

# Zusatzelement ESP III für den gymnasialen Literaturunterricht

## Handreichung

### INHALTSVERZEICHNIS

<b>1 SCHNELLEINSTIEG</b>	<b>2</b>
Systematische Übersicht über die Materialien	4
<b>2 ANLEITUNG: ERKLÄRUNG UND NUTZUNG DER MATERIALIEN</b>	<b>5</b>
2.1 Übersicht über die Materialien und ihre wichtigsten Funktionen	5
2.2 Deskriptoren	6
2.2.1 Merkmale	6
2.2.2 Einteilung und Kodierung	7
2.2.3 Funktionen	9
2.3 Rezeptive und produktive Optionen	10
2.4 Aufgaben	11
2.5 Formulare	12
<b>3 HINTERGRUND</b>	<b>13</b>
3.1 Projektauftrag und -ziele	13
3.2 Entwicklung der Materialien	Fehler! Textmarke nicht definiert.
3.2.1 Kompetenz-Orientierung	14
3.2.2 Deskriptoren	15
3.2.3 Aufgaben	21
3.2.4 Formulare	23
<b>4 LITERATUR</b>	<b>24</b>
<b>5 ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>26</b>
<b>6 VERZEICHNIS DER MATERIALIEN (DOWNLOAD-BEREICH)</b>	<b>26</b>
6.1 Literatur-Deskriptoren (Deskriptorenbank)	26
6.2 Rezeptive und produktive Optionen	26
6.3 Aufgaben-Übersicht	26
6.4 Aufgaben-Sammlung	26
6.5 Formulare	26

# 1 Schnelleinstieg

Das *Zusatzelement ESP III für den gymnasialen Literaturunterricht* (unten auch *ESP III-Literatur*) umfasst Instrumente und Materialien zur Unterstützung eines modernen, kompetenzorientierten Literaturunterrichts in den Fremdsprachen auf der Sekundarstufe II. Im Einzelnen sind dies:

- **Kann-Beschreibungen (Deskriptoren) für literarische Kompetenzen**, welche die bekannten Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen um Deskriptoren für typische literarische Kompetenzen ergänzen.
- Offene Listen von Merkmalen zur genaueren Charakterisierung der zu behandelnden literarischen Texte (sog. **rezeptive Optionen**) sowie von Aktivitäten der Lernenden und Arbeitsprodukten im Umgang mit Literatur (**produktive Optionen**).
- Einsatzbereite bzw. leicht an kontextspezifische Bedürfnisse anpassbare **Aufgaben für den kompetenzorientierten Literaturunterricht** mit explizitem Bezug zu den Deskriptoren.
- **Formulare** für die Dokumentierung der literaturbezogenen Arbeit mit dem ESP III.

Diese Materialien liegen in den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch sowie auch teilweise Englisch<sup>1</sup> zum Download vor. Sie richten sich primär an Fremdsprachen-Lehrpersonen der Gymnasien, an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker für moderne Fremdsprachen und, besonders, was die Check-Listen zu den Kann-Beschreibungen und die Formulare angeht, auch an die Lernenden dieser Schulstufe.

Sämtliche Materialien sind flexibel und bedürfnisbezogen nutzbar. Auf viele Fragen, die sich Nutzerinnen und Nutzer in Bezug auf die Materialien stellen mögen, finden sich in der Handreichung zum *Zusatzelement ESP III-Literatur* Antworten, zum Beispiel:

Fragen von Nutzerinnen und Nutzern	Antworten in der Handreichung
Wie kann ich mir schnell einen Überblick über die verfügbaren Materialien verschaffen?	Die <i>Übersicht über die Materialien</i> in Kap. 1 bietet eine knappe und systematische, mit Links unterlegte Material-Übersicht. Kap. 2.1 ist eine erweiterte Übersicht und zeigt die wichtigsten Funktionen der Materialien auf.
Wo finde ich die einsatzbereiten Literatur-Aufgaben?	Im Downloadbereich (Kap. 6. resp. 6.4). Dort gibt es u.a. auch eine Übersicht über alle verfügbaren Aufgaben (Kap. 6.3).
Wie kann ich vorgehen, wenn ich eigene kompetenzorientierte Literatur-Aufgaben konstruieren will?	Kap. 2.4 gibt Hinweise zur Konstruktion eigener Aufgaben; vgl. dazu auch das „Raster zur Analyse von kommunikativen literarischen Aufgaben“ (Abb. 5 in Kap. 3.2.3), das bei der Entwicklung und Beurteilung der vorliegenden Aufgaben verwendet wurde.
Wofür genau kann ich die Literatur-Deskriptoren brauchen?	Die vielfältigen Funktionen der Deskriptoren sind in Kap. 2.2.3 genauer beschrieben. Dort findet sich z.B. auch ein Abschnitt über die Nutzung von Deskriptoren für Lernziele.
Warum wurden die Deskriptoren kodiert und was bringt mir das?	Über die Codes der Deskriptoren, die sich z.B. als Suchwörter bei der Abfrage des Deskriptoren-Pools nutzen lassen, informieren die Kap. 2.2.2 (vgl. dort auch Abb. 3, die das vollständige Kodier-Schema zeigt) und 2.2.3.

<sup>1</sup> Das Projekt wurde unterstützt vom Bundesamt für Kultur im Rahmen des Artikels 10 der Sprachverordnung. Entsprechend liegt der Schwerpunkt des Projekts auf der Förderung der Landessprachen.

<p>Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Literatur-Deskriptoren und den Deskriptoren des GER?</p>	<p>Mit Fragen des Kompetenzniveaus bei der Arbeit mit literarischen Texten, d.h. mit Fragen des Zusammenspiels von nicht-skalierten Literatur-Deskriptoren und skalierten GER-Deskriptoren setzt sich ausführlicher Kap. 3.2.2, Abschnitt iii) auseinander, und zwar auch anhand von konkreten Beispielen.</p> <p>Eine Brücke zwischen den nicht-skalierten Literatur- und den skalierten GER-Deskriptoren bilden die rezeptiven und produktiven Optionen, die in Kap. 2.3 näher beschrieben sind und die im Download-Bereich (Kap. 6 resp. 6.2) heruntergeladen werden können.</p>
<p>Wie kann man die allgemein formulierten Literatur-Deskriptoren für konkrete Unterrichtssituationen nutzen?</p>	<p>Kontextualisieren lassen sich die Literatur-Deskriptoren mit den <i>rezeptiven Optionen</i> (Kriterien zur Auswahl und Charakterisierung von literarischen Texten), konkretisiert werden können sie mit den <i>produktiven Optionen</i> (Vorschläge für die Steuerung von Aktivitäten der Lernenden u.a. durch Präzisierung sprachlicher Outcomes). Die Optionen sind ein Bindeglied zwischen den Literatur-Deskriptoren und den GER-Deskriptoren. Grafisch veranschaulicht werden diese Zusammenhänge in Abb. 4 (Kap. 3.2.2, iii)).</p>
<p>Wann soll man welche Formulare einsetzen?</p>	<p>Die Funktionen der Formulare werden in Kap. 2.5 genauer aufgezeigt.</p>
<p>Was heisst überhaupt „kompetenzorientierter Literaturunterricht“?</p>	<p>Überlegungen zur Frage der Kompetenz-Orientierung im Literaturunterricht finden sich in Kap. 3.2.1, als Teil der Hintergrund-Informationen zum Projekt.</p>


## Systematische Übersicht über die Materialien

Abb. 1 zeigt die Materialien des *Zusatzelements ESP III-Literatur* in einer systematischen Übersicht. Von diesem Schema aus kann man direkt zu den Materialien springen.

Kern des *Zusatzelements ESP III-Literatur* sind die gelb unterlegten Felder: Zur Verfügung stehen Deskriptoren für literarische Kompetenzen (D.), darauf bezogene, einsatzbereite Aufgaben für den kompetenzorientierten Literatur-Unterricht (F.) sowie sog. Optionen, welche die Lehrperson bei der Auswahl von und der Arbeit mit literarischen Texten unterstützen (C. und E.).

Zudem umfassen die Materialien Formulare (blau unterlegt), die das bestehende Formularsystem des ESP um literaturspezifische Formulare ergänzen (H. bis M.). Die Nummerierung der Formulare folgt der bestehenden Struktur des ESP III, wobei ein Formular 2.4 spezifisch für Literatur nicht als nötig erachtet wurde.

Schliesslich gibt es drei Begleitdokumente: Dokument A. bietet eine knappe Übersicht über alle Materialien, in Dokument B. werden die Materialien und ihre (Entstehungs-)Zusammenhänge genauer erklärt und von Nutzungs-Vorschlägen begleitet. Dokument G. zeigt alle verfügbaren Aufgaben im Überblick.

