

Mirjam Egli Cuenat  
Peter Klee  
Wilfrid Kuster  
St. Gallen

## Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung

*Le niveau de maîtrise de la langue cible est un facteur crucial pour la réussite de la réforme curriculaire pour l'enseignement des langues étrangères de la CDIP de 2004. Mais comment faut-il définir ce niveau de maîtrise? Cette contribution montre la nécessité de sortir des ornières quant à une discussion abstraite des niveaux de compétence pour se tourner vers une analyse des besoins réels des enseignant-e-s dans la pratique quotidienne. Cette contribution présente deux projets complémentaires consacrés à cette problématique. Le premier, commandité par la CDIP et la COHEP, vise à définir un profil de compétences spécifiques à la profession des enseignant-e-s en langues étrangères au primaire et au secondaire I, qui servira de base à la définition des exigences pour la formation initiale et à une analyse de la pertinence des diplômes de langue internationaux, actuellement utilisés par une grande partie des HEP lors de la certification des compétences en fin de formation initiale. Le deuxième projet a pour objet la mise en place de la formation continue pour le primaire dans le cadre du projet intercantonal Passepartout. Un objectif-clé de ce dernier est de donner aux enseignant-e-s l'occasion de faire en tant qu'apprenant-e-s l'expérience des nouveaux principes didactiques qu'ils seront censés appliquer dans leur propre enseignement.*

### 1. Festlegung von Sprachkompetenzniveaus für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten

In der aktuellen Praxis der Ausbildung der Lehrpersonen werden die sprachlichen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrpersonen nicht aufgrund eines ausgewiesenen Bedarfs der Berufspraxis definiert, sondern durch die Logik steigender Anforderungen im Bildungssystem auf der Primär-, Sekundär- und Tertiärstufe. Gemäss einer Studie zum Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen (PH) der Schweiz (IFDS, 2009) legen die Schweizer PH für angehende Lehrpersonen für Fremdsprachen mit wenigen Ausnahmen für die Primarstufe ein Austrittskompetenzniveau von C1 nach *Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen* (GER, Eurpoarat, 2001) oder C2 für die Sekundarstufe fest. An 17 von 25 Institutionen wird die sprachliche Austrittskompetenz der Studierenden geprüft, wobei dies bei 11 PH über das Ablegen von internationalen Sprachdiplomen geschieht. Das Einbeziehen berufsspezifischer sprachlicher Elemente für das Erteilen der Unterrichtsberechtigung am Schluss der Ausbildung konnte nur an sehr wenigen Institutionen festgestellt werden, obwohl im Rahmen der Studie deren Wichtigkeit für die Ausbildung immer wieder betont wurde. Neben der auffallenden Heterogenität der Systeme besteht somit die Gefahr, dass der Passung zwischen Ausbildung und Praxisanforderungen zu wenig Beachtung geschenkt wird, dass also in der Ausbildung im sprachlichen und kulturellen Bereich nicht die Kompetenzen vermittelt bzw. geprüft

werden, die für das Unterrichten von Fremdsprachen heute tatsächlich erforderlich sind.

Auf der Suche nach bereits bestehenden berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen stellt man fest, dass eine reiche Literatur zu spezifischen fremdsprachlichen Kompetenzen für verschiedene Berufszweige existiert, so z.B. für Tourismus, Wirtschaft, Recht, Medizin und Gastronomie (Mourlhon-Dallies, 2008). Hingegen gibt es noch wenig fachbezogene, berufsspezifische Literatur über Sprachkenntnisse, -bedarf und -ausbildung der Fremdsprachlehrpersonen. Lediglich für Englisch als Fremdsprache findet man im Bereich *Classroom language* und *Classroom management* (z.B. Hughes & Moate, 2007) Anleitungen zur gezielten berufsspezifischen Sprachausbildung. Ansätze für ein berufsspezifisches Kompetenzprofil sind beispielsweise im russischen Sprachenportfolio für Lehrpersonen (Eurpoarat, 2003) oder in intern zirkulierenden Kompetenzbeschreibungen einzelner PH zu finden. Meist wird jedoch mit generellen Zielangaben operiert (C1, C2).

Die *berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen*, die im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) in einem gemeinsamen Projekt von PHSG und PHZ sowie der Katalog von Zielkompetenzen für die berufsspezifische fremdsprachliche Weiterbildung der Lehrpersonen im Projekt *Passepartout* erarbeitet werden<sup>1</sup>, sollen

diese Lücke schliessen. Die Zielprofile streben eine Kontextualisierung der im GER erarbeiteten Kompetenzbeschreibungen (Coste, 2007) gemäss einer realistischen Abklärung des sprachlich-kommunikativen Bedarfs des Berufs der Fremdsprachenlehrperson im Sinne einer *Second language needs analysis* (vgl. Long, 2005) an. Diese beiden Projekte werden nachfolgend vorgestellt.

