

Zur Rolle von *Chunks* beim Grammatikerwerb

Prof. Dr. Karin Aguado (Kassel)

7. Internationale Konferenz Deutsch als Fremdsprache
11. – 12. September 2015 in Athen-Pallini

Gliederung

Einleitende Überlegungen

Teil I: Positionen zur Dichotomie „implizit – explizit“

Teil II: Ausgewählte Prinzipien der unterrichtlichen Fremdsprachenvermittlung (Ellis, R. 2005)

Teil III: Was sind *Chunks*, welche Funktionen haben sie im Erwerb und im Gebrauch von Sprachen?

Teil IV: Vorschläge für die unterrichtliche Arbeit mit *Chunks*

Zusammenfassung

EINIGE FRAGEN ZUM EINSTIEG

1. Welche Einstellungen haben Lehrende zur unterrichtlichen Grammatikarbeit?
2. Welche Einstellungen haben Lernende dazu?
3. Warum ist die schulische Grammatikarbeit insgesamt so wenig erfolgreich?

EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN

„The main findings suggest that grammar instruction is perceived by both students and teachers as necessary and effective, but not something they enjoy doing” (Jean und Simard 2011:467).

Lernende verbinden mit Grammatikunterricht in erster Linie negative Affekte wie

- (Sprech-)Angst
- Überforderung
- Langeweile
- ...

Alle diese Affekte wirken sich ungünstig auf die Motivation der Lernenden aus.

EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN

Ein zentraler Grund für solche – kontraproduktiven – Affekte scheint darin zu liegen, dass es bei der unterrichtlichen Grammatikarbeit zumeist mehr darum geht, sprachliches Wissen zu **testen** als sprachliches Können einzu**üben**.

“No one denies that rules can describe a grammatical system, but is it rules that are acquired, or is it, instead, that students learn patterns from exemplars?” (Larsen-Freeman 2015: 273)

Da Spracherwerb nur durch Sprachgebrauch erfolgt, sollte das **intensive, interaktive, automatisierende Üben** im Unterricht einen deutlich höheren Stellenwert erhalten, als ihm gegenwärtig mehrheitlich zugestanden wird.

TEIL I: ZUR DICHOTOMIE „IMPLIZIT VS. EXPLIZIT“

Es gibt recht unterschiedliche Konzeptionen davon, was unter dem Begriffspaar „explizit - implizit“ zu verstehen ist und welche Herangehensweise sich für die unterrichtliche Vermittlung welcher grammatischen Phänomene oder Regeln am besten eignet.

Explizites Wissen = bewusstes Wissen über Sprache

- Der/Die Lernende weiß, was er/sie weiß und kann es auch metasprachlich benennen.
- Der Zugriff braucht Zeit und erfordert einen Fokus auf die Form.

ZUR DICHOTOMIE „IMPLIZIT VS. EXPLIZIT“

Implizites Wissen = unbewusstes, intuitives, automatisiertes, beispiel- bzw. gedächtnisbasiertes Wissen (Ellis, N. 2002:167).

- Der/Die Lernende hat keinen bewussten Zugang zu diesem Wissen, das sich als Sprachkönnen in der Performanz zeigt.
- Sein Erwerb erfolgt beiläufig durch bedeutungsvolle Kommunikation sowie durch die Wahrnehmung und Speicherung von sprachlichen Sequenzen und ihren distributionellen Eigenschaften (Rumelhart & McClelland 1986).
- Es ist viel Input und viel Wiederholung erforderlich – der Erwerb braucht also Zeit. Dafür erfolgt der Zugriff dann automatisch und auch unter Zeitdruck schnell.

