

**Chunks in finnischen DaF-Lehrwerken**  
Eine Lehrwerkanalyse

Kandidatenarbeit  
Universität Oulu  
Germanische Philologie  
Saana Kivelä  
April 2020

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>3</b>
<b>2 WORTSCHATZ UND WORTWISSEN .....</b>	<b>4</b>
<b>3 WÖRTERLERNEN .....</b>	<b>5</b>
3.1 Vom Erkennen zur Wiederholung.....	5
3.2 Explizites und implizites Wörterlernen .....	5
<b>4 CHUNK-LERNEN .....</b>	<b>6</b>
4.1 Theoretische Grundlagen .....	6
4.2 Chunks und Formelhafte Sequenzen .....	8
4.3 Chunks in der Fremdsprachendidaktik.....	8
<b>5 WORTSCHATZPRÄSENTATION IN LEHRWERKEN.....</b>	<b>11</b>
5.1 Formen von Wortschatzpräsentation .....	11
5.2 Präsentation im Kontext .....	12
5.3 Wortlisten und Paarassoziationslernen.....	13
<b>6 MATERIAL UND METHODE.....</b>	<b>14</b>
6.1 Lehrwerke <i>Magazin.de 1</i> und <i>Schnitzeljagd 1</i> .....	14
6.2 Methode.....	14
<b>7 LEHRWERKANALYSE .....</b>	<b>16</b>
7.1 <i>Magazin.de 1</i> .....	16
7.1.1 Struktur und Überblick.....	16
7.1.2 Themen der Chunks .....	17
7.2 <i>Schnitzeljagd 1</i> .....	21
7.2.1 Struktur und Überblick.....	21
7.2.2 Themen der Chunks .....	22
7.3 Ergebnisse .....	26
<b>8 ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>30</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>32</b>

# 1 EINLEITUNG

Die traditionelle Wortschatzarbeit basiert auf dem Lernen von zweisprachigen Wortlisten. Außerdem hat man jahrelang Vokabeltests geschrieben, um zu prüfen, ob die Lernenden den neuen Wortschatz gelernt haben. Auf diese Weise habe auch ich neue fremdsprachliche Wörter in der Schule gelernt. Später hat ein Lehrer mir eine neue Lernstrategie empfohlen: man sollte sich immer einen Beispielsatz ausdenken, damit man das neue Wort sofort im Kontext und gleichzeitig grammatisch korrekt verwendet. Wenn der kurze Beispielsatz im Gedächtnis abgespeichert worden war, konnte man ihn in vielen deutschsprachigen Situationen flüssig und korrekt verwenden. Erst später habe ich bemerkt, dass diese Beispielsätze eigentlich in der Form von *Chunks* waren.

Das sogenannte Chunk-Lernen ist ein Ansatz in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik, der auf die integrierte Vermittlung von Wortschatz und Grammatik basiert. Es ist festgestellt worden, dass auch Kinder Chunks als Lernstrategie im Erstsprachenerwerb verwenden (Surkamp 2017, 34f). Die Effektivität des Chunk-Lernens folgt daraus, dass die Wortverbindungen als Ganzes abgespeichert werden. Weil die gelernten Chunks dann aber auch schnell abgerufen werden können, kann der Lernende eine flüssige und natürliche Sprache produzieren. (Handwerker 2008, 52)

In dieser Arbeit wird analysiert, ob die finnischen DaF-Lehrwerke *Magazin.de 1* und *Schnitzeljagd 1* Wortschatz als Chunks vermitteln und ob die eingeführten Chunks in dem Übungsteil wiederholt werden. Die beiden Lehrwerke eignen sich für Anfänger und entsprechen den Lerninhalten und -zielen des aktuellen finnischen Lehrplanes.

Im ersten Teil der Arbeit werden zuerst die theoretischen Grundlagen des Wortschatzlernens geklärt und der Begriff Chunk definiert. Auf Grund der theoretischen Grundlagen sollen die folgenden Untersuchungsfragen in der Lehrwerkanalyse betrachtet werden:

- Wird der neue Wortschatz in den Lehrwerken als Chunks eingeführt oder basiert die Wortschatzarbeit eher auf dem Lernen von isolierten Einzelwörtern?
- Werden die Chunks im Übungsteil der Lehrwerke wiederholt?

