

# Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten

## Kompetenzmodell (Kap. 2. des Produktberichts)

**Wilfrid Kuster, Peter Lenz, Lukas Bleichenbacher und Thomas Roderer**

Entstanden im Rahmen des Projekts «Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen»

### **Projektleitung**

**PH St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen**

Lukas Bleichenbacher (Projektleitung)

Robert Hilbe, Peter Klee, Wilfrid Kuster, Thomas Roderer

### **In Zusammenarbeit mit**

**HEP Vaud**

Rosanna Margonis-Pasinetti, Olivier Bolomey

**Universität de Lausanne, Centre de langues**

Brigitte Forster-Vosicki, Dietlinde Ebeling, Pascal Schweitzer

**SUPSI**

Germana D'Alessio, Daniela Kappler

**Institut für Mehrsprachigkeit (Main Consulting)**

Peter Lenz

### **Finanzielle und personelle Unterstützung**

Bundesamt für Kultur (**BAK**)

November 2017 / Januar 2019 (Exzerpt Kompetenzmodell; Fachstelle für Sprachkompetenzen von Lehrpersonen)

## Ein Modell berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen (Kompetenzmodell BSSK der Fachstelle für Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, Version 2017)

### 1.1 Ausgangslage

Gute zielsprachliche Kompetenzen werden heute oft als wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche Unterrichten von Fremdsprachen betrachtet (vgl. Übersicht in Vicente 2012, Kelly & Grenfell 2005, Richards 2013). Wie genau diese Kompetenzen zu definieren sind, wo sie im Curriculum verortet, wie sie gefördert und wiederum eingefordert werden, variiert je nach Ausbildungskontext jedoch stark (vgl. z.B. Nünning & Jucker 1999, COHEP 2016).

Bislang gibt es noch relativ wenig empirische Forschung in diesem Bereich (vgl. Vicente 2012). Die vorliegenden Arbeiten weisen oft auf komplexe, noch zu klärende Bezüge zwischen Sprachkompetenz und Unterricht hin (Legutke 2012; Burke 2015), wobei eine hohe allgemeine und akademische Sprachkompetenz allein für die Gestaltung eines lernwirksamen, zielstufengerechten Unterrichts, welcher den Anforderungen einer aktuellen, inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachendidaktik genügt, nicht auszureichen scheint (Burke 2015, Elder 2001, Loder-Büchel 2014, Bleichenbacher et al. 2014a). Dazu Burke (2015) sowie Elder & Kim (2014):

*„When comparing native speakers to less proficient candidates, Elder (2001) discovered less proficient speakers—potential teachers—could outperform native speakers for certain tasks on the LPTT<sup>1</sup> because of their experiences as second language learners in the language they planned to teach.“ (Burke 2015: 4)*

*„[High currency tests] are likely to underrepresent the teacher proficiency construct. Furthermore, if used on their own, rather than in conjunction with more teacher-specific measures, they are likely to have negative washbacks on the kinds of language teaching and learning undertaken in preparation for performance in a classroom context.“ (Elder & Kim 2014: 465)*

Damit Lehrpersonen sprachlich auf das Unterrichten von Fremdsprachen vorbereitet werden können, bedarf es einer systematischen Erfassung von aufeinander bezogenen sprachlichen und didaktischen Kompetenzen:

*„Research also must be conducted to examine the connection between general language proficiency, academic proficiency, and overall teacher effectiveness. The best speakers may not be the*

---

<sup>1</sup> Bei den LPTT handelt es sich um in Australien verwendete *Language Proficiency Tests for Teachers of Italian and Japanese* (Elder, 1994, 2001; zitiert von Burke 2015: 2).

*best language teachers. Simply requiring specific levels of general language proficiency and academic proficiency for newly certified teachers will affect who enters the profession, but it is not certain if it will improve world language education.“ (Burke 2015: 5)*

Die Ergebnisse solcher Untersuchungen bilden eine solide Basis für eine gezielte Sprachausbildung, welche die verschiedenen Dimensionen des sprachlichen Handelns von Lehrpersonen einbezieht.

Im Schweizer Kontext sieht der Strategie der EDK zum Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule (EDK 2004) vor, die Festlegung der Sprachkompetenzniveaus von Lehrpersonen zum einen auf die Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER, Europarat 2001) und zum anderen auf spezifische Weiterentwicklungen der Niveaubeschreibungen zu stützen.

Die Kantone und die Institutionen der Lehrerbildung konnten sich aufgrund der Vielfalt der Schul- und Ausbildungskontexte in der Schweiz bis anhin nicht auf einheitliche Vorgaben zu den Sprachkompetenzen angehender Lehrpersonen einigen. In den meisten Institutionen sind die Anforderungen aufgrund der Referenzniveaus des GER festgelegt, wobei diese Anforderungen unter Annahme eines Maturitätsniveaus B2 einer inneren Logik des Anstiegs parallel zu den Bildungsstufen folgen. Sowohl bei der Niveausetzung als auch bei der Überprüfung der Zielkompetenzen bestehen weiterhin grosse Unterschiede (COHEP 2016).

North (2014) weist im Zusammenhang mit der Nutzung der GER-Deskriptoren zur Lernzielbestimmung für spezifische Gruppen darauf hin, dass der GER in erster Linie ein Instrument zur Förderung des Profilansatzes ist und nicht zum Setzen allgemein gehaltener Globalniveaus missbraucht werden sollte, indem aus den vorliegenden illustrativen Niveaubeschreibungen ausschliesslich recht unspezifisch gehaltene Deskriptoren ausgewählt werden. Grundsätzlich sollten sprachliche Anforderungen auf der Grundlage der effektiven Bedürfnisse der Berufspraxis definiert werden:

*“It is really important to emphasise that the CEFR is an instrument to promote profiling and not levelling. (...) All such standards – e.g. to study at university in the language, to teach mathematics in the language, to apply for citizenship – are fairer and more effective when they are based on an appropriate needs profile rather than a blanket ‚level‘. This is perhaps the CEFR’s main message.“ (North 2014: 13)*

Während die Beschreibung von Fachsprachen und die Konzeption entsprechender Curricula in verschiedenen Berufssparten längst etabliert ist (vgl. z.B. Long 2005, Wertenschlag & Müller 2007, Mourlhon Dallies 2008, siehe auch die Arbeiten im Projekt *Magicc*<sup>2</sup>), war dies für Fremdsprachlehrpersonen lange nicht der Fall (Egli Cuenat et al. 2016), was die Formulierung berufspraktischer sprachlicher Anforderungen für die Aus- und Weiterbildung erschwerte.

