



Chunks sind festgefügte Wortverbindungen, die das Sprechen, Verstehen und Sprachenlernen beschleunigen

puslinguistik, Lernergrammatiken) beziehen und die Vorteile für die Kompetenzentwicklung darstellen. Wir prüfen, inwiefern aktuelle Lehrwerke diese Sichtweise abbilden, und werden schließlich zeigen, wie die sprachlichen Mittel integriert im Rahmen lebensweltlich relevanter Aufgaben entwickelt werden können.

Relevanz für die Kompetenzentwicklung der Lernenden

Chunks sind ein zentrales Merkmal der englischen Sprache. Ihre Berücksichtigung im Unterricht unterstützt auf vielfältige Weise die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden. Je nach Forschung variieren die Angaben zur Häufigkeit ihres Vorkommens, es ist aber unbestritten, dass sie ein wesentlicher Bestandteil des Englischen sind:

„According to Nattinger and DeCarrico (1992), formulaic sequences are ubiquitous in language use. Foster (2001) found that 32 % of unplanned English native speaker speech consists of formulaic language. Erman and Warren (2000) calculated that 58.6 % of the first language (L1) spoken English discourse and 52.3 % of the L1 written English discourse that they analyzed consisted of formulaic sequences, meaning that on average slightly more than half of both the spoken and written texts were formulaic“ (Hatami 2014: 114).

Die fast unüberschaubare Vielfalt an Formen führt dazu, dass Klassifizierungen variieren. Eine mögliche Strukturierung zeigt **Kasten 1** (Hutz 2014: 47, für eine weitere Einteilung siehe Lewis 1993, chapter 5). Nicht berücksichtigt in dieser Übersicht ist das, was McCarthy et al. (2010) als *colligation* bezeichnen. Dabei handelt es sich um „the grammatical relationship that words have with other words“ (McCarthy et al. 2010: 41), also beispielsweise wenn durch den chunk „If I were you, I would ...“ jemandem ein Rat erteilt wird und die Lernenden diesen zunächst nicht analysiert verwenden, d. h. ohne dass sie wissen, dass sie der chunk das Konditional II enthält. Es ist vor allem dieser Bereich, den wir in diesem Heft ins Zentrum stellen. Welche sprachlichen Mittel angemessen sind, orientiert sich jeweils am Genre, d. h. an der jeweiligen Diskursfunktion, dem kommunikativen Verwendungskontext und dem Kommunikationszweck. Bei einer Erzählung, beispielsweise, wird es um narrative (temporale/kausale) sprachliche Mittel gehen (z. B. *and then, but later, in the end*), bei einer

ANDREAS MÜLLER-HARTMANN | MARITA SCHOCKER

Let's Chunk It!

Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln

Die Trennung der sprachlichen Mittel in Grammatik und Wortschatz verkompliziert das Fremdsprachenlernen unnötig. Wer wie ein Kind Sprache in sogenannten *chunks*, also häufigen Wortverbindungen oder quasi-lexikalisierten grammatischen Formen, erwirbt, spricht flüssiger, idiomatischer und situationsangemessen und versteht schneller.

Seit jeher ist uns die Trennung der sprachlichen Mittel in Grammatik und Wortschatz vertraut: Sie war das nicht hinterfragte Sprachmodell unserer eigenen Schulzeit, dem wir auch in den Sprachpraxisseminaren in unserem Studium und danach im Englischunterricht an den Schulen begegneten. Kein Wunder also, dass sich diese über Generationen tradierte, vertraute Vorstellung von der Vermittlung

der englischen Sprache bis heute hartnäckig hält. Sie wurde nur vereinzelt in Frage gestellt (Lewis 1993) und aktuelle Didaktiken (Ur 2012) oder neue Lehrwerke bilden diese Trennung nach wie vor weitgehend ab (Martinez 2013: 185). Einerseits verständlich, denn klare, präskriptive Grammatikregeln (denen je nach Thema beliebig Wortschatz zugeordnet wird) geben den in der Regel nicht muttersprach-

lichen Englischlehrenden Sicherheit im Unterrichtsdiskurs, was eine empirische Studie belegen konnte (Medgyes 1994). Andererseits führt diese traditionell übliche, tradierte Praxis dazu, dass die englische Sprache oft genug wenig an ein natürliches *colloquial English* erinnert (vgl. Müller-Hartmann/Schocker/Pant 2013). Denn die englische Umgangssprache ist reich an sogenannten *multi-word expressions* oder *chunks*, die von festen Wortverbänden bis zu häufig gemeinsam auftretenden Wortverbindungen reichen. In der Literatur werden zahlreiche synonyme Begriffe verwendet: Ein *chunk* ist als „common partnership between two or more words“ (Lindstromberg/Boers 2008: 169) definiert. Lewis (1993: 92) bezeichnet sie als „multi-word items“, Wray (1999: 214) als „formulaic sequences“, Nattinger/DeCarrio (1992) und andere (Hatami 2014: 115) als „lexical phrases“. Obwohl sie überaus zahlreich und für die Alltagskommunikation wichtig sind, werden sie im Unterricht kaum berücksichtigt (vgl. Hutz 2014; Scott 2012; Meunier 2012; Martinez 2013). Auch verkompliziert diese Trennung das Erlernen der Sprache oft unnötig, was Studien belegen, die die Intensität der Behandlung einer Grammatik im Unterricht mit deren Auftreten in der fremdsprachlichen Realität vergleichen (Günther 2008).