## 2. Auf dem Weg zu einem operationalisierten berufsspezifischen ziel-sprachlichen Kompetenzprofil für die Grundausbildung der Lehrkräfte, die in der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten

### 2.1 Ziele und Grundlagen

Gemäss Strategie und Arbeitsplan für die Entwicklung des Sprachenunterrichts an der obligatorischen Schule von 2004 plant die EDK, zuhanden der Kantone und PH einerseits die Anforderungen an die Sprachkompetenzen für die Zulassung zur Ausbildung zur Lehrperson, andererseits die bis zum Abschluss zu erreichenden sprachlichen und didaktischen Kompetenzen vorzugeben (EDK 2004, Kap. 5.3.1). Der Entwurf der Leitlinien der EDK über die Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule (EDK 2007) enthält als eine der wichtigsten Aufgaben, die in den nächsten Jahren angegangen werden sollen, die Definition von Kompetenzprofilen für Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht (EDK, 2007, Kap. 5.1). Die Resultate der Vernehmlassung dieser Leitlinien unterstreichen die Notwendigkeit der Entwicklung schulstufenspezifischer, auf den pädagogischen und beruflichen Sprachgebrauch ausgerichteter Sprachkompetenzprofile und weisen darauf hin, dass der Gebrauch und die Anerkennung der internationalen Sprachzertifikate im Rahmen der Ausbildung der Lehrpersonen geklärt und national koordiniert

werden sollte (EDK, 2008).

Das Projekt *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen* ist als Kooperationsprojekt zwischen der PHSG und der PHZ Luzern angelegt, Auftraggeberinnen sind die EDK und die COHEP. In einem ersten Schritt werden in enger Zusammenarbeit mit den für die Ausbildung zuständigen Dozierenden einerseits und den amtierenden Lehrpersonen andererseits berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen entwickelt. Die Profile sind nach Unterrichtsstufen Primarstufe

und weiterentwickelt. 2012 werden, ausgehend von Vergleichen internationaler Sprachdiplome mit dem vorliegenden Profil, Empfehlungen und Szenarien für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen erarbeitet.

### 2.2 Methodisches Vorgehen

Gemäss Bedarfsanalyse nach Long (2005) wird durch die Kombination verschiedener Informationsquellen der Bedarf an sprachlich-kommunikativen Kompetenzen abgeleitet mit dem Ziel, ein berufliches Kommunikationsprofil zu erstellen (Abb. 1):

Informationsquellen einer Bedarfsanalyse gemäss Long (2005)	Berücksichtigte Informationsquellen im Projekt der PHSG & PHZ
Beschreibungen der beruflichen Aufgaben und der sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Berufs	EPOSA, European Profile, CARAP, INCA (inklusive Einbezug pluraler und interkultureller Ansätze) (s.u., Abschnitt 2.3.)
Expertenmeinungen	Fremdsprachendidaktiker/innen, Expert/innen für Evaluation von Sprachkompetenzen und Curricula, Linguist/innen usw.
Beobachtung der Praxis	Praxisbeobachtungen/Videoaufnahmen im Klassenzimmer, Analyse des zielsprachlichen Handelns
Befragung von Berufsleuten nach kommunikativen Bedürfnissen	Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen, sprachregionale Hearings mit Lehrpersonen

Abb. 1

und Sekundarstufe I differenziert und decken neben dem pädagogischen und beruflichen Sprachgebrauch auch kulturelle und interkulturelle Aspekte ab. In einem zweiten Schritt werden Grundlagen für die Koordination des Gebrauchs und der Anerkennung internationaler Sprachzertifikate entwickelt. Dieses Projektziel steht in engem Bezug zu den Arbeiten der von der EDK eingesetzten *Reflexionsgruppe über den Einsatz der internationalen, standardisierten Sprachdiplome und -tests in der Schweiz*.

Gemäss Projektplan wird Ende 2010 ein sprachenübergreifendes, operationalisiertes Grundprofil vorliegen, das aufgrund einer Expertenbefragung bereits geschärft worden ist. 2011 wird dieses Profil nach Stufen differenziert und im Rahmen von sprachregionalen Hearings mit Lehrpersonen validiert

Die Erarbeitung der Kompetenzprofile erfolgt somit einerseits auf der Grundlage einer Analyse relevanter Dokumente im internationalen Kontext, welche Anhaltspunkte liefern für sprachliche Handlungen im Berufsalltag der Fremdsprachenlehrpersonen, andererseits aufgrund von Praxisbeobachtungen und Interviews mit Lehrpersonen:

- Auf der Grundlage der durch die Literaturanalyse gewonnenen Erkenntnisse und ausgehend von ausgewählten Referenzdokumenten werden relevante sprachliche Handlungskompetenzen für Lehrpersonen für Fremdsprachen im Unterricht und ausserhalb des Unterrichts (z.B. für Vorbereitung, Weiterbildung) beschrieben. In dieser ersten Phase ist noch keine Differenzierung nach Unterrichtssprache

und Unterrichtsstufe vorgesehen. Für die Erarbeitung des sprachübergreifenden Grundprofils ist das Team der PHSG zuständig (Egli Cuenat, Klee, Kuster).

