

**O'ZBEKISTON RESPUBLIKASI OLIY VA O'RTA MAXSUS
TA'LIM VAZIRLIGI
NAMANGAN DAVLAT UNIVERSITETI
FILOLOGIYA FAKULTETI**

Saidumar Saydaliyev

**CHET TILLARNI EGALLASHNING
UMUMEVROPA KOMPETENSIYALARI**

CEFR: Common European framework of Reference

GER: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für

Sprachen lernen, lehren, beurteilen

Общеввропейские компетенции владения

иностранным языком



NAMANGAN-2019

KIRISH

Mamlakatimizning dunyo hamjamiyatiga integratsiyalashuvi, fan va texnikaning rivojlanishi yosh avlodning ko'p madaniyatli dunyoda raqobatbardosh bo'lishi uchun bir necha chet tillarni mukammal bilishni taqozo etadi, bu esa O'zbekiston Respublikasi ta'lim tizimiga chet tillarni o'rgatish bo'yicha xalqaro hujjatlarga asoslangan uzluksiz ta'lim tizimining davlat ta'lim standartlarini joriy etish orqali ta'minlanadi. Evropa Kengashining "Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari" (**kompetensiyalar**) to'g'risidagi hujjati til o'rganish, o'rgatish va baholash masalalari borasida o'quv rejalari, ta'lim standartlari, o'quv qo'llanmalari yaratish va test sinovlarini tashkillash va o'tkazish uchun asos vazifasini bajaradi. Ushbu xujjatni o'rganish va chet til ta'limini shu asosda tashkillash, uni egallash va unga amal qilish dunyo hamjamiyatida mutaxassislarning nufuzini oshirish uchun xizmat qiladi.

Shuning uchun **5120100** — Filologiya va tillarni o'qitish (nemis tili) ta'lim yo'nalishi to'rtinchi bosqich 8-semestrda o'quv rejasiga "**Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari**" (**CEFR, GER**) nomli fan kiritilgan va unga 44 soat amaliy mashg'ulot va 30 soat mustaqil ta'lim uchun vaqt belgilangan.

Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalarida tildan aloqa vositasi sifatida foydalana oladigan bo'lish uchun qanday bilim, ko'nikma va malakalar - kompetensiyalar egallanishi lozimligi haqida tavsiyalar berigan.

Kompetensiyalar o'qituvchilar, malaka oshiruvchilar, qo'llanma va darslik mualliflari, ta'lim standartlari ijodkorlari, til o'rganish va

o`rgatish masalalari bilan shug`ullanadigan mutaxassislar uchun mo`ljallangan.

Qo`lingizdagi kitobda **Kompetensiyalarga** oid bilim va ma`lumotlar fan dasturida belgilangan 22 ta mavzuga bo`lib bayon qilindi.

Metodik qo`llanmaning maqsadi - talabalarda Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari haqida tasavvur hosil qilish bilan barobar, uning quyidagi maqsadlar uchun zarur ekanligini talabalar ongiga singdirishdan iborat.

Evropa Ittifoqiga kiruvchi davlatlar manfaatlaridan kelib chiqib, til o`rganish va o`rgatish o`zaro munosabatlarni kuchaytirishi, foydali xalqaro kommunikatsiyani jadallashtirishi, hamkorlikda madaniyatlardagi umumiylik va xususiylikka hurmat bilan qarashga o`rgatishi, turli ma`lumotlarni qabul qilish imkoniyatlarini kengaytirishi, kishilarning o`zaro aloqalarini osonlashtirishi, xizmatga oid aloqalarda qulaylik yaratishi va o`zaro tushunishni ta`minlaydi.

O`quv metodik qo`llanma nemis tili yo`nalishi talabalari va chet til o`rganish va o`rgatish masalalari bilan qiziqqan barcha kitobxonlar uchun mo`ljallangan.

Qo`llanmaning mazmunini yaxshilash uchun xizmat qiladigan barcha tanqidiy fikr-mulohaza va takliflarni mamnuniyat bilan qabul qilamiz va tashshakurlar bildiramiz.

Muallif

MUNDARIJA

Kirish.....	3
1-mavzu. Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari ("kompetensiyalar") mohiyati, maqsadi, vazifasi, tuzilishi	6
2-mavzu. Til o`rganish va o`rgatish bilan bog`liq bo`lgan asosiy tushuncha va iboralar tavsifi – glossar.....	11
3-mavzu. Strategiya - harakatlar va jarayonlar ketma-ketligi.....	21
4-mavzu. Kompetensiyalar ijodkorlari	23
5-mavzu. Kompetensiyalar va ta`lim siyosati	24
6-mavzu. Kompetensiyalar va ta`lim metodlari.....	26
7-mavzu. Kompetensiyalar va til bilish darajalari	35
8-mavzu. Kompetensiyalar va tildan foydalanish	42
9-mavzu. Kompetensiyalar va tildan foydalanuvchilar.....	43
10-mavzu. Kompetensiyalar va chet tillarni o`rganish va o`rgatish.....	49
11-mavzu. Kommunikativ topshiriqlar.....	49
12-mavzu. O`quv standarti, rejasi va dasturlari.....	55
13-mavzu. Bilim, ko`nikma va malakalarni nazorat va baholash.....	61
14-mavzu. Profile Deutsch dasturi	70
15-mavzu. Profile Deutschning maqsadi, vazifalari va tuzilishi.....	72
16-mavzu. Til bilish darajalari.....	73
17-mavzu. Til bilish vositalari.....	77
18-mavzu. Strategiyalar va ularning turlari.....	84
19-mavzu. Ikkinchi tilni o`rganish imkoniyatlari.....	94
20-mavzu. Til o`rganish va muallim.....	96
21-mavzu. Til o`rganuvchining faoliyati.....	106
22-mavzu. Profile Deutsch takomillashuvchi dastur.....	117
Literatur.....	119
Ilova.....	120

AMALIY MASHG`ULOTLAR JAROYONIDA

Chet tillarni egallashning umumevropa kompetensiyalari ("Kompetensiyalar")

(GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lernen, beurteilen)

(CEFR – Common European Framework of Reference)

asosida tayyorlangan Profile Deutsch qo`llanmasi bilan ish olib boriladi.

1-MAVZU

GER – CEFR: CHET TILLARNI EGALLASHNING UMUMEVROPA KOMPETENSIYALARI ("KOMPETENSIYALAR") MOHIYATI, MAQSADI, VAZIFASI, TUZILISHI

Til o`rganish, o`rgatish va baholash masalalari borasida «Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari» (qoliplovchi tavsiyalar) (**Tavsiyalar**) o`quv rejalari, ta`lim standartlari, o`quv qo`llanmalari yaratish va test sinovlarini tashkillash va o`tkazish uchun asos vazifasini bajaradi. Ushbu xujjatda tildan aloqa vositasi sifatida foydalana oladigan bo`lish uchun qanday bilim, ko`nikma va malakalar egallanishi lozimligi haqida ko`rsatmalar berigan.

Tavsiyalar o`qituvchilar, malaka oshiruvchilar, qo`llanma va darslik mualliflari, ta`lim standartlari ijodkorlari, til o`rganish va o`rgatish masalalari bilan shug`ullanadigan mutaxassislar uchun mo`ljallangan.

Unda:

- **til o`rganishning umumiy darajasi,**
- **tildan foydalanish imkoniyatlari,**
- **umumiy va kommunikativ kompetentsiya (uddaburonlik) bosqichlari,**
- **ko`ptillilik kompetensiyalarini rivojlantirish masalalari,**
- **til o`rganish jarayonidagi mulokotga oid topshiriqlarning o`rni va roli,**
- **ta`lim standartlarini tayyorlash borasida ko`rsatmalar,**
- **reyting sinovlari, ularning turlari, shakllari, tayyorlash va o`tkazish usullari belgilab berilgan.**

Tavsiyalar Evropa Ittifoqi buyurtmasiga muvofiq bunyodga keltirilgan va barcha tillarni o`rganish va o`rgatish jarayoniga tadbiiq etish uchun mo`ljallangan.

Tavsiyalarda til bilish darajasining uch bosqichi belgilangan va ularning har biri ikkiga bo`lingan. Har bir bosqichga oid bilim, ko`nikma va malakalar, ta`lim vositalari, usul va metodlar bayon qilingan.

Birinchi bosqich A – bosqich deb nomlanib, tildan elementar (dastlabki, oddiy) holatlarda foydalanish bosqichini tashkil qiladi;

Ikkinchi bosqich B bosqich bo`lib, u tilni mustaqil qo`llay bilish bosqichi deyiladi;

uchinchi bosqich C bosqich deb atalib, tilni yuqori darajada qo`llay bilish bosqichi hisoblanadi.

Tavsiyalarda ko`ptillilik va turlitillilik tushunchalari farqlanadi. Ko`ptillilik deganda bir jamiyatda bir necha tilning aloqa vositasi ekanligi tushuniladi. Turlitillilik esa mamlakatlarning har biri o`z davlat tilidan foydalangan holda turlitillilikni tashkil qiladi.

Tavsiyalar quyidagi maqsadlar uchun zarur:

Evropa Ittifoqiga kiruvchi davlatlar manfaatlaridan kelib chiqib, til o`rganish va o`rgatish o`zaro munosabatlarni kuchaytiradi, foydali xalqaro kommunikatsiyani jadallashtiradi, hamkorlikda madaniyatlardagi umumiylik va xususiylikka xurmat bilan qarashga o`rgatadi, turli ma`lumotlarni qabul qilish imkoniyatlarini kengaytiradi, kishilarning o`zaro aloqalarini osonlashtiradi, xizmatga oid aloqalarda qulaylik yaratadi va o`zaro tushunishni ta`minlaydi.

Yuqoridagi maqsadlarni amalga oshirish uchun, umr bo`yi, beshikdan qabrgacha til o`rganish lozimligini e`tirof etgan xolda shaxs ta`limining barcha bo`g`inlarida bog`liqlik va ketma-ketlikni ta`minlash va qo`llab quvvatlashga imkoniyat yaratiladi.

Buning uchun

- turli mamlakatlar o`quv yurtlarida hamkorlik aloqalari o`rnatishni osonlashtirish;

- til o`rganish va o`rgatishga oid barcha asosiy talab va natijalarni o`zaro tan olish;

- til o`rganuvchi, o`rgatuvchi, til o`rgatish kurslari xodimlari, reyting nazorati tashkilotchilari va rahbar xodimlarni qo`llab-quvvatlash, harakatlarini taqdirlash va muvofiqlashtirish ishlarini amalga oshirish uchun til o`rganish, o`rgatish va baholash sohasida **Tavsiyalar** zarur.

Til turli madaniyatlarni targ`ib qiluvchi, turli madaniyatlarga olib kiruvchi vosita sifatida qaralmog`i lozim.

Tavsiyalar barcha o`quv yurtlari va bosqichlarda quyidagi maqsadlarni amalga oshirish uchun foydalaniladi:

- til o`rgatish dasturlarini rejalashtirish, ishlab chiqish va amalga oshirish;
- ta`lim maqsadlarini belgilash;
- ta`lim mazmunini belgilash;
- til bilish darajasiga oid sertifikatlarni rejalashtirish, tayyorlash va taqdim etish;

- reyting sinovlarini rejalashtirish va tashkillash;

- o`rganuvchilar faoliyati natijalarini faqat salbiy emas, balki ijobiy baholovchi mezonlarni ishlab chiqish.

- tillarni mustaqil o`rganishni ta`minlovchi tadbirlarni rejalashtirish va ishlab chiqish;

- o`rganuvchilar bilimlarini ongli ravishda rivojlantirishni ta`minlovchi tadbirlarni belgilash;

- o`rganuvchilar o`zlari belgilagan real va maqsadlarni ta`minlovchi tadbirlarni belgilash;

- o`quv materiallarini tanlash, tasniflash va taqdim etish;

- o`z faoliyati natijalarini baholashni ta`minlovchi tadbirlarni belgilash.

Tavsiyalar umfassend-**kengqamrovli**, transparent-**qulay**, kohärent-**mantiqiy** hisoblanadi.

Kengqamrovli deganda, tilga oid barcha bilimlar, ko`nikma va malakalar hamda ularni amalda qo`llay bilish inobatga olinishi va barcha foydalanuvchilarni ulardan foydalana olish darajasida qurollantirish lozimligi tushiniladi.

Qulay deganda, **Tavsiyalar**dagi ma`lumotlar aniq, tushunarli, foydalanuvchilar uchun oson idrok kilinadigan, tayyor va qo`shimcha kilish imkoniyati bor bo`lishi nazarda tutiladi.

Mantiqiy deganda, ma`lumotlar ichki ziddiyatlardan xoli bo`lishi, tarkibiy qismlari o`zaro hamohang bo`lishi, ya`ni

- zarurat va talablarga mos tushishi;
- ta`lim maqsadlari aniq bo`lishi;
- ta`lim mazmuni belgilanishi va tavsiflanishi;
- o`quv materiallari tanlanishi va bayon qilinishi;
- o`quv dasturlari tuzilishi va bayon qilinishi;
- o`quv metodlari hisobga olinishi;
- muhokama, sinab ko`rish va baho berish imkoniyatlarining mavjud bo`lishi tushiniladi.

Til o`rganish uchun keng qamrovli, qulay, mantiqiy yagona **Tavsiyalarni** ishlab chiqish barcha uchun bir tizimda ishlash majburiyatini yuklaydi degani emas. Aksincha, **Tavsiyalar** ochiq, moslashuvchan bo`lishi va barcha tabiiy shart-sharoitlarga moslashtirilishi mumkin bo`lmog`i kerak.

Tavsiyalar:

- Mul`tifunksional, ya`ni barcha tillar imkoniyatlaridan kelib chiqib, til ta`limini rejalashtirish va tayyorlash jarayonida barcha maqsadlar uchun foydali bo`lishi;
- Fleksibel-turli shart-sharoit, vaziyatlarda foydalanishga moslashtirish mumkin bo`lishi;
- Ochiq-to`ldirish, kengaytirish, o`zgartirish mumkin bo`lishi;
- Dinamik-tajribalar asosida ulardan rivojlantirgan holda foydalanish mumkin bo`lishi;
- Foydalanuvchilar uchun qulay, tushunarli va oson shaklda bo`lishi;
- Nodogmatik-qotib qolmagan, balki turli raqobatbardosh lisoniy va ta`limiy nazariyalar va metodlar ham teng huquqli foydalanish imkoniyatlariga mos bo`lishi lozim.

Tavsiyalarda til o`rganish va o`rgatish bilan bog`liq bo`lgan asosiy tushuncha va iboralar ta`riflab berilgan. Unda ta`kidlanishicha

kengqamrovli, qulay va mantiqiy bo`lgan **Tavsiyalar** til o`rganish, o`rgatish va muhokama qilish sohasida umumiy bo`lgan til o`rganish va undan foydalanish holatidan kelib chiqmog`i lozim. Chunki til o`rganuvchi va undan foydalanuvchilar muayyan jamoa a`zolari bo`lib, shu jamoada faoliyat ko`rsatuvchi shaxslar hisoblanadilar. Ular muayyan shart-sharoitda tildan aloqa vositasi sifatida foydalanib, kommunikativ topshiriq bajaradilar.

Kishilarning faoliyatga qaratilgan bilimlari ularning aqliy va emotsional imkoniyatlarini hamda niyatlarini, umuman, kishilarning barcha uddaburonliklarini qamrab olishi va hayotda aktyor sifatida ulardan foydalanishlarini taqazo etadi.

Shu munosabat bilan til o`rganish va undan foydalanish quyidagicha tavsiflanadi.

Tildan foydalanish deganda, shu tilni o`rganish (aloqa vositasi sifatida foydalanish jarayonida o`rganish), kishilarning individ va jamoa a`zolari sifatidagi nutqiy harakatlari, ko`pqirrali, xususan, **muloqot qilish kompetensiyalari-uddaburonliklarini shakllantirish va rivojlantirishdir.**

Muloqot jarayonida ishtirokchilar bajaradigan barcha nutqiy harakat va topshiriqlar tildan foydalanish uddaburonliklarini kuchaytirish va rivojlantirishga olib kelishi lozim.

Kompetensiya yoki **uddaburonlik** deganda, kishilarning faoliyati mazmun-mohiyatini belgilaydigan **umumiy bilimlari, ko`nikma va malakalari hamda mahoratlari yig`indisi** tushiniladi.

Umuminsoniy kompetensiya deganda, nafaqat nutqiy, balki **faoliyatning barcha jabhalariga tegishli bo`lgan**, shu jumladan tildan foydalanishga oid **uddaburonlik** tushiniladi.

Muomala kompetensiyalari kishilarga til vositasida nutqiy faoliyat ko`rsatishga shart-sharoit va imkoniyat yaratib beradi.

Kontekst-bu muomala faoliyatiga imkoniyat yaratib beradigan, shaxsda va uning atrofida mavjud bo`lgan natijalar va situativ faktorlar majmuidir.

Nutqiy faoliyat deganda, shaxsning ma`lum nutqiy topshiriq va matnlarni muayyan hayotiy shart-sharoitda retseptiv va reproduktiv tushunish va ishlash maqsadida amalga oshirgan, namoyish qiladigan nutqiy uddaburonligidir.

Nutqiy jarayon deganda, og`zaki yoki yozma nutqni idrok qilish yoki ifodalash jarayonida sodir bo`ladigan nerv va fiziologik bog`lanishlar zanjiri tushuniladi.

Matn – bu hayotning muayyan sohasiga tegishli bo`lgan har qanday shakldagi og`zaki yoki yozma tuzilma, to`qima - diskursdir.

Strategiya - shaxs o`zi belgilagan yoki olgan topshiriqni bajarish uchun tashkillagan va ma`lum maqsadga qaratilgan hamda boshqariladigan harakatlar va jarayonlar ketma-ketligidir.

Chet til ta`limining maqsadini belgilash jarayonida **Tavsiyalarga** asoslanish quyidagilarni taqozo etiladi:

- o`rganuvchilarning jamiyatdagi ehtiyojlarini chuqur tahlil qilish;
- ushbu ehtiyojlarni qondirishga oid topshiriq, jarayon va faoliyatlarni batafsil tavsiflash;
- tavsiflangan topshiriq va faoliyatlarni bajarishni ta`minlovchi ko`nikma va malakalarni shakllantirish va rivojlantirish usullarini ishlab chiqish.

Xulosa qilib shuni ta`kidlash joizki, **Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari** til o`rganish va o`rgatish borasida uzoq yillar davomida tadqiqotlar olib borgan ijodkor insonlarning tinimsiz va mashaqqatli mehnatlari mahsuli hisoblanadi. Ushbu xujjat bilan tanishib chiqish, uni o`rganish ta`lim standartlari, o`quv dasturlari, darslik va qo`llanmalar, reyting sinovlarning mazmun-mohiyati

va sifatini yaxshilash imkonini beradi hamda til ta'limi samaradorligini oshirish uchun xizmat qiladi. Bu manba til ta'limi bilan mashg'ul bo'lgan har bir mutahassisning dastur amali bo'lmog'i lozim.

Wie ist der GER aufgebaut? Welche Inhalte werden behandelt?

Der GER beinhaltet neben einem Vorwort, einer Bibliografie und einem Anhang mit diversen Deskriptoren und Skalen (DIALANG, ALTE) die folgenden neun Kapitel:

Kapitel 1

„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in seinem politischen und bildungspolitischen Kontext“ bringt eine Einführung in die sprachpolitischen Ziele des Europarates.

Kapitel 2

„Der Ansatz des Referenzrahmens“ beschreibt den handlungsorientierten Ansatz, der auch die Grundlage der österreichischen Lehrpläne bildet:

„Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ (GER, Kapitel 2.1)

Kapitel 3

„Gemeinsame Referenzniveaus“: Hier werden die Niveaus A1 - C2 für kommunikative Aktivitäten und Kompetenzen eingeführt. In diesem Kapitel findet man die Globalskala und den Raster zur Selbstbeurteilung (Tabellen 1 und 2).

Kapitel 4

„Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende“ geht der Frage nach dem Kontext der Sprachverwendung (4.1), den Themen (4.2), den kommunikativen Aufgaben und Zielen beziehungsweise den kommunikativen Aktivitäten und Strategien (4.3 und 4.4) und der Rolle der Texte (4.6) nach, beziehungsweise erörtert in Kapitel 4.5

„Kommunikative Sprachprozesse“ und ihre Bedeutung für das Sprachenlernen. Besonders hervorzuheben sind hier die Subskalen zu den einzelnen Fertigkeiten.

Kapitel 5

„Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden“: In diesem Kapitel werden zunächst allgemeine Kompetenzen und im Besonderen kommunikative Kompetenzen beschrieben, über die Sprachverwendende verfügen müssen, um kommunikative Aktivitäten erfolgreich ausführen zu können.

Kapitel 6

„Sprachenlernen und -lehren“ geht verschiedenen Aspekten des Lernens und Lehrens nach, zum Beispiel der Frage nach Teilfertigkeiten, mehrsprachiger Kompetenz, der Entwicklung von Sprachbewusstsein und interkultureller Kompetenz und methodologischen Optionen, wobei keine Methode bevorzugt, sondern lediglich zu Reflexion aufgefordert wird. 6.5 widmet sich dem Thema „Kompetenz- und Performanzfehler“.

Kapitel 7

„Die Rolle kommunikativer Aufgaben beim Fremdsprachenlernen und -lehren“ erläutert im Detail, was unter einer „kommunikativen Aufgabe“ zu verstehen ist.

Kapitel 8

„Sprachenvielfalt und das Curriculum“: Hier werden verschiedene Szenarien zur Curriculumsentwicklung diskutiert.

Kapitel 9

„Beurteilen und Bewerten“ widmet sich Fragen der Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung mit dem GER.

Im Anschluss an die einzelnen Kapitel findet man immer wieder Reflexionsfragen, die Benutzer/innen auffordern, den GER in Bezug auf den eigenen Kontext zu hinterfragen und selbst Antworten zu finden.

2-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR”DA TIL O`RGANISH VA O`RGATISH BILAN BOG`LIQ BO`LGAN ASOSIY TUSHUNCHA VA IBORALAR TAVSIFI – GLOSSAR

Kompetentsiya yoki lazoqat, uddaburonlik bu shaxsning umumiy bilimlari, ko`nikma va malakalari hamda mahoratlari yig`indisi, majmuidir.

(CEFR – Common European Framework of Reference)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen = der GER

Lernen, lehren, beurteilen

Die Konzeption

– ideya, yo`nalish, liyiha

Der Lernender

– o`rganuvchi

Das Sprachenlernen

– til o`rganish

Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen – til bilimlarini o`rgatish, o`rganish va baholash

der Referenzrahmen

– tavsiya, qoliplovchi tavsiya

deskriptiv

– tasviriy

die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, Methoden und Verfahren – o`qitish-, o`rganish maqsadlarini, metodlarini, esullarini tasvirlash, tavsiflash

Transparenz

- **qulaylik**

Transparent

- **qulay**

Kohärent

- **mantiqiy**

Kohärez

- **mantiqiylik**

Umfassend

- **kengqamrovli**

die Barrieren und Hindernisse

- to`siq

die Entwicklung einer Skala von sechs Kompetenzstufen bzw. Kompetenzebenen, Referenzniveaus mit Unterstufen – kompetensiya (layoqat) darajalarining olti bosqichlarini rivojlantirish

Sprachverwendung	– tildan foydalanish, tilni qo`llash
Sprachverwendende	– tildan foydalanuvchi
Sprachenlernende	– til o`rganuvchi
Kommunikative Aufgabe	– kommunikativ, muloqot topshirig`i
Kommunikative Aktivität und Strategie	– kommunikativ faollik va strategiyasi
Der Sprachprozess	– nutq jarayoni, nutqiy jarayon
Die Fertigkeit	- malaka
Die Teilfertigkeit	– malaka qismi
Der Sprachverwendende/Lernende	– tildan foydalanuvchi/til o`rganuvchi
Das Sprachenlernen und –lehren	– til o`rganish va o`rgatish
Die mehrsprachige Kompetenz	– ko`ptillilik kompetensiyasi, layoqati
Der Kompetenz- und Performanzfehler-	kompetensiya va tilni qo`llash xatolari
Das Fremdsprachenlernen und –lehren	– chet tillarni o`rganish va o`rgatish
Die Sprachenvielfalt	– ko`ptillilik
das Curriculum	– kurrikula, standart, ta`limiy xujat
die Curriculumsentwicklung	– standart tayyorlash, ishlab chiqish
das Beurteilen und Bewerten	- baholash
die Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung	– faoliyatni baholash
die Reflexionsfrage	– fikriy javob, o`ylangan javob
die Zielsetzung	- maqsad qo`yish
die Sprachkompetenz	– til kompetensiyasi, lisoniy kompetensiya
der Ausgangspunkt	– harakat nuqtasi, boshlash nuqtasi

Die ehemalige Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe – avvalgi boshlang`ich, o`rta, yuqori bosqich

Elementare Sprachverwendung	- бошланғич даража
Selbstständige Sprachverwendung	- мустақил мулоқот даража
Kompetente Sprachverwendung	– эркин мулоқот даража

der Deskriptor	– ko`rsatkich, mezon, o`lchov
Die Kann-Beschreibungen malaka mezonlari	– uddalash ko`rsatkichlari, ko`nikma va

die **globale** Kompetenz – asosiy kompetensiya

die **einzelnen Fertigkeiten:** Hören, Lesen, mündliche Produktion, Interaktion und schriftliche Produktion – alohida malakalar: eshitish, o`qish, og`zaki ifoda, suhbat, yozma ifoda

Die Selbsteinschätzung – o`zo`zini baholash

Die Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit – yaqqollik va qiyoslash imkoniyati

Qualifikation, Kursangebot, Lernziel, Lernmaterial und Medienangebot –
kvalifikatsiya, kurs taklifi, ta`lim maqsadi, o`quv materiallari va texnika vositalari

Fertigkeitsbereich und Teilfertigkeit – malaka sohasi va malaka qismlari

Die Materialsammlung „Profile deutsch“ bietet ein auf dem GER basierendes computergestütztes System für die Entwicklung von Curricula, Lehrmaterialien, Prüfungen usw. in Deutsch als Fremdsprache an.

Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang – oliy o`quv yurtiga kirish uchun nemis tili imtihoni

neue Lehrmaterialien (Lehrwerke) entwickelt – yangi o`quv materiallari (darslik) yaratish, yozish, tayyorlash, ishlab chiqish
die Lehrkräfte schulen – o`qituvchilarni tayyorlash, o`qitish

Lernziele in Form von „kann-Formulierungen“ - ta`lim maqsadlarini uddalay olish shaklida, layoqat shaklida

die Lernerautonomie – o`rganuvchilar mustaqil faoliyati, mustaqil ishi, mustaqil ta`lim
die Selbstständigkeit - mustaqillik
das Verantwortungsbewusstsein – mas`uliyat hissi, mas`uliyatni his qilish

die Sprachenausbildung – til ta`limi, lisoniy ta`lim

Die Sprachenausbildung soll im Kindergartenalter beginnen und bis ins hohe Alter (Seniorenkurse) fortgeführt werden.

Wie und wofür soll der GER eingesetzt werden?

Die Handlungsorientierung – faoliyatga yo`naltirish

der handlungsorientierte Ansatz – faoliyatga yo`naltirilgan metod

Ausgangspunkt ist also nicht mehr eine Orientierung an der Grammatik (grammatische Progression), sondern eine Orientierung an kommunikativen Aufgaben.

Sprachverwendung wird nun mit ganz anderen Begrifflichkeiten beschrieben und skizziert.

Welche sind dies?

Wie sieht die Kausalkette aus?

Lassen Sie mich die Begrifflichkeiten mit einem konkreten Beispiel erläutern:

Ein Mensch aus einer fremden Kultur, der nach Deutschland kommt, muss, damit er in Deutschland klar kommt, verschiedene Kompetenzen erwerben.

Man unterscheidet zwischen **allgemeinen Kompetenzen** (also z.B. Bus fahren) und **kommunikativen Sprachkompetenzen** (also z.B. beim Busfahrer ein Ticket kaufen und dafür nach dem Preis fragen).

Das Beispiel Busfahren benennt einen möglichen Kontext (also die Situation, in der es zu der sprachlichen Handlung kommt).

Je nach Kontext (z.B. also auch der Gesprächspartner: befreundet, bekannt, fremd, öffentlich, privat) liegen verschiedene Bedingungen vor, die die sprachliche Aktivität und den Sprachprozess beeinflussen.

Es werden Texte (und darunter versteht man immer auch mündliche Texte!! also Gespräche) über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen formuliert (Lebensbereich: Busfahren, Thema: **Ticketkauf**, Text: Gespräch zwischen unserem Gast und dem Busfahrer).

Dabei setzt der Gast eine bestimmte Strategie (Lächeln, Frage) ein, die ihm/ihr für diese Aufgabe (Ticketkauf durch Einsatz von Sprache) am sinnvollsten erscheint.

DER GER OPERIERT MIT GENAU DIESEN BEGRIFFLICHKEITEN

-Allgemeine Kompetenzen	– umumiy kompetensiyalar, layoqat
-Kommunikative Sprachkompetenzen	– nutqiy, lisoniy muloqat kompetensiyalari
-Kontext	- kontekst
-Sprachliche Aktivitäten	– nutqiy faollik, lisoniy faollik
-Sprachprozesse	– nutq jarayoni
-Text (mündlich oder schriftlich)	– og`zaki yoki yozma matn
-Lebensbereich (auch Domäne)	– hayot sohasi
-Strategie	- strategiya
-(Kommunikative) Aufgabe	– muloqat topshirig`i

Alle diese Begriffe sind miteinander verknüpft, verbunden.

Die allgemeinen Kompetenzen der Sprachenlernenden oder auch der Sprachverwender bestehen insbesondere aus deren Wissen und Fertigkeiten (Weltwissen, Alltagswissen, Fachwissen, z.B. Tagesablauf, Mahlzeiten, Tabuthemen), der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz (Selbstbild, Empathie, Bereitschaft Initiative zu ergreifen, Risikobereitschaft, Bereitschaft Fremde anzusprechen, aber auch Diskriminierungsfähigkeit von Lauten oder die Fähigkeit ein Wörterbuch oder einen PC/Internet zu benutzen) und der Fähigkeit zum Lernen (Vorwissen, wie viele Sprachen bereits gelernt, Motivation zum Sprachenlernen, Erfahrungen mit dem Lernen, Lernstil, Lernertyp, Lerngewöhnheit).

DIE KOMMUNIKATIVE SPRACHKOMPETENZ BESTEHT AUS DREI KOMPONENTEN

- EINER LINGUISTISCHEN**
- EINER SOZIOLINGUISTISCHEN UND**
- EINER PRAGMATISCHEN KOMPONENTE.**

Linguistische Kompetenz: lexikalische, phonologische und syntaktische Kenntnisse und Fertigkeiten.

Soziolinguistische Kompetenz: Soziokulturelle Bedingungen der Sprachverwendung in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen, d.h. Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln.

Pragmatische Kompetenz: Diskurskompetenz, Kohärenz, Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie etc.

Kontext: Die Frage nach dem Ort der Kommunikation
Sprachaktivitäten/Text:

Rezeption (Lesen, Hören),

Produktion (Schreiben, Sprechen),

Interaktion (mündlich/schriftlich z.B. Chat: mindestens 2 Beteiligte -> Sprecherwechselsystem, Rolle des Hörer/Hörersignale), und

Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung)

Lebensbereiche (Domänen) (hayot sohalari):

Sprachliche Aktivitäten finden in Lebensbereichen statt und erhalten durch sie ihren Kontext. Die Lebensbereiche können sehr vielfältig sein. In Hinblick auf das Sprachenlernen werden vier größere Bereiche sieden: der **öffentliche Bereich** (jamiyat, rasmiy soha), der **private Bereich** (hususiz soha), das **Bildungswesen** (ta'im sohasi) und der **berufliche Bereich** (kasbiy oha).

Der öffentliche Bereich umfasst alles, was mit normaler sozialer Interaktion zu tun hat (in Geschäften und Behörden, in öffentlichen Einrichtungen, bei kulturellen und bei Freizeitaktivitäten in einem öffentlichen Kontext, im Umgang mit Medien usw.).

Der private Bereich umfasst familiäre Beziehungen und individuelle soziale Gewohnheiten.

Der berufliche Bereich alles, was mit den beruflichen Aktivitäten eines Menschen zu tun hat.

Das Bildungswesen umfasst den (meist institutionellen) Lern- und Lehrkontext, in dem es um den Erwerb spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten geht.

STRATEGIEN UND KOMMUNIKATIVE AUFGABEN

Lesen Sie den Text und analysieren Sie!

Strategie-Beispiel: So kann jemand, der einen Schrank umstellen soll (= die Aufgabe), versuchen, ihn zu schieben; er kann ihn aber auch auseinandernehmen, um ihn leichter transportieren zu können, und ihn nachher wieder zusammenbauen. Er kann auch eine Arbeitskraft anstellen oder gar das Vorhaben aufgeben und sich selber davon überzeugen, dass die Sache auch bis zum nächsten Tag warten kann usw.; das alles sind Strategien. Abhängig von der gewählten Strategie, kann - oder kann auch nicht - die Ausführung der Aufgabe (oder ihre Vermeidung, Vertagung

oder Umdeutung) eine sprachliche Aktivität und eine Verarbeitung von Texten (z.B. das Lesen einer Montageanleitung für den Abbau, ein Telefonat usw.) umfassen.

Ebenso können Lernende, die einen Text aus einer anderen Sprache übersetzen müssen (= Aufgabe) nachschauen, ob es bereits eine Übersetzung gibt, oder andere Lernende fragen, was und wie sie es gemacht haben. Sie können ein Wörterbuch zur Hilfe nehmen, ausgehend von einigen bereits bekannten Wörtern und Strukturen einen Sinn erschließen, sich eine gute Entschuldigung dafür ausdenken, dass sie die Hausaufgabe nicht gemacht haben usw. (= alles denkbare Strategien). Die Beziehung zwischen Strategien, Aufgabe und Text hängt von der Art der Aufgabe ab. Die kann vorwiegend sprachbezogen sein, d.h. sie kann vorwiegend kommunikative Sprachaktivitäten erfordern, auf die sich die benötigten Strategien dann vor allem beziehen (z.B. einen Text lesen und kommentieren; bei einer Aufgabe Lücken ausfüllen; einen Vortrag halten; sich während eines Vortrags Notizen machen).

Sie kann aber auch nur eine sprachliche Komponente einschließen, nämlich dann, wenn kommunikative Sprachaktivitäten nur ein Teil dessen sind, was gefordert ist, und die benutzten Strategien sich folglich auch auf andere Aktivitäten beziehen (z.B. nach einem Rezept kochen).

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN UND LERNSTRATEGIEN sind folglich nur Strategien unter vielen anderen, ebenso wie Kommunikationsaufgaben und Lernaufgaben auch nur Aufgaben unter anderen sind. Genauso sind 'authentische' Texte und didaktische Texte für Unterrichtszwecke, Texte in Lehrbüchern oder Texte, die die Lernenden erstellen, auch nur Texte unter anderen.

Berücksichtigung der Lernenden

Keine zwei SprachBenützer, ganz gleich ob Muttersprachler oder Sprachenlernende, verfügen über eine genau gleiche Kompetenz oder entwickeln sie auf die gleiche Weise.

**KEINE METHODE PASST AUF ODER FÜR ALLE LERNENDEN.
MAN KANN MIT UNTERSCHIEDLICHEN METHODEN ZUM
GLEICHEN ZIEL KOMMEN.**

Ein Lehrender muss aber, um auswählen zu können, welche Methode für welche Zielgruppe am geeignetsten ist, möglichst viele Ansätze und Methoden kennen.

**DER LERNENDE MUSS IM SPRACHLERNPROZESS GEFORDERT
WERDEN IN EIGENTLICH VIER BEREICHEN:**

- 1. Wissen (*savoir*)**
- 2. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*)**
- 3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-etre*) und**
- 4. Lernfähigkeit (*savoir apprendre*)**

Es gibt dabei aber immer wieder Änderungen und weitere Kompetenzbeschreibungen, d.h., **der GER entwickelt sich stetig weiter.**

Betrachten wir als erstes Beispiel eine genauere Aufgliederung für den Bereich des Sprechens, also des mündlichen Sprachgebrauchs. Für eine detailliertere Festlegung der Lernziele (oder der bereits erworbenen) **Kompetenzen gliedert man in fünf Teilbereiche auf.**

Das sind

- **SPEKTRUM** – miqyos, chegara, doira, soha
- **KORREKTHEIT** – aniqlik, to`g`rilik, grammatik xatosizlik,
- **FLÜSSIGKEIT** – ravnolik, to`tovsizlik, bir xil tezlik
- **INTERAKTION** – suhbat, muloqot
- **KOHÄRENZ** – bog`langanlik, mantiqlilik, uzviylik

ORTE

Privat	Zu Hause: Haus, Zimmer, Garten (differenziert nach: eigenes, das der Familie, das von Freunden und Fremden) Eigener Platz in Wohnheim, Hotel, auf dem Land, an der See usw.
Öffentlich	Öffentliche Räume: Straße, Platz, Park usw.; Öffentliche Verkehrsmittel, Geschäfte, (Super)Markte Krankenhäuser, Arztpraxen, Kliniken, Sportstadien, Sportplätze/-hallen Theater, Kinos, Veranstaltungen, Restaurant, Kneipe, Hotel, Andachtstätten
Beruflich	Büros, Fabriken, Werkstätten, Hafen, Bahnanlagen, Bauernhöfe, Flughafen, Geschäfte, Laden usw., Dienstleistungsbetriebe, Hotels
Bildung	Schulen: Aula, Klassenraum, Schulhof, Sportplätze, Korridore, Hochschulen, Universitäten, Hörsäle, Seminarräume, Studentenvertretung, Wohnheime, Laboratorien, Mensa

INSTITUTIONEN

Privat	Die Familie Soziale Netzwerke
Öffentlich	Behörden, politische Gremien, Justiz Öffentliches Gesundheitswesen, Vereine, Gesellschaften Politische Parteien, Kirchen
Beruflich	Firmen, Behörden, Multinationale Unternehmen, Staatsunternehmen, Gewerkschaften
Bildung	Schule, Hochschule, Universität Wissenschaftliche Gesellschaften Berufsvereinigungen Weiterbildungseinrichtungen

PERSONEN

Privat	(Groß)Eltern, Kinder, Geschwister, Tanten, Onkel, Cousins, Cousinen, Schwiegereltern, Ehepartner, Vertraute, Freunde, Bekannte
--------	--

Öffentlich	Mitglieder der Öffentlichkeit, Beamte, Verkäufer, Polizisten, Soldaten, Sicherheitskräfte, Fahrer, Schaffner, Passagiere, Spieler, Fans, Zuschauer, Schauspieler, Publikum, Kellner, Barpersonal, Empfangspersonal, Priester, Gemeindemitglieder
Beruflich	Arbeitgeber / Arbeitnehmer, Manager, Kollegen, Untergebene Mandanten, Kunden, Empfangspersonal, Sekretarinnen, Reinigungskräfte
Bildung	Lehrende, Lehrkörper, Hausmeister, Eltern, Klassenkameraden, Professoren, Dozenten, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende, Bibliotheks- und Labormitarbeiter, Mensamitarbeiter, Reinigungspersonal, Pfortner, Sekretarinnen usw.

OBJEKTE

Privat	Einrichtung & Möbel, Kleidung, Haushaltsgeräte, Spielzeug, Werkzeug, Körperpflege, Kunstgegenstände, Bucher, Haustiere, Wilde / Nutztiere, Baume, Pflanzen, Rasen, Teiche, Hausrat, Handtaschen, Freizeit- / Sportausrüstung
Öffentlich	Geld, Portemonnaie, Brieftasche, Formulare, Guter, Waffen, Rucksacke, Koffer, Balle, Programme, Mahlzeiten, Getränke, Snacks, Passe, Fuhrerscheine
Beruflich	Buromaschinen, Industriemaschinen, Industrielle und handwerkliche Werkzeuge
Bildung	Schreibmaterial, Schuluniformen, Sportausrüstung und Kleidung, Essen, Audiovisuelle GERate, Tafel und Kreide, Computer, Aktenkoffer und Schultaschen

EREIGNISSE

Privat	Familienfeiern, Begegnungen, Zwischenfälle, Unfälle, Natürliche Phänomene, Feste, Besuche, Spazieren gehen, Radfahren, Autofahren, Ferien, Ausflüge Sportliche Ereignisse
Öffentlich	Zwischenfälle, Unfälle, Krankheiten, Versammlungen, Rechtsstreitigkeiten, Gerichtsverhandlungen, Wohltätigkeitsveranstaltungen Geldstrafen, Festnahmen, Spiele, Wettbewerbe, Aufführungen, Hochzeiten, Beerdigungen
Beruflich	Besprechungen, Vorstellungsgespräche, Empfänge, Konferenzen, Messen Beratungsgespräche, Ausverkäufe, Arbeitsunfälle, Tarifverhandlungen
Bildung	erster und letzter Schultag vor/nach den Ferien, Schüleraustausch Elternabende, Sportfeste, Spiele, disziplinarische Probleme

OBJEKTE

Privat	Einrichtung & Möbel, Kleidung, Haushaltsgeräte, Spielzeug, Werkzeug, Körperpflege, Kunstgegenstände, Bücher, Haustiere, Wilde / Nutztiere, Bäume, Pflanzen, Rasen, Teiche, Hausrat,
--------	---

Handtaschen, Freizeit- / Sportausrüstung

Öffentlich	Geld, Portemonnaie, Brieftasche, Formulare, Güter, Waffen, Rucksacke, Koffer, Bälle, Programme, Mahlzeiten, Getränke, Snacks, Pässe, Führerscheine
Beruflich	Büromaschinen, Industriemaschinen, Industrielle und handwerkliche Werkzeuge
Bildung	Schreibmaterial, Schuluniformen, Sportausrüstung und Kleidung, Essen, Audiovisuelle Geräte, Tafel und Kreide, Computer, Aktenkoffer und Schultaschen
TEXTE	
Privat	Teletext, Garantien, Rezepte, Anleitungen, Romane, Zeitschriften, Zeitungen, Werbematerial, Broschüren, Persönliche Briefe, Gesendete und aufgenommene gesprochene Texte
Öffentlich	Öffentliche Durchsagen, Aufschriften und Verpackungen, Handzettel, Graffiti, Fahrscheine, Fahrpläne, Anschläge, Vorschriften, Programme Verträge, Speisekarten, Sakrale Texte, Predigten, Kirchenlieder
Beruflich	Geschäftsbrief, Bericht, Mitteilung, Sicherheitshinweise, Bedienungsanleitungen und Handbücher, Vorschriften, Werbeschriften, Etiketten und Aufschriften, Arbeitsplatzbeschreibung, Schilder, Visitenkarten usw.
Bildung	Authentische Texte (wie oben), Lehrbücher, Reader, Nachschlagewerke Tafelanschriebe, Texte auf Overhead-Projektor, Computerbildschirmtext, Videotext, Übungen, Zeitungsartikel, Zusammenfassungen, Wörterbücher

Konkret im GER angesprochen werden ebenfalls externe Bedingungen, unter denen Sprache stattfindet. Auch diese gilt es im Unterricht zu berücksichtigen. Dazu gehören u.a. **DIE SOZIALEN BEDINGUNGEN**, also z.B.

- Anzahl der Gesprächspartner und der Grad ihrer Vertrautheit
- relativer Status der Teilnehmenden (Macht und Solidarität usw.)
- An-/Abwesenheit von Zuhörenden oder Lauschenden
- soziale Beziehungen zwischen den Teilnehmenden (Freundschaft/Feindschaft, Kooperativität)

Ebenfalls aufgelistet und weiter untergliedert sind die KOMMUNIKATIONSTHEMEN (Themen, Subthemen und Spezifika).

Betrachten wir wieder nur ein Beispiel:

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tagliches Leben
4. Freizeit und Unterhaltung
5. Reisen

6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Subkategorien zu Thema 4: Freizeit und Unterhaltung

- 4.1 Freizeit
- 4.2 Hobbys und Interessen
- 4.3 Radio und Fernsehen
- 4.4 Kino, Theater, Konzert usw.
- 4.5 Ausstellungen, Museen usw.
- 4.6 Geistige und künstlerische Beschäftigung
- 4.7 Sport
- 7.8 Presse

Spezifizierung von 4.7 Sport

- 4.7.1 Orte: Spielfeld, Sportplatz, Stadion
- 4.7.2 Einrichtungen und Organisationen: Mannschaft, Verein
- 4.7.3 Personen: Spieler, Schiedsrichter
- 4.7.4 Objekte: Ball, rote Karte, etc.
- 4.7.5 Ereignisse: Rennen, Spiel, etc.
- 4.7.6 Handlungen: ein Spiel ansehen, (Name des Sports +) spielen, an einem Rennen teilnehmen, gewinnen, verlieren, unentschieden spielen, etc.

GER UND METHODEN

- Kenntnisse unterschiedlicher Sozialformen
- Kenntnisse der üblichen Übungsformen
- Projektarbeit
- Stationenlernen
- Sprachspiele

Betrachten wir den Bereich der Sprachlernspiele wieder etwas genauer. Aufgeführt im GER werden die folgenden Bereiche:

Sprachspiele in der Gruppe:

- mündlich (Geschichte mit Fehlern; wie? wann? wo? usw.)
- schriftlich (Kettengeschichten, Buchstabenspiele wie *Scrabble*)
- audiovisuell (Bilderlotto, *Memory*, usw.)
- Brett- und Karten- und Fragespiele (*Trivial Pursuit* usw.)
- Scharaden (Wotratespiel), Pantomime usw.

Einzelaktivitäten

- Rätsel (Kreuzworträtsel, Rebus, Anagramme (umschreiben) usw.)
- Sprachspiele in den Medien (TV und Radio: *Glücksrad* usw.)

Sprachwitz (Wortspiele usw.), zum Beispiel:

- in der Werbung '*Käse aus dem Berner Oberland: Käse vom Füße der Jungfrau!*' - '*Das Leben ist zu kurz für eine lange Leitung*' (Handy-Werbung)
- Zeitungstitel, z. B. '*Feuer und Flamme für Rot!*'
- Graffiti, z. B. '*Als Gott den Mann erschuf, übte sie nur*'

Ganz explizit und ausführlich behandelt wird die sog. ästhetische Sprachverwendung.

Kreative und ästhetische Aktivitäten können produktiv sein, rezeptiv, interaktiv oder sprachmittelnd, und sie können sowohl mündlich als auch schriftlich sein, z. B.:

- Singen (Kinderreime, Volkslieder, Schläger (ein guter Witz, Einfall) usw.)
- Nacherzählen oder Nachschreiben von Geschichten
- Anhören, Lesen, Schreiben und Sprechen fiktionaler Texte (Geschichten, Reime usw.), einschließlich audiovisueller Texte, Cartoons, Bildgeschichten usw.
- Aufführung geschriebener oder improvisierter Stücke usw.
- die Produktion, Rezeption und Aufführung literarischer Texte, z. B.: Lesen und Schreiben von Texten (Kurzgeschichten, Romanen, Gedichten usw.); Aufführung und Rezeption von Liedern, Dramen, Opern usw.)

3-MAVZU STRATEGIYALAR

STRATEGIYA BU SHAXS O`ZI BELGILAGAN HARAKATLAR VA JARAYONLAR KETMA-KETLIGI

2.1.5 *Kommunikative Aufgaben, Strategien und Texte*

Kommunikation und Sprachenlernen schließen die Bewältigung von **Aufgaben** ein, die nicht nur rein sprachlicher Natur sind, selbst wenn sie innerhalb kommunikativer Sprachaktivitäten stattfinden und die kommunikative Sprachkompetenz eines Menschen in Anspruch nehmen. Soweit diese Aufgaben weder Routine noch automatisierte Aufgaben sind, benötigt man zu ihrer Bewältigung **Strategien** für die Kommunikation und für das Lernen. Sofern die Ausführung dieser Aufgaben kommunikative Sprachaktivitäten umfasst, wird die Verarbeitung von gesprochenen oder geschriebenen **Texten** (durch Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung) notwendig.

Der oben dargestellte allgemeine Ansatz ist eindeutig handlungsorientiert. In seinem Mittelpunkt steht die Beziehung zwischen (a) der Verwendung von

Strategien durch die Handelnden (diese Verwendung steht in Beziehung zu ihren Kompetenzen und dazu, wie die Handelnden eine Situation wahrnehmen und interpretieren) und (b) der Aufgabe oder den Aufgaben, die in einem spezifischen Kontext und unter bestimmten Gegebenheiten zu bewältigen sind.

