BzL BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

44. Jahrgang – Heft 2/2026

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
In Trägerschaft der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Moser-Frötscher, D., Egli Cuenat, M., Kuster, W., Messerli, T. C., Roderer, T. & Thonhauser, I. (2026). Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 44* (2), 212–231. https://doi.org/10.36950/bzl.44.2.2026.10418

www.bzl-online.ch

Editorial

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 157

Schwerpunkt

Beurteilen in der Lehrer:innenbildung

Franz Eberle Studierfähigkeit für die Studiengänge der Lehrpersonenbildung für die Volksschule 160

Res Mezger und Nadja Lindauer Formative Beurteilung diskursiver Synthesen von Studierenden mit holistischem Benchmark-Rating 176

Matthias Baumgartner und Eric Jeisy Formative Beurteilung in berufsfeld- und evidenzorientierten Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung – ein Typologie- und Topologiemodell 194

Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung 212

Eric Jeisy und Charlotte Nüesch Digitale Leistungsüberprüfungen passend gestalten: Erfahrungen und Empfehlungen aus elf Pilotprojekten in der Lehrer:innenbildung 232

Forum

Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann Evidenzbasierte Schulentwicklung und Ausbildung von Change Agents: Der Doppelhelixansatz 248

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius Unterrichtsplanung meets Unterrichtsqualitätsforschung: Konzeption und Anwendungsmöglichkeiten des heuristischen Planungstools planTEACH 272

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger Adaptive Planungskompetenz im Umgang mit Heterogenität: Studentische Perspektiven auf Lerngelegenheiten im Spannungsfeld von Evidenzorientierung und Praxisbedeutsamkeit 296

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter Fortbildung ausrichten an Kernpraktiken: Kohärenz durch fünf zentrale unterrichtliche Anforderungssituationen im deutschlandweiten Fortbildungsprogramm QuaMath 315

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter Weiterbildungsangebote für Mathematikdidaktikerinnen und Mathematikdidaktiker: Ein Beitrag zur Professionalisierung einer Berufsgruppe 337

Marco Galle und Anja Winkler Lernzentrierte Kooperation in Modulbeschreibungen der deutschsprachigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz 354

Rubriken

Buchbesprechungen

Plaumauer, C. & Stumpner, S. (Hrsg.). (2024). Über den Tafelrand hinaus denken! Hochschuldidaktische Impulse und Anregungen zur Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann (Franziska Zellweger) 374

Caduff, C. & Weiss, S. (Hrsg.). (2025). Zwischen Theorie und Praxis. Die Qualifizierung von Dozierenden in der Berufsbildung. Bern: hep (Belinda Aeschlimann) 376

Porsch, R., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (Hrsg.). (2025). Heterogen qualifizierte Lehrpersonen an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann (Sandra Matschnigg-Peer) 378

Held, O. (2024). ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau (Kevin van Loon) 380

Beeli-Zimmermann, S. & Wannack, E. (Hrsg.). (2024). Schulen im Spannungsfeld analoger und digitaler Kommunikation. Bern: hep (Jurgita Lenkauskaitė) 382

Kapidzic, S., Gauly, B., Greiff, S., Martin, S., Massing, N., Zabal, A. & Rammstedt, B. (2025). Adaptives Problemlösen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2023. Münster: Waxmann (Franz Eberle) 384

Neuerscheinungen 386

Zeitschriftenspiegel 388

Editorial

Der Themenbereich «Beurteilen» hat für eine wirksame Lehrer:innenbildung hohe Relevanz. Entsprechend wird die Thematik seit vielen Jahren in unterschiedlichen Facetten bearbeitet, was sich auch in den BzL widerspiegelt. So befassten sich frühere Themenhefte beispielsweise mit der Förderung der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen (z.B. mit der pädagogischen Diagnostik in Heft 2/2013), während sich andere Hefte mit Leistungsnachweisen in der Lehrer:innenbildung (1/2007) oder Fragen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten (Doppelnummer 1/2021 und 2/2021) auseinandersetzten. Die grundlegende Aufgabe von Beurteilung im Bildungskontext liegt darin, lern- oder entwicklungsrelevante Merkmale akkurat einzuschätzen. Ein diagnostisches Urteil stellt jedoch auch in der Lehrer:innenbildung keinen Selbstzweck dar, sondern schafft eine fundierte Grundlage für die Feststellung des Lern- oder Leistungsstands der Studierenden, um daraus Massnahmen für die Förderung und die Unterstützung der professionellen Entwicklung von künftigen Lehrpersonen (formative Beurteilung) ableiten zu können oder um Selektionsentscheide (summative Beurteilung) zu fällen, zu begründen und zu legitimieren.

Das vorliegende Themenheft nimmt Fragen rund um das Beurteilen professioneller Kompetenzen in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen auf. Dabei werden aktuelle Themenbereiche und kontroverse Diskussionsfelder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Was wird unter Studierfähigkeit in der Lehrer:innenbildung verstanden, wie wird sie erfasst und welche Fördermassnahmen werden daraus abgeleitet? Wie lassen sich professionelle Kompetenzen von (künftigen) Lehrpersonen in unterschiedlichen fachspezifischen Kontexten beurteilen? Mit welchen (innovativen) Methoden werden relevante berufsspezifische Kompetenzen beurteilt und wie werden sie gefördert? Wie lassen sich formative Beurteilungssettings ressourcenschonend umsetzen?

Der einleitende Beitrag von **Franz Eberle** gibt einen Überblick über das System der Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen und differenziert dabei zwischen Studierfähigkeit und der angestrebten Berufsbefähigung – zwei Aspekte, die manchmal vermischt werden. Der Beitrag führt genauer aus, welche Kompetenzbündel bei einer allgemeinen und bei einer spezifischen Studierfähigkeit zentral sind und wie sich die verschiedenen Zulassungen hinsichtlich Studienerfolg und Studienabbruch verhalten. Abschliessend zeigt der Autor auf, dass es weiterhin gute Gründe gibt, weshalb Berufsmaturand:innen eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung benötigen, um zu einem Studium an einer Pädagogischen Hochschule zugelassen zu werden.

Der Beitrag von **Res Mezger und Nadja Lindauer** widmet sich dem Thema der formativen Beurteilung diskursiver Synthesen von künftigen Lehrpersonen. Sie gehen der Frage nach, wie wissenschaftliche Lese- und Schreibkompetenzen von Studienanfänger:innen systematisch erfasst und während der Ausbildung gefördert werden können. Im Beitrag wird ein formatives Assessment auf der Basis eines

holistischen Benchmark-Ratings vorgestellt und es werden darauf abgestimmte Fördermassnahmen näher beleuchtet.

Der Beitrag von **Matthias Baumgartner und Eric Jeisy** adressiert die Funktionen und Möglichkeiten, aber auch die Grenzen formativer Beurteilung in hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements der Lehrpersonenbildung. Im Rahmen einer sportdidaktischen Interventionsstudie wird die Bedeutung von iterativen Coaching-Zyklen und formativer Beurteilung für den Performanzzuwachs nachgewiesen. Schliesslich werden Möglichkeiten für eine aufwandreduzierende Gestaltung derartiger Lehr-Lern-Arrangements (z.B. mittels automatisierter Videoproduktion) erörtert.

In ihrem Beitrag befassen sich **Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser** mit der Förderung und der Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. Am Beispiel der Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) wird die Operationalisierung von Sprachkompetenzen in berufsrelevanten Handlungssituationen vorgestellt und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis verortet. Zudem werden Einblicke in die institutionelle Rolle und die Nutzung von PROF-L an der HEP Vaud gewährt.

In einem Praxisbeitrag berichten **Eric Jeisy und Charlotte Nüesch** über die Entwicklung und die Erprobung von elf digitalen Leistungsüberprüfungen, die im Rahmen des PgB-Programms P-8 «Stärkung von Digital Skills in der Lehre» von swissuniversities entstanden sind. Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass nicht das digitale Format an sich für die Qualität digitaler Leistungsüberprüfungen entscheidend ist, sondern die Abstimmung von angestrebter Kompetenz, Assessmentfunktion, Aufgabe, Medium sowie technischen und organisatorischen Bedingungen. Aus den Erfahrungen werden ein Orientierungsrahmen und konkrete Hinweise für die Gestaltung digitaler Leistungsüberprüfungen abgeleitet.

Im Forumsteil befassen sich sechs Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: Im Mittelpunkt des Beitrags von **Maren Krempin, Simon Moses Schleimer, Anna Gronostaj und Corinna Gottmann** steht ein Ansatz für eine evidenzorientierte Schulentwicklung, der sich der Analogie der Doppelhelix bedient. Dieser Ansatz zielt darauf ab, pädagogisches Schulpersonal unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Schulqualitäts-, Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Change Agents auszubilden, die parallel zum Besuch der Fortbildung in ihren Schulen systematisch dazu beitragen, evidenzorientierte Schulentwicklung wirkungsvoll umzusetzen.