IMPLIZITE UND EXPLIZITE VERMITTLUNG

- Es wird zum einen angenommen, dass **einfache, leicht erkennbare und eindeutige Regeln** mit einem großen Anwendungsradius am besten **explizit** gelernt und dann durch Übung automatisiert werden können (vgl. z. B. Diehl et al. 2000), während **komplexe, opake Regeln** nur **implizit** gelernt werden können (vgl. dazu z. B. Hulstijn und De Graaff 1994).
- Zum anderen wird die Auffassung vertreten, dass gerade die **komplexen, schwierigen Regularitäten** einer Fremdsprache der **expliziten metasprachlichen Erklärung und Vermittlung** bedürften, um Lernende bei ihrem Erwerb zu unterstützen.
- Die Forschungslage ist nach wie vor uneindeutig.
- Ungeklärt ist außerdem die Frage, was einfach/leicht und was schwierig/komplex ist. Dies ist aus verschiedenen Perspektiven verschieden zu beantworten.

POSITIONEN ZUM VERHÄLTNIS VON IMPLIZITEM UND EXPLIZITEM WISSEN

Non interface-Position (z.B. Krashen 1981)

Explizites Grammatikwissen hat für die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit keinerlei Relevanz, denn:

- explizites Wissen und implizites Wissen sind vollkommen unterschiedliche Wissensarten
- sie involvieren verschiedene Erwerbsmechanismen
- sie werden separat voneinander gespeichert
- sie können nicht ineinander überführt werden

Fazit: Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht ist reine Zeitvergeudung!

POSITIONEN ZUM VERHÄLTNIS VON IMPLIZITEM UND EXPLIZITEM WISSEN

Strong interface-Position

(z.B. Anderson 1983; De Keyser 1998)

Explizites Wissen kann durch Übung grundsätzlich in implizites Wissen überführt werden (vgl. ACT*-Modell, Anderson 1983; McLaughlin 1987 und McLaughlin & Heredia 1996):

1. Schritt: Kontrollierte Verarbeitung
2. Schritt: Häufige Wiederholung („practice“)
3. Schritt: Automatisierung

presentation → practicing → prozeduralization

POSITIONEN ZUM VERHÄLTNIS VON IMPLIZITEM UND EXPLIZITEM WISSEN

Weak interface-Position (I)

(Pienemann 1984, 1989, 1998)

Der *Teachability-/Learnability-/Processability*-Hypothese zufolge wird eine Reihe von sprachlichen Regelmäßigkeiten wie Wortstellung oder Negation in einer festen Abfolge von Entwicklungsstufen erworben.

„Grammatikunterricht ‚gegen den Strich‘ mag erfolgreich explizites Regelwissen vermitteln, gewährleistet jedoch sicher nicht den effektiven Erwerb; es sieht sogar so aus, also ob er sich kontraproduktiv auswirken würde.“ (Diehl et al. 2002:145)

Fazit: Nur unter Berücksichtigung sogenannter „*processing constraints*“ ist explizites Wissen in implizites Wissen überführbar.

POSITIONEN ZUM VERHÄLTNIS VON IMPLIZITEM UND EXPLIZITEM WISSEN

Weak interface-Position (II)

(Schmidt 1990)

Noticing-Hypothese = Die lernerseitige Aufmerksamkeit auf den Input ist eine unverzichtbare Voraussetzung für Erwerb

- Pay attention to input.
- Pay particular attention to whatever aspects of the input [...] that you are concerned to learn. Nothing comes free.
- Look for clues as to why target language speakers say what they say. Compare what you say with what target language speakers say in similar contexts. Build and test hypotheses when you can.
- If you cannot find a general principle to explain how something works, concentrate on noticing how specific instances are used in specific contexts. (Schmidt 1995:45)

POSITIONEN ZUM VERHÄLTNIS VON IMPLIZITEM UND EXPLIZITEM WISSEN

Weak interface-Position (II)

Fazit: Explizites grammatisches Wissen kann beim Aufbau impliziten Wissens helfen. Es kann die selektive Aufmerksamkeit steuern und das *noticing* unterstützen.

Der langwierige Prozess des Erwerbs impliziten Wissens kann durch die Vermittlung expliziten Wissens also unterstützt, ergänzt und vielleicht sogar abgekürzt, aber nicht ersetzt werden.

