

Nicole Lücke und Digna Hobbelink

Lernaufgaben für den Niederländischunterricht

kompetenzorientiert – differenzierend – praxiserprobt

agenda

Niederländischunterricht konkret - Band 1

Nicole Lücke und Digna Hobbelink

Lernaufgaben für den Niederländischunterricht

kompetenzorientiert – differenzierend – praxiserprobt

unter Mitarbeit von:

Studentinnen und Studenten im Fach Niederländisch:

Marie Boegen, Kim Geffroy, Marc Jansen, Rainer Landwehrs,
Sophie Telaak, Hannah van de Bruck, Alexander Weise und Dustin Zantis;

Wissenschaftliche Hilfskraft:

Lorenz Kerner;

Niederländischlehrerinnen und -lehrer:

Dr. Martin Bachmann, Fabian Hoppe, Monika Janßen, Annick Keppens,
Sven Naujokat und Stefan Wetschewald.



agenda Verlag
Münster
2018

Die Veröffentlichung dieses Werkes wurde unterstützt durch:

**Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen**



Universität zu Köln

**taal:
unie**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Unter Angabe der Quelle ist es gestattet, die Kopiervorlagen für die eigene Klasse bzw. den eigenen Kurs zu kopieren. Im Übrigen darf das Werk nur in den engen Grenzen des Urhebergesetzes an andere Dritte weiter verbreitet oder für andere Dritte zugänglich gemacht werden. Es ist demnach u. a. nicht zulässig, Fotokopien oder digitale Kopien des gesamten Werks Lehrkräften oder Lerngruppen anderer Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen oder das gesamte Werk ohne Einwilligung des Verlags einzuscannen und in ein Netzwerk einzustellen. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2018 agenda Verlag GmbH & Co. KG
Drubbel 4, D-48143 Münster
Tel. +49-(0)251-799610, Fax +49-(0)251-799519
info@agenda.de, www.agenda.de

Layout und Satz: Lorenz Kerner u.M.v. Thomas Gerdes

Druck und Bindung: TOTEM, Inowroclaw, Polen

ISBN 978-3-89688-585-2

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	III-IV
1. Das Projekt	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1 Aufgaben aus allgemeindidaktischer und pädagogischer Perspektive	4
2.2 Aufgaben aus fremdsprachendidaktischer Perspektive	7
3. Konzeption für die Praxis	10
3.1 Das NL-Lernaufgaben-Prinzip	10
3.2 Hinweise für den Einsatz der Lernaufgaben	27
3.3 Grundlegende Informationen in niederländischer Sprache	30
3.3.1 kenmerken van leertaken volgens het NL-principe	30
3.3.2 faseringsmodel: het NL-leertakenprincipe	31
3.3.3 tips voor het gebruik van de leertaken	32

4. Lernaufgaben für die Praxis

4.1 Beroepskeuze en sollicitatie: een sollicitatiebrief schrijven	35
Einblicke in die Berufswelt	
Schwerpunktkompetenz: Schreiben (A2)	
4.2 Op een camping: via e-mail naar vakantiewerk solliciteren	59
Freizeit und Ferienjobs	
Schwerpunktkompetenz: Schreiben (A2)	
4.3 Nationale feestdagen in de media: een e-mail schrijven	79
Einblick in das politische, kulturelle und soziale Leben	
Schwerpunktkompetenzen: Hören-Sehen (B1), Schreiben (A2)	
4.4 “Oorlogsgeheimen“: een dagboekantekening schrijven ...	99
Gesellschaftliches Leben	
Schwerpunktkompetenzen: Schreiben, Lesen (B1)	
4.5 Nederland en zijn bureu: een leesverslag maken	123
Deutsch-niederländische Beziehungen	
Schwerpunktkompetenzen: Umgang mit Texten, Schreiben (B1)	
4.6 Attent op gender: een presentatie houden	145
Einblicke in die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen	
Schwerpunktkompetenz: Sprechen (B1)	
Literaturverzeichnis Praxisteil	163
Abbildungs- und Quellenverzeichnis	164

Anhang

Übersicht: Mitarbeit Studentinnen und Studenten	165
Übersicht: Mitarbeit Lehrerinnen und Lehrer	166
Informationen zur Projektleitung	167

„Wenn es auf den Lehrer ankommt,
kommt es ebenso auf die Lehrerbildung an.“¹
Prof. Dr. Ewald Terhart

Vorwort

Die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Lernaufgaben folgen einem einheitlichen Prinzip, das anknüpft an Erkenntnisse neuester fachdidaktischer Forschung und ausgerichtet ist auf aktuelle Erfordernisse der konkreten Unterrichtspraxis.² Die Lernaufgaben weisen spezifische Merkmale auf, sie sind vor allem

- ✓ **kompetenzorientiert:** Sie zielen auf die Entwicklung fremdsprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen.
- ✓ **differenzierend:** Sie berücksichtigen verschieden (leistungs-)starke Gruppen im Unterricht und bieten dazu unterschiedliche methodische Optionen an.
- ✓ **praxiserprobt:** Sie wurden in schulischer Praxis erprobt, evaluiert und den Anforderungen des Unterrichts entsprechend angepasst.