Cornelia Gräsel, Stefan Keller und Anna-Katharina Praetorius stellen in ihrem Beitrag das evidenzorientierte Unterrichtsplanungstool planTEACH vor, das zum Ziel hat, die Professionalisierung von (künftigen) Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung

zu unterstützen. planTEACH nimmt Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung systematisch auf und bietet für jeden Planungsschritt (z.B. Lernzielbestimmung, Diagnostik der Lernvoraussetzungen, Ablauf, Aufgabenwahl) empirisch informierte, praxistaugliche Hinweise an. Zum Beitrag gehört der Online-Anhang «planTEACH: Schritt für Schritt zum guten Unterricht», der einen konkreten Leitfaden mit Fragen und Hinweisen enthält.

Thomas Rey, Eva Weingartner und Valentin Unger stellen die Konzeption und die Evaluation eines Hochschulseminars zu allgemeiner adaptiver Unterrichtsplanungskompetenz vor. Sie stützen sich dabei unter anderem auf empirische Vorarbeiten, bei denen Kriterien zur Gestaltung und Reflexion adaptiver Unterrichtsentwicklung erarbeitet und validiert wurden. Im Seminar wandten Studierende der Sekundarstufe I und II ihr im Seminar erworbenes Wissen auf reale Unterrichtsplanungen an. Die Evaluation zeigt, dass sie ihren Lerngewinn als hoch und praxisbedeutsam einschätzten.

Susanne Prediger, Christoph Selter, Lars Holzäpfel, Daniela Götze und Bettina Rösken-Winter gehen in ihrem Beitrag auf die Frage ein, was eine Ausrichtung an typischen unterrichtlichen Anforderungssituationen sowie (Kern-)Praktiken für die Gestaltung von effektiven Fortbildungen bedeutet. Sie nehmen zunächst sowohl aus generischer als auch aus fachspezifischer Perspektive eine theoretische Klärung vor und identifizieren dann fünf mathematikdidaktische Anforderungssituationen, die in das Fortbildungsprogramm QuaMath integriert wurden.

Esther Brunner und Barbara Drollinger-Vetter stellen ein Entwicklungsprojekt vor, das sich an Mathematikdidaktiker:innen richtet. Sie unterscheiden zunächst zwischen der für die Lehrpersonenbildung typischen doppelten Professionalisierung und einer kollektiven sowie individuellen Professionalisierung. Mit Blick auf Letztere führten sie eine Befragung bei amtierenden Mathematikdidaktiker:innen durch, um den Weiterbildungsbedarf genauer eruieren zu können. Abschliessend stellen sie verschiedene Weiterbildungsangebote vor.

Marco Galle und Anja Winkler führten zur Frage, inwiefern sich in den öffentlich zugänglichen Modulbeschreibungen von zwölf Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz das Konzept der lernzentrierten Kooperation zeigt, eine quantitative Dokumentenanalyse durch. Diese Dokumentenanalyse ergänzten sie um eine Netzwerkkarte, um die Verhältnisse von Kooperation und Lernzentrierung besser abbilden zu können. Damit können sie zeigen, dass Kooperation in den Modulbeschreibungen primär als kommunikative Tätigkeiten beschrieben wird und dass die Beschreibungen selten gleichzeitig auch mit Bezug zu Lernzentrierung erfolgen. Daraus leiten die Autor:innen einen Handlungsbedarf für Pädagogische Hochschulen ab.

Afra Sturm, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil

Berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzeption und Operationalisierung der PROF-L-Prüfung

Doris Moser-Frötscher, Mirjam Egli Cuenat, Wilfrid Kuster, Thomas C. Messerli, Thomas Roderer und Ingo Thonhauser

Zusammenfassung Die sprachlichen Anforderungen an angehende Fremdsprachenlehrpersonen werden häufig an allgemeinen GER-Niveaus festgemacht, deren Bezug zu den kommunikativen Anforderungen des Unterrichts unklar bleibt. Dieser Beitrag stellt die Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) vor. Er erläutert das bedarfsanalytisch fundierte Kompetenzverständnis, das Prüfungskonstrukt und dessen Operationalisierung in berufsrelevanten Handlungssituationen. Am Beispiel der Haute école pédagogique du canton de Vaud beleuchtet er die institutionelle Nutzung der Prüfung und diskutiert Implikationen für die curriculare Verankerung berufsspezifischer Sprachkompetenzen sowie die weitere Validierung.

Schlagwörter berufsspezifische Sprachkompetenz – (angehende) Fremdsprachenlehrpersonen – Sprachprüfung

Profession-specific language competence of foreign language teachers: Conception and operationalisation of the Professional Language Examination for Teachers (PROF-L)

Abstract Language requirements for prospective foreign language teachers are often based on general CEFR levels, whose relationship to the communicative demands of classroom teaching remains unclear. This article introduces the Professional Language Examination for Teachers (PROF-L). It outlines the needs-analysis-based competence framework, the assessment construct, and its operationalisation in profession-specific contexts. Drawing on the example of the Haute école pédagogique du canton de Vaud, it examines the institutional use of the examination and discusses implications for the curricular integration of profession-specific language competences and further validation.

Keywords profession-specific language competence – (pre-service) foreign language teachers – language testing

DOI 10.36950/bzl.44.2.2026.10418 | **ISSN** 2296-9632

Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International.

1 Einleitung

Die Integration berufsspezifischer Sprachkompetenzen in die Lehrer:innenbildung gilt als wichtige Voraussetzung für die Qualität sprachlichen Unterrichtshandelns (Diehr, 2023). Bildungspolitische und institutionelle Vorgaben orientieren sich jedoch häufig an allgemeinen Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) wie B2 oder C1 (Europarat, 2001, 2020), deren Verhältnis zu den sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Unterrichts unklar bleibt. Hohe allgemeine Sprachkompetenz ist nicht mit professioneller Sprachhandlungsfähigkeit gleichzusetzen (Elder & Kim, 2013; Freeman, 2017). Zudem bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, wie berufsspezifische Sprachkompetenz gegenüber fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenz abzugrenzen ist (Bleichenbacher, Egli Cuenat & Kuster, 2026; Bleichenbacher et al., 2021; Diehr, 2023; Thomson, 2022). Offen bleibt damit, wie diese Kompetenz konzeptionell gefasst, curricular verankert und angemessen überprüft werden kann.

Die institutionen- und sprachübergreifend konzipierte Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) versteht sich als Antwort auf diese Desiderate im Kontext der Schweizer Lehrpersonenbildung. Sie basiert auf empirisch entwickelten Sprachkompetenzprofilen (Egli Cuenat, Kuster, Bleichenbacher, Klee & Roderer, 2016; Kuster et al., 2014) und zeigt, wie berufsspezifische Sprachkompetenzen auf der Grundlage eines Kompetenzmodells in Prüfungsaufgaben und Bewertungskriterien überführt werden. Der vorliegende Beitrag verortet das zugrunde liegende Konstrukt konzeptionell, beschreibt dessen Operationalisierung, gibt erste empirische Einblicke in die Umsetzung und diskutiert das Potenzial eines berufsbezogenen Zertifikats an der Schnittstelle der Disziplinen Fremdsprachendidaktik und Sprachentesten. Es sollen die folgenden zwei Grundfragen beantwortet werden:

1. Wie wird berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen in PROF-L konzeptionell gefasst und für die Prüfung operationalisiert?
2. Welche Potenziale zeigen die institutionelle Implementierung und die curriculare Nutzung von PROF-L für die Verankerung berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Lehrer:innenbildung auf?

2 Theoretischer und konzeptioneller Rahmen

2.1 Berufsspezifische Sprachkompetenz: Konzeptualisierung und Forschungsstand

Für die berufsspezifische Sprachkompetenz von Fremd- und Zweitsprachenlehrpersonen liegt bislang keine einheitliche, empirisch abgesicherte Konzeptualisierung vor (vgl. Diehr, 2023; Elder & Kim, 2013). «Lehrsprache» («classroom discourse», «teacher talk», «langage de classe») bezeichnet primär sprachliches Unterrichtshandeln wie Instruktionen, Fragen, Feedback oder metasprachliche Erklärungen (Burwitz-Melzer,

2023; Thomson 2022). «Berufssprache» umfasst je nach Begriffsverständnis sämtliche beruflichen Kommunikationskontexte (Diehr, 2023) oder enger den Austausch über berufliche Erfahrungen (Wipperfürth, 2016). Freeman, Katz, Garcia Gomez und Burns (2015) konzeptualisieren English-for-Teaching als spezialisierten Ausschnitt allgemeiner Sprachkompetenz, die aus wiederkehrenden sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung abgeleitet wird.