ERSTES ZWISCHENFAZIT

- Im Mittelpunkt fremdsprachenerwerbsspezifischer und -didaktischer Forschung steht inzwischen v.a. die Klärung des Verhältnisses von „implizit“ und „explizit“ und die Beantwortung der Frage, welche Art von Wissen für welches Sprachniveau, welchen sprachlichen Lerninhalt und welche Lernenden etc. am besten geeignet ist (zur einer Diskussion von „Reifungshypothese vs. Vermittlungshypothese“ vgl. Lichtman 2013).
- Es gibt Evidenz dafür, dass der L2-Erwerb u.a. dadurch stattfindet, dass Lernende feste Sequenzen zunächst internalisieren und erst dann analysieren und auf diese Weise die Grammatik „erlernen“ (= *bootstrapping*) (vgl. Ellis, Nick (1996); Myles, Mitchell & Hooper (1998, 1999); Myles (2004)
- D.h. die explizite Vermittlung von Regeln kann zwar erfolgen, aber sinnvollerweise mit zeitlicher Verzögerung (vgl. Ellis 2002).

ERSTES ZWISCHENFAZIT

- Grundsätzlich wird inzwischen also davon ausgegangen, dass für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess **beide** Wissens- und Lernarten eine Rolle spielen und aufgebaut werden sollten. Es geht also nicht um „entweder oder“, sondern um „sowohl als auch“ bzw. um „zuerst und danach“.
- Erst erwerben und automatisieren, dann erlernen und transferieren!

TEIL II: PRINZIPIEN DER UNTERRICHTLICHEN FREMDSPRACHENVERMITTLUNG (ELLIS 2005)

- **Principle 1:** Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence (!)
- **Principle 2:** *Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning.*
- **Principle 3:** Instruction needs to ensure that learners also focus on form.
- **Principle 4:** Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge. (!)
- **Principle 5:** Instruction needs to take into account the learner's 'built-in syllabus'. (!)

PRINZIPIEN DER UNTERRICHTLICHEN FREMDSPRACHENVERMITTLUNG (ELLIS 2005)

- **Principle 6:** Successful instructed language learning requires extensive L2 input. (!)
- **Principle 7:** Successful instructed language learning also requires opportunities for output. (!)
- **Principle 8:** The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency. (!)
- **Principle 9:** Instruction needs to take account of individual differences in learners.
- **Principle 10:** In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production.

ZUSAMMENFASSUNG: UNTERRICHTLICHES ÜBEN

- Um das Hauptziel des Fremdsprachenlernens – nämlich eine **korrekte, angemessene** und **flüssige Sprachverwendung** – zu erreichen, muss diese **aktiv** und **intensiv trainiert** werden. Auch wenn viele Lehrende (und z.T. auch Lernende) das unterrichtliche Üben häufig als Vergeudung von Unterrichtszeit empfinden, so ist es für die **Verarbeitung**, **Prozeduralisierung** und **Automatisierung** von neuem Stoff dennoch unverzichtbar.
- Ein wesentlicher Schritt ist hier – neben der Herstellung eines geeigneten **situativ-kommunikativen Handlungsrahmens** – die gezielte **Aktivierung der Lernenden**, wobei zur effektiven Nutzung der zeitlich stark begrenzten Unterrichtszeit und zur weiteren Schaffung von möglichst vielen Sprachverwendungsgelegenheiten die Lernenden idealerweise in **Zweierteams** arbeiten sollten. Es sollte nur so viel frontaler **Lehrervortrag** wie unbedingt nötig erfolgen.

ZUSAMMENFASSUNG: UNTERRICHTLICHEN ÜBEN

- **Interaktive Strukturübungen** (Beispiel: *Wechselspiel* neu – (2011)), die die Notwendigkeit mit sich bringen, Sprache nicht nur still im Kopf zu planen und zu formulieren, sondern sie für den Interaktionspartner **wahrnehmbar** zu **produzieren**, bringen u. a. den Vorteil mit sich, dass sich die **aktuelle Lern- und die künftige Anwendungssituation** ähneln.
- Das Üben von Grammatik sollte grundsätzlich **erfolgsorientiert** angelegt werden. In Bezug auf die Progression der Übungen ist es wichtig, dass sie den Lernenden ein **Erfolgserlebnis** ermöglichen und ihnen damit ein **Gefühl der Sicherheit** vermitteln.
- **Übungen** müssen so beschaffen sein, dass nichts «schief gehen» kann und sie auf jeden Fall zu **korrekten, angemessenen** und **flüssigen Produktionen** führen. Im Sinne des **scaffolding** sollte daher zunächst das gesamte sprachliche Material (inkl. Redemittel) vorgegeben werden.

