

„Kannst du mal eben...?“

Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht

KARIN AGUADO
Universität Kassel

Was sind Chunks und welche Funktionen haben sie?

Was sind Chunks und welche Funktionen haben sie? Für sich wiederholende, standardisierte Alltagssituationen schaffen und verwenden Sprecher/innen standardisierte sprachliche Formulierungen. Die normale Alltagssprache (aber auch z.B. die allgemeine Bildungs- oder Wissenschaftssprache) ist daher gekennzeichnet von bevorzugten, erwartbaren und somit auch relativ vorhersagbaren Ausdrücken, Konstruktionen und Mustern unterschiedlichen Umfangs. Dabei ist zu beachten, dass es prinzipiell mehrere Formulierungsoptionen gibt, aus denen sich aber immer nur bestimmte Varianten herausbilden und schließlich stabilisieren (vgl. Feilke 1996). Ein kompetenter mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch zeichnet sich also durch die Fähigkeit aus, erwartungsgemäß zu formulieren. Es gilt das *idiom principle* (vgl. Sinclair 1991), also die intensive Verwendung von sprachlichen ‚Fertigstücken‘ wie z.B. Kollokationen, Routineformeln, Phraseologismen, Funktionsverbgefüge, idioma-

tische Prägungen (Feilke 1996) sowie musterhafte Syntagmen und Konstruktionen mit oder ohne Leerstellen (vgl. Aguado 2002). Jede Sprache bzw. jede Sprechergemeinschaft verfügt über solche sprach- und kulturspezifisch geprägten Ausdrucksmittel, die zum geteilten Sprachgebrauchswissen gehören: Pragmatisch dienen sie dem Ausdruck von Zugehörigkeit und durch die interaktive, kooperative Angleichung (Stichwort: *alignment*; in Bezug auf exolinguale Interaktionen vgl. Trofimovich 2013) der Partizipation an der jeweiligen kulturellen Praxis (vgl. Adolphs & Durow 2004) und damit schließlich der Aufrechterhaltung und Tradierung kulturspezifischen Wissens.

Zu beachten ist, dass es hier nicht um (grammatisch) mögliche, sondern um (pragmatisch) wahrscheinliche, gebräuchliche und typische Formulierungen geht (vgl. z.B. Pawley & Syder 1983, die die inzwischen in der einschlägigen Forschungsliteratur etablierten Konzepte *nativelike selection* und *nativelike fluency* geprägt haben). Die hier behandelten Sequenzen sind nicht nur unterschiedlich komplex, fest und transparent, sondern auch linguistisch betrachtet höchst unterschiedlich, was im vorliegenden Zusammenhang jedoch nicht von Bedeutung ist und deshalb nicht weiter diskutiert wird. Im Fokus steht hier vielmehr ihre Rolle

Abstract

Die normale Alltagssprache ist gekennzeichnet von bevorzugten, rekurrenten und somit auch vorhersagbaren Ausdrücken, Konstruktionen und Mustern unterschiedlichen Umfangs. Jede Sprechergemeinschaft verfügt über solche kulturspezifisch geprägten Ausdrucksmittel, die zum geteilten Sprachgebrauchswissen gehören. Ein kompetenter mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch zeichnet sich also durch die Fähigkeit aus, erwartungsgemäß zu formulieren. Diese als Chunks bezeichneten Sequenzen haben den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten, d.h. sie werden nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern als Ganzes memorisiert und wie ein einzelnes Element aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen. Sie spielen in allen Modi der Sprachverarbeitung eine Rolle und tragen sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion zu einer flüssigen und schnellen Verarbeitung bei – dies gilt auch für Fremd- und Zweitsprachenlernende. Darüber hinaus sind die hier behandelten Ausdrucksmittel für eine erfolgreiche Partizipation an der Zielkultur unverzichtbar, was L2-Lernenden häufig nicht bewusst ist und deshalb von ihnen vernachlässigt wird. Der Fremdsprachenunterricht stellt eine zentrale Möglichkeit dar, Lernende für diese Formulierungen zu sensibilisieren und sie dann mittels geeigneter Aufgaben und Übungen einzuüben und zu automatisieren sowie ein Bewusstsein dafür zu schaffen, auch in außerunterrichtlichen L2-Interaktionen aufmerksam auf solche Sequenzen zu achten, sie gezielt wahrzunehmen und systematisch in die eigene Lernersprache zu übernehmen.

