

## **Zur Diskrepanz von kommunikativem Unterricht und Prüfungsformaten im zielsprachenfernen Ausland**

**Holger Steidele (Yeungnam University, Gyeongsan)**

*Werde, der du bist.*

(Hermann Hesse)

### *1. Einleitung*

Wie leben in einer Welt, die nach Standardisierung und Harmonisierung strebt: politisch und ökonomisch, aber – v.a. in Europa – auch bildungspolitisch. Angeführt werden können in diesem Zusammenhang z.B.

(1)

(a) schulpolitisch in Deutschland: die mittlerweile fast vollständig durchgeführte bundesweite Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf 12 Jahre, die Einführung des Zentralabiturs in 14 von 16 Bundesländern;

(b) hochschulpolitisch in Deutschland: die Schaffung einheitlicher Prüfungen im Hochschulbereich: TestDaF (1998-2000) als international durchgeführter zentraler und standardisierter Sprachtest zum Nachweis der dt. Sprachkenntnisse für das Studium an dt. Hochschulen und das UNICert-Zertifikationssystem (seit 1992) mit dem Ziel der Gleichwertigkeit der Sprachausbildung an Hochschulen und standardisierten Nachweisen an Fremdsprachenkenntnissen (auch DaF);

(c) hochschulpolitisch in ganz Europa: die Umsetzung des Bolognaprozesses (1999 mit 29, jetzt 46 Ländern) mit dem Ziel, das Hochschulwesen in Europa vergleichbar zu machen; der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) (2001 in dt. Sprache), der den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll.

Im Rahmen des Themas „Curriculum, Prüfungen, Standardisierung“ interessiert hier der im hochschulpolitischen Bereich offensichtliche Trend zur Standardisierung, soweit er auch in Korea Beachtung findet. Dies ist der Fall beim GER, an dem sich nicht nur alle Zertifizierungssysteme und Prüfungen in Deutschland orientieren, sondern auch die weltweit durchgeführten Prüfungen des Goethe-Instituts, alle DaF-Lehrbücher neueren

Datums, und der darüber hinaus in koreanischen Publikationen und auf Symposien immer wieder thematisiert wird. Seit 2007 liegt auch eine koreanische Übersetzung des GER vor, und es gibt Bestrebungen, den GER in studienvorbereitende Koreanischkurse (vgl. Ahn 2007: 303-311) und in die koreanische Sprachpolitik (vgl. Kwan/Park 2007: 282) insgesamt zu implementieren, wobei der Hoffnung Ausdruck gegeben wird, dass dadurch „ein international vergleichbarer, transparenter und auch kohärenter Standard für den Sprachunterricht zum Lernen, Lehren und Beurteilen erstellt“ wird (ebd. 282).

Die Bedeutung von Standardisierungen und Harmonisierungen im bildungspolitischen Bereich soll hier – trotz zahlreich vorhandener Kritik, die an allen in (1) aufgeführten Bemühungen von verschiedener Seite zu Recht oder Unrecht vorgebracht wurden – nicht in Abrede gestellt werden. Ich möchte aber als muttersprachlicher Lehrer in Korea auf einen Punkt aufmerksam machen, der m.E. bisher zu wenig oder gar nicht thematisiert wurde: die Diskrepanz zwischen den Anforderungen, die in zielsprachenfernen<sup>1</sup> Ländern wie Korea an die Deutschlernenden und -lehrenden im Rahmen eines modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts gestellt werden müssen und dem GER sowie den sich an diesem ausrichtenden international eingesetzten Lehrmaterialien und Sprachprüfungen.<sup>2</sup>

## *2. Diskrepanzen*

### **a) Korea ist nicht Europa**

Ein Ziel des GER ist, „dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können“ (GER, Kap.1.2.). Dabei spielt das Konzept der „Mehrsprachigkeit“ im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen eine gewichtige Rolle.

