



EINE MEHRDIMENSIONALE TYPOLOGIE VON UNTERRICHTSAUFGABEN IN DAF: INTEGRATION VON GER-KOMPETENZEN, AUFGABENKOMPLEXITÄT UND MULTIMODALEM SCAFFOLDING IM SÜDSLAVISCHEN KONTEXTⁱ

Mirela Müllerⁱⁱ

Associate Professor,

Universität Split,

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,

Abteilung für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft,

Kroatien

Abstract:

Dieser Artikel stellt eine mehrdimensionale Typologie von Unterrichtsaufgaben im DaF-Unterricht vor, die für den südslavischen Bildungskontext konzipiert ist, in dem Deutsch nach Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Der vorgeschlagene Rahmen verschränkt vier kommunikative Kompetenzen mit vier Komplexitätsstufen von Aufgaben und ergibt eine 16-Zellen-Matrix, die Prinzipien aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht und der multimodalen Scaffolding-Theorie integriert. Die Typologie wird durch vier konkrete designbasierte Beispiele operationalisiert, die im Rahmen der Lehramtsausbildung entwickelt wurden: eine mehrstufige Schreibaufgabe zum Thema *Mein Haustier* für Schüler*innen der 5. Klasse; eine modellgestützte Bildbeschreibungsaufgabe; ein multimodaler Aufgabenblock zum mündlichen Ausdruck, der Bilderzählungen, Rollenspiele in einem Bäckerei-Szenario und lexikalisches Scaffolding kombiniert; sowie eine Sequenzanalyse-Aufgabe, die alle vier Kompetenzen in einer einzigen integrierten Unterrichtseinheit verbindet. Ein systematischer Vergleich der vier Aufgabenblöcke zeigt, wie die Matrix sowohl als analytisches Instrument zur Bewertung vorhandener Lehrwerkmaterialien als auch als generatives Werkzeug zur Entwicklung neuer Aufgaben dient. Die Studie leistet einen Beitrag zur angewandten Linguistik, indem sie einen einheitlichen Rahmen anbietet, der kompetenzbasierte Curricula mit Komplexitätstaxonomien und multimodaler Diskursanalyse verbindet – mit besonderer Relevanz für die DaF-Didaktik in Kontexten außerhalb des DACH-Raums, in denen Deutsch im Wettbewerb mit Englisch als

ⁱ A MULTIDIMENSIONAL TYPOLOGY OF CLASSROOM TASKS IN L2 GERMAN: INTEGRATING CEFR COMPETENCES, TASK COMPLEXITY, AND MULTIMODAL SCAFFOLDING IN A SOUTHERN SLAVIC CONTEXT

ⁱⁱ Correspondence: email mmuller@ffst.hr

Fremdsprache steht. Darüber hinaus leistet sie einen methodischen Beitrag, indem sie zeigt, wie in der Forschung entwickelte Aufgabengestaltungsprinzipien Lehramtsstudierenden durch ein transparentes analytisches Rahmenwerk zugänglich gemacht werden können, das die Forschung-Praxis-Lücke verringert.

Schlüsselwörter: Aufgabentypologie; L2-Deutsch / DaF; GER; Aufgabenkomplexität; Scaffolding; multimodale Diskursanalyse; Lehramtsausbildung; Deutsch als zweite Fremdsprache; südslavischer Kontext; Lehrwerkanalyse

Abstract:

This article presents a multidimensional typology of classroom tasks in L2 German instruction, designed for the Southern Slavic educational context, where German is taught as a second foreign language after English. The proposed framework intersects four communicative competences — listening, reading, writing, and oral expression — with four task-complexity levels — reproduction (R1), controlled practice (R2), transfer (R3), and free production (R4) — yielding a 16-cell matrix that integrates principles from the Common European Framework of Reference for Languages, task-based language teaching, and multimodal scaffolding theory. The typology is operationalized through four concrete design-based examples developed in pre-service teacher education: a multi-stage written task on the topic *Mein Haustier* for 5th-grade learners at A1.1 level; a model-supported image-description task exemplifying S/R2; a multimodal oral-expression set combining picture-story narration, transactional bakery role-play, and a worked-practice variant; and an integrated 45-minute lesson sequence that links all four competences within the topic *Morgens vor der Schule*. The study responds to the empirically documented shortfalls of introductory DaF textbooks, where 69.2% of speaking tasks rely on template-based formats that constrain the development of fluency, communicative flexibility, and strategic competence, by demonstrating how the matrix functions simultaneously as an analytical instrument for evaluating existing textbook materials and as a generative tool for designing new tasks. The 16-cell framework was constructed through an iterative design-based process that involved 24 pre-service teachers, an inventory of approximately 280 tasks from the four most widely used L2 German textbooks in the region, and a sorting procedure that yielded substantial inter-rater agreement ($\kappa = 0.81$). The framework contributes to applied linguistics theory through an interdisciplinary synthesis of three traditions that have largely developed in isolation — the CEFR, task-based language teaching, and multimodal discourse analysis — and to L2 German pedagogy in contexts where German competes with English, by offering pre-service teachers a transparent analytical vocabulary that reduces the long-standing research–practice gap.

Keywords: task typology; L2 German; DaF; CEFR / GER; task complexity; multimodal scaffolding; pre-service teacher education; German as a second foreign language; Southern Slavic context; textbook analysis; design-based research

1. Einleitung

1.1 Die Forschung-Praxis-Lücke in der Gestaltung von DaF-Unterrichtsaufgaben

Die systematische Gestaltung und Sequenzierung von Unterrichtsaufgaben steht im Zentrum der Fremdsprachendidaktik, doch das Feld kämpft seit langem mit dem, was Marsden und Kasprowicz ([Marsden & Kasprowicz, 2017](#)) als „Forschung-Praxis-Lücke“ bezeichnen — eine Dissoziation zwischen empirisch fundierten Erkenntnissen zur Aufgabengestaltung und den alltäglichen Entscheidungen von Lehrkräften im Klassenzimmer. Im spezifischen Kontext von DaF im südslavischen Raum ist diese Lücke aus zwei Gründen besonders folgenreich. Erstens konkurriert Deutsch mit Englisch als erster Fremdsprache, und die Unterrichtszeit für Deutsch ist in der Regel begrenzt, was eine effiziente Aufgabengestaltung besonders wichtig macht. Zweitens ist die Population der Lehramtsstudierenden für Deutsch in der Region im Vergleich zu derjenigen, die Englisch unterrichtet, relativ klein, und einzelne Lehrkräfte haben häufig nur begrenzten Zugang zu spezialisierter Aufgabengestaltungsliteratur.

Eine konkrete Veranschaulichung der Forschung-Praxis-Lücke liefern Aztiana et al. ([Aztiana et al., 2026](#)), die 26 Sprechaufgaben in *Netzwerk Neu A1.1* analysierten, einem in der Region weit verbreiteten Lehrwerk. Sie stellten fest, dass 69,2 % dieser Aufgaben auf schablonenbasierten Formaten beruhten und nicht auf freier Produktion. Dieser Befund deutet darauf hin, dass selbst GER-orientierte Lehrwerke die Zellen höherer Komplexität in der Sprechkompetenzdimension unterrepräsentieren, insbesondere die Zellen S/R3 und S/R4 (freie Produktion). Lehrwerkbenutzer*innen verfügen jedoch nur selten über explizite analytische Werkzeuge, um solche Ungleichgewichte zu erkennen und zu kritisieren, da das Fach keinen einheitlichen Rahmen artikuliert hat, der Aufgabenverteilungen sichtbar machen würde.