So kann jemand, der einen Schrank umstellen soll (= die Aufgabe), versuchen, ihn zu schieben; er kann ihn aber auch auseinandernehmen, um ihn leichter transportieren zu können, und ihn nachher wieder zusammenbauen. Er kann auch eine Arbeitskraft anstellen oder gar das Vorhaben aufgeben und sich selber davon überzeugen, dass die Sache auch bis zum nächsten Tag warten kann usw.; das alles sind Strategien. Abhängig von der gewählten Strategie, kann - oder kann auch nicht - die Ausführung der Aufgabe (oder ihre Vermeidung, Vertagung oder Umdeutung) eine sprachliche Aktivität und eine Verarbeitung von Texten (z. B. das Lesen einer Montageanleitung für den Abbau, ein Telefonat usw.) umfassen. Ebenso können Schüler, die einen Text aus einer anderen Sprache übersetzen müssen (= Aufgabe) nachschauen, ob es bereits eine Übersetzung gibt, oder andere Schüler fragen, was sie gemacht haben. Sie können ein Wörterbuch zur Hilfe nehmen, ausgehend von einigen bereits bekannten Wörtern und Strukturen einen Sinn erschließen, sich eine gute Entschuldigung dafür ausdenken, dass sie die Hausaufgabe nicht gemacht haben usw. (= alles denkbare Strategien). In allen hier vorgestellten Fällen wird eine sprachliche Aktivität und eine Textverarbeitung notwendig (Übersetzung/Sprachmittlung, mündliche Beratung mit einer Klassenkameradin bzw. einem Klassenkameraden, ein Brief oder mündliche Entschuldigungen für die Lehrenden usw.).

Die Beziehung zwischen Strategien, Aufgabe und Text hängt von der Art der Aufgabe ab. Die kann vorwiegend sprachbezogen sein, d.h. sie kann vorwiegend kommunikative Sprachaktivitäten erfordern, auf die sich die benötigten Strategien dann vor allem beziehen (z.B. einen Text lesen und kommentieren; bei einer Aufgabe Lücken ausfüllen; einen Vortrag halten; sich während eines Vortrags Notizen machen). Sie kann aber auch nur eine sprachliche Komponente einschließen, nämlich dann, wenn kommunikative Sprachaktivitäten nur ein Teil dessen sind, was gefordert ist, und die benutzten Strategien sich folglich auch (oder vielleicht sogar vorwiegend) auf andere Aktivitäten beziehen (z.B. nach einem Rezept kochen). Viele Aufgaben kann man wahrscheinlich auch ganz ohne Rückgriff auf Sprachaktivitäten erledigen. In solchen Fällen sind die dabei ablaufenden Aktivitäten nicht notwendigerweise sprachbezogen, und die benutzten Strategien beziehen sich dann eben auf diese nichtsprachlichen Aktivitäten. Ein Zelt zum Beispiel können mehrere Menschen auch schweigend aufbauen, wenn sie wissen, wie man das macht. Vielleicht müssen sie sich ein paar technische Anweisungen geben, vielleicht unterhalten sie sich dabei aber auch über etwas, was mit dem Aufbau gar nichts zu tun hat, und eventuell summt einer dabei ein Lied. Die Verwendung von Sprache wird nur notwendig, wenn einer aus der Gruppe nicht weiß, was er als nächstes tun soll, oder wenn aus irgendeinem Grund die eingefahrene Routine nicht klappt.

In dieser Art von Analyse sind Kommunikationsstrategien und Lernstrategien nur Strategien unter vielen anderen, ebenso wie Kommunikationsaufgaben und Lernaufgaben auch nur Aufgaben unter anderen sind. Genauso sind 'authentische' Texte und didaktische Texte für Unterrichtszwecke, Texte in Lehrbüchern oder Texte, die die Lernenden erstellen, auch nur Texte unter anderen

In den folgenden Kapiteln werden diese Dimensionen und ihre Unterkategorien genauer diskutiert, wenn angebracht mit Beispielen und Skalen. Kapitel 4 befasst sich mit Dimensionen des Sprachgebrauchs - welche Sprachhandlungen von einem SprachBenützer oder -lernenden erwartet werden. Kapitel 5 behandelt die Kompetenzen, die einen SprachBenützer handlungsfähig machen.

4-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR” IJODKORLARI

Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz sind die zentralen Themen in dieser umfassenden Publikation zum Fremdsprachenlernen und zugleich Ergebnis einer langjährigen Diskussion unter Fremdsprachenexperten aus 40 Ländern. Sie fasst den aktuellen Stand der Fremdsprachendiskussion zusammen und entwirft mit umfangreichen Skalen ein Stufensystem der Sprachbeherrschung. Dabei geht es in erster Linie um jenes Wissen und jene Fertigkeiten, mit denen der Sprachenlernende im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich sprachlich handlungsfähig und kulturell sensibilisiert wird. Außerdem werden die zahlreichen Abschlüsse, Kursstufen und Prüfungsniveaus in Europa aufgeführt und miteinander verglichen. Das Dokument ist ein notwendiges Werkzeug für alle, die professionell im Bildungsbereich tätig sind.

Didaktikern, Fortbildern, Lehrwerkautoren und Prüfungsexperten dient es bei der Entwicklung von Lehrplänen, Lehrwerken und Sprachprüfungen.

Auf Anregung von Joe Sheils, Head of the Modern Languages Section des Europarats Strasbourg, übernahm das Goethe-Institut Inter Nationes die Federführung bei der deutschen Übersetzung der endgültigen englischen Fassung des COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE, die seit Anfang September 2000 vorliegt.

Beteiligt an dem Kooperationsprojekt waren die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK), das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) gemeinsam mit dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (OSD) sowie die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Zu Dank sind wir all jenen verpflichtet, die durch ihre Vorarbeiten bzw. dadurch, dass sie bereits vorhandene Übersetzungen zur Verfügung stellten, zum Gelingen des Projekts und zur Optimierung der Übersetzung beigetragen haben.

Die *International Certificate Conference* (ICC) hat eine erste deutsche Fassung in Kooperation mit dem deutschen Ministerium für Wissenschaft und Forschung

erstellt. Die entsprechenden Nutzungsrechte an dieser früheren deutschen Übersetzung wurden dem Goethe-Institut Inter Nationes seitens des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung übertragen. Die dort enthaltenen Teile dienten als Basis für die hier vorgelegte Übersetzung.

Grundlage für die deutschsprachige Fassung der Skalen in den Kapiteln drei, vier und fünf des *Referenzrahmens* waren die deutschen Kompetenzbeschreibungen, die – wie die englischen – im Rahmen eines Projekts des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unter der Leitung von Professor Dr. Gunther Schneider (Universität Fribourg), dem die Übersetzung viele weitere Anregungen und Formulierungen verdankt, entwickelt wurden. Die Übersetzungen der Skalen in den Anhängen C und D stammen von DIALANG und von der *Association of Language Teachers in Europe* (ALTE).

Die Übersetzung wurde angefertigt von Professor Dr. Jürgen Quetz (Institut für England- und Amerikastudien der Johann Wolfgang von Goethe-Universität, Frankfurt am Main), zusammen mit Raimund Schie und Dr. Ulrike Skories.

Unterstützt wurde er dabei von einem Kommentatorenteam: Dr. Sibylle Bolton (Goethe-Institut Inter Nationes), Dr. Manuela Glaboniat (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch), Dr. Gunther Hasenkamp (Goethe Institut Inter Nationes), Dr. Eva Marquardt (Goethe-Institut Inter Nationes), Professor Dr. Gunther Schneider (Universität Fribourg), sowie von Dr. Peter H. Stoldt (für die Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland).

Insbesondere ist allen Beteiligten dafür zu danken, dass die verantwortungsvolle und unter erheblichem Zeitdruck stehende Arbeit terminGERecht zur Eröffnung des europäischen Sprachenjahres 2001 fertig gestellt wurde.

5-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR”, SIYOSAT, TIL SIYOSATI VA TA`LIM SIYOSATI

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (auch GER; Englisch: Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) des Europarats legt eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar macht. Diese Empfehlung wird für alle Teilqualifikationen (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) vorgenommen und ist in Form von sechs Kompetenzniveaus formuliert.

Der GER stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit dar und ermöglicht deren intersprachliche Vergleichbarkeit. Er folgt dem handlungs- und aufgabenorientiertem Ansatz, demzufolge Sprachlernende als in sozialen Kontexten sprachlich Handelnde gesehen werden (vgl. Glaboniat (2013)). Darüber hinaus verfolgt er das

sprachpolitische Ziel einer Förderung von Mehrsprachigkeit und individueller Vielsprachigkeit, wodurch er auch einen Beitrag zur Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen leistet. Auch über Europa hinaus wird der GER rezipiert. So z.B. in Ägypten, Japan, Kanada, Kolumbien, Korea oder auf den Philippinen.

Entwicklung und Anwendung des GER

Die Idee, Sprachkompetenzen in Stufen einzuteilen, existiert schon lange. Solch eine Einteilung jedoch sprach- und länderübergreifend vorzunehmen, wurde erstmals im Jahr 1991 während eines intergouvernementalen Symposium in der Schweiz zum Thema 'Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung' diskutiert. Im Mittelpunkt stand das Interesse einer verstärkten Mobilität und einer effektiveren internationalen Kommunikation unter den europäischen Mitgliedstaaten, welchem man durch eine Intensivierung des Sprachenlernens und des Sprachunterrichts entgegenkommen wollte. Dabei hielt man es für erstrebenswert, unter Berücksichtigung der verschiedenen Bildungssysteme in Europa einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen auf allen Ebenen zu entwickeln, um somit die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern, die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen und um Lernende und Lehrende, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei zu unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren (vgl. Goethe-Institut).

Die deutsche Übersetzung im Auftrag des Goethe-Instituts wurde gleichzeitig mit dem englischen Original auf dem Europäischen Tag der Sprachen 2001 in Lund/Schweden vorgestellt und im Laufe des gleichen Jahres in gedruckter Version und online veröffentlicht. Heute findet der GER unter anderem im Europäischen Sprachenportfolio zur Selbstevaluation, in Profile deutsch für die Definition der Sprachniveaus für die Sprache Deutsch sowie dem DIALANG-System zum Selbsttest in 15 europäischen Sprachen Anwendung.

Vorteile

Mit dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist eine gemeinschaftliche Grundlage für die Erstellung von Lehrplänen, Lehrwerken und die Entwicklung von Prüfungen geschaffen worden. Dadurch haben sich folgende

Vorteile ergeben:

- Der GER bietet europaweit gültige Abschlüsse in Form von Sprachzertifikaten, die die Mobilität der Lernenden fördert.
- Prüfungszentren sind flächendeckend europaweit verteilt.
- Lernbarrieren, die durch unterschiedliche Bildungssysteme innerhalb Europas bestehen, werden überwunden und Lernerfolge vergleichbar.
- Der GER fördert eine realistische Selbsteinschätzung der Lernenden und gibt auch den Unterrichtenden die Möglichkeit, Unterrichtsinhalte und Qualifikationen transparenter zu vermitteln.

- Die Grundfertigkeiten der erfolgreichen Kommunikation in einer Fremdsprache (Verstehen, Sprechen und Schreiben) werden in den Fokus gestellt.
- Werte, soziale Konventionen und Lebensbedingungen können bei der Vermittlung einer Sprache besser berücksichtigt werden.
- Der Schwerpunkt auf die Kommunikation im beruflichen Umfeld kann den Lernenden bei ihrer Karriereplanung nützlich sein.

6-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR”DA TILO’RGANISH, O’RGATISH VA BAHOLASH METODLARI

6.2 – Die Prozesse des Sprachenlernens

6.2.1 – Erwerben oder lernen?

Die Begriffe 'Spracherwerb' und 'Sprachenlernen' werden derzeit auf verschiedene Weise verwendet. Für viele sind sie austauschbar, andere benutzen einen der Begriffe als Oberbegriff und verwenden den anderen in einem engeren Sinn. 'Spracherwerb' kann somit entweder als Oberbegriff verwendet oder auf Folgendes eingeschränkt werden:

a) auf Analysen der Lernaltersprache von nicht-muttersprachlichen Sprechern mittels aktueller Theorien der Universalgrammatik (z. B. 'Setzung von Parametern'). Hierbei handelt es sich fast immer um einen Bereich der theoretischen Psycholinguistik, der wenig oder keinen direkten Bezug zur Arbeit von Fremdsprachenlehrenden besitzt, besonders da die Grammatik als dem Bewusstsein weitgehend unzugänglich angesehen wird.

b) auf ohne Unterricht angeeignete Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein Individuum in die Lage versetzen, eine Fremdsprache zu verwenden – entweder infolge eines direkten Kontaktes mit Texten oder der direkten Beteiligung an kommunikativen Handlungen.

'Sprachenlernen' kann als Oberbegriff verwendet werden oder bezieht sich in einem engeren Sinne auf Prozesse, bei denen Sprachfähigkeit das Ergebnis eines gesteuerten Prozesses ist, besonders durch formales Lernen in einem institutionellen Rahmen.

Derzeit scheint es nicht möglich, die Terminologie zu standardisieren, insbesondere da es keinen Oberbegriff gibt, der 'Lernen' und 'Erwerben' in ihrem engeren Sinn umfasst.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten überlegen und, soweit sinnvoll, festhalten,

- in welchem Sinne sie die beiden Begriffe verwenden. Eine Verwendung, die von den derzeit üblichen Bedeutungen abweicht, sollte möglichst vermieden werden.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten außerdem bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- wie Gelegenheiten für den Spracherwerb im Sinne von Punkt b) angeboten und genutzt werden können.

6.2.2 – Wie lernen Lernende?

6.2.2.1

Es gibt derzeit keinen allgemeinen, auf Forschungsergebnissen basierenden Konsens darüber, wie Lernende lernen; aus diesem Grund kann der *Referenzrahmen* sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen.

Nach Ansicht einiger Theoretiker sind die informationsverarbeitenden Fähigkeiten des Menschen so stark, dass es genügt, einen Menschen ausreichend verständlicher Sprache auszusetzen, um ihn in die Lage zu versetzen, diese Sprache zu erwerben und sie sowohl rezeptiv als auch produktiv zu verwenden.

Sie sind der Meinung, dass der Prozess des 'Erwerbens' nicht der Beobachtung oder der Introspektion zugänglich ist und dass er nicht durch bewusste Manipulation gefordert werden kann, weder durch spezielle Lehr- noch durch Lernmethoden. Für sie besteht die Hauptaufgabe eines Lehrenden darin, für eine möglichst reiche sprachliche Umgebung zu sorgen, in der das Lernen ohne formalen Unterricht erfolgen kann.

6.2.2.2

Andere sind der Ansicht, dass zusätzlich zu einer verständlichen Eingabe (*Input*) die aktive Beteiligung an kommunikativer Interaktion eine notwendige und ausreichende Bedingung für die Sprachentwicklung ist.

Auch sie sehen das explizite Lehren oder Lernen der Sprache als irrelevant an. Nach der genau entgegengesetzten Meinung können Lernende, die die erforderlichen grammatischen Regeln und einen bestimmten Wortschatz erlernt haben, die Sprache aufgrund ihrer Lebenserfahrung und ihres gesunden Menschenverstands verstehen und verwenden, ohne dass dazu das Üben notwendig sei. Zwischen diesen beiden Extremen verfolgen die meisten im *mainstream* Lernenden und Lehrenden sowie die Einrichtungen, mit denen sie zusammenarbeiten, eher eklektische Praktiken: Sie wissen, dass Lernende nicht unbedingt das lernen, was von Lehrenden gelehrt wird, und dass sie sehr großen kontextualisierten und verständlichen sprachlichen *Input* sowie Möglichkeiten zur interaktiven Verwendung der Sprache benötigen. Jedoch erkennen sie auch, dass das Lernen, besonders das unter den künstlichen Bedingungen des Klassenraums, erleichtert wird, indem man bewusstes Lernen und ausreichendes Üben kombiniert; auf diese Weise soll die bewusste Aufmerksamkeit für die auf untergeordneter Ebene ablaufenden physischen Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens und für die morphologische und syntaktische Korrektheit reduziert oder ausgeschaltet werden, um somit den Kopf für die auf höherer Ebene ablaufenden kommunikativen Strategien frei zu machen. Einige Theoretiker (allerdings viel weniger als früher) vertreten die Meinung, dass dieses Ziel durch Drillübungen bis hin zur Habitualisierung erreicht werden kann.

6.2.2.3

Natürlich bestehen zwischen Lernenden je nach Alter, Lerntyp und Hintergrund sehr große Unterschiede hinsichtlich der Elemente, auf die sie am besten ansprechen; auch Lehrende, Kursentwickler usw. unterscheiden sich in der Gewichtung dieser Elemente im Unterricht, je nach der Bedeutung, die sie den Aspekten Produktion vs. Rezeption, Korrektheit vs. Flüssigkeit usw. beimessen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- mit welchen Annahmen über das Sprachenlernen sie arbeiten und welche methodischen Konsequenzen dies hat.

6.3 – Wie können die verschiedenen Benutzer des Referenzrahmens das Sprachenlernen erleichtern?

Wer sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen befasst, geht eine "Partnerschaft für das Lernen" ein, die neben den unmittelbar betroffenen Lehrenden und Lernenden aus vielen Spezialisten besteht. Dieser Abschnitt betrachtet die verschiedenen Rollen, die jede dieser Gruppen spielt.

6.3.1

Diejenigen, die sich mit Prüfungen und Qualifikationen befassen, müssen überlegen, welche Lernparameter für die jeweiligen Qualifikationen erforderlich sind und welches Niveau erreicht werden soll. Sie müssen konkrete Entscheidungen darüber treffen, welche kommunikativen Aufgaben und Aktivitäten sie einbeziehen, welche Themen sie behandeln, welche Satzformeln, idiomatischen Wendungen und lexikalischen Einheiten Kandidaten erkennen oder abrufen müssen, welche soziokulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft werden sollen usw. Für sie spielt es möglicherweise keine große Rolle, durch welche Prozesse die geprüften Sprachkenntnisse erlernt oder erworben wurden, außer dass ihre eigenen Prüfverfahren positive oder negative Rückwirkungen (*washback effect*) auf das Sprachenlernen haben können.

6.3.2

Behörden können sich bei der Entwicklung und Formulierung von Curricula und Lehrplänen auf die genaue Beschreibung der Lernziele konzentrieren.

Hier ist es möglich, lediglich Ziele auf einer höheren Ebene, d. h. kommunikative Aufgaben, Themen, Kompetenzen usw., anzugeben. Sie können jedoch (müssen es aber nicht) auch detailliert vorgeben, welcher Wortschatz, welche grammatischen Inhalte und welche funktionalen/begrifflichen Repertoires erforderlich sind, damit die Lernenden Aufgaben ausführen und Themen behandeln können. Behörden haben die Option, Richtlinien zu entwerfen oder Vorschläge zu machen, welche Unterrichtsmethoden zu verwenden sind und welche Lernstufen Lernende durchlaufen sollen.

6.3.3

Lehrwerkautoren und Kursentwickler können, sofern sie möchten, ihre Ziele in Hinblick auf die kommunikativen Aufgaben formulieren, die Lernende ausführen sollen, oder in Hinblick auf die Kompetenzen und Strategien, die sie entwickeln sollen. Sie müssen jedoch in jedem Fall konkrete, detaillierte Entscheidungen über die Auswahl und Abfolge der Texte, der Aktivitäten, des Wortschatzes und der grammatischen Inhalte treffen, mit denen die Lernenden konfrontiert werden sollen. Erwartet werden von ihnen außerdem ausführliche Anleitungen für den Unterricht und/oder für individuelle Aufgaben und Aktivitäten, die Lernende auf der Basis des dargebotenen Materials ausführen sollen. Ihre Produkte haben großen Einfluss auf den Lern-/Lehrprozess und basieren zwangsläufig auf starken (selten explizit genannten und oft unüberprüften, sogar unbewussten) Annahmen über das Wesen des Lernprozesses.

6.3.4

Lehrende haben im Allgemeinen die Aufgabe, offizielle Richtlinien zu befolgen, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien (die sie unter Umständen analysieren, evaluieren, auswahlen und ergänzen können) zu benutzen, Tests zu entwickeln und durchzuführen und Schüler und Studierende auf Prüfungen vorzubereiten.

Sie müssen kurzfristig über Unterrichtsaktivitäten entscheiden, die sie zwar vorher in Umrissen vorbereiten können, angesichts der unvorhersehbaren Reaktionen der Schüler/Studierenden jedoch immer wieder flexibel anpassen müssen. Von Lehrenden wird erwartet, dass sie die Fortschritte der Schüler/Studierenden kontrollieren und Wege finden, Probleme, die beim Lernen auftauchen, zu erkennen, zu analysieren und zu beheben; außerdem ist es Aufgabe von Lehrenden, die individuellen Lernfähigkeiten ihrer Schüler/Studierenden weiterzuentwickeln. Es ist erforderlich, dass Lehrende die Vielfaltigkeit der Lernprozesse verstehen. Dieses Verständnis ist jedoch nicht selten ein unbewusstes Produkt ihrer Erfahrung – statt ein klar formuliertes Ergebnis theoretischer Reflexion. Letzteres ist der Beitrag, den die Lehr- und Lernforschung sowie die Lehrerbildung zur Partnerschaft für das Lernen leisten.

6.3.5

Natürlich sind es letztendlich **die Lernenden**, die sich mit Spracherwerb und Lernprozessen auseinandersetzen. Sie sind es, die die Kompetenzen und Strategien entwickeln (sofern sie dies noch nicht getan haben) und die Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse ausführen müssen, die für eine effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen erforderlich sind. Jedoch nur wenige von ihnen lernen aktiv und ergreifen die Initiative, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Die meisten lernen reaktiv, indem sie die Anleitungen befolgen und die Aktivitäten ausführen, die ihnen von Lehrenden und Lehrwerken vorgegeben werden. Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d. h. selbst gesteuert erfolgen. Das autonome Lernen kann gefordert werden, wenn Lernen als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Maße in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind. Wir hoffen, dass der *Referenzrahmen*, zusammen mit der Reihe der speziellen Handreichungen (*user guides*), nicht nur für Lehrende und die sie unterstützenden Einrichtungen von Nutzen sein wird, sondern auch direkt für Lernende, indem er auch ihnen dabei hilft, sich ihrer Optionen stärker bewusst zu werden und ihre Entscheidungen besser zu artikulieren.

6.4 – Einige methodologische Optionen für das Lernen und Lehren moderner Sprachen

Bis zu diesem Punkt hat sich der *Referenzrahmen* mit der Entwicklung eines umfassenden Modells der Sprachverwendung und der Sprachverwendenden

beschäftigt. Dabei wurde immer wieder betont, welche Bedeutung die verschiedenen Komponenten des Modells für das Lehren und Lernen von Sprachen und die Beurteilung von Sprachkenntnissen haben. Den Schwerpunkt bildeten dabei die Inhalte und Ziele des Fremdsprachenlernens; diese sind kurz in den Abschnitten 6.1 und 6.2 zusammengefasst. Dennoch muss ein Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen auch Fragen der Methodologie ansprechen, da seine Benützer ihre methodologischen Entscheidungen sicherlich GERne innerhalb eines allgemeinen Rahmens reflektieren und kommunizieren mochten. Kapitel 6 hat die Aufgabe, einen derartigen Rahmen zu entwickeln.

Natürlich gelten für dieses Kapitel dieselben Kriterien wie für die anderen. Die Methoden für das Fremdsprachenlernen und -lehren müssen umfassend beschrieben werden; dabei sind sämtliche Optionen explizit und transparent darzustellen, ohne Befürwortung eines bestimmten Ansatzes und ohne jeglichen Dogmatismus.

Es ist ein grundlegendes methodologisches Prinzip des Europarats, dass für das Lehren, Lernen und Erforschen von Sprachen diejenigen Methoden eingesetzt werden, die als die effektivsten gelten, um die Ziele zu erreichen, auf die man sich in Hinblick auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden in ihrem sozialen Kontext geeinigt hat. Die Effektivität hängt einerseits von der Motivation und den Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden ab, andererseits von den personellen und materiellen Ressourcen, die eingesetzt werden können. Das Einhalten dieses Grundprinzips führt notwendigerweise zu einer gro.en Vielzahl von Zielen und zu einer noch gro.eren Vielzahl von Methoden und Materialien.

Moderne Sprachen werden derzeit auf ganz verschiedene Arten gelernt und gelehrt. Seit vielen Jahren unterstützt der Europarat einen Ansatz, der auf den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden basiert sowie auf der Verwendung von Materialien und Methoden, mit denen die Lernenden diese Bedürfnisse erfüllen können und die für ihre speziellen Eigenschaften als Lernende geeignet sind. Wie in Abschnitt 2.3.2 und *passim* erläutert, ist es dennoch nicht Aufgabe des *Referenzrahmens*, eine bestimmte Methode für das Fremdsprachenlehren zu befürworten – vielmehr sollen Optionen angeboten werden. Ein umfassender Austausch von Informationen über diese Optionen sowie von Erfahrungen mit ihnen muss aus der Praxis kommen. An dieser Stelle ist es nur möglich, einige der Optionen zu nennen, die sich aus bereits existierenden Methoden herleiten; Benützer des *Referenzrahmens* werden gebeten, Lucken mit Hilfe ihres eigenen Wissens und ihrer Erfahrung selbst zu schlie.en. Eine Reihe von Handreichungen für Benützer (*user guides*) steht dafür zur Verfügung.

Falls es Praktiker gibt, die fest davon überzeugt sind, dass die Ziele für die Lernenden, für die sie Verantwortung tragen, sich mit anderen als den vom Europarat befürworteten Methoden am effektivsten erreichen lassen, so bitten wir sie, uns und anderen diese Methoden und Ziele mitzuteilen. Dies kann dazu beitragen, die komplexe Vielfalt des Bereichs Sprachenlernen und -lehren besser zu verstehen, oder es kann zu einer lebhaften Debatte führen, die immer der unkritischen Übernahme orthodoxen Denkens vorzuziehen ist.

6.4.1 – ALLGEMEINE ANSÄTZE

Wie sollen Lernende im Allgemeinen eine Zweit- oder Fremdsprache (L2) lernen? Kommen eine oder mehrere der folgenden Möglichkeiten in Frage?

a) durch den direkten Kontakt mit authentischem Gebrauch der L2 auf eine oder mehrere der folgenden Arten:

- durch direkte Interaktion (*face-to-face*) mit Muttersprachlern;
- durch das MitHören von Gesprächen;
- durch Radiohören und Hören von Tonaufnahmen usw.;
- durch Fernsehen, Anschauen von Videos usw.;
- durch Lektüre von unveränderten, nicht vereinfachten, authentischen schriftlichen Texten (Zeitungen, Zeitschriften, Geschichten, Romane, öffentliche Hinweisschilder usw.);
- durch die Benutzung von Computerprogrammen, CD-ROM usw.;
- durch Teilnahme an *online*- oder *offline*-Computer-Konferenzen;
- durch Teilnahme an Kursen in anderen Unterrichtsfachern, die die L2 als Unterrichtssprache verwenden;

b) durch direkten Kontakt mit speziell ausgewählten (z. B. vereinfachten oder adaptierten) mündlichen und schriftlichen Texten in der L2 ('verständlicher *Input*');

c) durch direkte Teilnahme an authentischer kommunikativer Interaktion in der L2, z. B. einem Gespräch mit einem kompetenten Gesprächspartner;

d) durch direkte Teilnahme an speziell entwickelten und konstruierten kommunikativen Aufgaben in der L2 ('verständlicher *Output*');

e) autodidaktisch, durch (angeleitetes) Selbstlernen, unter Verfolgung ausgehandelter, selbst gesetzter

Lernziele und unter Einsatz der verfügbaren Unterrichtsmedien;

f) durch eine Kombination von Darbietung, Erklärung, (Drill-)Übungen und Anwendung, aber mit der L1 als Sprache der Verständigung im Klassenzimmer (*classroom management*), für Erklärungen usw.;

g) durch eine Kombination von Aktivitäten wie in f), wobei jedoch die L2 für *alle* Zwecke im Klassenzimmer genutzt wird;

h) durch irgendeine Kombination der oben aufgeführten Aktivitäten, beginnend evtl. mit f), wobei der Gebrauch der L1 jedoch zunehmend reduziert wird, die Anzahl der kommunikativen Aufgaben und der authentischen schriftlichen und mündlichen Texte steigt und das selbstverantwortliche Lernen eine immer größere Rolle spielt;

i) durch eine Kombination der oben aufgeführten Punkte mit Unterrichtsaktivitäten, die von einzelnen Schülern oder Schülergruppen mit Hilfestellung des Lehrenden geplant, durchgeführt und evaluiert werden, mit Aushandeln der Interaktion zur Befriedigung der Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender usw.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welchen methodischen Ansatz sie im Allgemeinen verfolgen, ob einen der oben dargestellten oder einen anderen.

2.3 Sprachen lernen und lehren

2.3.1

Aussagen über Lernziele besagen nichts über die Prozesse, mit deren Hilfe Lernende befähigt werden, in der von ihnen gewünschten Weise zu handeln, oder durch die sie die Kompetenzen aufbauen und entwickeln, die solches Handeln möglich machen. Sie besagen auch nichts über die Maßnahmen, mit deren Hilfe Lehrende die Prozesse des Spracherwerbs und des Sprachenlernens fördern und erleichtern. Eins der vorrangigen Ziele des *Referenzrahmens* ist es, die verschiedenen am Sprachenlernen und -lehren Beteiligten zu ermutigen und zu befähigen, die Anderen so klar wie möglich über ihre Ziele und Absichten zu informieren. Ebenso wichtig ist es aber, dass sie auch über die Methoden, die sie benutzen, und über die Resultate, die sie erzielen, informieren können. Es ist daher klar, dass der Referenzrahmen sich nicht nur auf die Beschreibung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen beschränken kann, die Lernende erwerben müssen, wenn sie als kompetente Sprachverwender agieren wollen, sondern dass er sich auch mit den Prozessen des Spracherwerbs und des Sprachenlernens sowie mit Lehrmethoden befassen muss. Diese Aspekte werden in Kapitel 6 behandelt.

2.3.2

Die Rolle des *Referenzrahmens* in Bezug auf Aussagen über Spracherwerb und das Lernen und Lehren von Sprachen muss allerdings noch einmal klargestellt werden. In Übereinstimmung mit den grundlegenden Prinzipien einer pluralistischen Demokratie strebt der *Referenzrahmen* danach, nicht nur umfassend, transparent und kohärent zu sein, sondern auch offen, dynamisch und undogmatisch. Deshalb kann er in der aktuellen Theoriediskussion über das Verhältnis von Spracherwerb zu Sprachenlernen auch keine Position für die eine oder die andere Seite beziehen. Er sollte auch keinen speziellen Ansatz zur Erklärung des Sprachenlernens darstellen, der andere Ansätze ausschließt. Die Rolle, die ihm zusteht, ist die, alle an Sprachlern- und -lehrprozessen als Partner Beteiligten zu ermutigen, ihre eigene theoretische Basis und ihre methodische Praxis so explizit und so transparent wie möglich darzulegen. Um das zu leisten, steckt er Parameter, Kategorien, Kriterien und Skalen ab, auf die die Benutzer zurückgreifen können und die sie vielleicht dazu anregen, ein größeres Spektrum von Optionen in Betracht zu ziehen als vorher - oder sogar zuvor ungeprüfte Annahmen über das Lernen und Lehren von Sprachen in Frage zu stellen, die in ihrem Arbeitskontext als Tradition gelten. Das soll nicht heißen, dass solche Traditionen falsch sind, sondern nur, dass alle, die für Planungsprozesse verantwortlich sind, von einer Überprüfung ihrer Theorien und Methoden profitieren können, wenn sie die Entscheidungen anderer Praktiker in ihrem eigenen Land und besonders in anderen europäischen Ländern in ihre Überlegungen mit einbeziehen.

Die Tatsache, dass der *Referenzrahmen* offen und 'neutral' ist, impliziert natürlich nicht, dass er keine Politik verfolgt. Mit dem Angebot eines solchen Referenzrahmens zieht sich der Europarat keineswegs von den Prinzipien zurück, die in Kapitel 1 dargelegt wurden, und die auch in den Empfehlungen R (82) 18

und R (98) 6 des Ministerrats an die Regierungen der Mitgliedstaaten GERichtet wurden.

2.3.3

Kapitel 4 und 5 befassen sich vorwiegend mit den Handlungen und Kompetenzen, die von Sprachverwendern oder Sprachenlernenden in Bezug auf irgendeine Sprache erwartet werden, wenn sie mit anderen Benützern dieser Sprache kommunizieren wollen. Vieles in Kapitel 6 bezieht sich auf die Art und Weise, in der diese notwendigen Fähigkeiten entwickelt werden können, und darauf, wie man diese Entwicklung erleichtern kann. Kapitel 7 prüft dann genauer die Rolle, die kommunikative Aufgaben (*tasks*) bei der Sprachverwendung und beim Sprachenlernen spielen. Damit sind dann aber immer noch nicht alle Implikationen eines mehrsprachigen und plurikulturellen Ansatzes untersucht. Kapitel 8 prüft daher zunächst im Detail die Beschaffenheit einer mehrsprachigen Kompetenz und wie sie sich entwickelt. Danach werden die Implikationen für die Diversifikation des Fremdsprachenunterrichts sowie dafür notwendige bildungspolitische Maßnahmen beleuchtet.

2.4 *Beurteilung und Leistungsmessung*

Dieses Dokument ist ein '*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*'. Bis zu diesem Punkt lag der Schwerpunkt unserer Ausführungen auf dem Wesen der Sprachverwendung und des Sprachverwenders sowie auf den Implikationen für das Lernen und Lehren.

In Kapitel 9, dem letzten Kapitel, richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Funktionen, die der *Referenzrahmen* für die Beurteilung und die Bewertung von Sprachkompetenz hat. Das Kapitel umreißt die wichtigsten drei Verwendungszwecke des *Referenzrahmens*:

1. Er kann inhaltliche Spezifizierungen für Tests und Prüfungen liefern
2. Er kann Kriterien bereitstellen, mit deren Hilfe man bei der Beurteilung einer bestimmten mündlichen oder schriftlichen Leistung feststellen kann, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht, und er kann dies sowohl für die kontinuierliche Beurteilung durch Lehrende oder die Lerngruppe tun als auch für die Selbstbeurteilung.
3. Er kann helfen, die Kompetenzniveaus von bereits existierenden Tests und Prüfungen zu beschreiben und dadurch den Vergleich zwischen unterschiedlichen Qualifikationssystemen ermöglichen.

Das Kapitel stellt dann im Detail die Entscheidungen dar, die man bei der Beurteilung treffen muss. Die Wahlmöglichkeiten werden als Oppositionspaare dargestellt. In jedem Fall werden die benutzten Termini klar definiert und die Vor- oder Nachteile, die sich bei ihrer Verwendung im jeweiligen Bildungskontext ergeben könnten, erörtert. Die Implikationen, die aus der Entscheidung für eine der Alternativen ergeben, werden ebenfalls aufgeführt.

Das Kapitel geht weiter mit Überlegungen zur Durchführbarkeit von Beurteilungsverfahren. Der Ansatz basiert dabei auf der Beobachtung, dass ein praktikables Prüfungssystem nicht zu kleinschrittig und elaboriert sein darf. Bei

der Erstellung einer konkreten Prüfung oder bei der Einrichtung einer Itembank muss man zwar sehr detailliert vorgehen; die Anzahl derjenigen Details hingegen, die man z. B. in einem veröffentlichten Lehrplan bzw. Prüfungscurriculum berücksichtigen will, muss umsichtig festgelegt werden. Bewerter sind, besonders wenn sie mündliche Leistungen bewerten sollen, einem hohen Zeitdruck ausgesetzt und können nur eine streng begrenzte Zahl von Kriterien handhaben. Lernende, die selbst ihre Sprachkompetenz beurteilen wollen, um vielleicht zu entscheiden, welcher Lernaufgabe sie sich als nächster zuwenden sollen, haben zwar mehr Zeit, müssen aber diejenigen Komponenten der Sprachkompetenz, die für sie relevant sind, richtig auswählen. Diese Überlegungen veranschaulichen das übergeordnete Prinzip, dass der *Referenzrahmen* umfassend sein muss, und dass alle seine Benutzer aus ihm auswählen müssen. Dieses Auswählen kann durchaus auch bedeuten, dass man ein einfacheres Klassifikationssystem benutzt, in dem - das haben wir am Beispiel der 'kommunikativen Sprachaktivitäten' gesehen - Kategorien zusammen fallen können, die in einem umfassenderen System getrennt sind. Andererseits können es die Zwecke, die ein Benutzer verfolgt, auch mit sich bringen, dass er einzelne Kategorien und die entsprechenden Sprachmittel auf besonders relevanten Gebieten erweitert. In diesem Kapitel werden solche Probleme diskutiert und mit Beispielen veranschaulicht, indem Kriterien und Systeme vorgestellt werden, die bereits von einer Reihe von Prüfungsanbietern für die Beurteilung der Sprachkompetenz benutzt werden.

Vielen Benutzern wird das Kapitel 9 ermöglichen, sich Beschreibungen öffentlicher Prüfungen einsichtiger und zugleich kritischer zuzuwenden. Sie werden dies mit höheren Erwartungen in Bezug auf die Informationen tun, die ihnen Prüfungsanbieter (z.B. ALTE, WBT, Goethe-Institut) über diejenigen Ziele, Inhalte, Kriterien und Verfahren liefern sollten, die sie bei Prüfungen benutzen, in denen nationale und internationale Qualifikationen vergeben werden. In der Lehrerausbildung und in der Lehrerweiterbildung wird man den Referenzrahmen nützlich finden, um das Bewusstsein von Lehrenden für Fragen der Beurteilung zu schärfen. Lehrer übernehmen nämlich verstärkt Verantwortung für die formative und die summative Beurteilung ihrer Schüler und Studierenden auf allen Stufen. Auch an die Lernenden wird immer öfter appelliert, Möglichkeiten der Selbstbeurteilung zu nutzen, sei es, um Pläne für ihr weiteres Lernen zu entwerfen, oder um ihre Kenntnisse in Sprachen zu dokumentieren, die sie außerhalb des Bildungssystems erworben haben, die aber zur Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen.

Die Einführung eines *Europäischen Sprachenportfolios* mit internationaler Gültigkeit steht unmittelbar bevor. Das Portfolio wird es ermöglichen, dass Lernende ihre Fortschritte in Richtung einer mehrsprachigen Kompetenz dokumentieren können, indem sie alle Arten von Lernerfahrungen in zahlreichen Sprachen festhalten. Ohne ein Portfolio würde vieles ohne Bestätigung und Anerkennung bleiben. Das Portfolio soll Lernende ermutigen, regelmäßig eine auf den aktuellsten Stand gebrachte Aussage über die von ihnen selbst beurteilte Kompetenz in jeder ihrer Sprachen einzufügen. Für die Glaubwürdigkeit eines solchen Dokuments wird es von großer Bedeutung sein, dass die Einträge

verantwortlich und transparent erfolgen. Der Bezug auf den *Referenzrahmen* wird dafür von besonderem Wert sein.

Personen, die beruflich mit der Entwicklung und Durchführung von offiziellen Prüfungen befasst sind, werden das Kapitel 9 zusammen mit den *Handreichungen für Prüfende (Guide for Examiners, Dokument CC-Lang(96)10rev)* zu Rat ziehen wollen. Diese Handreichungen befassen sich detailliert mit der Entwicklung und Evaluation von Tests und sind eine Ergänzung zu Kapitel 9. Sie enthalten auch Vorschläge für die weitere Lektüre, einen Anhang über Itemanalyse und ein Glossar.

7-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR”DA TIL BILISH DARAJALARI

Kompetenzniveau	A		B		C	
Kompetenzbeschreibung	Basic User Elementare Sprachverwendung Бошланғич мулоқот		Independent User Selbstständige Sprachverwendung Мустақил мулоқот		Proficient User Kompetente Sprachverwendung Эркин мулоқот	
Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beschreibung des Referenzniveaus	Breakthrough oder Beginn Einstieg Куртаклаш, тетапоя	Waystage oder Elementary Grundlagen Бўсағалди	Threshold (бўсаға) oder Intermediate (промежуточный продукт, промежуточное соединение) Mittelmaß (средняя мера, средний размер)	Vantage oder Upper Intermediate (промежуточный продукт, промежуточное соединение) gutes Mittelmaß (средняя мера, средний размер)	Effective Operational Proficiency oder Advanced fortgeschrittene Kenntnisse	Mastery oder Proficiency exzellente Kenntnisse

Kapitel 3

Gemeinsame Referenzniveaus

3.1 Kriterien für Deskriptoren der Referenzniveaus

Eins der Ziele des *Referenzrahmens* ist es, allen beteiligten Partnern bei der Beschreibung der Kompetenzniveaus zu helfen, die gemäß den Standards ihrer Tests und Prüfungen erwartet werden. Dies soll den Vergleich zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen erleichtern. Zu diesem Zweck sind ein Beschreibungssystem und die Gemeinsamen Referenzniveaus entwickelt worden. Beide gemeinsam stellen ein Begriffsraster zur Verfügung, das die Benutzer der Beschreibung ihres eigenen Systems zu Grunde legen können. Idealerweise sollte eine Skala von Referenzniveaus in einem gemeinsamen Referenzrahmen die folgenden vier Kriterien erfüllen. Zwei davon beziehen sich auf Fragen der Beschreibung, und zwei weitere beziehen sich auf Messverfahren.

Fragen der Beschreibung

- Eine gemeinsame Referenzskala sollte *kontextfrei* sein, um Raum zu lassen für generalisierbare Ergebnisse aus verschiedenen spezifischen Kontexten. Das heißt, dass eine gemeinsame Skala beispielsweise nicht zuerst speziell für Schulen entwickelt und dann in der Erwachsenenbildung benutzt werden sollte oder umgekehrt. Dennoch müssen die Deskriptoren in einem gemeinsamen Referenzrahmen *kontext-relevant* sein, also auf alle nur denkbaren relevanten Kontexte bezogen und in sie übersetzt werden können; sie müssen für die Funktionen geeignet sein, die sie dort übernehmen sollen. Die Beschreibungskategorien dafür, was Lernende in unterschiedlichen Verwendungskontexten tun, müssen folglich immer auch auf andere Gruppen aus der Gesamtpopulation von Verwendern zu beziehen sein.
- Die Beschreibung muss auch auf *Theorien der Sprachkompetenz* basieren. Dies ist nur schwer zu erreichen, weil die verfügbaren Theorien und Forschungen nicht als Basis für eine solche Beschreibung ausreichen. Dennoch müssen sowohl die Kategorisierung als auch die Beschreibung theoretisch fundiert sein. Hinzu kommt noch, dass die Beschreibung trotz ihres Theoriebezugs *Benutzerfreundlich* bleiben - also auch Praktikern zugänglich sein muss. Sie sollte nämlich alle Benutzer ermutigen, intensiver darüber nachzudenken, was 'Kompetenz' in ihrem Kontext bedeutet.

Fragen der Messverfahren

- Der Ort auf der Skala, an dem bestimmte Aktivitäten und Kompetenzen in einem gemeinsamen Referenzrahmen angesiedelt werden, sollte im Rahmen einer Theorie der Messverfahren *objektiv festgesetzt* werden. Dies hilft, Fehler bei der Systematisierung zu vermeiden, die dadurch entstehen, dass man wissenschaftlich nicht fundierte Konventionen und 'Daumenregeln' von Autoren oder Praktikern anwendet oder solche aus existierenden Skalen übernimmt.

- Die *Anzahl der Niveaus*, die man einführt, sollte geeignet sein, in verschiedenen Bereichen Fortschritte zu erfassen. Sie sollte aber in keinem Kontext die Zahl überschreiten, bei der Menschen noch hinreichend konsistente Unterscheidungen treffen können. Dies kann bedeuten, dass man für bestimmte Dimensionen auf einer Skala unterschiedlich große Stufen benutzt bzw. ein zweischichtiges Modell mit breiteren (gemeinsamen, konventionellen) und mit engeren (lokal anwendbaren, didaktischen) Niveaustufen.

Diese Kriterien sind sehr schwer zu erfüllen, aber sie sind ein nützlicher Orientierungswert. Sie können in der Tat nur durch eine Kombination intuitiver, qualitativer und quantitativer Methoden eingelöst werden. Dies steht im Gegensatz zu den ausschließlich intuitiven Methoden, mit deren Hilfe man Sprachkompetenzskalen üblicherweise entwickelt. Das intuitive Formulieren von Niveaustufen durch Autorenteam mag für die Entwicklung von Systemen in bestimmten Kontexten vielleicht hinreichend sein, es hat aber seine Grenzen, wenn es um die Entwicklung einer gemeinsamen Referenzskala geht. Die größte Schwäche intuitiver Verfahren besteht darin, dass die Platzierung einer Formulierung auf der Skala subjektiv erfolgt. Weiterhin ist es möglich, dass Benutzer aus unterschiedlichen Bildungssektoren vernünftigerweise verschiedene Auffassungen davon haben können, was ihre Lernenden benötigen. Eine Skala wie auch ein Test besitzen Validität in Bezug auf die Kontexte, in denen sie sich bewährt haben. Validierung - und das schließt auch quantitative Analysen ein - ist ein permanenter und theoretisch unendlicher Prozess. Das methodische Verfahren zur Entwicklung der gemeinsamen Referenzniveaus und der Beispieldeskriptoren ist deshalb sehr streng gewesen: Es wurde eine systematische Kombination von intuitiven, qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden benutzt. Zunächst wurden bereits existierende Skalen mit Bezug auf die Beschreibungskategorien im Referenzrahmen analysiert. Dann wurde dieses Material in einer intuitiven Phase bearbeitet; es wurden neue Deskriptoren formuliert und die ganze Sammlung wurde von Experten diskutiert. Danach wurden verschiedene qualitative Methoden benutzt um zu überprüfen, dass Lehrende mit den ausgewählten Beschreibungskategorien etwas anfangen konnten und dass die Deskriptoren wirklich diejenigen Kategorien beschrieben, die sie beschreiben sollten. Schließlich wurden die besten Deskriptoren aus dieser Sammlung mit Hilfe quantitativer Methoden skaliert. Die Richtigkeit der Skalierung ist seitdem in vielen Folgeuntersuchungen überprüft worden.

Technische Probleme in Bezug auf die Entwicklung und Skalierung der Deskriptoren für Sprachkompetenz werden in den Anhängen erörtert. Anhang A gibt eine Einführung in Skalen und Skalierung sowie in Verfahren, die bei deren Entwicklung benutzt werden können. Anhang B gibt einen kurzen Überblick über das Projekt des *Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung* (SNF), in dessen Rahmen die Gemeinsamen Referenzniveaus und die Beispieldeskriptoren entwickelt wurden; dies geschah in einem Projekt, das verschiedene Sektoren des Bildungswesens erfasste. Die

Anhänge C und D geben eine Einführung in zwei europäische Projekte, die dann ähnliche Methoden benutzen, um Deskriptoren in Bezug auf junge Erwachsene zu entwickeln und zu validieren. In Anhang C wird das DIALANG-Projekt beschrieben; als Teil eines umfassenderen Beurteilungsinstruments hat DIALANG Deskriptoren aus dem *Gemeinsamen Referenzrahmen* für die Selbstbeurteilung erweitert und adaptiert. In Anhang D wird das 'Can ...do'-Projekt der ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) beschrieben. In diesem Projekt ist eine große Sammlung von Deskriptoren entwickelt und validiert worden, die ebenfalls auf den *Gemeinsamen Referenzrahmen* bezogen werden können. Diese Deskriptoren vervollständigen diejenigen des *Referenzrahmens*, weil sie mit Bezug auf die Lebensbereiche (die Domänen) von Erwachsenen organisiert sind.

Die Projekte, die in den Anhängen beschrieben werden, zeigen einen hohen Grad an Gemeinsamkeit in Bezug sowohl auf die Gemeinsamen Referenzniveaus selbst als auch in Bezug auf die in den Beispieldeskriptoren den verschiedenen Niveaus zugeordneten Inhalte. Das bedeutet, dass es bereits eine wachsende Zahl an Nachweisen dafür gibt, dass die oben umrissenen Kriterien zumindest teilweise erfüllt werden.