ZUSAMMENFASSUNG: UNTERRICHTLICHES ÜBEN

- Im Folgenden sollten dann eine **allmähliche Öffnung der Übungsstruktur** und eine **zunehmende Steigerung der kreativ-produktiven Anteile** auf Seiten der Lernenden erfolgen, wobei nach wie vor an allen Stellen, an denen es sich anbietet, mit *Chunks* gearbeitet werden sollte.
- Wenn es dann schließlich im Rahmen von **ergebnisoffenen Aufgaben** zu einem **authentischen Informationsaustausch** und zu **kommunikativ relevanten Bedeutungsaushandlungen** kommt, ist die maximale Form der **Personalisierung** des Lernens erreicht.

ZUSAMMENFASSUNG: UNTERRICHTLICHES ÜBEN

→ Diese Vorgehensweise hat nicht nur positive Auswirkungen auf die **Motivation** der Lernenden, sondern stellt auch ideale Voraussetzungen für einen **längerfristigen Spracherwerb** und den **Transfer auf außerunterrichtliche Kommunikationssituationen** dar, denn wenn sich die **Lern- und Anwendungssituationen** ähneln, erhöht dies die **Verfügbarkeit des Gelernten**.

TEIL III: WAS SIND *CHUNKS*?

Für häufig sich wiederholende, standardisierte Alltagssituationen schaffen und verwenden Sprecher standardisierte sprachliche Formulierungen.

Die normale Alltagssprache (aber auch z.B. die Schul-, Bildungs- oder Wissenschaftssprache) ist daher gekennzeichnet von bevorzugten, konventionalisierten und somit erwartbaren Mehrwort-Ausdrücken, Konstruktionen und Mustern unterschiedlichen Umfangs.

Ein kompetenter mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch zeichnet sich somit durch das *idiom principle* (vgl. Sinclair 1991) aus, d.h. durch die intensive Verwendung von sprachlichen „Fertigstücken“ wie z.B.

- Kollokationen, Routinen, Diskursmarker, Phraseologismen, idiomatische Wendungen, etc.,
- lexikalisierte Syntagmen oder Satzstämme sowie
- andere kontinuierliche oder diskontinuierliche Sequenzen

MERKMALE VON *CHUNKS*

- *Chunks* sind vorgefertigte, rekurrente, unterschiedlich komplexe Sequenzen.
- Sie werden nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern stattdessen als Ganzes memorisiert und wie ein einzelnes Element aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen. D.h. sie haben den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten (vgl. Wray 2002).
- Daher werden *Chunks* in der mündlichen Sprache flüssig und prosodisch kohärent produziert und rezipiert.

EINIGE BEISPIELE FÜR „GRAMMATISCHE“ CHUNKS

Präpositionalsyntagmen wie z.B.:

mit dem Auto, mit der Bahn, zur Arbeit, zur Schule, in die Stadt, auf dem Sofa, ins Kino, ans Meer, zum Sprachkurs

vor einem Jahr, in einem Monat, seit einer Woche

Präpositionalverben/Partikelverben wie z.B.:

telefonieren mit, sich verlieben in, sich treffen mit, teilnehmen an, sich interessieren für, sich freuen über, sich erinnern an, sich streiten mit

Satzmuster wie z.B.:

Wie heißt Du? Wo wohnst Du? Was machst Du? Wohin gehst Du?/Wo gehst Du hin?

Gestern kam ich... Heute gehe ich... Morgen fahre ich...

Hast Du gegessen? Hast Du gesehen, dass...? Hat sie angerufen?