	A. Übersicht über die Materialien und ihre wichtigsten Funktionen; (2.1 der Handreichung)	
	B. Materialien, Projekt-Hintergrund, Literaturangaben und Verzeichnisse (2.2 bis 6. (Download-Bereich)) der Handreichung	
C. Rezeptive Optionen	D. Literatur-Deskriptoren (Deskriptorenbank)	E. Produktive Optionen
	F. Aufgaben-Sammlung	
	G. Aufgaben-Übersicht	
		
H. Formular 2.1 Persönliche Lese- und Literaturbiografie	K. Formular 2.2 Checkliste zur Selbsteinschätzung	M. Formular 3.1 Verzeichnis der lit. Arbeiten im Dossier
I. Formular 2.5 Meine persönlichen Ziele	L. Formular 2.3 Wichtige literarische Erfahrungen	

**Abb. 1: Tabellarische Übersicht über die Materialien des *Zusatzelements ESP III-Literatur***

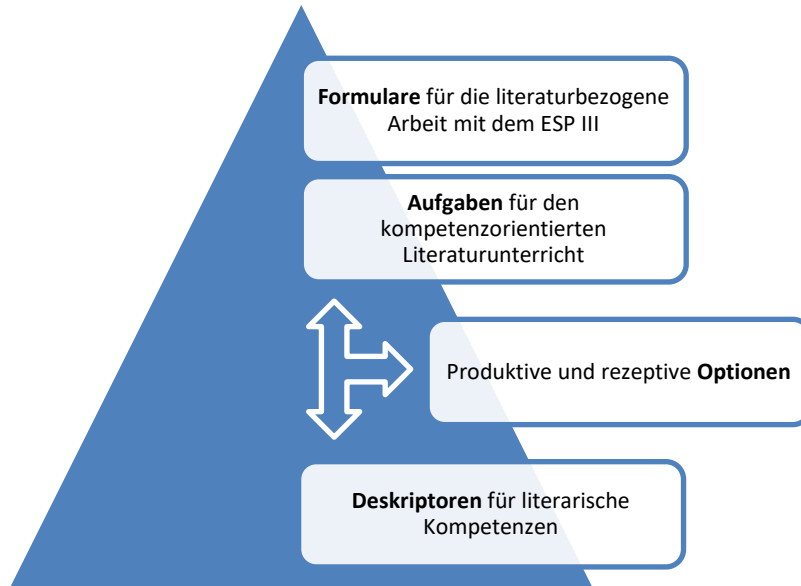
Die Handreichung und die Aufgaben-Übersicht stehen auch in ausgeloggttem Bereich zur Verfügung.

## 2 Anleitung: Erklärung und Nutzung der Materialien

In dieser Anleitung werden die Materialien des *Zusatzelements ESP III-Literatur* zuerst im Überblick vorgestellt, dann einzeln erklärt und in Bezug auf hauptsächlichste Nutzungen und Zusammenhänge zwischen den Materialien genauer erläutert und illustriert.

### 2.1 Übersicht über die Materialien und ihre wichtigsten Funktionen

Das *Zusatzelement ESP III-Literatur* umfasst vier Gruppen von Materialien:



**Abb. 2: ESP III-Literatur: vier Gruppen von Materialien-**

Den Sockel der Materialien bilden **62 Deskriptoren**. Es handelt es sich um Beschreibungen von typischen literarischen Kompetenzen, die in der *Ich-kann*-Form, also aus der Perspektive von Lernerinnen und Lernern heraus, formuliert sind. Nutzen lassen sich diese Deskriptoren v.a.

- für die Bestimmung oder Verfeinerung von Lernzielen,
- als Generatoren für eigene Aufgaben zum kompetenzorientierten Literaturunterricht und
- als Kriterien für die (Selbst-)Beurteilung von literarischen Kompetenzen.

Im Unterschied zu den bekannten Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) sind die vorliegenden Literatur-Deskriptoren bewusst nicht einem bestimmten Sprachkompetenz-Niveau zugeordnet (d.h. nicht skaliert), sie lassen sich aber auf die skalierten Deskriptoren des GER beziehen. Dabei übernehmen die rezeptiven und produktiven Optionen eine Brückenfunktion (Einzelheiten dazu unter 2.3 und 3.2.2).

**Optionen** sind offene Listen von Merkmalen zur genaueren Charakterisierung der zu behandelnden literarischen Texte (rezeptive Optionen) resp. von Aktivitäten der Lernenden und Arbeitsprodukten im Umgang mit literarischen Texten (produktive Optionen). Die Optionen dienen dazu,

- die Lehrperson bei der Auswahl von und bei der Arbeit mit literarischen Texten zu unterstützen,
- die (kontext-übergreifend formulierten) Deskriptoren für die Verwendung im eigenen Unterricht zu kontextualisieren und zu konkretisieren,
- die sprachlichen Ansprüche bei der Arbeit mit den zu behandelnden literarischen Texten genauer abzuschätzen.

Weiter werden **mehrere Aufgaben** zur Verfügung gestellt, mit denen sich literarische Kompetenzen aufbauen und einüben lassen. Diese Aufgaben

- sind einsatzbereit oder lassen sich mit wenig Aufwand an die besonderen Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer anpassen,
- zeigen exemplarisch, wie die Deskriptoren in Lern-Anlagen umgesetzt werden können und
- geben zusammen mit den Deskriptoren Impulse für die Planung, Durchführung und Evaluierung von eigenen literarischen Aufgaben und Projekten.

Schliesslich umfasst die Palette der Materialien **fünf Formulare**, die das bestehende Formularsystem des ESP III um literaturbezogene Unterlagen ergänzen. Die neuen Formulare stossen bilanzierende Reflexionen über Lernprozesse im Zusammenhang mit literarischen Texten an oder offerieren beispielsweise eine Struktur für das (Fort-)Schreiben der Lesebiographie. Entsprechend eignen sich die Formulare besonders für den Einsatz nach der Bearbeitung von literarischen Aufgaben oder am Ende eines Lern-Zyklus, z. B. eines Schuljahres.

## 2.2 Deskriptoren

Im Projekt entwickelt wurden insgesamt 62 Literatur-Deskriptoren. Deren Merkmale, Einteilungen und Funktionen werden hier anhand von drei Beispielen aufgezeigt (in Klammern die Nummerierung und jeweiligen Kodierungen der Deskriptoren gemäss der Deskriptorenbank, vgl. D.):

- a) *Ich kann in einem literarischen Text die sprachlichen Elemente erkennen, welche seine ästhetische Besonderheit ausmachen.* (Lit2; TEXT-SPRACHE; IDENTIFIZIEREN)
- b) *Ich kann in einem literarischen Text die Beziehungen der Figuren zueinander verstehen.* (Lit9; TEXT-INHALT; VERGLEICHEN)
- c) *Ich kann die in einem literarischen Text aufgeworfenen Fragen (z.B. Schuld) erkennen und mit eigenen Wertvorstellungen in Beziehung setzen.* (Lit14; TEXT-INHALT; HYPOTHESEN BILDEN; EINSTELLUNGEN)

### 2.2.1 Merkmale

Charakterisieren lassen sich die Literatur-Deskriptoren durch acht Merkmale (i. bis viii.). Die Deskriptoren

- i. beschreiben typische literarische Kompetenzen bzw. literarische Kern-Kompetenzen;
- ii. sind nicht einer bestimmten literaturwissenschaftlichen Theorie wie z.B. der Hermeneutik oder (post-)strukturalistischen Ansätzen verpflichtet;
- iii. gehen von einem breiten Literaturverständnis aus, welches z.B. auch Literatur-Verfilmungen und Texte über Literatur umfasst;
- iv. sind kontextübergreifend formuliert, um breitere Einsatzmöglichkeiten zu garantieren;
- v. lassen sich flexibel kontextualisieren durch „rezeptive Optionen“ (offene Liste von textbezogenen Merkmalen zur genaueren Charakterisierung des zu behandelnden literarischen Textes);
- vi. lassen sich flexibel konkretisieren durch „produktive Optionen“ (offene Liste möglicher Lerner-Aktivitäten und Arbeitsprodukte im Umgang mit dem behandelten literarischen Text);
- vii. sind nicht skaliert, aber auf die skalierten Deskriptoren des GER beziehbar (wobei die produktiven und rezeptiven Optionen eine Brückenfunktion übernehmen können);
- viii. sind anschlussfähig an internationale Projekte wie CARAP/REPA<sup>2</sup> (durch die Einteilung resp. Kodierung der Deskriptoren, s. unten, 2.2.2).

Merkmal i. verweist in doppelter Weise auf den Geltungsanspruch der Literatur-Deskriptoren: Zum einen handelt es sich um Beschreibungen *ausgewählter* literarischer Kompetenzen, zum andern wurde im Projekt- und Entwicklungsteam ein weitergehender Konsens über die Verständlichkeit und praktische

---

<sup>2</sup> Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) ist ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EZFS) in Graz, siehe [www.carap.ecml.at](http://www.carap.ecml.at) (zuletzt geprüft 20.5.2016).  
ESP III  
Europäisches Sprachenportfolio

Bedeutung dieser Deskriptoren erreicht. Forschungsmethodisch kann dies als Schritt qualitativer (kommunikativer) Validierung gelten (zur Entwicklungsarbeit im Einzelnen s. unten, 3.2.2).

Die Merkmale ii. bis iv. sollen in erster Linie vielfältige und breitere Einsatzmöglichkeiten der Deskriptoren sicherstellen.

Die Merkmale v. bis vii. lassen sich anhand von Beispiel a) wie folgt illustrieren:

Der Deskriptor Lit2 *Ich kann in einem literarischen Text die sprachlichen Elemente erkennen, welche seine ästhetische Besonderheit ausmachen.* ist, wie fast alle Deskriptoren des Pools, mit dem Dummy „literarischer Text“ formuliert. Damit bleibt auf der Input-Seite offen, um was für einen Text es sich handelt (Merkmal iv.). Den Dummy durch einen spezifischen literarischen Text zu ersetzen, ist Sache der Lehrperson – ästhetische Besonderheiten lassen sich anhand einer Vielzahl verschiedenster literarischer Texte herausarbeiten und, wie es im Deskriptor heisst, „erkennen“, sei es z.B. eine Kurzgeschichte, ein Roman, ein Theaterstück oder ein Film. Die rezeptiven Optionen (zusammengestellt in C.) unterstützen die Lehrperson bei der Auswahl des literarischen Textes: Dort aufgelistet werden literarische Gattungen und Textsorten, Epochen und Zeiträume sowie verschiedene Grade der Textkomplexität (Kontextualisierung des Dummy, Merkmal v.). Ähnlich verhält es sich auf der Output-Seite: Der Deskriptor Lit2 spricht lediglich von „erkennen“. *Wie die sprachlichen Elemente erkannt werden sollen, welche die ästhetische Besonderheit des Textes ausmachen, und in welcher Form sich das Erkennen der Lernenden äussern soll*, ist eine didaktisch-methodische Entscheidung oder Teil einer solchen, die der Lehrperson überlassen bleibt. Unterstützt wird diese Entscheidung durch die produktiven Optionen (zusammengestellt in D.), die sich als offene Sammlung möglicher Arbeitsprozesse (z.B. wiedererkennen durch Ankreuzen in einer Liste, markieren von Textstellen oder zusammenfassend beschreiben) und Arbeitsprodukte (z.B. graphische Darstellung, Textergänzung oder Text(sorten)transformation) verstehen (Merkmal vi.).