„Mehrsprachigkeit“ unterscheidet sich von „Vielsprachigkeit“, welche der GER als Kenntnis einer Anzahl von Sprachen fasst, die man bspw. über das Sprachenangebot in einer Schule erzielen kann. Im Gegensatz dazu betont „Mehrsprachigkeit“ die Tatsache, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis

---

<sup>1</sup> Den Begriff übernehme ich von Neuner/Hunfeld (1993: 106)

<sup>2</sup> Ich konzentriere mich dabei ausschließlich auf mündliche Kompetenzen. Prüfungen, die wie der TestDaF zwar einen Prüfungsteil „Mündlicher Ausdruck“, jedoch keinen kommunikativen Teil beinhalten, bleiben unberücksichtigt.

zu den Sprachen anderer Völker“ (GER, Kap.1.3.), wobei diese Sprachen „gemeinsam eine kommunikative Kompetenz [bilden], zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen“, und „in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (ebd.) Die europäischen Sprecher können also auf die Kenntnis mehrerer Sprachen (und Dialekte) zurückgreifen, um geschriebene oder gesprochene Texte zu verstehen, indem sie z.B. Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen erkennen, die jeweils nur in neuer Gestalt auftreten. Ziel ist es somit, die historisch, kulturell und sprachlich enge Verflochtenheit Europas zu nutzen, das „sprachliche Repertoire“ (ebd. 1.3.) als „lebenslange Aufgabe“ (ebd. 1.4.) zu entwickeln, in dem „alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (ebd. 1.3.), ohne dass dabei der ‚ideale‘ Muttersprachler als höchstes Vorbild betrachtet wird“ (ebd. 1.3.)

Das Mehrsprachigkeitskonzept des GER lässt sich – ebenso wie die damit verbundenen Implikationen – nicht ohne weiteres auf Korea übertragen. Zwar wird dies in sehr verallgemeinernder Weise behauptet:

- (2) „In diesem Zusammenhang kann man die heutigen Gesellschaften als plurikulturell, mehrsprachlich (sic!) und auch mobil bezeichnen“ (Kwan/Park 2007: 281)

doch ist diese pauschale Übertragung m.E. nicht zulässig. Der kulturell, historisch und sprachlich von Europa sehr verschiedene Ausgangspunkt ist, dass der Durchschnittskoreaner eben nicht einen „ganzen Vorrat an linguistischem Wissen“ (GER, Kap.1.3.) über europäische Sprachen und Kulturen „ins Spiel bringen“ oder bei Verständigungsproblemen mit „verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren“ (ebd.) kann, wenn er mit Europäern in Kontakt kommt. Selbstredend sind Koreaner „mehrsprachig“ im ostasiatischen Raum, insofern als historische, kulturelle und sprachliche Verbindungen zu China oder Japan bestehen. Von europäischer Mehrsprachigkeit kann jedoch keine Rede sein. Insofern erstaunt es sehr, dass manche bestrebt sind, die Empfehlungen des GER „weltweit“ umzusetzen (vgl. Jeon 2007: 301). Mit den sprachpolitischen Zielen des Europarats hat das in jedem Fall nichts zu tun.

### **b) Zur Diskrepanz zwischen GER und interkulturellem Unterricht**

Noch gewichtiger erscheint mir jedoch die Diskrepanz zwischen den kommunikativen

(linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen) Kompetenzen, die der GER formuliert, und den Aufgaben und Anforderungen in einem modernen Fremdsprachenunterricht im Zielsprachenfernen Ausland.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst die Situation der Muttersprachlichen Deutschlehrer an koreanischen Universitäten: Diese sind in aller Regel ausschließlich damit beauftragt, Konversationsunterricht zu erteilen. Sie fühlen sich einer kommunikativen Didaktik verpflichtet, die einerseits die Alltagskommunikation bzw. die Kommunikationssituationen des Alltags in den Mittelpunkt rückt, andererseits interkulturelle Ansätze berücksichtigt, die insbesondere in Zielsprachenfernen Ländern (wie Korea) zu Relativierungen einiger Aspekte bezüglich der pragmatischen Orientierung im Rahmen der kommunikativen Didaktik führen müssen: Man denke hier bspw. an die Überbetonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, an eine zu einseitige Orientierung an „Alltagssituationen/-themen“, an die Vermeidung literarischer Texte, an die Ausklammerung der Muttersprache etc. (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 106). Daraus ergibt sich u.a., dass die fremdsprachlichen Äußerungen sich im Rahmen eines interkulturellen Konzepts nicht nur auf das Dialogisieren beziehen, sondern auch u.v.a. das Sprechen zur Sache, das Einbeziehen fiktionaler Texte sowie Verfahren des Vergleichs von „Elementen, Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur mit denen der Zielkultur“ (ebd.: 117) Berücksichtigung finden, wobei zwei Aspekte hinsichtlich der Unterrichtsmethodik besonders zu betonen sind: a) die Erarbeitung sprachlicher wie landeskundlicher Phänomene in vergleichender Weise, b) die Einbeziehung des Lernprozesses selbst als grundlegenden Bestandteil des Unterrichts (ebd.: 124/125).