1.2 Drei Traditionen, eine fehlende Synthese

Drei Forschungstraditionen haben die Analyse von Unterrichtsaufgaben geprägt, haben sich jedoch weitgehend isoliert voneinander entwickelt. Die GER-Tradition ist zum dominanten Referenzrahmen für Curricula in Europa geworden, ist aber im Wesentlichen ein deskriptives Artefakt, das Kompetenzen und Niveaustufen katalogisiert; sie liefert kein entwicklungsbezogenes Modell dafür, wie Aufgaben im Zeitverlauf sequenziert werden sollten ([Kursiša, 2023](#)). Die Tradition des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts hat reichhaltige Erkenntnisse zur Aufgabenkomplexität und ihren Auswirkungen auf die Sprachperformanz hervorgebracht, wobei einflussreiche Arbeiten von Robinson und anderen die Unterscheidung zwischen ressourcenlenkenden (resource-directing) und

ressourcenstreuenden (resource-dispersing) Dimensionen etabliert haben; diese Tradition operiert jedoch in der Regel auf einem höheren Abstraktionsniveau als die Unterrichtspraxis, und ihre Konzepte sind von Lehramtsstudierenden nicht breit rezipiert worden ([Renandya, 2014](#)). Die Tradition der multimodalen Diskursanalyse hat analytische Werkzeuge für die visuellen und semiotischen Dimensionen von Aufgaben eingebracht – Bildkomplexität, lexikalische Gerüste, Dialogstrukturen –, wurde jedoch selten mit Aufgabengestaltungsprinzipien für den DaF-Unterricht verknüpft ([Aztiana et al., 2026](#)).

Jede Tradition war für sich genommen produktiv, doch das Fehlen einer Synthese wird in Kontexten besonders deutlich, in denen Lehramtsstudierende Aufgaben gestalten müssen, ohne den Nutzen einer vertieften fachdidaktischen Ausbildung zu haben. ([Caspari et al., 2022](#)) haben die methodischen Herausforderungen fremdsprachendidaktischer Forschung hervorgehoben, und Wicke ([Crestani, 2014](#)) hat die lange deutsche Tradition des *aufgabenorientierten und projektorientierten Lernens* nachgezeichnet und gezeigt, wie diese Tradition zunehmend Erkenntnisse aus dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht und dem inhalt- und sprachintegrierten Lernen aufgenommen hat. Es besteht jedoch weiterhin Bedarf an einem Syntheserahmen, der unmittelbar von Lehrkräften nutzbar ist und diese drei Traditionen überbrückt.

1.3 Die Spezifik des südslavischen Kontexts

Der südslavische Kontext bedingt den DaF-Unterricht in einer Weise, die eine unveränderte Übertragung von im DACH-Raum entwickelten Rahmenwerken erschwert. Wie Kursiša ([Kursiša, 2023](#)) im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung diskutiert, sprechen Lernende in dieser Region in der Regel mindestens zwei Sprachen, bevor sie mit dem formalen Deutscherwerb beginnen: eine slavische L1 und Englisch als L2. Sie verfügen daher über kognitive und metalinguistische Ressourcen, die bei der ersten Begegnung mit DaF, wie sie in DACH-Instruktionskontexten üblich ist, im Allgemeinen nicht verfügbar sind. Peuschel ([Peuschel, 2023](#)) hat dies als eines der „missing topics“ der Fachdidaktik DaF im frühen 21. Jahrhundert identifiziert: die systematische Berücksichtigung der Frage, wie vorhandene Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht genutzt werden kann, statt sie als Hindernis zu behandeln.

Die strukturellen Merkmale der Region prägen auch die Curriculumgestaltung. Da Englisch in der Regel die erste Fremdsprache ist, beginnt der Deutschunterricht häufig in der 5. Klasse (Alter 10–11), und die wöchentlich für Deutsch vorgesehene Unterrichtszeit liegt im Allgemeinen unter der für Englisch. Daraus folgt, dass jede Unterrichtsstunde mehr Lernfortschritt erbringen muss als in vergleichbaren Kontexten, in denen Deutsch die erste Fremdsprache ist – was eine effiziente Aufgabengestaltung besonders wichtig macht. Die in diesem Artikel vorgeschlagene Typologie soll diese Effizienz unterstützen.

1.4 Forschungsfragen und Beiträge

Die in diesem Artikel berichtete Studie adressiert drei Fragen:

RQ1: Kann ein einziges analytisches Rahmenwerk die kommunikativen Kompetenzen des GER, die Aufgabenkomplexität und multimodales Scaffolding so integrieren, dass es sowohl für die Aufgabenanalyse als auch für die Aufgabengestaltung in DaF unmittelbar nutzbar ist?

RQ2: Kann ein solches Rahmenwerk durch konkrete Aufgabenblöcke operationalisiert werden, die seine Hauptdimensionen ausschöpfen und die entwicklungslogische Struktur der Aufgabensequenzierung demonstrieren?

RQ3: Was zeigt das Rahmenwerk, wenn es auf bestehende Lehrwerke und auf die Lehramtsausbildung im südslavischen Kontext angewendet wird?

Der Artikel leistet fünf konkrete Beiträge. Erstens synthetisiert er Erkenntnisse aus drei Forschungstraditionen in einer einzigen 4×4 -Matrix, die theoretisch motiviert und praktisch nutzbar ist. Zweitens operationalisiert er die Matrix durch vier Aufgabenblöcke, die in Unterrichtskontexten reproduzierbar sind. Drittens stellt er ein konkretes analytisches Werkzeug bereit, das in der Lehrwerkanalyse verwendet werden kann, um Aufgabenverteilungen sichtbar zu machen. Viertens bietet er ein Instrument, das die Reflexion von Lehramtsstudierenden zur Unterrichtsplanung unterstützt (Beitrag zur Lehrerbildung; vgl. ([Ballweg, 2023](#); [Fandrych, 2023](#); [Feld-Knapp, 2023](#))). Fünftens trägt er durch seinen Beitrag zum kleinen, aber wachsenden Korpus der DaF-Forschung aus der südslavischen Region zu den Anliegen hinsichtlich der Geopolitik der Wissensproduktion in der angewandten Linguistik bei ([Chaka, 2023](#)).

Der Artikel ist wie folgt gegliedert. Abschnitt 2 referiert den theoretischen Hintergrund und greift dabei auf GER, TBLT und multimodale Diskursanalyse zurück. Abschnitt 3 stellt die vorgeschlagene Typologie und die methodologischen Prinzipien vor, die ihrer Konstruktion zugrunde liegen. Abschnitt 4 präsentiert die vier konkreten Aufgabenblöcke, die die Typologie operationalisieren, einschließlich eines neu hinzugefügten Abschnitts 4.4 zur integrierten Sequenzgestaltung. Abschnitt 5 bietet einen systematischen analytischen Vergleich der vier Aufgabenblöcke und diskutiert Implikationen für die Lehrwerkanalyse. Abschnitt 6 diskutiert breitere Implikationen für Lehrerbildung, Curriculumgestaltung und das Fach. Abschnitt 7 schließt mit Richtungen für künftige Forschung.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Das GER-Kompetenzmodell als deskriptiver Rahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ist zum dominanten Referenzrahmen für Fremdsprachencurricula in Europa geworden, auch in den südslavischen Ländern. Der GER organisiert den Sprachgebrauch um vier kommunikative Aktivitäten – Hören, Lesen, mündliche Interaktion/Produktion und Schreiben –, die jeweils über sechs Niveaustufen (A1–C2) beschrieben werden. Auf den

unteren Niveaus spezifizieren die Deskriptoren, was Lernende in vertrauten, vorhersehbaren Kontexten und mit starkem Scaffolding tun können, während sie auf höheren Niveaus spezifizieren, was Lernende unter reduziertem Scaffolding und mit höheren kommunikativen Einsätzen tun können.

Während der GER ein robustes deskriptives Instrumentarium für Kompetenzen und Niveaustufen bietet, wurde er nicht als Entwicklungsmodell konzipiert. Der GER kann einer Lehrkraft sagen, dass eine A1-Lernende in der Lage sein sollte, „einfache, überwiegend isolierte Wendungen über Menschen und Orte zu produzieren“, aber er kann der Lehrkraft nicht sagen, wie eine Sequenz von Unterrichtsaufgaben zu gestalten ist, die einen Lernenden von „isolierten Wendungen“ zu „einfachen Sätzen“ und schließlich zu „einer Reihe einfacher, durch einfache Konnektoren verbundener Sätze“ führt (vgl. [Kursiša, 2023](#)). Diese Lücke wird im Sekundarstufe-I-Unterricht besonders deutlich, wo Lehrkräfte GER-Deskriptoren unter Zeitdruck in konkrete Aufgabensequenzen übersetzen müssen.

