

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2026

Eva M. Hirzinger-Unterrainer & Anke Lenzing

Spracherwerbsforschung *meets* Aufgabenorientierung

Beiträge zum Themenschwerpunkt „Spracherwerbsforschung *meets* Aufgabenorientierung“

Howard Nicholas & Manfred Pienemann

Connecting Task-Based Language Teaching and Second Language Acquisition Research

Anke Lenzing & Eva M. Hirzinger-Unterrainer

Das Potenzial kommunikativer Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht

Anna Romano

Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben

Katrin Schmiderer

Interaktionales Feedback in aufgabenbasierten mündlichen Interaktionen zwischen L2-Spanischschüler:innen und Chatbots

Freie Beiträge

Sabine Hoffmann & Götz Schwab

Lehren im Team: Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht

Christine Fredriksson & Marjan Asgari

Die Entwicklung deutscher Wortstellungsmuster in der schriftlichen Produktion schwedischer DaF-Lernender

Julia Ricart Brede & Holger Schiffel

Perspektiven neu zugewanderter Jugendlicher zur Partizipation am Bildungssystem

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

Themenschwerpunkt „Spracherwerbsforschung *meets* Aufgabenorientierung“

Gastherausgeberinnen des Themenschwerpunktes:
Eva Maria Hirzinger-Unterrainer & Anke Lenzing (Innsbruck)

Die ZFF wird herausgegeben von:
Mark Bechtel (Osnabrück)
Sophie Engelen (Gießen)
Andreas Grünewald (Bremen)
Henning Rossa (Trier)
Julia Settinieri (Bielefeld)
Eva Wilden (Duisburg-Essen)
Katrin Wisniewski (Leipzig)

ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Band 37, Heft 1/2026

Redaktioneller Beirat:

Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer (Siegen)

Prof. Dr. Eva Burwitz-Melzer (Gießen)

Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)

Prof. Dr. Britta Hufeisen (Darmstadt)

Prof. Dr. Friederike Klippel (München)

Prof. Dr. Grit Mehlhorn (Leipzig)

Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Gießen)

Prof. Dr. Hélène Martinez (Gießen)

Prof. Dr. Nicole Marx (Köln)

Prof. Dr. Michael Legutke (Gießen)

Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld)

Prof. Dr. Dominik Rumlich (Paderborn)

Prof. Dr. Michael Schart (Jena)

Prof. Dr. Lars Schmelter (Wuppertal)

Prof. Dr. Barbara Schmenk (Waterloo)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):

Redaktion ZFF

c/o Prof. Dr. Andreas Grünewald

Universität Bremen – Fachbereich 10

Bibliotheksstr. 1

28359 Bremen

zff@dgff.de

Technische Redaktion:

Andreas Grünewald (Bremen)

Megan Dwinger (Bremen)

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Cira Korfmacher, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. (05 21) 9 11 01-251, E-Mail: cira.korfmacher@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben

2026 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:

wbv Media, Bielefeld,

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,

service@wbv.de

wbv.de

eISSN: 3052-5411

DOI: 10.3278/ZFF2601W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

<i>Eva M. Hirzinger-Unterrainer & Anke Lenzing</i> Spracherwerbsforschung <i>meets</i> Aufgabenorientierung	5
Beiträge zum Themenschwerpunkt „Spracherwerbsforschung <i>meets</i> Aufgabenorientierung“	13
<i>Howard Nicholas & Manfred Pienemann</i> Connecting Task-Based Language Teaching and Second Language Acquisition Research	15
<i>Anke Lenzing & Eva M. Hirzinger-Unterrainer</i> Das Potenzial kommunikativer Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht	35
<i>Anna Romano</i> Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben ...	59
<i>Katrin Schmiderer</i> Interaktionales Feedback in aufgabenbasierten mündlichen Interaktionen zwischen L2-Spanischschüler:innen und Chatbots	83
Freie Beiträge	107
<i>Sabine Hoffmann & Götz Schwab</i> Lehren im Team: Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht	109
<i>Christine Fredriksson & Marjan Asgari</i> Die Entwicklung deutscher Wortstellungsmuster in der schriftlichen Produktion schwedischer DaF-Lernender	131
<i>Julia Ricart Brede & Holger Schiffl</i> Perspektiven neu zugewanderter Jugendlicher zur Partizipation am Bildungssystem	155

Spracherwerbsforschung *meets* Aufgabenorientierung

Einleitung ins Themenheft

EVA M. HIRZINGER-UNTERRAINER¹ & ANKE LENZING²

Eingeführt in den 1980er Jahren auf der Basis der *Communicative-Language-Teaching*-Bewegung und theoretisch gestützt von Erkenntnissen aus der Spracherwerbsforschung (u. a. zu Erwerbssequenzen), erfährt die Aufgabenorientierung in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse in Forschung und Lehre (z. B. Ellis et al., 2019; Ahmadian & Long, 2021). Es lässt sich hier allerdings feststellen, dass der Großteil der bisherigen Publikationen auf die Zielsprache Englisch fokussiert. Grundlegende Publikationen zu aufgabenorientierten Ansätzen bzw. *Task-Based Language Learning* (TBLL) und/oder *Teaching* (TBLT) gehen auf den oben angeführten Zeitraum zurück und stehen in überarbeiteten Auflagen auf Englisch zur Verfügung (u. a. Willis, 1996; Ellis, 2007; van den Branden, 2009, 2010; Willis & Willis, 2012). Im deutschsprachigen Raum liegen relevante Publikationen zur Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (u. a. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2005, 2011; Keller & Reintjes, 2016) sowie etwa zum Englischunterricht im Speziellen (z. B. Hallet & Krämer, 2014) vor, die auch Brücken in die schulunterrichtliche Praxis für die Zielsprache Englisch schlagen. Praxisorientierte Beiträge finden sich im deutschsprachigen Raum auch zum Französischen sowie Spanischen (z. B. Leupold, 2008; Schinke & Steveker, 2013; Bechtel, 2015). Mit Hirzinger-Unterrainer (2024) liegt nun zudem ein Sammelband zur Aufgabenorientierung im Italienischunterricht vor.

Die breite Publikationsbasis³ seit den 1980er Jahren zeigt, dass das Konzept der Aufgabenorientierung vor allem im anglophonen Sprachraum, aber auch zunehmend in Deutschland und Österreich, sowohl in der Forschung als auch im fachdidaktischen Diskurs rezipiert wird. Dies gilt allerdings nicht für alle Fremdsprachen in gleicher Weise. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die tatsächliche Implementierung im schulischen Fremdsprachenunterricht der Entwicklung im wissenschaftlichen Diskurs hinterherhinkt.

Der Fülle an Publikationen zur Aufgabenorientierung liegen auch unterschiedliche Definitionen von *Aufgabe* (engl. *task*, ital. *compito*, span. *tarea*) zugrunde. In erster

1 Prof. Dr. Eva Maria Hirzinger-Unterrainer, Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik, Innrain 52, 6020 Innsbruck, Eva.Hirzinger-Unterrainer@uibk.ac.at

2 Prof. Dr. Anke Lenzing, Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik, Innrain 52, 6020 Innsbruck, anke.lenzing@uibk.ac.at

3 Seit 2021 widmet sich mit *TASK* eine internationale Zeitschrift ausschließlich dem Konzept der Aufgabenorientierung (Van den Branden & Van Gorp, 2021).

Linie wollen wir diesen Begriff von einer *Testaufgabe* abgrenzen, weshalb wir von einer *kommunikativen Aufgabe* oder einem *Task* sprechen. *Kommunikative Aufgaben* verfolgen die Intention, die kommunikative Kompetenz – das vorrangige Ziel in Bildungsdokumenten im deutschsprachigen Kontext – zu fördern.

Zweitens möchten wir diesen Begriff von einer *Übung* (engl. *exercise*, ital. *esercizio*, span. *ejercicio*) unterscheiden und mit Breen (1987) von einem Kontinuum mit den beiden gegenüberliegenden Polen einer *Übung* und einer *Aufgabe* ausgehen. Eine prototypische *Übung* ist demnach eine Aktivität, die kein offensichtliches kommunikatives Ziel verfolgt und bei der Lernende in geschlossenen Formaten überwiegend linguistische Strukturen (re)produzieren (wie etwa Einfüllübungen von Tempora) (Siebold, 2007; Bryfonski & Mackey, 2024). Eine prototypische *kommunikative Aufgabe* hingegen stellt die erfolgreiche Kommunikation sowie die (pragmatische) Bedeutung und Inhalte (und nicht die sprachlichen Mittel) in den Vordergrund (Ellis, 2009). Eine weitere wichtige Unterscheidung bezieht sich auf den Lebensweltbezug:

The linguistic means trained in the exercise should serve as a basis for later language use, which means that the reference to the real world lies in the future. The task, on the other hand, is directly related to the real world. (Lenzing & Hirzinger-Unterrainer, 2025, S. 252)

Der Bezug zur Lebenswelt führt zu einer weiteren Klassifikation kommunikativer Aufgaben, nämlich in außerunterrichtliche bzw. lebensweltliche Aufgaben (*Real-World/Target Tasks*) und pädagogische Aufgaben (*Pedagogical Tasks*, u. a. Nunan, 2010). Während erstere einen starken Bezug zur außerschulischen Wirklichkeit aufweisen, etwa in Form eines Bewerbungsgesprächs oder eines (simulierten) Gesprächs an einer Hotelrezeption, sind pädagogische Aufgaben Aktivitäten, die im Unterricht stattfinden und sich stärker dem Pol der Übung annähern. Kommunikative Aufgaben können demnach als zielorientierte sprachliche Aktivitäten verstanden werden, die Kommunikation erfordern und häufig zu einem Ergebnis (Outcome) in Form eines Produkts führen (Lenzing & Hirzinger-Unterrainer, 2025). Im deutschsprachigen Raum werden in diesem Kontext auch die Begriffe *Lernaufgabe* und *Kompetenzaufgabe* verwendet. Leupold (2007) versteht unter einer *Lernaufgabe* eine strukturierte, aus Übungen und Aufgaben schrittweise aufgebaute Sequenz, die im Fremdsprachenunterricht wirkungsvoll eingesetzt werden kann. Dieses gestufte Vorgehen soll möglichst breite Scaffolding-Angebote und Differenzierungsmöglichkeiten bieten. Steveker (2011) knüpft an Leupolds Modell an und adaptiert es dahingehend, dass die Lernaufgabe das Ziel der Unterrichtsplanung darstellt. Hallet (2014) hingegen bevorzugt die Bezeichnung *Kompetenzaufgabe*, da der Begriff *Lernaufgabe* in seinen Augen den lebensweltlichen Bezug vernachlässige. Eine *Kompetenzaufgabe* zeichnet sich durch die „Entwicklung (fremd-)sprachlicher und lebensweltlich-interaktionaler Kompetenzen“ (Hallet, 2014, S. 13) aus.

Eine weitere Unterscheidung kommunikativer Aufgaben kann zwischen input- bzw. rezeptionsbasierten und output- bzw. produktionsorientierten Aufgaben (*Input-Based* und *Output-Based Tasks*, z. B. East, 2021) getroffen werden. Während bei ersteren die Lernenden mit mündlichem und schriftlichem Input beschäftigt sind und ihr Ver-

ständnis nonverbal bzw. durch Aktivitäten (wie Bewegung, Zeichnungen) zeigen, produzieren sie bei zweitem Output in mündlicher oder schriftlicher Form. Gemäß Ellis et al. (2019) eignen sich inputbasierte Aufgaben insbesondere im Anfangsunterricht – ein Forschungsgebiet, dessen sich im vorliegenden Themenheft Romano am Beispiel des Italienischen annimmt.

Eine weitere Unterscheidung innerhalb kommunikativer Aufgaben ist die zwischen fokussierten und unfokussierten Aufgaben (*Focused vs. Unfocused Tasks*, z. B. Ellis, 2009). Dieser Aspekt umfasst den Einbezug grammatischer Strukturen: Während fokussierte Aufgaben so konstruiert sind, dass sie bestimmte grammatische Strukturen erfordern, sind unfokussierte Aufgaben so gestaltet, dass sie „more general samples of language“ (East, 2021, S. 57) elizitieren. Ein Beispiel für eine offene, aber fokussierte Aufgabe präsentieren Lenzing und Hirzinger-Unterrainer im Rahmen ihres Beitrags in diesem Themenheft. Schmiderer wiederum zeigt in ihrem Artikel im vorliegenden Heft am Beispiel des Spanischen auf, wie interaktionales Feedback und *Focus on Form* in aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen erfolgen können, womit die Merkmale einer fokussierten, produktionsorientierten Aufgabe vereint werden.

Auch wenn eine Vielzahl von Publikationen zur Aufgabenorientierung im Bereich der Fremdsprachendidaktik vorliegt, findet die Einbindung spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse in den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht nur in wenigen Publikationen statt, weshalb das Themenheft an dieser Stelle anknüpft. Analog zur Aufgabenorientierung gilt auch für die Spracherwerbsforschung, dass sie nicht als homogene Einheit betrachtet werden kann. Diese Diversität erschwert es, „a simple or singular contribution of SLA research to TBLT“ (Nicholas & Pienemann, in diesem Themenheft) zu identifizieren, obwohl oder gerade weil die Spracherwerbsforschung evidenzbasierte Befunde für den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht liefern kann.

Bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren wurden auf der Grundlage der Spracherwerbsforschung psycholinguistische Faktoren für einen gelingenden Spracherwerb identifiziert. Die Annahme ist, dass ein auf außerunterrichtlichen bzw. lebensweltlichen Aufgaben basierender Fremdsprachenunterricht, der verständlichen, bedeutungsvollen Input bietet und Möglichkeiten zur Interaktion sowie zur Aushandlung von Bedeutungen schafft, Veränderungen in der Lernaltersprache hervorrufen und Erwerbsmechanismen aktivieren kann (vgl. Benati & Schwieter, 2022, S. 3). Gerade ein aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht kann den Spracherwerb fördern, indem er sprachlichen Input weiter verständlich macht und Gelegenheiten für sprachliche Handlungen in authentischen Situationen bietet. Dass ein alleiniger Fokus auf Bedeutung (*Focus on Meaning*) keine hinreichende Basis für den Spracherwerb darstellt, betonen einige Forschende (z. B. Nicholas & Pienemann, in diesem Themenheft). Long (1998) führte den Begriff *Focus on Form* in Abgrenzung zu *Focus on Forms* und *Focus on Meaning* als dritte Option im Umgang mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht ein. Während *Focus on Forms* einen starken Fokus auf für den Unterrichtszweck segmentierte, linguistische Strukturen (wie Phoneme, Wörter, Kollokationen) legt, fokussiert *Focus on Meaning* als Antwort darauf auf inhaltsbasierten, verständlichen Unter-

richt. Als dritte Möglichkeit positioniert sich *Focus on Form* in der Mitte der beiden Pole und lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf linguistische Elemente im Kontext, „as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication“ (Long, 1998, S. 40).

Das Ziel des vorliegenden Themenheftes ist es, durch eine Stärkung der Spracherwerbsperspektive im Hinblick auf das Konzept der Aufgabenorientierung sowie die Hervorhebung konkreter Forschungsergebnisse in diesem Bereich einen evidenzbasierten Beitrag zur stärkeren Verbreitung des aufgabenorientierten Ansatzes (auch im schulischen Kontext) zu leisten. Ein weiteres Anliegen des Heftes ist es, den in bisherigen Studien zu Spracherwerb und Aufgabenorientierung vorherrschenden *bias* hinsichtlich des Englischen zu adressieren und weitere Sprachen wie Italienisch und Spanisch in den Blick zu nehmen. Konkret zeigen die Beiträge aus Österreich, Deutschland und Australien spracherwerbstheoretische Perspektiven auf das Konzept der Aufgabenorientierung auf und entwickeln empiriebasierte Implikationen für den Fremdsprachenunterricht auf der Basis von im Rahmen kommunikativer Aufgaben erhobenen Lernerdaten vor allem der Sekundarstufe. Auf diese Weise bietet der Band einen umfassenden Einblick in das Potenzial der Aufgabenorientierung für den Fremdsprachenunterricht aus spracherwerbstheoretischer Perspektive.

Das Themenheft umfasst vier Beiträge, die sich der Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln nähern. Im ersten Beitrag von Howard Nicholas und Manfred Piemann mit dem Titel „Connecting TBLT and SLA“ diskutieren die Autoren Verbindungen zwischen dem Unterrichtsansatz des TBLT und dem Forschungsfeld des L2-Erwerbs (*Second Language Acquisition*, SLA). Aus einer historischen Perspektive zeigen sie zunächst auf, welche Aspekte des Lehrens und Lernens von Zweit- bzw. Fremdsprachen zu verschiedenen Zeitpunkten in der Entwicklung des Forschungsfeldes SLA im Fokus standen und wie sich das Feld über die Jahrzehnte hinweg diversifiziert hat. Dabei beleuchten sie sowohl die expliziten als auch die impliziten Verbindungen zwischen den beiden Bereichen und veranschaulichen, zu welchen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts Erkenntnisse aus der SLA-Forschung einen Beitrag leisten können.

Der zweite Beitrag von Anke Lenzing und Eva Maria Hirzinger-Unterrainer mit dem Titel „Das Potenzial von Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht“ stellt grundlegende theoretische Überlegungen zu psycholinguistischen Beschränkungen im Grammatikerwerb einer Zweitsprache vor. In einem weiteren Schritt wird dargelegt, inwiefern kommunikative Aufgaben das Potenzial haben, Lernende in ihrem Erwerbsprozess bestmöglich zu unterstützen. Der Artikel präsentiert ausgewählte empirische Studien, die die Vorteile des TBLT-Ansatzes für einen lernersprachensensiblen Unterricht aufzeigen. Zudem wird aufgezeigt, dass kommunikative Aufgaben nicht zwangsläufig an die jeweilige Erwerbsstufe der Lernenden angepasst werden müssen, um von Lernenden erfolgreich bearbeitet werden zu können.

Der Beitrag von Anna Romano nimmt den Erwerb einer romanischen Sprache im Rahmen des TBLT-Ansatzes in den Blick. Ihr Beitrag „Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben: Eine Interventionsstudie im Rahmen der *Processability Theory*“ fokussiert dabei auf Anfangslernende des Italienischen.

Konkret beschäftigt sich die Autorin mit der Frage, inwieweit inputbasierte *Tasks* mit einem *Focus on Form*, der an die Entwicklungsstufe der Lernenden angepasst ist, den Erwerb morphologischer Strukturen im Anfangsunterricht sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion beeinflussen. Die Studie folgt einem *Pre-Post-Design* und die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die verwendeten Aufgaben den Erwerb der fokussierten grammatischen Strukturen – Pluralformen des Italienischen – fördern. Des Weiteren zeigt die Analyse der Daten eine Korrelation zwischen Produktion und Rezeption, was auf gemeinsame Verarbeitungsprozesse in beiden Modalitäten hindeutet.

Katrin Schmiderer widmet sich in ihrem Beitrag „Interaktionales Feedback und *Focus on Form* in aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen mit L2-Spanisch-Schüler:innen“ den Möglichkeiten, die das noch relativ wenig beforschte Feld der Interaktionen zwischen Lernenden einer Fremdsprache und einem Chatbot bietet. Dabei liegt der Fokus primär auf dem interaktionalen Feedback des Chatbots sowie der Frage, inwiefern dieses sich am lernersprachlichen Entwicklungsstand orientiert. Zu Beginn ihres Beitrags nimmt die Autorin eine forschungsbasierte Einordnung von aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen im Kontext der technologiegestützten Aufgaben vor und diskutiert Möglichkeiten für interaktionales Feedback in diesem Szenario. Daran anknüpfend stellt sie eine Pilotstudie mit Spanischlernenden der Sekundarstufe II vor, die das interaktionale Feedback in aufgabenbasierten Chatbot-Interaktionen untersucht.

Insgesamt soll das Themenheft die Relevanz der Spracherwerbsforschung für den Fremdsprachenunterricht verdeutlichen. Die Verschränkung von Spracherwerbsforschung und Aufgabenorientierung bildet eine fundierte Basis für einen individualisierenden Fremdsprachenunterricht.

Während der Erstellung dieser Einleitung haben die Autorinnen an wenigen Stellen Academic AI (Universität Innsbruck) eingesetzt, um die sprachliche Klarheit und Lesbarkeit zu verbessern. Die Autorinnen haben die Richtigkeit dieser sprachlichen Vorschläge überprüft. Der Inhalt des Manuskripts basiert ausschließlich auf der Arbeit der Autorinnen.

Literaturverzeichnis

- Ahmadian, M. J., & Long, M. H. (2021). The role of tasks in second language acquisition. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Hrsg.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (S. 73–98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108868327.005>
- Bechtel, M. (2015). Das Konzept der Lernaufgabe im Fremdsprachenunterricht. In M. Bechtel (Hrsg.), *Fördern durch Aufgabenorientierung: Bremer Schulbegleitforschung zu Lernaufgaben im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe I* (S. 43–82). Peter Lang.
- Benati, A. G., & Schwieter, J. W. (2022). The legacy of Professor Michael H. Long and his influence in second language acquisition. In A. G. Benati & J. W. Schwieter (Hrsg.), *Second language acquisition theory: The legacy of Professor Michael H. Long* (S. 1–8). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.01ben>

- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. In C. N. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language learning tasks* (S. 23–46). Prentice-Hall International.
- Bryfonski, L., & Mackey, A. (2024). *The art and science of language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108943048>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Ellis, R. (2007). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Hallet, W. (2014). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 8–19). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W., & Krämer, U. (2014) (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Klett Kallmeyer.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2024) (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395096>
- Keller, S., & Reintjes, C. (2016). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Praxis. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 13(1), 4–9.
- Lenzing, A., & Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2025). Tasks in the foreign language classroom: A potential for an interdisciplinary perspective on language education? In B. Mertz-Baumgartner & W. Stadler (Hrsg.), *Doing Fach.Didaktik. Wissen. Lehren. Verbinden*. Unter Mitarbeit von P. V. Mayr (S. 243–270). Narr Francke Attempto.
- Leupold, E. (2007). *Textarbeit im Französischunterricht: Aufgaben entwickeln – Motivation fördern*. Klett.
- Leupold, E. (2008). À chaque cours suffit sa tâche? Bedeutung und Konzeption von Lernaufgaben. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 42(96), 2–9.
- Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *Working Papers in ESL*, 16(2), 35–49.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Dittfurth, M. (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Narr Francke Attempto.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Dittfurth, M. (2011). *Task-supported language learning*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838533360>
- Nunan, D. (2010). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Schinke, S., & Steveker, W. (2013). Lernaufgaben im Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 11(41), 4–13.
- Siebold, J. (2007). ‚Aufgabe‘/, ‚Task‘ und ‚Übung‘/, ‚Exercise‘. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4, 63–64.

- Steveker, W. (2011): Zeitgemäß unterrichten. In K. Sommerfeldt, (Hrsg.), *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 23–48). Mannheim.
- Van den Branden, K. (2009). Mediating between predetermined order and chaos: The role of the teacher in task-based language education. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 264–285. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00241.x>
- Van den Branden, K. (2010). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1075/tblt.1>
- Van den Branden, K., & Van Gorp, K. (2021). Introducing TASK. Editors' preface to the first edition of TASK. *TASK*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1075/task.00001.pre>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, D., & Willis, J. R. (2012). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

**Beiträge zum Themenschwerpunkt
„Spracherwerbsforschung *meets*
Aufgabenorientierung“**

Connecting Task-Based Language Teaching and Second Language Acquisition Research

HOWARD NICHOLAS¹ & MANFRED PIENEMANN²

Abstract

In diesem Aufsatz befassen wir uns mit der vielfältigen Beziehung zwischen der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung (SLA/L2) und aufgabenorientiertem Sprachunterricht (TBLT). Wir weisen auf Überschneidungen und Verbindungen zwischen den beiden Ansätzen hin, warnen jedoch vor Versuchen, eine einfache Lösung für die Fragen des TBLT zum Lernen in der Zweitspracherwerbsforschung zu finden. Die Historie der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung offenbart ein vielfältiges Verhältnis unter anderem zur Berücksichtigung kognitiver und sozialer Aspekte der Lern- und Lehrerfahrung. Wir zeigen, wie einige SLA-Theorien spezifische Merkmale und andere die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen und unterschiedlichen Sichtweisen des Gesamtbildes erforschen. Im Gegensatz dazu hat die TBLT eine klare Vorstellung davon, was durch Unterricht als Ganzes erreicht werden soll, aber weniger präzise Vorstellungen davon, wie das Lernen damit verbunden ist. Wir zeigen, wie unterschiedliche Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung Lehrkräften potenzielle Erkenntnisse bieten. Angesichts der heterogenen Natur der Zweitspracherwerbsforschung argumentieren wir auch, dass Lehrkräften eine zentrale Rolle bei der Auswahl, Verknüpfung und Anwendung dieser Erkenntnisse zu einem pädagogisch stimmigen Ganzen zukommt.³

1 Introduction

In this article we encourage readers to use their professional judgement thoughtfully to gain insights from research into second language acquisition (SLA) for task-based language teaching (TBLT) or task-based language learning (TBLL). We view SLA research as diverse. It both unifies things that are treated as different in language teaching and simultaneously distinguishes things that language teaching regards as similar. As a result, it does not offer teachers a single, unified answer to questions about how L2 development proceeds.

1 Howard Nicholas, School of Education, La Trobe University, Victoria 3086, Australia, hrnicholas2022@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5434-1893>

2 Manfred Pienemann, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland, pieneman@mail.uni-paderborn.de, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6709-7826>

3 We thank Anke Lenzing for extensive and constructive discussions and comments. We also thank an anonymous internal reviewer for insightful responses and suggestions.

One example of what is unified in SLA research is the term itself. Language teaching often distinguishes *second* from *foreign language acquisition* to distinguish contexts with accessible L2 use from those where access is restricted. While context matters in designing experiences, we will outline how what learners do with features of the L2 that they encounter does not differ substantially according to how frequently they encounter the feature. In other words, whether learners are in a second or foreign language context, the general way in which they go about learning the L2 is fundamentally similar. For that reason, we will use the term *L2* rather than either *second* or *foreign*. However, the field itself is generally labelled as *SLA* or *second language acquisition research* – although some researchers prefer the term *development* rather than *acquisition* because they believe that *development* better captures the gradual and mediated (e.g., in classrooms) ways in which learners gain control over what they are trying to learn.

One example of what is diversified in SLA research is what is being learned. L2 acquisition research is strongly divided according to the features of the languages that are being studied. For example, researchers who focus on pronunciation differ in their perspectives from those who focus on vocabulary, writing or grammar. While they share an interest in understanding general mechanisms of learning, the actual mechanisms that they look at are specific to the features that they examine. The commonalities that they share exist only at a very abstract level. As a result, teachers need to identify what their learners are grappling with in order to effectively ask a question of SLA research.

We argue in this article that language educators seeking insights into the process of L2 development relevant to task-based language learning/teaching programs need to carefully consider who their learners are, how and where their learning occurs and what they are learning in order to make the best use of insights from SLA research.

At a general level, we understand L2 development as occurring when any learner in any context attempts to gain some level of control over a language that is different from one that they have already begun to use. Thus, it can occur with learners of nearly any age from roughly two years old, in any context (whether naturalistic or instructed, online or face-to-face) and regardless of how proficient the learner uses the language(s) that they have previously encountered. At a similarly general level, we understand TBLT/TBLL as occurring when a teacher designs activities that engage learners in completing real-world or real-world-like activities that will involve learners gaining (greater) insight into and/or control over some aspects of the language relevant to completing the activity. The design of a task can include greater or lesser explicit focus on the language features to be learned and give greater or lesser weight to the real-world completion of the activity.

Our overlapping research backgrounds (Meisel et al., 1981; Nicholas & Meisel, 1983) have convinced us that a view of acquisition as emergence is both powerful and necessary (Pienemann, 1998). Teachers must engage with the full range of learning, both leading up to emergence and also after that point (Nicholas et al., 2022). However, the consistency with which new capacities emerge across learners and language backgrounds (Pienemann & Lenzing, 2025a) provides teachers with a stable point of reference for the regularities of learners gaining greater control over their L2. Emergence is

not the end of the story, but its reliability as an indicator of growth contrasts with the enormous variability and also uncertainty that characterises learner pathways beyond emergence – something that views of acquisition as mastery struggle to consistently capture.

Despite the apparent differences referred to above, SLA research and task-based language teaching (TBLT) share a common origin story in acknowledging how a focus on meaning and interaction are important for L2 learning but may also inhibit L2 outcomes or progress, for example, if there is an exclusive focus on meaning or inappropriate kinds of interaction. Meaning and interaction were present (even if only in the background) in very early SLA endeavours such as contrastive analysis (e.g., Lado, 1957; Nickel, 1971) (where interlingual relationships were seen as either supporting or constraining learners' communicative efforts) and the morpheme order studies (see Burt & Dulay, 1980) that asked whether the constraints or enablers in L2 development were the same as or different from those in L1 development. When they focussed on learners, all of these endeavours worked within the framing that learners were trying to act meaningfully rather than just produce isolated linguistic features. Despite these commonalities, variation exists within both SLA and TBLT and, consequently, in the relationship between them. As a result, understanding the connection between the two areas is not about connecting one whole with another whole but rather building relevant connections between different parts of two complex entities. It is this complexity and its consequences for informing teaching that we explore in this article.

One key difference between TBLT and SLA research is TBLT's explicit emphasis on reflection and analysis as integral to teaching and learning. TBLT deliberately incorporates explicit analysis within its pedagogy, whereas SLA researchers vary widely in addressing reflective processes.

A second difference lies in focus: TBLT (and even its learning-oriented variant, TBLL) prioritises *what* to teach and *how* to teach it, guided primarily by learner needs, while paying less attention to SLA concerns like developmental progress and the next viable learning step. SLA, by contrast, stresses that not all language features are equally learnable at any given time, requiring teachers to understand what eases or hinders learning along individual pathways.

Third, TBLT holds a clear (if sometimes inexplicit) view of the learner's full communicative repertoire, while SLA approaches differ sharply in whether they address parts or all of it. Fourth, TBLT largely sees L1-L2 similarities or differences as irrelevant to core task design principles, whereas SLA treats interlingual relationships as a major research focus influencing learning pathways and challenges. To understand these differences, our first step considers the origins and subsequent entrenched diversification of SLA research. The phases presented below are not rigid; rather they reflect dominant aspects of each period. The seeds of one phase can be found in an earlier phase and aspects of an earlier phase continue in later phases. Phase 1 lasted from the 1960s through the 1970s. Phase 2 occurred dominantly in the 1980s and well into the 1990s. Phase 3 began late in the 1990s.

2 SLA research – an incredibly compressed history

2.1 Phase 1: Establishing the field

SLA research began with a period of clarifying the similarities and differences between L1 (first language) acquisition and various forms of L2 development (see Corder, 1967; Clyne, 1968; Ravem, 1968; Selinker, 1969, 1972; Nemser, 1971; Dulay & Burt, 1972; Cazden et al., 1975; Hyltenstam, 1977). This foundational work established that, like L1 development, L2 development is creative, not strongly shaped by specific features of the learner's L1, but unlike L1 development, not universally successful (and hence much more varied). SLA researchers such as Krashen (1976) sought to understand relationships between L2 development inside classrooms (*learning*) and other settings (*acquisition*). Researchers such as Hatch (1979) cautioned against simplistic classroom applications of insights from SLA research. The two-fold recognition that L2 learners were active constructors of their L2 (even in classroom learning) and that their constructions were shaped in similar ways emerged in this phase. The idea of constraints on learning resulting in regular sequences in L2 development also emerged at this time and generated debates about what caused those sequences and how to position them in explanations of overall L2 development. This important work was largely descriptive.

In this phase, the main theoretical issue of SLA work focussing on English was whether the behaviourist view underpinning contrastive analysis was useful or whether developmental sequences could be established that did not result from features of the learner's L1. Concern with differences in learner backgrounds such as age and education played a role in only some of these studies (e. g., Schumann, 1976; Bickerton, 1977; Andersen, 1979). Similarly, the role of context (Tarone, 1979) was less extensively explored. An important difference characterised work on German as a second language where learner factors prompted debate about whether SLA and pidgin languages shared important characteristics (Clyne, 1968; Klein & Dittmar, 1979; Meisel et al., 1981; see Nicholas & Meisel, 1983 for an overview).

2.2 Phase 2: Theoretical differentiation

Phase 1 was characterised by attempts to give a distinctive shape to SLA by highlighting the creativity of L2 learners and challenging the assumption that what happened in L2 development depended crucially on relationships to the learner's L1 (Zobl, 1980). Differences between theories were less significant. In Phase 2 theoretical differences came to the fore. Nicholas (1996) presented a "family history" of the beginnings of SLA research identifying three different families of thinking – one based in Skinnerian behaviourism, one drawing on Piagetian developmental approaches and a third connected with Vygotskian theorising. He pointed to the origins in behaviourism of very early transfer-based views of SLA processes that saw L2 development as originating in the transfer of L1 features to L2 production. SLA researchers drawing on mentalist developmental approaches rejected these transfer-based views of L2 development and proposed instead models that built on the learner's creative construction of the L2.

There were two different views of mentalism, i. e., the belief that Language⁴ is represented in the human mind. These different views were promoted by Noam Chomsky and Roger Brown. Chomsky's version positioned innate linguistic knowledge as a shaper of language learning (Chiang & Costello, 1983). Researchers in this tradition (White, 1987) sought to model innate linguistic knowledge. Roger Brown's version rejected innatism as fundamental to understanding language acquisition (Brown, 1973, p. 19). He sought to understand the processes that children go through in constructing their representations of the language they are acquiring. These two versions of mentalism were picked up entirely separately and as oppositional in second language research. SLA work in the Chomskian tradition strongly emphasised the role of innate resources (White, 1987). SLA researchers in the Brownian tradition included early SLA researchers such as Pienemann (1981), Meisel et al. (1981) or Wode (1981). Nicholas (1996) also pointed to a third body of work that was beginning to emerge in this early period that could be aligned with Vygotsky's early 20th century thinking (see material in Vygotsky, 2012).

With hindsight, this third body of work can now be divided into two streams. The first stream reflects Hallidayan perspectives on the social embeddedness of language (Halliday, 1975). The second stream is found in Sociocultural Theory perspectives (Lantolf, 2006) that highlight the mediation in the learning process.

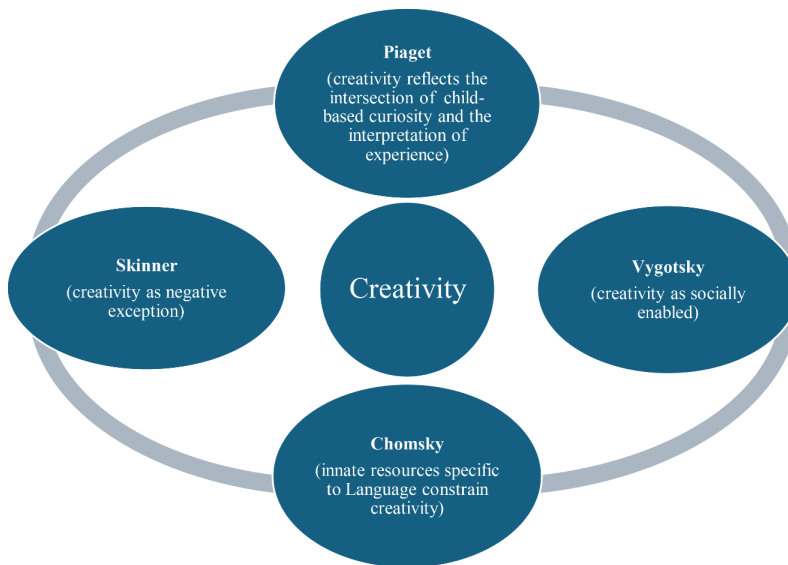


Figure 1: Diverse theoretical assumptions underpinning early SLA research (Source: own illustration)

In Figure 1 above the relationships between this set of diverse positions reflect not only differences in the views of creativity but also differences in the role of individual mental

4 An upper case "L" indicates reference to the abstract construct of Language. A lower case "l" refers to a specific language.

representations associated with that creativity. In Skinnerian perspectives there was little to no room for either creativity or mental representations. Piagetian and Chomskian perspectives shared an emphasis on creativity linked to individual mental representations. In contrast, Vygotskian perspectives downplayed both of these aspects, challenging the relevance of the concept of *individual*. These profound differences mean that findings from different perspectives cannot be easily integrated. In looking for evidence of characteristics of L2 development, teachers need to be aware of the theoretical positioning of research claims.

So far, we have highlighted cognitive issues, but all of these perspectives connected cognition with social experiences/factors/forces – though in different ways. As a result, regardless of the particular theoretical tradition used by SLA researchers, there has been a continuous presence of both social and cognitive issues in SLA research. Skinnerian behaviourism makes the social dominant in the reinforcements that drive learners to conform to social practices. Piagetian-based approaches are embedded in experiences of the physical and social world. While Chomskian approaches are concerned with modelling abstract Language structures, they acknowledge that the trigger for the modelling is real world experience. Vygotskian approaches make explicit that social experiences mediate the development of mind and the elaboration of thinking.

The extensive debates between these positions addressed how best to understand the overall character of SLA. Clear examples of attempts to make sense of this *whole* were found in the European-North American workshops co-ordinated by Roger Andersen and Jürgen Meisel that were designed to explore and debate both data and theoretical positions (Andersen, 1984; Pfaff, 1987).

For people seeking to apply SLA findings, the apparent common purpose of understanding a *whole* was misleading – as will be outlined further in the section on TBLT. These differences between SLA researchers were more significant than they appeared to be since researchers did not agree either on how to define *the whole* or on what the pathway toward some kind of control of that *whole* looked like. Neither could they agree on ways to investigate their apparently common focus. Teachers need to be cautious about treating SLA research as a single *whole* because of these differences, which came to the fore in the third phase of SLA research that will be discussed next.

2.3 Phase 3: Challenging *the whole* of SLA

TBLT/TBLL focuses on the design of tasks and tends to frame the specific language features to be taught as almost incidental. Proper task design is presented as a solution for any learning task. SLA research shows that learning various linguistic features involves distinct processes. Teachers should be mindful of the theoretical framework behind research into different language features. The widening of aspects included in SLA research in Phase 3 has made it harder to identify an overall perspective on the contribution of SLA research to teaching. It is useful for those seeking to apply L2 developmental findings that so many different issues and contexts have been investigated. However, this broadening has brought with it a lessened focus on how different areas of research relate to one another. This makes it more difficult for teachers to con-

nect findings from different studies to inform task design. For example, the major difference between defining acquisition as emergence (see Meisel et al., 1981; Pienemann, 1998) and defining acquisition as progress towards mastery of a feature has major implications for the use of findings in teaching. If the question behind the L2 research seeks to identify when new capacities emerge, that research cannot tell teachers when their learners will gain mastery of a feature.

The end of Phase 2's sense of shared interest in *the whole* of SLA that included both social and cognitive aspects was signalled in Firth and Wagner's (1997) depiction of social and cognitive perspectives as oppositional. They stereotyped previous SLA research as "individualistic and mechanistic" (Firth & Wagner, 1997, p. 285) and "imbalanced in favour of cognitive-oriented theories and methodologies" (Firth & Wagner, 1997, p. 286). Their analysis led them to call for "an approach that problematizes and explores the conventional binary distinction between 'social' and 'individual' (or cognitive) approaches to language use and language learning" (Firth & Wagner, 1997, p. 296). What the field seems to have taken from this argument is their view that "[l]anguage is [...] also fundamentally a social phenomenon, acquired and used interactively, in a variety of contexts for myriad practical purposes [that requires] the evolution of a holistic, bio-social SLA" (Firth & Wagner, 1997, p. 296).

Firth and Wagner's contribution followed a debate about the advantages and disadvantages of different theoretical approaches to SLA (see Beretta, 1991). While Firth and Wagner sought to minimise the significance of Chomskian-based claims about the nature of SLA, others had foregrounded this perspective (e. g., Eubank, 1991). Lantolf (1996) reflected on these debates from a post-modernist perspective and advocated encouraging multiple perspectives. A key theme of all of these discussions was evaluating mentalist approaches that equated them with Chomskian perspectives. One consequence of this focus was that SLA research based in the Brownian perspective on mentalism was often overlooked. The lack of attention to these theoretical differences was reinforced through a focus on making the contribution of SLA to teaching a major purpose of SLA research (see The Douglas Fir Group, 2016). Since SLA researchers working with Universal Grammar did not intend to contribute to language teaching, the potential application of research in the Brownian tradition was overlooked. This slip-page misrepresented the complexity of SLA history (see Hulstijn et al., 2014).

Since Firth and Wagner's (1997) argument does not adequately engage with the complexity of relationships between social and cognitive influences in previous SLA research, some of the implications of their work need to be re-considered. For example, Block's (2003) famed argument that there had been a "social turn" in SLA research is aligned with Firth and Wagner's publication. Given the complexity of what had been occurring in the previous phases, Block's "turn" is essentially an expansion of an existing aperture. In common with the framing of Firth & Wagner (1997), Block's perspective overlooks the sustained presence of varying kinds of interaction between social/sociolinguistic and cognitive/psycholinguistic influences in all the early approaches to SLA research. His perspective also fails to acknowledge that the breadth and intensity

of debate (see Long, 1990a; Beretta, 1991; Gregg, 1993; Lantolf, 1996) was embedded in differing interpretations of this social-cognitive relationship.

Overlooking the complexity means missing the nature of the contribution to instructed language learning that SLA research can make. The metaphor of the three families (see Section 2.2) disagreeing but collaborating captures SLA research up to the mid/late 1990s. Developments since then have weakened this sense of a general contribution because the opening of the social aperture has been accompanied by two alternative responses. One response excluded cognition as part of the larger picture (e. g., Larsen-Freeman, 2009). The other response includes many different cognitive phenomena (in e. g., Legault et al., 2019), all viewing acquisition as progress towards mastery.

The field has not yet seen a revisiting of the mentalist-behaviourist debates. To clarify the nature of a contribution to instructed second language acquisition that mentalist approaches can make, this debate will need to occur. Unlike the earlier debates, this debate will now need to involve Vygotskian positions. For teachers, this means that gaining a sense of *the whole* of what is involved in L2 development is very difficult because it is difficult to see the varied relationships between studies of different features. For example, a Vygotskian perspective makes a claim about what is possible for learners with mediation. This contrasts with a Brownian mentalist account of what learners can do independently. As a result, contradictory results will be reported (see Nicholas et al., 2022; Lantolf, 2024).

Some key challenges in drawing general lessons for language teaching from SLA research are highlighted by Complex Dynamic Systems Theory (CDST), first introduced by Larsen-Freeman (1997) and expanded by de Bot et al. (2007). CDST centres on the diversity and complexity of L2 experience, emphasising that learning is inherently unpredictable due to numerous interacting factors (Larsen-Freeman, 2009). Because outcomes can only be understood retrospectively, designing teaching based on predicted learning paths is problematic. Yet, CDST aims to engage with real classroom learning (Larsen-Freeman, 2009). For SLA research to inform teaching that addresses full communicative tasks, it must articulate how wholes and parts of learning relate; otherwise, its contribution remains limited.

From a CDST perspective, Block's (2003) social turn contrasts with earlier cognitive approaches, widening attention to the social while narrowing focus on the cognitive. CDST critiques these cognitive models – often reduced in its literature to 1970s morpheme-order studies (e. g., Dulay & Burt, 1974; Andersen, 1977) – for reflecting overly narrow views of language and cognition. By discounting cognition in this way, much of SLA's potential to explore the interplay between social and cognitive influences becomes obscured.

A consequence of CDST's partial perspective is its uncritical fusion of several major theoretical traditions. Regarding learning, CDST aligns with usage-based approaches (e. g., N. Ellis, 2019) in seeing all elements as interconnected and learning as associative and sensitive to frequency. At the same time, it invokes Piagetian notions of creativity and Vygotskian ideas of mediated interaction (Larsen-Freeman, 2011). CDST does not consider tensions between these views or the cognitive aspects of processes presented as

social. More recent work (e. g., Larsen-Freeman, 2015; van Dijk et al., 2024) describes CDST as a metatheory, ostensibly bridging diverging perspectives, yet in doing so, it blurs key distinctions that help define how different SLA frameworks relate to and diverge from one another.

As noted in the introduction, SLA contrasts with TBLT's explicit focus on reflection as central to learning. Whereas SLA research asks on what and how learners can reflect, TBLT links reflection directly to the development of communicative competence, acknowledging that communication draws on multiple linguistic subsystems. Overemphasising the communicative *whole* at the expense of understanding the roles of individual parts limits teachers' ability to help learners recognise and combine diverse communicative resources. Without addressing these differences, neither researchers nor teachers can fully grasp or enhance the place of reflection in language learning. The diversity within SLA research makes it difficult to identify a simple or singular contribution of SLA research to TBLT. However, if we can pull apart some of the different bodies of work in SLA, we can make it easier to see some of their potential contributions to TBLT.

2.4 SLA – the current situation

Volumes such as VanPatten et al. (2025) represent a continuing attempt to explore relationships between different theoretical positions. However, for people seeking to apply SLA research findings, the presence of multiple theories can make it harder to identify answers/an answer. As we show, SLA research now engages with a much wider range of communicative features (e. g., gestures) and considers relationships between them in much greater detail. However, this same breadth makes it harder to identify a particular suggestion in relation to a single feature that may be causing problems in teaching-learning in a specific context with a specific (group of) learner(s). SLA is not a comprehensively researched area. It continues to expand, deepen and debate. Locating information relevant to a specific single issue or trying to distil a general message requires careful searching and analysis.

Unlike the clearly defined family structure of early SLA research, the current landscape is far more diffuse. Today, most pressing issues in SLA are variably defined, encompassing linguistic features (e. g., vocabulary, pronunciation), research methods (e. g., brain imaging), contexts (e. g., instructed SLA), learner approaches (e. g., motivation), and learning processes both inside and outside the classroom. (e. g., Sociocultural Theory (Lantolf, 2024) or Processability Theory (Pienemann & Lenzing, 2025a, 2025b)), specific learner populations such as children (Philp et al., 2008) or learners with disrupted education or limited literacy (Tarone et al., 2009). Instruction itself is also recognised as an issue (Loewen & Sato, 2017; Lightbown & Spada, 2021; Hiver & Nagle, 2024). Some issues are broader and more theoretical such as the relationship between explicit and implicit learning (N. Ellis, 2017). While some approaches attempt to create an overview of the totality of SLA (e. g., CDST, The Douglas Fir Group), volumes such as VanPatten et al.'s (2007, 2020, 2025) series explore relationships between theories and reveal substantial differences in how researchers representing diverse

theories respond to a list of ten observations. One such observation is, “Observation 4: Learners’ output (speech) often follows predictable paths with predictable stages in the acquisition of a given structure” (VanPatten et al., 2020, p. 10).

As evident in VanPatten et al. (2007, 2020, 2025), definitions of the boundaries of SLA vary considerably. Some are age-based, restricting SLA to adolescents or adults, while others, such as Nicholas’s (1987, 1992) knowledge-based definition, focus on meta-linguistic awareness. Nicholas argues that during L1 acquisition, children discover a universal property of Language – the existence of lexicogrammar linking meaning and sound. In contrast, L2 acquisition begins once this insight has been established, potentially as early as the second year of life, when learners apply this understanding to new linguistic input. These differing definitions contribute to the field’s current diversity (R. Ellis, 2021).

This diversity means that approaches to pedagogy such as TBLT cannot turn to SLA as a united field to ask either how to relate various parts of the learning object to one another nor for a united perspective on how learners engage with an additional language. Instead, if TBLT is to effectively engage with SLA research, it is required to ask a much more specific question: For learners of type X in context Y seeking to learn feature or feature group Z, what insights can I use in designing pedagogical decisions A, B etc?

3 Thematic relations between TBLT and SLA

Identifying tasks as a potential centre of language teaching originated in the work of SLA researcher Mike Long (1985). Reflecting a view of L2 acquisition as capturing the learner’s active creation of an L2 system, Long (1985, p. 89) defined a task as “a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward”. That included “pedagogical tasks” (Long, 1985, p. 92). Long saw tasks as a practical way of simultaneously addressing learner needs, syllabus content and the organisation and conduct of learning and assessment in L2 classrooms (Long, 1985, p. 89). His work was informed by Krashen’s (1982) emphasis on naturalistic communication in classroom learning experiences and Pienemann’s (1984) analysis of how classroom learning of an L2 reflected constraints on learnability. Now, and drawing on a variety of threads in communicative language teaching, TBLT has four uniting themes: a focus on meaningful experiences; the integration of explicit analysis and reflection into learning; the selection of tasks based on learners’ language learning needs; and recycling relationships between parts (often referred to as practice or skill building) (see the various contributions in Van den Branden et al., 2009). These themes are addressed through three phases: a pre-task phase, the task phase, and a review phase. These phases can be repeated at various points in the task. They can engage with either the task as a whole or various parts of the task. It is the preparation and review phases that distinguish a (language learning) task from the real-world (or real-world-like) activity that is at the core of the task that creates the meaning gaps (R. Ellis, 2003).

3.1 Foundations for relevant connections between specific parts of TBLT and specific areas of SLA research

TBLT involves all aspects of an experience structured either within one or across multiple teacher-led experiences (sometimes multiple lessons). It involves preparation for and reflection on uses of the L2 to achieve real-world outcomes. It assumes heterogeneous backgrounds in learning, seeks to involve those diverse learners in meaningful/interactionally-purposeful experiences and connects those backgrounds through cycles of analysis and practice. Learners are encouraged to use the L2 to perform a task and to analyse what they achieved, how they achieved it, and whether they could improve their performance.

Since tasks are part of instructed second language development, in common with other approaches that take the negotiation of meaning as central to effective L2 pedagogy, TBLT involves the teacher addressing the above complexities through elaborating a view of:

1. what learners are to learn (features and their relationships),
2. learners' position relative to the learning goal, including starting point and strategies,
3. required resources and experiences,
4. how these experiences are integrated contextually.

Each of these issues is addressed by different areas of SLA research in interrelated ways. For example, research into developmental sequences or how gender roles are performed in different cultures speak to the second issue but in different ways depending on the teacher's decisions in relation to the first issue of what is to be learned.

In relation to the content to be taught, teachers must decide how much of the communicative repertoire a task should encompass – for example, pronunciation, vocabulary, politeness, genre, register variation, and communication mode (spoken, written, texted, or video-based). In relation to the context, decisions might involve whether learners are encouraged to conform to or critically engage with dominant gender roles in the L2. These choices link various strands of SLA research: studies of developmental sequences or gendered performance inform learner positioning differently, while other research areas address resource demands and contextual integration. The relevance of specific SLA research depends on its theoretical focus – traditional language models offer more resources for structural aspects than for the dynamics of communicative repertoires or the subversion of pragmatic norms. Because neither SLA nor TBLT is uniform, clarifying TBLT's features helps determine which SLA perspectives address each pedagogical question before turning to broader SLA issues.

3.2 Issues central to TBLT

3.2.1 Focus on meaningful experiences

Classroom-oriented SLA research has long established that an exclusive focus on forms (teaching grammar without attention to meaning) (Long, 1990b) is an ineffective language teaching approach. In other words, taking the making of meaning as the under-

pinning approach to effective L2 development is a principle well-supported by SLA research (R. Ellis, 2017; Bardovi-Harlig, 2020; Gass et al., 2025).

The principle of meaning has been explored differently in SLA work on interlanguage pragmatics (the challenges faced and strategies used by learners in finding ways to communicate that are recognised and appropriately interpreted by others). Key works in this area are associated with Kasper (e. g., Kasper & Rose, 1999) and Bardovi-Harlig (2017, 2020) as well as more recently Schauer (2022). Among the principles emerging from this research is that learning pathways are not straight. Instead, they involve complex processes of alignment of multiple linguistic and contextual features, resulting in a learning process that contains multiple adjustments, including over-compensation and avoidance. The U-shaped pathways of this learning speak to the need for teachers to carefully track their learners and the changes in their use of the L2 being learned.

Meaning is also associated with the established work on L2 vocabulary acquisition – either as (very loosely) elements of a semantic web or as learning the nuances of a specific word (see Webb & Nation, 2017). Principles that emerge from this research are that vocabulary learning is aided by recognising that it also involves clusters of features. Frequency plays a role because words can be grouped according to how often they appear in learner experiences. This provides some measure of need, but it is not as simple as saying “the most frequent word should be taught first”. Laufer, as reflected in Laufer and Rozovski-Roitblat (2011), has also pointed to the significance of repeated exposure and the conditions under which a less meaning-embedded focus can be more helpful for learning. Explorations of the Involvement Load Hypothesis (Laufer & Hulstijn, 2001; Yanagisawa & Webb, 2021) show that the quality of attention to what is to be learned plays an important role in incidental vocabulary learning – in other words, even meaningful exposure is not sufficient. Work within the Processability Theory framework (Pienemann & Lenzing, 2025a, 2025b) has also pointed out that patterns associated with vocabulary – such as noun-like vs. verb-like behaviour – are important points of access to the L2 grammar.

Research linked to meaning has also been extended to other aspects of language and communication, such as the meaning of gestures in their own right as well as in embodied communication, where gestures are precursors or supporters of spoken meanings and seem to support the planning of speech (Lantolf, 2006; Gullberg, 2022). Making meaning is, therefore, not only a result of what learners articulate but also what they do with their bodies and with the support of others. Teachers therefore need to attend to and analyse the full range of resources that learners use and provide feedback addressing relationships between communicative resources (Nicholas & Starks, 2014).

3.2.2 Integrating explicit analysis into learning

SLA research has debated extensively the relationship between implicitness and explicitness in L2 development. It is central to various characterisations of what makes L2 learning distinctive, i. e., the variability in outcomes of (spoken) SLA shows that implicit learning is insufficient in an L2 context, whereas it seems sufficient in (spoken)

L1 development. However, the field has long moved beyond the binary distinction of *explicit* and *implicit*. Nick Ellis has played an important role in clarifying the variable interactions of consciousness with what is being learned. Nick Ellis (2017) outlines some of the constraints on thinking about the role of explicit analysis and points to the ongoing connections between explicit and implicit knowledge and cautions against viewing learning as a one-way progression from explicit analysis to implicit control.

A further layer in this is whether the explicit component occurs only in relation to feedback to learners (on errors they have made) (R. Ellis, 2017) or whether the explicit attention is integrated as part of the overall instructional program (Lantolf, 2024). Both seem to play a role, but the role differs according to what type of explicitness-making approach is taken and how it is integrated into the overall learning experience.

3.2.3 Recycling learning objects and experiences

As already alluded to in the section on meaningful experiences, SLA research has demonstrated that form and meaning are integrated in second language learning and must be integrated in teaching. This is outlined in Long's (1990b) distinction between *focus on forms* and *focus on form* (integrating attention to form with attention to meaning). Van Compernelle (2014, 2019) points out that this relationship is not only part of reflection and feedback but should also be central to conceptualising what is to be learned, so learners see the meaning in sociolinguistic variation across similar communicative encounters.

In support of ensuring that teaching connects form and meaning, Lightbown (1985, 2000) has carefully pointed out that practice does not make perfect. However, De Keyser & Suzuki (2025) have argued that building skills has a clear role in learning. This chapter reflects De Keyser's long highlighting that learning is not instantaneous and that building greater control over what learners do is an important part of learning, as long as attention is given to focus, learners, engagement consistency, and context.

Ultimate attainment is not a necessary outcome for all learners. In many contexts other goals take precedence. SLA research consistently shows that one approach cannot meet every learner's needs. Teachers therefore need to monitor diverse learners' ongoing learning processes to judge their shifting needs across different task phases and throughout the broader instructional experience (Nicholas et al., 2022). This attention to multiple dimensions of learning leads directly to the SLA side of the relationship.

3.3 Issues central to SLA: Tracking and predicting learner progress

Theories as divergent as Complex Dynamic Systems Theory (CDST) (Larsen-Freeman, 1997; de Bot et al., 2007) and Processability Theory (PT) (Pienemann & Lenzing, 2025a, 2025b) agree on a key feature of SLA – learners differ. Variation both within the same learner and between learners is ubiquitous. However, CDST and PT differ radically in what this claim means for their overall perspective on SLA. For CDST, variation is effectively the end of the story since variation between learners and over time within a learner dominates. In contrast, for PT, variation is only part of the story since variation between learners and commonalities in their developmental sequences complement

one another. Learners are simultaneously (for some aspects of their L2) the same as and (for other aspects) different from other learners.

Learners bring with them constraints that limit what they can do with presented material. Pienemann (1984) outlined the Teachability Hypothesis, demonstrating that learner responses to instruction followed regular patterns based on the relationship between what was offered and their stage of word order development in German. Learners more than one stage behind what was taught learned only by rote. Learners one stage behind could extend learning to new examples. Interestingly, a small group of learners on the cusp of being ready to learn the new feature sometimes regressed. These constraints do not indicate a failure to learn. The constraints were developmental challenges for learners. Here we consider both developmental constraints and the consequences of variation for developmental trajectories.

The developmental stage constraint holds that what and how L2 learners learn depends on the fit between their current developmental level and the features being taught. If the gap is too large, only rote learning is possible; if the input represents the upcoming step in their developmental trajectory, learners can internalise it and use it creatively. Because learners differ, any classroom will contain varied relationships to target features, and teachers should therefore anticipate diverse outcomes while still identifying common areas of difficulty. Meaning remains central, but learners will differ in how they deploy grammar to express that meaning.

SLA research shows systematic patterns in how new capacities emerge in learner language, alongside structured variation within each stage. Early-stage learners, for example, typically produce canonical word order yet vary in their inclusion of features: some routinely omit informationally redundant elements such as the copula, or discursively redundant elements such as personal pronouns, while others consistently supply them. These variationally motivated constraints work alongside developmental stage constraints, so that learners follow different but parallel developmental pathways. Some move relatively smoothly toward extensive L2 resources, while others follow misleading pathways that lead into cul-de-sacs because prerequisite capacities for further development are missing (Pienemann et al., 2022).