- Die Analyse von Videoaufnahmen sprachlicher Handlungen im Unterrichtskontext von 18 Lehrpersonen, unterteilt nach Unterrichtssprache und Schulstufe, geben über das tatsächliche Sprachhandeln der Lehrpersonen im Unterricht (z.B. Fachvokabular, *Classroom Language*, *Classroom Management*) Aufschluss. Im Rahmen der Praxisbeobachtungen werden die Lehrpersonen zudem zum Fremdsprachengebrauch innerhalb und ausserhalb des Unterrichts befragt. Für die Praxisbeobachtungen ist das Team der PHZ zuständig (Hodel, Inglin, Mettler).

### 2.3 Entwicklung des sprachübergreifenden Grundprofils

Für die Literaturanalyse konnte auf Grundlagenarbeit im internationalen Kontext zurückgegriffen werden. Dabei sind folgende Dokumente im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit analysiert worden: das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* EPOSA (Newby, 2007), der *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* CARAP (Candelier, 2007), das *Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen* (Kelly & Grenfell, 2004) und das *Portfolio Interkultureller Kompetenz* INCA (Byram, 2004). Von den Grundlagendokumenten wurden Arbeitsfelder, Handlungsfelder und sprachliche Zielhandlungen abgeleitet. Im Folgenden wird das konkrete Vorgehen zur Entwicklung des Grundprofils erläutert. Für die Ableitung der *sprachlichen Zielhandlungen* wurde das EPOSA (Newby, 2007) als Ausgangsdokument verwendet. Das EPOSA beschreibt didaktische Handlungskompetenzen

bzw. didaktische Sprachlehrkompetenzen. Ausgehend von diesen Kompetenzbeschreibungen wurden berufsrelevante zielsprachen- und zielstufenspezifische Sprachhandlungskompetenzen der Sprachlehrpersonen abgeleitet. Diese wurden in Form von *sprachlichen Zielhandlungen* formuliert. Es wurden nur Kompetenzen beigezogen, die auch zu kommunikativen Aktivitäten in der Zielsprache führen. Im Hinblick auf die Praxisanforderungen wurden in den sprachlichen Zielhandlungen jeweils die Bezeichnungen *in der Zielsprache* und *zielstufengerecht* ergänzt (Abb. 2).

Die Beschreibungen der Kompetenzen im CARAP sind also anderer Natur als diejenigen im EPOSA: es sind nicht a priori berufsrelevante (für das Unterrichten relevante) Kompetenzen, sondern für das Lernen von Sprachen relevante Kompetenzen. Darum führen sie in unserem Profil zu Kompetenzbeschreibungen, die sich sowohl auf das eigene Sprachen Lernen der Lehrperson als auch auf die Lernenden beziehen können. Es wurden bisher nur Kompetenzen beigezogen, die ein *savoir-faire* beinhalten (Fertigkeiten und prozedurales Wissen). Geplant ist aber längerfristig der Einbezug sämtlicher Dimensionen. Mehrere

EPOSA →	sprachliche Zielhandlungen
Ich bin in der Lage, eine Reihe von Aktivitäten zu bewerten und auszuwählen, die die SchülerInnen beim Lernen von Vokabeln unterstützen. [EPOSA, 2. Methodik: F Vokabular, S. 29]	Die Schüler/innen in der Zielsprache und zielstufengerecht bei der Erweiterung ihres Vokabulars und insbesondere ihres persönlichen Wortschatzes durch geeignete Lernaktivitäten unterstützen.

Abb. 2

CARAP →	sprachliche Zielhandlungen
<b>Beispiel 1</b> 6.1. Das Repertoire der Gesprächspartner bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen berücksichtigen können 6.1.1 Umformulieren können 6.1.2 Argumentieren können [CARAP, Kap. 6. Interagieren können: S. 79]	Das Repertoire der Lernenden bei der Kommunikation in bilingualen/plurilingualen Gruppen berücksichtigen, z.B. Umformulierungen vornehmen und argumentieren.
<b>Beispiel 2</b> 1.3.1. Die besonderen Merkmale einer Kultur bestimmen [darlegen] können. 1.3.1.1 Die besonderen Merkmale der eigenen Kultur bestimmen können. [CARAP, Kap. 1. Beobachten können / analysieren können: S. 73]	In der Zielsprache und zielstufengerecht die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen darlegen.

Abb. 3

In einem zweiten Schritt wurde der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* CARAP (Candelier, 2007) hinzugezogen. Dieser beschreibt das *savoir*, das *savoir-faire* (inkl. *savoir-apprendre*) und das *savoir-être*, die benötigt werden, um eine mehrsprachige Kompetenz aufzubauen, bei der mehrere Sprachen und Kulturen zueinander in Beziehung gesetzt werden (Sprachlernkompetenz).

einzelne Kompetenzbeschreibungen wurden teilweise zusammen mit den Untergruppierungen zu einer einzigen sprachlichen Zielhandlung mit Beispielen zusammengeführt (Abb. 3).

Von den verschiedenen Berufssituationen einer Lehrperson lassen sich *Handlungsfelder* ableiten. Diese wurden aus den *sprachlichen Zielhandlungen* über Kategorienbildung

und in Anlehnung an die Grundlagendokumente entwickelt. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Kommunikationssituationen aus und grenzen sich durch unterschiedliche Akteure und Modalitäten der Kommunikation voneinander ab.