ZENTRALE FUNKTIONEN VON *CHUNKS* IM SPRACHGEBRAUCH

- *Chunks* dienen der Einsparung von kognitiver Energie bei der Sprachverarbeitung, d.h. bei der Rezeption und der Produktion:
„formulaic language offers processing benefits to speakers and hearers, by providing a short cut to production and comprehension“ (Wray 1999:213; vgl. auch Ellis, Simpson-Vlach & Maynard 2008)

[Stichworte: *processing benefits, fluency*]

- Außerdem dienen sie dem Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprach- bzw. Sprechergemeinschaft und damit als Mittel zur Teilhabe an der zielsprachlichen kulturellen Praxis (vgl. Adolphs & Durow 2004)

[Stichworte: *participation, empowerment, social practice*]

ERSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DAS L2-LERNEN

1. „Speaking natively is speaking idiomatically, using frequent and familiar collocations, and learners thus have to acquire these familiar word sequences.“ (Ellis, Nick 2001:45)
2. „Fluent performance is made easier if the learner has command of a range of multi-word items which can be readily accessed as the occasion demands.“ (Read 2001:233)
3. “Only when multiword expressions become automatized, i.e. are called up without reflection, can the learner even hope to attain nativelylike fluency.“ (Erman 2009:344)

ZENTRALE FUNKTIONEN VON CHUNKS IM L1-ERWERB UND IM L2-ERWERB

- L1-Erwerber sammeln und verwenden große Mengen von *Chunks*, die sie zunächst unanalysiert verwenden.
- Diese *Chunks* werden im Laufe des Erwerbsprozesses allmählich von ihnen segmentiert.
- Die L1-Erwerber leiten die den *Chunks* zugrundeliegenden Regeln ab und schaffen sich damit eine Basis für Generalisierungen, Musterbildungen und Transfer.
- Ähnlich wie die kindlichen L1-Erwerber lösen auch kindliche L2-Erwerber die den *Chunks* implizite grammatische Information heraus und nutzen sie für ihre weitere sprachliche Entwicklung (siehe v.a. Wong Fillmore 1976; vgl. auch Tomasello 2003 und 2006). Unter günstigen Bedingungen gehen kindliche L2-Lernende also genauso vor wie L1-Lernende und sind auch genauso erfolgreich.

ZENTRALE FUNKTIONEN VON *CHUNKS* IM NICHT-KINDLICHEN L2-ERWERB

- Nicht-kindliche L2-Lernende verwenden *Chunks* in erster Linie für eine flüssige, idiomatische und komplexe Sprachproduktion (vgl. Taguchi 2008:148), d.h. in ihren produktions- und kommunikationsstrategischen Funktionen.
- Im Unterschied zu kindlichen L2-Lernenden nutzen sie *Chunks* jedoch offenbar nicht systematisch für ihren weiteren Spracherwerb (vgl. z.B. Ioup 1996, Handwerker 2008, Taguchi 2008).
 - D.h. sie leiten zumeist **nicht** ihnen zugrundeliegende Strukturen oder Regeln ab, um sie anschließend in anderen Kontexten anzuwenden. Sie bedürfen dafür einer besonderen unterrichtlichen Unterstützung.

EXKURS: FAKTOR „ALTER“

Der **Faktor ‚Alter‘** ist keine rein biologische, sondern auch eine **soziale bzw. sozial konstruierte Größe**, die von zahlreichen Umgebungsvariablen abhängt und bestimmt wird:

- Von besonderer Relevanz sind die altersbedingt unterschiedlich gelagerten **sozialen und kommunikativen Bedürfnisse** von L2-Lernenden sowie die an sie gerichteten **Erwartungen und Anforderungen** im Hinblick auf die **Korrektheit, Flüssigkeit** und **Komplexität** ihres Sprachgebrauchs.
- Nicht-kindliche (also jugendliche und erwachsene) L2-Lernende haben aufgrund ihres Alters und ihrer bereits erfolgten **erstsprachlichen und „erstkulturellen“ Sozialisation** häufig **Hemmungen**, zielsprachen- und zielkulturspezifische Merkmale zu erwerben und in einer Weise zu verwenden, wie sie für deren erfolgreiche Automatisierung erforderlich wäre.