Mit Storch (2001) können wir formulieren:

- (3) „Damit kommt dem Sprachenlernen bzw. der interkulturellen Landeskunde eine Bedeutung zu, die weit über das fachspezifische Lernziel „Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache“ hinausreicht.“ (Storch 2001: 295)

Lernen muss immer als Entwicklung verstanden werden, die das Infragestellen der eigenkulturellen Identität miteinschließt und einen Beitrag zur Identitätssuche und -findung des Menschen leistet (siehe Motto). Dies ist nicht nur schmückender Nebeneffekt interkultureller Didaktik, sondern elementarer Bestandteil in einem modernen kommunikativen Unterricht. Ein Hindernis zur Erreichung dieser Aufgabe ist nach Storch nach wie vor die Tabuisierung der Muttersprache der Lerner (ebd. 296).

Die Autoren des GER sind sich trotz aller kommunikativen Ansprüche, die sie erheben, in diesem Punkt ihrer Grenzen sehr bewusst:

- (4) „In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern. **Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickelndes Ganzes zu integrieren.**“ (GER, Kap.1.1., Hervorhebung von mir, H.S.)

Damit ist unsere Aufgabe formuliert; sie geht weit über den Erwerb und die Vermittlung von kommunikativen Sprachkompetenzen, die der GER im Blick hat, hinaus.

### **c) Goethe-Prüfungen vs. Deutschunterricht im zielsprachenfernen Ausland**

Die Goethe-Institute bieten seit einiger Zeit weltweit Prüfungen auf all den Niveaus an, die der GER absteckt. Dass sich in Korea v.a. die eingerichteten Prüfungen auf den unteren Niveaus A1 und A2 großer Beliebtheit erfreuen, zeigen Kwan/Park (2007: 291). Da es sich bei diesen Niveaus nur um elementare sprachliche Basiskenntnisse drehen kann, die überhaupt erst so etwas wie „Kommunikation“ ermöglichen, soll eine Orientierung an dem GER nicht von Belang sein. Sieht man sich jedoch die Prüfungen ab dem Niveau B1 an, schlagen zwei Dilemmata zu Buche:

1. die Unmöglichkeit, sich an den vagen Kompetenzbeschreibungen des GER zu orientieren;
2. die Übernahme der strikten Begrenzung auf Alltagsthemen (das gilt dann mutatis mutandis auch für nahezu alle DaF-Lehrbücher)

Sehen wir uns zu diesem Zweck (stellvertretend) die Beschreibungen an, die der GER unter dem Aspekt „an Gesprächen teilnehmen“ (sieh Anhang) zwischen den Niveaus B1 und C1 vornimmt; dann wird deutlich, wie schwer es den Autoren fiel, exakte Beschreibungen vorzunehmen. Dementsprechend sind die Formulierungen im einzelnen vage: So wird für das Niveau B1 verlangt, über „vertraute“ Themen sprechen zu können, für B2 soll ein Gespräch mit Muttersprachlern „recht gut“ möglich sein, und für

C1 soll die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben „wirksam und flexibel“ eingesetzt sowie Beiträge „geschickt“ mit denen anderer „verknüpft“ werden können. Der Anspruch, sprachliches Können exakt abzugrenzen, scheitert wahrscheinlich bereits an der Materie, denn wir haben es mit dem Grundproblem (auch aller Wissenschaftler, die sich mit Sprache befassen) zu tun, systematisieren und präzisieren zu wollen, was sich nur schwer und unzulänglich systematisieren und präzisieren lässt: die Sprache. Wissenschaftstheoretisch kann man natürlich immer schärfere Grenzlinien postulieren als faktisch vorhanden sind (vgl. dazu u.a. Köller 1988: 299), wie in der Linguistik gilt aber auch hier, dass die Gefahr besteht, damit gerade die Komplexität der Realität zu verfehlen.

Es ist nun vollkommen klar, dass eine Abgrenzung und Evaluierung der Kompetenzen mittels Attributen „recht gut“ und „wirksam und flexibel“ recht schwer möglich ist. Denn recht gut mit Muttersprachlern kommunizieren zu können heißt selbst dann, wenn man sprachlich erfolgreich zu seinem Ziel kommt, ganz Verschiedenes; und man braucht in aller Regel nach meiner langjährigen Erfahrung in Korea rein sprachlich recht wenig, um sein kommunikatives Ziel zu erreichen.