Beispiele von *Handlungsfeldern*:

- Unterricht planen und vorbereiten
- Die Zielsprache als Umgangssprache im Unterricht verwenden
- Die Entwicklung kultureller Kompetenzen fördern

Ausgehend von den *Handlungsfeldern* wurden im Sinne einer praxisbezogenen Gruppierung von Tätigkeiten wiederum über Kategorienbildung und in Anlehnung an die Grundlagendokumente sog. *Arbeitsfelder* abgeleitet (Abb. 4).

von Lehrpersonen mittels Videoaufnahmen erhoben und anschliessend analysiert. Diese Praxisbeobachtungen dienen einerseits der Präzisierung des Grundprofils speziell im Bereich der mündlichen Produktion und Interaktion von Lehrpersonen im Unterricht und können Aufschluss geben über die Verwendung von Fachvokabular, *Classroom Language* und *Classroom Management* sowie über den Gebrauch der Zielsprache als Unterrichtssprache.

Aufgrund dieser Zielsetzungen wurden bisher insgesamt 12 Lehrpersonen in der deutschen Schweiz für die Videobeobachtung ausgewählt, jeweils 6 Lehrpersonen pro Sprache (Englisch, Französisch) und Schulstufe (Primar- und Sekundarstufe I). Sechs weitere Aufnahmen für Deutsch als Fremd-

gend, dass im Unterrichtsgeschehen in erster Linie die mündliche Produktion und die mündliche Interaktion zu beobachten sind.

## 2.5 Weiterentwicklung und Schärfung des Profils

Die vorliegende Struktur des Sprachkompetenzprofils spiegelt in ihrer Organisation nach *Berufs- und Handlungsfeldern* die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen für Fremdsprachen wider und verdeutlicht damit auf praxisorientierte Weise dessen berufsspezifische Orientierung. Im Hinblick auf die Nutzung in der Praxis sind unterschiedliche Organisationsformen bzw. Sichten auf die entstehende Datensammlung möglich: nach Arbeits- und Handlungsfeldern für die Curriculumentwicklung, die Lehre oder die Entwicklung von Evaluationsaufgaben, nach sprachlichen Aktivitäten im Hinblick auf die Einstufung nach Kompetenzniveaus des GER.

Das Profil wird zu diesem Zweck weiter geschärft und operationalisiert. Aus den sprachlichen Zielhandlungen werden entsprechende sprachliche Aktivitäten nach GER abgeleitet: zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen, schreiben, lesen und hören. Die Zuordnung der sprachlichen Zielhandlungen des Profils zu sprachlichen Aktivitäten ermöglicht auch die Zuweisung zu den 6 Niveaus des GER. Dies wiederum lässt den Vergleich mit den internationalen Sprachdiplomen zu, die in der letzten Projektetappe vorgesehen ist. Um dem Profil die nötige Konsistenz zu verleihen, soll bei der Formulierung der sprachlichen Aktivitäten ein ganz bestimmtes Repertoire von Prädikaten verwendet werden, weil sie einem Typus des *savoir-faire* entsprechen: z.B. präsentieren, erklären, erzählen, moderieren. Dieses *savoir-faire* kann in ganz bestimmten situativen Kontexten zur Anwendung gelangen: z.B. „Die besonderen Merkmale der

Sprachliche Zielhandlungen →	Handlungsfelder →	Arbeitsfelder
Die SchülerInnen in der Zielsprache und zielstufengerecht bei der Erweiterung ihres Vokabulars und insbesondere ihres persönlichen Wortschatzes durch geeignete Lernaktivitäten unterstützen.	Die Erweiterung des Wortschatzes fördern	Sprachkompetenzen fördern
In der Zielsprache und zielstufengerecht die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen darlegen.	die Kenntnis der eigenen sowie anderer Kulturen fördern	Die Entwicklung kultureller Kompetenzen fördern

Abb. 4

In der aktuellen Fassung liegen 10 berufsspezifische *Arbeitsfelder* vor, die sich in 38 berufsspezifische *Handlungsfelder* aufteilen, welche 190 *sprachliche Zielhandlungen* beinhalten. Der vorliegende Katalog wird mit dem *Europäischen Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften* (Kelly & Grenfell, 2004) und dem *Portfolio Interkultureller Kompetenz INCA* (Byram, 2004) weiter abgeglichen.

## 2.4 Praxisbeobachtungen

Ergänzend zur Entwicklung des sprachenübergreifenden Grundprofils anhand relevanter Referenzdokumente wird in Fallstudien das tatsächlich im Unterricht verwendete Sprachhandeln

in der französischen Schweiz sind in Vorbereitung. Es wurde bei der Wahl auf eine ausgeglichene Mischung von Berufserfahrung, Fremdsprachenkompetenzen, Geschlecht und Alter der Lehrpersonen geachtet.

