

# Session 1 – Kompetenzorientierung

## Wurzeln und Instrumente einer fremdsprachenunterrichtlichen Kompetenzorientierung

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Barbara Hinger

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen

Universität Innsbruck

### Einleitung

Der Diskurs über die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht gestaltet sich multiperspektivisch. So werden zum einen genuin fremdsprachliche Kompetenzen, zumindest seit der Veröffentlichung des GERS – ‚*Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen - Lernen Lehren Beurteilen*‘ (Trim et al. 2001) – und seiner Umsetzung in Curricula, von einer pragmalinguistischen und damit sprachhandlungsorientierten Sicht gesehen, zum anderen sind es sowohl allgemein-pädagogische – geprägt von einer v.a. konstruktivistisch ausgerichteten Didaktik – als auch bildungspolitische Kompetenzbegriffe (vgl. Weinert, 2001), die sich in der fremdsprachenunterrichtlichen Diskussion finden. Dabei betonen bildungspolitische Kompetenzdefinitionen die kognitive Verknüpfung und Kombination von personalen und sozialen Fähigkeiten als Basis für erfolgreiches und verantwortungsvolles Problemlösen (ebd., S. 27f.)<sup>1</sup>. Für einen allgemein-pädagogischen Kompetenzbegriff verweisen Klieme et al. (2003, S. 72f.) oder Schewior-Popp (2005, S. 5) ebenso auf das netzartige Zusammenwirken unterschiedlichster Aspekte, die schließlich zu Handlungskompetenz in den jeweiligen Domänen bzw. Lernbereichen führen. Insgesamt gilt, dass Kompetenzen zwar modellartig definiert und beschrieben werden können, sich jedoch nur über

---

<sup>1</sup> Der bildungspolitische Kompetenzbegriff stellt auch einen deutlichen Bezug zur Expertiseforschung her, in der danach gefragt wird, wie Expertise in einem bestimmten (Lern-, Berufs-)Bereich erreicht wird und welches Fach-/ Sachwissen und Handlungswissen sowie in weiterer Folge welche Handlungsrountinen für kompetentes Agieren erforderlich sind (Schewior-Popp, 2005, S. 5).

Handlungen erschließen lassen und erst in konkreten Situationen wirksam werden. Folglich können weder fremdsprachliche noch allgemein-pädagogische oder bildungspolitische Kompetenzen einer direkten Beobachtung zugeführt werden, sondern zeigen sich nur indirekt und immer auf individueller Ebene. Dies wiederum verweist gewissermaßen auf eine der lateinischen Grundbedeutungen von *competere*, im Sinne von ‚zu etwas fähig sein‘, was für das Aneignen einer Sprache bedeuten würde, ‚sprachlich fähig zu sein‘ bzw. sprachlich handlungsfähig zu werden: Als sprachlich kompetent würde folglich jemand angesehen, der sich in einer Sprache ausdrücken und diese verstehen kann. Der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht muss sich also der Frage stellen, wie er dieses Ziel für Lernende erreichen kann. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen gilt es, diese für eine kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts zu befähigen. Dass sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für die Ausbildung seiner Lehrpersonen konkrete Kompetenzstufenmodelle vorliegen, soll im Folgenden skizziert und, wenn auch in knapper Form, zumindest für den Fremdsprachenunterricht wissenschafts(zeit-)historisch eingebettet werden.

## Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht

Während andere schulische Gegenstände Kompetenzorientierung im Unterricht meist erst im Zuge der im 21. Jahrhundert aufgekommenen Kompetenzdiskussion entwerfen (mussten) und dabei v.a. auf die oben angesprochenen allgemein-pädagogischen und bildungspolitischen Kompetenzbegriffe zurückgreifen, kann der fremdsprachliche Unterricht auf mehrere Jahrzehnte Fachdiskussionen verweisen. Als Ausgangs- und Wendepunkt gilt hierfür der sog. *cognitive turn* in der Sprachwissenschaft, den Chomsky in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts einleitet, indem er Sprache als mentales System definiert, dessen psycholinguistisch grundlegende Kompetenz sich als nicht beobachtbares Phänomen in der Performanz als „Akt des Sprechens“ (Tschirner, 2001, S. 107) zeigt. Mit diesem Paradigmenwechsel tritt das dichotome Begriffspaar Kompetenz-Performanz in die sprachwissenschaftliche Diskussion und generiert sowohl für den erstsprachlichen als auch den zweit- und fremdsprachlichen Erwerb u.a. eine Wende in der Sichtweise des Fehlers, der nun als inhärenter Teil des sprachlichen Lernprozesses