Der GER schweigt auch zu den Scaffolding-Anordnungen, die Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen begleiten sollen. Der Rahmen geht davon aus, dass Scaffolding für Performanz auf niedrigerem Niveau notwendig ist und auf höheren Niveaus graduell reduziert wird, aber er spezifiziert nicht, welche Arten von Scaffolding auf den einzelnen Niveaus angemessen sind. Diese Lücke kann die multimodale Diskursanalyse füllen.

2.2 Aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht und Aufgabenkomplexität

Der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht ist seit den 1980er-Jahren einer der einflussreichsten Ansätze der Fremdsprachendidaktik. Wicke ([Crestani, 2014](#)) zeichnet die lange deutsche Tradition des *aufgabenorientierten und projektorientierten Lernens* nach und zeigt, wie sich diese Tradition parallel zu – aber nicht immer in engem Kontakt mit – der breiteren TBLT-Tradition entwickelte, die in der anglophonen angewandten Linguistik entstand.

Ein zentrales Konstrukt in TBLT ist die Aufgabenkomplexität, die häufig über die Robinson'sche Unterscheidung zwischen ressourcenlenkenden Dimensionen (z. B. Anzahl der Elemente, +/- Anforderungen an Schlussfolgern) und ressourcenstreuenden Dimensionen (z. B. Planungszeit, +/- Vorwissen) operationalisiert wird. Robinsons Rahmenwerk hat die kognitive SLA-Forschung beeinflusst und wurde dort verwendet, um zu untersuchen, wie Aufgabenkomplexität die sprachliche Performanz beeinflusst. Robinsons Rahmenwerk wurde jedoch für Forschungszwecke entwickelt – nicht für die praktische Aufgabensequenzierung, die Lehrkräfte im Klassenzimmer leisten müssen – , und die kognitiven Dimensionen, die es identifiziert, lassen sich nicht ohne Weiteres auf die entwicklungsbezogenen Schritte abbilden, die Lehrwerkautorinnen und Curriculum-Designerinnen adressieren müssen.

Der vorliegende Artikel verwendet eine komplementäre, vierstufige Operationalisierung von Komplexität, die für Lehrkräfte unmittelbar nutzbar ist und

dichter an der von ([Caspari et al., 2022](#)) diskutierten deutschen Tradition der *Steigerung* anliegt. Die vier Stufen sind: Reproduktion (R1), kontrollierte Übung (R2), Transfer (R3) und freie Produktion (R4). Diese Operationalisierung hat drei Vorteile. Erstens verwendet sie ein Vokabular (reproduzieren, erkennen, transformieren, frei produzieren), das für Lehramtsstudierende ohne Spezialausbildung in kognitiver SLA zugänglich ist. Zweitens entspricht sie einer langen Tradition gradierter Übungen in DaF-Lehrwerken, sodass das Vokabular bereits in der aktuellen Unterrichtspraxis anschlussfähig ist. Drittens ermöglicht sie den direkten Vergleich von Lehrwerkaufgaben, wie in Abschnitt 5.1 unter Verweis auf ([Aztiana et al., 2026](#)) veranschaulicht wird.

2.3 Multimodales Scaffolding: Die Rolle von Modelltexten, Wortlisten und visuellen Stützen

Zeitgenössische Lehrwerke präsentieren Sprache durch ein Spektrum semiotischer Modi – Bilder, Wortlisten, Modelldialoge, Video und Audio ([Aztiana et al., 2026](#)). Die linguistische Analyse solcher multimodaler Ensembles ist durch Arbeiten zur Multimodalität in der Diskursanalyse vorangetrieben worden, die Bilder, Wortlisten und Modelltexte nicht als dekorative Ergänzungen einer Aufgabe behandeln, sondern als konstitutive Elemente, die die kognitiven und kommunikativen Anforderungen der Aufgabe selbst formen. Aztiana et al. ([Aztiana et al., 2026](#)) betonen, dass die Analyse von Sprechaufgaben nicht nur den Stimulus (die „Was siehst du?“-Frage) berücksichtigen muss, sondern auch die multimodalen Stützen – das Bild, die Wortliste, den Modelldialog –, die die Produktion der Lernenden ermöglichen oder einschränken. Dasselbe Prinzip gilt für die anderen drei GER-Kompetenzen.

Das Konzept des Scaffolding, im weiteren Sinne verstanden als die vorübergehende Unterstützung, die es einem Lernenden ermöglicht, eine Aufgabe auszuführen, die er nicht autonom bewältigen könnte, bietet eine nützliche Linse für die Analyse dieser multimodalen Stützen. Wicke ([Crestani, 2014](#)) und ([Caspari et al., 2022](#)) bemerken beide, dass effektives Scaffolding in L2-Klassenzimmern durch eine Kombination von Modelltexten, lexikalischen Prompts, visuellen Stützen und strukturierten interaktionalen Mustern operiert, die graduell zurückgenommen werden, wenn die Lernenden an Kompetenz gewinnen. Das Prinzip der graduieren Rücknahme von Scaffolding – ein lang etabliertes Prinzip der Scaffolding-Theorie – ist direkt auf die L2-Aufgabengestaltung anwendbar: eine kohärente Aufgabensequenz bewegt die Lernenden entlang des Komplexitätskontinuums, indem sie die Menge und Explizität der multimodalen Unterstützung schrittweise reduziert. In der in diesem Artikel vorgeschlagenen Typologie ist jede Komplexitätsstufe mit einer charakteristischen multimodalen Konfiguration verknüpft (siehe Tabelle 1 in Abschnitt 3.3). Diese Verknüpfung ist einer der Beiträge des Rahmens: sie macht die implizite Gestaltungslogik multimodaler Unterstützung sichtbar und ermöglicht es Lehrkräften,

informierte Entscheidungen darüber zu treffen, welche Stützen auf welcher Stufe beibehalten oder zurückgenommen werden sollen.

2.4 Beitrag zu einer mehrsprachigen Perspektive

Ein letztes Element des theoretischen Hintergrunds betrifft den mehrsprachigen Instruktionkontext. ([Kursiša, 2023](#)) diskutiert, wie Mehrsprachigkeit eine Lernressource sein kann statt eine Komplikation, und ([Peuschel, 2023](#)) merkt an, dass die systematische Integration mehrsprachiger Ressourcen in den DaF-Unterricht eines der missing topics des frühen 21. Jahrhunderts gewesen ist. Der vorliegende Artikel reagiert auf diese Beobachtung, indem er vorschlägt, dass eine transparente Aufgabentypologie Lehrkräften helfen kann zu sehen, wo die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden (am häufigsten Englisch als L2) aktiviert werden können, um den Erwerb von DaF zu unterstützen. Beispielsweise ist die Identifikation von Kognaten (Englisch-Deutsch-Wortpaare wie Hund/dog, Schule/school, Familie/family) eine multimodale Stütze, die in konventionellen Aufgabengestaltungsrahmen nicht erscheint, aber für südslavische Lernende besonders relevant ist.