Resumen

El lenguaje cotidiano se caracteriza por contener expresiones, construcciones y patrones lingüísticos preferentes y recurrentes de extensión diversa que, por tanto, son predecibles. Cada comunidad lingüística dispone de este tipo de estructuras culturalmente específicas que forman parte del conocimiento lingüístico compartido. De ahí que el uso competente de la lengua hablada y escrita se distingue por la capacidad de emplear este tipo de expresiones conforme a las expectativas lingüísticas de los interlocutores. Estas secuencias, denominadas 'chunks', son unidades almacenadas en la memoria, es decir que no se construyen espontáneamente en cada uso, sino que se memorizan como patrones unidos y se recuperan de la memoria a largo plazo como un único elemento. Desempeñan un papel importante en las fases receptivas y productivas del procesamiento lingüístico y contribuyen a procesar la lengua de manera fluida y rápida, tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras. Además, estos recursos lingüísticos son imprescindibles para una exitosa participación comunicativa en la cultura meta, un hecho que los aprendices de lenguas extranjeras muchas veces desatienden al no ser conscientes de ello. La enseñanza de lenguas extranjeras representa un ámbito fundamental para poder sensibilizar a los aprendices de la importancia de dichas estructuras y para entrenarlas y automatizarlas mediante tareas y ejercicios adecuados. Asimismo, puede contribuir a concienciar a los aprendices para que presten atención y perciban este tipo de secuencias recurrentes en la interacción con hablantes de la lengua meta, también fuera del aula de idiomas, y puedan incorporarlas sistemáticamente a su propia interlengua.

im Sprachgebrauch und im Spracherwerb, d.h. sie sollen hinsichtlich ihrer pragmatischen und psycholinguistischen Funktionen betrachtet werden, und zwar aus der Sprachbenutzer- bzw. aus der Lernendenperspektive.

Bei den hier als *Chunks* oder Mehrworteinheiten bezeichneten Formulierungen handelt es sich um rekurrente Sequenzen, die den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten haben. D.h. sie werden nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern – nachdem sie als Ganzes memorisiert worden sind – wie ein einzelnes Element aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen, wobei jeder Abruf und jeder Gebrauch der weiteren Festigung und Automatisierung (Stichwort: *entrenchment*) dient. Die hohe Geschwindigkeit einer kompetenten – d.h. mühelosen und flüssigen – Sprachproduktion ließe sich ohne die Verwendung solcher memorisierten Sequenzen gar nicht erklären (vgl. dazu u.a. de Bot 1992 oder Foster 2001). Psycholinguistisch betrachtet können sie für die Sprecher/innen aufgrund ihrer prosodischen Kohärenz entweder den Status von unanalysierten, großen Einheiten oder aufgrund ihrer internen Kompositionalität den Status von Konstruktionen haben – allerdings ist auch denkbar, dass sie mental zugleich auf beide Weisen repräsentiert sind (vgl. dazu bereits Peters 1983) – da sich zunehmend auch Neurowissenschaftler (wie z.B. Tremblay & Baayen 2010) für formelhafte Sequenzen und deren Verarbeitung interessieren, sind hier in absehbarer Zeit interessante Einsichten zu erwarten.

Chunks spielen auf allen Ebenen und in allen Modi der Sprachverarbeitung eine Rolle: sie tragen sowohl bei der Rezeption (d.h. beim Hören und Lesen) als auch bei der Produktion (d.h. beim Sprechen und Schreiben) zu einer flüssigen und schnellen Verarbeitung bei. Nach Wray bieten sie „processing benefits to speakers and hearers, by providing a shortcut to production and comprehension“ (Wray 1999:213), d.h. durch die Verwendung von langzeitgespeicherten Formulierungen kommt es zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und zur Freisetzung von kognitiven Ressourcen für parallel stattfindende Verarbeitungsprozesse.

Neben den vom Sprachsystem vorgegebenen und den in der Interaktion synchron ausgehandelten Formulierungen schaffen sich L1-Sprecher/innen – und natürlich auch L2-Lerner/innen – zusätzlich ihre eigenen, individuellen, z.T. idiosynkratischen *Chunks*: D.h. ‚gute‘ Formulierungen – ob selbst konstruiert, aus Texten oder im Gespräch von anderen übernommen – werden gespeichert und wiederverwendet.