Das hier zugrunde gelegte Verständnis integriert diese Perspektiven: Berufsspezifische Sprachkompetenz wird als spezifische Komponente professioneller Handlungskompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen verstanden und bezeichnet die Fähigkeit, in klar umrissenen beruflichen Handlungsfeldern sprachlich angemessen, funktional differenziert und reflektiert zu agieren (vgl. Kuster et al., 2014). Sie umfasst sprachliches Handeln im Unterricht, reflexive Auseinandersetzung mit Sprache sowie professionsbezogenes Wissen. Anknüpfungspunkte bestehen zur Teacher Language Awareness (Martinez, 2023), die sprachliches Wissen, Überzeugungen und didaktisches Handeln beschreibt, sowie zu Beurteilungsansätzen, die sprachliche Merkmale mit funktionalen Unterrichtsanforderungen verknüpfen (Kimura, Nakata, Ikeno, Naganuma & Andrews, 2017).

Anders als allgemeine Sprachkompetenz, die kommunikative Handlungsfähigkeit anhand der GER-Niveaustufen beschreibt, stellt berufsspezifische Sprachkompetenz die funktionale Passung sprachlichen Handelns zu professionellen Anforderungen in den Vordergrund. Empirische Befunde zeigen, dass allgemeine Sprachkompetenz und professionelles Sprachhandeln im Unterricht nicht gleichzusetzen sind (Freeman, 2017; Loder-Büchel, 2014). Besonders im Anfänger:innenunterricht müssen Lehrpersonen ihren Sprachgebrauch an das Niveau der Lernenden anpassen, um Verständlichkeit und Lerngelegenheiten zu fördern (Lovey, 2024). Aus professions- und bildungstheoretischer Perspektive lässt sich berufsspezifische Sprachkompetenz als Komponente professioneller Handlungskompetenz fassen, in der Wissen, Können und Überzeugungen zusammenspielen (Baumert & Kunter, 2013; Weinert, 2001). Ihre Modellierung ermöglicht es, sprachliche Anforderungen gegenüber fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenz abzugrenzen.

Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, dass sich aus der allgemeinen Sprachkompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen allein weder auf die Qualität ihres sprachlichen Unterrichtshandelns noch unmittelbar auf die sprachlichen Lernleistungen der Schüler:innen schliessen lässt. Unterschiede in der Sprachkompetenz spiegeln sich zwar in der Unterrichtspraxis wider (Richards, Conway, Roskvist & Harvey, 2013), ein durchgehend positiver Zusammenhang mit den sprachlichen Leistungen der Schüler:innen lässt sich jedoch nicht nachweisen (Loder-Büchel, 2014). Zugleich verdeutlichen Untersuchungen zur sprachlichen Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen deren Bedeutung für die Entstehung von Lerngelegenheiten (Le & Renandya, 2017). Analysen authentischer Unterrichtsaufzeichnungen geben zudem Aufschluss über die

tatsächlich verwendeten berufsspezifischen sprachlichen Mittel und Anforderungen im Fremdsprachenunterricht (Loeliger, 2015). Weitere Forschungsarbeiten befassen sich mit der Struktur und der Erfassbarkeit berufsspezifischer Sprachkompetenzen (Gu, Turkan & Garcia Gomez, 2015; Nakata, Ikeno, Kimura, Naganuma & Andrews, 2018) sowie mit den Möglichkeiten und Herausforderungen ihrer Beurteilung anhand berufsspezifischer Kriterien (Rütti-Joy, 2022).

2.2 Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für die Schweizer Lehrer:innenbildung

Die berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile wurden auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse entwickelt, die Referenzdokumente, Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen von Lehrpersonen und Expert:innen einbezog (Egli Cuenat et al., 2016; Kuster et al., 2014; Kuster, Lenz, Bleichenbacher & Roderer, 2019). Die identifizierten sprachlichen Anforderungen wurden fünf beruflichen Handlungsfeldern zugeordnet: 1) «Unterricht vorbereiten», 2) «Unterricht durchführen», 3) «Beurteilen und beraten», 4) «Aussenkontakte gestalten» sowie 5) «Lernen und sich weiterbilden». Funktional werden sie in drei Fachsprachen gebündelt: Fachsprache I (unterrichtsbezogen), Fachsprache II (Aus- und Weiterbildung) und Fachsprache III (ausserschulische Kontexte). Die Kompetenzbeschreibungen konkretisieren etwa das Erklären von Unterrichtsinhalten, das Geben sprachlichen Feedbacks oder den fachlichen Austausch.

Aus vier prototypischen Entwicklungsständen (Kuster et al., 2019) wurde auf der Grundlage von Performanzdaten, theoretischen Annahmen und Literatur zu Kompetenzmodellen sowie im Abgleich mit dem GER und dessen Begleitband ein dreistufiges Kompetenzniveaumodell entwickelt (Bleichenbacher et al., 2021). Es beschreibt die Progression vom für den Studienbeginn charakteristischen Niveau (Niveau 1) über sich entwickelnde bzw. genügende (Niveau 2) zu guten bis sehr guten berufsspezifischen Sprachkompetenzen (Niveau 3). Charakteristisch ist ein asymmetrisches Kompetenzprofil: Die sprachliche Qualität orientiert sich kontextübergreifend an Niveau C1 des GER, da die Sprache der Lehrperson Modellfunktion hat. Die erforderliche funktionale Breite variiert hingegen je nach beruflichem Handlungskontext und ist etwa in der unmittelbaren Unterrichtskommunikation geringer als in der Aus- und Weiterbildung oder in ausserschulischen beruflichen Kontakten (Bleichenbacher et al., 2021). Die Übersichten wurden für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr nach dem Kindergarten) und die Sekundarstufe I ausgearbeitet. Abbildung 1 veranschaulicht diese Progression am Beispiel der Primarstufe (Bleichenbacher et al., 2021). Die Profile bieten eine Grundlage für die curriculare Förderung berufsspezifischer Sprachkompetenzen. PROF-L überführt die beschriebenen Anforderungen in Prüfungsaufgaben und Bewertungskriterien und macht sie damit einer systematischen Beurteilung zugänglich.

Primarstufe				
Niveau	Niveaubeschreibung	Fachsprache	Funktionale Breite	Qualität der Sprache
3	Gute bis sehr gute berufsspezifische Sprachkompetenzen	I	B1 – B2	C1
		II	C1	C1
		III	C1	C1
2	Sich entwickelnde bis genügende berufsspezifische Sprachkompetenzen	I	B1 – B2	B2 – C1
		II	B2 – C1	B2 – C1
		III	B2 – C1	B2 – C1
1	Intuitive bis entstehende berufsspezifische Sprachkompetenzen	I	B1 - B2	B2
		II	B2	B2
		III	B2	B2

Abbildung 1: Übersicht über professionelle Sprachkompetenzniveaus für die Primarstufe mit Kompetenzbeschreibungen und Hinweisen zur Anbindung an die Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Bleichenbacher et al., 2021, S. 19).

3 PROF-L: Konzeption, Ziele und Einbettung

3.1 Zweck und Zielgruppe

Pädagogische Hochschulen in der Schweiz verlangen für die Diplomierung in der Regel einen Nachweis der Sprachkompetenz in der zu unterrichtenden Fremdsprache. Häufig werden dafür internationale Sprachzertifikate wie DELF/DALF, Cambridge, PLIDA oder Goethe verwendet. Eine Untersuchung an Schweizer Pädagogischen Hochschulen zeigte jedoch, dass solche allgemeinsprachlich ausgerichteten Zertifikate aus der Sicht der befragten Verantwortlichen berufsspezifische Anforderungen von Fremdsprachenlehrpersonen nur eingeschränkt abbilden, insbesondere aufgrund des fehlenden Berufsfeldbezugs und der unzureichenden Abdeckung schul- und praxisrelevanter Sprachhandlungen (Hunkeler, Manno, Klee & Kuster, 2009).

International wurden verschiedene Verfahren zur Erfassung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen entwickelt. Der Test of English-for-Teaching (TEFT) erfasst typische sprachlich-kommunikative Anforderungen des Englischunterrichts (Young, Freeman, Hauck, Garcia Gomez & Papageorgiou, 2014); für seine interne Struktur liegen empirische Validierungsbefunde vor (Gu et al., 2015). Kimura et al. (2017) entwickelten Beurteilungs- und Selbsteinschätzungsskalen für die berufsspezifische Verwendung von Englisch im Unterricht (Classroom English) japanischer Englischlehrpersonen. In Hongkong wird die Sprachkompetenz von Englischlehrpersonen unter anderem durch das Classroom Language Assessment (CLA) im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung beurteilt (Hong Kong Education Bureau, 2024). Davon abzugrenzen sind der Teaching Knowledge Test (TKT; Cambridge University Press & Assessment, 2026) und der Test of Professional Knowledge (TPK; Young et al., 2014), die primär unterrichtsbezogenes Wissen erfassen. PROF-L zeichnet sich im Vergleich zu diesen Ansätzen durch die sprach- und institutionenübergreifende Kon-

zeption, die Orientierung an den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen sowie die Berücksichtigung beruflicher Kommunikationssituationen auch ausserhalb des Klassenzimmers aus.