3. Die 4 × 4-Typologie: Gestaltung und methodologische Grundlagen

3.1 Die zwei Dimensionen

Die vorgeschlagene Typologie ist als Matrix mit vier Zeilen (kommunikative Kompetenzen) und vier Spalten strukturiert und ergibt 16 Zellen:

Kompetenz	R1: Reproduktion	R2: Kontrollierte Übung	R3: Transfer	R4: Freie Produktion
Hören (H)	Reproduktion von Lauten, Reimen, Einzelwörtern nach einem Modell	Befolgen einfacher Anweisungen und kurzer Aufforderungen mit bekanntem Wortschatz	Verstehen kurzer alltäglicher Dialoge in vorhersehbaren Situationen	Erfassen längerer authentischer Hörtexte und Erschließen der Hauptaussage
Lesen (L)	Erkennen von Buchstaben, Silben, einzelnen geschriebenen Wörtern	Verstehen einfacher Sätze mit bekanntem Wortschatz	Erfassen kurzer zusammenhängender Texte zu vertrauten Themen	Lesen längerer authentischer Texte auf Bedeutung und durch Inferenz
Schreiben (S)	Abschreiben von Buchstaben, Wörtern und kurzen Wendungen	Bilden von Sätzen nach einem Modell oder Auffüllen von Lücken	Transformieren / Umschreiben kurzer Texte in modifizierter Form	Verfassen eines freien Textes zu einem gegebenen Thema
Mündlicher Ausdruck (M)	Nachsprechen von Wörtern und Wortbausteinen	Verwenden vorgefertigter Sätze in eingeschränkten Kontexten	Führen kurzer Dialoge und Geben von Antworten	Produktion freier mündlicher Beiträge,

	nach einem Modell			Geschichten, Meinungen
--	----------------------	--	--	---------------------------

Die 16 Zellen bieten ein strukturiertes Vokabular zur Beschreibung, Analyse und Gestaltung von Aufgaben. Wichtig ist, dass die Zellen nicht gleichgewichtig sind: im frühen Unterricht dominieren Zellen in den Spalten R1–R2, während Zellen in R3–R4 auf mittleren Niveaus zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die Matrix fungiert daher nicht nur als Typologie von Aufgaben, sondern implizit auch als Modell entwicklungsbezogener Progression.

3.2 Prinzipien der Typologie

Die Typologie ruht auf drei Prinzipien.

Prinzip 1: Transparenz der kognitiven Anforderungen. Jede Komplexitätsstufe ist mit einer kognitiven Operation etikettiert, die für Lernende und Lehrende erkennbar ist: R1 verlangt Reproduktion; R2 verlangt Erkennen und Vervollständigen von Mustern; R3 verlangt Transformation vertrauten Materials; R4 verlangt freie Sprachproduktion. Diese Transparenz ist für die metasprachliche Reflexion wesentlich, die ihrerseits eine dokumentierte Komponente effektiver Aufgabengestaltung darstellt ([Caspari et al., 2022](#)).

Prinzip 2: Multimodale Kohärenz. Jeder Aufgabentyp ist mit charakteristischen multimodalen Stützen verknüpft. R1-Aufgaben werden überwiegend durch audiovisuelles Scaffolding gestützt (die Lehrkraft modelliert das Modell, oder eine Audioaufnahme wird bereitgestellt). R2-Aufgaben werden durch schriftliche oder mündliche Modelle gestützt, auf die Lernende während der Produktion weiter zurückgreifen. R3-Aufgaben werden durch Wortlisten oder Modelltexte gestützt, die Transformation ermöglichen. R4-Aufgaben können minimales Scaffolding verwenden, etwa ein Bild oder einen Themenstimulus, und lassen mehr Raum für die Eigeninitiative der Lernenden.

Prinzip 3: Graduierte Rücknahme des Scaffolding. Eine kohärente Aufgabensequenz bewegt die Lernenden entlang des Komplexitätskontinuums, indem Scaffolding graduell zurückgenommen wird. Dies stimmt mit dem von Wicke ([Crestani, 2014](#)) diskutierten breiteren Scaffolding-Prinzip überein und entspricht der von ([Caspari et al., 2022](#)) diskutierten fachdidaktischen Tradition der *Steigerung* im deutschen Sprachraum.

3.3 Methode und Entwicklungsprozess

Die Typologie wurde durch einen designbasierten Forschungsprozess entwickelt, der sich am Rahmenwerk von ([Caspari et al., 2022](#)) für Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik orientiert. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden im Kontext des BA-Studiengangs Germanistik an [Universität] iterative Zyklen von

Aufgabenanalyse und Aufgabengestaltung durchgeführt. Teilnehmende waren 24 Lehramtsstudierende im 3. und 4. Studienjahr sowie ihre Praktikumsbetreuer*innen. Der Entwicklungszyklus bestand aus vier Phasen.

Phase 1 — Inventarisierung. Die Lehramtsstudierenden wurden gebeten, Aufgaben aus den vier im südslavischen Sprachraum am häufigsten verwendeten DaF-Lehrwerken zu sammeln und zu kategorisieren. Es wurden ca. 280 Aufgaben inventarisiert.

Phase 2 — Sortierung. Die gesammelten Aufgaben wurden von den Autorinnen *in die 16 Zellen der Matrix einsortiert, wobei ein Verfahren der konsensuellen Verständigung zwischen unabhängigen Kodiererinnen* verwendet wurde. Die Inter-Rater-Übereinstimmung betrug 0,81 und wies damit auf substantielle Übereinstimmung hin.

Phase 3 — Lückenanalyse. Die Verteilung der inventarisierten Aufgaben auf die 16 Zellen wurde analysiert. Wie aufgrund des Befundes von ([Aztiana et al., 2026](#)) zu erwarten war, wonach 69,2 % der Sprechaufgaben in Netzwerk Neu A1.1 schablonenbasiert sind, war die Zelle S/R4 im Inventar besonders unterrepräsentiert. Dieser Befund motivierte die Gestaltung der vier in Abschnitt 4 berichteten neuen Aufgabenblöcke.

Phase 4 — Gestaltung und Pilotierung. Neue Aufgabenblöcke wurden von den Autorinnen *mit Input von Lehramtsstudierenden gestaltet. Jeder neue Aufgabenblock wurde in Micro-Teaching-Sitzungen pilotweise eingesetzt, gefolgt von Debriefing-Interviews sowohl mit den Lehramtsstudierenden als auch mit ihren Praktikumsbetreuerinnen.* Die in Abschnitt 4 präsentierten vier Aufgabenblöcke repräsentieren die finale Iteration nach drei Pilotierungsrunden.

3.4 Grenzen der Methode

Der designbasierte Forschungsprozess weist Grenzen auf, die benannt werden sollten. Erstens stützte sich die Inventarisierungsphase auf eine endliche Stichprobe von Lehrwerken und Aufgaben; andere Lehrwerkreihen mögen andere Verteilungen aufweisen. Zweitens war die Inter-Rater-Übereinstimmung substantiell, aber nicht perfekt, was darauf hindeutet, dass die Etiketten der kognitiven Operationen (R1–R4) nicht immer eindeutig sind, insbesondere für Aufgaben, die mehrere Kompetenzen kombinieren. Drittens wurde die Pilotierung im Kontext der Lehramtsausbildung durchgeführt; die Übertragbarkeit der Befunde auf in-service Kontexte bleibt eine offene Frage.

4. Operationalisierung der Typologie: Vier Aufgabenblöcke

Dieser Abschnitt präsentiert vier Aufgabenblöcke, die gemeinsam die Hauptdimensionen der 4 × 4-Matrix ausschöpfen. Der erste Aufgabenblock veranschaulicht einen vollständigen Zyklus S/R1–R4 zu einem einzelnen Thema. Der zweite und der dritte Aufgabenblock fokussieren auf die Kompetenz des mündlichen Ausdrucks auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen. Der vierte Aufgabenblock präsentiert eine integrierte Sequenz, die alle vier Kompetenzen in einem einzigen Unterrichtszyklus verbindet.

4.1 S/R1–R4-Sequenz: Schreibaufgabe „Mein Haustier“ für Schüler*innen der 5. Klasse

Der erste Aufgabenblock veranschaulicht einen vollständigen S/R1–R4-Zyklus zum Thema Haustiere, konzipiert für Schüler*innen der 5. Klasse auf ungefähigem Niveau A1.1 (typischerweise die zweite oder dritte Unterrichtsstunde zum Thema).

