wunsch>).</p> <p>Kann spezifische Informationen aus Alltagstexten entnehmen (z.B. Zahlen, Namen, Orte, Personen).</p> <p>Kann Gebärdenäußerungen verstehen, wenn der Produzent / die Produzentin die Inhalte zusätzlich bildlich zeigt.</p>	<p>Kann eine Vielzahl von Gebärden verwenden.</p> <p>Kann verschiedene Aspekte der Handlung (z.B. durativ „die Nacht durcharbeiten“) darstellen.</p> <p>Kann Beispiele zur Veranschaulichung des Inhalts einsetzen.</p> <p>Kann Unterschiede zwischen Dingen klarmachen.</p> <p>Kann Informationen kurz und knapp, aber verständlich wiedergeben.</p> <p>Kann durch die Vorbereitung die richtigen Namen und Bezeichnungen zum Thema benutzen.</p> <p>Kann eine Person anhand charakteristischer Merkmale darstellen.</p>
A2	<p>Kann einer umfangreichen Beschreibung einer Person / eines Gegenstandes Details entnehmen, wie z.B. Körperform, Frisur oder Beruf.</p> <p>Kann non-manuelle Angaben zu Nähe oder Ferne eines Ortes oder einer Sache verstehen.</p> <p>Kann non-manuell ausgedrückte Bedeutungen erkennen und korrekt deuten.</p> <p>Kann kodifizierte Rückmelde-Gebärden des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin erkennen und verstehen.</p> <p>Kann bei einfachen Berichten verstehen, was der Produzent / die Produzentin gemacht hat.</p> <p>Kann einfache Anweisungen, Wünsche, Empfehlungen etc. verstehen.</p>	<p>Kann die eigene Meinung zum Ausdruck bringen.</p> <p>Kann einfache Strukturen oder Abläufe bildlich zeigen (z.B. in der Familie).</p> <p>Kann direkte Aufforderungen gebärden.</p> <p>Kann eine Menge / Quantität non-manuell ausdrücken.</p> <p>Kann Nähe und Ferne durch non-manuelle Mittel angemessen ausdrücken, z.B. mit der Zunge „um die Ecke“ in der Deutschschweizer Gebärdensprache.</p> <p>Kann Muster, Farbe und Beschaffenheit von Kleidung beschreiben.</p>

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Gebärdensprach-Repertoire		
	Rezeptiv	Produktiv
A1	<p>Kann direkte Aufforderungen verstehen (z.B. „Mach die Türe auf!“).</p> <p>Kann non-manuell ausgedrückte Mengen / Quantitäten verstehen.</p> <p>Kann Beschreibungen von Kleidern (Muster, Farbe) verstehen.</p> <p>Kann Angaben zu Proportionen, Mengen und Größenverhältnissen verstehen.</p> <p>Kann Gebärden, die sich nur anhand des Mundbildes unterscheiden, differenzieren.</p> <p>Kann Gebärden verstehen, auch wenn diese manuell modifiziert sind.</p> <p>Kann den Bedeutungsbeitrag von Mundform verstehen, z.B. aufgeblähte oder zusammengezogene Wangen.</p> <p>Kann die Form eines Objektes aus den non-manuellen Signalen erschließen.</p> <p>Kann einfache Verneinung mit <nein>, <nicht> oder Kopfschütteln verstehen.</p> <p>Kann Begriffe, wenn er / sie diese nicht auf Gebärdensprache versteht, über das Fingeralphabet verstehen.</p> <p>Kann mimische Rückmeldungen des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin (Zustimmung / Ablehnung) erkennen und verstehen.</p>	<p>Kann korrekte Mundbilder produzieren und sie zur Unterscheidung von gleichen Gebärden einsetzen.</p> <p>Kann Namen, Fachwörter u. Ä. fingerbuchstabieren.</p> <p>Kann Formen klar darstellen (Höhe, Breite, Länge).</p> <p>Kann eine direkte Bitte gebärden.</p> <p>Kann Begrüßungs- und Abschiedsformeln gebärden.</p> <p>Kann eine Person durch deren Gesichtsausdruck, Eigenheiten der Haare oder des Körpers oder durch Gegenstände, die sie häufig trägt, beschreiben.</p> <p>Kann Handformen klar und eindeutig produzieren.</p> <p>Kann die lexikalischen Gebärden für Monate und Wochentage sowie die Uhrzeit produzieren.</p> <p>Kann die eigene Meinung sagen (Zustimmung / Ablehnung ausdrücken).</p>

Diagrammatische Korrektheit

Die Skala *Diagrammatische Korrektheit* erfasst die Korrektheit, Angemessenheit, Genauigkeit sowie die Komplexität syntaktischer Ausdrücke und somit die Verständlichkeit der intendierten Bedeutung der gebärdeten Aussage. Diese Kompetenzen umfassen sowohl manuelle als auch non-manuelle Mittel, das Wissen um und das Einhalten von syntaktischen Regeln und Prinzipien, die Nutzung des Gebärdenraums, der ggf. notwendige Einsatz des Körpers, Kopfbewegungen etc. Rezeptive Kompetenzen beinhalten die korrekte Analyse von strukturierten Gebärden, von räumlichen Bezügen in Äußerungen und den spezifischen Funktionen von Äußerungsteilen wie topikalisierten Phrasen, von non-manuellen Markierungen, z. B. deren Skopus, räumliche Referenz.

Diese Kompetenzen stehen in enger Beziehung zur Skala *Gebärden-Textstruktur*, da zur Strukturierung eines Textes unterschiedliche Strategien, wie beispielsweise eine spezifische Organisation des Gebärdenraums oder rhetorische Fragen zur Einführung neuer Aspekte nötig sind. Die Skala hat überdies Gemeinsamkeiten mit der Skala *Gebärdensprach-Repertoire*, da lexikalische Kenntnisse bezüglich des Zusammenspiels von manuellen und non-manuellen Komponenten vorausgesetzt werden. *Diagrammatische Korrektheit* umfasst zudem non-manuelle Mittel, z. B. ein Heben der Augenbrauen, um bestimmte grammatische Konstruktionen und adverbiale Bedeutungen anzuzeigen.

Schlüsselkonzepte von *Diagrammatischer Korrektheit* in der rezeptiven Skala sind:

- das genaue Memorieren von Verortungen, Bezügen und Relationen im Gebärdenraum;
- Interpretation verschiedener Referenzen (z. B. im Gebärdenraum, Indexe, Pronomen, Klassifikatoren, Kongruenz);
- Interpretation zeitlicher Ereignisse sowie zeitlicher Beziehungen und Referenzen in Bezug auf Zeitpunkt und Dauer;
- Interpretation non-manueller Elemente (z. B. Bedeutungsbeitrag von Oberkörper, Gesichtsausdruck, Blickrichtung);
- Verstehen von Gebärdensequenzen und Satzverbindungen;
- Verstehen von flektierten Formen, z. B. Verben oder anderen Prädikaten.

Schlüsselkonzepte von *Diagrammatischer Korrektheit* in der produktiven Skala sind:

- angemessene Gebärdenraumnutzung unter Berücksichtigung der gängigen Konventionen;
- Ausdruck von Zeit oder temporalen Beziehungen mittels geeigneter Referenzpunkte im Raum;
- konsistente und genaue Verweisformen (z. B. um Referenten im Gebärdenraum zu verorten, um auf Referenten Bezug zu nehmen durch indexikalische Formen, wie Pronomen, Klassifikator Konstruktionen etc.);
- korrektes Ausführen von non-manuellen Komponenten (z. B. Einsatz des Oberkörpers, Einsatz des Körpers bei *Constructed Action* und *Constructed Dialogue*, Gesichtsausdruck, Kopfbewegung etc.);
- korrektes Ausführen von Gebärden-Sequenzen einer Äußerung zum Ausdruck bestimmter Konzepte (z. B. Grund und Wirkung);
- Anwenden bestimmter Konjunktionen oder Serialisierungen;
- Anwenden bestimmter Strukturen, z. B. korrektes Flektieren von Verben bzw. Prädikaten;
- Nutzung texttypenadäquater Strukturierungsmittel für Gebärdentexte.

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Diagrammatische Korrektheit		
	Rezeptiv	Produktiv
C2	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2+</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2+</i>
C1	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2+</i>	<i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe B2+</i>
B2	<p>Kann die verschiedenen zeitlichen Beziehungen zwischen berichteten Handlungen und Ereignissen unterscheiden (gleichzeitige Ereignisse, vorausgehendes Ereignis, nachfolgendes Ereignis).</p> <p>Kann unterscheiden, ob eine Handlung viele Personen (Objekte) betrifft oder viele Handlungen von einer Person (Subjekt) ausgehen.</p> <p>Kann direkte und indirekte Rede in gebärdeten Texten unterscheiden.</p> <p>Kann Aussagen mit Prädikaten ohne Agenten verstehen, z. B. „das Wasser fließt (wieder gut)“.</p> <p>Kann rhetorische Fragen erkennen, auch wenn diese sprachlich sehr reduziert markiert sind, z. B. nur durch Anheben der Augenbrauen.</p> <p>Kann gebärdete Klassifikatoren durch den Kontext dem richtigen Bezugsobjekt zuordnen (z. B. Tieren).</p> <p>Kann aspektuelle Modifikation verstehen (z. B. wankende, schnelle, kriechende, rollende Bewegungsarten).</p>	<p>Kann die verschiedenen Inhalte / Handlungen des Textes sinnvoll im Gebärdenraum verorten, um den Text zu strukturieren.</p> <p>Kann die verorteten Referenten im Gebärdenraum in kurzen Texten konsistent und korrekt nutzen, z. B. mit Pronomen und Klassifikatoren.</p>
	<p>Kann anhand grammatischer Signale Aussagen über reale Ereignisse von Aussagen über irrealere Ereignisse unterscheiden.</p> <p>Kann auch bei längeren Gebärdentexten die Handelnden auseinanderhalten.</p> <p>Kann Sätze als Einheiten erkennen und bei einem kurzen Gebärdentext angeben, wie viele Sätze der Gebärdentext enthält.</p> <p>Kann Verbaspekte verstehen (z. B. Abschluss, Wiederholung, Dauer, Ergebnis von Handlungen).</p>	<p>Kann den Gebärdenraum bewusst nutzen, z. B. rechts für Pro- und links für Kontra-Argumente.</p> <p>Kann je nach Situation einen großen oder kleinen Gebärdenraum benutzen.</p> <p>Kann produktive Gebärden mit Zeitangaben (Zeitlinie) verknüpfen.</p> <p>Kann passende Zeitlinien einsetzen, um den Zeitpunkt oder die Dauer eines Ereignisses anzugeben (für die zeitlichen Beziehungen gleichzeitig, vorher / nachher, nacheinander).</p> <p>Kann ausdrücken, wie man etwas tut („mit X“; „ohne Y“).</p> <p>Kann verschiedene zeitliche Beziehungen ausdrücken (z. B. die drei Beziehungen: gleichzeitig; vorher / nachher, nacheinander).</p> <p>Kann den Oberkörper bei der Verwendung von Zeitbezügen korrekt einsetzen, z. B. nach vorne lehnen.</p> <p>Kann mithilfe der passenden Zeitlinie vergangene, aktuelle und zukünftige Ereignisse in eine korrekte Beziehung zueinander setzen.</p> <p>Kann die Gebärdenstellung im Satz variieren, um etwas hervorzuheben (SVO, SOV, OSV).</p>