Wir möchten mit diesem Heft eine integrierte Entwicklung der sprachlichen Mittel anregen und klären, wann es sinnvoll ist, eine sprachliche Form als *chunk* zu behandeln. Wir werden uns dabei auf Forschungsergebnisse aus der Angewandten Linguistik (Spracherwerbsforschung, Kor-

Foto: Laurie Avocado/Flickr.com

Beschreibung, um deskriptive sprachliche Mittel (z.B. *It has ... It looks like ...*, s. den Unterrichtsvorschlag von Anika Kolb), oder um den Aufbau und die argumentativen sprachlichen Mittel einer politischen Rede (z.B. *purpose, themes/rhemes, final plea...*, s. den Unterrichtsvorschlag von Wolfgang Hallet).

Vorteile der Arbeit mit chunks

Die Arbeit mit *chunks* hat viele Vorteile für die Lernenden: Sie hilft ihnen beim Sprechen und Verstehen, unterstützt sie in ihrem Selbstbewusstsein als Sprachenlerner, fördert ihre Sensibilität in interkulturellen Kommunikationssituationen und bietet Anchlüsse zum weiteren Sprachlernen.

Sprachproduktion

Die Sprachproduktion der Lernenden wird flüssiger und idiomatischer, wodurch sie sich auf andere Dimensionen ihres Diskurses konzentrieren können (Wood 2002). Wird beispielsweise von Anfang an die persönliche Auskunft über die eigene Fortbewegung in *chunks* eingeführt (*go by bus, by bike, by car ...*) muss nicht die Wort-für-Wort-Übersetzung als Strategie herangezogen werden, die im schlimmsten Fall zu der Formulierung **I drive to the school in a bus* führen mag.

Sprachrezeption

Auch die Sprachrezeption profitiert von einem Fokus auf ein Verstehen von *chunks*, wie Studien belegen (Martinez 2013). Diese werden oft nicht oder falsch verstanden, weil sich ihre Bedeutung nicht aus der Kenntnis der einzelnen Worte ergibt. Dieses Phänomen wird als *„semantic opacity“* (Martinez 2013:189) bezeichnet und stellt für Lernende eine große Schwierigkeit dar, wenn sie nicht darauf vorbereitet werden.

Identität als Sprecher

Sich an fremdsprachlichen Diskursen als ernstgenommenes und kompetentes Mitglied beteiligen zu können, ist wichtiger Teil der Identität der Lernenden: *„(S)ince formulaic language is associated with identity and ‘access’ to the native-speaker/native-like discourse community, a lack of knowledge of multi-word expressions can negatively affect motivation, perception of oneself in the L2, and, ultimately, attainment of fluency“* (Martinez 2013:184). Hatami (2014:116) spricht davon, dass sie für die Lernenden *„zones of safety“* schaffen, durch die sie ihre persönlichen Diskurse gestalten können – im Vertrauen darauf, sich umgangssprachlich angemessen zu verhalten.

Pragmatische Angemessenheit, interkulturelle Sensibilität

Eng damit zusammen hängt die Fähigkeit, sich in interkulturellen Kommunikationssituationen pragmatisch angemessen verständigen zu können. Der Formfokus kann sich

dann nicht mehr nur darauf beziehen, inwiefern eine Äußerung grammatikalisch korrekt ist. Er muss vor allem untersuchen, ob eine Äußerung in einer bestimmten Kommunikationssituation und innerhalb eines bestimmten Genres pragmatisch angemessen ist und welche alternativen Formulierungen es gibt (s. Lewis 1993). *Language awareness activities* beziehen sich dabei dann sowohl auf die Textanalyse als auch die Textproduktion. Man kann beispielsweise Texte, die im Rahmen eines E-Mail-Austausches entstehen, prozessbegleitend nach verwendeten *chunks* durchsuchen und sie in einem *word web* sammeln. Dieser Formfokus unterstützt dann die Lernenden beim Verfassen ihrer eigenen Briefe. Gesucht werden kann beispielsweise nach verschiedenen Möglichkeiten, sich höflich auszudrücken, nachzufragen, eigenkulturelle Praktiken zu klären usw.