ses verstanden und damit als positiv wahrzunehmendes Indiz für die sprachliche Entwicklung gesehen wird. Auch wenn die damit verbundenen, weitreichenden Veränderungen, zunächst gefasst in Selinkers Begriff der *Interlanguage* (Selinker, 1972), zwar auch im gegenwärtigen schulischen Fremdsprachenunterricht einer ausreichenden Umsetzung harren, prägt das Begriffspaar Kompetenz-Performanz doch bis heute die Diskussion und erweist sich mittlerweile auch außerhalb der Sprachwissenschaft als diskursleitend.

Für den sprachwissenschaftlichen Kontext ist zu betonen, dass im weiteren Verlauf das von Chomsky postulierte abstrakte Sprachsystem eines idealen Sprecher-Hörers in den 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts unter Kritik gerät. Insbesondere Hymes (1972) postuliert nun im Gegensatz zu dieser rein sprachstrukturellen Kompetenz eine Kommunikative Kompetenz, an der sich der fremdsprachenunterrichtliche Kompetenzbegriff bis heute orientiert. Während Chomskys Kompetenzbegriff grammatisches Sprachwissen als mentale Repräsentation betrachtet, das als autonomes, regelgeleitetes System Voraussetzung für den Gebrauch von Sprache ist und damit der Performanz, also der Anwendung sprachlichen Wissens in konkreten Sprechsituationen, zugrunde liegt (vgl. u.a. Fanselow, Felix, <sup>3</sup>1993, S. 17ff.), geht Hymes Begriff der Kommunikativen Kompetenz darüber hinaus und definiert diesen als Fähigkeit, Sprache in einem sozialen Kontext zu gebrauchen (vgl. u.a. Savignon, 2002, S. 2). Die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an der Hymischen Kommunikativen Kompetenz wird von der sog. Pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft, die auf Austin (1962) und Searles (1969) Sprechakttheorien basiert, gestützt, löst die behavioristisch und linguistisch-strukturalistisch geprägte audiolinguale Methode ab und tritt als sog. Kommunikative Wende ihren Siegeszug im Fremdsprachenunterricht an<sup>2</sup>. Für den deutschsprachigen Kontext ist Hans-Eberhard Piepho der bedeutendste Vertreter der Kommunikativen Wende. Piepho postuliert kommu-

---

2 In diesem methodischen Paradigmenwechsel werden nun u.a. kommunikativ ausgerichtete Übungsformen entwickelt, die auf den Sprachgebrauch abzielen und nicht auf das Einüben von Sprachstrukturen in Minidialogen, wie es in sog. *pattern drill* oder Phrasenstrukturübungen der audiolinguale Methode der Fall war – dass dies erst in der Weiterentwicklung des Kommunikativen Ansatzes durch den sog. Aufgabenorientierten Ansatz umfassend gelingt, sei hier lediglich angemerkt. Wesentlich mitbestimmt haben den Paradigmenwechsel u.a. Perspektiven, die von Savignon (2002, S. 3) v.a. aufgrund empirischer Untersuchungen konkreten Fremdsprachenunterrichts eingebracht wurden.

nikative Kompetenz als „übergeordnete[s] Lernziel allen Fremdsprachenunterrichts“ (Schröder, 2007, S. 290) und kann sich dabei u.a. auf die Theoriebildungen der Frankfurter Schule berufen, die mit Habermas (1981) „kommunikative Kompetenz als die Befähigung zum herrschaftsfreien Diskurs und damit als ein Schlüssel zur Emanzipation der Gesellschaft ...“ (Schröder ebd.) fasst. Piepho führt hier weiter aus:

„Kommunikative Kompetenz bedeutet ... die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht, der nur partiell im eigenen Ideolekt vorhanden ist.“ (Piepho, 1974, S. 9f.)

