

Egli Cuenat, Mirjam

## **Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1\* im Projekt «Passepartout»**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 414-428*



Quellenangabe/ Reference:

Egli Cuenat, Mirjam: Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1\* im Projekt «Passepartout» - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 414-428 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138797 - DOI: 10.25656/01:13879

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138797>

<https://doi.org/10.25656/01:13879>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1\* im Projekt «Passepartout»**

Mirjam Egli Cuenat

**Zusammenfassung** Was könnte die fremdsprachliche Bildung von Lehrpersonen zur Implementierung von Kompetenzorientierung und mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht beitragen? In diesem Beitrag wird ein Curriculum für die fremdsprachliche Weiterbildung von Primarlehrpersonen vorgestellt, welches auf dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers beruht. Es wurde im Auftrag des überkantonalen Projekts «Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule» auf der Basis einer Bedarfsanalyse entwickelt und in Form eines Kompetenzkatalogs und 14 pädagogischer Szenarien für berufsrelevante Arbeitsbereiche und Situationen gestaltet. Das Curriculum orientiert sich an den Zielsetzungen des «Passepartout»-Lehrplans für die Primarstufe (Französisch und Englisch als Fremdsprachen) und dient als Grundlage für den Aufbau von berufsspezifischen, stark in der Lebenswelt verankerten sprachlich-kommunikativen, reflexiven und interkulturellen Kompetenzen bei den Lehrpersonen.

**Schlagwörter** berufsspezifische fremdsprachliche Weiterbildung – Kompetenzorientierung – Mehrsprachigkeitsdidaktik – pädagogischer Doppeldecker

### **Competence Orientation in In-service Foreign Language Teacher Training: The Project «Passepartout» and Its Curriculum C1\***

**Abstract** How could in-service foreign language training for teachers contribute to the implementation of competence orientation and plurilingual methodologies in the teaching of foreign languages? This article suggests a curriculum for the in-service foreign language training of primary school teachers, which follows the principle of the «pedagogical double-decker» («pädagogischer Doppeldecker»). Designed on the basis of a second language needs analysis on behalf of the Swiss intercantonal project «Passepartout – Foreign Languages at Primary and Secondary School», the curriculum presents itself as a catalogue of competences and 14 pedagogical scenarios for work-related areas and situations. It draws on the learning objectives of the «Passepartout» syllabus for primary school (French and English as foreign languages), and serves as a basis for the development of job-specific communicative, reflexive and intercultural skills of the teachers, strongly anchored in everyday life experience.

**Keywords** language competences for the purpose of foreign language teaching – in-service training – competence orientation – methodology of plurilingual teaching – «pedagogical double-decker»

## 1 Einleitung

### 1.1 Kompetenzorientierung im Fremdsprachencurriculum als Herausforderung für die Lehrpersonen

Kompetenzorientierung ist im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen grundsätzlich solide etabliert. Bereits seit den 1970er-Jahren steht aus fremdsprachendidaktischer Sicht der Aufbau kommunikativer Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, in einer konkreten Situation mit Sprache zu handeln, im Vordergrund. Sie geht Hand in Hand mit dem «Communicative Turn» in der Linguistik als Bezugswissenschaft und lässt sich mit den Stichworten «von der Grammatikorientierung zur Kommunikationsorientierung» umschreiben (vgl. z.B. Hutterli, Stotz & Zappatore, 2008, S. 21 ff.). Mit der Entwicklung des «Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens» (GER) hat sich die folgende Definition der sprachlich-kommunikativen Kompetenz breit etabliert:

Der Begriff «mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz» bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Europarat, 2001, S. 163)

Diese handlungsorientierte Definition dient als Referenzpunkt für die meisten Curricula in Europa wie auch für sämtliche neueren Schweizer Lehrpläne und die HarmoS-Bildungsstandards (EDK, 2009, 2012). Sie ist mit der weinertschen Definition von Kompetenz, auf welche sich sowohl die deutschen als auch die Schweizer Bildungsstandards berufen, kompatibel (vgl. EDK, 2009, S. 5).

Der GER stellt eine sechsstufige Skala (A1, A2: Anfänger; B1, B2: Mittelstufe; C1, C2: Fortgeschrittene) für eine Beschreibung von Kompetenzstufen beim fremdsprachlichen Handeln (Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen) zur Verfügung. Wenngleich die Kompetenzskalen des GER nicht frei von normativer Setzung sind und durchaus auch kritisch betrachtet werden können (vgl. z.B. Hallet, 2011, S. 40; Hu, 2012), trugen und tragen sie massgeblich zur Verwirklichung einer kommunikativen und kompetenzorientierten Logik im Fremdsprachencurriculum bei. Neben der starken Gewichtung des sprachlichen Handelns stellt die oben zitierte Definition des GER auch die Mehrsprachigkeit und die Plurikulturalität in den Vordergrund: Die Sprachen der Lernenden werden als Teile eines gesamthaft zu betrachtenden *mehrsprachigen Repertoires* (Coste, Moore & Zarate, 2009) gesehen. Die Tatsache, dass sich die Sprachen beim Erwerb gegenseitig beeinflussen, wird nicht primär als negativ betrachtet (z.B. Vermeidung von Interferenzfehlern bzw. «falschen Freunden»), sondern beim Lernprozess einer Fremdsprache als Ressource einbezogen (z.B. Übertragung von Wörtern, sprachenübergreifend wirksame Strategien). Für den Umgang mit mehrsprachigen Ressourcen spielt die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen und Haltungen eine entscheidende Rolle

(Garcia, 2008). Auch diese Erkenntnisse fließen in die Curricula ein; die neueren Lehrpläne (z.B. der Lehrplan 21 oder der Lehrplan «Passepartout», vgl. Abschnitt 2.2.1) formulieren Zielsetzungen zur Fähigkeit, Lern- und Kommunikationsstrategien zu verwenden, wie auch zur sprachlich-kulturellen Bewusstheit («Wissen, Können, Haltungen»). Dabei stützen sie sich beispielsweise auf den «Referenzrahmen für plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen» (REPA; Candelier et al., 2007/2009).<sup>1</sup>

