Publié dans Bulletin VALS-ASLA 100, 67-75, 2014,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Das Lernziel "kommunikative Kompetenz": Spuren der Geschichte im *Bulletin VALS/ASLA*

Peter LENZ
Universität Freiburg und PH Freiburg (CH)
Institut für Mehrsprachigkeit
Murtengasse 24, 1700 Fribourg, Suisse
peter.lenz@unifr.ch

Die beiden Artikel aus dem *Bulletin CILA* (Kummer & Willeke 1976; Wendt 1980) und der dritte aus dem *Bulletin VALS/ASLA* (Lüdi 2006) sind interessante Zeugnisse aus der Geschichte der Auseinandersetzung der Fremdsprachenforschung und -didaktik mit dem Lernziel "kommunikative Kompetenz" und dessen Umsetzung in der Lehrplan-, Lehrmaterialien-, Unterrichts- und Beurteilungspraxis. Im Folgenden sollen einzelne Punkte daraus im Kontext erläutert und diskutiert werden.

Der Beitrag "Zum Problem des kommunikativen Handelns, der 'Grammatik' und der kommunikativen Kompetenz im Bereich 'Deutsch als Fremdsprache'" von Kummer und Willeke erschien im Jahre 1976 in einem CILA[1]-Konferenzband zum Thema *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes* u. a. mit Beiträgen von Autoren, deren Namen im Zusammenhang mit der kommunikativen Fremdsprachendidaktik bis heute geläufig sind: Coste, Holec, Richterich, Roulet, Wilkins. Diese frühen Exponenten waren oder sind heute noch (Coste) in Fremdsprachenprojekte des Europarats involviert, die im Jahr 2001 mit dem Erscheinen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) (Europarat & Goethe-Institut Inter Nationes etc. 2001) ihren vorläufigen Höhepunkt fanden. Das CILA-Kolloquium im Jahre 1974 hatte sich noch mit dem Nutzen des Sprachlabors befasst. Wie Roulet in der Einleitung zum Tagungsband zur Folgetagung schreibt, sah die CILA für die Konferenz im März 1976 den Zeitpunkt für gekommen, um sich ernsthaft mit dem Unterricht des neuen Lernziels der kommunikativen Kompetenz auseinanderzusetzen, "*la tarte à la crème de la majorité des écrits de linguistique appliquée de ces quatre dernières années*" (Roulet 1976). Zu diesem Zweck wurde eine Reihe von Leuten eingeladen, die sich in Arbeitsgruppen des Europarats[2] oder im

[1] CILA: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée.

[2] Beim Europarat gibt es seit 1963 Sprachenprojekte, weil damals eine bessere Verständigung in Europa zum Thema wurde. Entscheidend für die Entwicklung des Lernziels kommunikative Kompetenz war aber eine Gruppe von angewandten Linguisten unter der Leitung von John

© 2014 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Hochschulbereich mit der Beschreibung und Vermittlung von kommunikativer Kompetenz befassten.