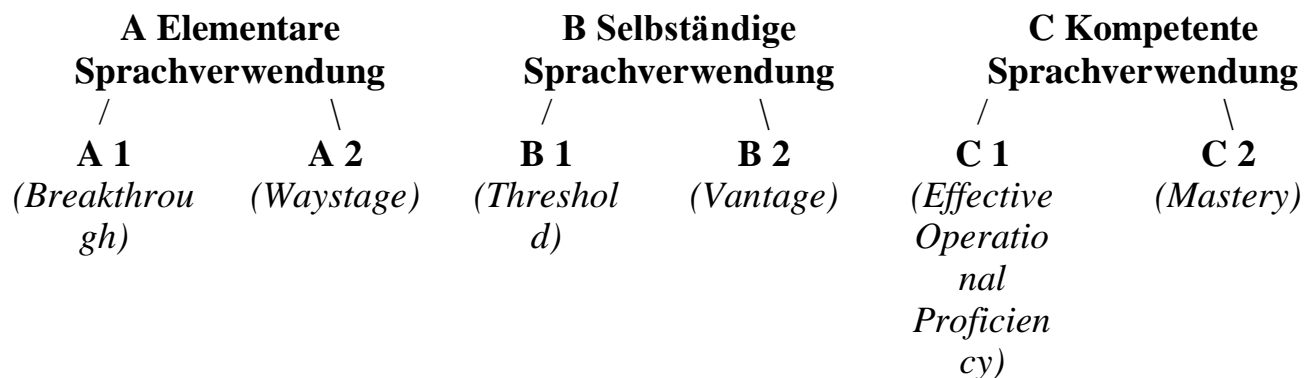
3.2 Die gemeinsamen Referenzniveaus

Es scheint in der Praxis einen breiten, wenn auch nicht vollständigen Konsens darüber zu geben, wie viele Niveaustufen für die Organisation des Sprachenlernens und für die öffentliche Anerkennung von Sprachkenntnissen angemessen und wie sie zu beschreiben sind. Für Sprachenlernende in Europa steckt wahrscheinlich ein Rahmen von sechs breit angelegten Stufen den relevanten Lernraum angemessen ab.

- **Breakthrough**, von Wilkins 1978 als '*Formulaic Proficiency*' bezeichnet und von Trim in der gleichen Publikation '*Introductory*' genannt.
- **Waystage** entspricht der bestehenden Lernzielbeschreibung des Europarats.
- **Threshold** entspricht der bestehenden Lernzielbeschreibung des Europarats.
- **Vantage** entspricht der dritten Lernzielbeschreibung des Europarats oberhalb von *Threshold*, von Wilkins bezeichnet als '*Limited Operational Proficiency*' ('begrenzt selbstständige Sprachverwendung') und von Trim als '*adequate response to situations normally encountered*' ('angemessene Reaktion auf Situationen, denen man normalerweise begegnet').
- **Effective Operational Proficiency**, von Trim als '*Effective Proficiency*' und von Wilkins als '*Adequate Operational Proficiency*' bezeichnet, entspricht einem fortgeschrittenen Kompetenzniveau, das die Bewältigung komplexerer kommunikativer Aufgaben in Beruf und Studium ermöglicht.
- **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.

Betrachtet man aber diese sechs Niveaus, merkt man, dass hier die klassische Aufteilung des Lernbereichs in Grund-, Mittel- und Oberstufe noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgefächert wird. Weiterhin fällt auf, dass manche der vom Europarat gewählten Bezeichnungen für diese Stufen sich nicht so einfach übersetzen lassen (z. B. *Waystage*, *Vantage*). Unser System schlägt daher Verzweigungen wie in einem 'Hypertext' vor, die von einer Unterteilung in drei große Referenzniveaus A, B und C ausgehen:



Die Kompetenzniveaus

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen nimmt eine klassische Aufteilung der Lernbereiche in Grund-, Mittel- und Oberstufe vor.

Kompetenzniveau A beschreibt eine elementare Sprachverwendung.

Kompetenzniveau B beschreibt eine selbstständige Sprachverwendung.

Kompetenzniveau C beschreibt eine kompetente Sprachverwendung.

Die jeweiligen Niveaustufen werden noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigeren Stufe aufgefächert, sodass insgesamt sechs Niveaustufen bestehen. Darin werden die benötigten sprachlichen Kompetenzen von Lernenden, deren Ziel es ist, eine Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen, umfassend definiert. In Form von Kann-Beschreibungen (Can Do Statements) wird ausgeführt, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Dabei handelt es sich um empirisch validierte, positiv formulierte Sätze, die ausdrücken, was Lernende auf jeder der beschriebenen Stufen im Hinblick auf sprachliches Handeln zu leisten imstande sind (vgl. North (2000) sowie Schneider/North (2000)).

Kompetenzniveau	A		B		C	
Kompetenzbeschreibung	Basic User Elementare Sprachverwendung		Independent User Selbstständige Sprachverwendung		Proficient User Kompetente Sprachverwendung	
Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beschreibung des Referenzniveaus	Breakthrough oder Beginner	Waystage oder Elementary	Threshold oder Intermediate	Vantage oder Upper intermediate	Effective Operational Proficiency	Mastery oder Proficiency exzellente Kenntnisse

	Einstieg	Grundlagen	Mittelmaß	gutes Mittelmaß	oder Advanced fortgeschrittene Kenntnisse	
Kann-Beschreibungen	<p>Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort</p>	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es</p>	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p>	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern</p>	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich</p>	<p>Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>

	<p>geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen</p>	<p>um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben</p>	<p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>	<p>und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>	<p>zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

8-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR”DA TILDAN MUOMALA VOSITASI SIFATIDA FOYDALANISH HUSUSIDA

Für Fremdsprachenlehrer/innen neu – neben dem Begriff des „handlungsorientierten Ansatzes“ – ist auch, dass wir es nicht wie früher mit vier Fertigkeiten zu tun haben, sondern (laut „Raster zur Selbstbeurteilung“, GER Kapitel 3.3, Tabelle 2) mit fünf Fertigkeiten, da Sprechen aus zwei Teilfertigkeiten besteht: „An Gesprächen teilnehmen“ (interaktiv/dialogisch) und „Zusammenhängend sprechen“ (produktiv/monologisch).

GER, „Hören“, A2:

„Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nahere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.“ (GER, Kapitel 3.3, Tabelle 2) ESP, „Hören“, A2.1:

„Ich kann einfache Dialoge über mir vertraute Themen meistens verstehen, wenn deutlich gesprochen wird, z. B. Gespräche über Freizeit

Gespräche über Ferien

Gespräche über Wegbeschreibungen

Gespräche über Taschengeld

Gespräche über Wetter

Gespräche über Hobbys

Gespräche über Sport

Gespräche über Dinge, die man sich wünscht ...“

GER, „Lesen“, A2:

„Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“ (GER, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

ESP, „Lesen“, A2.2:

„Ich kann längere Briefe und E-Mails verstehen, z. B. über Freizeit und Hobbys über Meinungsverschiedenheiten in der Familie ...“

GER, „Schreiben“, A2:

„Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.“ (GER, Kapitel 3.3, Tabelle 2)

ESP, „Schreiben“, A 2.2:

„Ich kann einen einfachen Text schreiben und dabei die Sätze verbinden („zuerst“, „dann“, „nachher“, „später“, „weil“), z. B. eine einfache Bildgeschichte

über meine Lieblingsspeise(n)

über das, was ich sammle

über meine Fernsehgewohnheiten

über meinen Tagesablauf

über meine Schulwoche
über meine Hobbys
über mein Zuhause
über die Arbeitsteilung in der Familie

9-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR”DA TILDAN FOYDALANUVCHILARNING UMUMIY VA KOMMUNIKATIV KOMPETENSIYALARI

Unter *persönlichkeitsbezogener Kompetenz* (*savoir-ktre*) wird die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen verstanden, wie zum Beispiel das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen, die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit Anderen einzulassen. Diese Art von Kompetenz resultiert unserer Meinung nach nicht einfach aus unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmalen; sie schließt Faktoren mit ein, die Ergebnis verschiedenster Akkulturationsprozesse sein können und die durchaus veränderbar sind.

Diese persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, Einstellungen und Eigenheiten von Menschen sind Parameter, die man beim Sprachenlernen und -lehren in Rechnung stellen muss. Obgleich sie schwierig zu definieren sind, müssen sie in einem Referenzrahmen ihren Platz haben. Sie werden als Teil der allgemeinen Kompetenzen eines Menschen angesehen und folglich auch als ein wichtiger Aspekt seiner Fähigkeiten. Sofern sie erworben werden können, oder sich durch ihren Gebrauch bzw. beim Lernen (z. B. einer oder mehrerer Sprachen) verändern, kann die Entwicklung von Einstellungen durchaus auch ein Lehrziel sein. Wie oft angemerkt wurde, sind persönlichkeitsbezogene Kompetenzen kulturspezifisch beeinflusst und deshalb heikle Felder interkultureller Wahrnehmung und Beziehungen: Die Art und Weise, wie ein Angehöriger der einen Kultur Freundlichkeit und Interesse ausdrückt, kann von einer Person aus einer anderen Kultur als aggressives oder gar beleidigendes Verhalten wahrgenommen werden.

Die *Lernfähigkeit* (*savoir-apprendre*, vgl. Abschnitt 5.1.4.) aktiviert die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, das deklarative Wissen und die prozeduralen Fertigkeiten und stützt sich auf verschiedene Arten von Kompetenz. Die Fähigkeit zum Lernen kann man deshalb auch verstehen als "prozedurales Wissen oder Bereitschaft für die Entdeckung des 'Anderen'" - gleich, ob es sich dabei um eine andere Sprache oder Kultur, andere Menschen oder neue Bereiche des Wissens handelt.

Die Fähigkeit zum Lernen ist in vielen Bereichen einsetzbar; sie ist aber besonders relevant für das Sprachenlernen. Je nachdem, um welche Lernenden es sich handelt, umfasst die Fähigkeit zum Lernen verschiedene Ausprägungen und Kombinationen ...

- der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz wie z. B.: die Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen oder auch bei direkter (*face-to-face*) Kommunikation Risiken einzugehen, um sich selbst Gelegenheit zum Sprechen zu verschaffen; die Bereitschaft, Gesprächspartner zu Hilfen zu veranlassen, indem man sie bittet, etwas in einfacheren Worten zu wiederholen usw. Dazu gehört auch die Fähigkeit zum Hörverstehen, einschließlich der Aufmerksamkeit dafür, was gesagt wurde und eines geschärften Bewusstseins für die Risiken interkultureller Missverständnisse.
- des deklarativen Wissens wie z. B. die Kenntnis der morphosyntaktischen Eigenschaften des Flexionssystems einer Sprache, oder ein Gefühl für Tabus oder besondere Rituale, die in bestimmten Ländern mit Aspekten der Ernährung oder der Sexualität verbunden sein könnten, bzw. dafür, dass diese religiöse Konnotationen haben könnten.
- von Fertigkeiten und prozeduralem Wissen wie z. B. die Fähigkeit, ein Wörterbuch zu benutzen sich in einem Dokumentationszentrum zurechtzufinden; die Fähigkeit, audiovisuelle Medien oder einen Computer oder das Internet als Lernhilfe zu benutzen.

Bei ein und derselben Person kann der Gebrauch der Fertigkeiten und des prozeduralen Wissens ebenso variieren wie die Fähigkeit zum Umgang mit Unbekanntem. Diese Variation hängt ab:

- vom Sprechanlass, je nachdem ob die Person mit neuen Gesprächspartnern zu tun hat, einem völlig unbekanntem Wissensgebiet, einer wenig vertrauten Kultur oder einer fremden Sprache;
- vom Kontext: Konfrontiert mit der gleichen Erscheinung (z. B. Eltern-Kind-Beziehungen in einer bestimmten Gesellschaft), wird der Prozess der Erkenntnisgewinnung und der Bedeutungszuschreibung zweifellos bei einem Ethnologen anders sein als bei einem Touristen, einem Missionar, einem Journalisten, einem Pädagogen oder einem Arzt, weil jeder von ihnen nach den Regeln seiner Disziplin oder nach seinen eigenen Interessen handeln wird.
- von den herrschenden Umständen oder früheren Erfahrungen: Es ist durchaus möglich, dass die Fertigkeiten, die beim Lernen einer fünften Sprache eingesetzt werden, verschieden sind von denen beim Erlernen der ersten.

Solche Variation muss man neben Konzepten wie "Lernstile" oder "Lernerprofile" berücksichtigen, wenn man diese nicht als endgültig und unveränderbar ansehen möchte.

Welche Strategien ein Mensch zur Bewältigung einer Lernaufgabe auswählt, hängt davon ab, wie vielfältig seine verschiedenen Fähigkeiten zum Lernen ausgeprägt

sind. Aber auch durch die Vielfalt der Lernerfahrungen - vorausgesetzt, sie sind nicht isoliert oder einfache Wiederholungen - kann ein Mensch seine Lernfähigkeit erweitern.

2.1.2 Kommunikative Sprachkompetenz

Kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: aus einer **linguistischen**, einer **soziolinguistischen** und einer **pragmatischen** Komponente. Für jede dieser Komponenten nimmt man an, dass sie vor allem deklaratives Wissen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst. Die **linguistischen Kompetenzen** bestehen aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch. Diese Komponente der kommunikativen Sprachkompetenz eines Individuums steht nicht nur mit dem Umfang und der Qualität seines deklarativen Wissens im Zusammenhang (z. B. den phonetischen Unterscheidungen, die er treffen kann, oder dem Umfang und der Genauigkeit in der Wortwahl), sondern auch mit seiner kognitiven Organisation und der Art, wie seine Kenntnisse gespeichert sind (z. B. die verschiedenen assoziativen Netzwerke, in die ein Sprecher ein Wort einbettet) und mit den Zugriffsmöglichkeiten (Aktivierung, Abrufbarkeit und Verfügbarkeit). Solche Kenntnisse können bewusst und leicht zu verbalisieren sein - oder nicht (als Beispiel kann hier wieder die Beherrschung eines phonetischen Systems dienen). Die Organisation des Wissens und die Zugriffsmöglichkeiten variieren von Mensch zu Mensch, und sie variieren auch beim gleichen Sprecher (z. B. bei einer mehrsprachigen Person je nach den Varietäten, die Bestandteil ihrer mehrsprachigen Kompetenz sind). Man kann auch annehmen, dass die kognitive Organisation des Wortschatzes und die Speicherung von Redewendungen usw. unter anderem von kulturellen Eigenschaften der Sprachgemeinschaft oder Sprachgemeinschaften abhängen, in denen ein Mensch aufgewachsen und sozialisiert worden ist und in denen sein Lernen stattgefunden hat.

Soziolinguistische Kompetenzen sind definiert durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung. Wegen ihrer starken Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konventionen (Höflichkeitsregeln; Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln; linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben), wirkt die soziolinguistische Komponente buchstäblich auf alle sprachliche Kommunikation zwischen Repräsentanten verschiedener Kulturen ein, obgleich die Gesprächsteilnehmer sich dieses Einflusses oft gar nicht bewusst sein mögen.

Pragmatische Kompetenzen regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie. Noch weniger als bei der

linguistischen braucht man bei dieser Kompetenz die bedeutende Wirkung der Interaktionen und der kulturellen Umgebung zu betonen, in der solche Fähigkeiten entstehen.

Alle der hier aufgeführten Kategorien sollen die Reichweite und die Formen der internalisierten Kompetenzen eines gesellschaftlich handelnden Menschen charakterisieren, d.h. ihre internen Repräsentationen, ihre Mechanismen und Fähigkeiten. Man kann annehmen, dass deren mentale Existenz das beobachtbare Verhalten und die Performanz von Menschen bestimmt. Dabei gilt, dass jedes Lernen diese internen Repräsentationen, Mechanismen und Fähigkeiten weiterentwickelt und verändert.

Jede dieser Komponenten wird in Kapitel 5 genauer untersucht, das sich außerdem mit den *Strategien* befasst, die von SprachBenutzern bei der Beteiligung an sprachlichen Aktivitäten eingesetzt werden.

2.1.3 Kommunikative Sprachaktivitäten (language activities)

Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwenders wird in verschiedenen **kommunikativen Sprachaktivitäten** aktiviert, die **Rezeption, Produktion, Interaktion** und **Sprachmittlung** (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung) umfassen, wobei jede dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.

Rezeption und **Produktion** (mündlich und/oder schriftlich) sind ganz offensichtlich primäre Prozesse, weil beide bei der Interaktion benötigt werden. In diesem *Referenzrahmen* benutzen wir diese Begriffe zur Bezeichnung von Sprachaktivitäten nur, wenn sie jeweils als einzelne gemeint sind. Zu den rezeptiven Aktivitäten gehören auch das stille Lesen und das Verfolgen von Sendungen in den Medien. Sie sind auch wichtig bei vielen Formen des Lernens (den Inhalt eines Kurses verstehen, Lehrbücher, Nachschlagewerke und anderen Dokumente zu Rat ziehen). Produktive Aktivitäten spielen in vielen schulischen und beruflichen Bereichen eine wichtige Rolle (Vorträge, schriftliche Studien und Berichte); sie genießen auch besondere Wertschätzung in der Gesellschaft (Beurteilungen schriftlich vorgelegter Leistungen; Beurteilung flüssigen Sprechens bei einem Vortrag).

In mündlichen oder schriftlichen **Interaktionen** tauschen sich mindestens zwei Personen aus, wobei sie abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind, bei mündlicher Interaktion manchmal beides überlappend. Es kommt nämlich nicht nur vor, dass zwei Gesprächspartner gleichzeitig sprechen und einander zuhören. Selbst wenn Sprecherwechsel (*turn taking*) genau beachtet werden, bildet sich der Hörer bereits beim Hören Hypothesen über den Fortgang der Äußerung des Sprechers und plant seine Antwort. Diese Interaktionsweise zu erlernen, erfordert daher mehr als nur das einfache Empfangen bzw. Produzieren von Äußerungen. Der Interaktion wird allgemein in der Sprachverwendung und beim Sprachenlernen

hohe Bedeutung zugeschrieben, weil sie eine so zentrale Rolle bei der Kommunikation spielt.

Sowohl bei der rezeptiven als auch bei 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 Ausgangstexts für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Sprachmittlende Aktivitäten, also die Umformung eines schon vorhandenen Textes, nehmen eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein.

4.2 – Themen der Kommunikation

Innerhalb der verschiedenen Bereiche lassen sich Themen unterscheiden, die Gegenstand eines Diskurses, Gesprächs, der Reflexion oder eines schriftlichen Textes sind und die in bestimmten kommunikativen Aktivitäten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Thematische Kategorien können auf ganz unterschiedliche Weise klassifiziert werden. **Eine einflussreiche Klassifikation in Themen, unterthemen und spezifische Konzepte (*specific notions*) legt der *Threshold Level 1990* in Kapitel 7 vor:**

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tagliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen
6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Für jeden dieser Themenbereiche gibt es Subkategorien, wie zum Beispiel die Folgenden für den Bereich 4

'Freizeit und Unterhaltung':

- 4.1 Freizeit
- 4.2 Hobbys und Interessen
- 4.3 Radio und Fernsehen
- 4.4 Kino, Theater, Konzert usw.
- 4.5 Ausstellungen, Museen usw.
- 4.6 Geistige und künstlerische Beschäftigung
- 4.7 Sport

4.8 Presse

Für jedes Subthema werden spezifische Begriffe identifiziert. In dieser Hinsicht sind die in Tabelle 5 aufgeführten Kategorien besonders relevant, welche die Orte, Institutionen usw. abdecken, die behandelt werden sollen. Unter 4.7 'Sport' zum Beispiel führt *Threshold Level 1990* an:

1. Orte: Spielfeld, (Sport)Platz, Stadion
2. Einrichtungen und Organisationen: Sport, Mannschaft, Verein
3. Personen: Spieler
4. Objekte: Karten, Ball
5. Ereignisse: Rennen, Spiel
6. Handlungen: ein Spiel ansehen, (*Name des Sports* +) spielen, an einem Rennen teilnehmen, gewinnen, verlieren, unentschieden spielen

Natürlich ist diese Auswahl und Anordnung der Themen, Subthemen und spezifischen Konzepte keine endgültige, sondern beruht auf Einschätzungen und Entscheidungen, die die Autoren in Bezug auf die kommunikativen Bedürfnisse der betreffenden Lernenden getroffen haben. Es wird deutlich, dass die oben erwähnten Themen sich zumeist auf den privaten und öffentlichen Bereich beziehen, wie dies für vorübergehende Besucher, die voraussichtlich nicht am Berufs- und Bildungsleben des Landes teilnehmen werden, angemessener erscheint. Einige Themen (etwa Bereich 4) gehören teilweise in den privaten und teilweise in den öffentlichen Bereich. Benutzer dieses *Referenzrahmens* sowie, wenn möglich, die jeweiligen Lernenden selbst werden hier natürlich ihre eigenen Entscheidungen so treffen, wie sie die jeweiligen Bedürfnisse, Motive, Charakteristika und Lernmöglichkeiten der Lernenden in dem jeweils relevanten Bereich einschätzen. So werden im berufsorientierten Sprachenlernen Themen gewählt werden, die für das jeweilige Berufsfeld eines betreffenden Lernenden von Bedeutung sind. Studierende im höheren Bildungswesen dagegen werden sich eher mit wissenschaftlichen, technologischen, wirtschaftlichen usw. Themen befassen. Wird eine Fremdsprache als Unterrichtssprache verwendet, so ergibt sich zwangsläufig eine gründliche Auseinandersetzung mit den Inhalten des jeweils behandelten Bereichs.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Themen Lernende in den ausgewählten Bereichen bewältigen müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
- mit welchen Subthemen eines jeweiligen Themas sie umgehen werden;
- welche spezifischen Konzepte und Begriffe in Bezug auf Orte, Institutionen/Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse und Handlungen die Lernenden verwenden können müssen, um mit dem jeweiligen (Sub)Thema umgehen zu können, auf welche Begriffe dieser Art sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Beziehung an sie gestellt werden.

10-MAVZU

”KOMPETENSIYALAR” CHET TILLARNI O`RGANISH VA O`RGATISH HUSUSIDA

Til o`rganish jarayoni:

1. „Til o`rganish“ va „Til egallash“ ma`nodosh tushunchalar hisoblanadi.
2. Ayrimlar ushbu tushunchalardan birini tayanch tushuncha sifatida qo`llaydilar.

Til bilish-jarayon sifatida

Til o`rganish-jarayon sifatida

Til qanday o`rganiladi?

Bu savolga hozircha ilmiy asoslangan yagona tadqiqot va javob yo`q?

- Axborot qabul qilinadi qayta ishlanadi;
- Til muhitida tinglanadi, xato va tuzatish qonuniyati asosida o`rganiladi;
- Bilimlar egallanadi va mashq qilinadi.

Bir guruh mutaxassislarining fikricha, muhimi, o`rgatuvchi o`rganuvchini quriq ma`lumot berish bilan band qilmay, til muhiti sharoitiga olib kirishida. Til vositasida muloqot qilish sharoitiga kirish va unda bevosita faol ishtirok etish til o`rganishning eng muhim sharti hisoblanadi.

Boshqalar esa o`qish, o`rganish uchun qoidalar etarli bo`lishi, o`rganuvchi shu qoidalar asosida tajribasiga tayangan holda tilni o`rganib olishi mumkin, deb hisoblaydilar, sun`iy ravishda yaratilgan shart-sharoit va doimiy mashq til o`rganishni osonlashtiradi va jadallashtiradi.

Albatta o`rganuvchilarning yoshi, darajasi hisobga olinishi lozim.

“**Profile Deutsch**” til bilishning har bir darajasiga oid ta`lim maqsadlari va til vositalarini belgilab bersa-da, lekin ular qotib qolgan va o`zgarmas emas. Ular barcha o`rganuvchi va o`rgatuvchilar hamda o`quv yurtlari va tashkilotlar uchun asosiy tavsiyalar bo`lib, hali bahslar davom etadi. Bu tavsiyalarni sharoitga moslash va rivojlantirish mutaxassislar ishi hisoblanadi.

11-MAVZU

CHET TILLARNI O`RGANISH VA O`RGATISH JARAYONIDA KOMMUNIKATIV TOPSHIRIQLAR

4.3 – Kommunikative Aufgaben und Ziele

4.3.1

Sprachverwendende nehmen im Allgemeinen an kommunikativen Aktivitäten mit einem oder mehreren Gesprächspartnern teil, um ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen. Im privaten Bereich konnten sie z. B. beabsichtigen, einen Besucher durch den Austausch von Informationen über Familie, Freunde, Vorlieben und Abneigungen zu unterhalten oder Erfahrungen und Einstellungen zu vergleichen usw. Im öffentlichen Bereich kann die Absicht die sein, Geschäfte zu tätigen, zum Beispiel qualitativ gute Kleidung zu einem vernünftigen Preis zu kaufen. Im beruflichen Bereich kann es darum gehen, neue

Vorschriften und deren Folgen für einen Kunden oder Klienten zu verstehen, im Bildungsbereich dagegen darum, zu einem Rollenspiel oder einem Seminar beizutragen oder einen Artikel zu einem bestimmten Thema zu schreiben, etwa für eine Konferenz oder zur Veröffentlichung usw.

4.3.2

Bedurfnis- und Bedarfsanalysen haben im Lauf der Zeit eine umfangreiche Literatur zu Sprachverwendungsaufgaben hervorgebracht, die Lernende bewältigen können sollten, um den Anforderungen gewachsen zu sein, die sich aus Situationen in verschiedenen Lebensbereichen ergeben können. Als Beispiele für kommunikative Aufgaben im *beruflichen* Bereich konnten folgende aus dem *Threshold Level 1990* (Kapitel 2, Abschnitt 1.12) dienen:

Kommunikation in Beruf und Arbeitsleben:

Bei vorübergehendem Aufenthalt sollten Lernende folgendes tun können:

- die benötigte Arbeitserlaubnis usw. beantragen;
- sich (z. B. bei Arbeitsvermittlungen) über freie Stellen, die Art der Tätigkeit und die Beschäftigungsbedingungen (z. B. Arbeitsplatzbeschreibung, Bezahlung, gesetzliche Arbeitsbestimmungen, Freizeit und Urlaub, Kündigungsfrist) informieren;
- Stellenanzeigen lesen;
- Bewerbungsbriefe schreiben, Vorstellungsgespräche führen und dabei schriftlich oder mündlich Angaben zur Person, zur Berufsausbildung und -erfahrung machen sowie Fragen dazu beantworten;
- Einstellungsformalitäten verstehen und erfüllen;
- bei Aufnahme der Arbeit Fragen hinsichtlich der auszuführenden Aufgaben verstehen und stellen;
- Sicherheitsvorschriften verstehen;
- dem Arbeitgeber und der Versicherung einen Unfall melden;
- Sozialleistungen erlangen;
- angemessen mit Vorgesetzten, Kollegen und untergeordneten Mitarbeitern kommunizieren;
- am gesellschaftlichen Leben des Unternehmens oder der Institution (z. B. Kantine, Sport und anderen Freizeitaktivitäten) teilnehmen.

Als Mitglied der Gastgemeinschaft sollten Lernende in der Lage sein, einer die Zielsprache sprechenden Person (Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler) bei den oben genannten Aufgaben zu helfen.

Threshold Level 1990, Kapitel 7, Abschnitt 1, gibt Beispiele für Aufgaben im *privaten* Bereich:

Informationen zur Person

Die Lernenden können sagen, wer sie sind, ihren Namen buchstabieren, ihre Adresse und Telefonnummer nennen, sagen, wo und wann sie geboren sind, ihr Alter und Geschlecht angeben, sagen, ob sie verheiratet sind oder nicht, ihre Staatsangehörigkeit angeben, sagen, woher sie kommen, welchen Beruf sie ausüben, ihre Familie beschreiben, ihre Religionszugehörigkeit, wenn vorhanden, angeben, ihre Vorlieben und Abneigungen angeben, andere Menschen beschreiben;

ähnliche Informationen von anderen erfragen und verstehen.

Praktiker (Lehrende, Autoren und Autorinnen von Unterrichtsmaterial, Prüfende, Curriculumentwickler usw.) und Abnehmer (Eltern, Schulbehörden, Arbeitgeber usw.), aber auch die Lernenden selbst halten solche konkreten Lernzielbeschreibungen für sehr sinnvoll und motivierend. Die Anzahl der Aufgaben ist jedoch unendlich. Es ist in einem allgemeinen Referenzrahmen nicht möglich, alle kommunikativen Aufgaben, die eventuell einmal in einer realen Situation zu bewältigen waren, ausführlich zu beschreiben. Es ist Aufgabe der Praktiker, über die kommunikativen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe nachzudenken und diejenigen kommunikativen Aufgaben zu spezifizieren, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen. Dabei können sie alle im Modell des *Referenzrahmens* zur Verfügung gestellten Mittel ausschöpfen (wie z. B. in Kapitel 7 dargestellt). Auch die Lernenden sollten dazu gebracht werden, die eigenen kommunikativen Bedürfnisse zu reflektieren; dies ist ein wichtiger Aspekt eines bewussteren und selbst gesteuerten Lernens.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche kommunikativen Aufgaben im privaten, öffentlichen, beruflichen und/oder Bildungsbereich die Lernenden ausführen müssen, auf welche Aufgaben dieser Art sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden;
- wie die Bedürfnisse der Lernenden ermittelt werden, auf denen die Auswahl der Aufgaben beruht.

4.3.3

Im Bildungsbereich kann es hilfreich sein, zwischen Aufgaben zu unterscheiden, die Lernende als *Sprachverwendende* bewältigen sollen und auf die sie entsprechend vorbereitet werden müssen, und solchen, mit denen sie sich im *Sprachlernprozess* selbst befassen.

In Hinblick auf Aufgaben, die als Mittel der Planung, Ausführung und Kontrolle des Sprachlern- und Sprachlehrprozesses dienen, können Informationen zu folgenden Punkten gegeben werden:

- *Aufgabentypen*, z. B. Simulationen, Rollenspiele, Interaktion im Unterricht usw.;
- *Ziele*, z. B. die für die Gruppe geltenden Lernziele und ihre Beziehung zu den unterschiedlichen, weniger leicht voraussagbaren individuellen Lernzielen der Teilnehmenden;
- *Input* (Eingabe), z. B. Anweisungen, Materialien usw., die vom Lehrenden und/oder von den Lernenden ausgewählt oder hergestellt wurden;
- *Ergebnisse*, z. B. Produkte wie etwa Texte, Zusammenfassungen, Übersichtstabellen, Präsentationen usw. und Lernergebnisse, wie z. B. verbesserte Kompetenz, Sprachbewusstsein, Einsichten, Strategien, Erfahrungen beim Fallen von Entscheidungen und beim Verhandeln/Aushandeln usw.;
- *Sprachliche Aktivitäten*, z. B. kognitive/affektive, körperliche/mentale, in Gruppen/Paaren/einzeln ablaufende rezeptive oder produktive Prozesse usw. (vgl. Abschnitt 4.5);
- *Rollen*, die Rollen der Teilnehmenden sowohl bei den Aufgaben selbst als auch bei der Planung und Ausführung der Aufgaben;

- *Kontrolle und Bewertung* des relativen Erfolges der Aufgabe und ihrer Ausführung auf der Basis von Kriterien wie Relevanz, Erwartungen in Hinsicht auf Schwierigkeitsgrad und mögliche Einschränkungen sowie Angemessenheit.

Eine ausführlichere Behandlung der Rolle der Aufgaben im Sprachenlernen und -lehren findet sich in Kapitel 7.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Aufgaben die Lernenden im Bildungsbereich bewältigen können sollen (a) als Teilnehmende an gelenkten, zielgerichteten Interaktionen, Projekten, Simulationen, Rollenspielen usw.; (b) in anderer Weise, wenn die L2 verwendet wird, um (i) die Sprache selbst oder (ii) andere Fächer zu unterrichten usw. Auf welche dieser Aufgaben sollen sie vorbereitet werden? Was wird in dieser Hinsicht von ihnen erwartet?

4.3.4 – Spielerische Sprachverwendung

Die Verwendung von Sprache zu spielerischen Zwecken hat oft eine wichtige Funktion beim Sprachenlernen und beim Spracherwerb, sie ist jedoch nicht auf den Bildungs- und Erziehungsbereich beschränkt.

Beispiele für spielerische Aktivitäten sind:

Sprachspiele in der Gruppe:

- mündlich (Geschichte mit Fehlern; wie? wann? wo? usw.)
- schriftlich (Kettengeschichten, Buchstabenspiele wie *Scrabble*)
- audiovisuell (Bilderlotto, *Memory* usw.)
- Brett-, Karten- und Fragespiele (*Trivial Pursuit* usw.)
- Scharaden, Pantomime usw.

Einzelaktivitäten:

- Ratsel (Kreuzwortratsel, Rebus, Anagramme usw.)
- Sprachspiele in den Medien (TV und Radio: *Glucksrad* usw.)

Sprachwitz (Wortspiele usw.), zum Beispiel:

- in der Werbung *Kase aus dem Berner Oberland: Kase vom Fu.e der Jungfrau! – Das Leben ist zu kurz für eine lange Leitung!* (Handy-Werbung)
- Zeitungstitel, z. B. *Feuer und Flamme für Rot!*
- Graffiti, z. B. *Als Gott den Mann erschuf, ubte sie nur*

DIE ROLLE KOMMUNIKATIVER AUFGABEN BEIM FREMDSPRACHENLERNEN UND -LEHREN

7.1 – Beschreibung kommunikativer Aufgaben

Kommunikative Aufgaben sind ein Merkmal des alltäglichen Lebens im privaten, öffentlichen und beruflichen sowie im Bildungsbereich. Die Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe beinhaltet die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen, um innerhalb eines bestimmten Lebensbereichs eine Gruppe zielgerichteter Handlungen mit einem klar definierten Ziel und einem speziellen Ergebnis auszuführen (vgl. Abschnitt 4.1). Wie die folgenden Beispiele zeigen, können kommunikative Aufgaben ihrem Wesen nach sehr unterschiedlich sein und sprachliche Aktivitäten in unterschiedlichem Umfang enthalten, wie z. B. kreativ (malen, Geschichten schreiben), fertigungsbezogen (etwas reparieren oder zusammenbauen), Probleme lösen (Puzzles, Kreuzwortratsel), routinemäßige

Transaktionen, eine Rolle in einem Theaterstück interpretieren, an einer Diskussion teilnehmen, ein Referat halten, eine bestimmte Handlungsfolge planen, eine (EMail-) Mitteilung lesen und beantworten usw. Eine kommunikative Aufgabe kann recht einfach sein oder au.erst komplex (z. B. die Beschäftigung mit mehreren, miteinander zusammenhängenden Diagrammen und Anweisungen und der Zusammenbau eines unbekanntes und komplizierten GERats). Eine bestimmte kommunikative Aufgabe kann eine unterschiedliche Anzahl von Schritten oder eingebetteten Teilaufgaben umfassen, sodass es mitunter schwierig ist, die Grenzen einer kommunikativen Aufgabe genau zu definieren.

Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil von Aufgaben, bei denen die Teilnehmenden mit Interaktion, Produktion, Rezeption oder Sprachmittlung oder einer Kombination aus zwei oder mehreren dieser Bereiche befasst sind, wie z. B.: mit einem Beamten interagieren und ein Formular ausfüllen; einen Bericht lesen und ihn mit Kollegen und Kolleginnen diskutieren, um über eine bestimmte Vorgehensweise zu entscheiden;

schriftliche Anweisungen beim Zusammenbau eines Objekts befolgen und, falls ein Beobachter oder Helfer anwesend ist, ihn um Hilfe bitten oder um Beschreibung oder Kommentierung des Vorgangs;

einen öffentlichen Vortrag (in schriftlicher Form) vorbereiten und halten; für einen Besucher informell dolmetschen usw.

Kommunikative Aufgaben ähnlicher Art spielen in vielen Lehrplänen, Lehrwerken, Unterrichtssituationen und Tests eine große Rolle, wenn auch für Lern- und Prüfungszwecke häufig in abgeänderter Form. Diese realitätsbezogenen 'Ziel-' oder 'Probeaufgaben' werden auf der Basis der Bedürfnisse, die Lernende au.erhalb des Klassenzimmers haben, ausgewählt. Dabei kann es sich um Bedürfnisse im privaten oder öffentlichen Bereich handeln oder aber um speziellere Anforderungen im Berufs- oder Bildungsbereich.

Andere Arten von kommunikativen Aufgaben im Unterricht sind speziell 'didaktischer' Natur und haben ihre Grundlage in der sozialen und interaktiven Beschaffenheit sowie in der Unmittelbarkeit der Unterrichtssituation, in der Lernende bereit sind, sich auf die Fiktivität der Situation einzulassen und zu akzeptieren, dass zur Ausführung inhaltsorientierter Aufgaben statt der leichteren und natürlicheren Muttersprache die Zielsprache verwendet wird. Diese didaktischen Aufgaben stehen nur in indirektem Zusammenhang mit realen Aufgaben und Lernerbedürfnissen und zielen auf die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz auf der Basis von Annahmen und Kenntnissen über Lernprozesse im Allgemeinen und Spracherwerb im Besonderen.

Kommunikative didaktische Aufgaben (im Gegensatz zu Übungen, bei denen das dekontextualisierte Einüben von Formen im Mittelpunkt steht) haben das Ziel, die Lernenden aktiv an sinnvoller Kommunikation zu beteiligen; sie sind relevant (hier und jetzt im Hier und Jetzt der Unterrichtssituation), sind eine Herausforderung, jedoch machbar (wenn die Aufgaben, sofern nötig, angepasst sind) und führen zu erkennbaren (sowie zu möglicherweise nicht sofort ersichtlichen) Ergebnissen. Aufgaben dieser Art können 'metakommunikative' Teilaufgaben beinhalten, d. h. Kommunikation über die Ausführung der Aufgabe und über die Sprache, die dabei verwendet wird. Hierzu zählt auch, dass Lernende bei der Auswahl, Durchführung

und Evaluation der Aufgabe mitwirken – dies wird in einer Sprachlernsituation oft zu einem wesentlichen Bestandteil der Aufgabe selbst.

Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen.

Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden. Bei der allgemeinen Auswahl und Sequenzierung von kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen beachtet werden können.

7.2 – Die Ausführung von kommunikativen Aufgaben

Betrachtet man die Ausführung kommunikativer Aufgaben in pädagogischen Kontexten, so sind folgende Aspekte zu berücksichtigen: die Kompetenzen der Lernenden und die jeweiligen Bedingungen und Einschränkungen für eine bestimmte Aufgabe (die verändert werden können, um den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben im Unterricht zu variieren) sowie das strategische Zusammenspiel von Lernerkompetenzen und Aufgabenparametern bei der Bewältigung einer Aufgabe.

7.2.1 – Kompetenzen

Aufgaben jeglicher Art erfordern die Aktivierung einer ganzen Reihe angemessener allgemeiner Kompetenzen, z. B.: Weltwissen und Erfahrungen mit der Welt; soziokulturelles Wissen (in Bezug auf das Leben in der Gemeinschaft, in der die Zielsprache gesprochen wird, und auf wesentliche Unterschiede zwischen den Praktiken, Werten und Einstellungen jener Gemeinschaft und der eigenen Gesellschaft des Lernenden);

Fertigkeiten wie z. B. interkulturelle Fertigkeiten (zur Vermittlung zwischen den beiden Kulturen), Lernfertigkeiten sowie alltägliche praktische Fertigkeiten (vgl. Abschnitt 5.1). Um eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen – ganz gleich, ob es sich dabei um eine reale oder um eine Lern-/Prüfungssituation handelt –, setzt der Sprachverwendende oder Lernende auch kommunikative Sprachkompetenzen ein (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kenntnisse und Fertigkeiten – vgl. Abschnitt 5.2). Zusätzlich wirken sich auch die individuelle Persönlichkeit und die Einstellungen des Lernenden bzw. Sprachverwendenden auf die Ausführung einer Aufgabe aus.

Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe kann durch die vorherige Aktivierung der Lernerkompetenzen erleichtert werden. Hierzu kann man z. B. in der Anfangsphase einer Aufgabe, in der das Problem formuliert oder das Ziel gesetzt wird, die erforderlichen sprachlichen Elemente bereitstellen oder auf sie

aufmerksam machen. Oder man nutzt Vorkenntnisse und zuvor gemachte Erfahrungen aus, um geeignete Schemata zu aktivieren. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Lernenden zu ermutigen, Aufgaben selbst zu planen oder selbstständig zu üben. Auf diese Weise reduziert sich die Verarbeitungslast bei der Ausführung und Evaluation der Aufgabe, sodass Lernende unerwarteten inhaltlichen und/oder formbezogenen Problemen, die möglicherweise auftauchen, mehr Aufmerksamkeit schenken können. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Aufgabe sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht erfolgreich bewältigt werden kann.

12-MAVZU

KO`PTILLILIK VA O`QUV REJALARI, DASTURLARI

8.3 – Entwürfe für Curriculumszenarien

8.3.1 – *Curricula und die Variation von Lernzielen*

Aus dem oben Gesagten ergibt sich, dass jede der Haupt- und der Subkomponenten des vorgeschlagenen Modells dort, wo sie als wichtige Lernziele ausgewählt werden, verschiedene Wahlmöglichkeiten eröffnen;

diese betreffen inhaltliche Ansätze und Maßnahmen zur Förderung eines erfolgreichen Lernens. So ist es zum Beispiel ganz gleich, ob es sich um 'Fertigkeiten' handelt (allgemeine Kompetenzen des einzelnen Sprachenlernenden/Sprachverwendenden) oder um die 'soziolinguistische Komponente' (innerhalb der kommunikativen Sprachkompetenz) oder um Strategien oder Verstehen (in der Kategorie der kommunikativen Aktivitäten): Immer ist es eine Frage, auf welche Komponenten (und zwar solche aus sehr unterschiedlichen Bereichen der im *Referenzrahmen* vorgeschlagenen Taxonomie) ein Curriculum besonderes Gewicht legt (oder auch nicht). In jeweils unterschiedlichen Zusammenhängen können diese Komponenten als Ziel, als Mittel zum Zweck oder als Voraussetzung angesehen werden. Und für jede dieser Komponenten konnten Fragen nach der gewählten inneren Struktur (z. B.: Welche Teilkomponenten sollte man aus der soziolinguistischen Komponente auswählen? Wie bestimmt man Subkategorien innerhalb der Strategien? usw.) und nach den Kriterien für eine Progression innerhalb eines Zeitraums (z. B.: Wie kann man verschiedene Typen der Verstehensaktivitäten in eine Abfolge bringen?) zumindest identifiziert und bedacht, wenn nicht sogar detailliert behandelt werden. Die folgenden Abschnitte dieses Dokuments laden die Leser und Leserinnen ein, dies als die Richtung anzusehen, in der sie Fragen angehen und Optionen bedenken können, die in ihrer eigenen spezifischen Situation relevant sind.

Diese erweiterte Sichtweise ist umso angemessener, wenn man sich der allgemein akzeptierten Auffassung anschließt, dass Auswahl und Anordnung der Ziele für das Sprachenlernen je nach Kontext, Zielgruppe und angestrebtem Niveau sehr stark variieren können. Ferner muss betont werden, dass auch die Ziele für die gleiche Art von Zielgruppe im gleichen Kontext und auf gleichem Niveau variieren können, auch unabhängig von Traditionen und den Grenzen, die das Bildungssystem setzt.

Dies wird illustriert durch die Diskussion um den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule; hier gibt es große Unterschiede und viele Kontroversen (auf nationalem oder sogar regionalem Niveau innerhalb eines Landes), was die Definition der anfänglichen, notwendigerweise partiellen Ziele angeht, die für diese Art von Unterricht festgelegt werden sollen. Sollten Schüler einige elementare Grundkenntnisse des fremden Sprachsystems lernen (linguistische Komponente)? Sollten sie ein Bewusstsein für Sprache entwickeln (also eher allgemeine sprachliche Kenntnisse (*savoir*)), Fertigkeiten (*savoir-faire*) und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-etre*)? Sollten sie gegenüber ihrer Muttersprache und ihrer Kultur vorurteilsloser werden oder sich in ihr heimischer fühlen? Sollten sie Selbstvertrauen entwickeln, indem sie die positive Erfahrung machen, dass sie eine andere Sprache lernen können? Sollten sie lernen zu lernen? Sollten sie ein Minimum an Hörverstehen erwerben? Sollten sie mit der fremden Sprache spielen dürfen und sich so mit ihr vertraut machen (vor allem mit ihren phonetischen und rhythmischen Charakteristika), z. B. durch Abzählreime und Lieder? Es versteht sich von selbst, dass es möglich ist, verschiedene Eisen im Feuer zu haben und dass viele Ziele miteinander verbunden und zusammen mit anderen in ein Curriculum aufgenommen werden können. Gleichwohl sollte betont werden, dass in der Erstellung eines Curriculums die Auswahl und Gewichtung der Ziele, Inhalte, ihre Anordnung und die Verfahren zur Beurteilung eng damit zusammenhängen, wie jede der definierten Komponenten analysiert wurde.

Diese Überlegungen implizieren, dass - im Verlauf der Zeit, in der eine Sprache gelernt wird, bei den Lernzielen Kontinuität bestehen kann, dass man diese aber auch modifizieren und in ihrer Abfolge den eigenen Prioritäten anpassen kann – dies gilt auch für Schulen;

- in einem Curriculum, das sich auf mehrere Sprachen bezieht, die Ziele und die Lehrpläne für die verschiedenen Sprachen ähnlich oder verschieden sein können;
- grundsätzlich verschiedene Ansätze möglich sind, aber dennoch in Hinblick auf die gewählten Optionen jeder Ansatz transparent und kohärent sein und mit Bezug auf den *Referenzrahmen* erklärt werden kann;
- zu curricularen Überlegungen die Frage nach möglichen Szenarien für die Entwicklung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen gehören kann sowie die Rolle, die die Schule dabei spielt.

8.3.2 – Szenarien für differenzierte Curricula: Einige Beispiele

In der folgenden kurzen Veranschaulichung der Optionen oder Variationen in Szenarien werden zwei Typen der Organisation von Curricula (bzw. Typen curricularer Entscheidungen) für ein bestimmtes Schulsystem skizziert, wobei, wie oben vorgeschlagen, von zwei modernen Fremdsprachen ausgegangen wird, die nicht die sonst übliche Unterrichtssprache sind (wir folgen im Weiteren der Konvention, die Sprache des Unterrichts als 'Muttersprache' zu bezeichnen, obgleich jeder weiß, dass die Unterrichtssprache selbst in Europa oft nicht die Muttersprache der Schüler ist): Eine Sprache beginnt in der Grundschule (Fremdsprache 1, im folgenden FS1) und die andere in der Sekundarstufe I (Fremdsprache 2, im folgenden FS2), eine dritte (FS3) wird in der Sekundarstufe II als Wahlfach angeboten.

Bei diesen Beispielen wird ein Unterschied zwischen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II gemacht, was nicht allen nationalen Bildungssystemen entspricht. Aber die Programme, die wir zur Veranschaulichung entwerfen, kann man leicht umformen und übertragen, auch auf Kontexte, in denen die Zahl der angebotenen Sprachen eingeschränkter ist oder wo die erste Fremdsprache später als in der Primarstufe angeboten wird. Wer mehr tun kann, kann schlie.lich auch weniger tun! Die hier aufgezeigten Alternativen umfassen Lernangebote für drei Fremdsprachen; zwei aus einem Angebot von mehreren bilden dabei einen Teil des Pflichtprogramms, die Dritte wird als zusätzliches Wahlfach oder anstelle anderer Wahlfächer angeboten. Dies scheint die realistischste unter den vielfältigen Möglichkeiten zu sein und stellt eine gute Basis zur Veranschaulichung unserer Argumentation dar. Das zentrale Argument ist, dass für einen gegebenen Kontext verschiedene Szenarien vorstellbar sind und dass es lokale Unterschiede geben kann; dabei wird stets vorausgesetzt, dass der allgemeinen Kohärenz und der Struktur einer jeden Option genügend Aufmerksamkeit gewidmet wird.

a) Erstes Szenario

Primarstufe (Grundschule)

Die erste Fremdsprache (FS1) beginnt in der Grundschule mit dem vorrangigen Ziel, *language awareness*, d. h. Sensibilisierung für Sprachen und ein allgemeines Sprachbewusstsein zu entwickeln (wobei Bezüge zur Muttersprache oder zu anderen, im Umfeld oder im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen hergestellt werden); hier geht es um Teilziele, vor allem solche im Bereich der individuellen allgemeinen Kompetenzen

- Entdecken der Vielfalt von Sprachen und Kulturen und ihre Anerkennung durch die Schule;
- erste Schritte, sich vom Ethnozentrismus wegzubewegen; Relativierung, aber auch Bestätigung der eigenen sprachlichen und kulturellen Identität des Lernenden; Beachtung der Körpersprache und der Gestik;
- klangliche Aspekte, Musik und Rhythmus;
- Erfahrung der physischen und ästhetischen Dimensionen bestimmter Elemente anderer Sprachen – und um ihre Beziehung zur kommunikativen Kompetenz, ohne dass aber ein strukturierter oder expliziter Versuch gemacht wird, diese spezifische Kompetenz zu entwickeln.