Mit den hier dokumentierten Lernaufgaben liegen ausgewählte Ergebnisse des Teilprojekts „Aufgabenorientierung im Niederländischunterricht“ vor, das im Rahmen des Gesamtprojekts „Unterrichtsmaterialien im Niederländischunterricht“ unter der Leitung von Nicole Lücke und Digna Hobbelink am Institut für Niederlandistik der Universität zu Köln durchgeführt wurde.³ Ziel des Projekts war die nachhaltige Stärkung professionsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden sowie die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Fach Niederländisch.

Für das Gelingen des Projekts danken wir ganz besonders den beteiligten Niederländischlehrerinnen und -lehrern⁴, vor allem für ihr großes Engagement über den gesamten Projektzeitraum hinweg – trotz aller Herausforderungen des schulischen Arbeitsalltags. Wir bedanken uns für die Möglichkeit, die Lernaufgaben in Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Studentinnen und Studenten⁵ im Unterricht der Fachkolleginnen und -kollegen praktisch erproben und damit wertvolle Erkenntnisse

¹ Terhart, Ewald (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. S. 8-9.

² Das zugrundeliegende Lernaufgaben-Prinzip wird in Teilkapitel 3.1 erläutert, siehe S. 10ff.

³ Gefördert wurde das Projekt durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Fördermittel fokussierten u. a. innovative und sichtbare Lehr(forschungs)projekte in der LehrerInnenbildung, insbesondere im Studiengang Haupt-, Real-, Gesamtschule.

⁴ Eine detaillierte Übersicht der am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer siehe S. 166.

⁵ Eine detaillierte Übersicht der am Projekt beteiligten Studentinnen und Studenten siehe S. 165.

über die Praxistauglichkeit der Unterrichtsmaterialien und Anpassungsbedarfe an die konkrete Unterrichtssituation im Fach Niederländisch gewinnen zu können. Die individuellen Beratungen haben maßgeblich zum intendierten Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden beigetragen. Wir bedanken uns für den stets ertragreichen Austausch und das kollegiale und freundliche Miteinander – herzlichen Dank an Dr. Martin Bachmann, Fabian Hoppe, Monika Janßen, Annick Keppens, Sven Naujokat und Stefan Wetschewald.

An dieser Stelle möchten wir besonders auch Frau Prof. Dr. Ann Marynissen, geschäftsführende Direktorin des Instituts für Niederlandistik, danken. In erster Linie sind wir dankbar für ihren unermüdlichen Einsatz, mit dem sie uns bei der Projektantragstellung mit Rat und Tat und nicht zuletzt beim Korrekturlesen der Druckfahne unterstützte.

Ebenfalls geht unser Dank an Jana Hasenbeck, wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Niederlandistik, die uns bei der Konzeption und Erstellung der in dieser Publikation verwendeten Lehr-Lern-Symbole⁶ intensiv behilflich war. Für die technische Unterstützung danken wir Thomas Gerdes, ebenso studentische Hilfskraft am Institut für Niederlandistik. Für die vielen Arbeiten, die rund um das Projekt insgesamt anfielen, danken wir allen studentischen Hilfskräften des Instituts für Niederlandistik. Vielen Dank Sarah Schlüter für die administrative Unterstützung im Projektmanagement.

Ganz besonders gilt unser Dank Lorenz Kerner, der das Projekt als wissenschaftliche Hilfskraft in allen Phasen unterstützt hat und maßgeblich an der Layout-Gestaltung beteiligt war.

Zu guter Letzt bedanken wir uns beim Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen für die Projektförderung, beim Lenkungsausschuss des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln für die Bewilligung und die administrative Abwicklung des Projekts sowie bei der *Taalunie* für die finanzielle Unterstützung bei der Veröffentlichung der Projektergebnisse.

Köln, im Januar 2018

Nicole M.H. Lücke und Digna M. Hobbelink

⁶ Eine Übersicht siehe Seite 28.