Altersspezifische Aspekte beim Erwerb von *Chunks*

Für den L1-Erwerb gilt es als gesichert, dass zuvor unanalysiert memorisierte und verwendete *Chunks* die Basis für die sich anschließende produktive, kreative Sprachverwendung bilden (vgl. Lieven et al. 1997). Wray & Perkins (2000) zufolge ist im Alter von etwa acht Jahren die sprachliche Kompetenz von L1-Kindern so weit entwickelt, dass die analytische Komponente die nicht-analytische zeitweilig quasi ‚überholt‘. Langfristig erfolgt der Sprachgebrauch von L1-Sprechern dann allerdings offenbar wieder stärker vorgefertigt (vgl. dazu v.a. Perkins 1999), wobei dem analytischen System primär die Funktion eines die Sprachverarbeitung überwachenden Monitors zukommt. Gleason &

Weintraub (1976) zufolge ist hier zu beachten, dass L1-Kinder für den Erwerb dieser kulturellen Routinen hinsichtlich ihrer situativ angemessenen Verwendung der expliziten Vermittlung bedürfen, wobei sie jedoch keine Informationen über ihren internen Aufbau benötigen.

Kindliche L2-Lernende scheinen sich den L1-Erwerbern (vgl. Wong Fillmore 1976) sehr ähnlich zu verhalten: Auch sie verwenden in der sozialen Interaktion komplexe Formulierungen zunächst unanalysiert und entnehmen ihnen erst im Laufe der Zeit zugrundeliegende grammatische Informationen, die sie nutzen, um kreativ zu konstruieren und so ihre lernersprachliche Entwicklung weiter voranzutreiben (vgl. dazu z.B. Tomasello 2003 und 2006).

Jugendliche und erwachsene L2-Lernende verwenden ebenfalls *Chunks*, allerdings bevorzugt in ihrer kommunikations- und produktionsstrategischen Funktion. D.h. von sich aus scheinen sie solche Sequenzen nicht zu analysieren, um das auf diese Weise gewonnene Wissen für ihren weiteren Spracherwerb zu nutzen. Generell lässt sich feststellen, dass ältere Lernende stärker auf Einzelelemente und nicht so sehr auf Sequenzen achten (vgl. dazu z.B. Handwerker & Madlener 2009) – dies ist möglicherweise eine Folge aus der im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nach wie vor bevorzugt praktizierten Art der Wortschatzarbeit, nämlich Präsentieren und Abfragen von Wortgleichungen sowie Erstellung und Memorisierung von entsprechenden Vokabellisten. Der bei erwachsenen L2-Lernenden festgestellte Fokus auf Einzelelemente resultiert also aus einem Mangel an Bewusstheit über die Formelhaftigkeit bzw. die relative Festigkeit von Sprache, was häufig zu einem stark durch wörtliche Übersetzungen aus der L1 geprägten unidiomatischen L2-Gebrauch führt (vgl. dazu Fitzpatrick & Wray 2006).

Es ist zweifellos schwieriger und anstrengender, sich anstelle eines Einzelexems eine Sequenz von Einzelexemen einzuprägen, so dass es nachvollziehbar ist, wenn Lernende diesen Aufwand scheuen. Aber weil – wie korpuslinguistische Analysen eindrücklich belegen – der alltägliche Sprachgebrauch voller solcher Sequenzen ist und eine kompetente Sprachbeherrschung ihre Verwendung umfasst, erscheint es geboten, Lernende dafür zu sensibilisieren und sie darin zu unterstützen, gezielt auf solche rekurrenten Sequenzen im Input zu achten und in ihr Formulierungsrepertoire zu übernehmen, d.h. auf diese Weise schließlich auch eigenständig *Input* zu *Intake* zu machen (vgl. Ellis 2001).

Erwachsene L2-Lernende weisen bei der Rezeption von zielsprachlichen Äußerungen häufig einen bevorzugt auf den Inhalt bzw. die Bedeutung gerichteten Fokus auf, was dazu führen kann, dass sie ihre Aufmerksamkeit ‚abschalten‘ und die sprachliche Form ignorieren, sobald sie annehmen, eine Äußerung inhaltlich verstanden zu haben. Dies ist jedoch in Bezug auf die erforderliche Genauigkeit bei der Wahrnehmung von komplexen Sequenzen oder Formulierungen, aber auch von vergleichsweise einfachen Ausdrücken wie z.B. (transparenten) Kollokationen ungünstig und führt nachgewiesenermaßen zu Schwierigkeiten und Fehlern bei der anschließenden eigenen Verwendung solcher Sequenzen (vgl. dazu die Studien von Zöfgen 2001 oder Bardovi-Harlig 2008).