Ziel der Arbeit ist herauszufinden, ob die aktuellen Lehrwerke neuen Wortschatz als Chunks vermitteln oder ob es empfehlenswert wäre, diesen Ansatz stärker zu verwenden, weil die Lernenden möglicherweise davon profitieren könnten.

## 2 Wortschatz und Wortwissen

Wortschatz bedeutet nach Tschirner (2010, 236) „die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt“. Der Wortschatz einer Sprache umfasst sowohl einen Allgemeinwortschatz als auch viele varietätentypische Wortschätze, vor allem verschiedene Fachwortschätze. Als Grundwortschatz versteht man dagegen die Anzahl von Lexemen, mit denen man eine allgemeine Hör- und Lesefertigkeit besetzen kann. (Tschirner 2010, 237f) Nach Schmitt (2008, 239) ist die Beherrschung von 5000-6000 Wortfamilien für eine allgemeine Sprachkompetenz und 8000-9000 Wortfamilien für eine Lesekompetenz nötig. Nation und Waring (1997, 11) behaupten wiederum, dass der Lerner zumindest 3000 *high frequency words* („häufig vorkommende Wörter“) beherrschen sollte.

Außer der großen Anzahl neuer Wörter muss der Lerner auch über zusätzliche Informationen, Wortwissen, über jedes Wort verfügen, damit er die neuen Wörter auch produktiv verwenden kann (Schmitt 2008, 333; Tschirner 2010, 242). Schmitt (2008, 333) stellt fest, dass das Wortwissen (*the quality or depth of vocabulary knowledge*) ebenso wichtig wie die Größe des Wortschatzes ist. Nach Nation (2001, 27) kann Wortwissen in drei Aspekte eingeteilt werden: Form (Phonetik, Graphemik), Inhalt (Semantik) und Verwendung (Grammatik/Pragmatik)<sup>1</sup>. Damit man die Wörter im Kontext verstehen und gebrauchen kann, soll das gesamte Wortwissen gelernt werden. Demzufolge reicht das Lernen von reinen Vokabelgleichungen nicht aus (Tschirner 2010, 243; siehe Kapitel 5.3).

Wallace (1982, 27) betont, dass Wortwissen (er bezeichnet das als „to ‚know‘ a word“) die folgenden Fähigkeiten bedeutet:

- a) recognize it in its spoken or written form;
- b) recall it at will;
- c) relate it to an appropriate object or concept;
- d) use it in the appropriate grammatical form;
- e) in speech, pronounce it in a recognizable way;
- f) in writing, spell it correctly;
- g) use it with the words it correctly goes with, i.e. in the correct collocation;
- h) use it at the appropriate level of formality
- i) be aware of its connotations and associations.

(Wallace 1982, 27)

---

<sup>1</sup> Die deutschsprachigen Begriffe verwendet nach Tschirner (2010, 242)

### **3 Wörterlernen**

#### **3.1 Vom Erkennen zur Wiederholung**

Nation (2001, 63) weist auf drei wichtige Phasen hin, die zum Lernen eines Wortes führen können: *noticing* („Erkennen“), *retrieval* („Wiederkehr“) und *generative use* („produktive Verwendung“). In der ersten Phase soll die Aufmerksamkeit der Lerner auf die neuen Wörter gerichtet werden. Das Erkennen kann unter anderem durch einen textuellen Input ausgeführt werden. In der zweiten Phase sollen die Zielwörter mehrmals auftauchen, damit die Memorierung der Wörter verstärkt wird. Die Wiederkehr der Zielwörter kann sowohl durch Rezeption als auch Produktion erfolgen. Danach folgt die letzte Lernphase, die Nation (2001) produktive Verwendung nennt. Die vorher vorgekommenen Wörter sollen auf eine Weise angetroffen oder verwendet werden, die von der letzten Begegnung mit dem Wort deutlich abweicht. Das heißt, ein neues Wort sollte in einem neuen Kontext auftauchen oder verwendet werden. Die Effektivität der letzten Lernphase folgt daraus, dass das Wortwissen auf eine neue Weise konzeptualisiert wird: „The new meeting with the word forces learners to reconceptualize their knowledge of that word“ (Nation 2001, 68f).