---

<sup>2</sup> *Magicc* - Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence: <http://www.magicc.eu>

Das nun vorliegende Modell der berufsspezifischen Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen soll dazu beitragen, diese Lücke zu schliessen.

## 1.2 Funktion und Kontext des Kompetenzmodells

Dieses Modell beschreibt auf der Grundlage des Kompetenzmodells des GER „berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen“ als Konstrukt, das die zentralen Aspekte der Sprachverwendung und der Sprachverwendungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen in ausbildungs- und berufsspezifischen Zusammenhängen präzise erfassen will. Dank seiner Ausführlichkeit kann es unter anderem auch eingesetzt werden, um ein gemeinsames Verständnis der kommunikativen Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen auszuhandeln und zu verbreiten.

Das Modell liefert die Grundlagen einerseits zur Definition und Beschreibung berufsspezifischer Sprachkompetenzprofile und -niveaus sowie andererseits für eine gezielte Förderung und Beurteilung der berufsspezifischen Kompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten. Es bezieht sich auf den Schweizer Kontext und berücksichtigt die Rahmenbedingungen des Schweizer Ausbildungssystems. Eine Übertragung bzw. Erweiterung auf andere Kontexte wird im Rahmen des ECML-Projekts *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers*<sup>3</sup> geprüft. Im Folgenden werden zentrale Merkmale des Kompetenzmodells beschrieben.

## 1.3 Grundlagen der Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile

### 1.3.1 Analyse der sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse von Fremdsprachenlehrpersonen

Die *Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Fremdsprachenlehrpersonen* (Kuster et al. 2014) wurden aufgrund einer **systematischen Abklärung der sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse von Fremdsprachenlehrpersonen** im Sinne einer Bedürfnisanalyse (*second language needs analysis*; vgl. Long 2005) erarbeitet. Bei diesem Vorgehen ist es erstrebenswert, dass die Bedürfnisse an sprachlich-kommunikativen Kompetenzen durch die Kombination (Triangulation) verschiedener Informationsquellen und Methoden abgeleitet werden.

---

<sup>3</sup> *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers*: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx>

Informationsquellen der Bedürfnis- und Bedarfsanalyse gemäss Long (2005)	Berücksichtigte Informationsquellen
Konsultieren von Referenzdokumenten, die dabei helfen, die beruflichen Aufgaben und sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Berufs beschreiben	Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung EPOSA (Newby et al. 2007), Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen (Kelly & Grenfell 2005), Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier et al. 2007), Portfolio Interkultureller Kompetenz (Byram et al. 2004), Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A guide for language teachers and teacher educators (Lazar et al. 2007), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (Europarat 2001), Profile deutsch (Glaboniat et al. 2005), Niveau B2 pour le français. Un Référentiel (Beacco et al. 2004), Europäisches Sprachenportfolio, aktuelle Schweizer Lehrmittel aus allen Landesregionen (Deutsch, Französisch, Englisch als Fremdsprache)
Normative Dokumente	Sprachregionale Lehrpläne: Plan d'Etudes Romand, Lehrplan Passepartout, Lehrplan 21, Entwurf Tessiner Lehrplan
Beobachtungen in der Praxis	Praxisbeobachtungen/Videoaufnahmen im Klassenzimmer (Mettler et al. 2011, Froidevaux 2011, Loeliger 2013, Vicente 2012)
Befragung von Berufsleuten (Insiders) nach kommunikativen Bedürfnissen	Interviews mit Lehrpersonen (Mettler et al. 2011), Onlinebefragung von Lehrpersonen, sprachregionale Hearings mit Lehrpersonen
Einholen von Expertenmeinungen	Fremdsprachendidaktiker/-innen, Expert/-innen für Evaluation von Sprachkompetenzen und Curricula, Linguist/-innen usw.

*Tabelle 2 1: bei der Bedürfnisanalyse berücksichtigte Quellen*

Die Erarbeitung der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile erfolgte somit auf der Grundlage einer Analyse von Fachliteratur sowie berufsrelevanter, auch normativer Dokumente aus dem nationalen und internationalen Kontext. Dazu kamen Praxisbeobachtungen und Befragungen. Alle diese Quellen zusammen lieferten eine umfassende Grundlage für die **Beschreibung wichtiger schulstufenspezifischer sprachlicher Handlungen** von zukünftigen und bereits berufstätigen Fremdsprachenlehrpersonen.

Die Sprachkompetenzprofile wurden besonders durch den Bedarf an sprachdidaktischem Handeln geprägt, wie er im EPOSA (Newby et al. 2007) und im CARAP/FREPA (Candelier et al. 2007; Entwicklung plurilingueller und interkultureller Kompetenz) zutage tritt. Für die Systematisierung und Beschreibung wurden vor allem beim GER (Europarat 2001) und bei Profile deutsch (Glaboniat et al., 2005) wichtige Anleihen gemacht. Der Bezug zur Praxis wurde gewahrt, indem die auf dieser Grundlage ermittelten Sprachhandlungen mit Praxisbeobachtungen abgeglichen wurden und Lehrpersonen zu ihren sprachlichen Bedürfnissen schriftlich und mündlich befragt wurden. Die Resultate der Befragungen wurden zudem in sprachregionalen Hearings mit Lehrpersonen vertieft. Schliesslich wurden die Sprachkompetenzprofile Lehrpersonen, Dozierenden an pädagogischen Hochschulen sowie nationalen und internationalen Expertinnen und Experten im Rahmen einer umfangreichen Befragung vorgelegt.

### *1.3.2 Beschreibung des kommunikativen Handelns von Fremdsprachenlehrpersonen*

Die Sprachkompetenzprofile beschreiben sprachlich-kommunikative Handlungskompetenzen, welche Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten, für die Ausübung ihres Berufs benötigen (Klee et al. 2016, Egli Cuenat et al. 2016). Sie bilden den tatsächlichen Sprachbedarf der Berufspraxis von Lehrpersonen innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers ab und beschreiben die sprachlichen Fertigkeiten, die es braucht, um Fremdsprachenunterricht gemäss den Zielsetzungen an Schweizer Volksschulen zu gestalten. Dabei orientieren sie sich an aktuellen didaktischen Ansätzen wie der Didaktik der Mehrsprachigkeit, dem inhalts- und handlungsorientierten Unterricht oder dem bilingualen Sachfachunterricht und decken sprachliche, sprachlernstrategische, kulturelle sowie interkulturelle Aspekte ab. Die Sprachkompetenzprofile sind sprachenübergreifend formuliert, existieren in zwei sich überlappenden Versionen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I und liegen auf Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch vor (siehe <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>).