4 Conclusion

The SLA contribution to the SLA-TBLT relationship is not a silver bullet and, while SLA is a highly flexible shape-shifter, it is not a werewolf that has to be kept outside the door. The varied nature and differentiated aspects of SLA are reminders that teachers need to be permanently vigilant. TBLT offers many positive ideas about engaging learners in experiences rich in meaning and structured for recycling to maximise learning opportunities. SLA offers an important caveat and support to this optimism by identifying varied constraints on learning and differences in how they operate depending on what feature of the communicative repertoire is focused on. SLA research has demonstrated that while negotiation of meaning is central to L2 development, meaning alone is not

sufficient to guarantee learning. SLA research has also shown that despite commonalities, L2 learners simultaneously differ in ways that a shared focus on meaning will not, of itself, overcome.

The findings from SLA research show that teachers can be hopeful about understanding differences between learners and the diverse learning processes involved in engaging with aspects of the L2 and its communication. The results offer insights into both sources of commonality and difference, so that in designing tasks and task sequences, teachers can more precisely ask “Which aspects of the L2 are involved in this task, and what learning challenges do they present?”. This allows them to address the complex challenge of nuancing tasks to account for learners’ diverse needs and capabilities.

To meet length requirements, the authors developed strict guidelines for artificial intelligence tools to assist in shortening the text. All AI-generated suggestions were reviewed, revised, and supplemented by the authors, who also made additional independent changes to achieve the required length reduction.

References

- Andersen, R. W. (1977). The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology (or: The leftovers are more nourishing than the main course). *Working Papers on Bilingualism*, 14, 47–82.
- Andersen, R. (1979). Expanding Schumann’s pidginization hypothesis. *Language Learning*, 29(1), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01054.x>
- Andersen, R. (Ed.) (1984). *Second languages: A cross-linguistic perspective*. Newbury House Publishers.
- Bardovi-Harlig, K. (2017). Acquisition of L2 pragmatics. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 224–245). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-13>
- Bardovi-Harlig, K. (2020). Pedagogical linguistics: A view from L2 pragmatics. *Pedagogical Linguistics*, 1(1), 44–65. <https://doi.org/10.1075/pl.19013.bar>
- Beretta, A. (1991). Theory construction in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 493–511. <https://doi.org/10.1017/S0272263100010305>
- Bickerton, D. (1977). Pidginization and creolization: Language acquisition and language universals. In J. Valdman (Ed.), *Pidgin and creole linguistics* (pp. 49–69). Indiana University Press.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Penguin. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732469>
- Burt, M., & Dulay, H. (1980). On acquisition orders. In S. W. Felix (Ed.), *Second language development: Trends and issues* (pp. 265–327). Gunter Narr Verlag.
- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E., & Schumann, J. (1975). *Second language acquisition in children, adolescents and adults: Final report*. National Institute of Education.

- Chiang, J., & Costello, J. (1983). The acquisition of syntax in first and second language learning. *IRAL*, 21(1), 19–33. <https://doi.org/10.1515/iral.1983.21.1.19>
- Clyne, M. (1968). Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 35(2), 130–139. <https://www.jstor.org/stable/40500502>
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161–169. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- De Keyser, R., & Suzuki, Y. (2025). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories of second language acquisition: An introduction* (pp. 157–182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118-7>
- The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Dulay, H., & Burt, M. (1972). Goofing: An indicator of children's language learning strategies. *Language Learning*, 22(2), 235–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00085.x>
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Ellis, N. (2017). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (3rd ed., pp. 113–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_7
- Ellis, N. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103(Supplement 2019), 39–60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.65961/AJELT-2003-1-009>
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 3–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621432-2>
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190–205. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000038>
- Eubank, L. (Ed.) (1991). *Point counterpoint: Universal grammar in the second language*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.3>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Gass, S., Mackey, A., & Montee, M. (2025). Input, interaction and output in L2 acquisition. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An Introduction*, (4th ed., pp. 182–216). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118-8>
- Gregg, K. (1993). Taking explanation seriously; or, let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics*, 14(3), 276–294. <https://doi.org/10.1093/applin/14.3.276>

- Gullberg, M. (2022). The relationship between gestures and speaking in L2 learning. In T. Derwing, M. Munro & R. Thomson (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and speaking* (pp. 386–398). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003022497-33>
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Hatch, E. (1979). Apply with caution. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 123–143. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000991>
- Hiver, P., & Nagle, C. (2024). Complex adaptive interventions: The challenge ahead for instructed second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2024(44), 92–107. <https://doi.org/10.1017/S0267190524000060>
- Hulstijn, J., Young, R., Ortega, L., Bigelow, M., De Keyser, R., Ellis, N., Lantolf, J., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Bridging the gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>
- Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning*, 27(2), 383–411. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00129.x>
- Kasper, G., & Rose, K. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81–104. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190056>
- Klein, W., & Dittmar N. (Eds.) (1979). *Developing grammars*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-67385-6>
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157–168. <https://doi.org/10.2307/3585637>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1982.tb00476.x>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan University Press.
- Lantolf, J. (1996). SLA theory building: Letting all the flowers bloom! *Language Learning*, 46(4), 713–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01357.x>
- Lantolf, J. (2006) Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67–109. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lantolf, J. (2024). On the value of explicit instruction: The view from sociocultural theory. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 281–304. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.18>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman, D. (2009). Prediction or retrodiction? The coming together of research and teaching. In C. Pearson, K. Losey, M. Pasquale, P. Bogart, & R. Anderson, (Eds.), *Spotlight on re-search: A new beginning. Selected proceedings of the 2008 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* (pp. 5–16). Lulu.com

- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 48–72). Taylor & Francis.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten ‘lessons’ from complex dynamic systems theory: What is on offer. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 11–19). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.26931945.6>
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–16. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effect of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391–411. <https://doi.org/10.1177/1362168811412019>
- Legault, J., Grant, A., Fang, S.-Y., & Li, P. (2019). A longitudinal investigation of structural brain changes during second language learning. *Brain and Language*, 197(2019), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104661>
- Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6(2), 173–189. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.173>
- Lightbown, P. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 12(4), 431–462. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Lightbown, P., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Loewen, S., & Sato, M. (Eds.) (2017). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in form-focused SLA: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Multilingual Matters.
- Long, M. (1990a). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly*, 24(4), 649–666. <https://doi.org/10.2307/3587113>
- Long, M. (1990b). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsburg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Meisel, J., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental sequences in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109–135. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004137>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115–123. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Nicholas, H. (1987). *A comparative study of the acquisition of German as a first and as a second language*. PhD thesis, Monash University.
- Nicholas, H. (1992). Language awareness and second language development. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 78–95). Longman.

- Nicholas, H. (1996). *A family history of SLA*. Plenary address to the second PacSLRF forum, Victoria University Wellington.
- Nicholas, H., & Meisel, J. (1983). Second language acquisition: The state of the art (with particular reference to the situation in West Germany). In S. Felix & H. Wode (Eds.), *Language development at the crossroads* (pp. 64–89). Gunter Narr Verlag.
- Nicholas, H., Pienemann, M., & Lenzing, A. (2022). Teacher decision making, dynamical systems and processability theory. *Instructed Second Language Acquisition*, 6(2), 219–247. <https://doi.org/10.1558/isla.21617>
- Nicholas, H., & Starks, D. (2014). *Language education and applied linguistics: Bridging the two fields*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818030>
- Nickel, G. (1971). Kontrastive Sprachwissenschaft und Fehleranalyse. In H. Moser (Ed.), *Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik* (pp. 210–217). Schwann.
- Pfaff, C. (Ed.) (1987). *First and second language acquisition processes*. Newbury House Publishers.
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (Eds.) (2008). *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.23>
- Pienemann, M. (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bouvier.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005015>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Pienemann, M., Lanze, F., Nicholas, H., & Lenzing, A. (2022). Stabilization: A dynamic account. In A. Benati & J. Schwieter (Eds.), *Second language acquisition theory: The legacy of Professor Michael H. Long* (pp. 29–76). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.03pie>
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2025a). *Processability theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009375931>
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2025b). Processability theory. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An Introduction*, (4th ed., pp. 89–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118-5>
- Ravem, R. (1968). Language acquisition in a second language environment. *International Review of Applied Linguistics*, 6(2), 165–185. <https://doi.org/10.1515/iral.1968.6.1-4.175>
- Schauer, G. (2022). Teaching pragmatics to young learners. *Applied Pragmatics*, 4(2), 137–158. <https://doi.org/10.1075/ap.00006.sch>
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391–408. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00283.x>
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 67–92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29(1), 181–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>

- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford University Press.
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (Eds.) (2009). *Task-based language teaching: A reader*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.1>
- Van Compernelle, R. (2014). *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783091409>
- Van Compernelle, R. (2019). Constructing a second language sociolinguistic repertoire: A sociocultural usage-based perspective. *Applied Linguistics*, 40(6), 871–893. <https://doi.org/10.1093/applin/amy033>
- Van Dijk, M., Lowie, W., Smit, N., Verspoor, M., & van Geert, P. (2024). Complex dynamic systems theory as a foundation for process-oriented research on second language development. *Second Language Research*, 41(4), 805–819. <https://doi.org/10.1177/02676583241246739>
- VanPatten, B., & Williams, V. (Eds.) (2007). *Theories in second language acquisition: An Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410615299>
- VanPatten, B., Keating, G., & Wulff, S. (Eds.) (2020). *Theories in second language acquisition: An Introduction* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503986>
- VanPatten, B., Keating, G., & Wulff, S. (Eds.) (2025). *Theories in second language acquisition: An Introduction* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118>
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and language, revised and expanded edition*. The MIT Press.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v12i1.1458>
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8(2), 95–110. <https://doi.org/10.1093/applin/8.2.95>
- Wode, H. (1981). Language-acquisitional universals: A unified view of language acquisition. *Annals of the New York Academy of Science*, 379(1), 218–234. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42011.x>
- Yanagisawa, A., & Webb, S. (2021). To what extent does the involvement load hypothesis predict incidental L2 vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Learning*, 71(2), 487–536. <https://doi.org/10.1111/lang.12444>
- Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30(1), 43–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00150.x>

Das Potenzial kommunikativer Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht

ANKE LENZING¹ & EVA M. HIRZINGER-UNTERRAINER²

Abstract

This article explores the potential of communicative tasks in fostering language teaching that is sensitive to the learners' language needs. Our starting point in this endeavour is the language learners and their psycholinguistic constraints in acquiring specific grammatical structures. We argue that insights from psycholinguistics on second language acquisition should be given greater consideration in the context of foreign language teaching. This perspective aims to optimise support for the learning process. Communicative tasks play a pivotal role in this regard, as they can be tailored to the learners' needs and in this way promote the acquisition process. The article begins with a synopsis of the relevant theoretical foundations and research findings. The next section discusses relevant studies to illustrate how tasks can support language teaching that is sensitive to learner language.

1 Einleitung

In diesem Beitrag diskutieren wir das Potenzial von Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht. Unser Ausgangspunkt sind die Lernenden und ihre psycholinguistischen Beschränkungen beim Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen: Wir argumentieren, dass Erkenntnisse aus der Psycholinguistik zum Zweitspracherwerb im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten, damit die Lernenden im Erwerb einer Fremdsprache bestmöglich gefördert werden können. Unserer Ansicht nach können kommunikative Aufgaben (*Tasks*) in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen. In diesem Sinne beginnen wir mit einer kurzen Zusammenfassung relevanter Erkenntnisse und theoretischer Überlegungen, um dann anhand ausgewählter Studien das Potenzial von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht zu demonstrieren.

1 Prof. Dr. Anke Lenzing, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck, Anke.Lenzing@uibk.ac.at
2 Prof. Dr. Eva Maria Hirzinger-Unterrainer, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck, Eva.Hirzinger-Unterrainer@uibk.ac.at

2 *Processability Theory*

Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen sind die theoretischen Annahmen der *Processability Theory* (PT) (Pienemann, 1998). PT ist eine psycholinguistische Theorie des Zweitspracherwerbs, die einen Erklärungsansatz für die empirischen Befunde bietet, dass Lernende einer Fremdsprache bestimmte linguistische Strukturen in einer festen Reihenfolge erwerben (z. B. Wode, 1976; Clahsen, 1980), die unabhängig von der Erstsprache³ der Lernenden ist. PT ist eine sogenannte *Constraint-Based Theory*. Im Gegensatz zu einer Erklärung, die auf kausalen Faktoren im L2-Erwerb beruht, basiert die Erklärung für die universellen Entwicklungssequenzen im L2-Erwerb auf inhärenten Beschränkungen der Lernenden oder, wie Pienemann und Lenzing (2025a, S. 2) es formulieren: „PT focuses on the way the human mind constrains SLA“. Die Kernannahme der Theorie ist, dass die Architektur des menschlichen Sprachprozessors spezifische Beschränkungen im L2-Erwerb bedingt: „[T]he architecture of the (human) language processor constrains the range of linguistic forms that the learner is able to process at any given point in development“ (Pienemann & Lenzing, 2025a, S. 4). Die Grundannahmen der Theorie zur Sprachverarbeitung basieren im Kern auf Levelts (1989) Modell der Sprachgenerierung, und die Lexikalisch-Funktionale Grammatiktheorie (LFG) (Bresnan, 2001) bildet den grammatischen Formalismus (Pienemann & Lenzing, 2025a, S. 14). Konkret postuliert PT, dass der L2-Sprachprozessor zu Beginn des Erwerbsprozesses unterentwickelt ist und somit die Verarbeitung morphologischer und syntaktischer Strukturen einschränkt. Im Verlauf des L2-Erwerbs entwickeln die Lernenden spezifische Verarbeitungsmechanismen, die ihnen ermöglichen, komplexere sprachliche Strukturen zu verarbeiten. Die Verarbeitungsmechanismen sind hierarchisch angeordnet und implikational miteinander verbunden. Der sukzessive Erwerb dieser Mechanismen, der zu einer schrittweisen Auflösung der initialen Beschränkungen führt, bildet die Erklärung für die empirisch beobachtbaren Erwerbssequenzen (Pienemann, 1998; Pienemann & Lenzing, 2025a, b). Gleichzeitig bietet die Erklärung auch Raum für individuelle Lernervariation, die sich im L2-Erwerbsprozess beobachten lässt und die im Rahmen der PT im sogenannten *Hypothesis Space* (Pienemann, 1998, S. 232) formalisiert wird. Dabei ist wichtig zu betonen, dass die Lernervariabilität und somit die strukturellen Entscheidungen, die Lernende auf einer bestimmten Erwerbsstufe treffen, nicht genau vorhersagbar sind (Lenzing, 2015). Da jedoch die strukturellen Optionen den beschriebenen Verarbeitungsbeschränkungen unterliegen, sind sie nicht vollkommen arbiträr, sondern treten innerhalb des definierten Rahmens des *Hypothesis Space* auf.

Die Annahme inhärenter Beschränkungen im Spracherwerb, die den Erwerbsprozess beeinflussen, wird auch von anderen Forschenden geteilt. So fasst Ortega (2009, S. 34) zusammen:

There are developmental solutions for a given area of the grammar that L1 and L2 learners must naturally and universally traverse on their path to final competence in that area. Al-

3 Bzw. unabhängig von den Erstsprachen im Falle von Kindern, die mit zwei oder mehreren Sprachen simultan aufwachsen.

though the details for how L1 and L2 learners do this may differ, in the most general sense the developmental constraints are undeniable in both L1 and L2 acquisition.

In PT werden diese Annahmen in der PT-Hierarchie der Verarbeitungsmechanismen konzeptualisiert. Diese Erwerbshierarchie wird als sprachübergreifend gültig angesehen. Für das Englische postuliert die Theorie sechs Erwerbsstufen, deren Erwerb durch die Produktion bestimmter morphologischer und syntaktischer Strukturen gekennzeichnet ist. Die Stufen und die dazugehörigen Strukturen für L2 Englisch sind in Tabelle 1 zusammengefasst (für Details, siehe Pienemann & Lenzing, 2025a).

Tabelle 1: Überblick Entwicklungssequenzen L2 Englisch (Quelle: Pienemann & Lenzing, 2025a, S. 23)

Stage	Phenomena	Examples
6	Cancel Aux-2 nd	I wonder what he wants .
5	Neg/Aux-2 nd -? Aux-2 nd -? 3sg-s	Why didn't you tell me? Why can't she come? Why did she eat that? What will you do? Peter likes s bananas.
4	Copula S (x) Wh-copula S (x) V-particle	Is she at home? Where is she? Turn it off!
3	Do-SV(O)-? Aux SV(O)-? Wh-SV(O)-? Adverb-First Poss (Pronoun) Object (Pronoun)	Do he live here? Can I go home? Where she went? What you want? Today he stay here. I show you my garden. This is your pencil. Mary called him .
2	S neg V(O) SVO SVO-Question -ed -ing Plural -s (Noun) Poss -s (Noun)	Me no live here. / I don't live here. Me live here. You live here? John played. Jane going. I like cats. Pat's cat is fat.
1	Words Formulae	Hello, Five Dock, Central How are you? Where is X? What's your name?

Die PT-Hierarchie wurde für typologisch unterschiedliche Sprachen empirisch getestet, z. B. für Arabisch, Hindi, Italienisch oder Japanisch (für einen Überblick, siehe Dyson & Håkansson, 2017, S. 79–102).

3 Die *Teachability Hypothesis*

3.1 Theoretische Grundlagen zur *Teachability Hypothesis*

Wenn wir den Annahmen der PT folgen, dass die in zahlreichen empirischen Studien gefundenen Entwicklungssequenzen durch die Architektur des menschlichen Sprachprozessors und die daraus resultierenden Beschränkungen in der Verarbeitbarkeit von spezifischen morpho-syntaktischen Strukturen erklärt werden können, stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage nach potentiellen Implikationen für den Grammatikunterricht in der Fremdsprache: Können die Erwerbssequenzen durch Unterricht verändert werden? Falls dies nicht der Fall sein sollte, welchen Mehrwert kann der Grammatikunterricht aus psycholinguistischer Perspektive haben?

Schon seit den 1980er Jahren beschäftigen sich Forschende aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven mit empirischen Studien zur Frage der Lehrbarkeit (*Teachability*) einer Zweitsprache in formalen Unterrichtskontexten. In frühen Studien zeigte sich, dass die in natürlichen Erwerbskontexten gefundenen Entwicklungssequenzen auch in formalen Kontexten beobachtbar waren. So untersuchte Pavesi (1986) in einer Querschnittsstudie den Erwerb von Relativsätzen bei jeweils 48 Lernenden des Englischen mit Italienisch als L1 in einem natürlichen sowie in einem formalen Kontext. Der Vergleich der mündlichen Sprachproduktion der Lernenden zeigte in beiden Gruppen eine identische implikationale Erwerbssequenz. Weitere Studien (z. B. Roos, 2007; Lenzing, 2013, 2021) stützen diese Erkenntnisse auch für andere linguistische Strukturen. Pienemann (1984, 1989, 1998) postulierte die *Teachability Hypothesis* (TH) und formulierte die folgenden Hypothesen zum potentiellen Einfluss des Unterrichts auf die Entwicklungssequenzen morpho-syntaktischer Strukturen im L2-Erwerb:

- stages of acquisition cannot be skipped through formal instruction,
- instruction will be beneficial if it focuses on structures from ‘the next stage’. (Pienemann, 1998, S. 250)

Die erste Annahme befasst sich mit der Frage, ob formaler Unterricht lernersprachliche Entwicklungssequenzen verändern kann. Können Lernende Erwerbsstufen überspringen, wenn im Fremdsprachenunterricht grammatische Strukturen höherer Stufen gelehrt werden? Konkreter formuliert: Können Lernende des Englischen, die sich auf Stufe 3 im Spracherwerbsprozess befinden, Strukturen der Stufe 5 erwerben, z. B. komplexe Frageformen, wenn diese im Unterricht vermittelt werden? Die TH postuliert, dass Lernende keine Erwerbsstufen überspringen können. Aus den theoretischen Annahmen der PT, dass die für die Verarbeitung grammatischer Strukturen notwendigen Prozedere implikational erworben werden, folgt, dass Lernende niedriger Stufen die für die Produktion von Strukturen höherer Stufen relevanten Verarbeitungsprozedere noch nicht erworben haben und somit diese Strukturen nicht produktiv verwenden können (Pienemann, 1998, S. 13).

Aus diesen Überlegungen ließe sich nun ableiten, dass die psycholinguistischen Beschränkungen der L2-Lernenden wenig Raum für den formalen Unterricht grammatischer Strukturen lassen, und so könnte die TH dahingehend ausgelegt werden, dass

dem formalen Grammatikunterricht in der Fremdsprache keinerlei Bedeutung beigemessen werden sollte. Die zweite These der TH fokussiert jedoch auf die potentiellen Vorteile des Unterrichts, unter der Prämisse, dass die Erkenntnisse zu Entwicklungssequenzen in das Lehren grammatischer Strukturen miteinbezogen werden. Wenn die im Unterricht behandelten Strukturen sich auf der nächstfolgenden Entwicklungsstufe der Lernenden befinden und die Lernenden somit im Sinne der Verarbeitbarkeit bereit sind, diese zu erwerben, kann der Unterricht laut der TH vorteilhaft sein, in dem Sinne, dass ein Fokus auf diese Strukturen Lernende im Erwerb der nächsten Stufe unterstützen kann. Das bedeutet, dass der Grammatikunterricht zwar nicht die Reihenfolge des Erwerbs bestimmter grammatischer Strukturen ändern kann, aber sowohl die Geschwindigkeit des Erwerbs als auch die Häufigkeit der Verwendung sowie die Kontexte beeinflussen kann, in denen Lernende diese Strukturen verwenden.

Die Annahmen der TH sind eng verbunden mit dem Konzept der sogenannten *Developmental Readiness*, der psycholinguistischen Entwicklungsbereitschaft der Lernenden, bestimmte Strukturen in der L2 zu erwerben. Roos (2019, S. 286) definiert diese Entwicklungsbereitschaft als „the margin within which instruction may have an effect on the acquisition of specific target language structures“.

3.2 Empirische Studien zur *Teachability Hypothesis*

Die TH wurde in zahlreichen empirischen Studien untersucht (z. B. Pienemann, 1984; Spada & Lightbown, 1999; Mansouri & Duffy, 2005; Di Biase, 2008; Zhang & Lantolf, 2015; Baten, 2019; siehe Baten & Keßler, 2019, für einen Überblick). Diese unterscheiden sich in ihrer Methodik, etwa in Bezug auf die Länge der Intervention, das Alter und die Zahl der Teilnehmenden sowie den Fokus der eingeführten Strukturen. Trotz dieser Unterschiede lässt sich feststellen, dass die erste Hypothese – Erwerbsstufen können nicht durch formalen Unterricht übersprungen werden – von der überwiegenden Mehrheit der Studien bestätigt wurde. Beispielhaft sei hier die Studie von Baten (2019) zum Erwerb des Kasussystems durch 18 Lernende des Deutschen als L2 zu nennen. Die Interventionsstudie folgte einem *Pretest-Posttest-Delayed-Posttest-Design*, und die Lernenden befanden sich zu Beginn der Untersuchung auf den Erwerbsstufen 2 und 3 in ihrer L2 Deutsch. Der Unterricht in der Interventionsphase konzentrierte sich auf eine Struktur der Stufe 4. Die Ergebnisse zeigten u. a., dass keine:r der Lernenden eine Erwerbsstufe übersprang, so dass Baten zu der Einschätzung kam, dass sich alle Lernenden „within the boundaries of the Teachability Hypothesis“ (Baten, 2019, S. 321) entwickelten.

Eine Studie, die zu einem gegenteiligen Ergebnis kommt, ist die Untersuchung von Zhang und Lantolf (2015): In ihrer Interventionsstudie, die ebenfalls einem *Pretest-Posttest-Delayed-Posttest-Design* folgte, untersuchten Zhang und Lantolf den Erwerb einer Topikalisierungsstruktur im Chinesischen (Stufe 4) von Anfangslernenden des Chinesischen (Stufe 2) mit Englisch als L1. Der Unterricht basierte dabei auf den Prinzipien von Vygotsky (z. B. 1986). Die erhobenen mündlichen Sprachdaten zeigen, dass Lernende in der Studie zwar die anvisierte Topikalisierungsstruktur (Stufe 4) produzierten, aber nicht eine ebenfalls in der Studie fokussierte Struktur der Stufe 3 (Adj + SVO). Auf dieser Basis kommen Zhang und Lantolf (2015, S. 175–176) zu dem Schluss,

dass die Lernenden eine Stufe übersprungen haben und führen aus: „[S]tages in the processing hierarchy for topicalization in Chinese can be directly taught without regard for the processing sequence predicted by general PT“.

Allerdings werden die Studie und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen sowohl in Baten und Keßler (2019) als auch in Pienemann (2015) kritisch hinsichtlich ihrer Methodologie diskutiert. So beschränkte sich die Untersuchung lediglich auf eine einzige Struktur der Stufe 3 (Adj + SVO), die wiederum im Chinesischen nicht obligatorisch ist. So könnte es durchaus der Fall sein, dass Lernende andere strukturelle Optionen auf unterschiedlichen Erwerbsstufen verwendet haben, um ihre kommunikativen Absichten auszudrücken. Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass die Studie keine umfassende Distributionsanalyse beinhaltet, die für eine Stufeneinordnung der Lernenden vonnöten ist. So ist noch nicht abschließend geklärt, ob ein Unterricht nach Vygotskischen Prinzipien wirklich dazu führen kann, dass Lernende Strukturen erwerben, für die sie nach den Annahmen der PT noch nicht die mentalen Verarbeitungskapazitäten erworben haben.

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass es sich bei der TH nicht um konkrete pädagogische Empfehlungen handelt. Ebenso lässt sich aus der TH keine bestimmte Lehrmethode ableiten. Den Hypothesen liegen vielmehr die oben ausgeführten psycholinguistischen Beschränkungen der Lernenden zugrunde, aus denen sich Vorhersagen über den Erwerb bestimmter linguistischer Strukturen ableiten lassen. Andere Aspekte des zu erwerbenden linguistischen Systems unterliegen individueller Variabilität; hier greifen die Hypothesen nicht.

Die zweite These der TH befasst sich mit der Frage nach potentiellen Vorteilen des Unterrichts für diejenigen Lernenden, die aus Sicht der psycholinguistischen Verarbeitbarkeit bereit sind, Strukturen der für sie nächsten Entwicklungsstufe zu erwerben. Zu diesem Aspekt ist die Studienlage uneindeutig. Während eine Reihe von Studien die These untermauern, dass ein Unterrichtsfokus auf Strukturen der nächsten Stufe dazu führt, dass Lernende diese auch tatsächlich erwerben (z. B. Pienemann, 1984; Di Biase, 2008), liefern andere Studien in diesem Punkt widersprüchliche Ergebnisse (z. B. Spada & Lightbown, 1999; Baten, 2019). So zeigte sich z. B. in der Interventionsstudie von Spada und Lightbown (1999), dass einige der Lernenden, die als *Developmentally Ready* für die im Unterricht eingeführten Strukturen eingestuft wurden, diese auch tatsächlich erwarben. Allerdings war dies nicht für alle Lernenden dieser Gruppe der Fall. Eine weitere Beobachtung betraf Lernende auf einer unteren Stufe (Stufe 2), die nicht als entwicklungsbereit für den Erwerb der im Unterricht eingeführten Strukturen der Stufe 4 eingestuft wurden. Bei einigen dieser Lernenden zeigte sich ein Entwicklungsfortschritt im Erwerb von Strukturen der Stufe 3. Spada und Lightbown (1999, S. 14) leiteten aus diesen Ergebnissen ab, dass die erhobenen Daten die TH nicht stützten.

Allerdings zeigt sich, dass in diesen Studien keine:r der Lernenden in der Lage war, Entwicklungsstufen zu überspringen. In diesem Zusammenhang argumentiert Baten (2019, S. 319) wie folgt:

[T]wo of the misunderstandings concerning the Teachability Hypothesis are (1) that all ready learners will proceed to the next stage and (2) that the unready will not develop at all.

This is not what the Teachability Hypothesis [...] says. On the contrary, the Teachability Hypothesis states that development is constrained and that stages cannot be skipped; it does not state that developmental readiness guarantees acquisition, nor that unreadiness excludes development.

Was folgt nun aus diesen psycholinguistischen Erkenntnissen zu Beschränkungen in der Verarbeitbarkeit grammatischer Strukturen im L2-Erwerb sowie den empirischen Befunden, dass sich die Entwicklungssequenzen auch durch formalen Unterricht nicht verändern lassen? Wie kann Unterricht auf diesen Erkenntnissen aufbauen und die Lernenden im Erwerbsprozess bestmöglich unterstützen? Wie lässt sich auf der Basis dieser Erkenntnisse ein lernersprachensensibler Fremdsprachenunterricht realisieren?

Wir argumentieren, dass ein aufgabenbasierter Unterricht nach dem Ansatz des *Task-Based Language Teaching* (TBLT) das Potenzial hat, den Spracherwerb der Lernenden zu unterstützen, da dieser Ansatz die lernerinternen Erwerbsprozesse berücksichtigen kann (siehe Long, 2015). Im Sinne eines lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterrichts plädieren wir für einen Unterrichtsansatz, der die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und ihnen vielfältige Möglichkeiten bietet, ihre sprachlichen Ressourcen anzuwenden.

4 Aufgaben/Tasks im fremdsprachlichen Kontext

4.1 Eine begriffliche Annäherung

Die Aufgabenorientierung bzw. TBLT hat in den letzten Jahrzehnten in Europa verstärkte Aufmerksamkeit erfahren, obwohl sie bereits auf reform- und projektpädagogische Ansätze des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zurückgeht. Die eigentlichen Ursprünge liegen in den 1970er Jahren, als (erwachsene) Lernende vielfach die gängige Unterrichtspraxis kritisierten und sich eine verstärkte Integration alltagsrelevanter Sprache in den Unterricht wünschten (Burwitz-Melzer, 2006, S. 25; Caspari, 2006, S. 33). Besonders die schwache Variante des kommunikativen Ansatzes, die überwiegend von *Presentation – Practice – Production* (PPP) und damit einer expliziten bzw. deduktiven Vermittlung von grammatischen Strukturen ausging, ließ den Ruf nach einer Veränderung im Fremdsprachenunterricht lautwerden. Dieser „pedagogic call for greater focus on communicative activities in L2 classrooms“ (East, 2017, S. 88) ließ den aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht bzw. *Task-Based Language Learning* bzw. *Teaching* (TBLL bzw. TBLT) entstehen, der ausgehend vom englischsprachigen vermehrt auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung gewonnen hat. Durch diese Entwicklung werden auch die Lernenden zunehmend in den Mittelpunkt gerückt und die bisher dominante Rolle der Lehrperson verändert sich zu einer begleitenden (Skehan, 2021, S. 3).

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik und der Zweitspracherwerbsforschung kann man nicht von dem einen aufgabenorientierten Ansatz sprechen. In Skehans Worten (2021, S. 20): „There is no ‘one’ task-based approach, no ‘authorised version’“. Diese begriffliche Vielfalt zeigt sich auch bei den Definitionen von *Aufgabe* bzw. *task*, da eine

Aufgabe kein „scharf umrissenes Konzept darstellt, sondern ein *travelling concept*“ (Burwitz-Melzer, 2006, S. 25; Hervorhebung im Original). Long präsentierte eine der ersten Definitionen von *Task* und definierte ihn als „a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward“ (Long, 1985, S. 89; zitiert in East, 2021, S. 45). Dieses weite Begriffsverständnis umfasst auch außersprachliche Phänomene und damit sprachliche sowie nichtsprachliche Aufgaben. Die von Breen (1987, S. 23) stammende Definition ist ebenfalls weit, bezieht sich aber explizit auf sprachliches Lernen und definiert den Erfolg des Lernens über einen Outcome bzw. erfolgreiche Kommunikation. Ähnlich konzipiert Prabhu im Rahmen des viel rezipierten Bangalore-Projekts (1979–1984) einen *Task*. Erstmals standen Aufgaben im Zentrum eines Curriculums, was einen starken Gegensatz zu den bisher dominanten lehrzentrierten (strukturalistischen und behavioristischen) Ansätzen bildete (East, 2021, S. 48–49). Im deutschsprachigen Raum ist Legutkes Projekt *Airport* als frühes und nach wie vor häufig rezipiertes Beispiel für die Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht zu nennen, in dem die schulische mit der außerschulischen Welt verknüpft wurde (Legutke, 2006, S. 72).

Den in den 1980er Jahren verfassten Definitionen von *Task* ist vielfach gemeinsam, dass sie einem weiten Begriffsverständnis zugerechnet werden können, vermehrt aber einen Schulbezug herstellen, wie etwa die Definition von Nunan (1989), der von einem „piece of classroom work“ (Nunan, 2010, S. 4) spricht, bei dem Lernende in eine Aufgabe involviert werden, in der sie die Zielsprache rezipieren, produzieren oder Bedeutung aushandeln.⁴ Die nachfolgenden Definitionen ab den 1990er Jahren zeichnen sich demgegenüber durch präzisere Beschreibungen aus und beinhalten in der Regel Kriterien, die das Konstrukt (d. h. den *Task*) definieren. Diese Definitionen haben die Gemeinsamkeit, dass sie die pragmatische Bedeutung in den Vordergrund rücken. Teilweise werden die der Definition zugrunde gelegten Kriterien auch in Frageform formuliert (Hirzinger-Unterrainer, 2024, S. 10, 13). Willis und Willis (2012, S. 13; aus dem Englischen übersetzt durch die Autorinnen) schlagen etwa die sechs nachfolgenden Fragen vor:

1. Weckt die Aktivität das Interesse der Lernenden?
2. Liegt der Schwerpunkt der Aktivität auf der (pragmatischen) Bedeutung?
3. Gibt es ein Produkt?
4. Wird erfolgreiche Erfüllung der Aktivität am Produkt gemessen?
5. Hat die Erfüllung der Aufgabe oberste Priorität?
6. Ist die Aktivität lebensnah bzw. realitätsbezogen?

Werden diese Fragen bejaht, liegt eine Aufgabe im prototypischen Sinne vor. Werden die Fragen hingegen verneint, handelt es sich um eine Übung. Mit anderen Worten, je mehr Fragen bejaht werden können, desto näher ist die Aktivität am Pol der Aufgabe angesiedelt. Je mehr Fragen verneint werden, desto eher handelt es sich um eine

⁴ In diesem Zusammenhang soll auch die Unterscheidung zwischen *Real-World Task/Target Task* und *Pedagogical Task* (u. a. Ellis et al., 2019, S. 12) erwähnt werden. Erstere spiegelt die außerschulische Wirklichkeit wider, wie etwa ein Bewerbungsgespräch oder ein Rollenspiel an der Rezeption, zweite hingegen ist „an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i. e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape [...]“ (Nunan, 2010, S. 2).

Übung. Dies zeigt, dass Aktivitäten auf einem Kontinuum von Aufgaben bis Übungen angesiedelt sind. Auch die Aufgabenorientierung als Ganzes kann entlang eines Kontinuums mit einer starken Variante am einen und mit einer schwachen Variante am anderen Pol verortet werden. In einer starken Version von TBLT wird die Grammatik nicht explizit vermittelt, da Vertreter:innen „no need for teachers to teach the students anything about the rules“ (East, 2018, S. 217) sehen. Die schwache Variante, auch als aufgabenunterstützter Ansatz (bzw. *Task-Supported Language Learning*, TSSL) bezeichnet, setzt – unterschiedlich stark – auf die explizite Grammatikvermittlung und ordnet sich damit stärker einem traditionellen, lehrpersonenzentrierten Fremdsprachenunterricht zu, während die starke Variante⁵, d. h. TBLT, mehr lernendenorientiert und kommunikativ ausgerichtet ist. Gemäß Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011, S. 23–24) spielen Aufgaben in TSSL eine ergänzende Rolle, deren Einsatz abhängig von verschiedenen Faktoren (wie Schule, Lehrperson, Lehrwerk etc.) stark variiert, während sie in TBLT grundsätzlich die Basis für das Curriculum bilden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich ein lernorientierter Ansatz, der Lernen als aktiven, konstruktiven Prozess versteht, einem lehrorientierten Ansatz, der Grammatik explizit (anhand von Regeln) vermittelt, gegenübersteht (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011, S. 51).

4.2 **Focus on Form und Focus on Forms als Ansätze im Fremdsprachenunterricht**

In engem Zusammenhang mit der starken und schwachen Variante der Aufgabenorientierung stehen die Konzepte *Focus on Form* (FonF) und *Focus on Forms* (FonFs), die grundlegende Ansätze des Sprachunterrichts darstellen. Innerhalb des aufgabenorientierten Rahmens lenkt FonF die Aufmerksamkeit der Lernenden auf aufgetretene sprachliche Strukturen, während sie sich als übergeordnetes Ziel mit Aufgaben, und damit kommunikativen Situationen, beschäftigen. Im Gegensatz dazu ist FonFs ein strukturorientierter Ansatz, bei dem sprachliche Formen explizit eingeführt und geübt werden (Ellis, 2016, S. 406). Im Jahr 1997 führte Long mit *Focus on Meaning* (FonM) einen dritten Ansatz ein, der auf implizites Lernen durch inhalts- und immersionsbasierten Unterricht abzielt. Damit liegt der Fokus der Lernenden „more or less entirely on meaning“ (Ellis, 2016, S. 406).

FonM kann als ein Pol eines didaktischen Kontinuums betrachtet werden, während FonFs den entgegengesetzten Pol darstellt (s. Abbildung 1). In der Mitte dieses Kontinuums lässt sich FonF verorten. FonM ist als Gegensatz zu FonFs entstanden, indem es den Schwerpunkt auf die Lernenden sowie auf die zugrunde liegenden Lernprozesse legt (Long, 1998, S. 38–39).

5 Beide Ansätze werden kontrovers diskutiert. Beispielsweise bezweifeln Kritiker:innen des starken Ansatzes von Aufgabenorientierung, ob die Lernenden überhaupt etwas lernen würden: „If It is All about Tasks, Will They Learn Anything [sic!]?“ (East, 2018, S. 217), während umgekehrt Kritiker:innen des schwachen Ansatzes sich fragen, ob das durch TSLT vermittelte Wissen in Sprachkompetenz übergehen kann.

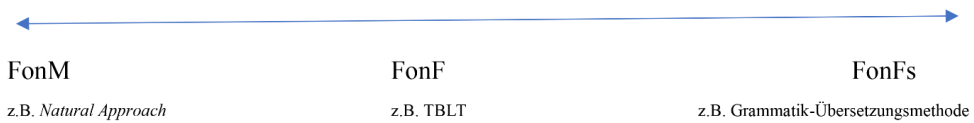


Abbildung 1: Kontinuum von FonM bis FonFs (adaptiert nach Long, 1998, S. 36) (Quelle: eigene Darstellung; adaptiert nach Long, 1998, S. 36)

FonF leitet die Aufmerksamkeit innerhalb eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichtes auf sprachliche Strukturen im Kontext, während die Lernenden kommunikative Aufgaben bearbeiten und dabei auf Probleme stoßen. Dadurch werden ihr individueller Spracherwerb, ihre Verarbeitungskapazität und ihre Lernfähigkeitsbeschränkungen miteinbezogen (Long, 1998, S. 35). Long und Robinson (1998, S. 23) beschreiben dies wie folgt:

Focus on form refers to how focal attentional resources are allocated. Although there are degrees of attention, and although attention to forms and attention to meaning are not always mutually exclusive, during an otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.

FonF tritt im Kontext einer Interaktion zwischen Lernenden auf, z. B. als Reaktion auf ein Kommunikationsproblem. Es ist zufällig (und daher nicht im Voraus geplant) und oft implizit (ohne explizite metasprachliche Erklärung). Darüber hinaus dient FonF als kurze Intervention, um den grundlegenden Fokus auf Bedeutung beizubehalten, während die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen der Zweitsprache (L2) durch *Noticing* gelenkt wird (Ellis, 2016).

FonFs ist dagegen ein synthetischer Ansatz, der mit der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode, d. h. traditionellen Methoden, assoziiert wird. Sprache wird von Lehrkräften oder Lehrbuchautor:innen in kleinere Segmente (z. B. Wörter, Kollokationen, Grammatikregeln, Phoneme) unterteilt und in diesen Segmenten „according to such criteria as (usually intuitively assessed) frequency, valence, or difficulty“ (Long & Robinson, 1998, S. 15) unterrichtet. Beispielsweise werden die Lernenden dann aufgefordert, diese einzelnen Teile zu einer vollständigen Botschaft zusammenzusetzen.

Kritik an diesem Ansatz wurde früh geäußert, beispielsweise in den 1970er- und 1980er-Jahren im *Natural Approach* von Krashen und Terrell, der einen ausschließlichen Fokus auf Bedeutung (FonM) betonte (Long & Robinson, 1998). Im FonF, das auf Longs Interaktionshypothese basiert und entsprechend die Bedeutung der Interaktion zwischen Lernenden und sprachlich versierteren Personen hervorhebt (Long & Robinson, 1998), liegt der primäre Fokus auf dem Bewusstsein für sprachliche Ressourcen, die während der Kommunikation auftreten.

Basierend auf dem oben vorgestellten theoretischen Rahmen zu PT und TH und den präsentierten empirischen Ergebnissen schließen wir uns Long und Robinson (1998) an (s. auch Lenzing & Hirzinger-Unterrainer, 2025), auch wenn FonF nicht frei

von Kritik ist. So führt beispielsweise Sheen (2003) aus, dass FonFs zu Unrecht stigmatisiert und FonF ohne ausreichende empirische Belege bevorzugt worden sei.

In manchen Publikationen wird FonF, basierend auf TBLT-Prinzipien, mit der *Weak-Interface-Position* (z. B. Ellis, 1993) in Verbindung gebracht (z. B. Dalili, 2011; Jünger, 2023, S. 90). Diese Position ist eine von mehreren Perspektiven auf die Frage, welche Rolle explizites Wissen im Spracherwerb spielt und ob es eine Schnittstelle zwischen explizitem und implizitem Wissen gibt. Die *Non-Interface-Position* (z. B. Krashen, 1981) verneint eine solche Schnittstelle und postuliert, dass explizites Wissen weder in implizites Wissen überführt werden kann noch den Erwerb von implizitem Wissen unterstützt. Verfechter der *Strong-Interface-Position* (z. B. DeKeyser, 2025) argumentieren, dass explizites Wissen den Erwerb impliziten Wissens unterstützt und ihm damit eine wichtige Funktion im L2 Erwerb zukommt, ohne jedoch eine Umwandlung der Wissensformen anzunehmen: „[E]xplicit knowledge never ‘becomes’ implicit through practice“ (DeKeyser, 2025, S. 162). Die *Weak-Interface-Position* (Ellis, 1993) nimmt an, dass sich explizites Wissen in implizites Wissen konvertieren lässt, wenn Lernende entwicklungsbedingt für den Erwerb bestimmter Strukturen bereit sind. Explizites Wissen kann laut Ellis bestimmte kognitive Prozesse unterstützen, die sich positiv auf die Entwicklung von implizitem Wissen auswirken (siehe auch Ellis & Shintani, 2014, S. 94).

Die verschiedenen Positionen haben Implikationen für die Rolle expliziten Wissens im Fremdsprachenunterricht. Diese reichen von der Annahme, dass explizites Wissen für Lernende keinen wirklichen Nutzen bringt, bis hin zur Position, dass explizites Wissen essentiell für den Spracherwerb ist. Aus unserer Sicht ist die Schnittstellen-Thematik jedoch zu komplex, um einen Lehransatz eindeutig einer bestimmten Position zuzuordnen. So kann eine Integration eines aufgabenorientierten Ansatzes in den Unterricht aus allen drei skizzierten Perspektiven sinnvoll erscheinen. Aus der Perspektive der *Non-Interface-Position* erscheint ein aufgabenorientierter Ansatz stimmig, da der Fokus auf der Entwicklung impliziten Wissens liegt. Diese Sichtweise ist auch mit einem implizit ausgerichteten FonF Ansatz vereinbar. Die *Weak-Interface-Position* lässt sich ebenfalls gut mit einer Aufgabenorientierung verbinden, insbesondere wenn sogenannte „focused tasks“ (Ellis, 2009, S. 223) integriert werden, die an der *Developmental Readiness* der Lernenden ausgerichtet sind. Aus Sicht der *Strong-Interface-Position* können ebendiese kommunikativen Aufgaben für die Lernenden vorteilhaft sein, „because engaging in carefully sequenced tasks (from a psycholinguistic perspective will [...] lead to proceduralization and potentially some degree of automatization, provided that the requisite declarative knowledge is at the disposal of the learner during the task“ (DeKeyser, 2025, S. 170).

Abschließend sei festgehalten, dass sich die PT, die uns als psycholinguistische Grundlage dient, in dieser Debatte nicht positioniert. Pienemann und Lenzing (2020, S. 188) argumentieren, die Annahmen von Levelts Modell der Sprachgenerierung (1989, S. 188) „allow for a very constrained interface between explicit and implicit knowledge“, betonen aber zugleich: „PT would not take a stand on explicit/implicit learning as it is normally discussed in the literature“.

Im Hinblick auf die Implementierung einer FonF-Phase innerhalb eines aufgabenorientierten Ansatzes erscheint uns diese am Ende eines *Tasks* als eine sinnvolle Möglichkeit, da sie Lernenden unterstützt „to make sense of the language they have experienced“ (Willis & Willis, 2007, S. 25). Mit anderen Worten: Die Lernenden können sich mit den verwendeten Formen auseinandersetzen und vom Kontext profitieren, den sie durch den vorangegangenen Sprachgebrauch erlebt haben. Hierfür bietet sich das von Willis (1996) vorgeschlagene und im englisch- und deutschsprachigen Kontext stark rezipierte Framework an, das in drei Phasen unterteilt ist: *Pretask*, *Task Cycle* und *Focus on Form*. Während in der *Pretask*-Phase überwiegend ins Thema eingeführt und Unterstützung, vor allem auf lexikalischer Ebene, angeboten wird, arbeiten die Lernenden, meist in Teams oder Gruppen, im *Task Cycle* am *Task* selbst, bevor die Lernenden in der finalen Phase die im *Task* verwendete (und rezipierte) Sprache analysieren und erproben können.

Eine weitere Option der Implementierung von FonF – anders als bei Willis und Willis (2007) – besteht darin, den Aspekt des FonF im Sinne eines *Focused Task* in eine kommunikative Aufgabe zu integrieren, so dass diese vielfältige Gelegenheiten zur Produktion bestimmter Strukturen bietet.

4.3 Aufgaben/Tasks mit einem *Developmentally Moderated Focus on Form*

Ein Ansatz, der die Überlegungen zu einem FonF in kommunikativen Aufgaben (Long, 2015) aufgreift und mit den Erkenntnissen zu psycholinguistischen Verarbeitungsbeschränkungen im L2-Erwerb verbindet, ist der des sogenannten *Developmentally Moderated Focus on Form* (Di Biase, 2002, 2008; Roos, 2019). Long (2015, S. 317) selbst zieht eine explizite Verbindung zwischen dem Konzept des FonF im Rahmen der Aufgabenorientierung, den Entwicklungssequenzen der Lernenden sowie deren psycholinguistischen Beschränkungen:

Focus on form involves reactive use of a wide variety of pedagogic procedures (PPs) to draw learners' attention to linguistic problems in context, as they arise during communication [...], thereby increasing the likelihood that attention to code features will be synchronized with the learner's internal syllabus, developmental stage and processing ability.

Während sich der ursprünglich von Long ausformulierte FonF-Ansatz als reaktiv versteht, d. h. als Antwort auf mögliche bei den Lernenden in mündlicher Kommunikation auftretende sprachliche Schwierigkeiten (s. auch den Beitrag von Schmiderer in diesem Band), finden sich z. B. bei Ellis (2016) oder Spada und Lightbown (2008) weiterführende Definitionen, die auch die Möglichkeit eines Fokus auf eine bestimmte Struktur in vorab geplanten Kontexten umfassen (s.a. Roos, 2019, S. 288; Benati, 2022, S. 258). Der Ansatz des *Developmentally Moderated Focus on Form* greift diese Überlegungen auf. Di Biase spricht sich dafür aus, die entwicklungsbedingte Bereitschaft der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen und bestimmte grammatische Strukturen in einen sogenannten *Developmentally Moderated Syllabus* zu integrieren. Das Hauptaugenmerk sollte dabei auf bedeutungsvoller kommunikativer Interaktion liegen, so dass die Lernenden die Strukturen in einem Kontext verwenden können, in dem der Hauptfokus auf der Bedeu-

tung und nicht auf der Form liegt. Des Weiteren argumentiert Di Biase für ein lernersprachensensibles Feedback seitens der Lehrkräfte, das sich nach dem Entwicklungsstand der Lernenden richtet (Di Biase, 2008, S. 1). Dieses Feedback kann sowohl expliziter als auch impliziter Natur sein und z. B. Reformulierungen (*Recasts*) oder metalinguistische Erklärungen umfassen. In einer Interventionsstudie untersuchte Di Biase (2008) das Potential eines lernersprachensensiblen Feedbacks für den Italienisch-erwerb von Anfangslernenden in einer dritten Schulstufe einer australischen Grundschule. Die Studie umfasste zwei Klassen, die in eine Experimental- und eine Kontrollgruppe unterteilt wurden. Der Unterricht beider Klassen folgte insofern einem *Developmentally Moderated Focus on Form* Ansatz, als dass in beiden Klassen der Fokus auf einer bedeutungsvollen Interaktion unter Berücksichtigung bestimmter linguistischer Strukturen lag, für deren Erwerb die Lernenden aus psycholinguistischer Sicht für entwicklungsbereit erachtet wurden. Im Unterschied zur Kontrollgruppe, die ein sehr breit gefächertes Feedback bekam, das auch lexikalische Strukturen umfasste, lag der Fokus des Feedbacks in der Experimentalgruppe dezidiert auf den Strukturen, die im Sinne der Lernerbereitschaft im Fokus des Unterrichts lagen, in diesem Fall die Pluralmarkierung (Stufe 2) sowie Nomen-Adjektiv-Kongruenz (Stufe 3). Die Lernenden waren zu Beginn der Intervention auf Stufe 1 der Erwerbshierarchie. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass nach einer Intervention von 18 Wochen der Ansatz zu einem Erwerbsfortschritt in beiden Gruppen führte, der allerdings in der Experimentalgruppe deutlicher ausgeprägt war. So produzierten alle Lernenden nach der Intervention zumindest Strukturen der Stufe 2. Während in der Experimentalgruppe alle Lernenden auch Stufe 3 erworben hatten, war dies in lediglich 63 % der Kontrollgruppe der Fall. Des Weiteren zeigte sich bei den Lernenden in der Experimentalgruppe eine breiter gefächerte Verwendung von Strukturen mit Nomen-Adjektiv-Kongruenz als in der Kontrollgruppe.

Der Ansatz eines aufgabenbasierten Unterrichts mit einem Fokus auf *Developmental Readiness* wird auch von Roos (2016, 2019) vertreten. Roos (2016) zeigt das Potenzial von kommunikativen Aufgaben mit einem lernersprachensensiblen FonF auf und verdeutlicht, dass Aufgaben mit einem Fokus auf das englische Plural-s-Morphem für Anfangslernende zahlreiche Kontexte für dessen Verwendung beinhalten und zugleich Raum für kommunikative Interaktion bieten. Das folgende Beispiel (Roos, 2016, S. 129) zeigt eine Interaktion zwischen Lernenden (Alter 8–9 Jahre, 2–4 Jahre Englischunterricht) im Kontext einer *Spot-the-Difference*-Aufgabe. Die Lernenden erhielten jeweils ein Bild mit einem Garten sowie einem Haus mit unterschiedlichen Räumen. Ihre Aufgabe war es, eine bestimmte Anzahl von vorab definierten Unterschieden in den Bildern zu finden. Das Beispiel illustriert die vielfältigen Möglichkeiten, die fokussierte Struktur mit morphologischer und lexikalischer Variation zu verwenden.

- C1: In the garden the tree and in the garden a two trees and on the trees sind (=are) apples.
 C2: I have on the trees not apples.
 C1: I have on the living room one lamp nee (=no) two lamps, a one watching TV and a desk.
 C2: I have got four living rooms and in the living rooms sind (=are) TVs, abouts one TV and in the bathroom (ehm) three toilets.
 C1: I have in the bathroom one toilet.

So produziert Lerner C1 beispielsweise sowohl die Singular- als auch die Pluralform des Lexems *tree*. Andere Lexeme treten jeweils in der Singular- oder der Pluralform auf (*apples; toilet*). Die Äußerungen von Lerner C2 beinhalten ebenfalls sowohl morphologische als auch lexikalische Variation (*one lamp – two lamps; living rooms; toilets*).

Das Potenzial von Aufgaben mit einem *Developmentally Moderated Focus on Form* wird auch in der Interventionsstudie von Roos (2019) deutlich. Die Studie untersuchte, ob dieser Ansatz L2-Lernende des Englischen im Sekundarschulkontext beim Erwerb der in der Aufgabe fokussierten grammatischen Struktur unterstützt. An der Studie nahmen 12 Lernende des Englischen im Alter von 11–13 Jahren mit deutschsprachigem Hintergrund teil. Die grammatische Struktur im Fokus war das Dritte-Person-Singular-s, eine Struktur, die zu einem relativ frühen Zeitpunkt in deutschen Lehrwerken eingeführt wird, aber eher spät von den Lernenden erworben wird (Roos, 2019). Einem *Pretest-Posttest-Delayed-Posttest-Design* folgend, wurde in der Interventionsphase mit kommunikativen Aufgaben gearbeitet, die zahlreiche Kontexte für die Verwendung des Morphems boten. Die Ergebnisse zeigen einen positiven Einfluss der Intervention auf den L2-Erwerb der Lernenden. Zum einen spiegelt sich dies in der Produktion des Morphems in zahlreichen Kontexten bei den Lernenden wider, die als *Developmentally Ready* eingestuft wurden. Zum anderen begannen einige der Lernenden, auch eine Frageform der Stufe-5-Struktur zu produzieren. Da die Aufgaben neben vielfältigen Kontexten für das Dritte-Person-Singular-s-Morphem auch zahlreiche Gelegenheiten für Fragen boten, ist davon auszugehen, dass die Interaktion zwischen den Lernenden auch den Erwerb dieser syntaktischen Struktur unterstützte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Aufgaben mit einem *Developmentally Moderated Focus on Form* zu einem lernersprachensensiblen Unterricht beitragen können, da sie den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, spezifische Strukturen in Kontexten zu verwenden, in denen das Hauptaugenmerk auf bedeutungsvoller Interaktion liegt. Im Idealfall würden die Lehrkräfte die Erwerbsstufen ihrer Schüler:innen diagnostizieren und dementsprechend an die Erwerbsstufe(n) angepasste Aufgaben entwickeln.

4.4 Kommunikative Aufgaben im Kontext sprachlicher Heterogenität

In der Praxis stehen die Lehrkräfte vor der konkreten Herausforderung, dass Klassen eine große Heterogenität hinsichtlich der Erwerbsstufen der Lernenden aufweisen. So zeigen Studien, dass sich Schüler:innen in ein und derselben Lerngruppe auf ganz unterschiedlichen Entwicklungsstufen befinden (z. B. Keßler, 2009; Lenzing, 2021). Nun könnte sich daraus ableiten lassen, dass der Einsatz von Aufgaben mit einem *Developmentally Moderated Focus on Form* in der konkreten Unterrichtspraxis nur schwer umsetzbar ist. Allerdings zeigen ebendiese Studien, dass eine große Heterogenität der Lernenden in Bezug auf ihre Erwerbsstufe nicht bedeutet, dass die Lernenden nicht in der Lage sind, kommunikative Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Da der Fokus der kommunikativen Aufgaben immer primär auf der Bedeutung und nicht auf der sprachlichen Form liegt, bieten diese den Lernenden die Möglichkeit, ihre eige-

nen sprachlichen Ressourcen auf kreative Art und Weise zu verwenden. Diese Vorteile eines aufgabenbasierten Unterrichts fasst Ellis (2009, S. 230) wie folgt zusammen:

One of the aims of TBLT is, in fact, to create contexts in which learners can experience what it means to communicate at different stages of their development – using whatever resources at their disposal. Inevitably, with beginners, the interactions will be limited, but this does not mean that they are of no pedagogic value.

Lenzing (2025) untersuchte, welche sprachlichen Ressourcen Lernende unterschiedlicher Entwicklungsstufen beim Bearbeiten einer identischen kommunikativen Aufgabe verwenden, um die Frage zu beleuchten, ob kommunikative Aufgaben zwingend an die individuellen Entwicklungsstufen der Lernenden angepasst sein sollten, um für die Lernenden förderlich zu sein. Die für diesen Artikel relevante Forschungsfrage lautete dabei wie folgt: Welche linguistischen Strukturen produzieren Lernende unterschiedlicher Entwicklungsstufen beim Bearbeiten desselben *Tasks*? Konkret analysierte sie mündliche Spontansprachdaten von L2-Lernenden des Englischen der Stufen 2–5 hinsichtlich der bei der Bearbeitung der Aufgabe verwendeten morpho-syntaktischen Strukturen. Die der Untersuchung zugrunde liegende kommunikative Aufgabe ist ein offener, aber fokussierter *Task*, der sogenannte *Martian Task*. Hierbei handelt es sich um eine Rollenspielaufgabe, die die Lernenden in Zweiergruppen bearbeiten. Die Lernenden bekamen folgende Erläuterung:

Stellt euch vor, dass eine/r von euch ein Marsmensch ist und der/die andere ein Erdling. Der Marsmensch ist soeben mit seinem Raumschiff auf der Erde gelandet. Ihr trefft euch zum ersten Mal und möchtet jeweils mehr über das Leben auf der Erde und auf dem Mars erfahren. Stellt euch gegenseitig Fragen zum Leben auf dem Mars und auf der Erde. Seid kreativ!

Der *Martian Task* regt die Lernenden dazu an, sich über Fragen über das Leben auf dem Mars und das Leben auf der Erde auszutauschen, und schafft so vielfältige Kontexte für die Verwendung verschiedener Frageformen. Des Weiteren bietet die Aufgabe Kontexte für die Produktion von Deklarativsätzen sowie anderen morpho-syntaktischen Strukturen.

