



Inputbasierte Aufgaben bieten vielversprechende Möglichkeiten für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht, sind jedoch bislang in Forschung und Praxis unterrepräsentiert (Ellis, 2020). Der vorliegende Beitrag untersucht den Einsatz inputbasierter Aufgaben zur Förderung des Pluralerwerbs bei Anfangslernenden des Italienischen der 9. Schulstufe (N = 38). Die Grammatikvermittlung geschah auf Grundlage der Processability Theory (PT; Pienemann, 1998) mittels Developmentally Moderated Focus on Form (DMFonF). Im Zentrum stehen die Fragen, welche Effekte DMFonF auf die Emergenz der Pluralformen in Rezeption und Produktion hat und wie sich rezeptiver und produktiver Erwerb im Sinne der PT zueinander verhalten. Die rezeptiven und produktiven Grammatikkenntnisse wurden in einem Prä- und zwei Posttests erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass inputbasierte Aufgaben mit DMFonF den rezeptiven und produktiven Erwerb der italienischen Pluralformen fördern und somit einen vielversprechenden Ansatz für den L2-Anfangsunterricht darstellen. Spracherwerbstheoretisch relevant ist außerdem, dass der Erwerb von Produktion und Rezeption moderat korrelieren, was auf gemeinsame Verarbeitungsprozesse schließen lässt (Lenzing, 2021).

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Anna Romano

## Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben

Eine Interventionsstudie im Rahmen der Processability Theory

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2026  
(ZFF2601W)  
Erscheinungsjahr: 2026  
Seiten: 59–82  
DOI: 10.3278/ZFF2601W004

Schlagworte: Focus on Form; inputbasierte Aufgaben; Italienisch als Fremdsprache; Pluralerwerb; Processability Theory

Zitiervorschlag: Romano, Anna (2026). Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben: Eine Interventionsstudie im Rahmen der Processability Theory. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 37(1), 59–82. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2601W004>

# Rezeptiver und produktiver Grammatikerwerb durch inputbasierte Aufgaben

## *Eine Interventionsstudie im Rahmen der Processability Theory*

ANNA ROMANO<sup>1</sup>

### 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).<sup>2</sup>

## 1 Einleitung

Aufgabenorientierung (*Task-Based Language Teaching*, TBLT<sup>3</sup>) 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. Schulstufe<sup>4</sup>) 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*

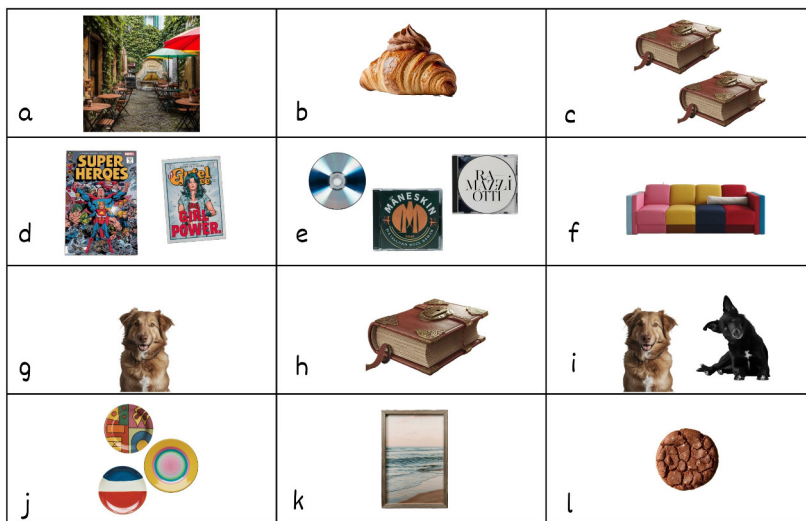
Für die Studie wurden drei mündliche inputbasierte *Tasks* nach der Taskdefinition von Ellis & Shintani (2014, S. 135, Abschnitt 2) erstellt. Die *Tasks* thematisieren einen Ausflug in die norditalienische Stadt Turin, wo die Lernenden Cafés entdecken, auf dem Flohmarkt einkaufen und ein Fest organisieren. 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 Lehrpersonen<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

### 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 zurückgreifen<sup>7</sup>, 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 Rangkorrelation<sup>9</sup> der Zusammenhang zwischen verstandenen Nomen (0–16 Punkte) und produzierten Pluralformen (“–“ bzw. “/”, “(+)” und “+”) untersucht. Zur Kontrolle des  $\alpha$ -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.<sup>10</sup> 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 %<sup>11</sup>) 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*<sup>12</sup> [5S\_23\_Post1]). Das markierte Pluralmorphem *-e* wird nur jeweils einmal von 5S\_13 (Posttest 1) und 5S\_23 (Posttest 2) nach selbstinitiiierter 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.