Für Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker wirkt die eben dargestellte Entwicklung möglicherweise fast banal. Für viele Lehrpersonen indes stellt die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an diesen Kompetenzmodellen nach wie vor eine grosse Herausforderung dar: Sie sollen Lernumgebungen schaffen, die den Aufbau funktionaler Mehrsprachigkeit begünstigen. Die Lernenden sollen die Fremdsprache(n) in Situationen verwenden können, die möglichst nahe bei ihrer Lebenswelt liegen. Als kooperatives Gegenüber ihrer Schülerinnen und Schüler müssen Lehrpersonen eine hohe kommunikative Flexibilität in der Fremdsprache an den Tag legen. Gleichzeitig sollen sie in der meist knapp bemessenen Unterrichtszeit sicherstellen, dass sprachliche Mittel erworben werden, und die Lernenden zur sprachlich-kulturellen Reflexion sowie zur Nutzung mehrsprachiger Ressourcen anregen. Wenn Schülerinnen und Schüler bereits auf unteren Kompetenzstufen zum freien sprachlichen Handeln angeregt werden, müssen die Lehrpersonen über einen differenzierten Umgang mit sprachlichen Normen verfügen und bei der Leistungsbeurteilung nicht ausschliesslich die Korrektheit grammatikalischer Formen und das kontextfreie Beherrschen von Vokabular berücksichtigen. Zwischen dem geplanten und dem in der Unterrichtspraxis verwirklichten Curriculum klafft somit eine grosse Lücke. Der viel zitierte Graben zwischen intendierter und in der Praxis realisierter curricularer Innovation (vgl. z.B. Thijs & van den Akker, 2009) besteht auch in diesem Feld. Durch eigene Lernerfahrung geprägte, nur schwer veränderbare subjektive Theorien spielen dabei eine entscheidende Rolle (Borg, 2006; Legutke, 2012): Nur wenige Lehrpersonen haben selbst einen kompetenzorientierten, auf den Erwerb funktionaler Mehrsprachigkeit hin orientierten Unterricht erlebt.

Es ist grundsätzlich die Aufgabe der fachlichen und didaktischen Aus- und Weiterbildung, Lehrpersonen neue Konzepte, Methoden, Lehrpläne und Materialien so näherzubringen, dass diese effektiv zu einem Wandel der Lernkultur im Klassenzimmer führen (Legutke, 2012). Aber es ist ebenfalls zu überlegen, so die Fragestellung im vorliegenden Beitrag, inwiefern auch die *sprachliche Weiterbildung* dazu einen Beitrag leisten kann. Zunächst dient diese natürlich der Vermittlung von Fremdsprach-

---

<sup>1</sup> Dabei ist anzumerken, dass in den HarmoS-Bildungsstandards im Bereich von Lernstrategien und interkultureller Kompetenz («Wissen, Können, Haltungen») auf die Formulierung von Bildungsstandards verzichtet wurde, weil sie nur schwer überprüfbar sind und vorliegende Vorschläge für Progressionsstufen in erster Linie auf Setzungen beruhen. Im HarmoS-Grundlagenbericht wurde aber empfohlen, diese Dimension in die regionalen Lehrpläne einzubeziehen: «Die Lehrplanarbeit aber kann nicht warten, bis die neuen Forschungsergebnisse vorliegen, sondern muss die methodischen Ziele auf der Basis der vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen festlegen» (EDK, 2009, S. 85).

kompetenzen, welche für die Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts notwendig sind. Darüber hinaus könnte sie die Lehrpersonen beim eigenen Sprachenlernen gemäss dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2006) aber auch Kompetenzorientierung erleben und reflektieren lassen. Insbesondere im Bereich der berufsspezifischen Kompetenz könnte sie ihnen also die Chance bieten, den Schritt «from competence in the curriculum to competence in action» bewusst nachzuvollziehen (Jonnaert et al., 2007, S. 187). Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zum Stellenwert der Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen in Abschnitt 1.2 wird in Abschnitt 2 ein Curriculum für die sprachliche Weiterbildung vorgestellt, welches beide Dimensionen, also die zielgerichtete Schulung von berufsspezifischer Sprachkompetenz und das Doppeldeckerprinzip, berücksichtigt.

## 1.2 Fremdsprachenkompetenzen von Lehrpersonen

Die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen werden gemeinhin als Schlüsselfaktor für guten Sprachenunterricht betrachtet. In der Forschung fanden sie jedoch bislang erstaunlicherweise noch wenig Beachtung. Oft basieren die verfügbaren Untersuchungen auf Selbstbeobachtungen und Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen (vgl. Vicente, 2012). Sie zeigen beispielsweise, dass Sprachkompetenzen das Empfinden der eigenen Fachkompetenz und das berufliche Selbstbewusstsein entscheidend beeinflussen und Sprachunsicherheit als Stressquelle empfunden wird. Hohe Fremdsprachenkenntnisse sind Voraussetzung für den Einsatz kommunikativer Lehrverfahren sowie für Fehlererkennung und -korrektur; sie sorgen für eine Interaktion mit der Zielkultur und für die Teilhabe an Fachdiskussionen. In der Forschungsliteratur (vgl. Hall & Cook, 2012) gibt es aber auch vermehrt Hinweise darauf, dass nicht nur hohe Fremdsprachenkompetenz, sondern auch eine bewusste und gezielte Verwendung der Schulsprache (z.B. Deutsch im Französischunterricht in der Deutschschweiz) ihren Platz im Fremdsprachenunterricht hat. Das Verhältnis zwischen methodisch-didaktischer und fremdsprachlicher Aus- und Weiterbildung ist weitgehend ungeklärt (Legute, 2012). Konzepte für die sprachliche Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrpersonen, die sich breit auf empirische Erhebungen abstützen, entsprechen daher einem dringenden Desiderat.