## 2.2.2 Einteilung und Kodierung

Eingeteilt resp. kodiert sind die Deskriptoren entlang der drei Dimensionen *Textbezug, Kognitive Aktivitäten* sowie *Wissensaspekte und Einstellungen*. Diese Dimensionen gehen von einer Interaktion der Lesenden mit dem Text aus. Die erste Dimension, *Textbezug*, berücksichtigt, dass die Deskriptoren die Aufmerksamkeit in der Regel auf verschiedene Aspekte des literarischen Textes lenken, z.B. auf das sprachliche Register oder die Textstruktur. Die zweite Dimension, *kognitive Aktivitäten*, fokussiert auf die Verstehens- und Bearbeitungsprozeduren, welche bei der Auseinandersetzung der Lesenden mit literarischen Texten angewandt werden. Die dritte Dimension, *Wissensaspekte und Einstellungen*, zielt auf verschiedene Bereiche des Wissens, das bei der Textarbeit gebraucht wird und das dabei selbst umgestaltet werden kann.

Zusätzlich zur Einteilung nach Dimensionen ist jeder Deskriptor noch mit sog. Feinkategorien genauer kodiert, um das jeweils Spezifische der Kompetenzbeschreibungen deutlicher hervortreten zu lassen. Während beispielsweise, was die kognitiven Aktivitäten angeht, in *einem* Deskriptor das Auffinden von sprachlichen Merkmalen im Vordergrund steht (Kode IDENTIFIZIEREN), betont ein anderer Deskriptor den Aufbau von Erwartungen (Kode HYPOTHESEN BILDEN). Insgesamt werden 12 Unterkategorien angesetzt. Abb. 3 zeigt das vollständige Einteilungs-Schema:

**Textbezug:** *Bezieht sich der Deskriptor auf einen spezifischen Text und dessen ‚Innenleben‘ (textimmanente Bezüge, 1) bis 4)) oder auf das Verhältnis des jeweiligen Textes zu anderen Texten (über den Text hinausweisende, texttranszendente Bezüge, 5))?*

- 1) **TEXT**, nicht weiter spezifiziert
- 2) **TEXT-SPRACHE:** Sprache (Stil, Register, ...)
- 3) **TEXT-INHALT:** Inhalt (Handlung, Figuren, Thema, ... )
- 4) **TEXT-STRUKTUR:** Struktur (zeitliche, räumliche und inhaltliche Strukturen, Textfunktionen und makrofunktionaler Aufbau/ Gattungen, Erzählebenen und -positionen, ...)
- 5) **TEXT-TEXT:** Text – andere (literarische) Texte

**Kognitive Aktivitäten:** *Welche Verstehens- und Bearbeitungsprozeduren ruft der Deskriptor auf (6) bis 9))?*

- 6) **IDENTIFIZIEREN:** auffinden, lokalisieren; feststellen, erkennen, ...
- 7) **VERGLEICHEN:** unterteilen und einteilen, vergleichen, in Beziehung setzen ...
- 8) **HYPOTHESEN BILDEN:** Erwartungen aufbauen, Hypothesen bilden (und überprüfen); reflektieren, ‚tieferes Verstehen‘ ...
- 9) **STRATEGIEN EINSETZEN:** Strategien einsetzen und Hilfsmittel nutzen
  - i) Verstehensstrategien (z.B. Lesetechniken wie suchendes oder globales Lesen anpassen)
  - ii) Memorisierungsstrategien (z.B. Markieren, Notizen machen)
  - iii) Hilfsmittel (z.B. Wörterbücher oder Sekundärliteratur brauchen)

**Wissensaspekte und Einstellungen:** *Welches Wissen (10) und 11)) wird vom Deskriptor hauptsächlich adressiert bzw. ist an den Verstehens- und Bearbeitungsprozeduren hauptsächlich beteiligt? Werden Einstellungen und/oder Haltungen (12) der Lesenden angesprochen?*

- 10) **LITERARISCHES WISSEN:** Literarisches Wissen wie z.B. Wissen über Gattungen und Epochen und Wissen über literarische Traditionen
- 11) **KONTEXTUELLES WISSEN:** Wissen über kulturelle, historische, politische... Kontexte
- 12) **EINSTELLUNGEN** (der Lesenden): Einstellungen und Haltungen; Gefühle

**Abb. 3: Einteilungs-Schema der Literatur-Deskriptoren:** Die Deskriptoren sind nach drei Dimensionen (links) und 12 diesen zugeordneten Fein-Kategorien eingeteilt (rechts); jede Fein-Kategorie ist mit einem Kode-Wort benannt (KAPITÄLCHEN), das als Leitbegriff für die jeweilige Kategorie dient und sich als Suchwort nutzen lässt.



### 2.2.3 Funktionen

Die Einteilung der Deskriptoren gemäss Abb. 3 unterstützt eine bedürfnisorientierte, flexible und differenzierte Nutzung des Deskriptoren-Pools: Einzelne Codes oder auch Kombinationen von Codes lassen sich gezielt als Suchwörter für Deskriptoren nutzen. So können kontext- und zweckbezogen eigene Sets von Deskriptoren zusammengestellt werden, die einen bestimmten Fokus haben. Gewünschte Arbeitsschwerpunkte und entsprechende Deskriptoren-Sets können z.B. sein,

- die sprachliche und/oder inhaltliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten (Deskriptoren-Auswahl nach *Textbezügen*, Codes TEXT-SPRACHE und TEXT-INHALT);
- textvergleichende Aktivitäten/Arbeit mit Paralleltexten oder das Trainieren von Strategien (Deskriptoren-Auswahl nach *kognitiven Aktivitäten*, Codes VERGLEICHEN und STRATEGIEN EINSETZEN);
- die Erarbeitung von Gattungswissen oder die Arbeit an Einstellungen und Haltungen (Deskriptoren-Auswahl nach *Wissensaspekten*, Codes LITERARISCHES WISSEN und EINSTELLUNGEN).

Allgemein können Deskriptoren-Sets dieser Art die Funktion haben, im gewünschten Arbeitsschwerpunkt

- Lernziele zu illustrieren oder zu formulieren;
- passende Aufgabenbeispiele aus der Aufgabensammlung auszuwählen;
- selbst Aufgaben zu erstellen.

Schliesslich lassen sich die nach Codes zusammengestellten Deskriptoren-Sets auch zur Beurteilung literarischer Kompetenzen nutzen, auch und gerade zur Selbsteinschätzung, wobei der Selbsteinschätzung eine Phase vorangehen dürfte, in der sich die Lernenden mit den Deskriptoren auseinandersetzen. Die blossen „Ich kann“-Formulierung leistet dies natürlich noch nicht.

Was den Lernzielaspekt angeht, laden die Deskriptoren – einzeln oder zu Sets zusammengestellt – über die Verwendung in einzelnen Klassenzimmern hinaus dazu ein, in den Lehrer-Kollegien der Gymnasien über Lernziele für Literatur ins Gespräch zu kommen, und zwar auch und gerade (fremd-)sprachenübergreifend. Die Literatur-Deskriptoren des *Zusatzelements ESP III-Literatur* sind selbst keine Standards, aber sie ermutigen dazu, in Schulen und idealerweise sogar schulübergreifend zu transparenten und kommunizierbaren Vorstellungen über wichtige Ziele des Literatur-Unterrichts zu kommen. Teile des Deskriptoren-Pools können als gemeinsame Lernziele bestimmt – oder aber als Grundlage für die Formulierung eigener Lernziele gebraucht werden. Die Kodierung jedes einzelnen Deskriptors kommt diesen Zwecken entgegen: Die Deskriptoren sind so annotiert, dass rasch eine interessens- und bedürfnisbezogene Auswahl von Deskriptoren zusammengestellt werden kann (z.B. Deskriptoren-Sets mit dem Fokus ‚Sprache‘, ‚Gattungswissen‘ oder ‚Einstellungen und Haltungen‘).

### 2.3 Rezeptive und produktive Optionen

Die Literatur-Deskriptoren des *Zusatzelements ESP III-Literatur* sind kontextübergreifend formuliert, um vielfältige Einsatzmöglichkeiten zu garantieren. Deshalb sind sie ohne Nennung eines bestimmten literarischen Textes formuliert (vgl. 2.2.1). Dagegen vollzieht sich literarisches Sprachhandeln immer anhand von konkreten Texten. Einen bestimmten literarischen Text *kontextspezifisch* auszuwählen und in die Deskriptoren für literarische Kernkompetenzen ‚einzusetzen‘, ist Sache der Lehrperson. Die Materialien dieses Zusatzelements unterstützen die Lehrperson bei diesem Auswahl- und Kontextualisierungsprozess durch sog. rezeptive Optionen. Unterstützende Funktion haben auch die produktiven Optionen, denn auch bezüglich der jeweils angezielten Verstehensprozesse und -produkte bleiben die Deskriptoren allgemein, d.h. sie müssen für den Einsatz im eigenen Unterricht *konkretisiert* werden. Hierfür halten die produktiven Optionen eine Reihe von Vorschlägen bereit.