Vor diesem Hintergrund wurde mit PROF-L eine auf den Schweizer Kontext zugeschnittene, sprach- und institutionenübergreifende professionsbezogene Sprachprüfung entwickelt, die berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen in berufsrelevanten Handlungssituationen erfassen soll. Die Prüfung adressiert als Zielgruppe Studierende der Lehrer:innenbildung für Englisch, Französisch, Italienisch und Deutsch als Fremdsprache (Primar- und Sekundarstufe I) mit dem Ziel, ihre sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in praxisnahen Kontexten abzubilden. Geprüft wird die von den Studierenden zukünftig unterrichtete Fremdsprache (in der Deutschschweiz: Englisch, Französisch, Italienisch; in der französischen Schweiz: Deutsch, Englisch). Mit PROF-L war von Beginn an auch die Intention verbunden, positive Rückwirkungen auf die Ausbildung und den Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen zu fördern. Diese Zielsetzung war bereits in der Entwicklung und der curricularen Nutzung der zugrunde liegenden Kompetenzprofile angelegt (Egli Cuenat et al., 2016; vgl. zum intendierten Washback Green, 2013).

PROF-L wird seit 2022 im Rahmen der Bachelorstudiengänge für Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I eingesetzt; die Anmeldezahlen sind dabei kontinuierlich von etwa 250 im Studienjahr 2022/23 auf etwa 440 im Studienjahr 2025/26 gestiegen. Anerkannt wird die Prüfung gegenwärtig von 10 der 17 Schweizer Pädagogischen Hochschulen. Durchführungsorte (regionale Prüfungszentren) der Prüfung sind derzeit die Pädagogische Hochschule FHNW, die Pädagogische Hochschule St.Gallen und die Haute École Pédagogique du canton du Vaud.

3.2 Konstrukt

Das Zielkonstrukt von PROF-L umfasst die Fähigkeit von Fremdsprachenlehrpersonen, die Zielsprache in berufsspezifischen Situationen adressat:innen-, situations- und funktionsangemessen und in der erforderlichen sprachlichen Qualität einzusetzen. Das Konstrukt ist gegenüber allgemeiner Sprachkompetenz berufsspezifisch eingegrenzt, geht jedoch über Unterrichtssprache hinaus. Während beispielsweise der TEFT auf sprachliche Anforderungen der Unterrichtsvorbereitung und des Unterrichtsgeschehens fokussiert (Young et al., 2014), umfasst PROF-L sowohl die Kommunikation mit Lernenden im Unterrichtskontext als auch die sprachliche Bewältigung fachlich-professioneller Situationen mit kompetenten Sprecher:innen der Zielsprache (Fachsprachen I bis III; vgl. Abschnitt 2.2). Dazu gehören auch sprachlich anspruchsvollere Anforderungen in fachlichen und gesellschaftlich relevanten Kontexten sowie berufliche Kommunikationssituationen ausserhalb des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens. Je nach Kontext stehen dabei Lernendenorientierung und Verständlichkeit oder ein breiteres sprachliches Spektrum und komplexere fachbezogene Sprachhandlungen im Vordergrund. Das Konstrukt umfasst rezeptive und produktive Kompetenzen, konkret

das Verstehen schriftlicher und mündlicher Texte sowie schriftliche, monologische und interaktive Sprachproduktion. Diese vier Bereiche sind nicht als empirisch voneinander unabhängige Dimensionen des Konstrukts zu verstehen, sondern als Bereiche, über die das übergeordnete Konstrukt in PROF-L operationalisiert wird.

Didaktische Qualität und fachlich-inhaltliche Korrektheit bilden keine eigenständigen Bewertungsdimensionen. Didaktische und fachliche Elemente in den Aufgaben situieren die Sprachverwendung, die Aufgaben verlangen jedoch weder die Wiedergabe noch die Anwendung spezifischen fachdidaktischen Wissens (z.B. zu mehrsprachigen Ansätzen, induktiver Grammatikvermittlung oder dem Umgang mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden). So werden beispielsweise in Sprechaufgaben Inhalte vorgegeben, um den Einfluss fachdidaktischer Entscheidungen auf die Prüfungsleistung zu begrenzen. Bewertet wird die sprachlich-kommunikative Bewältigung der beruflichen Situation, insbesondere die sprachliche Korrektheit sowie die situations- und adressat:innengerechte Sprachverwendung.

Insgesamt ist die Prüfung auf die berufsbezogene Sprachverwendung und nicht ausschliesslich auf formale GER-Niveaus ausgerichtet, da die im Unterrichtssetting produzierte Sprache wie in Abschnitt 2.1 beschrieben an das Niveau der Lernenden angepasst sein muss. In Bezug auf Fachsprache II und Fachsprache III orientiert sich PROF-L am GER und unterscheidet zwei Varianten: 1) Die PROF-L-Prüfung ist mit Ausrichtung auf Niveau C1 konzipiert. 2) Aufgrund institutioneller Bedürfnisse in der französischen Schweiz wurde zunächst eine B2-Variante für Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Dieses Prüfungsangebot wurde in der Folge als PROF-L Connect auf Französisch und Englisch ausgeweitet; PROF-L Connect ist auf das Niveau B2 ausgerichtet. Die beiden Varianten unterscheiden sich entsprechend im sprachlichen Anforderungsniveau.

3.3 Operationalisierung

PROF-L umfasst vier Prüfungsteile, die in zwei Prüfungsblöcken durchgeführt werden: Der erste Prüfungsblock umfasst 1) Leseverstehen und Hörverstehen (maximal 60 Minuten) sowie 2) Schreiben (maximal 70 Minuten) und wird am eigenen Laptop der Prüfungsteilnehmenden in einem regionalen Prüfungszentrum durchgeführt. Der zweite Prüfungsblock umfasst 3) mündliche Interaktion in einem individuellen Prüfungsgespräch (15 Minuten) sowie 4) monologisches Sprechen, das computergestützt durchgeführt wird (maximal 25 Minuten; vgl. PROF-L, 2026c).

Die vier Prüfungsteile sind auf der Basis eines Design-Entscheids, analog zu internationalen Sprachzertifikaten, gleich gewichtet (PROF-L, 2026c). Da mündliche Sprachproduktion sowohl im monologischen Sprechen als auch in der mündlichen Interaktion erfasst wird, entfällt ein grösserer Anteil der Gesamtprüfung auf mündliche Sprachverwendung. Die stärkere Repräsentation mündlicher Sprachverwendung trägt der ausgeprägten Bedeutung mündlicher Sprachhandlungen in den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen Rechnung (Bleichenbacher et al., 2021; Kuster et al., 2014).

Zum Bestehen müssen in jedem Prüfungsblock mindestens 60 Prozent sowie in jedem Kompetenzbereich mindestens 40 Prozent der Punkte erreicht werden (PROF-L, 2026c). Damit ist eine begrenzte Kompensation schwächerer Leistungen möglich. Während die Bestehensgrenzen in früheren Projektphasen prüfungsspezifisch festgelegt wurden, gelten seit dem Übergang in die Betriebsphase feste Schwellenwerte. Präzisierte Aufgabenspezifikationen sollen die Vergleichbarkeit der Prüfungssessionen unterstützen. Ein formales Standard-Setting zur empirischen Begründung der Bestehensgrenzen steht noch aus.

Im Prüfungsteil «Lese- und Hörverstehen» werden je zwei schriftliche bzw. audiovisuelle Texte aus schulischen, fachlichen oder gesellschaftlich relevanten Kontexten auf dem Niveau C1 des GER (Europarat, 2001, 2020) eingesetzt. Dabei wird darauf abgezielt, die Konstrukte des globalen und des lokalen Lese- und Hörverstehens und sowohl globale als auch detaillierte Lese- bzw. Hörstrategien zu überprüfen (Alderson, 2000; Green, 2017). Die verwendeten Aufgabenformate sind geschlossener Natur (Single-Choice und Zuordnen).