EXKURS: FAKTOR „ALTER“

Während Kinder es gewohnt sind, ihre L1-Lernersprache kontinuierlich zu restrukturieren, fällt dies älteren (d.h. jugendlichen und erwachsenen) L2-Lernenden eher schwer. Die Gründe dafür sind die folgenden:

- Zum einen haben ältere Lernende aufgrund ihrer **kognitiven Reife**, ihren z.T. bereits gut **ausgebildeten Problemlösefähigkeiten** und ihrem bereits vorhandenen z.T. **umfangreichen Weltwissen** stark **L1-geprägte Erwartungen** an Sprache.
- Zum anderen verfügen sie bereits über **gut entwickelte** und **hochgradig automatisierte erstsprachliche Kompetenzen und Strategien**, die sie nicht ohne Weiteres aufgeben oder in Frage stellen.

EXKURS: FAKTOR „ALTER“

- Ältere L2-Lernende weisen häufig einen bevorzugt auf den **Inhalt** und weniger auf die **Form** gerichteten **Aufmerksamkeitsfokus** auf. Ein solcher Fokus auf die Bedeutung kann u.U. sogar dazu führen, dass sie ihre Aufmerksamkeit „abschalten“, sobald sie glauben, eine Äußerung inhaltlich verstanden zu haben.
- Im Unterschied zu den kindlichen „**Chunk-Sammlern**“ fokussieren die nicht-kindlichen „**Word-Watcher**“ (Handwerker & Madlener 2009:6) stärker auf Einzelelemente. Der daraus resultierende **Mangel an Bewusstheit über die Formelhaftigkeit** bzw. **relative Festigkeit von Sprache** führt häufig u.a. zu unidiomatischen Wort-für-Wort-Übersetzungen aus der L1 in die L2 (vgl. Fitzpatrick & Wray 2006).

DRITTES ZWISCHENFAZIT

Bisherigen Erkenntnissen zufolge muss die *Critical Period Hypothesis* (CPH) (Penfield & Roberts 1959; Lenneberg 1967) in Bezug auf den Umgang mit L2-*Chunks* folgendermaßen differenziert werden:

- Hinsichtlich der **korrekten, flüssigen und pragmatisch angemessenen Verwendung** von solchen Sequenzen scheint es **keine altersspezifischen Beschränkungen** zu geben: D.h. auch nicht-kindliche L2-Lernende sind grundsätzlich in der Lage, *Chunks* **korrekt wahrzunehmen, zu memorisieren, anzuwenden und zu automatisieren.**
- Hinsichtlich der **Analyse dieser Konstruktionen** und der **Extraktion und produktiven Nutzung der implizit zugrundeliegenden grammatischen Regularitäten** scheinen sie kindlichen Lernenden gegenüber jedoch im Nachteil zu sein:

DRITTES ZWISCHENFAZIT

- Für eine solche Analyse benötigen sie offenbar zusätzlich zu **frequentem, wahrnehmbarem** und **strukturiertem Input** gezielte **externe Unterstützung** in Form von **expliziten Erklärungen** sowie ein **systematisches Training**.
- D.h. ältere L2-Lernende müssen dazu angehalten werden, **bewusst** auf **Chunks im Input zu achten**, um im mentalen Lexikon ein **Chunk-Repertoire** anzulegen, das sie anschließend als Basis für die **Ableitung zugrundeliegender grammatischer Regeln** nutzen können.

ARGUMENTE FÜR DAS UNTERRICHTLICHE LERNEN MIT *CHUNKS*

Der Erwerb grammatischen Wissens kann durch den Einsatz von von *Chunks* zwar nicht ersetzt, aber doch **unterstützt** und deutlich **abgekürzt** werden:

- Lernende können kommunikativ wichtige und komplexe Konstruktionen wie «Wie geht es Dir?» oder «Tut mir leid.» (Personalpronomina im Dativ) oder häufige Präpositionalsyntagmen wie «mit dem Auto», «zur Arbeit», «ins Kino» oder «zum Sprachkurs» etc. (Genus, Präposition plus Kasus und Form) mithilfe von holistisch memorisierbaren und abrufbaren *Chunks* wesentlich früher korrekt verwenden, als es ihnen aufgrund ihrer aktuellen grammatischen Regelkenntnisse möglich wäre.