Aufgrund der zuvor grob skizzierten Unterschiede zwischen kindlichen, jugendlichen und erwachsenen L2-Lernenden ist bei der Vermittlung von Fremdsprachen das ‚Alter‘ der Lernenden nicht nur als biologischer, sondern insbesondere auch als so-

zialer, von zahlreichen Umgebungsvariablen abhängiger Faktor zu berücksichtigen: Von besonderer Relevanz sind die altersbedingt unterschiedlich gelagerten sozialen und kommunikativen Bedürfnisse der lernenden Individuen sowie die an sie gerichteten Erwartungen und Anforderungen im Hinblick auf Korrektheit, Flüssigkeit und Komplexität und Angemessenheit ihres Sprachgebrauchs.

Erwachsene L2-Lernende haben aufgrund ihres Alters und ihrer abgeschlossenen erstsprachlichen und erstkulturellen Sozialisation häufig Hemmungen, zielsprachen- und zielkulturspezifische Merkmale in einer Weise – nämlich durch Imitation, häufige Wiederholung und Anwendung – zu erwerben, wie es für einen erfolgreichen Lernprozess und die Automatisierung unverzichtbar ist. Stattdessen werden bevorzugt rein kognitive Strategien angewendet wie Verstehen und Anwenden von explizit formulierten Regeln, die in Bezug auf einige Strukturen und in be-

Sprachliches Lernen ist an soziale Interaktionen gebunden. Im Idealfall sollten L2-Lernende daher als sie selbst handeln, dabei jedoch die Mittel der Zielsprache verwenden.

stimmten Lernstadien sicherlich ihre Berechtigung haben, für eine flüssige und kompetente Sprachverwendung allerdings eher wenig taugen (vgl. dazu bereits Krashen 1981).

Ein weiterer, den Verlauf des L2-Erwerbsprozesses prägender Unterschied zwischen kindlichen und erwachsenen L2-Lernenden besteht darin, dass Kinder – die sich noch in ihrer erstsprachlichen Entwicklung befinden – es gewohnt sind, ihre Lernersprache kontinuierlich zu restrukturieren und es leichter akzeptieren können, dass Sprachen so sind, wie sie sind, während dies erwachsenen L2-Lernenden eher schwer fällt: Sie haben aufgrund ihrer zumeist bereits gut ausgebildeten Problemlösefähigkeiten, ihres Weltwissens und ihrer Erfahrungen zum einen stark L1-geprägte allgemeine Erwartungen. Zum anderen verfügen sie über gut entwickelte und hochgradig automatisierte erstsprachliche Kompetenzen und Strategien, die sie nicht ohne Weiteres aufzugeben oder in Frage zu stellen bereit sind, zumal dies eine große Unsicherheit mit sich bringen könnte. So empfinden sich viele L2-Lernende, die erst im Erwachsenenalter mit dem Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache beginnen, häufig als „reduzierte Persönlichkeiten“ (vgl. dazu Harder 1980). Dies ist v.a. auf dem Anfängerniveau gut nachvollziehbar, da sämtliche in der L1 bereits vorhandenen Kompetenzen noch einmal in der L2 erworben, geübt und automatisiert werden müssen, um zu einer halb-

wegs zufriedenstellenden Sprachbeherrschung zu gelangen. Dies ist – je nach Verwandtschaftsgrad oder Ähnlichkeit der beteiligten Sprachen sowie je nach Quantität und Qualität des Unterrichts – unterschiedlich leicht bzw. schnell zu erreichen, stellt aber in jedem Fall einen mit Aufmerksamkeit und Anstrengung verbundenen komplexen Prozess dar, der nicht nur einen hohen Zeitaufwand, sondern auch eine kontinuierlich hohe Motivation und Selbstdisziplin erfordert.

Das zuvor angedeutete Gefühl der Unzulänglichkeit vieler jugendlicher und erwachsener L2-Lernender korreliert sicherlich mit anderen affektiven und sozialpsychologischen Persönlichkeitsfaktoren wie ‚Angst/Ängstlichkeit‘ oder ‚Ego-Durchlässigkeit‘ oder ‚Introversion/Extraversion‘, die durch den Erwartungsdruck, dem nicht-kindliche L2-Lernende – insbesondere im Zweitsprachenkontext – ausgesetzt sind, z.T. noch verstärkt werden.