Im Zuge der curricularen Reformen in der Schweiz (vgl. Abschnitt 2.1) steht meist die Festlegung der Höhe der Kompetenzniveaus gemäss dem GER (C1 für die Primarstufe, C2 für die Sekundarstufe) im Vordergrund. Dabei orientiert sich die öffentliche Diskussion in erster Linie an einer Logik steigender Anforderungen und weniger am effektiven Bedarf (vgl. Egli Cuenat, Klee & Kuster, 2010). Die von Coste (2007) geforderte notwendige Kontextualisierung der Referenzniveaus des GER kommt dabei nicht zum Tragen. In Ermangelung einer breiten empirischen Abstützung kann vermutlich schon ein Fortschritt erzeugt werden, wenn – wie für andere Berufszweige (z.B. Hotellerie, Tourismusbranche) – auch in diesem Bereich auf die Technik der Sprachbedarfsanalyse («Second Language Needs Analysis», Long, 2005) zurückgegriffen wird. Dabei werden verschiedene, sich ergänzende Quellen analysiert, der Ausbildungsbedarf wird

eruiert und darauf basierend eine bedarfsgerechte berufsspezifische Sprachausbildung konzipiert. Das nachfolgend präsentierte Curriculum C1\* für die fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrpersonen im «Passepartout»-Projekt beruht auf diesem Vorgehen.

## **2 Curriculum «Berufsspezifische Sprachkurse C1\*» für das «Passepartout»-Projekt**

### **2.1 Kontext und Auftrag**

Das Konzept für die fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrpersonen C1\* entstand im Kontext der Umsetzung der nationalen Sprachenstrategie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2004) zur Vorverlegung der ersten Fremdsprache von der 5. in die 3. Klasse und zur Einführung der zweiten Fremdsprache in der 5. Klasse. Sechs Kantone entlang der frankophonen Sprachgrenze (BS, BL, SO sowie die Deutschschweizer Teile der Kantone BE, FR und VS) wählten Französisch als erste Fremdsprache vor Englisch und beschlossen die Umsetzung der Strategie im Rahmen eines interkantonalen Projekts, welches den Namen «Passepartout» erhielt. Das didaktische Gesamtkonzept dieses Projekts ist explizit auf die Entwicklung der funktionalen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Im Rahmen einer überkantonalen Projektstruktur wurden gemeinsame curriculare Instrumente erarbeitet, darunter ein sprachen- und stufenübergreifender Lehrplan für Französisch und Englisch für die gesamte obligatorische Volksschule, zwei darauf abgestimmte Lehrmittel sowie Konzepte für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, darunter das Curriculum «Berufsspezifische Sprachkurse C1\*». Es wurde von der Autorin in Zusammenarbeit mit Sylvia Gauthier, Barbara Chuck und Michael Wirrer in den Jahren 2009 bis 2013 für das «Passepartout»-Projekt entwickelt. Der Auftrag lautete, zuhanden der pädagogischen Hochschulen sowie der kantonalen Weiterbildungsstellen ein Konzept für die fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrpersonen im Umfang von 75 Lektionen + 75 Stunden Selbststudium zu erstellen. Es sollte spezifisch auf die Forderungen des Schulumfelds ausgerichtet sein und als Grundlage für die berufsspezifischen Sprachkurse in Französisch und Englisch dienen, welche von den pädagogischen Hochschulen oder von kantonalen Weiterbildungsinstitutionen angeboten werden (Passepartout, 2009, S. 38).

### **2.2 Curriculum der berufsspezifischen fremdsprachlichen Weiterbildung C1\***

Das Curriculum für die berufsspezifische Sprachausbildung C1\* beinhaltet einen Katalog von Zielkompetenzen, einen Rahmen für die didaktische Umsetzung der Weiterbildungsmodule in Französisch und Englisch zuhanden der Sprachkursleitenden inklusive empfohlener Lehr- und Lernmaterialien sowie Vorschläge für die Zertifizierung. Es ist auf der Website von «Passepartout» öffentlich zugänglich ([www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)).

### 2.2.1 Vorgehen bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils<sup>2</sup>

Der Kerngedanke bei der Entwicklung von Lernzielen war die Schaffung einer bedarfsgerechten, für Primarlehrpersonen attraktiven fremdsprachlichen Weiterbildung. Gemäss Weiterbildungskonzept (Passepartout, 2009) sollte das Zielprofil a) auf die sprachlichen Anforderungen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im oben beschriebenen Sinne und b) auf das Konzept der Didaktik der Mehrsprachigkeit im «Passepartout»-Projekt ausgerichtet sein. Ein hoher Anspruch an sprachliche Fertigkeiten und Korrektheit sollte gezielt am richtigen Ort gesetzt und auf unrealistische Vorstellungen sprachlicher Perfektion verzichtet werden. Gemäss dem üblichen Vorgehen beim Erstellen von Curricula für die berufsbezogene Sprachausbildung («Needs Analysis» gemäss Long, 2005, vgl. Abschnitt 1.2) wurden unterschiedliche Informationsquellen herangezogen und im Hinblick auf den Bedarf der Lehrpersonen ausgewertet: Befragungen von Lehrpersonen sowie von Expertinnen und Experten, Analyse von curricularen Dokumenten des «Passepartout»-Projekts (insbesondere des Lehrplans Französisch-Englisch sowie der neu entstehenden Lehrmittel «Mille feuilles» und «New World»), Beschreibungen berufsspezifischer Sprachkompetenzen anderer Berufsgattungen, bestehende Beschreibungen beruflich relevanter Sprachkompetenzen (z.B. «Classroom Language», Hughes & Moate, 2007) sowie europäische Grundlagedokumente, welche allgemeinsprachliche, sprachdidaktische, mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen beschreiben (GER: Europarat, 2001; «Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung»: Newby et al., 2007; REPA: Candelier et al., 2007/2009; «Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen»: Kelly & Grenfell, 2004). Der auf diesen Grundlagen erstellte Kompetenzkatalog C1\* wurde gemäss dem Feedback von Expertinnen und Experten optimiert.