Auch Wiederholung spielt eine wichtige Rolle beim Wörterlernen. Erstens soll der Aspekt des Wortwissens genannt werden, denn ein Wort soll mehrmals angetroffen werden, damit das gesamte Wortwissen einer lexikalischen Einheit erworben werden kann. Zweitens reicht es nicht, wenn die Wörter nur erkannt werden, sondern die Lerner sollten die Wörter auch produktiv und flüssig verwenden können. (Nation 2001, 74f) Wie groß die Anzahl der Wiederholungen sein soll, damit man ein Wort lernt, liegt laut dem Studieneinblick von Nation (2001, 81) anscheinend zwischen fünf und zwanzig Mal.

#### **3.2 Explizites und implizites Wörterlernen**

Es wird zwischen explizitem und implizitem Wörterlernen unterschieden. Wörter werden explizit gelernt, wenn man Wortformen bewusst und absichtlich mit Bedeutungen verbindet. Wenn Bedeutungs- und Gebrauchsmuster dadurch gelernt werden, dass man Wörter in Texten erkennt, spricht man dagegen von implizitem Wörterlernen. (Tschirner 2010, 242)

Wie Studien gezeigt haben, führt explizites Wörterlernen fast immer zu besseren und schnelleren Lernresultaten, insbesondere wenn das spezifische Ziel auf das Lernen der

Vokabeln liegt (Schmitt 2008, 341). Daneben besteht eine höhere Chance, dass die Vokabeln im Gedächtnis eventuell erfolgreicher gespeichert werden. Schmitt (2008, 342f) hebt drei Grundprinzipien des expliziten Wörterlernens hervor:

- I. Use activities that maximize learner engagement with target lexical items
- II. Maximize repeated exposures to target lexical items
- III. Consider which aspects of lexical knowledge to focus upon

(Schmitt 2008, 342f)

Es sei also wichtig, dass den Lernern eine maximale Auseinandersetzung mit den Zielwörtern geboten wird (I), dass die Zielwörter möglichst oft wiederholt werden (II) und dass überlegt wird, auf welche Aspekte des Wortwissens man sich fokussiert (III). (Schmitt 2008)

Trotz der Effektivität des expliziten Wörterlernens kann es im Unterricht oder in Lehrwerken nur begrenzt genutzt werden. Deswegen sollte neben dem expliziten Lernen auch implizites Lernen stattfinden. Lesen kann zum Beispiel eine Form von implizitem Lernen repräsentieren. Obwohl viel nützliches Wörterlernen durch implizites Lesen erfolgt, bleibt sowohl die *pick-up*-Anzahl (,die Anzahl der neuen Wörter, die korrekt erkannt werden‘) als auch die Anzahl Wörter, die später produktiv gebraucht werden können, ziemlich gering. Schmitt (2008) kritisiert, dass sich implizites Lesen besser unter anderem für effektive Wiederholung der Zielwörter eignet. (Schmitt 2008, 346ff)

Nation und Waring (1997, 11) vertreten dagegen die Position, dass extensives Lesen eine effektive Lernstrategie sei, denn es ermöglicht einen Zugang zu den am häufigsten vorkommenden Wörtern. Beim Lesen begegnet der Lerner vielen Wörtern im authentischen Kontext, was wiederum zum erhöhten Wortwissen führt. (Nation & Waring 1997)

Weil implizites und explizites Wörterlernen sich ergänzen, können sie auch erfolgreich kombiniert werden. Mit sogenannten *post-tasks*, nach dem Lesen stattfindenden expliziten Übungen, oder durch *Glossing*, der Angabe unbekannter Wörter im Text, können beispielweise Vorteile beider Lernweisen genutzt werden. (Schmitt 2008, 352)

## **4 Chunk-Lernen**

### **4.1 Theoretische Grundlagen**

Im Bereich der Zweitsprachdidaktik sind Einzelwörter traditionell als Grundeinheit (*basic lexical unit*) betrachtet worden (Hatami 2015, Schmitt 2010). Der Grund dafür ist

nach Schmitt (2010) die praktische Arbeit mit den einzelnen Wörtern: sie sind praktisch zu erkennen und zu unterrichten. In englisch- und deutschsprachigen Texten befindet sich ein Leerzeichen zwischen zwei Wörtern, wodurch das Erkennen von Wörtern erleichtert wird (Hatami 2015, 113). Es ist also natürlich, dass man sich auf ein Wort als eine Einheit fokussiert. Auch die Wörterbücher verstärken diese Vorgehensweise (Moon 1997, 40; Schmitt 2010, 9) Auf jeden Fall wird die Vermutung, dass Lerner nicht immer auf Einzelwörter zurückgreifen, sondern vielmehr die Sprache als formelhafte Sequenzen wahrnehmen, in einem zunehmenden Maße vertreten (Hatami 2015, 113; vgl. Ellis 1996; Schmitt 2010; Wood 2002; Wray 2002).