Der *Martian Task* deckt die zentralen Merkmale eines *Tasks* nach Ellis (2009, S. 223) ab. So liegt der primäre Fokus der Aufgabe auf der Bedeutung und nicht auf der sprachlichen Form. Die Aufgabe enthält einen sogenannten *Information Gap*, d. h., die Lernenden verfügen nicht über dieselben Informationen und sind dazu angehalten, ihre eigenen linguistischen Ressourcen zu verwenden.

Im Folgenden werden Methodologie, Analyse sowie Ergebnisse der Studie kurz zusammengefasst. Lenzing untersuchte die mündlichen Sprachdaten von 22 Lernenden des Englischen mit Deutsch als Umgebungssprache im deutschen Sekundarschulkontext (Alter: 10–14 Jahre) auf unterschiedlichen Spracherwerbsstufen (Stufe 2–5) hinsichtlich der produzierten morpho-syntaktischen Strukturen. Die Sprachdaten wurden aufgezeichnet und transkribiert; anschließend wurden detaillierte Distributionsanalysen der Sprachproduktionsdaten der einzelnen Lernenden erstellt. Dabei wurden

die von den Lernenden produzierten morpho-syntaktischen Strukturen auf der Basis der LFG hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden Verarbeitungsprozedere analysiert und einer Erwerbsstufe zugeordnet. Die Spracherwerbsstufe der einzelnen Lernenden wurde mithilfe des Emergenzkriteriums bestimmt (für Details siehe Lenzing, 2025). Die detaillierte Analyse zeigt, dass der *Martian Task* bei Lernenden aller untersuchten Spracherwerbsstufen produktive Interaktion initiiert. Die Aufgabe bietet zahlreiche Gelegenheiten zur Produktion einer breiten Vielfalt sprachlicher Strukturen. Die Analyse bietet zum einen Einblicke in die sprachlichen Ressourcen der Lernenden auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen. Zum anderen verdeutlicht sie aber auch die individuelle Variation der Lernenden bei der Produktion spezifischer Merkmale im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten.

Die sprachlichen Ressourcen der Lernenden auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen werden in den folgenden Ausschnitten aus zwei Dialogen zwischen den Lernenden beispielhaft illustriert. Der erste Ausschnitt veranschaulicht die kommunikative Interaktion zwischen zwei Anfangslernenden der Stufe 2.

Tabelle 2: Beispieldialog zwischen Anfangslernenden (Stufe 2) (Quelle: Lenzing, 2025, S. 194)

Participants:	
C1, age: 10, f, stage 2 (grade 5) (Martian)	
C2, age: 10, f, stage 2 (grade 5) (Earthling)	
Researcher (R)	
C2	what's this?
C1	my antennas (...)
C1	what's this?
C2	{Wie sagt man Uhr auf englisch?} (How do you say 'watch' in English?)
R	watch
C2	ah watch I'm a watch
C1	what is a watch?
C2	{schwer zu erklären} (that's difficult to explain) a watch is I'm a numbers and time
C1	oh this and what's this?
C2	a pullover
C1	a pullover?
C2	no this
C1	oh what's this?
C2	this? {Ohrloch} (ear piercing) ear ear {nee was ist} (no what is)
R	ear hole
C2	ear
R	hole
C2	that's normal on the Mars

Dieser Ausschnitt zeigt, dass die Mehrheit der produzierten Strukturen auf Stufe 1 des Erwerbsprozesses einzuordnen ist. So produzieren die Lernenden primär einzelne Wörter, wie z. B. *a pullover* (C2), sowie formelhafte Sequenzen, wie *What's this?* (C1 & C2). Des Weiteren finden sich in den Daten der Lernenden auch idiosynkratische formelhafte Äußerungen, die nicht in allen Fällen zielsprachengerecht sind. Diese *Formulaic Patterns* bestehen aus einer unanalysierten Einheit und einem offenen Slot X, der mit unterschiedlichem lexikalischem Material gefüllt wird (siehe auch Lenzing, 2013). Ein Beispiel für einen solchen idiosynkratischen *Formulaic Pattern* ist die Struktur *I'm a X*, wobei der erste Teil (*I'm a*) die unanalysierte Einheit darstellt und X die offene Position, die mit verschiedenen lexikalischen Elementen gefüllt wird, wie in *I'm a watch* oder *I'm a numbers* (C2). Neben den Strukturen der Stufe 1 enthält der vollständige Datensatz auch SV(O)-Strukturen der Stufe 2. Diese sind durch das Fehlen von Auxiliaren und/oder Flexionsmorphemen gekennzeichnet, wie z. B. in der Äußerung *He sell paper* (C1), in der das Dritte-Person-Singular-s-Morphem nicht produziert wird.

Der Auszug der Interaktion der Anfangslernenden verdeutlicht ihre begrenzten sprachlichen Ressourcen und zeigt gleichzeitig die Variation in ihrer Verwendung formelhafter Sequenzen und idiosynkratischer Strukturen. Er veranschaulicht zudem, dass die Lernenden trotz der Verwendung nicht zielsprachlicher Äußerungen ihre beabsichtigte kommunikative Intention effektiv vermitteln können.

Der zweite hier gezeigte Ausschnitt illustriert die Interaktion zweier Lernender auf Stufe 5. Hier wird deutlich, dass die Lernenden ihre sprachlichen Ressourcen erweitert haben und komplexere Strukturen produzieren als die Anfangslernenden in Tabelle 2. Die Sprachdaten umfassen Strukturen der Erwerbsstufen 1–5. So finden sich neben einzelnen Wörtern und deklarativen SV(O) Konstruktionen vor allem Frageformen unterschiedlicher Erwerbsstufen.

Tabelle 3: Beispieldialog zwischen fortgeschrittenen Lernenden (Stufe 5) (Quelle: Lenzing, 2025, S. 197)

Participants:	
Participant 1 (P19) age: 13, m, Stage 5, (Grade 7) (Martian)	
Participant 2 (P20) age: 11, m, Stage 5, (Grade 7), (Earthling)	
Researcher (R)	
P20	uhm we need a story first what I when do you come from the Mars with a (...)
R	Spaceship
P20	(...) spaceship? and land here do you have questions or I?
R2	maybe both
P20	Yes
P19	yes
P20	ok uhm ok I see you first then do you see me ok what's it?
P19	I am a Martian what are you? I never seen somebody like you
P20	what language do you have do you have my language?
P19	I'm an English Martian
P20	ok uhm ok I understand you uhm yes what's your question?

(Fortsetzung Tabelle 3)

P19	uhm what are you doing on the Earth?
P20	ok I can do a lot I can play with you I can fight with you okay I can play I can drive with cars it's on the street like this
P19	Ahh
	...
P20	you uhm speak from food uhm what do you eat? what do you can eat at the Mars?
P19	oh we're eat we're drinking water and we're eating how I can pronounce it? we eat paper you know? paper?
P20	ok you have trees on the Mars?
P19	mmmh no it's metallic paper
P20	ok very special

Dazu gehören Stufe-3-Frageformen, wie z. B. *Do-Fronting* (*Do you have my language?*, P20) und *Wh-SVO?*-Fragen (*How I can pronounce it?*, P19), die Stufe-4-Struktur *Wh Copula S*, wie in *What are you?* (P19), sowie Stufe-5-Strukturen, wie *What do you eat?* (P20). Ähnlich wie die Daten der Anfangslernenden zeigen die Interaktionsdaten der weiter fortgeschrittenen Lernenden sowohl Evidenz für ihre Erwerbsstufe als auch für die Variabilität zwischen den Lernenden innerhalb derselben Stufe.

Die Studie von Lenzing (2025) verdeutlicht, dass es bei der Auswahl kommunikativer Aufgaben nicht immer zwingend notwendig ist, in heterogenen Klassen eine Binnendifferenzierung im Hinblick auf die Erwerbsstufe der Lernenden vorzunehmen. Sie zeigt, dass Lernende verschiedener Spracherwerbsstufen prinzipiell in der Lage sind, mit ihren eigenen sprachlichen Ressourcen dieselbe kommunikative Aufgabe zu bearbeiten. Dabei treten je nach Erwerbsstufe der Lernenden unterschiedliche kommunikative Strategien und sprachliche Lösungen zutage, aber auch Probleme, die in einem weiteren Schritt durch einen reaktiven FonF adressiert werden können. Dies unterstreicht das Potenzial kommunikativer Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht. So konstatiert Ellis (2024, S. 360):

This study [Lenzing, 2025] suggests that it is possible to use the same task with heterogeneous learners without damage to their sense of self-efficacy. This makes me think that maybe the whole problem of how to accommodate differences in learners might be overcome if we could find tasks that are manageable by all learners. Imaginative tasks, such as Lenzing's Martian Task, might have an important role here.

5 Abschließende Überlegungen

In unserem Beitrag haben wir das Potenzial kommunikativer Aufgaben (*Tasks*) für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet. Ausgehend von psycholinguistischen Erkenntnissen zu Beschränkungen im L2-Erwerb bestimmter morpho-syntaktischer Strukturen haben wir gezeigt, dass *Tasks* eine wichtige Rolle spielen können: Sie unterstützen Lernende in ihrem Erwerbsprozess, indem

sie ihnen Raum für individuelle Sprachproduktion im Rahmen ihrer jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten geben. *Tasks* mit einem *Developmentally Moderated Focus on Form* können die Lernenden konkret beim Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen unterstützen, für die sie entwicklungsbedingt bereit sind, indem sie so gestaltet sind, dass sie eine große Anzahl an Kontexten für die Produktion dieser Strukturen bieten. Des Weiteren haben wir anhand einer Studie gezeigt, dass ein und derselbe *Task* für Lernende unterschiedlicher Erwerbsstufen verwendet werden kann, den sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten kreativ bearbeiten können. Weitere Forschung sollte diese Aspekte vertiefen, insbesondere die Implementierung eines individuellen FonF im Anschluss an den *Task*, z. B. durch individuelles korrekatives Feedback.

Während der Erstellung dieses Manuskripts haben die Autorinnen an wenigen Stellen Academic AI (Universität Innsbruck) eingesetzt, um die sprachliche Klarheit und Lesbarkeit zu verbessern. Die Autorinnen haben die Richtigkeit dieser sprachlichen Vorschläge überprüft. Der Inhalt des Manuskripts basiert ausschließlich auf der Arbeit der Autorinnen.

Bibliographie

- Baten, K. (2019). Teaching the German case system: A comparison of two approaches. In A. Lenzing, H. Nicholas & J. Roos (Hrsg.), *Widening contexts for processability theory: Theories and issues* (S. 301–326). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.7.13bat>
- Baten, K., & Keßler, J.-U. (2019). Research timeline: The role of instruction, teachability and processability. In R. Arntzen, G. Håkansson, A. Hjelde, & J.-U. Keßler (Hrsg.), *Teachability and learnability across languages* (S. 9–26). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.6.01bat>
- Benati, A. G. (2022). Can focus on form have an effect on language development? In A. G. Benati & J. W. Schwieter (Hrsg.), *Second language acquisition theories: The legacy of Professor Michael H. Long* (S. 257–271). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.13ben>
- Breen, M. P. (1987). Learner contribution to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Hrsg.), *Language learning tasks* (S. 23–46). Prentice Hall.
- Bresnan, J. (2001). *Lexical-functional grammar*. Blackwell.
- Burwitz-Melzer, E. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 25–32). Narr.
- Caspari, D. (2006). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 33–42). Narr.
- Clahsen, H. (1980). Psycholinguistic aspects of L2 acquisition. In S. W. Felix (Hrsg.), *Second language development: Trends and issues* (S. 57–79). Narr.

- DeKeyser, R. (2025). Skill acquisition theory. In VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (4. Aufl.) (S. 157–182). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118-7>
- Dalili, M. (2011). On the integration of form and meaning in English Language Teaching (ELT): An overview of current pedagogical options. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(1), 2117–2121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.064>
- Di Biase, B. (2002). Focusing strategies in second language development: A classroom-based study of Italian L2 in primary school. In B. Di Biase (Hrsg.), *Developing a second language: acquisition, processing and pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish* (S. 95–120). Language Australia.
- Di Biase, B. (2008). Focus-on-form and development in L2 learning. In J.-U. Keßler (Hrsg.), *Processability approaches to second language development and second language learning* (S. 197–219). Cambridge Scholars Publishing.
- Dyson, B. P., & Håkansson, G. (2017). *Understanding second language processing: A focus on Processability Theory*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bpa.4>
- East, M. (2017). Task-Based Teaching and Learning: Pedagogical Implications. In N. van Deusen-Scholl & S. May (Hrsg.), *Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education* (Eintrag). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_8
- East, M. (2018). If It Is All About Tasks, Will They Learn Anything? Teachers' Perspectives on Grammar Instruction in the Task-Oriented Classroom. In M. J. Ahmadian & M. del Pilar García Mayo (Hrsg.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (S. 217–232). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503399-011>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113. <https://doi.org/10.2307/3586953>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Ellis, R. (2024). Conclusion: Some thoughts on investigating individual differences in task-based language teaching. In S. Li (Hrsg.), *Individual differences and task-based language teaching* (S. 346–364). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.16.12ell>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Ellis, R., Skehan, P., Shaofeng, L., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>

- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2024). Einleitung: Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. In E. M. Hirzinger-Unterrainer (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht. Ein theoretischer Einblick mit praktischen Beispielen* (S. 7–20). Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823395096>
- Jünger, A. (2023). *Kleine [E]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht: Eine Design-Based Research Studie zur integrativen Kasusförderung in der Sekundarstufe I*. SLDD, Band 12. <https://doi.org/10.46586/SLDD.306>
- Keßler, J. (2009). Englischdidaktik in „Erklärungsnot“: Implizites und explizites Wissen und die Rolle der Bewusstmachung im schulischen Englischwerb. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 93–107). Stauffenburg.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Legutke, M. (2006). Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario. In A. Küppers & J. Quetz (Hrsg.), *Motivation Revisited: Festschrift für Gert Solmecke* (S. 71–80). LIT Verlag.
- Lenzing, A. (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition. The multiple constraints hypothesis*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.3>
- Lenzing, A. (2015). Exploring regularities and dynamic systems in L2 development. *Language Learning*, 65, 89–122. <https://doi.org/10.1111/lang.12092>
- Lenzing, A. (2021). *The production-comprehension interface in second language acquisition: An integrated encoding-decoding model*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350148765>
- Lenzing, A. (2025). How a processability perspective frames the potential of tasks in instructed second language acquisition. In M. East (Hrsg.), *Broadening the horizon of TBLT. Plenary addresses from the second decade of the international conference on task-based language teaching* (S. 183–211). John Benjamins. doi.org/10.1075/tblt.1710len
- Lenzing, A., & Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2025). Tasks in the foreign language classroom. A potential for an interdisciplinary perspective on language education? In B. Mertz-Baumgartner & W. Stadler (Hrsg.), *Doing Fach. Didaktik. Wissen. Lehren. Verbinden*. Unter Mitarbeit von P. V. Mayr (S. 243–270). Narr Francke Attempto.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>
- Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *Working Papers in ESL*, 16(2), 35–49.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (S. 15–41). Cambridge University Press.
- Mansouri, F., & Duffy, L. (2005). The pedagogic effectiveness of developmental readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(1), 81–99. <https://doi.org/10.1075/aral.28.1.06man>

- Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditzfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-Supported Language Learning* (StandardWissen Lehramt). Brill | Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838533360>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2010). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Arnold. <https://doi.org/10.4324/9780203777282>
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal models and relative class(e) formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(1), 38–55. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005829>
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214. <https://doi.org/10.1017/S027226310005015>
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Pienemann, M. (2015). An outline of Processability Theory and its relationship to other approaches to SLA. *Language Learning*, 65, 123–151. <https://doi.org/10.1111/lang.12095>
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2020). Processability theory. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (3. Aufl.) (S. 162–191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503986-8>
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2025a). *Processability theory*. Cambridge Elements. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009375931>
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2025b). Processability theory. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (4. Aufl.) (S. 89–120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003491118-5>
- Roos, J. (2007). *Spracherwerb und Sprachproduktion: Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Narr.
- Roos, J. (2016). Acquisition as a gradual process: Second language development in the EFL classroom. In J.-U. Keßler, A. Lenzing & M. Liebner (Hrsg.), *Developing, modelling and assessing second languages* (S. 121–134). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.5.06roo>
- Roos, J. (2019). Exploiting the potential of tasks for targeted language learning in the EFL classroom. In A. Lenzing, H. Nicholas & J. Roos (Hrsg.), *Widening contexts for processability theory: Theories and issues* (S. 285–300). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.7.12roo>
- Sheen, R. (2003). Focus on form – a myth in the making? *ELT Journal*, 57(3), 225–233. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.225>
- Skehan, P. (2021). The psycholinguistics of task-based performance. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Hrsg.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (S. 3–26). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108868327.002>

- Spada, N., & Lightbown, P. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002>
- Spada, N., & Lightbown, P. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, D., & Willis, J. R. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. R. (2012). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Wode, H. (1976). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 1–13.
- Zhang, X., & Lantolf, J. (2015). Natural or artificial: Is the route to L2 development teachable? *Language Learning*, 65, 152–190. <https://doi.org/10.1111/lang.12094>

Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben

Eine Interventionsstudie im Rahmen der Processability Theory

ANNA ROMANO¹

Abstract

Input-based tasks offer promising opportunities for beginner-level foreign language instruction but remain underrepresented in research and practice (Ellis, 2020). This study investigates the use of input-based tasks to promote the acquisition of plural forms among beginning learners of Italian in upper secondary classes (9th grade, $N=38$). Grammar instruction was operationalized as *Developmentally Moderated Focus on Form* (DMFonF) based on *Processability Theory* (PT; Pienemann, 1998). The study addresses the questions of how DMFonF affects the emergence of plural forms in comprehension and production, and how receptive and productive acquisition relate to each other according to PT. Receptive and productive grammatical knowledge was assessed through a pre-test and two post-tests. The results indicate that input-based tasks with DMFonF facilitate both receptive and productive acquisition of Italian plural forms, suggesting that this approach represents a promising option for early L2 instruction. From a theoretical SLA perspective, the findings further show a moderate correlation between receptive and productive acquisition, pointing to partially shared processing mechanisms (Lenzing, 2021).²

1 Einleitung

Aufgabenorientierung (*Task-Based Language Teaching*, TBLT³) wird häufig mit fortgeschrittenen Lernenden und der Anwendung bereits erworbener Sprachkenntnisse verbunden. Forschungsarbeiten zum Spracherwerb im aufgabenorientierten Anfangsunterricht sind jedoch bis dato unterrepräsentiert (Ellis, 2020; Erlam & Tolosa, 2022; Révész & Chung, 2023). Der vorliegende Beitrag adressiert diese Forschungslücke und untersucht den rezeptiven und produktiven Pluralerwerb bei Anfangslernenden des Italienischen der Sekundarstufe II ($N=38$), die im Zuge einer Interventionsstudie mit

1 Anna Romano, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck, anna.romano@uibk.ac.at

2 Die diesem Artikel zugrundeliegende Dissertation wurde durch das *Early Stage Funding* der Universität Innsbruck sowie durch eine Dissertationsförderung des Landes Vorarlberg unterstützt.

3 Im vorliegenden Beitrag werden Aufgabenorientierung und TBLT sowie Aufgabe und *Task* synonym verwendet.

inputbasierten *Tasks* arbeiteten. Rezeptiver und produktiver Pluralerwerb sowie deren Zusammenhänge werden im Rahmen der *Processability Theory* (PT) untersucht und diskutiert.

2 Aufgabenorientierter Anfangsunterricht

Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht verfolgt das Ziel, Sprachlernen durch die Bearbeitung authentischer Aufgaben zu ermöglichen und dabei sowohl den Erwerb kommunikativer Kompetenzen als auch sprachlicher Strukturen zu unterstützen (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007; Long, 2015). Im vorliegenden Beitrag wird unter *Aufgabe* eine Aktivität verstanden, die sich durch einen klaren Fokus auf Bedeutung, eine Informationslücke und ein kommunikatives Ergebnis auszeichnet. Letzteres ist nicht unbedingt ein sprachliches Produkt, sondern meint jegliche Art von kommunikativem Resultat, beispielsweise auch nonverbale Handlungen (Ankreuzen eines Bildes, Ausführung einer Handlung etc.). Zur Bewältigung von *Tasks* bauen die Lernenden außerdem auf ihre eigenen (außer-)sprachlichen Ressourcen auf (Ellis & Shintani, 2014, S. 135).

Grundsätzlich lässt sich zwischen inputbasierten und outputbasierten *Tasks* unterscheiden. Während outputbasierte *Tasks* die Produktion und Interaktion in der Fremdsprache fokussieren, beziehen sich inputbasierte *Tasks* weitestgehend oder ausschließlich auf rezeptive Fertigkeiten und es ist keine Sprachproduktion erforderlich. Lernende haben jedoch jederzeit die Möglichkeit, sich sprachlich zu äußern (Ellis, 2020, S. 12). Inputbasierte Aktivitäten stellen eine Chance für den aufgabenorientierten L2-Anfangsunterricht dar, da Anfänger:innen oft die notwendigen sprachlichen Mittel fehlen, um Output zu generieren (Ellis, 2020, S. 5). Gleichzeitig wurde TBLT, wie eingangs erwähnt, bislang vor allem mit fortgeschrittenen Lernenden sowie outputbasierten Aufgaben in Verbindung gebracht (Ellis, 2020; Erlam & Tolosa, 2022; Révész & Chung, 2023). Als eine zentrale Ausnahme ist hier die Studie von Shintani (2016) zu nennen, die sich unter anderem mit dem Einfluss inputbasierter *Tasks* auf den produktiven und rezeptiven Erwerb des englischen Pluralmorphems *-s* japanischer Lernender im Alter von sechs Jahren befasste. Shintani führte einen Prä- und zwei Posttests durch und konnte zeigen, dass der Unterricht mit inputbasierten *Tasks* den rezeptiven Erwerb des englischen Pluralmorphems *-s*, getestet in einem *Grammar Listening Test*, signifikant steigerte (Shintani, 2016, S. 129–130). Auch in Bezug auf die Produktion, getestet unter anderem in einem *Same-or-Different-Task*, konnte Shintani (2016, S. 133) ein positives, wenngleich weniger aussagekräftiges Ergebnis liefern: Zwei der insgesamt 15 Lernenden, die mit den inputbasierten *Tasks* arbeiteten, verwendeten Pluralformen in mündlicher Sprachproduktion in den Posttests. Eine Gegenüberstellung von rezeptivem und produktivem Erwerb, wie sie im vorliegenden Projekt umgesetzt wird, blieb in dieser Studie jedoch aus.

Im anschließenden Abschnitt wird darauf eingegangen, wie noch unbekannte grammatische Strukturen im aufgabenorientierten Unterricht eingeführt werden können.

3 Grammatikvermittlung im aufgabenorientierten Unterricht

Im Gegensatz zu deduktiven Ansätzen der Grammatikvermittlung, die mit einer Präsentation der grammatischen Regel beginnen und erst anschließend auf freiere Produktionen der Lernenden abzielen, rückt bei TBLT die Bearbeitung realitätsnaher Aufgaben an den Beginn der Unterrichtseinheit. Illustriert wird dieses Vorgehen im Folgenden am Modell von Willis und Willis (2007), einer möglichen Umsetzung von TBLT. Das Modell beinhaltet drei Stufen: *Pre-Task*, *Task Cycle* und *Language Focus*. Der *Pre-Task* dient dazu, das Thema einzuführen, das Ziel der Aufgabe zu erklären und gegebenenfalls relevante sprachliche Mittel vorzubereiten. Während des *Task Cycles* bearbeiten die Lernenden den *Task* und präsentieren ihre Ergebnisse. Im Anschluss daran kann ein sprachlicher Fokus (*Language Focus*) realisiert werden. Dabei können die während des *Tasks* entstandenen sprachlichen Herausforderungen explizit aufgegriffen und gemeinsam reflektiert werden, etwa durch metasprachliche Erklärungen oder Übungen. Grammatische Formen werden also erst nach deren Anwendung in kommunikativen Aufgaben geübt, da sich der sprachliche Fokus erst daraus ergibt. Wird diese Reihenfolge nicht eingehalten, könnte sich der Fokus des Unterrichts auf formale Korrektheit statt auf Bedeutung und Handlungsziel richten – was dem grundsätzlichen Prinzip der aufgabenorientierung widerspricht (Willis & Willis, 2007, S. 113).

Auch während der Durchführung der Aufgaben (*Task Cycle*) kann Grammatikvermittlung erfolgen, beispielsweise durch *Focus-on-Form*-Elemente (FonF; Long, 2015, S. 27–28). Dabei wird die Aufmerksamkeit der Lernenden während des *Tasks* vereinzelt und für kurze Zeit auf sprachliche Formen gelenkt, insbesondere dann, wenn Verständigungsprobleme auftreten. In der initialen Formulierung des FonF-Ansatzes wird dieser als reaktiv konzeptualisiert, was bedeutet, dass er sich im *Task* selbst aus Verständnis- oder Kommunikationsproblemen der Lernenden ergibt und nicht im Vorhinein geplant werden kann (Long, 2015, S. 27). Das Konzept des FonF hat sich mittlerweile von der Vorgabe der Reaktivität gelöst und berücksichtigt auch proaktive Umsetzungsformen, die einen vorab definierten sprachlichen Fokus miteinbeziehen (Spada & Lightbown, 2008, S. 186). Di Biase (2002, 2008) sieht gerade in dieser proaktiven und bewussten Auswahl des Grammatikfokus ein entscheidendes Merkmal für einen Grammatikvermittlungsansatz, der den Spracherwerb erfolgreich fördern kann. Er bezieht sich dabei auf die *Processability Theory* (PT), eine psycholinguistische Spracherwerbstheorie (Pienemann, 1998; Pienemann & Lenzing, 2025), die in ihren Annahmen über die Architektur des Sprachprozessors an das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) anknüpft. Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Aspekte des sprachlichen Systems einer fixen Erwerbsequenz folgen, die aus hierarchisch aufeinander aufbauenden Erwerbsstufen (PT-Hierarchie) besteht. Die Stufen basieren auf dem sukzessiven Erwerb bestimmter Verarbeitungsprozedere und können nicht übersprungen werden. Daraus ergibt sich die zentrale Annahme, dass Lernende nur diejenigen Strukturen produzieren und verstehen können, die sie auch verarbeiten können.

Für den Erwerb der italienischen Morphosyntax – linguistischer Fokus des vorliegenden Beitrags – definieren Di Biase und Bettoni (2015, S. 121) fünf Entwicklungsstufen. Auf der ersten Stufe (*Lemma Access*) können die Lernenden zunächst auf einzelne Wörter und formelhafte Wendungen, sogenannte *Chunks*, im mentalen Lexikon zurückgreifen. Auf der zweiten Stufe (*Category Procedure*) erfolgt die Annotation von Wörtern mit grammatischen Kategorien. Diese ermöglicht die Verwendung von grammatischen Markern, um beispielsweise Informationen wie Numerus auszudrücken (z. B. *bambino* → *bambini*, ‚Kind‘ → ‚Kinder‘). Auf der dritten Stufe (*Phrasal Procedure*) können Lernende Numerus- und Genus-Kongruenz innerhalb von Phrasen verarbeiten und produzieren. Dies betrifft die Kongruenz innerhalb der Nominalphrase (z. B. *bambini belli*, ‚schöne Kinder‘, wo das Adjektiv *belli* mit dem Nomen *bambini* in Numerus und Genus übereinstimmt) und innerhalb der Verbalphrase. Auf der vierten Stufe (*Sentence Procedure*) erfolgt die interphrasale Kongruenz, also die Verarbeitung und Produktion von Kongruenzen zwischen verschiedenen Phrasen im Satz, etwa zwischen Nominal- und Verbalphrase (z. B. *I bambini ballano.*, ‚Die Kinder tanzen.‘). Für die fünfte Stufe (*S-bar Procedure*) führen Di Biase und Bettoni (2015) für das Italienische den Gebrauch des Konjunktivs im Nebensatz an (z. B. *Spero sia un esame facile.*, ‚Ich hoffe, die Prüfung ist einfach.‘).

In zahlreichen Studien konnten die Erwerbssequenzen für eine Vielzahl an Sprachen erforscht und bestätigt werden (für das Italienische siehe u. a. Di Biase & Kawaguchi, 2002; Di Biase & Bettoni, 2015; Schmiderer, 2023 [für eine ausführliche empirische Untersuchung im österreichischen Schulkontext]). Sprachunterricht (welchen Prinzipien auch immer er folgt) kann nicht dazu führen, dass die Lernenden eine Stufe der Erwerbshierarchie überspringen. Wird jedoch die jeweilige Entwicklungsstufe der Lernenden berücksichtigt, kann Unterricht den Erwerb insofern fördern, als er dessen Verlauf beschleunigen und die systematische Verwendung der Formen fördern kann (siehe dazu auch Piennemanns *Teachability Hypothesis*, 1984).

Für das Konzept des FonF bedeuten diese Erkenntnisse nun, dass er besonders effektiv ist, wenn er Bezug auf die aktuelle Entwicklungsstufe der Lernenden nimmt. Dieses um den Aspekt der Verarbeitungskapazität erweiterte Konzept nennt Di Biase (2008) *Developmentally Moderated Focus on Form* (DMFonF). DMFonF ist proaktiv und berücksichtigt die *Developmental Readiness*, das heißt, die aktuelle Entwicklungsstufe der Lernenden im Sinne von PT und die nächste Stufe, für deren Erwerb sie hinsichtlich der Verarbeitbarkeit der jeweiligen Struktur bereit sind.

In einer quasi-experimentellen Studie mit Prä- und Posttest-Design zum Fremdspracherwerb Italienisch in der Primarstufe konnte Di Biase (2008) diese Überlegungen empirisch untermauern. Er untersuchte über einen Zeitraum von acht Monaten den Erwerb des Plural-Kontrasts bei Nomen und Adjektiven (Stufe 2 der PT-Hierarchie) und die Konkordanz in der Nominalphrase (Stufe 3 der PT-Hierarchie) bei 18 Italienischlernenden (L1 Englisch) der dritten Klasse der Elementarstufe, die sich vor Beginn des Quasi-Experiments auf der ersten Stufe der PT-Hierarchie befanden (Di Biase, 2008, S. 205). In beiden Gruppen wurde zu Beginn jeder Stunde eine ausgewählte morphosyntaktische Struktur für jeweils 10 Minuten eingeführt und geübt. Die Auswahl und

Sequenzierung der Zielstrukturen erfolgten in Anlehnung an die PT-Hierarchie. Die Gruppen unterschieden sich ausschließlich hinsichtlich des Feedbacks während des Unterrichts. Die Experimentalgruppe (9 Schüler:innen) wurde nur im Hinblick auf „developmentally-targeted structures“ (Di Biase, 2008, S. 200) korrigiert, d. h., nur Fehler, die Strukturen betrafen, die für die Schüler:innen im Sinne von PT verarbeitbar waren, wurden korrigiert. Die Kontrollgruppe (9 Schüler:innen) hingegen erhielt Feedback ohne spezifischen Fokus, d. h., welche Fehler korrigiert werden sollten, entschied die Lehrperson ohne spezifische Anweisungen. Di Biase (2008, S. 215) konnte zeigen, dass zwar beide Gruppen in ihrem Spracherwerbsprozess der von PT definierten Sequenz folgten, die Experimentalgruppe, die mit DMFonF unterrichtet wurde, die Stufen jedoch schneller durchlief. Außerdem bildete die Experimentalgruppe neben dem Default-Pluralmorphem auch komplexere Nominalphrasen mit der markierten Pluralendung.

Roos (2019) konnte die positiven Auswirkungen von Aufgaben mit DMFonF in einer Studie mit 12 Englischlernenden (L1 Deutsch) des zweiten und dritten Lernjahres (Sekundarstufe I) belegen. Sie untersuchte die Verwendung und den Erwerb des Morphems *-s* der dritten Person Singular im Englischen (*Third Person -s*), welche sie in einem Prä- und zwei Posttests mittels kommunikativer *Tasks* erhob. Im Zentrum der Studie stand die Frage, wie sich diese *Tasks*, die lernbare Formen im Sinne der *Developmental Readiness* fokussieren, auf die Sprachproduktion der Lernenden auswirken. Roos (2019, S. 292) konnte zeigen, dass *Tasks*, die auf verarbeitbare morphosyntaktische Elemente ausgerichtet waren, eine vermehrte Produktion dieser Formen bewirkten. Dies wurde vor allem bei Lernenden sichtbar, die die Struktur vor der Intervention kaum verwendeten, aber im Sinne der *Developmental Readiness* kognitiv bereit dazu waren, diese zu erwerben.

Sowohl Di Biase (2008) als auch Roos (2019) konnten den Mehrwert von Unterricht, der Erkenntnisse bezüglich Entwicklungssequenzen und Verarbeitungsmechanismen miteinbezieht, darlegen. Diese Studien konzentrierten sich jedoch überwiegend auf produktive Sprachaktivitäten. Es bleibt daher offen, wie DMFonF in inputbasierte *Tasks* integriert werden kann und welche Effekte dabei sowohl auf Rezeption als auch auf Produktion von grammatischen Formen festgestellt werden können. Der produktive und rezeptive Grammatikerwerb wird im nächsten Kapitel aus Sicht der PT diskutiert.

4 Der produktive und rezeptive Grammatikerwerb nach PT

Der vorliegende Beitrag zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl der produktive als auch der rezeptive Grammatikerwerb sowie mögliche Zusammenhänge zwischen beiden Modalitäten im Zentrum der Analyse stehen. In Bezug auf PT, die dem vorliegenden Beitrag als spracherwerbstheoretischer Rahmen dient, ist in diesem Zusammenhang vor allem auf Lenzings (2019, 2021) *Integrated Encoding-Decoding Model of SLA* zu verweisen. Sie geht davon aus, dass syntaktisches En- sowie Dekodieren von Sprache von einem gemeinsamen Prozessor bestimmt werden, der sich nach den Vorhersagen der PT entwickelt (siehe Erwerbssequenzen in Abschnitt 3) und, je nach Erwerbsstufe,

Einschränkungen aufweist. Die verfügbaren Verarbeitungsprozesse sowie Einschränkungen können nun die Sprachverarbeitung sowohl auf Ebene der Sprachproduktion als auch der -rezeption bestimmen (Lenzing, 2021, S. 91).

Die Pluralmorphologie, die im Fokus dieser Studie steht, ist der *Category Procedure* (Stufe 2 der PT-Hierarchie) zugeordnet. Auf dieser Stufe betreffen die Einschränkungen vor allem die noch nicht vollständige Annotation des mentalen Lexikons. Dieses enthält unter anderem Informationen darüber, welcher Wortklasse ein Lexem angehört und dass Nomen beispielsweise über morphologische Singular- und Pluralformen verfügen. Im L2-Anfangsunterricht fehlen diese Informationen teilweise und Nomen werden morphologisch unverändert im Singular und im Plural gebraucht.

Rezeptiv können Sprecher:innen sprachliche Strukturen oft ohne tiefe syntaktische Verarbeitung verstehen, indem sie auf semantische und außersprachliche Hinweise zurückgreifen. Lenzing (2019, S. 21) bezeichnet dies als „shallow processing“, womit gemeint ist, dass Sprecher:innen den Input dank semantischer Hinweise verstehen, ohne diesen zwangsläufig syntaktisch zu verarbeiten. Entsprechend treten die in der Produktion sichtbaren Einschränkungen des syntaktischen Prozessors bzw. des mentalen Lexikons in der Rezeption nicht notwendigerweise auf (Lenzing, 2021, S. 96–98). Als Beispiele für die potentielle Bedeutung semantischer Informationen führen Piemann und Lenzing (2025, S. 38) zwei englische Passivsätze an:

- (1) The cat is fed by the woman.
- (2) Santa Clause is followed by the pirate.

In Satz (1) können Sprecher:innen semantisches und außersprachliches Wissen nutzen, um Rückschlüsse über die zugrunde liegenden Rollen der Katze und der Frau zu ziehen, da es plausibler ist, dass die Katze von der Frau gefüttert wird als umgekehrt. Satz (1) ist demnach reversibel, zeigt jedoch ein klares Bias zugunsten einer bestimmten Interpretation. Satz (2) hingegen erlaubt zwei gleich wahrscheinliche Interpretationen, sodass für ein korrektes Satzverständnis eine syntaktische Verarbeitung notwendig ist.

Lenzing (2021) hat die Annahme geteilter Verarbeitungsprozesse für Produktion und Rezeption mit einer Studie mit 82 Lernenden des Englischen unterschiedlicher Erwerbsstufen (L1 Deutsch) untermauert. Sie untersuchte den rezeptiven und produktiven Erwerb verschiedener Passivkonstruktionen mittels rezeptiver sowie produktiver *Tasks* und inkludierte dabei verschiedene Arten von Passivstrukturen, die sich in ihrer Reversibilität und ihrem Wahrscheinlichkeitsbias unterschieden. Die Ergebnisse zeigten eine Korrelation zwischen der Anzahl der produzierten und der verstandenen Passivsätze. Außerdem konnte Lenzing (2021, S. 218) zeigen, dass sowohl die Produktion als auch das Verstehen von Passivsätzen mit der Erwerbsstufe korrelieren.

Der Fokus dieser Studie liegt auf dem Erwerb des italienischen Pluralsystems, das daher im nächsten Abschnitt präsentiert wird.

5 Die Pluralmorphologie des Italienischen

Das Italienische zeichnet sich durch eine komplexe Pluralmorphologie aus, die auf der Alternation des Endvokals basiert. Es existiert daher keine endungslose Form (z. B. **tavol*). Nomen müssen entweder eine Singular- (hier *-o*; *tavolo*, ‚Tisch‘) oder Pluralendung (hier *-i*; *tavoli*, ‚Tische‘) tragen.

Neben der Angabe des Numerus beinhaltet die Endung des Nomens weitere Informationen wie Genus und Nominalklasse. Letztere gibt Aufschluss darüber, welche Nomen die gleichen Endungen im Plural und im Singular haben und sich morphologisch gleich verhalten. Gudmundson (2010, S. 14) identifiziert für das Italienische 14 Nominalklassen, wobei über 92 % aller von ihr im Korpus LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato* [De Mauro et al., 1993]) untersuchten Nomen den drei größten Klassen, die sie als A, B und C bezeichnet, zugeordnet werden können. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die drei größten Nominalklassen.

Tabelle 1: Die drei größten Nominalklassen des Italienischen nach Gudmundson (2010, S. 14)

Nominal- klasse	Singular	Plural	Singular- morphem	Plural- morphem
A	<i>il tavolo</i> („der Tisch“)	<i>i tavoli</i> („die Tische“)	<i>-o</i>	<i>-i</i>
B	<i>la casa</i> („das Haus“)	<i>le case</i> („die Häuser“)	<i>-a</i>	<i>-e</i>
C	<i>il bicchiere</i> („das Glas“)	<i>i bicchieri</i> („die Gläser“)	<i>-e</i>	<i>-i</i>

Wie in der Tabelle zu erkennen ist, weist die Pluralendung *-i* eine eindeutige Form-Funktions-Beziehung auf, da sie (mit wenigen Ausnahmen) konsistent als Marker für den Plural fungiert. Im Gegensatz dazu ist das Morphem *-e* ambig: Je nach Nominalklasse kann es sowohl Singular- als auch Pluralbedeutung tragen. Di Biase und Bettoni (2015, S. 119–120) gehen aufgrund dieser Komplexität der Form-Funktions-Beziehungen innerhalb des italienischen Pluralparadigmas davon aus, dass Lernende die Marker graduell erwerben und die einfachste Eins-zu-eins-Beziehung (Pluralmorphem *-i*) als erstes auftritt. Mit Daten von Di Biases Korpus, analysiert in Di Biase (2007) und Di Biase und Kawaguchi (2002), können sie diese Annahme untermauern: Das Morphem *-i* wird von Lernenden „as kind of prototypical, or default, plural marker“ (Di Biase & Bettoni, 2015, S. 120) verwendet. In Bezug auf die Default-Rolle des Pluralmorphems *-i* und die Ambiguität des Pluralmorphems *-e* bezeichnet Di Biase (2002, 2008) das Pluralmorphem *-i* als unmarkiert, *-e* hingegen als markiert.

Die dargestellten theoretischen Ansätze und die bestehende Forschungslücke zum Einsatz inputbasierter *Tasks* im Anfangsunterricht bilden die Grundlage für die Forschungsfragen der vorliegenden Studie:

1. Welche Effekte hat DMFonF in inputbasierten *Tasks* auf den rezeptiven und produktiven Erwerb der italienischen Pluralmorphologie im L2-Anfangsunterricht im Sinne der PT?
2. Wie entwickelt sich der rezeptive Erwerb der italienischen Pluralmorphologie im Vergleich zum produktiven Erwerb im L2-Anfangsunterricht aus Perspektive der PT?

Im Folgenden wird das methodologische Vorgehen der Studie vorgestellt.

6 Methodik

6.1 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der am Ende des vorherigen Abschnitts präsentierten Forschungsfragen wurde eine Interventionsstudie mit zwei Tiroler Schulklassen ($N=38$) der Sekundarstufe II (9. Schulstufe⁴) umgesetzt. Die Lernenden waren zum Zeitpunkt der Intervention zwischen 14 und 15 Jahre alt und hatten seit ca. vier Wochen schulischen Italienischunterricht. Die Intervention erstreckte sich über einen Zeitraum von zwei Wochen mit insgesamt fünf Unterrichtseinheiten und fand Ende Oktober 2024 statt. Die Gruppen arbeiteten mit inputbasierten *Tasks*, die für Italienischlernende mit keinen bis wenigen Italienischvorkenntnissen konzipiert wurden und auf den Erwerb der Pluralmorphologie zugeschnittene FonF-Elemente enthielten. Die Teilnehmenden absolvierten einen Prä- und zwei Posttests (unmittelbar nach der Intervention und nach den einwöchigen Herbstferien) zum rezeptiven und produktiven Pluralwissen.

Die Pluralmarkierung am Nomen, also die Verarbeitung des grammatischen Merkmals Numerus auf Wortebene, wird im Italienischen der zweiten Stufe (*Category Procedure*) innerhalb der in Abschnitt 3 beschriebenen PT-Erwerbssequenz zugeordnet (Di Biase & Kawaguchi, 2002, S. 281; Di Biase & Bettoni, 2015, S. 121). Die erste Stufe der Hierarchie (Verarbeitung isolierter Wörter und formelhafter *Chunks*) wurde als Ausgangspunkt für die Lernenden dieses Projekts angenommen, da die Gruppen zum Zeitpunkt der Intervention bereits etwa vier Wochen schulischen Italienischunterricht hatten. Die nominale Pluralmorphologie des Italienischen, die zum Zeitpunkt der Intervention noch nicht im Unterricht behandelt wurde, befindet sich somit auf einer erreichbaren nächsten Verarbeitungsstufe.

6.2 Aufbau der Unterrichtsmaterialien und Umsetzung des *Focus on Form*

Für die Studie wurden drei mündliche inputbasierte *Tasks* nach der Taskdefinition von Ellis & Shintani (2014, S. 135, Abschnitt 2) erstellt. Die *Tasks* thematisieren einen Ausflug in die norditalienische Stadt Turin, wo die Lernenden Cafés entdecken, auf dem Flohmarkt einkaufen und ein Fest organisieren. Die *Tasks* wurden nach dem Modell von Willis und Willis (2007, Abschnitt 2) konzeptioniert, jedoch ohne Umsetzung des

4 Entspricht der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland.

Language Focus. Insgesamt wurden 32 neue Substantive (16 aus den Nominalklassen A und C; 16 aus der Nominalklasse B) eingeführt.

Alle für diese Studie erstellten *Tasks* bestehen aus einer *Pre-Task*-Phase und zwei aufeinanderfolgenden *Task Cycles*, die auf mündlichen inputbasierten Aktivitäten basieren und FonF-Elemente enthalten. Die Implementierung wird in diesem Absatz beispielhaft erläutert. Im abgebildeten Taskausschnitt (Abbildung 1) erfahren die Lernenden, was die einzelnen Cafés in Turin anbieten, und schreiben den Buchstaben des Gegenstandes zum passenden Namen in die Tabelle. Der FonF wird durch bildliche Kontrastierungen der Singular- und Pluralformen in der Tabelle angestoßen. Wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, gibt es zwei Objekte, für die sowohl eine Darstellung im Singular als auch im Plural vorhanden ist (*Buch* und *Hund*). Eine lexikalische Verarbeitung allein reicht an dieser Stelle nicht aus und das finale Morphem muss beachtet werden, um das richtige Bild auszuwählen. Dieser FonF-Ansatz soll die Schüler:innen dazu anregen, die Vokalalternation im Italienischen wahrzunehmen und diese mit der Unterscheidung von Singular und Plural zu verknüpfen.



Bar Ranzini	Bar Nora book & coffee
a, ...	

Abbildung 1: Task Cycle (Quelle: eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

6.3 Lehrpersonen der Intervention

Die Einheiten wurden von zwei angehenden Lehrpersonen⁵ unterrichtet, die gezielt für diese Studie ausgewählt wurden und zum Zeitpunkt der Intervention in einem Lehramtsstudiengang für Italienisch sowie für ein weiteres Unterrichtsfach eingeschrieben waren. Sie waren bereits mit den Prinzipien von TBLT vertraut, da sie zuvor ein einsemestriges Seminar zu diesem Ansatz absolviert hatten.

Zur Sicherstellung der korrekten Implementierung der Materialien – ein wichtiges Qualitätsmerkmal bei Interventionsstudien (Loewen & Philip, 2011, S. 54) – wurden folgende Maßnahmen eingesetzt. Beide Lehrpersonen erhielten vor Beginn der Intervention detaillierte schriftliche Erläuterungen und besprachen die Abläufe in mehreren Treffen mit der Versuchsleiterin. Darüber hinaus wurden sämtliche Unterrichtsstunden audioaufgezeichnet und anschließend stichprobenartig von der Forscherin überprüft.⁶

6.4 Datenerhebung

Um eine anonyme Datenerhebung und -auswertung zu gewährleisten, erhielten alle Teilnehmenden vor Studienbeginn einen Code aus Klassenkürzel (5S oder 5C) und Nummer (1–23). Die Vergabe sowie Kommunikation der Codes an die Schüler:innen fand durch die Klassenlehrperson statt, sodass die Forscherin zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmende ziehen konnte.

Die produktive Anwendung der Pluralformen wurde mithilfe eines *Same-or-Different-Tasks* elizitiert (in Anlehnung an Shintani, 2016). Der *Task* wurde in audioaufgezeichneten Einzelgesprächen mit der Versuchsleiterin durchgeführt und dauerte ca. zehn Minuten. Die Lernenden erhielten ein Raster mit Bildern, die Objekte im Singular und Plural zeigten. Die Versuchsleiterin hatte ein ähnliches, für die Lernenden nicht sichtbares Raster mit einer abweichenden Anordnung der Objekte. Die Lernenden sollten nun auf Italienisch herausfinden, welche Bilder auf beiden Rastern übereinstimmen. Es wurden sowohl Wörter der Intervention als auch solche, die den Lernenden bereits aus dem vorangegangenen schulischen Unterricht bekannt waren, integriert.

Der rezeptive Erwerb der Pluralformen wurde mithilfe eines *Grammar Listening Tests*, der in Anlehnung an den *ELIAS Grammar Test* (Kersten et al., 2010) entstanden ist, erhoben. Letzterer testet neben der Unterscheidung von Singular- und Pluralnomen weitere 8 grammatische Phänomene und basiert auf Satz-Bild-Zuordnungen. In der vorliegenden Adaption des Tests, die nur die Numerusmarkierung am Nomen testete, hörten die Lernenden Nomen im Singular oder im Plural und mussten zwischen zwei Bildern und der Option „Ich weiß es nicht.“ auswählen. Insgesamt umfasste der Test 8 Bilder jeweils im Singular und Plural, d. h. 16 Items.

5 Aufgrund von Stundenplanüberschneidungen war es nicht möglich, dass eine Lehrperson beide Klassen unterrichtete.

6 Die Lehrpersonen der Intervention erhielten ein Honorar, das vom Land Vorarlberg als Promotionsförderung für das vorliegende Projekt bereitgestellt wurde.

6.5 Datenaufbereitung

Die produktiven Daten wurden für die Auswertung zunächst mit der Software f4transkript (7.0.6) und unter Berücksichtigung der italienischen Standardorthografie verschriftlicht. Die anschließende quantitative Analyse der obligatorischen Pluralkontexte sowie verwendeten Morpheme fand in der Analysesoftware MAXQDA (24.1.0) statt. Danach wurden die Daten qualitativ anhand des im nachfolgenden Abschnitt beschriebenen PT-Erwerbskriteriums ausgewertet.

Die rezeptive Erhebung erfolgte papierbasiert und wurde zur Analyse in das Statistikprogramm SPSS (28.0.1.1 [15]) überführt. Die Eingabe der Daten wurde vor der Auswertung durch eine studentische Mitarbeiterin kontrolliert. Es wurde jeweils ein Punkt pro richtige Antwort vergeben. Die Antwort „Ich weiß es nicht.“ wurde als falsch gewertet.

6.6 Definition von Erwerb und Analyse

Die Analyse der produktiven Daten der Lernenden wird nach den Kriterien der PT vorgenommen. Dabei geht es vor allem um den initialen Erwerb morphosyntaktischer Strukturen, der mithilfe des Emergenzkriteriums operationalisiert wird, und daraus resultierende individuelle Lernendeprofile. Pienemann (1998, S. 138) definiert Emergenz „as the point in time at which certain skills have, in principle, been attained or at which certain operations can, in principle, be carried out“ und distanziert sich damit klar von auf Korrektheit basierenden Definitionen von Erwerb. Auf diese Weise kann Lernendensprache als eigenständiges System, „in terms of its own internal regularities, rather than by counting errors relative to L2 norms“ (Pallotti, 2007, S. 362), wahrgenommen werden. Im vorliegenden Beitrag wird Emergenz in der Produktion nach Schmiderer (2023, S. 81, u. a. in Anlehnung an Di Biase & Kawaguchi, 2002) operationalisiert. In Bezug auf die Pluralmorphologie bedeutet dies, dass die Morpheme in lexikalischer und morphologischer Varianz in der Lernendensprache auftreten müssen, damit das Prozedere als erworben angenommen werden kann. Das heißt konkret, dass mindestens ein lexikalisches Minimalpaar (z. B. *tavolo* – *tavoli*, ‚Tisch‘ – ‚Tische‘) und ein weiteres Lexem, das eine Pluralmarkierung im Pluralkontext trägt (z. B. *borse*, ‚Taschen‘), vorhanden sein müssen. Damit soll ausgeschlossen werden, dass es sich bei den produzierten Formen um auswendig gelernte *Chunks* handelt (Pallotti, 2007, S. 364). Die Nominalklasse der Nomen wird nicht berücksichtigt, was bedeutet, dass zur Bestimmung der Emergenz beide Pluralsuffixe, *-i* und *-e*, als korrekte Allomorphe gewertet werden, unabhängig von der zielsprachlichen Norm (Pallotti, 2007, S. 375). Bislang trifft PT kaum Vorhersagen darüber, wie sich das vollständige italienische Pluralparadigma entwickelt. Der Erwerb spezifischer morphosyntaktischer Marker wird jedoch als zusätzliche Herausforderung für Lernende bezeichnet (Di Biase & Kawaguchi, 2002, S. 283; Di Biase & Bettoni, 2015, S. 120).

Bei der Präsentation der Ergebnisse zeigt das Symbol „+“ an, dass der/die Lernende zum jeweiligen Testzeitpunkt das Erwerbskriterium (lexikalische und morphologische Varianz der Pluralformen) erfüllt und das Pluralparadigma somit als erworben gilt. Das in Klammern dargestellte Plus „(+“ kennzeichnet Fälle, in denen der/die

Lernende nur eines der beiden Kriterien erfüllt, d. h., dass das Nomen entweder mit lexikalischer oder morphologischer Varianz auftritt. Das Symbol „-“ weist darauf hin, dass zwar obligatorische Pluralkontexte produziert werden, in diesen jedoch kein Pluralmorphem realisiert wird. Das Symbol „/“ schließlich bedeutet, dass zum jeweiligen Zeitpunkt kein obligatorischer Pluralkontext vorliegt.

Die Operationalisierung des Erwerbskriteriums für die produktiven Daten kann nicht direkt auf die rezeptiven Daten übertragen werden. Dies hängt neben der in Abschnitt 4 diskutierten Möglichkeit der semantischen Verarbeitung (Lenzing, 2019, 2021), bei der Sprecher:innen primär auf semantische Informationen zurückgreifen⁷, auch mit der sogenannten *Chance Performance* bei der Erhebung rezeptiver Daten zusammen (Buyl & Housen, 2015, S. 13; Buyl, 2019, S. 87; Lenzing, 2019, S. 38): Bei Testungen, bei denen Lernende aus mehreren Antwortmöglichkeiten auswählen, besteht die Möglichkeit, dass die Ergebnisse zufällig erzielt wurden. Um dies auszuschließen, schlagen Buyl und Housen (2015, S. 13) die Berechnung eines *Above-Chance-Performance*-Levels vor, das sich aus der Anzahl der Testitems und der Anzahl der Auswahlmöglichkeiten pro Item ergibt und in Bezug auf den *p*-Wert von 0.05 interpretiert wird. Für den hier vorliegenden rezeptiven Test, der aus 16 Items mit jeweils 50 % richtiger Antwortwahrscheinlichkeit besteht, sinkt die Wahrscheinlichkeit für mindestens 12 zufällig richtige Antworten unter die Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %. Dies bedeutet, dass ab 12 richtigen Antworten die Wahrscheinlichkeit, dass diese nur zufällig richtig beantwortet wurden, unter 5 % liegt. Dieser Wert sollte bei der Festlegung eines Emergenzkriteriums für rezeptive Daten berücksichtigt werden. Eine zu niedrig festgelegte Erwerbsgrenze könnte lediglich auf ein zufälliges Ergebnis zurückzuführen sein (Buyl & Housen, 2015, S. 13; Buyl, 2019, S. 87).

Unter Berücksichtigung der *Chance Performance* wird im vorliegenden Projekt der einsetzende Erwerb mit 12 richtigen Antworten festgelegt und im Ergebnisteil mit dem Symbol „(+)" gekennzeichnet. Von einem Erwerb der Pluralformen in der Rezeption wird darauf aufbauend ab 13 verstandenen Nomen ausgegangen. Dies entspricht mindestens 80 % richtiger Antworten, einem Prozentwert, der auch in Spinners PT-basierter Studie (2013) zur Operationalisierung von Erwerb in der Rezeption verwendet wurde. Analog zur Produktion wird auch in der Rezeption der Erwerb durch das Symbol „+“ gekennzeichnet. Das Erwerbskriterium ist damit zwar an die Anzahl verstandener Nomen geknüpft, wird jedoch unter Berücksichtigung der *Chance Performance* interpretiert.

Die Ergebnisse werden nachfolgend für jede:n Lernende:n individuell dargestellt. Die daraus resultierenden Tabellen zur Produktion und Rezeption sind implikational geordnet und werden mittels *Coefficient of Reproducibility* (CR) auf ihre Validität überprüft (Hatch & Lazaraton, 1991, S. 205). In diesem Zusammenhang gilt eine Tabelle als implikational, wenn ein zu einem bestimmten Testzeitpunkt erworbenes Merkmal auch zu allen folgenden Testzeitpunkten erhalten bleibt und eine Progression vom Prätest zu den Posttests, jedoch kein Rückschritt, erkennbar ist. Der CR wird wie folgt berechnet:

7 Dieser Aspekt ist für den vorliegenden Beitrag nicht von Relevanz und wird daher nicht weiter ausgeführt.

$$CR = 1 - (\text{Gesamtzahl der Abweichungen}^8 / \text{Gesamtzahl der Tabellenfelder})$$

Ein Wert über 0.96 gilt als Hinweis auf eine valide Skala (Hatch & Lazaraton, 1991, S. 210).

Der anschließende Vergleich zwischen Produktion und Rezeption der Pluralformen erfolgt zunächst deskriptiv hinsichtlich der Erwerbsstufen. In Anlehnung an Lenzing (2019, 2021) wird zusätzlich ein statistischer Ansatz gewählt, um den Zusammenhang zwischen rezeptivem und produktivem Erwerb zu untersuchen, ohne hierfür ein Erwerbskriterium für die Rezeption festzulegen. Für alle drei Testzeitpunkte wird mittels Spearmans Rangkorrelation⁹ der Zusammenhang zwischen verstandenen Nomen (0–16 Punkte) und produzierten Pluralformen (“–“ bzw. “/”, “(+)” und “+”) untersucht. Zur Kontrolle des α -Fehlers bei multiplen Tests über die drei Zeitpunkte hinweg werden die p -Werte nach der Holm-Bonferroni-Methode (Holm, 1979) adjustiert (p_{adj}). Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

7 Ergebnisse

7.1 Produktiver Erwerb

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der Emergenzanalyse der produktiven Verwendung der Pluralformen dar. Die Anordnung der Lernenden erfolgt nach Erwerbsstand, beginnend mit den Lernenden, die die Zielstruktur nicht bereits im Prätest erworben hatten.

Tabelle 2: Produktiver Erwerb der Pluralformen

Code	Prätest	Posttest 1	Posttest 2
5S_2	–	–	–
5S_3	–	–	–
5S_16	–	–	–
5S_18	–	–	–
5S_22	–	–	–
5C_3	–	–	–
5C_9	–	–	–
5S_1	–	–	+
5C_4	–	–	+
5S_5	–	–	+

8 Im vorliegenden Projekt wurden Abweichungen zwischen „+“ bzw. „(+“ und „–“ gezählt. Unterschiede zwischen „+“ und „(+“ wurden nicht als Abweichung betrachtet. Im Sinn des *Minimisation of Error Approach* (Guttman, 1950) wurden nur die Fehler gezählt, die Abweichungen von der perfekten Tabelle darstellen.