Der Lehrplan «Passepartout» (3. bis 6. Klasse, Französisch und Englisch) bildete aus naheliegenden Gründen einen der Hauptbezugspunkte für das Kompetenzprofil. Der Lehrplan enthält, gemäss dem didaktischen Konzept des Projekts, nicht nur Zielsetzungen im Bereich der sprachlichen Handlungskompetenzen in Französisch oder Englisch (Kompetenzbereich I), sondern auch im Bereich der Bewusstheit für Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II) und lernstrategischen Kompetenzen (Kompetenzbereich III). Die beiden letztgenannten Bereiche, welche eine metakognitive Ebene des Lernens ansprechen, sind auch auf der Ebene des Fremdspracherwerbs im Erwachsenenalter relevant und für viele Lehrpersonen – wie wohl auch für viele Dozierende in

---

<sup>2</sup> Der Kompetenzkatalog wurde 2009/2010 in Kooperation mit dem gesamtschweizerisch angelegten Projekt «Berufsspezifische Sprachprofile» (erste Projektphase) entwickelt (Kuster et al., 2014; vgl. Egli Cuenat, Klee & Kuster, 2010). Das verbindende Element zwischen den beiden Projekten war das Anliegen, bedarfsgerechte Profile berufsspezifischer Sprachkompetenzen gemäss Sprachbedarfsanalyse zu formulieren. Dabei stützten sich die beiden Profile teilweise auf dieselben Quellen. Im Unterschied zum wesentlich breiter und stufenübergreifend angelegten Profil für die Grundausbildung deckt der Katalog von Zielkompetenzen für «Passepartout C1\*» lediglich die Bedürfnisse der Weiterbildung der amtierenden Primarlehrpersonen der «Passepartout»-Region ab.

der fremdsprachlichen Aus- und Weiterbildung – Neuland (Garcia, 2008). Ein Bereich des berufsspezifischen Fremdsprachencurriculums für die Lehrpersonen ist deshalb auch der Arbeit an Haltungen, der Sprachlernreflexion und sprachlich-kultureller Bewusstheit gewidmet.

### 2.2.2 Katalog von Zielkompetenzen

Das berufsspezifische Kompetenzprofil C1\* von «Passepartout» umfasst drei Teile:

1. Lernstrategische Kompetenzen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen;
2. sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zielsprache;
3. Umgang mit sprachlichen Mitteln.

Die 17 Kompetenzbeschreibungen des ersten Teils sind in sechs Handlungsfelder unterteilt und folgen der Systematik und den Kategorien des Lehrplans. Diese Verbindung ist im Kompetenzkatalog transparent ausgewiesen. In Tabelle 1 sind einige Beispiele dazu aufgeführt.

Tabelle 1: Beispiele für Beschreibungen von Zielkompetenzen im Bereich «Lernstrategische Kompetenzen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen» des Kompetenzkatalogs C1\*

Lernstrategische Kompetenzen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen	
<b>1.1.1 Lernstrategische Kompetenzen</b> <i>Globalziel: Die Lehrperson hat eine positive Einstellung und einen reflektierten Zugang zum eigenen Sprachenlernen und kann sich eigene Ziele setzen.</i>	
<b>Sprachlernstrategien</b>	Die Lehrperson kennt ihre eigenen bevorzugten Sprachlernstrategien und kann sie in Beziehung setzen zu jenen ihrer Schülerinnen und Schüler.
<b>Sprachlernreflexion</b>	Die Lehrperson kann das Niveau ihrer eigenen zielsprachlichen Kompetenz (Stärken und Schwächen) im Hinblick auf das Unterrichten in der Zielsprache beurteilen.
<b>Sprachemotion</b>	Die Lehrperson hat keine Angst, beim Sprechen in der Zielsprache Fehler zu machen.
<b>1.1.2 Bewusstheit für Sprachen und Kulturen</b> <i>Globalziel: Die Lehrperson verfügt über eine hohe Bewusstheit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.</i>	
<b>Haltung/Savoir-être</b>	Die Lehrperson nimmt eine Haltung der Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ein.
<b>Fertigkeiten/Savoir-faire</b>	Die Lehrperson ist sich ihres Einsatzes der Zielsprache, der Schulsprache Deutsch und weiterer Sprachen je nach Situation bewusst.
<b>Wissen/Savoir</b>	Die Lehrperson weiss, dass die zu unterrichtende Sprache ein Teil ihres mehrsprachigen und interkulturellen Repertoires ist.

Im zweiten Teil werden 56 Zielkompetenzen der *sprachlich-kommunikativen Handlungsfähigkeit* in der Fremdsprache beschrieben. Dafür wurden acht berufsspezifische Arbeitsfelder bestimmt, deren Relevanz sich ebenfalls aus der oben erwähnten Bedarfsanalyse ergab (vgl. Tabelle 2). Durch diese Anlage kommen für den berufsspezifischen Sprachgebrauch und die Zielstufe relevante Textsorten und Themen zum Zuge

## Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen

(z.B. Geschichten, Bastelanleitungen, sachfachliche Inhalte); es wurden Situationen im Klassenzimmer, aber auch das Pflegen der sprachlichen Kompetenz als erwachsene Person erfasst (z.B. im eigenen Lehrpersonenaustausch, durch das Lesen von Romanen und Zeitschriften).

Tabelle 2: Arbeits- und Handlungsfelder im Bereich sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenzen des Kompetenzkatalogs C1\*

Arbeitsfeld	Handlungsfeld
2.1 Die Zielsprache beim Planen und Vorbereiten einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterrichtsmaterial finden und auswählen</li> <li>– Unterrichtsmaterial erstellen und bearbeiten</li> </ul>
2.2 Die Zielsprache inhalts- und handlungsorientiert unterrichten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zielsprache über Geschichten unterrichten</li> <li>– Zielsprache über Gesang und Spiel mit der Sprache unterrichten («Textmusik»)</li> <li>– Zielsprache über Erklären und Beschreiben unterrichten (Inhalte vermitteln)</li> <li>– Kurze sachfachliche Sequenzen in der Zielsprache unterrichten</li> </ul>
2.3 Sprachkompetenzen fördern, über Sprache und Sprachenlernen kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aussprache, Orthografie, Wortschatz, Grammatik</li> <li>– Lese- und Schreibkompetenzen, Lernstrategien im Unterricht fördern</li> <li>– Mit Erwachsenen über das Sprachenlehren und -lernen kommunizieren</li> </ul>
2.4 Die Zielsprache als Umgangssprache im Unterricht verwenden (classroom language)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rituale initiieren und durchführen</li> <li>– Den Alltag im Klassenzimmer bewältigen</li> <li>– Die Lernenden zur Mitarbeit anregen</li> <li>– Über Medien sprechen</li> </ul>
2.5 Die Schulsprache Deutsch bewusst einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sprachmittlung betreiben</li> </ul>
2.6 Zielsprache korrigieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zielsprache korrigieren</li> </ul>
2.7 Aussenkontakte knüpfen und pflegen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aktivitäten in der Region der Zielsprache organisieren</li> </ul>
2.8 Sprachlich-kulturelle Ressourcen auf erwachsenem Niveau weiterentwickeln und aufrechterhalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sich weiterbilden und sprachlich-kulturell fit halten</li> </ul>

Die Zielkompetenzen wurden in Anlehnung an den GER für alle fünf Teilfertigkeiten formuliert (zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen, schreiben, lesen, hören), wobei der Akzent gemäss Bedarfsanalyse klar auf der mündlichen Produktion liegt (etwa 70% der Deskriptoren siedeln sich im mündlichen Bereich an). Tabelle 3 zeigt einen kleinen Ausschnitt aus dem Kompetenzkatalog.