Die **sprachliche Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen** wird in den Sprachkompetenzprofilen mit Hilfe von sprachlich-kommunikativen Handlungen beschrieben, und zwar in Form von Kann-Beschreibungen mit kontextualisierten Beispielen. Diese Kann-Beschreibungen sind nach Sprachmodalitäten geordnet (vgl. 2.9 unten) und verteilen sich auf die folgenden fünf beruflich relevanten sprachlichen Handlungsfelder:

1. Unterricht vorbereiten
2. Unterricht durchführen
3. Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten
4. Aussenkontakte gestalten
5. Lernen und sich weiterbilden

Die ersten drei Handlungsfelder beziehen sich auf die (ziel)sprachlichen Bedürfnisse bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht sowie auf die Evaluations- und Beratungspraxis. Der vierte Bereich deckt direkte, von der Lehrperson mitgestaltete Kontakte der Lernenden mit der Fremdsprache ab,

beispielsweise bei einem Klassenaustausch. Im fünften Bereich stehen das sprachliche und interkulturelle Lernen sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit der Lehrperson selbst im Vordergrund, z.B. in Aus- und Weiterbildungskontexten. Diese Handlungsfelder umfassen wiederum verschiedene Aufgabenbereiche (vgl. 2.7 unten).

Für die konkretere **Beschreibung des kommunikativen Handelns** bzw. der kommunikativen Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen wurden u.a. Kategorien (vgl. Kompetenzmodell) und Mittel (Kann-Beschreibungen mit handlungsbezogener und qualitativer Ausrichtung) des GER genutzt, weil sich dieser als Referenzrahmen v.a. für einen handlungsorientierten Ansatz besonders gut eignet (vgl. 3.). Der GER, Profile deutsch (Glaboniat et al. 2005) und das Référentiel für Niveau B2 von Beacco et al. (2004) lieferten wichtige Grundlagen, um das sprachliche Handeln von Lehrpersonen in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen (Handlungsfeldern, vgl. 2.7 unten) und in unterschiedlicher Qualität zu charakterisieren.

### *1.3.3 Mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen, Lernstrategien*

Neben guten fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten im Bereich der mehrsprachigen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen – sowohl für die eigenen Zwecke als auch für den Unterricht – müssen die Lehrpersonen auch über die sprachlichen Mittel verfügen, um im Rahmen geeigneter didaktischer Ansätze die Entwicklung dieser Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Als Referenz für den Bereich der **Anwendung pluraler Ansätze zur Förderung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen** in allen Fächern wurde der spezialisierte Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen CARAP/FREPA (Candelier 2007) beigezogen. Mit „pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen“ werden Lehr- und Lernverfahren bezeichnet, die gleichzeitig zwei oder mehr kulturelle Kontexte bzw. Sprachen oder sprachliche Varietäten einbeziehen. Weiter wurden forschungsbasierte **Beschreibungen interkultureller und sprachlernstrategischer Kompetenzen** aus drei verwandten Dokumenten einbezogen, nämlich dem INCA-Profil (Byram et al. 2004), dem CALLA-Handbook (Chamot & O'Malley 1994) und ICCinTE (Lázár et al. 2007).

### 1.3.4 Das Kompetenzverständnis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

In Handlungskontexten sprachlich mehr oder weniger kompetent zu sein, heisst gemäss GER (Europarat 2001) in diesen Kontexten sprachlich mehr oder weniger kompetent handeln zu können und zwar unter Mobilisierung nicht nur sprachlicher, sondern potenziell auch weiterer (z.B. interkultureller, fachlich-inhaltlicher und didaktischer) Kompetenzen. Das Sprachkompetenz- bzw. Sprachverwendungsmodell des GER lässt sich schematisch wie in Abbildung 0-1 darstellen (EDK 2012).

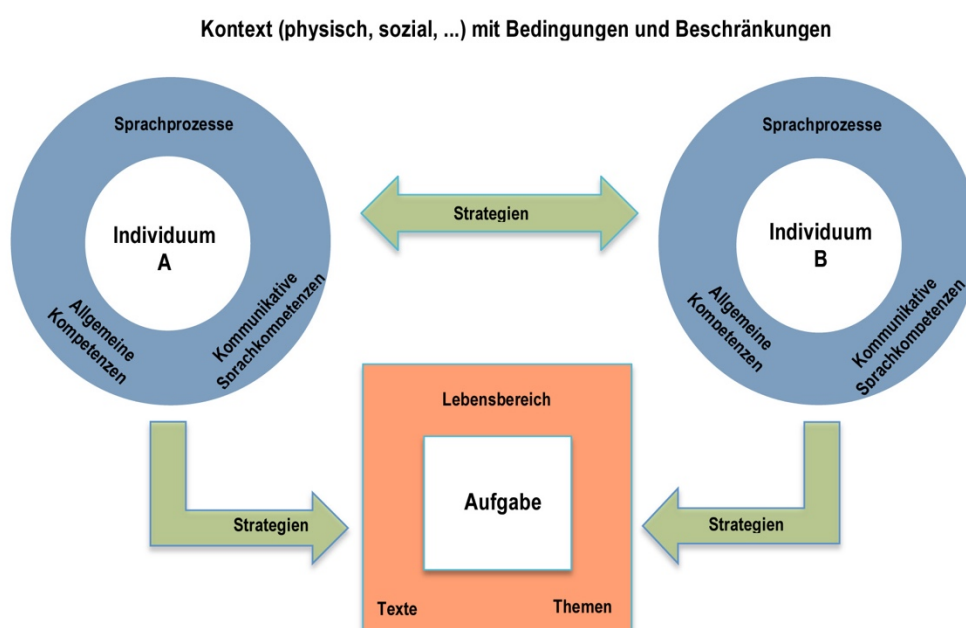


Abbildung 0-1: Sprachverwendungsmodell gemäss GER (EDK 2012)

Demnach finden Kommunikationsanlässe in einem bestimmten physischen und sozialen Kontext statt. Sprachlich Kommunizierende aktivieren immer dann, wenn Kommunikationsaufgaben allein oder im Austausch mit anderen bewältigt werden müssen, mittels Strategien sowohl allgemeine Kompetenzen (vgl. Europarat 2001, Kap. 5.1) als auch kommunikative Sprachkompetenzen (Europarat 2001, Kap. 5.2) und setzen diese ein. Dabei laufen bei ihnen u.a. kognitive Sprachprozesse ab. Strategien dienen auch der Koordination und Überwachung des Handelns. Kommunikationsaufgaben sind in bestimmten Lebensbereichen (z. B. im Bildungsbereich) situiert und tragen bestimmte Merkmale. Hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen besonders relevant sind dabei die mit den Aufgaben verbundenen mündlichen oder schriftlichen Texte und die darin behandelten Themen.