Im Unterschied zu Kindern besteht bei erwachsenen L2-Lernenden, deren Identitätsentwicklung ja weitgehend abgeschlossen ist, keine entwicklungspsychologische Notwendigkeit zur Anpassung an die jeweilige Zielkultur, wohl aber eine sozialpsychologische. Das heißt, wollen sie an der Diskursgemeinschaft der Zielkultur partizipieren, so ist ein gewisses Maß an psychosozialer Assimilation (vgl. dazu Birdsong 2005) erforderlich. Voraussetzung dafür ist eine gewisse Bereitschaft, bereits ausgebildete und mehr oder weniger verfestigte Identitätsmerkmale durchlässiger zu machen. Während diese Durchlässigkeit bei Kindern i.d.R. vorhanden ist und eine ideale Voraussetzung für den Erwerb sprachlicher und kultureller Kompetenzen darstellt, sind die Ego-Grenzen bei erwachsenen L2-Lernenden im Allgemeinen weniger elastisch: Die Angst vor Kontroll- und Gesichtsverlust kann die Bereitschaft Erwachsener, sich beim L2-Lernen auf Risiken einzulassen, stark mindern (vgl. Aguado 2013a und b).

Konsequenzen und Empfehlungen für die Behandlung von *Chunks* in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis

Sowohl in der sprachwissenschaftlichen als auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung ist nach wie vor ein zentrales Interesse an der regelgeleiteten, kreativen Bildung von sprachlichen Äußerungen vorherrschend. Entsprechend steht die produktive, auf Regelanwendung basierende Sprachvermittlung im Fokus, während der reproduktiven, eher auf Memorisierung basierenden Vermittlung rekurrenter vorgefertigter Formulierungen ein untergeordneter Stellenwert beigemessen wird, was Dai & Ding (2010:71) so resümieren: „repetition and learning by heart are regarded as two ‚outlaws‘“.

Wenngleich die Dichotomie bzw. die für systemlinguistische Zwecke der Beschreibung künstlich vorgenommene Trennung von Grammatik und Lexikon in Bezug auf den Erwerb und den Gebrauch von Sprachen aus zahlreichen – sowohl lernpsychologischen als auch pragmatischen – Gründen schon seit Längerem nicht mehr tragbar ist (vgl. dazu auch konstruktionsgrammatische Ansätze wie z.B. Goldberg 1995), ist sie dennoch so fest in den Köpfen von Lehrenden und Lernenden verankert, dass sie nicht ohne Weiteres aufgelöst werden kann. Es wird also höchste Zeit, damit zu beginnen. Natürlich kann und soll es nicht darum gehen, Grammatik aus dem Fremdsprachenunterricht zu

verbannen. Aber ihr Einsatz sollte je nach Lerngegenstand, Lehr- und Lernzielen sowie je nach adressatenspezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen gewichtet erfolgen.