9 Die Normalverteilung der rezeptiven Ergebnisse wurde mittels Shapiro-Wilk-Test überprüft und ist nicht gegeben, weshalb ein nichtparametrischer Test gewählt wurde.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Code	Prätest	Posttest 1	Posttest 2
5C_6	-	-	+
5C_11	-	-	+
5S_14	-	(+)	(+)
5C_14	-	(+)	(+)
5S_8	-	(+)	(+)
5S_4	-	+	-
5C_19	-	+	-
5S_13	/	+	-
5S_10	-	+	(+)
5C_8	-	+	(+)
5C_1	-	+	+
5S_19	-	+	+
5S_12	-	+	+
5S_15	-	+	+
5C_5	-	+	+
5C_15	-	+	+
5C_17	-	+	+
5C_21	-	+	+
5C_20	(+)	-	(+)
5S_23	(+)	+	+
5S_9	(+)	+	+
5C_18	(+)	+	+
5C_10	+	+	+
5C_13	+	+	+
5C_16	+	+	(+)
5S_17	+	+	+
5C_2	+	+	+
5C_12	+	+	+

Im Prätest zeigen die meisten Lernenden ($n=28$; 73,7%) keine produktive Verwendung der Pluralformen, obwohl sie bereits sprachliche Pluralkontexte realisieren, die diese Morpheme erfordern.¹⁰ Unmittelbar nach der Intervention produzieren 22 Lernende (57,9%) Pluralmorpheme in lexikalischer und morphologischer Varianz, sodass gemäß der hier angewendeten Definition von Emergenz von einem Erwerb der For-

10 Eine Ausnahme bildet der/die Lernende 5S_13, der/die keinen Pluralkontext im Prätest bildet.

men auszugehen ist. Ein ähnliches Bild ergibt sich im zweiten Posttest, in dem 21 Teilnehmende (55,3%) einen produktiven Erwerb der Pluralformen nachweisen. Sieben Lernende (18,4%) verwenden den Plural zu keinem Messzeitpunkt in ausreichender Form, um die Emergenz („+“) oder einsetzende Emergenz („(+“) festzustellen.

Der CR, der die Validität der Tabelle in Bezug auf deren implikationale Anordnung angibt, ergab für Tabelle 2 einen Wert von 0.964 [1-(4/114)]. Gemäß dem von Hatch & Lazaraton (1991, S. 210) festgelegten Minimalwert von 0.96 ist die Skala damit als valide einzustufen.

7.2 Rezeptiver Erwerb

Tabelle 3 können die Erwerbsdaten in Bezug auf die Rezeption der Numerusmarkierung am Nomen entnommen werden. Die Ergebnisse beziehen sich auf alle getesteten Nomen (Singular und Plural; Pluralmorpheme *-i* und *-e*).

Tabelle 3: Erwerb der Pluralformen in der Rezeption

Code	Prätest	Posttest 1	Posttest 2
5S_2	-	-	-
5S_3	-	-	-
5S_8	-	-	-
5S_13	-	-	-
5S_18	-	-	-
5S_23	-	-	-
5S_10	-	(+)	(+)
5S_22	-	(+)	(+)
5C_4	-	+	(+)
5C_6	-	+	+
5C_19	-	+	-
5C_20	-	+	+
5S_14	-	+	+
5S_16	-	+	+
5C_8	-	+	+
5S_5	-	+	-
5S_12	-	+	+
5S_15	-	+	+
5C_5	(+)	+	+
5C_14	(+)	+	+
5S_1	(+)	+	+
5S_9	(+)	+	+

(Fortsetzung Tabelle 3)

Code	Prätest	Posttest 1	Posttest 2
5C_9	+	–	+
5C_1	+	+	+
5C_11	+	+	+
5C_16	+	+	+
5C_13	+	+	(+)
5C_2	+	+	+
5C_3	+	+	+
5C_10	+	+	+
5C_12	+	+	+
5C_15	+	+	+
5C_17	+	+	+
5C_18	+	+	+
5C_21	+	+	+
5S_4	+	+	+
5S_17	+	+	+
5S_19	+	+	+

16 Lernende (42,1%) haben die Pluralformen bereits im Prätest rezeptiv erworben. Dagegen erreichen 18 Lernende (47,4%) zu diesem Zeitpunkt nicht das für die Feststellung von Erwerb festgelegte Kriterium von 80% verstandener Singular- und Pluralformen. Im ersten Posttest weisen 29 Lernende (76,3%) und im zweiten Posttest 26 Lernende (68,4%) den Erwerb der Formen in der Rezeption nach. Sechs Lernende (15,8%) erreichen zu keinem der drei Testzeitpunkte mindestens 12 Punkte.

Der CR ergibt für Tabelle 3 einen Wert von 0.974 [1-(3/114)]. Dieser Wert liegt über dem von Hatch & Lazaraton (1991, S. 210) festgelegten Minimalwert von 0.96, weshalb die Tabelle als valide bezeichnet werden kann.

7.3 Gegenüberstellung des rezeptiven und produktiven Erwerbs

Im Folgenden werden nun mögliche Zusammenhänge zwischen Produktion und Rezeption der Pluralformen untersucht. Tabelle 4 stellt die rezeptiven und produktiven Erwerbsstufen der Lernenden sowie die Anzahl verstandener Nomen zu den drei Zeitpunkten dar. Die Tabelle ist nach den produktiven Erwerbsstufen der Lernenden zum Zeitpunkt des Prätests angeordnet.

Tabelle 4: Gegenüberstellung des rezeptiven und produktiven Erwerbs

Code	Prätest produktiv	Prätest rezeptiv	Posttest 1 produktiv	Posttest 1 rezeptiv	Posttest 2 produktiv	Posttest 2 rezeptiv
5S_2	-	-(0/16)	-	-(4/16)	-	-(8/16)
5S_3	-	-(4/16)	-	-(7/16)	-	-(10/16)
5S_16	-	-(9/16)	-	+(13/16)	-	+(14/16)
5S_18	-	-(0/16)	-	-(9/16)	-	-(10/16)
5S_22	-	-(11/16)	-	(+) (12/16)	-	(+) (12/16)
5C_3	-	+(15/16)	-	+(16/16)	-	+(16/16)
5C_9	-	+(13/16)	-	-(11/16)	-	+(13/16)
5S_1	-	(+) (12/16)	-	+(13/16)	+	+(15/16)
5C_4	-	-(7/16)	-	+(14/16)	+	(+) (12/16)
5S_5	-	-(10/16)	-	+(15/16)	+	-(9/16)
5C_6	-	-(9/16)	-	+(13/16)	+	+(16/16)
5C_11	-	+(13/16)	-	+(16/16)	+	+(13/16)
5S_14	-	-(5/16)	(+)	+(14/16)	(+)	+(16/16)
5C_14	-	(+) (12/16)	(+)	+(14/16)	(+)	+(13/16)
5S_8	-	-(7/16)	(+)	-(6/16)	(+)	-(9/16)
5S_4	-	+(15/16)	+	+(16/16)	-	+(14/16)
5C_19	-	-(5/16)	+	+(13/16)	-	-(10/16)
5S_13	/	-(9/11)	+	-(11/16)	-	-(10/16)
5S_10	-	-(8/16)	+	(+) (12/16)	(+)	(+) (12/16)
5C_8	-	-(2/16)	+	+(15/16)	(+)	+(16/16)
5C_1	-	+(14/16)	+	+(16/16)	+	+(16/16)
5S_19	-	+(16/16)	+	+(16/16)	+	+(16/16)
5S_12	-	-(10/16)	+	+(16/16)	+	+(14/16)
5S_15	-	-(10/16)	+	+(15/16)	+	+(16/16)
5C_5	-	(+) (12/16)	+	+(13/16)	+	+(16/16)
5C_15	-	+(16/16)	+	+(15/16)	+	+(16/16)
5C_17	-	+(16/16)	+	+(16/16)	+	+(16/16)
5C_21	-	+(16/16)	+	+(16/16)	+	+(16/16)

(Fortsetzung Tabelle 4)

Code	Prätest produktiv	Prätest rezeptiv	Posttest 1 produktiv	Posttest 1 rezeptiv	Posttest 2 produktiv	Posttest 2 rezeptiv
5C_20	(+)	– (9/16)	–	+ (13/16)	(+)	+ (16/16)
5S_23	(+)	– (2/16)	+	– (7/16)	+	– (9/16)
5S_9	(+)	(+) (12/16)	+	+ (15/16)	+	+ (16/16)
5C_18	(+)	+ (16/16)	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)
5C_10	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)
5C_13	+	+ (15/16)	+	+ (13/16)	+	(+) (12/16)
5C_16	+	+ (14/16)	+	+ (13/13)	(+)	+ (13/13)
5S_17	+	+ (15/16)	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)
5C_2	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)
5C_12	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)	+	+ (16/16)

Die Gegenüberstellung rezeptiver und produktiver Erwerbsphasen auf individueller Lernenebene zeigt, dass der Erwerb der Pluralmorphologie in der Rezeption zu meist weiter fortgeschritten oder zumindest ebenso weit entwickelt ist wie in der Produktion. In den insgesamt 114 Vergleichspunkten (Vergleich der rezeptiven und produktiven Daten im Prätest, Posttest 1 und Posttest 2 für insgesamt 38 Lernende) entsprechen 103 (90,4%) diesem Muster. In 11 Fällen (9,6%; rot markiert) übersteigt die produktive die rezeptive Kompetenz zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt. In nur 4 dieser 11 Fälle (3,5 %¹¹) zeigt sich eine klare Differenz hinsichtlich der Erwerbsstufen zwischen „+“ in der Produktion und „–“ in der Rezeption: In diesen Fällen ist die lexikalische und morphologische Varianz bei den Pluralmorphemen in der Produktion nachweisbar („+“). Rezeptiv werden jedoch nicht genügend Nomen verstanden, um eine *Chance Performance* ausschließen zu können („+“ oder „(+“). Obwohl das Erwerbskriterium in der Rezeption nicht erreicht wird und somit kein Erwerb in dieser Modalität belegt ist, soll an dieser Stelle betont werden, dass diese Lernenden sehr wohl einzelne Nomen verstehen.

Die Ergebnisse der Spearman-Rangkorrelation zwischen verstandenen Nomen (0–16 Punkte) und Erwerbsstufe in der Produktion („–“ bzw. „/“, „(+“ und „+“) zeigen außerdem zu allen drei Testzeitpunkten eine moderate positive Korrelation: Im Prätest beträgt der Rangkorrelationskoeffizient $r_s(36) = 0.382$ ($p_{adj} = 0.018$, zweiseitig), im ersten Posttest $r_s(36) = 0.423$ ($p_{adj} = 0.016$, zweiseitig) und im zweiten Posttest $r_s(36) = 0.470$ ($p_{adj} = 0.009$, zweiseitig).

11 5S_5 in Posttest 2; 5S_13 in Posttest 1; 5S_23 in Posttest 1 und 2.

8 Diskussion

Die Spracherwerbsforschung weist zwar auf die zentrale Rolle von Input beim Erwerb grammatischer Strukturen hin, dennoch sind inputbasierte Verfahren zur Förderung des Grammatikerwerbs in Forschung und Unterrichtspraxis bislang nur begrenzt vertreten (Ellis & Shintani, 2014, S. 132). Die vorliegende empirische Studie mit 38 Italienschlernenden im L2-Anfangsstadium adressiert diese Forschungslücke mit dem Ziel, das Potenzial von inputbasierten *Tasks* und DMFonF zur Förderung des rezeptiven und produktiven Pluralwissens im Sinne der PT zu untersuchen (Forschungsfrage 1). Zudem standen spracherwerbstheoretische Fragen zum Zusammenhang zwischen rezeptivem und produktivem Erwerb der Pluralformen im Rahmen der PT im Zentrum (Forschungsfrage 2).

In Bezug auf die erste Forschungsfrage lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass inputbasierte *Tasks* mit FonF zur Förderung des Spracherwerbs beitragen: 16 von 28 Lernenden, die im Prätest keinen (einsetzenden) produktiven Erwerb der Formen vorwiesen, konnten im ersten Posttest nach der Intervention den Erwerb („+“) bzw. einsetzenden Erwerb („(+“) der Formen in der Produktion demonstrieren. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den rezeptiven Daten: Im ersten Posttest haben 12 der 18 Lernenden, die im Prätest nicht oberhalb der *Chance Performance* abschneiden, die Pluralformen in der Rezeption erworben oder zeigen einen anfänglichen Erwerb. Damit legen die vorliegenden Ergebnisse eine positive Entwicklung sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion nach der Intervention nahe. Diese Tendenz konnte auch in Vorgängerstudien mit inputbasierten *Tasks* festgestellt werden, obgleich diese in Bezug auf die Produktion weniger deutlich ausgeprägt sind als in den vorliegenden Daten: Zwei der 15 Lernenden der Input-Gruppe in Shintanis Studie (2016, S. 133) produzierten vereinzelt englische Pluralformen in den Posttests.

Die positive Wirkung der inputbasierten *Tasks* auf den Grammatikerwerb könnte maßgeblich darauf zurückgeführt werden, dass der integrierte FonF auf die kognitive Verarbeitungsbereitschaft (*Developmental Readiness*) der Lernenden abgestimmt war (DMFonF). Die Lernenden waren somit im Sinne der PT kognitiv bereit, die Strukturen zu erwerben. Diese Schlussfolgerung erscheint plausibel, insbesondere vor dem Hintergrund bestehender Befunde, die den Einbezug der PT-Erwerbssequenzen beim Einsatz von *Tasks* (Roos, 2019) und FonF (Di Biase, 2008) im Fremdsprachenunterricht als förderlich beschreiben. Nachfolgestudien mit Vergleichsgruppen könnten dazu beitragen, die Annahmen zum positiven Einfluss von DMFonF und inputbasierten *Tasks* weiter empirisch zu untermauern.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage ergibt eine Gegenüberstellung des Erwerbs der Pluralmorphologie auf produktiver und rezeptiver Ebene, dass beide Bereiche größtenteils ähnliche Erwerbsstufen vorweisen oder die rezeptiven Fertigkeiten vorausgehen. Eine statistische Korrelationsanalyse zeigt, dass die Anzahl verstandener Singular- und Pluralformen zu allen drei Messzeitpunkten moderat mit der Erwerbsstufe in der Produktion zusammenhängt. Eine vergleichbare Tendenz wurde in Lenzings PT-basierter Studie (2021) zum Erwerb des englischen Passivs in Produktion und

Rezeption sichtbar, die eine empirische Grundlage ihres *Integrated Encoding-Decoding Model of SLA* bildet (Abschnitt 4). Dem Modell zufolge wird das grammatische Kodieren und Dekodieren von Sprache von einem gemeinsamen Prozessor gesteuert, der sich stufenweise entwickelt und je nach Erwerbsniveau Einschränkungen aufweist. Auf der Stufe der *Category Procedure* ist hier besonders die noch nicht vollständige Annotation des mentalen Lexikons relevant, die unter anderem daran sichtbar wird, dass Nomen im Singular und Plural unverändert verwendet werden. Diese Einschränkungen bestimmen nun die sprachliche Verarbeitung sowohl auf der Ebene der Sprachproduktion als auch -rezeption. Die in den vorliegenden Daten ermittelten Korrelationen zwischen rezeptivem und produktivem Erwerb stehen damit im Einklang mit den Annahmen dieses Modells.

Einzelne Lernende weisen einen Vorsprung bei der Produktion der Pluralformen auf. Eine mögliche Erklärung, die im Folgenden exemplarisch und explorativ für drei Lernende diskutiert wird, könnte in der Komplexität des italienischen Pluralsystems liegen (Abschnitt 5). Di Biase und Bettoni (2015, S. 119–120) gehen davon aus, dass der Pluralerwerb im Italienischen mit dem prototypischen Morphem *-i* beginnt und sich erst anschließend das vollständige Paradigma entwickelt. Vor diesem Hintergrund wurden die rezeptiven Ergebnisse der drei Lernenden, die zu einem Datenerhebungszeitpunkt die Pluralformen in der Produktion erworben haben („+“), jedoch keinen Erwerb der Strukturen in der Rezeption zeigen (weder „+“ noch „(+“), nach Nominalklassen differenziert und in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Rezeptive Ergebnisse der Lernenden 5S_5, 5S_13 und 5S_23, aufgeteilt nach Nominalklassen; * = Ergebnisse, die oberhalb der Chance Performance liegen

	Erhebungszeitpunkt	Nomen der Klasse A (Sg. -o, Pl. -i), 8 Items	Nomen der Klasse B (Sg. -a, Pl. -e), 8 Items	Produktion	Rezeption
5S_5	Posttest 2	6	3	+	– (9/16)
5S_13	Posttest 1	*8	3	+	– (11/16)
5S_23	Posttest 1	6	1	+	– (7/16)
	Posttest 2	*7	2	+	– (9/16)

Die Auswertung zeigt, dass zwei Lernende bei jeweils einer Testung oberhalb der *Chance Performance* (mindestens 7 von 8 richtigen Antworten, 87,5 %) bei den Nomen der Klasse A, jedoch nicht bei den Nomen der Klasse B abschneiden. In den weiteren zwei Fällen wurde dieser Marker knapp verfehlt und ein Ergebnis von 6/8 verstandenen Items erreicht. Die differenzierte Analyse legt daher nahe, dass der Erwerb des gesamten Pluralparadigmas, einschließlich der markierten Pluralform *-e*, zu den jeweiligen Zeitpunkten noch nicht erfolgte, die Default-Formen mit dem Morphem *-i* aber bereits rezeptiv verarbeitet wurden. Die beobachtete Diskrepanz zwischen rezeptiven und produktiven Daten zugunsten der produktiven Leistung könnte demnach auf

die komplexe Form-Funktions-Beziehung des italienischen Pluralparadigmas zurückzuführen sein. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass die Komplexität des italienischen Pluralparadigmas auch die Produktion der Pluralformen zu beeinflussen scheint: Die Mehrheit der Pluralformen, die diese drei Lernenden produzieren, weist die Default-Pluralform *-i* auf. Darunter finden sich sowohl zielsprachenkonforme Plurale (*francesi* [5S_5_Post2]) als auch von der Norm abweichende Strukturen (**tazzi*¹² [5S_23_Post1]). Das markierte Pluralmorphem *-e* wird nur jeweils einmal von 5S_13 (Posttest 1) und 5S_23 (Posttest 2) nach selbstinitiiertem Korrektur produziert (*due pizza? pizze?* [5S_13_Post1]). Hier bedarf es weiterer Analysen, die diese exemplarischen Ausführungen umfassender untersuchen.

Für die vorliegende Studie unter authentischen Klassenraumbedingungen sind folgende Limitationen zu berücksichtigen. Das gewählte Design erhöht einerseits die ökologische Validität, geht andererseits jedoch mit einer eingeschränkten experimentellen Kontrolle potenzieller Störvariablen einher (Sato & Loewen, 2019, S. 47). Dies schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Unterrichtskontexte ein. Zweitens stellen potenzielle Lehrpersoneneffekte eine Limitation dar. Obwohl die Lehrpersonen der Intervention in Bezug auf erstsprachliche Kompetenzen des Italienischen und TBLT-Vorerfahrung vergleichbar waren, kann ein Einfluss der Lehrperson nicht vollständig ausgeschlossen werden.

9 Fazit

Inputbasierte *Tasks* stellen insbesondere im Anfangsunterricht eine vielversprechende Möglichkeit dar, neue grammatische Elemente zugänglich zu machen und dabei gleichzeitig einen aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht zu implementieren. In den letzten Jahren sind dazu verstärkt theoretische Beiträge mit praxisorientierten Unterrichtsvorschlägen erschienen (Ellis, 2020, für das Englische; Kogan & Bondarenko, 2022, für das Russische; Ferrari & Nuzzo, 2024, für das Italienische), die darlegen, wie Grammatikvermittlung im Rahmen inputbasierter Aufgaben gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag reiht sich in diese Entwicklungen ein, geht jedoch einen Schritt weiter, da konkrete inputbasierte *Tasks* mit Fokus auf den Erwerb der italienischen Pluralmorphologie erstellt und mit Anfänger:innen der Sekundarstufe II erprobt wurden. Die Ergebnisse der Analyse der Lernendensprache nach PT zeigen das Potenzial von inputbasierten *Tasks* zur Förderung der Rezeption und Produktion von Pluralformen. Weitere Interventionsstudien in authentischen Klassenzimmern könnten dazu beitragen, Bildungsakteur:innen von ihrer Relevanz zu überzeugen und den Transfer spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse in die Praxis zu stärken.

12 Zielsprachenkonform wäre *tazze*.

Literatur

- Buyl, A. (2019). Is morpho-syntactic decoding governed by Processability Theory? In A. Lenzing, H. Nicholas & J. Roos (Hrsg.), *Widening Contexts for Processability Theory: Theories and issues* (S. 73–101). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.704buy>
- Buyl, A., & Housen, A. (2015). Developmental stages in receptive grammar acquisition: A Processability Theory account. *Second Language Research*, 31(4), 523–550. <https://doi.org/10.1177/0267658315585905>
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., & Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etatslibri.
- Di Biase, B. (2002). Focusing strategies in second language development: A classroom-based study of Italian L2 in primary school. In B. Di Biase (Hrsg.), *Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish* (S. 95–120). Language Australia.
- Di Biase, B. (2007). *A Processability Approach to the Acquisition of Italian as a Second Language: Theory and Applications*. Doktorarbeit. Canberra, Australian National University.
- Di Biase, B. (2008). Focus-on-Form and Development in L2 Learning. In J.-U. Kefler (Hrsg.), *Processability approaches to second language development and second language learning* (S. 197–220). Cambridge Scholars Publishing.
- Di Biase, B., & Bettoni, C. (2015). The development of Italian as a second language. In C. Bettoni & B. Di Biase (Hrsg.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory* (S. 117–147). The European Second Language Association.
- Di Biase, B., & Kawaguchi, S. (2002). Exploring the typological plausibility of Processability Theory: language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research*, 18(3), 274–302. <https://doi.org/10.1191/0267658302sr2040a>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.65961/AJELT-2003-1-009>
- Ellis, R. (2020). Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 4–27. <https://doi.org/10.1075/ltyl.19005.ell>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Erlam, R., & Tolosa, C. (2022). *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.14>
- Ferrari, S., & Nuzzo, E. (2024). La didattica per task e l'insegnamento della grammatica. In E. M. Hirzinger-Unterrainer (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Italienischunterricht* (S. 85–102). Narr Francke Attempto.
- Gudmundson, A. (2010). *L'acquisizione del genere grammaticale in italiano L2. Quali fattori possono influenzare il grado di accuratezza?* Stockholm University.

- Guttman, L. A. (1950). The basis for scalogram analysis. In S. A. Stouffer, L. A. Guttman, E. A. Suchman, P. F. Lazarsfeld, S. A. Star, & J. A. Clausen (Hrsg.), *Studies in social psychology in World War II: Vol. 4. Measurement and prediction* (S. 60–90). Princeton University Press.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Newbury House.
- Holm, S. (1979). A Simple Sequentially Rejective Multiple Test Procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6(2), 65–70.
- Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C., & Steinlen, A. (2010). *Bilingual Preschools. Vol. I: Learning and Development. Vol. II: Best Practices*. WVT.
- Kogan, V. V., & Bondarenko, M. (2022). Russian and Russia through tasks for beginners: applying task-based language teaching at a low proficiency level. In S. V. Nuss & W. Whitehead Martelle (Hrsg.), *Task-based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language* (S. 77–97). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146346-6>
- Lenzing, A. (2019). Towards an integrated model of grammatical encoding and decoding in SLA. In A. Lenzing, H. Nicholas & J. Roos (Hrsg.), *Widening Contexts for Processability Theory: Theories and issues* (S. 13–48). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.702len>
- Lenzing, A. (2021). *The Production-Comprehension Interface in Second Language Acquisition: An Integrated Encoding-Decoding Model*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350148765>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>
- Loewen, S., & Philip, J. (2011). Instructed Second Language Acquisition. In A. Mackey & S. Gass (Hrsg.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (S. 53–73). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch4>
- Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.
- Pallotti, G. (2007). An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics*, 28, 361–382. <https://doi.org/10.1093/applin/amm018>
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005015>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2025). *Processability Theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009375931>
- Révész, A., & Chung, Y. (2023, 19. Oktober). *Input-based tasks* [Workshopbeitrag]. TBLT Task Bank Workshop Series, online. TBLT_Task_Bank_Live__Input-based_tasks_with_Andrea_R_v_sz_(HD_1080_-_WEB_(H264_4000)).mp4 - Google Drive (26.03.2024)

- Roos, J. (2019). Exploiting the potential of tasks for targeted language learning in the EFL classroom. In A. Lenzing, H. Nicholas & J. Roos (Hrsg.), *Widening Contexts for Processability Theory: Theories and issues* (S. 285–300). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.712roo>
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Methodological strengths, challenges, and joys of classroom-based quasi-experimental research: Metacognitive instruction and corrective feedback. In R. M. DeKeyser & G. P. Botana (Hrsg.), *Doing SLA Research with Implications for the Classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability* (S. 31–54). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.52.03sat>
- Schmiderer, K. (2023). *Produktiver und rezeptiver Grammatikerwerb im schulischen Italienischunterricht: Eine Lernersprachenanalyse*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395997>
- Shintani, N. (2016). *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.9>
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>
- Spinner, P. (2013). Language Production and Reception: A Processability Theory Study. *Language Learning*, 63(4), 704–739. <https://doi.org/10.1111/lang.12022>
- Willis, D. & Willis, J. (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Interaktionales Feedback in aufgabenbasierten mündlichen Interaktionen zwischen L2-Spanischschüler:innen und Chatbots

KATRIN SCHMIDERER¹

Abstract

Face-to-face interaction remains the gold standard and a central goal of foreign-language learning, yet dialogue systems could provide valuable opportunities to practice spoken interaction independently and in a safe environment, especially for learners of a second or third foreign language (Sydorenko et al., 2018). This article defines dialogue systems for L2 acquisition and examines their potential to support developmentally moderated focus on form and interactional feedback. It presents an exploratory study with upper-secondary Spanish learners in their second year of study, investigating the types of interactional feedback provided during a task-based chatbot interaction and the extent to which this feedback aligns with learners' interlanguage development. The article concludes with directions for future research aimed at integrating chatbots into foreign-language instruction in an evidence-based and pedagogically meaningful manner.

1 Einleitung

Die Zweitspracherwerbsforschung betont spätestens seit den frühen 1980er Jahren die zentrale Bedeutung der Verwendung der Zielsprache für die Sprachentwicklung (Gass & Mackey, 2020). Schulische Fremdsprachenlernende – insbesondere jene, die eine zweite oder dritte Fremdsprache erwerben – verfügen jedoch über unterschiedlich viele Gelegenheiten, die zu erlernende Sprache mündlich anzuwenden. Das hat Forscher:innen im Bereich *Computer Assisted Language Learning* (CALL) dazu motiviert, den Einsatz von Computern als Tutor:innen und Interaktionspartner:innen, sogenannten Chatbots oder Dialogsystemen, zu untersuchen (Bibauw et al., 2022, S. 121). Während zwischenmenschliche Interaktionssituationen weiterhin als Gold-Standard und als zentrales Ziel des Fremdsprachenlernens gelten sollten, könnten Dialogsysteme Schüler:innen wertvolle Gelegenheiten bieten, um mündliche Interaktion selbstständig und in geschützter Umgebung zu üben – gerade eben in Sprachlernkontexten, in denen der direkte Kontakt zur Zielsprache begrenzt ist (Sydorenko et al., 2018). Aus einer interaktionistischen Perspektive des Zweitspracherwerbs bieten Dialogsysteme Input, Out-

¹ Katrin Schmiderer, PhD, Universität Innsbruck, Fakultät für LehrerInnenbildung, Institut für Fachdidaktik/Bereich Sprachen, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck, katrin.schmiderer@uibk.ac.at

put und Interaktion, ermöglichen die Aushandlung von Bedeutung (*Negotiation for Meaning*; Long, 1996) und können idealerweise individualisiertes interaktionales Feedback zu den Lernendenäußerungen liefern (s. Abschnitt 3), das unter bestimmten Bedingungen den Erwerb von Zweitsprachen (L2) vorantreibt.

Im vorliegenden Aufsatz werden zunächst Dialogsysteme für den L2-Erwerb definiert und anschließend wird erörtert, welches Potential diese Systeme für Aushandlungsroutinen und interaktionales Feedback bieten. Im Anschluss wird eine explorative Studie mit Spanischschüler:innen der (österreichischen) Sekundarstufe II präsentiert, die untersucht, welche Arten von interaktionalem Feedback Schüler:innen im zweiten Lernjahr im Laufe einer aufgabenbasierten Interaktion mit dem Chatbot *Copilot* erhalten. Abschließend sollen weiterführende Forschungsfragen formuliert werden, mit dem längerfristigen Ziel, Chatbots im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und evidenzbasiert einsetzen zu können und damit ergänzende Interaktionsmöglichkeiten für Lernende einer zweiten oder dritten Fremdsprache zu schaffen (Jeon & Lee, 2024).

2 Chatbots als Interaktionspartner:innen im L2-Erwerb

Während unter dem breiten Begriff der computergestützten Kommunikation (CMC) verschiedenste Möglichkeiten zusammengefasst werden, wie Sprachlernende durch einen Computer miteinander in Interaktion treten können, meint „dialogue-based CALL“ (Bibauw et al., 2019, S. 828) autonome Systeme, in denen der Computer als tatsächlicher Interaktionspartner eingesetzt wird und Lernende die Möglichkeit haben, eine L2 in einem computergestützten Setting eigenständig in Gesprächen zu üben. Bibauw et al. (2019, 2022) präsentieren eine Taxonomie für Dialogsysteme, die sich an den Möglichkeiten orientiert, die das jeweilige System für das Sprachenlernen bietet. Sie unterscheiden darin zwischen (1) narrativen Systemen, bei denen der/die Lernende aus einer Liste vorgegebener Äußerungen auswählt; (2) formfokussierten Systemen, bei denen die auszudrückende Bedeutung vorgegeben ist (z. B. durch die Bereitstellung eines Teils der Äußerung) und der Fokus vollständig auf der Form liegt (z. B. den Zielstrukturen oder der Aussprache); (3) zielorientierten Systemen, die einen Kontext und eine Aufgabe festlegen und somit freiere Eingaben ermöglichen; und (4) reaktiven Systemen, die offene Interaktionen anbieten, indem sie die Initiative den Nutzenden, d. h. Lernenden, überlassen und versuchen, auf jede Äußerung eine Antwort zu geben. Zielorientierte Systeme, die eine hohe Initiative durch die Lernenden ermöglichen und in denen die Adaptivität wechselseitig zwischen den Interaktionspartnern (Chatbot und Lernende) erfolgt, stellen die ideale Umgebung für spontansprachliche, synchrone mündliche Interaktion dar (Bibauw et al., 2022, S. 125). Den Lernenden steht es dabei einigermassen frei, die Konversation zu lenken, das System wiederum kann darauf flexibel, jedoch gelenkt von der vordefinierten Aufgabe bzw. dem vordefinierten Ziel reagieren. So kann auch dem primären Fokus der Interaktion im Sinne eines aufgabenorientierten Sprachenlernens, nämlich der Aushandlung von Bedeutung, nachgegangen werden (vgl. u. a. East, 2021, für Definitionen von Aufgaben).

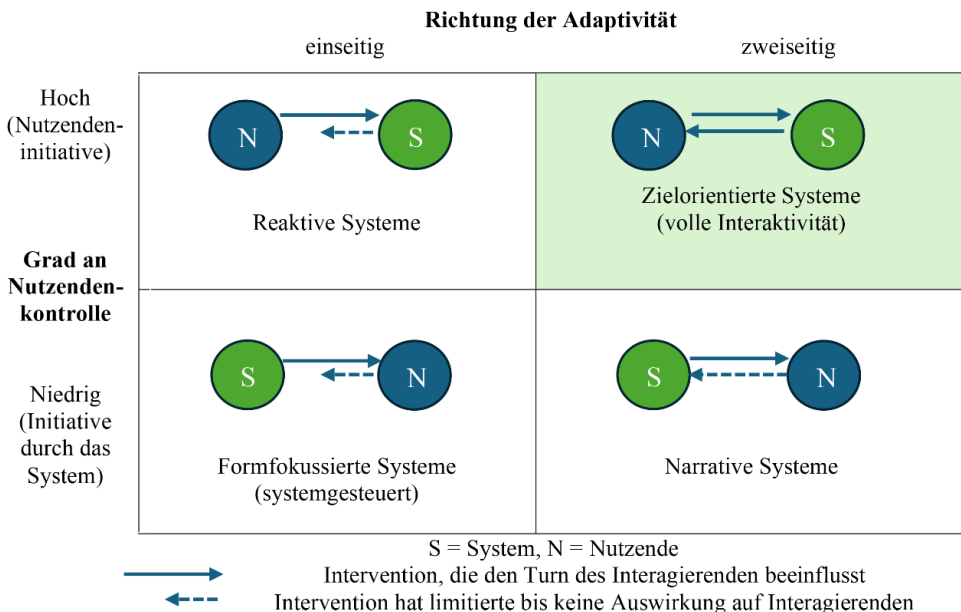


Abbildung 1: Arten von Dialogsystemen entlang zweier Dimensionen (Richtung der Adaptivität und Grad an Nutzendenkontrolle) auf Basis von Bibauw et al. (2022, S. 125) (Quelle: eigene Darstellung)

3 Interaktionales Feedback und *Focus on Form* (FonF) in (Chatbot-)Interaktionen

Seit den Anfängen der CALL-Forschung in den 1960er Jahren ist unmittelbares und individualisiertes Lernendenfeedback ein zentrales Anliegen dieses Forschungsbereichs. Durch den technologischen Fortschritt der letzten Jahrzehnte ist Feedback heute nicht mehr nur auf generische, mechanische Computerantworten auf vordefinierte grammatische und lexikalische Elemente limitiert, sondern ist – zumindest im Schriftlichen – bereits in wesentlich individualisierter Form möglich. Gerade für mündliche Interaktionen und interaktionales Feedback im Mündlichen stellen sich aber nach wie vor zahlreiche Herausforderungen.

Interaktionales Feedback meint korrigierendes Feedback, das Lernende im Laufe einer kommunikativen Interaktionssituation zu fehlerhaften Äußerungen erhalten. Es kann sich dabei um unterschiedliche Arten der Aushandlung sowie um unterschiedliche Modifikationsstrategien handeln, die zur Klärung von kommunikativen oder sprachlichen Problemen dienen (Nassaji, 2016, 2020). Nassaji (2016, S. 536) fasst die verschiedenen Strategien interaktionalen Feedbacks in drei Hauptkategorien zusammen: (1) Reformulierungen, bei denen fehlerhafte Äußerungen von Lernenden durch implizite Korrekturen (auch: *Recasts*) oder direkte Korrekturen in die zielsprachlich korrekte Form umformuliert werden; (2) *Prompts*, die keine Korrekturen sind, sondern viel-

mehr die Gelegenheit zur Selbstkorrektur geben, etwa in Form von klärenden Fragen und Wiederholungen des Fehlers mit steigender Intonation; und (3) metalinguistisches Feedback. Interaktionales Feedback kann eine vollständige oder teilweise Korrektur der Äußerung sein und verbal oder non-verbal ausgeführt werden. Ellis (2021) gibt, basierend auf Sheen und Ellis (2011) und Lyster et al. (2012), ebenfalls einen Überblick über unterschiedliche Strategien von korrekktivem Feedback. Nach seiner Klassifikation können die Strategien implizit (z. B. interaktionale Reformulierungen, Wiederholungen, klärende Fragen) oder explizit sein (didaktische Reformulierungen, explizite Korrekturen, metasprachliche Kommentare, Elizitierungen, parasprachliche Signale) und entweder Input zur Verfügung stellen oder Output, also Produktion, elizitieren.

Interaktionales Feedback und damit verbunden die Frage, inwieweit durch dieses der L2-Erwerb unterstützt werden kann, stellt ein Kernanliegen der L2-Erwerbsforschung dar. Dabei wurden in der Fachliteratur in den letzten Jahren unterschiedliche theoretische Begründungen und auch empirische Belege präsentiert. Aus interaktionistischer Sicht wird argumentiert, dass sich die Bedingungen für den L2-Erwerb entscheidend verbessern, wenn L2-Lernende Bedeutungen mit anderen Sprechenden – seien es L1-Sprechende oder andere L2-Sprechende – aushandeln. Insbesondere Long (1996) hebt die Bedeutung der „Aushandlung für Bedeutung“ (*Negotiation for Meaning*) in Interaktionssituationen zwischen kompetenten Sprechenden und weniger kompetenten Lernenden hervor. Diesen Prozess definiert Long (1996, S. 418) wie folgt:

Negotiation for meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved.

Vor allem Aufgaben im Sinne des *Task-Based Language Teaching* mit beidseitigem Informationsaustausch (*Two-way Tasks*), so Long (2017, S. 5), ermöglichen zahlreiche Gelegenheiten für diesen Aushandlungsprozess zwischen Lernenden und kompetenten Sprechenden.

Als pädagogisch-didaktisches Instrument ist dabei in weiterer Folge der *Focus-on-Form*-Ansatz (Long, 1991, 1998) zu nennen. FonF wurde 1991 von Michael Long – im klaren Gegensatz zu *Focus on Forms* (FonFs) – als Prinzip eines Fremdsprachenunterrichts beschrieben, in dem es primär um die Verwendung der Fremdsprache und um bedeutungsvolle Kommunikation geht. Die Lehrperson lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden dabei nur temporär auf die sprachlichen Formen, wenn diese zufällig im Unterricht auftreten. Der übergeordnet an der Bedeutung bzw. Kommunikation orientierte Unterricht wird kurz unterbrochen. Long (1998, S. 40) konkretisiert dies wie folgt:

Focus on form refers to how attentional resources are allocated, and involves briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on) *in context*, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication, the temporary shifts in focal attention being triggered by students' comprehension or production problems.

Aus Longs Definition wird bereits klar, dass es sich bei einem FonF immer um eine Reaktion auf lernersprachliche Schwierigkeiten, also um Feedback, handelt. Diese Reaktion erlaubt es, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Probleme zu lenken, die direkt während der Kommunikation, beispielsweise zwischen Schüler:innen in Problemlösungsaufgaben, auftreten. FonF wird als pädagogisches Instrument dann als sinnvoll erachtet, wenn übergeordnete Prozesse der Sprachverarbeitung nicht gestört werden und die Formfokussierung in einem sogenannten „window of opportunity“ (Doughty, 2001, S. 211) geschieht, also in dem Moment, in dem die Lernenden mit der Form beschäftigt sind.

Darüber hinaus gehen vor allem Forschende, die den L2-Erwerb aus der Perspektive der Sprachverarbeitung betrachten, davon aus, dass die entwicklungsbedingte Bereitschaft der Lernenden, eine bestimmte Struktur zu verarbeiten, einen Einfluss darauf nimmt, ob Lernende das erhaltene Feedback verarbeiten können. Loewen and Reinders (2011, S. 51) definieren diese entwicklungsbedingte Bereitschaft als „the learner’s potential to acquire a particular linguistic item“ und betrachten Lernende als entwicklungsbedingt bereit, wenn sie sich auf der entsprechenden lernersprachlichen Entwicklungsstufe befinden. Im theoretischen Rahmen der *Processability Theory* (PT; u. a. Pienemann & Lenzing, 2025) brachten etwa Di Biase (2008) und Roos (2019) das Konzept des FonF mit der L2-Verarbeitungsperspektive, genauer gesagt, der *Teachability Hypothesis* (TH; Pienemann, 1989) zusammen. Die Kernannahme der TH ist, dass die Wirkung von Unterricht durch die Verarbeitbarkeit (*Processability*) der unterrichteten, fokussierten Strukturen für die jeweiligen Lernenden begrenzt ist (zur empirischen Überprüfung dieser theoretischen Annahmen (s. Baten & Keßler, 2019, für einen Überblick; Bonilla, 2015, für das Spanische). In Longs vielzitiertem Buch *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching* (2014) betont auch er, dass durch den reaktiven Charakter des FonF die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass der Fokus auf jene sprachlichen Formen gelegt werden kann, für deren Verarbeitung die Lernenden aus psycholinguistischer Sicht, d. h., aus Sicht des lernersprachlichen Entwicklungsstandes der Schüler:innen, auch bereit sind.

Im Kontext von technologiegestützten Aufgaben, genauer gesagt, Interaktionen mit einem Chatbot, könnten sich zahlreiche Gelegenheiten für ebendiese Aushandlungsroutinen mit interaktionalem Feedback ergeben. Der Chatbot könnte zudem die Aufmerksamkeit aus der Interaktion heraus auf Formen lenken, die der/die Lernende bereit ist zu verarbeiten.

3.1 Empirische Belege für interaktionales Feedback und FonF in CMC

Zahlreiche Studien, sowohl deskriptiver als auch experimenteller Natur, sowie Metaanalysen scheinen Vorteile von interaktionalem Feedback und FonF für die L2-Entwicklung zu belegen (z. B. Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010; Goo et al., 2015).² Studien zu interaktionalem Feedback in synchronen computergestützten Kon-

2 Dass dabei kritisch hinterfragt werden kann, dass die in den genannten Metaanalysen untersuchten Studien nur teilweise Messinstrumente verwendeten, die prozedurales, implizites Sprachkönnen (und nicht explizites Sprachwissen) untersuchen, führen etwa Doughty (2003) und Hinger (2016) aus.

texten bestätigen, dass Aushandlungsprozesse, korrigierendes Feedback und modifizierte Lernendenäußerungen auf Basis des Feedbacks in diesen Unterhaltungen auch in technologiestützten Lernumgebungen stattfinden (s. Ziegler & Mackey, 2017, für einen systematischen Überblick). In der Folge sollen zunächst Studien für das Spanische als L2 herausgegriffen werden.

Pellettieri (2000) untersuchte synchrone, schriftliche Chat-Interaktionen von universitären Spanisch-Studierenden ($N=20$) über die Software *ytalk*. Die Studierenden führten dabei fünf kommunikative Aufgaben durch, die sowohl offenere als auch geschlossenere Aufgaben umfassten. Pellettieri analysierte in den Interaktionen Aushandlungsroutinen nach Varonis und Gass (1985). In den verschiedenen Aufgaben fand Pellettieri unterschiedlich viele Aushandlungsroutinen, wobei eine geschlossene „Finden-Unterschied“-Aufgabe die größte Anzahl an Aushandlungen hervorbrachte.

In einer weiteren Studie von Blake (2000) mit 50 leicht fortgeschrittenen Spanischlernenden eines Universitätskurses, die einmal pro Woche im synchronen Chatprogramm *Remote Technical Assistance* chatteten, wurde untersucht, ob die Chat-Konversationen ebenso wie mündliche Interaktionen Möglichkeiten für korrigierendes Feedback und darauffolgende sprachliche Modifikationen liefern und ob es Unterschiede abhängig vom Aufgabentyp gibt. Blake fand in 0,3 % bis 3,8 % der Turns Aushandlungsroutinen, wobei geschlossenere Aufgaben im Vergleich zu offeneren Aufgaben mehr Möglichkeiten für Aushandlungen lieferten.

Die Studie von Fernández-García und Martínez-Arbeláiz (2002) untersuchte Aushandlungsprozesse in schriftbasierten Chat-Diskussionen von 28 Englisch-L1-Sprechenden in universitären L2-Spanischkursen. Die Datenerhebung umfasste zwei Sitzungen im Abstand von rund 20 Tagen, in denen Kleingruppen eine *Open-Transport*-Chatdiskussion zu einer Lektüre mit Inhaltsfragen führten. In allen Gruppen konnten Aushandlungsroutinen gefunden werden. Dabei handelte es sich nach Varonis und Gass Klassifizierung größtenteils um explizite Äußerungen von Nichtverstehen mithilfe typischer Formulierungen wie „¿Qué significa X? (Was bedeutet X?)“ sowie Nachfragen mit „¿Qué? (Was?)“. Die Autorinnen führen die Dominanz expliziter Signale und die geringe Häufigkeit anderer Indikatoren auf die schriftliche Modalität der Kommunikation zurück, in der explizite Markierungen von Nichtverstehen präferiert werden.

Die Studie von Lee (2002) untersuchte, wie L2-Spanisch-Lernende, ebenfalls eines dritten Lernjahrs im universitären Kontext, in synchroner, schriftlicher Online-Kommunikation über das Tool *Blackboard* miteinander Bedeutung aushandeln. Im Zentrum der Analyse stehen kommunikative Strategien, mit denen Lernende Kommunikationsprobleme lösen. Die synchrone Chat-Umgebung bot auch in dieser Studie zahlreiche Gelegenheiten zur Aushandlung von Bedeutung. Die Lernenden nutzten wiederum verschiedene Modifikationsstrategien. Fehler der anderen Lernenden schienen die Proband:innen zu ignorieren und die Diskussion fortzuführen, was auf eine Priorisierung von Verständigung und Interaktionsfluss gegenüber formaler Korrektheit hindeutet.

Lee (2006) analysierte schließlich die Aufnahme des Feedbacks von L1-Spanisch-Universitätslehrenden durch die in Lee (2002) untersuchten L2-Lernenden und fand in 50 % der Kontexte Hinweise auf eine Aufnahme des Feedbacks durch die Lernenden,

wobei sich – wie auch in allen anderen hier angeführten Studien – das korrektive Feedback größtenteils auf lexikalische Elemente bezog.

Trotz einiger verfügbarer Studien kommen Ziegler und Mackey (2017) in ihrem systematischen Überblick zu interaktionalem Feedback in synchroner CMC zum Schluss, dass Fragen der Interaktion in CMC nicht so gründlich und systematisch verfolgt wurden wie in *Face-to-Face*-Kontexten (FTF). Sie führen als Beispiel dafür die Forschung zu Feedbacktypen an, die noch limitiert scheint. Zudem existieren nur wenige Studien, die den Einfluss von implizitem und explizitem korrigierendem Feedback in synchroner CMC auf den L2-Erwerb untersucht haben (z. B. Loewen & Erlam, 2006; Sauro, 2009; Yilmaz, 2012). So sind auch die Ergebnisse der wenigen Studien divergent: Einige Studien fanden keine Unterschiede in der Wirksamkeit zwischen Reformulierungen und metalinguistischem Feedback (Loewen & Erlam, 2006; Sauro, 2009) für den Spracherwerb, während andere Vorteile von expliziten Korrekturen im Vergleich zu Reformulierungen bei unmittelbaren und längerfristigen Tests in der Sprachproduktion und im Sprachverständnis zeigten (z. B. Yilmaz, 2012). Hinzuzufügen ist, vor allem im Hinblick auf den hier vorliegenden Artikel, dass kaum Studien mit Anfänger:innen durchgeführt wurden und – soweit ersichtlich – auch keine Studien im schulischen Kontext, etwa der Sekundarstufe, vorliegen.

Zudem muss erwähnt werden, dass die allermeisten der bisherigen Studien in Text-Chat-Umgebungen durchgeführt wurden. Erst in den letzten Jahren wurde begonnen, die Effekte von interaktionalem Feedback in Audio- und Video-Chatprogrammen wie *Skype*, *FaceTime* und *Google Hangouts* zu untersuchen. Eine der wenigen Studien zur mündlichen Interaktion stellt Yanguas (2010) Untersuchung bei leicht fortgeschrittenen Spanischlernenden dar. Er analysierte, wie Lernende in Video- und Audiogruppen bei der Bearbeitung einer kommunikativen Aufgabe Bedeutung aushandeln und wie sich diese beiden Gruppen von traditioneller FTF-Kommunikation unterscheiden. Fünfzehn Lernenden-Dyaden wurden zufällig einer Audio-, Video- oder FTF-Kontrollgruppe zugewiesen und bearbeiteten eine *Jigsaw*-Aufgabe mit 16 unbekanntem Wörtern. Die Video- und Audio-Gruppen nutzten *Skype*. Die Analyse der Daten zeigte, dass im FTF-Setting sowie in beiden computergestützten Gruppen Aushandlungsprozesse stattfanden, wenn Verständigungsprobleme auftraten, wobei in der Audiogruppe die meisten Routinen gefunden wurden. Die Unterschiede zwischen Audio- und Videogruppe führt der Autor vor allem auf den fehlenden visuellen Kontakt in der Audiogruppe zurück. Die Gesprächsstruktur in den mündlichen computergestützten Settings ähnelte stark jener der FTF-Kommunikation, unterschied sich jedoch deutlich von schriftlicher, synchroner CMC in anderen Studien.

Auch Monteiro (2014) greift das Desiderat nach Studien zu mündlicher synchroner CMC auf und repliziert teilweise Ellis et al. (2006) Studie zu Interaktion im Unterricht. Mithilfe eines Pretest-/Posttest-Designs vergleicht sie drei leicht fortgeschrittene Englisch-Lernendengruppen, die alle mit denselben mündlichen Aufgaben arbeiteten, aber unterschiedliche Arten von Feedback erhielten: Gruppe 1 erhielt im computergestützten Video-Chat metasprachliches Feedback hinsichtlich einer spezifischen Form (*Simple Past Tense*), Gruppe 2 hingegen wurden Reformulierungen (zur selben gram-

matischen Form) angeboten und Gruppe 3 arbeitete ohne korrekatives Feedback mit den mündlichen Aufgaben. Daraus geht hervor, dass alle drei Gruppen erfolgreich darin waren, explizites und implizites Wissen zur untersuchten Form aufzubauen. Im Unterschied zu Ellis et al. (2006) Studie, bei der metalinguistisches Feedback effizienter war, förderten dyadische aufgabenbasierte Videokonferenz-Interaktionen, mit oder ohne korrekatives Feedback, die Entwicklung von implizitem und explizitem Wissen in Monteiros Untersuchung.

Saito und Akiyama (2016) untersuchten den Einfluss videobasierter Interaktionen auf die langfristige Entwicklung der Sprachproduktion von japanisch sprechenden Englisch-Lernenden im Laufe eines Semesters. Die College-Studierenden der Experimentalgruppe führten wöchentliche dyadische, aufgabenbasierte Gespräche mit L1-Sprechenden in den USA über das Videokonferenz-Tool *Google Hangouts* durch. Die L1-Sprechenden wurden darin geschult, interaktionales Feedback (Reformulierungen) zu geben, wenn die Äußerungen der Lernenden das Verständnis erschwerten. Die Kontrollgruppe erhielt Fremdsprachenunterricht, der größtenteils aus Wortschatz- und Grammatikübungen bestand. Die Pretest-Posttest-Daten der spontanen Sprachproduktion zeigten, dass die Experimentalgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe signifikante Fortschritte in den Bereichen Verständlichkeit, Flüssigkeit und Lexikogrammatik, jedoch nicht im Bereich der Aussprache aufweisen konnte.

Parlak und Ziegler (2016) untersuchten den Einfluss von Reformulierungen auf die Entwicklung der lexikalischen Betonung in synchronen mündlichen computergestützten Interaktionen (SCMC) im Vergleich zu FTF-Interaktion. In einem Pretest-/Posttest-Design wurden fortgeschrittene Englischlernende zufällig einer von vier Gruppen zugewiesen: FTF-Reformulierungen, SCMC-Reformulierungen, FTF-Kontrollgruppe oder SCMC-Kontrollgruppe. Die Tests bestanden aus Vorlese- und Informationsaustauschaufgaben, während die Intervention aus einer interaktiven Rollenspielaufgabe bestand, die im Falle der SCMC-Gruppe über *Skype* durchgeführt wurde. Die Analyse der Entwicklung der Betonung erfolgte auf Basis akustischer Merkmale (Silbendauer, Lautstärke und Tonhöhe). Die statistische Auswertung dieser Merkmale ergab jedoch für keine der Gruppen signifikante Effekte der Reformulierungen auf die Entwicklung der lexikalischen Betonung.

Diese doch unterschiedlichen Ergebnisse machen die Notwendigkeit weiterer Studien deutlich, um herauszufinden, welchen Einfluss die Modalität auf die L2-Sprachentwicklung tatsächlich hat. Die Frage, inwieweit mündliche, aufgabenbasierte Chatbot-Interaktionen (s. Definition in Abschnitt 2) Gelegenheiten für interaktionales Feedback bieten, ist – soweit ersichtlich – noch größtenteils unbeantwortet. Aufgrund der bis dato fehlenden Studien zu Feedback in mündlichen Chatbot-Interaktionen sollen im folgenden Abschnitt ein kurzer Überblick über bisherige Studien zu interaktionalem Feedback in schriftlichen Chatbot-Interaktionen gegeben und erste Ergebnisse von explorativen Studien zu Interaktionsstrategien von Lernenden und Chatbots in mündlicher Interaktion präsentiert werden. Für einen systematischen Überblick zu anderen Aspekten mündlicher und schriftlicher Interaktionen von Lernenden mit verschiedenen Typen von Chatbots (beispielsweise Sprechangst, Entwicklung der Interaktionskompe-

tenz und der Bereitschaft zur Kommunikation, Einstellungen gegenüber dem Lernen mit Chatbots) sei auf Şahin Kızıl et al. (2025) verwiesen. Die Autor:innen zeigen in ihrem Überblicksartikel, dass bisherige Studien – wie so häufig – vor allem mit Lernenden im universitären Umfeld und für Englisch als Fremd- oder Zweitsprache sowie im speziellen Fall der mündlichen Interaktion mit Chatbots wohl nicht zufällig mit Mandarin und Koreanisch als Fremd- oder Zweitsprache vorliegen. Soweit ersichtlich liegen bisher keine Studien zum Spanischen als Fremdsprache vor.

3.2 Erste empirische Befunde zu interaktionalem Feedback in Chatbot-Lernenden-Interaktionen

Bereits 2010 entwickelte Petersen in seiner Doktorarbeit einen Chatbot, genannt Sasha, der schriftliche dialogische Interaktionen für verschiedene Tasktypen im Sinne von TLBT erlaubt. Als Gesprächspartner im schriftlichen Chat war Sasha dazu konzipiert, sich in der Kommunikation wie ein Mensch zu verhalten, jedoch nicht wie ein Mensch auszusehen (Petersen, 2010, S. 75). Sasha erschien den Lernenden als einfache Strichfigur, die in der Lage war, korrekatives Feedback zu geben, das auf die Frageformulierung im Englischen abzielte. Die Entwicklung der untersuchten Zielstruktur wurde anhand der Entwicklungssequenz von Frageformen im L2-Erwerb des Englischen nach Pienemann und Johnston (1987) operationalisiert. In seiner Studie mit 56 Englisch-Lernenden an einer öffentlichen *Highschool* (größtenteils mit Spanisch als L1) konnte Petersen zeigen, dass der Chatbot sowohl Feedback in Form von Reformulierungen liefern konnte als auch ähnliche Antwortzeiten wie L1-Sprecher:innen in mündlicher Interaktion aufwies. Der Gruppenvergleich (Lernende – schriftlicher Chatbot vs. Lernende – L1-Sprechende vs. Kontrollgruppe) nach drei je 30-minütigen Interventionen, bestehend aus jeweils drei kommunikativen Aufgaben, bestätigte erstens die Entwicklung von Frageformen entlang der von Pienemann und Johnston (1987) beschriebenen Entwicklungssequenz. Zweitens schnitten sowohl die Lernenden, die mit dem Chatbot Sasha interagierten, als auch die Lernenden, die mündlich mit L1-Sprechenden interagierten, besser ab als die Kontrollgruppe.

In einer weiteren Dissertation befasste sich Wilske (2015) mit der Frage, wie verschiedene computerbasierte Feedbackarten das Lernen in schriftbasierten, aufgabenorientierten Dialogsystemen beeinflussen. Er fand nur geringe Unterschiede in der Entwicklung mündlicher Kommunikationskompetenzen bei L2-Deutsch-Lernenden im universitären Kontext in Abhängigkeit von den eingesetzten Feedbackarten. Dennoch zeigten bedeutungsorientierter FonF ebenso wie implizite Reformulierungen bessere langfristige Lernfortschritte, während im Vergleich dazu expliziter FonFs und explizites metalinguistisches Feedback zu unmittelbareren, weniger langfristigen Fortschritten führten (vgl. Wilske, 2015, S. 243). Diese Ergebnisse bestätigen L2-Erwerbsstudien zu zwischenmenschlicher Interaktion.

In den letzten Jahren wurden schließlich auch mündliche Dialogsysteme entwickelt, die teilweise spezifisch für die Entwicklung einer Fremdsprache gedacht sind (z. B. *Ellie, Univerbal*), teilweise aber auch übergeordnete Ziele verfolgen und für die Entwicklung einer Fremdsprache im mündlichen Modus genutzt werden können (so-

genannte *Customized Chatbot-Building Platforms*, die auf großen Sprachmodellen (LLMs) wie GPTs basieren). Gerade letztere stellen eine – mittlerweile für große Bevölkerungsgruppen in Europa und Nordamerika zumindest aktuell günstig verfügbare – Interaktionsmöglichkeit für Sprachlernende dar.

Im Bewusstsein, dass sich Forschung im Bereich mündlicher Dialogsysteme sowie deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht rasant entwickelt, sollen hier aktuelle Pilotstudien kurz vorgestellt werden. Für einen Überblick über frühe Chatbots und aktuelle Entwicklungen sei auf Yang et al. (2022, S. 327–330) verwiesen; als Beispiele für Chatbots, die L2-Lernende dabei unterstützen, aufgabenbasierte Unterhaltungen durchzuführen, können der Chatbot *Ellie* von Kim et al. (2022) und ein ähnlich zielorientierter Chatbot von Chen et al. (2022), der auf kommerziell verfügbaren KI-Technologien aufbaut, genannt werden.

Jeon und Lee (2024) entwickelten einen Chatbot mit *Dialogflow*, dem *Chatbot-Builder* von Google, mit dem die untersuchten Lernenden (Grundschule) eine stark gelenkte, strukturierte, und sich wiederholende Unterhaltung führten. Zudem programmierten Jeon und Lee auch korrekatives Feedback. Je nach Äußerungen der Lernenden lief die Interaktion so lange weiter, bis die programmierte, erwartete Antwort geboten wurde. In ihrer Interventionsstudie erhoben Jeon und Lee die mündliche Sprechleistung vor und nach der Intervention. Sie fanden eine signifikant bessere mündliche Sprechleistung nach der Intervention und im Vergleich zur Kontrollgruppe sowie positive Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Lernen mit einem Chatbot. So gaben die Lernenden an, die Selbststeuerungsmöglichkeiten, die unlimitierten Übungsmöglichkeiten und die angstfreie Sprechatmosphäre zu schätzen.