„Zwar ist die Ausbildung professioneller Kompetenz Resultat eines berufsbiografischen Prozesses, der letztlich erst in der Ausübung des Berufs selber gelingen kann. Gleichwohl muss auch schon in der Universität damit begonnen werden im Sinne der Grundlegung professionsspezifischer Kompetenzen (über die bloße Vermittlung von Kenntnissen hinausgehend!), die dann in der weiteren Berufsbiografie kultiviert werden zu professioneller Kompetenz.“¹

Prof. Dr. Rainer Lersch

1. Das Projekt

Im Fokus des Projekts stand bzw. steht die direkte Theorie-Praxis-Verzahnung. Dazu wurden fachdidaktische und schulpraktische Kompetenzen zusammengebracht und konkrete Praxisbeispiele für den Niederländischunterricht entwickelt.

Dem Projekt zugrunde liegt eine Auffassung von Fachdidaktik, die die Schulwirklichkeit angemessen einbezieht. Es wird zugleich getragen von der Auffassung, dass der fachliche Austausch zwischen kompetenten Vertreterinnen und Vertretern aus Fachdidaktik und Schulpraxis die Unterrichtsqualität im Fach Niederländisch nachhaltig verbessern kann.

Die vorliegende Dokumentation der Projektergebnisse bietet Anlass, sich wissenschaftsbasiert und professionsbezogen zu zentralen und aktuellen Themen der Lehrerbildung auszutauschen und voneinander zu lernen. Sie trägt zum berufsorientierten Kompetenzaufbau angehender und bereits tätiger Lehrerinnen und Lehrer bei und fördert eine stärkere Verzahnung sowohl beider Phasen der Lehrerausbildung als auch der Fort- und Weiterbildung² als dritte Phase der Lehrerbildung.³

¹ Lersch, Rainer (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: Pädagogik 12 (2007) – Umgang mit Heterogenität. S. 39-43, hier: S. 39.

² An die universitäre und schulpraktische Ausbildung von Lehrkräften schließt sich als weitere Bildungsphase im Lehrberuf die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung an. Auch wenn Fort- und Weiterbildung oft in einem Zuge genannt werden, handelt es sich doch um zwei unterschiedliche Ansätze. Die Fortbildung hat die Aufgabe, Lehrkräfte in ihren fachlichen, didaktischen und erzieherischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Berufliche Weiterbildung dient dem Erwerb weiterer Qualifikationen, z. B. in zusätzlichen Unterrichtsfächern, für weitere Unterrichtsbereiche, für andere Schulstufen und -formen oder für besondere Aufgaben in der Schule. Vgl. Bellenberg, Gabriele (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Wiesbaden: Springer. S. 45-46 und Huber, Stefan G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Beck, Klaus, Sembill, Detlef et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 451-463, hier: S. 451.

³ Huber bezeichnet das „Lernen im Beruf“ als dritte Phase der Lehrerbildung (vgl. ebd.).

Basierend auf der Auswertung quantitativer und qualitativer Befragungen von Niederländischlehrerinnen und -lehrern sowie von Lehramtsstudierenden im Fach Niederländisch wurden in der Projektarbeit zwei Schwerpunktsetzungen verfolgt.⁴

- In dem Teilprojekt „Aufgabenorientierung im Niederländischunterricht“ lag der Schwerpunkt auf der praxistauglichen Umsetzung der Konzepte Kompetenz- und Aufgabenorientierung im fremdsprachlichen Niederländischunterricht. Im Sinne der Aktionsforschung⁵ wurden vom Wintersemester 2015/16 bis zum Wintersemester 2016/17 auf der Grundlage des NL-Lernaufgaben-Prinzips kompetenzorientierte Lernaufgaben in fachdidaktischen Veranstaltungen konzipiert und von Studierenden im Unterricht der am Projekt beteiligten Fachlehrerinnen und -lehrern erprobt, evaluiert und in der Folge entsprechend überarbeitet.⁶
- In dem Teilprojekt „Zielsprachige Praxishilfen“ ging es zum einen darum, niederländischsprachige Praxishilfen zur Förderung und Evaluierung von Kompetenzen im Niederländischunterricht zu entwickeln. Zum anderen sollten praktische Formulierungshilfen für eine Klassenraumkommunikation in der Zielsprache gebündelt werden.⁷

Die beteiligten Studierenden konnten im Rahmen des Projekts einen großen Teil der für die erste Phase der Lehrerausbildung vorgesehenen Kompetenzen theoretisch und praktisch vertiefen. Kontinuierliche individuelle Anleitung, Beratung und Feedbackschleifen der Projektleiterinnen, kooperative Peer-to-Peer-Treffen und Arbeitssitzungen mit Fachkolleginnen und -kollegen aus der Unterrichtspraxis förderten die Ausbildung reflektierter Erfahrungen in der Planung und Durchführung fremdsprachlicher Lehr- und

⁴ Die Befragungen von Niederländischlehrerinnen und -lehrern erfolgten im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme. Die Befragungen der Studierenden fanden im Rahmen von Lehrveranstaltungen am Institut für Niederlandistik der Universität zu Köln statt. Als Erhebungsinstrument dienten jeweils Fragebögen.