Sprachliches Lernen ist an soziale Interaktionen gebunden. Im Idealfall sollten L2-Lernende daher als sie selbst handeln, dabei jedoch die Mittel der Zielsprache verwenden. Erwachsene L2-Lernende haben u.a. aus den im vorangegangenen Abschnitt 2 genannten Gründen nicht selten Schwierigkeiten, identitätsstiftende zielsprachliche und zielkulturelle Ausdrucksmittel – wie z.B. Aussprache und Prosodie, Nonverbalia sowie vorgefertigte komplexe Formulierungen und Routinen – wahrzunehmen, zu produzieren und schließlich zu erwerben und zu automatisieren. Eine solche Automatisierung ist jedoch für eine kompetente L2-Beherrschung unverzichtbar, und in Bezug auf Mehrworteinheiten stellt Erman fest: “Only when multiword expressions become automatized, i.e. are called up without reflection, can the learner even hope to attain nativelike fluency” (Erman 2009: 344). Dörnyei et al. (2004) haben im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen individuellen Unterschieden und dem Erwerb vorgefertigter Sequenzen im Zweitspracherwerb erwachsener Lerner folgendes beobachtet: „Success in the acquisition of formulaic sequences appears to be the function of the interplay of three main factors: language aptitude, motivation and sociocultural adaptation” (Dörnyei et al. 2004:105). Die hier behandelten Ausdrucksmittel sind also nicht nur für eine flüssige Sprachproduktion, sondern insbesondere auch für eine erfolgreiche Partizipation an der Zielkultur unverzichtbar. Letzteres ist L2-Lernenden möglicherweise nicht bewusst und wird deshalb von ihnen im Allgemeinen vernachlässigt. Lernende, die sich jedoch gezielt bemühen, eine Sprache so zu verwenden, wie es kompetente Sprecher/innen dieser Sprache tun, erwerben quasi nebenbei auch die wesentlichen Partizipationsvoraussetzungen – d.h. Wissen über Präferenzen, Normen und Werte der Zielkultur (vgl. Coulmas 1979). In Bezug auf den Erwerb von Mehrworteinheiten scheint hier die partielle oder vollständige Imitation besonders erfolgversprechend, weil diese Ausdrucksmittel ja nicht wie die Perfektbildung, die Adjektivflexion oder die Wortstellung im Nebensatz durch das Verstehen und Anwenden von Regeln erworben werden, sondern durch deren ganzheitliche Wahrnehmung, Memorisierung und Anwendung. Sprachlich korrekte und pragmatisch-situativ angemessene Formulierungen können Lernenden als „Inseln der Sicherheit“ (vgl. zu einem ähnlichen Begriff, nämlich *islands of reliability*, auch Raupach 1984) ein Gefühl der Souveränität im Umgang mit der Zielsprache vermitteln, was sich sicherlich nicht zuletzt auch positiv auf die für den Lernerfolg so wichtige Aufrechterhaltung der Motivation auswirkt.

Für der Verwendung von *Chunks* gilt dasselbe wie für die Verwendung von Einzellexemen: ihre kompetente Verwendung erfordert Kenntnis und Verständnis des Gebrauchszusammenhangs. Bereits im Jahr 1980 – also vor über 30 Jahren – schlug Nattinger vor:

“Perhaps we should base our teaching on the assumption that, for a great deal of the time anyway, language production consists of piecing together the ready-made units appropriate for a particular situation and that comprehension relies on knowing which of these patterns to pre-

dict in these situations. Our teaching, therefore, would center on these patterns and the ways they can be pieced together, along with the ways they vary and the situations in which they occur.” (Nattinger 1980: 341)

Im ungesteuerten L1- und L2-Erwerb wird Wortschatz vorwiegend inzidentell, also quasi nebenbei erworben. Dies ist zwar eine prinzipiell erfolgreiche, aber sehr langsame Art und Weise des Lernens, und daher schlägt Lackman – der im Jahr 2011 nützliche und leicht für den DaF-Unterricht adaptierbare Materialien zur *Chunk*-Arbeit veröffentlicht hat – folgendes vor: „Therefore, [...] we should be focusing not on the tiny portion of the lexicon that we can, teach‘ in the classroom but on strategies to make the acquisition of the bulk of the lexicon more effective“ (Lackman 2011: 8). Von zentraler Bedeutung sind hier – wie auch in dem von Lindstromberg und Boers (2008) entwickelten Lehrbuch zur unterrichtlichen Vermittlung von *Chunks* – die Prozesse der Sensibilisierung und der Bewusstmachung sowie im Idealfall die Einübung der Fähigkeit, auch in außerunterrichtlichen L2-Interaktionen aufmerksam auf rekurrente Sequenzen zu achten, diese bewusst wahrzunehmen (Stichwort: *noticing*) und dann gezielt in die eigene Lernaltersprache zu übernehmen:

“The idea is not so much that students remember the structure of various lexical chunks, for there are far too many to remember, but that they become aware of the structural nature of the language beyond the traditional grammar structures. Once they have some awareness of how language is chunked together, they are more likely to notice how a particular lexical chunk is structured and that dissection process is a step not only towards retaining that structure but also other structures like it.” (Lackman 2011:5)

Um dies zu erreichen, müssen natürlich auch die für ein nachhaltiges Lernen unverzichtbaren Prozesse des Anwendens, Übens und Wiederholens intensiviert werden. Diese Aktivierung dient nicht nur der Automatisierung des erworbenen Wissens, sie verhindert auch, dass es wieder vergessen wird. Sprechen lernt man durch Sprechen und Schreiben durch Schreiben – d.h. ausschließlich auf umfangreichen, situativ eingebetteten und strukturierten Input zu setzen, reicht nicht. Lernende können noch so viel Input angeboten bekommen, wenn sie die darin enthaltenen Formulierungen nicht wahrnehmen, mehrfach laut und zügig nachsprechen bzw. wiederholen (Stichwort: *rehearsal*), selbst verwenden und regelmäßig wiederholen, werden sie sie sich nicht ‚einverleiben‘. Es ist empirisch belegt, dass durch erfolgsorientiertes, kontextualisiertes und möglichst authentisches Üben die Fähigkeit zur produktiven Anwendung von *Chunks* in anderen sprachlichen und situativen Kontexten – also zum Transfer – erworben werden kann (vgl. dazu Taguchi 2008).