Folgerichtig sieht Piepho auch im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit gegeben, zur Emanzipation von SprachlernerInnen beizutragen. Eine Beschreibung der dazu erforderlichen sprachlichen Mittel gelingt anfänglich zunächst allerdings nicht. Denn während im weiteren Verlauf zwar flächendeckend Fremdsprachen-curricula implementiert werden, deren Ziel die kommunikative Handlungsfähigkeit ist, bietet erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Publikation des bereits erwähnten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* durch den Europarat konkrete Beschreibungen sprachlicher Niveau- bzw. Kompetenzstufen. Damit werden nun operationalisierbare Definitionen – mehr oder weniger evidenzbasiert – geliefert, an denen sich der fremdsprachliche Unterricht ausrichten kann. Der GERS folgt dabei, auch wenn er sich als „undogmatisch“ bezeichnet<sup>3</sup>, dem sprachhandlungsbasiertem Ansatz in der Fremdsprachendidaktik und steht damit in der Tradition der Kommunikativen Wende.

Über die angesprochenen Kompetenzstufen hinaus, die mittlerweile nicht nur der Definition von Unterrichtszielen in Curricula dienen sondern auch zur Mes-

---

3 Und damit meint, „nicht unwiderruflich und ausschließlich einer der vielen verschiedenen konkurrierenden linguistischen oder lerntheoretischen Theorien bzw. einem einzigen didaktischen Ansatz verpflichtet [zu sein].“ (Trim et al. 2001, S. 20)

sung fremdsprachlicher Leistungen herangezogen werden<sup>4</sup>, findet sich im GERS jedoch keine einheitliche Verwendung des Begriffs „Kompetenz“. Vielmehr spiegelt sich die eingangs erwähnte multiperspektivische Fassung von Kompetenz auch im GERS: So werden darin Kompetenzen einerseits als „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Trim et al. 2001, S. 21) definiert und damit allgemein-bildungspolitisch gefasst<sup>5</sup>. Andererseits wird ein rein sprachbezogener Kompetenzbegriff herangezogen und mit „Kommunikative Sprachkompetenzen“ auch explizit als solcher bezeichnet (ebd., S. 109). Dass im GERS diese mindestens zweifache Deutung explizit angesprochen wird, zeigt folgender Ausschnitt:

„Auf die eine oder andere Weise tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden bei, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann. Es kann jedoch sinnvoll sein, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden.“ (ebd., S. 103)

Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden in der Folge weiter differenziert und als linguistische, soziolinguistische sowie pragmatische Kompetenzen gefasst (ebd., S. 109ff.), wobei unter linguistischen Kompetenzen wiederum lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen subsumiert werden (ebd., S. 110). Damit folgt der GERS einer traditionellen sprachwissenschaftlichen Differenzierung. Diese eher konservative Herangehensweise spiegelt sich auch insofern in den Beschreibungen der Kompetenzniveaus wieder, als diese nicht auf Ergebnissen der psycholinguistischen Forschung beruhen – womit lernersprachliche Entwicklungen Berücksichtigung gefunden hätten –

4 Verwiesen sei hier z.B. auf die sog. standardisierte, teilzentrale Reifeprüfung in Österreich bzw. auf die Bildungsstandards im deutschen und österreichischen Kontext (vgl. u.a. Beck, Klieme, 2007; bifie, 2011).

5 Hier wird unterschieden zwischen ‚Deklarativem Wissen‘ oder *savoir*, ‚Fertigkeiten und prozeduralem Wissen‘ oder *savoir-faire*, ‚persönlichkeitsbezogener Kompetenz‘ oder *savoir-être* und der ‚Lernfähigkeit‘ oder *savoir apprendre* (vgl. Trim et al. 2001, S. 103ff.).

sondern sich größtenteils auf erfahrungsbasierte Urteile von Fremdsprachenlehrpersonen beziehen. Daraus resultiert zwar u.a. eine positive Sicht sprachlicher Fehler, die die fremdsprachliche Produktion von Lernenden kennzeichnen und folglich auch bis zur vorletzten Kompetenzstufe im GERS (C1) Erwähnung finden (Trim et al. 2001, S. 114). Es gelingt jedoch keine lernersprachenbasierte Beschreibung von Kompetenzstufen, innerhalb derer bspw. je nach Niveau zwischen unterschiedlichen Fehlerarten unterschieden werden könnte. Lediglich in Kapitel 6 des GERS wird die Unterscheidung zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern explizit angesprochen und der Begriff ‚Lernersprache‘ wie folgt erwähnt:

„*Kompetenzfehler* (errors) sind eine Erscheinung von ‚Lernersprachen‘, d.h. von vereinfachten oder verzerrten Varianten der Zielsprache. Wenn Lernende Fehler dieser Art machen, so deckt sich ihre Performanz mit ihrer Kompetenz, die von den Normen der L2 abweicht. *Performanzfehler* (mistakes) hingegen treten bei der eigentlichen Sprachverwendung auf, wenn Sprachverwendende / Sprachlernende (wie auch Muttersprachler) ihre Kompetenz nicht korrekt umsetzen.“ (Trim et al. 2001, S. 151f., Hervorhebungen im Original)

Dabei wird Lernersprache als abweichend von zielsprachlichen Normen, nicht jedoch als eigenständiges und in sich kohärentes, weil regelgeleitetes und psycholinguistisch bedingtes Sprachsystem gesehen. Auch wenn es dem GERS damit nicht gelingt, psycholinguistische Forschungsergebnisse für die in ihm beschriebenen Niveaustufen heranzuziehen<sup>6</sup>, bietet er wesentliche Grundlagen für eine konsequente Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. Nicht zuletzt glückt dies durch Instrumentarien wie dem *Europäischen Sprachenportfolio* (ESP), das die sog. Kann-Beschreibungen des GERS individualisiert und Sprachenlernende persönlich anspricht (‚Ich kann ...‘). Sowohl von Fremdsprachenlehrpersonen als auch von -lernenden wird das auf dem GERS basierende ESP als geeignetes Mittel betrachtet, um Lern- und Unterrichtsziele transparent und

---

<sup>6</sup> Wobei es hier anzumerken gilt, dass auch aktuell gesicherte Forschungsergebnisse noch nicht in ausreichendem Maße vorliegen.

damit nachvollziehbar zu machen. Aus Sicht der Lernenden wird dies z.B. in einer Studie zur Implementierung des ESP an österreichischen Schulen wie folgt veranschaulicht:

„Beeindruckend für mich war die sinnstiftende Bedeutung, die Schüler/innen dem ESP zuschreiben, wenn es um den Ausbau der eigenen [sprachlichen] Fertigkeiten geht. Die Schüler/innen erkennen durch das ESP, wo sie konkret noch Übungsbedarf haben bzw. wird ihnen deutlich, welche Ziele sie als nächstes anstreben können. ‚Bei den Checklisten fängt man erst an, sich zu überlegen, was kann ich wirklich oder was möchte ich noch erreichen.‘ ([Interviewausschnitt einer Lernenden])“ (Grinner, 2007, S. 52)

Um vieles emotionaler fällt die Formulierung einer befragten Lernerin in Griners Untersuchung aus, die meint:

„Ich finde es toll, dass es die Mappe [ESP] gibt, dass es Menschen gibt, die das Lernen von uns Kindern interessiert ... .“ (Grinner, 2007, S. 53)

Diese Aussage verweist wiederum auf Hilbert Meyer, der im kompetenzorientierten Unterricht keine wirkliche Neuerung sondern vielmehr „schüler- und handlungsorientierte[n] Unterricht“ (Meyer 2012, S. 7) sieht, in dem „authentische Lernsituationen, Selbstregulationskräfte [und] Sinnverstehen“ gestärkt werden. Für Meyer verfolgt an Kompetenzen ausgerichteter Unterricht damit im Grunde zunächst und vor allem reformpädagogische Ziele, wie sie seit 100 Jahren formuliert werden (vgl. ebd.). Es liegt nach Meyer also kein „grundlegender Paradigmenwechsel“ (Meyer 2012, S. 7) vor, als „einzig wirkliche Neuerung“ (ebd., S. 11) wären vielmehr die Kompetenzstufenmodelle anzusehen, die aufzeigen, „was am Schluss herauskommen soll“ (ebd., S. 7). Für den Fremdsprachenunterricht zeichnen dafür, wie angeführt, der GERS und das auf ihm basierende ESP verantwortlich. Dass Ähnliches, wenn auch nicht Vergleichbares, aktuell auch für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen vorliegt, soll im Folgenden, wenn auch nur knapp, umrissen werden.