Sekundarstufe I

- Die FS1 wird fortgeführt, von jetzt ab allerdings mit Betonung auf der stufenweisen Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (in ihrer linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Dimension), wobei voll berücksichtigt wird, was in der Grundschule im Bereich der Sprachsensibilisierung und des Sprachbewusstseins erreicht wurde.

- Die zweite Fremdsprache (FS2, nicht in der Grundschule unterrichtet) beginnt ebenfalls nicht bei Null:

Sie baut auch auf dem auf, was in der Grundschule ausgehend von der FS1 oder in Bezug auf sie gemacht wurde, während gleichzeitig Lernziele verfolgt werden, die im Vergleich zu denen der FS1 leicht abgewandelt sind (z. B. indem Verstehensaktivitäten Priorität vor produktiven Aktivitäten haben).

Sekundarstufe II

Wenn dieses Szenario gedanklich weitergeführt wird, sollte man Folgendes bedenken:

- Es wäre vorstellbar, den Unterricht in FS1 zeitlich zu reduzieren und die FS1 gelegentlich oder regelmäßig als Unterrichtssprache in einem anderen Fach zu benutzen (beim Lernen in einem Sachbereich/ Sachfach oder in bilinguaem Unterricht).

- In der FS2 könnte man weiterhin das Textverstehen betonen, wobei man sich besonders auf verschiedene

Texttypen und auf Diskursstrukturen konzentrieren und diese Arbeit darauf abstimmen konnte, was in der Muttersprache bereits bekannt ist oder GERade behandelt wird; dabei werden gleichzeitig die in der FS1 gelernten Fertigkeiten eingesetzt.

- Schließlich konnten Lernende, die eine dritte Fremdsprache (FS3) als Wahlfach lernen, zunächst aufgefordert werden, an Diskussionen über das Lernen und über Lernstrategien teilzunehmen, mit denen sie bereits Erfahrungen haben; das könnte sie dazu ermutigen, selbstständig zu arbeiten und dabei auf Materialien aus einem Lernzentrum zurückzugreifen und ihrerseits zur Erstellung eines Arbeitsprogramms für die Gruppe oder für Einzelne beizutragen, das hilft, die von der Gruppe oder der Institution gesetzten Ziele zu erreichen.

b) Zweites Szenario

Primarstufe (Grundschule)

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache (FS1) beginnt in der Grundschule, wobei das Gewicht auf einfacher mündlicher Kommunikation und auf klar definierten sprachlichen Inhalten liegt (mit dem Ziel, den Aufbau einer elementaren sprachlichen Komponente zu beginnen, vor allem im Bereich der Phonetik und der Syntax, bei gleichzeitiger Forderung elementarer mündlicher Interaktion im Klassenzimmer).

Sekundarstufe I

- In der FS1 und der FS2 (zu dem Zeitpunkt, zu dem sie eingeführt wird) und in der Muttersprache wird Zeit darauf verwendet, noch einmal die Lernmethoden und -techniken durchzugehen, die auf der Primarstufe für die FS1 und – getrennt davon – auch für die Muttersprache bestimmend waren: Das Ziel wäre, in diesem Stadium das Sprachbewusstsein zu steigern und ein Gefühl dafür zu entwickeln, wie man als Lernender mit Sprachen und SprachlernAktivitäten umgeht.

- Für die FS1 gibt es weiterhin bis zum Ende der Sekundarstufe I ein 'regulares' Lehr-/Lernprogramm mit dem Ziel, die verschiedenen Fertigkeiten zu entwickeln; in regelmäßigen Abständen sollte aber dieses Programm durch Wiederholungsphasen und Diskussionen ergänzt werden, die sich auf Lernund Lehrverfahren und -materialien beziehen, sodass man der zunehmenden Differenzierung zwischen den Profilen verschiedener Schüler und ihren Erwartungen und Interessen gerecht werden kann.

- In der FS2 könnte zu diesem Zeitpunkt besonderes Augenmerk auf die soziokulturellen und soziolinguistischen Elemente gerichtet werden, die man wahrnimmt, während man zunehmend mit Medien vertraut wird (Zeitungen und

Zeitschriften, Radio und Fernsehen). Dies sollte auch in Verbindung mit dem Unterricht in der Muttersprache geschehen und auf dem aufbauen, was in der FS1 erarbeitet worden ist. In diesem Curriculumszenario wird die FS2 bis zum Ende der Sekundarstufe I weitergeführt und ist der wichtigste Ort für kulturelle und interkulturelle Diskussionen, gestützt durch Kontakte zu den anderen Sprachen des Curriculums, wobei Texte aus den Medien im Brennpunkt stehen. Erfahrungen aus einem internationalen Austausch mit einem Schwerpunkt auf interkulturellen Beziehungen konnten hier eingebracht werden. Man sollte auch andere Fächer in die Überlegungen mit einbeziehen (z. B. Geschichte oder Geographie), die dazu beitragen konnten, einen reflektierten Zugang zur Plurikulturalität zu schaffen.

Sekundarstufe II

- Die FS1 und die FS2 werden in gleicher Weise fortgesetzt, aber mit komplexeren und erhöhten Anforderungen.

Diejenigen Lernenden, die eine dritte Sprache (FS3) wählen, wurden dies in erster Linie für 'berufliche' Zwecke tun und ihr Sprachenlernen wurde in Beziehung zu Fächern des eher berufsorientierten Zweigs stehen oder zu dem Zweig, der auf ein Studium vorbereitet (z. B. eine Ausrichtung auf die Sprache des Handels, der Wirtschaft oder der Technologie).

Es sollte hier betont werden, dass im zweiten Modell, wie im ersten, das mehrsprachige und plurikulturelle Abschlussprofil des Lernenden "ungleichma.ig" sein kann:

- Es kann im Grad der Beherrschung der Sprachen variieren, die seine mehrsprachige Kompetenz ausmachen.

- Die kulturellen Aspekte sind vielleicht bei den verschiedenen Sprachen ungleichma.ig entwickelt.

- Es trifft nicht notwendigerweise zu, dass bei Sprachen, bei denen dem linguistischen Aspekt mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde, auch die kulturelle Kompetenz am besten entwickelt ist.

- 'Partielle' Kompetenzen im weiter oben beschriebenen Sinn werden integriert.

Hinzuzufügen ist, dass man in allen Fällen im Unterricht aller Sprachen an irgendeinem Punkt Zeit dafür reservieren sollte, über die Methoden, mit denen die Lernenden unterrichtet werden, und die Lernwege, für die sie sich entscheiden haben, nachzudenken. Das bedeutet, dass in jedem schulischen Curriculum Freiraume vorgesehen sein müssen für die allmähliche Entwicklung eines 'Lernbewusstseins' und für die Einführung einer allgemeinen Spracherziehung, die es den Lernenden erlauben, metakognitive Kontrolle in Bezug auf ihre eigenen Kompetenzen und Strategien zu entwickeln. Lernende setzen diese Kompetenzen und Strategien auch in Bezug zu anderen möglichen Kompetenzen und Strategien, und zwar in Hinblick auf kommunikative Aktivitäten, in denen sie zur Bewältigung von Aufgaben in spezifischen Lebensbereichen eingesetzt werden.

Mit anderen Worten, es ist eines der Ziele der Curriculumerstellung, ganz gleich, um welches spezielle Curriculum es sich dabei handelt, die Lernenden auch für Kategorien und für ihre dynamischen Wechselwirkungen zu sensibilisieren, wie sie im *Referenzrahmen* beschrieben sind.

8.4 – Beurteilung und Schule, außerschulisches Lernen und Weiterbildung

Wenn das Curriculum als Beschreibung des Weges definiert ist, den Lernende in einer Abfolge von Lernerfahrungen in oder au.erhalb einer Institution zurucklegen müssen, dann endet das Curriculum nicht mit dem Verlassen der Schule, sondern setzt sich danach in dieser oder jener Weise in einem Prozess des lebenslangen Lernens fort.

So gesehen hat das Curriculum der Schule als Institution die Aufgabe, im Lernenden eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz zu entwickeln, wobei am Ende des schulischen Bildungsgangs unterschiedliche Lernerprofile stehen können, die von den einzelnen Personen abhängen und von den Wegen, die diese zuruckgelegt haben. Es ist klar, dass diese Kompetenz nicht unveränderbar ist: Die späteren persönlichen und beruflichen Erfahrungen eines jeden gesellschaftlich handelnden Menschen und die Richtung, die sein oder ihr Leben nimmt, tragen zur Entfaltung dieser Kompetenz bei und verändern ihre Zusammensetzung durch weitere Entwicklungen, Reduktionen und Neuakzentuierungen. Hier spielen die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung – neben anderen Faktoren – eine Rolle. Drei ergänzende Gesichtspunkte sollten in diesem Zusammenhang bedacht werden.

8.4.1 – Der Ort des schulischen Curriculums

Wenn man von dem Gedanken ausgeht, dass ein Bildungsgang nicht auf die Schule beschränkt ist und nicht mit ihr endet, dann muss man auch akzeptieren, dass sich eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz schon vor der Schule herausbilden und neben ihr weiterentwickeln kann; dies geschieht auf Wegen, die parallel zu denen der schulischen Entwicklung verlaufen, und zwar durch Erfahrungen und Lernen in der Familie,

durch die Geschichte und durch Kontakte zwischen den Generationen, durch Reisen, Aussiedlung, Auswanderung und, in einem eher allgemeinen Sinn, durch Zugehörigkeit zu einem vielsprachigen und multikulturellen Umfeld oder durch Mobilität von einem Umfeld in ein anderes, aber auch durch Lektüre und durch die Medien.

Obwohl dies offensichtlich ist, sind Schulen weit davon entfernt, diesen Sachverhalt zu berücksichtigen. Es ist daher hilfreich, sich das Schulcurriculum als Teil eines viel umfassenderen Curriculums vorzustellen, allerdings als einen Teil, der auch die Funktion hat, den Lernenden - den Einstieg in ein differenziertes mehrsprachiges und plurikulturelles Ausgangsrepertoire zu vermitteln (mit den Lernwegen, wie sie in den beiden obigen Szenarien umrissen wurden);

- ein scharferes Bewusstsein und eine genauere Kenntnis ihrer Kompetenzen zu vermitteln und gleichzeitig das Vertrauen in diese Kompetenzen, Fähigkeiten und Möglichkeiten, die ihnen innerhalb und au.erhalb der Schule zur Verfügung stehen, zu fordern, sodass sie ihre Kompetenzen ausweiten und verfeinern und in bestimmten Lebensbereichen erfolgreich nutzen können.

13-MAVZU

BILIM, KO`NIKMA VA MALAKALARNI NAZORAT QILISH VA BAHOLASH

6.5.3

Wie werden die Beobachtung und die Analyse von Fehlern der Lernenden weiter genutzt:

- a) bei der Planung zukünftigen Lernens in Einzel- oder Gruppenarbeit;
- b) bei der Kursplanung und Entwicklung von Materialien;
- c) bei der Evaluation und Beurteilung von Lern- und Lehrprozessen, z. B.:
 - Werden Lernende vorwiegend in Hinblick auf ihre Kompetenz- und Performanzfehler beurteilt, die ihnen bei der Bewältigung kommunikativer Aufgaben unterlaufen?
 - Falls dies nicht der Fall ist, welche anderen Kriterien werden für den sprachlichen Lernerfolg verwendet?
 - Werden Kompetenz- und Performanzfehler gewichtet und, wenn ja, nach welchen Kriterien?
 - Welche relative Bedeutung wird Fehlern in folgenden Bereichen beigemessen?
 - Aussprache;
 - Rechtschreibung;
 - Wortschatz;
 - Morphologie,
 - Syntax;
 - Sprachgebrauch;
 - soziokultureller Inhalt.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Einstellung sie gegenüber Kompetenz- und Performanzfehlern haben, wie sie ihnen begegnen und ob gleiche oder unterschiedliche Kriterien für Kompetenz- und Performanzfehler folgender Art gelten:
 - Aussprachefehler;
 - Rechtschreibfehler;
 - lexikalische Fehler;
 - morphologische Fehler;
 - syntaktische Fehler;
 - soziolinguistische und soziokulturelle Fehler;
 - pragmatische Fehler.

Kapitel 9

– BEURTEILEN UND BEWERTEN

9.1 – Einleitung

In diesem Kapitel wird der Begriff 'Beurteilung' (engl. *assessment*) vor allem im Sinne von 'Beurteilung der Kompetenz eines Sprachverwenders' benutzt, d. h. also auch im Sinne von 'Leistungsmessung'. Alle Sprachtests stellen eine Form der Beurteilung dar, aber es gibt eine Reihe von Beurteilungsverfahren (z. B. Checklisten bei kontinuierlicher Beurteilung; informelle Beobachtung durch Lehrende), die man nicht als Test bezeichnen würde. 'Evaluation' wiederum ist ein

Begriff, der weiter greift als 'Beurteilung'. Jede Beurteilung stellt eine Form von Evaluation dar, aber bei einem Sprachenprogramm werden neben der Sprachkompetenz der Lernenden viele weitere Dinge evaluiert – z. B. die Erfolge, die mit bestimmten Methoden oder Materialien erzielt werden, die Art und Qualität der Texte und Diskurse, die bei dem Programm tatsächlich produziert werden, die Zufriedenheit der Lernenden/Lehrenden, die Effizienz des Unterrichts usw.

Dieses Kapitel befasst sich mit 'Beurteilen und Bewerten', aber nicht mit den weiter reichenden Fragen einer Programmevaluation.

Es gibt drei Schlüsselkonzepte, die traditionell als grundlegend für jede Diskussion über Beurteilungs- bzw. Bewertungsverfahren angesehen werden: Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit. Für die Überlegungen in diesem Kapitel ist es nützlich, einen Überblick darüber zu geben, was diese Begriffe bedeuten, wie sie aufeinander bezogen sind und welche Bedeutung sie für den *Gemeinsamen Referenzrahmen* haben.

Validität ist das Konzept, mit dem sich der *Referenzrahmen* besonders befasst. Ein Test oder ein Beurteilungsverfahren kann in dem Ma. 'valide' genannt werden, in dem man nachweisen kann, dass das tatsächlich gemessene Konstrukt auch das ist, das in dem betreffenden Kontext gemessen werden soll, und dass die gewonnene Information eine genaue Abbildung der Kompetenz des oder der betreffenden Kandidaten ist.

Reliabilität hingegen ist ein technischer Begriff. Er bedeutet im Prinzip das Ma., in dem bei zwei getrennten (echten oder simulierten) Durchlaufen des gleichen Tests unter den Kandidaten die gleiche Rangfolge erzielt wird.

Was aber in der Praxis wichtiger ist als die Reliabilität, ist die Genauigkeit der Entscheidungen, die unter Bezug auf einen Standard getroffen werden. Wenn eine Beurteilung die Ergebnisse als 'Bestehen/Nichtbestehen' erfasst oder als 'Niveaustufe A2+/B1/B1+', wie genau sind dann diese Entscheidungen?

Die Genauigkeit einer Entscheidung hängt natürlich von der Validität des betreffenden Standards (z. B. Niveaustufe B1) im betreffenden Kontext ab. Sie hängt aber auch von der Validität der Kriterien ab, die man für diese Entscheidung benutzt, und auch von der Validität der Verfahren, mit deren Hilfe diese Kriterien entwickelt wurden.

Die Ergebnisse der Beurteilungen ein und derselben Fertigkeit werden also bei zwei verschiedenen Organisationen oder in zwei Regionen korrelieren, (1) wenn diese ihre Entscheidungen bei der Beurteilung der gleichen Fertigkeit auf Kriterien stützen, die sich auf die gleichen Standards beziehen, (2) wenn diese Standards selbst valide und den beiden betreffenden Kontexten angemessen sind- und (3) wenn die Standards bei der Erstellung der Testaufgaben und der Interpretation der Leistungen konsistent interpretiert werden. Üblicherweise bezeichnet man die Korrelation zwischen zwei Tests, die das gleiche Konstrukt messen sollen, als *Übereinstimmungsvalidität*. Dieses Konzept hängt zunächst natürlich mit der Reliabilität zusammen, weil nicht-reliable Test nicht miteinander korrelieren können. Noch wichtiger jedoch ist der Grad an Übereinstimmung zwischen zwei Tests in Hinblick darauf, *was gemessen wird* und *wie die Leistung interpretiert wird*.

Vor allem um diese beiden Fragen geht es im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*. Der nächste Abschnitt umreißt die drei wichtigsten Möglichkeiten, den *Referenzrahmen* zu verwenden:

6 Anm. d. Übers.: 'Beurteilen/Beurteilung' wird benutzt, wenn der generelle Beurteilungsprozess gemeint ist, der ja auch informell und nicht bewertend sein kann, 'Bewertung' hingegen steht synonym für 'Leistungsmessung', 'Prüfung', 'in eine Rangfolge bringen' usw. – die formaleren Aspekte von *assessment*.

1. zur genauen Beschreibung des Inhalts von Tests und Prüfungen (*was gemessen wird*);

2. zur Festlegung der Kriterien, mit deren Hilfe man entscheiden kann, ob ein Lernziel erreicht wurde (*wie eine Leistung interpretiert wird*);

3. zur Beschreibung der Kompetenzniveaus bei bereits existierenden Tests und Prüfungen, wodurch deren Vergleich über verschiedene Qualifikationssysteme hinweg ermöglicht wird (*wie Vergleiche angestellt werden können*).

Diese Punkte beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf verschiedene Arten der Beurteilung. Es gibt nämlich viele unterschiedliche Arten und Traditionen der Beurteilung, und es wäre falsch anzunehmen, dass ein bestimmter Ansatz (etwa eine zentrale Prüfung) in ihrem didaktischen Wert notwendigerweise einem anderen Ansatz (etwa der Beurteilung durch Lehrende) überlegen ist. Der große Wert eines Systems gemeinsamer Standards – wie den Gemeinsamen Referenzniveaus des *Referenzrahmens* – liegt in der Tat darin, dass sie es ermöglichen, verschiedene Formen der Beurteilung und der Bewertung zueinander in Bezug zu setzen.

Der dritte Abschnitt dieses Kapitels erläutert die Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Typen des Beurteilens und Bewertens in Form von Gegensatzpaaren. In allen Fällen werden die Begriffe definiert und die jeweiligen Vor- und Nachteile werden unter Bezug auf Beurteilungszwecke in verschiedenen didaktischen Kontexten diskutiert. Die Implikationen, die sich aus der Benutzung der einen oder der anderen Option ergeben, werden ebenfalls ausgeführt. Weiterhin wird die Bedeutung des *Referenzrahmens* für das jeweilige Beurteilungs- oder Bewertungsverfahren aufgezeigt.

Ein Beurteilungs- oder Bewertungsverfahren muss auch praktikabel sein, um *durchführbar* zu sein. Vor allem bei Performanztests ist die Durchführbarkeit ein wichtiger Aspekt. Prüfer und Korrektoren arbeiten unter Zeitdruck. Sie sehen nur einen begrenzten Ausschnitt aus der Performanz; zudem sind der Anzahl der Kategorien, die sie als Kriterien handhaben können, enge Grenzen gesetzt. Der *Referenzrahmen* versucht, Bezugspunkte zur Verfügung zu stellen, nicht aber praktische Beurteilungsinstrumente. Der *Referenzrahmen* muss nämlich umfassend sein, seine Benutzer hingegen müssen auswählen. Eine Auswahl kann sehr wohl mit sich bringen, dass man sich für eine einfachere Vorgehensweise entscheidet, bei der Kategorien zusammengefasst werden, die im *Referenzrahmen* getrennt sind. So sind z. B. die in den Beispielskalen der Kapitel 4 und 5 verwendeten Kategorien oft beträchtlich einfacher als die Kategorien und deren sprachliche Exponenten im Text selber. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels erörtert diese Frage und gibt Beispiele.

9.2 – Der Referenzrahmen als Hilfsmittel beim Beurteilen und Bewerten

9.2.1 – Die inhaltliche Beschreibung von Tests und Prüfungen

Wenn man eine Testanleitung für eine kommunikativ orientierte Beurteilung entwirft, kann man die Beschreibung der 'Sprachverwendung und der Sprachverwendenden' in Kapitel 4, besonders den Abschnitt 4.4 über 'Kommunikative Aktivitäten' zurate ziehen. In zunehmendem Maße kommt man nämlich zu der Einsicht, dass eine valide Beurteilung ein Sampling eines Spektrums relevanter Diskurstypen erfordert. Ein kürzlich entwickelter Test kann diese Überlegung in Hinblick auf die Sprechfertigkeit veranschaulichen. Dort findet sich zuerst ein simuliertes *Gespräch*, das als 'Aufwarmphase' dient. Es folgt eine *informelle Diskussion* über aktuelle Themen, in der der Kandidat eine Meinung formuliert. Darauf folgt eine Phase mit einer *Transaktion*, bei der sich die Partner gegenüber sitzen oder am Telefon miteinander sprechen und bei der es um das Erfragen von Informationen geht. Darauf folgt eine *Produktionsphase*, die auf einem schriftlichen *Bericht* basiert und in der der Kandidat oder die Kandidatin sein/ihr Fachgebiet und seine/ihre Pläne *beschreibt*.

Am Ende findet sich eine *zielorientierte Kooperation*, nämlich eine Aufgabe, bei der die Kandidaten einen Konsens herstellen müssen.

Die Kategorien, die der *Referenzrahmen* für kommunikative Aktivitäten benutzt, sind:

Interaktion

(spontan, häufige Sprecherwechsel)

Produktion

(vorbereitet, lange Sprechereinheiten)

mundlich *Konversation*

informelle Diskussion

zielorientierte Kooperation

Beschreibung (seines/ihres Fachgebiets)

schriftlich *Bericht/Beschreibung* (seines/ihres Fachgebiets)

Ein Benutzer des *Referenzrahmens* konnte bei Formulierung der Details einer Testbeschreibung Abschnitt 4.1 über den 'Kontext der Sprachverwendung' zurate ziehen (Lebensbereiche/Domanen, Bedingungen und Einschränkungen, mentaler Kontext), Abschnitt 4.6 über 'Texte' und Kapitel 7 über 'Die Rolle kommunikativer Aufgaben beim Sprachenlernen und -lehren', insbesondere Abschnitt 7.3 über 'Schwierigkeitsgrade kommunikativer Aufgaben'.

Abschnitt 5.2 über 'Kommunikative Sprachkompetenzen' stellt die inhaltliche Basis für das Erstellen von Testaufgaben bzw. für die Phasen eines Tests mündlicher Fertigkeiten dar, mit dessen Hilfe Belege für relevante linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen gewonnen werden sollen. Das System der Lernzielbeschreibungen auf dem Niveau des vom Europarat für über 20 europäische Sprachen geschaffenen *Threshold Level* (vgl. die Einträge in der Bibliographie zu Kapitel 5) und diejenigen auf den Niveaus von *Waystage* und *Vantage Level* für Englisch sowie auch der Äquivalente, die für andere Sprachen und Niveaus entwickelt werden, ergänzen das zentrale Dokument des *Referenzrahmens*. Sie bieten detaillierte Beispiele auf einer zusätzlichen Ebene, auf

die man sich bei der Testerstellung auf den Niveaus A1, A2, B1 und B2 stützen kann.

9.2.2 – Kriterien für das Erreichen eines Lernziels

Die Skalen sind eine Quelle für die Entwicklung von Bewertungsskalen, mit deren Hilfe man entscheiden kann, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde. Die Deskriptoren können bei der Formulierung von Kriterien helfen. Das Ziel kann dabei ein breites Niveau allgemeiner Sprachkompetenz sein, das als Gemeinsames Referenzniveau angegeben wird (z. B. B1). Es kann aber auch eine spezifische Zusammenstellung von Aktivitäten, Fertigkeiten und Kompetenzen sein, wie sie in Abschnitt 6.1.4 über 'Teilkompetenzen und unterschiedliche Lehr-/Lernziele in Bezug auf den Referenzrahmen' erörtert wurde. Ein Profil solcher modularen Lernziele konnte in einem Raster von Kategorien auf unterschiedlichen Niveaus dargestellt werden, wie z. B. dem in Tabelle 2.

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 sehr 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.

Es ist jedoch normalerweise *nicht* ratsam, Deskriptoren für 'kommunikative Aktivitäten' in den Kriterienkatalog für Prüfende bzw. Korrektoren aufzunehmen, wenn diese die Leistung in einem bestimmten Test zum Sprechen bzw. Schreiben auf dem jeweils erreichten 'Kompetenzniveau' einstufen sollen. Der Grund dafür ist, dass sich eine Beurteilung der Sprachkompetenz nicht vorwiegend auf irgendeine spezielle einzelne Leistung beziehen, sondern vielmehr versuchen sollte, eine generalisierbare Kompetenz zu beurteilen, für die die vorliegende einzelne Leistung nur ein Indiz ist. Es mag natürlich vernünftige pädagogische Gründe dafür geben, dass man den Schwerpunkt auf den Erfolg beim Erfüllen einer gegebenen Aktivität legt, was besonders bei junGERen AnfanGERn (Niveaus A1, A2) der Fall sein mag. Solche Ergebnisse sind weniger generalisierbar, aber die Generalisierbarkeit von Ergebnissen steht ja auch bei frühen Stufen des Fremdsprachenlernens nicht immer im Mittelpunkt.

Dies unterstreicht die Tatsache, dass Beurteilung und Bewertung viele verschiedene Funktionen haben können. Was für einen bestimmten Zweck angemessen ist, kann für einen anderen unangemessen sein.

9.2.2.1 – Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten

Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten (Kapitel 4) können bei der lernzielorientierten Beurteilung auf drei verschiedene Arten benutzt werden:

1. bei der **Aufgabenerstellung**: Wie weiter oben in Abschnitt 9.2.1 dargestellt, helfen Skalen für kommunikative Aktivitäten, die Anleitungen für die Erstellung von Testaufgaben zu definieren.

2. bei **Rückmeldungen**: Skalen für kommunikative Aktivitäten können auch bei der Rückmeldung über Ergebnisse sehr nützlich sein. Abnehmer der Produkte eines Bildungs- oder Prüfungssystems, wie z. B. Arbeitgeber, sind oft eher an den allgemeinen Ergebnissen interessiert als an einem detaillierten Kompetenzprofil.

3. bei der **Selbstbeurteilung** oder der **Beurteilung durch Lehrende**: Schließlich können Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten auch auf vielfältige Weise bei der Selbstbeurteilung und bei der Beurteilung durch Lehrende benutzt werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- **Checklisten**: für die kontinuierliche Beurteilung oder für eine summative Beurteilung am Ende eines Kurses. Die Deskriptoren eines bestimmten Niveaus können aufgelistet werden. Als Alternative kann der Inhalt eines Deskriptors auch "aufgefächert" werden. So kann z. B. der Deskriptor *Kann um Informationen zur Person bitten und Informationen zur Person geben* aufgefächert werden in die impliziten Bestandteile *Ich kann mich selbst vorstellen; Ich kann sagen, wo ich wohne;*

Ich kann auf Deutsch/Französisch/... meine Adresse sagen; Ich kann sagen, wie alt ich bin usw.;

und: *Ich kann jemanden nach seinem Namen fragen; Ich kann jemanden fragen, wo er/sie wohnt;*

und: *Ich kann jemanden fragen, wie alt er/sie ist* usw.

- **Raster**: Für die kontinuierliche Beurteilung oder die summative Beurteilung am Ende eines Kurses kann man ein Bewertungsprofil auf einem Raster mit ausgewählten Kategorien erstellen, die auf verschiedenen Niveaus (B1+, B2, B2+) definiert sind (z. B. *Konversation; Diskussion; Informationsaustausch*).

In den letzten zehn Jahren ist eine solche Verwendung von Deskriptoren immer üblicher geworden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Konsistenz, mit der Lehrende und Lernende die Deskriptoren interpretieren können, verbessert wird, wenn die Deskriptoren nicht nur beschreiben, WAS die Lernenden tun können, sondern auch, WIE GUT sie es tun können.

9.2.2.2 – Deskriptoren für Aspekte der Sprachbeherrschung bezogen auf bestimmte Kompetenzen Deskriptoren für Aspekte der Sprachkompetenz können bei lernzielorientierter Beurteilung auf zwei verschiedene Arten benutzt werden:

1. **Selbstbeurteilung oder Beurteilung durch Lehrende**: Wenn die Deskriptoren *positive, unabhängige Aussagen* sind, dann können sie in Checklisten für die Selbstbeurteilung und für die Beurteilung durch Lehrende aufgenommen werden. Es ist jedoch eine Schwäche der meisten existierenden Skalen, dass die Deskriptoren auf den unteren Niveaus oft negativ und im mittleren Bereich der Skalen normorientiert formuliert sind. Sie machen oft rein verbale Unterscheidungen zwischen den Niveaus, indem sie in aneinander grenzenden Beschreibungen lediglich ein oder zwei Wörter ersetzen, die außerhalb des Kontexts der jeweiligen Skala wenig aussagen. Wie man solche Probleme bei der Entwicklung von Deskriptoren vermeiden kann, wird in Anhang A kurz erörtert.

2. Beurteilung von Performanz: Ganz offensichtlich kann man die Skalen von Deskriptoren für Aspekte der Kompetenz aus Kapitel 5 vor allem als Ausgangspunkte für die Entwicklung von Beurteilungskriterien benutzen. Indem sie persönliche, nicht-systematische Eindrücke in reflektierte Urteile überführen, können solche Deskriptoren dabei helfen, einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die betreffenden Gruppen von Prüfenden bzw. Korrektoren zu schaffen.

Es gibt im Prinzip drei Arten, auf die Deskriptoren für den Gebrauch als Beurteilungskriterien dargestellt werden können:

- Erstens kann man Deskriptoren in Form einer *Skala* präsentieren – dabei werden oft Deskriptoren für verschiedene Kategorien in einer ganzheitlichen Aussage pro Niveau zusammengefasst. Dies ist ein weit verbreiteter Ansatz.

- Zweitens können Deskriptoren in Form einer *Checkliste* präsentiert werden, üblicherweise als eine

Liste auf jedem relevanten Niveau, wobei die Deskriptoren oft unter Überschriften (d. h. nach Kategorien) gruppiert sind. Checklisten werden normalerweise nicht in mündlichen Prüfungen benutzt.

- Drittens können Deskriptoren in Form eines *Rasters* mit ausgewählten Kategorien präsentiert werden, im Grunde als ein System paralleler Skalen für einzelne Kategorien. Dieser Ansatz ermöglicht es, ein diagnostisches Profil zu erstellen. Es gibt jedoch eine Grenze bei der Anzahl von Deskriptoren, die Prüfer bzw. Korrektoren handhaben können.

Es gibt zwei deutlich unterschiedliche Arten, wie man ein Raster von Subskalen bereitstellen kann:

- *Sprachkompetenzskala:* Man stellt ein Profilraster auf, das für bestimmte Kategorien entsprechende Niveaus definiert, zum Beispiel solche aus den Niveaus A2 bis B2. Die Beurteilung erfolgt dann direkt auf diesen Niveaus, eventuell unter Benutzung weiterer Unterteilungen wie zum Beispiel durch Pluszeichen oder eine Stelle nach dem Komma, um stärker zu differenzieren, wenn dies gewünscht wird. Somit konnte man besseren Lernenden das Erreichen des Niveaus B1+ bescheinigen oder B1++ oder B1,8 – auch wenn der Performanztest auf das Niveau B1 ausgerichtet war und sogar wenn keiner der Lernenden das Niveau B2 erreicht hat.

- *Bewertungsskala für Prüfungen:* Man wählt für jede relevante Kategorie einen Deskriptor aus oder definiert ihn; der Deskriptor beschreibt den gewünschten Standard für das Bestehen der Prüfung oder die Norm für ein bestimmtes Modul oder eine Prüfung in dieser Kategorie. Der Deskriptor wird dann 'bestanden' genannt oder '4', und die Skala ist normorientiert auf diesen Standard bezogen (eine sehr schwache Leistung = '5', eine ausgezeichnete Leistung = '1'). Die Formulierungen für '1' und '5' können auch aus anderen Deskriptoren bestehen, die aus angrenzenden Niveaubeschreibungen der Skala aus dem zutreffenden Abschnitt von Kapitel 5 gewonnen oder adaptiert wurden; der Deskriptor kann auch mit Bezug auf den Wortlaut des Deskriptors formuliert werden, der als '4' definiert wurde.

9.2.3 – Beschreibung der Kompetenzniveaus in Tests und Prüfungen als Hilfe bei Vergleichen

Die Skalen der Gemeinsamen Referenzniveaus sollen die Beschreibung von Kompetenzniveaus erleichtern, die in bestehenden Qualifikationssystemen erreicht werden – und somit einen Vergleich zwischen verschiedenen Systemen erleichtern. Die Literatur über Messverfahren kennt fünf klassische Verfahren, getrennte Beurteilungen zu verbinden: (1) Gleichung, (2) Kalibrierung, (3) statistische Prüfung, (4) *Benchmarking* (= Vergleich von Standards verschiedener Systeme anhand ausgewählter Beispiele) und (5) gemeinsame Standardfindung durch Konsens.

Die ersten drei Verfahren sind traditionell: (1) Man produziert alternative Versionen des gleichen Tests (Gleichsetzung), (2) man bezieht die Resultate aus verschiedenen Tests auf eine gemeinsame Skala (Kalibrieren oder Eichung), und (3) man bereinigt rechnerisch den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad oder die unterschiedliche Strenge der Prüfenden (statistische Prüfung).

Die beiden letzteren Verfahren beinhalten, (4) dass man Beispiele von Arbeiten in Bezug auf standardisierte Definitionen und Beispiele vergleicht (*Benchmarking*) oder (5) dass man in Diskussionen ein gemeinsames Verständnis aufbaut (gemeinsame Standardfindung). Es ist eines der Ziele des *Referenzrahmens*, diesen Prozess des Aufbaus eines gemeinsamen Verständnisses zu unterstützen. Aus diesem Grund sind die für diesen Zweck bereitgestellten Skalen und Deskriptoren in einem methodologisch strengen Verfahren entwickelt und standardisiert worden. In den Erziehungswissenschaften wird dieser Ansatz immer häufiger als 'standard-orientierte Beurteilung' bezeichnet. Man ist sich darüber einig, dass die Entwicklung eines standard-orientierten Ansatzes zeitaufwendig ist, weil die am Verfahren Beteiligten nur durch einen Prozess der Veranschaulichung und des Austauschs von Meinungen ein Gefühl dafür erwerben, was bestimmte Standards bedeuten.

Es gibt gute Gründe dafür, dass dieser Ansatz potenziell die beste Methode ist, Bezüge herzustellen, weil er die Entwicklung und die Validierung einer gemeinsamen Interpretation des Konstrukts beinhaltet. Der Hauptgrund für die Schwierigkeit, Beurteilungen sprachlicher Leistungen aufeinander zu beziehen, liegt – trotz aller statistischer Zaubereien der traditionellen Methoden – darin, dass Prüfungen üblicherweise völlig verschiedene Dinge erfassen, selbst wenn sie anstreben, die gleichen Bereiche abzudecken. Das ist zum Teil zurückzuführen auf (a) eine mangelnde Konzeptbildung und mangelnde Operationalisierung des Konstrukts, teilweise auf (b) mit der Testmethode verbundene Effekte.

Der *Referenzrahmen* bietet einen fundierten Lösungsversuch für dieses vorrangige und grundlegende Problem des Lernens moderner Sprachen in einem europäischen Kontext. In den Kapiteln 4 bis 7 wird ein Beschreibungssystem dargestellt, das auf praxisorientierte Weise Sprachverwendung, Kompetenzen und die Prozesse des Lehrens und Lernens begrifflich zu klären versucht. Dies wird allen Partnern helfen, das kommunikative Sprachkönnen zu operationalisieren, das wir fordern mochten.

Die Skalen der Deskriptoren bilden ein Begriffsraster, das man benutzen kann, um a) nationale und institutionelle Systeme mittels des *Referenzrahmens* aufeinander zu beziehen;

b) die Ziele bestimmter Prüfungen und Kursmodule mittels der skalierten Referenzniveaus abzubilden.

Anhang A gibt den Leserinnen und Lesern einen Überblick über die bei der Entwicklung von Deskriptoren benutzten Methoden und zeigt, wie sie auf die Skalen des *Referenzrahmens* bezogen sind.

Die *Handreichungen für Prüfende (User Guide for Examiners)*, die von ALTE erstellt wurden (Dokument CC-Lang (96) 10 rev), enthalten ausführliche Anweisungen und Hilfen, wie Konstrukte in Tests operationalisiert und wie unnötige Verzerrungen durch Effekte der Testmethoden vermieden werden können.

9.3 – Typen von Beurteilung und Bewertung

Man kann in Bezug auf Beurteilung und Bewertung eine Reihe wichtiger Unterscheidungen treffen. Die folgende Liste ist keinesfalls erschöpfend. Es ist *nicht* von Bedeutung, ob ein Terminus in der Liste auf der rechten oder auf der linken Seite zu finden ist.

- 1 Sprachstandstest (*achievement assessment*) Qualifikationsprüfung (*proficiency assessment*)
- 2 Normorientierte Bewertung Kriteriumsorientierte Bewertung
- 3 Kriteriumsorientierte Bewertung bei zielerreichendem Lernen (*mastery learning*) Kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum
- 4 Kontinuierliche Beurteilung Punktuelle Beurteilung
- 5 Formative Beurteilung Summative Beurteilung
- 6 Direkte Beurteilung Indirekte Beurteilung
- 7 Beurteilung der Performanz Beurteilung von Kenntnissen
- 8 Subjektive Beurteilung Objektive Beurteilung
- 9 Einstufung auf einer Skala Einstufung anhand einer Checkliste
- 10 Beurteilung aufgrund eines Eindrucks Gelenktes Urteil
- 11 Ganzheitliche Beurteilung Analytische Beurteilung
- 12 Beurteilung anhand einer Kategorie Beurteilung anhand mehrerer Kategorien
- 13 Fremdbeurteilung Selbstbeurteilung

Tabelle 7 – Typen der Beurteilung und Bewertung

9.3.1 – Sprachstandstest / Qualifikationsprüfung

Ein *Sprachstandstest* (auch: Leistungstest, *achievement test*) überprüft, ob bestimmte Ziele erreicht wurden;

er überprüft also, was unterrichtet worden ist. Er bezieht sich somit auf die Arbeit einer Woche, eines Semesters, das Lehrbuch oder den Lehrplan. Ein Sprachstandstest orientiert sich am Kurs und stellt somit eine Binnenperspektive dar.

Eine *Qualifikationsprüfung* (auch: Feststellungsprüfung, *proficiency test*) hingegen überprüft, was jemand kann oder wei., wenn er/sie einen Lerngegenstand im "wirklichen Leben" anwendet. Diese Art der Beurteilung stellt eine Außenperspektive dar.

Lehrende neigen eher dazu, an Sprachstandstests (= unterrichtsbezogener Leistungsmessung) interessiert zu sein, um so eine Rückmeldung für ihren

Unterricht zu erhalten. Arbeitgeber, Bildungsbehörden und erwachsene Lernende haben für gewöhnlich ein größeres Interesse an einer Bewertung der Sprachkompetenz, also der Beurteilung dessen, was jemand zum gegebenen Zeitpunkt tun kann. Der Vorteil von Sprachstandstests ist, dass sie der Erfahrung des Lernenden näher stehen; der Vorteil von Qualifikationsprüfungen ist, dass mit ihrer Hilfe jeder sehen kann, wo Lernende stehen, und dass die Ergebnisse transparent sind.

Bei kommunikativen Tests in einem bedürfnisorientierten Lehr-/Lernkontext sollte der Unterschied zwischen einem Sprachstandstest (der sich am Inhalt des Unterrichts orientiert) und einer Qualifikationsprüfung (die sich am Spektrum der Fähigkeiten im wirklichen Leben orientiert) idealerweise gering sein. In dem Umfang, in dem ein Sprachstandstest die praktische Sprachverwendung in relevanten Situationen prüft und darauf abzielt, ein ausgewogenes Bild einer sich entwickelnden Kompetenz zu bieten, ist er auch auf die Erfassung der Kompetenz ausgerichtet (wie eine Qualifikationsprüfung). In dem Maße, in dem eine Qualifikationsprüfung aus Sprach- und Kommunikationsaufgaben besteht, die auf einem transparenten relevanten Lehrplan beruhen und die den Lernenden Gelegenheit geben zu zeigen, was sie erreicht haben, kontrolliert sie auch, was im Unterricht gelernt wurde (wie ein Sprachstandstest).

Die Skalen der Beispieldeskriptoren beziehen sich auf die Beurteilung der Sprachkompetenz (also auf Qualifikationsprüfungen): das Kontinuum der Fähigkeiten bei der Anwendung der Sprache in realen Kontexten.

Die Bedeutung von Kursabschlussprüfungen als Mittel der Förderung des Lernens wird in Kapitel 6 diskutiert.

14-MAVZU

“PROFILE DEUTSCH” DASTURI VA UNING MOHIYATI

PROFILE DEUTSCH „UMUMEVROPA TIL SIYOSATI HAMKORLIGI TAVSIYALARI“NING TARKIBIY QISMI SIFATIDA

Wege entstehen dadurch, dass wir sie gehen (Franz Kafka).

Yo`llar biz yurganimizdan keyingina ochiladi.

„Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari“ (**Tavsiyalar**) nomli xujjatning tarkibiy qismi bo`lgan **“Profile Deutsch”** (Nemis tili yo`nalishi) ning bunyodga kelishida Evropa ittifoqi Goethe instituti bilan birgalikda tashabbuskorlik qilgan.

Dastur uch mamlakat hamkorligida tayyorlangan va moliyalashtirilgan. Uni tayyorlashda Germaniyaning Goethe Instituti, Avstriya xalq ta`limi, fan va madaniyat vazirligi (Vena), Avstriya nemis tili diplomi tashkiloti (Vena), Shvetsariya kontonlari ta`lim-tarbiya direktorlari konfrensiyasi etakchilik qilgan. Dasturga Martin Müller, Lukas Vertenshlaglar rahbarlik qilganlar. Manuella Glabaniat, Martin Müller, Paul Rush, Helen Shmitts, Lukas Wertenshlaglar dastur mualliflari hisoblanadilar.

“Profile Deutsch” uchun “Kontaktshvelle” (“Nemis tilida chet til sifatida muomalaga kirishish” Berlin, 1980) nomli qoʻllanma asos boʻlib xizmat qilgan. Ushbu qoʻllanmaga asoslanib 24 ta milliy va regional tillarni oʻqitish borasida taʼlim maqsadlari belgilab chiqilgan.

“Profile Deutsch” CD (kompakt disk) va maʼlumotnoma kitobidan iborat.

Unda til bilishning uch darajasiga oid boʻlgan bilim, koʻnikma va malakalar, til vositalari batafsil bayon qilingan. Xujjatda tillarni oʻrganish va oʻrgatish sohasidagi barcha masalalar koʻrib chiqilgan hamda hamma eʼtibor shu sohadagi muammolarni hal qilishga qaratilgan. Dasturdan oʻrin olgan til vositalari, soʻzlar, matnlar, grammatik maʼlumotlar “Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari” nomli xujjatda bayon qilingan fikr-mulohazalarga amal qilingan xolda berilgan.

“Profile Deutsch”:

- Oʻqituvchi, turli oʻquv yurti rahbarlari, malaka oshiruvchilar, darslik, oʻquv qoʻllanma, taʼlim standartlari mualliflari, nazorat va imtihon tashkilotchilari uchun moʻljallangan.

- Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari asosida nemis tilini chet til va ikkinchi til sifatida bilishning olti darajasini belgilaydi va tavsiyalarni bayon etadi.

- Til bilish daraja (A1, A2, B1, B2, C1, C2) lariga oid boʻlgan bilim, koʻnikma va malakalarni Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari asosida aniq misollar bilan oydinlashtiradi.

- Taʼlim maqsadidan kelib chiqib, muayyan bir oʻquvchi yoki butun sinf uchun oʻquv vositalari va materiallarni tanlash va toʻplash imkonini beradi.

- Yangi tashkil qilingan sinf va til bilishning muayyan darajasi uchun qanday til materiali, koʻnikma va malakalar muhim ekanligini qiyinchiliksiz aniqlashda qoʻllanma vazifasini bajaradi.

- CD-ROMda til bilishning A1-C2 darajasi, Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari, nemis tilining Langenshaydt nashriyotida chop etilgan katta izohli lufati, matn turlari, grammatika va muloqot harakati va xolatlari berilgan.

- 240 sahifadan iborat kitobda CD-ROMdan foydalanish uchun batafsil koʻrsatmalar, matnlar, til bilishning barcha darajalariga oid koʻnikma va malakalar CD-ROMdagi barcha materiallar tizimlangan holda bayon qilingan.

“Profile Deutsch” hayotiy, tabiiy zarurat, mashaqqatli mehnat va koʻp yillik tajribalar mahsuli hisoblanadi.

“Profile Deutsch” til oʻrganish va oʻrgatishning barcha darajalari uchun beminnat yoʻl koʻrsatuvchi, dasturil amaldir.

“Profile Deutsch” koʻpsonli kishilar hamkorligining, hususan, mualliflar jamoasi, buyurtmachilar, kasbiy maslahatchilar, Evropa Ittifoqi ekspertlari, amaliyotchi va boshqa xodimlar mehnatining hosilasidir.

“Profile Deutsch” Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalarini nemis tili misolida amaliy ishlab chiqilgan ilk tajriba boʻlib, frantsuz va boshqa tillar uchun bunday dastur tayyorlash jarayoni kechmoqda.

Foydalanuvchilar xujjatga tanqidiy munosabatda boʻlganlari xolda, udan sharoitga moslab foydalanishlari tavsiya etiladi. SHundagina bu xujjat halqaro ahamiyatini yoʻqotmaydi.

15-MAVZU

“PROFILE DEUTSCH” DASTURINING MAQSADI, VAZIFALARI VA TUZILISHI

“Profile Deutsch” dasturining umumiy ko`rinishi quyidagicha:

Dastur haqidagi dastlabki ma`lumot beruvchi matnlar.

Dasturga kirish.

Dastur asosi bo`lgan «Umumevropa til siyosati hamkorligi tavsiyalari» haqida.

Til bilishga oid uch daraja (101- sahifa).

“Tavsiyalar”dagi til bilish darajalari haqidagi global (umumiy) shkalalar.

“Tavsiyalar”dagi muayyan darajaga oid talablar.

Til o`rganuvchilarning magnit tasmasiga yozib olingan nutqlaridan namunalar.

***Til bilishning A1 dan C2 gacha bo`lgan darajalariga oid ko`nikma va malakalar (53-sahifa).**

- Umumiy ko`nikma va malakalar (tilni qanday biladi, darajasi, gapirish ravonligi, to`rtiriligi, tushunariligi).

- Detallashtirilgan ko`nikma va malakalar.

***A1-B2 ga oid til vositalari (68-sahifa).**

- Mavzuiy so`z boyligi.

- Nutqiy harakatlar.

- Umumiy tushunchalar.

- Lufat.

***A1-B2 ga oid grammatika (87-sahifa).**

- Tizimlangan grammatika.

- Funksional grammatika (ma`lum maqsad va yo`nalishga qaratilgan).

***Matnlar (93-sahifa).**

- Matn turlari.

- Matn namunalari.

***Strategiyalar (ish usullari) (96-sahifa).**

- Kommunikativ strategiyalar.

- Ta`limiy va sinov strategiyalari.

- (Jarayondan) Oldingi strategiyalar.

- Jarayon strategiyalar.

- (Jarayondan) Keyingi strategiyalar.

- Maqsadga oid strategiyalar.

- Bajarishga oid strategiyalar.

- Strategiya tiplari.

***Yo`nalish guruhlari (63-sahifa).**

- Yo`nalishlar.

- Senariylar.