Die Praxisbeobachtung deckt nur einen Teil der Sprachhandlungen ab, die eine Lehrperson im Berufsalltag anwendet. Deshalb wurden die beobachteten Lehrpersonen im Rahmen eines leitfadenorientierten Interviews zusätzlich befragt, so z.B. zu weiteren sprachlichen Handlungskompetenzen, die für den Unterricht nötig sind, aber in der Sequenz nicht zum Ausdruck kommen, oder zu sprachlichen und kulturellen Handlungskompetenzen, die ausserhalb des Unterrichts im Berufsalltag nötig sind. Es ist nahelie-

Arbeitsfeld	Handlungs- feld	Sprachliche Ziel- handlung	Sprachliche Aktivität				
			Zusammenhän- gend sprechen	An Gesprächen teilnehmen	Schreiben	Lesen	Hören
Die Ent- wicklung kultureller Kompetenzen fördern	die Kenntnis der eigenen sowie anderer Kulturen fördern	In der Zielsprache und zielstufenge- recht die besonderen Merkmale der Kul- turen der Zielsprache und der eigenen Kulturen darlegen.	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Ziel- sprache und der eigenen Kulturen <b>präsentieren.</b>	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Ziel- sprache und der eigenen Kulturen im Unterrichtsge- spräch <b>erarbeiten.</b>	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen <b>be- schreiben.</b>	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Zielsprache und der eigenen Kulturen <b>in schriftlichen Dokumenten erkennen.</b>	Die besonderen Merkmale der Kulturen der Ziel- sprache und der eigenen Kulturen <b>in audio-visuel- len Dokumenten erkennen.</b>

Arbeitsfeld	Handlungs- feld	Sprachliche Ziel- handlung	Sprachliche Aktivität		
			Zusammenhängend sprechen	An Gesprächen teil- nehmen	Schreiben
Sprachkompe- tenzen fördern	Die Erwei- terung des Wortschatzes fördern	Die SchülerInnen in der Zielsprache bei der Erwei- terung ihres Vokabulars und insbesondere ihres persön- lichen Wortschatzes durch geeignete Lernaktivitäten unterstützen.	Mithilfe von geeigneten Lernaktivitäten den Lernen- den <b>aufzeigen</b> , wie sie ihr Vokabular und insbesondere ihren persönlichen Wort- schatz erweitern können.	Lernaktivitäten <b>moderie- ren</b> , welche die Lernen- den bei der Erweiterung ihres Vokabulars und insbesondere ihres pers- önlichen Wortschatzes unterstützen.	Geeignete <b>Lehrmaterialien entwerfen</b> , welche die Ler- nenden darin unterstützen, ihr Vokabular und insbesondere ihren persönlichen Wortschatz zu erweitern.

Abb. 5

Kultur der Zielsprache *darlegen*.“ / „Den persönlichen, intellektuellen und kulturellen Nutzen des Erlernens von Sprachen *darlegen*.“ (Abb. 5)

Im Rahmen eines Kompetenzmodells werden spezifische Fähigkeiten des lebenslangen Sprachen Lernens (*savoir-apprendre*), die Einstellungen zum Sprachen Lernen, zum eigenen mehrsprachigen Repertoire (*savoir-être*) sowie die interkulturellen Kompetenzen festgehalten, die eine Lehrperson entwickeln muss, um einen zeitgemässen Sprachenunterricht erteilen zu können.

### 3. Die berufsspezifische fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrpersonen im Projekt *Passepartout*

Die Definition der Kompetenzniveaus für die Weiterbildung der amtierenden Lehrkräfte, die Fremdsprachen unterrichten, ist nicht Gegenstand der Regelung der EDK, diese bezieht sich

lediglich auf die Grundausbildung (s. 2.1.). Damit verfügen die Kantone über eine gewisse Freiheit, eine differenzierte Weiterbildung gemäss tatsächlichem Bedarf zu gestalten (Egli Cuenat & Elmiger, 2006). So wurde im Rahmen des Projektes *Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule* ein Katalog von ausgewählten, stufenspezifischen Zielkompetenzen für die fremdsprachliche Weiterbildung der Primarlehrkräfte als Grundlage für einen berufsspezifischen Sprachkurs bereits 2009/2010 in enger Zusammenarbeit mit den umfassenderen „*Berufsspezifischen Sprachprofilen*“ der PHSG und PHZ erarbeitet.

#### 3.1. Zielsetzungen und Vorgehen

Sechs Kantone entlang der frankophonen Sprachgrenze (BS, BL, BE, FR (Deutschschweizer Teil), SO, VS (Deutschschweizer Teil)) haben für die Umsetzung der EDK Sprachenstrategie von 2004 Französisch als erste Fremdsprache vor Englisch gewählt und sich zum überkantonalen Projekt *Passepartout* zusammengeschlossen.

*Passepartout* sieht für die Primarlehrpersonen (Französisch 3.–6. Schuljahr und Englisch 5. und 6. Schuljahr) neben einer didaktischen auch eine sprachliche Weiterbildung im Umfang von 75 Kurslektionen und 75 Lektionen Selbststudium vor. Gemäss Weiterbildungskonzept (*Passepartout*, 2009) hat sich die sprachliche Weiterbildung besonders auf sprachlich-kommunikative Handlungsfelder, welche in der Primarstufe relevant sind, zu konzentrieren und soll auf die in *Passepartout* postulierte Didaktik der Mehrsprachigkeit abgestimmt sein. Sie richtet sich, insbesondere in der praxisrelevanten mündlichen Kommunikation, auf das Niveau C1\*<sup>2</sup> (B2/C1) aus und setzt eine durch ein internationales Sprachdiplom oder einen kantonalen Einstufungstest zertifizierte, allgemeinsprachliche Basiskompetenz auf Niveau B2 des GER voraus.