Die **rezeptiven Optionen** (C., Download-Bereich) sind eine offene Liste mit drei Gruppen von Auswahl Gesichtspunkten für literarische Texte: Die Aufzählungen unter *Gattungen und Textsorten* und unter *Epochen und Zeiträume* dienen als (einzeln oder kombiniert verwendbare) Anregungen für die Kontextualisierung der Deskriptoren. Die dritte Optionen-Gruppe, *verschiedene Grade der Textkomplexität*, gibt erste Hinweise auf das sprachliche Anforderungsniveau des ausgewählten literarischen Texts (zur genaueren Einschätzung der sprachlichen Ansprüche sollten die Deskriptoren des GER hinzugezogen werden, vgl. dazu 3.2.2).

Literarisches Verstehen vollzieht sich entlang von sprachlich-kognitiven, nicht direkt zugänglichen Prozessen. Beobachtbar werden diese Prozesse und deren Produkte erst durch produktive und interaktive sprachliche Aktivitäten. Beides – Prozesse und Aktivitäten resp. sprachliche Outcomes – ist in den Deskriptoren nicht festgelegt und verlangt nach Konkretisierung bzw. nach Steuerung durch Aufgaben und Arbeitsanweisungen. Die **produktiven Optionen** (E., Download-Bereich) unterstützen die Lehrperson durch Vorschläge für die nötige Steuerung, differenziert nach den beiden Parametern, ‚Verstehensziel und -prozess‘ und ‚Verstehensprodukt‘. Angeboten werden mögliche Antworten auf die Fragen, was für ein Verständnis angezielt (‚Verstehensziel und -prozess‘) und welches sprachliche Produkt von den Schülerinnen und Schülern erwartet wird (‚Verstehensprodukt‘): Geht es z.B. darum, ein erstes Verständnis aufzubauen oder soll ein genaueres Verständnis erarbeitet werden, und mit welchen sprachlichen Handlungen (z.B. sich mündlich über spontane Leseindrücke austauschen, Markierungen gemäss bestimmten Suchaufträgen vornehmen oder Zusammenhänge graphisch darstellen) soll das Verstehen gezeigt werden? Was für ein sprachliches Produkt (z.B. Steckbrief, Interview, Rollenspiel) wird erwartet?

Wie die rezeptiven Optionen so grenzen auch die produktiven Optionen die sprachlichen Anforderungen grob ein, die bei der Arbeit mit dem literarischen Text an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Aber wie beim sprachlichen Anforderungsniveau des ausgewählten Textes lassen sich auch die Anforderungsniveaus an die sprachliche Produktion und Interaktion der Lernenden erst durch Hinzunahme der skalierten GER-Deskriptoren genauer abschätzen (vgl. 3.2.2).

## 2.4 Aufgaben

Aufgaben sind das Rückgrat des kompetenzorientierten Unterrichts, auch des kompetenzorientierten *Literatur*-Unterrichts. Daher stellt das *Zusatzelement ESP III-Literatur* 19 Beispiel-Aufgaben zur Verfügung (Übersicht in G., einzeln ausgewiesen in F.). Diese Aufgaben können direkt eingesetzt, leicht an den eigenen Kontext angepasst oder auch als Templates gebraucht werden, um, zusammen mit einer Deskriptoren-Auswahl, eigene kompetenzorientierte Aufgaben zu konstruieren. Dabei ist primär an Lern-Aufgaben gedacht, dann aber auch an Prüfungs-Aufgaben, denn zwischen diesen beiden Typen von Aufgaben muss kein Gegensatz bestehen. Im Gegenteil: Eine Stärke der Deskriptoren ist gerade ihr kohärenzstiftendes Potenzial in Bezug auf Lernen *und* Prüfen. Kompetenz-Beschreibungen eignen sich als Grundlage für das Erstellen von Lern- *und* Prüfungs-Aufgaben.

Werden Aufgaben selbst konstruiert, geht es zunächst darum, einen Deskriptor oder mehrere Deskriptoren auszuwählen (wobei die Kodierungen eine Hilfe sein können; vgl. 2.2.2 und Abb. 3). Als nächstes wird der literarische Text bestimmt, anhand dessen sich die im Deskriptor beschriebene Kompetenz erarbeiten lässt (Kontextualisierung des kontextübergreifend formulierten Deskriptors). Schliesslich müssen Aufträge und Arbeitsanweisungen gegeben und die erwarteten Outcomes spezifiziert werden (Konkretisierung des Deskriptors). Für ersteres bieten die *rezeptiven*, für letzteres die *produktiven Optionen* Orientierungen an (vgl. 2.3; ausgewiesen sind die Optionen in C. und E.). Auch helfen diese Optionen – zusammen mit den skalierten, literaturnahen Deskriptoren des GER – dabei, das Sprachkompetenzniveau abzuschätzen, das es für das Lösen der Aufgaben braucht (vgl. 3.2.2.). Bei selbst konstruierten Aufgaben ist es auch möglich, die ersten beiden Konstruktions-Schritte umzukehren, d.h. von einem spezifischen literarischen Text auszugehen und passende Deskriptoren dazu zu suchen. Der dritte Schritt, die Formulierung der Aufgabe, bleibt sich dann gleich.

Deskriptoren und Aufgaben sind einander nicht rigide zugeordnet: Zu einem Deskriptor können verschiedene Aufgaben erstellt werden, ebenso, wie eine einzelne Aufgabe auf nur einem oder aber auf mehreren Deskriptoren beruhen kann. Das Zusammenspiel von Deskriptoren und Aufgaben erweist sich also als sehr flexibel – aber nicht als beliebig: Es wird darum gehen, die als Lernziele bestimmten Kompetenzen in Aufgaben umzusetzen, zumal in Lern-Aufgaben, bei Bedarf aber auch in Prüfungs-Aufgaben.

Allgemein kommt der Kohärenz von Lernzielen und Aufgaben hohe Bedeutung zu. Insbesondere erweist es sich als sinnvoll, die Zielkompetenzen zu explizieren und zusammen mit den Aufgaben auszuweisen. So lässt sich dem ‚Lücken-Prinzip‘ Rechnung tragen, dem besondere Lernrelevanz zugeschrieben wird: Bei bekanntem Lernziel können sich die Lernenden die Differenz zwischen diesem und ihrem eigenen Lernstand bewusst machen. Idealerweise, d.h. mit Bezug auf Grundsätze des autonomen Lernens, erfolgt dieser ‚Abgleich‘ schon vor und auch während, mindestens aber nach der Textarbeit. In jedem Fall schafft ein solcher ‚Abgleich‘ die Grundlagen für das Nachdenken über Lernprozesse, und dies wiederum ist die Voraussetzung für die Optimierung von Lernprozessen und letztlich auch für das selbständige (Weiter-)Lernen.

## 2.5 Formulare

Die Formulare des *Zusatzelements ESP III-Literatur* unterstützen das Nachdenken über Lernprozesse: Anhand der „Checkliste zur Selbsteinschätzung“ (K.) bzw. einem Auszug daraus können die Lernenden nach der Lektüre von Texten und der Bearbeitung der Aufgaben (über die in M., dem „Verzeichnis literarischer Arbeiten“, Buch geführt werden kann) Bilanz ziehen, d.h. überprüfen, ob bzw. inwieweit sie die Ziele erreicht haben. Parallel dazu schafft L., das Formular „wichtige literarische Erfahrungen“, Raum, um über persönliche Erfahrungen im Zusammenhang mit der Lektüre nachzudenken und diese Erfahrungen zu dokumentieren. Beides, ausgefüllte Checklisten und dokumentierte Erfahrungen, hilft den Lernenden auch dabei, sich über weitergehende „persönliche Ziele“ im Zusammenhang mit Literatur (I.) klar zu werden. Die Fokussierung auf bestimmte, von der Lehrperson vorgegebene Kompetenzen schliesst keineswegs aus, dass die Lernenden ihre eigenen Schwerpunkte setzen. Diese können sich in Form von eigener Lektüre konkretisieren, was ebenso zur „persönlichen Lese- und Literaturbiografie“ (H.) gehört wie die im Unterricht behandelten Werke.

In dieser Perspektive verstehen sich die im Projekt *Zusatzelement ESP III für den gymnasialen Literaturunterricht* erarbeiteten Instrumente und Materialien in ihrer Gesamtheit als Beitrag zur Förderung der Autonomie der Lernenden – auch und gerade bezüglich des Umgangs mit Literatur.

### 3 Hintergrund

In diesem Abschnitt werden der Projektauftrag und die Ziele des Projekts vorgestellt und die Entwicklung der Materialien detaillierter nachgezeichnet, dies einerseits im Interesse des genaueren Verständnisses und der Transparenz der zur Verfügung gestellten Materialien und andererseits im Hinblick auf Anschliessbarkeit möglicher Folgeprojekte.

#### 3.1 Projektauftrag und -ziele

Als Herausgeberin des ESP hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Projekt *Zusatzelement ESP III für den gymnasialen Literaturunterricht* angestossen und mit der PH Luzern eine Vereinbarung für die Entwicklung dieses Zusatzelementes getroffen. Die EDK, vertreten durch das Generalsekretariat der EDK (GS EDK) und mit der Unterstützung der Koordinationsgruppe Sprachenunterricht (KOGS), hat die Erarbeitung der Materialien und Instrumente begleitet. Die Projektergebnisse wurden von der KOGS begutachtet. Die technische Umsetzung besorgte der Schulverlag plus.

Das Projekt wurde zwischen Mai 2013 und Mai 2016 mit finanzieller Unterstützung des Bundesamtes für Kultur (Art. 10 der Sprachenverordnung, Förderung der Landessprachen im Unterricht) durchgeführt.

- Die Gesamtleitung lag bei Hans-Peter Hodel (Pädagogische Hochschule Luzern).
- Die wissenschaftliche Begleitung übernahm Thomas Studer (Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg).