Lernersprache

Schließlich beschreibt auch die Spracherwerbsforschung die Entwicklung von Lernersprachen als Entwicklung von *chunks* zu *creative rule forming*:

„One common pattern in language acquisition is that learners pass through a stage in which they use a large number of unanalysed chunks of language in certain predictable social contexts. They use, in other words, a great deal of ‘prefabricated’ language. Many earlier researchers thought these prefabricated chunks were distinct and somewhat peripheral to the main body of language, but more recent research puts this formulaic speech at the very centre of language acquisition and sees it as basic to the creative rule-forming processes which follow“ (Nattinger/DeCarrico 1992 quoted in Lewis 1993:95).

Dies hat sich auch in unserer Forschung mit Englischklassen der Sekundarstufe I bestätigt: Dort wurde eine neue Redewendung zunächst durch eine häufige Verwendung im Rahmen lebensweltlich relevanter Aufgaben selbstverständlich und zur Gewohnheit. Erst danach wurden ihre Formelemente gemeinsam erarbeitet und entdeckt (vgl. Müller-Hartmann/Schocker/Pant 2013).

Forschungsergebnisse aus der Angewandten Linguistik

Spracherwerb

Nach Wray (2002) haben Menschen Zugang zu zwei Formen des Spracherwerbs, einer analytischen und einer holistischen. Während Erwachsene auf Grund ihrer Les- und Schreibkompetenzen eher analytisch vorgehen, gehen Kinder zunächst holistisch vor.

Wenn Kinder ihre Muttersprache lernen, setzen sie *chunks* als Lernstrategie ein. *I wanna cookie*, z.B. wird als holistische Einheit genutzt, um an die geliebten Kekse zu kommen. Mit der Zeit erkennt (analysiert) das Kind, dass sich hinter dem *chunk* die grammatische Struktur *I wanna* + Substantiv verbirgt und kann so weitere Wünsche aus-

Typen und Formen von chunks

Form	Example	Meaning
Collocation	to ride a bike salt and pepper	Fahrrad fahren Pfeffer und Salz
Prepositional phrase	off the top of my head at first glance	aus dem Stegreif auf den ersten Blick
Idiomatic compounds	bag and baggage a bone of contention a drop in the ocean	Sack und Pack Zankapfel ein Tropfen auf den heißen Stein
Phrasal verbs	to put up with (= to tolerate) to set up (= arrange)	sich mit etwas abfinden aufbauen
Frozen Simile (as + adj. + as)	as dry as a bone as quiet as a mouse	knochentrocken muchsmäuschenstill
Binominal (word + and/or + word)	give and take sink or swim	geben und nehmen friss oder stirb
Whole clause or sentence	to cut a long story short to turn a blind eye to	um es kurz zu machen ein Auge zudrücken
Proverb	The early bird catches the worm. Every dog has its day.	Morgenstund hat Gold im Mund. Auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn.

drücken. Kinder operieren in der Regel mit der größtmöglichen Einheit *„[and] only segment sequences when it is useful for social communication. Thus the segmentation process is driven by pragmatic concerns (communication) rather than an instinctive urge to segment in order to push grammatical and lexical acquisition“* (Schmitt 2010:139).