ARGUMENTE FÜR DAS UNTERRICHTLICHE LERNEN MIT *CHUNKS*

- Auch die richtige Bildung der Inversion kann durch die intensive Übung und Automatisierung von *Chunks* wie «Heute will ich...», «Morgen gehe ich...», «Gestern habe ich...» etc. geübt werden und so dazu beitragen, den Erwerb dieser syntaktischen Struktur zu beschleunigen.
- Hinzu kommt die Beobachtung, dass L2-Lernende in **allen** Erwerbsstadien nützlich erscheinende, aber von ihnen selbst (noch) nicht konstruierbare komplexe Konstruktionen aus dem Input herausfiltern, imitieren, memorisieren, automatisieren und – im Idealfall – schließlich korrekt analysieren und produktiv verwenden (vgl. z.B. Diehl et al. 2000)

TEIL IV: KONKRETE VORSCHLÄGE FÜR DIE UNTERRICHTLICHE ARBEIT MIT CHUNKS

- L2-Lernenden müssen schriftlich und mündlich große Mengen an bewusst wahrnehmbaren vorgefertigten Sequenzen angeboten werden.

[Stichworte: input flood, input enhancement, noticing]

- Dieser Input muss vorstrukturiert sein, d.h. er soll möglichst viele strukturell gleiche oder ähnliche Sequenzen enthalten, so dass die Lernenden schon von sich aus zugrundeliegende Regeln oder Muster erkennen können.

[Stichworte: rich input, Salienz]

KONKRETE VORSCHLÄGE FÜR DIE UNTERRICHTLICHE ARBEIT MIT CHUNKS

- Der vorstrukturierte Input muss wiederholt und in möglichst vielen verschiedenen Modalitäten (mündlich, schriftlich plus visueller Unterstützung z.B. „Untertitel“) und Kontexten angeboten werden.

[Stichworte: tiefere Verarbeitung → bessere Behaltensleistung]

- L2-Lernende sollen die angebotenen Sequenzen wie Wortschatz einüben, memorisieren und automatisieren.

[Stichworte: Automatisierung durch Wiederholung; „read and look up“, interaktive Strukturübungen o.Ä.]

KONKRETE VORSCHLÄGE FÜR DIE UNTERRICHTLICHE ARBEIT MIT CHUNKS

- Die *Chunk*-Arbeit der Lernenden muss durch zusätzliche explizite Informationen und Erklärungen über die jeweiligen Sequenzen und deren Funktion ergänzt werden.

[*Stichworte:* (meta-)kognitive Verarbeitung, negative Evidenz]

- Durch explizite Erklärungen und kontextualisiertes, situiertes und authentisches Üben wird die Fähigkeit zur Anwendung in anderen situativen Kontexten trainiert.

[*Stichworte:* Kontextualisierung, Training, Handlungskompetenz, Transfer]

ZUSAMMENFASSUNG

Da einige grammatische Phänomene, Strukturen und Regularitäten aufgrund ihrer **Komplexität** in ihrer expliziten Lehr- und Lernbarkeit eingeschränkt zu sein scheinen, kann insbesondere ein auf **Aktivierung** und **Automatisierung** ausgerichteter Fremdsprachenunterricht, in dem – wann immer möglich – gezielt mit *Chunks* gearbeitet wird, den Erwerb solcher komplexen grammatischen Formulierungen unterstützen, und zwar durch

- gut wahrnehmbarem Input in Form von eindeutigen, einschlägigen und kontextualisierten Beispielen (implizit)
- die systematische Lenkung der lernerseitigen Aufmerksamkeit auf diesen Input (teils implizit (=Frequenz), teils explizit (=Hervorhebung))
- intensives, strukturiertes, möglichst interaktives, erfolgsorientiertes und automatisierendes Üben (implizit)
- unmittelbares, kontinuierliches korrekatives Feedback (explizit)