Das Projekt profitierte während der gesamten Laufzeit von einem starken Praxisbezug. Mitglieder des Projekt- und Entwicklungsteams waren die folgenden Expertinnen und Experten für die Sekundarstufe II:

- Patrick Blum (Lehrer für Französisch und Deutsch am Neufeld-Gymnasium Bern und Dozent Fachdidaktik Französisch IS2/PH Bern)
- Raffael D'Amato (Fachschaftsvorstand Englisch, KS Zug)
- Brigitte Gerber (Chargée d'enseignement en didactique de l'anglais, IUFE, Université de Genève)
- Michèle Knuchel-Bossel (Enseignante d'allemand au gymnase français de Bienne, chargée d'enseignement HEP BEJUNE)
- Beatrice Leonforte (Docente di francese SMS, esperta SM per il francese)
- Marisa Rossi (Docente di tedesco SMS, formatrice DFA Locarno)
- Eleonora Rothenberger (Dozentin Fachdidaktik Italienisch, PH Thurgau)

Eingeschätzt und diskutiert wurden erste Projektergebnisse anlässlich eines Ateliers im November 2014 von 14 Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Erprobt werden konnten Projektmaterialien im Rahmen von sog. Panels unter Beteiligung von 15 Gymnasialklassen und ihren Lehrerinnen und Lehrern.<sup>3</sup>

Übergeordnetes Ziel des Projekts war es, Instrumente und Materialien zur Unterstützung eines modernen, kompetenzorientierten Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe II zu erarbeiten. Der Bedarf für ein solches Projekt ergab sich aus einer 2012 von der EDK durchgeführten, schriftlichen Befragung von Lehrpersonen dieser Schulstufe aus allen Sprachregionen der Schweiz. Gestützt auf diese Befragung haben Vertreterinnen und

---

<sup>3</sup> Mitglieder der Panels waren: Astori Fabio; Bitterli Daniel; Bodmer Brigitte; Bonomo Carmen; Buchwalder Charlotte; Favre Daniela; Gautschi Catherine; Grasdorf Manuela; Haas Denise Carla; Habegger Andrea; Hüsler Patricia; Knechtli Vera; Künzi Adrian; Massaro Massimiliano; Perregaux Myriam; Pugliese Daniel; Rigolini Anne-Madeleine; Roncoroni- Arlettaz Véronique; Schwerzmann Roland; Widmer Sarah

Vertreter der KOGS zusammen mit Lehrpersonen sowie mit fachlicher Beratung von Günther Schneider, emeritierter Professor an der Universität Freiburg und ‚Vater‘ des Schweizer Sprachenportfolios, die Konturen des Projekts wie folgt skizziert: Die Instrumente und Materialien sollten einerseits im Unterricht direkt verwendbar sein bzw. leicht an die spezifischen Bedürfnisse der Lehrpersonen am Gymnasium angepasst werden können und andererseits Modell-Charakter haben, d.h. Grundlage und Anreiz für eigene Entwicklungen in den Schulen sein. Grundsätzlich sollte mit dem Projekt die Portfolio-Arbeit gefördert werden, d.h. die Instrumente und Materialien sollten sowohl – allgemein – das selbstbestimmte und selbstverantwortete Lernen unterstützen und damit die Grundgedanken des Sprachenportfolios aufnehmen, als auch – konkret und innovativ – zum literaturbezogenen Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios III für Jugendliche und Erwachsene (ESP III) beitragen. Indem sich das Projekt ins ESP III einschreibt (genauer: in die seit 2011 verfügbare Online-Version des ESP III integriert), ist es auch der Mehrsprachigkeit verpflichtet. Entsprechend wurden die Projekt-Materialien in den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch sowie auch Englisch erarbeitet. Somit kann das *Zusatzelement ESP III für den gymnasialen Literaturunterricht* schweizweit – und über die Schweiz hinaus – von Lehrpersonen genutzt werden, die Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch als Fremdsprachen unterrichten.

## 3.2 Entwicklung der Materialien

### 3.2.1 Kompetenz-Orientierung

Kompetenzorientierter Literatur-Unterricht ist (noch) keine Selbstverständlichkeit. Auf der einen Seite sind Kompetenz- und Handlungsorientierung mit dem zentralen Lehr-/Lern-Konzept von *tasks* bzw. handlungsorientierten Aufgaben in der Tradition des Europäischen Referenzrahmens (GER) heute vielerorts wesentliche Merkmale des Fremdsprachenunterrichts (siehe u.a. Caspari 2013, Blum 2012, Müller-Hartmann & Schocker-v. Dittfurth 2011, 2005, Ellis 2009, Samuda & Bygate 2008, Studer 2015). Das gilt für die Volksschulen und zunehmend auch für das Gymnasium. Auf der andern Seite führt die Literatur nicht selten ein Eigenleben, kennt eigene Lernziele und ist durch separate Vermittlungsansätze gekennzeichnet, und zwar gerade auch auf der Sekundarstufe II.

Vor diesem Hintergrund wurde im Projekt versucht, das Besondere der Literatur als Lerngegenstand und den an *tasks* orientierten Sprachunterricht zusammenzubringen. Dass dies kein einfaches Unternehmen ist, spiegelt sich in z.T. heftigen Debatten in der wissenschaftlichen Literatur. So wird beispielsweise dem GER ein „instrumentelles Sprachverständnis“ vorgehalten (z.B. Dobstadt & Riedner 2014). Ein solches, rein auf praktische Zwecke des Sprachhandelns ausgerichtetes Sprachverständnis, so die Kritik, verpasse gerade den ästhetischen Sprachgebrauch als Wesensmerkmal der Literatur und sei daher der falsche Ansatz für die kreative Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht und grundsätzlich der falsche Weg, um Literatur in ein schulisches Curriculum zu bringen. Zu dieser Kritik hinzu kommt die Erkenntnis, dass es sich bei kulturellen Kompetenzen allgemein und bei literarischen Kompetenzen speziell um „schwer messbare Kompetenzen“ handelt (u.a. Paran & Sercu 2010; Frederking 2008), die, nach weitgehendem Konsens, nicht mittels Skalen wie denjenigen des GER gefasst werden können. Diese Erkenntnis ist übrigens – entgegen der meisten neueren Darstellungen – keineswegs neu. Schon im Zuge der Entwicklung der Deskriptoren des GER (Schneider & North 2000) findet sich die Position, dass ‚nicht alles skaliert werden kann‘ und ‚nicht alles skaliert werden muss‘.

In dieser Situation geht der vermittelnde, praktische Vorschlag des Projekts dahin, an den Sprachkompetenzbeschreibungen und Skalen des GER festzuhalten und gleichzeitig die Besonderheiten literarischer Kompetenzen zur Geltung zu bringen.

### **3.2.2 Deskriptoren**

Umgesetzt wurde der Spagat zwischen den Besonderheiten literarischer Kompetenzen und den bekannten Sprachkompetenzbeschreibungen des GER einerseits durch die Entwicklung und Kodierung von 62 nicht-skalierten Deskriptoren für literarische Kern-Kompetenzen (vgl. i) und ii) in diesem Abschnitt), andererseits durch eine möglichst genaue Beschreibung des Zusammenhangs von Deskriptoren des Projekts und des GER, wozu auch die Erarbeitung eines Brückenelements in Form von rezeptiven und produktiven Optionen gehörte (iii).

#### **i) Entwicklung**

Entwickelt wurden die Deskriptoren in fünf Schritten:

In einem ersten Schritt wurde eine Sammlung von insgesamt 229 Deskriptoren angelegt. Für diese Sammlung wurde eine Vielzahl einschlägiger Quellen ausgewertet, darunter persönliche Zusammenstellungen von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und Lehrpersonen, wissenschaftliche Literatur und Lehrpläne, aber auch mehrere anonyme Dokumente bzw. solche, deren Autorinnen und Autoren nicht mehr identifiziert werden konnten.<sup>4</sup> Gesammelt wurden Deskriptoren in den Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch, wobei Deutsch die Leitsprache für die weiteren Schritte war.

Der zweite Schritt bestand darin, Doppelungen und Quasi-Doppelungen von Deskriptoren auszusondern resp. zusammenzuführen. Dies führte zu 192 mehr oder weniger selbständigen Deskriptoren. Mit diesem Schritt wurden auch erste Kategorisierungsversuche unternommen, um einen besseren Überblick über das Material und dessen Verteilung zu bekommen. Dabei zeigte sich beispielsweise, dass von den knapp 200 Deskriptoren etwas weniger als die Hälfte verschiedene Arten literarischen Könnens betreffen (u.a. Texterschliessung, (auch produktive) Verständnissicherung, eigenständige Interpretations- und Analysearbeit) und ein weiteres Viertel auf literarisches Wissen (Gattungen, Textsorten, Epochen) bezogen ist. Weit weniger zahlreich waren dagegen Deskriptoren, die ästhetische Aspekte der Texte sowie Einstellungen und Strategien der Lernenden fokussieren.