Diagrammatische Korrektheit		
	Rezeptiv	Produktiv
	<p>Kann den Zeitpunkt, die Dauer oder die Reihenfolge eines Ereignisses aus den verwendeten Zeitlinien ableiten.</p> <p>Kann modifizierte lexikalische Gebärden verstehen.</p>	<p>Kann rhetorische Fragen sprachlich sehr reduziert ausdrücken, z. B. nur durch Heben der Augenbrauen.</p> <p>Kann ausdrücken, wofür man etwas tut (Ziele; Zwecke).</p> <p>Kann zwei Sätze verbinden, um „auch wenn“, „obwohl“ u. Ä. auszudrücken.</p> <p>Kann eine rhetorische Frage korrekt markieren, indem er / sie zwischen Frage und Antwort eine kurze Pause einschiebt.</p> <p>Kann die Raumverhältnisse festlegen und später wieder nutzen.</p> <p>Kann eine Zeitlinie oder Zeitadverbien nutzen, um vergangene, aktuelle oder zukünftig Ereignisse hervorzuheben.</p> <p>Kann Steigerungs- und Vergleichsformen mit Adjektiven gebärden (z. B. durch produktive Gebärden, Änderung der Gebärdengröße, Ausführungsgeschwindigkeit der Hände).</p>
B1	<p>Kann auf einer Zeitlinie verortete Ereignisse richtig deuten (vergangen, aktuell oder zukünftig).</p> <p>Kann Äußerungen verstehen, die Absichten anzeigen (Ziel- / Zweck-Bedeutungen).</p> <p>Kann non-manuelle Signale nutzen, um z. B. W-Fragen von Ja- / Nein-Fragen oder Aussagen von Ja- / Nein-Fragen zu unterscheiden.</p> <p>Kann Indexe für Personen richtig interpretieren, sofern diese korrekt eingeführt und verortet sind.</p> <p>Kann verschiedene Strategien zur Steigerung von Adjektiven identifizieren und deren Bedeutung verstehen (z. B. bei Änderung der Gebärdengröße, Klassifikation, Ausführungsgeschwindigkeit).</p>	<p>Kann Objekte / Personen mittels Indexen im Gebärdenraum verorten und später pronominal auf sie verweisen.</p> <p>Kann den Blick im Gebärdenraum korrekt einsetzen und damit auf bereits eingeführte Objekte oder Personen Bezug nehmen.</p> <p>Kann verschiedene Satztypen korrekt verwenden (Aussage-, Frage-, Befehlssätze).</p> <p>Kann nicht manuelle Elemente korrekt verwenden, um Fragen zu markieren (Oberkörper, Mimik und Augenbrauen).</p> <p>Kann passende non-manuelle Elemente für eine Formbeschreibung einsetzen.</p> <p>Kann non-manuelle Elemente und <i>Constructed Action</i> zur Bedeutungsvermittlung einsetzen.</p> <p>Kann Angaben zur Anzahl in die Handform inkorporieren, um z. B. die Zahl der Tage oder der Personen anzugeben.</p> <p>Kann einen einfachen zeitlichen Ablauf durch den Gebärdenraum darstellen.</p> <p>Kann Angaben zum zeitlichen Verlauf von Ereignissen non-manuell unterstützen (zeitlich nahe Ereignisse vs. zeitlich ferne Ereignisse).</p> <p>Kann Ursache und Wirkung (Grund für etwas) ausdrücken.</p>

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Diagrammatische Korrektheit		
	Rezeptiv	Produktiv
A2	<p>Kann Bedingung und Folge in Wenn-dann-Sätzen erkennen und verstehen.</p> <p>Kann Satzverbindungen verstehen, die <auch wenn> / <trotzdem>-Beziehungen ausdrücken.</p> <p>Kann Konditionalsätze verstehen, also unter welchen Bedingungen (<wenn>) eine Konsequenz (<dann>) eintritt.</p> <p>Kann verstehen, wie man Gleichheit <gleich wie> und Verschiedenartigkeit ausdrückt <anders als>.</p> <p>Kann Bedeutungsunterschiede bei klassifizierenden Verben verstehen, die Einzahl und Mehrzahl von Handlungsträgern anzeigen, z. B. eine Person geht vs. viele Personen gehen.</p>	<p>Kann ausdrücken, unter welchen Bedingungen man etwas tut („wenn ... dann ...“).</p> <p>Kann Übereinstimmungsverben richtig markieren (und so Konkordanz ausdrücken).</p> <p>Kann nicht kausale Folgen („und dann“, „sodass“) ausdrücken.</p>
	<p>Kann anhand der Wortstellung unterschiedliche Satzarten identifizieren und deren Bedeutung verstehen (Aussagen, Fragen, Befehle).</p> <p>Kann Klassifikatoren in einfachen Sätzen korrekt deuten, sofern diese klar und deutlich gebärdet werden.</p> <p>Kann Kongruenz bei Übereinstimmungsverben richtig interpretieren.</p> <p>Kann die Bedeutung von kausalen Grund-Beziehungen verstehen (z. B. „Ich komme zu spät, weil es Stau gab“).</p> <p>Kann modifizierte Handformen erkennen und verstehen.</p> <p>Kann indirekte Botschaften (Fragen, Bitten, Wünsche, Ablehnung etc.) verstehen.</p> <p>Kann verschiedene Mittel der Verneinung unterscheiden und verstehen.</p>	<p>Kann die Umgebung, z. B. die Landschaft, mittels Formbeschreibungen darstellen.</p> <p>Kann wichtige Elemente ins Zentrum des kanonischen Gebärdenraums setzen.</p> <p>Kann Handformen nicht nur isoliert, sondern auch aufeinanderfolgend in einem Satz deutlich und korrekt ausführen.</p> <p>Kann Wenn-dann-Sätze verwenden.</p> <p>Kann Aufzählungen („und“ / „plus“) ausdrücken.</p> <p>Kann in einfachen Sätzen darstellende Gebärden korrekt einsetzen.</p>
A1	<p>Kann eine Äußerung als direkte Bitte, Frage oder Aufforderung verstehen und angemessen reagieren.</p> <p>Kann Formen und Größen von Objekten (z. B. die Form einer Pyramide) verstehen und die Objekte identifizieren.</p> <p>Kann unterschiedliche Pluralbildungen mit einfachen Gebärden verstehen (z. B. Mehrzahl durch Zahlangaben oder durch Wiederholung).</p> <p>Kann Aufzählungen und Abfolgen (<und> / <sowohl – als auch> / <und dann>- Bedeutungen) verstehen.</p> <p>Kann produktiv abgeleitete Zeitangaben verstehen (<vorgestern>, <vor 3 Jahren> etc.), wenn die Zeitbezüge deutlich markiert sind.</p> <p>Kann bei Beschreibungen von manipulierten Objekten erfassen, wie ein Produzent / eine Produzentin sie setzt, legt oder stellt.</p>	<p>Kann die Personalpronomen richtig anwenden.</p> <p>Kann einfache Sätze mit SOV und SVO bilden.</p> <p>Kann die Dicke eines Gegenstandes durch produktive Gebärden darstellen.</p> <p>Kann einen einfachen Satz mit lexikalischen Gebärden aufbauen.</p> <p>Kann Pluralbedeutungen mit einfachen Gebärden bilden (mit Zahlangaben, durch Wiederholung).</p>

6.2 Soziolinguistik

Wie in der lautsprachlichen Skala für den Bereich der kommunikativen Kompetenzen wurden hier einige gebärdensprachspezifischen Aspekte des soziokulturellen Wissens aufgenommen. Eine klare Abgrenzung zwischen pragmatischen und soziokulturellen Konzepten ist manchmal jedoch schwierig. Im Rahmen des Zürcher Forschungsprojekts wurden explizit Deskriptoren für spezifisches Wissen betreffend die Gehörlosengemeinschaft und deren Kultur kalibriert. Obschon von großer Wichtigkeit für das Verständnis der lokalen Gehörlosenkultur und Werte sowie für das Wissen um die Bedeutung spezifischer Gebärden, sind einige Themen zu regionaler Kultur in der Ergänzungsskala unter Anhang 8 aufgeführt. Diese sollten nach regionalen Werten interpretiert und konkretisiert werden.

Soziolinguistische Angemessenheit und kulturelles Vorwissen

Diese Skala ist das gebärdensprachliche Pendant der primär auf Lautsprachen ausgerichteten Skala für soziolinguistische Angemessenheit im vorangehenden Kapitel und ergänzt diese. Zusätzlich zu soziolinguistischer Angemessenheit (Registerwahl, Höflichkeitskonventionen etc.) wurden einige allgemeinere Elemente über kulturelles und landeskundliches Wissen eingeschlossen.

Schlüsselkonzepte der rezeptiven Skala sind:

- Erkennen verschiedener Register und deren Wechsel;
- Einschätzen der Angemessenheit von Grußformeln, Vorstellen und Verabschieden etc.;
- Erkennen, ob der soziale Status eines Referenten / einer Referentin oder Gegenübers berücksichtigt wird;
- Einschätzen, ob der Gebärdenraum den räumlichen Gegebenheiten entsprechend und adressatengerecht verwendet wird;
- Anwendung von Wissen zu soziokulturellen Normen, Tabus, angemessenes Erscheinungsbild usw.
- Verstehen und Anwenden verschiedener Strategien, um Aufmerksamkeit zu erlangen oder Rückmeldungen zu geben;
- Anwendung von Kenntnissen über Gehörlosenkulturen, Personen, wichtige Fakten und Begebenheiten der Gehörlosengemeinschaft;
- Herleiten des sozialen Hintergrundes und der regionalen Herkunft der Gesprächspartner / innen;
- Berücksichtigen wichtiger Aspekte in der Kommunikation mit Gehörlosen (z. B. Abkürzungen, technische Hilfsmittel, Verhalten).