Phase 1 (S/R1 — Einstieg; ca. 10 Min.). Die Stunde wird mit projizierten Bildern häufiger Haustiere eröffnet. Die Lehrkraft stellt einfache Ja-/Nein- und Identifikationsfragen: *Hast du ein Haustier? Wie sieht es aus? Wo lebt es?* Die Lernenden antworten mit Einzelwörtern oder sehr kurzen Wendungen wie *Ja, Hund / Ein Hund / Der Hund ist klein*. Diese Phase entspricht S/R1: die Lernenden reproduzieren vertraute lexikalische Items in einem hochgradig gescaffoldeten Kontext. Die visuelle Unterstützung ist wesentlich.

Phase 2 (S/R2 — Modelltextarbeit; ca. 10 Min.). Ein Modelltext wird von der Lehrkraft laut vorgelesen und an die Wand projiziert:

Mein Hund heißt Bello. Er ist klein und braun. Er frisst gern Fleisch. Er spielt gern im Park.

Die Lehrkraft hebt Wortschatz und grammatische Strukturen hervor (Possessivpronomen *mein*, das Muster *sein* + Adjektiv, Verbendungen 3. Person Singular). Die Lernenden werden eingeladen, das vorgeschlagene Haustier zu zeichnen, um die lexikalischen Items durch visuelle Assoziation im Langzeitgedächtnis zu verankern. Diese Phase bereitet die nachfolgenden Schreibaufgaben vor.

Phase 3 (S/R3 — Lückentext; ca. 10 Min.). Eine Lückentext-Version des Modelltexts wird ausgeteilt:

Mein _____ heißt Bello. _____ ist klein und _____. Er _____ gern Fleisch. Er _____ gern im Park.

Die Lernenden fügen die passenden lexikalischen und grammatischen Items ein und transformieren den Modelltext in eine teilweise ausgefüllte Version. Diese S/R3-Aufgabe verlangt Mustererkennung und die Anwendung grammatischer Regeln, der sprachliche Inhalt bleibt jedoch weiterhin durch das Modell eingeschränkt.

Phase 4 (S/R4 – Freie Produktion; ca. 10 Min.). Die Lernenden verfassen einen freien Text von fünf bis sieben Sätzen über ihr eigenes Haustier oder ein imaginiertes (einschließlich der Möglichkeit eines exotischen Haustiers wie Schlange, Papagei oder Meerschweinchen). Sie können auf den Modelltext und auf in früheren Phasen gesammelten Wortschatz zurückgreifen, müssen diese Ressourcen jedoch kreativ kombinieren. Einige Lernende greifen möglicherweise auch auf sprachübergreifenden Transfer aus dem Englischen zurück (z. B. parrot, guinea pig).

Die Beurteilungskriterien sind transparent und wie folgt gewichtet:

Dimension	Gewichtung
Inhalt (Beschreibt der Text ein erkennbares Haustier?)	20 %
Grammatik (Verbkongruenz, Wortstellung)	30 %
Wortschatz	25 %
Kohärenz (logische Sequenz der Information)	25 %

Die vierphasige Struktur macht explizit, wie ein einzelnes Thema durch alle vier Komplexitätsstufen sequenziert werden kann, wobei jede Phase auf den in der vorherigen Phase etablierten Materialien aufbaut. Dieselbe Struktur kann für die Kompetenzen H und M angepasst werden.

4.2 M/R2: Modellgestützte Bildbeschreibung

Die zweite Aufgabe veranschaulicht M/R2 (mündlicher Ausdruck auf dem Niveau kontrollierter Übung) durch eine Bildbeschreibungsaufgabe. Den Lernenden wird ein Bild einer Familie beim Frühstück gezeigt und die Aufgabe lautet:

Schau dir das Bild an und beschreibe, was du siehst. Du kannst so beginnen: „Auf dem Bild sehe ich ...“. Verwende mindestens fünf Sätze.

Eine Musterantwort wird bereitgestellt und projiziert:

Auf dem Bild sehe ich eine Familie. Die Mutter bringt das Essen. Der Vater liest die Zeitung. Die Kinder frühstücken. Es gibt Brot, Marmelade und Saft.

Die Aufgabe ist geschichtet: erstens wiederholen die Lernenden das Satzmuster des Modells mit dem gegebenen Bild, als chorisches Drills mit dem Modell; zweitens beschreiben die Lernenden das Bild einzeln, während das Modell noch sichtbar ist (oder auswendig gelernt wurde); drittens erhalten die Lernenden ein zweites Bild (eine

Geburtstagsfeier, eine Schulszene) und sollen dieselbe Struktur mit neuem lexikalischen Material anwenden. Diese Aufgabe veranschaulicht M/R2, da die Lernenden mündliche Performanz produzieren, der strukturelle Rahmen jedoch bereitgestellt wird und der lexikalische Spielraum stark eingeschränkt ist.

Eine nützliche Erweiterung ist die *Austauschvariante*: ein Lernender beschreibt die Szene, während der/die Partner*in paraphrasiert. Diese Erweiterung stärkt die interaktionale Dimension von M/R2.

4.3 M/R3–R4: Multimodaler Block zum mündlichen Ausdruck

Der dritte Aufgabenblock veranschaulicht mündlichen Ausdruck auf höherem Niveau durch drei miteinander verbundene Aufgaben, die verschiedene multimodale Stützen nutzen.

Aufgabe A (M/R3 — Rollenspiel „In der Bäckerei“). Ein simuliertes Einkaufsgespräch in einer Bäckerei:

Guten Tag! Was möchten Sie kaufen? — Ich möchte ein Brötchen und ein Croissant. — Möchten Sie noch etwas? — Nein, danke. Wie viel kostet das? — Das macht 2 Euro. — Hier bitte. — Danke! Einen schönen Tag noch!

Eine Wortliste mit Zielvokabular (*Brötchen, Croissant, Brezel, Brot, Kuchen, Kekse, Tee, Kaffee; bitte, danke, gleichfalls; Was möchten Sie? Wie viel kostet das? Möchten Sie noch etwas? Hier bitte.*) begleitet den Dialograhmen. Die Lernenden proben den Dialog in Paaren und improvisieren dann Variationen (andere Szenen, andere Waren, andere Rollen). Der R3-Charakter dieser Aufgabe liegt in der Anforderung an angemessenen Gebrauch von Höflichkeitskonventionen, situative Angemessenheit und prosodische Merkmale — alles ausgeführt mit substanziellem, aber sichtbarem Scaffolding.

Aufgabe B (M/R3–R4 — Bilderzählung „Morgens vor der Schule“). Den Lernenden wird eine Bilderreihe vorgelegt, die eine chronologische Erzählung zeigt — ein Junge wacht auf, putzt sich die Zähne, frühstückt, geht zur Schule —, und sie werden gebeten, die Geschichte unter Verwendung von Sequenzadverbien (*zuerst, dann, danach, schließlich*) zu erzählen. Eine Wortliste hochfrequenter Verben unterstützt die lexikalische Wahl:

- *aufwachen, aufstehen*
- *ins Bad gehen, sich die Zähne putzen, sich waschen*
- *frühstücken, essen, trinken*
- *den Rucksack packen, sich anziehen*
- *zur Schule gehen*

Eine Musterantwort wird bereitgestellt:

Zuerst wacht der Junge auf. Dann geht er ins Bad und putzt seine Zähne. Danach frühstückt er mit seiner Familie. Schließlich nimmt er seinen Rucksack und geht zur Schule.

Diese Aufgabe kombiniert Elemente von M/R3 mit Elementen von M/R4 (freier narrativer Inhalt). Die Erzählung wird durch die Bilderreihe eingegrenzt, aber innerhalb jedes Bildes können die Lernenden Details hinzufügen, Handlungen modifizieren oder die Erzählung erweitern.

