



Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse aus einer Interventionsstudie zum DaF-Unterricht von zwei Deutschgruppen (jeweils  $n = 12$ ) auf dem Niveau A2+ (GER; Europarat, 2001, 2020) an zwei schwedischen Gymnasien. In diesen Gruppen wurde anhand eines parallelen gemischtmethodischen Prä-Post-Designs handlungsorientierte Szenariendidaktik mit einem herkömmlichen, formorientierten Ansatz (FFI) kontrastiert, um den Einfluss beider didaktischer Ansätze auf die Entwicklung deutscher Wortstellungsmuster in der schriftlichen Produktion und auf individuelle Lernervariablen festzustellen. Die Lernertexte wurden quantitativ mittels der Profilanalyse nach Griebhaber (2014) analysiert, während Lernervariablen wie kognitive Belastung, Engagement, persönliche Lernziele, und situationales Interesse anhand eines Fragebogens quantitativ ermittelt wurden. Zusätzlich wurden vorstrukturierte Leehrtagebücher beider Lehrkräfte qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen: Der szenarienbasierte Ansatz führte zu einem höheren kognitiven und emotionalen Engagement der Lernenden im Vergleich zu FFI, während FFI zur Entwicklung und Stabilisierung von Satzmodellen auf einer höheren Profilstufe im Vergleich zum szenarienbasierten Ansatz beitrug.

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Christine Fredriksson, Marjan Asgari

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

### Szenariendidaktik und Form-Focused Instruction im Vergleich

aus: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2026  
(ZFF2601W)

Erscheinungsjahr: 2026

Seiten: 131–154

DOI: 10.3278/ZFF2601W007

Schlagworte: Lernszenarien; Engagement; individuelle Differenzen; syntaktische Entwicklung  
Zitiervorschlag: *Fredriksson, Christine & Asgari, Marjan (2026). Die Entwicklung deutscher Wortstellungsmuster in der schriftlichen Produktion schwedischer DaF-Lernender: Szenariendidaktik und Form-Focused Instruction im Vergleich. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 37(1), 131-154. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/ZFF2601W007>*

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

## *Szenariendidaktik und Form-Focused Instruction im Vergleich*

CHRISTINE FREDRIKSSON<sup>1</sup> & MARJAN ASGARI<sup>2</sup>

### Abstract

The following article<sup>3</sup> presents the results of an intervention study on German as a foreign language teaching in two student groups ( $n = 12$  each) at level A2+ (CEFR; Council of Europe, 2001, 2020) at two Swedish upper secondary schools. In these groups, action-oriented scenario didactics was contrasted with a conventional, form-oriented approach (FFI) using a parallel mixed-method pre-post design in order to determine the influence of both didactic approaches on the development of German word order in written production and on individual learner variables. The student texts were analysed quantitatively using the profile analysis according to Grieshaber (2014), while learner variables such as cognitive load, learner engagement, achievement goals and situational interest were determined quantitatively using a questionnaire. In addition, the teacher diaries of both teachers were evaluated qualitatively. The results show: 1) The scenario-based approach led to higher cognitive and emotional engagement among learners compared to FFI. 2) FFI led to the development and stabilisation of sentence models at a higher profile level compared to the scenario-based approach.

## 1 Einführung

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

---

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

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

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

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

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

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

4 Skolverket (2021). Ämnesplan i moderna språk. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26date%3D2022-07-07%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

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

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

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

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

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

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

## 2 Theoretische und konzeptuelle Grundlagen

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Individuelle Lernervariablen/Individuelle Unterschiede

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.3 Syntaktische Komplexität in der schriftlichen L2-Produktion

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

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

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

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

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

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

## 2.4 Profilanalyse zur Erfassung der Entwicklung von Wortstellungsmustern in Lernertexten

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

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

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

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

### 3 Forschungsdesign

#### 3.1 Material und Methode

Die Ergebnisse basieren auf einer Interventionsstudie<sup>6</sup> mit gemischtmethodischem Design, bestehend aus quantitativen und qualitativen Analysen von Lernertexten, Fragebogendaten unter Schüler:innen sowie Lehrtagebüchern<sup>7</sup>. Die Datenerhebung erfolgte von Februar bis März 2023 in zwei DaF-Gruppen der Kursstufe 4 an schwedischen Gymnasien (Gruppe A an Schule GELB – humanistisch, öffentlich; Gruppe B an Schule BLAU – wirtschaftlich-naturwissenschaftlich, privat<sup>8</sup>). Gruppe A ( $n=14$ ) und Gruppe B ( $n=12$ ) befanden sich im sechsten Lernjahr auf Niveau A2+ (GER) und wurden von unterschiedlichen Lehrpersonen (LP1/LP2) unterrichtet.

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

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

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

#### 3.2 Analyseverfahren

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

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

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

8 Die Namen der Schulen wurden anonymisiert.

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

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

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

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

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

## 4 Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

##### (1) Beispiel PS4: A1

Prätest:

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

Posttest:

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

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

(2) Beispiel für instabile PS4: A6

Prätest (normgerecht realisierte PS4):

Ich beundert das sie sehr Ambitiös ist

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

Posttest (nicht normgerecht realisierte PS4):

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

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

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

(3) Beispiel für PS1: A4

Prätest:

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

Posttest:

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

(4) Beispiel für PS2: A7

Prätest:

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

Posttest:

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

Table 2: Gruppe A Profilstufen Prätest

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

Table 3: Gruppe A Profilstufen Posttest

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

(Continuing Table 3)

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

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

Tabelle 4: Gruppe B Profilstufen Prätest

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

(Fortsetzung Tabelle 4)

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

Tabelle 5: Gruppe B: Profilstufen Posttest

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

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

## (5) Beispiel für Versuche und Realisierungen PS4: B7

Prätest:

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

Posttest:

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3 Auswertung der Lehrtagebücher

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

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

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

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

## 5 Einschränkungen, Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

## Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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