Schlüsselkonzepte der produktiven Skala sind:

- Ausdruck von Registern und deren Wechsel;
- angemessenes Grüßen, Vorstellen und Verabschieden etc.;
- angemessenes Gebärden, entsprechend dem sozialen Status eines Referenten / einer Referentin oder Gegenübers;
- kontext- und rezipienten-adäquate Verwendung des Gebärdenraums, Beachten räumlicher Gegebenheiten;
- Beachten soziokultureller Normen, Tabus usw. und angemessenes Erscheinungsbild;
- Herstellen und Aufrechterhalten von Augenkontakt;
- Strategien zum Erlangen von Aufmerksamkeit, Rückmeldungen;
- Kenntnisse über Gehörlosenkulturen, Personen, wichtige Fakten und Begebenheiten der Gehörlosengemeinschaft;
- Rückschlüsse ziehen auf sozialen Hintergrund, regionale Herkunft der Gesprächspartner / innen;
- Kenntnisse wichtiger Aspekte betreffend die Kommunikation mit Gehörlosen (z. B. Abkürzungen, technische Hilfsmittel, Verhalten).

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Soziolinguistische Angemessenheit und kulturelles Vorwissen		
	Rezeptiv	Produktiv
C2	<p>Kann in fremden Gebärdentexten soziokulturelle Konventionen erkennen (z. B. angemessenes Register, Höflichkeitsformen, gesellschaftlicher Status, Tabuthemen).</p> <p>Kann erkennen, wenn der Produzent / die Produzentin die Figuren einer Erzählung mit einem eigenen Sprachprofil versieht, und kann diese Sprachprofile beschreiben.</p>	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1</i></p>
C1	<p>Kann bei einer gebärdenden Person aufgrund der verwendeten Gebärden erkennen, welches sprachliche Register sie gewählt hat.</p> <p>Kann erkennen, wenn ein Produzent / eine Produzentin von informellem zu formellem Register wechselt oder umgekehrt.</p> <p>Kann beurteilen, ob das verwendete Register zur sachlichen Distanz eines Gebärdentextes passt.</p> <p>Kann die soziale Beziehung zwischen Gesprächspartnern / Gesprächspartnerinnen (Nähe, Hierarchie etc.) aus ihren Äußerungen herleiten.</p> <p>Kann den sozialen Status einer Person angeben, wenn er / sie (aufgrund der manuellen Ausführung) gesehen hat, wie andere Personen diese Person ansprechen.</p> <p>Kann unauffällige Hinweise auf anwesende Personen verstehen, wenn der Produzent / die Produzentin z. B. den Gebärdensraum verkleinert oder die Hand vor den Indexfinger hält, sodass nicht sichtbar ist, auf wen der Finger zeigt.</p>	<p>Kann in eigenen Gebärdentexten soziokulturelle Konventionen beachten, z. B. angemessene Register, Höflichkeitsformen, Status, Tabuthemen.</p> <p>Kann das Register dem Zielpublikum anpassen.</p> <p>Kann mühelos zwischen formellem und informellem Register wechseln.</p> <p>Kann nicht lexikalisierte Registerunterschiede manuell und nicht manuell ausdrücken.</p> <p>Kann einen Witz erzählen, der der Gehörlosenkultur entspringt.</p>

Soziolinguistische Angemessenheit und kulturelles Vorwissen		
	Rezeptiv	Produktiv
B2	<p>Kann aufgrund des sprachlichen Registers einer Person einschätzen, welchen Hintergrund (Herkunft, Alter, Beruf) sie ungefähr hat.</p> <p>Kann erkennen, ob das Register eines Gebärdentextes dem Zielpublikum angepasst ist.</p> <p>Kann erkennen, ob ein Gebärdentext alle Informationen zur Gehörlosenkultur enthält, die nötig sind, damit das Zielpublikum mit dem entsprechenden Vorwissen den Gebärdentext verstehen kann.</p> <p>Kann anhand der manuellen und non-manuellen Hinweise im Gebärdentext erkennen, welchen sozialen Status eine Person / Figur hat.</p> <p>Kann die in der entsprechenden Gehörlosengemeinschaft gängigen Abkürzungen verstehen.</p>	<p>Kann je nach Publikum Vorwissen über das Gehörlosensein voraussetzen oder explizit erklären.</p> <p>Kann lexikalisierte Gebärden aus verschiedenen Registern produzieren.</p> <p>Kann Fakten und Ereignisse erklären, die für Gehörlosengemeinschaften wichtig sind.</p>
	<p>Kann anhand der Größe der Gebärden den Text einem Zielpublikum zuordnen, z. B. großer / formeller oder kleiner / intimer Rahmen.</p> <p>Kann aufgrund manueller oder non-manueller Merkmale im Textestieg den Gebärdentext einem formellen oder informellen Kontext zuordnen.</p> <p>Kann beurteilen, ob sich jemand entsprechend der Normen der Gehörlosenkultur vorstellt.</p> <p>Kann kulturelle Hinweise in Gebärdentexten erkennen und verstehen.</p> <p>Kann indirekte Hinweise auf wichtige Ereignisse, Personen, Institutionen des eigenen Landes zum Verständnis eines Gebärdentextes heranziehen.</p>	<p>Kann das passende formelle Register zur sachlichen Distanz wählen.</p> <p>Kann den sozialen Status einer Person durch die Ausführung im Gebärdenraum anzeigen (z.B. einen höheren sozialen Status durch eine höhere Position im Gebärdenraum).</p>

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Soziolinguistische Angemessenheit und kulturelles Vorwissen		
	Rezeptiv	Produktiv
B1	Kann Erklärungen zur Herkunft von kulturell bedingten Gebärden wie z.B. Namen von bekannten Personen, Institutionen oder Ortsnamen, verstehen und nachvollziehen.	<p>Kann passend zur Textsorte und zum Publikum eine entsprechende Begrüßung/Verabschiedung anbringen oder weglassen.</p> <p>Kann sich passend zur Textsorte und zum Publikum präsentieren (Kleidung, Ausstrahlung, Körperpflege).⁸⁹</p> <p>Kann kulturell sensibilisieren.</p> <p>Kann im Rahmen eines Reiseberichtes Kulturexperiences und Ländertypisches miteinbeziehen.</p>
	Kann beurteilen, ob eine Begrüßung/Verabschiedung zu einer Gebärdentextsorte passt oder nicht.	<p>Kann sich Gehörlosen angemessen vorstellen.</p> <p>Kann die Herkunft/Entstehung gewisser kulturell bedingter Gebärden mit dem Wissen über die Gehörlosenkultur erklären, z.B. Namen von bekannten Personen, Institutionen, Ortsnamen.</p> <p>Kann beim Gebärden den sozialen Status einer Person non-manuell z.B. durch die Blickrichtung anzeigen.</p> <p>Kann die im Gehörlosenwesen gängigen Gebärden-Abkürzungen verwenden.</p>
A2	<p>Kann aufgrund des Anredepronomens in Gebärdensprache erkennen, ob unbekannte Personen ihn/sie angemessen ansprechen.</p> <p>Kann erkennen, wenn jemand das Rederecht bekommen will (z.B. durch Antippen, Hände heben).</p>	<p>Kann während des Gebärdens den Blickkontakt zum Adressaten aufrechterhalten.</p> <p>Kann eine Bitte/Aufforderung direkt ablehnen oder ihr zustimmen.</p> <p>Kennt die gängigen technischen Hilfsmittel zur Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden und kann sie benennen.</p>
	<p>Kann Registerunterschiede, die der Produzent/die Produzentin manuell und nicht manuell ausdrückt, erkennen.</p> <p>Kann erkennen, ob der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin auf ein erhaltenes „Danke“ usw. angemessen reagiert.</p>	<p>Kann beim Ansprechen von unbekanntem gehörlosen Personen ein passendes Anredepronomen verwenden.</p> <p>Kann die Größe des genutzten Gebärdenraumes dem Kontext und dem Publikum anpassen.</p> <p>Kann beim Gebärden auf die für die Kommunikation wichtigen Umwelteinflüsse Rücksicht nehmen (Licht, Gegenstände auf dem Tisch).</p>

⁸⁹ Diese nicht sprachlichen Elemente beziehen sich auf die Sichtbarkeit des Autors/der Autorin eines Gebärdentextes. Lernende müssen bei der Produktion antizipieren, wie solche Faktoren die Rezeption ihres Textes beeinflussen.

Soziolinguistische Angemessenheit und kulturelles Vorwissen		
	Rezeptiv	Produktiv
A1	Kann im Dialog den Blickkontakt zum Gegenüber angemessen aufrechterhalten.	<p>Kann eine gehörlose Person angemessen begrüßen.</p> <p>Kann verschiedene Strategien zur Herstellung des für die Kommunikation notwendigen Blickkontakts anwenden (antippen, winken, auf den Tisch klopfen, Licht an- / ausschalten).</p> <p>Kann auf sich aufmerksam machen, um das Rederecht zu bekommen (z. B. Hände heben, durch Antippen).</p> <p>Kann direkten Blickkontakt mit dem Gegenüber halten.</p> <p>Kann bei kommunikativen Problemen das Fingeralphabet zu Hilfe nehmen.</p> <p>Kann durch konventionalisierte Gebärden und Mundformen dem Gesprächspartner / der Gesprächspartnerin eine visuelle Rückmeldung geben.</p> <p>Kann über den Gesichtsausdruck und / oder andere non-manuelle Mittel dem Gesprächspartner / der Gesprächspartnerin eine (zustimmende / ablehnende) visuelle Rückmeldung geben (z. B. Kopfnicken oder -schütteln).</p> <p>Kann in konventionalisierten Gesprächssituationen angemessen reagieren (z. B. ein <kein Problem> auf ein <danke>).</p>

6.3 Pragmatik

Pragmatische Kompetenz umfasst Text- bzw. Diskurskompetenzen in unterschiedlichen Medien, ferner die Fähigkeit, im Diskurskontext eigene Bedeutungen herzustellen (z.B. aus indirekten Sprechakten), sowie funktionale Kompetenzen, darunter auch Flüssigkeit in der Produktion sowie im Verstehen, auch von impliziten Bedeutungen. Diese Kompetenzen beziehen sich ebenfalls auf das Sprachbewusstsein (metasprachliche Kompetenzen). Paare von Deskriptor-Skalen sind verfügbar für die Bereiche *Textstruktur* und *Setting und Perspektive*. Außerdem sind zwei rezeptive Skalen: *Sprachbewusstsein und Interpretation* sowie *Verarbeitungstempo* und zwei produktive Skalen: *Auftritt und Wirkung* und *Gebärdenfluss* verfügbar.