⁵ Aktionsforschung ist die Übersetzung des von Kurt Lewin in den 1940er Jahren geprägten Begriffs *action research* (auch: Handlungsforschung, Tatforschung) und bezeichnet eine praxisbezogene Ausrichtung sozialwissenschaftlicher Forschung, die ausgeht von einem realen Problem. Nach Lewin bietet *action research* eine Möglichkeit, soziale Praxis und Wissenschaft so miteinander zu verbinden, dass praxisrelevante Lösungen für gesellschaftliche Probleme gefunden werden, denn „Research that produces nothing but books will not suffice.“ Lewin, Kurt (1946): *Action research and minority problems*. In: *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Brothers. S. 201-216, hier: S. 202-203. Lewin wollte damit eine Wissenschaft begründen, deren Forschungsergebnisse unmittelbaren Nutzen für die Praxis haben. Vgl. auch Altrichter, Herbert und Peter Posch (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Vierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

⁶ Die Impulse für Ausgangsmaterialien und anzubahnende Schwerpunktkompetenz(en) sollten bewusst von den Studierenden ausgehen. Vielfach wurde Schreiben als Schwerpunktkompetenz gewählt. Lehrwerke, die im Niederländischunterricht verwendet werden, sind in der Regel für den Bereich der Volkshochschule erstellt worden und fokussieren auch daher weniger die Ausbildung von Schreibkompetenz.

⁷ Die Ergebnisse des Teilprojekts „Zielsprachige Praxishilfen“ liegen in Band 2 vor: Hobbelink, Digna und Nicole Lücke (2018): *Diagnostizieren, fördern und evaluieren im kompetenzorientierten Niederländischunterricht – Hilfen für eine zielsprachige Unterrichtspraxis*. Niederländischunterricht konkret – Band 2. Münster: agenda. In dieser non-profit Publikation wird mehrfach empfehlend auf Band 2 verwiesen.

Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen, z. B. im Hinblick auf zieldifferenten und zielgleichen Unterricht.⁸ Durchweg waren großes Engagement und hohe Einsatzbereitschaft für die Projektarbeit erkennbar. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass die Studierenden ihre professionelle Kompetenz nicht nur im Bereich des professionellen Wissens – in den Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen – schulen bzw. nachweisen konnten, sondern auch im Bereich affektiv-motivationaler Charakteristika, indem sie insbesondere ein beträchtlich hohes Maß an Belastbarkeit bewiesen.⁹ Unter fachdidaktischer Anleitung von Nicole Lücke und sprachpraktischer Anleitung von Digna Hobbelenk haben folgende Studierende prozess- und ergebnisorientiert zur Projektarbeit beigetragen: Marie Boegen, Kim Geffroy, Marc Jansen, Rainer Landwehrs, Sophie Telaak, Hannah van de Bruck, Alexander Weise und Dustin Zantis.¹⁰

Das Projekt kann als Ausgangspunkt für weitere innovative, institutionsübergreifende und praxisrelevante Initiativen zur Weiterentwicklung von Unterricht dienen.¹¹ Und die Erfahrung zeigt: Das Fach Niederländisch wird von einer ganzen Reihe kompetenter und außerordentlich engagierter angehender und bereits tätiger Kolleginnen und Kollegen vertreten, die systematisch und kooperativ zur Sicherung und Verbesserung der Lernchancen unserer Schülerinnen und Schüler beitragen!

Nicole Lücke und Digna Hobbelenk

⁸ Vgl. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017, S. 44.

⁹ Konzepte von professioneller Lehrkompetenz vgl. z. B. Baumert, Jürgen und Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4). S. 469–520; Marx, Christian, Goeze, Annika und Josef Schrader (2014): Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen: (Wie) unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung / Weiterbildung und Schule? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 64(3), S. 238-251; Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner et al. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

¹⁰ Während der Projektlaufzeit gingen wegweisende Impulse von zusätzlichen fachdidaktischen Veranstaltungen am Institut für Niederlandistik aus. An dieser Stelle bedanke ich [NL] mich ausdrücklich und herzlich bei Melanie Prause (Gesamtschullehrerin, Fachberaterin für das Fach Englisch) für den Praxis-Workshop „Heterogenität und Inklusion im Fremdsprachenunterricht“ und bei Wolfgang Biederstädt (ehemaliger Leiter einer inklusiven Realschule, Lehrbeauftragter am Englischen Seminar II der Universität zu Köln, Herausgeber eines differenzierenden Lehrwerks für den Englischunterricht im Cornelsen Verlag) für den Praxis-Workshop „Welche Möglichkeiten der Leistungsmessung gibt es im differenzierenden Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I?“. Vgl. auch Biederstädt, Wolfgang (2016): Welche Möglichkeiten der summativen Leistungsmessung im differenzierenden Englischunterricht der Sekundarstufe I gibt es? In: Doff, Sabine (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 135-151.