Lackman (2011) hat eine Reihe leicht in die Praxis umsetzbarer Empfehlungen zur Lerneraktivierung zusammengestellt, die im Rahmen eines aufgabenbasierten Ansatzes die bewusste Wahrnehmung von *Chunks* im Input (d.h. im Lehr-Lern-Material, in der Lehrersprache, aber auch in außerunterrichtlichen Situationen) fördern, was eine zentrale Voraussetzung für *Intake* und anschließenden Gebrauch darstellt.

Kurzer Ausblick

Grundsätzlich sollte das unterrichtliche Lehren und Lernen von Fremdsprachen die Ausbildung eines ‚fremdsprachlichen Habitus‘ unterstützen, wobei die Erkenntnis vermittelt werden sollte, dass sich ein kompetenter L2-Gebrauch nicht nur durch sprachliche Korrektheit, sondern v.a. durch situative und pragmatische Angemessenheit auszeichnet. Dabei muss bei Lernenden ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass die 1:1-Übertragbarkeit von Ausdrücken und Formulierungen aus einer Sprache in eine andere grundsätzlich begrenzt ist und es daher unverzichtbar ist, gezielt und bei jeder sich bietenden Gelegenheit den zielsprachlichen Input nach solchen Sequenzen zu ‚durchforsten‘, auf ihre Relevanz für den eigenen L2-Gebrauch zu überprüfen und dann

ggf. für sich nützlich zu machen und in die eigene Lernersprache aufzunehmen.

Der von Lewis (1997) entwickelte *Lexical Approach* basiert auf den ersten korpuslinguistischen Analysen englischsprachiger Quellen, d.h. auf ‚echter‘ Sprache aus authentischen Kommunikationssituationen, also keine künstlichen, eigens für den Analysezweck konstruierte Formulierungen oder durch Introspektion von Linguist/innen gebildete Konstruktionen. Aus meiner Sicht müssten für die Auswahl geeigneter Sequenzen für den DaF-Unterricht auch deutschsprachige Korpora gesprochener und geschriebener Sprache gezielt auf relevante Sequenzen durchsucht werden, die dann zum Zweck der o.g. unterrichtlichen Sensibilisierungs-, Bewusstmachungs- und Einübungsprozesse aufbereitet und genutzt werden können.