Gebärden-Textstruktur

Das Skalenpaar *Gebärden-Textstruktur* fokussiert auf die Fähigkeit der Sprachnutzenden / Lernenden, verschiedene Strukturen unterschiedlicher Texttypen zu erfassen und zu verstehen und ihre Beiträge adressaten- und textgerecht zu formulieren und zu strukturieren. *Gebärden-Textstruktur* steht in Verbindung mit den Skalen zu *Kohärenz* und *Themenentwicklung* bei den Kommunikativen Kompetenzen für Lautsprachen.

Das Skalenpaar für Gebärdensprachen umfasst schematisches Wissen zu Videotexten, z.B. für Berichte, Geschichten, Erklärungen, sowie zum Textaufbau und zur Textkohärenz. Weiter umfasst es das Wissen um und die Anwendung von kohäsiven Mitteln, die vorausgesetzt werden, um einen Videotext aufzubauen oder zu interpretieren.

Der Begriff „Text“ wird hier verwendet, ohne auf die im Zusammenhang mit der Lautsprache dominante Schriftgebundenheit zu verweisen. „Text“ bezeichnet hier eine aus mehreren Gebärdenäußerungen bestehende, gebärdete Aussage, die Ideen, Gedanken oder Bedeutungen zwecks einer bestimmten Sprachhandlungsfunktion vermittelt. Der Begriff „Gebärden-Text“ verweist außerdem auf den Umstand, dass gebärdete Texte flüchtig blieben, bevor das Medium „Film“ allgemein zugänglich und die Aufzeichnung (von Monologen) auf einfache Weise möglich wurde. Abgesehen von Witzen, Geschichten, rituellen Texten und einer geringen Anzahl weiterer Textsorten, die innerhalb der Gehörlosengemeinschaft weitergegeben und verbreitet wurden, konnten Texte nicht tradiert werden, sondern blieben vorwiegend dialogischer Natur. Da die technischen Mittel fehlten, um gebärdete Texte festzuhalten, blieben sie für Forschung, Bildung und die diskursive Auseinandersetzung damit unzugänglich. Diese Situation hat sich dank technologischen Entwicklungen zur Aufzeichnung von Videos geändert.

Im Unterschied zu geschriebenen Texten können jedoch Gebärdentexte nicht einfach überflogen werden, um nach spezifischen Informationen oder Überschriften zu suchen. Nichtsdestotrotz kann textsortenspezifisches Wissen dabei helfen, den Suchbereich einzugrenzen: Eine thematische Einführung wird am Anfang, ein Fazit am Ende des Videos zu finden sein; Angaben zu Ort und Zeit einer Veranstaltung stehen nahe beieinander; Zusammenfassungen stehen am Anfang, Schlussfolgerungen folgen auf die Argumentation usw.

Sprachnutzende mit Textkompetenz sind fähig, sowohl gut strukturierte als auch fragmentarische Texte zu erkennen, zu bewerten und deren explizite sowie implizite Bedeutung zu erfassen. Textkompetenz erfordert Kompetenzen in allen anderen hier aufgeführten Kategorien, also *Diagrammatische Korrektheit*, *Gebärdensprach-Repertoire* usw. Die pragmatischen Skalen beschränken sich auf den Bereich der Text-Kohärenz und die Struktur einer gebärdeten Mitteilung, wohingegen die Deskriptoren für, z.B. *Diagrammatische Korrektheit*, sich auf die syntaktisch korrekte Etablierung von Referenten oder die Nutzung von Proformen (also auf die kohäsiven Mittel) fokussieren.

Schlüsselkonzepte der rezeptiven Skala zu *Gebärden-Textstruktur* sind:

- Erkennen der logischen Entwicklung und Herstellung von Kohärenz eines Textes;
- Textverständnis basierend auf Wissen zu Texttypen, Schemata, Genres sowie zu Textstruktur und der eigenen Erwartungshaltung an den Inhalt;
- Reaktion auf Lücken in der logischen Entwicklung oder auf das Fehlen von Kohärenz eines Textes;
- Erkennen von Teilstrukturen eines Textes, wie z. B. spezifische Informationen oder Argumentationsketten;
- Priorisieren unterschiedlicher Informationen in Abhängigkeit von deren Betonung;
- Interpretieren und Gewichten expliziter und impliziter Referenzen im Text;
- Formulieren von Erwartungen an den Textinhalt und Umsetzen der Erwartungshaltung in geeignete Strategien, z. B. für die Suche nach spezifischen Inhalten.

Schlüsselkonzepte der produktiven Skala zu *Gebärden-Textstruktur* sind:

- logische Entwicklung und Kohärenz des Textes mit der Fähigkeit, Argumente zu präsentieren und zu verteidigen;
- folgerichtiges Strukturieren von Information und Argumenten mit einer Einleitung und einem Fazit mit ergänzenden Beispielen und Erklärungen falls nötig;
- angemessene Übergänge, Betonung wichtiger Elemente;
- angemessener Einsatz kohäsiver Mittel (manuell und non-manuell, rhetorisch usw.) entsprechend dem jeweiligen Texttyp;
- innerhalb des Textes vor- und zurückverweisen.

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Gebärden-Textstruktur		
	Rezeptiv	Produktiv
C2	<p>Kann logische, kausale, zeitliche u. a. Bedeutungsbeziehungen verstehen, um Textteile miteinander zu verbinden.</p> <p>Kann verschiedene argumentative Texte voneinander unterscheiden (z.B. einen erörternden Text mit Pro- und Kontra-Positionen, eine Urteilsbegründung oder einen philosophischen Gebärdentext).</p> <p>Kann komplexe hierarchische Strukturen (z.B. Politik, Organisationen) erfassen und verstehen.</p> <p>Kann fehlende Textteile in komplexen Texten und unbekannt Textarten identifizieren und sich inhaltlich erschließen.</p>	<p>Kann ohne den roten Faden zu verlieren nebenbei auf verschiedene Orte und Personen eingehen.</p> <p>Kann seine / ihre Meinung systematisch begründen, z.B. logisch, moralisch, pragmatisch.</p> <p>Kann seine / ihre Aussage durch eigene stilistische und rhetorische Mittel wirkungsvoll und mühelos ausgestalten.</p>
C1	<p>Kann den Inhalt eines längeren, gebärdeten Textes mit verschiedenen Details wiedergeben.</p> <p>Kann nach dem Sehen eines Gebärdentextes Zusammenhänge detailliert erklären.</p> <p>Kann verschiedene Mittel zur Strukturierung von Gebärdentexten als solche erkennen und deren Funktion im Textzusammenhang richtig deuten (z.B. rhetorische Fragen, Aufzählung, Körperdrehung).</p> <p>Kann aufgrund des eigenen Textsortenwissens Erwartungen an den Inhalt und den Aufbau eines Textes stellen und die Textqualität danach bewerten.</p> <p>Kann die einzelnen Bestandteile eines Arguments (Behauptung, Begründung, Beispiel, Schlussfolgerung) in einem Gebärdentext auseinanderhalten.</p> <p>Kann aus der Anordnung oder Hervorhebung von Äußerungsteilen Erwartungen für nachfolgende Äußerungen formulieren.</p>	<p>Kann ein Argument überzeugend und logisch aufbauen (Behauptung, Begründung, Beispiel, Schlussfolgerung).</p> <p>Kann bei einem komplexen Thema Schwerpunkte setzen.</p> <p>Kann komplexe Inhalte sinnvoll gliedern.</p> <p>Kann gezielt verschiedene argumentative Texte einsetzen (z.B. einen erörternden Text mit Pro- und Kontra-Position oder einen ergründenden Text, in dem einer offenen Frage nachgegangen wird).</p> <p>Kann einen großen thematischen Bogen spannen, der passend eingeleitet und abgeschlossen wird.</p> <p>Kann manuelle und nicht manuelle, lexikalische und produktive Strukturierungsmittel mühelos einsetzen.</p> <p>Kann die sprachlichen Strukturierungsmittel passend zur inneren Gliederung des Gebärdentextes gestalten.</p> <p>Kann eine Textbotschaft von allgemeinen Aussagen zu spezifischen Details aufbauen.</p>

Gebärden-Textstruktur		
	Rezeptiv	Produktiv
B2+	<p>Kann in inszenierten Gebärdentexten den roten Faden erkennen.</p> <p>Kann anhand der Verortung eines Arguments im Gebärdenraum erkennen, zu welcher Meinung das Argument gehört.</p> <p>Kann Strukturelemente von Gebärdentexten erkennen und ihre Funktionen beim Verstehen nutzen.</p> <p>Kann Lücken in bekannten Gebärdentextarten erkennen und sich die fehlenden Zusammenhänge erschließen bzw. danach fragen.</p> <p>Kann erkennen, ob der Produzent / die Produzentin die Leitfragen in einem Gebärdentext beantwortet oder nicht.</p>	<p>Kann eine passende Einleitung und einen passenden Schlussteil zu einem Gebärdentext formulieren.</p> <p>Kann im Schlussteil einen thematischen Bezug zur Einführung herstellen.</p> <p>Kann Inhalte nach eigenen Leitgedanken zusammenstellen und ausformulieren.</p> <p>Kann den nicht anwesenden Adressaten alle nötigen Informationen zum Kontext liefern, sodass man den Ausführungen folgen kann.</p> <p>Kann unterschiedliche Informationen zu Themen- gruppen ordnen.</p> <p>Kann den Ablauf eines Anlasses / die Struktur einer Organisation bildlich darstellen.</p> <p>Kann Pausen zur Strukturierung des Textes einsetzen, z. B. zwischen verschiedenen Argumenten.</p>
B2	<p>Kann den Inhalt eines klar strukturierten, längeren Gebärdentextes gut verstehen.</p> <p>Kann den inneren Zusammenhang (den roten Faden) in einem Gebärdentext erfassen und ihm mühelos folgen.</p> <p>Kann in einem Gebärdentext die Übergänge zwischen Einleitung, Hauptteil und Schlussteil / Fazit erkennen.</p> <p>Kann beurteilen, ob eine Einleitung und ein Schlussteil eines Gebärdentextes zueinander passen.</p> <p>Kann thematische Wechsel in einem Gebärdentext erkennen.</p>	<p>Kann den Inhalt in Kategorien / Themen gliedern, diese im Gebärdenraum verorten und sich im Verlauf des Textes mittels Indexen auf sie beziehen.</p> <p>Kann den Text logisch gliedern und eine klare Abfolge einhalten.</p> <p>Kann der Textsorte entsprechend alle erwarteten Inhalte und Teile liefern.</p> <p>Kann eine Metasprache verwenden (z.B. durch Leserführung: Sprechende / r erklärt im Text explizit, was sie / er der Reihe nach macht).</p> <p>Kann angemessene Übergänge / Verbindungen zwischen Textteilen schaffen.</p> <p>Kann die wichtigsten Aspekte zu einem Thema hervorheben.</p> <p>Kann rhetorische Fragen zur Strukturierung einsetzen.</p> <p>Kann die Regel, vom Allgemeinen ins Detail zu gehen, umsetzen.</p> <p>Kann verschiedene Inhalte eines Berichtes in ein zeitliches Verhältnis zueinander setzen.</p> <p>Kann in den Textverlauf kurz eine Erklärung zu einem Begriff einfügen, wenn es nötig ist.</p>