Kummer und Willeke waren damals am Sprachenzentrum der Universität Bielefeld tätig. Ihr Interesse ist ganz offensichtlich ein praktisches. Sie stellen sich nämlich die Frage, wie denn "kommunikatives Sprechhandeln" bzw. wie "idealisierte kommunikative Handlungsspiele" in einem Unterricht umgesetzt werden sollen, in dem "zunächst einmal mit dem Misslingen des Sprachhandelns zu rechnen" ist. Sie bemängeln, dass "oft allzu eifrig und schnell griffige Termini in einen neuen Bereich transferiert werden, ohne dass ihr Stellenwert in diesem Bereich abgeklärt, bestimmt oder genauer definiert wird" (Kummer & Willeke 1976: 63). Aber auf welche Vorarbeiten reagieren die Autoren eigentlich, wen kritisieren sie? – Aus Text und Literaturverweisen zu schliessen, handelt sich offensichtlich nicht um die Pioniere aus dem Umfeld des Europarats, sondern um eine hausgemachte, deutsche emanzipatorisch-pädagogische fremdsprachen-didaktische Bewegung. Eingangs namentlich erwähnt werden der Anglist H.-E. Piepho und der Textlinguist S. J. Schmidt. Piepho gab mit dem "übergeordneten Lernziel" der "kommunikativen Kompetenz" (Piepho 1974) der deutschen Fremdsprachendidaktik entscheidende Impulse (Edelhoff 2010), mit denen er nicht nur sprachdidaktische, sondern auch politisch motivierte Kontroversen auslöste. Bezeichnend für Piepho und die fremdsprachen-didaktische Bewegung, die er mitprägte, ist nämlich die Einbettung des Fremdsprachenunterrichts in ein emanzipatorisches Grundanliegen, das wesentlich von Idealen der 68-er Bewegung und von Habermas‘ gesellschaftlichem Ideal des herrschaftsfreien Diskurses geprägt ist (Schmenk 2005). Es sind die daraus abzuleitenden hohen Ansprüche an das sprachliche Können von Sprachenlernenden, wogegen sich Kummer und Willeke aussprechen. Sie setzen in ihrem Beitrag dem "allzu eifrig[en] und schnell[en]" Transfer von Kompetenzvorstellungen auf die Fremdsprachen-Didaktik eine eigenständige Suche nach einem pragmalinguistisch geprägten Konzept entgegen, mit dem Studierende zu "kommunikativer Kompetenz" befähigt werden können. Dabei bleiben sie dem anspruchsvollen, auch gesellschaftspolitisch motivierten Lernziel letztlich verpflichtet. Intentionales sprachliches Handelnkönnen allein genügt nicht. Die Fähigkeit, das Verhalten im Diskurs zu "legitimieren", bleibt ein Teilziel.

Trim, die sich 1971 anlässlich eines Symposiums in Rüschlikon (CH) konstituierte. Diese arbeitete im Auftrag des *Committee for Out-of-School Education and Cultural Development* des Europarats an einem modularen System von Fremdsprachen-Qualifikationen für Erwachsene (*unit/credit system*). Die Herausforderung, einen Sprachunterricht mit kurzfristig erreichbaren und akkreditierbaren, in der Arbeitswelt relevanten Lernzielen zu konzipieren, führte in einer ersten Phase zum funktional-notionalen Ansatz (Wilkins 1976a), der Sprachkenntnisse im Rahmen von (kommunikativen) Handlungen zu beschreiben versucht. Wilkins, der in Neuchâtel auch mitwirkte (Wilkins 1976b), war mit Trim und van Ek (Van Ek 1973; Van Ek 1975) zusammen die treibende Kraft in der Fassung und Konkretisierung des Lernziels kommunikative Kompetenz für den Unterricht (vgl. die Erinnerungen von John Trim in Little & King 2014).

Im ersten Teil grenzen sich Kummer und Willeke vom damals dominierenden audiolingualen, audiovisuellen und situativen Unterricht ab, indem sie dessen mehr oder weniger versteckte Grammatikorientierung aufzeigen und kritisieren, etwa die Vermischung von (grammatischen) Satzarten mit pragmatischen Kategorien, z. B. des Imperativsatzes mit Aufforderungen. Ihre Untersuchung von Lehrwerken führt sie zum Schluss, dass diese im Grammatikunterricht verhaftet bleiben und für sprachliches Handeln wenig nützlich sind, auch wenn sie sich oberflächlich an Sprachgebrauchssituationen orientieren.

> Es fällt immer wieder auf, wie wenig es gelingt, die starke Bindung an traditionelle Grammatikbeschreibung in soweit zu überwinden, dass die grösseren Möglichkeiten der Sprache erfasst werden, um Sprechen als Handeln darzustellen und damit lehrbar zu machen. Wir […] sind der Meinung, dass die Priorität "Grammatik" der Priorität "Kommunikatives Sprachhandeln" weichen muss. (Kummer & Willeke 1976: 68)