Die Orientierung, die uns der GER hinsichtlich des Aspekts „an Gesprächen teilnehmen“ geben kann, liegt denn auch jenseits der sprachlichen Kompetenz im engeren Sinne, nämlich in der Anwendungssituation, die thematisch spezifiziert wird: von Gesprächen auf Reisen zu Themen des Alltags (Familie, Hobbys, eigene Arbeit) (B1) über „normales Gespräch mit Muttersprachlern“, was soviel heißen könnte wie ‚über die genannten (touristischen) Themen in B1 hinaus‘ (B2) bis hin zu Gesprächen im „gesellschaftlichen und beruflichen“ Leben (C1), was einen weit größeren Rahmen, wenn auch sehr vage, absteckt.<sup>3</sup>

Der wichtige Punkt ist nun: Hier wie an anderen Stellen der Kann-Beschreibungen wird nur unzulänglich deutlich, was denn nun (bezogen auf einen Kompetenzbereich) exakt gelehrt und gekonnt werden muss. Die Objektivität ist im Detail nur eine vermeintliche. So verwundert es keineswegs, dass sich die mündlichen Teile der Goethe-Prüfungen „Zertifikat Deutsch“ (B1), „Zertifikat B2“ und „Zertifikat C1“ auch mehr an einer Progression inhaltlicher Komplexität orientieren, jedoch stets auf „Alltagsthemen“ begrenzt bleiben:

---

<sup>3</sup> Diese immer weiter gefassten Anwendungssituationen werden im gesamten GER deutlich, vgl. zu umgangssprachlichen Kompetenzen im HV-Bereich Steidele (2005: 63ff.).

(5) mündlichen Anforderungen der Prüfungen<sup>4</sup> des Goethe-Instituts:<sup>5</sup>

- 1) Im Zertifikat Deutsch (B1) soll der Prüfling drei mündliche Aufgaben bewältigen: a) sprechen über sich selbst, b) sprechen über ein Thema (z.B. eine Statistik), c) etwas planen (z.B. eine Klassenreise);
- 2) Im „Zertifikat B2“ soll er sich a) zu einem bestimmten Thema äußern (z.B. Lesetext „Gastfreundschaft“), b) Partnergespräch (z.B. über moderne Esskultur);
- 3) Im „Zertifikat C1“ soll er sich a) über ein Thema äußern (z.B. „E-Mail“), b) ein Partnergespräch (z.B. über „Praktikumsangebote“).

Nach den obigen Ausführungen geht eine Reduktion auf die Alltagssprache an der Notwendigkeit und an den Erfordernissen im Zielsprachenfernen Ausland vorbei; dies betrifft natürlich auch die anderen Teile dieser Prüfungen. Während ein solches Prüfungsformat in einem deutschsprachigen Land akzeptabel sein kann,<sup>6</sup> konterkariert es m.E. im Zielsprachenfernen Ausland jegliches Bemühen darum, ein interkulturelles Bewusstsein zu schaffen. Denn es wird den koreanischen Studenten und Lehrenden genau das suggeriert, was nicht zutrifft: dass nur kommunikative Skills, die gut abgrenzbar und überprüfbar scheinen, prüfungsrelevant, prüfenswert und damit zu lernen seien.

---

<sup>4</sup> Nach den Modellsätzen der Webpräsenz des Goethe-Instituts. Vgl. in der Reihenfolge B1-B2-C1:  
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/zdt/mat/deindex.htm>;  
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/gzb/mat/deindex.htm>;  
<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/gc1/mat/deindex.htm>

<sup>5</sup> Gemeinsam ist allen drei Prüfungen B1-C1, dass der mündliche Prüfungsteil immer auch eine Leseverstehensprüfung darstellt. Nach den Ausführungen des GER würde man eine strikte Trennung aller Kompetenzen erwarten.

<sup>6</sup> Das gilt auch für andere Prüfungen. Wenn beispielsweise die UNICert-Prüfungen das Ziel verfolgen, „praktisch verwertbare“ (<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/was-ist-unicert.htm>) Fremdsprachenkenntnisse vergleichbar zu überprüfen, dann ist das im europäischen Rahmen durchaus sinnvoll.

### 3. Konsequenzen und Aufgaben

Standardisierungen kommen Koreanern entgegen, standardisierte Prüfungen haben – im Gegensatz zu Deutschland – Tradition (Beispiel „Suneung“<sup>7</sup>), worin zumindest ein Grund dafür liegen dürfte, dass dem GER hierzulande so breite Aufmerksamkeit zuteil wird. Dass jetzt in Korea eine Diskussion über neue Konzepte zum Deutschunterricht stattfindet, um dem abnehmenden Interesse am Fach „Deutsch“ entgegenzuwirken, ist zu begrüßen; gleichwohl möchte ich die Erwartungen, die diesbezüglich an den GER geknüpft werden, dämpfen. Denn er darf uns nicht vergessen lassen, dass festgeschriebene Skills stets hinterfragt werden müssen.