Gemäss üblichem Vorgehen beim Erstellen von fachbezogenen Sprachkursen (gemäss *Needs Analysis*, Long, 2005, vgl. Abschnitt 1) wurde eine Analyse vorgenommen sowohl der

spezifischen sprachlichen Bedürfnisse als auch des Bedarfs an Sprachkompetenzen für Lehrpersonen, die in der Primarschule Fremdsprachen unterrichten. Dazu wurden Befragungen von Lehrkräften, Experteninterviews, Analysen von curricularen Dokumenten des *Passepartout*-Projektes (insbesondere des Lehrplans Französisch-Englisch (2009/2010)) sowie des neu entstehenden Lehrmittels *Mille feuilles*) sowie bestehender Beschreibungen berufsspezifischer Sprachkompetenzen durchgeführt. Der Katalog von Zielkompetenzen wurde 2009/2010 zeitgleich und in Kooperation mit der ersten Phase des Projektes „*Berufsspezifische Sprachprofile*“ der PHSG und PHZ (s. Abschnitt 2) entwickelt. Das verbindende Element zwischen den beiden Projekten war das Anliegen, bedarfsgerechte Profile berufsspezifischer Sprachkompetenzen zu formulieren. Sie stützen sich teilweise auf dieselben Quellen (EPOSA (Newby et al., 2007), CARAP (Candelier et al., 2007), European Profile (Kelly & Grenfell, 2004)); die Definition der Arbeits- und Handlungsfelder wurde gemeinsam erarbeitet. Im Unterschied zum wesentlich breiter und stufenübergreifend angelegten Profil für die Grundausbildung deckt der Katalog von Zielkompetenzen für *Passepartout* lediglich die Bedürfnisse der Weiterbildung der amtierenden Primarlehrpersonen der *Passepartout*-Region ab. Dieser Katalog ist Teil eines bereits definierten Curriculums für die fremdsprachliche Weiterbildung, das konkrete Vorschläge zur Gestaltung von Kursmodulen in Form von 14 modular angelegten, pädagogischen Szenarien zur Erreichung der Ziele (Chuck, Egli Cuenat & Gauthier, 2010) enthält. Der Kompetenzkatalog wurde in Gesprächen mit zahlreichen Expertinnen und Experten geprüft und wird gemeinsam mit dem didaktischen Rahmen (Szenarien) in der Phase der Umsetzung durch die Echos aus den berufsspezifischen Sprachkursen weiter validiert.

### 1.1.1. Lernstrategische Kompetenzen

*Globalziel: Die Lehrperson hat eine positive Einstellung und einen reflektierten Zugang zum eigenen Sprachen Lernen und kann sich eigene Ziele setzen*

<b>Sprachen Lernen – Strategien</b>	Die Lehrperson verfügt über Strategien, um ihre zielsprachlichen Kompetenzen selbstständig aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln.
<b>Sprachlernreflexion</b>	Die Lehrperson kann mit dem Europäischen Sprachenportfolio zielgerichtet, effizient und konstruktiv an ihrem eigenen sprachlich-kulturellen Repertoire arbeiten (sich Ziele setzen und Lernweg dokumentieren).

Abb. 6: Beispiele für Beschreibungen von Zielkompetenzen im Bereich Sprachlernstrategien

### 1.2. Sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zielsprache

*Globalziel: Die Lehrperson verfügt über die für die Vorbereitung und Durchführung eines inhalts- und handlungsorientierten Unterrichts notwendigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen.*

Arbeitsfeld	Handlungsfeld	Sprachliche Aufgabe (Aktivität)	
		zusammenhängend sprechen	an Gesprächen teilnehmen
1.2.2. 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 Geschichten Erzählens oder Vorlesens in der Zielsprache die Reaktionen der Kinder aufnehmen und darauf reagieren.

Abb. 7: Beispiele für Beschreibungen von zielstufengerechten Zielkompetenzen im Bereich sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz (LP = Lehrperson)

### 3.2. Berufsspezifisches Kompetenzprofil des Projekts *Passepartout* und Kurskonzept für die fremdsprachliche Weiterbildung

Das aktuelle *Passepartout*-Kompetenzprofil (Egli Cuenat, 2010) umfasst drei Teile. Im ersten Teil werden, in Anlehnung an den Lehrplan *Passepartout*, Ziele im Bereich *Lernstrategische Kompetenzen und Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* formuliert. Die 6 für das Weiterbildungsprofil berücksichtigten *Handlungsfelder* folgen exakt den Vorgaben des Lehrplans: Sprachen Lernen – Strategien, Sprachemotion und Sprachlernreflexion für die Lernstrategischen Kompetenzen; *savoir-être*, *savoir-faire* und *savoir* für die Bewusstheit für Sprachen und Kulturen; in diesem ersten Teil wurden 17 Zielkompetenzen beschrieben (Abb. 6).