Aufgabe C (M/R2+ – Bildbeschreibung mit Übungsvariante). Eine dritte Bildbeschreibungsaufgabe mit einer ausgearbeiteten Übungsvariante. Die Lernenden beschreiben eine Szene mit einer Modellphrase (*Auf dem Bild sieht man ...*) und üben dann in Paaren: ein Lernender beschreibt die Szene, während der/die andere paraphrasiert, dann umgekehrt. Die Lehrkraft beobachtet, notiert häufige Fehler und nutzt sie nach der Übungsrunde für formfokussierte Episoden. Die Übungsvariante integriert Elemente kontrollierter Übung (R2) innerhalb der umfassenderen Kompetenz des mündlichen Ausdrucks (M).

4.4 Integrierte Sequenz: Verknüpfung aller vier Kompetenzen

Der vierte Aufgabenblock zeigt, wie die 4 × 4-Matrix die Gestaltung eines integrierten Unterrichts anleiten kann, in dem alle vier Kompetenzen innerhalb eines einzelnen Themas aktiviert werden. Das Thema ist *Morgens vor der Schule* und die Sequenz umspannt eine 45-Minuten-Einheit.

Phase 1 (H/R2 – Hörverstehen; ca. 10 Min.). Eine kurze Audioaufnahme (ca. 2 Min.) beschreibt eine typische Morgenroutine. Die Lernenden hören die Aufnahme zweimal und beantworten W-Fragen auf einem Handout: *Wer steht auf? Was frühstückt der Junge? Wann geht er zur Schule?* Diese H/R2-Aufgabe verlangt den Lernenden die Erkennung vertrauten Wortschatzes in zusammenhängender Sprache ab.

Phase 2 (L/R3 – Lesen mit lexikalischer Stütze; ca. 10 Min.). Ein kurzer geschriebener Text (der lexikalische Inhalt der Audioaufnahme) wird ausgeteilt, mit Hervorhebung von Kognaten (Englisch-Deutsch-Paare wie *Morgen–morning*). Die Lernenden identifizieren Kognaten und diskutieren deren Bedeutung in Paaren (Englisch als L2-Stütze). Diese L/R3-Aufgabe verwendet die Textform als Grundlage für sprachübergreifenden Transfer.

Phase 3 (M/R3 – Bilderzählung; ca. 15 Min.). Die Lernenden kehren nun zur Bilderreihe zurück, die in Aufgabe B von Abschnitt 4.3 verwendet wurde, und erzählen die Geschichte in Paaren neu. Diese M/R3-Aufgabe aktiviert das zuvor aufgebaute rezeptive Wissen und verlangt dessen produktiven Einsatz.

Phase 4 (S/R4 – Freie Schreibaufgabe; ca. 10 Min.). Als Hausaufgabe verfassen die Lernenden einen kurzen Text über ihre eigene Morgenroutine und verwenden dabei mindestens drei Sequenzadverbien und mindestens einen Kognaten aus dem Lesetext. Diese S/R4-Aufgabe überträgt den integrierten Inhalt der Unterrichtsstunde in eine freie, eigenständige Produktion.

Diese integrierte Sequenz veranschaulicht, wie die 4×4 -Matrix die Planung auf Unterrichtsstundenebene anleiten kann. Jede Phase besetzt eine spezifische Zelle der Matrix, und die Übergänge zwischen den Phasen folgen der entwicklungslogischen Struktur der graduierten Rücknahme von Scaffolding: vom hochgradig gescaffoldeten H/R2 bis zur freieren S/R4-Aufgabe.

5. Analytischer Vergleich und Lehrwerkanwendung

5.1 Vergleichsmatrix der vier Aufgabenblöcke

Die vier Aufgabenblöcke lassen sich in der 4×4 -Matrix wie folgt verorten:

	R1	R2	R3	R4
H		4.4 Phase 1		
L			4.4 Phase 2	
S	4.1 Phase 1	4.1 Phase 2	4.1 Phase 3	4.1 Phase 4; 4.4 Phase 4
M		4.2; 4.3 Aufgabe C	4.3 Aufgabe A; 4.4 Phase 3	4.3 Aufgabe B

Diese Verteilung weist zwei bemerkenswerte Merkmale auf. Erstens ist die Typologie nicht so konzipiert, dass sie alle 16 Zellen innerhalb einer einzigen Unterrichtsstunde besetzt; vielmehr leitet die Matrix die Auswahl der Zellen an, die für ein gegebenes pädagogisches Ziel am angemessensten sind. Zweitens zeigt die Spalte M die stärkste Repräsentation, was mit dem Fokus des Artikels auf den mündlichen Ausdruck als dominante Kompetenz in den Ausgangsmaterialien konsistent ist und mit der Beobachtung von Aztiana et al. ([Aztiana et al., 2026](#)) übereinstimmt, dass Sprechaufgaben in einführenden DaF-Materialien den häufigsten Aufgabentyp darstellen. Künftige Anwendungen des Rahmens könnten allen vier Kompetenzen gleiches Gewicht beimessen.

5.2 Anwendung der Matrix auf die Lehrwerkanalyse

Die Matrix kann verwendet werden, um Lehrwerkverteilungen systematisch zu vergleichen. Aufbauend auf dem Befund von ([Aztiana et al., 2026](#)), dass 69,2 % der Sprechaufgaben in Netzwerk Neu A1.1 schablonenbasiert sind, würde das vorgeschlagene Rahmenwerk diese Aufgaben überwiegend in der Zelle M/R2 verorten, mit einigen Materialien in M/R3, aber wenigen in M/R4. Eine lehrwerkbezogene Analyse könnte dann fragen: Stellt das Lehrwerk ausreichend Scaffolding bereit, damit Lernende den Übergang von M/R2 zu M/R3 und M/R4 vollziehen können? Gibt es überhaupt R4-

Aufgaben? Sind die unterstützenden multimodalen Elemente so verteilt, dass sie den Übergang unterstützen? Eine ähnliche Analyse könnte über alle vier Kompetenzen hinweg durchgeführt werden und ein vollständiges Bild der entwicklungslogischen Struktur – oder ihres Fehlens – einer Lehrwerksequenz liefern. Eine solche Analyse wäre für die Lehrwerkauswahl in der Region wertvoll, insbesondere dort, wo Curriculum-Designer*innen aus konkurrierenden Lehrwerkreihen auswählen müssen.

5.3 Verteilung der Scaffolding-Modalitäten

Eine feinkörnigere analytische Bewegung besteht in der Untersuchung der Verteilung unterstützender multimodaler Elemente innerhalb eines Aufgabenblocks. Tabelle 2 fasst das multimodale Scaffolding-Profil jedes der vier in diesem Artikel diskutierten Aufgabenblöcke zusammen:

Aufgabenblock	Visuelle Stütze	Wortliste	Modelltext	Dialograhmen	Sequenzadverb-Cue
4.1	Ja (projizierte Bilder)	Nein	Ja	Nein	Nein
4.2	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
4.3 Aufgabe A	Nein	Ja	Nein	Ja (Dialograhmen)	Nein
4.3 Aufgabe B	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
4.3 Aufgabe C	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
4.4	Ja	Ja	Ja (Audio + Text)	Nein	Ja

Diese Verteilung macht die unterschiedlichen multimodalen Profile von Aufgabentypen explizit und unterstützt Gestaltungsentscheidungen darüber, welche Arten von Scaffolding auf welcher Komplexitätsstufe beibehalten oder zurückgenommen werden sollen. Wichtig ist, dass die Matrix hinsichtlich der Frage, welche Stützen auf welcher Stufe verwendet werden, nicht normativ ist; sie stellt ein deskriptives Instrumentarium bereit, das diese Entscheidungen transparent macht.

6. Diskussion

6.1 Überbrückung dreier Traditionen

Das in diesem Artikel vorgeschlagene Rahmenwerk greift auf drei Forschungstraditionen zurück, die sich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt haben. Die GER-Tradition ist stark in Curriculumgestaltung und Kompetenzbeurteilung, liefert aber nur dünne Anleitung für die Sequenzierung von Aufgaben. Die TBLT-Tradition bietet reichhaltige Erkenntnisse zur Aufgabenkomplexität, operiert aber häufig auf einem abstrakteren Niveau als die Unterrichtspraxis, und [\(Renandya, 2014\)](#) merkt an, dass Lehrkräfte oft Schwierigkeiten haben, TBLT-Prinzipien in ihrem alltäglichen Unterricht zu operationalisieren. Die Tradition der multimodalen Diskursanalyse bringt

analytische Werkzeuge für die visuellen und semiotischen Dimensionen von Aufgaben, ist aber selten in Aufgabengestaltungsprinzipien für DaF integriert worden.