Im zweiten Teil ihres Beitrags widmen sich Kummer und Willeke der Frage, wie (mündliches) Sprachhandeln denn lehrbar sein könnte. In einem ersten Schritt fragen sie, wie "Kommunikationsteile" ausgewählt und organisiert werden sollen. Daran schliessen sie Überlegungen zu Arbeitsformen im Unterricht an. Als die zu unterrichtenden "Kommunikationsteile" wählen die Autoren funktionale Einheiten: Sprechakte, Sprechaktpaare, Sprechaktsequenzen. Mittels der Sequenzen sollen auch Gesprächsstrategien erworben werden. Korpusanalysen sollen weitere Anhaltspunkte für formalisierte Modelle von Sprechaktsequenzen und für neue Unterrichtsformen liefern. Der Unterricht soll nämlich so weiterentwickelt werden, "dass kommunikatives Verhalten und kommunikativer Diskurs während des Lernvorgangs praktiziert werden" können (Kummer & Willeke 1976: 68). Dabei sollen auch Strategien zur Kompensation mangelnder Kompetenz eingeübt werden. Dem emanzipatorischen Anliegen, für das sie wegen der mangelnden Sprachkompetenz enge Grenzen sehen, tragen sie mit der Forderung Rechnung, dass den Lernenden beim Üben von Gesprächen durch wählbare Varianten und die Möglichkeit zum inhaltlichen Widerspruch Einfluss gegeben werden soll.

Wenn Kummer und Willeke im Schlussteil des Artikels fordern, dass der Sprachgebrauch im Unterricht durch "die nichtverbalen Komponenten des kommunikativen Handlungsspiels bestimmt" bzw. "in die komplexere gesellschaftliche Tätigkeit eingeordnet" sein soll, kommen sie der aktuellen Vorstellung der *Task* (Handlungsaufgabe) recht nahe. Es geht um mehr als ein blosses Steuern von Sprechaktsequenzen. Long (2005) beispielsweise betrachtet die *Task* sowohl als zentrale Einheit bei der Analyse von realem Sprachgebrauch (zwecks Bedürfnisanalyse zur Ermittlung von kommunikativen Lernzielen) als auch als Hauptelement des Unterrichts.

Als M. Wendt im Jahr 1980 seinen Artikel mit dem Titel "Kommunikative und rezeptive Kompetenz als didaktisches und pädagogisches Lernziel des

schulischen Fremdsprachenunterrichts" veröffentlicht, ist er als Fachdidaktiker für Französisch tätig. Auf europäischer Ebene ist bereits im Jahr 1976 aus der Gruppe um J. Trim heraus ein funktional-notional ausgerichteter Lernzielkatalog für den kommunikativen Französischunterricht erschienen: *Un Niveau-seuil* (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar & Papo 1976). Wendt nimmt *Un niveau-seuil* zur Kenntnis, grenzt sich aber vom Standpunkt des schulischen Lernens davon ab: "Daß Spracherlernung zwecks Höherqualifikation für den Erwachsenen ein primäres Motiv ist, sollte jedoch nicht von den persönlichkeitsbildenden Aufgaben der Schule ablenken". In Anlehnung an Quetz, auch er Fremdsprachendidaktiker in Deutschland, macht er die Unterscheidung "zwischen 'Kommunikativer Kompetenz' als Lernziel eines pädagogischen Fremdsprachenunterrichts und 'Kommunikationsfähigkeit' als Lernziel eines allein auf praktische Verwendbarkeit hin angelegten Fremdsprachenunterrichts" (Wendt 1980: 14). Wendt nimmt damit ein Grundmotiv der kommunikativen Fremdsprachendidaktik in Deutschland auf, das bereits bei Kummer und Willeke (bzw. bei Piepho) zu beobachten war, und vertieft es im Hinblick auf den schulischen Französischunterricht. Wendt ordnet sich selbst in eine pädagogische Tradition ein, die "persönlichkeitsbildende Lernziele" verfolgt. Als Fremdsprachendidaktiker zählt Wendt aber nicht zu den konservativen Gegnern der kommunikativen Wende. Vielmehr kritisiert er ausführlich den grammatikorientierten, audiolingualen und audiovisuellen Unterricht. An einer Reihe von Beispielen aus Lehrbüchern zeigt er, wie dort Situationen oft nur "situations-prétexte" für Grammatikunterricht sind, dass die Lernenden unmögliche Rollen übernehmen und sprachliche Verhaltensweisen einüben müssen, ohne darauf Einfluss nehmen zu können, dass die Lernenden also nicht kommunizieren lernen.

Für Wendt sind plausible Rollen eine Bedingung für guten mündlichen Unterricht. Dabei kann es sich um Rollen in simulierter Kommunikation (zukünftige Rollen ausserhalb des Klassenraumes) und solche in primärer Kommunikation (Interaktionen zwischen allen Beteiligten im einsprachig geführten Unterricht) handeln. In beiden Zielbereichen sieht Wendt Lerngelegenheiten, die zum Lernziel der kommunikativen Kompetenz beitragen: Wenn die Rollenkonstellationen potenziell oder unmittelbar relevant sind, wird neben sprachlicher Handlungsfähigkeit auch die "Fähigkeit zu sozialem Handeln" gefördert.