Bibliographie

- Adolphs, S. und Durow, V. (2004), Social-cultural integration and the development of formulaic sequences, in Schmitt, N. (Hrsg.) (2001), *Formulaic sequences. Acquisition, processing and use*, John Benjamins, Amsterdam und Philadelphia, 107-126.
- Aguado, K. (2013a), Sprachenlernen mit Chunks. Welche Rolle spielt der Faktor ‚Alter‘?, in Blachut, E. / Jarosz, J. / Malgorzewicz, A. / Opilowski, R. (Hrsg.), *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*, Neisse Verlag, Wroclaw & Dresden, 231-242.
- Aguado, K. (2013b), *Chunks*, Imitation und Ko-Konstruktion: wie nicht-kindliche Fremdsprachenlernende ihre L2-Identität(en) entwickeln können, in Burwitz-Melzer, E. / Königs, F. / Riemer, C. (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenunterricht*. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung, Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Narr, Tübingen, 9-18.
- Aguado, K. (2002), Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb, in *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- Bardovi-Harlig, K. (2008), Recognition and production of formulas in L2 pragmatics, in Han, Z.-H. (Hrsg.), *Understanding Second Language Process*, Multilingual Matters, Clevedon, UK, 205-222.
- Birdsong, D. (2005), Why not fossilization? In Han, Z.-H. / Odlin, T. (eds.), *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, 173-188.
- Coulmas, F. (1979), On the sociolinguistic relevance of routine formulae, in *Journal of Pragmatics* 3, 239-266.
- Dai, Z. und Ding, Y. (2010), Effectiveness of text memorization in EFL learning of Chinese students, in Wood, D. (Hrsg.), *Perspectives on Formulaic Language. Acquisition and Communication*, Continuum International Publishing Group, London & New York, 71-87.
- de Bot, K. (1992), Bilingual production model: Levell's 'speaking' model adapted, in *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- Ellis, N. (2001), Memory for language, in Robinson, P. (Hrsg.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, MA, 33-68.
- Erman, B. (2009), Formulaic language from a learner perspective: What the learner needs to know, in Corrigan, R. et al. (Hrsg.) (2009), Vol. II, 323-346.
- Feilke, H. (1996), *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fitzpatrick, T. und Wray, A. (2006), Breaking up is not so hard to do: individual differences in L2 utterances in L2 utterance memorization, in *Canadian Modern Language Review* 63/1, 35-57.
- Foster, Pauline (2001), Rules and routines: a consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers, in Bygate, M. / Skehan, P. / Swain, M. (Hrsg.), *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*, Longman, Harlow, 75-93.
- Gleason, J.B. und Weintraub, S. (1976), The acquisition of routines in child language, in *Language in Society* 5, 129-136.
- Goldberg, A. E. (1995), *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, University of Chicago Press, Chicago.
- Handwerker, B. und Madlener, K. (2009), *Chunks für DaF*. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inkl. DVD), Schneider, Hohengehren.
- Harder, P. (1980), Discourse as self-expression: on the reduced personality of the second language learner, in *Applied Linguistics* 1 (3), 262-270.
- Lackman, K. (2011), *Lexical Approach Activities. Methods for more effective teaching with less preparation*, KL+ Ken Lackman and Associates – Educational Consultants.
- Lewis, M. (Hrsg.) (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove, England.
- Lieven, E.V.M. / Pine, J.M. und Baldwin, G. (1997), Lexically-based learning and early grammatical development, in *Journal of Child Language* 19, 287-310.
- Lindstromberg, S. und Boers, F. (2008), *Teaching chunks of language. From noticing to remembering. The resourceful teacher series*, Helbling Languages.
- Nattinger, J. (1980), A Lexical Phrase Grammar for ESL, in *TESOL Quarterly* 14, 337-344.
- Pawley, A. und Syder, F. H. (1983), Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, in Richards, J.C. und Schmidt, R. W. (Hrsg.) (1983), *Language and Communication*, Longman, London, 191-227.
- Perkins, M. R. (1999), Productivity and formulaicity in language development, in Garman M. / Letts C. / Richards, B. / Schelleter C. / Edwards, S. (Hrsg.), *Issues in Normal and Disordered Child Language: From Phonology to Narrative*, Special Issue of The New Bulmershe Papers, University of Reading, Reading, 51-67.
- Peters, A.M. (1983), *The units of language acquisition*, New York: Oxford University Press.
- Raupach, M. (1984), Formulae in second language speech production, in Dechert, H. et al. (Hrsg.), *Second language productions*, Narr, Tübingen, 114-137.
- Sinclair, J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Taguchi, N. (2008), Building language blocks in L2 Japanese: Chunk learning and the development of complexity and fluency in spoken production, in *Foreign Language Annals* 41, 130-154.
- Tomasello, M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Harvard MA.
- Tomasello, M. (2006), Acquiring linguistic constructions, in Kuhn, D. & Siegler, R. (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York.
- Tremblay, A. & Baayen, H. (2010), Holistic processing of regular four-word sequences: A behavioral and ERP study of the effects of structure, frequency, and probability on immediate free recall, in Wood, D. (Hrsg.), *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, The Continuum International Publishing Group, London, 151-173.
- Trofimovich, P. (2013), Linguistic convergence in dialogue. Interactive alignment as language learning? Plenarvortrag auf der 23. EUROSALA, Amsterdam, 31. August 2013.
- Wong Fillmore, L. (1976), *The second time around*. Cognitive and social strategies in second language acquisition, Stanford University Press, Stanford.
- Wray, A. und Perkins, M. R. (2000), The functions of formulaic language: An integrated model, in *Language & Communication* 20, 1-28.
- Wray, A. (1999), Formulaic language in learners and native speakers, in *Language Teaching* 32, 213-231.
- Zöfgen, E. (2001), Lexikalische Zweierverbindungen: ‚Vertraute Unbekannte‘ im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner, in *französisch heute* 31, 89-107.