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Gebärden-Textstruktur		
	Rezeptiv	Produktiv
B1	<p>Kann die Wichtigkeit einer Aussage daran erkennen, dass sie im Zentrum des Gebärdenraums steht.</p> <p>Kann Verweise auf vorher genannte Informationen verstehen.</p> <p>Kann die inhaltlichen Zusammenhänge erfassen, wenn im Gebärdentext explizit auf diese verwiesen wird.</p> <p>Kann den Aufbau eines hochstrukturierten Gebärdentextes verstehen.</p> <p>Kann räumliche Strukturierungsmittel erkennen und zum Verstehen nutzen.</p> <p>Kann sich einen kurzen Gebärdentext durch den Kontext inhaltlich erschließen, auch wenn lokale Kohäsionsmittel fehlen.</p>	<p>Kann den Gebärdentext inhaltlich in Einführung, Hauptteil und Schlussteil / Fazit gliedern.</p> <p>Kann Inhalte in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.</p> <p>Kann einen Gebärdentext in verschiedene thematische Abschnitte gliedern.</p> <p>Kann inhaltliche Zusammenhänge klar darstellen, indem explizit auf sie verwiesen wird.</p> <p>Kann kurz und knapp relevante und interessante Details nennen.</p> <p>Kann auf früher Gesagtes explizit Bezug nehmen.</p> <p>Kann fremde Meinungen vergleichen und dazu Stellung beziehen.</p> <p>Kann die eigene Erfahrung mit einer Sache im Text verwenden.</p>
	<p>Kann einfache Strukturierungsmittel in einem gebärdeten Text als solche erkennen (z. B. Thema – Kommentar dazu).</p>	<p>Kann in der Einleitung die Absicht / das Ziel des Gebärdentextes formulieren.</p> <p>Kann aufeinander aufbauende Textelemente sinnvoll anordnen.</p> <p>Kann ein Thema angemessen ankündigen und den passenden Inhalt dazu liefern.</p> <p>Kann die wichtigsten Aspekte zu einem Thema in der Hierarchie ihrer Wichtigkeit nennen.</p> <p>Kann einfache Strategien zur Strukturierung von Informationen einsetzen (z. B. Thema – Kommentar).</p> <p>Kann die Gebärde <palm-up> als Pausenmarkierung verwenden.</p> <p>Kann die wichtigsten Aussagen zu „wann“, „wo“, „wer“, „was“, „wie“ und „warum“ in einem Text zusammenfassen.</p> <p>Kann die eigene Meinung begründen.</p> <p>Kann den Beitrag richtig abschließen (Hände zusammen).</p>

Gebärden-Textstruktur		
	Rezeptiv	Produktiv
A2		<p>Kann angemessen in ein Thema einführen.</p> <p>Kann die einzelnen Punkte einer Aufzählung visuell voneinander abgrenzen.</p> <p>Kann für eine Fragestellung einfache Pro- und Kontra-Argumente formulieren.</p> <p>Kann zu einfachen Themen eine Zusammenfassung produzieren.</p>
	<p>Kann die Hauptaussagen in kurzen Alltagstexten finden.</p> <p>Kann einfache hierarchische Strukturen (z. B. Familien, Arbeit) erfassen und verstehen, die im Gebärdenraum dargestellt sind.</p> <p>Kann einfache, durch den Gebärdenraum dargestellte zeitliche Abläufe verstehen.</p> <p>Kann aus der Einleitung die Absicht / das Ziel eines Gebärdentextes entnehmen.</p>	<p>Kann zu Beginn des Gebärdentextes die nötigen Eckdaten nennen und somit eine Antwort auf wichtige W-Fragen liefern: was, wann, wo, wer?</p>
A1	<p>Kann bei einer Aufzählung die einzelnen Aufzählungspunkte erfassen.</p> <p>Kann den Abschluss eines gebärdeten Beitrags erkennen (z. B. Hände zusammen).</p>	<p><i>Keine Deskriptoren verfügbar</i></p>

Setting und Perspektive

Ein zentraler Aspekt von Gebärdensprachen ist die Notwendigkeit, den Kontext und das Setting zu Beginn eines Beitrags durch die Verwendung des Gebärdenraums unmissverständlich und klar zu vermitteln. Die Verortung von Referenzen im Gebärdenraum erfüllt hauptsächlich zwei Funktionen: Zum einen werden dadurch Bezüge auf Satzebene hergestellt und zum anderen wird der kontextuelle Rahmen für die Textinterpretation aufgebaut. Diskursreferenten müssen im dreidimensionalen Gebärdenraum verortet (oder wieder aufgegriffen) werden, um eine gemeinsame Grundlage für deren Verwendung in der Interaktion oder in Texten zu schaffen. Diese Referenzpunkte bleiben innerhalb des aufgebauten Settings konstant, bis ein neues Setting aufgebaut wird. Eine konsistente Verwendung der räumlich etablierten Verhältnisse ist daher grundlegend für kohärente und unmissverständliche Gebärden-Beiträge. Um dies zu erreichen, wird der Gebärdenraum systematisch in Referenzbereiche aufgeteilt. Während eines Rede-Beitrags, z. B. bei indirekter Rede, muss der / die Gebärdende ggf. die Rolle eines Referenten übernehmen oder zwischen erklärender und narrativer Perspektive wechseln. Dieser Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven kann entweder durch einen gezielten Einsatz des Oberkörpers (z. B. Seitwärtsbewegungen des Oberkörpers oder der Schultern) oder auch in reduzierterer Form (z. B. durch Augenbewegungen) markiert werden. Sofern nicht andersartig markiert, ist grundsätzlich von der Perspektive des / der Gebärdenden auszugehen. Insofern ist sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprachen die Sichtweise des / der Sprechenden oder des / der Gebärdenden die bevorzugte Perspektive. Eine eindeutige Nutzung des Gebärdenraums ist deshalb notwendig, und Perspektiven- / Rollenwechsel müssen unmissverständlich angezeigt werden.

Schlüsselkonzepte der rezeptiven Skala zu *Setting und Perspektive* sind:

- die Fähigkeit, sich den Gebärdenraum vorzustellen und sich die Verhältnisse für den weiteren Textverlauf zu merken;
- die Fähigkeit, ein neues Setting, einen Orts- oder Themenwechsel zu erfassen;
- Verstehen einer Handlung, eines Ereignisses oder Themas, welches aus unterschiedlichen Perspektiven oder Sichtweisen dargestellt wird;
- die Fertigkeit, Rollenwechseln, Perspektivenwechseln, indirekter Rede zu folgen und die verschiedenen Strategien dafür zu erkennen, z. B. Körperhaltung, Blickrichtung oder andere non-manuelle Mittel;
- Interpretation manueller und non-manueller Signale, die eingesetzt werden, um auf verschiedene Referenten eines Settings zu verweisen.

Schlüsselkonzepte der produktiven Skala zu *Setting und Perspektive* sind:

- die Fähigkeit, sich den Gebärdenraum vorzustellen und zu organisieren;
- die Fertigkeit, ein neues Setting aufzubauen oder einen Orts-, Themenwechsel anzeigen zu können;
- die Fertigkeit, eine Handlung, einen Event oder ein Thema aus der Perspektive unterschiedlicher Personen oder Sichtweisen darstellen zu können;
- die Fertigkeit, eine Rolle übernehmen oder wechseln zu können (z. B. durch Körperhaltung, Blickrichtung, Nachahmung);
- die Fertigkeit, non-manuelle Mittel wie Gesichtsausdruck, Körperhaltung oder Blickrichtung nutzen zu können, um auf verschiedene Personen zu verweisen.

