



Dieser Beitrag untersucht das Potenzial von kommunikativen Aufgaben (tasks) für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht. Ausgangspunkt der Diskussion sind die Lernenden und ihre psycholinguistischen Beschränkungen beim Erwerb spezifischer grammatischer Strukturen. Es wird argumentiert, dass Erkenntnisse aus der Psycholinguistik zum Zweitspracherwerb im Fremdsprachenunterricht stärker berücksichtigt werden sollten, um den Lernprozess optimal zu unterstützen. Kommunikative Aufgaben können dabei eine zentrale Rolle spielen, da sie gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen und den Erwerb fördern können. Der Beitrag bietet zunächst eine Zusammenfassung relevanter theoretischer Grundlagen und Forschungsergebnisse. Anschließend wird anhand ausgewählter Studien das Potenzial von Aufgaben für die Gestaltung eines effektiven und lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterrichts aufgezeigt.

Schlagworte: Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht; Processability Theory; Teachability Hypothesis; Spracherwerb
Zitiervorschlag: *Lenzing, Anke & Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2026). Das Potenzial kommunikativer Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 37(1), 35-57. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2601W003>*

E-Journal Einzelbeitrag
von: Anke Lenzing, Eva M. Hirzinger-Unterrainer

Das Potenzial kommunikativer Aufgaben für einen lernersprachensensiblen Fremdsprachenunterricht

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2026
(ZFF2601W)
Erscheinungsjahr: 2026
Seiten: 35 – 57
DOI: 10.3278/ZFF2601W003

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.

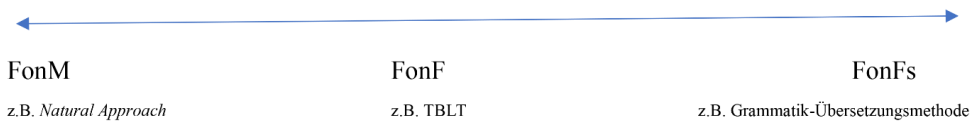


Abbildung 1: Kontinuum von FonM bis FonFs (adaptiert nach Long, 1998, S. 36) (Quelle: eigene Darstellung; adaptiert nach Long, 1998, S. 36)

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/SLLD.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.17.10len
- 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>