Für den zweiten, umfangreichsten Teil, die *sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in der Zielspra-*

*che*, wurden 8 *Arbeitsfelder* und 16 *Handlungsfelder* berücksichtigt. Sie decken sowohl die Vorbereitung und Durchführung eines stufengerechten Unterrichts in der Zielsprache ab als auch die persönliche sprachliche Weiterbildung sowie die Fähigkeit, in der Zielsprache Kontakte auf erwachsenem Niveau oder einen bewussten Umgang mit der Schulsprache Deutsch im Unterricht zu pflegen. Für alle fünf sprachlichen Aktivitäten sind Zielkompetenzen formuliert worden (zusammenhängend sprechen, an Gesprächen teilnehmen, schreiben, lesen, hören), jedoch liegt der Akzent klar auf der mündlichen Produktion (37 von 52 Zielkompetenzen) (Abb. 7).

Was den dritten Teil, den *Umgang mit Sprachlichen Mitteln* betrifft, so beziehen sich die Angaben im Profil einerseits direkt auf den GER: Niveau C1 beim Sprechen in ausgewählten, vorbereiteten Situationen sowie beim Verstehen, Niveau B2 beim Sprechen

in unvorbereiteten Situationen und beim Schreiben. Andererseits werden 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.

Im Hinblick auf die Schaffung des didaktischen Rahmens für die Förderung der im Kompetenzkatalog aufgelisteten Kompetenzen und Ressourcen wurde der handlungsorientierte Ansatz des *pädagogischen Szenarios* gewählt. Die im Rahmen des Weiterbildungskonzepts erarbeiteten 14 Kursszenarien decken den gesamten berufsspezifischen Kompetenzkatalog ab, wobei die Zuordnung zwischen Kompetenzen und Umsetzungsvorschlägen zu deren Förderung transparent gestaltet ist.

### 3.3. Sprachen Lernen im Dienste des Sprachen Lehrens

Das didaktische Gesamtkonzept des *Passepartout*-Projektes ist auf die Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Es wirkt sich auf die Formulierung der Lernziele aus und bedingt die Entwicklung neuer Methoden, die in neuen Lehr- und Lernmaterialien umgesetzt werden. Es ist Aufgabe der didaktischen Weiterbildung der Lehrpersonen, die neuen Konzepte und Methoden so zu vermitteln, dass sie effektiv zu einem Wandel der Sprachlernkultur im Klassenzimmer führen. Aber auch die sprachliche Weiterbildung kann einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Praxis leisten. Es ist zu vermuten, dass Lehrpersonen, die beim eigenen Sprachen Lernen die Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachendidaktik „am eigenen Leibe“ erfahren, eher bereit sind, diese beim

Sprachen Lehren tatsächlich umzusetzen. Wenn als Doppelung des Lehr- und Lernprozesses in der Sprachausbildung das erlebt wird, worüber in der Didaktik und Fachwissenschaft reflektiert wird, so entsteht eine pädagogische „Doppeldeckersituation“ (Geissler, 1985, in Wahl, 2006): In dieser Lernsituation wird potenziell träges theoretisches Wissen zum Fremdsprachen Lehren für das Bearbeiten von Überzeugungen, Einstellungen und Erfahrungen gegenüber dem eigenen Fremdsprachen Lernen genutzt.

In diesem Sinne sind die Kursmodule (Szenarien) inhalts- und handlungsorientiert und auf die lebenslange autonome Pflege der mehrsprachigen Repertoires der Lehrpersonen angelegt: Das Geschichtenerzählen und -vorlesen wird zum Beispiel in den Rahmen eines Kamishibai-Theater Ateliers eingebettet, bei dem auch die Mehrsprachigkeit zum Zuge kommt; für die gemeinsame Lektüre und Diskussion von Literatur in der Zielsprache werden Literaturzirkel lanciert, usw. Dabei werden sämtliche sprachlichen Aktivitäten immer einerseits auf die Ebene der Kursteilnehmenden ausgerichtet, andererseits aber auch Möglichkeiten

für den Transfer auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler gesucht. Der eigene Lernprozess und Haltungen zum Sprachen Lernen werden mit dem Sprachenportfolio über die Dauer des gesamten Kurses hinweg reflektiert. Berufsspezifischer Wortschatz wird durch das begleitete Anlegen einer im Unterricht verwendbaren Lern- und Arbeitskartei aufgebaut.

Der berufsspezifische Sprachkurs dient somit zwei Zielen: Einer Verbesserung der Sprachkompetenz im Hinblick auf tatsächlich benötigte, berufsspezifische Kompetenz einerseits; der Arbeit an der eigenen Sprachlernfähigkeit, der Haltung gegenüber dem eigenen Sprachen Lernen und der eigenen Mehrsprachigkeit sowie jener der Schülerinnen und Schüler andererseits.