## Kompetenzorientierter FremdsprachenlehrerInnenausbildung

Im Bereich der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen steht seit kurzem mit dem *Europäischen Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung*-EPOSA (Newby et al. o.J.) – wie der GERS im Rahmen des Europarats erarbeitet – ebenfalls ein Instrument zur Verfügung, das Kompetenzen für Lehrende definiert und sie in sog. „Ich-Kann-Deskriptoren“ fasst. Diese Beschreibungen beziehen sich auf Kernkompetenzen, über die Sprachenlehrende verfügen sollten. Sie werden in insgesamt sieben thematische Bereiche gebündelt und umfassen Kontext, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde, Selbständiges Lernen sowie Beurteilung des Lernens. Dabei ist wiederum jeder Bereich in Unterbereiche gegliedert, denen jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Kann-Beschreibungen gewidmet ist. So umfasst beispielsweise der Bereich „Kontext“ die Unterbereiche „Lehrplan, Lernziele und LernerInnenbedürfnisse, die Rolle des/der Fremdsprachenlehrenden, Ressourcen und institutionelle Beschränkungen“ (Newby et al. o.J., S. 6) und formuliert in Bezug auf „Lernziele und LernerInnenbedürfnisse“ konkret: „Ich kann unterschiedliche Motivationen für das Erlernen einer Sprache berücksichtigen.“, „Ich bin in der Lage, die kognitiven Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen (Problemlösung, Antrieb für Kommunikation, Wissenserwerb etc).“ oder „Ich kann die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen (Sinn für Erfolg, Vergnügen etc).“ (ebd., S. 16). Insgesamt verstehen die AutorInnen von EPOSA die Kann-Beschreibungen nicht als Checkliste – was sie von den Niveauskalen des GERS unterscheidet, die als solche interpretiert und de facto auch herangezogen werden. Angestrebt wird durch EPOSA vielmehr eine kritische Reflexionshaltung in der Ausbildung, indem angehende Fremdsprachenlehrende ihre Selbsteinschätzung auf einem Zeitstrahl verdeutlichen können. Damit wird kein stufenförmig lineares Fortschreiten postuliert, sondern auf eine dynamische Entwicklung verwiesen, die keine zeitlich fixierte ad-hoc Festlegung fordert, wie es bei einer skalierten Darstellung der Fall wäre. Als erwähnenswert gilt, dass insbesondere die Systematisierung der anzustrebenden Kompetenzen durch EPOSA von Studierenden positiv gesehen wird, wie u.a. die folgende Aussage einer Englischstudierenden zeigt:



„Und dadurch, dass man spezifische Punkte hat, wird einem bewusster, **welche Teile noch verbesserungsfähig sind und bei welchen man schon behaupten kann, dass man das zu einem gewissen Maß könnte.** Und ich glaube, dass es hilft, sich bewusst zu werden, **welche Punkte es da überhaupt gibt,** weil die sind ja massenhaft, wie man da sieht.“ (Mehlmauer-Larcher, 2011, Hervorhebungen im Original)

Damit wird EPOSA von Sprachenlehrenden in Ausbildung ähnlich eingeschätzt wie das ESP von Fremdsprachenlernenden (s. oben): Beide Instrumentarien bieten konkrete Unterstützung für den eigenen, individuellen Lernprozess<sup>7</sup> und tragen damit zur Kompetenzorientierung in ihren jeweiligen Handlungsfeldern<sup>8</sup> bei.

## Konklusion

Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen kann, wie gezeigt, auf Instrumentarien zurückgreifen, anhand derer Lernende einer neuen Sprache bzw. Lehramtsstudierende von Fremdsprachen ihre eigenen Aneignungs- und Lernprozesse reflektieren und diese so für sich und andere nachvollziehbar und transparent machen können. In diesem Sinne lässt sich anhand der genannten Werkzeuge die Umsetzung der zu erreichenden Kompetenzen in tatsächlich angewandter Performanz (bzw. in Handlungsrouniten) nachzeichnen – aber auch überprüfen<sup>9</sup>, was mit Hilbert Meyer (2012, S. 6) wie folgt ausgedrückt werden kann: „Kompetenzen kann man nicht sehen, riechen oder fühlen. Man sieht nur das, was wir als „Lernhandlungen“ bezeichnen und das, was wir als gezeigte Leistungen nach dem Erwerb einer Kompetenz beobachten.“ Ebenso wenig kann in den beschriebenen Kompeten-