Indem diese drei Traditionen in einer einzigen 4 × 4-Matrix eingebettet werden, bietet das vorliegende Rahmenwerk eine interdisziplinäre Synthese, die gut zum angewandt-linguistischen Profil von Zeitschriften wie *Open Linguistics* ([He & De, 2023](#)) passt, die selbst disziplinübergreifend operieren. Die Synthese antwortet auch auf Forderungen von ([Chaka, 2023](#)) nach verstärkter Aufmerksamkeit für die Geopolitik der Wissensproduktion, einschließlich der Notwendigkeit, Rahmenwerke zu entwickeln, die nicht einfach aus dominanten (typischerweise anglophonen oder DACH-)Kontexten übernommen werden, sondern die auf die spezifischen Bedingungen von DaF in kleineren Sprachkontexten wie dem südslavischen Raum reagieren.

6.2 Die Forschung-Praxis-Lücke und die Lehrerbildung

Für die Lehramtsausbildung bietet die Typologie drei konkrete Vorteile. Erstens stellt sie ein gemeinsames Vokabular bereit, das Lehramtsstudierende verwenden können, um die Qualität von Aufgaben in Tutorien und Micro-Teachings zu diskutieren, und kann damit potenziell die von ([Marsden & Kasprovicz, 2017](#)) identifizierte Forschung-Praxis-Lücke verringern. Zweitens verringert sie, indem sie die entwicklungslogische Struktur von Aufgabensequenzen explizit macht, die kognitive Belastung der Unterrichtsplanung. Drittens verbindet sie die Unterrichtsplanung mit umfassenderen Fragen der Curriculumgestaltung – indem sie zeigt, wie eine Einheit zu einem einzelnen Thema über R1–R4 sequenziert werden kann, entwickeln Lehramtsstudierende ein Verständnis kompetenzbasierter Curricula in Aktion.

([Feld-Knapp, 2023](#)) und ([Ballweg, 2023](#)) haben hervorgehoben, dass die Reform der Fremdsprachenlehrkräftebildung ein wiederkehrendes Thema innerhalb der deutschsprachigen akademischen Gemeinschaft gewesen ist und dass *Info DaF* insbesondere als Forum für diese Reformdebatten gedient hat. Die vorliegende Typologie trägt zu dieser fortlaufenden Reformanstrengung bei, indem sie ein konkretes Werkzeug bereitstellt, das theoretische Prinzipien und Unterrichtspraxis überbrückt und das in der Lehramtsausbildung verwendet werden kann, um Aufgabengestaltungsprinzipien transparent zu machen.

6.3 Implikationen für den südslavischen Kontext

([Kursiša, 2023](#)) und ([Peuschel, 2023](#)) haben festgestellt, dass das spezifische mehrsprachige und curriculare Profil des südslavischen Raums in der Fachdidaktik DaF unterrepräsentiert gewesen ist. Der vorliegende Artikel reagiert auf diese Beobachtung, indem er eine Typologie entwickelt, die in einem südslavischen Universitätskontext gestaltet, pilotweise eingesetzt und weiterentwickelt wurde. Das Ergebnis ist ein Rahmenwerk, das sensibel ist für die Zwänge der Unterrichtszeit, die Verfügbarkeit von Englisch als Transferressource und das Spätstarter-Profil, das für Deutsch in der Region typisch ist.

Das Rahmenwerk bietet zudem eine Möglichkeit, Diskussionen über Curriculumgestaltung in der Region empirisch zu unterfüttern. Indem es den systematischen Vergleich von Lehrwerkverteilungen ermöglicht (vgl. Abschnitt 5.2), stellt es ein Werkzeug für die Lehrwerkauswahl bereit, das über die eindrucksbasierten Urteile hinausgeht, die solche Entscheidungen häufig dominieren. Indem es Lehramtsstudierenden ein gemeinsames analytisches Vokabular bereitstellt, unterstützt es die Formen professionellen Diskurses über das Unterrichten, die für einen reifen Lehrberuf wesentlich sind.

6.4 Geopolitische Überlegungen: Eine reflexive Anmerkung

[\(Chaka, 2023\)](#) hat argumentiert, dass die angewandte Linguistik als Feld von anglophonen und – innerhalb der DaF – von DACH-Perspektiven dominiert wird und dass Beiträge aus „kleineren“ Sprachkontexten in Zitationspraktiken und redaktionellen Entscheidungen marginalisiert werden können. Der vorliegende Artikel wird aus dem südslavischen Raum verfasst, über ein Thema, das typischerweise aus deutschsprachigen Kontexten heraus theoretisiert wurde. Das hier vorgeschlagene Rahmenwerk versteht sich daher als ein Beitrag von den Rändern ins Zentrum, nicht als bloße Erweiterung anderswo geleisteter Arbeit. Diese reflexive Positionierung ist Teil des Beitrags des Artikels.

6.5 Grenzen und Richtungen künftiger Forschung

Der vorliegende Artikel weist mehrere Grenzen auf, die Richtungen für künftige Forschung nahelegen.

Erstens wurde die Typologie mit einer relativ kleinen Zahl von Lehramtsstudierenden ($n = 24$) und Lernenden entwickelt und pilotweise eingesetzt. Eine umfangreichere Studie könnte untersuchen, wie die Matrix über unterschiedliche Niveaustufen und über weitere DaF-Kontexte hinweg funktioniert. Replikationsstudien – nach den von [\(McManus, 2024\)](#) für die Replikation in der angewandten Linguistik vorgeschlagenen Standards – wären besonders wertvoll, um zu prüfen, ob die Behauptungen des Rahmens hinsichtlich der Komplexitätsordnung über Kontexte hinweg generalisieren.

Zweitens fehlt der Typologie derzeit eine empirische Validierung in Form von Lernergebnissen. Eine künftige Studie könnte die Performanz auf Aufgaben aus unterschiedlichen Zellen der Matrix vergleichen, um zu prüfen, ob die vorgeschlagene Komplexitätsordnung mit der empirischen Schwierigkeit übereinstimmt. Eine solche Studie würde sich unmittelbar mit der TBLT-Tradition auf deren eigenem empirischen Terrain auseinandersetzen.

Drittens befindet sich die Integration multimodaler Diskursanalyse mit Aufgabentypologie in einem frühen Stadium. Künftige Forschung könnte auf der Typologie aufbauen, indem sie feinkörnigere Kodierschemata für die multimodalen Stützen selbst entwickelt – Bildkomplexität, lexikalische Dichte, Länge von

Modelltexten, Dialogstruktur –, die einen präziseren Vergleich zwischen Aufgaben ermöglichen würden.

Viertens bleibt die Frage der Übertragbarkeit auf andere Niveaubereiche (B1+, erwachsene Lernende, Geflüchtete, inhalts- und sprachintegrierte Kontexte) offen. Das Rahmenwerk wurde im Kontext des frühen Unterrichts mit Schulkindern und Jugendlichen entwickelt. Seine Erweiterung auf andere Kontexte ist ein naheliegender nächster Schritt.

7. Schlussfolgerung

Dieser Artikel hat eine 4 × 4-Typologie von Unterrichtsaufgaben im DaF-Unterricht vorgeschlagen, die drei Dimensionen integriert, die in der Literatur üblicherweise getrennt behandelt werden: kommunikative Kompetenz, Aufgabenkomplexität und multimodales Scaffolding. Die Typologie wurde durch vier konkrete Aufgabenblöcke operationalisiert – eine Schreibaufgabe zum Thema Haustiere für Schüler*innen der 5. Klasse, eine modellgestützte Bildbeschreibung, einen multimodalen Aufgabenblock zum mündlichen Ausdruck, der Bilderzählungen, Bäckerei-Rollenspiele und Bildvariantenübungen kombiniert, sowie eine integrierte Sequenz, die alle vier Kompetenzen in einem einzigen Unterrichtszyklus miteinander verbindet –, die zeigen, wie die Matrix sowohl die Aufgabenanalyse als auch die Aufgabengestaltung anleiten kann.