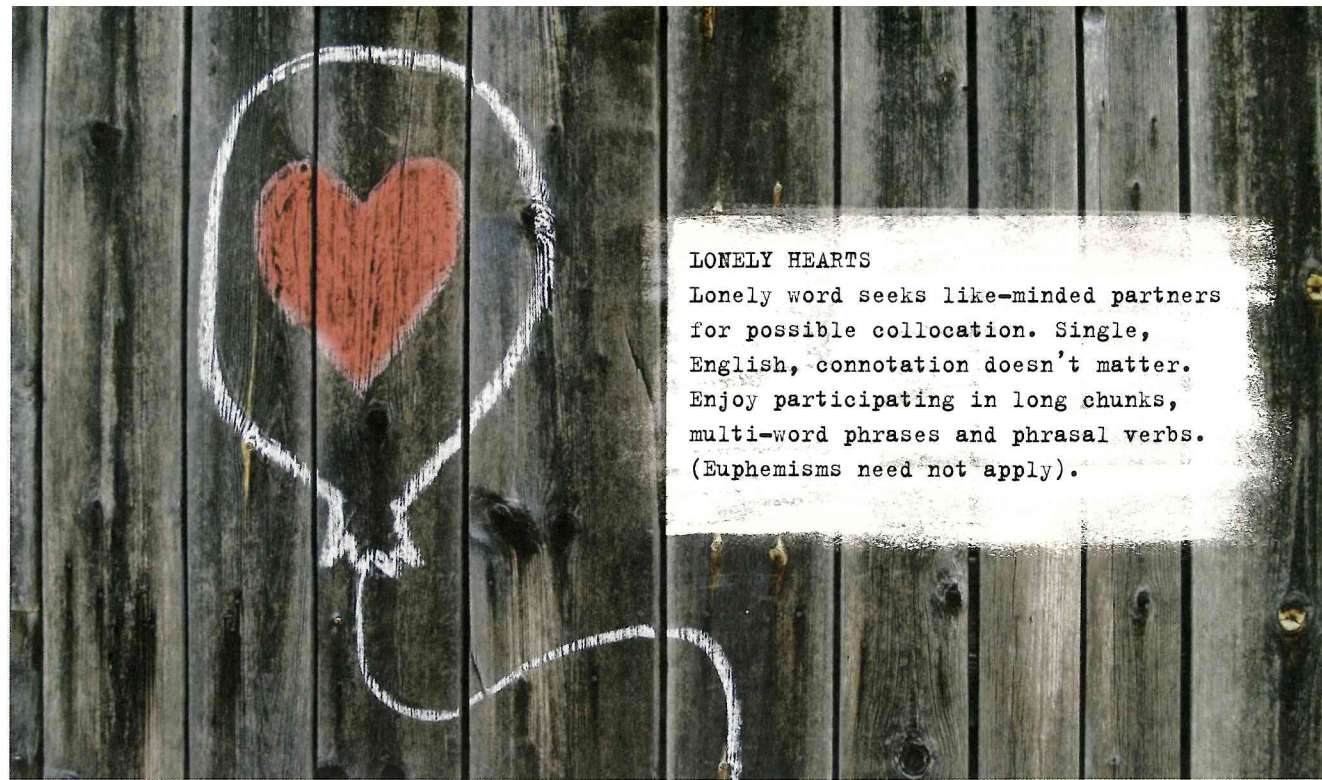
Fremdsprachenlerner entwickeln ihre Sprache im Gegensatz zum Muttersprachenerwerb eher analytisch, was vor allem auch durch den traditionellen Grammatikunterricht bedingt ist. Durch die Bewusstmachung und den Gebrauch von *chunks* werden sie an eine holistische Sprachverwendung herangeführt. Die angewandte Linguistik hat gezeigt, dass das mentale Lexikon Wörter und *chunks* in assoziativen Netzwerken auf der Basis von Bedeutung, gemeinsamen Auftreten und Klang organisiert. Aus der Art und Weise, wie Redemittel gespeichert und abgerufen werden, wird eine integrierte Entwicklung von Wortschatz und Grammatik nicht nur ermöglicht, sondern notwendig (s. Hutz 2012; McCarthy et al. 2010: chapter 9 *Words in the mind*). Auf Grund der Struktur des mentalen Lexikons ist die holistische Verarbeitung von Sprache wesentlich schneller als die analytische. Untersuchungen haben auch gezeigt, dass Fremdsprachenlerner *chunks* lange vor dem bewussten Erwerb der Struktur nutzen können (Wood 2010:90).

Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz hängt damit nicht vom Wissen um grammatische Regeln ab, sondern von der Fähigkeit *„of knowing a stock of partially reassembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make*

whatever adjustments are necessary according to contextual demands“ (Widdowson 1989, in Hatami 2015:116). Daraus folgt für den Unterricht allerdings eine entscheidende Umkehr in der Sprachvermittlung, die im aufgabenorientierten Ansatz schon lange vertreten wird:

„(T)he most radical change is unquestionably the shift of emphasis from the analysis of the component elements of the utterance to the primary focus shifting to the meaning of the utterance as a whole. Analysis will only occur later – and this ‘later’ may not mean as the next classroom activity; analysis may be delayed for several days or even weeks depending on the intensity of the teaching programme. Patience of this kind represents another challenge to the teacher’s mind-set“ (Lewis 1993:97).

Wir benötigen von daher eine Lernergrammatik, die sich viel mehr an diesen *„pattern-based models of language acquisition“* orientiert (Schmitt 2010:140). Mit sogenannten *pattern grammars* (Hunston/Francis 2000) und *construction grammars* (Tomasello 2003) sind solche Formen der Grammatik inzwischen auch vorgelegt worden. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, in einem reichen Sprachangebot die entsprechenden Strukturen oder Muster zu entdecken und herauszuziehen. Das Erkennen (*noticing*) der *chunks* und der sich anschließende Erwerb ist für Fremdsprachenlerner allerdings eine besonders Herausforderung. Forschung hat gezeigt, dass ein Aufenthalt im englischsprachigen Ausland zu einer besseren Intuition bei der Nutzung von Kollokationen geführt hat



Ein Wort kommt ungern allein ...

(Siyanova / Schmitt 2008, in Schmitt 2010: 140). Im Klassenraum ist es in erster Linie das Sprachangebot der Lehrkraft, das Lernenden dazu verhilft, die angemessene Verwendung von *chunks* zu entwickeln. Dabei ist vor allem die Redundanz des Wortschatzes notwendig, damit Lernende die *chunks* erkennen und in die eigene Sprachproduktion integrieren (s. Meunier 2012: 115).