Im dritten Teil des Kompetenzkatalogs («Umgang mit sprachlichen Mitteln») wurden die sprachlichen Anforderungen präzisiert. Gemäss den Vorgaben des «Passepartout»-Projekts wurde das Niveau B2 (angenommenes Maturiätsniveau) als Eintrittsniveau festgesetzt und als Ziel das Niveau C1\* angestrebt. «C1\*» wurde als Bezeichnung gewählt, um auszudrücken, dass sich das Kompetenzprofil im Hinblick auf sprachlich-kommunikative Handlungsfelder, welche für den Unterricht auf der Primarstufe relevant sind, an den Kriterien sprachlicher Qualität des C1-Niveaus des GER orientiert.

Tabelle 3: Beispiele für Beschreibungen von berufsspezifischen Zielkompetenzen im Bereich sprachlich-kommunikativer Handlungen (LP = Lehrperson)

Arbeitsfeld	Handlungsfeld	Sprachliche Aufgabe (Aktivität)		
		Zusammenhängend sprechen	An Gesprächen teilnehmen	Schreiben
Die Zielsprache inhalts- und handlungsorientiert unterrichten	Zielsprache über Geschichten unterrichten	Die LP kann Geschichten für Kinder lebendig in der Zielsprache vorlesen oder erzählen (Intonation, Mimik, Gestik, Neuformulierungen, Umschreibungen, Improvisationen).	Die LP kann während des Geschichtenerzählens oder Vorlesens in der Zielsprache die Reaktionen der Kinder aufnehmen und darauf reagieren.	
Aussenkontakte knüpfen und pflegen	Aktivitäten in der Region der Zielsprache organisieren		Die LP kann in der Zielsprache einen Austausch, ein Ferienlager, einen Bibliotheksbesuch usw. organisieren (telefonische Anfragen, Absprachen, Reservationen, Bestätigungen, Dank usw.).	Die LP kann in der Zielsprache einen Austausch, ein Ferienlager, einen Bibliotheksbesuch usw. organisieren (schriftliche Anfragen, Absprachen, Reservationen, Bestätigungen, Dank usw.).

Dies gilt für das Verstehen ausgewählter Textgenres sowie für weitgehend planbare Sprechsituationen (vgl. Abbildung 1); es besteht somit nicht der Anspruch, die gesamte Palette sprachlich-kommunikativer Aktivität auf Niveau C1 abzudecken.

<p><b>In ausgewählten Bereichen/Textgenres beim Verstehen generell und beim Sprechen in weitgehend vorbereiteten Situationen: Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens</b></p> <p>z.B. «Erzählen», «Beschreiben», «Erklären» in stufenangepassten Textgenres und Themenbereichen; «Klassenführung», «Technik im Klassenzimmer», «Organisation von Austausch», «Sachfachunterricht» in ausgewählten Fächern</p> <p><b>Beim Schreiben generell sowie beim Sprechen in unvorbereiteten Situationen: Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens</b></p>
---

Abbildung 1: Sprachliche Anforderungen (sprachliche Mittel) gemäss den Vorgaben von «Passport».

Zusätzlich werden in diesem dritten Teil Qualitätsvorgaben für einen stufengerechten Umgang mit der Fremdsprache auf Primarschulniveau gemacht, beispielsweise klares Artikulieren, angepasste Sprechgeschwindigkeit, lexikalische und syntaktische Anpassung an das sprachlich-kognitive Niveau der Lernenden (insbesondere basierend auf Zydatis, 1997).

### 2.2.3 Zielgerichtete Kompetenzförderung: Pädagogische Szenarien

Als Grundlage für die Gestaltung der berufsspezifischen Sprachkurse in den Kantonen wurde gemäss dem Auftrag von «Passepartout» ein didaktischer Rahmen für die Förderung der im Zielprofil aufgeführten Kompetenzen erarbeitet. Dafür wurde ein Szenarioansatz gewählt, d.h. eine strukturierte Verknüpfung von Lernaktivitäten bzw. Lernaufgaben, welche auf den Aufbau vorgängig gekläarter Ziele ausgerichtet ist und deren Ergebnisse reflektiert und ausgewertet werden (Legutke, 2010; vgl. auch *séquences didactiques*, Dolz & Schneuwly, 2009). Die Szenarien orientieren sich an Abläufen und Gegebenheiten, welche im Klassenzimmer oder für berufsrelevante Aktivitäten ausserhalb des regulären Unterrichts relevant sind. In Anlehnung an das Konzept des pädagogischen Szenarios (educa.ch, o.J.; F3-MITIC GE/VS, 2002–2003) aus dem Bereich «ICT und Medienpädagogik» stellen die Szenarien die Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen der Lehrperson und gleichzeitig die später zu vermittelnden Inhalte in den Vordergrund; dies soll den Transfer der curricularen Neuerungen in die Praxis begünstigen.