Beim Sprachkompetenz- bzw. Sprachverwendungsmodell des GER handelt es sich um ein umfassendes, ganzheitliches Kompetenzmodell, das sich sowohl horizontal (Bereich des sprachlichen Handelns) als auch vertikal (Qualität der Sprachverwendung) konkretisieren lässt, um Kompetenzprofile



festzulegen und zu beschreiben. In der im Bildungsbereich einflussreichen sog. *Klieme-Expertise* „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wird der GER zustimmend als geeigneter „pragmatischer“ **Ansatz zur Kompetenzbeschreibung** und als gute **Ausgangsbasis für die Überprüfung von Kompetenzen** dargestellt (Klieme et al. 2007:71f.; 147). Das Modell des GER ist auch dazu geeignet, wichtige **Parameter der Sprachverwendung und der Sprachverwendungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen in ausbildungs- und berufsspezifischen Zusammenhängen** zu beschreiben.

#### 1.4 Kontexte der Kommunikation von Fremdsprachenlehrpersonen

Grundlegend für die Beschreibung des kommunikativen Handelns von Fremdsprachenlehrpersonen ist die Frage, inwiefern sich die professionelle Kommunikation von Lehrpersonen, welche Fremdsprachen unterrichten, von der Alltagskommunikation unterscheidet bzw. darüber hinausgeht. Gestützt auf die berücksichtigten Grundlagen (vgl. 2.3.1 oben) wurde bei der Erarbeitung der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile von folgenden spezifischen **Kommunikationskontexten** ausgegangen:

Fremdsprachenlehrpersonen lehren (und lernen) Sprachen, sie unterrichten mit dem Ziel, die sprachlichen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen ihrer Lernenden zu fördern. Dazu bauen sie gelegentlich Aussenkontakte mit zielsprachigen Personen und Institutionen auf. Zudem durchlaufen sie eine spezifische Ausbildung und bilden sich laufend weiter. Sie bewegen sich damit sowohl in schulischen als auch in ausserschulischen Kontexten sowie im Feld der Aus- und Weiterbildung und des lebenslangen Lernens.

Die berufsbezogene Kommunikation von Fremdsprachenlehrpersonen findet somit einerseits **mit Sprachlernenden** statt, für die die Zielsprache in der Regel eine Fremdsprache ist und die sich in der obligatorischen Schule auf einem eher niedrigen Sprachkompetenzniveau befinden, andererseits mit **zielsprachigen Kollegen und Eltern** sowie mit Kollegen und Dozierenden in der **Aus- und Weiterbildung** (hohes bzw. sehr hohes Sprachkompetenzniveau).

Die Identifikation dieser spezifischen Kontexte des Sprachgebrauchs von Fremdsprachenlehrpersonen diente im Projekt als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Handlungsfelder (vgl. 2.2), in welchen wiederum Ziele der berufsbezogenen Kommunikation in der Fremdsprache spezifiziert werden konnten:

- Die **Handlungsfelder** dieser Kommunikation sind einerseits das schulische Sprachenlernen (Handlungsfelder 1–4), andererseits auch Aussenkontakte (Handlungsfeld 4) und Aus- und Weiterbildungskontexte (Handlungsfeld 5).
- Die **Ziele** der berufsbezogenen Kommunikation von Sprachlehrpersonen liegen in den Bereichen

- a. des Lehrens von Sprachen, insbesondere der Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Lernenden (vgl. Handlungsfelder 1–3 der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile);
- b. der Gestaltung von Kontakten mit zielsprachigen Kollegen oder Eltern (Handlungsfeld 4);
- c. des Lernens von Sprachen und der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen (Handlungsfeld 5).

### 1.5 Didaktische und pädagogische Sprachhandlungskompetenz

Ein grundlegendes Merkmal des sprachlichen Handelns von Fremdsprachenlehrpersonen, das in die Entwicklung der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile (vgl. 2.1) eingeflossen ist, ist dessen Koppelung an ein didaktisches und pädagogisches Handeln im Kontext des schulischen Sprachenlernens.

Die **Verbindung von sprachlichem mit sprachdidaktischem und pädagogischem Handeln** (vgl. insbesondere Newby et al. 2007, Kelly & Grenfell 2005 sowie Candelier et al. 2007) führt zu spezifischen Formen von Sprachhandlungen (z.B. Verstehen, um beurteilen zu können, ob ein Text für die Arbeit mit einer Klasse geeignet ist; Gestaltung eines Arbeitsblattes mit Übungen; Korrektur eines Textes). Solche Handlungen erfordern grundlegende didaktische und pädagogische Kompetenzen, insbesondere auch ein handlungs- und kompetenzorientiertes, mehrsprachiges Lernverständnis.

Als *didaktische Sprachhandlung* wird in diesem Zusammenhang eine Sprachhandlung bezeichnet, die mit einem bestimmten didaktischen Ziel verbunden ist, also darauf abzielt, etwas zu lehren, einen Lernprozess in Gang zu setzen, einen Prozess zu moderieren, zu stützen usw. Diese Sprachhandlungen erfordern von den Lehrpersonen spezifische Kompetenzen, die sich zum Teil deutlich vom alltagssprachlichen Sprachgebrauch unterscheiden.

### 1.6 Sprachliche Handlungsfelder und Aufgabenbereiche von Fremdsprachenlehrpersonen

In den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen werden fünf beruflich relevante sprachliche **Handlungsfelder** von Fremdsprachenlehrpersonen unterschieden (vgl. 2.3.1), welche von den Merkmalen der professionellen Kommunikation von Sprachenlehrpersonen abgeleitet werden (vgl. 2.5).

Die Handlungsfelder umfassen wiederum verschiedene **Aufgabenbereiche**, die verschiedenen Zielsetzungen der Sprachverwendung entsprechen, z.B. Gestaltung von Lern- und Arbeitsmaterialien, Steuerung des Unterrichtsverlaufs, Förderung der Bewusstheit für Interkulturalität, Rückmeldungen und Beratung (vgl. Tabelle 0-1). Diese Aufgabenbereiche sind im Prozess der in Kap. 2.1 beschriebenen Bedarfsanalyse entstanden. Sie wurden mittels Kategorienbildung systematisch aus den einzelnen Sprachhandlungen abgeleitet sowie gemäss Long (2005) durch Einbezug von Grundlagendoku-

menten (vgl. 2.3.1) und durch die Befragung von Lehrpersonen (Insiders) und Expert/innen im Berufsfeld abgestützt. Die folgende Tabelle zeigt die insgesamt 19 Aufgabenbereiche in ihrer Zuordnung zu den fünf Handlungsfeldern.