Wu et al. (2024) entwickelten den Chatbot *MSLIPA* und analysierten die Interaktionsstrategien, die Grundschüler:innen, die Mandarin lernten, in Chatbot-Interaktionen im Vergleich zu Peer-Interaktionen anwendeten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gesamtanzahl an kommunikationsstörenden Momenten in der Chatbot-Gruppe wesentlich höher war als in jener Gruppe, in der Lernende mit anderen Lernenden interagierten. Dies führen die Studienautor:innen darauf zurück, dass die L2-Lernenden mit ihren verschiedenen Akzenten oftmals schwer von einem Chatbot verstanden werden. Lernende in den Chatbot-Interaktionen nutzen ein breiteres Repertoire an Interaktionsstrategien wie Reformulierungen (36,6 %), gefolgt von Themenabbruch (32,3 %) und Wiederholungen (12,5 %). In den Peer-Interaktionen tendierten Lernende dazu, das aktuelle Thema abzubrechen (41,4 %) oder das Gesagte zu wiederholen, um den Dialog aufrechtzuerhalten (37,9 %). Der Chatbot wiederum stellte den Lernenden implizites Feedback zu unpassenden Aussagen in Form von Fragen, Pausen oder falschen Antworten zur Verfügung.

Wichtig zu erwähnen ist, dass, soweit ersichtlich, Wu et al. (2024) ebenso wie alle anderen verfügbaren Studien zumindest eine Mischung aus schriftlicher und mündlicher Modalität untersuchen. Das bedeutet, dass Lernende stets auch ein Transkript des Gesagten sehen, während sie interagieren. Es scheint daher eine Forschungslücke zu bestehen, die rein mündliche Modalität in Chatbot-Konversationen zu untersuchen. In diesem Aufsatz wird eine Pilotstudie vorgestellt, die dieses Desiderat aufgreift. Auf-

grund der äußerst raschen technologischen Entwicklung muss hinzugefügt werden, dass selbst aktuelle empirische Studien deutlich an Relevanz verlieren, weil sich die technischen Möglichkeiten der Chatbots innerhalb kurzer Zeit stark verändert haben und laufend verbessern, sodass frühere Studienergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind.

4 Pilotstudie mit Spanischschüler:innen

In der vorliegenden explorativen Studie wird den Fragen nachgegangen, (1) ob aufgabenbasierte mündliche Chatbot-Interaktionen von neun Spanisch-L2-Lernenden der Sekundarstufe II in Österreich mit einem einfach gehaltenen Prompt ohne Spezifizierung des Feedbacks Aushandlungsroutinen ermöglichen und (2) wenn ja, welche Arten von interaktionalem Feedback vom Chatbot angeboten werden. Die teilnehmenden Schüler:innen waren zwischen 17 und 19 Jahren alt und lernten Spanisch im zweiten Lernjahr als dritte lebende Fremdsprache nach Italienisch oder Französisch.

4.1 Untersuchungssetting

Zur Beantwortung dieser beiden Forschungsfragen erhielten Schüler:innen die Aufgabe, mit einem Chatbot ein Rollenspiel mit einem beidseitigen Informationsaustausch durchzuführen (s. Aufgabenstellung und Prompt in Textbox 1 und 2). Die Chatbot-Interaktionen wurden auf einem universitätseigenen MacBook Pro abgewickelt, auf dem die Software *Microsoft 365 Copilot* (Browser-Version)³ installiert war. Die Datenerhebung fand während der Unterrichtszeit am Schulstandort in einem separaten Klassenraum statt. Die Teilnahme der Schüler:innen war völlig freiwillig und die Schüler:innen bestätigten diese in einer schriftlichen Einverständniserklärung. Alle Teilnehmenden wurden im Vorfeld der Datenerhebung über die Art der erhobenen Daten, die verwendeten Tools und Rechte im Detail aufgeklärt. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck als unbedenklich eingestuft (*Certificate of Good Standing*, 55/2025). Die Bearbeitung der Aufgabe (inkl. Fragebogenerhebung, s. weiter unten) nahm pro Schüler:in ca. 15 Minuten in Anspruch. Um die Interaktion zu starten, aktivierte die Forschende den mündlichen Modus von *Copilot*, woraufhin die Lernenden dem Chatbot den Prompt mündlich vorlasen, was den weiteren Verlauf der Gespräche beeinflussen kann (z. B. durch bessere oder schlechtere Spracherkennung). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung konnte der Chatbot allerdings noch nicht auf Basis eines schriftlichen Prompts in den mündlichen Modus wechseln.

3 *Microsoft 365 Copilot* entspricht laut eigenen Angaben der EU-Datenschutzgrundverordnung und verpflichtet sich dazu, Eingabeaufforderungen, Antworten und Daten, auf die über *Microsoft Graph* zugegriffen wird, nicht für das Training von *Foundation LLMs* und auch nicht für das Training von *Microsoft 365 Copilot* zu verwenden (<https://learn.microsoft.com/de-de/copilot/microsoft-365/microsoft-365-copilot-privacy>). Den Teilnehmer:innen wurde garantiert, dass unmittelbar nach jeder einzelnen Datenaufnahme pro Proband:in die Löschung des gesamten Verlaufs in Auftrag gegeben wird. Für den Kontext der österreichischen Sekundarstufe II kann zudem auf das bis 2027 bestehende *Microsoft Austrian College und High School Agreement* verwiesen werden (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/it_angebote/ms-ach.html).

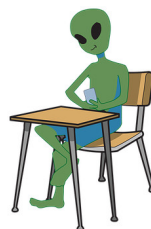
Aufgabe: Rollenspiel

Du arbeitest heute mit einem Chatbot (*Copilot*).

Dein Interaktionspartner (= der Chatbot) ist ein/eine Bewohner:in des Planeten Mars und ist soeben auf der Erde angekommen. Interessanterweise könnt ihr euch nur auf Spanisch unterhalten. Frag ihn/sie/es, was auch immer dich interessiert. Sei kreativ!

Sprich mit dem Chatbot so lange, bis der Signalton (Glocke) ertönt.

Beende dann das Gespräch.



Textbox 1: Aufgabenstellung *Martian Task*, adaptiert von Lenzing (2025)

Quelle: eigene Darstellung, Vektor von echapman via Pixabay, <https://pixabay.com/de/vectors/außerirdischer-schüler-gerät-raum-2166403/>

Ablauf der Aufgabe

Lies dem Chatbot folgenden Text vor:

Ich bin Sara.

Ich möchte heute mit Dir auf Spanisch sprechen.

Ich bin Anfängerin im zweiten Lernjahr, ungefähr auf Niveau A1-A2 nach dem europäischen Referenzrahmen. Ich möchte mit dir ein Rollenspiel machen. Bitte übernimm die Rolle eines jungen Aliens, das vom Planeten Mars ankommt und gerade auf der Erde gelandet ist. Du kannst nur einfaches Spanisch. Führe bitte ein Gespräch mit mir über die Erde und den Mars.

Textbox 2: Prompt zur Initiierung der Interaktion mit dem Chatbot

Die Interaktion wurde audio- und videographiert und der Bildschirm wurde aufgezeichnet. Für die hier untersuchten Forschungsfragen wurden nur die Audiographien herangezogen. Im Gegensatz zu den in Abschnitt 3.2 dargestellten Studien handelte es sich bei der Interaktion um rein mündliche Interaktionen, während derer die Lernenden die Transkription, die im Hintergrund lief, nicht sehen konnten. Der mündliche Modus von *Copilot* erlaubte zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie keine visualisierte Darstellung des Interaktionspartners.

Im Anschluss an die Chatbot-Interaktionen wurden die Sprachlernbiographien der Lernenden und ihre Vorerfahrungen mit Chatbots sowie ihr *Foreign Language Learning Enjoyment* (FLE) während der Interaktion mit dem Chatbot mithilfe eines Fragebogens erhoben. Dazu wurde die von Dewaele und MacIntyre (2014) ausgearbeitete und mittlerweile vielfach empirisch erprobte *FLE*-Skala auf den spezifischen Kontext der Chatbot-Interaktion angepasst. Die aus den Chatbot-Interaktionen gewonnenen mündlichen Daten wurden mithilfe von A-Train (Haberl et al., 2024) halbautomatisiert transkribiert

und mit MAXQDA 24 (VERBI Software, 2024) analysiert. Als Turn galt jeder Wechsel des *Floors* zum anderen Interaktionspartner.

4.2 Erste Ergebnisse

Wenn man die Chatbot-Interaktionen zunächst quantitativ betrachtet, so finden sich in den insgesamt 45 Minuten (5 min pro Lernende/r) 431 Turns. Das Verhältnis zwischen Lernenden und Chatbots ist ausgeglichen, jedoch tragen unterschiedliche Lernende in ihren jeweiligen Konversationen unterschiedlich viele Turns bei (Spannweite von 15 bis 35 Turns) (s. Tabelle 1). In den Äußerungen der Lernenden finden sich 87 Trigger, die lexikalischer (35), grammatischer (32) oder lexikalisch-grammatischer (20) Natur sind. Pro Interaktion bzw. Lerner:in zeigen sich mindestens 7 (L09, L05, L01) und maximal 13 Trigger (L03). Der Chatbot geht durchschnittlich auf 46,39 % der Trigger im Sinne eines interaktionalen Feedbacks ein und reagiert in unterschiedlicher Art darauf (s. unten). Der Mindestanteil an Triggern, die vom Chatbot aufgegriffen werden, beläuft sich auf 20 %, die maximale Anzahl an Triggern, auf die der Chatbot reagiert, entsprechen 75 %.

Tabelle 1: Übersicht über die Gesamtanzahl an Turns der Lernenden und des Chatbots, der Trigger und daraus entstandenen Aushandlungsroutinen

Lernende	Turns Lernende	Turns Chatbot	Turns Gesamt	Gesamt Trigger	Feedback Chatbot	Feedback Chatbot (%)
L_01	23	24	47	7	2	28,57%
L_02	24	25	49	11	4	36,36%
L_03	35	35	70	13	4	30,77%
L_04	24	25	49	12	9	75,00%
L_05	19	21	40	7	3	42,86%
L_06	15	16	31	8	3	37,50%
L_07	25	26	51	10	2	20,00%
L_08	21	22	43	12	10	75,00%
L_09	25	26	51	7	5	71,43%
Gesamt	211	220	431	87	41	47,13%
Mittelwert	23	24	48	10	5	46,39%
Minimum	15	16	31	7	2	20,00%
Maximum	35	35	70	13	9	75,00%

In einem weiteren Schritt wurden die Aushandlungsroutinen qualitativ analysiert und untersucht, wie diese zunächst ausgelöst und schließlich aufgelöst werden. Daraus geht hervor, dass lexikalische Unsicherheiten den Großteil der Aushandlungen auslösen (40,23 %); 36,78 % der Trigger basieren auf grammatischen Aspekten (s. Tabelle 2).

In vielen Fällen handelt es sich um eine Kombination aus lexikalisch-grammatischen Aspekten (22,99 %). Beispiel 1 und 2 illustrieren die beiden häufigsten Arten von Triggern. In Beispiel 1 korrigiert der Chatbot die fehlende prädikative Adjektivkongruenz im Plural, in Beispiel 2 stellt er eine passendere Kollokation für die Wendung ‚reichhaltiges Frühstück‘ zur Verfügung.

Tabelle 2: Übersicht über die Arten von Triggern (absolut und prozentual)

Lernende	Gesamt Trigger	lexik. Trigger	%	gramm. Trigger	%	lexik./ gramm. Trigger	%
L_01	7	5	71,43%	0	0,00%	2	28,57%
L_02	11	5	45,45%	5	45,45%	1	9,09%
L_03	13	5	38,46%	2	15,38%	6	46,15%
L_04	12	2	16,67%	5	41,67%	5	41,67%
L_05	7	4	57,14%	2	28,57%	1	14,29%
L_06	8	2	25,00%	6	75,00%	0	0,00%
L_07	10	4	40,00%	4	40,00%	2	20,00%
L_08	12	5	41,67%	4	33,33%	3	25,00%
L_09	7	3	42,86%	4	57,14%	0	0,00%
Gesamt	87	35	40,23%	32	36,78%	20	22,99%

Beispiel 1 Grammatischer Trigger

Chatbot: mis ojos son verdes y los tuyos?

[meine Augen sind grün und deine?]

L_09: mis son *azul

*[meine sind *blau (SG)]*

Trigger

(grammatisch)

Chatbot: azules / son muy bonitos / qué más me cuentas de la Tierra?

[blau (PL) / sie sind sehr schön / was gibt es sonst noch von der Erde zu erzählen?]

Reformulierung

Beispiel 2 Lexikalischer Trigger

L_08: no sé / pero / ehm me gusta mucho *desayunar grande / desayuno grande

Trigger

(lexikalisch)

y con *tostado / con / *mochillo

[ich weiß nicht / aber / ehm ich mag es groß zu frühstücken / ein großes Frühstück und mit Toastbrot / mit / ?]

Chatbot: mh

mh

L_08: y agua *minerales / y tú?

(lexikalisch)

[und Mineralwasser / und du?]

Chatbot: **oh un desayuno completo** / yo no desayuno / pero suena delicioso / **Reformulierung**
 qué más haces durante el día?
[ah / ein reichhaltiges Frühstück / ich frühstücke nicht / aber das klingt köstlich / was machst du sonst so am Tag?]

Darüber hinaus stellt sich die Frage, in welchen Momenten der Chatbot mit interaktionalem Feedback auf die von den Lernenden produzierten nicht zielsprachengerechten Äußerungen reagiert und in welchen nicht. In den bisher analysierten Daten lässt sich kein klares Muster erkennen; es fällt jedoch auf, dass grammatische Trigger (44%) im Vergleich zu lexikalischen (57,2%) und lexikalisch-grammatischen (55%) weniger häufig aufgegriffen werden.

Es wird aber auch deutlich, dass der Chatbot im Rahmen seines interaktionalen Feedbacks nur auf Trigger eingeht, die sprachlich klar genug sind, sodass sie umformuliert und in korrekter Form angeboten werden können. An jenen (insgesamt fünf) Stellen, in denen völlig unklar bleibt, was der/die Lernende ausdrücken möchte, ignoriert der Chatbot mit einer Ausnahme (s. Beispiel 4) die Kommunikationsprobleme und führt die Konversation fort, wie in Beispiel 3. Auch in Beispiel 2 bleibt unklar, was die Lernende sagen möchte. Sie zählt auf, was für sie zu einem ‚großen‘ Frühstück („un desayuno grande“) dazugehört und erwähnt dabei auch „mochillo“. „Mochillo“ macht in diesem Zusammenhang keinen Sinn; gemeint sein könnte evtl. „mantequilla“ für Butter. Der Chatbot geht in seiner Reaktion auf diese Äußerung jedoch nicht auf das offensichtlich nicht verständliche Lexem ein, sondern nimmt in seinem *Recast* vielmehr Bezug auf eine zwar im Spanischen wenig idiomatische, aber durchaus gut verständliche Wortkombination „un desayuno grande“ und schlägt stattdessen „un desayuno completo“ vor.

Beispiel 3 Kommunikationsproblem

L_03: eh cómo es el mhm *pei de Marte?
*[eh wie ist der mhm *pei des Mars?]*

Chatbot: el clima en Marte es muy frío y con fuertes vientos / es diferente a la Tierra / y cómo es el clima aquí?
[das Klima auf dem Mars ist kalt und mit starken Winden / es ist anders als auf der Erde / und wie ist das Klima hier?]

Beispiel 4 Klärende Nachfrage durch den Lernenden und Prompt durch den Chatbot

Chatbot: ah entiendo y qué lugares naturales te gustan más?
[ah verstehe und welche Orte in der Natur magst du am liebsten?]

L_01: **ah puedes repetirlo?** **Reparatur**
[ah kannst du das wiederholen?]

Chatbot: **claro / qué lugares naturales te gustan más?** **Wiederholung**
[klar / welche Orte in der Natur magst du am liebsten?]

L_01:	ahm *el campo <i>[ahm das Land]</i>	Trigger (lexikalisch)
Chatbot:	ah / el campo? <i>[ah / das Land?]</i>	Prompt
L_01:	sí <i>[ja]</i>	

Eine weiterführende Analyse, wie in den Chatbot-Interaktionen Bedeutung ausgehandelt und Momente mit einem Kommunikations- oder einem sprachlichen Problem aufgelöst werden, zeigt, dass alle in traditionellen Taxonomien zu interaktionalem Feedback (s. z. B. Nassaji, 2016) genannten Kategorien auch in den Chatbot-Interaktionen vorkommen (s. Tabelle 3), wenngleich in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Der überwiegende Großteil (gesamt 90,5 %) des interaktionalen Feedbacks entfällt eindeutig auf Reformulierungen. Dabei handelt es sich stets um partielle Wiederholungen der Lernendenäußerungen, meist eingebettet in einer neuen Äußerung des Chatbots (s. Beispiel 5 und 6), in wenigen Fällen als isolierte Wiederholung der korrekten Form gestaltet (s. Beispiel 1).

Tabelle 3: Überblick über die Arten von interaktionalem Feedback

Reformulierung	partielle Reformulierungen, eingebettet in neuem Kontext	33	90,5%
	partielle Reformulierungen, isoliert	5	
Prompt	Nachfrage durch den Chatbot	3	7,14%
Metalinguistisches Feedback	Erklärung eines Worts	1	2,38%
Gesamt		42	100,00%

Beispiel 5 Reformulierung

Chatbot:	por supuesto / la naturaleza es maravillosa / hay algún lugar natural que te guste especialmente? <i>[natürlich / die Natur ist wunderbar / gibt es einen Ort in der Natur den du besonders magst?]</i>	
L_08:	la las ciudad ciudades *altas y / sí <i>[die die Stadt Städte *hoch und... ja]</i>	Trigger (lexikalisch)
Chatbot:	suenan increíble / la naturaleza y las ciudades antiguas tienen mucho encanto / qué te atrae más de ellas? <i>[klingt unglaublich / die Natur und die alten Städte sind sehr beeindruckend / was gefällt dir am meisten an ihnen?]</i>	Reformulierung

Beispiel 6 Reformulierung

L_08:	mhm las vacas porque me gusta mucho el el el le <i>[hm die Kühe weil ich die die Mi... sehr gerne mag]</i>	Trigger (lexikalisch)
Chatbot:	ah te gusta la leche que producen? es muy nutritiva / y los perros / por qué son tus favoritos? <i>[ah du magst die Milch die sie produzieren? sie ist sehr nahrhaft / und die Hunde / warum sind sie deine Lieblingstiere?]</i>	Reformulierung

In einigen wenigen Fällen kommt es schließlich zu einem Prompt, bei dem nicht die korrekte Form angegeben wird, sondern die von der Lernenden geäußerte Form mit steigender Intonation (Beispiel 4) bzw. als Frage formuliert wird und der Chatbot die Möglichkeit zur Selbstkorrektur bietet.

In einem Fall, in der Konversation der Lernenden 4, bietet der Chatbot auch eine Definition eines Lexems („explorar“) an: „significa conocer lugares nuevos y vivir aventuras“ (s. Beispiel 7). In diesem Fall handelt es sich um metalinguistisches Feedback mit einer Erklärung.

Beispiel 7 Erklärung

Chatbot:	ah, te gustan los viajes y explorar nuevos lugares ¡qué emocionante! <i>[ah, du magst Reisen und neue Orte entdecken, wie aufregend!]</i>	
L_04:	mhm sí, me gusta explor * explicar <i>[mhm ja, ja ich mag ent erklären]</i>	Trigger (lexikalisch)
Chatbot:	explorar significa conocer lugares nuevos y vivir aventuras <i>[explorar bedeutet neue Orte kennenzulernen und Abenteuer zu erleben]</i>	Erklärung

Die Lernenden wenden in den Interaktionen mit dem Chatbot zudem Interaktionsstrategien an. Sie bitten um Wiederholung (z. B. L_01: „/// ahm perdón puedes repetirlo? [/// ahm Entschuldigung, kannst du es wiederholen?]“), stellen Nachfragen (zB L_02 „// qué? [// was?]), drücken explizit ihr Nicht-Verstehen aus (z. B. L_02 „*no ententien-das [ich *verstehe nicht]“ oder wechseln das Thema (z. B. Chabot: „eres muy joven / qué estudias o a qué te dedicas? [du bist sehr jung / was studierst du oder was machst du?“ – L_09: „mhm e dónde vives? [mhm und wo wohnst du?]“). Eine detailliertere Analyse der Interaktionsstrategien der Lernenden würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, stellt aber einen interessanten Fokus weiterer Analysen dar.

5 Diskussion und Ausblick

Die hier präsentierte explorative Studie zeigt, dass aufgabenbasierte Interaktionen zwischen Spanischschüler:innen der Sekundarstufe II und einem Chatbot die Aushandlung von Bedeutung ermöglichen. Der in der Pilotstudie eingesetzte *Martian Task* (vgl.

Lenzing, 2025, s. Textbox 1) scheint in einem Lernenden-Chatbot-Setting durchaus Möglichkeiten für Formfokussierung zu bieten. Die Art des interaktionalen Feedbacks beschränkt sich – ohne spezifischen Prompt – fast ausschließlich auf Reformulierungen, bei denen der Chatbot Teile der Äußerungen der Lernenden korrekt wiedergibt, größtenteils eingebettet in seine weiterführende Äußerung, in einigen wenigen Beispielen auch isoliert. Wie die Gesamtauswertung der Arten an interaktionalem Feedback zeigt, stellt der Chatbot kaum Nachfragen zu unklaren Äußerungen. In den neun Interaktionen findet sich lediglich ein Beispiel, in dem durch einen Prompt eine unklare Aussage einer Schülerin hinterfragt wird. Das fehlende Nachfragen sowie die teilweise positiven Reaktionen auf unverständliche Passagen lassen sich mit der in der Fachliteratur bereits vielfach beschriebenen *AI Sycophancy* erklären (Du et al., 2025). Chatbots auf Basis von LLMs sind darauf trainiert, zu helfen und tendieren dazu, die Aussagen eines/r Nutzenden unkritisch zu bestätigen, zu verstärken und sich ihnen anzupassen (Du et al., 2025).

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie können aus den hier beschriebenen Beobachtungen allerdings keine Verallgemeinerungen abgeleitet werden und weitere Untersuchungen sind nötig. So stellt sich etwa die Frage, wie dem bestätigenden Trend der Chatbots etwa durch genauere und kritischere Prompts entgegengewirkt werden kann. Interessant wäre zudem, ob es auch in Chatbot-Interaktionen Unterschiede hinsichtlich der Art von *Tasks* gibt, wie sie etwa in Pellettieri (2000) und Blake (2000) in CMC allgemein gefunden wurden.

Dass interaktionales Feedback vor allem durch lexikalische Trigger ausgelöst wird, scheint über Modalitäten hinweg von Gültigkeit zu sein (vgl. dazu auch Blake, 2000, und Pellettieri, 2000, für schriftliche Chat-Interaktionen). In dieser explorativen Studie sind 40,23 % der Trigger für interaktionales Feedback lexikalische Trigger. Hinsichtlich der grammatischen Trigger ist davon auszugehen, dass diese in der hier durchgeführten Studie einigermaßen entwicklungsgerecht waren, zumal es sich primär um Korrekturen der Artikel und der Adjektivkongruenz handelte, die für Lernende am Ende des zweiten Lernjahrs verarbeitbar sein sollten (s. Studienergebnisse zu Spanisch-Lernenden im schulischen Kontext eines zweiten Lernjahrs bei Hinger, 2016). Daraus kann allerdings nicht geschlossen werden, dass Chatbots generell entwicklungsgerechtes interaktionales Feedback geben. Es handelt sich jedoch um ein Desiderat für die Programmierung von Chatbots und die Erstellung von Prompts für den Spanischunterricht.

Darüber hinaus bedarf es weiterer Studien, in denen auch der mittel- und langfristige Effekt von entwicklungsgerechter Formfokussierung und damit die Wirksamkeit von interaktionalem Feedback in Lernenden-Chatbot-Interaktionen überprüft wird.

Außerdem sollten mögliche Timing-Effekte von interaktionalem Feedback in Lernenden-Chatbot-Interaktionen in den Blick genommen werden.

Um die hier aufgeworfenen Fragen zu beantworten, sind umfassendere Studien im schulischen Kontext erforderlich, die verschiedene lernseitige Faktoren wie Alter, Kompetenzniveau und Motivation berücksichtigen. Gleichzeitig scheint es interessant,

aufgabenspezifische Faktoren wie den Aufgabentyp oder den Einsatz von Aufgaben mit und ohne Planungsphase zu untersuchen. Zudem braucht es weitere Untersuchungen, die verschiedene Arten und unterschiedlich umfangreiche Prompts in den Blick nehmen. Auf diese Weise könnte eine fundierte Grundlage für den sinnvollen und systematischen Einsatz von Chatbot-Interaktionen im schulischen Fremdsprachenunterricht (insbesondere romanischer Sprachen) geschaffen werden. Ziel muss es sein, die Potenziale von Chatbots optimal zu nutzen und sie nicht unkritisch oder willkürlich einzusetzen.

Bibliographie

- Baten, K., & Keßler, J.-U. (2019). Research timeline: The role of instruction, teachability and processability. In R. Arntzen, G. Håkansson, A. Hjelde, & J.-U. Keßler (Hrsg.), *Teachability and learnability across languages* (S. 9–26). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/palart.6.01bat>
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 827–877. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508>
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: Chatbots and beyond. In N. Ziegler & M. González-Lloret (Hrsg.), *The Routledge handbook of second language acquisition and technology* (S. 121–134). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351117586-12>
- Blake, R. (2000). Computer-mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120–136. <https://doi.org/10.64152/10125/25089>
- Bonilla, C. L. (2015). Instructing stages of processability theory in L2 Spanish: Next or next + 1? In K. A. Buyl, K. Lochtman & M. Van Herreweghe (Hrsg.), *Theoretical and methodological developments in processability theory* (S. 205–238). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/palart.4.10bon>
- Chen, X., Bear, E., Hui, B., Santhi-Ponnusamy, H., & Meurers, D. (2022). Education theories and AI affordances: Design and implementation of an intelligent computer-assisted language learning system. In M. M. Rodrigo, N. Matsuda, A. I. Cristea, & V. Dimitrova (Hrsg.), *Artificial intelligence in education: Posters and late breaking results, workshops and tutorials, industry and innovation tracks, practitioners' and doctoral consortium (AIED 2022). Lecture Notes in Computer Science* (S. 582–585). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-11647-6_120
- Dewaele, J., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

- Di Biase, B. (2008). Focus on form and development in L2 learning. In J.-U. Keßler (Hrsg.), *Processability approaches to second language acquisition* (S. 197–220). Cambridge Scholars Publishing.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and second language instruction* (S. 206–257). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.010>
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 256–310). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch10>
- Du, L., Lyu, X., Xie, L., & Feng, B. (2025). *Alignment without understanding: A message- and conversation-centered approach to understanding AI sycophancy*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.21665>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Ellis, R. (2021). Explicit and implicit oral corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hrsg.), *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* (S. 341–364). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.017>
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Fernández-García, M., & Martínez-Arbelaz, A. (2002). Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, 19(2), 279–294. <https://doi.org/10.1558/cj.v19i2.279-284>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2020). Input, interaction, and output in L2 acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (3. Aufl., S. 192–222). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503986-9>
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris and Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 443–482). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.18goo>
- Haberl, A., Fleiß, J., Kowald, D., & Thalmann, S. (2024). Take the aTrain: Introducing an interface for the accessible transcription of interviews. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 41, 100891. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2024.100891>
- Hinger, B. (2016). *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben: Empirie- und theoriebasierte Einsichten in den schulischen Spanischunterricht – Eine Fallstudie*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Jeon, J., & Lee, S. (2024). The impact of a chatbot-assisted flipped approach on EFL learner interaction. *Educational Technology & Society*, 27(4), 218–234. [https://doi.org/10.30191/ETS.202410_27\(4\).RP12](https://doi.org/10.30191/ETS.202410_27(4).RP12)

- Kim, H., Yang, H., Shin, D., & Lee, J. H. (2022). Design principles and architecture of a second language learning chatbot. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.64152/10125/73463>
- Lee, L. (2002). Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse. *System*, 30(3), 275–288. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00015-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00015-5)
- Lee, L. (2006). A study of native and nonnative speakers' feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. In J. Belz & S. Thorne (Hrsg.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (S. 147–176). Heinle.
- Lenzing, A. (2025). How a processability perspective frames the potential of tasks in instructed second language acquisition. In M. East (Hrsg.), *Broadening the horizon of TBLT: Plenary addresses from the second decade of the International Conference on Task-Based Language Teaching* (S. 183–211). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.17.10len>
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09588220600803311>
- Loewen, S., & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-34627-7>
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Hrsg.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (S. 39–52). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition* (S. 413–468). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- Long, M. H. (1998). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), 35–39.
- Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (2017). Interaction in L2 classrooms. In J. I. Lontas (Hrsg.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (S. 1–5). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0233>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2012). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Monteiro, K. (2014). An experimental study of corrective feedback during video-conferencing. *Language Learning & Technology*, 18(3), 56–79. <https://doi.org/10.64152/10125/44384>
- Nassaji, H. (2016). Anniversary article: Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535–562. <https://doi.org/10.1177/136216881664494>
- Nassaji, H. (2020). Assessing the effectiveness of interactional feedback for L2 acquisition: Issues and challenges. *Language Teaching*, 53(1), 3–28. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000375>

- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Parlak, Ö., & Ziegler, N. (2016). The impact of recasts on the development of primary stress in a synchronous computer-mediated environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 257–285. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000310>
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. In M. Warschauer & R. Kern (Hrsg.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (S. 59–86). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524735.006>
- Petersen, K. (2010). *Implicit corrective feedback in computer-guided interaction: Does mode matter?* [Unveröffentlichte Dissertation]. Georgetown University.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>
- Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Hrsg.), *Applying second language acquisition research* (S. 45–141). National Curriculum Research Centre.
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2025). *Processability theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009375931>
- Roos, J. (2019). Exploiting the potential of tasks for targeted language learning in the EFL classroom. In A. Lenzing, H. Nicholas & J. Roos (Hrsg.), *Widening contexts for processability theory: Theories and issues* (S. 285–300). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/palart.7.12roo>
- Şahin Kızıl, A., Klimova, B., Pikhart, M., & Parmaxi, A. (2025). A systematic review of the recent research on the usefulness of chatbots for language education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1), e70001. <https://doi.org/10.1111/jcal.70001>
- Saito, K., & Akiyama, Y. (2016). Video-based interaction, negotiation for comprehensibility, and second language speech learning: A longitudinal study. *Language Learning*, 67(1), 43–74. <https://doi.org/10.1111/lang.12184>
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96–120. <https://doi.org/10.64152/10125/44170>
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 593–610). Routledge.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Sydorenko, T., Smits, T. F. H., Evanini, K., & Ramanarayanan, V. (2018). Simulated speaking environments for language learning: Insights from three cases. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1–2), 17–48. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1466811>

- Varonis, E. M., & Gass, S. M. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71–90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- VERBI Software (2024). MAXQDA 2024. VERBI Software.
- Wilske, S. (2015). *Form and meaning in dialog-based computer-assisted language learning* [Unveröffentlichte Dissertation]. Universität des Saarlandes.
- Wu, J., Li, Y., Zhou, J., & Chen, S. (2024). The impact of intelligent personal assistants on Mandarin second language learners: Interaction process, acquisition of listening and speaking ability. *Computer Assisted Language Learning*, 38(8), 1769–1794. <https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2317849>
- Yang, H., Kim, H., Lee, J. H., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, 34(3), 327–343. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000039>
- Yanguas, Í. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. *Language Learning & Technology*, 14(3), 72–93. <https://doi.org/10.64152/10125/44227>
- Yilmaz, Y. (2012). The relative effects of explicit correction and recasts on two target structures via two communication modes. *Language Learning*, 62(4), 1134–1169. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00726.x>
- Ziegler, N., & Mackey, A. J. (2017). Interactional feedback in computer-mediated communication: A review and state of the art. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hrsg.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (S. 81–94). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621432-7>

Freie Beiträge

Lehren im Team: Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht¹

SABINE HOFFMANN² & GÖTZ SCHWAB³

Abstract

The present article focuses on teaching practices coordinated by multiple teachers within an institutionalized teaching and learning context. This form of instruction is defined by Beninghof (2020, p. 7), among others, as team teaching and can thus be distinguished from other forms of cooperative teaching activities (Escobar Urmeneta, 2020). More specifically, the study examines bilingual instruction in the sense of CLIL (Content and Language Integrated Learning), in which a subject teacher of history teaching in the foreign language German and a so-called conversation teacher fulfill different functions and responsibilities within jointly taught lessons. To date, CLIL research has devoted relatively little attention to how such collaboration between teachers is enacted in classroom practice (King, 2022).

The data for the present study were collected at an Italian humanistic upper secondary school with a German-track program using multiple video cameras. The subsequently transcribed material was analyzed in accordance with multimodal conversation analysis. The aim was to examine in detail the conversational behavior and interaction modalities between the two teachers of the instructional team and their learners, and thereby demonstrating how the two teachers collaboratively shape the lessons.

1 Einführung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Teamteaching, einem kooperativen Lehr- und Unterrichtsmodell, das seit den 1980er Jahren Bestandteil inklusiver Bildungssysteme (Friend et al., 2010, S. 10) ist und in den letzten dreißig Jahren zunehmend in der Fremdsprachenförderung zum Einsatz kommt. In den USA, aber auch im asiatischen Raum handelt es sich dabei meist um Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht (Davison, 2006; Tajino & Smith, 2015, S. 11), der von einer muttersprachlichen und einer nicht-

1 Der vorliegende Beitrag ist aus der Zusammenarbeit beider Autor:innen entstanden. Da aber wissenschaftliche Arbeiten an italienischen Hochschulen eine explizite Nennung benötigen, wer für welchen Abschnitt verantwortlich ist, wird hier angemerkt: Von Hoffmann stammen die Teile 1, 2, und 3.1; von Schwab 3.2, 3.3. und die Schlussfolgerungen.

2 Prof. Dr. Sabine Hoffmann, Professor of German as a Foreign Language, University of Palermo, Department of Humanities, Viale delle Scienze, Building 12, 90128 Palermo, Italy, sabine.hoffmann@unipa.it

3 Prof. Dr. Götz Schwab, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Englisch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, goetz.schwab@ph-ludwigsburg.de

muttersprachlichen Lehrkraft gemeinsam durchgeführt wird. In Europa findet das Unterrichtsmodell überdies im Rahmen bilingualen Sachfachunterrichts (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*) (z. B. Murphy & Scantlebury, 2010; Grandinetti et al., 2013; Escobar Urmeneta & Evnitskaya, 2014; Lucietto, 2016; Escobar Urmeneta, 2020; Lo Presti, 2024; Fleischhauer, 2025) Beachtung.⁴

Mit dem Konzept *Teamteaching* verbindet sich ein breites Spektrum von Handlungsfeldern, wobei die Abgrenzung zum so genannten *Co-Teaching* nicht immer eindeutig ausfällt (vgl. u. a. Murphy & Scantlebury, 2010, S. 1; Kricke & Reich, 2016, S. 42–43). In der vorliegenden Untersuchung bezieht sich *Teamteaching* auf die Zusammenarbeit von zwei Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen bzw. mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Darin unterscheidet es sich vom *Teaming* bzw. *Teamteaching*, wie es Friend et al. (2010, S. 15) für die Sonderpädagogik definiert haben: „In team teaching both professionals have similar areas of expertise and priorities, including addressing curriculum competencies, pacing, and classroom management.“ *Teaming* bedeutet in diesem Modell die Zusammenarbeit von zwei Lehrkräften in tendenziell gleichen Fächern. Für den Fremdsprachenbereich nimmt Escobar Urmeneta (2020) dagegen eine wichtige Ergänzung vor, indem sie im *Complementary Teaching* eine Unterkategorie bildet und von *Teamteaching* abgrenzt.⁵ Beim Komplementären Lehren verfügen beide Lehrkräfte über jeweils unterschiedliche Kenntnisse und erfüllen bestimmte Funktionen, wodurch sie sich in der Unterrichtsführung ergänzen: „In Complementary teaching coteachers possess complementary areas of expertise and each one is responsible for using his/her knowledge and skills to enhance the instruction provided by his/her fellow coteacher“ (Escobar Urmeneta, 2020, S. 44).

Mit dieser Ausdifferenzierung von *Teamteaching* schafft – wie auch Fleischhauer (2025, S. 204) hervorhebt – Escobar Urmeneta eine wichtige Grundlage zur Beschreibung des interaktiven Handelns von Lehrkräften im bilingualen Sachfachunterricht, d. h. beim Vermitteln und Aufbau fachlicher als auch fremdsprachlicher Kompetenzen.

In der Literatur finden sich darüber hinaus die Begriffe *Tandem Teaching* (z. B. Alas et al., 2023), *Partnership Teaching* (z. B. Davison, 2006) oder auch *Collaborative Teaching* (z. B. Arkoudis, 2007). Aufgrund der Häufung der Begriffe und der zunehmenden Verwischung ihrer Bedeutung schlagen De Weerd et al. (2025, S. 1057) vor, „team teaching should be regarded as the broader concept, referring to all possible variations in collaboration between two or more educational professionals, in all possible subjects, across all different kinds of educational settings (Simons, Coetzee, et al., 2020).“ Zum *Teamteaching* gehören damit neben der gemeinsamen Unterrichtsführung ebenso Tätigkeiten wie Planung oder Vor- und Nachbereitung. Gerade darin liegt nach Kricke und Reich (2016, S. 10–11) das Potenzial von *Teamteaching* und die Chance auf einen effektiveren, professionelleren sowie chancengerechteren Unterricht. Die Bedeutung der gemeinsamen Planung finden wir auch bei Murphy und Scantlebury (2010, S. 1):

4 Zu dem unterschiedlichen Verständnis von dem, was unter CLIL zu fassen ist, vgl. u. a. Olson (2021, S. 11; auch Tajino & Smith, 2015). Aufgrund dieser Unterschiede plädiert Luprichová (2019, S. 13) für eine flexible Anwendung des Konzepts.
5 Unterkategorien in Escobar Urmeneta (2020, p. 39): 1. One teach, one observe, 2. Station teaching, 3. Parallel teaching, 4. Alternative teaching, 5. Team teaching, 6. Complementary teaching, 7. One teach, one assist, 8. Co-supporting learners.

Coteaching is two or more teachers teaching together, sharing responsibility for meeting the learning needs of students and, at the same time, learning from each other. Coteachers plan, teach and evaluate lessons together, working as collaborators on every aspect of instruction.

Kooperative Lehr- und Lernarrangements erfüllen somit potenziell eine wichtige Funktion bei der professionellen Weiter- und Fortbildung von Lehrkräften; sie regen durch den Austausch zur Reflexion und zu Lernprozessen an. Gerade das zeichnet das Teamteaching als „Ausdruck einer neuen Lernkultur“ (Kricke & Reich, 2016, S. 9; vgl. auch Härkki et al., 2022) aus, die sich eben nicht allein auf das effektivere Lernen von Schüler:innen bezieht, sondern auch zur Professionalisierung der Lehrenden beiträgt (Li, 2020, S. 508–509; Moate, 2024, S. 177). Wie in der einschlägigen Literatur betont wird, ist dies allerdings nur gegeben, wenn die Bereitschaft sowie das Interesse am Austausch seitens der Lehrkräfte bestehen (u. a. Davison, 2006, S. 458; Lo Presti, 2024, S. 121).

In der vorliegenden Studie wollen wir aufzeigen, welche interaktionalen Ressourcen – verbal und non-verbal – die beiden Lehrkräfte innerhalb des Teamteachings bemühen, um den Unterricht als gemeinsames Vorhaben zu gestalten. Dabei wenden wir in Anlehnung an Escobar Urmeneta (s. o.) den Begriff Teamteaching auf einen bilingualen Sachfachunterricht an, den zwei Lehrkräfte mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben gemeinsam im Klassenzimmer durchführen. Es handelt sich also um keine Ausbildungssituation (wie z. B. in Nevin et al., 2009; Wang, 2019; Scherer et al., 2020), sondern um die Zusammenarbeit einer Fachlehrerin und einer Konversationslehrerin⁶ an einem süditalienischen Gymnasium, welche in der Fremdsprache Deutsch das Sachfach Geschichte lehren. Dazu wird zunächst der empirische Forschungsstand zum Teamteaching im bilingualen Sachfachunterricht umrissen (2.1) und speziell auf mikroanalytische Studien zu dem Gegenstand eingegangen sowie die dieser Untersuchung zugrunde gelegte multimodale Interaktionsanalyse dargelegt (2.2). Dem folgt im Hauptteil (3.) die Schilderung des Forschungskontexts bzw. des Untersuchungsdesigns (3.1) und dann die Analyse von drei ausgewählten Fragmenten einer längeren Sequenz (3.2). Im Anschluss werden einzelne Passagen aus den Interviews mit den Lehrkräften eingearbeitet (3.3). Die Schlussfolgerungen (4.) fassen die Ergebnisse zusammen und leiten Empfehlungen für die Lehrkräftebildung ab.

6 Mit Konversationslehrerin ist in diesem Kontext eine Sprachlehrerin gemeint, die auf muttersprachlichem Niveau die linguistischen Aspekte der Zielsprache adressiert und die Fachlehrerin unterstützt, welche vornehmlich für den sachfachlichen Inhalt im bilingualen Unterricht zuständig ist. Die Einführung derartiger Lehrkräfte erfolgte in Italien durch das Ministerialdekret Nr. 39 vom 30. Januar 1998 (https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm039_98.html#:~:text=Dec%20Ministeriale%2030%20gennaio%201998,39). Dies sieht für Schulen im Sekundarbereich II Personal mit einem praxis- und anwendungsbezogenen Lehrauftrag (*insegnante pratico-tecnico*) vor, worunter auch die Sprachlehrenden fallen. Ihre Funktion besteht darin, im gemeinsam mit der Fachlehrenden geführten Unterricht die sprach-kommunikativen Kompetenzen sowie das interkulturelle Verständnis der Lernenden zu fördern (<https://www.universoscuola.it/docente-conversazione-lingua-straniera-abilitazione-graduatoria.htm>).

2 Teamteaching in der institutionalisierten Fremdsprachenförderung

Das folgende Kapitel führt in den Forschungsstand zum Teamteaching im CLIL-Unterricht ein, wobei der Fokus auf mikroanalytischen Studien liegt. Daran anschließend wird der methodische Zugang der vorliegenden Untersuchung dargestellt.

2.1 Forschungsstand

Mittlerweile hat sich zum Teamteaching ein fächerübergreifender, facettenreicher Forschungsbereich herausgebildet, der in den letzten zehn Jahren eine deutliche Zunahme an Interesse verzeichnet (De Weerd et al., 2025, S. 1071–1072; vgl. auch Pinzón-Ulloa et al., 2021). Ein beachtlicher Anteil dieser Arbeiten beschäftigt sich mit den Lehrenden. Allerdings befassen sie sich nur vereinzelt mit dem Teamteaching im bilingualen Sachfachunterricht.

Dieses Bild zeigt sich auch in der Forschung zu CLIL: Auf der einen Seite ist die Anzahl an Forschungsarbeiten höchst umfangreich (als Überblick z. B. Hidalgo & Ortega-Sánchez, 2023), wobei neben dem Nachweis von Lernzuwachs bei den Schüler:innen im CLIL-Unterricht auch die Herausforderungen, die die Verbindung von Sachfach und Sprache betreffen, im Mittelpunkt stehen:

CLIL is more challenging than regular content classes taught through the medium of the L1 and also more challenging than language classes which focus on the development of communicative competence in the second or foreign language. In CLIL, communicative and academic language and curricular content have to be developed at the same time. (Cenoz, 2017, S. 337, s. auch Escobar Urmeneta, 2020, S. 38)

Andererseits lassen sich speziell zu CLIL-Settings mit Teamteaching verhältnismäßig wenige empirische Studien anführen. Bis vor ein paar Jahren fanden sich in einschlägigen Studien lediglich Hinweise auf die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Klassenzimmer. In ihrer monographischen Abhandlung zum *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* erwähnt Dalton-Puffer (2007, S. 165) zwar das Vorhandensein eines Co-Lehrenden (*Foreign Language Assistant*), aber die Zusammenarbeit in Kopräsenz im Unterricht wird nicht thematisiert. In der Arbeit von Lucietto (2016, S. 123) erscheint der Begriff fast beiläufig als eine Art (sprachliche) Notlösung für ein Personalproblem bei der Realisierung von CLIL-Fächern, nicht als pädagogische Maßnahme durch Anwendung einer Unterrichtsmethode.

Dass der *Tandem Mode* in Unterrichtssituationen Anwendung findet, wenn die Fremdsprachenkenntnisse des Sachfachlehrenden nicht ausreichen, wird auch von Luprichová (2019, S. 12) in ihrer Untersuchung zur Implementierung von CLIL in verschiedenen europäischen Ländern festgestellt. Dies könnte eine Begründung dafür liefern, warum das Teamteaching im CLIL-Unterricht in Italien und Spanien häufiger als in anderen europäischen Ländern vorkommt (Samsonova et al., 2023, S. 157, mit Bezug auf Daten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), 2020). Seitens der Lehrkräfte wird es hier scheinbar stärker befürwortet (San

Isidro, 2024), was sich darauf zurückführen ließe, dass in diesen Ländern sehr gute Englischkenntnisse bei Lehrkräften in nichtsprachlichen Fächern noch bis vor ein paar Jahren relativ selten waren (Cots & Clemente, 2011, S. 165; Grandinetti et al., 2013, S. 354–355). Gleichermäßen spielen auch pädagogische Überlegungen eine Rolle bzw. werden zur Begründung der Implementierung von Teamteaching im bilingualen Sachfachunterricht (hier in Bezug auf italienische Schulen) angeführt: „In the school context, team teaching is often employed because it integrates the diverse knowledge and skills of teachers, promotes interdisciplinary teaching, and overcomes a fragmented view of knowledge (Menegale, 2014)“ (Lo Presti, 2024, S. 121; vgl. auch Moate, 2024, S. 181).

Mittlerweile finden sich zu dem Thema sowohl quantitative (z. B. San Isidro, 2024) als auch qualitative Studien, bei denen häufig Umfragen oder Interviews mit den Lehrkräften eingesetzt werden, um deren Einstellungen oder Herausforderungen beim Teamteaching in CLIL zu erfassen (z. B. Moore et al., 2015). Die Befunde zeigen u. a., dass die fehlende Zeit für die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Stunden oder mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung das Gelingen erheblich beeinflussen, und deuten darauf hin, dass der Erfolg oder Misserfolg von Teamteaching stark von den strukturellen Bedingungen abhängig ist, unter denen der kooperative Unterricht stattfindet (Moate, 2024). Trotz dieser empirischen Annäherung an den Forschungsgegenstand besteht Konsens in der Forschungsliteratur, dass es immer noch an Studien mangelt, die das kooperative Lehren im bilingualen Unterricht mikroanalytisch untersuchen, also offenlegen, wie diese höchst komplexe, interaktionale Praxis konkret vonstattengeht (u. a. King, 2022; San Isidro, 2024; Fleischhauer, 2025, S. 216).

2.2 Empirische Studien zu Teamteaching im CLIL-Unterricht

Im Folgenden sollen relevante Arbeiten vorgestellt werden, die die gemeinsame Unterrichtsführung von zwei Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht mikroanalytisch untersuchen. Es handelt sich dabei einmal um Studien zur Zusammenarbeit von muttersprachlichen Englischlehrenden mit einer Grundschullehrkraft. Die ersten drei Studien stammen aus dem asiatischen Raum, wo diese Form des Teamteachings im Englischunterricht, wie oben erwähnt, relativ häufig vorkommt. Die vierte Studie wurde an einer nordamerikanischen Begabenschule durchgeführt. Das methodische Vorgehen bei diesen vier Untersuchungen basiert auf der Konversationsanalyse.

Die Arbeit von Aline und Hosoda (2006) untersucht Teamteaching an fünf japanischen Grundschulen. Sie betrachten, wie die Klassenlehrenden mit der Lehrkraft für Englisch als Fremdsprache (*Assistant Language Teacher*) interagieren und welche Rolle sie im Unterricht übernehmen. Die Autor:innen können vier Interaktionspraktiken herausarbeiten, die die Funktion des Klassenlehrenden im Unterricht beschreiben: den *Bystander*, *Translator*, *Co-learner* und *Co-teacher*. Alle vier Praktiken helfen, den Unterricht zu strukturieren und werden abwechselnd eingesetzt.

Auch Parks Studie (2014) siedelt sich im Grundschulbereich an. Sie untersucht, wie eine koreanische Englischlehrerin und ein muttersprachlicher Englischlehrer im Unterricht miteinander kooperieren. In der Kooperation kristallisiert sich im ständi-

gen Wechsel eine der beiden Lehrkräfte als führend heraus, während die/der andere deren/dessen Handeln unterstützt und z. B. die Lernenden zur Ruhe ermahnt. Durch das mikroanalytische Verfahren macht die Studie deutlich, wie sich die Rollen im *Co-Teaching* im Unterrichtsdiskurs konstituieren und durchweg dynamisch angelegt sind. Dabei zeigt sich auch, dass Teamteaching und *Complementary Teaching* (s. o.) in manchen Fällen sehr dicht beieinander liegen bzw. die Übergänge fließend sind.

Aus einer nicht-staatlichen koreanischen Grundschule stammen dagegen die Daten von Lee (2016), die in einer zweiten Klasse den gemeinsam durchgeführten Englischunterricht von einer koreanischen und einer muttersprachlichen Englischlehrerin untersucht. Beide werden als Klassenlehrerinnen bezeichnet, auch wenn die muttersprachliche Englischlehrende vorwiegend den Unterricht verantwortet. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der zweiten Position in IRF-Sequenzen (*Initiation – Response – Feedback*; Sinclair & Coulthard, 1975). Während dieser Turn im regulären Unterricht von den Schüler:innen besetzt wird, arbeitet die Studie heraus, dass auch der Co-Lehrende auf die Frage der leitenden Lehrkraft antworten kann und dadurch eine Vielzahl von Reaktionen bei den Lernenden möglich macht. Die Studie illustriert eindrücklich, wie sich der Interaktionsraum über die Prozesse von Ko-Orientierung, Ko-Ordination und Ko-Operation im Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden konstituiert (vgl. Hausendorf, 2025). Das wird auch in einer späteren Studie (Lee, 2017) in derselben Schule deutlich. Hier wird mittels Aufnahmen aus dem Kindergartenbereich veranschaulicht, wie sich die beiden Lehrkräfte hinsichtlich des ersten Turns aufeinander abstimmen. Konkret wird gezeigt, wie der Unterricht von beiden Co-Lehrenden organisiert ist und multimodal eine gemeinsame Orientierung ausgehandelt wird. Dies führt dann zu einer erfolgreichen Adressierung der Schüler:innen.

Die Studie von King (2022) basiert dagegen auf videografiertem Unterricht in der ersten Klasse einer amerikanischen Eliteschule, an der Teamteaching die Norm ist und beide Lehrende als Expertinnen im zu behandelnden Stoff gelten. Die Interaktionsanalyse macht zwei zentrale Praktiken sichtbar: *Synchronizing* (gleichzeitige, aufeinander abgestimmte Unterrichtshandlungen) und *Amending* (Ergänzen oder Korrigieren der Partnerlehrkraft zur Verbesserung oder Präzisierung). Das mikroanalytische Vorgehen legt damit offen, wie diese fein aufeinander abgestimmten Formen von Unterstützung der Schüler:innen zur inhaltlichen Qualität des Unterrichts beitragen und welche Potenziale für die Lernprozesse im ko-konstruierten Unterricht liegen.

Untersuchungen zum Teamteaching in CLIL, d. h. der in Europa vorherrschenden Ausgestaltung von bilingualen Sachfachunterricht, zeigen ein ähnliches Bild. Die ersten beiden Studien wurden in Spanien an unterschiedlichen Schulen und Klassenstufen sowie im Hochschulkontext durchgeführt; die dritte ist an einer deutschen Universität angesiedelt.

Die Studie von Escobar Urmeneta (2020) wurde bereits oben erwähnt (s. Abschnitt 1). Die Arbeit untersucht *Co-Teaching*-Modelle im CLIL-Unterricht an verschiedenen katalonischen Schulen und ist als eine qualitative, interpretative Untersuchung angelegt. Die Ergebnisse bestätigen, wie stark das *Co-Teaching* in CLIL von schulischen Rahmenbedingungen, Zeitressourcen und institutioneller Unterstützung abhängt. Er-

folgreiche *Co-Teaching*-Settings zeichnen sich durch klare Rollenverteilung, gemeinsame Planung, aber auch geteilte Verantwortung für Sprache und Fachinhalte aus. Zudem wird deutlich, dass eine fehlende spezifische Ausbildung für das *Co-Teaching* die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend einschränkt und damit das Potenzial für integriertes Lernen von Sprache und Fach nur begrenzt ausgeschöpft wird.

In ihrer Untersuchung analysieren Cots und Clemente (2011), wie ein Fachdozent und eine Sprachlehrkraft an einer spanischen Universität in einer Veranstaltung im Bereich der Lebensmitteltechnologie zusammenarbeiten. Die Studie kombiniert Planungs- und Interaktionsdaten. Die Analyse zeigt, dass das Teamteaching trotz einer klaren Rollenverteilung zu kontinuierlichen Aushandlungsprozessen zwischen beiden Lehrpersonen in Bezug auf ihre Aufgabenbereiche beitrug. Zuvor ließ sich im Rahmen der Vorstudie die positive Einstellung zu diesem Unterrichtsmodell nachweisen, da es nach Aussagen der Lehrkräfte den Zugang zu fachlichen Inhalten in der Fremdsprache erleichtere und zu methodischen Veränderungen anrege.

Alle bisher vorgestellten Studien beschäftigten sich mit der Förderung des Englischen als Fremdsprache. Mikroanalytische Untersuchungen zu Teamteaching im CLIL-Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es bisher dagegen kaum. Daher ist die jüngst durchgeführte Studie von Fleischhauer (2025) von besonderem Wert. Sie untersucht *Co-Teaching* im CLIL-Kontext an einer deutschen Hochschule, konkret die Zusammenarbeit von Sprachlehrkräften und Mathematik-Fachtutorinnen in einem universitären Fachsprachenkurs. Hierzu werden Audiodaten aus dem Unterricht und Interviewdaten trianguliert, wobei kritische Unterrichtssituationen als Anlass für die *Stimulated-Recall-Interviews* (Heine & Schramm, 2022) mit den beiden Lehrkräften dienen. Die Ergebnisse belegen, wie *Co-Teaching* wechselseitiges Lernen zwischen den Lehrkräften fördert, aber auch wie die Lehrenden ihre unterschiedlichen Funktionsbereiche bzw. Rollen flexibel auszuhandeln scheinen und darüber die über ihre Ausbildung und ihren Status asymmetrisch angelegte Experten-/Nicht-Experten-Konstellation situativ unterlaufen.

Die oben vorgestellten Studien verdeutlichen, dass Rollen im Teamteaching nicht statisch sind, sondern sich im Unterrichtsdiskurs situativ und dynamisch herausbilden. Lehrkräfte wechseln dabei flexibel zwischen führenden, unterstützenden und ergänzenden Funktionen und koordinieren ihre Beiträge häufig multimodal. Praktiken wie Ergänzen, Synchronisieren oder Modellieren generieren erweiterte Interaktionsmöglichkeiten, die Lernprozesse unterstützen können. Mehrere Arbeiten weisen allerdings auch darauf hin, dass das Potenzial von Teamteaching stark von institutionellen Rahmenbedingungen wie Zeit für gemeinsame Planung, klarer Rollenverteilung und spezifischer Ausbildung der Lehrkräfte abhängt. Methodologisch wurde in den Untersuchungen überwiegend auf die Konversationsanalyse zurückgegriffen. Sie eignet sich insbesondere in ihrer multimodalen Erweiterung für die mikroanalytische Erforschung des Gegenstands *Classroom Interaction*, da sie sämtliche semiotische Ressourcen beim Aufbau des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt. Dieses definiert sich folglich als das Zusammenspiel von verbalen und verkörperlichten Modalitäten, beispielsweise Verbalität, Prosodie, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperpositur, Körperkonstellation und

Körperbewegung (u. a. Schmitt, 2005; Mondada, 2014, 2016; Nevile, 2015; Deppermann, 2018).

Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstands richtet sich bei unserer Studie der Blick auf eine spezielle Form des bilingualen Sachfachunterrichts/CLIL in der Fremdsprache Deutsch, bei dem zwei Lehrkräfte anwesend sind, jeweils mit (offiziell) unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen. Dabei wollen wir folgenden Fragen näher kommen: Wie gestalten diese Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen situativ, d. h. *On a Moment-to-Moment Basis*? Wie handeln sie ihre Rolle(n) in der Interaktion unmittelbar während des Unterrichtsgeschehens aus? Was kann daraus für ähnliche Konstellationen im bilingualen bzw. CLIL-Unterricht geschlossen werden?