Setting und Perspektive		
	Rezeptiv	Produktiv
C2	<p>Kann einem Rollenspiel zwischen mehreren Charakteren mühelos folgen, auch wenn die Rollenwechsel nur reduziert (z.B. durch die Blickrichtung) markiert sind.</p> <p>Kann den Szenenwechseln, Ortswechseln oder Personenwechseln in einer Handlung folgen.</p> <p>Kann mehrfachen Perspektiven- und Rollenwechseln mühelos folgen.</p>	<p>Kann eine komplexe Handlung / ein komplexes Geschehen unter Einnahme verschiedener Rollen und aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen.</p>
C1	<p>Kann ein im Gebärdensraum aufgebautes Setting (z.B. für eine Landschaft, Familie, Situation) für den weiteren Textverlauf nutzen und den Verweisen innerhalb dieses Settings mühelos folgen.</p> <p>Kann ein im Gebärdensraum aufgebautes Setting (Landschaft, Familie, Situation) auch dann vollständig erfassen, wenn dieses nur mit klassifizierenden Verben (Form, Größe, Lage etc.) dargestellt ist.</p> <p>Kann erkennen, wann der Produzent / die Produzentin ein neues Setting (Referenzsystem) aufbaut.</p> <p>Kann verschiedene Perspektiven (Beobachter / Erzähler) unterscheiden und zuordnen, sofern sie deutlich markiert sind.</p> <p>Kann erkennen, was der Produzent / die Produzentin aus seiner Perspektive sagt, und was er / sie aus einer fremden Perspektive sagt.</p> <p>Kann die Perspektive einer teilnehmenden Figur in der Handlung für die Interpretation berücksichtigen (z.B. dass die Figur nicht alles sieht).</p>	<p>Kann zwischen verschiedenen Perspektiven wechseln.</p> <p>Kann ein komplexes 3-D-Bild mit bewegten Objekten erzeugen.</p>

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Setting und Perspektive		
	Rezeptiv	Produktiv
B2	<p>Kann ein Rollenspiel mit mehreren Charakteren verstehen, wenn die Rollenwechsel deutlich und langsam markiert sind, z.B. durch die veränderte Position des Oberkörpers und die Blickrichtung.</p>	<p>Kann eine Interaktion zwischen mehr als zwei Personen als Rollenspiel darstellen und dabei den Gebärdenraum korrekt nutzen, z.B. die Situation am Familientisch.</p> <p>Kann verschiedene Rollen korrekt einführen und einnehmen.</p> <p>Kann eine einfache Handlung / ein einfaches Geschehen aus Sicht einer teilnehmenden Figur darstellen.</p> <p>Kann eine einfache Handlung / ein einfaches Geschehen aus der Perspektive des Beobachters / Erzählers darstellen.</p>
	<p>Kann Verortungen im Gebärdenraum erfassen und sie zum Verstehen nutzen.</p> <p>Kann erkennen, was der Produzent / die Produzentin als Produzent / Produzentin sagt, und was er / sie in der Rolle und Perspektive eines anderen sagt.</p>	<p>Kann bei einem / einer neuen Thema / Situation o. Ä. im Gebärdentext sprachlich korrekt ein neues Setting aufbauen.</p> <p>Kann nur mit <i>Constructed Action</i> und Form-Darstellung ein Setting aufbauen.</p> <p>Kann einen Szenenwechsel / Ortswechsel / Personenwechsel in der Handlung verständlich darstellen.</p> <p>Kann die Rolle einer Figur einnehmen, um beispielsweise Gefühle zu zeigen.</p> <p>Kann die Rollenwechsel mit der Körperposition oder der Blickrichtung zeigen.</p>

Setting und Perspektive		
	Rezeptiv	Produktiv
B1	<p>Kann anhand der Blickrichtung des / der Gebärdenden bereits eingeführte Objekte oder Personen eindeutig identifizieren.</p> <p>Kann die zu Beginn des Textes definierten Raumverhältnisse nutzen, um nachfolgende Verweise darauf zu verstehen, sofern diese deutlich angezeigt sind.</p> <p>Kann Positionen von Personen, Gegenständen und deren räumliche Verhältnisse zueinander erfassen und sich merken.</p> <p>Kann bei räumlichen Beschreibungen von Objekten erfassen, in welcher Lage sie zueinander stehen.</p>	<p>Kann sprachlich korrekt im Gebärdenraum ein Setting (Landschaft, Familie, Situation) für einen Gebärdentext aufbauen.</p> <p>Kann unterschiedliche Positionen im korrekten Verhältnis zueinander beschreiben.</p> <p>Kann einen Rollenwechsel durch die veränderte Position des Oberkörpers markieren.</p>
	<p>Kann sich aufgrund von Formbeschreibungen die Umgebung, z. B. die Landschaft, die Zimmereinrichtung, vorstellen.</p> <p>Kann zuvor im Gebärdenraum verortete Objekte / Personen durch spätere indexikalische Verweise wieder identifizieren.</p>	<p>Kann im Gebärdenraum eine Landschaft bildlich rekonstruieren, wobei die relationalen Größenverhältnisse stimmen.</p> <p>Kann sich Dinge räumlich vorstellen und beschreiben.</p> <p>Kann eine Äußerung so aufbauen, dass man vom Nahen zum Fernen und vom Großen zum Kleinen kommt.</p> <p>Kann im Gebärdenraum ein klares Bild erzeugen.</p> <p>Kann einen für die Figuren der Erzählung passenden Gesichtsausdruck einsetzen.</p> <p>Kann durch darstellendes Gebärden auf Figuren der Erzählung verweisen.</p>
A2		<p>Kann durch die Körperposition auf die unterschiedlichen Meinungen zu einer Frage verweisen (z. B. indem Pro- und Kontra-Argumente durch die Körperhaltung rechts bzw. links voneinander abgegrenzt werden).</p> <p>Kann einen passenden Gesichtsausdruck annehmen, der zur / zum beschriebenen Figur / Person / Objekt passt.</p> <p>Kann eine Person unter Verwendung von <i>Constructed Action</i> beschreiben.</p>
	<p>Kann eine einfache Rollenübernahme verstehen, z. B. zur Beschreibung einer Person.</p>	<p>Kann beim Gebärden die realen Größenverhältnisse von Gegenständen konsequent beibehalten (z. B. beim Schälen einer Banane).</p>
A1	Keine Deskriptoren verfügbar	Keine Deskriptoren verfügbar

Sprachbewusstsein und Interpretation

Diese Skala umfasst Kompetenzen, die eine korrekte Interpretation von wahrgenommenen Sprachhandlungen und ihren Funktionen ermöglichen. Sie erlauben es, den Texttyp zu identifizieren (unterhaltend, argumentierend, erzählend etc.), Erwartungen an einen Text aufzubauen, die Übereinstimmung zwischen Erwartung und Produkt zu beurteilen, den Auftritt der Textproduzenten / -produzentinnen zu verstehen und zu beurteilen sowie verschiedene Botschaftsebenen zu unterscheiden. Die Kompetenzen umfassen ferner das Erkennen und Verstehen von Stilmitteln, konnotativen Bedeutungen sowie paraverbalen Signalen.

Metasprachliche Kompetenzen betreffen die Reflexion über die Nutzung gewählter Gebärden (z. B. als ästhetischer Beitrag, Rhetorik) sowie die Interpretation der Art und Weise, in der diese vom Produzenten / von der Produzentin eingesetzt werden, um einen ansprechenden, appellierenden oder beispielsweise sachlichen Text zu produzieren.

Über das lexikalische und produktive Repertoire hinaus bedingt dies auch ein Verständnis für sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten des Produzenten / der Produzentin, z. B. durch Tempo- und Stilvariation. Im Unterschied zu einem geschriebenen Text bleibt der Produzent / die Produzentin eines Gebärdentextes immer sichtbar. Videotexte und ihre Bedeutungen sind nicht losgelöst vom Produzenten / von der Produzentin und dessen / deren Präsenz. Deshalb wird bei der Interpretation gebärdensprachlicher Texte ähnlich wie bei einer Interaktion auch der Auftritt des Produzenten / der Produzentin bedeutsam.

Schlüsselkonzepte der Skala *Sprachbewusstsein und Interpretation* sind:

- richtiges Deuten von bewusst eingesetzten prosodischen Signalen sowie von nicht sprachlichen (non-verbale) Signalen des Produzenten / der Produzentin;
- Einschätzen der beabsichtigten sprachlichen Handlung insgesamt und der Auftrittskompetenz des Produzenten / der Produzentin;
- Fähigkeit, beabsichtigtes und unbeabsichtigtes sowie sprachliches und nicht sprachliches Verhalten des Produzenten / der Produzentin zu unterscheiden, dieses richtig zu interpretieren und zu reflektieren;
- richtige Interpretation von produktiv abgeleiteten Gebärden, ferner richtiges Deuten von Pausen, ungewöhnlichen Handformen, Floskeln und kontextbehafteten Gebärden aus dem Alltag (z. B. ein Verweis auf Aussagen von Fremden);
- richtige Interpretation von non-manuellen Mitteln, z. B. Gesichtsausdruck, Blick, Mundbild und Mundgestik (sofern vorhanden) als Elemente von *Constructed Action* und *Constructed Dialogue*;
- Differenzieren von mitgedachten, konnotativen Bedeutungen, auch wenn diese nicht explizit vermittelt werden;
- korrektes Deuten der rhetorischen oder strukturellen Funktion von Pausen, Metaphern, Ironie etc.

Sprachbewusstsein und Interpretation	
C2	<p>Kann die Schwerpunkte anspruchsvoller Gebärdentexte herausarbeiten.</p> <p>Kann Kunstgebärden im Gebrauchskontext verstehen, auch wenn er / sie sie nicht kennt.</p> <p>Kann abstrakte poetische Gebärden interpretieren.</p> <p>Kann rhetorische und stilistische Mittel in einem Gebärdentext erkennen und ihre Funktionen verstehen (z. B. Wiederholung, Reim, Metapher, Ironie).</p> <p>Kann Äußerungen verstehen, bei denen der Produzent / die Produzentin verschiedene stilistische Mittel gleichzeitig kombiniert (z. B. nicht dominante Hand gibt den Kontext an und dominante Hand zeigt die Handlung, beides aus verschiedenen Perspektiven und in Kombination mit non-manuellen Mitteln)⁹⁰.</p> <p>Kann Variation in der Wortstellung erkennen und deren rhetorische Wirkung beschreiben (z. B. Betonung).</p> <p>Kann erkennen, wenn ein Produzent / eine Produzentin das verlängerte Halten einer Gebärde (<i>hold</i>) als prosodisches oder rhetorisches Mittel einsetzt.</p>
C1	<p>Kann aus einem längeren Gebärdentext die zentralen Informationen zu einem unbekanntem Thema entnehmen.</p> <p>Kann entscheiden, ob eine Aussage über einen Text eine implizite Bedeutung aufgreift oder nicht.</p> <p>Kann metasprachliche Verweise innerhalb eines Gebärdentextes korrekt deuten.</p> <p>Kann aus Analogien in einem Text unbekannte Begriffe erfassen.</p> <p>Kann unterscheiden, ob der Produzent / die Produzentin die Körperposition als textstrukturierendes Mittel (z. B. zur Abgrenzung von Pro- und Kontra-Argumenten) oder als grammatisches Mittel einsetzt (z. B. für Relativsätze).</p> <p>Kann komplizierte Gefühlslagen, die der Produzent / die Produzentin non-manuell und durch <i>Constructed Action</i> ausdrückt, verstehen.</p> <p>Kann in kreative Bilder umgesetzte Inhalte erfassen und skizzieren.</p> <p>Kann kreative Sprachspiele, bei denen der Produzent / die Produzentin beispielsweise die Handform als ästhetisches Element einsetzt, erklären.</p>
B2	<p>Kann sich inhaltliche Zusammenhänge aus einem Gebärdentext mühelos erschließen, auch wenn sie implizit bleiben (z. B. er ging Ski fahren und nachher besuche ich ihn im Krankenhaus).</p> <p>Kann den Hauptaussagen eines Gebärdentextes auch dann folgen, wenn der Produzent / die Produzentin im Gebärdentext auch Nebensächliches gebärdet.</p> <p>Kann erkennen, ob ein Produzent / eine Produzentin einen komplexen Gebärdentext entspannt und locker oder verkrampft vorträgt.</p> <p>Kann erkennen, ob der Produzent / die Produzentin einen Text in einem bestimmten Takt produziert, und die Wirkung von verschiedenen Takten beschreiben.</p> <p>Kann begründen, warum der Produzent / die Produzentin in einem Gebärdentext Pausen macht, nämlich z. B. weil diese als Strukturelement Sinn machen oder weil der Produzent / die Produzentin nachdenken muss.</p> <p>Kann verstehen, wer welche Meinung vertritt und in welchem Zusammenhang die Meinungen zueinander stehen.</p> <p>Kann erkennen, wann persönliche Erfahrungen / Erlebnisse eines Produzenten / einer Produzentin in die Argumentation einfließen und wann nicht.</p>