Die im Rahmen des Weiterbildungskonzepts erarbeiteten 14 Kursszenarien decken den gesamten berufsspezifischen Kompetenzkatalog ab und wurden entlang der im Kompetenzkatalog beschriebenen Arbeits- und Handlungsfelder konzipiert (vgl. die Übersicht in Abbildung 2). Sie können jeweils als Basis für die Kursplanung von drei bis neun Lektionen verwendet und im Baukastensystem in beliebiger Reihenfolge eingesetzt bzw. kombiniert werden, bei Bedarf auch in selektiver Verwendung einzelner Sequenzen. Gleichzeitig werden Vorschläge dazu gemacht, wie die Szenarien im Hinblick auf die Realisierung unterrichtsrelevanter Projekte verknüpft werden können (z.B. Szenario 7, Lesecke, vgl. Abbildung 2). Sämtliche Szenarien wurden für Französisch und Englisch erstellt und auf der «Passepartout»-Website ([www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)) freigeschaltet.

Alle Szenarien weisen dieselbe siebenteilige, von den Educanet-Szenarien inspirierte Struktur auf: Auf eine *Identitätskarte* mit einigen Informationen zur Orientierung (Teil 1) folgt ein *Überblick über die Lernziele* gemäss Kompetenzkatalog (Teil 2). Eine kurze Einleitung steckt *Inhalte und Methoden* ab (Teil 3). Im Kernstück (Teil 4) wird das eigentliche *Lernszenario* entwickelt, welches konkrete Vorschläge für die sequenzierte Gestaltung von Lernaufgaben in der fremdsprachlichen Weiterbildung macht. Eine *Bibliografie* (Teil 5), ergänzende *Materialien* (Teil 6) und *Anhänge* (Teil 7) bieten schliesslich einen Zugang zu sprachlichen und pädagogisch-didaktischen Materialien (Websites, Kinderbücher, DVDs, CDs, weiterführende Fachliteratur) an, mit denen der berufsspezifische Sprachkurs individuell gestaltet werden kann. Der Bezug zwischen den Vorschlägen für die Ausgestaltung von Aufgabensequenzen und den aufzubauenen Kompetenzen wird in Teil 4 transparent ausgewiesen (vgl. linke Spalte von Tabelle 4). Wie in den in Tabelle 4 aufgeführten Beispielen gezeigt wird, spielen sowohl das kontextgebundene sprachliche Handeln als auch die fokussierte Arbeit an der Sprache, an Reflexion und an Haltungen eine entscheidende Rolle.

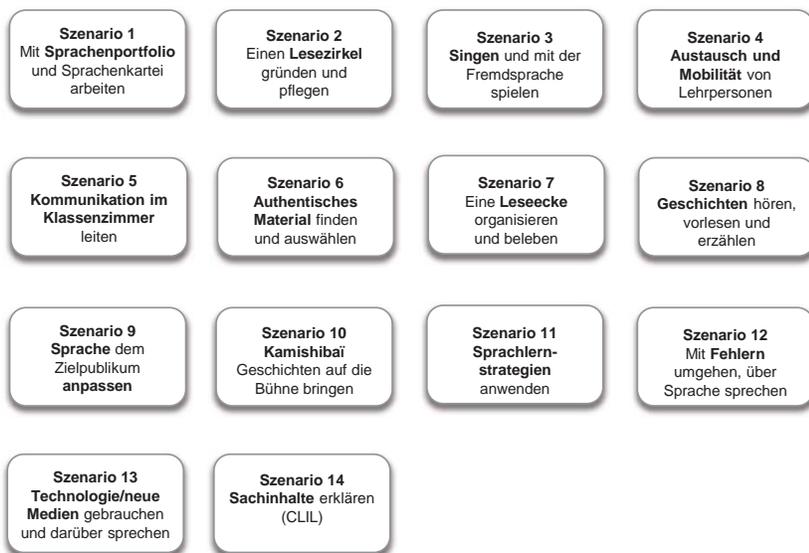


Abbildung 2: Die Szenarien C1\* im Überblick.

In Szenario 8 «Geschichten hören, vorlesen und erzählen» wird empfohlen, dass sich die Lehrpersonen zunächst auf Französisch (bzw. Englisch) über den Nutzen und bereits vorhandene Erfahrungen des Geschichtenvorlesens und -erzählens beim Fremdsprachenlernen austauschen und sich mit den wichtigsten Kompetenzzielen des Szenarios auseinandersetzen bzw. sich im Hinblick darauf selbst beurteilen. Wie im Ausschnitt in Tabelle 4 beschrieben, wird ein Einstieg über das gegenseitige laute Vorlesen von Geschichten in der Fremdsprache vorgeschlagen; dabei soll es sich möglichst um Geschichten handeln, die auch im Klassenzimmer verwendet werden (z.B. «Le monstre de l’alphabet» aus dem Lehrmittel «mille feuilles»). Mithilfe eines speziellen Beurteilungsrasters für das laute Vorlesen können dabei Aussprache und Lektüertechnik beurteilt werden. Es wird empfohlen, dabei Positives und Schwierigkeiten anzusprechen.

Im weiteren Verlauf des Szenarios wird vorgeschlagen, dass die Lehrpersonen ihr eigenes Vorlesen mit jenem eines Native-Speaker-Modells (Video oder Kursleiterin/Kursleiter) vergleichen und sich wiederum mithilfe des Beurteilungsrasters Ziele für die Verbesserung der eigenen Vorlesekompetenz setzen. Anschliessend sollen sie sich intensiv mit fremdsprachlichen Geschichten-CDs auseinandersetzen, das laute Vorlesen trainieren, sich dabei aufnehmen und ihr Vorlesen optimieren. Dabei soll auch auf die Vorlesekompetenz in der Schulsprache Deutsch (oder weiterer Sprachen) zurückgegriffen und der mögliche Transfer vorhandener Ressourcen bewusst gemacht werden. Im weiteren Verlauf werden Memorisierungstechniken vorgeschlagen, um eine Geschichte in der Fremdsprache frei zu erzählen. Bei dieser Gelegenheit soll auch an der französischen bzw. englischen Aussprache und Intonation sowie an der Grammatik (z.B.

## Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen

Tabelle 4: Ausschnitt aus Teil 4 des Szenarios «Geschichten hören, vorlesen und erzählen» (LP = Lehrperson)

<p><b>Die Zielsprache beim Planen und Vorbereiten einsetzen</b></p> <p>LESEN: Die LP kann authentische Lesetexte resp. Inputquellen (Kinderbücher usw.) im Detail verstehen, wenn nötig unter Einsatz von Hilfsmitteln.</p> <p><b>Die Zielsprache beim Planen und Vorbereiten einsetzen</b></p> <p>ZUSAMMENHÄNGEND SPRECHEN Die LP kann das Vorlesen und den an die Schülerinnen und Schüler angepassten mündlichen Vortrag authentischer Texte für den Unterricht vorbereiten.</p> <p><b>Sprachemotion – Positive Einstellung zum Sprachenlernen</b></p> <p>Die Lehrperson versteht ihr eigenes Sprachenlernen und das Sprachenlernen der Schülerinnen und Schüler/der Kolleginnen und Kollegen als gemeinsamen Prozess.</p>	<p><b>2. Travail en tandem, à partir d'un texte proposé</b></p> <p>L'animateur/l'animatrice propose un album, par exemple «Le monstre de l'alphabet» présenté dans le premier magazine du moyen d'enseignement «Mille feuilles» (si la lecture de ce texte n'est pas amplement travaillée dans le cadre du cours de didactique) ou un autre album, dont les participant-e-s devront préparer la lecture à voix haute.</p> <p>Les participant-e-s se familiarisent avec l'histoire.</p> <p>Par tandems, ils lisent tout ou partie de l'histoire à voix haute, en se plaçant l'un en face de l'autre. Ils expérimentent le plaisir de lire à voix haute et discutent des difficultés qu'ils rencontrent pendant la lecture.</p> <p>Le questionnaire d'auto-évaluation (cf. annexe 7.1) est présenté. Les tandems s'évaluent mutuellement, à l'aide de la grille proposée.</p>
---	---

Zeitformen und Zeitenfolge, nach Bedarf weitere grammatikalische Problempunkte) und am Wortschatz gearbeitet werden. Individueller Lernwortschatz sowie rituelle Ausdrücke, die beim Erzählen helfen, können in eine Wortkartei aufgenommen werden, welche die Teilnehmenden im Hinblick auf deren Gebrauch im Klassenzimmer über den ganzen Kurs hinweg aufbauen. Das Szenario mündet in die Praxis des interaktiven Erzählens oder Vorlesens, welches im Sprachkurs mit der Gruppe eingeübt und danach ins Klassenzimmer transferiert werden kann.

Die Aktivitäten des Geschichtenszenarios können als Bestandteil eines individuellen Projekts in Szenario 7 «Lesecke» integriert werden. Dieses schlägt einen Weg vor, wie die teilnehmenden Lehrpersonen im Verlauf des Kurses eine Lesecke in ihrem Klassenzimmer einrichten oder – falls eine solche schon besteht – diese auch für den Fremdsprachenunterricht nutzen können. Dafür gilt es auch, authentisches Material (Bilderbücher, Spiele, Anleitungen) zu finden und auszuwählen (Szenario 6), für die Schülerinnen und Schüler sprachlich zu adaptieren (z.B. Spielanleitungen vereinfachen, Szenario 9) und in der Klasse einzuführen (Szenario 14). Der Prozess soll laufend dokumentiert und das Resultat des Projekts am Ende des Kurses mündlich vorgestellt werden.

Szenario 5 zur fremdsprachlichen Interaktion im Klassenzimmer (Classroom Language) regt an, gemeinsam mit den Lehrpersonen unterrichtsrelevante fremdsprachliche Mini-Szenarien zu erarbeiten und diese in Rollenspielen einzuüben. Dabei sollen die Lehrpersonen beispielsweise relevante Sprechakte als Chunks sowie Vokabular, etwa

zur Ausstattung im Klassenzimmer (dito in Szenario 13 zu Technologie und neuen Medien), erwerben. Es werden auch Aktivitäten für einen bewussten Umgang mit der Schulsprache Deutsch im Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen. Szenario 12 geht auf das produktive Umgehen mit Fehlern auf mehreren Ebenen ein: eine differenzierte Einstellung zu eigenen Fehlern, d.h. ein entspannter Umgang damit und gleichzeitig das Bemühen um möglichst grosse Korrektheit, und Erwerb eines entsprechenden Vokabulars, um den Lernenden Feedback zu geben. Szenario 11 ist speziell auf die Bewusstmachung und Erweiterung von Sprachlernstrategien im Hinblick auf das eigene Lernen der Lehrpersonen ausgerichtet und schlägt einen Transfer auf die Zielstufe vor. Gleiches gilt auch für Szenario 1, das den gesamten Kompetenzkatalog im Portfolioformat als Selbsteinschätzungstaster mitliefert; es enthält Anregungen dazu, wie das Sprachenportfolio als Lernbegleiter über den ganzen Sprachkurs hinweg genutzt werden kann. Eine Möglichkeit, sich über die Weiterbildung hinaus sprachlich fit zu halten und Kontakte in der Fremdsprache auf Erwachsenenniveau weiterzuführen, regt Szenario 2 «Einen Lesezirkel gründen und pflegen» an; die Lehrpersonen werden zur Wahl, Präsentation und Diskussion kultureller Erzeugnisse (Romane, Sachbücher, Zeitschriften, Filme, Hörbücher usw.) animiert sowie zur Weiterführung des Zirkels ausserhalb des Kurses ermutigt.

### 3 Fazit und Ausblick

Eine an pädagogisch-didaktischen Konzepten der Zielstufe orientierte fremdsprachliche Weiterbildung der Lehrpersonen bietet einerseits die Chance einer Verbesserung der Sprachkompetenz im Hinblick auf das anspruchsvolle kompetenzorientierte Unterrichten im Klassenzimmer. Der integrierte Aufbau von Wissen, Können und Reflexion geschieht mit einem starken lebensweltlichen Bezug zum Berufsfeld (vgl. Ghisla, Bausch & Boldrini, 2013). Entsteht zudem in der Sprachausbildung eine pädagogische «Doppeldeckersituation» (Wahl, 2006), kann das eigene Sprachenlernen für das Bearbeiten von Wahrnehmungen, Überzeugungen und Einstellungen gegenüber dem Lehren fremder Sprachen genutzt werden. Lehrpersonen, die beim eigenen Sprachenlernen die Prinzipien einer kompetenzorientierten Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik «am eigenen Leibe» erfahren und auch reflektieren, sind vermutlich eher bereit, diese im Klassenzimmer umzusetzen.