¹¹ Es geht explizit darum, Unterricht weiter zu entwickeln, denn „entwickelt ist der Unterricht in den deutschsprachigen Schulen – im doppelten Sinn des Wortes: Er hat sich nicht (nur) selbst entwickelt, er wurde entwickelt, von Lehrpersonen, Ministerien, Hochschulen, Verlagen, Fortbildnern, anderen Akteuren und nicht selten auch von Schülern.“ Rolff, Hans-Günter (2015): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 9. Zum Begriff der Unterrichtsentwicklung siehe Rolff, Hans-Günter (2015): Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In: ebd.: S. 12-32, hier: S. 24-25.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Aufgaben aus allgemeindidaktischer und pädagogischer Perspektive

Die intensive Auseinandersetzung mit Aufgaben ist im Kontext tiefgreifender allgemeiner Entwicklungen in der Bildungslandschaft zu sehen, die sich vor allem als Reaktion auf die schlechten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen seit Beginn der 2000er Jahre vollzogen. Empirische Befunde wurden im Allgemeinen dahingehend gedeutet, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Unterricht unzureichende Kompetenzen erwerben, um komplexe Probleme erfolgreich zu lösen.¹

Motivierende Aufgaben gelten als entscheidende Verbindung zwischen den durch die Lehrkraft intendierten Lernprozessen und den nachfolgenden Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler und werden als Hebel zur Steigerung von Unterrichtsqualität verstanden.² Aufgaben sind demnach konstitutiv für das Lernen. Sie tragen dazu bei, die „Differenz von Ist und Soll zu überwinden“ (Kiper 2010: 45). Mit Blick auf die kompetenzförderlichen Lern(er)aktivitäten werden Aufgaben auch als Lernaufgaben bezeichnet – und so zugleich von Prüfungs- bzw. Testaufgaben und Diagnoseaufgaben unterschieden.³ Es gibt verschiedene Bezeichnungen für und Definitionen

¹ Im Nachgang zu den Schulleistungsstudien wurde die Unterrichtsforschung forciert und dezidiert der Frage nachgegangen, wie auf der Grundlage valider Forschungsergebnisse kompetenzentwickelnder Unterricht und Unterrichtsentwicklung gestaltet werden kann. Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) hat mit der Entwicklung nationaler Bildungsstandards für verschiedene Fächer (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften) und Schulabschlüsse weitreichende Beschlüsse zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Bildungswesens in Deutschland gefasst. Der Reformabsicht zur Standardisierung des Outputs bzw. Outcome entsprechend wurden die nationalen Bildungsstandards in fachbezogenen Kernlehrplänen der Länder umgesetzt – und die Input-Steuerung über inhaltliche Vorgaben damit abgelöst. Die Erwartungen an die Ergebnisse schulischer Lehr-Lern-Prozesse sind in Form von Kompetenzen beschrieben, die Schülerinnen und Schüler bis zu bestimmten Zeitpunkten erreicht haben sollen. Zur vertieften Lektüre vgl. Criblez, Lucien (2016): Aufgabenkultur. Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach-)didaktischen Diskussion. In: Keller, Stefan und Christian Reintjes (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann. S. 27-40.

² Lernaktivierung als Unterrichtsprinzip geht davon aus, dass Lernende, die aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und dieses mitgestalten, bessere Lernergebnisse erzielen. Vgl. Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Skiba, Dirk et al. (Hrsg.) (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt. S. 21.

³ Prüfungs- bzw. Testaufgaben dienen dazu, den Lernstand bzw. die Leistungen der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt zu ermitteln. Dazu gehören z. B. Klassenarbeiten oder Klausuren. Testaufgaben wie in Vergleichsarbeiten, in Aufgaben im Zentralabitur oder die Tests in Rahmen der PISA-Studien erheben Wissen und Können verschiedener Populationen in einem Land oder zwischen verschiedenen Ländern und messen Teilkompetenzen unter mehr oder weniger standardisierten Bedingungen. In Prüfungs- und Testaufgaben gilt es Fehler zu vermeiden. Diagnoseaufgaben dienen der Feststellung des Vorkenntnisstands von Schülerinnen und Schülern. Vgl. Caspari, Daniela (2011): Lernaufgaben und Lehrwerke – ein Widerspruch? Betrachtungen aus Sicht des Französischunterrichts. In: Reinfried, Marcus und Nicola Rück (Hrsg.): Innovative Entwicklungen beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 331-344;

von Lernaufgaben. Leisen (2010: 60) definiert Lernaufgaben wie folgt:

Eine Lernaufgabe ist eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen.