90 Dies ist ein typischer Fall von *body partitioning*, bei dem Handlungen verschiedener Personen kommuniziert werden.

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Sprachbewusstsein und Interpretation	
B2	<p>Kann entscheiden, ob der verwendete Gebärdenstil mit den Inhalten zusammenpasst.</p> <p>Kann anhand der verwendeten Gebärden und non-manuellen Mitteln entscheiden, wie sicher sich der Produzent / die Produzentin über das Gesagte ist (z.B. <unentschieden> / <unsicher> / <möglich>).</p> <p>Kann produktives Gebärden mit Klassifikatoren von rein ikonischem Gebärden unterscheiden.</p> <p>Kann den Gebärden des Gegenübers folgen, auch wenn die non-manuellen Mittel nur reduziert eingesetzt werden.</p> <p>Kann beschreiben, welche Wirkung das Gebärdentempo eines Gebärdentextes auf ihn / sie hat.</p> <p>Kann beurteilen, ob die Person so auftritt, dass ihr Auftreten zum Kontext und zur Gebärdentextsorte passt (Kleidung, Ausstrahlung, gepflegtes Äußeres).</p> <p>Kann sich die Bedeutung unbekannter Gebärden über Vergleiche und Analogien erschließen.</p>
B1+	<p>Kann aus der Reihenfolge der Äußerungen die zeitliche Abfolge von Ereignissen verstehen.</p> <p>Kann einfache Pro- und Kontra-Argumente zu einer bestimmten Fragestellung verstehen.</p> <p>Kann verstehen, welche Vor- und Nachteile ein Gebärdentext zu einem Thema nennt.</p> <p>Kann die Kernaspekte eines Fazits nachvollziehen.</p> <p>Kann wichtige Elemente anhand der non-manuellen Komponenten zu deren Betonung (z.B. Gesichtsausdruck, Größe der Bewegung) erkennen und entsprechend deuten.</p> <p>Kann aus den verwendeten Klassifikatoren ableiten, von welchem Oberbegriff die Rede ist (z.B. den Oberbegriff „Mord“ aus der Handhabung einer Tatwaffe).</p> <p>Kann in einem Gebärdentext wichtige von unwichtigen Inhalten unterscheiden.</p>
B1	<p>Kann aus den Bewegungen des Oberkörpers auf die zeitliche Bedeutung schließen.</p> <p>Kann einen Gebärdentext so gut verstehen, dass er / sie davon emotional berührt ist.</p> <p>Kann die non-manuellen Elemente eines Produzenten / einer Produzentin, mit denen er Spannung im Gebärdentext erzeugt, erkennen.</p> <p>Kann die Gebärde <palm-up> korrekt interpretieren (z.B. als Pausenmarkierung).</p> <p>Kann non-manuelle Mittel erkennen und verstehen.</p> <p>Kann Erklärungen verstehen, um dann die richtigen Handlungen ausführen zu können.</p>
A2	<p>Kann eine Einführung in ein Thema verstehen und den Inhalt in eigenen Worten wiedergeben.</p> <p>Kann die Meinung des Produzenten / der Produzentin zu einem Thema erfassen.</p> <p>Kann Erklärungen und Beispiele aufeinander beziehen.</p> <p>Kann Emotionen interpretieren, wenn der Produzent / die Produzentin sie mimisch vermittelt.</p> <p>Kann erkennen, ob er / sie als Adressat angesprochen ist oder nicht.</p> <p>Kann die Kernaussagen von Gebärdentexten zu alltäglichen Themen verstehen.</p> <p>Kann genannte Unterschiede zwischen Dingen erfassen und wiedergeben.</p> <p>Kann übereinstimmende Bedeutungen erkennen, auch wenn diese sprachlich unterschiedlich ausgedrückt sind, z.B. durch lexikalische Gebärden oder durch <i>Constructed Action</i>.</p> <p>Kann einzelne unbekannte Gebärden im Gebärdensfluss erkennen und deren Bedeutung erfragen.</p>
A1	<p>Kann anhand der non-manuellen Mittel positive und negative Haltungen unterscheiden (z.B. Augenbrauen zusammen vs. Augenbrauen hoch).</p> <p>Kann direkte Ablehnungen oder Zustimmungen auf Bitten / Aufforderungen verstehen.</p>

Auftritt und Wirkung

Im Zentrum dieser Skala steht die Wirkung auf den Adressaten einer gebärdeten Äußerung (perlokutionäre Effekte der Argumentation, Unterhaltung, Überzeugung, Betroffenheit usw.) und die dem Produzenten / Lernenden zur Verfügung stehenden Gebärden. Dies umfasst Elemente des Wortschatzes, die Möglichkeit zur Wahl von geeigneten Strukturen zum Einsatz manueller und non-manueller Mittel sowie die Art und Weise, in der diese vom Produzenten / von der Produzentin für stilistische Zwecke eingesetzt werden können, um einen ansprechenden Text zu produzieren. Ferner muss dem / der Gebärdenden seine / ihre Präsenz stets bewusst sein, sei dies nun, um Wortgewandtheit zu demonstrieren, zu prahlen oder zu erklären.

Über das lexikalische und produktive Repertoire hinaus umfasst dies auch unterschiedliche Arten, eine gebärdete Aussage zu präsentieren, wie z.B. durch Tempo- und Stilvariation. Im Unterschied zu einem schriftlichen Text bleibt der Autor / die Autorin eines Gebärdentextes sichtbar: Videotexte sind nicht losgelöst vom Autor / von der Autorin, ebenso wenig die übermittelten Bedeutungen. Deshalb bedarf es bei der Produktion formeller Gebärdentexte einer zusätzlichen Kompetenz, und zwar der „Auftrittskompetenz“, welche erlernt werden muss und verschiedene Aspekte der erfolgreichen und adäquaten Gebärdentextproduktion umfasst.

Schlüsselkonzepte von *Auftritt und Wirkung* sind:

- Raffinesse und semantische Präzision im Allgemeinen (bis hin zu ästhetischem Sprachbewusstsein auf C2);
- bewusster Einsatz rhetorischer Mittel, unterschiedlicher Register, strukturierender Pausen sowie bewusste Gesprächssteuerung;
- Adressatenorientierung und Antizipation derer Bedürfnisse in diskursiv angelegten Textproduktionen;
- Einsatz produktiver und lexikalischer Gebärdenformen sowie fester Gebärdenwendungen, Einsatz von Nachahmung, wenn angemessen;
- Nutzung von *Chunks* für bestimmte Funktionen und bei begrenztem Wortschatz (A-Niveaus);
- Verhalten und Erscheinung des / der Gebärdenden (u. a. Berücksichtigung von Umwelteinflüssen, Accessoires etc.).

Auftritt und Wirkung	
C2	<p>Kann kreativ sein, ohne den roten Faden zu verlieren.</p> <p>Kann durch vielfältige Mittel (z.B. <i>Constructed Action</i>, rhetorische Fragen, Variieren des Tempos) Spannung erzeugen.</p> <p>Kann Handformen als ästhetisches Element mühelos und spielerisch einsetzen, sodass kreative Sprachformen entstehen.</p> <p>Kann Gedanken und Gefühle mit gezielter Gebärdenwahl und mit <i>Constructed Action</i> kunstvoll darstellen.</p>
C1	<p>Kann sich gut vorbereiten, sodass während des Gebärdens nicht mehr über Inhalte nachgedacht werden muss.</p> <p>Wirkt beim Gebärdens entspannt und locker, auch wenn hohe Konzentration gefordert ist.</p> <p>Kann in einer Erzählung die Figuren mit einem eigenen Sprachprofil (Stil, Register, Ausdrucksweise) versehen.</p> <p>Kann die Erzählung sprachlich so gestalten, dass Adressaten in die Handlung eintauchen können.</p> <p>Kann das Gebärdentempo wirkungsvoll verändern (von langsam bis schnell), sodass Spannung entsteht.</p> <p>Kann die Adressaten mitreißen.</p> <p>Kann das Mittel der Übertreibung effektiv und angemessen einsetzen.</p>

Auftritt und Wirkung	
B2	Kann unkonventionelle und originelle Überlegungen zum Thema sprachlich gekonnt einbringen. Kann die eigenen inneren Bilder sprachlich kreativ umsetzen. Kann aus einer Vielzahl an non-manuellen Mitteln eines anwenden, um Spannung zu erzeugen. Kann das Publikum zu starken Emotionen bringen (Lachen, Tränen ...).
	Kann spannend über einen Anlass berichten. Kann vielschichtige Gefühlslagen über <i>Constructed Action</i> zum Ausdruck bringen. Kann passende Vergleiche machen, durch die sich die Adressaten Sachverhalte besser vorstellen können. Kann bei den Adressaten Neugierde auf das Ende des Gebärdentextes wecken.
B1	Kann eine Meinung so vermitteln, dass es die Adressaten zum Nachdenken bringt. Kann die Gefühle eines nahestehenden Menschen ausdrücken. Kann Körpersprache und Gesichtsausdruck zur Bedeutungsübertragung benutzen. Kann mittels non-manueller Komponenten und Größe der Bewegungsausführung wichtige Aspekte betonen.
	Kann den Adressaten aufmerksam machen, indem er / sie verschiedene Mittel einsetzt (z. B. rhetorische Frage).
	Kann eine Geschichte glaubwürdig erzählen. Kann Charaktereigenschaften von Personen zum Ausdruck bringen.
A2	Kann freundlich und gewinnend auftreten. Kann Fakten neutral gebärden, ohne Emotionen im Ausdruck. Kann Gefühle (Freude, Trauer) vermitteln und auslösen.
	Kann Emotionen über den Gesichtsausdruck vermitteln.
	Kann die zum Ausdruck von negativen und positiven Gefühlen passende Gesichtsmimik einsetzen (Augenbrauen zusammen – negativ, Augenbrauen hoch – positiv).
A1	Kann sich so positionieren, dass die Gebärdenausführung für den Adressaten gut sichtbar ist. Kann Gefühlslagen allein durch darstellendes Gebärden (ohne manuelle Ausführungen) ausdrücken.