Der Ausgangspunkt für Chunk-Lernen oder Chunking ist die Hypothese, dass vieles beim Sprachenlernen Sequenzlernen ist und dass implizites grammatisches Wissen, das zur spontanen Sprachproduktion befähigen kann, aufgrund der Analyse von Sequenzinformation erfolgt (Ellis 1996; Handwerker 2008; Handwerker & Madlener 2013).

Learning vocabulary involves sequencing the phonological properties of the language: the categorical units, syllable structure, and phonotactic sequences. Learning discourse involves sequencing the lexical units of the language: phrases and collocations. Learning grammar involves abstracting regularities from the stock of known lexical sequences.

(Ellis 1996, 93)

Nach Nation (2001, 323) besteht die Sprache zum größten Teil aus häufig verwendeten Kombinationen und nur ein geringer Teil der verwendeten Sprache sei vollständig neu. Handwerker und Madlener (2013, 6) gehen in ihrem Chunk-Ansatz *Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache* davon aus, dass die Muttersprachler „wahre Meister mentaler Speicherung“ repräsentieren und dadurch auch Vorbilder für Lerner des Deutschen als Fremdsprache sind. Es wird darauf hingewiesen, dass muttersprachliche Diskurse eine große Anzahl von Versatzstücken beinhalten: In der sprachlichen Kommunikation können hohe Anteile an Routinen, Ritualen und wiederkehrenden Muster entdeckt werden. (Handwerker & Madlener 2013, 5f) Auch Handwerker (2008, 51) ist davon überzeugt, dass wiederholende Muster sogar der Normalfall sind.

Aufgrund der Erwartungen, die im Bezug auf diese vorgefertigten Muster gedeckt werden, klingen die sprachlichen Äußerungen für muttersprachliche Hörer natürlich. Dazu sind die Muttersprachler fähig, unendlich viele neue Sätze zu bilden und erstaunlich schnell die Bedeutung noch nie vorgekommener Sätze zu verstehen. (Handwerker & Madlener 2013, 5f)

## 4.2 Chunks und Formelhafte Sequenzen

Der Begriff Chunk wurde zum ersten Mal im Zusammenhang mit der Sprachverarbeitung von George A. Miller (1956) verwendet. Er behauptet, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses ungefähr 7 Chunks („Informationseinheiten“) umfasst. Wenn die Informationseinheiten als größere Chunks gespeichert werden, ist die Erweiterung der Kapazität jedoch möglich (Nation 2001, 319). Dies bedeutet, dass ein Chunk aus mehreren kleineren Sequenzen bestehen kann (Handwerker & Madlener 2013). In der Literatur zu Erst- und Zweitspracherwerb wird der Begriff Chunk als eine *Einheit der Gedächtnisorganisation* betrachtet (Handwerker 2008, 51).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass es keine eindeutige Definition für einen Chunk gibt. In der Literatur wird eine Vielzahl von anderen Ausdrücken für Formelhafte Sequenzen oder Chunks verwendet, unter anderem: *constructions, collocations, formulaic speech, idioms, lexical phrases, unanalyzed chunks of speed, unanalyzed multiword chunks, units* (Wray 2002, 9). Chunks können beispielsweise von Idiomen, Füllwörtern und Funktionen bis zu Kollokationen und Redewendungen variieren (Boers et al. 2006, 246). Wray (2002) hat sich für die Verwendung des Begriffes *formulaic sequence* („Formelhafte Sequenz“) entschieden. Dieser Terminus wird folgenderweise definiert:

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar

(Wray 2002, 9)

Handwerker (2008, 52) vertritt dagegen die Position, dass unter Chunk eine Ausdruckssequenz verstanden wird, die „zusammen mit ihrer Bedeutung/Funktion im Kontext holistisch, als Ganzes verarbeitet wird“. Dem ist hinzuzufügen, dass Chunks in diesem Zusammenhang auch grammatische Information enthalten (Handwerker & Madlener 2013). Aufgrund der Behauptungen von Wray (2002) und Handwerker (2008) ist die folgende Schlussfolgerung zu ziehen: Mit dem Ausdruck Chunk wird auf eine Sequenz bezogen, die als Ganzes memoriert und abgerufen wird, anstatt das Resultat einer grammatischen Analyse und kreativer Sprachproduktion zu sein.