Im dritten Schritt wurden die Deskriptoren in eine einheitliche Form gebracht und im Entwicklungsteam einem aufwändigen Sortier-Task unterzogen. Die Ziele dieses Tasks waren: a) die Spreu vom Weizen zu trennen (Entscheidungskriterium: Würde ich den Deskriptor so im Unterricht brauchen? Im negativen Fall wurde der Deskriptor gestrichen oder umformuliert und einer erneuten Prüfung unterzogen), b) zu unterscheiden, ob ein Deskriptor tatsächlich literarisches Können oder ‚nur‘ allgemeine Verstehensfähigkeiten beschreibt, c) festzustellen, ob sprachliche Aktivitäten im Umgang mit literarischen Texten thematisiert oder aber nicht beobachtbare Aktivitäten umschrieben werden und

---

<sup>4</sup> Bedeutende Teile zur ersten Sammlung wurden den Zusammenstellungen der folgenden Personen entnommen: Leo Koch, Michèle Knuchel, Brigitte Gerber, Hans-Peter Hodel, Patrick Blum, Raffael D'Amaro, Christina Vogel, Vera Gabriel, John Lutz. Wichtige wissenschaftliche Quellen waren: das Projekt CARAP/REPA, die Babylonia-Nummer 2/2012 und das Kompetenzmodell für den fremdsprachigen Literaturunterricht von Eva Burwitz-Melzer (2007). Durchgesehen wurden ferner die folgenden Lehrpläne: Der Lehrplan gymnasialer Bildungsgang, 9. bis 12. Schuljahr, des Kantons Bern (Version 2008), der Lehrplan der Gymnasialstudien für das 1. bis 4. Jahr des Kantons Freiburg/Fribourg (Version 2006), der Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St.Gallen (Version 2006), der „Modello piani di sede tedesco quarta / terza“ des Kantons Tessin, der Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen (EDK, Version 1994) sowie das Dokument „Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Bericht zuhanden der EDK (22.8.2007).“

d) abzuklären, ob ein Deskriptor kognitiv mehr oder weniger anspruchsvoll ist (Basis dafür war die Bloomsche Taxonomie). a) und b) führten zu einer weiteren Reduktion der Deskriptoren. Aus c) und d) resultierte eine vertiefte Kenntnis des Materials, die neue Perspektiven für die Einteilung der Deskriptoren eröffnete und die u.a. auch für die Umformulierung bestehender Deskriptoren genutzt wurde. Im Zuge von b) und c) wurden auch – konsequent zur Idee nicht-skaliertes Deskriptoren – Elemente der Sprachkompetenz aus den Deskriptoren herausgenommen und als selbständige operative Konzepte – sog. „rezeptive“ und „produktive Optionen“ – gestaltet.

Im Anschluss an den Sortier-Task wurde der Deskriptoren-Pool im vierten Schritt vom Entwicklungsteam erneut auf Verständlichkeit, Eigenständigkeit und Brauchbarkeit der Deskriptoren geprüft und qualitativen Untersuchungen unterzogen, in deren Rahmen Teile des Materials dem Projekt-Panel (15 Lehrpersonen von Gymnasialklassen, vgl. 3.1) zur Einschätzung vorgelegt wurden. Im Zuge dieser qualitativen Validierungen wurde der Pool nochmals erheblich verkleinert: ‚Überlebt‘ haben schliesslich 62 Literatur-Deskriptoren. Das entspricht zwar nur noch etwa einem Viertel des ursprünglichen Bestandes, aber die zurückbehaltenen, in D. und K. ausgewiesenen Deskriptoren sollten nun doch als einigermaßen ‚stabile‘, d.h. intersubjektiv verständliche, nützliche Beschreibungen von literarischen Kernkompetenzen gelten können.

Im fünften und letzten Schritt wurden diese 62 Deskriptoren in Einzelfällen noch geringfügig modifiziert, (definitiv) übersetzt und in den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch editiert.

## ii) Kodierung

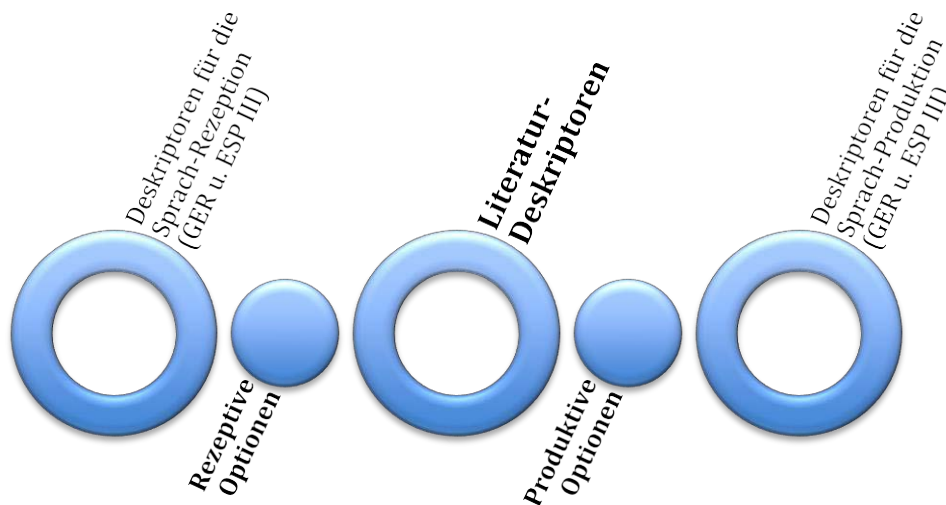
Die vorgeschlagene Einteilung der Deskriptoren orientiert sich am Projekt CARAP/REPA (Candelier et al., 2012), was die Unterscheidung von *savoir faire* (Fertigkeiten und prozedurales Wissen, *skills*), *savoirs* ((deklaratives) Wissen, *knowledge*) und *savoir être* (Einstellungen und Haltungen, *attitude*) angeht. Für Differenzierungen im Bereich von *savoir faire* wurde auch die Taxonomie von Bloom herangezogen (*Blooms Digital Taxonomy* in der Variante von Churches, 2007). Im Hintergrund präsent waren ferner u.a. auch das Konzept *Five Skills English* von Mc Rea (2008) sowie didaktisch orientierte Verstehensmodelle wie z.B. das interaktionistische Modell von Mummert (2006). Entwickelt wurde die Einteilung aber letztlich in einem iterativen Verfahren, d.h. durch ein vielfach wiederholtes Abgleichen von genauer Lektüre der Deskriptoren einerseits und Konzept-bezogenen Einteilungsideen andererseits. Daraus ergab sich ein weitgehender Konsens unter den Projektbeteiligten.

Vor diesem Hintergrund versteht sich die vorliegende Einteilung der Deskriptoren, was den Status angeht, als offener Kategorisierungs-Vorschlag, der nicht zuletzt verdeutlicht, wie die Autorinnen und Autoren des Projekts die Deskriptoren verstehen. Ein fixes, rigides Kategoriensystem für Deskriptoren zu schaffen, wäre nach Meinung der Autorinnen und Autoren des Projekts weder ein erstrebenswertes noch ein realistisches Ziel, denn für ein solches System sind die Deskriptoren zu reichhaltig, die möglichen Einteilungsgesichtspunkte zu vielfältig und diese wiederum zu wenig eindeutig, wenn sie auf die Deskriptoren angewandt werden. Entsprechend werden mit den vorgenommenen Kodierungen *mögliche* Lesarten der Deskriptoren aufgezeigt, und dies mit der Idee, Anregungen zu geben, welche Aspekte der Deskriptoren bei der Arbeit mit Literatur lohnend sein und im Vordergrund stehen *könnten*. Das bedeutet gleichzeitig auch, dass verschiedene Nutzerinnen und Nutzer die Deskriptoren je nach Kontext und eigenem Zweck verschieden lesen und damit im Prinzip auch verschieden einteilen können.



### iii) Literarische Kompetenzen und GER-Niveaus: Konkrete Beispiele

Schematisch lässt sich der Zusammenhang zwischen den Projekt-Ressourcen (‚nicht-skalierte Literatur-Deskriptoren‘ sowie ‚rezeptive und produktive Optionen‘) und den skalierten Deskriptoren des GER und des ESP so darstellen.



**Abb. 4: Zusammenhang zwischen den nicht-skalierten Literatur-Deskriptoren des Projekts (mittlerer Ring) und den skalierten Deskriptoren des GER (Rezeption: linker Ring; Produktion: rechter Ring); Rezeptive und Produktive Optionen (kleine Kreise) als Brückenelemente. Fettdruck: Produkte des Projekts**

Illustrieren lassen sich die abgebildeten Zusammenhänge und somit die Niveau-Frage am besten anhand von Beispielen.

Der Deskriptor Lit2 selbst – *Ich kann in einem literarischen Text die sprachlichen Elemente erkennen, welche seine ästhetische Besonderheit ausmachen.* (Lit2; TEXT-SPRACHE; IDENTIFIZIEREN) – weist keine oder nur implizite und sehr vage Bezüge zu den Sprachkompetenzniveaus des GER auf. Welches Niveau es braucht, um die „ästhetischen Besonderheiten“ eines literarischen Textes zu „erkennen“, ist ohne weitere Anhaltspunkte schwer zu sagen.

Genauer eingrenzen lassen sich die sprachlichen Anforderungen an die Textarbeit, wenn man sich an denjenigen rezeptiven und produktiven Deskriptoren des GER orientiert, die man als ‚literaturnah‘ bezeichnen kann. Allerdings ist dieser Orientierungsrahmen ein einseitiger: Während es im GER für die Rezeption nur wenige – und ausnahmslos anspruchsvoll(er)e – literaturnahe Deskriptoren gibt, steht eine grössere Anzahl von Deskriptoren für die Produktion (und Interaktion) zur Verfügung, darunter auch solche für die mittleren Niveaus, was für schulische Nutzungen besonders bedeutend ist.

Auf der rezeptiven Seite können wenige GER-Deskriptoren zum Leseverstehen aus dem Raster zur Selbstbeurteilung herangezogen werden, z.B.:

- Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen. (B2)
- Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. (C1)

Für produktive (und interaktive) kommunikative Aktivitäten finden sich im GER u.a. die folgenden Deskriptoren:

- Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben. (A2 – Kreatives Schreiben)

- Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw. (B1 – Mündliche Interaktion allgemein)
- Kann die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und die eigenen Reaktionen beschreiben. (B1 – Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben)
- Kann ein breites Spektrum von Sachtexten und fiktiven Texten zusammenfassen und dabei die Hauptthemen und unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren. // Kann die Handlung und die Abfolge der Ereignisse in einem Film oder Theaterstück zusammenfassen. (B2 – Texte verarbeiten)
- Kann klare, detaillierte, zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen, dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten. // Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben. (B2 – Kreatives Schreiben)

Vor diesem Hintergrund erweist sich der Deskriptor Lit2 – auf den ersten Blick – als ziemlich anspruchsvoll. Vermuten könnte man, dass es rezeptiv mindestens das Niveau B2 (literarische Prosatexte verstehen können) oder sogar das Niveau C1 (Stilunterschiede wahrnehmen können) braucht, um ‚die sprachlichen Elemente [zu] erkennen, welche [die] ästhetische Besonderheit [des literarischen Textes] ausmachen‘. Und produktiv/interaktiv? Hier tappt man im Grunde im Dunkeln, weil die GER-Deskriptoren kommunikative Handlungen beschreiben, die *im Anschluss* an das Erkennen von ‚ästhetischen Besonderheiten‘ in Frage kommen, z.B. ‚Gedanken über eher Abstraktes ausdrücken‘ oder ‚eigene Reaktionen beschreiben können‘ (B1) oder auch ‚unterschiedliche Standpunkte kommentieren und diskutieren können‘ (B2).