Im vorgestellten Konzept werden konkrete Möglichkeiten des Transfers von sprachlichen Aktivitäten ins Klassenzimmer vorgeschlagen; der Fokus des Curriculums liegt jedoch immer ganz klar auf der sprachlichen Weiterbildung und nicht auf dem Aufbau methodisch-didaktischer Kompetenz. Dass eine trennscharfe Abgrenzung zuweilen schwierig ist, liegt auf der Hand. Hier gilt es, unnötige Redundanzen zwischen didaktischer und sprachlicher Weiterbildung zu vermeiden bzw. transparente Bezüge herzustellen. Ausserdem scheint es wichtig zu sein, dass das Sprachenlernen der Lehrpersonen im Sinne einer sprachlich-kulturellen Horizonterweiterung nicht nur auf das

Funktionieren im Unterricht auf der Primarstufe eingeschränkt bleibt, sondern auch – wie im Konzept vorgeschlagen – ausserschulisch relevante, für Erwachsene anregende Themen und Inhalte berücksichtigt.

Schliesslich muss nochmals betont werden, dass das beschriebene Curriculum zwar aus einer Bedarfsanalyse hervorgeht, jedoch, insbesondere auch bei der Festlegung des zu erreichenden Sprachkompetenzniveaus C1\*, – wie die meisten Curricula – auf einer Setzung beruht. Es ist als Rahmen für die Weiterbildung konzipiert und erfährt zwangsläufig Anpassungen in der Umsetzung. Gemäss Auskunft der Kursorganisation der Kantone BS, BL und SO von Anfang September 2014 beispielsweise sind die Rückmeldungen der Lehrpersonen auf die berufsspezifischen Sprachkurse überwiegend positiv. Die direkte Umsetzbarkeit des Erlernten wird besonders geschätzt. Moniert wird der sehr hohe Arbeitsaufwand in der Situation einer berufsbegleitenden Weiterbildung und vermisst wird eine über die Kantonsgrenzen hinausgehend gültige Zertifizierung. Empirische Untersuchungen zur Implementierung des Konzepts in den verschiedenen «Passepartout»-Kantonen, sowohl im Hinblick auf die erworbenen Sprachkompetenzen als auch im Hinblick auf die subjektiven Theorien der Lehrpersonen, wären sehr wünschenswert.

## Literatur

- Bertschy, I., Grossenbacher, B. & Sauer, E.** (2009/2012). *Mille feuilles*. Bern: Schulverlag.
- Borg, S.** (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Candelier M., Camilleri Grima, A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meissner F.-J. et al.** (2007/2009). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (CARAP/REPA)*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates.
- Coste, D.** (2007). *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strassburg: Europarat.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G.** (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strassburg: Europarat.
- Dolz, J. & Schneuwly B.** (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: ESF éditeur.
- EDK.** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsprogramm für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: EDK.
- EDK.** (2009). *Konsortium HarmoS Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Bern: EDK.
- EDK.** (2012). *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards*. Bern: EDK.
- educa.ch.** (o.J.). *Ausbildung der Ausbildenden (F<sub>3</sub>)*. Online verfügbar unter: <http://archiv.educa.ch/de/ausbildung-ausbildenden-f3-0> (19.10.2014).
- Egli Cuenat, M., Gauthier, S., Chuck, B. & Wirrer, M.** (2009–2013). *Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1\* für Passepartout*. Online verfügbar unter: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/weiterbildung/berufsspezifische-sprachkurse.html> (15.08.2014).
- Egli Cuenat, M., Klee, P. & Kuster, W.** (2010). Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. *Babylonia*, Nr. 1, 41–48.
- Europarat.** (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- F3-MITIC GE/VS.** (2002–2003). *Scénarios pédagogiques*. Online verfügbar unter: <http://www.wedu.ge.ch/cptic/f3mitic/0203/scenarios/definition.html> (19.10.2014).
- Garcia, O.** (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz & N. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education. Volume 6: Knowledge about Language* (S. 385–400). New York: Springer Science.
- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E.** (2013). Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. *Babylonia*, Nr. 2, 48–58.
- Hall, G. & Cook, G.** (2012). Own language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45 (3), 271–308.
- Hallet, W.** (2011). *Lernen Fördern – Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Hu, A.** (2012). Academic perspectives from Germany. In M. Byram & L. Parmenter (Hrsg.), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy* (S. 66–75). Bristol: Multilingual Matters.
- Hughes, G. & Moate, J.** (2007). *Practical classroom English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D.** (2008). *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. & Mane, Y.** (2007). From Competence in the Curriculum to Competence in Action. *Prospects*, XXXVII (2), 187–203.
- Kelly M. & Grenfell, M.** (2004). *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Kuster, W., Klee, P., Egli Cuenat, M., Roderer, T., Forster-Vosicki, B., Zappatore, D. et al.** (2014). *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe/der Sekundarstufe I*. Online verfügbar unter: [http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-2086/1668\\_read-6386/](http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-2086/1668_read-6386/) (15.08.2014).
- Legutke, M.K.** (2010). Projekte und Szenarien. In W. Hallet & G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 207–210). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Legutke, M.K.** (2012). Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1351–1357). Berlin: de Gruyter.
- Long, M.** (2005). *Needs analysis in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones B., Komorowska, H. & Soghikyan, K.** (2007). *Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (EPOSA)*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates.
- Passepartout.** (2009). *Weiterbildungskonzept – Kurzkonzept*. Online verfügbar unter: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus- und-weiterbildung.html> (15.08.2014).
- Thijs, A. & van den Akker, J.** (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Vicente, S.** (2012). Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. In Th. Tinnefeld, I.-A. Busch-Lauer, H. Giessen, M. Langer & A. Schumann (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik* (S. 77–90). Saarbrücken: htw saar.
- Wahl, D.** (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten – vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zydatiss, W.** (1997). Interaktionsprozesse in der zweisprachigen Kindererziehung: Anregungen für den bilingualen Unterricht der Primarstufe. In F.-J. Meissner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht – Wege zu authentischer Kommunikation* (S. 261–277). Tübingen: Narr.

## Autorin

Mirjam Egli Cuenat, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen, mirjam.egli@phsg.ch