***Materialni to`plash papkasi.**

(Tanlangan yo`nalish, tavsiya, ko`nikma va malakalar, til vositalarini yifib boshqa dasturga o`tkazish, masalan, vord yoki ekzelda qayta ishlash yoki qofozga tushurish mumkin).

16-MAVZU

TIL BILISHNING UMUMIY VA DETALLASHTIRILGAN KO'RSATGICHLARI

Kompetenzniveau	A		B		C	
Kompetenzbeschreibung	Basic User Elementare Sprachverwendung		Independent User Selbstständige Sprachverwendung		Proficient User Kompetente Sprachverwendung	
Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beschreibung des Referenzniveaus	Breakthrough oder Beginner Einstieg	Waystage oder Elementary Grundlagen	Threshold oder Intermediate Mittelmaß	Vantage oder Upper Intermediate gutes Mittelmaß	Effective Operational Proficiency oder Advanced fortgeschrittene Kenntnisse	Mastery oder Proficiency exzellente Kenntnisse
Kann-Beschreibungen	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Система уровней владения языком

		A1	A2	B1
Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где я живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а так же передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами.
	Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова. А также очень простые предложения в объявлениях, на платах или каталогах.	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера.	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионально общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне\ интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»)
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где я живу, и людях, которых я знаю.	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни. Учебе, настоящей или прежней работе.	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах, желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.

Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравления с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).	Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.
		B2	C1	C2
Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости Ии репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинство фильмов, если их герои говорят на литературном языке.	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственном или опосредствованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения.
	Чтение	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности.	Я свободно понимаю все виды текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.
Говорение	Диалог	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли Ии выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.

	Монолог	Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы. Объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.	Я умею бегло свободно и аргументировано высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения.
Письмо	Письмо	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» и «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными.	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предлагаемому адресату.	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

Таълим босқичи	Битирувчилар	Умумевропа халқаро стандарти даражалари	Даража номланиши
Умумий ўрта таълим	Бошланғич синф (4-синф) битирувчилари	A 1	Чет тилини ўрганишнинг бошланғич даражаси
	9-синф битирувчилари	A 2	Чет тилини ўрганишнинг таянч даражаси
	Чет тиллар чуқурлаштириб ўқитиладиган ихтисослаштирилган мактабларнинг 9-синф битирувчилари	A 2+	Чет тилини ўрганишнинг кучайтирилган таянч даражаси
Ўрта махсус ва касб-хунар таълими	Чет тилларга ихтисослашмаган академик лицейлар битирувчилари	B 1	Чет тилини ўрганишнинг мустақил бошланғич даражаси
	Касб-хунар коллежлари битирувчилари		
	Чет тилларга ихтисослашган академик лицейлар битирувчилари (иккинчи чет тили)	B 1+	Чет тилини ўрганишнинг кучайтирилган мустақил бошланғич даражаси
Чет тилларга ихтисослашган академик лицейлар битирувчилари			
Олий таълим	Олий таълим муассасаларининг	B 2	Чет тилини

Таълим босқичи	Битирувчилар	Умумевропа халқаро стандарти даражалари	Даража номланиши
	ихтисослиги чет тили бўлмаган факультетлари бакалавриат босқичи битирувчилари		Ўрганишнинг мустақил мулоқот даражаси
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлмаган факультетлари магистратура босқичи битирувчилари		
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлган факультетлари бакалавриат босқичи битирувчилари (иккинчи чет тили)		
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлган факультетлари бакалавриат босқичи битирувчилари	C1	Чет тилини ўрганишнинг эркин мулоқот даражаси
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлган факультетлари магистратура босқичи битирувчилари		

17-MAVZU TIL BILISH VOSITALARI

- Mavzuiy soʻz boyligi.
- Nutqiy harakatlar.
- Umumiy tushunchalar.
- Lugʻat.
- Tizimlangan grammatika.
- Funksional grammatika (maʼlum maqsad va yoʻnalishga qaratilgan).
- Matn turlari.
- Matn namunalari.

Systematische Grammatik

Profile deutsch bietet zwei verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu den grammatischen Phänomenen. Zum einen gibt es einen "klassischen" Weg, in dem die Einträge nach den Kategorien der systematischen Grammatikbeschreibungen in den Gruppen Text - Satz - Wort dargestellt sind. Zum anderen gibt es eine funktionale Zugriffsmöglichkeit, in der die Einträge entsprechend den unterschiedlichen Intentionen und Funktionen, die sie erfüllen können, erscheinen. Beide Zugänge sind miteinander verbunden, so dass es z.B. möglich ist, sich die verschiedenen sprachlichen Intentionen, die mit einer Wortart ausgedrückt werden können, anzeigen zu lassen.

Die systematische Darstellung der Grammatik gliedert sich in die fünf **Hauptgruppen:**

- **Text**
- **Satz**
- **Syntaktische Einheiten**
- **Wörter**
- **Wortbildung**

Zu jedem Kapitel in der systematisch dargestellten Grammatik gibt es unter "Erklärung" einen Text, in dem allgemeine Charakteristika, z.B. der Artikelwörter, beschrieben sind. Unter "Beispiele" befinden sich dann alle Beispielsätze mit Niveauangabe zum Kapitel über Artikelwörter. Die Beispielsätze sind zum größten Teil den Wortschatzlisten "Sprachhandlungen" und "Allgemeine Begriffe" entnommen.

Funktionale Grammatik

Die funktionale Zugangsweise bietet eine Gruppierung grammatischer Phänomene nach

- **Intentionen**
- **Relationen**
- **Textelemente**

Die funktionale Darstellung zeigt, welche sprachlichen Mittel z.B. für eine Sprechintention auf einem bestimmten Sprachniveau zur Verfügung stehen. Eine Absicht lässt sich z.B. auf verschiedene Weisen ausdrücken: mit Modalverben, mit dem Futur I, mit bestimmten Konnektoren oder Präpositionen usw. Diese unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten einer Absicht werden mit konkreten Beispielen verdeutlicht.

Sprachliche Mittel

Die sprachlichen Mittel werden in unterschiedlichen Kapiteln aufgeführt:

• Thematischer Wortschatz	<i>z.B. Themenbereich Freizeit oder Wetter</i>	mit Niveau- Angaben
• Sprachhandlungen mit kulturspezifischen Aspekten	<i>z.B. Auffordern oder Vorschläge machen</i>	mit Niveau- Angaben
• Allgemeine Begriffe	<i>z.B. Zeit oder Raum</i>	mit Niveau- Angaben
• Wörterbuch		alphabetische Liste

In den einzelnen Kapiteln werden die sprachlichen Mittel in verschiedene Kategorien geordnet. Durch diese Gliederung findet der Benutzer schnell und gezielt sprachliche Mittel, die zur Lösung einer Aufgabe hilfreich sein können. Zu jedem sprachlichen Element gibt es Angaben, auf welchem Niveau (A1 - B2) das Element rezeptiv oder produktiv benutzt werden sollte. Hinzu kommen jeweils mindestens ein Beispielsatz, der die Verwendung zeigt. Weitere Detailangaben (Wortart, Pluralform, Verbformen usw.) ergänzen den Eintrag. Durch Verweise sind die verschiedenen sprachlichen Mittel miteinander verbunden. Das Wörterbuch ergänzt und erweitert die anderen Kapitel.

Thematischer Wortschatz

Den thematischen Wortschatz benutzt man unter anderem, um sich auf Personen, Dinge, Handlungen usw. in einem spezifischen thematischen Umfeld zu beziehen, z.B. das Thema "Arbeit und Beruf". Diesen Wortschatz braucht man zusammen mit den Sprachhandlungen und den allgemeinen Begriffen, um über ein bestimmtes Thema zu sprechen oder in einer konkreten Situation zu handeln, z.B. am Arbeitsplatz jemandem ein neues Computerprogramm erklären.

Der thematische Wortschatz ist sehr umfangreich. Es ist deshalb wichtig, dass je nach Interesse und Bedürfnis der Lernenden eine Auswahl getroffen wird oder unter Umständen in speziellen Bereichen weitere Wörter und Ausdrücke ergänzt werden.

Profile deutsch gliedert den thematischen Wortschatz in 15 Themenbereiche: Diese Themenbereiche sind zur besseren Orientierung und gezielten Auswahl nochmals weiter untergliedert. Eine ausführliche Übersicht ist im Buch abgedruckt. Die Gliederung der Themen und die Auswahl und Zuordnung der einzelnen Einträge zu bestimmten Themen weichen von anderen Katalogen und Listen hier und dort vielleicht etwas ab, insgesamt bietet aber dieses Gliederungssystem einen sehr differenzierten und detaillierteren Überblick über verschiedene Bereiche des thematischen Wortschatz.

Bei den meisten Einträgen finden sich Informationen, auf welchem Niveau ein Wort rezeptiv und produktiv verwendet wird. Zu jedem Eintrag gibt es einen Beispielsatz und grammatische Angaben wie z.B. Wortart oder Artikel, Pluralform beim Substantiv. Wenn es in anderen Kapiteln oder thematischen Bereichen Wörter oder Strukturen gibt, die in dem Zusammenhang wichtig sind, wird darauf verwiesen.

Für spezielle Bedürfnisse und konkrete Gruppenprofile gibt es sogenannte offene "Wortfelder". Die Einträge in den Wortfeldern haben keine Niveauzuordnung und sollen als Anregung dienen, den Wortschatz je nach Bedürfnis und Interesse selbst zu ergänzen.

Bei vielen Einträgen finden sich auch Hinweise auf Varianten in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern. Darüber hinaus gibt es in eigenen "D-A-CH-Fenstern" zusätzliche Informationen zu landesspezifischen Sachbegriffen.

Sprachhandlungen

Die Sprachhandlungen umfassen Rede- und Schreibmittel für sprachliche Aktivitäten. Diese sprachlichen Mittel dienen dem Sprecher dazu, seine Gefühle, Einstellungen, Gedanken oder Absichten auszudrücken. Sie können auch eingesetzt werden um Informationen auszutauschen, die sozialen Beziehungen aufrecht zu erhalten oder z.B. ein Gespräch zu strukturieren.

Sprachhandlungen

Die Sprachhandlungen umfassen Rede- und Schreibmittel für sprachliche Aktivitäten. Diese sprachlichen Mittel dienen dem Sprecher dazu, seine Gefühle, Einstellungen, Gedanken oder Absichten auszudrücken. Sie können auch

eingesetzt werden um Informationen auszutauschen, die sozialen Beziehungen aufrecht zu erhalten oder z.B. ein Gespräch zu strukturieren.

Die Sprachhandlungen sind in Profile deutsch nach den kommunikativen Absichten gegliedert, die mit diesen sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden können:

- **Informationsaustausch**
- **Bewertung, Kommentar**
- **Gefühlsausdruck**
- **Handlungsregulierung**
- **Soziale Konventionen**
- **Redeorganisation und**
- **Verständigungssicherung**

Die einzelnen Kategorien gliedern sich in Unterkategorien. So findet sich in der Kategorie "Handlungsregulierung" z.B. "Angebot", "Aufforderung" usw. Unter dem Thema "Angebot" gibt es dann u.a. die Sprachhandlung "einladen". Dazu finden sich verschiedene Strukturen, die zuerst einmal allgemein formuliert sind - Beispiel: *darf ich Sie (zu x) einladen*. Der Beispielsatz "Darf ich Sie zu einem Bier einladen?" zeigt dann, wie man die angegebene Sprachhandlung in einer konkreten Situation verwenden könnte. Angaben, auf welchem Niveau die Struktur rezeptiv und produktiv verwendet wird, ergänzen den Eintrag. Jemanden einladen kann man auf unterschiedliche Weise, z.B. durch eine Aufforderung. Deshalb gibt es oft Verweise auf andere Sprachhandlungen, mit denen man die gleiche Absicht ausdrücken kann.

Kulturspezifische Aspekte

Unter einer eigenen Kategorie sind kulturspezifische Aspekte von Sprachhandlungen gesammelt. Hier werden vor allem Redemittel aufgeführt, die kulturell "sensibel" sind. Denn in nahezu jeder Kommunikation gibt es Aspekte, die stark kulturell geprägt sind. Bei ungenügendem Wissen über diese kulturellen Besonderheiten besteht für die Sprachlernenden und Sprachverwender die Gefahr, dass sie in ein sogenanntes "Fettnäpfchen" treten. Das heißt, es werden zwar sprachlich, grammatikalisch korrekte Äußerungen gemacht, die aber kulturell nicht adäquat sind, weil ein Verstoß gegen eine bestimmte Norm oder "Gewohnheit" vorliegt, die in dieser Kultur zu beachten ist.

Es werden drei Bereiche von kommunikativen Situationen, die kulturspezifisch besonders sensibel sind, berücksichtigt:

- ***Kontaktaufnahme und Kontaktbeendigung***
- ***Soziale Kooperation***
- ***Gefühle.***

Die einzelnen Bereiche sind wiederum aufgegliedert, so findet man z.B. unter den Gefühlen

- ***Freude/Begeisterung ausdrücken***

- *Negative Gefühle anderen gegenüber ausdrücken*
- *Positive Gefühle anderen gegenüber ausdrücken*
- *Wut/Trauer/Schmerz ausdrücken.*

Wenn man adäquat *Freude/Begeisterung ausdrücken* will, verlangt das u.a., dass man *Ausrufe angemessen verwenden* kann. Je nach Sprachkompetenz bzw. Niveau lässt sich das verschieden ausdrücken. In Profile deutsch werden die Sprachhandlungen aufgeführt, mit denen man seine Absicht dem Niveau entsprechend ausdrücken kann.

Körpersprache, Gestik und Mimik sind selbstverständlich auch kulturspezifisch geprägt, z.B. Kopfnicken für Zustimmung oder Widerspruch, oder die Geste, wie man jemanden zu sich winkt. Diese Aspekte sind schwer generalisierbar und kaum für verschiedene Niveaus beschreibbar. In Profile deutsch werden sie nicht berücksichtigt, obwohl sie als ein wichtiger Teil der soziokulturellen Kompetenz erworben werden sollten.

Allgemeine Begriffe

Beim Sprechen oder Schreiben drücken die Sprecher - neben den Absichten und dem speziellen Thema - immer auch allgemeine Vorstellungen und Konzepte aus. Diese allgemeinen Konzepte betreffen z.B. Informationen über Zeitverhältnisse (wie Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit oder Nachzeitigkeit) oder über Raumverhältnisse (oben - unten, links - rechts, vorne - hinten usw.). Diese Begriffe unterscheiden sich vom thematischen Wortschatz dadurch, dass sie nicht auf ein bestimmtes Thema beschränkt sind, so kann man die Ausdrücke "links" und "rechts" in ganz verschiedenen Kontexten verwenden, z.B. Beschreibung einer Wohnung, einer Bildschirmseite oder einer politischen Situation. "Profile deutsch" hat für die Darstellung der Allgemeinen Begriffe die Gliederung in sieben Gruppen aus der Kontaktschwelle übernommen:

- **Personen, Gegenstände, Dinge,**
- **Begriffe, ...**
- **Existenz**
- **Raum**
- **Zeit**
- **Quantität**
- **Eigenschaften**
- **Relationen**

Allgemeine Begriffe

Eine ausführliche Übersicht ist im Buch abgedruckt.

Wörterbuch

Das integrierte Wörterbuch "Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache" enthält über 33'000 Einträge mit Angaben zur Grammatik, zu Bedeutungsvarianten, zu Wortbildung und Idiomatik.

Das Wörterbuch ergänzt die anderen Listen und ermöglicht, gezielt Wortschatz für die Niveaus C1 und C2 zusammenzustellen.

Die Einträge sind alphabetisch geordnet und enthalten Angaben zu den Niveaus A1 - B2, wenn die Wörter auch in den Listen des thematischen Wortschatzes oder in der der allgemeinen Begriffe vorkommen.

Vom thematischen Wortschatz und den allgemeinen Begriffen gibt es wiederum einen direkten Zugang zum Wörterbuch, dadurch bekommt der Benutzer und die Benutzerin mehr Informationen zu einem Eintrag in den erwähnten Listen. Die idiomatischen Wendungen und die Wortbildung werden speziell hervorgehoben, da diese auf den höheren Niveaus eine besondere Rolle spielen. Das Wörterbuch soll als Anregung dienen, um Wortschatz für spezifische Gruppen zusammenzustellen.

TEXTSORTEN

Unter dem Begriff "Textsorten" sind Texte in einer Textliste zusammengefasst, die eine ähnliche Funktion haben oder ein vergleichbares Ziel anstreben. Die Textsorte "Bewerbungsgespräch" z.B. umfasst zwar Gespräche, die sicherlich niemals genau gleich verlaufen, aber alle das gleiche Ziel verfolgen: Aus der Sicht des Bewerbers geht es darum, Informationen über die ausgeschriebene Stelle zu erhalten und einen guten Eindruck von der eigenen Person zu vermitteln; aus der Sicht des Arbeitgebers, etwas über den Lebenslauf und Werdegang des Bewerbers zu erfahren und sich so ein Bild von ihm zu machen. "Profile deutsch" enthält daher eine Liste, in der rund 160 verschiedene Textsorten erfasst sind. Sie sind nach sechs verschiedenen Aspekten kategorisiert - und zwar nach:

- Kanal: mündlich - schriftlich
- Interaktion: zeitgleich - zeitversetzt
- Medium: z.B. Radio und Audioaufnahmen, Neue Medien, Buch
- Zweck: z.B. allgemeine Information, Werbung, Unterricht
- Darstellungsform: z.B. Grafiken und Tabellen, Bilder
- Bereich: privat, öffentlich, Beruf, Bildung

So können zum Beispiel alle Textsorten aufgelistet werden, die im Bereich "Bildung" wichtig sind. Unter "Kanal" können die Textsorten angezeigt werden, die eher "mündlich" gebraucht werden. Die Textsorten sind mit den detaillierten Kannbeschreibungen verknüpft, d.h. zu jeder detaillierten Kannbeschreibung wird eine Anzahl von Textsorten aufgelistet, die im Zusammenhang mit dieser Kannbeschreibung wichtig sein könnten.

Textmuster

Manche Textsorten, wie z.B. eine Bedienungsanleitung, sind immer ähnlich aufgebaut und auch im Inhalt und den Formulierungen konventionalisiert. Zu solchen Textsorten lassen sich Textmuster beschreiben. Diese Textmuster werden in unterschiedlichen Kulturen oft verschieden realisiert. Deswegen werden in Profile deutsch rund 35 Textmuster dargestellt, die folgende Textmerkmale beschreiben:

- * Kurzcharakterisierung
- * Aufbau
- * Sprache: Grammatik, Wortschatz bei mündlichen Textmustern auch phonetische Mittel und Körpersprache.

Textmuster																						
Brief (offiziell)	Textsorten	Anfrage; Antrag; Bestätigung; Bewerbungsschreiben; Brief (persönlich); Mahnung; Rechnung																				
	<p>BRIEF (OFFIZIELL) Kurzcharakterisierung Ein offizieller Brief soll den EmpfänGER über einen bestimmten Sachverhalt informieren oder ihn zu einer bestimmten Handlung veranlassen. Im Gegensatz zum privaten Brief haben offizielle Briefe fast immer einen konkreten Anlass und dienen nur äußerst selten der reinen Kontaktpflege. Der Stil in offiziellen Briefen ist meist sachlich.</p> <p>Aufbau</p> <table border="1"> <tr><td>Adresse des Absenders</td></tr> <tr><td>Datum (rechtsbündig)</td></tr> <tr><td>Adresse des EmpfänGER</td></tr> <tr><td>Betreff des Briefes (linksbündig oder zentriert)</td></tr> <tr><td>Anrede</td></tr> <tr><td>Brieftext</td></tr> <tr><td>Grußformel</td></tr> <tr><td>Unterschrift</td></tr> <tr><td>ggf. Postskriptum</td></tr> <tr><td>ggf. Anlage(n)</td></tr> <tr><td>ggf. Bezeichnung der Anlage(n)</td></tr> <tr><td>klare Gliederung durch Absätze</td></tr> </table> <p>Sprache Grammatik</p> <table border="1"> <tr><td>Passiv und Passiversatzformen (unpersönlicher Stil)</td></tr> <tr><td>Funktionsverbgefüge</td></tr> <tr><td>Attribute</td></tr> <tr><td>Konjunktiv II (höfliche Bitte)</td></tr> <tr><td>Großschreibung der Anrede in der 2. Person Plural (<i>Sie</i>)</td></tr> </table> <p>Wortschatz</p> <table border="1"> <tr><td>konventionalisierte Anrede-Titel (Dr.; Prof. – diese werden auch im Gespräch genannt –; Dipl.-Ing.; Dipl.-Kaufm.) und Grußformeln</td></tr> <tr><td>allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen</td></tr> <tr><td>je nach Adressat und Thema auch Fremd- und Fachwortschatz</td></tr> </table> <p>Beispiele für offizielle Briefe Anfrage, Antrag, Beschwerde, Bestätigung, Bestellung, Bewerbungsschreiben, Einladung, Mahnung, Rechnung</p>		Adresse des Absenders	Datum (rechtsbündig)	Adresse des EmpfänGER	Betreff des Briefes (linksbündig oder zentriert)	Anrede	Brieftext	Grußformel	Unterschrift	ggf. Postskriptum	ggf. Anlage(n)	ggf. Bezeichnung der Anlage(n)	klare Gliederung durch Absätze	Passiv und Passiversatzformen (unpersönlicher Stil)	Funktionsverbgefüge	Attribute	Konjunktiv II (höfliche Bitte)	Großschreibung der Anrede in der 2. Person Plural (<i>Sie</i>)	konventionalisierte Anrede-Titel (Dr.; Prof. – diese werden auch im Gespräch genannt –; Dipl.-Ing.; Dipl.-Kaufm.) und Grußformeln	allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen	je nach Adressat und Thema auch Fremd- und Fachwortschatz
Adresse des Absenders																						
Datum (rechtsbündig)																						
Adresse des EmpfänGER																						
Betreff des Briefes (linksbündig oder zentriert)																						
Anrede																						
Brieftext																						
Grußformel																						
Unterschrift																						
ggf. Postskriptum																						
ggf. Anlage(n)																						
ggf. Bezeichnung der Anlage(n)																						
klare Gliederung durch Absätze																						
Passiv und Passiversatzformen (unpersönlicher Stil)																						
Funktionsverbgefüge																						
Attribute																						
Konjunktiv II (höfliche Bitte)																						
Großschreibung der Anrede in der 2. Person Plural (<i>Sie</i>)																						
konventionalisierte Anrede-Titel (Dr.; Prof. – diese werden auch im Gespräch genannt –; Dipl.-Ing.; Dipl.-Kaufm.) und Grußformeln																						
allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen																						
je nach Adressat und Thema auch Fremd- und Fachwortschatz																						
	Systematische Grammatik	Passiv; Attribut; Funktionsverbgefüge; Konjunktiv II																				

18-MAVZU

STRATEGIYALAR VA ULARNING TURLARI

- Kommunikativ strategiyalar.
- Ta'limiy va sinov strategiyalari.
- (Jarayondan) Oldingi strategiyalar.
- Jarayon strategiyalar.
- (Jarayondan) Keyingi strategiyalar.
- Maqsadga oid strategiyalar.
- Bajarishga oid strategiyalar.
- Strategiya tiplari.

7.2.3 – Strategien

Die Ausführung einer kommunikativen Aufgabe ist ein komplexer Vorgang und erfordert daher das strategische Zusammenspiel einer ganzen Reihe von Lernerkompetenzen und aufgabenbezogener Faktoren. Der Sprachverwendende /Lernende reagiert auf die Anforderungen einer Aufgabe, indem er diejenigen allgemeinen und kommunikativen Strategien aktiviert, mit denen die jeweilige Aufgabe am besten bewältigt werden kann. Dabei adaptiert, reguliert und filtert der Sprachverwendende oder Lernende natürlich die Eingabe, die Ziele sowie die Bedingungen und Einschränkungen der Aufgabe, um sie seinen eigenen Ressourcen, Zwecken und (in einer Sprachlernsituation) seinem speziellen Lernstil anzupassen.

Bei der Ausführung einer kommunikativen Aufgabe werden die angemessenen Komponenten der für die Planung, Ausführung, Evaluation und (sofern erforderlich) Korrektur der Aufgabe erforderlichen Kompetenzen von dem Sprachverwendenden/Lernenden ausgewählt, gegeneinander abgewogen, aktiviert und koordiniert, um so den beabsichtigten kommunikativen Zweck auf effektive Weise zu erreichen. Strategien (allgemeiner sowie kommunikativer Art) stellen ein ganz wesentliches Bindeglied zwischen den verschiedenen (angeborenen oder erworbenen) Kompetenzen eines Lernenden und der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe dar (vgl. Abschnitte 4.4 und 4.5).

4.4 – Kommunikative Aktivitäten und Strategien

Um kommunikative Aufgaben zu erfüllen, müssen Sprachverwendende kommunikative sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden.

Viele kommunikativen Handlungen, etwa ein Gespräch oder ein Briefwechsel, sind interaktiv, d. h. die Beteiligten wechseln sich in ihren Rollen als Sender und Empfänger häufig über mehrere Redebeiträge hinweg ab.

In anderen Fällen, wenn z. B. Gesprochenes aufgenommen oder gesendet wird oder wenn geschriebene Texte versandt oder veröffentlicht werden, sind Sender und Empfänger voneinander getrennt, sodass die Empfänger nicht unmittelbar antworten können. Möglicherweise kennen sich Sender und Empfänger auch nicht persönlich. In diesen Fällen besteht das kommunikative Ereignis im *Sprechen, Schreiben, Hören* oder *Lesen* eines Textes.

Meistens produzieren die Sprachverwendenden, wenn sie sprechen oder schreiben, ihre eigenen Texte, um eigene Sprechabsichten darin auszudrücken. Manchmal agieren sie jedoch auch als Kommunikationskanal (oft, aber nicht notwendigerweise, in verschiedenen Sprachen) zwischen zwei oder mehreren Menschen,

die aus irgendwelchen Gründen nicht direkt miteinander kommunizieren können. Dieser Prozess der Sprachmittlung kann interaktiv sein oder nicht.

Viele, wenn nicht die meisten Situationen umfassen eine Mischung verschiedener Handlungstypen. So kann z. B. im schulischen Fremdsprachenunterricht ein Lernender aufgefordert werden, den Ausführungen eines Lehrenden zuzuhören, ein Lehrbuch still oder laut zu lesen, mit Mitschülern in einer Gruppe oder einem Projekt zu interagieren, einen Übungstext oder einen Aufsatz zu schreiben oder auch etwas zu übersetzen,

entweder zur Übung oder um einem Mitschüler oder einer Mitschülerin zu helfen.

Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen. Kommunikations- und Kompensationsstrategien sollten daher nicht einfach im Sinne eines Defizitmodells aufgefasst werden, d. h. als eine Möglichkeit, sprachliche Defizite oder fehlgeschlagene Kommunikation auszugleichen. Vielmehr setzen auch Muttersprachler regelmäßig kommunikative Strategien aller Art ein, die der jeweiligen Situation angemessen sind (eine ausführliche Darstellung folgt unten).

Den Einsatz kommunikativer Strategien kann man auffassen als Anwendung der metakognitiven Prinzipien *Planung*, *Ausführung*, *Kontrolle (monitoring)* und *Reparaturhandlungen* bei den verschiedenen Arten kommunikativer Aktivitäten, nämlich Rezeption, Interaktion, Produktion und Mittlung. Der Begriff 'Strategie' wird auf vielfältige Weise verwendet. In diesem Kontext ist damit die Auswahl einer möglichst effektiven Handlungsweise gemeint. Fertigkeiten, die für das Verstehen oder Artikulieren gesprochener oder geschriebener Sprache unverzichtbar sind (z. B. *chunking*, d. h. das Bündeln eines Kontinuums von Sprachlauten, um diese in eine Abfolge von Wörtern zu "übersetzen", die eine propositionale Bedeutung haben), werden in Hinblick auf die jeweiligen kommunikativen Prozesse als untergeordnete Fertigkeiten eingestuft (vgl. Abschnitt 4.5).

Ein Fortschritt im Sprachenlernen zeigt sich am deutlichsten darin, dass Lernende fähig sind, an beobachtbaren sprachlichen Aktivitäten teilzunehmen und kommunikative Strategien einzusetzen. Daher stellen beide eine gute Basis für die Skalierung der Sprachfähigkeit dar. In diesem Kapitel werden Skalen für verschiedene Aspekte der besprochenen sprachlichen Aktivitäten und Strategien vorgeschlagen.

4.4.1 – Produktive Aktivitäten und Strategien

Produktive Aktivitäten und Strategien umfassen sowohl Sprechen als auch Schreiben.

4.4.1.1

Bei **produktiven mündlichen Aktivitäten** (beim **Sprechen**) produzieren die Sprachverwendenden einen gesprochenen Text, der von einem oder mehreren Zuhörern empfangen wird. Beispiele für solche Sprechaktivitäten sind:

- öffentliche Durchsagen (Mitteilungen, Anweisungen usw.);
- vor Zuhörern sprechen (öffentliche Reden, Vorlesungen, Predigten, unterhaltende Darbietungen, Sportreportagen, Verkaufspräsentationen usw.).

Dazu gehört zum Beispiel:

- einen geschriebenen Text vorlesen;
- anhand von Notizen oder anhand eines schriftlichen Textes oder mit anderen visuellen Stützen (Diagramme, Bilder, Schaubilder) sprechen;
- eine eingeübte Rolle spielen;
- spontan sprechen;
- singen.

Es stehen Beispielskalen zur Verfügung für:

- Mündliche Produktion allgemein;
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben;
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z. B. in einer Diskussion);
- Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen;
- Vor Publikum sprechen.

Mündliche Produktion allgemein

C2 Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern 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.

Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.

B2 Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten 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 seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht 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.

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.

B1 Kann zu verschiedenen vertrauten Themen des eigenen Interessenbereichs unkomplizierte Beschreibungen oder Berichte geben.

Kann relativ flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinander reiht.

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 Traume, Hoffnungen, Ziele beschreiben.

Kann reale und erfundene Ereignisse schildern.

Kann eine Geschichte erzählen.

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 Plane und Vereinbarungen, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben sowie über vergangene Aktivitäten und persönliche Erfahrungen berichten.

Kann mit einfachen Mitteln Gegenstände sowie Dinge, die ihm/ihr gehören, kurz beschreiben und vergleichen.

Kann erklären, was er/sie an etwas mag oder nicht mag.

A2

Kann die Familie, Lebensverhältnisse, die Ausbildung und die gegenwertige oder die letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.

Kann mit einfachen Worten Personen, Orte, Dinge beschreiben.

A1 Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er/sie wohnt.

Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren

(z. B. in einer Diskussion)

C2 Keine Deskriptoren verfügbar

C1 Keine Deskriptoren verfügbar

Kann etwas systematisch erörtern und dabei entscheidende Punkte in angemessener Weise hervorheben und stützende Einzelheiten anführen.

B2

Kann etwas klar erörtern, indem er/sie 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.

B1

Kann für Ansichten, Plane oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

A2 Keine Deskriptoren verfügbar

A1 Keine Deskriptoren verfügbar

Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen

C2 Keine Deskriptoren verfügbar

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 fremder Intonation und Betonung 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

Anmerkung: Die Deskriptoren dieser Sub-Skala sind noch nicht empirisch kalibriert worden.

Vor Publikum sprechen

C2 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.

Kann mit schwierigen und auch unfreundlichen Fragen umgehen.

C1 Kann ein komplexes Thema gut strukturiert und klar vortragen und dabei die eigenen Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.

Kann spontan und beinahe mühelos mit Zwischenrufen umgehen.

Kann eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben.

Kann spontan vom vorbereiteten Text abweichen und vom Publikum aufgeworfene interessante Fragen aufgreifen, häufig in bemerkenswert gewandter und flüssiger Weise.

B2

Kann eine klare, vorbereitete Präsentation vortragen und dabei Gründe für oder gegen einen Standpunkt anführen und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.

Kann flüssig und spontan eine Reihe von Nachfragen aufgreifen, ohne Anstrengung für sich oder das Publikum.

B1 Kann eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema aus seinem/ihrer Fachgebiet so klar vortragen, dass man ihr meist mühelos folgen kann, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden.

Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber möglicherweise um Wiederholung bitten, falls zu schnell gesprochen wurde.

Kann eine kurze, eingeübte Präsentation zu einem Thema aus seinem/ihrer Alltag vortragen und dabei kurz Gründe und Erläuterungen zu Meinungen, Plänen und Handlungen geben.

Kann mit einer begrenzten Anzahl unkomplizierter Nachfragen umgehen.

A2 Kann eine eingeübte, kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen.

Kann unkomplizierte Nachfragen beantworten, falls die Möglichkeit besteht, um Wiederholung oder um Hilfe beim Formulieren zu bitten.

A1 Kann ein kurzes, eingeübtes Statement verlesen, um z. B. einen Redner vorzustellen oder einen Toast auszubringen.

Anmerkung: Die Deskriptoren dieser Sub-Skala wurden durch Kombination von Elementen aus Deskriptoren anderer Skalen gewonnen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- mit welchem Spektrum produktiver mündlicher Aktivitäten (Sprechen) die Lernenden befasst sein werden, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und was von ihnen erwartet wird.

4.4.1.2

Bei **produktiven schriftlichen Aktivitäten** (beim **Schreiben**) produzieren die Sprachverwendenden als Autoren einen geschriebenen Text, der von einem oder mehreren Lesern rezipiert wird.

Beispiele für schriftliche Aktivitäten sind:

- Formulare und Fragebogen ausfüllen;
- Artikel für Zeitungen, Zeitschriften, Rundschreiben usw. schreiben;
- Plakate herstellen;
- Berichte, Mitteilungen usw. schreiben;
- Notizen zur späteren Verwendung anfertigen;
- Mitteilungen nach Diktat schreiben;
- Kreatives Schreiben;
- persönliche Briefe oder Geschäftsbriefe usw. schreiben.

Es stehen folgende Beispielskalen zur Verfügung:

- Schriftliche Produktion allgemein;
- Kreatives Schreiben;
- Berichte und Aufsätze schreiben.

Schriftliche Produktion allgemein

C2 Kann klare, flussige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen 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.

B2 Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.

B1 Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.

A2 Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie *und*, *aber* oder *weil* verbinden.

A1 Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Anmerkung: Die Deskriptoren dieser Skala sowie der beiden folgenden Sub-Skalen (Kreatives Schreiben;

Berichte und Aufsätze schreiben) sind nicht empirisch kalibriert worden. Daher wurden die Deskriptoren dieser drei Skalen durch eine Kombination von Elementen aus anderen Skalen erstellt.

Kreatives Schreiben

C2 Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen, und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessenen ist.

C1 Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.

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.

B2

Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen.

Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.

B1 Kann unkomplizierte, detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen.

Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen, zusammenhängenden Text beschrieben werden.

Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kurzlich unternommenen Reise verfassen.

Kann eine Geschichte erzählen.

Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studienerfahrungen.

Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.

A2

Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben.

Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.

A1 Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.

Berichte und Aufsätze schreiben

C2 Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument

entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird.

Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.

C1 Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben.

Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.

Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden.

Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.

B2 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.

Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.

Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben.

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.

B1

Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.

A2 Keine Deskriptoren verfügbar

A1 Keine Deskriptoren verfügbar

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- zu welchen Zwecken die Lernenden welche Schreibaktivitäten ausführen müssen, worauf sie in dieser

Hinsicht vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

4.4.1.3

Produktionsstrategien involvieren das Mobilisieren von Ressourcen und das Ausbalancieren verschiedener Kompetenzen, d. h. das Ausnutzen der Starken und Herunterspielen der Schwachen, um das vorhandene Potenzial im Sinne der jeweiligen Aufgabe einzusetzen. Interne Ressourcen müssen aktiviert werden, dabei kann bewusste Vorbereitung mit ins Spiel kommen (*Einuben*), es kann die Wirkung verschiedener Stile, Diskursstrukturen oder Formulierungen kalkuliert

werden (*die Zuhörer mit bedenken*), es können Nachschlagewerke benutzt oder bei einem Problem Hilfen herangezogen werden (*Hilfsmittel finden und bereitstellen*). Falls es nicht gelungen ist, adäquate Hilfen zu mobilisieren oder zu finden, können Sprachverwendende gut beraten sein, eine leichtere Aufgabe anzugehen und z. B. nur eine Postkarte statt eines Briefs zu schreiben. Sollte es hingegen gelungen sein, die erforderliche Hilfe verfügbar zu machen, kann umgekehrt auch eine schwierigere Aufgabe gewählt werden (*Aufgabenanpassung*). Analog dazu können Lernende in Bezug auf das, was sie ausdrücken wollen, zu Kompromissen genötigt sein, wenn ihre sprachlichen Mittel nicht ausreichen. Umgekehrt kann eine zusätzliche sprachliche Unterstützung, die vielleicht erst bei einer späteren Überarbeitung zugänglich wird, zu anspruchsvollerem Formulieren der eigenen Gedanken führen (*Aussagenanpassung*).

Die Ansprüche nach unten zu korrigieren, um sie den Ressourcen anzupassen und so einen Erfolg in einem begrenztem Aufgabenbereich zu sichern, ist als *Vermeidungsstrategie* beschrieben worden, eine Korrektur nach oben und die Suche nach Wegen zur Bewältigung einer Aufgabe dagegen als *Problemlösungsstrategien*.

Werden Problemlösungsstrategien eingesetzt, gehen die Sprachverwendenden positiv mit ihren Ressourcen um. Solche Strategien können sein: Annäherungen an das Gemeinte und Übergeneralisierung einfacherer Sprachmittel, Paraphrasen oder Beschreiben von Aspekten dessen, was man sagen will, manchmal sogar 'Verfremden' (oder *foreignising*) von muttersprachlichen Ausdrücken (*Kompensieren*), aber auch das Verwenden häufig gebrauchter, vorgefertigter Wendungen, derer man sich sicher fühlt – als "sichere Inseln". So schafft man sich Trittsteine, über die man gehen kann, wenn man in neuen Situationen Konzepte versprachlichen will (*auf vorhandenem Wissen aufbauen*). Manchmal riskiert man auch einfach eine Formulierung, an die man sich nur halb erinnert, von der man aber glaubt, dass sie richtig sein *konnte* (*Ausprobieren*). Ob nun Sprachverwendende bewusst oder unbewusst kompensieren, sich auf dünnem Eis bewegen oder Sprache versuchsweise einsetzen, sie können anhand der Rückmeldung über Mimik, Gestik und den weiteren Gesprächsverlauf den Erfolg ihrer Äußerung kontrollieren (*Kontrolle des Erfolgs* oder *monitoring*). Zudem können Sprachverwendende ganz bewusst insbesondere in nicht-interaktiven Aktivitäten eine Kontrolle auf linguistischer und kommunikativer Ebene einsetzen (wie z. B. bei einer Präsentation oder beim Schreiben eines Berichts), sie können Versprecher und "Lieblingsfehler" entdecken und diese selbst korrigieren (*Selbstkorrektur*).

- Planung:
- wiederholen und einüben;
- Ressourcen lokalisieren;
- die Adressaten mit bedenken;
- Aufgabenanpassung;
- Anpassung der Äußerungsabsicht.
- Ausführung:
- kompensieren;
- auf vorhandenem Wissen aufbauen;

- ausprobieren.
- Kontrolle:
- Erfolgskontrolle.
- Reparatur:
- Selbstkorrektur.

Es stehen folgende Beispielskalen zur Verfügung:

- Planen;
- Kompensieren;
- Kontrolle und Reparaturen.

Planen

C2 Wie B2

C1 Wie B2

B2 Kann planen, was und wie er/sie etwas sagen will, und dabei die Wirkung auf die Zuhörer berücksichtigen.

Kann neue Ausdrücke und Kombinationen von Ausdrücken einüben, ausprobieren und um

B1 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 seinem/ihrem Repertoire eine passende Serie von Wendungen abrufen und erproben.

A1 Keine Deskriptoren verfügbar

Kompensieren

C2 Kann ein Wort, an das er/sie sich nicht erinnert, so reibungslos durch einen gleichbedeutenden Ausdruck ersetzen, dass dies kaum bemerkt wird.

C1 Wie B2+

Kann etwas paraphrasieren und umschreiben, um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken.

B2

Kann die Merkmale von konkreten Dingen beschreiben, wenn ihm/ihr das entsprechende Wort nicht einfällt.

Kann ausdrücken, was er/sie meint, indem er/sie ein Wort mit einer ähnlichen Bedeutung verwendet und näher bestimmt (z. B. *ein Bahnhof für Flugzeuge*).

B1

Kann ein einfaches Wort verwenden, das etwas Ähnliches bedeutet, wie das was er/sie ausdrücken will, und eine Verbesserung herausfordern.

Kann ein Wort aus der Muttersprache mit zielsprachlicher Aussprache verwenden und nachfragen, ob es verstanden wird.

A2

Kann aus seinem/ihrem Repertoire ein nicht ganz passendes Wort verwenden und durch Gesten klar machen, was er/sie meint.

Kann durch Zeigen das Gemeinte identifizieren (*Ich mochte das da, bitte.*).

A1 Keine Deskriptoren verfügbar

19-MAVZU

IKKINCHI TILNI O`RGANISH IMKONIYATLARI

Ikkinchi tilni o`rganish imkoniyatlari:

- A) Bevosita tabiiy sharoitda :
- Til sohibi bilan bevosita muloqot orqali;
 - Suhbatlarni tinglash orqali;
 - Radio va magnit tasmalarini tinglash orqali;
 - Televizor va videolarni ko`rish orqali;
 - O`zgartirilmagan va osonlashtirilmagan asliy yozma matnlarni (gazeta, jurnal, tarix, roman, hikoya va b.) o`qish orqali;
 - Komp`yuter programmasi va CD- rom lardan foydalanish orqali;
 - Internet konferentsiyalarida (muloqotlarda) ishtirok etish orqali;
 - CHet til vosita bo`lgan boshqa fan kurslarida ishtirok etish orqali;
- B) Maxsus tanlangan (soddalashtirilgan va moslashtirilgan) o`rta va yozma matnlar orqali;
- C) CHet tilda tabiiy, bevosita muloqotda ishtirok etish yo`li bilan, masalan, tilni yaxshi biladigan kishi bilan muloqot orqali;
- D) Maxsus tayyorlangan va tuzilgan kommunikativ topshiriqlarni bajarish orqali;
- E) O`z tashabbusi bilan belgilangan ta`lim maqsadlari va vositalari, metodlari yordamida mustaqil o`rganish orqali;
- F) Takdimot, tushuntirish, takrorlash mashqlari va boshqalarning kombinatsiyalash va ona tilida tushuntirish olib borish orqali;
- G) va F) bandlardagi amallarni kombinatsiyalagan holda barcha maqsadlarni chet tilda ifodalash orqali;
- O`qituvchi individual, juft va guruh ishida quyidagi amallarni bajarishi kerak?
- Faqat topshiriq berishi va tartib saqlab turishi;
 - O`quvchilar ishini nazorat qilish uchun xonada u yoqdan bu yoqqa yurishi;
 - Maslahat berib turishi;
 - Kuzatuvchi va yordamchi vazifasini bajarishi, nazorat qilishi, o`quvchilarning fikrlarini maqullashi yoki inkor etishi, maslahat berishi, o`quvchilar faoliyatini boshqarishi.

Элементарные знания немецкого языка

A1

Вы можете продемонстрировать знание языка на начальном уровне, т.е. понимать простые необходимые фразы, необходимые для удовлетворения конкретных повседневных потребностей. Уметь представить себя и других лиц, задавать вопросы, касающиеся окружающих Вас людей, например о том, где они живут, кого они знают и

A2

Вы можете понимать отдельные предложения и часто употребляемые фразы, касающиеся конкретных аспектов повседневной жизни (напр. несложную информацию о Вашем собеседнике, его семье, покупках, ближайшем окружении и работе). Поддерживать беседу, основанную на обмене простейшей информацией о повседневных житейских делах.

чем владеют. Поддерживать элементарную беседу, если собеседник говорит четко, медленно и настроен доброжелательно.

Рассказать в простых выражениях о Вашем происхождении, образовании, ближайшем окружении и элементарных бытовых потребностях.

Самостоятельная речевая деятельность

В1

Вы можете понимать основные мысли высказывания на знакомую Вам тему, связанную с работой, учебой, досугом и т.д. Объясняться в различных ситуациях, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Составлять связные сообщения на известные и интересующие Вас темы. Описывать впечатления, события, мечты, надежды, стремления, излагать взгляды, кратко обосновывать свое мнение и объяснять свою точку зрения.

В2

Вы можете понимать основное содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, а также ход дискуссии, связанной с Вашей профессиональной деятельностью. Говорить без подготовки и достаточно бегло, тем самым создавая условия для того, чтобы общение с носителями языка происходило без существенных затруднений с обеих сторон. Ясно и подробно высказываться по широкому кругу тем, излагать свою точку зрения по актуальным вопросам, описывать потенциальные преимущества и недостатки разных вариантов предполагаемой деятельности.

Компетентное использование языка

С1

Вы можете понимать объемные сложные тексты разнообразной тематики и распознавать скрытые компоненты значения. Говорить без подготовки в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использовать язык в общественной жизни, учебе и профессиональной деятельности. Четко, подробно и логично высказываться по сложным темам, умело используя различные средства организации текста.

С2

Вы можете без труда понимать практически любое устное или письменное сообщение. Обобщать информацию, полученную из различных устных и письменных источников, мотивировать свое высказывание и давать компетентные пояснения по теме. Говорить спонтанно, в быстром темпе, при этом точно формулировать свои мысли, подчеркивая оттенки значений даже в разговоре на сложную тему.

причин для изучения немецкого языка

1. Германия - это крупнейшая в мире страна - экспортёр.
2. Немецкий - это самый распространённый язык Европейского сообщества.
3. 18% всех книг в мире издаются на немецком.

4. Многие международные фирмы расположены в Германии.
5. Изучать немецкий и говорить на нём не труднее, чем на других языках.
6. Немецкий - это второй язык по частоте применения в науке.
7. Немецкий - это язык Гёте, Нитше и Кафки. По-немецки говорили также Моцарт, Бах, Бетховен, Фрейд и Эйнштейн.
8. Тот, кто говорит и понимает по-немецки, знакомится с культурой и улучшает свои шансы на рынке труда.
9. Тот, кто изучает немецкий язык, открывает для себя Центральную Европу в духовном, экономическом и культурно-историческом плане.
10. Немцы - во многих странах мира - это важнейшие туристы.

20-MAVZU

TIL O`RGANISH JARAYONIDA MUALLIMNING O`RNI, VAZIFASI VA FAOLIYATI

O`qituvchi individual, juft va guruh ishida bajaradigan amallar:

- Faqat topshiriq berishi va tartib saqlab turishi;
- O`quvchilar ishini nazorat qilish uchun xonada u yoqdan bu yoqqa yurishi;
- Maslahat berib turishi;
- Kuzatuvchi va yordamchi vazifasini bajarishi, nazorat qilishi, o`quvchilarning fikrlarini maqullashi yoki inkor etishi, maslahat berishi, o`quvchilar faoliyatini boshqarishi.

Welche Schlüsselbegriffe des GER sind für Lehrer/innen besonders wichtig?

Zunächst ist es wichtig zu verstehen, dass der GER von einem kommunikativen, „handlungsorientierten Ansatz“ ausgeht, d. h. er betrachtet Sprachverwendende und Sprachlernende als „sozial Handelnde“. Sprachverwendung wird folgendermaßen beschrieben:

„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/innen in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“

(GER, Kapitel 2.1) Für Fremdsprachenlehrer/innen neu – neben dem Begriff des „handlungsorientierten Ansatzes“ – ist auch, dass wir es nicht wie früher mit vier

Fertigkeiten zu tun haben, sondern (laut „Raster zur Selbstbeurteilung“, GER Kapitel 3.3, Tabelle 2) mit fünf Fertigkeiten, da Sprechen aus zwei Teilfertigkeiten besteht: „An Gesprächen teilnehmen“ (interaktiv/dialogisch) und „Zusammenhängend sprechen“ (produktiv/monologisch).