Im produktiven Bereich unterscheidet PROF-L je nach Adressat:innengruppe systematisch zwischen zwei Typen von Aufgaben (vgl. Abschnitt 2.2 und Abbildung 1 zu den Fachsprachen):

1. Aufgaben zur Fachsprache I sind im Unterrichtskontext situiert und richten sich an Schüler:innen als Adressat:innen. Monologische Sprechaufgaben in diesem Bereich nehmen Bezug auf prototypische Klassenzimmerhandlungen (z.B. Anweisungen geben, Abläufe erklären, Feedback geben). Schreibaufgaben erfordern beispielsweise die zielstufengerechte Anpassung von Texten an das Niveau der Schüler:innen, indem Länge, Komplexität, Lexik, Grammatik und Syntax adaptiert werden. Darüber hinaus beinhaltet die Fachsprache I auch Aufgaben, bei denen Lernendenproduktionen korrigiert werden (vgl. PROF-L, 2026g).
2. Aufgaben zu den Fachsprachen II und III adressieren kompetente Sprecher:innen der Zielsprache und orientieren sich am GER, indem die Aufgabenspezifikationen konkrete Deskriptoren aufgreifen. Monologische Sprechaufgaben bilden beispielsweise fachliche Präsentations- und Argumentationsformate ab (z.B. Einleitung einer Diskussion in der Fachgruppe am Schulstandort zu einem Thema aus dem Feld des Sprachenlehrens und Sprachenlernens). Schriftliche Aufgaben sind integrativ textbasiert angelegt, indem Studierende etwa Blogbeiträge lesen und dann in einem eigenen Beitrag darauf reagieren (vgl. PROF-L, 2026g). Typische von Aufgaben der Fachsprachen II und III elizitierte Sprachhandlungen sind Synthetisieren, Argumentieren, Belegen und Exemplifizieren.

Abbildung 2 illustriert die Operationalisierung von Fachsprache I anhand einer monologischen Instruktionsaufgabe für die Sekundarstufe I. Die Kandidat:innen müssen einen Arbeitsablauf für Lernende auf Niveau A2 bis B1 verständlich strukturieren und sprachlich anpassen. Die in der Aufgabenstellung enthaltenen Formulierungen die-

nen der inhaltlichen Orientierung; die Kandidat:innen müssen daraus eine eigenständige, zusammenhängende, adressat:innengerechte und sprachlich korrekte Instruktion entwickeln.

PROF

Indicative time: 7 minutes



(AI-generated, ChatGPT 5.4)

Situation
You are teaching a first year of secondary I in English. You are planning a reading activity using comics in English. Your pupils choose a comic book in groups, present it, and vote for the best one.

Task
You are giving instructions to your class about a group activity. Speak clearly and use classroom-appropriate language (A2-B1 level). Address the following points:

- **introduce the goal of the activity**
- **describe the individual steps (select & read a comic, present the comic with its main characters, vote)**
- **explain what you expect from the presentation**

Record your response in English. **Speaking time: approx. 2 minutes.**

Abbildung 2: Aufgabenbeispiel zu monologischem Sprechen (PROF-L, 2026f).

Die mündliche Interaktion folgt konzeptionell derselben Dichotomie. In der Unterrichtssimulation bereiten die Kandidat:innen vorgegebene Materialien für die Zielstufe auf und erarbeiten diese mit einer simulierten Schülerin der jeweiligen Zielstufe interaktiv. Im Rahmen des Fachgesprächs werden fachlich relevante Problematiken erörtert; dabei müssen Kandidat:innen in der Rolle einer Lehrperson mit einer bzw. einem sprachlich und/oder fachlich kompetenten Gesprächspartner:in (z.B. Weiterbildungsleitende:r, Schulleitende:r im Gebiet der Zielsprache, Fachkolleg:in) adäquat interagieren, reagieren und auch zeigen, dass Fachterminologie des Sprachenlehrens und Sprachenlernens angemessen verwendet werden kann (vgl. PROF-L, 2026g).

Die Bewertung produktiver Leistungen erfolgt kriteriengeleitet. Die Entwicklung berufsspezifischer Beurteilungsskalen erfolgte im Rahmen mehrerer aufeinander aufbauender Projekte (Bleichenbacher et al., 2021). Rütti-Joy (2022) fand in ihrer Untersuchung Herausforderungen hinsichtlich der Beurteiler:innenübereinstimmung. Diese Befunde flossen in die Weiterentwicklung der Raster ein, die insbesondere hinsichtlich der Kategorisierung und der Differenzierung der Kompetenzstufen präzisiert wurden. Die produktiven Leistungen werden anhand elfstufiger Skalen bewertet, deren gerade Stufen (0, 2, 4, 6, 8 und 10) durch Deskriptoren beschrieben sind. Die überarbeiteten Kriterien wurden aus dem Kompetenzmodell und relevanten GER-Deskriptoren abgeleitet, von Expert:innen ausformuliert und durch geschulte Rater:innen anhand realer Performanzen iterativ verfeinert. Dieses Vorgehen entspricht in Grundzügen dem «experiential approach» der Skalenentwicklung (Fulcher, 2003). Im Unterrichtskontext sind dabei die Qualität der Aufgabenerfüllung, die Lernendenorientierung und die Sprachrichtigkeit zentrale Kriterien (vgl. PROF-L, 2025a). Sprachliche Fehler in metasprachlichen Erklärungen werden dabei dem Kriterium «Sprachrichtigkeit» zugeordnet. Die Qualität der Aufgabenerfüllung bewertet, inwieweit die in der Aufgabenstellung geforderten kommunikativen Handlungen vollständig, kohärent und situationsangemessen realisiert werden, nicht jedoch die fachwissenschaftliche Qualität der vermittelten Inhalte.

Abbildung 3 veranschaulicht das Kriterium «Lernendenorientierung» anhand zweier Deskriptoren. Der erste Deskriptor fokussiert die Anpassung der Lehrpersonensprache an das Niveau der Lernenden, insbesondere hinsichtlich Lexik, Grammatik, Sprechgeschwindigkeit und Aussprache. Diese Anpassung gilt als zentrale Anforderung im Fremdsprachenunterricht (Freeman et al., 2015; Kimura et al., 2017). Anpassungen von Aussprache und Sprechgeschwindigkeit zur Unterstützung der Verständlichkeit wurden auch empirisch beschrieben (Saito & van Poeteren, 2012). Der zweite Deskriptor bewertet verständliche Erklärungen und Anweisungen sowie den strategischen Einsatz sprachlicher und multimodaler Mittel zur Verständnissicherung. Entsprechende Praktiken werden in der Forschung zu Classroom Interactional Competence und Scaffolding beschrieben (Tajeddin & Kamali, 2020; Walsh, 2011).

Stufe	LERNENDENORIENTIERUNG
10	(1) Verwendet eine für das Niveau der Lernenden **durchgehend** passende Sprache (Lexik, Grammatik, Syntax, Satzlänge, Geschwindigkeit, Aussprache). (2) Erklärungen/ Anweisungen sind **durchgehend klar, präzise** und für Lernende leicht verständlich. Verwendet **effektiv** eine Vielzahl von Strategien[1], die das Verständnis fördern oder Unklarheiten vorbeugen.
9	
8	(1) Verwendet eine für das Niveau der Lernenden **fast durchgehend** passende Sprache (Lexik, Grammatik, Syntax, Satzlänge, Geschwindigkeit, Aussprache). (2) Erklärungen/ Anweisungen sind **fast immer klar** und für Lernende verständlich. Verwendet eine **Vielzahl** von Strategien[1], die das Verständnis fördern.
7	
6	(1) Verwendet eine für das Niveau der Lernenden **weitgehend** passende Sprache (Lexik, Grammatik, Syntax, Satzlänge, Geschwindigkeit, Aussprache). (2) Erklärungen/ Anweisungen sind **überwiegend klar** und für Lernende verständlich. Verwendet **mehrere** Strategien[1], die das Verständnis fördern.
5	
4	(1) Verwendet eine für das Niveau der Lernenden **nur einigermassen** passende Sprache (Lexik, Grammatik, Syntax, Satzlänge, Geschwindigkeit, Aussprache). (2) Erklärungen/ Anweisungen sind für Lernende **meist verständlich**, aber es können Missverständnisse vorkommen. Verwendet nur **einige meist einfache** Strategien[1], die das Verständnis fördern.
3	
2	(1) Verwendet eine für das Niveau der Lernenden **wiederholt** nicht passende Sprache (Lexik, Grammatik, Syntax, Satzlänge, Geschwindigkeit, Aussprache). (2) Erklärungen/ Anweisungen sind für Lernende häufig **schwer verständlich**. Verwendet ein **eingeschränktes Repertoire an einfachen** Strategien1, die das Verständnis fördern.
1	
0	(1) Verwendet eine für das Niveau der Lernenden **häufig** nicht passende Sprache (Lexik, Grammatik, Syntax, Satzlänge, Geschwindigkeit, Aussprache), die für die Lernenden unverständlich ist. (2) Erklärungen/ Anweisungen sind für Lernende durchgehend **zu schwierig oder unpassend**. Verwendet **kaum bis keine** Strategien[1], die das Verständnis fördern.

[1] z.B.: modellierte Aussprache, Modulation/ Stimmvariation, Sandwiching, Erklären von unbekannten Wörtern/ Phrasen, didaktisch motivierte Pausen, Umformulierung/ didaktische Redundanz, Verstärkung durch Beispiele, Kontextualisierung, Visualisierung, Körpersprache

Abbildung 3: Beurteilungskriterium «Lernendenorientierung» (PROF-L, 2025b).