Korpuslinguistik

Die computerbasierte Analyse von großen Datenbanken natürlicher Sprache durch die Korpusanalyse hat uns bewusst gemacht „that individuals often do not use language as specified in grammar books and that word meanings vary across contexts and users“ (Biber / Reppen 2002, in Huang 2011: 481). Korpusanalyse ermöglicht es uns, ein lexikogrammisches Profil eines Wortes zu entwickeln und die pragmatischen Kontexte, in denen es gebraucht wird, zu erkennen. Zwei wichtige Parameter einer typischen Beschreibung sind (nach O'Keefe et al 2007: 14–15):

- *Collocates*: Which words occur most frequently and with statistical significance in the word's environment?
- *Chunks/idioms*: Does the word form part of any recurrent chunks? Is the word idiom-prone? What types occur (for example binominals such as rough and ready or trinominals such as or ready, willing and able).

Oft erscheinen *chunks* als syntaktische Fragmente (in the ..., and I ..., do you ..., one of the ..., I think it's ... oder a bit of a ...), die in konventionellen Grammatiken als unvollständige Strukturen abgetan würden, die aber für eine sich entwickelnde Lernergrammatik (emerging grammar) wichtig sind. Der *chunk I think ...* z.B. steht an Nummer 3 der 2-Wortliste und erscheint 14.000 Mal im CANCODE Korpus der gesprochenen Sprache (O'Keefe et al 2007: 70f.). Auch a bit (of) ... ist wichtig für Kontexte, in denen man etwas herunterspielen möchte (z.B. it's a bit late, it was a bit

of a mess). Obwohl es semantisch zunächst leer ist, ist es aus pragmatischer Sicht aussagekräftig und von daher wichtig für die kontextuell angemessene Sprachproduktion.

Die Korpusanalyse hat uns außerdem gezeigt, dass viele *chunks* so häufig wie oder z. T. auch häufiger auftreten als Einzelwörter und dass Lexis für die Struktur von Sprache wichtiger ist als Grammatik (O'Keefe et al 2007: 61). Grammatische Regeln werden oft als nicht veränderbar wahrgenommen, aber man muss zwischen determinierenden und möglichen (probabilistic) Strukturen unterscheiden. So zeigen Korpusanalysen z. B., dass der Gebrauch von Relativpronomen je nach Kontext unterschiedlich ist. In formalen Situationen wird das Relativpronomen eingesetzt (We spoke to a man who had photographed The Beatles.), in informellen Kontexten wird es oft weggelassen (There was a garage in the town [which] rented bicycles.) (O'Keefe et al 2007: 105). Auch eine Untersuchung von *if-clauses* zeigt, dass die klassischen drei Konditionalsätze, so wie sie im Englischunterricht in der Regel noch gelehrt werden, nicht dominant waren, sondern dass es eine große Breite (über 30) an verschiedenen Mustern mit *if* gab, wobei das Hauptmuster die Verwendung *if + present simple (main clause) present simple* oder *progressive* war (O'Keefe et al 2007: 127f.). Gerade für mögliche Strukturen (probabilistic) ist der induktive aufgabenorientierte Ansatz deshalb sinnvoll, um so ein Gefühl für den Einsatz grammatischer Funktionen in bestimmten Kontexten zu entwickeln (s. Thornbury 2012).

Die Korpusanalyse verdeutlicht, dass Grammatik nicht verfestigt ist, sondern je nach Diskursituation unterschiedlich genutzt wird. Das wiederum macht deutlich, dass *chunks* kontextabhängig sind und je nach Diskursabsicht der Lerner eingesetzt werden. Der Einsatz der Korpusanalyse im Unterricht hilft uns, ein Bewusstsein für die Struktur und für die Nutzung von Sprache zu schaffen (s. den Unterrichtsvorschlag von Matthias Hutz).

Die Rolle von Lehrwerken

Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Ergebnisse in Englischlehrbücher Eingang gefunden haben. Wie eingangs bereits bemerkt, bilden auch aktuelle Didaktiken des Fremdsprachenlehrens und -lernens die traditionell übliche Trennung der sprachlichen Mittel in Wortschatz (Teaching vocabulary) und Grammatik (Teaching grammar) ab. 2002 hat Wood noch darauf hingewiesen, dass „virtually no classroom materials and programs are available commercially that capitalize on the vital significance of formulas in production and acquisition“ (2002: 13). Das galt zu dem Zeitpunkt auch weitgehend für die Englischbücher auf dem deutschen Markt.