Diese Definition verweist unmittelbar auf gängige Kompetenzdefinitionen, nach denen Wissen und Handeln zu verknüpfen sind, um praktische Problemlösungen zu ermöglichen.⁴ Kompetenzorientierter Unterricht befähigt Schülerinnen und Schülern im Sinne des systematischen kumulativen Lernens, zunehmend komplexere Aufgabenstellungen bzw. Anforderungen zu bewältigen.

Aus der Literatur lassen sich Merkmale didaktischer und fachlicher Aufgabenqualität exzerpieren, in denen sich allgemeine Erkenntnisse der Diskussion über Unterrichtsqualität⁵ widerspiegeln, die gleichfalls in der Didaktik der modernen Fremdsprachen diskutiert werden.⁶

Kiper, Hanna, Meints, Waltraud, Peters, Sebastian et al. (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer; Lücke, Nicole (2014): Lernaufgaben konzipieren. In: Wenzel, Veronika (Hrsg.): Fachdidaktik Niederländisch. Münster: LIT-Verlag. S. 227-237, hier: 227-228. Speziell zu Diagnoseaufgaben vgl. Bial, Jessica (2013): Lerneffektiv unterrichten – konstruktiv evaluieren. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch, 10 (4). S. 4-8. Leisen (2017: 4) klassifiziert Aufgaben in Aufgaben zum Lernen (z. B. Lern-, Übungs-, Wiederholungs- und Vertiefungsaufgaben) und Aufgaben zum Leisten (z. B. Prüfungs-, Test-, Diagnose- und Evaluationsaufgaben).

⁴ Vgl. z. B. Leisen 2010a: 63: „Kompetenz wird definiert als handelnder Umgang mit Wissen.“

⁵ Helmke (2015: 168-169) benennt die folgenden fachübergreifenden und unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche für guten Unterricht: 1. Klassenführung, 2. Klarheit und Strukturiertheit, 3. Konsolidierung und Sicherung, 4. Aktivierung, 5. Motivierung, 6. Lernförderliches Klima, 7. Schülerorientierung, 8. Kompetenzorientierung, 9. Umgang mit Heterogenität, 10. Angebotsvariation. Auf ähnlichen Qualitätsbereichen für guten Unterricht beruhen die im Bildungsbereich in verschiedenen Staaten verwendeten Referenzsysteme. Referenzsysteme bieten eine Grundorientierung für weitere Prozesse und Initiativen zur Qualitätssicherung und –weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Zur vertieften Lektüre siehe die wissenschaftsnahe Publikation: Dobbstein, Peter, Groot-Wilken, Bernd und Saskia Koltermann (Hrsg.) (2017): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Münster: Waxmann.

⁶ Zur vertieften Auseinandersetzung: Bohl et al. (2015: 28-31) haben ein überfachliches Kategoriensystem entwickelt, mit welchem Aufgaben für alle Fächer analysiert werden können.

Didaktische und fachliche Merkmale hoher Aufgabenqualität

- Exemplarische Erschließung eines gesellschaftlich relevanten Bildungsinhalts;
- Ansprache eines Bedürfnisses der Schülerinnen und Schüler;
- Förderung genereller intellektueller Fähigkeiten;
- Neuigkeitswert in Bezug auf den bereichsspezifischen Wissens- und Erfahrungsstand;
- Chance auf Bewältigung;
- Potenzial zur inneren Differenzierung;
- Repräsentation einer authentischen Situation;
- Förderung von Problemlösefähigkeit;
- Erfordernis sozialer Interaktion.

vgl. Blömeke et al. 2006, zitiert nach Kiper et al. 2010: 146

2.2 Aufgaben aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Für die (Wieder-)Entdeckung von (Lern-)Aufgaben im Fremdsprachenunterricht kann neben dem Einfluss allgemeindidaktischer und pädagogischer Konzepte unter dem Leitparadigma der Kompetenzorientierung auch auf das Konzept des *task-based language learning* bzw. *teaching* verwiesen werden, das vorrangig mit Namen anglophoner Sprachlehr- und Sprachlernforscher wie Rod Ellis, Jane und Dave Willis, David Nunan oder Peter Skehan verbunden ist (vgl. Bär 2013: 8, Lücke 2014: 228). Im Wesentlichen knüpft der aufgabenorientierte Ansatz¹ an Konzepte des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts an, die in den 1980er Jahren aus der Unzufriedenheit meist erwachsener Lerner über eine einseitige Fixierung auf formbezogenes Fremdsprachenlernen entstanden. Die unterrichtlichen Aktivitäten bereiteten nur selten auf das Ziel vor, die Fremdsprache außerhalb des Klassenzimmers in Begegnungssituationen anzuwenden, so die Kritik.