Verarbeitungstempo

Diese Skala umfasst Kompetenzen, die die Leichtigkeit oder Mühe beim Verstehen von Gebärdensprache beschreiben. Das Verarbeitungstempo ist davon abhängig, ob die Gebärden der Person bereits bekannt sind oder nicht, des Weiteren aber auch von der grammatikalischen Komplexität oder von der Vertrautheit mit dem Fingeralphabet. Die Skala greift somit bereits in anderen Skalen aufgeführte Kompetenzen wieder auf und beschreibt, wie diese Kompetenzen umgesetzt werden, wie automatisiert diese bereits sind und wie viel Energie noch für Verarbeitungsprozesse aufgewendet werden muss oder für die Weiterverarbeitung von Botschaften bereitsteht. Die Leichtigkeit, mit kommunikativen Aufgaben umzugehen, steht im Zentrum dieser Skala. Die Verarbeitungsgeschwindigkeit korreliert mit dem Kompetenzniveau des Rezipienten und sie zeigt, wie gut er / sie die vermittelte Information aufzunehmen und zu verstehen vermag.

Schlüsselkonzepte der Skala *Verarbeitungstempo* sind:

- die Mühe, Texte und Ausdrücke unterschiedlicher Länge, Explizitheit und Komplexität zu verstehen;
- das fremde und das eigene Gebärdentempo, Gebärdenregelmäßigkeiten und Gebärdentemporen einschätzen;
- die Fähigkeit, Gebärdentempo, Gebärdenflüssigkeit sowie Gebärdentemporen anderer zu beurteilen und an sich selber einzuschätzen;
- die Fähigkeit, Gebärdenaussagen folgen zu können, die verschiedene Handlungen mit verschiedenen Artikulatoren darstellen;

- die Fähigkeit, Handlungen mit mehreren Charakteren und komplexen Settings folgen zu können;
- die Fähigkeit, Mitteilungen oder Texten folgen zu können, auch wenn die Übergänge zwischen den gebärdeten Einheiten fließend bzw. verschliffen sind;
- die Fähigkeit, flüssig gebärdetem Fingeralphabet zu folgen;
- die Fähigkeit, dem Inhalt trotz Assimilationen, Unterbrechungen, Pausen, Lücken, Produktionsfehler oder undeutlichen Gebärden folgen zu können.

Verarbeitungstempo	
C2	Kann parallel inszenierten Gebärdentexten folgen (z. B. mit zwei Produzenten / Produzentinnen). Kann auch bei mehreren Produzenten / Produzentinnen, z. B. in einer Podiumsdiskussion, durch deren Blicke mitverfolgen, an wen das Wort geht.
	Kann verschiedene, im Gebärdentext genannte Aspekte angeben, auch wenn der Produzent / die Produzentin sie schnell nacheinander erwähnt.
	Kann flüssig produziertes Fingeralphabet mühelos ablesen, auch wenn er / sie nicht jeden Buchstaben sieht, sondern evtl. nur ergonomische Wortgestalten.
C1	Kann einem langen, fließend produzierten Gebärdentext auf Anhieb folgen. Kann komplizierten Berichten ohne Mühe folgen. Kann komplexe, mit diversen Klassifikatoren dargestellte Handlungen und Beziehungen zwischen Objekten / Personen / Orten mühelos verstehen.
	Kann auch bei mehreren Produzenten / Produzentinnen, z. B. in einer Podiumsdiskussion, nachverfolgen, wie die einen auf das Kommunikationsverhalten der anderen reagieren.
	Kann einen gebärdeten Text verstehen, auch wenn der Produzent / die Produzentin nur mit einer Hand gebärdet.
	Kann einem Gebärdentext folgen, auch wenn einige Gebärden unbekannt sind.
	Kann einen Text auch dann verstehen, wenn einzelne Gebärden oder Sätze unvollständig oder nicht sichtbar sind.
	Kann Sprachproduktionsfehler erkennen und sie ohne Rückfrage korrigieren.
B2	Kann unvermittelten Nachrichten oder Videobotschaften ohne Vorbereitung folgen.
	Kann Handlungsbeschreibungen mühelos verstehen, auch wenn der / die Gebärdende verschiedene Klassifikatoren (z. B. Manipulator, Substitutor) verwendet.
	Kann auch unerwarteten Wendungen in einem Gebärdentext folgen.
	Kann rhythmisch dargestellte Bewegungsabläufe oder Aktivitäten verstehen und ihre Ästhetik erkennen.
B1	Kann einem langen, langsam produzierten Gebärdentext folgen, wenn er mehrmals gezeigt wird. Kann der Erzählung einer bekannten Geschichte mühelos folgen. Kann verschiedene Handformen erkennen und nachmachen, auch wenn der Produzent / die Produzentin sie fließend gebärdet.
	Kann Sprachproduktionsfehler identifizieren und um eine Präzision oder Richtigstellung bitten.
	Kann einem längeren, fließend produzierten Gebärdentext bei wiederholtem Ansehen folgen.
	Kann einen längeren, aber langsam produzierten Gebärdentext auf Anhieb verstehen.
	Kann Bezeichnungen (Namen, Fingeralphabet, Funktionen) für Personen im Text verstehen und spätere Verweise auf sie richtig deuten.
A2	Kann den Gebärden des Gegenübers folgen, sofern dieses sich gut sichtbar positioniert und keine Störfaktoren da sind.
	Kann flüssig produziertes Fingeralphabet verstehen, wenn der Produzent / die Produzentin es bei Bedarf wiederholt.
A1	Kann kurze Gebärdentexte, die langsam und deutlich produziert sind, auf Anhieb verstehen.

6 Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdenkompetenzen

Gebärdenfluss

Diese Skala ist eine unmittelbare Entsprechung der lautsprachlichen Skala zum Redefluss (*Flüssigkeit*) und ergänzt diese.

Schlüsselkonzepte der Skala sind:

- die Gebärdengeschwindigkeit, -regelmäßigkeit und der Gebärdensrhythmus;
- die Fähigkeit, an den passenden Stellen Pausen zu machen;
- die Fähigkeit, simultan mit verschiedenen Artikulatoren zu gebärden;
- die Fähigkeit, aufeinanderfolgende Gebärden flüssig und ohne dazwischen zu stocken zu gebärden;
- die Fähigkeit, das Fingeralphabet zur Bezeichnung von Wörtern für unbekannte Gebärden (A-Niveaus) oder zur kontextabhängigen Hervorhebung von Begriffen (B-Niveaus und darüber) angemessen einzusetzen oder es als Mittel eines bilingualen Kontaktgebärdens (alle Niveaus) zu nutzen.

Gebärdenfluss	
C2	Keine Deskriptoren verfügbar; siehe C1
C1	Kann im Takt gebärden und mit Tempo. Kann einen längeren Gebärdentext rhythmisch und fließend gebärden. Kann das verlängerte Halten einer Gebärde (<i>hold</i>) als prosodisches oder rhetorisches Mittel einsetzen.
B2	Kann in fließendem Tempo gebärden, auch wenn noch einige Denkpausen nötig sind. Kann eine bekannte Geschichte fließend in einer Gebärdensprache nacherzählen. Kann mit der einen Hand eine Gebärde halten und so etwas Statisches darstellen (<i>hold</i>) und gleichzeitig mit der anderen Hand weitergebärden. ⁹¹ Kann in einem angenehmen Tempo gebärden, ohne über einzelne Gebärden nachdenken zu müssen. Kann an passenden Stellen effektiv Pausen einlegen. Kann Bewegungsabläufe oder Aktivitäten rhythmisch darstellen (z. B. Fallen der Blätter, Hagel). Kann mittels des Fingeralphabets flüssig buchstabieren und statt Einzelbuchstaben ergonomische Gestalten produzieren.
B1	Kann Übergänge zwischen zwei zusammenhängenden Aspekten flüssig gebärden. Kann einen kurzen Gebärdentext rhythmisch gebärden. Kann verschiedene Handformen und / oder die Handformen des Fingeralphabets fließend nacheinander einsetzen.
A2	Kann einen einfachen Satz rhythmisiert gebärden. Kann das Satzende mittels einer Pause klar markieren.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

⁹¹ Die unbewegte Hand dieser Art zu gebärden wird auch als *fragment buoy* bezeichnet. Sie bewahrt einen Teil oder verweist auf den Artikulationsort einer vorausgehenden Gebärde und greift so deren Bedeutung auf.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:

lernen, lehren, beurteilen

Begleitband



Der Begleitband stellt eine Ergänzung und Aktualisierung des bestehenden Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) dar, der im Jahre 2001 veröffentlicht wurde. Der bestehende GeR behält uneingeschränkt seine Gültigkeit und wird durch diesen Begleitband mit den vom Europarat erarbeiteten wichtigen Erweiterungen und Konkretisierungen versehen. Der Fokus liegt dabei auf der Ergänzung von neuen Skalen bzw. von Deskriptoren bereits bestehender Skalen.

Der Begleitband ergänzt den bestehenden GeR um die folgenden Skalen und Neuerungen:

- Definition einer umfangreichen Skalierung für den Bereich Mediation (Text-, Konzept- und Kommunikationsmediation), die die Felder Dolmetschen und Übersetzen deutlich erweitert bis hin zu interkulturellen Kompetenzen
- neue Deskriptoren für Online-Interaktionen, Telekommunikation, Umgang mit kreativen Texten und Literatur
- neue Skalen für plurikulturelle bzw. plurilinguale Kompetenzen sowie zur Gebärdensprache
- ausführliche, ergänzte Beschreibungen von Hören und Lesen in existierenden Skalen sowie für die Sprachniveaus A1, C1 und insbesondere C2
- Definition der „Plus-Niveaus“ und eines neuen „vor-A1-Niveaus“