Das Beispiel des Deskriptors Lit2 zeigt deutlich, dass für die Niveau-Frage die Kontextualisierung und Konkretisierung des Deskriptors ausschlaggebend sind. Dazu drei Beispiele von literarischen Texten aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache: Um die sprachliche Ästhetik der Kurzgeschichte „San Salvador“ von Peter Bichsel oder des Gedichts „fünfter sein“ von Ernst Jandl zu erkennen, braucht es rezeptiv kein C1 und auch kein B2, denn beide Texte sind syntaktisch auffällig einfach (Jandels Gedicht ist es auch im Wortschatz), und beide Texte arbeiten mit Wiederholungen, sodass Lernende bereits mit einem rezeptiven A2 (Jandl) oder B1 (Bichsel) ‚dabei‘ sein können. Ebenso dürfte es, auf der produktiven Seite, bereits auf dem Niveau A2 möglich sein, ein eigenes Gedicht nach dem Sprach-Muster des Gedichts „Empfindungswörter“ von Rudolf Otto Wiemer zu schreiben.<sup>5</sup>

Eine Hilfe, um die sprachlichen Ansprüche der Arbeit mit dem ausgewählten literarischen Text abzuschätzen, sind die rezeptiven und, und dies v.a., die produktiven Optionen des Projekts: Die rezeptiven Optionen (vgl. C.) können die Textauswahl unterstützen und regen dazu an, den ausgewählten Text u.a. hinsichtlich verschiedener Grade der Textkomplexität einzuschätzen. Für das Jandl-Gedicht ergibt sich so grob ein A2, für den Bichsel-Text ungefähr ein B1. Die produktiven Optionen (vgl. E.) unterstützen die Lehrpersonen beim Formulieren von Arbeitsaufträgen und bei der

---

<sup>5</sup> Im Übrigen eignen sich alle drei erwähnten Texte auch sehr gut für das kulturelle Lernen, besonders für die Auseinandersetzung mit „kulturellen Deutungsmustern“, wie sie von Claus Altmayer in die Diskussion eingebracht wurden. Altmayer (2009, 128) versteht unter einem Deutungsmuster ein Wissenselement, das typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich umfasst, z.B. das (monochrome oder polychrone) Zeitverständnis. Dieses Wissen wird sprachlich tradiert und dient einer sozialen Gruppe zur Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit. Solches Wissen wird im Alltag implizit und unreflektiert verwendet und fließt in jeden Text mit ein. Didaktisch interessant ist daran, dass dieses Wissen auf eine reflexive Ebene gehoben und kontrovers diskutiert werden kann.

Festlegung von Arbeitsprodukten, also beim Erstellen von Aufgaben: Soll z.B. ein erstes oder (etwa mit Exzerpieren-Techniken) ein genaueres Verständnis erarbeitet werden oder geht es darum, mittels Paralleltexten zu einem vertieften Verständnis zu kommen? Soll z.B. eine graphische Darstellung erarbeitet oder das Lesejournal weitergeführt werden oder geht es darum, ein Streitgespräch zu inszenieren? Geht es z.B. darum, das sehr einfache Sprach-Muster des Wiener-Gedichts zu reproduzieren („aha, ei, hurra... die Deutschen“, wobei „die Deutschen“ der Platzhalter für andere, durch die Lernenden einzusetzenden Personen-Gruppen sein können), dürfte schon ein A2 ausreichen.

Etwas genauer eingeschätzt werden können die sprachlichen Ansprüche bei der Arbeit mit literarischen Texten auch mit den qualitativen Deskriptoren des GER. Allerdings kann man auch bei diesen GER-Deskriptoren für die produktive Seite mehr gewinnen als für die rezeptive: Hinsichtlich qualitativer Ansprüche spezifizieren lassen sich insbesondere kommunikative Handlungen, die sich an das Lesen und Verstehen von Literatur *anschlüssen* lassen. Will man dagegen die qualitativen GER-Deskriptoren zur Charakterisierung der sprachlichen Ansprüche nutzen, die von literarischen Texten ausgehen, müssen sie in zweifacher Weise interpretiert werden, denn erstens sind diese Deskriptoren aus der Perspektive der (mündlichen) Produktion formuliert (nicht aus der Sicht der (schriftlichen) Rezeption) und zweitens sind ja in aller Regel nicht literarische Texte Gegenstand dieser Beschreibungen, sondern Texte aus den Bereichen Alltag, Medien, Bildung und Beruf. Unter diesen Vorzeichen können u.a. die folgenden qualitativen GER-Deskriptoren aus der Abteilung der kommunikativen Sprachkompetenzen hilfreich sein (Hervorhebungen vom Projekt- und Entwicklungsteam):

- Kann ein *breites Spektrum von Sprachfunktionen* realisieren und *auf sie reagieren*, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt. (B1, Soziolinguistische Angemessenheit)
- Zeigt eine *gute Beherrschung des Grundwortschatzes*, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen. (B1, Wortschatzbeherrschung)
- Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den *Einstellungen, Werten und Überzeugungen* in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und *achtet auf entsprechende Signale*. (B1, Soziolinguistische Angemessenheit)
- Verfügt über einen *großen Wortschatz* in seinem Sachgebiet und *in den meisten allgemeinen Themenbereichen*. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. (B2, Wortschatzspektrum)
- Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn *schnell und umgangssprachlich gesprochen* wird. (B2.1, Soziolinguistische Angemessenheit)
- *Gute Beherrschung der Grammatik*, macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. (B2.1, Grammatische Korrektheit)
- Kann Filmen folgen, in denen *viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache* und *viel idiomatischer Sprachgebrauch* vorkommt. (C1, Soziolinguistische Angemessenheit)

Wie die sprachlichen Anforderungen näher bestimmt werden können, die von den Literatur-Deskriptoren ausgehen, sei abschliessend noch anhand von zwei weiteren Beispielen, Lit9 und Lit14, illustriert:

*Ich kann in einem literarischen Text die Beziehungen der Figuren zueinander verstehen.* (Lit9; TEXT-INHALT; VERGLEICHEN)

*Ich kann die in einem literarischen Text aufgeworfenen Fragen (z.B. Schuld) erkennen und mit eigenen Wertvorstellungen in Beziehung setzen.* (Lit14; TEXT-INHALT; HYPOTHESEN BILDEN; EINSTELLUNGEN)

Im Unterschied zu Deskriptor Lit2, bei dem der Fokus auf der Sprache liegt, zielt Lit9 auf Textinhalte (Beziehungen zwischen Figuren) und bei Lit14 kommen inhaltlich abstraktere Konzepte (wie die Schuldfrage) und ein Vergleich mit eigenen Wertvorstellungen ins Spiel. Aber unabhängig von den je spezifischen inhaltlichen Schwerpunkten lässt sich auch für Lit9 und Lit14 ein Niveau-Rahmen abstecken – mit den literaturnahen GER-Deskriptoren – und genauer ausleuchten – mit den qualitativen GER-Deskriptoren. Allerdings erweist sich dieser Rahmen erneut als zu grob und lückenhaft, besonders auf der rezeptiven Seite, sodass man interpolieren muss: Wahrscheinlich wird es nicht nötig sein, „zeitgenössische literarische Prosatexte“ im Allgemeinen verstehen zu können (B2), um die Beziehungen der Figuren in einem literarischen Text zu verstehen (Lit9). Je nach den sprachlichen Ansprüchen des Textes (oder Textausschnittes) dürfte dafür schon ein rezeptives B1 ausreichen. Tendenziell höher könnten die sprachlichen Anforderungen sein, um „die in einem literarischen Text aufgeworfenen Fragen“ (Lit14) erkennen zu können, weil dafür wahrscheinlich mehr Text und dieser genauer verarbeitet werden muss. „Dürfte“ und „wahrscheinlich“: Für die Niveaufrage ausschlaggebend ist in beiden Fällen zweifellos wiederum der konkrete Text – und dann das, was damit gemacht werden soll. Für Beides – Textauswahl und Texteinschätzung einerseits und Aufgabenstellung andererseits – bieten die rezeptiven und produktiven Optionen des Projekts Orientierungen an.

### 3.2.3 Aufgaben

Konzeptioneller Ausgangspunkt für die Entwicklung der als Beispiel und Anregung gedachten Aufgaben bildete der Projektauftrag (vgl. 3.1). Die zu erstellenden Lernaufgaben sollten

- handlungs- und kompetenzorientiert sein,
- den Einsatz von (Lern-)Strategien und die (inter-)kulturellen Kompetenzen fördern,
- Selbstevaluation und Autonomie ermöglichen,
- auf die neuen Deskriptoren verweisen sowie, insgesamt,
- den Lehrpersonen Anregungen für die Planung, Durchführung und Evaluierung von eigenen literaturbezogenen Tasks und Projekten geben.

Weiter sollten die Aufgaben in der Praxis erprobt, also eins-zu-eins durchgeführt und begutachtet werden.

Unter diesen Vorzeichen wurden erste Aufgabenbeispiele als praktischer Ausgangspunkt gesammelt. Diese Beispiele entsprachen den Anforderungen des Projektauftrages grundsätzlich, jedoch waren die kompetenzbezogenen Lernziele noch nicht so formuliert, wie man sie jetzt in den Deskriptoren findet.