## 4.3 Chunks in der Fremdsprachendidaktik

Die Fremdsprachenlerner sind nach Handwerker und Madlener (2013, 6) eher *Word-watcher* als *Chunk-Sammler* (*Ein egg ist ein Ei*). In Bezug auf kommunikative Zwecke nehmen sie aber auch größere Einheiten wahr, die sie als Chunks speichern: *Wie möchtest du dein Ei?* Mittels Speicherung und Verwendung von Chunks, die Muttersprachler



benutzen, kann der Lerner natürliche und flüssige Äußerungen produzieren. Wenn die Lerner aber eigene Versatzstücke für kommunikative Zwecke bilden, kann es manchmal zur flüssigen und kreativen, jedoch nicht in der Situation muttersprachähnlichen Produktion führen: *Möchten Sie etwas essen? – Ja, ich \*wünsche mir einen Eierkuchen.* In derselben Situation würde der Muttersprachler möglicherweise den natürlich klingenden Ausdruck *ich hätte gern* verwenden. (Handwerker & Madlener 2013, 6f)

Chunks können auch als Beispiel für die Verwendung morphosyntaktischer Regeln verwendet werden. Andererseits funktionieren die Chunks weiter als *Tuning*-Material, weil sie sprachliche Muster für die Schaffung zum Teil neuer Sequenzen bieten (Ellis 1996, 97f; Handwerker & Madlener 2013). *Tuning* wird in Handwerker & Madlener (2013, 9) folgenderweise erklärt: „Im Bereich der Sprachvermittlung bezieht sich das *Tuning* auf die Einstimmung eines Lerners auf bestimmte Form-Funktion-Verbindungen, die bei ausreichend großem Input die Entwicklung interner Grammatikregeln auslösen sollten“.

Ellis (1996, 98) stellt folgende Beispiele von sprachlichen Sequenzen als *Tuning*-Material dar: *I'm sorry to keep you waiting* (1), *Mr. Brown is so sorry to have kept you waiting* (2). Diese Beispielsätze können dem Lerner die Bildung einer lexikalisierten Satzstruktur „NP be-tense sorry to keep-tense you waiting“ ermöglichen. Handwerker (2008, 57) erläutert *Tuning* mit dem folgenden Beispiel: *Der Film ist ja unglaublich aufregend.* Der Lerner kann ihn entweder für den direkten Einsatz als Ganzes abspeichern oder den Chunk in „Reinform“ *der Film ist aufregend* abspeichern. Danach – bei ausreichendem Chunk-Angebot – ist dem Lerner möglich, die folgende Muster (1) wahrzunehmen und die interne Grammatikregel (2) zu entdecken:

- (1) Etwas ist aufregend.
- (2) Etwas ist *psychWVerb*<sup>2</sup>-end

(Handwerker 2008, 57)

Aufgrund der grammatischen Information kann der Lerner das zweite Muster (2) nutzen, wenn es mit anderen lexikalischen Füllungen ergänzt wird. Der Lerner könnte zum Beispiel den folgenden Ausdruck produzieren: *das Buch ist beeindruckend*, dabei der Chunk *der Film ist aufregend* als *Tuning*-Material verwendet wird.

Chunking kann sowohl von bekannten Sequenzen als auch von unbekanntem, aber gespeicherten Sequenzen erfolgen (Nation 2001, 336). Falls ein Chunk als eine unanalysierte Sequenz gelernt wird, kann es die kreative Sprachproduktion verhindern,

---

<sup>2</sup> Abkürzung für ein psychisches Wirkungsverb

weil die einzelnen Teile eines Chunks in diesem Fall nicht mit anderen Teilen kombinierbar sind. Wenn die Ausdruckssequenz *Please make yourself at home* als ein unanalysierter Chunk gelernt wird, kann der Lerner die Teile *make yourself* und *at home* nicht in anderen Sätzen verwenden, wie zum Beispiel *Make yourself comfortable, I really feel at home here*. (Nation 2001, 320) Mit anderen Worten wird die grammatische Struktur des Chunks nicht wahrgenommen, sondern die Sequenz wird als Ganzes gespeichert.