<b>Handlungsfelder</b>	<b>Aufgabenbereiche</b>
1. Unterricht vorbereiten	1. Sprachliche und inhaltliche Quellen erschliessen 2. Lern- und Arbeitsmaterialien gestalten 3. Schriftliche Anweisungen und Fragen formulieren 4. Informationen festhalten und Nachrichten verfassen
2. Unterricht durchführen	5. Den Unterrichtsverlauf steuern 6. Das Unterrichtsgeschehen sprachlich gestalten 7. Bewusstheit für Sprache fördern 8. Sprachliches Handeln fördern (hören, lesen, sprechen, schreiben) 9. Bewusstheit für Interkulturalität fördern 10. Lernerautonomie fördern 11. Sachfächer in der Zielsprache unterrichten
3. Beurteilen, Rückmeldungen geben und beraten	12. Sprachliche und kulturelle Kompetenzen beurteilen 13. Rückmeldungen geben und beraten 14. Anleitungen zur Selbstbeurteilung und Beurteilung durch Mitlernende geben
4. Aussenkontakte gestalten	15. Authentische Kommunikationssituationen planen und begleiten 16. Anlässe in der Zielsprachregion organisieren und durchführen
5. Lernen und sich weiterbilden	17. Quellen für das eigene Lernen nutzen 18. In Kursen und Veranstaltungen aktiv mitarbeiten 19. Den eigenen Sprachlernprozess bewusst wahrnehmen und steuern

*Tabelle 0-1: Handlungsfelder und Aufgabenbereiche der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile*

## 1.7 Themen und Textsorten







Bei der professionellen Kommunikation von Fremdsprachenlehrpersonen stehen spezifische, für das schulische Sprachenlernen relevante Themen und Textsorten im Vordergrund. Sie sind verbindende Elemente des sprachen- und stufenübergreifenden Aufbaus von sprachlich-kulturellen Kompetenzen und deshalb bedeutende Bestandteile des Kompetenzmodells. In den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen sind sie hauptsächlich in die Sprachhandlungen der Handlungsfelder 1–3 integriert. In

den Kompetenzbeschreibungen zu den Aufgabenbereichen werden sie auf der Ebene der Beispiele präzisiert.

Die zielstufenspezifischen Themen (und damit die Inhalte), die in den Sprachkompetenzprofilen aufgeführt sind, wurden grösstenteils den neuen Lehrplänen und bestehenden Lehrmitteln entnommen. Die Auswahl der professionsrelevanten Themen und Textsorten (wie z.B. *fachdidaktische Fachtexte*) basiert auf unterschiedlichen Quellen, u.a. EPOSA (Newby et al. 2007), *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly & Grenfell 2004) und CARAP (Candelier et al. 2007).

### 1.8 Grundmodalitäten der Sprachhandlungen

In den Beschreibungen der kommunikativen Handlungsfähigkeit in den Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen wurden die Handlungen, in Anlehnung an den GER (Europarat 2001, S. 25), nach Fertigungsbereichen geordnet. Allerdings wird in den Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen eine vereinfachte Systematik mit fünf Fertigungsbereichen verwendet, wie sie beispielsweise auch im schweizerischen Europäischen Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Anwendung kommt. Die fünf Fertigungsbereiche sind mit den folgenden Symbolen gekennzeichnet:

					
Lesen	Hören	Schreiben	Zusammenhängendes Sprechen	Mündliche Interaktion	Lernstrategien und Sprachbewusstsein

*Tabelle 2 2: Zuordnungskategorien für die Sprachaktivitäten in den Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen*

Gewisse Sprachhandlungen von Lehrpersonen umfassen an sich mehr als einen Fertigungsbereich, wie z.B. das Hören und Notizenmachen im Unterricht. In den Sprachkompetenzprofilen werden diese Sprachhandlungen jedoch nur einem Fertigungsbereich zugewiesen.

Im Handlungsfeld 5 der Sprachkompetenzprofile (Lernen und sich weiterbilden) werden, in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen, Kompetenzen in den Bereichen der **Lern- und Kommunikationsstrategien** sowie der **Sprachbewusstheit** aufgeführt, die für das eigene sprachlich-kulturelle Lernen der (angehenden) Lehrpersonen relevant sind. Dazu wurde ein zusätzliches Symbol „Lernstrategien und Sprachbewusstsein“ eingeführt. **Mediations- und Sprachmittlungsaktivitäten** kommen in Sprachhandlungen des Profils vor, wurden jedoch nicht mit einem spezifischen Symbol bezeichnet. In

diesem Bereich sind die laufenden Arbeiten des Europarats<sup>4</sup> zu beachten, in welchen das Mediationsverständnis des GER, gerade im Zusammenhang mit Lehrtätigkeiten, weiterentwickelt wird. Diese Arbeiten könnten im Rahmen einer Überarbeitung der Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile zu einer Erweiterung der Fertigungsbereiche sowie zu einer Neuformulierung bzw. neuen Kategorisierung einzelner Sprachhandlungen führen.

### 1.9 Qualität der Sprachverwendung von Fremdsprachenlehrpersonen

Bei der Entwicklung der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile stand im Sinne einer ersten Kontextualisierung des GER (Europarat 2001) im Hinblick auf die Beschreibung der Handlungsfähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen die Frage im Zentrum, welche zielsprachlichen Sprachhandlungen im spezifischen Kontext des berufsbezogenen Handelns dieser Zielgruppe relevant sind (vgl. 2.1). Darüber hinaus stellt sich für die Nutzung der Sprachkompetenzprofile im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen allerdings auch die Frage, auf welche Art und Weise bzw. in welcher Qualität eine Lehrperson diese Sprachhandlungen ausführen können muss, um sich in ihrem berufspraktischen Umfeld kompetent bewegen zu können. Um die **Qualität der Sprachverwendung von Fremdsprachenlehrpersonen in ausbildungs- und berufsspezifischen Zusammenhängen** zu beschreiben wird wiederum das Kompetenzmodell des GER genutzt (vgl. Kap. 3).