GER, „Hören“, A2:

„Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nahere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.“ (GER, Kapitel 3.3, Tabelle 2) ESP, „Hören“, A2.1:

„Ich kann einfache Dialoge über mir vertraute Themen meistens verstehen, wenn deutlich gesprochen wird, z. B. Gespräche über Freizeit

Gespräche über Ferien

Gespräche über Wegbeschreibungen

Gespräche über Taschengeld

Gespräche über Wetter

Gespräche über Hobbys

Gespräche über Sport

Gespräche über Dinge, die man sich wünscht ...“

GER, „Lesen“, A2:

„Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“ (GER, Kapitel 3.3, Tabelle 2) ESP, „Lesen“, A2.2:

„Ich kann längere Briefe und E-Mails verstehen, z. B. über Freizeit und Hobbys über Meinungsverschiedenheiten in der Familie ...“ GER, „Schreiben“, A2:

„Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.“ (GER, Kapitel 3.3, Tabelle 2) ESP, „Schreiben“, A 2.2:

„Ich kann einen einfachen Text schreiben und dabei die Sätze verbinden

(„zuerst“, „dann“, „nachher“, „später“, „weil“), z. B. eine einfache Bildgeschichte über meine Liebesspeise(n)

über das, was ich sammle

über meine Fernsehgewohnheiten

über meinen Tagesablauf

über meine Schulwoche

über meine Hobbys

über mein Zuhause

über die Arbeitsteilung in der Familie

Der GER beinhaltet neben einem Vorwort, einer Bibliografie und einem Anhang mit diversen Deskriptoren und Skalen (DIALANG, ALTE) die folgenden neun Kapitel:

Kapitel 1

„Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in seinem politischen und bildungspolitischen Kontext“ bringt eine Einführung in die sprachpolitischen Ziele des Europarates.

Kapitel 2

„Der Ansatz des Referenzrahmens“ beschreibt den handlungsorientierten Ansatz, der auch die Grundlage der österreichischen Lehrpläne bildet:

„Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen

Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ (GER, Kapitel 2.1)

Kapitel 3

„Gemeinsame Referenzniveaus“: Hier werden die Niveaus A1 - C2 für kommunikative Aktivitäten und Kompetenzen eingeführt. In diesem Kapitel findet man die Globalskala und den Raster zur Selbstbeurteilung (Tabellen 1 und 2).

Kapitel 4

„Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende“ geht der Frage nach dem Kontext der Sprachverwendung (4.1), den Themen (4.2), den kommunikativen Aufgaben und Zielen beziehungsweise den kommunikativen Aktivitäten und Strategien (4.3 und 4.4) und der Rolle der Texte (4.6) nach, beziehungsweise erörtert in Kapitel 4.5 „Kommunikative Sprachprozesse“ und ihre Bedeutung für das Sprachenlernen. Besonders hervorzuheben sind hier die Subskalen zu den einzelnen Fertigkeiten.

6.2 – Die Prozesse des Sprachenlernens

6.2.1 – Erwerben oder lernen?

Die Begriffe 'Spracherwerb' und 'Sprachenlernen' werden derzeit auf verschiedene Weise verwendet. Für viele sind sie austauschbar, andere benutzen einen der Begriffe als Oberbegriff und verwenden den anderen in einem enGERen Sinn. 'Spracherwerb' kann somit entweder als Oberbegriff verwendet oder auf Folgendes eingeschränkt werden:

a) auf Analysen der Lernaltersprache von nicht-muttersprachlichen Sprechern mittels aktueller Theorien der Universalgrammatik (z. B. 'Setzung von Parametern'). Hierbei handelt es sich fast immer um einen Bereich der theoretischen Psycholinguistik, der wenig oder keinen direkten Bezug zur Arbeit von Fremdsprachenlehrenden besitzt, besonders da die Grammatik als dem Bewusstsein weitgehend unzugänglich angesehen wird.

b) auf ohne Unterricht angeeignete Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein Individuum in die Lage versetzen, eine Fremdsprache zu verwenden – entweder infolge eines direkten Kontaktes mit Texten oder der direkten Beteiligung an kommunikativen Handlungen.

'Sprachenlernen' kann als Oberbegriff verwendet werden oder bezieht sich in einem enGERen Sinne auf Prozesse, bei denen Sprachfähigkeit das Ergebnis eines

gesteuerten Prozesses ist, besonders durch formales Lernen in einem institutionellen Rahmen.

Derzeit scheint es nicht möglich, die Terminologie zu standardisieren, insbesondere da es keinen Oberbegriff gibt, der 'Lernen' und 'Erwerben' in ihrem enGERen Sinn umfasst.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten überlegen und, soweit sinnvoll, festhalten,

- in welchem Sinne sie die beiden Begriffe verwenden. Eine Verwendung, die von den derzeit üblichen Bedeutungen abweicht, sollte möglichst vermieden werden.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten außerdem bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- wie Gelegenheiten für den Spracherwerb im Sinne von Punkt b) angeboten und genutzt werden können.

6.2.2 – Wie lernen Lernende?

6.2.2.1

Es gibt derzeit keinen allgemeinen, auf Forschungsergebnissen basierenden Konsens darüber, wie Lernende lernen; aus diesem Grund kann der *Referenzrahmen* sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen.

Nach Ansicht einiger Theoretiker sind die informationsverarbeitenden Fähigkeiten des Menschen so stark, dass es genügt, einen Menschen ausreichend verständlicher Sprache auszusetzen, um ihn in die Lage zu versetzen, diese Sprache zu erwerben und sie sowohl rezeptiv als auch produktiv zu verwenden.

Sie sind der Meinung, dass der Prozess des 'Erwerbens' nicht der Beobachtung oder der Introspektion zugänglich ist und dass er nicht durch bewusste Manipulation gefordert werden kann, weder durch spezielle Lehr- noch durch Lernmethoden. Für sie besteht die Hauptaufgabe eines Lehrenden darin, für eine möglichst reiche sprachliche Umgebung zu sorgen, in der das Lernen ohne formalen Unterricht erfolgen kann.

6.2.2.2

Andere sind der Ansicht, dass zusätzlich zu einer verständlichen Eingabe (*Input*) die aktive Beteiligung an kommunikativer Interaktion eine notwendige und ausreichende Bedingung für die Sprachentwicklung ist.

Auch sie sehen das explizite Lehren oder Lernen der Sprache als irrelevant an. Nach der genau entgegengesetzten Meinung können Lernende, die die erforderlichen grammatischen Regeln und einen bestimmten Wortschatz erlernt haben, die Sprache aufgrund ihrer Lebenserfahrung und ihres gesunden Menschenverstands verstehen und verwenden, ohne dass dazu das Üben notwendig sei. Zwischen diesen beiden Extremen verfolgen die meisten im *mainstream* Lernenden und Lehrenden sowie die Einrichtungen, mit denen sie zusammenarbeiten, eher eklektische Praktiken: Sie wissen, dass Lernende nicht unbedingt das lernen, was von Lehrenden gelehrt wird, und dass sie sehr großen kontextualisierten und verständlichen sprachlichen *Input* sowie Möglichkeiten zur interaktiven Verwendung der Sprache benötigen. Jedoch erkennen Üben kombiniert; auf diese Weise soll die bewusste Aufmerksamkeit für die auf

untergeordneter Ebene ablaufenden physischen Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens und für die morphologische und syntaktische Korrektheit reduziert oder ausgeschaltet werden, um somit den Kopf für die auf höherer Ebene ablaufenden kommunikativen Strategien frei zu machen. Einige Theoretiker (allerdings viel weniger als früher) vertreten die Meinung, dass dieses Ziel durch Drillübungen bis hin zur Habitualisierung erreicht werden kann.

6.2.2.3

Natürlich bestehen zwischen Lernenden je nach Alter, Lerntyp und Hintergrund sehr große Unterschiede hinsichtlich der Elemente, auf die sie am besten ansprechen; auch Lehrende, Kursentwickler usw. unterscheiden sich in der Gewichtung dieser Elemente im Unterricht, je nach der Bedeutung, die sie den Aspekten Produktion vs. Rezeption, Korrektheit vs. Flüssigkeit usw. beimessen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- mit welchen Annahmen über das Sprachenlernen sie arbeiten und welche methodischen Konsequenzen

dies hat.

6.3 – Wie können die verschiedenen Benutzer des Referenzrahmens das Sprachenlernen erleichtern?

Wer sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen befasst, geht eine "Partnerschaft für das Lernen" ein, die neben den unmittelbar betroffenen Lehrenden und Lernenden aus vielen Spezialisten besteht. Dieser Abschnitt betrachtet die verschiedenen Rollen, die jede dieser Gruppen spielt.

6.3.1

Diejenigen, die sich mit Prüfungen und Qualifikationen befassen, müssen überlegen, welche Lernparameter für die jeweiligen Qualifikationen erforderlich sind und welches Niveau erreicht werden soll. Sie müssen konkrete Entscheidungen darüber treffen, welche kommunikativen Aufgaben und Aktivitäten sie einbeziehen, welche Themen sie behandeln, welche Satzformeln, idiomatischen Wendungen und lexikalischen Einheiten Kandidaten erkennen oder abrufen müssen, welche soziokulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft werden sollen usw. Für sie spielt es möglicherweise keine große Rolle, durch welche Prozesse die geprüften Sprachkenntnisse erlernt oder erworben wurden, außer dass ihre eigenen Prüfverfahren positive oder negative Rückwirkungen (*washback effect*) auf das Sprachenlernen haben können.

6.3.2

Behörden können sich bei der Entwicklung und Formulierung von Curricula und Lehrplänen auf die genaue Beschreibung der Lernziele konzentrieren. Hier ist es möglich, lediglich Ziele auf einer höheren Ebene, d. h. kommunikative Aufgaben, Themen, Kompetenzen usw., anzugeben. Sie können jedoch (müssen es aber nicht) auch detailliert vorgeben, welcher Wortschatz, welche grammatischen Inhalte und welche funktionalen/begrifflichen Repertoires erforderlich sind, damit die Lernenden Aufgaben ausführen und Themen behandeln können. Behörden haben die Option, Richtlinien zu entwerfen oder Vorschläge zu machen, welche

Unterrichtsmethoden zu verwenden sind und welche Lernstufen Lernende durchlaufen sollen.

6.3.3

Lehrwerkautoren und Kursentwickler können, sofern sie möchten, ihre Ziele in Hinblick auf die kommunikativen Aufgaben formulieren, die Lernende ausführen sollen, oder in Hinblick auf die Kompetenzen und Strategien, die sie entwickeln sollen. Sie müssen jedoch in jedem Fall konkrete, detaillierte Entscheidungen über die Auswahl und Abfolge der Texte, der Aktivitäten, des Wortschatzes und der grammatischen Inhalte treffen, mit denen die Lernenden konfrontiert werden sollen. Erwartet werden von ihnen außerdem ausführliche Anleitungen für den Unterricht und/oder für individuelle Aufgaben und Aktivitäten, die Lernende auf der Basis des dargebotenen Materials ausführen sollen. Ihre Produkte haben großen Einfluss auf den Lern-/Lehrprozess und basieren zwangsläufig auf starken (selten explizit genannten und oft unüberprüften, sogar unbewussten) Annahmen über das Wesen des Lernprozesses.

6.3.4

Lehrende haben im Allgemeinen die Aufgabe, offizielle Richtlinien zu befolgen, Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien (die sie unter Umständen analysieren, evaluieren, auswählen und ergänzen können) zu benutzen, Tests zu entwickeln und durchzuführen und Schüler und Studierende auf Prüfungen vorzubereiten.

Sie müssen kurzfristig über Unterrichtsaktivitäten entscheiden, die sie zwar vorher in Umrissen vorbereiten können, angesichts der unvorhersehbaren Reaktionen der Schüler/Studierenden jedoch immer wieder flexibel anpassen müssen. Von Lehrenden wird erwartet, dass sie die Fortschritte der Schüler/Studierenden kontrollieren und Wege finden, Probleme, die beim Lernen auftauchen, zu erkennen, zu analysieren und zu beheben; außerdem ist es Aufgabe von Lehrenden, die individuellen Lernfähigkeiten ihrer Schüler/Studierenden weiterzuentwickeln. Es ist erforderlich, dass Lehrende die Vielfaltigkeit der Lernprozesse verstehen. Dieses Verständnis ist jedoch nicht selten ein unbewusstes Produkt ihrer Erfahrung – statt ein klar formuliertes Ergebnis theoretischer Reflexion. Letzteres ist der Beitrag, den die Lehr- und Lernforschung sowie die Lehrerbildung zur Partnerschaft für das Lernen leisten.

6.3.5

Natürlich sind es letztendlich die Lernenden, die sich mit Spracherwerb und Lernprozessen auseinandersetzen. Sie sind es, die die Kompetenzen und Strategien entwickeln (sofern sie dies noch nicht getan haben) und die Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse ausführen müssen, die für eine effektive Beteiligung an kommunikativen Ereignissen erforderlich sind. Jedoch nur wenige von ihnen lernen aktiv und ergreifen die Initiative, um ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und auszuführen. Die meisten lernen reaktiv, indem sie die Anleitungen befolgen und die Aktivitäten ausführen, die ihnen von Lehrenden und Lehrwerken vorgegeben werden. Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d. h. selbst gesteuert erfolgen. Das autonome Lernen kann gefordert werden, wenn Lernen lernen als ein fester

Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer starker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Maße in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind. Wir hoffen, dass der *Referenzrahmen*, zusammen mit der Reihe der speziellen Handreichungen (*user guides*), nicht nur für Lehrende und die sie unterstützenden Einrichtungen von Nutzen sein wird, sondern auch direkt für Lernende, indem er auch ihnen dabei hilft, sich ihrer Optionen starker bewusst zu werden und ihre Entscheidungen besser zu artikulieren.

6.4.2

Ein wichtiger Gesichtspunkt sind die jeweiligen *Rollen von Lehrenden, Lernenden und Medien*.

6.4.2.1

Welcher Anteil an Unterrichtszeit sollte für folgende Aktivitäten verwendet werden?

- a) Erklärungen und Erläuterungen, die der Lehrende an die ganze Klasse richtet;
- b) Frage/Antwort-Sequenzen für die ganze Klasse (dabei ist zwischen Fragen zum Text, weiterführenden Fragen und Testfragen zu unterscheiden);
- c) Gruppenarbeit oder Partnerarbeit;
- d) Einzelarbeit.

6.4.2.2

Lehrende sollten sich der Tatsache bewusst sein, dass ihr Verhalten ihre Einstellungen und Fähigkeiten widerspiegelt und einen äußerst wichtigen Bestandteil der Umgebung für das Sprachenlernen/den Spracherwerb darstellt. Sie sind Vorbilder, die von Schülern bei ihrer zukünftigen Verwendung der Sprache oder als zukünftige Lehrer u. U. imitiert werden. Welche Bedeutung haben folgende Eigenschaften und Fähigkeiten?

- a) die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden;
- b) ihre Fähigkeit, die Vorgänge in der Klasse zu steuern und zu kontrollieren (*classroom management*);
- c) ihre Fähigkeit, Forschung im Unterricht (Aktionsforschung) zu betreiben und Erfahrungen zu reflektieren;
- d) ihr Unterrichtsstil;
- e) ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Prüfens, der Beurteilung und der Evaluierung;
- f) ihre Kenntnisse über soziokulturelle Hintergründe und ihre Fähigkeit, diese zu vermitteln;
- g) ihre interkulturellen Einstellungen und Fähigkeiten;
- h) ihr Verständnis für den ästhetischen Wert von Literatur und die Fähigkeit, Schülern dies zu vermitteln;

i) ihre Fähigkeit, in Klassen, die Schüler unterschiedlichen Lernertyps und mit unterschiedlichen Fähigkeiten enthalten, individualisiertes Lernen zu organisieren. Wie lassen sich die relevanten Eigenschaften und Fähigkeiten am besten entwickeln?

Was sollte der Lehrende während der Einzel-, der Partner- oder der Gruppenarbeit tun?

- a) nur beaufsichtigen und die Ordnung aufrechterhalten;
- b) im Unterrichtsraum herumgehen, um die Arbeit zu kontrollieren;
- c) für Einzelberatungen zur Verfügung stehen;
- d) die Rolle eines Beobachters oder einer Hilfsinstanz übernehmen, die die Bemerkungen der Schüler über ihr Lernen akzeptiert und darauf reagiert; ferner zusätzlich zum Kontrollieren und Beraten auch die Aktivitäten der Schüler koordinieren.

6.4.2.3

Inwiefern sollte von *Lernenden* erwartet oder verlangt werden, dass sie

- a) alle und ausschließl.ich die Anweisungen des Lehrenden diszipliniert und ordentlich befolgen und nur sprechen, wenn sie gefragt werden;
- b) aktiv am Lernprozess teilnehmen, indem sie sich mit dem Lehrenden und anderen Schülern auf Lernziele und Methoden verständigen, dabei Kompromissbereitschaft zeigen, und indem sich die Lernenden gegenseitig unterrichten und beurteilen und auf diese Weise zunehmend autonom werden;
- c) selbstständig mit Materialien zum Selbstlernen arbeiten und sich auch selbst beurteilen;
- d) miteinander konkurrieren?

6.4.2.4

Auf welche Weise sollten moderne *Medien* (Audio- und Videokassetten, Computer usw.) eingesetzt werden?

- a) überhaupt nicht;
- b) für Darbietungen, Wiederholungen usw. für die gesamte Klasse;
- c) wie in einem Sprach-/Video-/Computerlabor;
- d) für das individuelle Selbstlernen;
- e) als Ausgangsbasis für Gruppenarbeit (Diskussion, Verhandlung, Spiele, bei denen die Teilnehmer zusammenarbeiten oder miteinander konkurrieren usw.);
- f) in einem internationalem Computernetzwerk von Schulen, Schulklassen und einzelnen Lernenden.

Die Benützer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche Rolle und welche Verantwortung jeweils Lehrende und Lernende bei der Organisation, Leitung, Durchführung und Evaluation des Sprachlernprozesses haben;
- wie Unterrichtsmedien eingesetzt werden.

6.4.3 – Welche Rolle sollten Texte für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen spielen?

6.4.3.1 – Wie können oder sollen Lernende von gesprochenen oder schriftlichen Texten lernen (vgl. Abschnitt 4.6)?

a) durch den blo.en Kontakt mit Texten;

b) durch den blo.en Kontakt mit Texten, wobei jedoch darauf zu achten ist, dass neues Sprachmaterial durch den verbalen Kontext, visuelle Zusatzinformationen usw. verständlich wird;

c) durch Kontakt, wobei das Textverstehen durch Fragen und Antworten in der L2, Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungen zu Bildern usw. kontrolliert und sichergestellt wird;

d) wie in c), jedoch mit einem der folgenden Elemente:

- Tests zum Verständnis in der L1;

- Erklärungen in der L1;

- Erklärungen in der L2 (einschließlich eventuell erforderlicher *ad hoc*-Übersetzungen);

- systematisches Übersetzen des Textes in die L1 durch den Schüler/Studierenden;

- Aktivitäten, die auf das Hör- bzw. Leseverstehen vorbereiten, Aktivitäten zum Hörverstehen in der Gruppe usw.

6.4.3.2 – Wie sollten die schriftlichen oder gesprochenen Texte, die dem Lernenden dargeboten werden, beschaffen sein?

a) authentisch, d. h. für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert, z. B.:

- nicht adaptierte authentische Texte, mit denen Lernende bei ihrer direkten Verwendung der Sprache in Kontakt kommen (Tageszeitungen, Zeitschriften, Fernseh- oder Radiosendungen usw.);

- authentische Texte, die speziell für die Erfahrung, die Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden ausgewählt, gestuft und/oder adaptiert wurden.

b) speziell für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht entwickelt, z. B.:

- Texte, die authentischen Texten (s. o.), ähneln sollen (z. B. Materialien für das Hörverstehen, die eigens für diesen Zweck geschrieben und von Schauspielern gesprochen wurden);

- Texte, die erstellt wurden, um kontextualisierte Beispiele für die zu lehrenden sprachlichen Inhalte zu geben (z. B. in einer bestimmten Unterrichtseinheit);

- isolierte Sätze für Übungszwecke (Aussprache, Grammatik usw.);

- Anleitungen, Erklärungen usw. in Lehrbüchern, Aufgabenstellungen in Tests und Prüfungen, die von Lehrenden verwendete Unterrichtssprache (Anweisungen, Erklärungen, Steuerung und Kontrolle der Vorgänge in der Klasse usw.). Diese können als spezielle Textsorten angesehen werden.

Sind sie lernerfreundlich? Inwiefern wird bei ihren Inhalten, ihrer Formulierung und Darstellung darauf geachtet, dass sie lernerfreundlich sind?

6.4.3.3 – Inwiefern sollten Lernende Texte nicht nur *verarbeiten*, sondern auch selbst *produzieren*?

Für die Textproduktion gibt es u. a. folgende Optionen:

- gesprochene Texte:

- lautes Vorlesen schriftlicher Texte;

- mündliche Antworten auf Fragen innerhalb einer Übung;
- Wiedergabe auswendig gelernter Texte (Theaterstücke, Gedichte usw.);
- Übungen in Partner- und Gruppenarbeit;
- Redebeiträge zu formellen und informellen Diskussionen;
- freie Konversation (Klassengespräch oder in Gesprächen zwischen Schülern);
- Präsentationen/Referate/Vorträge.
- schriftliche Texte:
 - diktierter Passagen;
 - schriftliche Übungen;
 - Aufsätze;
 - Übersetzungen;
 - schriftliche Berichte;
 - Projektarbeit;
 - Briefe an Brieffreunde;
 - Fax oder E-Mail.

6.4.3.4

Inwieweit kann man erwarten, dass Lernende im rezeptiven, produktiven und interaktiven Modus Textsorten unterscheiden, je nach Erfordernis verschiedene Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibstile entwickeln und dabei sowohl als Individuen als auch als Mitglied einer Gruppe agieren (z. B. durch das Austauschen von Ideen und Interpretationen, während sie Texte rezipieren und formulieren)? Wie kann man Lernende dabei unterstützen?

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, welchen Stellenwert schriftliche und gesprochene Texte in ihrem Lern-/Lehrprogramm und bei Auswertungsübungen haben,

z. B.:

- nach welchen Prinzipien Texte ausgewählt, adaptiert oder verfasst, angeordnet und dargeboten werden;
- ob Texte sprachlich gestuft werden;
- ob von Lernenden erwartet wird, dass sie Texttypen unterscheiden können, je nach Texttyp unterschiedliche Hör- und Lesestile entwickeln und beim Hören bzw. Lesen auf alle Einzelheiten, spezielle Aspekte oder den Hauptgedanken achten. Wird den Lernenden dabei geholfen?

6.4.4

Inwiefern sollte von Lernenden erwartet oder gefordert werden, dass sie anhand *kommunikativer Aufgaben und Aktivitäten* (vgl. Abschnitt 4.4) lernen, und zwar durch:

- a) die bloße Beteiligung an spontanen Aktivitäten;
- b) die bloße Beteiligung an Aufgaben und Aktivitäten, die in Hinblick auf Typ, Ziele, *Input*, Ergebnisse, Rolle und Aktivitäten der Teilnehmenden usw. geplant wurden;
- c) die Beteiligung nicht nur an den Aufgaben, sondern auch an deren Planung und der nachbereitenden Analyse und Evaluation;

d) wie in c), jedoch mit explizitem Bewusstmachen der Ziele, Eigenschaften und Struktur der Aufgaben, der Anforderungen an die Rolle der Teilnehmenden usw.

6.4.5

Sollte die Fähigkeit der Lernenden, *kommunikative Strategien* (vgl. Abschnitt 4.4) zu verwenden als von der L1 übertragbar angesehen werden oder auf eine der folgenden Arten gefordert werden:

a) durch das Schaffen von Situationen und das Vorgeben kommunikativer Aufgaben (z. B. Rollenspiele und Simulationen), die den Einsatz von Strategien für die Planung, Ausführung, Evaluation und Korrektur (Reparaturen) erfordern;

b) wie in a), jedoch unter Verwendung von Techniken zur Bewusstmachung (z. B. die Aufzeichnung und Analyse von Rollenspielen und Simulationen);

c) wie in a), jedoch mit der Vorgabe, dass die Lernenden sich je nach Bedarf auf ein explizites strategisches Vorgehen konzentrieren und dementsprechend handeln?

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welchen Stellenwert Aktivitäten, kommunikative Aufgaben und Strategien für das Sprachlern-/Sprachlehrprogramm haben.

21-MAVZU

TIL O`RGANUVCHINING FAOLIYATI

6.1 – Was genau müssen Lernende lernen oder erwerben?

6.1.1

Aussagen über die Ziele und Zwecke des Fremdsprachenlernens und -lehrens sollten folgende Grundlage haben: a) eine genaue Analyse der Bedürfnisse der Lernenden und des Bedarfs in der Gesellschaft; b) eine Beschreibung der Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse, mit denen Lernende diese Bedürfnisse und den Bedarf befriedigen können; c) die Kompetenzen und Strategien, die sie dafür entwickeln bzw. aufbauen müssen. Dementsprechend wird in Kapitel 4 und 5 versucht darzustellen, was ein völlig kompetenter Verwender einer Sprache tun kann und welches Wissen, welche Fertigkeiten und Einstellungen diese Aktivitäten ermöglichen. Die beiden Kapitel tun dies so umfassend wie möglich, da wir nicht wissen können, welche Aktivitäten für einen bestimmten Lernenden eine Rolle spielen. Sie zeigen, dass Lernende Folgendes erlernt oder erworben haben müssen, um effektiv an kommunikativen Ereignissen teilzuhaben:

- die erforderlichen Kompetenzen, wie in Kapitel 5 beschrieben;

- die Fähigkeit, diese Kompetenzen in die Tat umzusetzen, wie in Kapitel 4 beschrieben;

- die Fähigkeit, die für die Umsetzung der Kompetenzen erforderlichen Strategien anzuwenden.

6.1.2

Um die Fortschritte von Fremdsprachenlernenden darzustellen oder zu steuern, ist es hilfreich, ihre Fertigkeiten auf verschiedenen aufeinander folgenden

Niveaustufen zu beschreiben. Skalen dieser Art wurden an gegebener Stelle in den Kapiteln 4 und 5 vorgestellt. Wenn es darum geht, die Fortschritte zu beschreiben, die Lernende in den frühen Stadien ihrer Schulbildung machen, d. h. zu einem Zeitpunkt, zu dem ihr Sprachbedarf im späteren Berufsleben noch nicht vorhersehbar ist, oder wenn es um eine Gesamtbeurteilung der Sprachkompetenz eines Lernenden geht, so bietet es sich an, mehrere dieser Kategorien zu einer einzelnen, zusammenfassenden Beschreibung der Sprachfähigkeit zu verbinden, wie z. B. in Tabelle 1, Kapitel 3, dargestellt.

Gro.ere Flexibilität bietet ein System wie z. B. die in Kapitel 3 abgebildete Tabelle 2, die der Selbstbeurteilung von Lernenden dient; sie skaliert die unterschiedlichen sprachlichen Aktivitäten getrennt voneinander, jedoch wiederum jede einzelne Aktivität holistisch, d. h. ganzheitlich. Mit dieser Art der Darstellung in Form eines Rasters lässt sich ein Profil in Fallen erstellen, in denen ungleich entwickelte Fertigkeiten vorliegen.

Noch mehr Flexibilität bieten natürlich die detaillierten und separaten Skalen für Subkategorien, die in den Kapiteln 4 und 5 vorgestellt werden. Zwar müssen Sprachverwendende sämtliche dort beschriebenen Fertigkeiten einsetzen, um das vollständige Spektrum der kommunikativen Ereignisse effektiv bewältigen zu können, aber nicht alle Lernenden wollen oder müssen in einer Fremdsprache alle davon erwerben.

Für einige Lernende besteht z. B. kein Bedarf, sich in der Fremdsprache schriftlich auszudrücken. Für andere wiederum mag es ausreichend sein, lediglich schriftliche Texte verstehen zu können. Dies bedeutet jedoch nicht unbedingt, dass solche Lernende sich auf die mündliche bzw. schriftliche Form der Sprache beschränken sollten.

Je nach kognitivem Stil des Lernenden lassen sich mündliche Formen vielleicht wesentlich besser einprägen, wenn die entsprechenden schriftlichen Formen assoziiert werden können. Umgekehrt kann es sein, dass das

Erkennen schriftlicher Formen durch Assoziation mit den entsprechenden mündlichen Äu.erungen erleichtert oder durch sie überhaupt erst möglich wird. In diesen Fallen kann die nicht benötigte – und daher auch nicht als Lernziel angegebene – Sinnesmodalität dennoch als *Mittel* zum Zweck am Sprachenlernen beteiligt sein. Somit müssen auf jeden Fall – ob bewusst oder unbewusst – Entscheidungen darüber getroffen werden, welche Kompetenzen, Aufgaben, Aktivitäten und Strategien bei der fremdsprachlichen Entwicklung eines bestimmten Lernenden als Ziel oder als Mittel eine Rolle spielen sollen.

Ebenso müssen Kompetenzen, Aufgaben, Aktivitäten oder Strategien, die als Lernziele identifiziert wurden und die für die Befriedigung der kommunikativen Bedürfnisse eines Lernenden erforderlich sind, nicht unbedingt in ein Lernprogramm aufgenommen werden. So können beispielsweise gro.e Teile des 'Weltwissens' als bekannt vorausgesetzt werden, da sie bereits Teil der allgemeinen, durch Lebenserfahrung oder im muttersprachlichen Unterricht erworbenen Kompetenz des Lernenden sind. Das Problem kann dann einfach darin bestehen, für eine inhaltliche Kategorie in der L1 die entsprechenden sprachlichen

Formen (Sprachexponenten) in der L2 zu finden. Zu entscheiden ist also, welches Wissen neu gelernt werden muss und was als bereits bekannt vorausgesetzt werden kann. Probleme tauchen dann auf, wenn ein bestimmtes Begriffsfeld in der L1 anders organisiert ist als in der L2. Dies ist häufig der Fall und hat zur Folge, dass Wortbedeutungen sich nur teilweise oder ungenau entsprechen. Wie schwerwiegend ist diese NichtÜbereinstimmung?

Zu welchen Missverständnissen kann sie führen? Welche Priorität sollte sie demzufolge in einem bestimmten Lernstadium erhalten? Auf welcher Niveaustufe sollte die Beherrschung der Unterscheidung verlangt oder behandelt werden? Kann man davon ausgehen, dass das Problem sich im Laufe der Zeit und mit zunehmender Erfahrung von alleine löst?

Ahnliche Fragen stellen sich in Hinblick auf die Aussprache. Viele Phoneme lassen sich problemlos von der L1 auf die L2 übertragen. In einigen Fällen können sich die in einer bestimmten phonetischen Umgebung verwendeten Laute deutlich unterscheiden. Andere Phoneme der L2 wiederum sind vielleicht in der L1 nicht vorhanden. Werden sie nicht erworben oder erlernt, so führt dies zu einem gewissen Verlust an Informationen und möglicherweise zu Missverständnissen. Wie häufig und wie schwerwiegend sind derartige Fälle? Welche Priorität sollten sie erhalten? Die Frage nach dem Alter oder dem Lernstadium, in dem sie am besten gelernt werden, wird dadurch kompliziert, dass die Verfestigung von Sprachgewohnheiten auf der phonetischen Ebene am stärksten ist. Werden Aussprachefehler erst dann bewusst gemacht, und die Lernenden beginnen erst dann damit, sich die bereits automatisierten Verhaltensmuster abzugewöhnen, wenn eine genaue Annäherung an muttersprachliche Normen angebracht ist, so ist dies unter Umständen (in Bezug auf Zeit und Mühe) wesentlich aufwändiger, als es in der ersten Lernphase, vor allem bei jüngeren Menschen gewesen wäre.

Dies bedeutet, dass es nicht immer möglich ist, die Lernziele für einen bestimmten Lernenden in einem bestimmten Lernstadium oder für einen bestimmten Typ von Lernenden in einem bestimmten Alter unmittelbar aus den für jeden Parameter vorgeschlagenen Skalen abzuleiten. In jedem einzelnen Fall müssen Entscheidungen getroffen werden.

Til o`rganish jarayoni:

1. „Til o`rganish“ va „Til egallash“ ma`nodosh tushunchalar hisoblanadi.
2. Ayrimlar ushbu tushunchalardan birini tayanch tushuncha sifatida qo`llaydilar.

Til bilish-jarayon sifatida

Til o`rganish-jarayon sifatida

6.2.2 Til qanday o`rganiladi?

Bu savolga hozircha ilmiy asoslangan yagona tadqiqot va javob yo`q?

- Axborot qabul qilinadi qayta ishlanadi;
- Til muhitida tinglanadi, xato va tuzatish qonuniyati asosida o`rganiladi;
- Bilimlar egallanadi va mashq qilinadi.

Bir guruh mutaxassislarining fikricha, muhimi, o`rgatuvchi o`rganuvchini quriq ma`lumot berish bilan band qilmay, til muhiti sharoitiga olib kirishida. Til

vositasida muloqot qilish sharoitiga kirish va unda bevosita faol ishtirok etish til o`rganishning eng muhim sharti hisoblanadi.

Boshqalar esa o`qish, o`rganish uchun qoidalar etarli bo`lishi, o`rganuvchi shu qoidalar asosida tajribasiga tayangan holda tilni o`rganib olishi mumkin, deb hisoblaydilar, sun`iy ravishda yaratilgan shart-sharoit va doimiy mashq til o`rganishni osonlashtiradi va jadallashtiradi.

Albatta o`rganuvchilarning yoshi, darajasi hisobga olinishi lozim.

6.4.7.7

Lernende können/sollten ihre *grammatische Kompetenz* auf folgende Arten entwickeln:

- a) induktiv, durch direkten Kontakt mit neuem grammatischen Material, das die Lernenden in authentischen Texten vorfinden;
- b) induktiv, indem neue grammatische Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, Regeln usw. in Texte eingebaut werden, die speziell verfasst wurden, um ihre Form, Funktion und Bedeutung zu illustrieren;
- c) wie in b) mit anschließenden Erklärungen und formbezogenen Übungen;
- d) durch Darbietung formaler Paradigmen, Formentabellen usw., mit anschließenden Erklärungen in angemessener Metasprache (Terminologie) in der L2 oder der L1 sowie mit formbezogenen Übungen;
- e) durch Hervorlocken (*elicitation*) und, sofern erforderlich, Neuformulierung der Lerner-Hypothesen usw.

7.3.1 – Kompetenzen und Merkmale der Lernenden

Die verschiedenen Kompetenzen eines Lernenden stehen in engem Zusammenhang mit seinen individuellen kognitiven, affektiven und sprachlichen Merkmalen; diese sind bei der Bestimmung der möglichen Schwierigkeit einer Aufgabe für einen bestimmten Lernenden zu berücksichtigen.

7.3.1.1 – Kognitive Faktoren

Vertrautheit mit der Aufgabe: Die kognitive Belastung vermindert sich, und die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe wird einfacher, je vertrauter der Lernende mit folgenden Aspekten ist:

- Typ der Aufgabe und der an ihr beteiligten Vorgänge;
- Thema bzw. Themen;
- Textsorte (Genre);
- die beteiligten Handlungsschemata (*Scripts* und *Frames*): die Verfügbarkeit unbewusster oder 'routinisierte' Schemata entlastet den Lernenden, sodass er sich stärker anderen Aspekten der Ausführung widmen kann, oder sie hilft ihm, Textinhalt und -organisation zu antizipieren;
- erforderliches Hintergrundwissen (das vom Sprecher oder Autor des Textes vorausgesetzt wird);
- relevantes soziokulturelles Wissen, z. B. Wissen über soziale Normen und Variationen, soziale Konventionen und Regeln, dem Kontext angemessene sprachliche Formen, Verweise auf Aspekte nationaler oder kultureller Identität,

deutliche Unterschiede zwischen der Kultur des Lernenden und der Zielkultur (vgl. Abschnitt 5.1.1.2) sowie interkulturelles Bewusstsein (vgl. Abschnitt 5.1.1.3).

Fertigkeiten: Die Bewältigung einer Aufgabe hängt davon ab, inwieweit der Lernende u. a. folgende Fertigkeiten besitzt:

- die organisatorischen und interpersonellen Fertigkeiten, die erforderlich sind, um die verschiedenen Schritte der Aufgabe auszuführen;
- die Lernfertigkeiten und -strategien, die die Bewältigung der Aufgabe erleichtern, darunter auch die Bewältigung einer Aufgabe trotz unzureichender sprachlicher Mittel, etwas für sich selbst entdecken, die Durchführung der Aufgabe planen und überwachen;
- interkulturelle Fertigkeiten (vgl. Abschnitt 5.1.2.2), einschließlich der Fähigkeit, mit impliziten Bedeutungen im Diskurs von Muttersprachlern umzugehen.

Die Fähigkeit, Anforderungen an die Verarbeitungskapazität zu meistern: Eine Aufgabe stellt höhere oder geringere Anforderungen an den Lernenden in Abhängigkeit von seiner Fähigkeit,

- mit den verschiedenen daran beteiligten, konkreteren oder abstrakteren Schritten oder 'kognitiven Operationen' umzugehen;
- den Anforderungen, die die Aufgabe an die Verarbeitungskapazität (Umfang des 'online'-Denkens) stellt, Aufmerksamkeit zu schenken und die verschiedenen Schritte einer Aufgabe aufeinander zu beziehen (oder verschiedene, aber verwandte Aufgaben miteinander zu verknüpfen).

7.3.1.2 – Affektive Faktoren

Selbstwertgefühl: Ein positives Selbstbild und das Fehlen von Hemmungen kann dort zur erfolgreichen Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe beitragen, wo Lernende das erforderliche Selbstvertrauen besitzen, um an der Durchführung der Aufgabe festzuhalten; dies kann z. B. geschehen, indem sie bei Bedarf die Steuerung der Interaktion übernehmen (z. B. jemanden unterbrechen, um Klarheit zu schaffen oder um das Verstehen zu kontrollieren; die Bereitschaft, Risiken einzugehen oder trotz Verständnisproblemen weiterzulesen oder weiterzuhören und Bedeutungen zu erschließen usw.). Der Grad der Gehemmtheit kann von der jeweiligen Situation oder Aufgabe beeinflusst werden.

Engagement und Motivation: Die Wahrscheinlichkeit, eine kommunikative Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, steigt mit dem Engagement der Lernenden. Ein hoher Grad an intrinsischer Motivation – die darauf zurückzuführen ist, dass der Lernende sich für die Aufgabe interessiert oder sie als relevant empfindet, z. B. in Hinblick auf seine Bedürfnisse im wirklichen Leben oder die Lösung einer anderen, damit verknüpften Aufgabe (Aufgabeninterdependenz) – fordert das Engagement der Lernenden; eine extrinsische Motivation *kann* auch eine Rolle spielen, beispielsweise wenn es einen externen Druck gibt, die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen (z. B. um Lob zu ernten oder um das Gesicht zu wahren oder aufgrund einer Konkurrenzsituation).

Befindlichkeit: Die Ausführung einer kommunikativen Aufgabe wird vom physischen und emotionalen Zustand des Lernenden beeinflusst (ein wacher, entspannter Lernender kann eher lernen und erfolgreich handeln als jemand, der müde und nervös ist).

Einstellung: Die Schwierigkeit von Aufgaben, die neue soziokulturelle Kenntnisse und Erfahrungen einführen, wird u. a. von folgenden Faktoren beeinflusst: dem Interesse der Lernenden an Fremdem und seine Aufgeschlossenheit diesem gegenüber; der Bereitschaft, ihren eigenen kulturellen Blickwinkel und ihr Wertesystem zu relativieren; die Bereitschaft, als 'kulturelle Mittler' zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu fungieren und interkulturelle Missverständnisse und Konflikte zu lösen.

7.3.1.3 – Sprachliche Faktoren

Der Entwicklungsstand der sprachlichen Mittel der Lernenden ist einer der wichtigsten Faktoren, wenn es darum geht, die Angemessenheit einer Aufgabe zu bestimmen oder die Aufgabenparameter richtig einzustellen. Er umfasst Kenntnisse und Beherrschung der Grammatik, des Wortschatzes und der Phonologie bzw. Orthographie, die erforderlich sind, um die Aufgabe auszuführen, d. h. sprachliche Mittel wie beispielsweise deren allgemeines Spektrum, die grammatische und lexikalische Korrektheit, aber auch Aspekte des Sprachgebrauchs wie Flüssigkeit, Flexibilität, Kohärenz, Angemessenheit und Genauigkeit.

Eine kommunikative Aufgabe kann sprachlich anspruchsvoll, jedoch kognitiv einfach sein oder umgekehrt.

Demzufolge kann man bei der Auswahl von Aufgaben für pädagogische Zwecke einen Faktor durch den anderen ausgleichen (obwohl in einer realen Situation eine angemessene Reaktion auf eine kognitiv anspruchsvolle Aufgabe durchaus auch sprachlich anspruchsvoll sein kann). Bei der Ausführung von Aufgaben müssen Lernende sich sowohl mit dem Inhalt als auch mit der Form befassen. In Fällen, in denen sie formalen Aspekten keine übermäßige Aufmerksamkeit widmen müssen, stehen mehr Ressourcen für die

Beachtung kognitiver Aspekte zur Verfügung. Auch der umgekehrte Fall ist denkbar. Die Verfügbarkeit 'routinisierten' Wissens in Form von Schemata entlastet den Lernenden, sodass er sich mit dem Inhalt auseinandersetzen und sich bei interaktiven und spontanen produktiven Aktivitäten stärker auf die korrekte Verwendung weniger gut beherrschter Formen konzentrieren kann. Die Fähigkeit des Lernenden, Lücken in seiner sprachlichen Kompetenz auszugleichen, ist ein wichtiger Faktor bei der erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben bei allen Aktivitäten (vgl. 'Kommunikative Strategien', Abschnitt 4.4).

7.3.2 – Bedingungen und Einschränkungen kommunikativer Aufgaben

In Bezug auf die Bedingungen und Einschränkungen, unter denen kommunikative Aufgaben im Klassenzimmer ausgeführt werden, können mehrere Faktoren variiert werden, getrennt nach folgenden Aktivitäten:

- Interaktion und Produktion;
- Rezeption.

7.3.2.1 – Interaktion und Produktion

Folgende Bedingungen und Einschränkungen beeinflussen die Schwierigkeit interaktiver und produktiver Aufgaben:

- Hilfen;
- Zeit;

- Ziel;
- Vorhersehbarkeit;
- Materielle Bedingungen;
- Teilnehmende.

Hilfen: Die Schwierigkeit einer Aufgabe kann durch die Bereitstellung angemessener Informationen über Merkmale des Kontextes und durch die Verfügbarkeit sprachlicher Hilfen reduziert werden.

- Umfang der vorgegebenen *Kontextualisierung*: Die Bewältigung einer Aufgabe wird leichter durch die Bereitstellung ausreichender und relevanter Informationen über Teilnehmende, Rollen, Inhalt, Ziele, Situation (einschließlich visueller Elemente) und durch relevante, klar formulierte und angemessene Anweisungen oder Hinweise für die Ausführung der Aufgabe.

- Umfang der *sprachliche Hilfen*: Bei interaktiven Aktivitäten helfen das Einüben einer Aufgabe oder das Ausführen einer parallelen Aufgabe während einer Vorbereitungsphase und die Bereitstellung von sprachlichen Hilfsmitteln (Schlüsselwörter usw.), Erwartungen zu schaffen und Vorwissen oder vorherige Erfahrungen sowie erworbene Schemata zu aktivieren; produktive Aktivitäten, die nicht unmittelbar ausgeführt werden müssen, werden natürlich durch die Bereitstellung von Ressourcen wie z. B. Nachschlagewerke, passende Modelle und durch Unterstützung durch andere Beteiligte erleichtert.

Zeit: Je weniger Zeit für die Vorbereitung und Ausführung einer Aufgabe zur Verfügung steht, desto anspruchsvoller ist meist die Aufgabe. Folgende zeitliche Aspekte sind u. a. zu berücksichtigen:

- verfügbare Zeit für die *Vorbereitung*, d. h. inwieweit das Planen oder Einüben möglich ist: Bei spontaner Kommunikation ist eine bewusste Planung nicht möglich, folglich erfordert die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe einen hoch entwickelten und unbewussten Einsatz von Strategien. In anderen Fällen ist der Lernende einem Geringeren Zeitdruck ausgesetzt und kann daher relevante Strategien bewusster einsetzen, z. B. dort, wo Kommunikationsmuster recht vorhersehbar oder im Voraus festgelegt sind, wie z. B. bei routinemäßigen Transaktionen, oder aber dort, wo für die Planung, Durchführung,

Evaluation und das Redigieren eines Textes ausreichend Zeit zur Verfügung steht – so wie es normalerweise bei interaktiven Aufgaben der Fall ist, die keine sofortige Reaktion erfordern (Briefkorrespondenz), oder bei nicht-unmittelbaren gesprochenen oder schriftlichen produktiven Aufgaben.

- verfügbare Zeit für die *Ausführung*: Je höher der Dringlichkeitsgrad eines kommunikativen Ereignisses bzw. je kürzer die für die Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung gestellte Zeit ist, desto größer ist im Falle spontaner Kommunikation der Druck bei der Ausführung der Aufgabe. Jedoch können auch nicht-spontane interaktive oder produktive Aufgaben einen Zeitdruck ausüben, z. B. durch die Vorgabe eines Abgabetermins für den zu erstellenden Text, wodurch sich die für Planung, Durchführung, Evaluation und Korrektur verfügbare Zeit wiederum verringert.

- *Länge der Redebeiträge*: längere Redebeiträge bei spontaner Kommunikation (z. B. das Erzählen einer Anekdote) sind in der Regel anspruchsvoller als kurze Beiträge.

- *Dauer der Aufgabe*: Sind kognitive Faktoren und Ausführungsbedingungen konstant, so ist eine längere spontane Interaktion, eine (komplexe) Aufgabe mit vielen Einzelschritten oder die Planung und Ausführung eines längeren gesprochenen oder schriftlichen Textes meist anspruchsvoller als eine entsprechende Aufgabe von kürzerer Dauer.

Ziel: Je mehr verhandelt werden muss, um das Ziel bzw. die Ziele einer Aufgabe zu erreichen, desto schwieriger wird die Aufgabe meist sein. Des Weiteren hängt die Akzeptanz einer verschiedenartigen, jedoch angemessenen Aufgabenerfüllung davon ab, inwieweit Lehrende und Lernende die Erwartungen in Hinblick auf die Ergebnisse der Aufgabe teilen.

- *Konvergenz oder Divergenz des Aufgabenziels bzw. der Aufgabenziele*: Bei einer interaktiven Aufgabe hat ein konvergentes Ziel in der Regel größeren kommunikativen Stress zur Folge als ein divergentes Ziel. Konvergente Ziele erfordern, dass die Teilnehmenden zu einem einzigen, vereinbarten Ergebnis kommen (z. B. sich auf eine bestimmte Vorgehensweise einigen); dies kann umfangreiche Verhandlungen mit sich bringen, wenn spezifische Informationen, die für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind, ausgetauscht werden. Divergente Ziele beinhalten kein einzelnes, spezielles, beabsichtigtes Ergebnis (z. B. ein einfacher Meinungs austausch).

- *Einstellungen der Lernenden und Lehrenden gegenüber den Zielen*: Das Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden, dass unterschiedliche und doch akzeptable Ergebnisse möglich sind (im Gegensatz zu dem – vielleicht unbewussten – Bestreben der Lernenden nach einem einzigen, richtigen Ergebnis), kann die Ausführung der Aufgabe beeinflussen.

Vorhersehbarkeit: Regelmäßige Änderungen der Aufgabenparameter während der Ausführung einer Aufgabe erhöhen meistens die Ansprüche, die an die Gesprächspartner gestellt werden.

- Bei einer interaktiven Aufgabe zwingt die Einführung eines unerwarteten Elements (Ereignis, Umstände, Informationen, Teilnehmende) den Lernenden, relevante Strategien zu aktivieren, um mit der Dynamik der neuen und komplexeren Situation umzugehen; bei einer produktiven Aufgabe kann die Entwicklung eines 'dynamischen' Textes (z. B. eine Geschichte, deren Figuren, Szenen und zeitliche Erzählebenen sich immer wieder ändern) anspruchsvoller sein als die Produktion eines 'statischen' Textes (z. B. die Beschreibung eines verlorenen oder gestohlenen Gegenstands).

Materielle Bedingungen: Lärm kann die Verarbeitung der sprachlichen Eingabe während einer Interaktion erschweren:

- *Interferenz*: Hintergrundgeräusche oder eine schlechte Telefonverbindung können es z. B. erforderlich machen, dass Teilnehmende auf Vorwissen, in Form von Schemata existierendes Wissen, Erschließungstechniken usw. zurückgreifen, um Lücken in der sprachlichen Mitteilung aufzufüllen.