Folgende abschließende Punkte scheinen mir daher nach den bisherigen Überlegungen besonders wichtig zu sein:

(i) Der GER weist zurecht auf die kulturellen, sozialen, historischen und natürlich sprachlichen Zusammenhänge in Europa hin. Das führt uns noch einmal eindringlich vor Augen, was es heißt, eine europäische Sprache zu lernen – und dies insbesondere im zielsprachenfernen Ausland, wo diese Zusammenhänge naturgemäß nicht als gegeben vorausgesetzt werden können: *Eine europäische Sprache lernen heißt immer weit mehr als **eine** Sprache lernen.* Deutschland ist keine Insel, sondern wie die meisten europäischen Länder eng verwoben mit anderen. Diese kulturelle und sprachliche/dialektale Verflochtenheit muss seine Berücksichtigung in jedwedem Deutschunterricht finden, wenn sie nicht wie in Europa quasi auf der Hand liegt.

(ii) Notwendig ist damit eine interkulturelle Landeskunde – als essenzieller Bestandteil im Rahmen eines kommunikativen Unterrichts – verbunden, die auch diesem Umstand Rechnung trägt. Im Gegensatz zu Prüfungen in Abhängigkeit von Standards, die sich lediglich auf die Kommunikationsfähigkeit (sogar ausschließlich des Alltags) konzentrieren, sollte es unser Bestreben sein, *interkulturelle Bildungsstandards zu entwickeln, die das spezielle Verhältnis von Ausgangskultur und Zielkultur betreffen und diesem angepasst sind.*<sup>8</sup> Europäische Gegebenheiten wie die „Mehrsprachigkeit“ einfach auf „fernöstliche“ Kulturen zu übertragen, ist unangemessen.

---

<sup>7</sup> Diese Prüfung unterliegt jedoch vollkommen anderen Bedingungen; die zweiten Fremdsprachen haben auch keinen mündlichen Prüfungsteil.

<sup>8</sup> Mir ist dabei bewusst, dass eine Umsetzung bisherige Prüfungsformate vollkommen sprengen würde.

(iii) Interkulturelle Landeskunde (im obigen Sinne) zu betreiben ist, zumal im Unterricht, einer der sensibelsten Bereiche, in dem man als Lehrer viele Fehler machen kann – trotz bester Absichten.<sup>9</sup> *Voraussetzung für einen Unterricht, der der Identitätsfindung der Lerner dient, ist weniger die Orientierung an kommunikativen Standards als vielmehr eine Lehrmethode, die die Lerner (und vielleicht Lehrer) für interkulturelle Fragen begeistert.*<sup>10</sup> Dazu gehört auch eine gute Lehrerausbildung, die neben linguistischen Kenntnissen v.a. landeskundliche Kenntnisse *in europäischem Horizont* umfasst.

## Literatur

Ahn, M. (2007): Implementierung des GERs in studienvorbereitenden Koreanischkursen. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 21. 303-311.

GER = Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin u.a.

Jeon, J. (2007): Beispielsfälle in der koreanischen Fassung des GERs als Problematik sekundärer Übersetzung. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 21. 295-302.

Köller, W. (1988): Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart.

Kwan, Y.-S. / Park, S.-U. (2007): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, eine neue Chance für die Sprachpolitik in Korea? In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 21. 281-294.

Neuner, G. / Hunfeld, H. (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.

---

<sup>9</sup> Vgl. Steidele (2006) zur "Bedeutungsvermittlung" im DaF-Unterricht und die Kritik an gängigen, aber unproduktiven, teils kontraproduktiven Methoden.

<sup>10</sup> Vorschläge dazu finden sich in Steidele (2007).

Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin u.a.

Steidele, H. (2005): Über die Notwendigkeit, gesprochensprachliche Varietäten im ausländischen DaF-Unterricht zu behandeln. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 16. 43-79.

Steidele, H. (2006): Zur Rolle des „sprachlichen Kontextes“ bei der Bedeutungsvermittlung im universitären DaF-Unterricht. Teil I. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 18. 43-82.

Steidele, H. (2007): Werbung im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea 20. 277-312.

Storch, G. (2001): Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. München.

## **Anhang**

GER (Kap.3.3.): „an Gesprächen teilnehmen“:

C1:

Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.

B2:

Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.

B1:

Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags

wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.