3 Multimodale Interaktionsanalyse von drei Unterrichtsfragmenten

3.1 Kontext und Design der Untersuchung⁷

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Daten stammen aus dem Kooperationsprojekt *BiKla PA – Bilinguale Klassen Deutsch-Italienisch Palermo* –, das von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg finanziert und in Zusammenarbeit mit der Universität Palermo durchgeführt wurde. Es handelt sich dabei um ein Datenkorpus von insgesamt neun videographierten Unterrichtsstunden, das im März 2024 in zwei Zeiträumen (vom 04.03.24 bis 08.03.24; 20.03.24 bis 22.03.24) am staatlichen humanistischen Gymnasium Umberto I in Palermo erhoben wurde.⁸ Neben den Interaktionsdaten wurden auch drei leitfadenorientierte Interviews mit den beiden beteiligten Lehrerinnen sowie der Leiterin der deutschen Abteilung durchgeführt (s. Abschnitt 3.3). Die Schule gehört zum Netzwerk *PASCH – Schulen: Partner der Zukunft*, d. h., sie ist eine Partner-Schule des internationalen PASCH-Projekts. Dieses Projekt wird vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland gefördert und vom Goethe-Institut organisiert. Es zielt darauf, ein globales Netzwerk von Partnerschulen aufzubauen, um das Interesse junger Menschen am Land Deutschland, dessen Gesellschaft und Sprache zu fördern (vgl. Tichy, 2022). In diesem Kontext wird ein Deutschzug angeboten, den die Schüler:innen von der neunten bis dreizehnten Klasse besuchen und mit einer in Deutschland anerkannten Hochschulreife abschließen können. In diesem Programm werden die Fächer Geografie und Geschichte in deutscher Sprache von einer Sachfach- und einer sogenannten Konversationslehrerin im Teamteaching durchgeführt.

Die Videoaufnahmen erfolgten in den jeweiligen Klassenzimmern der Klassen 1F, 2F, 3F und 5F. Für die Aufnahmen wurden vier Kameras eingesetzt: drei statische, die das Unterrichtsgeschehen seitlich und von hinten erfassten, und eine mobile, die beide Lehrkräfte vorn vor der Klasse fokussierte. Die Aufbereitung der Redebeiträge erfolgte in Anlehnung an die Basisversion von GAT 2 (Selting et al., 2009), für andere multimo-

⁷ Der folgende Abschnitt enthält Passagen aus Raid (2024, S. 19, 21).

⁸ Der Feldzugang erfolgt über die Universität Palermo, für die die Schule als Praktikumschule dient und in enger Kooperation mit dem Fachbereich steht.

dale Praktiken wurde Mondada (2022) verwendet. Neben dieser mikroanalytischen Herangehensweise, die eine detaillierte und minutiöse Beschreibung des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens ermöglicht und hilft, die Fragestellung der Untersuchung im Einzelnen zu beantworten, werden bei der abschließenden Diskussion auch einzelne Passagen aus den Leitfadeninterviews mit den beiden Lehrkräften wie auch der Leiterin der deutschen Sektion zur Analyse (Schwarzkopf, 2024, S. 189–197) hinzugezogen. Hierbei geht es vor allem darum zu vergleichen, welches Rollenverständnis in den Interviews hervortritt. Dazu werden Kategorien abgeleitet, die die Funktionen und Aufgabengebiete der im Team Unterrichtenden beschreiben, und die entsprechenden Textstellen analysiert.

3.2 Analyse von drei Fragmenten zur Übergabe und Übernahme des Rederechts

Die folgenden drei Ausschnitte sind Teil einer Sequenz am Ende der Unterrichtsstunde am 4.3.2024, d. h. des ersten Aufnahmetags (Sonykamera C0039 ab 0:42; AVerkamera ab 18:40). Die Abbildungen stammen von zwei Kameras, die jeweils in Richtung Pult und auf die Klasse gerichtet waren. Das Klassenzimmer ist mit Computern ausgestattet. Das Thema ist die Weimarer Verfassung, konkret geht es dabei um die 5-Prozent-Hürde. Es handelt sich um eine Abiturklasse. An dem Tag sind zehn Lernende im Raum. Für die multimodale Transkription werden folgende Sonderzeichen benutzt: für L1 +, für L2 * und für die Schüler:innen (ST) ^.

Zu Beginn des ersten Fragments steht Lehrkraft 2 (L2) im Bild links von Lehrkraft 1 (L1), wobei L2s Körper sowohl in Richtung L1 als auch parallel zu den Schüler:innen ausgerichtet ist. L1 hingegen positioniert sich frontal zu den Schüler:innen.

Fragment 1: Redeübernahme von L2

```
01  L1  +*par^#teilen verschwin#den;+*^
      +schiebt Hand nach lks      +
      >>schaut in Richtung Klasse-->
12  L2  *blickt L1 an                *
st1  L1  ^hebt den Zeigefinger      ^
Abb.  #1a                                #1b
```



Abb. 1a



Abb. 1b

Abbildung 1a und 1b: 1a: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2. 1b: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2 (Quelle: eigene Darstellung)

- 02 ST1 ja+ bedeutet das [waren] vielen partei--+
l1 +Hände zusammengeschlossen, nickt +
- 03 L2 *[also-] *
guckt ST1 an
- 04 L1 +weg genau +und [da war] zu viele +zu viel chaos- +
+nickt + +gestikuliert m d Händen+
- 05 ST2 [()]*
>>schaut L1 an-->
- l2 *bewegt sich von lks zur Mitte vom
Whiteboard, Blick Richtung ST2-->
- 06 ST2 es gibt eh: nur #^wichtige parteien,*
-->^guckt in Richtung L2-->
l2 -->*
- Abb. #2



Abb. 2

Abbildung 2: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2 (Quelle: eigene Darstellung)

- 07 L1 +genau,+
+nickt +
- 08 L2 *größere* parteien
*nickt *
- 09 ST [g größere-]+#
l1 +blickt vor sich nach unten-->
- Abb. #3

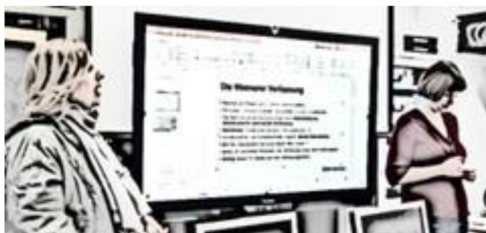


Abb. 3

Abbildung 3: Ausschnitt aus Fragment 1: Redeübernahme von L2 (Quelle: eigene Darstellung)

Die Bedeutung der gerade eingeführten „5 %-Hürde“ bereitet den Lernenden scheinbar Schwierigkeiten. L1 (rechts im Bild) benutzt zur Klärung des Begriffs den umgangssprachlichen Ausdruck „verschwinden“ und begleitet diesen mit der Handgeste des Wegdrückens (Z. 01, Abb. 1a). L2 beobachtet sie dabei. Währenddessen meldet sich ein Schüler (ST1, Abb. 1b), der kurz zuvor schon zur Rede angesetzt hatte (unverständlich, nicht im Transkript). Nachdem L1 durch leichten Tonhöhenabfall und Ausföhrung der Geste das vorläufige Ende ihrer Erklärung signalisiert hat, setzt ST1 zu einer Nachfrage an, die seiner Verständnissicherung dient (Z. 02). L1 signalisiert durch ihren Blickkontakt zum Schüler, die auf die Klasse gerichtete Positionierung sowie die geschlossenen Hände und ihr Nicken, dass sie dem Lernenden aufmerksam zuhört. Währenddessen macht L2 den Versuch, sich das Rederecht zu nehmen (Z. 03), was allerdings zu einer kurzen Überlappung inmitten des Schülerbeitrags föhrt (Z. 02/03). Der verwendete Konsekutivmarker „also-“ deutet auf einen Reformulierungsversuch des vorher Gesagten, der aber nicht realisiert wird. ST1 behält den Turn und L1 föhrt danach in Z. 04 das Gespräch fort. Sie und der sprechende Schüler behalten ihren Blickkontakt bei, so dass die Interaktionsdyade zwischen beiden zunächst erhalten bleibt.

Das ändert sich im Folgenden, als ein anderer Schüler (ST2) zu einer Äußerung ansetzt (Z. 05), während sich L2 von links in Richtung Klassenmitte bewegt und dabei ST2 anschaut. Dieser richtet bei seiner Nachfrage „es gibt eh: nur wichtige parteien,“ den Blick auf L2, d. h., er hebt die Interaktionsdyade mit L1 seinerseits auf (Z. 06, Abb. 2). Obwohl auch L1 verbal mit einem Bestätigungsmarker („genau“, Z. 07) reagiert, föhrt L2 fort und liefert eine Reformulierung, also ein korrekatives Feedback, welches als direkte Reparatur verstanden werden kann. Indem sie „wichtige“ durch das Wort „größere“ ersetzt (Z. 08), aber gleichzeitig durch Nicken die inhaltliche Richtigkeit bestätigt, wie dies auch von L1 in Zeile 07 geschehen ist, übernimmt sie offiziell die Initiative. ST2 wiederholt dann fast gleichzeitig das von L2 vorgeschlagene Wort. Dabei wendet L1 den Blick vor sich nach unten und zeigt damit, dass sie das Rederecht nicht weiter beansprucht und L2 die Interaktion temporär fortföhren soll (Z. 09, Abb. 3).

Fragment 2: Redeübergabe an L1

10 L2 größere wenn man eine +mindestprozent#zahl-(-) +
 11 -->+Körperdrehung nach lks, Blick zu L2+

Abb. #4

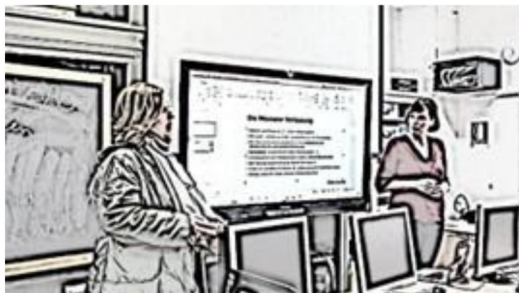


Abb. 4

Abbildung 4: Ausschnitt aus Fragment 2: Redeübergabe an L1 (Quelle: eigene Darstellung)

- 11 L1 +<<p> [von fünf p-/]> +
+blickt vor sich nach unten+
- 12 L2 <<acc>>[man muss] MINdestens fünf prozent erreichen, (-)
+wenn du darunter bist (-) *ist es vorbei.+ *(-)
Kopfbew. lks u rts
- 13 l1 +blickt L2 an +
- 14 *okay? *
Kd nach lks, Blick zu L1
- 15 L1 +^h da gibt es [auch-]
+blickt auf die Klasse-->>
st2 ^blickt L1 an-->>
(Die gesamte Klasse schaut nach vorn auf L1)

(...)

L2 führt nun ihre Erklärungen in Zeile 10 weiter aus, währenddessen L1 sie direkt anschaut. Es scheint so, als ob sie den richtigen Moment abpassen möchte, um die Rede wieder zu übernehmen (Abb. 4). Das zeigt auch der „leise“ Versuch in Zeile 11, in die kurze Lücke zu preschen. Der Redewechsel gelingt aber erst in Zeile 15, nachdem L2 erst durch Tonhöhenabfall (Z. 13) und mithilfe eines weiteren Rückfragetokens („okay“, Z. 14) signalisiert, dass sie ihre Ausführungen beendet hat. L1 hat bereits zuvor ihren Blick von L2 abgewandt, d. h., sie sieht scheinbar nicht, dass L2 sie anschaut und damit bereits auf den Redewechsel hindeutet (Z. 14). Vielleicht nimmt sie es aber auch beiläufig wahr, zusammen mit den verbalen und paralinguistischen Handlungen der Kollegin. L1 richtet sich nun mit ihrer Rede, Körperpositionierung und Blickrichtung an die gesamte Klasse, die auf sie schaut (Z. 15).

Fragment 3: Das Rederecht erbitten

- 26 + (2.0) +
l1 +aufrecht, Schritt nach rts+
- 27 L1 #+<<p> so> +
+blickt auf die Uhr+

Abb. #5



Abb. 5

Abbildung 5: Ausschnitt aus Fragment 3: Das Rederecht erbitten (Quelle: eigene Darstellung)

- 28 L2 *okay-
*Kd nach lks und Blick Richtung L1-->
- 29 L1 #+okay, +
+Kd nach lks u Blick aufs Whiteboard+

Abb. #6



Abb. 6

Abbildung 6: Ausschnitt aus Fragment 3: Das Rederecht erbitten (Quelle: eigene Darstellung)

- 30 L2 ganz kurz bevor ich##+wische? *+
-->*Kd nach lks zur Kreidetafel*
l1 +Handbewegung, Nicken
mit Blick auf Whiteboard +

Abb. #7



Abb. 7

Abbildung 7: Ausschnitt aus Fragment 3: Das Rederecht erbitten (Quelle: eigene Darstellung)

Nachdem das Thema der 5%-Hürde abgeschlossen ist (Zeile 16–25 fehlen hier), steht die Entscheidung an, wie der Unterricht nun weitergehen soll. Hierbei erfolgt bei L1 zunächst eine intrapersonelle Koordinierung, bei der sie erst rechts zur Seite tritt (Z. 26), also den Blickmittelpunkt der Klasse verlässt, und dann sozusagen im Privaten auf die Uhr schaut, wobei sie mit einem leisen Übergangsmarker („so“) für sich selbst entscheidet, dass der vorherige Teil nun abgeschlossen ist und jetzt etwas Neues beginnen kann (Z. 27, Abb. 5). Darauf reagiert L2 mit „okay-“ (Z. 28) bei gleichbleibender Tonhöhe und Blick auf L1, was sowohl die eigene Weiterführung signalisieren als auch zur Redeübernahme auffordern kann. Das von L1 mit leicht ansteigender Tonhöhe wiederholte „okay,“ sowie die Einnahme ihrer Körperhaltung in Richtung des Whiteboards (Z. 29) zeigen, dass sie die Rede übernehmen will (Abb. 6). Scheinbar intendieren also beide Lehrkräfte, den Unterricht fortzuführen. In dem Moment allerdings

übernimmt L2 die Initiative mit der Bitte, die an der Kreidetafel stehenden Vokabeln der Stunde nochmals durchzugehen und damit zu festigen. L1 drückt durch ihre Handbewegung aus, dass sie der Bitte nachgeht (Abb. 7), wobei sie allerdings L2 nicht anschaut, sondern weiterhin auf das Whiteboard blickt (Z. 30). Während L1 dann gemeinsam mit den Schüler:innen die neuen Worte an der Tafel wiederholt, wendet sich L1 anderem zu.

3.3 Übergreifende Analyse der Sequenz und Interviewdaten

In den untersuchten Fragmenten zeigt sich, wie die zwei Lehrkräfte unter Einsatz verschiedener Ressourcen untereinander das Rederecht aushandeln. Zunächst lässt sich festhalten, dass beide gleichermaßen befugt sind, sich das Beitragsrecht zu nehmen bzw. dies zu übergeben. Es zeigt sich auch, dass ihre eigentlich von der Schule (s. u.) festgelegten Rollen (L1 Sachfachlehrerin; L2 Konversationslehrerin) im Unterricht keineswegs so klar voneinander abgrenzbar sind. Auf den ersten Blick sind die Aufgaben nicht eindeutig. L2 interveniert z. B. auch bei sachfachlichen Erklärungen (Fragment 1). Auch die Lernenden zeigen in ihren Reaktionen und im Umgang mit den Lehrkräften, dass sie beide tendenziell als ebenbürtige Ansprechpartnerinnen wahrnehmen. So richtet sich der Schüler in Fragment 1 umgehend an L2, als diese durch ihre Körperbewegung und den Blickkontakt ihre Redebereitschaft ausdrückt, und übernimmt sogar deren Reformulierung, obwohl L1 schon verbal als auch durch Nicken ihre Zustimmung zu der Wortmeldung des Schülers ausgedrückt hat. Das kann aber auch darauf deuten, dass der Schüler die Reformulierung von L2 als sprachliche Korrektur wahrgenommen hat, wofür die Konversationslehrerin zuständig wäre. In Fragment 3 hingegen sind bei der Redeübergabe im Habitus der Lehrenden deutliche Unterschiede zu erkennen, die als rollenkonform bezeichnet werden können, insofern sie den Aufgaben entsprechen, wie sie sowohl von der Sektionsleiterin für Deutsch als auch von den beiden Lehrkräften definiert werden. Die Abteilungsleiterin für Deutsch unterstreicht dabei die unterstützende Funktion der Konversationslehrerin (das Wort „Unterstützung“ fällt in dem Interview häufig, s. u.), wohingegen der Sachfachlehrerin eine führende Position zugemessen wird, wie auch der Ausdruck „Kurslehrer“ in dem folgenden Auszug aus dem Interview unterstreicht:

Die Konversationslehrerin unterstützt den Lehrer, den Kurslehrer. Das heißt, sie hat weniger Freiheit, könnten wir sagen. Normalerweise wird sie von dem Kollegen oder von der Kollegin irgendwie geführt, es wird ihr gesagt, was sie machen soll. (Schwarzkopf, 2024, S. 193)

Diese subalterne Position zeigt sich auch darin, dass die Konversationslehrende keine Noten vergeben, keine Hausaufgaben erteilen oder stoffübergreifende Entscheidungen treffen darf.⁹ Diese Tätigkeiten sind nur der Kurslehrenden vorbehalten. Abermals fällt im folgenden Auszug aus dem Gespräch mit der Abteilungsleiterin der Begriff

⁹ Hier erscheint die lokale Auslegung der Rolle der Sprachlehrenden in Abweichung zur offiziellen Beschreibung ihrer Aufgaben (s. Fußnote 5) limitiert. So ist z. B. die Notenvergabe in der Gesetzesvorlage durchaus vorgesehen und die Sprachlehrenden haben so wie die Fachlehrkraft den Lehrendenstatus.

„Unterstützung“ in Bezug auf die Funktion der Konversationslehrenden (Schwarzkopf, 2024, S. 195):

„Was ist die Rolle der Konversationslehrerin?“ Sie ist eine Unterstützung. Allein kann sie fast nichts machen. Sie kann keine Hausaufgaben geben, das ist eine Aufgabe der Kurslehrerin, und auch Themen, Strategien werden am meisten vom Kurslehrer entschieden und dann wird diese Konversationslehrerin dabei helfen.

Diese Rollenverteilung wird auch von der Konversationslehrerin selbst bestätigt, die, auf ihre Rolle angesprochen, antwortet:

Ja, die Fachlehrerin sorgt für den Inhalt des Faches, sei es Geschichte oder Erdkunde. Und meine Aufgabe ist, wie gesagt, den Schülern Synonyme zu geben, dafür zu sorgen, dass sie von vornherein schon einen kompletten Satz aussprechen. Verb an zweiter Stelle, so das Übliche, [...]. Wenn jemand eine Frage hat, gehe ich zum Schüler und er fragt mich leise, ohne den Unterrichtsverlauf zu stören. Und dann erkläre ich es. Wenn ich merke, dass viele Schüler mich dasselbe fragen, dann stoppe ich den Unterricht und sage es noch einmal laut für alle. (Schwarzkopf, 2024, S. 183)

Neben der Funktion der Sprachförderung im Deutschen sieht die Konversationslehrende ihre Rolle auch darin, schwachen Schüler:innen gesondert zu helfen. Das macht sie „leise“, ohne den eigentlichen Unterricht zu stören. Man könnte in dem Fall von einem temporären Übergang zum *Alternative Teaching* (Escobar Urmeneta, 2020, S. 41) sprechen, was zum einen bestätigt, dass im Unterricht durchaus verschiedene Formen von *Co-Teaching* eingesetzt werden, zum anderen sich die erwähnte unterstützende Funktion der Konversationslehrerin deutlich zeigt. Sie arbeitet im Hintergrund („leise“, ohne zu stören) und unterbricht den Unterricht der (eigentlichen) Lehrenden nur im Falle einer für alle Lernenden relevanten Mitteilung. Dies findet auch Bestätigung in L2s Definition ihrer beruflichen Rolle, die in Abgrenzung zur „Lehrerin“ erfolgt: „Ich bin nicht eine Lehrerin, die alleine normalerweise arbeitet. [...] Aber normalerweise ist mein Job als Konversationslehrer nur zu zweit gedacht.“ (Schwarzkopf, 2024, S. 185)

Eine derartig strikte kategoriale Abgrenzung der Rollen von Fachkraft und Sprachlehrenden scheint sich in unseren Interaktionsdaten nicht zu bestätigen. Hier lässt sich das Rollenverhältnis eher als „crossing of roles“ beschreiben:

It should be said, however, that the distribution of roles and expertise is not always stable and that there are occasions in the lesson on which we could talk about ‘crossing of roles’, in the sense that we find one of the experts adopting the expertise that would naturally correspond to the other. (Cots & Clemente, 2011, S. 178)

Dass diese fließenden Übergänge die Zusammenarbeit im Unterricht kompliziert machen, wird in den ersten beiden Fragmenten deutlich. Hier haftet dem Aushandeln des Rederechts ein gewisses Ringen an. Dies könnte, neben individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und den in verschiedenen Kontexten erworbenen Lehrerfahrungen, auch daran liegen, dass die Überführung der zuvor angeführten Beschreibungen unterschiedlicher Rollen und Aufgabenbereiche in die konkrete Unterrichtssituation noch

eines Zwischenschritts bedarf. So könnten ggf. klarere Absprachen unter den beiden Lehrkräften in Bezug auf den jeweiligen Stoff bzw. geplanten Unterrichtsverlauf diese Unsicherheiten reduzieren. Diese Unklarheiten im Interaktionsraum werden insbesondere von der Sachfachlehrerin auf die Frage, was gutes Teamteaching auszeichnet, beklagt: „Klare Strukturen und umso einfacher, umso, glaube ich, besser wird ´s. Wenn es wirklich glockenklar ist und das steht alles und es macht ineinander Sinn, dann hast du auch nicht diese schweren Zwischenbereiche“ (Schwarzkopf, 2024, S. 177).

Zudem lassen sich im Unterrichtsgeschehen auch zahlreiche spontansprachliche Handlungen beobachten, die scheinbar auf die Unsicherheit in Bezug auf den Stoff bzw. auf die Unterrichtsphase zurückzuführen sind, wie z. B. in Fragment 3 zu sehen war. Hier handeln beide spontan aus, was nun gemacht werden soll. In diesem Moment erfolgt im Unterschied zu den beiden anderen Fragmenten eine explizite Bitte um das Rederecht, und der Wechsel vollzieht sich daher reibungslos. Dass viel intuitiv geschieht, wird auch von den beiden Lehrkräften, in diesem Fall von der Konversationslehrerin, bestätigt:

Im Grunde unterstützen wir uns ziemlich spontan, denn ein Unterricht kann vorbereitet werden und sicherlich wird er vom Fachlehrer vorbereitet. Aber meistens kommt da irgendetwas dazu oder irgendetwas fällt weg. Und da sind wir ziemlich spontan. (Schwarzkopf, 2024, S. 182)

Das zeigt, dass im Teamteaching neben intensiverer gemeinsamer Planung auch mehr Flexibilität und Unsicherheitstoleranz notwendig sind.

In unserer Analyse traten insgesamt vier Aspekte hervor, die das Teamteaching kennzeichnen: (a) Die Rollenverteilung im Unterricht ist einerseits institutionell vorgegeben (dabei aber auch lokal auslegbar), andererseits aber auch fließend. Lehrkräfte können – in der Regel punktuell – also Aufgabenbereiche der anderen Lehrerin übernehmen respektive an sich reißen. (b) Wechsel hinsichtlich des Rederechts erfolgen häufig spontan und *en passant*, also für die Schüler:innen kaum sichtbar. (c) Die Gestaltung der Wechsel geschieht mit Hilfe unterschiedlicher Modi (verbal, non-verbal), welche in der Regel ineinandergreifen. (d) Inwiefern die Abstimmung zwischen den Lehrkräften gelingt oder nicht, scheint eher an der persönlichen Erfahrung und Bereitschaft der Personen zu liegen, weniger aber an einer gezielten Schulung. Hier gibt es zweifellos einen großen Fortbildungsbedarf. Die Auseinandersetzung mit den hier dargestellten Phänomenen könnte ein wichtiger Baustein einer solchen Veranstaltung sein.

4 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, wie der Unterricht von zwei Lehrerinnen, einer Sachfachlehrkraft und einer Konversationslehrerin, gemeinsam durchgeführt bzw. interaktional ausgehandelt wird. Bei dieser komplementär angelegten Lehrsituation wurde der Frage nachgegangen, wie die beiden Lehrkräfte ihre Handlungen spontansprachlich koordinieren, d. h., wie *On a Moment-to-Moment Basis* kooperiert wird.

Derartige Aushandlungsprozesse zeigen sich insbesondere im Redewechsel, d. h. darin, wie die Übergabe von Rederechten erfolgt. Zur Erforschung dieses Phänomens lieferte die multimodale Konversationsanalyse den geeigneten methodischen Zugriff, da sie sämtliche zur Interaktion eingesetzte Praktiken berücksichtigt. Zudem erwies sich die Hinzunahme von Interviewdaten als gewinnbringend. Diese divergierten ansatzweise mit den beobachteten Gesprächsdaten und lieferten Hinweise, dass institutionelle Vorgaben situativ und im realen Unterricht durchaus unterschiedlich bzw. abweichend ausgehandelt werden.

Die Daten zeigen, dass das komplementäre Teamteaching nicht als einfache und naheliegende Lösung für Personalprobleme bei der Realisierung von CLIL-Fächern fungiert, wie ja oftmals angenommen wurde (s. Abschnitt 2.1; Lucietto, 2016; Lupričova, 2019). Überdies wurde deutlich, dass insbesondere die Komplementarität der Handlungen zwischen Sachfachlehrkraften und Sprachlehrkraften höchst komplex und potenziell konfliktbeladen sein kann. Im Gegensatz zu den häufig anzutreffenden Unterrichtskonstellationen in Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern, fand der hier gezeigte Unterricht grundsätzlich mit zwei Lehrkräften statt. Obwohl beide Lehrerinnen recht klar aufgeteilte Aufgaben haben, konnte die Überlappung zwischen sprachlichem und inhaltlichem Fokus immer wieder deutlich gesehen werden. Dies scheint generell den CLIL-Unterricht zu kennzeichnen, unabhängig davon, ob eine, zwei oder mehrere Lehrkräfte am Unterricht beteiligt sind.

Zudem bestätigte sich, dass Beziehungskonstellationen unmittelbar im Diskurs entstehen und dementsprechend vor allem situativ ausgehandelt werden (vgl. u. a. Park, 2014, S. 43; Tajino & Smith, 2015, S. 13; Olson, 2021, S. 13; Fleischhauer, 2025), gerade auch im Kontext eines bilingualen Sachfachunterrichts mit unterschiedlichen Lehrkräften. Wie das geschieht, hängt vom jeweiligen Lehrkontext und natürlich auch von den beteiligten Personen ab. In unserem Beispiel sind es zwei Lehrerinnen mit muttersprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch, was die Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sachfachunterricht erschweren kann. Gerade das Überlappen von Kompetenzen macht die Zusammenarbeit komplizierter und eine genauere Absprache nötig, was sich die Lehrenden auch wünschen (s. o.). Nichtsdestotrotz scheint dieser Unterrichtsführung eine Komponente von Unvorhersehbarkeit innewohnen, die sich einer genauen Planung entzieht und daher von den Lehrkräften Spontaneität und Flexibilität abverlangt:

Despite what seems to be a fairly clear distribution of roles for managing the lesson, there are also episodes in which we can observe the CI [i. e. Content Instructor] and the LTC [Language Teaching Consultant] negotiating how they should proceed. (Cots & Clemente, 2011, S. 180)

Nach unserer Einschätzung bedarf es einer gezielten und strukturierten Schulung für diese Zusammenarbeit, einem *Team Teaching Competence Training* (Härkki et al., 2022), das die Lehrkräfte auch auf diese Dimension der Unsicherheit in einem *ad hoc* stattfindenden Aushandlungsprozess vorbereitet, sozusagen als einen Teil der interaktionalen Kompetenz (Drixler, 2022; vgl. auch Escobar Urmeneta & Walsh, 2017). Diese gilt es, bei

der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu entwickeln, was auch die Vermittlung und Aneignung von „[t]ools for negotiating collaboration“ (Moate, 2024, S. 181/183) einschließen sollte. Selbstredend verlangt das zusätzliche Zeit, den Unterricht gemeinsam zu planen und zu reflektieren sowie ggf. bei Schwierigkeiten auch Ansprechpartner im schulischen Kontext zu finden. Dies wurde von den Lehrkräften angeführt und ist im Fall der untersuchten Schule – nach Aussage der Leiterin der deutschen Abteilung – nur geringfügig gegeben (Schwarzkopf, 2024, S. 195). Eine persönliche Begegnung mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln in Form von Videoaufnahmen könnte hierbei hilfreich sein (z. B. Schwab, 2014; Schwab & Oesterle, 2021). In den Interviews mit den beiden beteiligten Lehrerinnen wurde das punktuell bereits erprobt (Schwarzkopf, 2024, S. 166–199). Aber auch die mikroanalytische Aufbereitung der Unterrichtswirksamkeit mithilfe von Transkriptionen könnte für Lehrkräfte eine sinnvolle Auseinandersetzung mit dieser Lehrmethode ermöglichen. Hierbei entstünde Raum für eine gemeinsame Strategieentwicklung, um die Abstimmung zwischen den verantwortlichen Akteur:innen im Unterricht zu erleichtern und damit Spannungen abzubauen. In dieser Weise kann das Teamteaching in der Breite seiner Anwendungsmöglichkeiten ein großes Potential für Lehrende und Lernende bedeuten und sich ein weites, noch nicht erschlossenes Feld in der Interaktionsforschung eröffnen.

Literatur

- Alas, E., Ljalikova, A., & Jung, M. (2023). CLIL teacher beliefs as they emerge working in tandem. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11(2), 229–254. <https://doi.org/10.1075/jicb.22001.ala>
- Aline, D., & Hosoda, Y. (2006). Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools. *JALT JOURNAL*, 28(1), 5. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ28.1-1>
- Arkoudis, S. (2007). Collaborative teaching. In J. Cummins & C. Davison (Hrsg.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 15, S. 365-378). Springer Science & Business Media.
- Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. John Wiley & Sons.
- Cenoz, J. (2017). Introduction to part IV: The target language, the sociolinguistic and the educational context in CLIL programs. In A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (S. 239–250). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.4714cen>
- Cots, J. M., & Clemente, M. (2011). Tandem teaching in CLIL for tertiary education. *Apren- dre en una altra llengua/Learning through another language/Aprender en otra lengua*, 165–184.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.20>

- Davison, C. (2006). Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454–475. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000256>
- Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–85). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-004>
- De Weerd, D., Simons, M., Struyf, E., & Tack, H. (2025). Studying the effectiveness of team teaching: A systematic review on the conceptual and methodological credibility of experimental studies. *Review of Educational Research*, 95(5), 1053–1098. <https://doi.org/10.3102/00346543241262807>
- Drixler, N. (2022). Features of online second language interactional competence in a German-Israeli virtual exchange. *TESOL in Context*, 30(2), 65–95. <https://doi.org/10.21153/tesol2022vol30no2art1568>
- Escobar Urmeneta, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37–55. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.54>
- Escobar Urmeneta, C., & Evnitskaya, N. (2014). ‘Do you know Actimel?’ The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889507>
- Escobar Urmeneta, C., & Walsh, S. (2017). Classroom interactional competence in content and language integrated learning. In A. Llinares & T. Morton (Hrsg.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (S. 183–200). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.47.11esc>
- Fleischhauer, K. (2025). Co-Teaching in CLIL: Lehren und Lernen unter (Nicht-) Expert: innen. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 5(1), 199–218. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8791>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Grandinetti, M., Langellotti, M., & Ting, Y. L. T. (2013). How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education – even in a sub-optimally bilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 354–374. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777390>
- Härkki, T., Korhonen, T., & Karme, S. (2022). Team teaching in invention projects. In T. Korhonen, K. Kangas & L. Salo (Hrsg.), *Invention Pedagogy – The Finnish Approach to Maker Education* (S. 148–161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003287360-13>
- Hausendorf, H. (2025). *Kopräsenz: über das soziale Zuhause von Sprache*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839475256>
- Heine, L., & Schramm, K. (2022). Introspektion. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 73–181). Narr Francke Attempto Verlag.

- Hidalgo, D. R., & Ortega-Sánchez, D. (2023). CLIL (content and language integrated learning) methodological approach in the bilingual classroom: A systematic review. *International Journal of Instruction*, 16(3), 915–934. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16349a>
- King, A. H. (2022). Synchronizing and amending: A conversation analytic account of the “Co-ness” in co-teaching. *Linguistics and Education*, 67, 101015. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101015>
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.
- Lee, J. (2016). Teacher entries into second turn positions: IRFs in collaborative teaching. *Journal of pragmatics*, 95, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.02.001>
- Lee, J. (2017). Co-initiations in EFL collaborative teaching interaction. *English Teaching*, 72(3), 3–24. <https://doi.org/10.15858/engtea.72.3.201709.3>
- Li, Y. (2020). Language-content partnership in higher education: Development and opportunities, *Higher Education Research & Development*, 39(3), 500–514. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685947>
- Lo Presti, M. V. (2024). Team teaching and CLIL methodology. *International Journal of Linguistics*, 15(5), 116–128. <https://doi.org/10.5296/ijl.v16i5.22339>
- Luprichová, J. (2019). Teaching foreign languages by means of CLIL in selected European countries. *Educational Role of Language Journal*, 2019(2), 7–14. <https://doi.org/10.36534/erlj.2019.02.01>
- Lucietto, S. (2016). Revisiting CLIL Unreflective Practice: CLIL Consultancy as a Tool towards a More Effective CLIL Initiative and a More Efficient Use of Human Resources – The Case of a Private Primary School in Rovereto, Italy. In K. Papaja & A. Swiateka (Hrsg.), *Modernizing educational practice: Perspectives in content and language integrated learning (CLIL)* (S. 116–148). Cambridge Scholars Publishing.
- Moate, J. (2024). Collaboration between CLIL teachers. In D. L. Banegas & S. Zappa-Hollman (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (S. 177–191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003173151-15>
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for local interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mondada L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social Interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Mondada, L. (2022). *Conventions for multimodal transcription*. Lorenz Mondada. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Moore, E., Ploettner, J., & Deal, M. (2015). Exploring professional collaboration at the boundary between content and language teaching from a CHAT approach. *Ibérica*, 30, 85–104.
- Murphy, C., & Scantlebury, K. (2010). Introduction to Coteaching. In C. Murphy & K. Scantlebury (Hrsg.), *Coteaching in international contexts research and practice* (S. 1–10). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3707-7>
- Nevile, M. (2015). The embodied turn in research on language and social interaction, *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>

- Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators –What does the research say? *Teaching and teacher education*, 25(4), 569–574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>
- Olson, N. (2021). Tools for team-taught CLIL implementation. *The Journal of the Japan CLIL Pedagogical Association (JJCLIL)*, 3, 10–30.
- Park, J. E. (2014). English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.003>
- Pinzón-Ulloa, J., Tafur Arciniegas, M., & Flores H. I. (2021). Two models of coteaching from university teaching staff: Phenomenographic Research. *The Qualitative Report*, 26(11), 3640–3664. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4274>
- Raid, L. (2024). *Interaktive Lehr-Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1*. Unveröffentlichte MA-Arbeit an der PH Ludwigsburg.
- Samsonova, E., Ljalikova, A., & Meristo, M. (2023). Factors facilitating and hindering deep-level collaboration between subject and language teachers in the estonian CLIL context. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 154–177. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.06>
- San Isidro, X. (2024). CLIL as a pathway for cross-curricular and translingual classroom practices: A comparative quantitative study on Scottish and Spanish teachers' views. *Language Teaching Research*, 28(4), 1656–1681. <https://doi.org/10.1177/136216882111032431> (Original work published 2021)
- Scherer, H. H., O'Rourke, M., Seman-Varner, R., & Ziegler, P. (2020). Coteaching in higher education. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 3(1), 15–29. <https://doi.org/10.36021/jethe.v3i1.37>
- Schmitt, R. (2005). Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung*, 6, 17–61. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf>
- Schwab, G. (2014). LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur gesprächsanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was ist der Fall. Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S. 89–105). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_6
- Schwab, G., & Oesterle, M. (2021). Integrating VEO in foreign language teacher education in Germany. In P. Seedhouse (Hrsg.), *Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development* (S. 65–81). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350085060.ch-5>
- Schwarzkopf, L. (2024). *Unterrichtsinteraktionen im Bilingualen Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie in der Sekundarstufe 1*. Unveröffentlichte MA-Arbeit an der PH Ludwigsburg.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <https://hdl.handle.net/10993/4358>
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Tajino, A., & Smith, C. (2015). Beyond team teaching: An introduction to team learning in language education. In A. Tajino, T. Stewart & D. Dalsky (Hrsg.), *Team teaching and team learning in the language classroom. Collaboration for innovation in ELT* (S. 11–27). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315718507-3>
- Tichy, E. (2022). Förderung der deutschen Sprache durch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschland: ein Triple-Win-Modell?. *Germanistische Beiträge*, 48, 258–277. <https://doi.org/10.2478/gb-2022-0015>
- Wang, X. (2019). Analyzing co-teacher turns as interactional resources. *Working Papers in Educational Linguistics*, 34, 83–101.

Die Entwicklung deutscher Wortstellungsmuster in der schriftlichen Produktion schwedischer DaF-Lernender

Szenariendidaktik und Form-Focused Instruction im Vergleich

CHRISTINE FREDRIKSSON¹ & MARJAN ASGARI²

Abstract

The following article³ presents the results of an intervention study on German as a foreign language teaching in two student groups ($n = 12$ each) at level A2+ (CEFR; Council of Europe, 2001, 2020) at two Swedish upper secondary schools. In these groups, action-oriented scenario didactics was contrasted with a conventional, form-oriented approach (FFI) using a parallel mixed-method pre-post design in order to determine the influence of both didactic approaches on the development of German word order in written production and on individual learner variables. The student texts were analysed quantitatively using the profile analysis according to Grieshaber (2014), while learner variables such as cognitive load, learner engagement, achievement goals and situational interest were determined quantitatively using a questionnaire. In addition, the teacher diaries of both teachers were evaluated qualitatively. The results show: 1) The scenario-based approach led to higher cognitive and emotional engagement among learners compared to FFI. 2) FFI led to the development and stabilisation of sentence models at a higher profile level compared to the scenario-based approach.

1 Einführung

Entwicklungsmuster in Bezug auf die syntaktische Komplexität in Texten von L2-Lernenden haben in jüngerer Zeit verstärkt das Interesse der Forschung geweckt (Atak & Saricaoglu, 2021). Komplexität auf syntaktischer Ebene ist wichtig, um die kommunikativen Ziele eines schriftlichen Textes angemessen zu erreichen. Kompetenzen auf syntaktischer Ebene beeinflussen die pragmatische und diskursive Ebene (Ehlich, 2013). Entsprechend geht die Beherrschung des L2-Schreibens mit einer Zunahme der syntaktischen Elaboration und der syntaktischen Vielfalt einher (Ortega, 2015, S. 84).

1 Dr. Christine Fredriksson, Universität Göteborg, Institut für Sprachen und Literaturen, Box 200, S-405 30 Göteborg, christine.fredriksson@sprak.gu.se

2 Dr. Marjan Asgari, Universität Bozen-Bolzano, Fakultät für Bildungswissenschaften, Regensburgerallee 16, 39042 Brixen, Marjan.Asgari@unibz.it

3 Der Beitrag wurde zu gleichen Teilen verfasst von Autorin 1 und Autorin 2.

Das Schreiben in einer Fremdsprache (L2) gilt als eine kognitiv anspruchsvolle Aufgabe, bei der individuelle Einflussfaktoren (ID) wie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sowie die Sprachlernbegabung von Lernenden wesentlichen Einfluss auf den Schreibprozess und das Schreibprodukt haben können (Kormos, 2023). L2-Lernende mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten profitieren von differenzierten Unterrichtsbedingungen und Vermittlungsstrategien (Robinson, 2012). Neben kognitiven Faktoren spielen auch affektive Faktoren eine Rolle, wie z. B. die eigene Einschätzung der Schreibkompetenz, der Einfluss von Motivation auf die Ziele und Strategien, um diese Ziele zu erreichen. Zusätzlich können sich kontextuelle Faktoren wie das Format des Unterrichts und der Umgang mit korrekktivem Feedback von Lehrpersonen auf das Schreiben von Lernenden auswirken, insbesondere im Hinblick auf die Produktion von syntaktisch komplexen Strukturen (vgl. Kormos, 2023; Manchón & Sanz, 2023). Der vorliegende Beitrag widmet sich daher der Forschungsfrage, wie Unterrichtsformen (Szenariendidaktik und *Form-Focused Instruction*) gestaltet werden können, die Lernende sowohl kognitiv fordern als auch emotional einbinden.

Bezogen auf den DaF-Unterricht an Gymnasien in Schweden haben Studien gezeigt, dass es schwedischen Schüler:innen oft schwerfällt, sich schriftlich auszudrücken, weil ihnen Strategien zur Textproduktion fehlen (Knospe, 2017, S. 19; Rosén & Fredriksson, 2022, S. 217). Der Lehrplan für die sogenannten modernen Sprachen (in der Regel Deutsch, Französisch und Spanisch) der Sekundarstufe II am Gymnasium (Skolverket, 2021)⁴ orientiert sich am GER (Europarat, 2001) und ist offen gehalten, was Unterrichtsmethoden, Inhalte und Bewertungsaufgaben angeht (Fredriksson & Rosén, 2020, S. 714). Da sämtliche Kursstufen in der schwedischen Sekundarstufe II fakultativ sind, stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, die Schüler:innen zu motivieren, fortgeschrittene Sprachkenntnisse zu entwickeln, insbesondere im schriftsprachlichen Bereich (Europäische Kommission, 2012). Ein Bericht der schwedischen Schulaufsichtsbehörde zeigt zudem, dass die Textproduktion in modernen Sprachen ein vernachlässigter Bereich ist: „Die schriftlichen Übungen sind begrenzt und bestehen oft aus der Beantwortung von Fragen zu einem Text, den die Schüler gelesen haben“ (Skolinspektionen, 2022, S. 6 [eigene Übersetzung]).

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich unsere empirische Studie auf verschiedene Unterrichtspraktiken und ihre Auswirkungen auf diverse Lernervariablen und die L3-Lernergebnisse der Schüler:innen im Hinblick auf die Verwendung komplexerer Satzmodelle in der schriftlichen Produktion. Zum einen wird im Anschluss an Dörnyei und Kormos (2000) und die Metaanalyse von Hiver et al. (2024) der Stellenwert von Engagement und anderen affektiv-motivationalen Variablen für den Lernerfolg betont. Handlungsorientierte und szenarienbasierte Ansätze zielen explizit darauf, kognitives, emotionales und verhaltensbezogenes Engagement zu steigern (Hölscher et al., 2009; Smits et al., 2023; Roche, 2024). Studien im Rahmen des Erasmus+-Projekts *E-Learn-Scene* legen nahe, dass Lernszenarien von Lernenden als motivierend und bedeutsam

4 Skolverket (2021). Ämnesplan i moderna språk. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26date%3D2022-07-07%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

erlebt werden und behaviorales, affektives und kognitives Engagement fördern (Fredriksson et al., 2022; Asgari et al., 2023). Zum anderen belegt eine umfangreiche Forschungstradition zu *Form-Focused Instruction* (FFI) und expliziter Grammatikvermittlung, dass die gezielte Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf formalsprachliche Aspekte – etwa durch metalinguistische Erklärungen, Übungsphasen oder korrekatives Feedback – die Entwicklung grammatischer Genauigkeit und syntaktischer Komplexität wirksam unterstützen kann (Norris & Ortega, 2000; Nassaji & Fotos, 2004; Spada, 2011; Goo et al., 2015; Li & Sun, 2024).

Wir stellen daher in diesem Beitrag den handlungsorientierten Unterricht mit einem Lernszenario dem herkömmlichen formorientierten FFI-Unterricht gegenüber. Unser Ziel ist es herauszufinden, wie sich die jeweiligen didaktischen Ansätze auf die Entwicklung deutscher Satzmodelle in der schriftlichen Produktion von schwedischen DaF-Lerner:innen auswirken. Unsere Forschungsfragen sind folgende:

- RQ1) Welchen Einfluss hat die Arbeit mit einem Lernszenario auf Lernervariablen (insbesondere Engagement) von DaF-Lernenden im Vergleich zu FFI?
- RQ2) Welchen Einfluss hat die Arbeit mit einem Lernszenario auf die syntaktische Entwicklung in den Schreibprodukten von DaF-Lernenden im Vergleich zu FFI?

Forschungskontext sind zwei intakte DaF-Klassen der Stufe 4 an zwei Gymnasien in Schweden. In Schweden wird Deutsch als L3 nach der L2 Englisch als eine der so genannten *modernen Sprachen* von der 6. bis zur 9. Klasse in der neunjährigen schwedischen Grundschule unterrichtet. Abhängig vom gewählten Bildungsprofil können schwedische Schüler:innen am Gymnasium ab Klasse 10 weitere Deutschkurse von Stufe 3 bis Stufe 7 (entspricht A1.2 bis B2.2 gemäß dem GER) (Skolverket, 2022, S.7) wählen. In der Regel belegen Schüler:innen aber höchstens die Kursstufen 3 und 4, die den GER-Niveaus A2.2-B1.1 entsprechen sollen.

Sowohl die Herausforderung mit der deutschen Schriftsprache als auch die strukturellen Rahmenbedingungen des schwedischen Schulsystems sind vergleichbar mit dem DaF-Unterricht an europäischen Gesamtschulen und Gymnasien. Einerseits stärkt diese Vergleichbarkeit die Übertragbarkeit der vorliegenden Ergebnisse, während andererseits eine detaillierte Beschreibung der Rahmenbedingungen sowie der Unterrichtspraxis auf Grundlage von vorstrukturierten Lehrtagebüchern dem ökologischen Setting (vgl. Bronfenbrenner, 1979) intakter Klassen unserem konstruktivistischen Forschungsparadigma gerecht wird.

In Kapitel 2 werden zunächst die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen des Beitrags umrissen, bevor in Kapitel 3 das methodische Vorgehen vorgestellt wird. Es werden hierbei das Design der Studie, die Teilnehmenden, das verwendete Korpus sowie die Aufbereitung und Analyse der Daten besprochen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 aufgezeigt und in Kapitel 5 diskutiert.

2 Theoretische und konzeptuelle Grundlagen

2.1 Lernszenarien vs. *Form Focused Instruction* (FFI)

Forschung zur schriftlichen Produktion von Lernenden hat gezeigt, dass die Entwicklung von Schreibkompetenz in einer Zweit- und Fremdsprache mit einer zunehmenden syntaktischen Komplexität einhergeht (Atak & Saricaoglu, 2021). Das Schreiben syntaktisch komplexer Texte ist jedoch besonders für Anfänger:innen und selbst für fortgeschrittene Lerner:innen eine Herausforderung, da ihnen oft das nötige Wissen fehlt, funktional angemessene Sätze zu bilden (Lecouvet et al., 2021). Eine in der Spracherwerbsforschung seit langem umstrittene Frage ist, ob und wie die Entwicklung in einer Fremdsprache durch Sprachunterricht am besten gefördert werden kann.

Während Forschende wie Krashen (1985) und Truscott (1996) jegliche Form von Grammatikvermittlung in Frage stellen und für ausschließlich kommunikativen Sprachunterricht plädieren, finden sich in der Forschung seit Jahrzehnten zahlreiche Argumente für die Vermittlung formalsprachlicher Aspekte im Zweit- und Fremdsprachenunterricht, um vor allem die sprachliche Korrektheit zu fördern (Nassaji & Fotos, 2004).

Form-Focused Instruction (FFI) bezeichnet verschiedene Verfahren und Techniken, die die Aufmerksamkeit von Lernenden im Rahmen von inhalts- und kommunikationsorientierten Aufgaben auf formalsprachliche Aspekte lenken, damit diese gelernt werden können (Spada, 2011). FFI ist ein Oberbegriff für verschiedene Ansätze des Grammatikunterrichts, die sich an den Extremen in so unterschiedliche Verfahren wie *Focus on Form* vs. *Focus on Forms* unterteilen und im Gegensatz zu *Focus on Meaning*, d. h. bedeutungsfokussiertem kommunikativen Sprachunterricht stehen (Nassaji & Fotos, 2004, S. 131). Im Unterschied zu traditionellem Grammatikunterricht, wo Formen isoliert und losgelöst aus einem kommunikativen Kontext gelernt werden, werden Formen mit FFI im Kontext von Interaktionen memoriert und in kommunikativen Situationen abgerufen (Ranta & Lyster, 2018, S. 42). FFI kann proaktiv oder reaktiv erfolgen und umfasst die Hervorhebung sprachlicher Formen im Input, metalinguistische Erklärungen, das Üben von formalsprachlichen Aspekten sowie korrekatives Feedback (KF). Aktuelle Metaanalysen zur FFI als inputorientierter Grammatikvermittlungsmethodik zeigen sowohl die Vielfalt der Ansätze als auch ihren unterschiedlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung (Kang et al., 2019). Metaanalysen zu expliziter Instruktion (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010; Goo et al., 2015) weisen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der L2 nach, u. a. wenn metalinguistische Information bereitgestellt und genügend Zeit zur Internalisierung gegeben wird (Li & Sun, 2024). In Bezug auf korrekatives Feedback ist ein positiver Effekt von *Recasts* auf die Entwicklung expliziten und impliziten Wissens in der L2 nachweisbar (Rassaei, 2024).

Im Unterschied zu FFI ist die Szenariendidaktik ein Unterrichtskonzept, das einen pragmatischen Sprachbegriff mit Handlungs-, Kultur-, Lern- und Medientheorien verbindet (Roche, 2024, S. 8). Ein grundlegendes Prinzip der Unterrichtsgestaltung ist die Handlungsorientierung (Roche & Uth, 2019, S. 86), um beim Fremdsprachenlernen möglichst alle Sinne, Gefühle und auch den ganzen Körper zu beteiligen und dem-

entsprechend multimodal Handlungskompetenz aufzubauen (Thorne et al., 2021). Lernprozesse werden an sozial-interaktive und kognitiv-reflexive Aufgaben geknüpft, die wiederum an konkrete, lebensweltlich relevante Handlungen angebunden sind (De-lius et al., 2021, S. 7). Im szenarienbasierten didaktischen Ansatz setzen sich Lernende aktiv mit sprachlichen Aspekten in interkulturellen, thematisch anspruchsvollen Kontexten auseinander (Hölscher et al., 2009). In einem Lernszenario können spezifische grammatische Strukturen bei jeder Sprachaktivität integriert gefördert werden, es gibt aber keine explizite oder implizite Formorientierung (Roche, 2024, S. 12). Die Lernenden werden vielmehr in die Lage versetzt, auf Vorwissen und Interessen aufzubauen, um ihre Sprachkenntnisse anwendungsorientiert zu vertiefen (Smits et al., 2023). Hierzu zählt die Mediation durch die Lehrperson, die Lernende dazu anregt, komplexe syntaktische Strukturen zu nutzen, um elaborierte Inhalte sowie eigene Interessen auszudrücken. Die Struktur eines Lernszenarios ist laut der Forschungsliteratur wie folgt: Aktivierung des Vorwissens, Vorstellung des Kernthemas, Auswahl der Aufgaben, Erarbeitungsphase, Bearbeitungsphase, Optimierungsphase und Präsentation (Hölscher et al., 2009).

Umfragen im Rahmen des Erasmus+-Projekts *E-LearnScene* (<https://lernszenari.eu>) ergaben ein hohes „behaviorales, affektives und kognitives Engagement“ der Lernenden während der Durchführung von Lernszenarien (Fredriksson et al., 2022; Smits et al., 2023). In der Studie von Fredriksson et al. (2022) wurden 16 schwedische Schüler:innen im Anschluss der Durchführung des Lernszenarios „Lieblingsecken und Insider Tipps“ zu ihren Einstellungen befragt. Die Mehrzahl (75 %) gab an, gerne wieder mit einem Lernszenario arbeiten zu wollen. Als auslösende Faktoren für ein engagiertes Lernverhalten thematisierten die Schüler:innen die Arbeit in Gruppen und das Aufsuchen von Plätzen außerhalb des Schulgeländes, die Klarheit der Anweisungen und die Angemessenheit des Niveaus.

Das Aktionsforschungsprojekt von Asgari et al. (2023) zum Einsatz von Lernszenarien in heterogenen und plurilingualen DaZ-Kontexten der Primarstufe konnte zeigen, dass die Szenariendidaktik junge Lernende darin förderte, ihr ganzes kommunikatives Repertoire strategisch einzusetzen. Es gibt jedoch bisher wenig empirische Befunde über den Einfluss der Szenariendidaktik auf die sprachliche Entwicklung von Lernenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Es ist daher das Ziel der vorliegenden Studie, den szenarienbasierten didaktischen Ansatz im Hinblick auf Lernervariablen und die Entwicklung der Wortstellungsmuster im Deutschen näher zu untersuchen.

2.2 Individuelle Lernervariablen/Individuelle Unterschiede

Bei individuellen Lernervariablen handelt es sich um bestimmte Eigenschaften und Charakteristika von Lernenden, deren Zusammenspiel den Lernprozess, das Lernverhalten und das Lernergebnis beeinflussen. Inzwischen liegen zahlreiche Forschungsarbeiten über ID-Variablen im Fremdspracherwerb vor (vgl. Li et al., 2022), doch bezüglich ihrer Rolle in der schriftlichen Produktion in einer Fremdsprache wurden erst in den vergangenen 10 Jahren empirische Untersuchungen durchgeführt. Diese haben vor allem kognitive Variablen (Arbeitsgedächtnis, Sprachlernbegabung) sowie motiva-

tionale und affektive Variablen (Angst, Überzeugungen und Motivation) untersucht, bezogen auf Schreibprozesse und -produkte sowie den Umgang mit Feedback (Manchón & Sanz, 2023, S. 601).

Beim Schreiben müssen Lerner:innen auf ihre Sprachkenntnisse in all ihren bereits erworbenen Sprachen und auf ihre Fähigkeiten in der Fremdsprache zurückgreifen, wobei sprachliche Kodierungsprozesse die Verarbeitungskapazität des Arbeitsgedächtnisses überschreiten und zu Störungen oder Fehlern im Schreibprodukt führen können, weil sie tendenziell weniger automatisiert und aufwändiger sind als in der L1 (Kormos, 2023, S. 625). Neben kognitiven Faktoren spielen auch affektive Faktoren eine Rolle, wie z. B. die eigene Einschätzung der Schreibkompetenz, der Einfluss von Motivation auf die Ziele und Strategien, um diese Ziele zu erreichen (Kormos, 2023, S. 623).

In der vorliegenden Studie haben wir uns auf individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren während der Intervention begrenzt, die sich auf das Mindset der Schüler:innen im Hinblick auf die Schreibentwicklung (*Achievement Goals*), auf die kognitive Belastung des Arbeitsgedächtnisses und das Engagement im Umgang mit Feedback von der Lehrkraft (*Cognitive Load, Learner Engagement*), sowie auf die Unterrichtssituation (*Situational Interest*) beziehen. Im Folgenden werden diese näher beschrieben.

Lernstoff und Aufgabenstellung nehmen Einfluss auf die kognitive Belastung des Arbeitsgedächtnisses. Unterschieden werden nach der *Cognitive Load (CL) Theory* drei verschiedene Typen: *Intrinsic CL*, *Extraneous CL* und *Germane CL* (Cierniak et al., 2009). *Intrinsic CL* entsteht, wenn Lernende komplexen Lerninhalten begegnen, für die ihnen das notwendige Vorwissen fehlt. *Extraneous CL* wird durch die Aufgabenstellung hervorgerufen und verhindert das Lernen, weil zu viel Arbeitskapazität für die Verarbeitung der Anweisung benötigt wird. *Germane CL* wird durch eine sinnvolle Aufgabenstellung ausgelöst, die das Lernen begünstigt, weil sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf relevante Lernprozesse lenkt (Cierniak et al., 2009, S. 316). In der vorliegenden Arbeit bezieht sich CL auf die Verarbeitung des von der Lehrkraft bereitgestellten Feedbacks unter unterschiedlichen Lernbedingungen innerhalb der beiden didaktischen Ansätze.

Eine weitere Variable ist das Engagement, das Lernende einer Lernaufgabe entgegenbringen. Unterschieden werden diesbezüglich eine verhaltensbezogene, eine kognitive und eine affektive bzw. emotionale Dimension (Wang et al., 2014, S. 1). Das verhaltensbezogene Engagement betrifft die aktive Teilnahme von Lernenden und zeigt sich an einem aufmerksamen und konzentrierten Verhalten bzw. dem Stellen von Fragen. Das affektive bzw. emotionale Engagement beinhaltet affektive Reaktionen wie den Ausdruck von Interesse oder auch Langeweile. Beide Typen von Engagement sind in ökologischen Settings beobachtbar. Beim kognitiven Engagement handelt es sich um interne kognitive Prozesse wie Konzentriertheit, den Gebrauch von Strategien und Metakognition, die nicht von außen zu beobachten sind (Sümer et al., 2021, S. 1012). Nach Carroll et al. (2021, S. 759) beeinflussen individuelle Faktoren, von der Aufgabe abhängige Faktoren sowie Faktoren der Umgebung das Engagement von Lernenden.

Auch die Mindsets gegenüber der zu lernenden Sprache und die angestrebten Leistungsziele (*Achievement Goals*) beeinflussen, wie Lernende Lernhilfen wie z. B. korrekti-

ves Feedback (KF) gebrauchen (Papi et al., 2019). Lernende mit *Growth Mindset*⁵ und dem Ziel, die Sprache zu entwickeln (*Development Approach*) versuchen auf verschiedenen Wegen und von verschiedenen Quellen KF zu erhalten. Lernende mit einem *Fixed Mindset*, die nur im Moment etwas vorzeigen und ihre Schwächen vertuschen möchten (*Demonstration Avoidance*), z. B. um die Lehrkraft zu beeindrucken, vermeiden es, KF zu erhalten, bzw. dieses zu reflektieren. Sie fragen beispielweise eher nur nach KF in Bezug auf eine aktuelle Aufgabenstellung.

Eine weitere, auf den Unterrichtskontext bezogene Variable ist das Interesse von Lernenden an der konkreten Unterrichtssituation (*Situational Interest, SI*). Nach Knogler et al. (2015, S. 39) wird die Art und Weise, wie Lernende eine Unterrichtssituation erleben, d. h. das situative Interesse, von individuellem Interesse und situationspezifischen Umweltreizen beeinflusst.