---

7 Dass EPOSA in den Kontext anderer europäischer Instrumente für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen zu stellen ist, zeigen konkrete Ausführungen seines Initiators, Ideenspenders und Hauptkoordinators, David Newby (u.a. 2012b, S. 14), der auch auf eine enge inhaltliche Verzahnung dieser Werkzeuge und dem *European Profile for Language Teacher Education* von Kelly und Grenfell (2004) verweist.

8 Dass EPOSA – ebenso wie der GERS – immer auch eine Harmonisierung von Ausbildungszielen sowie die Vergleichbarkeit von Ausbildungsprogrammen ermöglicht (vgl. u.a. Lütge 2012, S. 198), ist letztlich eine nicht zu vermeidende Konsequenz jeglicher Kompetenzbeschreibungsmodelle.

9 Worauf der vorliegende Beitrag bewusst nicht Bezug genommen hat.

zustrukturen gezeigt werden, wie fremdsprachliche Handlungsfähigkeit bzw. wie berufsfeldbezogene Handlungsroutinen erreicht werden können, weil dies entweder noch nicht ausreichend erforscht ist oder in der Fachliteratur kontrovers diskutiert wird. Die Beschreibung von Kompetenzen, die ja die Selbsteinschätzung bzgl. bereits vorhandener und noch zu erreichender Kompetenzen miteinschließt, erlaubt aber zumindest das Bewusstmachen des Weges zu Handlungsroutinen sowie die weitere Überprüfung dieser in der berufspraktischen Anwendung bzw. in zielsprachlichen Handlungskontexten und trägt damit dem Prinzip des lebenslangen Lernens Rechnung.

## Literatur

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Beck, B. & Klieme, E. (2007). Einleitung. Ziele des DESI-Projekts und der vorliegenden Publikation. In dies. (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. (S. 1-8). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- bife – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis – Information für Lehrer/innen*. Wien: Zentrum für Innovation und Qualitätsentwicklung.
- Grinner, K. (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe: Der Prozess der Implementierung und Auswirkungen auf die Schulentwicklung*. Graz: ÖSZ Themenreihe 2.
- Hymes, D. (1972). *Competence and performance in linguistic theory*. In Huxley, Renira / Ingram, Elisabeth (Hrsg.), *Language Acquisition: Models and Methods*. (S. 3-28). London: Academic Press.
- Kelly, M., Grenfell, M. et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (2013-12-10)
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF, Berlin.
- Lütge, C. (2012). Was sind und zu welchem Ende diskutiert man Kompetenzstandards für Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. In Lütge, Christiane, Blell, Gabriele (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung: Konzepte, Impulse, Perspektiven*. (S.185-204). Lit Verlag: Berlin.

- Mehlmauer-Larcher, B. (2011). Das EPOSA in der SprachlehrerInnenbildung am *Centre for English Language Teaching* (CELT) an der Universität Wien. Vortrag gehalten an der Universität Innsbruck. PP-Präsentation. September 2011.
- Mehlmauer-Larcher, B. (2012). The *EPOSTL*: Promoting Language Teacher Learning in the Context of Field Experiences. In Newby, David (Hrsg.) (S. 175-194).
- Meyer, H. (2012). Handout zum Vortrag am BIFIE: Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Wien.
- Newby, D. (Hrsg.) (2012a). Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Ders. (2012b). The European Portfolio for Student Teachers of Languages. Background and Issues. In ders. (Hrsg.) (S. 9-28).
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (o.J.). Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Selbstreflexion. Graz: European Centre for Modern Languages. [www.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE\\_E\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE_E_Results.htm) (2013-11-27)
- Piepho, H.-E. (1974). Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Savignon, S. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In dies (Hrsg.), *Interpreting communicative language teaching*. (S. 1-27). New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Schewior-Popp, S. (2005). *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. Stuttgart: Thieme.
- Schröder, K. (2007). Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In Beck, Bärbel, Klieme, Eckhard Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (S. 290-298). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinert, Franz (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