Im fachlichen Kontext werden Qualität der Aufgabenerfüllung, sprachliches Spektrum und Sprachrichtigkeit beurteilt. Die Kriterienraster für monologisches Sprechen und mündliche Interaktion im fachlichen Kontext umfassen darüber hinaus Flüssigkeit und Interaktion (vgl. PROF-L, 2025a). Hier beurteilt das Kriterium «Sprachliches Spektrum» auf Niveau C1 des GER die Verwendung eines breiten, auch weniger gebräuchlichen und fachlich differenzierten Wortschatzes sowie eines breiten Spektrums komplexer grammatischer Strukturen, wobei kaum Anzeichen sprachlicher Einschränkungen erkennbar sind (vgl. Skalen zur linguistischen Kompetenz im Begleitband des GER, Europarat, 2020). Ein Vorbereitungsleitfaden (PROF-L, 2026e) sowie Beispielaufgaben zur Prüfungsvorbereitung (PROF-L, 2026a) und weiterführende Informationen zu PROF-L sind auf www.prof-l.ch zugänglich.

3.4 Qualitätssicherung

Aufgrund der grossen Tragweite der PROF-L-Prüfung für die Teilnehmenden (High-Stakes-Prüfung) ist die Orientierung an hohen Qualitätsstandards (z.B. ALTE, 2020, 2026; EALTA, 2006) ein vorrangiges Ziel. Die Qualitätssicherung adressiert Aufgabendesign, Durchführung und Bewertung. Die Erstellung von Aufgaben erfolgt nach international abgestützter guter Praxis des Sprachentestens (z.B. EALTA, 2006). Die Aufgabenersteller:innen wurden alle in den Grundsätzen guter Testentwicklung und den spezifischen Anforderungen (Aufgabenspezifikationen, vgl. Bachman & Palmer, 2010) für PROF-L geschult, mit dem Ziel, dass ihre Aufgaben das intendierte Konstrukt abbilden (Haladyna & Rodriguez, 2013). Richtlinien und Checklisten für Aufgabenentwickler:innen unterstützen die Erstellung und die Überprüfung von Aufgabenentwürfen, bevor sie in die Begutachtung gehen (vgl. Alderson & Cseresznyés, 2005). Sie enthalten Vorgaben zu Textqualität, Items, Antwortoptionen und Distraktoren. Abbildung 4 zeigt einen exemplarischen Auszug.

Regelmässige Schulungen und Absprachen unterstützen die sprachübergreifende Aufgabenentwicklung. Aufgabenentwürfe durchlaufen ein zyklisches Review durch erfahrene Sprachtestexpert:innen. Eine systematische Vorerprobung aller Aufgaben findet bislang nicht statt; pilotiert wurde bisher der Bereich «Schreiben». Eine umfassendere Pilotierung wird durch die begrenzte Verfügbarkeit geeigneter Testpersonen erschwert: An beteiligten Hochschulen muss die Vertraulichkeit der Aufgaben für den späteren High-Stakes-Einsatz gewahrt bleiben, während ausserhalb dieser Hochschulen ausreichend grosse Stichproben schwierig zu rekrutieren sind. Die Weiterentwicklung stützt sich daher bisher vorwiegend auf Daten und Erfahrungen aus regulären Prüfungsdurchführungen (Analysen der Prüfungsdaten; Fragebögen an Kandidat:innen, Prüfer:innen und Bewerter:innen; Analysen der Performanzen der Kandidat:innen, vgl. Moser-Frötscher & Messerli, 2024).

Aufgabenentwicklung PROF-L
Stand September 2025

Checkliste für Hör- und Leseverständnisaufgaben

Hörtext/Lesetext:

1. Das Thema ist angemessen/relevant und langlebig. Themen, die emotionalen Stress verursachen könnten, werden vermieden (z.B. Bettnässen, Gewalt, Kinderarbeit, etc.)
2. Der Text ist authentisch/geringfügig adaptiert.
3. Die Schwierigkeit des Texts ist angemessen (sprachliche und inhaltliche Komplexität, Abstraktheit, Wortschatz, Sprechgeschwindigkeit, Standardsprache, …)
4. Der Text eignet sich für das spezifizierte Hör- /Leseverhalten.
5. Für eine Überprüfung mit dem Format Single Choice: der Text enthält genügend inhaltliche Dichte.
6. Hörtext: Qualität der Aufnahme und eventuelle Hintergrundgeräusche sind angemessen.
7. Lesetext: Die Sprache des Texts ist angemessen (Kohärenz, Kohäsion, fehlende Wörter, Tippfehler, Satzzeichen…)

Abbildung 4: Auszug aus der PROF-L-Checkliste für Hör- und Leseverständnisaufgaben (PROF-L, 2025c, S. 1).

Die Anbindung der Aufgaben zu Fachsprachen II und III an den GER orientiert sich am Manual des Europarats (Council of Europe, 2009). Sie umfasst die Familiarisierung der Aufgabenentwickler:innen mit den GER-Niveaus, die Verwendung einschlägiger Deskriptoren in Aufgabenspezifikationen und Bewertungsrastern sowie die Überprüfung der GER-Passung im Aufgabenreview. Ergänzend wurden einzelne Aufgaben im Rahmen eines extern geleiteten Expert:innenworkshops den GER-Niveaus zugeordnet (vgl. ECML, 2024). Die GER-Anbindung ist damit bislang inhaltlich und urteilsbasiert begründet; ein umfassendes formales Standard-Setting steht noch aus (ALTE, 2026; Cizek, 2012). Derzeit werden Möglichkeiten zur Gewinnung von Mitteln für dieses ressourcenintensive Verfahren ausgelotet.

Die Durchführung folgt über alle Prüfungszentren hinweg standardisierten technischen und organisatorischen Vorgaben, darunter ein vorgängiger Techniktest, geschulte Aufsichtspersonen, einheitliche Instruktionen und detaillierte Ablauf- und Fehlerbehebungspläne (vgl. PROF-L, 2026c, 2026d). Die mündliche Interaktion (Prüfungsblock 2) wird von geschulten Prüfer:innen anhand eines Interlokutor:innenrahmens durchgeführt, der das Verhalten der Interlokutor:innen und den Ablauf des Gesprächs strukturiert und damit zu vergleichbaren Durchführungsbedingungen beitragen soll (Taylor, 2011). Abbildung 5 zeigt einen Auszug aus dem Interlokutor:innenrahmen für

Englisch für die Unterrichtssimulation. Er gibt die von den Interlokutor:innen zu verwendenden Instruktionen und Impulse vor und enthält zudem rollenspezifische Vorgaben für das Interaktionsverhalten, etwa zur sprachlichen Komplexität und zu bewusst einzubauenden sprachlichen Fehlern, die an die jeweilige Zielstufe (Primarstufe bzw. Sekundarstufe I) angepasst sind.

Good morning/ good afternoon. You can leave your things on the chair next to the door. Please take a seat.

Welcome to the interactive speaking part of the Prof-L exam. My name is «Name Prüfer:in 1», and this is «Name Prüfer:in 2». We will be running the exam with you today. What is your name?

Stellen Sie ein, zwei Fragen um den / die Kandidat/in ankommen zu lassen: *Did you find the room without any problem? Did you have to travel far to come to Brugg today? How are you today?*

We are now starting with the teaching simulation. You have already read the task. In this part of the exam, I am one of your students and you are my teacher. My name is Eva / Reto.

Primar: *Tell the whole picture story interactively. You should interact with me as your student.*	*Sek I:* *Present the story with the help of the pictures and the text. You should interact with me as your student.*

You have a total of 7 minutes. Do you want me to repeat what you want you to do?

(Wait max. 15 seconds) *Please start now.*

In der Prüfung steht die Interaktion im Zentrum. **Sie spielen hier die Rolle einer Schülerin / eines Schülers:**

- Führen Sie grundsätzlich das aus, was die:der Kandidat:in von Ihnen verlangt.
- Antworten Sie auf Fragen, wie dies ein:e Schüler:in der jeweiligen Stufe tun könnte.

Primar: • Ihre Redebeiträge geben Sie mehrheitlich in der Zielsprache und bauen bewusst stufenspezifische Fehler ein. Einige Antworten geben Sie in der Schulsprache (z.B. Deutsch). • Ihre Antworten in der Zielsprache bestehen aus einzelnen Wörtern oder kurzen, einfachen Sätzen.	Sek I: • Ihre Redebeiträge geben Sie in der Zielsprache und bauen bewusst stufenspezifische Fehler ein. • Bisweilen beschränken Sie sich auf einzelne Wörter anstelle von ganzen Sätzen.

Abbildung 5: Auszug aus dem Interlokutor:innenrahmen Englisch (PROF-L, 2026b).