Nation (2001) ist trotzdem der Meinung, dass die Speicherung von unanalysierten Chunks eine wichtige Lernstrategie ist, weil die spätere Analyse der gespeicherten Chunks die Entwicklung von Grammatikregeln stützen kann:

The memorisation of unanalysed chunks is an important learning strategy, especially for a learner who wants to quickly gain a degree of fluency in limited areas. It has other learning benefits as well, particularly in that it quickly provides a fund of familiar items that can be later analysed to help support the development of rules.

(Nation 2001, 336)

Außerdem stellt er fest, dass die Speicherung von unanalysierten Chunks eine sehr nützliche Lernstrategie besonders in den früheren Phasen vom Fremdsprachenlernen ist (Nation 2001, 343). Er behauptet, dass Chunks am effektivsten mittels gewöhnlicher, normalerweise an isolierte Wörter angepasste Vokabellernstrategien gelernt werden können (siehe Kapitel 3.1). Nation (vgl. ebd.) erwähnt unter anderem Mnemotechniken, Vokabellernkarten und optimalisierte Zeitabständen zwischen den Wiederholungen.

In der Studie von Alali und Schmitt (2012) hat es sich gezeigt, dass zumindest einige Methoden, die sich für den Unterricht von Einzelwörtern eignen, auch effektiv beim Unterricht der formelhaften Sequenzen verwendet werden können. In der Studie von Alali und Schmitt (2012) wurde einer Gruppe kuwaitischer Schüler Wörter und Idiome mit gleichen Methoden unterrichtet und danach ihre Lernresultate getestet. Die Studie ist zu dem Ergebnis gekommen, dass das Wiederholen effektiv sowohl beim Lernen von Idiomen als auch beim Wörterlernen war, wenn es um „Recall level of mastery“ ging. (Alali & Schmitt 2012)

Die reduzierte Verarbeitungszeit kann nach Nation (2001, 320) als Hauptvorteil des Chunk-Lernens betrachtet werden. Anstatt die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Teile zu richten, wird ein Chunk schneller als eine spezifische Einheit wahrgenommen und danach auch produziert. Andererseits hebt Nation (2001, 320) den Speicher als den größten Nachteil dieses Ansatzes hervor: „There are many more chunks than there are

components of chunks, and if the chunks are also stored in the long-term memory then there will be a lot of items to store”.

Handwerker und Madlener (2013) vertreten bezüglich ihres Chunk-Ansatzes die Position, dass Chunking vorrangig auf die Nutzung der in den Ausdrucksequenzen enthaltenen grammatischen Information durch eine häufige Wiederkehr strukturgleicher oder ähnlicher Muster zielt. Dazu wird der direkte Abruf der Chunks ermöglicht und gestützt. Neben der Wiederkehr der Chunks wird der Bedeutungs- oder Situationsbezug als zweiter relevanter Aspekt für das Sprachenlernen hervorgehoben. Zugunsten der Wiederkehr strukturgleicher und situationsangepasster Muster kann der Lerner *native-like* klingende Ausdrücke aus seinem Gedächtnis abrufen. (Handwerker & Madlener 2013, 6ff) Außerdem hebt Ellis (1996, 93) hervor, dass der Erwerb von memorisierten Sequenzen nötig für eine fließende Sprachproduktion und das Verständnis der Sprache (L1 und L2) ist.

## **5 Wortschatzpräsentation in Lehrwerken**

### **5.1 Formen von Wortschatzpräsentation**

Die Unterrichtsmethode, die das jeweilige Lehrwerk repräsentiert, beeinflusst die Darstellung des Wortschatzes (Bohn 1999, 43). Demzufolge gibt es keine übereinstimmende oder allgemeinverbindliche Präsentationsweise, doch einige Darstellungsformen und Strukturen kommen häufiger vor. Wortschatz wird unter anderem in Form von einführenden Texten, Bildern oder bildlichen Darstellungen, Wortlisten, Wortbildungsregeln und Regeln zum Umgang mit Wörterbüchern präsentiert. (Bohn 1999, 43) Alle diese Formen von Wortschatzpräsentation sollten nach Bohn (1999, 43) „...den Lernenden das Verstehen erleichtern, indem sie verschiedene, auch lernpsychologisch begründete Möglichkeiten der Rezeption vorgeben: kontextuelle, visuelle und kognitive.“