Für einen modernen Fremdsprachenunterricht, der die Entwicklung (inter-)kultureller kommunikativer Kompetenz zum Ziel hat,² bedeutet dies, dass er auf Aufgaben zur Bewältigung von kommunikativen und fremdsprachlichen Anforderungssituationen basiert, welche die Lernenden zu gesellschaftlicher Partizipation befähigen. Folglich sind im Unterricht Aufgaben einzusetzen, die insbesondere den Zweck und das erwartete Ergebnis einer Aktivität benennen und potentiell in authentischer Sprachverwendung vorkommen könnten (vgl. Lücke 2014: 229). Van den Branden (2006: 4) legt eine Definition von Lernaufgaben vor, in der die Fremdsprache als Mittel der Wahl fungiert: „A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language.“³ Menschen lassen sich nur dann

¹ Merkmale eines aufgabenorientierten Ansatzes vgl. Kraus, Alexander und Andreas Nieweler (2014): Heterogenität und individuelle Förderung. Ein Plädoyer für mehr Mut. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 48 (128). S. 2-8, hier: S. 5. Eine „Checkliste“ zur Aufgabenorientierung vgl. Nieweler, Andreas (2016): Gute Aufgaben als Lernchance. Task based language learning im Fremdsprachenunterricht. In: Pädagogik 12 (2016) – Aufgaben. S. 20-23, hier: S. 21.

² Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) erklären die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als eine übergreifende Aufgabe von Schule (KMK 2013, GER 2001).

³ Zu weiteren (vergleichenden) Definitionen siehe z. B. Van den Branden, Kris (2006): Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In: Task-based language education. From theory to practice. Cambridge, S. 1-16. In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik werden ebenfalls verschiedene Bezeichnungen für (Lern-)Aufgaben verwendet, z. B. Aneignungsaufgaben, didaktische Aufgaben, (komplexe) Lernaufgaben, Kompetenz entwickelnde Lernaufgabe (Müller-Hartmann et al. 2013: 37). Hallet (2012: 12) verwendet die Bezeichnung „komplexe Kompetenzaufgabe“, weil der Begriff Lernaufgabe seiner Meinung nach Aufgaben auf ihre didaktische Funktion festlege und die lebensweltliche Dimension verfehle; „Komplexe Kompetenzaufgaben modellieren diskursive Prozesse und Bedeutungsaushandlungen in Analogie zu Problemstellungen, Aushandlungsprozessen und Thematiken in realweltlichen Diskursen oder nehmen diese auf.“ (Hallet 2013: 4). Zur kritischen Auseinandersetzung mit der „komplexen Kompetenzaufgabe“ nach Hallet vgl. z. B. De Florio-Hansen,

motiviert auf eine Aufgabe ein, deren Bewältigung den Einsatz einer Fremdsprache erfordert, wenn sie damit eigene Bedeutungen und Inhalte kommunizieren können.⁴

Die explizite Lernerorientierung und der damit einhergehende Fokus auf die Bedeutungsebene von Sprache (*focus on meaning*) sind Kernprinzipien des aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens. Im Gegensatz zu einem traditionellen Fremdsprachenunterricht im Sinne eines primär formbezogenen Lernens (*focus on form*) wird im aufgabenorientierten Ansatz stärker ein Thema oder ein authentischer Kontext statt eine grammatische Form in den Vordergrund gerückt. Demnach werden Aufgaben von Übungen unterschieden: Bei Übungen ist das dekontextualisierte Einüben von Formen und sprachlichen Mitteln vorrangig, sie sind stärker sprachbezogen und dienen „dem Verfügbarmachen von isolierten Strukturen in unterschiedlichen Fertigungsbereichen wie z. B. der Aussprache, der Lexik, der Grammatik, der Orthographie“ (Leupold 2008: 6).⁵

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) geht für das Fremdsprachenlernen von einem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz aus und stellt das Potenzial von kommunikativen Aufgaben in den Mittelpunkt.⁶ Kommunikative Aufgaben werden wie folgt umschrieben:

Kommunikative Aufgaben im Unterricht [...] sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt der kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. (GeR 2001: 153)

Inez (2014): Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 112 ff.

⁴ vgl. hierzu Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2016: 326.