### 4. Ausblick

Eine an den Bedürfnissen der Praxis orientierte fremdsprachliche Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, welche Fremdsprachen unterrichten, sollte von der abstrakten Niveaudiskussion wegkommen und eine



Beschreibung der effektiv benötigten Sprachkompetenzen der Lehrpersonen ins Zentrum der Diskussion über Zielvorstellungen in diesem Bereich stellen. Die vorgestellten Arbeiten deuten an, über welche breiten sprachlichen, lernstrategischen und (inter)kulturellen Kompetenzen Lehrpersonen für Fremdsprachen verfügen müssen, um kompetent ihren Beruf ausüben zu können. Eine besondere Herausforderung an die Institutionen wird in diesem Zusammenhang darin bestehen, gleichzeitig die notwendige Kontextualisierung der Kompetenzbeschreibungen des GER vorzunehmen (Coste, 2007) und der Forderung nach der Festlegung von Standards gemäss GER-Referenzniveaus Rechnung zu tragen sowie geeignete Formen für deren Überprüfung und Zertifizierung zu finden.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> <http://www.phsg.ch/desktopdefault.aspx/tabid-1758/> (17.5.2010), [www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

<sup>2</sup> C1\* wurde im Passepartout-Projekt als Bezeichnung gewählt für ein speziell auf den Bedarf und die Bedürfnisse der Primarlehrpersonen im Projekt Passepartout zugeschnittenes berufsspezifisches Kompetenzprofil für die sprachliche Weiterbildung. Im Hinblick auf sprachlich-kommunikative Handlungsfelder, welche für den Unterricht auf der Primarstufe relevant sind, orientiert sich das Kompetenzprofil insbesondere in der mündlichen Produktion an den Kriterien sprachlicher Qualität des C1-Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. C1\* wird nicht als eine statische, einmal erreichte Kompetenz verstanden, sondern als Horizont für die lebenslange Pflege und Erweiterung der sprachlich-kulturellen Ressourcen in der Zielsprache.

## Bibliografie

- Byram, M. et al. (2004). *INCA Intercultural competence assessment - Portfolio Interkultureller Kompetenz*. Internet: [www.incaproject.org](http://www.incaproject.org)
- Candelier et al. (2007). *A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV.
- Chuck, B., Egli Cuenat, M. & Gauthier, S. (2010). *Kurszenarien für den Berufsspezi-*

*fischen Sprachkurse C1\* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch)*. Passepartout.

Coste, D. (2007). *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Internet: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste\\_Contextualise\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2010). *Basis-Standards für die Fremdsprachen. Unterlagen für den Anhörungsprozess*. 25.1.2010. Bern: EDK

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2008). *Leitlinien zu den Sprachkompetenzniveaus in der Ausbildung der Lehrkräfte: Ergebnisse der Vernehmlassung*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). *Sprachkompetenzniveaus in der Grundausbildung der Lehrkräfte der obligatorischen Schule, Leitlinien der EDK Vernehmlassungsentwurf*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsprogramm für die gesamtschweizerische Koordination*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/11911.php>

Egli Cuenat, M. & Elmiger D. (2006). Differenzierte Ausbildung für differenzierte Profile – Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften für die Primarstufe. *Babylonia* (1/06), 47-50.

Egli Cuenat, M. (2010). *Konzept Berufsspezifische Sprachkurse C1\* für Lehrpersonen der Primarstufe (Französisch und Englisch)*. Passepartout.

Europarat (2003). *European Language Portfolio for Russia. Model for language teachers, translators and interpreters*. Moscow State Linguistic University.

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

Hughes, G. & Moate, J. (2007). *Practical Classroom English*. Oxford: OUP.

Institut für Fachdidaktik Sprachen (IFDS) (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. Internet: [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/04\\_Dokumente/2009/2009\\_Schlussbericht\\_Sprachdiplome.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2009/2009_Schlussbericht_Sprachdiplome.pdf)

Kelly M. & Grenfell, M. (2004). *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen*. Internet: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf)

Long, M. (2005). *Needs analysis in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.

Newby, D. et al. (2007). *Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (PEPELF/EPOSA/EPOSTL)*. Internet: <http://eportfolio.ecml.at/Resources/tabid/505/language/DE-DE/Default.aspx>

Passepartout (2009/2010). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Internet: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html>

Passepartout (2009). *Weiterbildungskonzept – Kurzfassung*. Internet: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html>

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten – vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

## Mirjam Egli Cuenat

ist Dozentin für französische Sprachwissenschaft an der PHSG und leitet gemeinsam mit Wilfrid Kuster das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG. Daneben arbeitet sie freiberuflich als Expertin und Weiterbildnerin, unter anderem im Auftrag des interkantonalen Projektes *Passepartout* – Fremdsprachen an der Volksschule.

## Peter Klee

war Oberstufenlehrer, Lehrmittellautor und Dozent für Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. Er arbeitet im Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG und setzt sich besonders ein für die Bereiche inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht und bilingualer Sachfachunterricht.

## Wilfrid Kuster

ist Dozent für französische Sprache und Literatur an der PHSG. Er leitet den Studienbereich für Sprache und Literatur Sek I sowie gemeinsam mit Mirjam Egli-Cuenat das Institut für Fachdidaktik Sprachen der PHSG. Er ist zusammen mit Monika Mettler von der PHZ für das Projekt „Berufsspezifische Sprachprofile für die Grundausbildung“ verantwortlich.