Nach Funk (1994, 58) solle der Ort, an dem neuer Wortschatz vermittelt wird, im Lektions- und Unterrichtsaufbau für die Lernenden deutlich erkennbar sein: der neue Wortschatz sollte in Form von Einführungsdialogen, Texten und Listen eingeführt werden. Dagegen sollten keine neuen Wörter im Übungsteil vorkommen, sondern die Übungsteile der Lektionen bieten einen idealen Ort zum Wiederholen von Vokabeln.

## 5.2 Präsentation im Kontext

Wie früher erwähnt, kommen Wörter selten in Isolation („ohne Kontext“) vor. Die Bedeutung eines Wortes hängt immer von dem jeweiligen Kontext ab, in dem es vorkommt (Nagy 1997, 64). Im Gegensatz zu den *low-frequency words* („selten vorkommende Wörter“) die tendenziell nur einer spezifischen Bedeutung entsprechen, haben die *high-frequency words* („häufig vorkommende Wörter“) oft mehrere Bedeutungen. Wie im Kapitel 2 auch erläutert wurde, spielen die häufig vorkommenden Wörter eine große Rolle beim Lernen einer Fremdsprache: Nach Nation und Waring (1997, 11) sollte der Lerner über ein Vokabular mit zumindest 3000 häufig vorkommenden Wörtern verfügen. Demzufolge ist zu behaupten, dass der Kontext einen bedeutenden Teil des Wörterlernens bildet.

Nach Bohn (1999,10) sollten Wörter immer im Kontext eingeführt werden. Wenn Wörter isoliert, zum Beispiel in Form einer Vokabelliste vermittelt werden, werden sie wenig vernetzt und es besteht die Gefahr, dass man sich eher auf die Kenntnis des Wortes als auf die Anwendung des Wortes konzentriert (Löschmann 1993, 19). Bohn (1999, 84) kritisiert, dass Wörter auch falsch gelernt werden, wenn sie ohne Zusammenhang sowie beim Lernen der Wortlisten gelernt werden. Nagy (1997, 68f) argumentiert, dass man sich viele Wortschatzkenntnisse im Kontext aneignet.

Wallace (1982, 29) geht davon aus, dass Wortschatz sinnvoll präsentiert werden soll (*meaningfull presentation*). Ein neues Wort sollte auf so eine Weise präsentiert werden, dass dem Lernende sowohl die Bedeutung als auch die Denotation oder die Referenz des Wortes deutlich wird. Außerdem unterscheidet Wallace (1982, 29f) zwischen *situation presentation* und *presentation in context*. Ein neues Wort sollte in einer Situation präsentiert werden, in der es häufig vorkommt und die zweckdienlich ist. Andererseits sollten Wörter in ihrem natürlichen Kontext präsentiert werden, denn Wörter kommen nur selten in Isolation vor. Wallace (1982, 64) betont die Bedeutung des Kontexts beim Wortschatzlernen: „...the best way of developing one’s vocabulary in a foreign language is to encounter it in situations and contexts which are as authentic as possible“.

Nagy (1997, 76) steht damit im Gegensatz zu Bohn (1999), Löschmann (1993) und Wallace (1982), denn er argumentiert, dass der Kontext nicht so eine große Rolle bei dem Wortschatzlernen von Zweitsprachlernern spielt. Wenn es um Wörterlernen geht, sind nach Nagy (1997) explizite Instruktionen sowie Definitionen von Wörtern effektiver als

das Wörterlernen im Kontext. Als Begründung zitiert er Cziko (1978), der davon ausgeht, dass Zweitsprachlerner den Kontext beim Wörterlernen weniger effektiv als Muttersprachler verwenden, wenn sie nicht über gute Sprachkenntnisse in ihrer L2 verfügen (Cziko 1978; z. n. Nagy 1997, 76).