Vor jeder Prüfungsdurchführung werden die Bewerter:innen schriftlicher und mündlicher Leistungen geschult. Anhand von Benchmark-Performanzen vergleichen und diskutieren sie ihre Bewertungen, um eine möglichst konsistente Anwendung der Kriterien zu fördern. Ein solches Vorgehen entspricht etablierten Verfahren der Rater:innenstandardisierung (ALTE, 2026). Ein Teil der Performanzen wird bei

der Prüfung unabhängig doppelt bewertet; bei relevanten Abweichungen erfolgt eine Drittbeurteilung durch eine:n leitende:n Rater:in. Systematische Analysen der Bewerter:innenreliabilität stehen noch aus und bilden einen Schwerpunkt der weiteren Validierung (vgl. Bachman & Palmer, 2010).

4 Institutionelle Implementierung und curriculare Nutzung: Das Beispiel HEP Vaud

Dieser Abschnitt beleuchtet die Rolle der PROF-L-Prüfung im Professionalisierungsprozess am Beispiel der Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) in der französischsprachigen Schweiz. Im Zuge einer Studienplanreform führte die HEP Vaud ab 2024/25 für angehende Primarlehrpersonen eine verpflichtende Zertifizierung in Deutsch als Fremdsprache auf Niveau B2 bis zum Ende des vierten Semesters ein und verzichtete dafür auf eine sprachliche Eingangsvoraussetzung (HEP Vaud, 2025, Art. 27bis Abs. 3). Der Nachweis ist unabhängig vom gewählten Ausbildungsprofil (Harmos Zyklus 1 oder 2) verpflichtend und kann durch internationale Zertifikate auf Niveau B2 oder PROF-L Connect Deutsch erbracht werden.[1] Ohne Nachweis wird das Studium ab dem fünften Semester unterbrochen.

Zwei formative PROF-L-Durchführungen im November 2023 (N = 326) und im Frühjahr 2024 (N = 352) dienten der Erprobung der technischen Infrastruktur und der Einschätzung des effektiven Kompetenzniveaus der Studierenden. Sie zeigten insbesondere Schwächen in den produktiven Kompetenzen, wobei Studierende im Profil «Zyklus 1» niedrigere Werte erzielten als Studierende im Profil «Zyklus 2», was mit dem späteren Beginn des Deutschunterrichts im Kanton Waadt vereinbar ist. An der zertifizierenden Prüfung im Frühjahr 2025 nahmen 274 Studierende teil; 252 absolvierten die gesamte Prüfung und bilden die Berechnungsgrundlage. Davon bestanden 62 (24.6%), während 190 (75.4%) die Bestehensanforderungen nicht erfüllten (vgl. Tabelle 1). Bei 22 Teilnehmenden wurden einzelne oder mehrere nicht bearbeitete Aufgaben mit null Punkten bewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein erheblicher Teil der Studierenden die geforderten sprachlichen Leistungen zum Prüfungszeitpunkt noch nicht erreichte, und unterstreichen den Bedarf an frühzeitiger Standortbestimmung und gezielter Förderung.

Da ein Grossteil der Studierenden das erforderliche Niveau nicht erreichte, wurden Begleit- und Fördermassnahmen eingeführt. Studierende können kostenlose Sprachkurse am Sprachenzentrum der Universität Lausanne sowie einen optionalen berufsspezifischen Sprachkurs an der HEP Vaud mit begleitender Lernplattform nutzen. Berufsspezifische

[1] Das GER-Niveau B2 entspricht zugleich dem für die gymnasiale Maturität im Kanton Waadt vorgesehenen Abschlussniveau in Deutsch als Fremdsprache (Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle, 2025).

Sprachkompetenz wurde zudem stärker in Lehrplänen und Studienangeboten verankert; eine Ausweitung auf die Sekundarstufenausbildung ist vorgesehen. Diese institutionellen Veränderungen entsprechen dem intendierten positiven Washback von PROF-L (vgl. Green, 2013).

Tabelle 1: Ergebnisse der summativen Deutschprüfung an der HEP Vaud 2025

	N	**%**
Teilnahme an allen Prüfungsteilen	252	100
Bestanden	62	24.6
Nicht bestanden *davon weniger als 40% in einem Prüfungsteil erreicht*	190 5	75.4 2.0

5 Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, wie berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen konzeptionell gefasst, geprüft und in der Lehrer:innenbildung verankert werden können. Aus der Konzeption von PROF-L und den Erfahrungen mit der institutionellen Implementierung an der HEP Vaud ergeben sich die folgenden Schlussfolgerungen.

Erstens liegt mit PROF-L ein Ansatz zur Operationalisierung berufsspezifischer Sprachkompetenz vor, der über allgemeine GER-Niveaus und den unmittelbaren Unterrichtskontext hinausgeht. Die Prüfung berücksichtigt unterschiedliche berufliche Handlungsfelder und die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen. Dabei zeigt sich ein zentrales Spannungsfeld: Während die Kommunikation mit Lernenden eine sprachliche Anpassung an deren Kompetenzniveau verlangt, erfordern fachliche und ausserschulische Kommunikationssituationen ein breiteres sprachliches Repertoire. Berufsspezifische Sprachkompetenz lässt sich daher nicht allein über ein globales GER-Niveau beschreiben, sondern erfordert eine Differenzierung nach beruflichen Handlungsanforderungen und Adressat:innen. PROF-L setzt dieses Verständnis durch die Abstimmung von Kompetenzmodell, Prüfungsaufgaben und Bewertungskriterien um. Damit knüpft PROF-L an bestehende Ansätze zur Erfassung berufsspezifischer Sprachkompetenzen an (Gu et al., 2015; Nakata et al., 2018), erweitert den Fokus jedoch auf unterschiedliche berufliche Kommunikationssituationen und mehrere Zielsprachen.

Zweitens verdeutlicht das Beispiel der HEP Vaud die Möglichkeiten, aber auch die Herausforderungen einer institutionellen Verankerung berufsspezifischer Sprachkompetenzen. Die Prüfungsergebnisse zeigen, dass ein erheblicher Teil der Studierenden die festgelegten Anforderungen zum Prüfungszeitpunkt nicht erfüllte. Dies wirft die Frage

auf, wie Zertifizierungsanforderungen und curriculare Lerngelegenheiten aufeinander abgestimmt werden können. Insbesondere wenn ein Sprachnachweis bereits während des Studiums verpflichtend ist, bedarf es frühzeitiger Standortbestimmungen und gezielter Förderangebote. Im Zusammenhang mit der Einführung von PROF-L wurden an der HEP Vaud entsprechende Angebote geschaffen und berufsspezifische Sprachkompetenzen stärker curricular verankert. Diese Entwicklungen entsprechen dem intendierten positiven Washback (Green, 2013). Ob sie tatsächlich zu einer Verbesserung der Sprachkompetenzen führen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten noch nicht beurteilen. Die Ergebnisse beziehen sich auf eine einzelne Kohorte; längsschnittliche Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und zur späteren Unterrichtspraxis stehen noch aus.

Die empirische Validierung von PROF-L ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen. Zwar bilden das zugrunde liegende Kompetenzmodell, die darauf abgestimmten Aufgabenformate und Bewertungskriterien sowie die beschriebenen Qualitätssicherungsmassnahmen eine konzeptionelle Grundlage; weiterführende Untersuchungen zur Konstruktstruktur sowie zur konvergenten und diskriminanten Validität stehen jedoch noch aus. Die Standardisierung der Prüfungsdurchführung und der Bewertung zielt auf möglichst vergleichbare Bedingungen; ihre Objektivität ist jedoch noch empirisch zu überprüfen. Eine systematische Überprüfung der Reliabilität der Kriterienraster und der Bewertungen steht noch aus. Weitere Entwicklungsaufgaben betreffen die umfassendere Vorerprobung der Aufgaben und die empirische Absicherung der GER-Anbindung. Angesichts der Konsequenzen der Prüfungsergebnisse für den Studienverlauf kommt diesen Gütenachweisen besondere Bedeutung zu. Für die weitere Entwicklung von PROF-L ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die konzeptionelle Fundierung schrittweise durch empirische Validitätsevidenz zu ergänzen. Zugleich sollten künftige Untersuchungen die curriculare Nutzung der Prüfung und mögliche längerfristige Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung berücksichtigen.

Insgesamt zeigen die bisherigen Erfahrungen mehrere Stärken des PROF-L-Ansatzes. Hervorzuheben ist die koordinierte Verbindung von Kompetenzmodellierung, Prüfungsentwicklung sowie curricularer und institutioneller Implementierung, und zwar (Fremd-)Sprachen und Sprachregionen übergreifend. Dies stellt zurzeit ein Alleinstellungsmerkmal in der Lehrpersonenbildung dar.

Literatur

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading.* Cambridge: Cambridge University Press.
Alderson, J. C. & Csereszнyés, M. (2005). *Into Europe. Prepare for modern English exams: Reading and use of English.* London: British Council.
ALTE. (2020). *ALTE principles of good practice.* Cambridge: Association of Language Testers in Europe.
ALTE. (2026). *Manual for language test development and examining.* Cambridge: Association of Language Testers in Europe.
Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world.* Oxford: Oxford University Press.