In den letzten zehn Jahren kann man allerdings in der Materialentwicklung Veränderungen feststellen. So bieten moderne, eher aufgabenorientierte Englischlehrwerke *wordbanks* an, die neben Einzelwörtern auch *chunks* berücksichtigen. Bei einer *wordbank* zu *animals* werden z. B. neben einer Klassifizierung der Tiere in *wild animals*, *pets* und *farm animals* auch *chunks* angeboten, wie man sich um Tiere kümmert (*feed it, go for a walk with it, clean the cage*) und wie man über Tiere redet (*animals eat grass / fruit / meat, animals live in a zoo / in a cage / in a fish tank, it is beautiful and it can jump*). Auch werden grammatische Funktionen induktiv als *chunk* vermittelt, indem sinnvolle kommunikative Situationen angeboten werden, in denen diese Funktion notwendig ist, z. B. wenn ausgedrückt werden soll, dass eine Handlung vor kurzem stattfand und noch Einfluss auf die Gegenwart hat (*present perfect song zur Nutzung oder Einübung der Struktur, walking around the classroom and interviewing classmates about what they have / haven't done / experienced*). In einer Aufgabe zu Reisen, die man unternommen hat, wird die Unterscheidung zwischen *present perfect* und *past tense* durch einen farbig unterschiedlich gestalteten *task support* deutlich gemacht (*input enhancement*), ohne zunächst kognitiv Unterschiede zu erläutern (*Have you ever visited Greece / Munich / Turkey...?, Yes, I have / No, I haven't. What was it like? It was great / boring...*). Dennoch scheint die unterrichtliche Praxis davon immer noch nicht ausreichend berührt. Was kann man also tun, um den Unterricht an der Arbeit mit *chunks* auszurichten?

Die Arbeit mit chunks im Unterricht

Wir sind bei unserer Recherche auf nur wenige Beispiele einer Arbeit mit *chunks* gestoßen. Die Forschung hat sich ausschließlich mit der Frage der Auswahlkriterien beschäftigt und ansonsten wiederholt gefordert, dass ihre Integration in den Unterricht wichtig wäre. Der Anspruch, relevante *chunks* nach der Häufigkeit ihrer Verwendung in der englischen Sprache auszuwählen, darf als gescheitert bezeichnet werden. Sie lässt sich nicht generalisieren,

sondern hängt von den jeweiligen Verwendungskontexten und Themen ab, die ein Diskurs fordert (vgl. Martinez 2013: 186f.). Auch das Auswahlkriterium *transparency*, wonach solche *chunks* identifiziert werden sollten, die sich Lernenden schwer erschließen, erwies sich als nicht geeignet, da die Einschätzung – nicht sehr überraschend – von den jeweiligen Lernern abhing, wie eine Studie belegte (Martinez 2013: 188f.). Lernende merken sich ein Wort oder wollen wissen, was es heißt, wenn sie etwas sagen oder etwas unbedingt verstehen wollen, egal wie einfach oder schwierig es ist. Dies ist eine Alltagserfahrung, die Lehrende schon in Grundschulklassen machen. Deshalb vertreten wir die Position, dass *chunks* im Rahmen von Aufgaben fokussiert werden, die Lernenden die Teilhabe an lebensweltlich relevanten Diskursen ermöglichen. Die auszuwählenden *chunks* sind dann je nach Mitteilungsabsicht verschieden, genre-spezifisch und kontextabhängig. So kann eine Aufgabe, in der die Lernenden sich über das Leben in ihrer Straße mit einer Partnerklasse verständigen, *chunks* enthalten, die Graffiti beschreiben oder was man in Bauerngärten anpflanzt (Schocker 2011). Die Auswahl lässt sich also nicht empirisch quantitativ und objektiv ermitteln, sondern hängt von den Kommunikationsbedürfnissen einzelner Lerner ab.

Ein Formfokus ist immer ein notwendiger Bestandteil jeder kompetenzentwickelnden Aufgabe (vgl. Müller-Hartmann / Schocker / Pant 2013: 77ff.). Er kann an drei möglichen Stellen bei der Bearbeitung einer Aufgabe integriert werden: zur Vorbereitung, im Verlauf der prozessbegleitenden Entwicklung oder einer reaktiven Fokussierung der Redemittel.

Präaktive Fokussierung von chunks

Hier können die Lernenden zunächst diejenigen *chunks* sammeln, die sie bereits kennen und um weitere ergänzen, um das sagen zu können, was sie sagen wollen. Ein Beispiel ist die gemeinsame Arbeit an einem Gruppen-wordweb, mit dessen Hilfe sie in der *target task* Personen beschreiben, die die anderen Gruppen dann erraten sollen (s. die Unterrichtsvorschläge von Annika Kolb und Christoph Suter).

Prozessbegleitende Fokussierung von chunks

Sie können kontinuierlich im Verlauf der Bearbeitung einer Aufgabe gesammelt und durch diskurstypische *chunks* in Texten, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen, erweitert werden. Ein Beispiel ist die Analyse von *chunks* in E-Mails (Wie frage ich höflich nach? Wie kläre ich Missverständnisse? Wie kann ich mich angemessen ausdrücken?) oder auch das Auswählen von *chunks* aus Texten zu einem Thema, mit dem man sich gerade beschäftigt, die dann als Sprachmodell für die eigene Produktion dienen. Im Unterrichtsvorschlag von Roswitha Henseler und Birgit Meinecke werden genretypische Redemittel gesammelt, die man zur Vorstellung von Lieblingsfernsehserien braucht.

Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln

Heft 140 | 2016

Zusammengestellt von ANDREAS MÜLLER-HARTMANN und MARITA SCHOCKER

Handbibliothek

Boers, Frank/Lindstromberg, Seth (2008):

Teaching Chunks of Language.

Helbling Languages.

Ausgehend vom „lexical approach“ werden *chunks* aus pragmatischer Sicht betrachtet. Es wird mit Hilfe einer Vielzahl von Aufgaben gezeigt, wie Lernende in allen vier Grundfertigkeiten in kreativen und kommunikativen Kontexten für *chunks* sensibilisiert und wie diese im Langzeitgedächtnis verankert werden können.

Hatami, Sarvenaz (2014):

“Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom”.

In: *TESOL Journal*, 6, 1. 112–129.

Wood, David (2002):

“Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching.”

In: *TESOL Canada/Journal Revue TESL du Canada*, 20, 1. 1–15.

Gute knappe wissenschaftliche Einführungen in das Thema *chunks* und wie man sie unterrichtet.

Lewis, Michael (1993):

The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward.

Hove: Language Teaching Publications.

Weiterhin das Grundlagenwerk zu einem lexikalischen Verständnis von Sprache und damit auch von Grammatik.

McCarthy, Michael/O’Keeffe, Anne/Walsh, Steve (2010):

Vocabulary Matrix: Understanding, Learning, Teaching.

Cheriton House: Heinle.

Basierend auf Daten aus Corpus-Analysen und realen Daten aus dem Klassenzimmer wird die Bedeutung von Wörtern und ihre Beziehung zu anderen Wörtern stehen anhand von Aktivitäten vermittelt.

O’Keeffe, Anne/McCarthy, Michael/Carter, Ronald (2007):

From Corpus to Classroom: Language use and Language Teaching.

Cambridge: Cambridge University Press.

Stellt vor allem Erkenntnisse zu Korpusanalysen gesprochener Sprache (CANCODE und Cambridge International Corpus) zur Verfügung und wie sie methodisch umsetzbar sind.

Thornbury, Scott (2001):

Uncovering Grammar.

Oxford: Heinemann.

Vertritt einen prozessorientierten und emergenten Ansatz des Grammatiklernens („*uncovering grammar*“), der aus dem *lexical approach* und dem aufgabenbasierten Ansatz erwächst.

Thornbury, Scott (2001):

Natural Grammar.

Oxford: Heinemann.

Ausgehend von 100 *keywords* der englischen Sprache wird in diesem lexikalischen Ansatz gezeigt, wie sich idiomatisches Englisch entwickeln lässt.

Zum Weiterlesen

Coffin, Caroline/Donhue, Jim/North, Sarah (2009): *Exploring English Grammar: From Formal to Functional*. New York: Routledge

Gardner, Dee (2013): *Exploring Vocabulary. Language in Action*. New York: Routledge.

Hunston, Susan/Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Lewis, Michael (Hrsg.) (2000): *Teaching Collocation. Further Development in the Lexical Approach*. London: Heinle.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita/Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Mit zahlreichen Unterrichtsvideos. Braunschweig: Diesterweg & IQB.

Nation, I.S.P. (2008): *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. London: Heinle.

Reppen, Randi (2010): *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, Norbert (2010): *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schocker, Marita (2011): „Grammatik und Fremdsprachenkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Basisheft, Jan./Feb., 8, 8–11.

Swan, Michael (2002): *Practical English Usage. New Edition*. Oxford: OUP.

Wood, David (Hrsg.) (2010): *Perspectives on Formulaic Language. Acquisition and Communication*. London: Continuum.

Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Zum Weitersurfen: Linguistische Korpora

www.natcorp.ox.ac.uk/

Das British National Corpus (BNC) enthält ca. 100 Millionen Wörter und basiert auf zahlreichen Texten aus dem britischen Englisch und schließt somit kein World English ein. 90% des Inhalts stammen aus schriftlichen Quellen, 10% aus mündlichen Quellen. Wenn man eine Suche startet, erhält man maximal 50 zufällig ausgewählte Beispielverwendungen im Kontext.

http://corpus.byu.edu/coca/

Das Corpus of Contemporary American English (COCA) ist mit ca. 450 Millionen Wörtern das aktuell größte Korpus des amerikanischen Englisch. Es enthält ca. 85 Millionen Wörter gesprochener Sprache und basiert auf ca. 160.000 Texten verschiedenster Textsorten wie Zeitungen, (Fach-)Zeitschriften, Romanen, aber auch verschiedenen Alltagstextsorten. Das Online-Korpus ist frei verfügbar und wird von Linguisten oftmals für wissenschaftliche Texte eingesetzt.

http://ice-corpora.net/ice/

Das International Corpus of English (ICE) hat sich das Ziel gesetzt, die wesentlichen internationalen Varietäten des Englischen abzubilden, und umfasst daher Einzelkorpora mit einem Umfang von je 1 Mio. Wörtern zu aktuell 20 Ländern (u. a. Australien, USA, Großbritannien, Irland, Nigeria, Kenia, Indien, Südafrika).