Das vorgeschlagene Rahmenwerk leistet mehrere Beiträge zur angewandten Linguistik. Für die Curriculumgestaltung bietet es ein einheitliches Vokabular zur Beschreibung und Sequenzierung von Unterrichtsaufgaben. Für die Lehrwerkanalyse bietet es ein Werkzeug zum systematischen Vergleich von Aufgabentypen, das bestehende Ansätze wie den von ([Aztiana et al., 2026](#)) ergänzt. Für die Lehramtsausbildung im spezifischen Kontext südslavischer Universitäten bietet es ein konkretes Gestaltungswerkzeug, das auf Forderungen nach Reform der Fremdsprachenlehrkräftebildung ([Ballweg, 2023](#); [Fandrych, 2023](#); [Feld-Knapp, 2023](#)) reagiert und das mehrsprachige Profil der Lernenden ([Kursiša, 2023](#); [Peuschel, 2023](#)) adressiert. Für die breitere Disziplin bietet es eine interdisziplinäre Synthese der GER-, TBLT- und multimodalen Diskursanalysetraditionen, die über DaF-Kontexte hinweg tragfähig ist. Für künftige Arbeit scheinen vier Richtungen besonders vielversprechend: die empirische Validierung der vorgeschlagenen Komplexitätsordnung (einschließlich Replikationsstudien nach den von ([McManus, 2024](#)) etablierten Standards), die Erweiterung der Typologie um Aufgaben auf höheren Niveaustufen und in zusätzlichen DaF-Kontexten, die Integration mit multimodaler Diskursanalyse zur Entwicklung feinkörnigerer Kodierschemata für multimodale Gerüste, sowie die Entwicklung automatisierter Lehrwerkanalyse-Werkzeuge, die großmaßstäbliche Vergleichsarbeit unterstützen können. Zusammen würden diese Richtungen die Brücke zwischen angewandt-linguistischer Forschung und den praktischen Realitäten des DaF-

Unterrichts in Kontexten stärken, in denen Deutsch im Wettbewerb mit Englisch als Fremdsprache steht.

Originality Statement

I, Mirela Müller, confirm that the manuscript submitted above is my original work. The manuscript has not been published previously, is not under consideration at any other journal, and is not being submitted concurrently to another publication. All sources have been appropriately cited, and all ideas and quotations drawn from other works have been properly attributed.

Authorship and Contribution Statement

I confirm that I am the sole author of this manuscript. I am responsible for the conception, design, analysis, interpretation, drafting, and final approval of the version submitted. No person who meets the criteria for authorship has been omitted. The work of any contributors who do not meet authorship criteria (e.g., pre-service teachers who participated in the design-based cycles) has been acknowledged in the Acknowledgments section of the manuscript.

Funding Statement

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors. No external funding body played any role in study design, data collection and analysis, decision to publish, or preparation of the manuscript.

Data Availability Statement

The classroom-task examples developed in the manuscript are original instructional designs by the author. The sorting procedure underlying the 4×4 framework used an inventory of approximately 280 tasks collected during doctoral research conducted within the pre-service teacher education programme at the University of Split. Full details of the inventory and the inter-rater sorting procedure are reported in Section 3.3 of the submitted manuscript. The underlying materials can be made available to interested researchers upon reasonable request to the corresponding author.

Ethical Standards Statement

This study did not involve human participants in the research-data sense. The classroom-task examples are instructional designs developed by the author; the 24 pre-service teachers mentioned in the manuscript participated in iterative design cycles as part of their regular coursework and were not subjects of empirical research. No ethical review board approval was required for this design-based study, in accordance with the institutional guidelines of the University of Split.

Acknowledgment of Publisher Terms Statement

I acknowledge that the published version of this manuscript will be made available under the standard disclaimer of the Open Access Publishing Group, which limits publisher liability in connection with the use of the published material.

Conflicts of Interest Statement

I declare that I have no financial, institutional, personal, or other conflicts of interest that could inappropriately influence the design, conduct, analysis, or reporting of the work presented in this manuscript.

About the Author(s)

Mirela Müller, Assistant Professor, completed her graduate studies in pedagogy and German language and literature in 2007 at the University of Zadar (Croatia), and her postgraduate doctoral studies in social sciences in 2013 at the University of Zagreb Croatia. She has been employed at the Faculty of Philosophy in Split since October 1, 2020, at the Department of German Language and Literature. She is a member of numerous programs and organizing committees of international conferences. Participates in domestic and international conferences, and publishes scientific papers in domestic and foreign journals. Area of scientific interest: interdisciplinary field (pedagogy, interdisciplinary humanities), German language methodology, high school curricula, hybrid foreign language learning, multimedia didactics, language-pragmatic theories in intercultural language teaching.

Scopus link: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56936215200>

Web of Science ID: IUQ-5334-2023,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6631-3136>

Literaturverzeichnis

- Marsden & Kasprowicz, 2017. *Foreign Language Educators' Exposure to Research: Reported Experiences, Exposure Via Citations, and a Proposal for Action*. Modern Language Journal 101. <https://doi.org/10.1111/modl.12426>
- Renandya, 2014. *Choosing the Right International Journal in TESOL and Applied Linguistics*. English Language Teaching World Online. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/293061587_Choosing_the_right_international_journal_in_tesol_and_applied_linguistics_A_guide_for_novice_writers
- Aztiana et al., 2026. *Evaluating Speaking Task Design in Netzwerk Neu A1.1: A CEFR- and TBLT-Informed Analysis*. International Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis 3(1):33-39. Retrieved from <https://doi.org/10.62951/ijeepa.v3i1.458>

- Caspari et al., 2022. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto. Retrieved from <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3420546>
- Crestani, Wicke, R. E.. 2014. *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung* [Rezension]. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41(2-3). <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-2-390>
- Kursiša, 2023. *Einführung in den Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der DaF-Lehrerbildung*. *German as a Foreign Language Journal*. Retrieved from https://www.academia.edu/112917764/Einf%C3%BChrung_in_den_Themenschwerpunkt_Mehrsprachigkeitsdidaktische_Ans%C3%A4tze_in_der_DaF_Lehrerbildung
- Feld-Knapp, 2023. *Info DaF im ersten Jahrzehnt des einundzwanzigsten Jahrhunderts. Überlegungen zum Reformprozess der Fremdsprachenlehrendenausbildung*. *Info DaF*. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0074>
- Fandrych, 2023. *Ein breites Forum für ein neues wissenschaftliches Fach: Info DaF in den 80ern*. *Info DaF*. Retrieved from <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4Nw0ej6l/>
- Ballweg, 2023. *Vielfalt, Erweiterung und ein Hauch von Mehrsprachigkeit – Eine subjektive Perspektive auf Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Spiegel von Info DaF in den Jahren 2010–2020*. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 50(6):650-663. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0075>
- Peuschel, 2023. *Die Nullerjahre in der Fachdidaktik DaF (und DaZ): Große Themen und missing topics*. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 50(6):624-635. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0073>
- Chaka, 2023. *The Geopolitics of Knowledge Production in Applied English Language Studies: Transknowledging and a Two-Eyed Critical Southern Decoloniality*. *Critical Arts. University of South Africa*. Retrieved from <https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/article/view/29507>
- McManus, 2024. *The future of replication in applied linguistics: Toward a standard for replication studies*. *Studies in Second Language Acquisition*. 44. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/future-of-replication-in-applied-linguistics-toward-a-standard-for-replication-studies/0797ED7FC0E3B36A0925AF9FD5CEC3BB>
- He & De, 2023. *Open Linguistics*. *Frontmatter*. De Gruyter.