2.3 Syntaktische Komplexität in der schriftlichen L2-Produktion

Komplexität ist ein in der Spracherwerbsforschung häufig verwendetes Konzept, für das es aufgrund seiner Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit keine einheitliche Definition gibt. Der Begriff „komplex“ ist nach Bulté et al. (2024, S. 537) mit mindestens vier verschiedenen Bedeutungen ausgelegt und untersucht worden: a) strukturell komplex, b) kognitiv anspruchsvoll, c) später erworben und d) typisch für einen kompetenten Sprachgebrauch. Bulté et al. (2024, S. 540) beziehen Komplexität auf ausschließlich strukturelle Eigenschaften von sprachlichen Elementen, Strukturen und Texten: „We thus define language complexity as structural complexity, that is, the quantity and variety of linguistic components and of the relationships between them“. Eng verwandt ist diese Definition mit der strukturellen Elaboriertheit linguistischer Einheiten. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei dem Begriff *Schwierigkeit* um die kognitiven Anforderungen bei der Verwendung dieser komplexen Elemente im Sprachgebrauch. Strukturelle Komplexität kann Erwerbsschwierigkeiten und Entwicklungsphänomene erklären, wie z. B. auf syntaktischer Ebene die Entwicklung der deutschen Wortstellung auf der Grundlage der *Processability Theory* (Bulté et al., 2024, S. 560). Norris & Ortega (2009) beschreiben die Entwicklung von syntaktischer Komplexität in Lernertexten mit einem Drei-Phasen-Modell. In der ersten Phase erscheinen vermehrt Koordinationen, die in der zweiten Phase von Subordinationen abgelöst werden. In der dritten Phase entwickeln sich komplexere Phrasen (vgl. Norris & Ortega, 2009).

Einige Forscher:innen haben hervorgehoben, dass Messgrößen zur Erfassung der syntaktischen Entwicklung mit dem System der Zielsprache verknüpft sein sollten (Lecouvet, 2021, S. 9). Lecouvet (2021) verglich die syntaktische Diversität, gemessen an zwei Typen nicht-kanonischer Wortfolgen (Inversion und Passiv), mit syntaktischer Elaboriertheit (Anzahl von *T-Units* pro Satz, durchschnittliche Länge einer *T-Unit*, Anzahl Wörter bzw. Anzahl *T-Units* und Anzahl von Teilsätzen pro *T-Unit*) in Texten von fortgeschrittenen Deutschstudierenden mit unterschiedlichen Fertigniveaus (B2

5 *Growth Mindset* ist mit einer positiven Einstellung gegenüber Anstrengung und Leistungszielen verbunden. Lernende glauben an ihre Fähigkeit, erfolgreich zu sein. Hingegen haben Lernende mit einem *Fixed Mindset* negative Überzeugungen hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit, sind negativ gegenüber Fehlern und vermeiden Herausforderungen aus Angst vor Misserfolgen (vgl. Papi et al., 2019).

vs. C1/C2). Er stellte einen statistisch signifikanten Anstieg an Inversionen von Niveaustufen B2 zu C1/C2 des GER fest. Für das Passiv gab es keine vergleichbare Progression. Im Hinblick auf die syntaktische Elaboriertheit wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Performanzgruppen festgestellt, z. B. verwendeten fortgeschrittene Lerner:innen auf Niveaustufen C1/C2 keine längeren Nominalphrasen als auf Niveaustufe B.

In einer Längsschnittstudie untersuchten Vyatkina et al. (2015) systemische Aspekte der syntaktischen Komplexität in der Schreibentwicklung von L2-Anfänger:innen im Fach Deutsch. Mithilfe von Entwicklungsprofilen untersuchten sie Attribute auf Satz-, Satzteil- und Phrasenebene. Die Studie ergab, dass Nebensätze erst später im Lernprozess auftauchten, auch wenn eine hohe Intra-Lerner-Variation für alle Attribute festgestellt wurde. Diese Ergebnisse decken sich zum Teil mit den für das Deutsche angenommenen Entwicklungsstufen für Wortstellungsmuster nach der *Processability Theory* (Pienemann, 1998), wonach die Endstellung von finitem Verb in Nebensätzen in einer späten Phase des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache auftreten. In der vorliegenden Studie wird daher die Platzierung des finiten Verbs in Endposition in Nebensätzen als Prädiktor für einen gewissen Lernfortschritt in der adäquaten Verwendung der Fremdsprache Deutsch gesehen.

Die meisten Untersuchungen der Entwicklung von syntaktischer Komplexität im Schreiben wurden mit globalen Messgrößen durchgeführt, wie z. B. der durchschnittlichen Länge und Anzahl von Teilsätzen/Sätzen (Anzahl Wörter) oder der Anzahl von Teilsätzen pro *T-Unit* (unabhängiger Hauptsatz + abhängige Teilsätze) (vgl. Norris & Ortega, 2009, S. 599). Zur Feststellung der lernersprachlichen Entwicklung im Deutschen hat sich die Wortstellung in Bezug auf die Platzierung von Verben als Ausdruck für eine zunehmende syntaktische Komplexität in Lernertexten erwiesen (Lecouvet et al., 2021). Die Profilanalyse (Grießhaber 2014, 2019), die konzeptionell auf der *Processability Theory* basiert, ist ein regelgeleitetes, praktikables Verfahren, das eine textnahe und diagnostisch nutzbare Erfassung der Entwicklung von Satzmodellen in Lernertexten in der Fremdsprache Deutsch erlaubt. Sie wurde deshalb in dieser Studie als Analyseverfahren gewählt. Die Grundlage der Analyse sind demzufolge „Wortstellungsmuster, die in der Zweitspracherwerbsforschung als sukzessiv zu durchlaufende Stadien im Zweitspracherwerb identifiziert wurden“ (Grießhaber, 2019, S. 554). Das *Developmental Profiling* entspricht auch der Forderung von Norris und Ortega (2009, S. 567), „to engage in more form-specific and development-sensitive measurement of L2 production“.

2.4 Profilanalyse zur Erfassung der Entwicklung von Wortstellungsmustern in Lernertexten

Im Kontext von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache stellt die Profilanalyse nach Grießhaber (2014, 2019) ein nützliches Instrument zur Messung der syntaktischen Entwicklung in Texten von Lernenden dar. Die Profilanalyse bezieht sich auf die Fähigkeit von Lernenden, Sätze mit zunehmender (Verarbeitungs-)Komplexität in Bezug auf die deutsche Verbstellung zu bewältigen. Dabei wird von der sprachlichen Korrektheit in den Texten abstrahiert. In einem ersten Analyseschritt werden komplexe Sätze in mini-

male satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt. Nach Grießhaber (2014) gibt es sieben Profilstufen (0–6), die den Sprachstand von Lernenden im Hinblick auf die Beherrschung deutscher Wortstellungsmuster bestimmen: Stufe 0 umfasst bruchstückhafte Äußerungen ohne finites Verb (*Danke!*); Stufe 1, als *Finitum* bezeichnet, umfasst Hauptsätze mit kanonischer Wortstellung (*Maria geht ins Kino.*). Stufe 2, als *Separation* bezeichnet, kennzeichnen Sätze mit infinitem Verb oder Verbzusatz in Endstellung (*Maria kommt um 8 Uhr an.*). Stufe 3 bezieht sich auf Wortstellungsmuster mit Subjekt-Verb-Inversion (*Danach geht Maria nach Hause.*) und Stufe 4 auf Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung (*..., dass sie ins Theater geht.*). Stufe 5, als *Insertion* bezeichnet, umfasst eingebettete Nebensätze (*Sie hat den Krimi, der ihr so gut gefällt, gelesen.*) und Stufe 6 ausgebaute Substantivphrasen (*Sie will den von Hans empfohlenen Roman kaufen.*). Indem den minimalen satzwertigen Einheiten eines Textes eine passende Profilstufe zugewiesen wird, kann schließlich das Gesamtprofil des Lernertextes bestimmt werden (Grießhaber, 2014, S. 4). Die jeweilige Profilstufe gilt nach drei normgerechten Realisierungen in einem Text als erreicht. Ein grundsätzlicher Vorteil der Profilanalyse ist, dass sie niederschwellig anwendbar ist und eine mögliche Replizierbarkeit von Ergebnissen vergrößert (Schwendemann, 2022, S. 67).

In neueren Studien zum Erwerb der deutschen Wortstellungsmuster wurden keine Lernerprofile im Sinne der Profilanalyse ermittelt, sondern das Vorkommen von Verbstellungsfehlern auf verschiedenen Niveaustufen des GER untersucht. Modrián-Horvát & Kappel (2024) untersuchten Essaytexte fortgeschrittener DaF-Lernender (ab B2) und stellten im Hinblick auf die Nebensatzwortstellung fest, dass besonders der Einschub eines Nebensatzes in einen anderen (was Grießhabers Profilstufe 5 entspricht) zu Fehlern führte. Wisniewski (2020) konnte zeigen, dass im Vergleich zu den GER-Niveaus A1, A2 und B1 auf dem Niveau B2 deutlich weniger Wortstellungsfehler auftraten. Die Verbendstellung manifestierte sich vermehrt in Texten auf auf B1-Niveau, während sie in den meisten Texten auf A2-Niveau noch nicht vollzogen wurde. Obwohl die Inversion bereits in 37,5 % der Texte auf A2 und in 61,5 % der Texte auf B1-Niveau auftrat, blieb sie weiterhin anfällig für Fehler.

In einer Longitudinalstudie von Lernendertexten untersuchte Schwendemann (2022) den dynamischen Prozess von lernersprachlicher Entwicklung in Bezug auf Wortstellungsmuster und die Variabilität als treibenden Faktor für die Entwicklung. Im Hinblick auf die Arbeit mit Profilanalysen stellt er fest, „anhand der vorgelegten Daten zu den erreichten Erwerbsstufen könnten die durch Profilanalyse vorausgesagten Erwerbssequenzen nicht ohne weiteres rekonstruiert werden“ (Schwendemann, 2022, S. 82). Profilstufen 1–3 wurden schon früh und gleichzeitig vor Profilstufe 4 emergent, wobei letztere im Untersuchungszeitraum nicht überschritten wurde. Kritik gegenüber der Profilanalyse richtet er vor allem gegen die zu geringe Sichtbarkeit von Variabilität innerhalb der Stufen und eine punktuelle Diagnostik.

3 Forschungsdesign

3.1 Material und Methode

Die Ergebnisse basieren auf einer Interventionsstudie⁶ mit gemischtmethodischem Design, bestehend aus quantitativen und qualitativen Analysen von Lernertexten, Fragebogendaten unter Schüler:innen sowie Lehrtagebüchern⁷. Die Datenerhebung erfolgte von Februar bis März 2023 in zwei DaF-Gruppen der Kursstufe 4 an schwedischen Gymnasien (Gruppe A an Schule GELB – humanistisch, öffentlich; Gruppe B an Schule BLAU – wirtschaftlich-naturwissenschaftlich, privat⁸). Gruppe A ($n=14$) und Gruppe B ($n=12$) befanden sich im sechsten Lernjahr auf Niveau A2+ (GER) und wurden von unterschiedlichen Lehrpersonen (LP1/LP2) unterrichtet.

Beide LP nahmen vorab an leitfadengestützten Interviews zu ihrer Unterrichtspraxis und ihren Korrekturgewohnheiten teil. Das dort als dominant beschriebene schriftliche umfassende korrektive Feedback wurde für beide Gruppen beibehalten. In einem Workshop wurden sie zudem in Feedbackmodalitäten und die Nutzung des Lehrtagebuchs eingeführt, das qualitative Angaben zu Feedback, Engagement, Stimmung und Grammatikvermittlung enthielt.

Zu Beginn verfassten alle Schüler:innen auf *Exam.net* einen 250–300 Wörter langen Pretest („Beschreibe eine Person, die du sehr bewunderst.“). Gruppe A arbeitete anschließend sieben Unterrichtseinheiten mit dem handlungsorientierten Lernszenario „Lieblingsecken und Insidertipps“, entwickelt im Erasmus+-Projekt *E-LearnScene*, und präsentierte ihre Texte abschließend auf einer virtuellen Karte auf *Thinglink*. Gruppe B erhielt parallel regulären Unterricht mit Fokus auf Nebensätzen und Relativsätzen nach *Lieber Deutsch 4 2.0*, in welchem Konjunktionen und Wortfolge in Nebensätzen unter dem Titel „Sprache im Fokus“ explizit erklärt und anhand deduktiver Übungen trainiert wurden. Sie beteiligten sich auch in einer Interaktion mit deutschen Austauschschüler:innen während einer Unterrichtsstunde. Beide Gruppen erhielten umfassendes KF und überarbeiteten ihre Texte in der 7. Unterrichtsstunde.

Im Posttest („Wohin reisen die Schweden im Urlaub?“) schrieben beide Gruppen erneut 45 Minuten auf *Exam.net* und füllten danach einen Fragebogen aus (22 Items zu *Cognitive Load*, *Learner Engagement*, *Achievement Goals* und *Situational Interest*, nach Cierniak et al. (2009), Wang et al. (2014), Knogler et al. (2015) und Papi et al. (2019), bewertet auf einer sechsstufigen Likert-Skala.⁹ Die Datengrundlage umfasst Texte, Fragebogenergebnisse und Lehrtagebücher.

3.2 Analyseverfahren

Die Analyse der Schüler:innen-Texte des Prä- und Posttests wurde in Atlas.ti unter Verwendung eines Kodierungsschemas durchgeführt, das auf der Profilanalyse (Grießhaber, 2014, S. 3) basiert. Zusätzlich wurden alle normabweichenden Versuche einer Pro-

6 Die Interventionsstudie wurde von der schwedischen Ethikprüfungsbehörde unter der Nummer Dnr 2022-06665-01 bewilligt.

7 Die Materialien können bei den Autor:innen angefordert werden.

8 Die Namen der Schulen wurden anonymisiert.

9 In Gruppe B nahmen nur 10 der 12 Schüler:innen an der Postbefragung teil.

filstufe ebenfalls kodiert, um die Stabilität der jeweiligen Strukturen zu erheben und zugleich die Bereitschaft von Schüler:innen miteinzuberechnen, sich sprachlich komplexer zu äußern. Durch die Einbeziehung der Versuche der Schüler:innen, komplexere Strukturen zu bilden, gehen wir einen Schritt weiter als die von Griebhaber konzipierte Profilanalyse.

Unser Kodierungsprozess bestand aus einer Charakterisierung der sieben Profilebenen und drei Diskussionsrunden zu Randfällen. Nach der Codierung von drei Texten erreichten die beiden an der Analyse beteiligten Forscherinnen eine Übereinstimmungsrate von 86,5%, was einem Cohen's Kappa-Wert (κ) von 0,61 entspricht, woraufhin eine vertiefte Analyse der Randfälle folgte. Nach der Kodierung von 25% der Texte liegt die prozentuale Übereinstimmung bei 89% ($\kappa=0,77$), was nach Cohen's kapa ($\kappa=0,814$, $p=0,000$) auf eine „substanzielle Übereinstimmung“ (Landis & Koch, 1977, S. 165) hinweist; Randfälle wurden anschließend einzeln diskutiert und entsprechend kodiert. Die Profilanalyse wurde mit allen Schüler:innen-Texten ($n=28$) durchgeführt, für die Studie berücksichtigen wir allerdings nur die Texte von Lernenden ($n=12$ in Gruppe A, $n=12$ in Gruppe B), die sowohl am Pretest als auch am Posttest teilnahmen, d. h. insgesamt $N=1567$ minimale satzwertige Einheiten (MSE).

In der quantitativen Analyse des Fragebogens aus der Postbefragung nach der Intervention wurden anhand der Bewertungen der Lernenden (auf einer Likert-Skala von 0 = *ich stimme nicht überein* bis 6 = *ich stimme völlig überein*) für die Variablen *Cognitive Load*, *Learner Engagement*, *Achievement Goals* und *Situational Interest* Mittelwerte (arithmetisches Mittel) beider Gruppen (A und B) berechnet.

Für die phänomenologische qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2023) der *Teacher Diaries* wurde auf der Grundlage einer ersten induktiven Inhaltsanalyse durch die beiden Forscherinnen ein Kodierschema entwickelt. In einem zweiten Schritt wurden die Texte anhand dieses Kodierschemas analysiert, das sich auf folgende Punkte bezog: mündliche und schriftliche Rückmeldungen bzw. korrekatives Feedback zu syntaktischen Strukturen, im Unterricht besprochene syntaktische Elemente, Engagement der Lernenden und ihr situatives Interesse. Auf diese Weise konnten wir nicht nur die Perspektive der Schüler:innen, sondern auch die Perspektive der LP auf die Unterrichtsstruktur, Motivation und das Engagement der Schüler:innen einbeziehen.

4 Ergebnisse

4.1 RQ I: Wie wirken sich Lernszenarien und FFI auf individuelle Unterschiede aus?

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Interventionsstudie im Hinblick auf Forschungsfrage 1 angeführt: RQ1) Welchen Einfluss hat die Arbeit mit einem Lernszenario auf individuelle Lernervariablen (insbesondere Engagement) von DaF-Lernenden im Vergleich zu FFI?

Im Fragebogen im Anschluss der Intervention wurden die Lernervariablen *Cognitive Load*, *Engagement*, *Demonstration Avoidance*, und *Development Approach* im Hin-

blick auf den Umgang mit dem Feedback von der Lehrkraft bei der Überarbeitung der Texte erhoben. Bezogen auf den Unterricht während der Intervention wurde außerdem die Variable *Situational Interest* erhoben. Wie aus Tabelle 1 zu den Ergebnissen aus der quantitativen Analyse des Fragebogens hervorgeht, unterscheiden sich Gruppe A, die ein Lernszenario durchführte, und Gruppe B, die mit einem *Focus-on-Form*-Ansatz unterrichtet wurde, bezüglich der Lernervariablen nur geringfügig im Mittelwert (M) fast aller Konstrukte, wobei die meisten Unterschiede deutlich unter der Standardabweichung (SD) liegen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Unterschiede bezüglich der Lernervariablen in Gruppe B im Vergleich zu Gruppe A, $*p < 0.1$ bei einem Konfidenzintervall von 90 %

Variablen	M Gruppe A	SD Gruppe A	M Gruppe B	SD Gruppe B	Cohen's d	Welch t -test
<i>Intrinsic CL</i>	1,67	1,25	1,55	0,99	0,1	0,82
<i>Extraneous CL</i>	1,36	1,27	1,5	0,90	-0,11	0,78
<i>Germane CL</i>	2,28	0,86	2,4	0,81	-0,15	0,75
<i>Behavioral Engagement</i>	3,25	0,99	2,15	1,34	0,93	0,06*
<i>Cognitive Engagement</i>	3,1	0,91	2,54	1,11	0,55	0,24
<i>Demonstration avoidance</i>	2,33	1,55	2	1,48	0,22	0,63
<i>Development approach</i>	3,67	0,94	2,9	1,22	0,7	0,14
<i>Situational interest</i>	2,8	1,13	2,2	0,95	0,64	0,21
Gesamt N	12		10			

Hinsichtlich *Cognitive Load* empfindet Gruppe A einen leicht höheren *Intrinsic CL* als Gruppe B (Differenz 0,12). *Extraneous CL* (-0,14) und *Germane CL* (-0,12) werden jedoch von den Schüler:innen in der FFI-Gruppe (B) als etwas höher wahrgenommen als in Gruppe A.

In allen anderen Kategorien hat die Lernszenario-Gruppe (A) hingegen einen höheren Mittelwert. Die Schüler:innen in Gruppe A neigen mehr zu einem *Development Approach* als Gruppe B ($M = 3,67$ gegenüber $M = 2,9$). Besonders interessant sind hier auch die Werte für das *Behavioral* und das *Cognitive Engagement* mit Mittelwerten von 3,25 bzw. 3,1 in Gruppe A gegenüber 2,15 bzw. 2,54 in Gruppe B. sowie die Werte für das *Situational Interest* mit Mittelwerten von 2,8 in Gruppe A und 2,2 in Gruppe B.

Im Hinblick auf die Varianz der SD zeigen beide Gruppen eine ähnliche Streubreite ($SD = 0,7$). Die Spanne der SD in Gruppe A liegt von 0,86 bis 1,55. In Gruppe B liegt sie bei Werten zwischen 0,81 und 1,48. Beide Gruppen haben die höchsten SD -Werte bei *Demonstration Avoidance*, 1,55 in Gruppe A, und 1,48 in Gruppe B, was auf hohe Heterogenität in beiden Gruppen in Bezug auf diese Variable hinweist. Gruppe A hat tendenziell etwas höhere SD s bei *Cognitive Load*-Variablen (z. B. *Intrinsic CL*: $SD = 1,25$ vs. $SD = 0,99$). Gruppe B zeigt größere Streuung bei *Behavioral Engage-*

ment ($SD=1,34$ vs. $SD=0,99$), was auf eine heterogenere Beteiligung in dieser Gruppe hindeutet. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen wurden mittels des unabhängigen t -Tests nach Welch bewertet, der aufgrund der ungleichen Varianzen und Stichprobengrößen in den jeweiligen Gruppen gewählt wurde. Die statistische Signifikanz wurde anhand eines Konfidenzniveaus von 90 % ($\alpha=0,1$) bewertet, basierend auf der relativ kleinen Stichprobe, was eine explorative Signifikanzanalyse ermöglichte, bei der die Sensitivität für potenzielle Effekte Vorrang vor einer strengen Fehlerkontrolle hatte. Dies zeigte, dass sich das *Behavioral Engagement* zwischen den beiden Gruppen signifikant unterschied. Um die Unterschiede weiter zu bewerten, berechneten wir zudem Cohen's d zur Bewertung der Effektgröße, was eine standardisierte Schätzung der Gruppenunterschiede unabhängig von der Stichprobengröße lieferte. Dies zeigte, dass das *Behavioral Engagement* in Gruppe A im Vergleich zu Gruppe B einen stark positiven Effekt hatte (Cohen's $d > 0,8$). Dementsprechend ziehen wir den Schluss, dass die Szenariendidaktik, verglichen mit FFI, einen deutlichen Impact auf ein erhöhtes Engagement aller Lernenden hatte, aber die Ergebnisse wegen der hohen Variabilität im kleinen Datensatz mit Vorsicht interpretiert werden müssen.

4.2 RQ II: Schreibprodukte im Unterricht mit Lernszenarien und FFI: Vergleich der Lernerprofile im Prä- und Posttest

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zu Forschungsfrage (2) näher erläutert und untersucht, inwieweit sich eine szenarienbasierte und handlungsorientierte Arbeitsweise in der syntaktischen Entwicklung der Schreibprodukte der Schüler:innen im Vergleich zum formorientierten Unterricht niederschlägt. Die individuellen Lernerprofile beider Gruppen werden in Tabellen 2 bis 5 durch Graumarkierungen der Stufen angezeigt, für die mindestens drei Realisierungen vorliegen.

Der Vergleich der Texte des Prä- und Posttests in Gruppe A (siehe Tab. 2 und 3) zeigt, dass sich bei drei Schüler:innen (A1, A5 und A10) Profilstufe 4 (PS4) bereits im Prätest stabilisiert zu haben scheint. Zwei von ihnen (A1 und A10) verwenden im Posttest auch vermehrt Muster der Profilstufe 3 (PS3). In folgenden Beispielen haben wir das finite Verb markiert, um zu verdeutlichen, wann Verb-Endstellung im Nebensatz realisiert bzw. nicht realisiert wurde. Es handelt sich bei allen Beispielen um Ausschnitte aus den Texten.

(1) Beispiel PS4: A1

Prätest:

Thomas Müller war immer mein Idol. Wen ich 2014 das Fussball WM zusammen mit meinem Vater gekuckt habe sah ich ein unglaublicher Spieler. Seine name war Thomas Müller, er war echt unglaublich

Posttest:

Viele von meine Freunde reisen zu die Alpen. Valdiserre ist ein berühmten ort wohin viele reisen, es liecht in Frankreich. Am meisten ven ich reise fahren vie zu Deutschland.

Bei sechs Schüler:innen (A2, A3, A6, A8, A11, A12) lässt sich keine eindeutige Entwicklung feststellen. Sie verwenden im Posttest vermehrt Strukturen der Profilstufe 3 (PS3), während Belege für PS4 sowie Versuche dieser Struktur darauf hindeuten, dass sich diese noch nicht stabilisiert hat. Drei von ihnen (A6, A11, A12) hatten im Prätest sogar PS4 erreicht, schrieben aber im Posttest syntaktisch weniger komplexe Texte bzw. realisierten die Sätze auf PS4 nicht normgerecht.

(2) Beispiel für instabile PS4: A6

Prätest (normgerecht realisierte PS4):

Ich beundert das sie sehr Ambitiös ist

Was ich auch beundert mit mein Schwester ist das sie ein eigeness leben habt

Posttest (nicht normgerecht realisierte PS4):

Ich denke auch das viele Schwediche mänchen reisen zu Nordiche Sweden.

Ich glaube dass mit die Corona-virus Menchen können nicht zu anderes Ländern resien und muss dafür in Schweden resien.

Zwei Schüler:innen (A4, A9) schrieben auch im Posttest vorwiegend Sätze der Profilstufe 1 (PS1), während A7 im Posttest vermehrt Sätze der Profilstufe 2 (PS2) verwendete. In folgenden Beispielen werden sämtliche Verbformen in mehrteiligen Prädikaten markiert, um zu verdeutlichen, wann die Separation von infinitem Verb realisiert bzw. nicht realisiert wurde.

(3) Beispiel für PS1: A4

Prätest:

Sie also ist ganz sportish, sie speilt fußball. Sie hast gespielt fußball im viele jahr, sie begant wann sie war ungefärt neun jahre alt.

Posttest:

Die schweden magst reisen zu vielen plätze. Ich glaube Schweden magst reise zu viele plätzen in dieses world. Die Schweden magst reisen im schweden und also im einen ausland, zum Beispiel deutschland, Spain, Italien, Greece, Usa.

(4) Beispiel für PS2: A7

Prätest:

Viel Leute hat mir und Ida gefragt ob sie bist meine Zwilling, sie ist nicht.

Posttest:

Den kan du viele Dinge machen. Auf ein Hotel mit all inclusiv du kannst nicht viel Dinge machen, nur Bade und Solan.

Table 2: Gruppe A Profilstufen Prätest

SuS	MSE total	MSE Profilstufe						MSE versuchte Profilstufe			
		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
A1	40	0	23	3	5	9	0	0	0	3	0
A2	37	0	30	1	4	2	0	0	0	2	0
A3	32	0	22	6	3	1	0	1	1	1	0
A4	23	0	22	1	0	0	0	3	0	3	0
A5	39	0	27	7	1	4	0	1	0	1	0
A6	40	0	25	6	4	5	0	2	0	9	2
A7	37	1	30	4	0	1	1	1	1	4	1
A8	31	0	21	3	4	2	1	0	0	6	1
A9	44	1	37	3	2	1	0	0	0	6	1
A10	33	0	21	5	1	6	0	2	0	4	0
A11	38	3	23	2	5	4	1	0	0	3	1
A12	36	0	18	6	6	6	0	0	0	2	0
N	430	5	299	47	35	41	3	10	2	44	6
M	35,83	0,42	24,92	3,92	2,92	3,42	0,25	0,83	0,17	3,67	0,50
SD	5,5	0,9	5,3	2,1	2,1	2,7	0,5	1,0	0,4	2,3	0,7

Table 3: Gruppe A Profilstufen Posttest

SuS	MSE total	MSE Profilstufe						MSE versuchte Profilstufe			
		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
A1	42	0	18	6	10	7	1	0	0	2	0
A2	37	0	19	13	3	2	0	1	0	0	1
A3	43	0	27	5	8	3	0	0	0	5	0
A4	22	2	19	1	0	0	0	6	1	2	0
A5	27	0	17	6	0	3	1	1	1	2	0
A6	19	0	15	2	0	2	0	0	0	3	0
A7	26	2	15	7	1	1	0	3	3	0	1
A8	28	1	12	5	8	1	1	1	0	0	1

(Continuing Table 3)

	MSE total	MSE Profilstufe						MSE versuchte Profilstufe			
		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
A9	33	0	32	1	0	0	0	8	4	3	0
A10	36	0	21	5	5	5	0	1	2	2	0
A11	32	0	21	1	9	0	1	0	0	3	0
A12	35	3	18	7	5	2	0	0	0	2	0
N	380	8	234	59	49	26	4	21	11	24	3
M	31,67	0,67	19,50	4,92	4,08	2,17	0,33	1,75	0,92	2,00	0,25
SD	7,5	1,1	5,4	3,4	3,9	2,1	0,5	2,6	1,4	1,5	0,5

Bezogen auf die gesamte Gruppe zeigen die Mittelwerte, dass die Aufgaben im Prä- und Posttest (Personenbeschreibung vs. Beschreibung von Urlaubsgewohnheiten) ungefähr die gleiche Anzahl an MSE generierten (MSE = 36 bzw. MSE = 32). Allerdings ist die Varianz der einzelnen Texte vor allem im Posttest beachtlich ($SD=7,5$ versus $SD=5,5$ im Prätest). Der längste Text enthält 43 MSE, der kürzeste 19. Realisierungen der Profilstufen 2 und 3 sind im Posttest leicht angestiegen (5 und 4 gegenüber 4 und 3 im Pretest). Insgesamt wurden in den Texten im Posttest aus Gruppe A 26 Nebensatzstrukturen auf PS4 normgerecht realisiert und 24 Strukturen auf PS4 versucht.

Tabelle 4: Gruppe B Profilstufen Prätest

	MSE total	MSE Profilstufe						MSE versuchte Profilstufe			
		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
SuS		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
B1	25	0	16	3	4	2	0	1	1	2	0
B2	40	0	17	4	9	9	1	0	0	0	0
B3	44	0	22	7	7	7	1	0	0	1	1
B4	39	0	23	8	4	4	0	0	1	6	0
B5	48	0	29	8	1	10	0	3	0	4	0
B6	33	0	21	8	4	0	0	0	0	2	0
B7	36	0	28	4	1	2	1	0	1	11	0
B8	38	0	11	7	8	11	1	0	2	0	1
B9	16	0	13	1	0	2	0	0	0	0	0
B10	43	3	26	5	2	7	0	2	0	6	0
B11	32	0	21	2	4	4	1	0	0	2	0

(Fortsetzung Tabelle 4)

	MSE total	MSE Profilstufe						MSE versuchte Profilstufe			
		1	17	8	9	9	1	2	0	5	0
B12	45	1	17	8	9	9	1	2	0	5	0
N	439	4	244	65	53	67	6	8	5	39	2
M	36,58	0,33	20,33	5,42	4,42	5,58	0,50	0,67	0,42	3,25	0,17
SD	9,1	0,9	5,7	2,6	3,2	3,7	0,5	1,1	0,7	3,3	0,4

Tabelle 5: Gruppe B: Profilstufen Posttest

	MSE total	MSE Profilstufe						MSE versuchte Profilstufe			
		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
SuS		0	1	2	3	4	5	2	3	4	5
B1	15	0	12	0	0	3	0	0	1	1	0
B2	18	0	5	1	4	8	0	0	0	0	0
B3	37	0	17	9	6	5	0	0	0	5	0
B4	30	0	8	7	8	7	0	0	0	0	0
B5	38	1	18	6	2	9	2	0	0	0	0
B6	30	0	17	8	2	3	0	0	0	2	0
B7	33	5	15	6	4	3	0	0	2	4	1
B8	21	1	8	3	2	6	1	0	0	0	0
B9	25	0	11	4	1	7	2	1	0	0	0
B10	31	0	15	7	4	5	0	0	0	4	0
B11	12	1	4	4	0	3	0	0	0	0	0
B12	28	1	12	7	4	4	0	1	0	2	0
N	318	9	142	62	37	63	5	2	3	18	1
M	26,50	0,75	11,83	5,17	3,08	5,25	0,42	0,17	0,25	1,50	0,08
SD	8,4	1,4	4,8	2,8	2,4	2,1	0,8	0,4	0,6	1,9	0,3

In Gruppe B, die im Unterricht gezielt Nebensätze besprochen und geübt hat, zeichnet sich bei vier Schüler:innen (B1, B6, B7, B9) eine Entwicklung ab, da diese im Posttest drei oder mehr Belege für PS4 aufweisen, während sie im Prätest Satzmodelle niedrigerer Stufen verwendet hatten. B7 sticht im Prätest mit 11 Versuchen dieser Struktur heraus, die sich im Posttest auf 4 reduziert haben.

(5) Beispiel für Versuche und Realisierungen PS4: B7

Prätest:

Diese personen ist eine kempfe für die Menschen dass nicht könnte sich selbständig überleben. Sie maches auch alles in ihre krafte dass die Einwohner in Uganda und Kenya will Wasser, Esse und eine Ausbildung haben.

Posttest:

Die Esse sind viel gut, weil ich Pizza und Pasta liebte. Ich wollen Rom mit die schönes arkiktetür gesehen. Ich wollen auch den kleiner Städten besuchen. Dahin könnte ich ein bisschen ruhige Zeit haben. Ich glaube die reisen gutt werden will, ob mit meine Freunden nimmt.

Unsicherheit bei der Verwendung von MSE der Profilstufe 4 zeigt sich im Posttest noch bei fünf Schüler:innen (B3, B6, B7, B10, B12).

Verglichen mit Gruppe A verwendeten die Schüler:innen in Gruppe B im Posttest wesentlich weniger MSE als im Prätest ($M=37$ vs. $M=27$ im Posttest). Der kürzeste Text enthält 12 MSE, der längste 38 MSE, was auf eine große Varianz hinweist ($SD=8,4$). Im Posttest werden im Schnitt auch weniger Strukturen der PS4 (5 gegenüber 6 im Pretest) und der PS3 (3 gegenüber 4 im Pretest) verwendet. Einfache Satzmodelle der PS1 sind aber deutlich weniger (12 gegenüber 20 im Pretest).

Im Vergleich zu Gruppe A wurden in den Texten im Posttest von Gruppe B 63 Nebensatzstrukturen auf PS4 normgerecht realisiert und 18 Strukturen auf PS4 versucht. Keine Schüler:innen aus Gruppe B verschlechterten sich zwischen Prä- und Posttest und alle Lernenden erreichten im Posttest PS4 mit mindestens 3 normgerecht realisierten Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung.

In Gruppe A haben die nicht normgerecht realisierten Satzmodelle fast die gleiche Anzahl im Prä- und Posttest (62; 59), wohingegen sie bei Gruppe B im Prätest zwar vergleichsweise hoch liegen (59), im Posttest aber auf 24 nicht normgerecht realisierte Satzstrukturen sinken. In Gruppe B sank die Anzahl der Versuche entsprechend von 12% auf 8%. Diese sinkende Tendenz ist primär darauf zurückzuführen, dass in Gruppe B die Nebensatzkonstruktionen auf PS4 im Posttest im Vergleich zum Prätest öfter normgerecht umgesetzt wurden. In Gruppe A stieg im Gegensatz dazu die Anzahl der Versuche um 2%. Die Anzahl der versuchten Nebensatzstrukturen (24) ist in Gruppe A fast genauso hoch wie die Anzahl der normgerecht realisierten Nebensatzstrukturen (26).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Auswertung der Lernertexte mittels Profilanalyse in Bezug auf unsere Forschungsfrage, welcher Unterrichtsansatz die syntaktische Entwicklung in den Schreibprodukten beeinflusst, darauf hindeutet, dass FFI die Entwicklung der Satzmodelle eher unterstützen könnte als ein ausschließlich handlungsorientierter Ansatz der Szenariendidaktik. Allerdings könnte die Szenariendidaktik einen positiven Einfluss auf das Engagement der Lernenden haben. Im Folgenden soll die induktive qualitative Inhaltsanalyse der Lehrertagebücher Einblicke in das *Ecological Setting* beider Gruppen geben, insbesondere im Hinblick auf die Media-

tion der LP der für die Textproduktion erforderlichen syntaktischen Komplexität innerhalb der *Zone of Proximal Development* (ZPD, Vygotsky, 1978; Poehner & Yu, 2022).

4.3 Auswertung der Lehrtagebücher

Die Lehrtagebücher der Interventionsstudie verdeutlichen die unterschiedlichen didaktischen Ansätze während der Intervention (LS, Gruppe A) bzw. in der Kontrollgruppe (FFI, Gruppe B). Gruppe B arbeitete explizit mit grammatikalischen Strukturen, insbesondere syntaktisch komplexen Teilsätze der Kompetenzstufe 4, während die LP in Gruppe A auf deren Einführung verzichtete. In Gruppe A konzentrierte sich der Unterricht auf organisatorische Aspekte, Tool-Nutzung (*Thinglink*), Genremerkmale und Diskursmarker, teils auf Schwedisch zur Verständnissicherung. Aufgrund des geringen sprachlichen Outputs erhielten die Lernenden kaum korrekatives Feedback. Nur zu Infinitivkonstruktionen mit „zu“ und einem trennbaren Verb (Stufe 2) wurde anfangs Hilfestellung gegeben.

Die LP dokumentierte eine hohe Motivation der Schüler:innen in Gruppe A, die für eine gezielte Vermittlung syntaktischer Strukturen auf pragmatischer Ebene hätte genutzt werden können. Die Auswertung der Entwicklung syntaktischer Komplexität in den Lernertexten zeigt, dass argumentative Nebensätze zwar in der ZPD der Schüler:innen lagen, ihr Entwicklungspotential jedoch mehr Mediation erfordert hätte.

Gruppe B erhielt dieselben Sprachressourcen wie Gruppe A, aber zusätzlich expliziten Unterricht (*Focus-on-Form*) zu Nebensatzstrukturen (kausal, konzessiv, temporal, relativ), die systematisch eingeübt und mittels mündlichen und schriftlichen Feedbacks gefestigt wurden. Diese Strukturen entsprachen ebenfalls der ZPD der Schüler:innen. Die LP beschrieb die Motivation und das Engagement der Gruppe als durchweg positiv.

Auf dieser Basis formuliert die Studie zwei Hypothesen: (1) Der Einfluss von FFI auf syntaktische Komplexität hängt von Faktoren wie *Growth Mindset*, *Development Approach*, *Situational Interest* und *Cognitive Load* ab. (2) Für den Erfolg szenarienbasierter Unterrichts ist eine Mediation in der ZPD der Lernenden entscheidend – ein Aspekt, der in Folgestudien weiter untersucht werden soll.

5 Einschränkungen, Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag untersuchte, welcher Unterrichtsansatz, Szenariendidaktik oder FFI, die Entwicklung deutscher Wortstellungsmuster besser unterstützt und wie sich beide auf individuelle Lernerunterschiede auswirken. Die Profilanalyse des Prä- und Posttests zeigt, dass FFI (Gruppe B) den Erwerb von Nebensatzstrukturen stärker förderte, während die Szenariendidaktik (Gruppe A) vor allem das Engagement erhöhte.

Wie Schwendemann (2022, S. 82) betont, sind Aussagen zum Entwicklungsstand vorsichtig zu treffen, zumal die Studie kleine Stichproben und Ausfälle im Posttest (Gruppe B) berücksichtigt. Zudem wurden individuelle Unterschiede nur nach der Intervention erhoben. Ein weiterer methodischer Kritikpunkt betrifft das Fehlen eines

Delayed Posttests, der die langfristige Wirkung von FFI oder der Szenariendidaktik auf komplexe Strukturen hätte zeigen können.

In Gruppe A enthalten viele Texte aufgrund eingeschränkter Wortschatzes und kognitiver Überlastung Sätze auf Profilstufe 1, etwa durch Transfer aus Schwedisch oder Englisch („Er ist ein berömisch sauchspieler“). Dies deutet auf ein Niveau unter A2+ (GER) hin. Es ist anzunehmen, dass die Bearbeitung des Wortschatzes zu viel Verarbeitungskapazität im Arbeitsgedächtnis im Zusammenhang mit der intrinsischen kognitiven Belastung beanspruchte, so dass die Syntax nur ansatzweise bearbeitet werden konnte, was sich in zahlreichen Grundstrukturen auf Profilstufe 1 sowie nicht normgerecht realisierten Versuchen auf den anderen Profilstufen manifestierte. Künftige Forschung sollte daher die Wechselwirkung zwischen Wortschatz, Syntax und Arbeitsgedächtnis untersuchen.

Die Forschungsergebnisse sprechen für eine Kombination beider Ansätze. Studien wie Piggott et al. (2020) zeigen, dass selbst minimale explizite Übung während implizitem FFI ähnliche Resultate erzielt wie stark grammatikorientierter Unterricht. Aus gebrauchsbbezogener Perspektive (Tomasello, 2003; Larsen-Freeman, 2020) muss Grammatik in Form, Bedeutung und Gebrauch integriert vermittelt werden. Unsere Studie formuliert daher folgende Hypothese: Eine Integration gebrauchsbbezogenen Lehrens in die Szenariendidaktik ermöglicht die notwendige Mediation in der *Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978), um Schüler:innen beim Schreiben komplexer Texte mit funktionalen Argumentationsstrukturen zu unterstützen – denn menschliche Sprache wird in sozialer Interaktion geschaffen (Douglas Fir Group, 2016, S. 24).

Literaturverzeichnis

- Asgari, M., Vernal-Schmidt, J., & Zanin, R. (2023). Analyse eines Lernszenario-Settings unter Nutzung plurilingueller Ressourcen. *Germanistische Mitteilungen*, 49, 27–52. <https://doi.org/10.33675/GM/2023/49/6>
- Atak, N., & Saricaoglu, A. (2021). Syntactic complexity in L2 learners' argumentative writing: Developmental stages and the within-genre topic effect. *Assessing Writing*, 47, Article 100506. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100506>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bulté, B., Housen, A., & Pallotti, G. (2024). Complexity and difficulty in second language acquisition: A theoretical and methodological overview. *Language Learning*, 75(2), 533–574. <https://doi.org/10.1111/lang.12669>
- Carroll, M., Lindsey, S., Chaparro, M., & Winslow, B. (2021). An applied model of learner engagement and strategies for increasing learner engagement in the modern educational environment. *Interactive Learning Environments*, 29(5), 757–771. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636083>

- Cierniak, G., Scheiter, K., & Gerjets, P. (2009). Explaining the split-attention effect: Is the reduction of extraneous cognitive load accompanied by an increase in germane cognitive load? *Computers in Human Behavior*, 25(2), 315–324. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.020>
- Delius, K., Surkamp, C., & Wirag, A. (2021). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung. In K. Delius, C. Surkamp, A. Wirag (Hrsg.), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten* (S. 7–35). Göttingen University Press. <https://doi.org/10.17875/gup2021-2139>
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(Suppl. 1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275–300. <https://doi.org/10.1191/136216800125096>
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105, 199–209. <https://doi.org/10.25656/01:25753>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband*. Klett.
- European Commission (2012). *First European survey on language competences: Final report*. Publications Office of the European Union.
- Fredriksson, C., & Rosén, C. (2020). Die DaF-Lehrerbildung in Schweden – Zwischen Pädagogik, Fachstudium, Sprachdidaktik und Praxis. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 705–724.
- Fredriksson, C., Asgari, M., & Suñer, F. (2022). Student engagement and writing production in project-based language learning: The potential of using learner-generated content. In Filodiritto, *Innovation in Language Learning: Conference Proceedings, Hybrid edition* (S. 49–55). PIXEL.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris and Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (Hrsg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 443–482). John Benjamins.
- Grieffhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Leseforum.ch*, 3, 1–18.
- Grieffhaber, W. (2019). Profilanalysen. In S. Jeuk & J. Settineri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 547–568). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-022>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 28(1), 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Hölscher, P., Roche, J., & Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(2), 43–54.

- Kang, E. Y., Sok, S., & Han, Z. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(4), 428–453. <https://doi.org/10.1177/1362168818776671>
- Karnland, A., Odeldahl, A., & Gottschalk, L. (2015). *Lieber Deutsch 4* (Version 2.0). Liber.
- Knogler, M., Harackiewicz, J. M., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.004>
- Knospe, Y. (2017). *Writing in a third language: A study of upper secondary students' texts, writing processes and metacognition* (Doctoral dissertation). Umeå University.
- Kormos, J. (2023). The role of cognitive factors in second language writing and writing to learn a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 622–646. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000359>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2020). Grammmaring and the fascinating case of there. In H. Takashima (Hrsg.), *English acquisition through tasks and projects* (S. 99–108). Taishukan Shoten.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Li, S., Hiver, P., & Papi, M. (Hrsg.) (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546>
- Li, F., & Sun, Y. (2024). Effects of different forms of explicit instruction on L2 development: A meta-analysis. *Foreign Language Annals*, 57(1), 229–255. <https://doi.org/10.1111/flan.12726>
- Lecouvet, M. D. (2021). Non-canonical word order as a measure of syntactic complexity in advanced L2 German. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0029>
- Lecouvet, M., Degand, L., & Suñer, F. (2021). Syntax-discourse properties of prefield constituents in L2 German expository writing. *Linguistische Berichte*, 267, 277–308.
- Manchón, R. M., & Sanz, C. (2023). Individual differences and L2 writing: Expanding SLA research. *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 599–621. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000359>
- Mayring, P. (2023). Qualitative content analysis. In R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Erkican (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (Vol. 12, S. 314–322). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10068-5>
- Modrián-Horváth, B., & Kappel, P. (2024). Auf der Spur von syntaktischen Fallen in Texten fortgeschrittener Deutschlernender: Zur Verbstellung in Lernendenkorpora. *Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 4(2), 177–206.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126–145. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000066>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417–528.

- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing*, 29, 82–94. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.008>
- Papi, M., Rios, A., Pelt, H., & Ozdemir, E. (2019). Feedback-seeking behavior in language learning: Basic components and motivational antecedents. *The Modern Language Journal*, 103(1), 205–226. <https://doi.org/10.1111/modl.12538>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Piggott, L., Tribushinina, E., & de Graaff, R. (2020). The icing on the cake? Effects of explicit form-focused instruction after two years of implicit EFL learning. In W. Lowie, M. Michel, M. Keijzer, & R. Steinkrauss (Hrsg.), *Usage-based dynamics in second language development* (S. 249–270). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788925259-014>
- Poehner, M. E., & Yu, L. (2022). Dynamic assessment of L2 writing: Exploring the potential of rubrics as mediation in diagnosing learner emerging abilities. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1191–1217. <https://doi.org/10.1002/tesq.3098>
- Ranta, L., & Lyster, R. (2018). Form-focused instruction. In P. Garrett & J. M. Cots (Hrsg.), *The Routledge handbook of language awareness* (S. 40–56). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-3>
- Rassaei, E. (2024). The effects of recasts on L2 grammar: A meta-analysis. *The Language Learning Journal*, 52(1), 16–36. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2097298>
- Robinson, P. (2012). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. In M. Pawlak (Hrsg.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (S. 57–75). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8>
- Roche, J. (2024). Grundlagen der Szenariendidaktik. *Germanistische Mitteilungen*, 49(49), 7–25. <https://doi.org/10.33675/GM/2023/49/5>
- Roche, J., & Uth, S. (2019). Handlungsorientierung in der Szenariendidaktik. In J. Roche (Hrsg.), *Sprachen lehren* (S. 80–94). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823392125>
- Rosén, C., & Fredriksson, C. (2022). Gymnasieelevers arbete med och attityder till processkrivning i moderna språk. *HumaNetten*, 48, 198–224. <https://doi.org/10.15626/hn.20224809>
- Schwendemann, M. (2022). Variabilität als Faktor in der zweitsprachlichen Entwicklung syntaktischer Strukturen – Teilergebnisse einer longitudinalen Einzelfallstudie. *Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 2(2), 63–92.
- Skolinspektionen (2022). *Årsrapport 2022: Erfarenheter från inspektionen*. Skolinspektionen <https://www.skolinspektionen.se>
- Skolverket (2021). *Ämnesplan i moderna språk*. Skolverket. <https://www.skolverket.se>
- Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska*. Skolverket. <https://www.skolverket.se>

- Smits, T. F. H., Suñer, F., & Hageman, G. (2023). Das MACS-Modell für Lernszenarien im schulischen DaF- und akademischen Didaktikunterricht. In S. Reitbrecht, H. Schweiger & B. Sorger (Hrsg.), *mit.sprache.teil.haben – Publikation zur XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2022)*. Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1.07>
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44(2), 225–236. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000224>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Sümer, Ö., Goldberg, P., D’Mello, S., Gerjets, P., Trautwein, U., & Kasneci, E. (2021). Multi-modal engagement analysis from facial videos in the classroom. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 14(2), 1012–1027. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2021.3127692>
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106–125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Vyatkina, N., Hirschmann, H., & Golcher, F. (2015). Syntactic modification at early stages of L2 German writing development: A longitudinal learner corpus study. *Journal of Second Language Writing*, 29, 28–50. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.006>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517–535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050>
- Wisniewski, K. (2020). SLA developmental stages in the CEFR-related learner corpus MERLIN: Inversion and verb-end structures in German A2 and B1 learner texts. *International Journal of Learner Corpus Research*, 6(1), 1–37. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.18008.wis>

Perspektiven neu zugewanderter Jugendlicher zur Partizipation am Bildungssystem

Ein gesprächsanalytischer Zugriff auf Basis von halbstrukturierten Interviews

JULIA RICART BREDE¹ & HOLGER SCHIFFEL²

Abstract

The article is situated within the socio-cultural paradigm and pursues both a content-related and a methodological intention: in terms of content, it examines the question of how newly arrived adolescents position themselves in the education system as a so-called “community of practice” (CoP) and what goals they set themselves in order to be successful (in education) from their own perspective. The analysis thus takes a subject-related perspective. The data is based on guided individual interviews with two pupils (PEM, 19 years old, male, and ALW, 16 years old, female), who both migrated to Germany as teenagers and whose first language is not German. (Semi-)structured interviews are not the usual data basis for analyses in the socio-cultural paradigm of second language acquisition research. Methodologically, this article therefore aims to explore the extent to which these data can nevertheless be used for a subject-related analysis. The analysis using conversational analysis techniques shows that both adolescents attach central importance to German language acquisition. In their view, sufficient German language skills are a key to participation and thus to educational success. Both students therefore would like to have intensive German language instruction.

1 Einleitung

In den letzten zwei Dekaden sind zahlreiche Projekte und Arbeiten entstanden, die sich mit der Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen befassen und der Frage nachgehen, wie diese bestmöglich in ihrem Spracherwerb und bei der Integration unterstützt werden können. Besonders groß angelegt ist bspw. das ReGES-Projekt³, dessen Kohorte über 2.400 neu zugewanderte Kinder im Vorschulalter und über 2.400 neu zugewanderte Jugendliche der Sekundarstufe umfasst (vgl. Will et al., 2021).

1 Prof. Dr. Julia Ricart Brede, Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache, Universität Passau, Dr. Hans-Kapfinger-Str. 12, 94032 Passau, julia.ricartbrede@uni-passau.de

2 Holger Schiffel, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena, holger.schiffel@uni-jena.de

3 „ReGES“ steht für „Refugees in the German Educational System“ (vgl. Will et al., 2021).

Das EVA-Sek-Projekt⁴ berücksichtigt Daten von über 1.400 neu zugewanderten Schüler:innen der Sekundarstufe aus 150 allgemein- und berufsbildenden Schulen (vgl. Ohm & Ricart Brede, 2023) und das Evaluationsprojekt ForEST⁵ begleitet neu zugewanderte Schüler:innen an 17 bayerischen Realschulen bei ihrem Deutscherwerb in sog. SPRINT-Klassen für besonders leistungsstarke Schüler:innen (vgl. Michalak & Winter, 2022).

Neben Bestandsaufnahmen zu den Beschulungsstrukturen (vgl. bspw. Fuchs et al., 2017) umfassen die Datensätze dieser Studien oftmals Befragungen von Lehrkräften, die Seiteneinsteiger:innen unterrichten (vgl. Fuchs, 2022; 2023). Auch die neu zugewanderten Schüler:innen selbst werden interviewt, allerdings häufig in stark standardisierter Form (vgl. Will et al., 2021; Diebel & Ahrenholz, 2023) und mit (ausschließlichen) Fokus auf die Sprachbiografie (vgl. Michalak & Winter, 2022, S. 211–216; Diebel & Ahrenholz, 2023). In den meisten dieser Interviews können die befragten „Schüler:innen keine eigene subjektive Relevanz herstellen. Dennoch vermitteln wissenschaftliche Schriften über solche Datenerhebungen und -analysen oft den mehr oder weniger unzutreffenden Eindruck, dass [...] ihre Ansichten angemessen erfasst worden seien“ (Daase et al., 2023, S. 56, Übersetzung durch die Autor:innen). Daase et al. (2023, S. 56) plädieren daher alternativ für einen genuin subjektbezogenen Ansatz sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung und veranschaulichen den Mehrwert eines solchen Vorgehens an einem Fallbeispiel.

In der Forschungspraxis ergeben sich hierfür allerdings häufig Limitationen, bspw. weil ergänzend zu den für andere Forschungszwecke notwendigen sprachbiografischen Befragungen der Lernenden in (teil-)standardisierter Form keine zusätzlichen Kapazitäten für offenere Interviews verfügbar sind. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und verfolgt zugleich eine methodologische sowie eine inhaltliche Intention: Methodologisch plädieren wir im Sinne einer ökonomischen Forschungspraxis dafür, das Potenzial von bereits vorhandenen Forschungsdaten auszuschöpfen. An zwei halbstrukturierten, sprachbiografischen Interviews möchten wir daher diskutieren, inwiefern diese auch für eine Analyse unter subjektbezogener Perspektive genutzt werden können. Inhaltlich möchten wir an den Interviews gesprächsanalytisch aufzeigen, wie sich die Jugendlichen in dem für sie neuen Bildungssystem selbst verorten, wie sie ihre bisherige Integration in das Bildungssystem beschreiben und inwiefern sie sich als Teil ebendieser *Community of Practice* (zu diesem Begriff s. Kap. 4) sehen. Ferner fokussieren wir die Vorstellungen und Wünsche der Jugendlichen zum weiteren Verlauf ihres Sozialisationsprozesses, d. h., wir fragen nach den Zukunftsperspektiven und Zielvorstellungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Bildungsbiografien und danach, wie sie diese zu verwirklichen versuchen. Damit nehmen wir in der Analyse eine subjektbezogene Perspektive ein.

Zur Verortung der Analyse werden folgend auf eine Begriffsklärung (s. Kap. 2) zunächst kontextualisierende Erläuterungen zum soziokulturellen Paradigma gegeben, in

4 „EVA-Sek“ steht für „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (vgl. Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede, 2017). Für nähere Ausführungen zum Projekt s. Fußnote 6.

5 „ForEST“ steht für „Formative evaluation of SPRINT (SPRINT = SPRachförderung INTensiv)“ (vgl. Michalak & Winter, 2022).

dem sich die Analyse verortet sieht (s. Kap. 3). Daran schließt sich der Forschungsstand zum Themenkomplex Bildungspartizipation und Bildungserfolg im Kontext von Migration an (s. Kap. 4). Der Ergebnispräsentation ist ein methodisches Kapitel vorangestellt, in dem Hinweise zur Erhebung und Aufbereitung der Interviews und zu den beiden interviewten Schüler:innen gegeben werden. In diesem Zusammenhang erläutern wir auch den rekonstruktiv-gesprächsanalytischen Zugang, mittels dessen wir uns den beiden Interviews bzw. den Aussagen der Jugendlichen annähern (s. Kap. 5). Die Ergebnispräsentation (s. Kap. 6) wird mit einer Konklusion und einer methodischen Diskussion (s. Kap. 7) beschlossen.

2 Begriffsklärung

Zur Bezeichnung jener Gruppe an Kindern und Jugendlichen, die erst im schulpflichtigen Alter und i. d. R. mit keinen oder nur geringen Sprachkompetenzen im Deutschen nach Deutschland migrieren, existieren verschiedene Begriffe, die jeweils ihre Vorzüge und Grenzen haben. Der Begriff *neu zugewanderte Schüler:innen* betont den Umstand, dass sich die Schüler:innen noch nicht lange in Deutschland befinden und somit erst am Beginn des Sozialisationsprozesses in die neue Zielgemeinschaft stehen – allerdings stellt sich hier die Frage, wie lange ein Schüler bzw. eine Schülerin als neu zugewandert gelten kann und sollte; auch verkennt der Begriff, dass ein Sozialisationsprozess letztlich nie abgeschlossen ist.

Der ebenfalls frequente Begriff *Seiteneinsteiger:in* akzentuiert den Quereinstieg, den diese Schüler:innen in Bezug auf das Bildungssystem vornehmen und den damit einhergehenden, akzelerierten Wissenserwerb, den sie zu leisten haben. Den Spagat, den insbesondere Seiteneinsteiger:innen in der Sekundarstufe zu vollführen haben, um den Anschluss an den Fachunterricht zeitgleich zum Erwerb der deutschen Sprache zu bewältigen, bezeichnet Ricart Brede (2022) auch als pragmatisches Dilemma. Eine Grenze des Seiteneinsteiger-Begriffs liegt darin, dass er lediglich die strukturelle Dimension des Sozialisationsprozesses betont – affektive oder psychische Implikationen geraten daher tendenziell aus dem Blick.

In unserem Beitrag präferieren wir den Begriff *neu zugewanderte Schüler:innen*. Sofern wir uns auf Studien beziehen, die von *Seiteneinsteiger:innen* sprechen, verwenden wir diesen Begriff als Synonym.

3 Das soziokulturelle Paradigma als Denkhorizont für subjektbezogene Forschung

Die im Folgenden präsentierte Interviewanalyse ist im soziokulturellen Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung verortet. Gemäß diesem ist die Aneignung einer Zweitsprache als Sozialisationsprozess zu verstehen (vgl. Ohm, 2012, S. 261). Im Rahmen dieses Sozialisationsprozesses werden Zweitsprachlernende Mitglieder in für sie

neuen *Communities of Practice* (CoP). Daase und Falkenstern (2023, S. 41) definieren CoP als

mehr oder weniger offensichtliche Verbindungen von Menschen (z. B. eine Schulklasse, ein Arbeitsteam) [...], die durch einen langfristigen Diskurs- und Handlungszusammenhang und ein gemeinsames Handlungsziel miteinander verbunden sind und dadurch ein gemeinsames Repertoire an Praktiken und Orientierungen sowie ein spezifisches Machtgefüge herausgebildet haben.