Für die Umsetzung der Ziele im Rahmen einer kommunikativen Didaktik bringt Wendt *Un niveau-seuil* wieder ins Spiel, und zwar als Steinbruch für sprachliche Mittel. Die didaktische Herausforderung besteht für Wendt darin, diese Mittel kontextgerecht, im Rahmen von angemessenen Kommunikations-strategien und in einer vernünftigen Schwierigkeitsprogression für den Unterricht umzusetzen. Wendt spricht einen wichtigen Punkt an. Der Schritt vom Begriffs- Funktions- und Grammatikinventar für ein mittleres Niveau hin

zum Unterricht für Lernende auf unterschiedlichen Stufen ist tatsächlich gross. Unterdessen, d.h. seit der Veröffentlichung der GeR, ist eine neue Generation von Lernspezifikationen im Erscheinen, welche für die Umsetzung mehr Vorleistungen erbringen, indem sie nicht nur Inventare sprachlicher Mittel umfassen, sondern auch Kannbeschreibungen, welche das kommunikative Handeln mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus des GeR illustrieren. Die erste dieser anwendungsnäheren Spezifikationen war *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag 2005).

G. Lüdis Artikel "De la compétence linguistique au répertoire plurilingue" im *Bulletin VALS/ASLA* (Lüdi 2006) ist 26 Jahre nach Wendt (1980) erschienen. Aber auch Lüdi knüpft – kritisch zwar – mit seinem Beitrag an Arbeiten der Expertengruppe des Europarats an, die im Kern bereits in den siebziger Jahren aktiv war. Das verwundert nicht weiter, denn die Visibilität dieser Arbeiten ist zu Beginn der 2000-er Jahre grösser denn je. In den achtziger und neunziger Jahren rückten beim Europarat das schulische Fremdsprachenlernen und das Sprachentesten in den Vordergrund (Little & King 2014). Der bis heute anhaltende grosse Einfluss lässt sich aber speziell auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) zurückführen, der zwischen 1991 und 2001 entstanden ist, mit J. Trim, D. Coste und B. North als Hauptautoren. Der GeR wurde international breit rezipiert, besonders auch durch Testanbieter sowie Behörden im Bildungs- und Migrationsbereich. Zahlreiche Beispiele zeigen allerdings, dass oft nur eine Komponente, nämlich die illustrativ gemeinten Kompetenz-beschreibungen (*Can-dos*) der Niveaus A1 bis C2 aufgenommen und verwendet werden. Lüdi bezieht sich in seiner Kritik im Wesentlichen auf diese Kompetenzbeschreibungen und deren implizites Kompetenzverständnis – vor allem, darauf, wie sie in der Praxis oft eindimensional und reduktionistisch rezipiert werden – weniger auf den GeR als Ganzes[3].

Dieses Kompetenzverständnis transportiert für ihn vorwissenschaftliche und ökonomistische Vorstellungen von Sprache und Sprachverwendung und stützt potenziell diskriminierende Einsprachigkeitsideologien, die Mehrsprachigkeit bevorzugt als additive Einsprachigkeit konzeptualisieren und die Fähigkeit zum simultanen Gebrauch mehrerer Sprachen nicht als Kompetenz wahrnehmen. Lüdi fordert demgegenüber, dass die Erkenntnisse über die dynamischen polylektalen[4] und mehrsprachigen Repertoires der Menschen sowie die reale mehrsprachige Kommunikation mehrsprachiger Menschen im mehrsprachigen

[3] Mehrsprachige Kompetenzen sind im GeR durchaus ein Thema, wenn auch nur am Rand (Kap. 8 "Sprachenvielfalt und das Curriculum"), unter einer curricularen Perspektive. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit bilden aber seither beim Europarat einen Schwerpunkt (vgl. Beacco u. a. 2010). Ebenfalls ein Schwerpunktthema ist seit etwa Mitte der 2000-er Jahre die sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten (Council of Europe, Language Policy Unit, n.d.).

[4] Kompetenz in mehreren Varietäten und Registern.