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 25–48). New York: Springer.

Bleichenbacher, L., Egli Cuenat, M. & Kuster, W. (2026). Lehr- und Berufssprache von Sprachlehrenden. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage, im Druck). Tübingen: Narr Francke Attempto UTB.

Bleichenbacher, L., Haug, T., Hilbe, R., Kuster, W., Moser-Frötscher, D., Roderer, T. & Rütti-Joy, O. (2021). *Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen. Entwicklungsarbeiten der Fachstelle für Sprachkompetenzen von Lehrpersonen im Auftrag der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities 2019–2021.* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Burwitz-Melzer, E. (2023). Berufssprache von Fremdsprachenlehrkräften als eine professionelle Kernkompetenz. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 19–30). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Cambridge University Press & Assessment. (2026). *About TKT (Teaching Knowledge Test).* https://www.cambridgeenglish.org/educators-organisations/professional-development/teaching-qualifications/tkt/about/

Cizek, G. J. (2012). *Setting performance standards. Foundations, methods, and innovations.* New York: Routledge.

Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A manual.* Strassburg: Council of Europe.

Diehr, B. (2023). Konstanz und Wandel in der Berufssprache von Fremdsprachenlehrkräften. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 41–51). Tübingen: Narr Francke Attempto.

EALTA. (2006). *EALTA Richtlinien zur Qualitätssicherung bei der Bewertung von Sprachkompetenzen.* Walton-On-Thames: European Association for Language Testing and Assessment.

ECML. (2024). *National training workshop: Relating language curricula, tests and examinations to the CEFR (RELANG), 26–27 November 2024, St. Gallen, Switzerland.* https://www.ecml.at/en/News/ArtMID/2176/ArticleID/2942/National-training-workshop-Relating-language-curricula-tests-and-examinations-to-the-CEFR-RELANG-26-27-November-2024-St-Gallen-Switzerland

Egli Cuenat, M., Kuster, W., Bleichenbacher, L., Klee, P. & Roderer, T. (2016). Aufbau berufsspezifischer Sprachkompetenzen in der Aus- und Weiterbildung zur Fremdsprachenlehrperson. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34* (1), 13–20.

Elder, C. & Kim, S. H. O. (2013). Assessing teachers' language proficiency. In A. J. Kunnan (Hrsg.), *The companion to language assessment* (S. 454–470). Hoboken: Wiley-Blackwell.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER).* Berlin: Langenscheidt.

Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Stuttgart: Klett.

Freeman, D. (2017). The case for teachers' classroom English proficiency. *RELC Journal, 48* (1), 31–52.

Freeman, D., Katz, A., Garcia Gomez, P. & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal, 69* (2), 129–139.

Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking.* Harlow: Pearson Longman.

Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies, 13* (2), 39–51.

Green, R. (2017). *Designing listening tests: A practical approach.* London: Palgrave Macmillan.

Gu, L., Turkan, S. & Garcia Gomez, P. (2015). *Examining the internal structure of the Test of English-for-Teaching (TEFT™)* (ETS Research Report Series 1/2015). Princeton: Educational Testing Service.

Haladyna, T. M. & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items.* New York: Routledge.

HEP Vaud. (2025). *Règlement des études menant au Bachelor of Arts en enseignement pour le degré primaire et au Diplôme d'enseignement pour le degré primaire (RBP)* (du 28 juin 2010, version modifiée le 14 janvier 2025). Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud.
Hong Kong Education Bureau. (2024). *Language proficiency requirement (LPR).* https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/qualification/language-proficiency-requirement/index.html
Hunkeler, R., Manno, G., Klee, P. & Kuster, W. (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.
Kimura, Y., Nakata, Y., Ikeno, O., Naganuma, N. & Andrews, S. (2017). Developing classroom language assessment benchmarks for Japanese teachers of English as a foreign language. *Language Testing in Asia, 7,* Artikel 3, 1–14.
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: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
Kuster, W., Lenz, P., Bleichenbacher, L. & Roderer, T. (2019). *Kompetenzmodell berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen.* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
Le, V.C. & Renandya, W.A. (2017). Teachers' English proficiency and classroom language use: A conversation analysis study. *RELC Journal, 48* (1), 67–81.
Loder-Büchel, L. (2014). *Association between young learners' English language performance and teacher proficiency and experience with English* [Dissertation]. Freiburg: Universität Freiburg.
Loeliger, M. (2015). *Funktionale Redemittel von Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache: Schlussbericht Phase II, 2013–2015.* Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
Lovey, G. (2024). *Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
Martinez, H. (2023). Berufsbezogene Sprache(n)kompetenz und teacher language awareness. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 109–120). Tübingen: Narr Francke Attempto.
Moser-Frötscher, D. & Messerli, T.C. (2024). *Elucidation endeavours: Summary writing performances of pre-service English teachers* [Konferenzbeitrag]. VALS/ASLA-Tagung, 12.–13. Februar, Bern, Schweiz.
Nakata, Y., Ikeno, O., Kimura, Y., Naganuma, N. & Andrews, S. (2018). Assessing Japanese teachers' classroom English «internationally»: Implications for the development of classroom English language benchmarks in Japan. *Language Testing in Asia, 8,* Artikel 15, 1–24.
Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle. (2025). *Questions fréquentes sur les formations gymnasiales.* https://www.vd.ch/formation/orientation/connaitre-les-differentes-filieres-de-formation/faq-formations-gymnasiales
PROF-L. (2025a). *Hinweise zur Bewertung für Prüfungsteilnehmende.* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2025b). *Kriterienraster Unterrichtssimulation* [internes Dokument]. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2025c). *PROF-L Checkliste für Hör- und Leseverständnisaufgaben* [internes Dokument]. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2026a). *Beispielaufgaben zur Vorbereitung auf die PROF-L.* https://www.phsg.ch/de/beispielaufgaben-prof-l-0
PROF-L. (2026b). *Interlokutor:innenrahmen Englisch* [internes Dokument]. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2026c). *Prüfungsbestimmungen für die Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L): Session November 2026.* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.

PROF-L. (2026d). *Technische Voraussetzungen für die Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L) (Prüfungssession November 2026).* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2026e). *Vorbereitung auf die PROF-L: Vorbereitungsleitfaden. Informationen und Tipps für Prüfungsteilnehmende.* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2026f). *Prüfungsaufgabe monologisches Sprechen Englisch, Sekundarstufe I* [internes Dokument]. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
PROF-L. (2026g). *Übersicht zur Professionellen Sprachprüfung für Lehrpersonen (PROF-L).* St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen, Professionelle Sprachprüfung für Lehrpersonen.
Richards, H., Conway, C., Roskvist, A. & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal, 41* (2), 231–246.
Rütti-Joy, O. (2022). *Fostering and assessing pre-service English teachers' oral teacher language competence through an assessment rubric and peer feedback: An LSP approach* [Dissertation]. Freiburg: Universität Freiburg.
Saito, K. & van Poeteren, K. (2012). Pronunciation-specific adjustment strategies for intelligibility in L2 teacher talk: Results and implications of a questionnaire study. *Language Awareness, 21* (4), 369–385.
Tajeddin, Z. & Kamali, J. (2020). Typology of scaffolding in teacher discourse: Large data-based evidence from second language classrooms. *International Journal of Applied Linguistics, 30* (2), 329–343.
Taylor, L. (2011). *Assessing speaking.* Cambridge: Cambridge University Press.
Thomson, K. (2022). Conceptualizing teachers' L2 classroom discourse competence (CDC): A key competence in foreign language teaching. In K. Thomson (Hrsg.), *Classroom discourse competence* (S. 31–55). Tübingen: Narr Francke Attempto.
Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action.* London: Routledge.
Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe & Huber.
Wipperfürth, M. (2016). *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung.* Münster: Waxmann.
Young, J. W., Freeman, D., Hauck, M. C., Garcia Gomez, P. & Papageorgiou, S. (2014). *A design framework for the ELTeach program assessments* (ETS Research Report Series 2/2014). Princeton: Educational Testing Service.

Autorinnen und Autoren

Doris Moser-Frötscher, PhD, Pädagogische Hochschule St.Gallen, doris.moser-froetscher@phsg.ch
Mirjam Egli Cuenat, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, mirjam.egli@phsg.ch
Wilfrid Kuster, Prof. lic. phil., Pädagogische Hochschule St.Gallen, wilfrid.kuster@phsg.ch
Thomas C. Messerli, Dr., University of Reading (zum Zeitpunkt der Beitragserstellung Pädagogische Hochschule FHNW), t.c.messerli@reading.ac.uk
Thomas Roderer, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, thomas.roderer@phsg.ch
Ingo Thonhauser, Prof. Dr., Haute école pédagogique du canton de Vaud, ingo.thonhauser@hepl.ch