Das Machtgefüge einer CoP ergibt sich dadurch, dass verschiedene Mitglieder der CoP ungleichen Zugang zu dem Repertoire an Ressourcen haben, das von der CoP angesammelt wurde, sowie dadurch, dass die Mitglieder nicht in gleicher Weise mit den Praktiken der CoP vertraut sind, um diese zu nutzen (vgl. Mitchell et al., 2013, S. 270). Entsprechend können Personen eher Rand- oder Kernmitglieder einer CoP sein (vgl. Mitchell et al., 2013, S. 270). Betrachtet man eine Klassengemeinschaft als eine CoP, so lässt sich die schulisch gesteuerte Zweitsprachaneignung von neu zugewanderten Schüler:innen als sukzessive Integration in diese CoP beschreiben. Die Aneignung der in der Klassengemeinschaft etablierten Praktiken (z. B. Kommunikationsregeln, Sozialformen, eingeführte Fachbegriffe u. a.) ist dabei zentral für eine erfolgreiche Partizipation.

Im soziokulturellen Paradigma verortete Arbeiten zum Zweitspracherwerb verweilen „nicht zwangsläufig bei den (sprachlichen) Handlungen“ (Daase & Falkenstern, 2023, S. 41). Vielmehr gilt es, Zweitsprachaneignung als dialogische Interaktion zwischen Individuen und den sie konstituierenden Kontexten zu rekonstruieren. Dadurch erfährt zum einen der Sozialisations- und Lernkontext Bedeutung; zum anderen richtet sich der Fokus auf die Lernenden mit ihren individuellen Anliegen – in Bezug auf die Sprachaneignung sowie in Bezug auf ihre Partizipationsmöglichkeiten in der CoP im Allgemeinen. Damit rückt auch in den Blick, inwiefern sich Lernende mit ihren Bedürfnissen und Wünschen Gehör zu verschaffen vermögen und welche Unterstützung sie für eine erfolgreiche Partizipation an der zielsprachlichen Gemeinschaft (bspw. über strukturierten Unterricht) erfahren.

4 Forschungsstand: Bildungspartizipation und Bildungserfolg im Kontext von Migration

Der Zugang zu einer CoP ist im Verständnis des soziokulturellen Paradigmas die Grundbedingung für Partizipation und damit für eine gelingende Integration. Demnach ist der Zugang zum Bildungssystem (als einer CoP) *Conditio sine qua non* für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Dass sich für neu zugewanderte Schüler:innen bereits hierin oftmals eine Hürde manifestiert, zeigen die Daten des ReGES-Projektes: Die über 2.400 neu zugewanderten Jugendlichen warteten durchschnittlich sieben und im längsten Fall sogar bis zu 51 Monate auf ihre Einschulung (vgl. Will et al., 2022, S. 11). Während dieser Wartezeit sind die Jugendlichen nicht einmal peripherer Teil der CoP.

Auch die weiteren Partizipationsmöglichkeiten am Bildungssystem werden durch bildungspolitische Setzungen strukturell beeinflusst bzw. reguliert: In Deutschland existieren auf Länderebene unterschiedliche Bestimmungen dahingehend, welcher Schulart neu zugewanderte Jugendliche zugewiesen werden. Bspw. gelangen neu zugewanderte Jugendliche in Bayern nahezu ausschließlich an Mittelschulen und nur in Ausnahmefällen an Realschulen (vgl. Michalak & Winter, 2022), jedoch praktisch nicht an Gymnasien. Und auch ob die Schüler:innen zunächst separat (in sog. Vorbereitungsklassen) oder direkt integriert in den Regelunterricht unterrichtet werden, ist in Deutschland in erster Linie durch bildungspolitische Vorgaben geregelt – und nur bedingt von den individuellen Bedürfnissen und Vorlieben der Schüler:innen abhängig. Will et al. (2022, S. 2) folgern:

Thus, on the one hand, educational policies enable individual scope for action, but on the other hand they can restrict individual opportunities for decision-making, and thus limit the individual's capacity to gain control over their educational trajectory.

Anders ausgedrückt: Die in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich gelagerten Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem und die damit einhergehenden Partizipations(un)möglichkeiten stellen im Verständnis des soziokulturellen Paradigmas bereits die ersten entscheidenden Weichenstellungen für den perspektivischen Bildungsverlauf der neu zugewanderten Schüler:innen dar.

Fragen nach den weiteren Zukunftsperspektiven zugewanderter Schüler:innen wird in bisherigen Publikationen meist in Verbindung mit der Frage nach dem Bildungserfolg nachgegangen. Als Indikatoren dafür werden überwiegend schulische Erfolge oder Leistungen herangezogen, bspw. in Form erreichter Schulabschlüsse oder festgemacht am Besuch prestigeträchtiger Schulformen wie dem Gymnasium (vgl. Horstmeier, 2016; El-Mafaalani & Kemper, 2017). In vielen Fällen resultieren die Untersuchungen in einer Kategorisierung der verschiedenen Einflussfaktoren, denen ein nachteiliger oder förderlicher Einfluss auf den Bildungserfolg der zugewanderten Schüler:innen zugeschrieben wird.

Ein Beispiel hierfür ist die Studie von El-Mafaalani und Kemper (2017), in der die beiden Autoren anhand von Daten zur besuchten Schulart (von 2005 bis 2015) in Verbindung mit sozioökonomischen Rahmenbedingungen Gründe für den Bildungserfolg vietnamesischer Schüler:innen eruieren, die in der öffentlichen Wahrnehmung als „gut integriert“ und daher wenig benachteiligt“ (El-Mafaalani & Kemper, 2017, S. 217) gelten. Als möglicher Erklärungsansatz wird ein stark auf Fleiß ausgerichtetes Bildungsverständnis der Familien ausgemacht. Hummrich (2009 [2002]) untersucht Bildungserfolg auf Basis biografisch-narrativer Interviews und widmet sich zu diesem Zweck retrospektiv den Biografien zugewanderter, studierender und damit bildungserfolgreicher Frauen. Auch in dieser Studie wird Bildungserfolg demnach an Bildungsabschlüssen (Studienabschluss) festgemacht (vgl. Hummrich, 2009 [2002], S. 10). Aus der Untersuchung geht hervor, dass eine positive Bildungsaspiration für die aufstiegsorientierten Migrant:innen eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage darstellt, die ebenso wie das Wirksamwerden der Ungleichheit stiftenden Faktoren Klasse, Ethnizität und Ge-

schlecht unterschiedlich verarbeitet wird (vgl. Hummrich, 2009 [2002], S. 203). Ferner zeigt die Analyse, dass den Beziehungen zu den Eltern und dem migrantischen Herkunftsmilieu ein hoher Stellenwert zuzuschreiben ist. Dies gilt selbst dann, wenn diese Beziehungen als ambivalent oder brüchig erlebt werden, bspw. in Verbindung mit hohen elterlichen Bildungsaspirationen und daraus resultierenden Erwartungen (vgl. Hummrich, 2009 [2002], S. 211).

Maak und Fuchs (2018) analysieren in ihrer Studie ein Interview mit Alis, einer „bildungserfolgreiche[n] Schülerin mit Migrationshintergrund“ (Maak und Fuchs, 2018, S. 173–174), die im Alter von zwei Jahren zusammen mit ihrer Mutter nach Deutschland migriert ist (vgl. Maak und Fuchs, 2018, S. 177). Über einen triangulativen Ansatz, der u. a. Narrations- und Akteursanalyse nutzt, gehen die Autorinnen der Frage nach, inwiefern sich die Schülerin selbst als Teil des deutschen Bildungssystems und der deutschen Gesellschaft begreift und welche Rolle ihre Lebens- bzw. Migrationsgeschichte bei dieser Positionierung spielt (vgl. Maak und Fuchs, 2018, S. 174). Die Analyse deutet darauf hin, dass die positiv orientierte Grundeinstellung der Schülerin, verbunden mit ihrer scheinbar guten Integration, über die langjährige Angst vor Abschiebung hinwegtäuscht. Alis' Migrationsgeschichte kann einerseits eine förderliche Funktion für ihr Erfolgsstreben zugeschrieben werden. Andererseits ist damit – aufgrund eines hohen Verantwortungsgefühls gegenüber ihren Eltern, ein erfolgreiches Leben zu führen – auch ein Belastungsempfinden verbunden (vgl. Maak und Fuchs, 2018, S. 195).

Der Forschungsüberblick zeigt, dass Bildungsbiografien und Bildungserfolge zugewanderter Schüler:innen zwar durchaus den Ausgangspunkt einiger Studien darstellen. Allerdings wird Bildungserfolg dabei häufig ausschließlich an sog. *hard facts* wie Schulleistungen oder Schulformen festgemacht. Werden individuelle Biografien und (Miss-)Erfolgsgeschichten in Bezug auf Bildungsprozesse betrachtet, so erfolgt dies zudem meistens aus der Retrospektive. Der vorliegende Beitrag setzt an dem daraus ableitbaren Desiderat an: Auf Basis von Einzelinterviews sollen die *prospektiven* Bildungs- wie Berufsziele zweier neu zugewanderter Schüler:innen fokussiert werden.

5 Methodische Vorbemerkungen

In unserem Beitrag möchten wir nachzeichnen, wie sich zwei neu zugewanderte Jugendliche in Bezug auf die CoP *Schule* positionieren, welche Zielvorstellungen sie mit Blick auf ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie äußern und welche Schritte und Aufgaben sie zu meistern und zu bewältigen sehen, um ihre selbst gesetzten Ziele zu erreichen, d. h., um dem *eigenen* Verständnis nach (bildungs-)erfolgreich zu sein.

Datengrundlage für die nachfolgende Analyse bilden zwei Interviews mit neu zugewanderten Jugendlichen, die 2016 bzw. 2017 im Rahmen des EVA-Sek-Projektes⁶ aufgezeichnet wurden. D. h., die Interviews wurden bereits vor etwa zehn Jahren erhoben. Zu beachten ist, dass sich strukturelle Rahmenbedingungen (bspw. betreffend die Beschulung neu Zugewanderter) seitdem verändert haben können. Da eine qualitative Analyse, die die subjektiven Sichtweisen Einzelner in den Fokus rückt, aber ohnehin nicht das Ziel hat, repräsentative Aussagen zu treffen, scheint dies für die folgende Analyse weniger von Belang. Beide Interviews wurden seinerzeit mithilfe eines Leitfadens geführt, der einerseits Orientierung bot, andererseits aber auch Spielraum für eine flexible Interviewführung gewähren sollte. Grundsätzlich sah der Leitfaden die Themenblöcke „Biografie“, „Anschlussfragen an zuvor beobachteten Unterricht“, „Ankommen an der Schule“, „Lernsituation in Vorbereitungsklasse und Regelunterricht“ sowie „berufliche Orientierung“ vor, die aber nicht zwangsläufig chronologisch und auch nicht vollständig bearbeitet werden mussten. D. h., die Interviews sind als halbstrukturiert zu charakterisieren. Im Unterschied bspw. zu narrativen Interviews sind halbstrukturierte Interviews für soziokulturelle Analysen methodisch nicht die erste Wahl. Unser Vorgehen verfolgt in diesem Zusammenhang auch ein methodologisches Interesse: Um im Sinne einer ökonomischen Forschungspraxis das Potenzial vorhandener Forschungsdaten auszuschöpfen (bspw. wenn die Kapazitäten keine weiteren Erhebungen ermöglichen), möchten wir aufzeigen, inwiefern auch teilstandardisierte Interviews als Datengrundlage für Analysen genutzt werden können, die eine subjektbezogene Perspektive einnehmen. Im vorliegenden Fall wurden die Interviews im Rahmen des EVA-Sek-Projektes vor allem geführt, um die biografischen Hintergründe der Schüler:innen und ihre aktuelle Schulsituation zu erfassen. Die Auswertung der Daten erfolgte zu diesem Zweck inhaltsanalytisch.

Zur Rekonstruktion einer subjektbezogenen Perspektive erachten wir die Gesprächs- bzw. Diskursanalyse als in besonderer Weise geeignet. Anders als inhaltsanalytische Auswertungen legen gesprächsanalytische Analysen ihr Augenmerk auf die Interaktion an sich, d. h., statt dem Was steht vor allem das Wie im Fokus (vgl. Heller & Morek, 2018, S. 221). Dadurch wird es möglich, die Interviewsituation rekonstruktiv in die Analyse einzubeziehen (bspw.: Wie wurden welche Fragen gestellt? Welche Zugzwänge werden dadurch kommunikativ aufgebaut? Werden diese bedient oder nicht? Und/Oder setzen die Interviewten auch selbst Themen relevant?).

Wie in gesprächsanalytischen Arbeiten üblich, beschränkt sich auch die vorliegende Analyse ausschließlich auf jene Abschnitte der Interviews, die mit Blick auf die Forschungsfrage als relevant und kommunikativ als besonders dicht erscheinen. Der von De Fina und Georgakopoulou (2015) herausgegebene Sammelband dient dabei als methodischer Leitfaden sowohl für die Auswahl von Interviewabschnitten als auch für

6 Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (kurz EVA-Sek) unter der Leitung von Prof. Bernt Ahrenholz, Prof. Udo Ohm und Prof. Julia Ricart Brede begleitete von 2017–2025 in einer formativen Evaluation Sprachfördermaßnahmen für neu zugezogene Kinder und Jugendliche der Sekundarstufe. Für eine Übersicht über die Anlage und Ziele des Projektes vgl. Ahrenholz, Ohm und Ricart Brede (2017). Ergebnisse zu einzelnen Teilfragen und basierend auf Teildatensätzen des Projektes finden sich in Ohm und Ricart Brede (2023). Beide Autor:innen des Beitrags waren Teil des EVA-Sek-Projektes: JRB als Teil der Projektleitung; HS als Projektmitarbeiter.

die Datenanalyse; Beachtung erfahren bspw. die Erzählchronologie, Positionierungen (über *positioning cues* wie die Wahl bestimmter Pronomina) sowie Topikalisierungen (vgl. auch De Fina 2015, S. 353, 360). D. h., es werden insbesondere solche Abschnitte für die Analyse ausgewählt, in denen sich die Jugendlichen in besonders engagierter Weise über ihre Zukunftsvorstellungen äußern. In Vorbereitung auf die Analyse wurden die audiografierten Interviews zunächst nach den Konventionen des Transkriptionssystems GAT 2 zur Erstellung von Basistranskripten (vgl. Selting et al., 2009; erläuternd auch Heller & Morek, 2018, S. 226–229) verschriftlicht. Die Analyse der ausgewählten Interviewabschnitte erfolgt dann entsprechend gesprächsanalytischer Grundprinzipien sequenziell (vgl. Deppermann, 2000, S. 98–99): Hierzu werden die Transkriptabschnitte „Zug-um-Zug in ihrem interaktiven Zustandekommen nachvollzogen“ (Heller & Morek, 2018, S. 230). Diese aufbrechende Rekonstruktion der Gesprächsdaten erfolgt mittels der o. g. Techniken.

Die Jugendlichen PEM und ALW, die in je einem Einzelinterview zu Wort kommen, sind beide im jugendlichen Alter nach Deutschland migriert und sprechen Deutsch nicht als Erstsprache. Der 19-jährige PEM stammt aus Afghanistan. Seine Eltern sind bereits verstorben; nach Deutschland ist er gemeinsam mit seiner Schwester und ihren zwei Kindern geflohen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich PEM seit zwölf Monaten in Deutschland, wo er seit fünf Monaten eine Berufsschule besucht; dort erhält er in einer Deutschförderklasse Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Fachpraxisunterricht. PEMs Erstsprache ist Persisch; er spricht aber auch Dari, Paschtu, „Indisch“ (eigene Aussage) sowie ein wenig Englisch und jetzt auch Deutsch. Das Interview mit PEM eröffnet die interviewführende Projektmitarbeiterin, indem sie in den Themenblock „Biografie“ einsteigt und den Schüler bittet, ein bisschen von sich selbst zu erzählen – wie alt er sei und woher er komme. Folgend auf eine kurze Präsentation biografischer Angaben des Schülers mündet das Gespräch in einen längeren Abschnitt, in dem der Schüler eigeninitiativ einen Schwerpunkt auf seine aktuelle Beschulungssituation legt und aus seiner Sicht die Gelingensbedingungen für das Erreichen seiner persönlichen (Bildungs-)Ziele darlegt. Die im Folgenden präsentierte Interviewanalyse fokussiert diese ersten 5 Minuten und 42 Sekunden des Interviews, das insgesamt eine Dauer von gut 48 Minuten hat.

Schülerin ALW ist 16 Jahre alt, kommt aus dem Kosovo und ist zwei Jahre vor dem Zeitpunkt des Interviews mit ihrer Mutter und ihren zwei Geschwistern (einer älteren Schwester und einem jüngeren Bruder) nach Deutschland gekommen. Ihre Erstsprache ist Albanisch; zudem spricht sie Englisch, Türkisch und Deutsch. Vor dem Umzug nach Berlin, ihrem Aufenthaltsort zum Zeitpunkt des Interviews, lebte die Familie für einen Monat in einer Erstaufnahmeeinrichtung in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Im Verlauf des etwa 42-minütigen Interviews wird deutlich, dass ALWs Biografie auch in früheren Jahren bereits mehrfach durch Migration gekennzeichnet war: Geboren wurde ALW in Deutschland, bevor sie im Alter von fünf Monaten zusammen mit ihren Eltern in den Kosovo zurückgekehrt ist. Zudem hielt sie sich im Alter von ca. sieben Jahren mit ihrer Familie für ca. 18 Monate in Frankreich auf. Auch die Schulbiografie von ALW ist von einigen Umbrüchen gekennzeichnet: Ihr

Schulbesuch im Kosovo endete während des ersten Halbjahrs der neunten Klassenstufe; in Deutschland besuchte sie zum intensivierten Deutscherwerb zunächst eine sog. Vorbereitungsklasse (vermutlich in Teilintegration) und anschließend für kurze Zeit eine neunte Regelklasse an einem Gymnasium. Obwohl sie aufgrund ihrer Leistungen die neunte Jahrgangsstufe hätte wiederholen müssen, wurde ihr nach dem Schuljahr ein Wechsel in die zehnte Klasse gestattet. Etwa drei Monate später erfolgte dann ein Schulwechsel an das Gymnasium, das sie zum Zeitpunkt des Interviews besucht. Hier ist sie Teil einer neunten Klasse, die in einem sog. Parallelmodell beschult wird. Dabei handelt es sich um „eine Sonderform der Beschulung, bei der die SeiteneinsteigerInnen im Anschluss an den Besuch einer Vorbereitungsklasse dauerhaft am regulären Curriculum orientiert in einem gemeinsamen [separaten] Klassenverbund unterrichtet und zum Schulabschluss geführt werden“ (Fuchs et al., 2017, S. 276).

Das folgende Kapitel umfasst die Interviewanalysen; dabei werden zunächst Interviewausschnitte zur aktuellen Beschulungssituation (s. Kap. 6.1 und 6.2) und darauffolgend zu den Zukunftsvorstellungen der beiden Schüler:innen (s. Kap. 6.3 und 6.4) thematisiert.

6 Analyse der Interviews

6.1 PEMs Sicht auf die aktuelle Beschulungssituation

Bereits der Beginn des mit PEM geführten Interviews erscheint bemerkenswert:

I: ähm (--) ich wollte dich fragen¹
eigentlich als erstes
ob du mir ein bisschen
von dir selber erzÄHLn kannst.
wie alt du bist und wo du herkommst (-) und

PEM: achso

I: diese dinge

PEM: stimmt ja
(00.08-00.19 min.)

Die Interviewerin eröffnet das Gespräch mit der Frage, ob PEM zunächst ein wenig von sich selbst erzählen könne. Sie konkretisiert diese Frage mithilfe zweier Beispiele, die auf biografische Angaben (das Alter und die Herkunft) abzielen. Mit dem zusätzlichen Hinweis „diese dinge“ gibt die Interviewerin zu verstehen, dass zur Bedienung des von ihr etablierten kommunikativen Zugzwangs aus ihrer Sicht alternativ ebenso weitere Angaben zur eigenen Person denkbar wären. PEM signalisiert über die Äußerungen „achso“ und „stimmt ja“, dass er die diskursive Aufforderung verstanden hat; im Folgenden bedient er diese:

PEM: so. ich bin PEM ((Vorname Nachname))
 ich komme aus afghanistan;
 ich bin neunzehn jahre alt (.)
 und ich bin jetzt diese- (-)
 ich bin seit EIN jahr in deutschland.
 (00.19-00.26 min.)

Seine Ausführungen eröffnet PEM mit der Gesprächspartikel „so“, sodann nennt er seinen Namen, sein Herkunftsland, sein Alter und seine Aufenthaltsdauer in Deutschland. Bis hierhin hat die Äußerung faktual-aufzählenden Charakter: Die Informationen werden in Form knapper Parataxen gegeben; alle diese Parataxen folgen dem Satzmuster „ich VERB (bin/komme aus) xxx“ und enthalten jeweils ausschließlich obligatorische Satzglieder und keine fakultativen Ergänzungen. Dass die Sätze nicht weiter ausgeschmückt sind und dass die Satzmuster dieser knappen Parataxen allesamt Subjekt-Prädikat-Stellung aufweisen, ist zumindest nicht ausschließlich auf die Sprachkompetenz des Schülers im Deutschen zurückzuführen, weichen seine Äußerungen an späterer Stelle des Interviews doch in mehrererlei Hinsicht von diesem Muster ab. Vielmehr lesen sich die Sätze stattdessen wie eine schon des Öfteren präsentierte Vorstellung der eigenen Person, die an dieser Stelle in knapper, ökonomischer Form präsentiert wird, um dem gesetzten Zugzwang nachzukommen bzw. den Gesprächsauftrag zu erfüllen. Direkt daran anschließend weist der Schüler darauf hin, dass seine Aufenthaltsdauer in Deutschland nicht mit seiner Besuchsdauer in Deutschland korrespondiert – er lebt bereits seit einem Jahr in Deutschland, besucht dort aber erst seit vier oder fünf Monaten eine Schule:

PEM: ich bin seit (.) EIN jahr in deutschland.--)
 °°h und ich bin nu:::r (.)vier=oder fünf monate
 komm zu schule- diese schule (--)
 und nicht mehr.
 (00.26-00.34 min.)

Aus gesprächsanalytischer Sicht ist bemerkenswert, dass diese Äußerung von PEM über die Bedienung des von der Interviewerin gesetzten Zugzwangs hinausgeht. PEM führt hier in ein neues Themenfeld ein, das er eigenaktiv in das Gespräch einbringt und damit kommunikativ relevant setzt. Mit der gedehnt gesprochenen Modalpartikel „nu:::r“ markiert der Schüler dabei den Unterschied zwischen Aufenthalts- und Besuchsdauer und bewertet die bisherige Besuchsdauer als (zu) gering. Zusätzlichen Nachdruck verleiht er der komparativen Aussage durch den Nachsatz „und nicht mehr“.

An diese die Beschulungssituation im Allgemeinen betreffende Feststellung schließt PEM im Folgenden Kritik an, die sich auf die konkrete Unterrichtsorganisation bzw. auf die Unterrichtsausgestaltung bezieht. Zunächst konstatiert er jedoch, dass die Schule und der Schulbesuch an sich in seinem Sinne seien („und DIEse schule = ist= ä::h (-) ist g- ist recht für- ist- passt für mich“, 00.34-00.38 min.). Vor dem Hintergrund des direkt zuvor von ihm geäußerten Unmuts über die lange Wartezeit

bis zum Einsetzen der Beschulung könnte in dieser Positivkonstatierung eine aus Angst getätigte Beschwichtigung mitschwingen, die verhindern soll, dass aus der dann vorgetragenen Kritik falsche Konsequenzen abgeleitet werden, zumal immerhin bereits ein als wichtig erachtetes Etappenziel (nämlich überhaupt der Besuch einer Schule und damit der Zugang zum Bildungssystem, s. dazu auch Kap.4) erreicht wurde. Mit seiner Aussage bestätigt PEM folglich seine Zugehörigkeit zur CoP Schule als etwas von ihm Erwünschtes. Durch den unmittelbar angehängten adversativen Konnektor „aber“ wird die positive Wirkung der Aussage allerdings sogleich eingeschränkt. Es folgt die Darlegung der zweiten aus Sicht des Schülers bestehenden Kalamität – die im Unterschied zur erstgenannten bis dato noch nicht behoben oder aufgelöst ist. Bedeutend ist, dass PEM dieses zweite Problem – noch bevor er es inhaltlich ausführt – illokutiv explizit als solches benennt („aber das (.) problem ist (.) bei mir“, 00.38–00.40 min.). In der Illokution macht der Schüler zudem deutlich, dass er im Folgenden ein persönliches Problem vorträgt („bei mir“) – und nicht etwa als Teil einer Gruppe (z. B. die der Schüler:innen mit DaZ) spricht. Kritisiert wird von PEM dann der Stundenumfang des DaZ-Unterrichts, der ihm als zu gering erscheint:

PEM: wir haben (.) ein WOCHe- für ein-(.)
 in die ein WöCHE wir haben (.) zwei äh: zwei tages DEUTSCH spreschen. (-)
 DEUTSCHKlasse. nicht mehr.
 (-) drei tage ist immer arbeiten; bei mir ist arbeit;
 °h aber (.) das passt nisch für mich; (.)
 weil (.) erste muss DEUTSCH sprechen; (-)
 man kann (.) man- man kann deutsch-
 gute deutsch sprechen,
 man kann (-) gute ARBEit machen; (-)
 und gute JOB finden.
 (00.40–01.01 min.)

PEM bezeichnet Deutschkompetenzen in dieser Äußerung als *die* Schlüsselpraktik für den Zugang zu weiteren CoP (hier in Form von Berufspraxis) und damit als notwendige Bedingung für das Erreichen beruflicher Ziele. Dass er dieses Bedingungsgefüge (Sprachaneignung eröffnet Berufsmöglichkeiten) nicht nur in Bezug auf seine eigene Person für gültig erachtet, zeigt sich sprachlich an der Verwendung von Man-Konstruktionen (Bedingung: „man kann [...] gute deutsch sprechen“ → Konsequenz: „man kann [...] gute JOB finden.“, Herv. durch die Autor:innen). Anhand einer Stundenaufrechnung und über das Anführen der Unterrichtsinhalte bzw. -ziele illustriert PEM im Folgenden, dass er sowohl Umfang als auch Anspruch seines aktuellen DaZ-Unterrichts vor diesem Hintergrund für zu gering erachtet:

PEM: zum beispiel ich bin jetzt i:n (.)
 FÜNf monate, (.) kam DIEse schule (-)
 aber in DIEsem=äh fünf monate (-)
 vielleicht (3.7) DREIe stund- Ä=äh:
 dreiHUNDerte stun- (-) dreiHUNDerte stun äh
 ist äh deutschsprach

nicht mehr. (--)°h
 un nur sAgen (-)
 <<leiernder Tonfall> wie = geht = es = dir, mir = geht = es = gu::t, (-)
 und das (-) sowieso;>
 das (.) nicht passt für mich und
 passt nicht für mich; ne?
 (01.13–01.38 min.)

Ergänzend zum DaZ-Unterricht nimmt PEM an Fachpraxisunterricht teil, der allerdings inhaltlich nicht in sein Interessensgebiet fällt: „äh zum beispiel jetzt wir in der schule farbttechnik un bautek ((Bautechnik)) lerne (-) aber ich WILL nich. ich MAG das nich.“ (01.43–01.48 min.) und der aus seiner Sicht – zumindest in dieser Form – vor allem keinen Beitrag für den Deutscherwerb leistet:

PEM: NUR arbeiten; (--) ein wand (--) breiten (--)
 und NUR arbeiten; nicht mehr;
 kein sprechen.
 nur fragen;
 zum beispiel (-) e = ein bisschen falsch gemacht;
 eine steine falsch (.) lassen und fragen; ((...))
 und das PASST nich für mich.
 WIE man kann DEUtsch' lernen.
 (03.23–03.44 min.)

Festgehalten werden kann somit, dass PEM zwar Mitglied der CoP Schule sein möchte und froh ist, endlich Zugang zu dieser zu haben. Dennoch ist er mit der aktuellen Beschulungssituation unzufrieden: Nicht nur, dass bis zum Schuleintritt aus seiner Sicht zu viel Zeit ungenutzt verstrichen ist; der aktuelle Stundenplan sieht zu wenig DaZ-Unterricht vor, das Niveau des DaZ-Unterrichts ist zu gering oder stagniert, der Fachpraxisunterricht passt nicht zu seinen fachlich-beruflichen Interessen und kann auch nicht für sprachliches Lernen genutzt werden. PEM vermag diese aus seiner Sicht bestehenden strukturellen Missverhältnisse nicht nur dezidiert zu benennen, sondern offensichtlich ist ihm dies auch ein Anliegen. Erinnert sei in diesem Zusammenhang daran, dass die innerhalb der ersten zwanzig Sekunden des Interviews an den Schüler herangetragene Gesprächsaufforderung ausschließlich auf biografische Angaben abzielte; sie wird von PEM verstanden und in knapper Form bedient. Daraufhin nutzt PEM die Gesprächssituation dann eben allerdings für eine sehr viel ausführlicher ausfallende Beurteilung der Beschulungssituation, die er damit eigeninitiativ kommunikativ relevant setzt. Das Gespräch erweckt in diesem Abschnitt nicht den Eindruck, als handele es sich um ein Leitfadeninterview, das einem Frage-Antwort-Schema folgt; vielmehr wird dieser Gesprächsabschnitt mit über drei Minuten Länge nicht nur bzgl. des Redeanteils, sondern auch mit Blick auf die Gesprächssteuerung von PEM dominiert. Dies ist aus mehreren Gründen bemerkenswert: zum einen in Anbetracht der noch eher geringen Sprachkompetenzen des Schülers und der Kraftanstrengung, die eine derart lange und eigenständige Erzählung auf Deutsch demzufolge

für ihn bedeutet. Zum anderen aber auch deshalb, weil daran ersichtlich wird, welcher hohen Stellenwert PEM seiner Beschulungssituation und damit letztlich dem erfolgreichen Bestehen im Bildungssystem beimisst. Für die Partizipation an der CoP Schule bzw. am Bildungssystem stellt die Sprachaneignung aus PEMs Perspektive dabei den Schlüssel dar.

6.2 ALWs Sicht auf die aktuelle Beschulungssituation

Auch ALW spricht im Interview über ihre Beschulungssituation und über ihre bisherige Schulbiografie. Sie beginnt damit, noch bevor die Interviewerin eine Frage gestellt hat:

ALW: ich war auch (.) äh (-) in- auf eine gymnasium (.)
 °h und ich- ich bin direkt so in der ZEHNte klasse, (-) gegangen (-).
 °h für EIN jahr (.)
 ich war in ZEHNte klasse
 u:nd (.) es war so sehr sehr schwierig,
 und waren ALle DEUTsche. (-)
 ich- nur ich war also (-) ausländer sag ich (.)
 °h u:nd (-) also deshalb war ein bi- äh schwierig
 und (.) deshalb bin ich hier jetzt NEUNte klasse wieder gekommen.

I: ok. gut,
 also möchtest das GERne auch erzählen
 wie es dir ging, [ok.]

ALW: [ja.]

I: wir fangen meistens an damit,
 dass du kurz sagst einfach wie ALT du bi:st,
 äh wo du HERkommst (.)
 und was du so für SPRachen sprichst.

ALW: okay.

(00.51-01.27 min.)

Der Auszug macht deutlich, dass die Interviewführung üblicherweise einen thematisch anderen Einstieg vorsieht (s. auch das Interview von PEM in Kap. 6.1). Abweichend dazu berichtet ALW gleich zu Interviewbeginn von einer Umbruchsituation, die sie damit als erzählwürdig und somit als relevant markiert. Die interviewende Person unterbricht ALW während dieser Ausführungen nicht und wartet ab, bis ALW ihren Sprechbeitrag schließt, weist dann aber metareflexiv auf die Abweichung hin.

ALW nutzt in diesem Abschnitt die Ich-Form (z. B. „*ich* war auch [...] auf eine gymnasium“/„*ich-* ich bin direkt so in der ZEHNte klasse“, Herv. durch die Autor:innen). Dies verstärkt die im Folgenden zum Ausdruck gebrachte Alterität: Dem „*ich*“ stehen alle Anderen als geschlossene Gruppe gegenüber. Konstitutiv für die Gruppenzugehörigkeit ist dabei das Deutschsein. D. h., ALW war zwar formales Mitglied der Gymnasialklasse, aber sozial allenfalls als peripheres Mitglied dieser CoP. In der darauffolgenden Aussage erfährt diese exkludierend wirkende Opposition eine

weitere Verstärkung, indem ALW diese topikalisiert mit „nur ich“ (Herv. durch die Autor:innen) einleitet. Durch die Verdopplung der Gradpartikel „sehr“ betont die Schülerin ferner, wie schwierig ihr die Situation als einzige „ausländer[in]“ in einer Klasse erschien, in der sich ausschließlich „DEutsche“ befinden. Dass ALW die Situation als herausfordernd empfand, zeigt sich auch daran, dass sie die zunächst offenbar ange-dachte Einschränkung „ein bisschen“ in der Aussage „also deshalb war ein bi-äh schwierig“ – die im Widerspruch zu oben erwähnter Bewertung („sehr sehr schwierig“) gestanden hätte – abbricht und letztlich ausspart. Worin die Schwierigkeiten bestanden, wird an dieser Stelle nicht weiter expliziert.

Als konstitutiv für die Differenzlinie zwischen der Gruppe der Ausländer:innen (der sie sich selbst zuordnet) und den „Deutschen“ sieht ALW vor allem den zu leistenden Deutscherwerb an; dies geht u. a. aus der folgenden Aussage hervor, in der ALW über ihre Lehrkräfte spricht – zunächst in der aktuellen DaZ-Klasse und dann an der alten Schule:

ALW: sie wissen dass wir alle AUSländer sind.
also der lehrer (-) in meiner alten schule konnte nicht (.) langsamer spre-
chen,
nur weil ICH nicht verst(.)
also ich (.)-
ich war nur (-) ICH allein
(32.22-32.31 min.)

Als Ausgangs- und Vergleichspunkt dient hier die aktuelle Klasse, eine DaZ-Klasse, der ausschließlich neu zugewanderte Schüler:innen angehören. Dass ALW eine solche separate Beschulung für sinnvoll und notwendig erachtet, um den spezifischen Bedürfnissen dieser Gruppe gerecht werden zu können, geht aus dem direkt auf diese Verortung folgenden Satz hervor, in dem ALW die aktuelle Situation (die hier allerdings nur implizit als Gegenhorizont erscheint) mit der Situation an der alten Schule kontrastiert: An der alten Schule, an der neu zugewanderte Schüler:innen im regulären Klassenverband beschult wurden, sah sich ALW nicht mit den nötigen Deutschkompetenzen ausgestattet, um dem Unterricht hinreichend folgen zu können. Ebenso wie für PEM erweisen sich die Deutschkompetenzen demnach auch für ALW als *die* relevante Praktik, um an der CoP Schule in Deutschland partizipieren zu können. Eine sprachliche Adaption des unterrichtlichen Inputs durch die Lehrkraft hält ALW in derartigen Konstellationen für unmöglich („der lehrer [...] konnte nicht (.) langsamer sprechen, nur weil ICH nicht verst“). Die unterschiedlich gelagerten Zugangsbedingungen zur COP Gymnasialregelklasse und die sich darin widerspiegelnden Machtstrukturen scheint ALW demnach nicht zu hinterfragen. Infolgedessen befürwortet ALW das an ihrer jetzigen Schule praktizierte Modell der separierten Beschulung von DaZ-Lerner:innen; hier – in ihrem aktuellen Klassenverband – sieht sie sich denn auch als gleichberechtigtes Mitglied der CoP:

ALW: deshalb sag ich wäre besser wenn (.)
 ein Klasse wie- wie (-) UNser Klasse ist.(-)
 °h so ALle ausländer
 und dann (.) ALle fühlen sich wohl (.)
 °h und ALLE sind in der gleiche situation.
 sie verstehen auch einANder (.)
 und (-) ja das ist am wichtigsten (.)
 glaub ich
 (32.44–32.58 min.)

ALW referiert in diesem Auszug durchgehend auf sich selbst als Teil einer Gruppe, deren konstituierendes Merkmal der Status „Ausländer:in“ ist. Sie ist Teil dieser CoP, deren Mitglieder neben demselben Erfahrungshorizont auch dieselben Ressourcen teilen (alle sind dabei, Deutschkompetenzen zu erwerben), kurz: „ALLE sind in der gleiche situation.“. Dies wird zur Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen und damit in Verlängerung für Wohlbefinden, was aus Sicht von ALW das Wichtigste ist.

6.3 PEMs Zukunftsvorstellungen

Im folgenden Interviewabschnitt wird deutlich, dass PEM eine klare Vorstellung davon hat, was er sich von der Zukunft erhofft (vor allem: „ich will BLEIBEN in DEUTSCHLAND;“, 04.11–04.12 min.) und wie er dieses Ziel sowie diesbezügliche Etappen-Ziele zu erreichen gedenkt. Zwei Schlüsselstellen sind in diesem Zusammenhang die beiden folgenden Erzählabschnitte:

PEM: ich weiß genau ich was muss machen.
 °h erste muss DEUTSCH lernen; (--)
 i=e=h wann ich zum beispiel (-) wann ich (--)
 erstmal gute DEUTSCH sprechen,
 man kann gute ARbeit finden;
 man kann gute AUSbildung machen.
 man- ich kann nich deutsch spechen,
 wie man kann erklären,
 wie man kann (-) ARbeit finden.
 (05.16–05.31 min.)

das problem ist bei mir, (.)
 ICH mag das nicht
 bautechnik und farbtechnik lernen. (-)
 °h ich WILL erste muss DEUTSCH sprechen.
 NUR deutsch; nicht mehr. (-) brauch nicht mehr.
 (05.52–06.01 min.)

Sprachlich auffällig ist in diesen Abschnitten mitunter die Verwendung der Modalverben: Den Deutscherwerb, den der Schüler als notwendige Basis für alles Weitere ansieht, belegt er mit dem Modalverb „müssen“: „erste muss DEUTSCH lernen“. Erst hinreichend solide Deutschkompetenzen eröffnen seines Erachtens weitere Möglichkeiten, die er entsprechend mit dem Modalverb „können“ erörtert: „wann ich (-) erst-

mal gute DEUTSCH sprechen, man kann gute ARbeit finden; man kann gute AUSbildung machen.“ (05.21–05.26 min.). Dass PEM die aufgezeigte Reihenfolge (erst Deutscherwerb, dann Ausbildung) als unumgänglich erachtet, bringt er sprachlich im Übrigen nicht nur auf lexikalischer Ebene durch die adverbialen Ausdrücke „erst(e)“ und „erst (ein)mal“ und die Modalverben (erst „müssen“, dann „können“) zum Ausdruck – die Konditionalität spiegelt sich außerdem in der syntaktischen Struktur der Äußerung wider.

Neben den Modalverben „müssen“ und „können“ verwendet der Schüler die Modalverben „wollen“ und „mögen“: Er „will“ in Deutschland bleiben („ich will BLEIBEN in DEUTSCHland;“, 04.11–04.12 min.) und dazu muss er nicht nur, sondern will er auch Deutsch lernen („ich WILL erste muss DEUTSCH sprechen. NUR deutsch, nicht mehr. (-) brauch nicht mehr.“, 05.57–06.01 min.). Was er stattdessen nicht mag, sind die Fachrichtungen „Farbtechnik“ und „Bautechnik“, in die er an der Berufsschule Einblick erhält („äh zum beispiel jetzt wir in der schule farbttechnik un bautek ((Bautechnik)) lerne (-) aber ich WILL nich. ich MAG das nich.“, 01.43–01.48 min.). Als die Interviewerin daraufhin nachfragt, was ihn stattdessen interessiere, äußert der Schüler sehr konkrete Berufswünsche:

PEM: ich will (.) ah bei (.) computer (.) oder (-) AUTOMechanik. (--)
nich mehr;
zum beispiel ich=ich WILL nicht äh (-) BAUTEchnik lerne. (-)
ich MAG das nicht.
farbtechnik AUCH- (--) ne?
(01.53–02.05 min.)

Das „nich mehr“ könnte in diesem Fall als lernersprachliche Variante des Ausdrucks „nichts anderes“ bzw. „sonst nichts“ gelesen werden; in diesem Fall handelte es sich beim Folgenden um eine erläuternde Ergänzung. Die Äußerung wäre dann im Sinne von „nichts anderes wie zum Beispiel Bautechnik oder Farbtechnik“ bzw. „etwas mit dem Computer oder Automechaniker, sonst nichts“ zu verstehen. Letztlich plädiert PEM hier für eine stärker selbstbestimmte Teilhabemöglichkeit an der CoP, die sich nicht nur an seinen Bedürfnissen (Sprachaneignung), sondern auch an seinen Interessen und Berufswünschen (IT, Automechanik) orientiert.

6.4 ALWs Zukunftsvorstellungen

Auch ALW äußert im Interview Zukunftsvorstellungen:

ALW: meine klasse (.) wollen eigentlich
MANche von uns: abitur machen,

I: mhm

ALW: ja.

I: du auch?

ALW: ja,

- I: mhm
- ALW: ja.
- I: und was musst du da vorher noch schaffen?
- ALW: m_s_a. ((mittlerer Schulabschluss))
- I: m_s_a.
- ALW: °h äh JEtzt (.) in mai wir schreiben so
 b_b_r ((Berufsbildungsreife)).
 äh (.) so ist für
 die neunte klasse mathe, englisch und deutsch,(-)
 schriftlich.
 °h und wenn wir- (-) ja dann äh
 na- zehnte klasse nach der zehnte klasse
 ist das m_s_a
 (-) °h und dann nach dem (-) m_s_a
 ist elfte, zwölfte und dreizehnte
 und dann ist (-) so (-)
 das ist (-) die abitur.
 (36.52-37.30 min.)

Auch hier bezieht sich die Schülerin zunächst auf die gesamte Klasse, schränkt die Aussage dann jedoch durch „MANche“ ein. Die daraufhin getätigte Nachfrage der Interviewerin („du auch?“) lenkt den Blick gezielt von der Gruppe hin zu ALW und auf ihre eigenen Wünsche und Pläne. Die Antwort der Schülerin verdeutlicht, dass auch sie beabsichtigt, die Hochschulreife zu erlangen. Auffällig ist hier das wiederholte Vortragen der Bejahung, die den Entschluss, das Abitur abzulegen, als gesichert erscheinen lässt. Die Interviewerin fragt daraufhin nach Meilensteinen auf dem Weg zum Abitur. Folgend zählt die Schülerin Etappenziele auf: BBR (Berufsbildungsreife, am Ende der 9. oder 10. Klasse) – MSA (Mittlerer Schulabschluss, nach Klasse 10; Voraussetzung dafür, nach der 10. Klasse in die gymnasiale Oberstufe überzugehen) – 11., 12., 13. Klasse – Abitur. ALW geht nicht darauf ein, welche Voraussetzungen sie für das jeweilige Erreichen dieser Etappenziele, bspw. mit Blick auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen oder in Form bestimmter Schulnoten zu erbringen hat. Bei ihrer Aufzählung handelt es sich ausschließlich um die strukturellen Voraussetzungen für das Erreichen des Abiturs. Ihre Antwort „m_s_a.“ folgt unmittelbar und ohne Pause auf die Frage der Interviewerin, was darauf hindeutet, dass ALW fest davon ausgeht, diesen Abschluss als nächstes zu erreichen. Dass sie hier nicht ihr zeitlich nächstes Ziel erwähnt – die BBR, einen Abschluss, der nicht zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe, sondern zur Aufnahme einer Berufsausbildung berechtigt –, deutet darauf hin, dass ALW ausschließlich den Übergang in die gymnasiale Oberstufe mit dem Ziel Abitur anvisiert; eine Ausbildung zählt für ALW offenbar nicht zu den Zukunftsplänen. Mit Blick auf die institutionelle Ausgestaltung des Weges zum Abitur stellt die Interviewerin direkt im Anschluss folgende Nachfrage:

I: und ähm (.) und würdest du einfach HIER bleiben auch an der schule?

ALW: °h ja, ja. °h oder wenn ich (1.3) viellei:cht (.) so:
 °h (--)für zwei jahren vielleicht, i:ch,(--)
 ja ich kann auch (.) auf eine gymNASium gehen,
 wenn ich (-) wenn ich denke,
 dass ich (.) °h äh SCHAFfen kann,
 so für zwei jahren.
 (37.31-37.52 min.)

In diesem Transkriptauszug zieht die Schülerin erstmals einen Schul- bzw. Klassenwechsel in Betracht – eine Veränderung, die aufgrund ihres vorangegangenen Plädoyers für die aktuelle separate Beschulungssituation nicht nahelag bzw. sogar kaum denkbar schien. Auf die geteilte Erfahrung, Deutschlerner:in zu sein, die für das Wohlbefinden in der jetzigen Klasse als ausschlaggebend erachtet wird, müsste ALW bei einem Schulwechsel verzichten. Erläuterungen dazu, unter welchen Umständen sie diesen Wechsel nach zwei Jahren „SCHAFfen“ kann, gibt ALW nicht. Jedenfalls scheint die Zeitspanne von zwei Jahren für ALW ein möglicherweise realistisches Zeitfenster zu sein, um im Umfeld und Schutz der aktuellen Klasse die notwendigen Praktiken (in Form von Deutschkompetenzen) für ein erfolgreiches Partizipieren an der CoP Gymnasialregelklasse erwerben zu können. Damit fungiert die aktuelle Beschulung in der separaten DaZ-Klasse mit dem Fokus auf einen akzelerierten Deutscherwerb für ALW als potenzieller Türöffner für den Schulwechsel und die Teilhabe an der CoP Gymnasialregelklasse. Ob der Schulwechsel für sie schaffbar ist, scheint ihr – im Unterschied zum Erreichen des Abiturs im Allgemeinen – allerdings selbst ungewiss. Sprachlich spiegelt sich diese Unsicherheit an der Verwendung des Adverbs „vielleicht“ und der Partikel „so“ („oder wenn ich (1.3) viellei:cht (.) so:“); unterstrichen werden die Zweifel erzählerisch in einer Zunahme an Pausen. Die Unsicherheit könnte sich auf die Frage beziehen, ob ihre Deutschkompetenzen in zwei Jahren ausreichend sein können, um in einer Klasse bzw. CoP partizipieren zu können, in der „alle deutsch“ (s. o.) sind. Sie könnte aber auch damit zusammenhängen, dass die Option des Schulwechsels eine Abweichung von dem zuvor skizzierten klassischen Schulverlauf darstellt – zudem eine Option, die das Verlassen des von ihr als positiv empfundenen Klassenverbandes erfordert. Hinzukommend handelt es sich bei dem Schulwechsel möglicherweise um einen Gedanken, den sie zuvor noch nicht oder nur selten verbalisiert hat.

7 Konklusion und Ausblick

Es lässt sich festhalten, dass beide Jugendlichen dem Deutscherwerb für das erfolgreiche Bestehen im deutschen Schul- und Bildungssystem und in Verlängerung – dies wird insbesondere im Interview mit PEM deutlich – auch für die Partizipation an der zielsprachlichen Gesellschaft grundsätzlich eine zentrale Bedeutung beimessen. Aus soziokultureller Perspektive fungieren hinreichende Deutschkompetenzen demnach für die Schüler:innen als Schlüsselpraktik für die Partizipation an weiteren CoP und

damit für Bildungs- wie für Berufserfolg. Beide Schüler:innen wünschen sich daher einen intensiven Deutschunterricht. Während PEM ausschließlich Quantität und Qualität der sprachlichen Instruktion als relevante Faktoren anführt, betont ALW allerdings auch die Bedeutung affektiv-motivationaler Faktoren für die Beschulung: Die Erfahrung, in Bezug auf die Deutschkompetenzen mit denselben Ressourcen ausgestattet zu sein wie die Mitschüler:innen und damit integraler und nicht nur formaler bzw. peripherer Bestandteil der Lerngemeinschaft zu sein, ist für sie Gelingensbedingung für das Lernen und damit für Bildungserfolg – hier, im Unterschied zu den in Kap. 4 referierten Studien in prospektiver Form. D. h., inwiefern den von uns befragten Jugendlichen das Erreichen ihrer Ziele tatsächlich gelingen wird, ist zum Zeitpunkt der Interviews noch offen. Insofern überrascht nicht, dass von PEM und ALW – ähnlich wie von Alis im Interview von Maak und Fuchs (2018) – auch Unsicherheiten, und Ängste geäußert werden, bspw. in Bezug auf die Bleibeperspektive (PEM) oder einen möglichen Schul- und Klassenwechsel in eine Regelgymnasialklasse (ALW) betreffend.

Die impliziten Machtstrukturen und ungleichen Partizipationsmöglichkeiten für DaZ-Lernende an einer Regelklasse hinterfragt ALW nicht kritisch. Aus ihrer Sicht ist die Aneignung der Deutschkompetenzen von neu zugewanderten Schüler:innen zu leisten, bevor sie an einer Regelklasse partizipieren. Eine separate Beschulung mit strukturiertem DaZ-Unterricht erachtet ALW hierfür als sinnvoll. Auch PEM ist einer separaten Beschulung gegenüber nicht abgeneigt. Allerdings fordert er – anders als ALW – vonseiten der Institution Schule und ihren Akteur:innen eine stärker individuelle Berücksichtigung seiner Ressourcen und Interessen ein. Die Frage, welchen Anteil die verschiedenen Akteur:innen für eine gelingende Partizipation am Bildungssystem zu leisten haben und welches Mitspracherecht die neu hinzukommenden Schüler:innen in dieser Sache haben sollten, bewerten ALW und PEM folglich unterschiedlich.

Für ALW scheint das Abitur als angestrebter Schulabschluss gesetzt zu sein. PEM vermag hingegen seine berufsbezogenen Zukunftsvorstellungen und Wünsche sehr konkret zu skizzieren: Er möchte in Deutschland bleiben und strebt dort eine Ausbildung im IT-Bereich oder wahlweise eine Lehre als Automechaniker an. Den Deutscherwerb sieht er zur Erreichung dieses Ziels als absolut prioritäre Aufgabe an. Wie wichtig PEM der Deutscherwerb ist, zeigt sich an der Vehemenz, mit der er für die Erhöhung des Stundenumfangs an Deutschunterricht sowie für die Anhebung des Sprachniveaus im Unterricht plädiert. Grundvoraussetzung für den Deutscherwerb ist allerdings überhaupt erst ein Zugang zur CoP Schule und damit zu strukturiertem Unterricht – ein Etappenziel, auf das PEM über ein halbes Jahr warten musste. PEMs Aussagen führen damit eindrücklich vor Augen, als wie schwerwiegend die auch bereits von Will et al. (2022) konstatierten langen Wartezeiten bis zur Einschulung von neu zugewanderten Schüler:innen mitunter selbst empfunden werden.

Die im vorliegenden Beitrag über die Interviewanalyse gewährten Einblicke in die Zukunftsperspektiven und -wünsche der beiden zugewanderten Schüler:innen sind letztlich ein Zufallsprodukt und zum einen der Tatsache zu verdanken, dass die interviewten Schüler:innen diese Themen im Interview eigeninitiativ eingebracht haben

sowie zum anderen der Offenheit der Interviewer:innen. Obgleich halbstrukturierte Interviews für Analysen im soziokulturellen Paradigma nicht das Erhebungsverfahren der Wahl sind, vermögen die vorliegenden Interviewdaten u. E. daher doch einen substantziellen Beitrag zur Erforschung der Bildungspartizipation und zum Bildungserfolg von neu zugewanderten Schüler:innen zu leisten – und zwar aus einer subjektbezogenen Perspektive. Die Analyse mittels gesprächsanalytischer Techniken hat sich hierfür in besonderer Weise bewährt: Das rekonstruktive Aufbrechen der Gesprächssituation mittels gesprächsanalytischer Techniken schließt auch eine Reflexion der Interviewsituation ein – bspw. in Bezug auf das Setzen von Zugzwängen oder betreffend Suggestivfragen der interviewenden Person. Umgekehrt fallen bei diesem Vorgehen auch eigeninitiierte Themensetzungen der Schüler:innen ins Auge: Gerade diese Momente, in denen die Schüler:innen nicht einem von außen gesetzten kommunikativen Zugzwang folgen, sind es, in denen subjektive Relevanzsetzungen deutlich werden. Einschränkend sei angemerkt, dass in hierarchischen Interviewsituationen (wie sie in derartigen Projekten nun einmal – außer in Expert:innen-Interviews – vorliegen) sicherlich nicht alle Schüler:innen in derart selbstbewusster Weise auftreten, dass sie – letztlich unter Missachtung gesetzter Zugzwänge – eigeninitiiert Gesprächsthemen einbringen. Auch das Interviewen in einer Zweitsprache gilt es mit Blick auf die Aussagekraft der Analysen kritisch zu hinterfragen.

Folgende methodische Überlegung möchten wir gerne an den Abschluss unseres Beitrags stellen: Indem Analysen im soziokulturellen Paradigma üblicherweise eher auf narrativen Interviews denn auf halbstrukturierten Leitfadeninterviews basieren, beschränken sich die Analysen inhaltlich häufig auf Themen wie die Migrationsbiografie der Schüler:innen. Denn institutionelle Strukturen (wie die Schulungsform und Partizipationsmöglichkeiten am Bildungssystem) eignen sich zumindest nicht in gleicher Weise für narrative Interviews wie biografische Themen. In diesem Sinne vermag die Arbeit mit Leitfadeninterviews vielleicht dazu beizutragen, einen kleinen blinden Fleck in Bezug auf die Analyse der Situation von neu zugewanderten Schüler:innen zu beseitigen.

Literaturangaben

- Ahrenholz, B., Ohm, U., & Ricart Brede, J. (2017). Das Projekt Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach (EVA-Sek). In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg* (S. 253–270). Fillibach bei Klett.
- Daase, A., & Falkenstern, S. (2023). Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung. *Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), 39–58.

- Daase, A., Rozum, N., & Rubinetz, V. (2023). More than linguistic needs and more than one perspective: Reconstructing perspectives of pupils with linguistically and spatially discontinuous school biographies and drawing implications for all school stakeholders. *Glottodidactica*, 50(1), 55–76. <https://doi.org/10.14746/gl.2023.50.1.4>
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Hrsg.), *Handbook of Narrative Analysis* (S. 351–368). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18>
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (Hrsg.). (2015). *Handbook of Narrative Analysis*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118458204>
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96–124. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf> (06.10.2024).
- Diebel, J., & Ahrenholz, B. (2023). Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (S. 19–56). Schneider Hohengehren.
- El-Mafaalani, A., & Kemper, T. (2017). Bildungserfolg trotz ungünstiger Rahmenbedingungen. Empirische Ergebnisse und theoretische Überlegungen zum Bildungserfolg von vietnamesischen Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In B. Kocaturk-Schuster, A. Kolb, L. Thanh, G. Schultze, & S. Wölck (Hrsg.), *Unsichtbar. Vietnamesisch-deutsche Wirklichkeiten* (S. 217–229). DOMiD.
- Fuchs, I. (2022). Entscheidungskriterien und Gelingensbedingungen der erfolgreichen schulischen Integration neu zugewandelter SchülerInnen aus der Perspektive professioneller AkteurInnen. *Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleitungen im Rahmen des EVA-Sek-Projektes. EVA-Sek Arbeitspapiere 3*. <https://www.geku.uni-pasau.de/daz/forschung/abgeschlossene-projekte/eva-sek-formative-prozessevaluati-on-in-der-sekundarstufe-seiteneinsteiger-und-sprache-im-fach> (19.09.2024).
- Fuchs, I. (2023). Zwischen Inklusion und Parallelklasse: Perspektiven professioneller schulischer Akteur*innen auf die Integration von Seiteneinsteiger*innen in den Regelunterricht. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (S. 133–166). Schneider Hohengehren.
- Fuchs, I., Birnbaum, T., & Ahrenholz, B. (2017). Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg* (S. 259–280). Fillibach bei Klett.
- Heller, V., & Morek, M. (2018). Gesprächsanalyse. In J. Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 221–244). Schneider Hohengehren. phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/584 (17.01.2026).

- Horstmeier, M. (2016). „Alles eigentlich große Zufälle?“. Bildungslaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer, & J. Stras-ser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 125–141). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.10>
- Hummrich, M. (2009[2002]). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft* (2. überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maak, D., & Fuchs, I. (2018). ich will halt einfach, dass alles gut wird – Eine bildungserfolgreiche Schülerin mit Migrationshintergrund erzählt. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der – Die – DaZ. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 173–200). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110582819-183>
- Michalak, M., & Winter, E. (2022). Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten* (S. 207–236). Peter Lang.
- Mitchell, R., Myles, F., & Mardsen, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. 3. Auflage. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770795>
- Ohm, U. (2012). Zweitsprachenerwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 261–283). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110267822.261>
- Ohm, U., & Ricart Brede, J. (Hrsg.) (2023). *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Schneider Hohengehren.
- Ricart Brede, J. (2022). Pragmatisches Dilemma: Jugendliche DaZ-Lerner*innen zwischen dem gleichzeitigen Anspruch sprachlichen und fachlichen Lernens. In A. Henkel, I. Mundt & J. Sellig (Hrsg.), *10 Minuten Soziologie: Stress* (S. 81–93). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839459614-007>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Cuper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmman, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (19.09.2024).
- Will, G., Becker, R., & Winkler, O. (2022). Educational policies matter: How schooling strategies influence refugee adolescents' school participation in lower secondary education in Germany. *Frontiers in Sociology*, 7, Article 842543. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>
- Will, G., Homuth, C., von Maurice, J., & Roßbach, H.-G. (2021). Integration of recently arrived underage refugees: Research potential of the study ReGES – Refugees in the German Educational System. *European Sociological Review*, 37(9), 1027–1043. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>

wbv