Alltag zur Kenntnis genommen und im Schulsystem, in der Wirtschaft und in der Migrationspolitik umgesetzt werden.

Lüdis Kritik betrifft ganz besonders sprachliche Anforderungen und Tests in den genannten Domänen. Dabei führt er das testtheoretische Gütekriterium der kriterienbezogenen bzw. prädiktiven Validität von Tests ins Feld: Wenn über den kommunikativen Erfolg der Kandidaten in mehrsprachigen Kontexten verlässliche Voraussagen gemacht werden sollen, müssen Tests auch so konzipiert sein, dass sie dies ermöglichen. Die gegenwärtige Situation sei aber unbefriedigend. Unter anderem müssten mehrsprachige Testformen entwickelt werden, welche die mehrsprachige Wirklichkeit abbilden. Solche Tests müssten auch den Aspekt des Managements der Mehrsprachigkeit in der Kommunikation berücksichtigen. Zudem müsse bei der Beurteilung von der Idee des *native speaker* als Referenzgrösse Abstand genommen werden. Die Forderung nach mehrsprachigen Tests hat für Lüdi schliesslich auch eine ethische Dimension, besonders dort, wo existenzielle Entscheidungen auf Sprachprüfungen basieren, etwa im Migrationsbereich, wo ein mehrsprachiger Alltag die Regel ist, Tests aber nur die eine vorherrschende Sprache betreffen.

Lüdi behauptet nicht, das neue Kompetenzverständnis, das er skizziert, in allen Einzelheiten konkretisieren und beispielsweise auch für den Bereich des Testens operationalisieren zu können. Sein Beitrag kann am ehesten als engagiertes, mit zahlreichen Beispielen und Überlegungen versehenes Plädoyer für eine vertiefte Analyse verstanden werden und gleichzeitig als Aufruf an öffentliche Institutionen, Betriebe und Testentwickler, aus den neuen Erkenntnissen die nötigen Konsequenzen zu ziehen. Dieses Anliegen ist wichtig und unterstützenswert.

Trotzdem möchte ich im Folgenden, im Sinne einer vertieften Analyse, einige eher kritische Überlegungen zur Beurteilung[5] anstellen, wie sie Lüdi offenbar vorschwebt. Auf S. 186 wird vorgeschlagen, "d'analyser, dans un premier temps, de façon fine ces pratiques [de communication plurilingue] pour savoir quel devrait être le critère pour la validité d'examens respectifs." Lüdi setzt Testvalidität insgesamt mit kriterienorientierter Validität gleich. Das ist aber ein naturalistisch anmutender Kurzschluss. Der *target-language use* (TLU) ist zwar im kommunikativen Testen der zentrale Referenzpunkt, die Übertragung auf das Testsetting erfolgt aber selten direkt. Vielmehr werden relevante Aufgaben und Beurteilungskriterien aus dem TLU abgeleitet und für das Testen so umgesetzt, dass die übrigen Validitätskriterien auch erfüllt werden können. Es genügt nicht, wenn Tests inhaltlich an authentische Sprachverwendungs-situationen und realistische Aufgaben angelehnt sind. Prüfungen sind grundsätzlich dann valide, wenn sie genügend qualitativ gute, d. h. kontrolliert, fair und in ausreichendem Umfang erhobene,

[5] Eingehender wird die Beurteilung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen in Lenz & Berthele (2010) diskutiert.