Reaktive Fokussierung von chunks

Nachdem die Lernenden die Bearbeitung einer Aufgabe abgeschlossen haben, kann man fragen, ob die verwendeten Redemittel sprachlich korrekt und pragmatisch angemessen verwendet wurden. Dies ist ein möglicher Fokus im Rahmen einer Schreibkonferenz. Es kann auch beispielsweise eine *peer feedback*-Aufgabe sein, die mit einer mündlichen Präsentation verbunden wird (s. den Unterrichtsvorschlag von Annika Kolb).

Literatur

Günther, Sandra (2008): „If und would macht den Satz kaputt“ – *Textbooks, Grammar and Corpus Linguistics*. Wissenschaftliche Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Europalehramt). Freiburg: Pädagogische Hochschule (betreut von Matthias Hutz und Marita Schocker).

Hatami, Sarvenaz (2014): „Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom“. In: *TESOL Journal*, 6, 1. 112–129.

Hunag, Li-Shih (2011): „Corpus-aided Language Learning.“ In: *ELT Journal* 65, 4, 481–484.

Hunston, Susan/Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Hutz, Matthias (2014): „Baptism of Fire“ – Vom Umgang mit Idiomatik (Methodenspicker). In: *Praxis Englisch* 1, 47–48 (+ drei Arbeitsblätter auf beigefügter CD-ROM).

Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lindstromberg, Seth/Boers, Frank (2008): *Teaching Chunks of Language: From Noticing to Remembering*. Helbling Languages.

Martinez, Ron (2013): „A Framework for the Inclusion of Multi-Word Expressions in ELT.“ In: *ELT Journal*, 67, 2. 184–198.

McCarthy, Michael/O’Keeffe, Anne/Walsh, Steve (2010): *Vocabulary Matrix: Understanding, Learning, Teaching*. Cheriton House: Heinle.

Medgyes, Peter (1994): *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers.

Meunier, Fanny (2012): „Formulaic Language and Language Teaching.“ In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 32. 111–129.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker, Marita/Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Kompetenzentwicklung in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Mit zahlreichen Unterrichtsvideos. Braunschweig: Diesterweg & IQB. (incl. 3 DVDs).

Nattinger, James R./DeCarrico, Jeanette S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

O’Keeffe, Anne/McCarthy, Michael/Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom: Language use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schocker, Marita (2011): „Grammatik und Fremdsprachenkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Basisheft, Jan./Feb., 8, 8–11.

Scott, Linda (2012): „Review, Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It“. In: *ELT Journal*, 65, 3. 346–348.

Thornbury, Scott (2012): „Reviews, English Grammar Today, English Grammar Today Workbook“. In: *ELT Journal*, 66, 2. 240–243.

Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, Penny (2012): *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wood, David (2002): „Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching.“ In: *TESOL Canada/Journal Revue TESL du Canada*, 20, 1. 1–15.

Wood, David (Hrsg.) (2010): *Perspectives on Formulaic Language. Acquisition and Communication*. London: Continuum.

Wray, Alison (1999): „Formulaic Language in Learners and Native Speakers.“ In: *Language Teaching*, 32. 213–231.

Zimmerman, Cheryl Boyd (2009): *Word knowledge : a vocabulary teacher's handbook*. New York, NY [u.a.]: Oxford University Press.

Bildung kontrovers – Unterricht verbessern

Neu

Individualisierung
schulischen
Lernens

Mythos oder
Königsweg?

KERSTIN RABENSTEIN, BEATE WISCHER (HRSG.)

Individualisierung
schulischen Lernens
Mythos oder Königsweg?

13,4 x 20,7 cm, 144 Seiten

ISBN 978-3-7800-4841-7, 17,95 €

Eine Bilanz zur Individualisierung schulischen Lernens

In den letzten Jahren hat die – keineswegs neue – Forderung, Lernangebote möglichst passgenau auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen des Einzelnen abzustimmen, noch einmal erheblich an Zustimmung gewonnen. Ob in bildungspolitischen Verlautbarungen und Schulgesetzen, im schulpädagogischen Diskurs oder in der Schulpraxis: Die Individualisierung schulischer Lernprozesse hat sich als akzeptierte Leitmaxime für die Schul- und Unterrichtsgestaltung durchgesetzt.

Unser Leserservice berät Sie gern:

Telefon: 0511/4 00 04 -150

Fax: 0511/4 00 04 -170

leserservice@friedrich-verlag.de

www.klett-kallmeyer.de