Die Handlungsfelder 1-3 der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile weisen im Vergleich zu Niveau B2 und den C-Niveaus des GER ein **eingeschränktes thematisches und funktionales Spektrum** auf und setzen daher ein reduziertes Spektrum an sprachlichen Mitteln voraus. Die Erwartungen an die Qualität der Sprache der Lehrpersonen in der Kommunikation mit Lernenden ist jedoch relativ hoch: Bei der produktiven Sprachverwendung oder auch, wenn Schülerleistungen korrigiert, beurteilt und verbessert werden müssen, werden hohe Ansprüche an die Sicherheit, Korrektheit und Bewusstheit in der Sprachverwendung gestellt, damit Lehrpersonen z.B. eine sprachliche Vorbildfunktion wahrnehmen oder die Sprache der Lernenden sicher diagnostizieren und beurteilen können. Die Erkenntnisse aus den Skalierungen, die im Rahmen der Entwicklung der Beurteilungsinstrumente auf der Grundlage von Befragungen von Lehrpersonen erfolgt sind (vgl. Kapitel 3 unten), weisen darauf hin, dass die **Anforderungen an die Qualität der Sprachhandlungen** für das erstrebenswerte Sprachkompetenzniveau von Fremdsprachenlehrpersonen generell eher dem C-Bereich der Referenzniveaus des GER zuzuordnen sind, also dem Niveau einer kompetenten Sprachverwendung gemäss GER. Demgegenüber erweist sich das Niveau B2 in einzelnen Bereichen als zu niedrig für eine qualitativ adäquate Bewältigung bestimmter kommunikativer Aufgaben im entsprechenden Kontext.

---

<sup>4</sup> <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d>, ab S. 8; <http://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>

Dies gilt insbesondere für die anspruchsvolleren Sprachhandlungen des Sprachkompetenzprofils für die Sekundarstufe I.

Im Hinblick auf die Festlegung von Anforderungsniveaus ist das spezifische Anforderungsprofil der Zielgruppe unbedingt mitzuberücksichtigen. Die Festlegungen müssen nach funktionalen und formalen Gesichtspunkten differenziert betrachtet werden. Dies gilt ganz besonders auch in Bezug auf eine Präzisierung der Berufsspezifischen Kompetenzprofile nach unterrichteter Schulstufe (Primarstufe vs. Sekundarstufe I). Es ist wichtig, dass diejenigen Bereiche des kommunikativen Handelns im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht identifiziert werden, in denen eine hohe sprachliche Qualität vorausgesetzt werden muss. Zudem ist genauer zu beschreiben, was unter „hoher sprachlicher Qualität“ zu verstehen ist. Zum schulstufenspezifischen sprachlichen Kompetenzprofil von Fremdsprachenlehrpersonen gehört zwingend ein **differenzierter Umgang mit den Referenzniveaus des GER**. Die Anforderungen können nicht durch Angabe eines einzigen Referenzniveaus (z.B. B2 oder C1) ausgedrückt werden (North 2014).

Bei der Arbeit an den Beurteilungsinstrumenten zu den Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen hat sich auch gezeigt, dass bei der Beurteilung der qualitativen Aspekte des Sprachgebrauchs von Fremdsprachenlehrpersonen in Bezug auf pädagogische Aufgaben nicht einfach die qualitativen Skalen des GER (Kap. 5.2) übernommen werden können. Beispielsweise gilt in den meisten Kommunikationskontexten bezüglich Flüssigkeit die Devise „je flüssiger, desto besser“, oder bezüglich Wortschatz „je ausgewählter, abwechslungsreicher, desto besser“, während es in der Kommunikation mit Lernenden eher „je präziser auf das Sprachniveau der Lernenden ausgerichtet, desto besser“ heissen müsste. Dies kann je nach Handlung bedeuten, dass gezielt langsam und mit einfachen, jedoch sorgfältig ausgewählten Wörtern gesprochen werden muss oder dass Anweisungen einfach und sehr klar sein müssen.

Die **Anpassung des sprachlichen Ausdrucks an die Kompetenzen der Lernenden und anderer Kommunikationspartner** verlangt spezifische Kenntnisse sowie spezifische sprachliche und kommunikative Kompetenzen. An die Qualität der Sprachproduktionen von Fremdsprachenlehrpersonen werden somit spezifische, kontextabhängige Anforderungen gestellt. Die Beurteilung der Qualität der Sprachverwendung von Fremdsprachenlehrpersonen bedingt eine weitergehende **Kontextualisierung der Skalen und Niveaubeschreibungen des GER** bzw. die Entwicklung neuer Skalen und Niveaubeschreibungen.

Diese Arbeit ist im Rahmen der Entwicklung des Selbstbeurteilungsinstruments gezielt angegangen worden, erste Skalen (vgl. 3.3.4) und Niveaubeschreibungen (vgl. 5.) liegen vor.

## 1.10 Bezeichnung und Beschreibung der berufsspezifischen Sprachkompetenzniveaus

Ausgehend von

- den dargelegten Merkmalen des Kompetenzmodells,
- den Erkenntnissen aus den bisherigen Skalierungen sowie
- der Struktur des Schweizer Ausbildungssystems, in dem die didaktische, sprachliche und fachliche Ausbildung im Sinne einer Spezialisierung erst im tertiären Bereich erfolgt und theoretisch auf eine bereits hohe generelle Sprachkompetenz (Annahme eines Eintrittsniveaus B2) aufbauen kann,

können folgende berufsspezifische Sprachkompetenzniveaus für Fremdsprachenlehrpersonen vorgeschlagen werden:

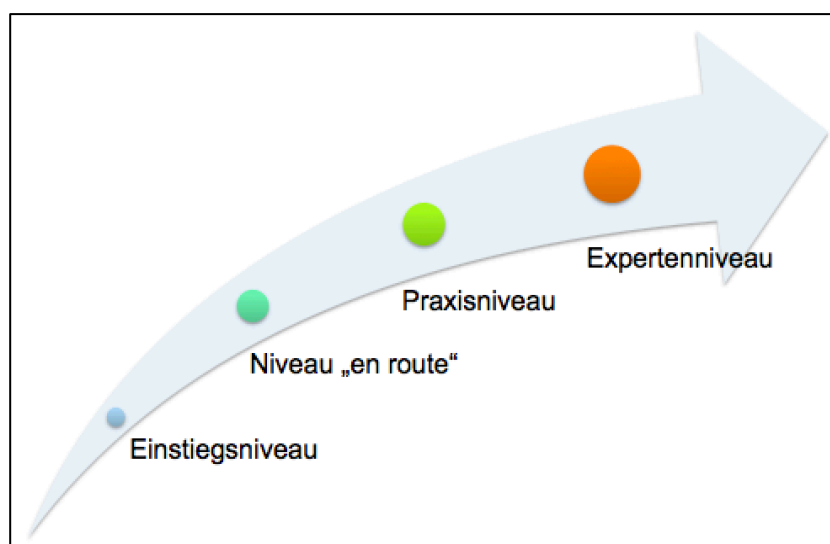


Abb. 2 2: Niveaubezeichnungen für die Sprachkompetenzen von Lehrpersonen

Das Einsteigniveau ist für Primarlehrpersonen und Lehrpersonen der Sekundarstufe I gleich, während die drei weiteren Niveaus schulstufenspezifisch ausdifferenziert sind. In Tabelle 2 3 werden die Niveaus kurz beschrieben und durch Merkmale typischer Vertreter/innen charakterisiert.