aussagekräftige, richtig eingestufte usw. Informationen über diejenigen Kompetenzen von Personen liefern, über die Aussagen gemacht werden sollen, damit gerechtfertigterweise eine bestimmte Entscheidung gefällt oder eine Einstufung vorgenommen werden kann (vgl. dazu Bachman & Palmer 2010, v. a. Kap. 5). Es ist aber schwer vorstellbar, dass, wie von Lüdi vorgeschlagen, in der relativen Künstlichkeit eines Prüfungsgesprächs, in dem die Sprachwahl kontinuierlich neu ausgehandelt wird, die Kompetenz in der Verwendung dieser Sprachen so zu verlässig beurteilt werden kann, dass mit der notwendigen Sicherheit auf die kommunikative Handlungsfähigkeit im Rahmen von zukünftigen Situationen und Aufgaben generalisiert werden darf. Das Problem des Einflusses der Gesrpächspartener auf die Performanz von Prüfungskandidaten, auf das Lüdi selbst hinweist (S. 178f.), würde beispielsweise durch den Fokus auf der Aushandlung noch akzentuiert. Zudem stellt sich die Frage, welche Aussage denn über die produktiven Sprachkenntnisse eines Kandidaten in den beteiligten Sprachen gemacht werden könnte, wenn diese/r für sich aushandelt, vorwiegend die L1 bzw. die am besten beherrschte der involvierten Sprachen zu sprechen. Auch Aussagen über die rezeptiven mehrsprachigen Kompetenzen dürften aufgrund einer anderen, stärker formalisierten, u. U. additiv einsprachig anmutenden Prüfungsanlage, wie dem konsekutiven Testen des Hörverstehens in verschiedenen Sprachen, zuverlässiger zu machen sein. Wie der Aspekt des Managements mehrsprachiger Konstellationen und Repertoires im Gespräch valide getestet werden kann, muss wohl noch offen bleiben. Noch fehlen die Kriterien. Am ehesten sind Beurteilungen in konkreten Kontexten denkbar, in denen den Kandidaten und ihren Gegenübern die Kontext- und Gelingensbedingungen implizit oder explizit bekannt sind, beispielsweise an einem zweisprachigen Arbeitsplatz, an dem der polyglotte Dialog[6] praktiziert wird. Ein auf Sprache fokussierter Test mit bekannten, beruflich relevanten Aufgaben, bei denen zwei Beteiligte jeweils eine der beiden am Arbeitsplatz möglichen Sprachen sprechen und die andere verstehen, könnte dort nach der Probezeit über die Eignung für eine Funktion entscheiden helfen. Doch wie gross wäre das Generalisierungspotenzial einer solchen Überprüfung? Welchen Informationswert für Aussenstehende könnte eine solche Überprüfung haben? Weniger holistische und authentische, dafür formalisiertere Testformen, die darauf abzielen, ein klarer abgestecktes Spektrum von Kompetenzen zu erheben, dürften für die meisten Zwecke nützlicher sein. Wichtig ist aber, dass für viele Sprachen Nachweis-möglichkeiten für partielle Kompetenzen angeboten werden, wie sie für mehrsprachige Repertoires typisch sind – etwa solche zum akademischen Leseverstehen in Italienisch oder zum polyglotten Dialog auf Englisch mit Deutschschweizern – und dass sie in einer akzeptierten Gesamtschau der

6 "Jeder spricht seine Sprache und versteht die andere."

kommunikativen Sprachkompetenzen, etwa in einem optimierten "Sprachen-Pass", präsentiert werden können.

BIBLIOGRAPHIE

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes: Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Council of Europe, Language Policy Unit. (n.d.). Linguistic integration of adult migrants (LIAM) - Homepage, http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default_en.asp (30.09.14)

Edelhoff, C. (2010). Kommunikative Kompetenz revisited - Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte. *ForumSprache*, *4*, 149-160.

Europarat & Goethe-Institut Inter Nationes (Hgg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Zürich: Langenscheidt.

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch*. München, Berlin: Langenscheidt bei Klett.

Kummer, I. & Willeke, O. (1976). Zum Problem des kommunikativen Handelns, der "Grammatik" und der kommunikativen Kompetenz im Bereich "Deutsch als Fremdsprache." *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, *24*, 63-76.

Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

Little, D. & King, L. (2014). Three decades of work for the Council of Europe. *Language Teaching*, *47(01)*, 118-132.

Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, *84*, 173-189.

Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.

Roulet, E. (1976). Introduction. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, *24*, 4.

Schmenk, B. (2005). Mode, Mythos, Möglichkeiten oder: Ein Versuch, die Patina des Lernziels "kommunikative Kompetenz" abzukratzen. *Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung*, *16(1),* 57-87.

Van Ek, J. A. (1973). The threshold level in a unit/credit system. Präsentiert am Workshop "A Unit/Credit system for modern languages in adult education", St. Wolfgang, Österreich.

Van Ek, J. A. (1975). *Systems development in adult learning. The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Wendt, M. (1980). Kommunikative und rezeptive Kompetenz als didaktische und pädagogische Lernziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, *32*, 5-25.

Wilkins, D. A. (1976a). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976b). Notional syllabuses: theory into practice. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, *24*, 5-17.