Teilnehmende: Betrachtet man die Bedingungen, die die Einfachheit oder Schwierigkeit von 'realen' interaktiven Aufgaben beeinflussen, so sind neben den oben genannten Parametern auch mehrere teilnehmerbezogene Faktoren zu berücksichtigen, obgleich diese sich in der Regel nicht verändern lassen.

- *Kooperationsbereitschaft der Gesprächspartner:* Ein verständnisvoller Gesprächspartner erleichtert die erfolgreiche Kommunikation, indem er die Steuerung der Interaktion zu einem gewissen Grad an den Sprachverwendenden/Lernenden abtritt, z. B. durch Aushandeln und Akzeptieren veränderter Ziele und durch eine Erleichterung des Verstehens, z. B. indem er der Bitte, langsamer zu sprechen, etwas zu wiederholen oder zu erklären, Folge leistet.

- *Merkmale der Sprache der Gesprächspartner:* z. B. Sprechgeschwindigkeit, Akzent, Deutlichkeit, Kohärenz;

- *Sichtbarkeit der Gesprächspartner* (bei direkter Interaktion erleichtert die Verfügbarkeit paralinguistischer Merkmale die Kommunikation);

- *Allgemeine und kommunikative Kompetenzen der Gesprächspartner*, einschließlich des Verhaltens (Grad der Vertrautheit mit den Normen einer bestimmten Sprachgemeinschaft) und der Kenntnisse über das jeweilige Thema.

7.3.2.2 – Rezeption

Folgende Bedingungen und Einschränkungen beeinflussen die Schwierigkeit von Verstehensaufgaben:

- Hilfen bei der Aufgabe;

- Textmerkmale;

- Art der geforderten Reaktion/Antwort.

Hilfen bei der Aufgabe: Die Bereitstellung von Hilfsmitteln verschiedener Art kann die mögliche Schwierigkeit eines Textes reduzieren: So kann z. B. eine Vorbereitungsphase der Orientierung dienen und Vorwissen aktivieren; klare und deutliche Anweisungen vermeiden mögliche Verwirrung, und die Arbeit in Kleingruppen bietet Lernenden die Möglichkeiten, zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu helfen.

- *Vorbereitungsphase:* Die Verarbeitungslast und folglich die Schwierigkeit einer Aufgabe werden reduziert, indem man eine Erwartungshaltung weckt, erforderliches Hintergrundwissen bereitstellt, in Form von Schemata existierendes Wissen aktiviert und indem man spezielle sprachliche Schwierigkeiten bereits in der Phase vor dem eigentlichen Hören, Sehen oder Lesen herausfiltert. Den Kontext betreffende Unterstützung erhalten Lernende auch durch Fragen, die einen Text begleiten (und die daher idealerweise vor bzw. über einem schriftlichen Text platziert sind), und durch Anhaltspunkte wie z. B. visuelle Elemente, Layout, Überschriften usw.

- *Aufgabenstellung:* Unkomplizierte, relevante und ausreichende Anweisungen (weder zu viele noch zu wenige Informationen) vermindern die Gefahr der Verwirrung über den Ablauf und die Ziele einer Aufgabe.

- *Arbeit in Kleingruppen:* Bei bestimmten Lernenden, insbesondere – aber nicht nur – bei leistungsschwächeren, führt die Arbeit in Kleingruppen mit gemeinsamem Hören/Lesen eher zu einer erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe als Einzelarbeit, da Lernende auf diese Weise die Verarbeitungslast teilen

und in Bezug auf ihr Verstehen Hilfe und Rückmeldungen von ihren Mitlernenden erhalten können.

Textmerkmale: Bei der Überprüfung, ob man einen Textes für einen bestimmten Lernenden bzw. eine Gruppe von Lernenden verwenden kann, sind u. a. folgende Faktoren zu berücksichtigen: sprachliche Komplexität, Textsorte, Diskursstruktur, konkrete Erscheinungsform, Länge des Textes und seine Relevanz für den/die Lernenden.

- *Sprachliche Komplexität:* Ein besonders komplexer Satzbau verbraucht Aufmerksamkeitsressourcen, die ansonsten für die Verarbeitung inhaltlicher Aspekte zur Verfügung stehen könnten; Beispiele sind lange Sätze mit mehreren Nebensätzen, diskontinuierliche Konstituenten, Mehrfachnegation, mehrdeutige Bezugsbereiche, die Verwendung von Anaphora und deiktischen Ausdrücken ohne eindeutige Vorerwähnung (Antezedenz) oder klare Bezüge (Referenz). Eine zu starke syntaktische Vereinfachung authentischer Texte kann jedoch auch den Effekt haben, den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen (weil Redundanzen, Anhaltspunkte für Bedeutungen usw. wegfallen).

- *Textsorte:* Sind das Genre und der Lebensbereich (sowie das vorausgesetzte Hintergrundwissen und das soziokulturelle Wissen) dem Lernenden vertraut, so hilft ihm dies, die Struktur und den Inhalt des Textes zu antizipieren und zu verstehen. Auch spielt es eine Rolle, ob der Text eher konkret oder abstrakt ist: Konkrete Beschreibungen, Anweisungen oder Erzählungen (besonders in Kombination mit angemessenen visuellen Hilfsmitteln) sind wahrscheinlich weniger schwierig als z. B. eine abstrakte Erörterung oder Erklärung.

- *Diskursstruktur:* Die Komplexität der Informationsverarbeitung wird durch folgende Faktoren reduziert:

Textkohärenz und klarer Aufbau (z. B. zeitliche Reihenfolge; deutliche Hervorhebung und Darstellung der Hauptpunkte, bevor die Punkte im Detail erläutert werden); explizite statt implizite Informationen;

das Fehlen widersprüchlicher oder überraschender Informationen.

- *Konkrete Erscheinungsform* und materielle Bedingungen: Schriftliche und gesprochene Texte stellen natürlich unterschiedliche Anforderungen an Lernende, da bei gesprochenen Texten die Informationen in Echtzeit verarbeitet werden müssen. Daneben erschweren Lärm, Verzerrungen und Interferenzen (z. B. schlechter Radio- bzw. Fernsehempfang oder schlechte/verschmierte Handschrift) das Verstehen.

Bei Tonaufnahmen von Texten, die eine große Anzahl von Sprechern mit ähnlich klingenden Stimmen aufweisen, ist es schwierig, die einzelnen Sprecher zu identifizieren und zu verstehen. Weitere Faktoren, die das Zuhören/Zusehen erschweren, sind gleichzeitiges Sprechen, phonetische Reduktion, unbekannte Akzente, Sprechgeschwindigkeit, monotone Stimme, geringe Lautstärke usw.

- *Länge des Textes:* Ein kurzer Text ist im Allgemeinen weniger anspruchsvoll als ein längerer Text über ein ähnliches Thema. Grund hierfür ist, dass bei einem längeren Text mehr Informationen verarbeitet werden müssen und die Belastung des Gedächtnisses sowie das Risiko der Ermüdung und der Ablenkung (besonders bei junGERen Lernenden) steigen. Andererseits kann ein lanGER Text, der nicht

zu dicht ist und der erhebliche Redundanz beinhaltet, einfacher sein als ein kurzer, dichter Text, der dieselben Informationen enthält.

- *Relevanz für den Lernenden*: Eine hohe Motivation, etwas aufgrund eines persönlichen Interesses am Inhalt verstehen zu wollen, trägt dazu bei, die Verstehensbemühungen des Lernenden aufrechtzuerhalten (obwohl sie das Verstehen nicht unbedingt direkt erleichtert). Das Vorkommen seltener Vokabeln erhöht im Allgemeinen die Schwierigkeit eines Textes; andererseits jedoch ist ein Text, der einen recht speziellen Wortschatz zu einem bekannten und relevanten Thema aufweist, für einen Spezialisten auf diesem Gebiet wahrscheinlich weniger schwierig als ein Text mit breit gefachertem Vokabular allgemeinerer Art; zudem kann er einen solchen Text mit größerem Selbstvertrauen angehen.

Ermutigt man Lernende, ihr persönliches Wissen, ihre Vorstellungen und Meinungen in eine Verstehensaufgabe einzubringen, so kann dies die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden erhöhen und sprachliche Kompetenzen, die mit dem Text zusammenhängen, aktivieren. Auch durch das Einbetten einer Verstehensaufgabe in eine andere kommunikative Aufgabe kann die Aufgabe an Bedeutung gewinnen und so das Engagement der Lernenden fördern.

Art der geforderten Reaktion bzw. Antwort: Zwar kann ein Text relativ schwer sein, doch es ist möglich, die Art der Reaktion, die eine bestimmte gestellte Aufgabe erfordert, zu verändern, um sie auf die Kompetenzen und die Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden abzustimmen. Die Aufgabengestaltung kann auch davon abhängen, ob das Ziel darin besteht, die rezeptiven Fertigkeiten zu verbessern oder sie zu überprüfen.

Dementsprechend kann die Art der geforderten Reaktion ganz unterschiedlich sein, wie es auch zahlreiche Typologien von Verstehensaufgaben zeigen.

Eine Verstehensaufgabe kann ein globales oder ein selektives Verstehen oder das Verstehen wichtiger Details erfordern. Bestimmte Aufgaben erfordern vom Leser/Hörer zu zeigen, dass er die Hauptinformationen verstanden hat, die in einem Text klar zum Ausdruck gebracht werden; andere Aufgaben erfordern den Einsatz der Fähigkeit zu Schlussfolgerungen. Eine Aufgabe kann sich auf den gesamten Text beziehen oder aber so strukturiert sein, dass sie kleinere, überschaubare Einheiten betrifft (z. B. eine Aufgabe pro Textabschnitt) und so die erforderliche Gedächtnisleistung verringert.

Bei der Reaktion kann es sich um eine non-verbale (gar keine äußerlich erkennbare Reaktion oder eine einfache Handlung wie das Ankreuzen eines Bildes) oder um eine verbale Antwort (gesprochener oder schriftlicher Art) handeln. Diese kann z. B. das Identifizieren und Reproduzieren von Informationen aus einem Text für einen bestimmten Zweck beinhalten oder kann z. B. erfordern, dass der Lernende den Text vervollständigt bzw. im Rahmen textbezogener interaktiver oder produktiver Aufgaben einen neuen Text produziert.

Die Zeit, die für die Reaktion bzw. Antwort zur Verfügung steht, lässt sich variieren, um so die Schwierigkeit der Aufgabe zu erhöhen oder zu senken. Je mehr Zeit ein Hörer oder Leser hat, um einen Text noch einmal zu Hören oder zu lesen, desto eher kann er ihn verstehen und desto eher hat er Gelegenheit, eine

Reihe von Strategien einzusetzen, um Schwierigkeiten beim Verstehen des Textes zu bewältigen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- nach welchen Prinzipien sie 'realitätsnahe' und 'didaktische' Aufgaben für ihre Zwecke auswählen,

einschließlich der Angemessenheit verschiedener Aufgabentypen in bestimmten Lernsituationen;

- nach welchen Kriterien die Aufgaben ausgewählt werden, die a) für den Lernenden zweckmäßig und bedeutungsvoll sind, b) ein anspruchsvolles, jedoch realistisches und erreichbares Ziel haben, c) den Lernenden so stark wie möglich involvieren und d) verschiedene Interpretationen und Ergebnisse seitens der Lernenden zulassen;

- in welchem Verhältnis Aufgaben, die in erster Linie bedeutungsorientiert sind, und Lernerfahrungen, die sich speziell auf Formen konzentrieren, stehen, sodass die Aufmerksamkeit der Lernenden regelmäßig und nutzbringend auf beide Aspekte gerichtet werden kann, und zwar im Rahmen eines ausgewogenen Ansatzes zur Entwicklung von Korrektheit und Flüssigkeit;

- wie die zentrale Rolle der Strategien berücksichtigt werden kann, mit denen Lernende bei der erfolgreichen Bewältigung schwieriger Aufgaben unter unterschiedlichen Bedingungen und Einschränkungen ihre Kompetenzen und die Ausführung miteinander in Verbindung bringen (vgl. Abschnitt 4.4);

- wie man die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben und das Lernen erleichtern kann (einschließlich der Aktivierung der bereits vorhandenen Lernerkompetenzen während einer Vorbereitungsphase);

- nach welchen Kriterien und Optionen die Auswahl von Aufgaben erfolgt und wie Aufgabenparameter flexibel festgelegt werden können, um den Schwierigkeitsgrad an die unterschiedlichen, sich entwickelnden Lernerkompetenzen und die Vielfalt der Lernermerkmale (Fähigkeiten, Motivation, Bedürfnisse, Interesse) anzupassen;

- wie der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe bei der Beurteilung ihrer erfolgreichen Bewältigung und bei der (Selbst-)Beurteilung der kommunikativen Kompetenz eines Lernenden berücksichtigt werden kann (vgl. Kapitel 9).

22-MAVZU

PROFILE DEUTSCH QOTIB QOLGAN, O`ZGARMAS TAVSIYALAR EMAS

“**Profile Deutsch**” til bilishning har bir darajasiga oid ta`lim maqsadlari va til vositalarini belgilab bersa-da, lekin ular qotib qolgan va o`zgarmas emas. Ular barcha o`rganuvchi va o`rgatuvchilar hamda o`quv yurtlari va tashkilotlar uchun asosiy tavsiyalar bo`lib, hali bahslar davom etadi. Bu tavsiyalarni sharoitga moslash va rivojlantirish mutaxassislar ishi hisoblanadi.

Amaliy mashg`ulotlar mul'timedia vositalari bilan jihozlangan auditoriyada o`tkazilishi lozim. Mashg`ulotlar faol va interfaol usullar yordamida o`tilishi, mos ravishda munosib pedagogik va axborot texnologiyalar qo`llanilishi maqsadga muvofiq.

1. Welches Spezifikum besitzen die Sprichwörter stilistisch?

Die Sprichwörter sind unter anderem sehr volksnah.

2. In wieweit ist das soziolinguistische Herangehen für den Fremdsprachenunterricht wichtig?

Das soziolinguistische Herangehen schafft im Fremdsprachenunterricht realistisches Bild über das Land.

3. Wie wird die soziolinguistische Kompetenz im GER interpretiert?

Die soziolinguistische Kompetenz wird im GER als die wichtigste Kompetenz interpretiert.

4. Worauf basiert die Einteilung der Existenzformen des Deutschen?

Die Einteilung der Existenzformen des Deutschen basiert auf historischen und sozialen Wandel in den deutschsprachigen Ländern.

5. Was hat die Entstehung des Referenzrahmen bedingt?

Der GER hat die Bedingungen für Motivation im FU bedingt.

6. Was ist eigentlich der GER?

Der GER ist kein Curriculum oder Lehrplan, sondern Empfehlungen und Vorschläge für Verbesserung des FU.

7. Wie werden die linguistischen Kompetenzen im GER interpretiert?

Die linguistischen Kompetenzen werden im GER als Basis für Sprachlernen interpretiert.

8. An orientiert sich die Ausarbeitung von Referenzniveaus?

9. Die Ausarbeitung von Referenzniveaus orientiert sich nicht nur an FU – Lehrer, sondern auch an Lernenden, Lehrbuch- und Testautoren und Verleger.

10. Was ist völlig neu im GER für den FU in Usbekistan.

Das Neue im GER für den FU in Usbekistan ist die Einführung der Niveaustufen.

11. Welche Rolle wird im GER den Lehrenden geordnet?

12. Im GER wird den Lehrenden die moderierende Rolle geordnet?

TIL BILISH DARAJALARI

Kompetenz-niveau	A		B		C	
Kompetenzbeschreibung	Basic User Elementare Sprachverwendung Бошланғич мулоқот		Independent User Selbstständige Sprachverwendung Мустақил мулоқот		Proficient User Kompetente Sprachverwendung Эркин мулоқот	
Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beschreibung des Referenzniveaus	Breakthrough oder Beginner Einstieg Куртаклаш, тетапоя	Waystage oder Elementary Grundlagen Бўсағалди	Threshold (бўсағал) oder Intermediate (промежуточный продукт, промежуточное соединение) Mittelmaß (средняя мера, средний размер)	Vantage oder Upper Intermediate (промежуточный продукт, промежуточное соединение) gutes Mittelmaß (средняя мера, средний размер)	Effective Operational Proficiency oder Advanced fortgeschrittene Kenntnisse	Mastery oder Proficiency exzellente Kenntnisse

Literatur:

- Trim, J. North, B. Coste, D. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen fuer Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. 2001. Muenchen. Langenscheidt.
- Glaboniat, M. Mueller, M. Rusch, P. Schmitz, H. Wertenschlag, L. Profile Deutsch. 2002. Muenchen. Langenscheidt.
- Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis
Praxisreihe Heft 12 Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen
- Almuth Meyer – Zollitsch Das Dreieck der euripaeischen Sprachenpolitik. Referenzrahmen, Sprachenportpolis und Profile deutsch Goethe-Institut Mailand Bozen 2003
- Щорс Т. А., Европейская система уровней владения Иностраннным языком, 2003, - электронный ресурс: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html
- Симкин В. Н., «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция», ИЯШ, 1998, №3, с. 82-86
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка Департамент по языковой политике, Страсбург © Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ ВАЗИРЛАР МАҲКАМАСИНИНГ
ҚАРОРИ**
**УЗЛУКСИЗ ТАЪЛИМ ТИЗИМИНИНГ ЧЕТ ТИЛЛАР БЎЙИЧА ДАВЛАТ ТАЪЛИМ
СТАНДАРТИНИ ТАСДИҚЛАШ ТЎҒРИСИДА**

Ўзбекистон Республикаси Президентининг «Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида» 2012 йил 10 декабрдаги ПҚ-1875-сон қарорини бажариш юзасидан Вазирлар Маҳкамаси қарор қилади:

1. Узлуксиз таълим тизимининг чет тиллар бўйича давлат таълим стандарти «Чет тиллари бўйича таълимнинг барча босқичлари битирувчиларининг тайёргарлик даражасига қўйиладиган талаблар» 1-иловага мувофиқ тасдиқлансин.

Узлуксиз таълим тизимининг чет тиллар бўйича давлат таълим стандарти «Чет тиллари бўйича таълимнинг барча босқичлари битирувчиларининг тайёргарлик даражасига қўйиладиган талаблар» 2013-2014 ўқув йилидан бошлаб босқичма-босқич амалиётга жорий этилсин.

Олдинги тахрирга қаранг.

(2-банд Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2017 йил 6 апрелдаги 187-сонли қарорига асосан 2020 йилнинг 1 сентябридан ўз кучини йўқотади — ЎР ҚХТ, 2017 й., 14-сон, 230-модда)

3. Вазирликлар ва идоралар бир ой муддатда ўз идоравий норматив-ҳуқуқий ҳужжатларини ушбу қарорга мувофиқлаштирсинлар.

4. Мазкур қарорнинг бажарилишини назорат қилиш Ўзбекистон Республикаси Бош вазирининг ўринбосари А.И. Икрамов зиммасига юклансин.

Ўзбекистон Республикасининг Бош вазири Ш. МИРЗИЁЕВ

Тошкент ш.,
2013 йил 8 май,
124-сон

Вазирлар Маҳкамасининг 2013 йил 8 майдаги 124-сон қарорига
1-ИЛОВА

**ЎЗБЕКИСТОН ДАВЛАТ СТАНДАРТИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ УЗБЕКИСТАНА**

**Ўзбекистон Республикаси узлуксиз таълим тизимининг
давлат таълим стандарти**

**Государственный образовательный стандарт
системы непрерывного образования Республики Узбекистан**

Таълимнинг барча босқичлари битирувчиларининг чет тиллари бўйича
тайёргарлик даражасига қўйиладиган

ТАЛАБЛАР

ТРЕБОВАНИЯ

к уровню подготовленности выпускников всех ступеней
образования по иностранным языкам

УМУМИЙ ҚОИДАЛАР

Давлат таълим стандартлари ўқувчи ва талабаларнинг чет тиллар бўйича билим ва тайёргарлик даражаларини белгилаб беради, ўқув режа ва дастурлар, дарсликлар, қўлланмаларни ишлаб чиқишда асос бўлиб хизмат қилади.

Чет тиллар бўйича давлат таълим стандартини ишлаб чиқишда қуйидаги меъёрий ва қонун ҳужжатлари асос қилиб олинди:

Ўзбекистон Республикаси Конституцияси;

Бирлашган миллатлар ташкилотининг бола ҳуқуқлари тўғрисидаги конвенцияси;

Ўзбекистон Республикасининг «Таълим тўғрисида», «Кадрлар тайёрлаш миллий дастури тўғрисида»ги қонунлари;

Ўзбекистон Республикаси Президентининг «Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида» 2012 йил 10 декабрдаги ПҚ-1875-сон қарори;

Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг «Умумий ўрта таълим давлат стандартларини тасдиқлаш тўғрисида» 1999 йил 16 августдаги 390-сон ва «Ўрта махсус таълим давлат стандартларини тасдиқлаш тўғрисида» 2000 йил 16 октябрдаги 400-сон қарорлари;

— O`z DSt 1.0:1998. Ўзбекистон Республикаси давлат стандартлаштириш тизими. Асосий қоидалар;

— O`z DSt 1.1:1992. Ўзбекистон стандартлаштириш тизими. Давлат стандартларини ишлаб чиқиш, келишиш, тасдиқлаш ва давлат рўйхатидан ўтказиш тартиби;

— O`z DSt 1.9:1995. Ўзбекистон Республикаси стандартлаштириш давлат тизими. Тармоқ стандартларини ишлаб чиқиш, келишиб олиш, тасдиқлаш ва рўйхатга олиш тартиби;

— O`z DSt 1157:2008. Хужжатларни унификациялаштириш тизими. Ташкилий-фармойиш хужжатлар тизими. Хужжатларни расмийлаштиришга бўлган талаблар.

Ўзбекистон Республикаси узлуксиз таълим тизимида Давлат таълим стандартларига асосланган ҳолда чет тилини ўрганиш қуйидаги босқичларда амалга оширилади:

Таълим босқичи	Битирувчилар	Умумевропа халқаро стандарти даражалари	Даража номланиши
Умумий ўрта таълим	Бошланғич синф (4-синф) битирувчилари	A 1	Чет тилини ўрганишнинг бошланғич даражаси
	9-синф битирувчилари	A 2	Чет тилини ўрганишнинг таянч даражаси
	Чет тиллар чуқурлаштириб ўқитиладиган ихтисослаштирилган мактабларнинг 9-синф битирувчилари	A 2+	Чет тилини ўрганишнинг кучайтирилган таянч даражаси
Ўрта махсус ва касб-хунар таълими	Чет тилларга ихтисослашмаган академик лицейлар битирувчилари	B 1	Чет тилини ўрганишнинг мустақил бошланғич даражаси
	Касб-хунар коллежлари битирувчилари		
	Чет тилларга ихтисослашган академик лицейлар битирувчилари (иккинчи чет тили)		
	Чет тилларга ихтисослашган	B 1+	Чет тилини

Таълим босқичи	Битирувчилар	Умумевропа халқаро стандарти даражалари	Даража номланиши
	академик лицейлар битирувчилари		ўрганишнинг кучайтирилган мустақил бошланғич даражаси
Олий таълим	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлмаган факультетлари бакалаврият босқичи битирувчилари	B 2	Чет тилини ўрганишнинг мустақил мулоқот даражаси
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлмаган факультетлари магистратура босқичи битирувчилари		
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлган факультетлари бакалаврият босқичи битирувчилари (иккинчи чет тили)		
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлган факультетлари бакалаврият босқичи битирувчилари	C1	Чет тилини ўрганишнинг эркин мулоқот даражаси
	Олий таълим муассасаларининг ихтисослиги чет тили бўлган факультетлари магистратура босқичи битирувчилари		

Мазкур стандарт асосида чет (инглиз, француз, немис ва бошқа тиллар) тиллари бўйича таълим муассасаси хусусиятларини инобатга олган ҳолда давлат аттестацияси учун назорат-баҳолаш кўрсаткичлари, ўқув дастурлар ишлаб чиқилади ва тегишли вазирликларнинг буйруқлари билан тасдиқланади.

ДАВЛАТ ТАЪЛИМ СТАНДАРТИНИНГ ТУЗИЛИШИ

Чет тиллар бўйича узлуксиз таълим учун давлат таълим стандарти қуйидагиларни белгилаб беради:

ўқув фанининг мақсад ва вазифалари;
 чет тилини ўқитиш ва ўрганишнинг мазмуни;
 таълимнинг барча босқичларида таълим муассасалари битирувчиларининг мажбурий тайёргарлик даражаларига қўйиладиган талаблар.

ЎҚУВ ФАНИНИНГ МАҚСАД ВА ВАЗИФАЛАРИ

Ўзбекистон Республикасида таълимнинг барча босқичларида чет тилини ўқитишнинг асосий мақсади ўрганувчиларнинг кўп маданиятли дунёда кундалик, илмий ва касбга оид соҳаларда фаолият олиб бориши учун чет тилида коммуникатив компетенциясини шакллантиришдан иборат.

Чет тили коммуникатив компетенцияси – ўрганилаётган чет тили бўйича эгаллаган билим, кўникма ва малакаларни мулоқот жараёнида қўллаш қобилиятидир.

Ушбу ҳужжатда компетенциялар қуйидаги гуруҳларга ажратилади:

Лингвистик компетенция тил материали (фонетика, лексика, грамматика) ҳақида билимлар ва нутқ фаолияти турлари (тинглаш, гапириш, ўқиш ва ёзиш) бўйича кўникмаларни эгаллашни назарда тутади.

Социолингвистик компетенция сўзловчининг бирор бир нутқий вазият, коммуникатив мақсад ва хоҳиш-истагидан келиб чиққан ҳолда керакли лингвистик шакл, ифода усулини танлаш имконини яратади. Социолингвистик компетенция ижтимоий-маданий компетенцияни ўз ичига олиб, аутентик нутқнинг миллий хусусиятларини: ўзи яшаётган мамлакатнинг урф-одатлари, қадриятлари, маросимлари ва бошқа миллий-маданий хусусиятларни билиш ҳамда тили ўрганилаётган мамлакат билан таққослаган ҳолда тақдим эта олиш қобилиятини кўзда тутади.

Прагматик компетенция ўрганилаётган чет тилида коммуникатив вазиятда тушунмовчиликлар пайдо бўлганда такроран сўраш, узр сўраш ва ҳоказолар орқали мураккаб вазиятлардан чиқиб кета олиш қобилиятини назарда тутади. Мазкур стандартда дискурс компетенцияси прагматик компетенция таркибига киритилди. Мазкур компетенция оғзаки ёки ёзма нутқда фикрларни тегишли тил воситалари орқали ифодалашни назарда тутади. Дискурс компетенцияси оғзаки ёки ёзма нутқдаги изчилликни таъминлашда лингвистик сигналларни тушуниш ва интерпретация қилиш кўникмаларини назарда тутади.

ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Таълим мазмуни умумий ўрта, ўрта махсус, касб-хунар ва олий таълимнинг фанлар бўйича ўқув дастурларига киритилган мавзулардан иборат. Ўқув материали таълимнинг барча турларида узвийлик, узлуксизлик ва даврийликни таъминлайди.

Ҳар бир таълим босқичида мазкур стандарт мазмунидан келиб чиққан ҳолда ўқув дастурлари ва дарсликлар ишлаб чиқишда минимум сифатида фойдаланилади.

БИТИРУВЧИЛАР ЭГАЛЛАГАН БИЛИМ, КўНИКМА ВА МАЛАКА ДАРАЖАЛАРИГА ҚўЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР

Битирувчиларнинг чет тиллар бўйича эгаллаган билим, кўникма ва малака даражаларига қўйиладиган талаблар таълим мазмунига мувофиқ ишлаб чиқилган, умумий ўрта таълим, ўрта махсус, касб-хунар ва олий таълим бўйича узвий бўлиб, нутқ кўникма ва малакаларнинг дескрипторлари «can do» мазмунида тасвирланган ҳамда керакли жойларда грамматика, лексика, фонетика ва орфография билан тўлдирилган. Халқаро стандартларга мослаштириш мақсадида нутқ кўникма ва малакаларнинг дескрипторлари чет тилларни билишнинг умумевропа тизимига ўзаро боғлиқ ҳолда олинди ҳамда улар содда ва тушунарли шаклда берилди. Битирувчилар эгаллаган билим, кўникма ва малака даражаларига қўйиладиган талаблардан келиб чиқиб, дескрипторлар

— ҳар бир даражани тўлиқ эгалланганликни таъминлаш учун таълимнинг барча босқичида ўқув дастурлари ва дарсликларни ишлаб чиқишда тузувчилар томонидан инобатга олиниши,

— Ўзбекистон Республикасида таълимнинг барча босқичлари битирувчиларининг давлат аттестацияси учун баҳолаш мезонларини ишлаб чиқишда назарда тутилиши лозим.

ЧЕТ ТИЛИ БўЙИЧА А1 ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар			Таълим мазмуни
Мавзулар			<p>Кундалик ҳаётга оид мавзулар (шахсий маълумот, оила ҳақида маълумот, бўш вақтни ўтказиш ва ҳоказолар).</p> <p>Ижтимоий ҳаётга оид мавзулар (атроф-муҳит билан ижтимоий алоқалар).</p> <p>Таълимга оид мавзулар (мактаб, ўқиш ва ўқитиш, мактабдаги фанлар ва ҳоказолар).</p> <p>Ижтимоий-маданий мавзулар (Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар маданиятларини қиёслаш ва таққослаш).</p>
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	Тинглаш учун мўлжалланган матнлар. Дарсга оид кўрсатмалар ва ўқитувчи

			нутқи. Эртақлар ва ҳикоялар. Ўрганилаётган тил соҳибининг тасмага ёзилган нутқи (қўшиқлар, шеърлар, диалоглар ва бошқалар).
		Гапириш	Диалогик нутқ. Саломлашиш. Ўзини таништириш. Миннатдорчилик билдириш. Илтимос қилиш. Маълумот олиш ва бериш. Узр сўраш. Табриклаш. Таклиф этиш ва таклифни қабул қилиш/рад этиш. Монологик нутқ. Воқеа-ҳодиса ёки тажрибани содда баён қилиш. Қисқа ҳикояларни гапириб бериш. Ёшига мос мавзуда содда ва кичик тақдимотлар қилиш.
		Ўқиш	Фақат ўзлаштирилган тил материалидан ташкил топган қисқа матнлар. Таркибида маъносини тахмин қила олиш мумкин бўлган баъзи янги сўзлардан иборат содда матнлар. Муайян маълумотни қидириб топиш. Бўш вақтда содда ҳикоялар ва шеърлар ўқиш.
		Ёзиш	Хуснихат, орфография. Содда хабарномалар ёзиш (табриклар, эслатмалар, хатлар ва бошқалар). Содда анкеталарни шахсий маълумот билан тўлдириш.
	Тил компетенцияси	Графика ва орфография	Алифбонинг барча ҳарфлари, ҳарфларнинг асосий комбинациялари, товуш ва ҳарфлар мутаносиблиги; ҳарфларни ўқиш ва ёзишнинг асосий қоидалари.
		Фонетик компетенция	Товушларни гапда ва яқка ҳолда эшитганда фарқлай олиш. Асосий коммуникатив гап турларига (дарак, сўроқ, буйруқ гап) мос равишда ритм ва интонациядан тўғри фойдалана олиш. Тилнинг асосий барча товушларини, гапириш кўникмасини ривожлантириш билан бирга нутқда ишлата олиш.
		Лексик компетенция	Мавзуга оид сўзларни содда матнларда тўғри ишлата олиш. Сўзнинг ясалиши (аффиксация усули ва

			сўзларнинг қўшилиши), бошқа тиллардан ўзлашган сўзлар (байналминал сўзлар) ҳақида дастлабки тушунчага эга бўлиш.
		Грамматик компетенция	Сўз туркумлари. Синтаксиснинг асосий қоидалари. Ҳозирги ва ўтган замон феъл шакллари ва ҳоказо.
	Социолингвистик компетенция		Синф дискурси ҳамда кундалик ҳаётдаги вазиятлардаги содда мулоқот моделларини ўрганиш. Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар маданияти ҳақида асосий маданиятлараро маълумотларга эга бўлиш (масалан, фестиваллар ва анъаналар ҳақида).
	Прагматик компетенция		Маълум бир нарсани тушунмаган ҳолатларда қайта сўрай олиш.

**ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА А1 ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ
ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР**

Компетенциялар		Билиш ва қўллай олиш	
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	Содда йўриқномаларни тушуна олади ва уларга амал қила олади. Содда саволлар ва гапларни тушуна олади. Содда шеърлар, хикоялар, қўшиқларни тушуна олади. Таниш контекстларда содда аутентик нутқни тушуна олади.
		Гапириш	Диалог. Маълумот сўрай ва маълумот бера олади. Ёрдам сўраб мурожаат қила олади. Содда савол-жавоб қила олади. Монолог. Яшаш жойи, оила, дўстлари ва танишлари ҳақида гапира олади. Ўзини таништира олади, ёқтирган ва ёқтирмаган нарсалари ҳақида гапира олади. Таниш мавзуда жуда қисқа такдимотлар қила олади.
		Ўқиш	Таниш мавзуларда маълумот берувчи матнларнинг асосий мазмунини тушуна олади. Жой ёки инсонлар тасвирланган қисқача матнни (зарур ҳолларда кўرғазмалардан фойдаланган ҳолда) тушуна олади. Содда хабарларни, масалан оддий хатлар, электрон хатларни тушуна олади. Содда ёзма йўриқнома ёки кўрсатмаларни тушуна олади ва уларга амал қила олади.
		Ёзиш	Шахсий содда хабарларни (табриклар,

			қайдлар, электрон хатлар) ёза олади. Шахсий маълумотлар (исм-шариф, яшаш манзили ва ҳоказо) билан содда анкетани тўлдира олади. Содда шеър ва ҳикоялар ёза олади.
	Тил компетенцияси	Фонетик компетенция	Чет тилининг барча товушларини аниқ талаффуз эта олади. Сўз ва гап урғусини тўғри қўя олади. Коммуникатив вазиятларда интонация моделларини фарқлай билади ва улардан фойдалана олади.
		Лексик компетенция	Ўзлаштирилган лексик воситаларни контекст (матн)да қўллай олади. Мавзуга оид содда сўзларни коммуникатив вазиятларда қўллай олади. Баъзи байналминал сўзлар ва турдош сўзларни фарқлай олади ҳамда уларни қўллай олади.
		Грамматик компетенция	Коммуникатив вазиятларда содда грамматик ва синтактик тузилмаларни қўллай олади. Сўз ва сўз бирикмаларини «ва» боғловчиси билан боғлай олади. Феъл шакллари ва содда пайт равишдошларидан фойдаланган ҳолда гапларни тўғри баён қилади ва ҳикоялар ҳамда воқеаларни тўғри кетма-кетликда таърифлай олади.

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА А2 ВА А2+ ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар		Таълим мазмуни
	Мавзулар	Кундалик ҳаётга оид мавзулар (шахсий маълумот, оила ҳақида маълумот, бўш вақтни ўтказиш ва ҳоказо). Ижтимоий ҳаётга оид мавзулар (атроф-муҳит билан ижтимоий алоқалар). Таълимга оид мавзулар (мактаб, ўқиш ва ўқитиш, мактабдаги фанлар ва ҳоказо). Маданиятга оид мавзулар (Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар тарихи, маданияти ва географияси).
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш. Дарсга оид кўрсатмалар ва ўқитувчи нутқи. Ҳикоялар, об-ҳаво маълумотлари, эълонлар, ТВ ва радио дастурлар. Ўрганилаётган тил соҳиббининг тасмага ёзилган нутқи (қўшиқлар, шеърлар, диалоглар ва бошқалар). Ривожлантириладиган билим, кўникма ва малакалар: асосий мазмунини тушуниш учун тинглаш; тўлиқ батафсил тушуниш учун тинглаш; муайян масалалар ёки маълумотлар

			учун тинглаш.
		Гапириш	<p>Диалогик нутқ. Расмий ва норасмий саломлашиш. Ўзини таништириш. Рози бўлиш ва рад этиш. Гапни такрорлаш ва аниқлаштиришни илтимос қилиш. Маълумот олиш ва бериш. Табриклаш. Таклиф этиш ва таклифни қабул қилиш/рад этиш.</p> <p>Монолог нутқ. Воқеа ёки тажрибани содда баён қилиш. Қисқа ҳикояни гапириб бериш. Ёшига мос мавзуда содда ва қисқа тақдимот қилиш. Ўрганилаётган чет тили материали асосида қисқа ҳисобот бериш.</p>
		Ўқиш	<p>Ўрганилган ва ўрганилаётган тил материалидан ташкил топган қисқа матнларни ўқиш. Таъриҳда маъносини тахмин қила олиш мумкин бўлган баъзи янги сўзлардан иборат бадиий ва медиа матнларни ўқиш. Қисқа хабарлардан иборат содда хатларни ўқиш. Дарсдан бўш вақтларида содда ҳикоялар ва шеърларни ўқиш. Ривожлантириладиган билим, кўникма ва малакалар: чет тилидаги материалларнинг умумий мазмунини тушуниш, айрим маълумотларни олиш, тафсилотларни тушуниш ва йўналишни аниқлаш учун ўқиш (белгилар, ёрлиқлар ва ҳоказо).</p>
		Ёзиш	<p>Шахсий хатлар (қисқа хабарлар, табриклар, эслатмалар, хатлар ва ҳоказо)ни ёзиш. Содда анкеталарни шахсий маълумот билан тўлдириш.</p>
	Тил компетенцияси	Графика ва орфография	<p>Пунктуация ва орфография қоидаларини ўрганишни такомиллаштириш.</p>
		Фонетик компетенция	<p>Товушларни гапда ва якка ҳолда тинглаганда фарқлай олиш. Коммуникатив вазиятларда гапнинг коммуникатив турлари (дарак, сўрок, буйруқ гап)га мос равишда ритм ва интонациядан тўғри фойдаланиш. Тил товушларини, гапириш кўникмасини ривожлантириш билан бирга нутқда ишлатишни машқ қилиш.</p>
		Лексик компетенция	<p>Мавзуга оид сўзларни оддий матнда тўғри ишлата олиш. Сўз тузилиши (қўшма сўзлар ва</p>

			аффиксация), бошқа тиллардан кириб келган сўзлар (байналминал сўзлар) ҳақида илк тушунчаларни шакллантириш.
		Грамматик компетенция	Сўз туркумлари. Синтаксиснинг асосий қоидалари. Феълнинг ҳозирги, ўтган ва келаси замон шакллари. Аниқ ва мажҳул нисбат. Бошқалар.
	Социолингвистик компетенция		Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар халқлари маданияти ҳақида аниқ тасаввурга эга бўлиш ҳамда баъзи масалаларнинг тилга боғлиқлигини англаш, масалан, саломлашиш одати, мурожаат шакллари, хушмуомалаликнинг асосий меъёрлари ва ҳоказо. Ижтимоий вазиятларда имо-ишоранинг аҳамияти.
	Прагматик компетенция		Таниш вазиятларда керакли тил воситаларини танлаш. Оддий вазиятларда оғзаки ва ёзма нутқда фикрларни узвий ифода эта олиш.

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА А2 ВА А2+ ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР

Компетенция			Билиш ва қўллай олиш
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	А2 Ўз эҳтиёжлари ва қизиқишларига бевосита боғлиқ бўлган гап ва ибораларни тушуна олади. Бирор ерга бориш бўйича содда йўриқномаларни тушуна олади. Содда хабарлар ва эълонлардаги асосий маъноларни тушуна олади. А2+ Кундалик мавзулардаги тасмага ёзилган парчалардан муҳим маълумотларни тушуна олади. Муҳокама этилаётган масаланинг асосий мавзусини аниқлай олади.
		Гапириш	Диалог. А2 Тўғри маълумот ола билади ва бера олади. Саломлаша олади ва мурожаат қила олади. Таклиф, тавсия қила олади ва таклифга жавоб бера олади, узр сўрашнинг содда кундалик шаклларини ишлата олади. Қисқа мулоқотда иштирок эта олади. Содда иборалардан фойдаланиб таниш мавзуда ўз фикрини ифода эта олади. Содда юмушлар (масалан чипталар сотиб олиш, харид қилиш, ошхонада таом буюра олиш)ни амалга ошира олади.

		<p>Тушунмаганлигини билдира олади. A2+ Оммавий вазиятларда одамлар билан мулоқотга кириша олади. Қисқа суҳбатларда ўз режалари ҳақида муаммосиз иштирок эта олади (масалан, кечкурун ёки дам олиш кунлари режалари бўйича). Кундалик ҳаётга оид ўзи қизиққан ёки ўзига бевосита алоқадор мавзуларда қисқа суҳбатларда иштирок эта олади. Олдиндан режалаштирилган кундалик суҳбатларда маълум таниш мавзуларда савол-жавоб қила олади, фикр ва маълумот алмаша олади. Бошқалар фикрига қўшилиш ёки қўшилмасликни ифодалай олади. Чет тилида маълумот, йўриқномалар ва бошқалар юзасидан тегишли жавобларни қайтара олади (масалан кўчада ўрганилаётган тил соҳиби бўлган сўзлашувчи мурожаат қилганда).</p> <p>Монолог. A2 Одамлар, яшаш ёки иш жойи шароитлари, кундалик ишлар, ёқтирган/ёқтирмаган нарсалар ва бошқаларни содда қилиб тасвирлай олади ёки тақдимот қила олади. Содда иборалар билан одамлар, жойлар ва буюмларни тасвирлай олади. A2+ Таниш мавзуда қисқа тақдимот қила олади. Нимани ёқтириши ёки ёқтирмаслигини тушунтира олади. Тадбир ёки воқеа-ҳодиса ҳақида қисқа маълумот бера олади. Режалар, тадбирлар, одатлар ва тажрибаларни тасвирлай олади. Содда иборалар билан предметлар ва ўзига тегишли нарсаларни қиёслай олади.</p>
	Ўқиш	<p>A2 Жуда қисқа содда аутентик ва ярим-аутентик матнларни тушуна олади. Қисқа шахсий содда хабарлар ва хатларни тушуна олади. Жамоат жойларидаги умумий белгилар ва эълонларни тушуна олади. Содда ёзма кўрсатмаларни тушуна олади. Рўйхатлар, веб сайтлар, қўлланмалар ва бошқалардаги махсус маълумотларни қидириб топа олади. A2+</p>

		<p>Стандарт хатларнинг асосий турларини тушуна олади (масалан, тасдиқлаш хати каби).</p> <p>Оммавий ахборот воситаларида чоп этилган қисқа хабар ва кичик мақолаларни тушуна олади.</p> <p>Товарлар ва асбоб-ускуналарни ишлатиш бўйича йўриқномаларни тушуна олади ва уларга амал қила олади.</p> <p>Фактларга асосланган матнларда, масалан брошюралар, рекламалар, газета эълонларидан махсус маълумотларни топа олади.</p> <p>Баъзи нотаниш сўзларнинг маъносини контекстга қараб аниқлай олади.</p>
		<p>А2</p> <p>Содда қисқа хат ва хабарлар ёза олади (масалан, миннатдорчилик билдириш, узр сўраш хатлари).</p> <p>Анкетани турли шахсий маълумотлар билан тўлдира олади (исм-шарифи, манзили, телефон рақами, миллати, ота-онаси билан уланиш ҳақида маълумотлар ва ҳоказо).</p> <p>Кундалик турмуш ҳақида ёза олади.</p> <p>Содда биография ёза олади.</p> <p>Содда шеърлар ёза олади.</p> <p>А2+</p> <p>Тадбирлар ва шахсий тажрибаларни тасвирлаб ёза олади.</p> <p>Оғзаки хабарни тушунарли қилиб ёза олади.</p>
	Тил компетенцияси	<p>Фонетик компетенция</p> <p>Чет тилининг барча товушларини аниқ талаффуз қила олади.</p> <p>Сўз ва гап урғусидан тўғри фойдалана олади.</p> <p>Коммуникатив вазиятларда интонация моделларидан тўғри фойдалана олади ва уларни фарқлай олади.</p>
<p>Лексик компетенция</p> <p>Ўзлаштирилган лексик бирликларни контекстда қўллай олади.</p> <p>Мавзуга оид содда сўзларни коммуникатив вазиятларда қўллай олади.</p> <p>Баъзи байналминал ва ўзлашган сўзларни таний олади ва уларни қўллай олади.</p> <p>Сўз яшашнинг турли йўлларини фарқлай олади (қўшма сўзлар, префикслар ва суффикслар).</p>		
<p>Грамматик компетенция</p> <p>Коммуникатив вазиятларда асосий грамматик ва синтактик тузилмаларни қўллай олади.</p> <p>Сўз бирикмалари ва қўшма гапларни «аммо», «ва», «чунки» каби содда</p>		

			боғловчилар билан боғлай олади. Феъл шакллари ва содда пайт равишларидан фойдаланган ҳолда баён қилиш ва ҳикояларни гапириб беришда воқеаларни тўғри кетма-кетликда ифодалай олади.
--	--	--	--

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА В1 ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар			Таълим мазмуни
	Мавзулар		<p>Кундалик ҳаётга оид мавзулар (шахсий маълумот, оила ҳақида маълумот, бўш вақтни ўтказиш ва ҳоказо).</p> <p>Ижтимоий ҳаётга доир мавзулар.</p> <p>Таълимга оид мавзулар (коллежда ўқитиладиган фанларга оид мавзулар).</p> <p>Касбга йўналтирилган мавзулар.</p> <p>Ижтимоий-маданий мавзулар (Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатларнинг касбга доир соҳалардаги маданиятнинг ўхшаш ва фарқли томонлари ҳақида тасаввур).</p>
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	<p>Касбга оид ихтисослашган аутентик ва ярим аутентик дискурслар.</p> <p>Ўрганилаётган чет тилининг турли вариантлари (акцентлар).</p> <p>Долзарб мавзулардаги содда радио ва теледастурлар.</p> <p>Шахсий қизиқиш ва касб-хунарга оид содда дастурлар.</p> <p>Ривожлантириладиган кўникмалар: чет тилидаги материалларнинг асосий мазмунини тушуниш, тўлиқ батафсил тушуниш ва муайян маълумотлар олиш учун тинглаш.</p>
		Гапириш	<p>Диалог.</p> <p>Учрашув ва саломлашиш.</p> <p>Ўзини таништириш.</p> <p>Илтимос билан мурожаат этиш.</p> <p>Маълумот олиш ва бериш.</p> <p>Муаммоларни ҳал қилиш.</p> <p>Норасмий муҳокамаларда иштирок этиш.</p> <p>Таклиф этиш ва таклифни қабул қилиш/рад этиш.</p> <p>Қизиқарли мавзуларни муҳокама қилишда ўзининг шахсий қарашлари ва фикрларини билдириш.</p> <p>Ишонч, фикр, розилик ва рад қилишни хушмуомалалик билан ифодалаш.</p> <p>Ўзгалар фикрини қисқача шарҳлаш.</p> <p>Ҳис-туйғуларни ифодалаш ва уларга жавоб қайтариш.</p> <p>Монолог.</p> <p>Ижтимоий ва касб-хунарга оид соҳалардаги</p>

			тадбир, тажриба ва режани тасвирлаш. Ихтисослик мавзусида тақдимот қилиш.
		Ўқиш	Фаол тил материалдан ташкил топган касб-хунарга оид содда матнларни ўқиш тушуниш. Хат, электрон хат, брошюра, қўлланма ҳамда қисқа расмий ҳужжатларни ўқиш. Касб-хунарга оид аутентик матнларни жадал (интенсив) ўқиш, тўлиқ тушуниш. Оммабоп материалларни ўқиш (газета, қисқа ҳикоя, шахсий ва электрон хатлар). Ривожлантириладиган кўникмалар: чет тилидаги материалларнинг умумий мазмунини тушуниш, айрим маълумотларни олиш, тафсилотларни тушуниш ва йўналишни аниқлаш учун ўқиш (белгилар, кўрсаткичлар ва ҳоказо).
		Ёзиш	Содда иш ҳужжатлари (хатлар ва электрон хатлар, ҳисоботлар, режалар, хизмат кўрсатишни таклиф этиш хатлари, резюме, йўлланма хатлар, анкета шакллари ва ҳоказолар). Шахсий ёзишмалар (хат, электрон хат ва қисқа хабарлар).
	Тил компетенцияси	Фонетик компетенция	Сўз, яққа ибора ва дискурсни аниқ талаффуз қилиш устида ишлаш. Ритм ва интонациядан фойдаланиш (дарак, сўроқ, бўлишсиз, буйруқ гаплар); гапни маъноли бўлақларга ажратиш. Чет тилининг асосий вариантларини фарқлаш.
		Лексик компетенция	Касб-хунарга йўналтирилган луғат бойлигини ошириш. Лексикани касб-хунарга оид контекстда тўғри қўллаш.
		Грамматик компетенция	Аввалги даражаларда ўзлаштирилган грамматик материални оммавий ва касб-хунарга оид контекстларда етарли даражада тўғри қўллаш (феъл замонлари, модал сўзлар, сифат ва равишнинг қиёсий даражалари, детерминатив сўзлар, предлоглар ва ҳоказо).
	Социолингвистик компетенция		Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар халқлари маданиятлари ҳақида асосий тасаввурга эга бўлиш ҳамда баъзи масалаларнинг тилга боғлиқлигини англаш (масалан, саломлашиш одоби, мурожаат шакллари, хушмуомалаликнинг асосий нутқий меъёрлари ва ҳоказо). Турли маданиятларда мулоқотнинг новербал элементлари устида ишлашни давом эттириш: имо-ишоралар, новербал сигналлар ва ҳоказо. Она тили ва чет тилида хат ва хабарлар ёзиш

	қоидаларининг хусусиятлари.
Прагматик компетенция	Тақдимот қилиш кўникмаларини ривожлантириш. Оғзаки ва ёзма дискурда фикрларни бири-бирига тўғри боғлаш. Турли ижтимоий ва касб-ҳунарга оид вазиятларда зарур бўладиган баъзи тил воситалари, расмиятчилик даражалари ҳақида дастлабки тасаввурга эга бўлиш. Сўзловчини гапини бўлиш, аниқлик киритиш, нутқни секинлаштиришга ундаш ва бошқа стратегиялар.

**ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА В1 ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ
ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР**

Компетенциялар		Билиш ва қўллай олиш
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	<p>Тинглаб тушуниш</p> <p>Оммабоп таниш мавзулардаги аниқ норматив нутқнинг асосий маъноларини тушуна олади. Касб-ҳунарга оид мавзулардаги аниқ норматив нутқнинг асосий маъноларини тушуна олади. Шахсий қизиқиш ёки касбга оид кундалик воқеалар ва дастурлар ҳақидаги телерадио янгиликлар секин, бироқ равон гапирилганда уларнинг асосий мазмуни ва ғоясини тушуна олади. Батафсил ёзишга йўриқномалар ёки кўрсатмаларни тушуна олади ва уларга амал қила олади. Таниш мавзудаги муҳокамага кириша олади.</p>
		<p>Гапириш</p> <p>Диалог. Саёҳат мобайнида ёки касбий соҳада вужудга келиши мумкин бўлган аксарият вазиятларда мулоқот қила олади. Таниш, шахсий қизиқишларга оид ёки кундалик мавзуларда тайёргарликсиз суҳбатга кириша олади. Ҳам оммабоп, ҳам касб-ҳунарга оид масалалар бўйича маълумот олади ва бера олади ҳамда фикр алмаша олади. Кенг миқёсдаги ҳис-туйғулар ва ҳиссиётлар, масалан ғамгинлик, бахтиёрлик, дилхиралик, мамнуният, ҳайратланишни ифода қила олади ва уларга жавоб қайтара олади. Мавзу бўйича суҳбат ёки муҳокамада қатнаша олади. Саёҳат, харид, банк ва бошқа умумий кундалик ёки меҳнат фаолиятига оид вазиятлардаги юмушларни самарали</p>

		<p>уддалай олади.</p> <p>Йўриқномалар ёки кўрсатмаларни тушуниб, уларга амал қила олади.</p> <p>Расмий суҳбатда, масалан ишга жойлашиш ёки степендия олиш учун бўладиган суҳбатда олдиндан кутса бўладиган саволларга жавоб бера олади.</p> <p>Юзма-юз мулоқотда ёки телефон орқали учрашув ёки тадбир вақти ва жойини режалаштира олади.</p> <p>Касб-ҳунарга оид мавзудаги саволлар бера олади ва уларга жавоб қайтара олади.</p> <p>Монолог.</p> <p>Ихтисосликка оид ёки бошқа таниш мавзуларда қисқа, мантиқий фикрлар билан боғланган тақдимот қила олади.</p> <p>Таниш вазиятлар ва мавзуларни содда тасвирлаб, улар ҳақида бевосита ахборот бера олади.</p> <p>Воқеа-ҳодисалар ва тадбирлар тафсилотларини боғлай олади.</p> <p>Орзу-умидлар, хоҳиш-истак ва режаларни тасвирлай олади.</p> <p>Оммага эълон ёки тақдим қилиш жараёнида режалар ёки чора-тадбирларни тасвирлай олади.</p> <p>Содда иборалар ёрдамида масала ёки далил ва сабабларни келтира олади.</p>
	Ўқиш	<p>Ихтисослик соҳаларида фактларга асосланган мураккаб бўлмаган матнларни тўлиқ тушуна олади.</p> <p>Кундалик ва асосий касб-ҳунарга оид ҳужжатлардаги, масалан, хабарлар, қисқа расмий ҳужжатлардаги тегишли маълумотларни топа олади ва тушуна олади.</p> <p>Газета ва интернет матнлари ва бошқа манбалардаги тегишли фикрларни тушуна олади.</p> <p>Асбоб-ускуналар ва қурилмаларни ишлатиш ва эксплуатация қилиш бўйича ёзма йўриқномаларни тушуниб, уларга амал қила олади.</p> <p>Оммавий матнларни муҳокама қилишни назарда тутган ҳолда асосий фикрларини тушуна олади.</p>
	Ёзиш	<p>Шахсий ва касбий контекстларда қайдлар ва хабарлар ёзиб, уларнинг шошиличилиги, муҳимлиги ёки зарурлигини ифодалай олади.</p> <p>Стандарт форматга асосланган қисқа касбга оид ҳисоботлар ёза олади.</p>

			<p>Меҳнат амалиёти тажрибасига оид оддий ҳисоботларни ёза олади.</p> <p>Иш жойи билан боғлиқ масалалар ва вужудга келадиган вазиятлар бўйича оддий ҳисоботлар ёза олади.</p> <p>Резюме ва тавсия хатларини ёза олади.</p>
	Тил компетенцияси	Фонетик компетенция	Тақдимотлар ва муҳокамаларда таъкидлаш мақсадида урғу ва интонациядан тўғри фойдалана олади.
		Лексик компетенция	Касб-хунарга оид луғат бойлигидан фойдалана олади. Ўз соҳаларида кенг тарқалган халқаро ва турдош сўзларни танийди ва ишлата олади. Ўз ихтисослиги доираси ва ундан ташқарида сўз тузилиши элементлари (қўшма сўзлар, префикслар, суффикслар, сўз ўзаги)ни танийди ва тушуна олади.
		Грамматик компетенция	Коммуникатив мақсадларда зарур бўладиган чет тили грамматикасининг барча асосий элементларини таний олади ва улардан тўғри фойдалана олади.

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА В1+ ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар		Таълим мазмуни
	Мавзулар	<p>Кундалик ҳаётга оид мавзулар (шахсий маълумот, оила ҳақида маълумот, бўш вақтни ўтказиш ва ҳоказо).</p> <p>Ижтимоий мавзулар (атроф-муҳит билан кундалик турмуш ва касбга оид қизиқишлар бўйича ижтимоий алоқалар).</p> <p>Таълимга оид мавзулар (таълим муассасалари, турли давлатлар таълим тизимини қиёслаш).</p> <p>Ижтимоий-маданий мавзулар (Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар, масалан Буюк Британия, АҚШ, Германия ва Австрия маданиятларининг асосий ўхшаш ва фарқли томонларини аниқлаш).</p> <p>Касбга оид мавзулар: иқтисодиёт, бизнес, туризм ва таълим олиш мақсадлари учун махсус чет тили (мавзуга оид тил кўникмаларини шакллантириш, тақдимот қила олиш ва ҳоказо).</p>
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	<p>Шахсий ва касбий қизиқишларга доир долзарб мавзулардаги радио ва теледастурларни тушуниш.</p> <p>Ҳужжатли ва бадиий фильмларни тушуниш.</p> <p>Аутентик ихтисослашган ёки касбга йўналтирилган дискурсларни тушуниш.</p> <p>Ихтисослик ва оммабоп мавзулардаги маърузалар ва тақдимотларни тушуниш.</p> <p>Ўрганилаётган чет тили вариантларини</p>

		<p>тушуниш. Ўрганилаётган чет тилида суҳбатлар ва муҳокамаларни тушуниш. Ривожлантириладиган кўникмалар: чет тили материалларининг асосий мазмунини тушуниш, тўлиқ батафсил тушуниш, муайян фикрлар ёки маълумотлар олиш учун тинглаш.</p>
	Гапириш	<p>Диалог. Тайёрланган мавзуда суҳбатда иштирок этиш (интервью, маълумотни тўғрилигини текшириш ва тасдиқлаш). Тайёрланмаган мавзуда суҳбатда иштирок этиш (ўрганилаётган чет тилида сўзлашадиган мамлакатларга саёҳат қилганда). Кутилмаган вазиятдаги мулоқотда иштирок этиш. Таниш мавзуларда ўз фикрини билдириш (китоблар, фильмлар, мусиқа хусусида). Таниш ва камроқ таниш бўлган мавзуларда маълумот алмашиш. Дебатларда иштирок этиш. Нархини келишиш ва ҳоказо.</p> <p>Монолог. Таассуротлар, орзу-умидлар ва ниятларини ифода қилиш. Ихтисослик мавзуларида тақдимот қилиш. Ижтимоий ва касбга доир соҳаларда фикрлари ва режалари сабабларини келтириш ва тушунтириб бера олиш. Китоб ва фильм мазмуни бўйича ўз таассуротларини тасвирлаш ва ҳикоя қилиш. Ҳикоя ёки муҳокама мазмунини содда иборалар билан қисқача гапириб бериш.</p>
	Ўқиш	<p>Газеталар, журналлар, даврий матбуот нашрларини. Йўриқномалар, кўрсатмалар, буклет, брошюраларни. Таркибида маъноси тахмин қилинадиган касбга оид баъзи терминлар бўлган матнларни. Ривожлантириладиган кўникмалар: умумий мазмунни тушуниш учун ўқиш, айрим маълумотларни олиш учун ўқиш, тафсилотларни тушуниш учун ўқиш ва йўналишни аниқлаш учун ўқиш (белгилар, кўрсаткичлар ва ҳоказо).</p>
	Ёзиш	<p>Иш юритишга оид хатлар. Иш юритиш ҳужжатлари (ариза, шартнома, резюме ва ҳоказо). Ҳисоботлар.</p>

			Тақризлар. Эссе ва бошқа ёзма топшириқ шакллари. Лойиҳа иши ҳақида ҳисобот.
	Тил компетенцияси	Фонетик компетенция	Касбга оид вазиятларда гапнинг коммуникатив турларига (дарак, сўрок, бўлишсиз, буйруқ гап) мос равишда ритм ва интонацияни қўллаш.
		Лексик компетенция	Сўз ясалиши. Полисемия. Синонимлар, антонимлар ва омонимлар. Касбга оид турғун бирикмалар.
		Грамматик компетенция	Аввалги даражада ўзлаштирилган грамматик материални оммавий ва касб-хунарга оид контекстларда тўғри ишлатиш (фёъл замонлари, модал сўзлар, сифат ва равишнинг қиёсий даражалари, детерминатив сўзлар, предлоглар ва ҳоказо).
Социолингвистик компетенция			Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар халқлари маданиятлари ҳақида тасаввурга эга бўлиш ҳамда баъзи масалаларнинг тилга боғлиқлигини англаш, масалан, саломлашиш одоби, мурожаат шакллари, асосий хушмуомалалик нормалари ва ҳоказо. Турли маданиятларда мулоқотнинг новербал элементлари устида ишлашни давом эттириш: имо-ишора тили, новербал сигналлар ва ҳоказо. Она тили билан солиштирилганда чет тилида хатлар ва хабарлар ёзиш қоидаларининг хусусиятлари.
Прагматик компетенция			Тақдимот қилиш кўникмаларини ривожлантириш. Оғзаки ва ёзма дискурда фикрларни тўғри боғлаш. Турли ижтимоий ва касб-хунарга оид вазиятларда зарур бўладиган баъзи тил воситалари, расмиятчилик даражалари ҳақида дастлабки тасаввурга эга бўлиш. Сўзловчини гапига аралаштириш, аниқлик киритиш секин гапиришга ундаш, уларни бошқача ифодалаш ва тўлдириш.

**ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА В1+ ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ
ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР**

Компетенциялар			Билиш ва бажара олиш
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	Ўз мутахассислиги доирасидаги яхши тузилган маъруза ёки суҳбатни тушуна олади. Ўз қизиқишлари доирасидаги теле ёки радио дастурлар ва бошқа манбаларни

		<p>тинглаб, асосий маълумотларни тушуна олади.</p> <p>Шахсий қизиқиш, ўқиш ёки касбга оид соҳадаги оғзаки манбаларни тинглаб, ҳам асосий мазмуни, ҳам махсус маълумотларни англай олади.</p> <p>Тил эгаси билан таниш ва махсус мавзуда мулоқотга киришганда унинг аксарият жиҳатларини тушуна олади.</p>
	Гапириш	<p>Диалог.</p> <p>Таниш кундалик ва бошқа умумий мавзуларда маълум даражада ўзида ишонч билан маълумот алмаша олади, текшира олади ва тасдиқлай олади.</p> <p>Муаммони тушунтириб бера олади ва уни ҳал қилиш йўллари таклиф қила олади.</p> <p>Кутилмаган мулоқот вазиятларида иштирок эта олади: тайёргарликсиз суҳбат ва муҳокамаларни олиб бора олади.</p> <p>Таниш мавзуларда дебатлар ва муҳокамаларда иштирок эта олади.</p> <p>Муҳокамалар жараёнида мавҳум мавзулар ва масалаларда ўз фикрини ифода қила олади.</p> <p>Муҳокама ёки суҳбат мобайнида ўзгалар фикрини шарҳлай олади.</p> <p>Батафсил кўрсатмаларга оид саволларга жавоб бера олади.</p> <p>Саволлар бериб, тегишли шарҳлар келтириб, интервью олиб бора олади.</p> <p>Интервью ёки маслаҳат бериш мобайнида керакли маълумотларни бера олади.</p> <p>Монолог.</p> <p>Оммабоп ёки ихтисосликка оид мавзуда яхши тузилган тақдимот қила олади.</p> <p>Қисқа ҳикоя, мақола ёки муҳокама мазмунини қисқача баён қила олади.</p> <p>Ўз қарашларини тушунарли ва аниқ ифодалай олади.</p>
	Ўқиш	<p>Каттароқ матнларни ўқий олади, матннинг турли қисмларидан тегишли маълумот йиға олади.</p> <p>Мунозарали матннинг хулосасини аниқлай олади.</p> <p>Матн мазмунининг асосий ғоясини ажрата олади.</p> <p>Махсус маълумот олиш учун нисбатан катта ҳажмдаги матнларни ўқий олади.</p> <p>Махсус маълумот олиш, тўлиқ тушуниш учун қисқа газета мақолаларини, интернет матнлари ва бошқаларни ўқий олади.</p>
	Ёзиш	<p>Маъруза пайтида ўзи фойдаланиши учун</p>

			<p>етарли даражада аниқ бўлган қайдлар қила олади.</p> <p>Ўз қизиқишларига тааллуқли мавзуда қисқа, содда эссе ёза олади.</p> <p>Расмий хат, иш юритиш қоғозларини (ариза, розилик хатлари, резюме) ёза олади.</p> <p>Тажриба, фаолият ва тадбирлар ҳақида талабга жавоб бера оладиган ҳисоботларни ёза олади.</p> <p>Лойиҳа иши ҳақида қисқача ҳисобот ёза олади.</p> <p>Ҳикоя ёза олади.</p>
Тил компетенцияси	Фонетик компетенция	<p>Дарак, сўроқ, бўлишсиз, буйруқ гапларда ритм ва интонациядан фойдалана олади, гапни маъно бўлакларига ажрата олади.</p> <p>Тақдимотлар ва муҳокамаларда таъкид мақсадида урғу ва интонациядан фойдалана олади.</p> <p>Чет тилининг асосий вариантларини ажрата олади.</p>	
	Лексик компетенция	<p>Ўз мутахассислигига оид лексикани ажрата олади ва қўллай олади.</p> <p>Ўз ихтисослиги доираси ва бошқа соҳаларда сўз тузилиши унсурларини (қўшма сўзлар, префикслар, суффикслар, сўз ўзаги) таний олади ва тушуна олади.</p>	
	Грамматик компетенция	<p>Коммуникатив мақсадларда зарур бўлган чет тили грамматикасининг барча асосий элементларини ажрата олади ва улардан тўғри фойдалана олади.</p>	

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА В2 ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар		Таълим мазмуни
	Мавзулар	<p>Интернет ва ахборот технологияларига оид мавзулар.</p> <p>Ижтимоий-маданий мавзулар Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар маданиятларини қиёслаш ва таққослаш.</p> <p>Мутахассислик соҳасига оид мавзулар (мутахассислик соҳаси тарихи, соҳа йўналишлари).</p> <p>Ижтимоий мавзулар (атроф-муҳит билан ижтимоий алоқалар).</p>
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	<p>Маърузалар, тақдимотлар, мунозараларни.</p> <p>Радио ва телерепортажлар, янгиликлар, интервьюлар, ҳужжатли фильмлар ва ҳоказоларни.</p> <p>Эълонларни.</p> <p>Ўрганилаётган тил эгасининг тасмага ёзилган овозини (фильмлар, ҳужжатлар, нутқлар ва ҳоказо).</p>
		Тинглаб тушуниш

		<p>Ўрганилаётган тил эгалари ўртасидаги ижтимоий мулоқотни.</p> <p>Ривожлантириладиган кўникмалар: умумий мазмунни тушуниш учун тинглаш, тафсилотларни тушуниш учун тинглаш ва айрим маълумотларни олиш учун тинглаш.</p>
	Гапириш	<p>Диалогик.</p> <p>Маълум вазифа ёки мақсад бўйича мулоқотга киришиш.</p> <p>Ижтимоий мулоқот ва норасмий суҳбатга киришиш.</p> <p>Ўз мутахассислик соҳасига оид бўлган ва бўлмаган расмий ва норасмий муҳокамаларда қатнашиш.</p> <p>Муҳокамага раислик қилиш ва олиб бориш.</p> <p>Интервьюлар.</p> <p>Музокаралар.</p> <p>Телефон кўнғироқлари.</p> <p>Монолог.</p> <p>Маъруза тайёрлаш.</p> <p>Соҳага оид фикрларни ривожлантириш (масалан, соҳа мавзуси бўйича).</p> <p>Фикр билдириш ва асослаш.</p> <p>Эълонлар.</p> <p>Маълум мавзу бўйича тақдимот қилиш.</p> <p>Мақолани умумлаштириш ва хулоса қилиш.</p>
	Ўқиш	<p>Ёзишмалар, хабар, хатлар ва электрон хатлар.</p> <p>Соҳага оид материални жамлаган аутентик матнлар.</p> <p>Ихтисослик лексикаси ва атамаларни ўз ичига олган матнлар: масалан, матн парчалари, маърузалар, ҳисоботлар ва дарсликлардан олинган парчалар.</p> <p>Илмий ва мутахассислик адабиётлари (даврий, электрон адабиётлар).</p> <p>Ривожлантириладиган кўникмалар: чет тилидаги материалларнинг умумий мазмунини тушуниш, айрим маълумотларни олиш, тафсилотларни тушуниш ва йўналишни аниқлаш учун ўқиш (белгилар, кўрсаткичлар ва ҳоказо).</p>
	Ёзиш	<p>Ёзишмалар (хатлар ва хабарлар).</p> <p>Махсус маълумотлар (хотиралар, қайдлар, тақризлар, резюмелар ва ҳоказо).</p> <p>Эссе (баён ва иншолар), хулосалар.</p> <p>Тадқиқот ишлари (мақолалар, битирув малакавий иши ва ҳоказолар).</p>
	Лексик компетенция	<p>Касбий лексика ва атамаларини, умумий қисқартмаларни кенгайтириш.</p> <p>Сўз ясаши (қўшма сўзлар ва аффиксация),</p>

			Ўзлашма сўзлар (байналминал сўзлар) ва ўзакдош сўзлар. Антонимлар, синонимлар ва бошқа умумлексик муносабатлар.
		Грамматик компетенция	Ўтилган грамматик материал (фёъл замонлари, модал фёъллар, сифат ва равишларнинг қиёсий даражалари, детерминатив сўзлар, предлоглар ва ҳоказо)ни кундалик ва соҳадаги контекстларда тўғри қўллаш олиш.
	Социолингвистик компетенция		Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар маданиятлари мисолида (ижтимоий ва таълим доираларида) маданиятлараро мулоқотни чуқурроқ тушуниб етиш ва унинг мулоқот билан боғлиқ хусусиятлари, жумладан, саломлашиш, мурожаат шакллари, хушмуомалалик ва ҳоказо. Турли маданиятлардаги коммуникациянинг новербал элементлари: хатти-ҳаракатлар, имо-ишоралар устида ишлашни давом эттириш. Электрон мулоқотларнинг чет тилида ёзиш хусусиятлари.
	Прагматик компетенция		Тақдимот қилиш маҳоратини янада такомиллаштириш. Фикрларни мос тарзда оғзаки ва ёзма нутқда мантиқан боғлаш. Турли ижтимоий, таълим ва мутахассислик доираларида мос равишда тилни тегишли расмийлик даражада қўллашни англаш. Мулоқот жараёнида нутқни бўлиш, аниқлик киритиш, бошқача талқин этиш, жумлаларни тузатиш, тўлдириш ва бошқа стратегиялари.

**ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА В2 ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ
ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР**

Компетенциялар			Билиш ва бажара олиш
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	Кенг қўламли нутқ ёки қатор мураккаб фикрлар баёнини тушуниб кузата олади. Маъруза, нутқ, баёнот, тафсилотли йўриқномалар, илмий ва ихтисослик тақдимотлар, сўров ва фикрларнинг моҳиятини тушуна олади. Эълон ва хабарларни тушуна олади. Таниш ва нотаниш контекстдаги мураккаб аутентик нутқни тушуна олади. Ўрганилаётган тил эгаси бўлган сўзлашувчиларнинг суҳбат ёки мунозарасининг аксарият қисмини тушуна олади. Радио, интернет ва телевидение дастурлари, интервьюларнинг аксарият қисмини тушуна

		олади.
	Гапириш	<p>Диалог. Ўз ҳамкорлари билан музокара қила олади. Маълум масала юзасидан илтимос қила олади. Ўрганилаётган тилда сўзлашувчилар билан мулоқотга кириша олади, зарур бўлганда бошқара олади. Олдиндан тайёргарлик кўрилмаган жонли муҳокама ва мунозараларда қатнаша олади. Ўз соҳаларига оид интервьюда қатнаша олади. Расмий муҳокама доирасида ўз фикр ва мулоҳазаларини аниқ ифодалай олади. Муҳокамаларда ўз фикрларини ойдинлаштира олади, ўзгартириб талқин эта олади ва тузата олади. Битимга келишув ёки муаммо ечимини топишда расмийлик ва хушмуомалаликнинг мақбул даражаларидан фойдалана олади. Расмий доираларда (масалан, семинар ва ҳоказолар) хос равишда саволлар беради ва жавоблар бера олади.</p> <p>Монолог. Маълум мавзу бўйича яхши тақдимот қила олади. Ўз соҳаларига оид бир қатор нарсаларни аниқ ва батафсил тасвирлай олади. Маълум мавзу бўйича оғзаки маъруза қила олади. Мақола, маъруза ёки муҳокама юзасидан аниқ умумлашган хулоса қила олади. Таниш мавзуга оид қараш ёки фикрни ривожлантириш, далиллар, мисоллар келтириш орқали асослай олади.</p>
	Ўқиш	<p>Таниш ва нотаниш мавзулардаги матнларнинг асосий/айрим жиҳатларини тушуна олади. Ўз соҳалари ва қизиқишларига мос ёзишмаларни тушуна олади. Жадвал, графикларнинг қисқа изоҳини тушуна олади. Мураккаб номаларни тушуна олади. Махсус ва мураккаб ёзма йўриқнома ва йўналишларни тушуниб амал қила олади. Касбий соҳаларига оид каттароқ ҳажмдаги мақола ва маърузалардан тегишли маълумотни ажрата олади. Тезис, конференция дастурлари, мундарижа ва шу каби матнларнинг айрим қисмлари ёки барча қисмларини батафсил ўқиш</p>

			кераклигини аниқлай олади. Ривожлантириладиган кўникмалар: чет тилидаги материалларнинг умумий мазмунини тушуниш, айрим маълумотларни олиш, тафсилотларни тушуниш ва йўналишни аниқлаш учун ўқиш (белгилар, кўрсаткичлар ва ҳоказолар).
	Тил компетенцияси	Ўзиш	Махсус номалар ёза олиш (бизнес хатлари, электрон хатлар). Соҳага оид яхши тузилган иншо ва маърузалар ёза олади. Етарли даражада грамматик, мазмун жиҳатдан тўғри тузилган ва мос услубдаги илмий ва тадқиқот мақолаларини ёза олади. Таклифлар, хулосалар ва тезислар ёза олиш. Зарур ҳолда ўз соҳалари бўйича битирув малакавий иш ёза олади.
		Лексик компетенция	Махсус лексика ва атамаларни контекстда қўллай олади. Коммуникатив доираларда мавзуга оид лексикани ишлата олади. Кенг қўламдаги байналминал сўзларни фарқлай олади ва улардан фойдалана олади.
		Грамматик компетенция	Коммуникатив вазиятларда мураккаб грамматик ва синтактик структураларни ишлата олади. Мос боғловчи сўзларни қўллай олади. Ўз соҳаларига оид дискурс моделларининг грамматик, лексик ва мазмун жиҳатдан қандай тузилганини тушуниш мақсадида таҳлил қила олади.

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА С1 ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар	Таълим мазмуни
Мавзулар	Кундалик ҳаётга оид мавзулар (масалан, парҳез сақлаш, фарзандлар тарбияси ва ҳоказо). Кенг ижтимоий мавзулар (масалан, тиббиёт, илм-фан ва технологиялардаги этика масалалари, ижтимоий масалалар, ёшларнинг жиноят содир этиши, умумижтимоий мажбуриятлар ва ҳоказо). Ижтимоий-маданий мавзулар (масалан, маданий муҳитга мослашишдаги ўзга маданиятни тўғри талқин этишдаги эҳтиёткорлик, маданий шок, ижтимоий тафовутлар, маданий ўзликни сақлаб қолиш, турли доираларда ўзини маданий муҳитга мос тарзда тутиш, ўқув материалларини яратиш жараёнида маданиятни талқин этиш масалаларига алоҳида эътибор қаратиш ва

			<p>ҳоказо).</p> <p>Касбий йўналтирилган мавзулар: лингвистика ва социоллингвистика муаммолари, тилни ўргатиш ва тилни ўрганиш ва ҳоказо.</p>
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаш	<p>Кенг қамровли мавҳум ва мураккаб мавзудаги матнларни тушуниш. Кенг кўламдаги идиома ва иборалари оғзаки нутқ намуналарига бой аудио тасмалар, ахборот ва оммавий эълонлар (масалан, темир йўл вокзали, спорт майдончасидаги эълонлар ва ҳоказо). Гуруҳ муҳокамасидаги асосий ва бошқа иштирокчилар ўртасидаги мураккаб мулоқот. Теледастур ва фильмлар. Ўрганилаётган тил соҳиби бўлган ва бўлмаган сўзлашувчиларнинг турли расмий ва норасмий жойлардаги ёки таълим муассасаларидаги аутентик оғзаки нутқ намуналари. Соҳага оид маърузалар, муҳокамалар ва мунозаралар. Ўрганилаётган тил воситасида аудиториядаги мулоқот.</p>
		Гапириш	<p>Оғзаки мулоқот (диалогик нутқ). Шахслараро мулоқот ва суҳбатлар. Оммавий мунозаралар ва расмий муҳокама. Ўз мутахассислик соҳасига оид бўлган ёки бўлмаган мавҳум ва мураккаб мавзулардаги нутқлар ва мулоқотлар. Ишга қабул қилувчи ёки ишга кирувчи сифатида суҳбатда қатнашиш. Аудиторияда қўлланиладиган иборалар.</p> <p>Оғзаки монологик нутқ. Кўрсатмалар. Тақдимотлар. Конкрет ёки мавҳум мавзулар бўйича ўз мулоҳазасини билдириш ва уларни асослаш. Ўз фикрини асосланган тарзда билдириш. Фикрлар, муҳокама ёки соҳага оид мақола юзасидан умумлашган хулоса чиқариш.</p>
		Ўқиш	<p>Ижтимоий, мутахассислик ёки таълим соҳаларида учраши мумкин бўлган узун ва мураккаб матнлар. Бадий ва илмий-оммабоп китоблар, шунингдек адабий журналлар. Даврий нашрлар. Йўриқномалар (қўлланмалар, таомномалар ва ҳоказо). Реклама материаллари. Турли маълумотнома шакллари, ўқитувчи</p>

			кундалиги, сўровномалар. Норасмий хатлар, электрон хатлар ва ҳоказо. Меморандумлар, маърузалар, танқидий таҳлиллар, иш қоғозлари.
		Ўзиш	Мақолалар. Таълим материаллари учун кўрсатмалар. Маълумотнома шакллари ва сўровномалар. Бизнес ва мутахассисликка доир хатлар. Иншолар, маърузалар, таҳлиллар, тақризлар. Битирув малакавий иши. Резюме, йўлланмалар.
	Тил компетенцияси	Лексик компетенция	Кенг қўламдаги сўз бойлиги, идиоматик ва оғзаки нутқ иборалари. Мутахассисликка оид (чет тили ўқитиш ва амалий тилшунослик) атамаларини ўзбек, рус ва ўрганилаётган тил воситасида қиёслаш ва таққослаш.
		Грамматик компетенция	Коммуникатив компетенциянинг асосий қисми бўлган мазмунини ёритиб берувчи мураккаб гаплар. Грамматик элементлар, категориялар, структуралар ва жараёнларни ўз ичига олган грамматик семантика. Дискурс даражасидаги грамматика.
Социолингвистик компетенция			Ўзбекистон ва тили ўрганилаётган мамлакатлар маданиятлари мисолида маданиятлараро мулоқотни чуқурроқ тушуниб етиш ва унинг тил билан боғлиқ масалалари, жумладан, саломлашиш, муружаат шакллари, хушмуомалалик жиҳатлари ва ҳоказо. Турли маданиятдаги коммуникациянинг новербал элементлари: хатти-ҳаракатлар, имо-ишоралар устида ишлашни давом эттириш.
Прагматик компетенция			Тақдимотлар қилиш маҳоратини янада такомиллаштириш. Фикрларни мос тарзда оғзаки ва ёзма нутқда боғлаш. Турли ижтимоий, таълим ва мутахассислик доираларида мос равишда тилни мақбул расмийлик даражасида қўллашни англаб етиш. Мулоқот жараёнидаги нутқни бўлиш, аниқлик киритиш, бошқача талқин этиш, жумлаларни тиклаш, тўлдириш стратегиялари ва ҳоказо.

**ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА С1 ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ
ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР**

Компетенциялар		Билиш ва бажара олиш
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	<p>Тинглаб тушуниш</p> <p>Ўз мутахассислик соҳаларига оид бўлмаган мавҳум ва мураккаб мавзулардаги кенг кўламли нутқ намуналарини айрим ноаниқ жиҳатларини ойдинлаштириб олиш зарурати туғилса, сўзловчининг талаффузи ноаниқ ёки тил шеvasи нотаниш бўлган ҳолларда ҳам тушуна олиш.</p> <p>Кенг кўламдаги идиоматик ва оғзаки нутқ ибораларини фарқлай олиш ва ижтимоий муҳитга мос тарзда тилда берилган дискурс хусусиятини тушуна олиш.</p> <p>Кенг кўламли нутқларни аниқ тузилмаган ҳолларда ҳам тушуниш ва улардаги очиқ-ойдин ва яширин фикрларни ҳам етарли даражада англай олиш.</p> <p>Муҳокама ва дебатлардаги бошловчи ва бошқа иштирокчилар ўртасидаги мураккаб мулоқот жараёнида, мавзулар мавҳум ёки нотаниш бўлса ҳам, осонлик билан тушуниш ва кузата олиш.</p> <p>Кенг қамровли, тилнинг айрим ностандарт ишлатилиш ҳолларини ҳам ўз ичига олган аудио тасма ва ахборот материалларини тушуна олиш ва сўзловчилар ўртасидаги нозик тафсилотлар ва муносабатларнинг муҳим жиҳатларини аниқлай олиш.</p> <p>Фильмлардаги сленг ва идиоматик ибораларнинг ишлатилишини аксарият қисмини тушуна олиш.</p> <p>Шовқинда ҳам оммавий эълонлар (масалан, темир йўл вокзали, спорт майдончасидаги эълонлар)ни ўқиб тегишли маълумот ола билиш.</p>
		<p>Оғзаки мулоқот (диалог).</p> <p>Ўз фикрини деярли қийинчиликсиз, раvon, эркин ва спонтан равишда билдира олиш.</p> <p>Кенг кўламли лексик бойликка эга бўлган ҳолда сўзамоллик билан мулоқотдаги бўшлиқларни тўлдира олиш.</p> <p>Ўз мутахассислик соҳаларига оид бўлмаган мавҳум ва мураккаб мавзулардаги кенг кўламли нутқларни етарли даражада ойдинлаштириб олиш зарурати туғилган ҳолда сўзловчининг талаффузи ноаниқ ёки тил шеvasи нотаниш бўлган ҳолларда ҳам батафсил тушуна олиш.</p> <p>Ишга қабул қилувчи ёки ишга кирувчи сифатида суҳбатда қатнашиш жараёнида ҳеч қандай кўмаксиз фикрини кенгайтириб,</p>

			<p>равон тарзда ифодалай олиш, тегишли тил воситаларидан унумли фойдалана олиш. Мавхум, мураккаб ва нотаниш мавзулардаги мунозараларда ҳам қатнаша олиш. Ўз расмий нуқтаи назарини ишонч билан илгари сурган ҳолда, қарши томоннинг бир қатор мураккаб савол ва шарҳларига мос равишда равон ва спонтан тарзда жавоб бера олиш.</p> <p>Оғзаки монологик нутқ. Турли мавзуларни уйғунлаштирган ҳолда тўлиқ тасвирий ёки ҳикоявий тарзда фикрларни алоҳида жиҳатларга урғу берган ҳолда баён этиш ва мос равишда яқунлаб, хулоса қила олиш.</p>
		Ўқиш	<p>Ўз мутахассислик соҳаларига оид ёки оид бўлмаган бирмунча узун ва мураккаб матнларни қийин жойларини қайта ўқиш имконияти берилган ҳолатда батафсил тушуна олиш. Луғатдан фойдаланиб ҳар қандай турдаги хатларни тушуна олиш. Ижтимоий, мутахассислик ёки таълим соҳаларида учраш эҳтимоли бўлган кенг кўламдаги узун ва мураккаб матнлар (масалан, соҳага оид мақолалар, китоб боблари, шарҳлар)ни батафсил тушуна олиш ва улардаги кичик деталларнинг ҳам муҳим жиҳатлари, қарашлар, очик-ойдин ва яширин фикрларни аниқлай олиш. Вебсайт ёки журналлардан ўз мутахассислик соҳаларига оид тегишли тафсилотларни ола билиш.</p>
		Ёзиш	<p>Мураккаб мавзулардаги матнларни бирламчи масалаларга урғу берган ва иккиламчи масалаларни етарли тарзда кенгайтирган ҳолда ёрита олиш, асосли ва ўринли мисоллар келтира олиш, ҳамда мос равишда яқунлаб, хулоса ёза олиш. Аниқ, батафсил, яхши тузилган тасвирий ҳамда ижодий тарафдан мукамал, табиий ва ўз услубига эга, маълум ўқувчига кўзланган матнлар ёза олиш. Аниқ, яхши тузилган, асосий масалаларга урғу берган ҳолда (масалан, битирув малакавий ишида) мураккаб тушунчаларнинг талқинини ёза олиш. Ўз фикрини кенгайтириб, қўшимча фикрлар, далиллар ва мақбул мисоллар билан ёрита олиш. Шахсий мазмундаги турли матнлар</p>

			(кундаликлар, ўтган ҳодисалар таҳлили)ни ўзига хос услубда ёза олиш. Маъруза, мақола ва муҳокамалар хулосаларини ёза олиш. Мутахассислик ва таълимга оид таҳлиллар ёза олиш.
Тил компетенцияси	Фонетик компетенция		Интонацияни ўзгартириш ва гап урғусини тўғри қўйиш орқали мазмуннинг турлича талқинини ифодалай олиш.
	Лексик компетенция		Кенг қўламли сўз бойлигига эга бўлган ҳолда мулоқотдаги бўшлиқларни тўлдиролди олиш (кам ҳолларда зарур ибораларни топа олмаслик ёки ўзини мулоқотдан олиб қочиш стратегияларини қўллаш). Идиоматик ва оғзаки нутқ ибораларини қўллаш олиш. Айрим кичик хатолардан истисно тарзда жиддий лексик хатоларга йўл қўймаслик. Мутахассисликка оид (чет тили ўқитиш ва амалий тилшунослик) ўрганилаётган чет тилидаги атамаларни яхши тушуниб, қўллаш олиш.
	Грамматик компетенция		Мунтазам равишда грамматик жиҳатдан тўғри ва хатолардан бирмунча ҳоли фикрларни қўллаш олиш.

ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА С1 ДАРАЖА УЧУН ТАЪЛИМ МАЗМУНИ

Компетенциялар			Таълим мазмуни
	Мавзулар		Глобал муаммоларга оид мавзулар (масалан, замонавий технологиялар ва уларнинг инсониятга таъсири, глобаллашув, миграция, экология, терроризм, ишсизлик ва ҳоказо). Ижтимоий мавзулар (масалан, теварак-атроф билан ижтимоий муносабатлар, жинс масалалари, ижтимоий тенглик, маданий қадриятлар, толерантлик ва ҳоказо). Касбга оид мавзулар (масалан, касбий фаолият турлари (таржимон ёки ўқитувчининг кундалик фаолияти ва ҳоказо), малака ошириш, касб этикаси ва ҳоказо). Таълимга оид мавзулар (узлуксиз таълим, кадрлар тайёрлаш миллий дастури, магистратура бўлимида ўқиш ва ҳоказо). Илмий тадқиқотга оид мавзулар (халқаро лойиҳалар, илмий тадқиқот этикаси, интеллектуал бойлик, раҳбарлик ва бошқарув, муаллифлик ҳуқуқи)
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	Кенг қамровли мавҳум ва мураккаб мавзулардаги матнлар. Кенг қўламдаги идиоматик иборалар ва

		<p>оғзаки нутқ намуналарига бой аудио тасмалар, ахборот ва оммавий эълонлар (масалан, темир йўл вокзали, спорт майдончасидаги эълонлар). Гуруҳ муҳокамасидаги асосий ва бошқа иштирокчилар ўртасидаги мураккаб мулоқот. Теледастур ва фильмлар. Ўрганилаётган тил соҳиби бўлган ва бўлмаган сўзлашувчиларнинг турли расмий ва норасмий доиралардаги ёки таълим муассасаларидаги аутентик оғзаки нутқ намуналари. Соҳага оид маърузалар, баҳс-мунозаралар.</p>
	Гапириш	<p>Оғзаки мулоқот (диалогик нутқ). Шахслараро мулоқот ва суҳбатлар. Оммавий мунозаралар ва расмий муҳокама. Ўз мутахассислик соҳасига оид бўлмаган мавҳум ва мураккаб мавзулардаги маърузалар ва мулоқотлар. Ишга қабул қилувчи ёки ишга кирувчи сифатида интервьюда қатнашиш. Аудиторияда қўлланиладиган иборалар.</p> <p>Оғзаки монологик нутқ. Кўрсатмалар. Тақдимотлар. Конкрет ёки мавҳум мавзулар бўйича ўз мулоҳазасини билдириш ва уни асослай олиш. Ўз фикрини асосланган тарзда ифода этиш. Фикрлар, муҳокама ёки соҳага оид мақола юзасидан умумлашган хулоса чиқариш.</p>
	Ўқиш	<p>Ижтимоий, мутахассислик ёки таълим соҳаларида учраш эҳтимоли бўлган бирмунча узун ва мураккаб матнлар. Бадиий ва илмий-оммабоп китоблар, шунингдек адабий журналлар. Газета ва журналлар. Ўйриқномалар (қўлланмалар, таомнома китоблари ва ҳоказо). Реклама материаллари. Турли маълумотнома шакллари, ўқитувчи кундалиги, сўровномалар. Расмий хатлар, электрон хатлар ва ҳоказо. Меморандумлар, маърузалар, танқидий баёнотлар/мақолалар, илмий ишлар.</p>
	Ёзиш	<p>Маълумотнома шакллари ва сўровномалар. Иш ва мутахассисликка доир хатлар. Мавзу танлаш баёноти. Резюме. Тезис. Мини-диссертация.</p>

			Таҳлиллар. Маърузалар. Иншолар. Грант ва стипендиялар учун таклиф ва мулоҳазалар. Расмий ҳужжатлар (шартномалар, битимлар).
		Лексик компетенция	Юқорида қайд этилган мавзуларга оид лексика. Таълим ва мутахассисликка оид лексика. Сўз ясаш моделлари. Қисқартмалар. Нуктаи назар ва қарашларни ифодаловчи сўз ва иборалар.
		Грамматик компетенция	Ихтисослашган матнлардаги грамматик структуралар (масалан, илмий иншода мажхул нисбатнинг қўлланилиши). Дискурс намуналари (масалан, грамматик, лексик ёки мазмун жиҳатдан боғланиш). Боғловчилар. Артикл ва белгиловчилар (детерминантлар).
	Социолингвистик компетенция		Тилнинг маданият жиҳатлари (масалан, идиомалар, мақоллар ва ҳоказо). Хулқ-атвор, ўзини тутиш ва этикет қоидалари. Новербал коммуникация воситалари. Ижтимоий ва илмий доирага хос тарзда тилни мослаштириш. Маданиятлараро мулоқотни чуқурроқ тушуниб етиш. Ўзга миллат вакилларига нисбатан ҳурмат ва толерантлик. Ўзга маданият ва турли вазиятларга мослашиш.
	Прагматик компетенция		Нутқни тушуниш, талқин этиш ва сўзлашдаги тегишли стратегия ва услублар. Турли дискурслар таркиби ва мазмунини билиш. Мулоқотдаги бўшлиқларнинг олдини олиш мақсадида тил камчиликларини бартараф этиш. Расмий ва норасмий доираларда нутқни бўлиш, аниқлик киритиш, бошқача талқин этиш, жумлаларни тузатиш, тўлдириш ва ҳоказо стратегиялар.

**ЧЕТ ТИЛИ БЎЙИЧА C1 ДАРАЖА БИТИРУВЧИЛАРИ ТАЙЁРГАРЛИГИ
ДАРАЖАСИГА ҚЎЙИЛАДИГАН ТАЛАБЛАР**

Компетенциялар			Билиш ва бажара олиш
Лингвистик компетенция	Нутқий компетенция	Тинглаб тушуниш	Ўз мутахассислик соҳаларига оид бўлмаган абстракт ва мураккаб мавзулардаги кенг қўламли нутқларни айрим жиҳатларини

		<p>ойдинлаштириб олиш зарурати туғилса, айниқса сўзловчининг талаффузи ноаниқ ёки тил диалекти нотаниш бўлган ҳолларда ҳам тушуна олиш.</p> <p>Кенг кўламдаги идиоматик ва оғзаки нутқ ибораларини фарқлай олиш ва ижтимоий муҳитга мос тарзда тилнинг ўзгариш хусусиятини тушуна олиш.</p> <p>Кенг кўламли нутқларни аниқ тузилмаган ҳолларида ҳам тушуниш ва улардаги очик ойдин ва яширин фикрларни ҳам етарли даражада англай олиш.</p> <p>Муҳокама ва дебатлардаги асосий ва бошқа иштирокчилар ўртасидаги мураккаб мулоқотни, мавзулар бирмунча мавҳум ёки нотаниш бўлган ҳолларда ҳам, осонлик билан тушунган равишда кузата олиш.</p> <p>Кенг қамровли, тилнинг айрим ностандарт ишлатилиш ҳолларини ҳам ўз ичига олган аудио тасма ва ахборот материалларини тушуна олиш ва сўзловчилар ўртасидаги бирмунча яширин қарашлар ва муносабатлар, кичик деталларнинг ҳам муҳим жиҳатларини аниқлай олиш.</p> <p>Фильмларни сленг ва идиоматик ибораларнинг ишлатилиш ҳолларининг аксар қисмини тушунган ҳолда кузата олиш.</p> <p>Сифат жиҳатдан бирмунча ёмон, овоз эшитилиши ноаниқроқ бўлган оммавий эълонлардан (масалан, темир йўл вокзали, спорт майдончасидаги эълонлар) тегишли маълумот ола билиш.</p>
	Ўқиш	<p>Оғзаки мулоқот (диалогик нутқ).</p> <p>Илмий ва соҳага оид конференция, давра суҳбатлари, мунозара (жонли ёки воситали)ларда мулоқотни бошлаш, олиб бориш ва якунлай билиш.</p> <p>Фикрларни аниқ ифодалаган ҳолда муҳокамаларда фаол қатнаша олиш.</p> <p>Вазиятга мос тарзда тилни мослаштира олиш.</p> <p>Ўз расмий нуктаи назарини ишонч билан илгари сурган ҳолда қарши томоннинг бир қатор мураккаб савол ва шарҳларига мос равишда равон ва спонтан тарзда жавоб бера олиш.</p> <p>Семинар ва муҳокамаларда сўраш, ойдинлик киритиш, нутқни бўлиш ва тўлдириш стратегияларини мос равишда қўллай олиш.</p> <p>Оғзаки монологик нутқ.</p> <p>Соҳага оид мавзулар бўйича презентация ва маърузалар қила олиш.</p>

			Объект, субъект, вазият ва ҳодисаларни батафсил тасвирлай олиш. Маъруза, муҳокама ёки мақолага тўғри ва равон тарзда хулоса қила олиш. Илмий нуқтаи назар ёки фикрни ривожлантириш, далиллар келтириш орқали асослай олиш.
		Ўқиш	Ўз мутахассислик соҳаларига оид ёки оид бўлмаган кенг қўламли бирмунча узун ва мураккаб матнларни услубий жиҳатлари, очиқ ойдин ёки бирмунча яширин баён этилган фикрларни аниқлаган ҳолда тушуна олиш. Кичик деталларнинг ҳам муҳим жиҳатлари, қарашлар, очиқ ойдин ёки бирмунча яширин баён этилган фикрларни ҳам аниқлай олиш. Ўз мутахассислик соҳаларига оид вебсайт ёки журналлардан тегишли тафсилотларни ола билиш
		Ёзиш	Барча турдаги хатларни ёза билиш. Барча турдаги иншоларни ёза олиш. Танлаган мавзулари бўйича магистрлик илмий ишини ёза олиш. Соҳага оид мақолалар ёза билиш. Соҳага оид ва оид бўлмаган адабиётлар (мақолалар, китоблар, малакавий иш) таҳлилларини ёза олиш. Соҳага оид ва оид бўлмаган адабиётлар (бирламчи ва иккиламчи манбалар)га аннотациялар ёза олиш. Турли илмий материалларга хулоса ёза олиш. Тезис ва конференцияда қатнашиш учун таклиф ва мушоҳадаларини ёза олиш. Грант ва стипендиялар учун таклиф ва аризалар ёза олиш.
	Тил компетенцияси	Лексик компетенция	Мавзуларга оид лексикани ва соҳага оид атамаларни илмий даражада ривожлантира олиш. Сўз яшаш моделлари асосида сўзлар ҳосил қила олиш.
		Грамматик компетенция	Ихтисослашган матнлардаги (масалан, тилшунослик ёки таржимага оид) грамматик структураларни қўллай билиш. Артикли илмий услубда тўғри қўллай билиш. Турли матнларнинг лингвистик ёки дискурс таҳлилини қила олиш.

Олдинги таҳрирга қаранг.

(2-илова Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2017 йил 6 апрелдаги 187-сонли қарорига асосан 2020 йилнинг 1 сентябридан ўз кучини йўқотади — ЎР ҚХТ, 2017 й., 14-сон, 230-модда).