Die Entwicklung und Skalierung eines ursprünglichen Satzes an Deskriptoren und Skalen für die Selbstbeurteilung (vgl. Kapitel 3 unten) bildeten eine wichtige Grundlage für diese Niveaubeschreibungen. Die weitere Entwicklung von Deskriptoren und Skalen für die Fremdbeurteilung wird erlauben, diese Niveaubeschreibungen weiter zu schärfen und breiter abzustützen. Die berufsspezifischen Niveaus und Skalen sollten in den folgenden Jahren möglichst breit validiert werden.

Bezeichnung	Stufe	Kurzbeschreibung	Klassische Vertreter/innen
Experten-niveau	Sek I	Gute bis ausgezeichnete berufsspezifische Sprachkompetenzen für Stufe Sek I, die für den Berufsalltag Sek I mehr als genügen und für die Vermittlung berufsspezifischer Sprachkompetenzen für Stufe Sek I ausreichen	Ausgezeichnete Studierende mit Unterrichtserfahrung auf Stufe Sek I (v.a. für Handlungsfelder 1-3 relevant) Erfahrene Lehrpersonen Sek I mit sehr guten Sprachkompetenzen Dozierende für Sprachen oder Fachdidaktik Sek I, Kursleitende für Weiterbildung
Experten-niveau	Primar	Gute bis ausgezeichnete berufsspezifische Sprachkompetenzen für Stufe Primar, die für den Berufsalltag Primar mehr als genügen und für die Vermittlung berufsspezifischer Sprachkompetenzen für Stufe Primar ausreichen	Ausgezeichnete Studierende mit Unterrichtserfahrung auf Stufe Primar (v.a. für Handlungsfelder 1-3 relevant) Erfahrene Primarlehrpersonen mit sehr guten Sprachkompetenzen Dozierende für Sprachen oder Fachdidaktik Primar, Kursleitende für Weiterbildung
Praxis-niveau	Sek I	genügende bis gute berufsspezifische Sprachkompetenzen für Stufe Sek I, die für den Berufsalltag Sek I ausreichen Niveauanforderungen „Praxisniveau Sek I“ erfüllt / mehr als erfüllt	Studierende Sek I mit guten Sprachkompetenzen am Ende ihrer Ausbildung Ausgezeichnete Studierende Sek I Lehrpersonen Sek I mit Unterrichtserfahrung
Praxis-niveau	Primar	genügende bis gute berufsspezifische Sprachkompetenzen für Stufe Primar, die für den Berufsalltag Primar ausreichen	Studierende Primar mit guten Sprachkompetenzen am Ende ihrer Ausbildung Ausgezeichnete Studierende Primar



		Niveauanforderungen „Praxisniveau Primar“ erfüllt / mehr als erfüllt	Primarlehrpersonen mit Unterrichtserfahrung
Niveau „en route“	Sek I	entstehende bis genügende berufsspezifische Sprachkompetenzen für Stufe Sek I; für den Berufsalltag noch nicht zufriedenstellend Entwicklungsniveau PH Sek I: B2-C1 Sek I berufsspezifisch	Lehramtsstudierende Sek I beim Aufbau ihrer berufsspezifischen Sprachkompetenzen, z.B. in Praktika mit Coaching / Vorbereitung Amtierende Lehrpersonen Sek I mit Weiterbildungsbedarf
Niveau „en route“	Primar	entstehende bis genügende berufsspezifische Sprachkompetenzen für Stufe Primar; für den Berufsalltag noch nicht zufriedenstellend Entwicklungsniveau PH Primar: B2-C1 Primar berufsspezifisch	Lehramtsstudierende Primar beim Aufbau ihrer berufsspezifischen Sprachkompetenzen, z.B. in Praktika mit Coaching / Vorbereitung Amtierende Primarlehrpersonen mit Weiterbildungsbedarf
Einstiegsniveau	Primar & Sek I	Einstiegsniveau PH: B1-B2 allgemein (Maturaniveau) intuitive berufsspezifische Sprachkompetenzen aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungen als Sprachlernende	Lehramtsstudierende Primar und Sek I zu Beginn ihrer Ausbildung (stufenübergreifend)

Tabelle 2 3: Niveaubeschreibungen und typische Vertreter/innen

## Literaturverzeichnis

- Batinic, B., & Moser, K. (2005). Determinanten der Rücklaufquote in Online-Panels. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 17(2), 64–74. <http://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1026/1617-6383.17.2.64>
- Beacco, J. et al. (2004). Niveau B2 pour le français. Un Référentiel. Textes et références. Paris: Didier.
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T., Benveggen, R., Schweitzer, P., Stoks, G., Kappler, D., Tramèr-Rudolphe, M.-H. (2014a). Vergleich ausgewählter internationaler Sprachdiplome mit den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen / Modelle und Empfehlungen für die Verwendung internationaler Sprachdiplome in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen.
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T., Benveggen, R., Schweitzer, P., Stoks, G., Kappler, D., Tramèr-Rudolphe, M.-H. (2014b). Pädagogische Szenarien zur Förderung und Beurteilung berufsspezifischen Sprachkompetenzen.
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T., Benveggen, R., Schweitzer, P., Stoks, G., Kappler, D., Tramèr-Rudolphe, M.-H. (2014c). Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen: Schlussbericht zu den Projektetappen 3 und 4: 2012-2014.
- Bleichenbacher, L., Kuster, W., Klee, P. (2016). Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten. *Babylonia* 2/2017, 6-7.
- Burke, B.M. (2015). Language Proficiency Testing for Teachers. In: C.-A. Chapelle: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Byram et al. (2004). INCA Intercultural Competence Assessment - Portfolio Interkultureller Kompetenz.
- Candelier M. et al. (2007/2013). A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP/FREPA). Graz, CELV.
- Chamot, A., O'Malley J. M. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison Wesley Publishing Company.
- COHEP (2016). Austrittskompetenzen in den Fremdsprachen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz für eine Lehrbefähigung. Erhoben am 10. Juni 2011, aktualisiert im Juni 2016. Internes Arbeitspapier.
- Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste\\_Contextualise\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc)
- Cullen, R. (1998). Teacher Talk and the Classroom Context. In: *ELT Journal*, 52/3, 179-187.
- Egli Cuenat, M. (2014). Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung der Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1\* im Projekt Passepartout. In: *BZL* 3/14.
- Egli Cuenat, M., Gauthier S., Chuck, B., Wirrer, M. (2010/2013). Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1\* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch). Passepartout <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/weiterbildung/berufsspezifische-sprachkurse.html>
- Egli Cuenat M., Klee, P. & Kuster W. (2010): Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. In: *Babylonia* 1/10, 41-48.