⁵ vgl. Ellis 2003: 3: „Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use.“

An dieser Stelle wird ausdrücklich betont, dass es nicht um ein Entweder-Oder geht, sondern mit Van den Branden um eine Kombination aus „focus on form and meaningful activity“, die sich in der Regel ergibt aus „the interactional activity among learners, or between the teacher and the learners, as much as a result of careful construction and manipulation by task designers.“ (Van den Branden 2006: 10). In der jüngeren fachdidaktischen Literatur zum aufgabenorientierten (Fremd-)Sprachenlernen wird mitunter die Frage diskutiert, wie *focus on form* sinnvoll in einen aufgabenorientierten Unterricht integriert werden kann und ob dies implizit oder explizit, während, vor oder nach der Präsentation der Aufgabenerfüllung/des Aufgabenprodukts zu erfolgen habe. (Van den Branden 2006: 9).

⁶ GeR 2001: 21: „Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ Die Bildungsstandards stehen im Einklang mit einem aufgabenorientierten Ansatz.

Neben dem Potenzial von kommunikativen Aufgaben wird in der Empfehlung des Europarats mit Verweis auf Unterricht die Relevanz didaktischer Aufgaben benannt, deren Beschaffenheit in der Unterrichtssituation begründet liegt und die ggf. nur einen indirekten Zusammenhang mit realen Aufgaben und Lernerbedürfnissen aufweisen.⁷ Im Fremdsprachenunterricht sind Lernende bereit, sich auf die Fiktionalität der Situation einzulassen und zu akzeptieren, dass sie zur Ausführung inhaltsorientierter Aufgaben die Zielsprache und nicht die leichtere und natürlichere Mutter- bzw. Herkunftssprache verwenden, heißt es im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Wichtiger als die Terminologie ist, die Bedeutung der authentischen Kommunikationssituation hervorzuheben, die nicht unbedingt das „wirkliche Leben“ ins Klassenzimmer holen muss, sondern dadurch authentisch wird, dass Lernende engagiert an der Bewältigung einer Aufgabe arbeiten, die sie als relevant, signifikant oder wenigstens einigermaßen interessant erleben (vgl. Thonhauser 2010: 15).⁸

Charakteristisch für aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen ist eine Sequenzierung von Aufgaben, die die Lerneraktivitäten in vorbereitende, begleitende und nachbereitende Arbeits- und Lernprozesse einteilt.⁹ Bevor die Kernaufgabe bewältigt wird, gilt es, diese inhaltlich und sprachlich vorzubereiten. Die nachbereitende Phase beinhaltet die Präsentation der Kernaufgabe, Feedback und ggf. einen Formfokus (vgl. Summer 2016: 28, Lücke 2014: 229). Nach Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2006: 4) sind gute Lernaufgaben authentisch, fördern ergebnisorientiertes Denken, lösen kognitive Prozesse aus, entwickeln die Persönlichkeit, nennen einen Zweck und ein definiertes kommunikatives Ergebnis, sind interaktiv und gestehen Wahlfreiheit zu.¹⁰ Im folgenden Kapitel wird das NL-Lernaufgaben-Prinzip für den fremdsprachlichen Niederländischunterricht vorgestellt und erläutert.

Nicole Lücke

⁷ Nunan (2004: 4) unterscheidet in seinem einflussreichen Buch *Task-based Language Teaching* zwischen *real world tasks* (sprachlichen Handlungen außerhalb des Klassenzimmers) und *pedagogical tasks* (Aufgaben im Kontext des Fremdsprachenunterrichts).

⁸ Als grundlegend für die weitere fachdidaktische Beschäftigung mit Lernaufgaben benennen die Herausgeber (Ralle et al. 2014: 10) des Sammelbands „Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung“ der gleichnamigen GFD-Tagung im Oktober 2013 an der Technischen Universität Dortmund die Frage, wie lebensweltlich oder authentisch eine Lernaufgabe zu sein hat.

⁹ z. B. bei Willis & Willis (2007): *pre-task, task cycle, language focus*; bei Ellis (2003): *pre-, during- und post-tasks* oder *pre-task, main task* (Kernaufgabe) und *post-task* (vgl. Summer 2016: 28). Teilweise sind die einzelnen TBL-Ansätze in der Gestaltung und Gewichtung der einzelnen Phasen sehr unterschiedlich. Vgl. Bechtel, Mark (2015): Das Konzept der Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht. In: Bechtel, Mark (Hrsg.): *Fördern durch Aufgabenorientierung. Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I.* Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 43-82, hier: S. 53.

¹⁰ Für Merkmale des aufgabenorientierten Ansatzes siehe auch Ellis 2003: 9; Caspari & Kleppin 2008: 137-139; Nieweler 2016: 20-23. Hallet (2012: 12f) schreibt seiner „komplexen Kompetenzaufgabe“ folgende Kriterien zu: Lebensweltbezug, Komplexität, Kompetenzentwicklung, Prozessinitiierung, Offenheit, Prozessstrukturierung.