Der Projektauftrag und die ersten Aufgabenbeispiele legten den Grundstein für die Entwicklung eines *Rasters zur Analyse kommunikativer literarischer Aufgaben* (siehe Abb. 5). Dieser Raster diente dazu, bestehende und neu zu entwickelnde Aufgaben

- systematisch zu beschreiben, zu analysieren und zu vergleichen,
- in Qualität und Inhalt zu steuern,
- zu beurteilen und zu besprechen.

Was die Beurteilungs- und Besprechungs-Funktionen angeht, diente der Raster den Autorinnen und Autoren der Aufgaben zur Selbstkontrolle und gleichzeitig als Beurteilungs- und Rückmeldeinstrument für die Panels (vgl. 3.1), d. h. für die Lehrenden, welche die Aufgaben durchführten oder expertisierten.

Die Entwicklung des Rasters ging einher mit der Einteilung und Kodierung der Literatur-Deskriptoren (vgl. 2.2.2, Abb. 3 und 3.2.2, ii)). Beispielsweise steht die Raster-Rubrik „Komplexität“ in engem Zusammenhang mit der Kodierungs-Dimension „kognitive Komplexität“, mit der die kognitiven Aktivitäten der Lesenden bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten fokussiert werden.

## Raster zur Analyse von kommunikativen literarischen Aufgaben

Titel der Aufgabe: \_\_\_\_\_

Lehrperson: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

QUALITÄT	ja	nein
<b>Die Aufgabe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bezieht sich eindeutig auf einen oder mehrere <b>Deskriptoren</b>,</li> <li>• erfordert sprachlich-kommunikative Kompetenzen,</li> <li>• erfordert den Einsatz von strategischen Kompetenzen,</li> <li>• aktiviert dem Lernziel entsprechende kognitive Prozesse (Kohärenz Lernziel - kognitiver Einsatz).</li> <li>• enthält klare und eindeutige Arbeitsanweisungen,</li> <li>• macht dem literarischen Text gegenüber Sinn (Text ≠ Prätext),</li> <li>• macht der Erfahrungswelt des Lernenden gegenüber Sinn,</li> <li>• führt zu einem klar beschreibbaren Produkt, d.h. ist handlungsorientiert,</li> <li>• fördert die Autonomie der Lernenden, z.B.:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sie ist binnendifferenzierbar,</li> <li>○ individualisierbar,</li> <li>○ ist so aufgebaut, dass selbständige Planung und Steuerung ermöglicht werden,</li> <li>○ bietet Möglichkeit zur Selbstevaluation.</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Das Produkt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ist kohärent mit den Lernzielen und dem literarischen Text,</li> <li>• fördert eine sinnvolle Kommunikation in der Zielsprache.</li> </ul>		
<i>alle Kriterien müssen erfüllt sein (und)</i>		

KOMPLEXITÄT	++	+	-	--
<b>Die Aufgabe</b>				
• ist kognitiv anspruchsvoll*				
• erfordert Vorwissen				
• erfordert strategisches Können				
• erfordert Distanzierung zur eigenen, bekannten Realität				
• erfordert sprachliches Können, sowohl in den rezeptiven als auch in den produktiven Optionen.				

AUFWÄNDIGKEIT	+	+	-	-
<b>Die Aufgabe</b>				
• sieht mehrere Arbeitsschritte vor				
• impliziert Materialsuche				
• beansprucht Zeit				
• erfordert ein unbekanntes (nicht schon geübtes) Produkt				

*nur deskriptiv (und / oder)*  
bestimmte Kombinationen sind nicht akzeptabel

\*kognitiv anspruchsvoll = Stufen „Analyse-Synthese-Evaluation“ der Taxonomie nach Bloom

**Abb. 5: Raster zur Analyse von kommunikativen literarischen Aufgaben**

Die Entwicklung der Aufgaben erhielt einen zusätzlichen und entscheidenden Impuls mit dem Vorliegen der Deskriptoren. Es galt, einen starken Bezug zwischen den Deskriptoren (als Lernzielen) und den bestehenden und den künftigen Aufgaben zu schaffen. Um diesen Bezug zu gewährleisten, wurde unterschiedlich vorgegangen: Im Einzelnen wurden

- passende Deskriptoren schon bestehenden Aufgaben zugeordnet;
- ursprüngliche, kompetenzorientierte Lernziel-Formulierungen durch geeignete Deskriptoren ersetzt;
- Deskriptoren ausgewählt und als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Aufgaben benutzt;
- bestehende Aufgaben aufgrund von zugeordneten Deskriptoren adaptiert.

Bei der Anwendung dieser Zuordnungs-Verfahren war es nicht das Ziel, so viele Deskriptoren wie möglich durch Aufgaben zu illustrieren. Vielmehr ging es darum, die Kohärenz zwischen Deskriptoren und Aufgaben beispielhaft und praxisrelevant zu zeigen (zum Verhältnis zwischen Deskriptoren und Aufgaben vgl. auch 2.4, dritter Abschnitt).

Eine Maske für literarische Aufgaben garantierte zum Schluss die Vereinheitlichung der Darstellung, sowohl bezüglich der zu liefernden Informationen und, vor allem, der benutzten Begriffe, als auch bezüglich des Layouts.

#### **3.2.4 Formulare**

Ein erster Entwurf der Formulare lehnte sich stark an die schon bestehenden Dokumente des ESP III an. Deren Aufteilung und Themen wurden übernommen und auf den Bereich der Literatur übertragen.

Dieser Entwurf wurde in der Folge im Projekt- und Entwicklungsteam kritisch diskutiert. Es wurden Zweifel an der Aktualität, der Attraktivität und der Praxistauglichkeit solcher Formulare geäußert.

Daraufhin wurde der Entwurf einer starken Revision unterzogen. Zum einen wurde die Anzahl der Formulare reduziert (die Nummerierung der ursprünglichen ESP III Formulare jedoch beibehalten), zum anderen wurde beim Erscheinungsbild auf die Qualitäten Kürze, Knappheit und persönliche Gestaltbarkeit gesetzt.

## 4 Literatur

- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen, Hrsg., *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.
- Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael, Hrsg., *Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Churches, Andrey (2007): *Edorigami, Blooms taxonomy and digital approaches*. Online: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools> (01/2016)
- Babylonia 2/2012: *Culture et littérature dans l'enseignement des langues. Literatur - Kultur im Sprachenunterricht. Cultura e letteratura nell'insegnamento delle lingue. Litteratura e cultura en l'instrucziun da lingua*.
- Blum, Patrick (2012): *Literatur als Aufgabe. Task-based Language Teaching im fremdsprachlichen Literaturunterricht am Gymnasium*. Masterarbeit im Rahmen des MAS in Fachdidaktik Fremdsprachen. Universität Bern.
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg., 2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang, Hrsg., *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 127-157.
- Candelier, Michel et al. (2012): *Le CARAP – Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online : <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx> (01/2016)
- Caspari, Daniela (2013): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 10 (4)*, 5-8.
- Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im FU – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael, Hrsg., *Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 273-287.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte, Hrsg., *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 19-33.
- Ellis, Rod (2009): Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. In: *International Journal of Applied Linguistics 19(3)*, 221-246.
- Europarat (Hrsg., 2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Frederking, Volker (Hrsg., 2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gabriel, Vera (2013): Literatur im Kompetenzraster? : Ein Instrument zur Förderung literarischen Lesens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht 10(2)*, 7-10.
- Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg., 2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Hodel, Hans-Peter (2008): Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. In: *Gymnasium helveticum 6 - 08*. November 2008



- Koch, Leo (2004): Portfolio und Literatur? In: *Babylonia. Themenheft: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera. Le Portfolio européen des langues en Suisse. Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra*, 61-64.
- Little, David (2011): The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda. In: *Language Teaching* 44, 381-393  
doi:10.1017/S0261444811000097
- Malaguti, Simone; Thoma, Nadja (2012): Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(2), 1-6.
- McRae, John: (2008): What is language and what is literature? Are they the same question? An introduction to literature with a small 'l' and five skills English. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 63-80.
- Merkelbach-Weis, Jutta (2013): Découvrir la poésie, s'exprimer en poésie : Poetische Texte fördern den integrierten Kompetenzerwerb im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 47, 2-8.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English. Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Maria (Hrsg, 2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Mummert, Ingrid (2006): *Begegnungen mit "Gertrud" und "Elsa". Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Eine Studie*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pieper, Irene (2011): *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe.
- Paran, Amos (2010): Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature. In: Paran, Amos; Sercu, Lies, Hrsg., *Testing the untestable in foreign language education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 143–164.
- Samuda, Virginia; Bygate, Martin (2008): *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Studer, Thomas (2015): Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle Forschungstendenzen. In: Drumbl, Hans; Hornung, Antonie, Hrsg., IDT 2013, Bd.1, Hauptvorträge. Bozen-Bolzano: University Press, 291-312. Online:  
<http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460783.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (01/2016)

## 5 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Tabellarische Übersicht über die Materialien des *Zusatzelements ESP III-Literatur*

Abb. 2: *ESP III-Literatur*: vier Gruppen von Materialien

Abb. 3: Einteilungs-Schema der Literatur-Deskriptoren

Abb. 4: Zusammenhang zwischen den nicht-skalierten Literatur-Deskriptoren des Projekts, den skalierten Deskriptoren des GER und den Rezeptiven und Produktiven Optionen

Abb. 5: Raster zur Analyse von kommunikativen literarischen Aufgaben

## 6 Verzeichnis der Materialien (Download-Bereich)

<b>6.1</b> Literatur-Deskriptoren (Deskriptorenbank)	D
<b>6.2</b> Rezeptive und produktive Optionen	C, E
<b>6.3</b> Aufgaben-Übersicht	G
<b>6.4</b> Aufgaben-Sammlung	F
<b>6.5</b> Formulare	H, I, K, L, M