- Egli Cuenat, M.; Kuster, W.; Bleichenbacher, L.; Klee P. & Roderer T. (2016): Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson. Beiträge zu Lehrerbildung, Heft 1/2016, 13-20. <https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2016/1/13>
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER). Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2010). Autobiography of Intercultural Encounters (AIE). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp?)
- Europäisches Sprachenportfolio III (Schweizer Version). Bern: Schulverlag plus AG.
- Europäisches Sprachenportfolio IV für den Hochschulbereich des Europäischen Sprachenrats (ELC/CEL). Bern: Schulverlag plus AG.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? Language Testing. 18(2). 149-70.
- Elder, C. & Kim, S. (2014). Assessing Teachers' Language Proficiency. The Companion to Language Assessment, Vol I. Ed. Antony John Kunnan. Malden MA/Oxford: Wiley Blackwell. 454-470.
- Froidevaux, A. (2012). Writing Skills for Foreign Language Teachers: A Case Study of Professional Foreign Language Competences of Teachers at Lower Secondary Level. Masterarbeit: PH St.Gallen.
- Glaboniat, M. et al. (2005). Profile Deutsch. Langenscheidt.
- Goyder, J., 1987: The silent minority: Nonrespondents on sample surveys. Cambridge: Polity Press.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own Language Use in Language Teaching and Learning. In: Language teaching (45.3), 271-308.
- Hughes, G., Moate, J. & Raatikainen, T. (2007). Practical Classroom English. Oxford: Oxford University Press.
- Hunkeler, R. et al. (2009). Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Bericht zuhanden der EDK und der COHEP. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). European Profile for Language Teacher Education: A Profile. University of Southampton / European Commission. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf)
- Kiefer, T., Robitzsch, A., & Wu, M. (2015). TAM: Test Analysis Modules. <http://CRAN.R-project.org/package=TAM>
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Renorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D., Kappler, D., Stoks, G., Lenz, P. (2013). Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen: Bericht zur Projektetappe 3: 2012-2013. <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>
- Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D., Kappler, D., Stoks, G. & Lenz, P. (2014). Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I. St. Gallen: PH St. Gallen. <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>

- Lázár, I. et al. (2007). Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A guide for language teachers and teacher educators (ICCintE), Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. <http://www.ecml.at/mtp2/lccinte/results/fr/index.htm>
- Legutke, M.K. (2012). Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, Ch., B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.) Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 1351-1357). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lehrplan 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch)
- Lenz, P. & Studer, T. (2009) Lingualevel: Instrumente zur Beurteilung von Fremdsprachenkompetenzen. Bern: Schulverlag. [www.lingualevel.ch](http://www.lingualevel.ch)
- Loder-Büchel, L. (2014). Association between Young Learners' English Language Performance and Teacher Proficiency and Experience with English. Thèse de doctorat. Fribourg: Université de Fribourg.
- Loeliger, M. (2013). Welchen handlungsorientierten, beruflichen Wortschatz brauchen Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? Schlussbericht Projektphase I. PH Fribourg.
- Loeliger, M. (2015). Funktionale Redemittel von Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Schlussbericht. PH Fribourg.
- Long, M. (2005). Needs Analysis in Second Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mettler, M., et al. (2011). Berufsspezifische Sprachkompetenzen für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten: Praxisbeobachtungen Teilprojekt II. PHZ Luzern.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris: Didier.
- Nelson, T.O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125–173.
- Newby, D. et al. (2007). Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (PE-PELF/EPOSA/EPOSTL). Internet: <http://epestl2.ecml.at/Resources/tabid/505/language/de-DE/Default.aspx>
- North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nünning, A. und Jucker, A.H. (1999). *Orientierung Anglistik / Amerikanistik*. Hamburg: Rohwolt.
- Passepartout (2009). Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten. Internes Arbeitsdokument, Projekt Passepartout.
- Passepartout (2009/2010). Lehrplan Französisch und Englisch. Internet: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html>
- Piano di studio per la scuola d'obbligo. Repubblica e Cantone Ticino. <http://www.pianodistudio.ch/>
- Plan d'études romand (2010). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)
- Porst, R. (2000). Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. ZUMA How-to Reihe, Nr.2.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A. & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal* 41, no. 2: 231–246.

- Schneider, G. & North, B. (2000). Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur, Zürich: Rüegger.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2001). Portfolio européen des langues. Version pour jeunes et adultes – Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene – Portfolio europeo delle lingue. Versione per giovani e adulti – European Language Portfolio. Version for Young People and Adults. (Hrsg. EDK). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag. [www.sprachenportfolio.ch](http://www.sprachenportfolio.ch).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2014a). Lehrpersonen mit Unterrichtsbefähigung für Fremdsprachen: Stand und Entwicklungstendenzen, Bericht des Generalsekretariats der EDK vom 8. April 2014.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2014b). Sprachenlernen auf der Primarstufe und am Übergang zur Sekundarstufe I, Bericht über das Forum Sprachen vom 8. November 2013.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2010). Basis-Standards für die Fremdsprachen. Unterlagen für den Anhörungsprozess. 25.1.2010. Bern : EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2008). Leitlinien zu den Sprachkompetenzniveaus in der Ausbildung der Lehrkräfte: Ergebnisse der Vernehmlassung. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule, Leitlinien der EDK Vernehmlassungsentwurf. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsprogramm für die gesamtschweizerische Koordination. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/11911.php>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2012). Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz: Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Studien + Berichte 34A. 32-66.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). English for Primary Teachers (L'anglais à l'école). Oxford: Oxford University Press.
- Vicente, S. (2012). Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. In Th. Tinnefeld, I.-A. Busch-Lauer, H. Giessen, M. Langner & A. Schumann (Hrsg.). Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik (S. 77–90). Saarbrücken: htw saar.
- Wertenschlag, L. & Müller, M. (2007). Was hat der europäische Referenzrahmen mit der Schweizerischen Bundesbahn (SBB) zu tun? Zur Bestimmung von Fremdsprachenkompetenzen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in einem Betrieb. In: K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung und J. Roche (Hrsg.): Wirtschaftsdeutsch vernetzt (S. 85-104). München: Iudicium.
- Wipperfurth, S. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? In: Forum Sprache 2/2009, 6-26.