Trotz dieses Arguments stellt Nagy (1997, 76) fest, dass Zweitsprachlerner ein größeres Bedürfnis nach der Verwendung des Kontexts haben. Zweitsprachlerner begegnen nämlich öfter unbekanntem Wörtern und unbekanntem Bedeutungen als Erstsprachlerner. Zweitsprachlerner sind auf jeden Fall doch fähig, Wörter im Kontext zu lernen. (Nagy 1997, 76)

### **5.3 Wortlisten und Paarassoziationslernen**

Das sogenannte Paarassoziationslernen, beziehungsweise Vokabelgleichungen, repräsentiert das traditionelle Wortschatzlernen, d. h. neue Wörter werden isoliert in Form von zwei- oder einsprachigen Wortlisten in zufälliger Abfolge gelernt (Löschmann 1993, 18f). Wortschatzlernen bedeutet aber mehr als nur Memorierung von Wortlisten (Wallace 1982, 13). Wie im Kapitel 2 schon erwähnt wurde, schenkt man beim Paarassoziationslernen in der Regel keine Aufmerksamkeit auf das Wortwissen, sondern der Fokus liegt eher auf der Kenntnis des Wortes.

Nach Funk (1994, 60) sind Wortschatzverzeichnisse im Anfangsunterricht nützlich nur dann, wenn sie zusätzliche Informationen über die Wörter bieten, unter anderem Zusatzinformation

- zum Kontext,
- zu den Pluralformen,
- zu den Artikeln der Nomen,
- zu den Infinitivformen bei unregelmäßigen, im Stammvokal veränderten Verben
- zum Wortakzent und
- zu der Frage, ob ein Wort zum Zertifikatswortschatz gehört oder nicht.

(Funk 1994, 60)

Es kann sein, dass die aus einzelnen Wortformen bestehenden Wortlisten keine nötige Information darüber vermitteln, wenn das Wort häufig als ein Teil eines Mehrwortausdruckes vorkommt (McCarthy & Carter 1997, 29).

## 6 Material und Methode

### 6.1 Lehrwerke *Magazin.de 1* und *Schnitzeljagd 1*

Als Korpus dieser Arbeit dienen die aktuellen Lehrwerke *Magazin.de 1* und *Schnitzeljagd 1*. Die beiden Lehrwerke eignen sich für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache und entsprechen den Lerninhalten und -zielen des aktuellen finnischen Lehrplanes (Opetushallitus 2014). Da die Speicherung von unanalysierten Chunks eine nützliche Lernstrategie besonders in den früheren Phasen vom Fremdsprachenlernen sein kann (Nation 2001, 343; siehe Kapitel 4.3), ist die Auswahl dieser für den Anfangsunterricht geeigneten Lehrwerke relevant.

Das Lehrwerk *Schnitzeljagd 1* (Haapala & Pyykönen 2018) eignet sich für Schüler in der finnischen Gesamtschule, die Deutsch als erste (A1-Sprache<sup>3</sup>) oder zweite (A2-Sprache<sup>4</sup>) Fremdsprache zu lernen beginnen. *Schnitzeljagd 1* besteht aus 14 Einheiten.

*Magazin.de 1* (Bär, Paul, Tolvanen & Äijälä 2015) lässt sich für den Anfangsunterricht in der finnischen Gesamtschule (Deutsch als B2-Sprache<sup>5</sup>) als auch in der gymnasialen Oberstufe (Deutsch als B3-Sprache<sup>6</sup>) verwenden. Das Lehrwerk beinhaltet einen *Start-*Teil und fünf Einheiten.

### 6.2 Methode

Diese Kandidatenarbeit gibt einen quantitativen und qualitativen Überblick über Chunks in den analysierten Lehrwerken. Die Lehrwerkanalyse konzentriert sich auf die folgenden Untersuchungsfragen:

- Wird der neue Wortschatz in den Lehrwerken als Chunks eingeführt oder basiert die Wortschatzarbeit eher auf dem Lernen von isolierten Einzelwörtern?
- Werden die Chunks im Übungsteil der Lehrwerke wiederholt?

---

<sup>3</sup> A1-Sprache = die erste Fremdsprache, beginnt in der 1. Klasse (Opetushallitus 2019)

<sup>4</sup> A2-Sprache = die zweite Fremdsprache, beginnt spätestens in der 5. Klasse (Opetushallitus 2014)

<sup>5</sup> B2-Sprache = die dritte oder vierte Fremdsprache, beginnt in der 8. Klasse (Opetushallitus 2014)

<sup>6</sup> B3-Sprache = die dritte oder vierte Fremdsprache, beginnt in der gymnasialen Oberstufe (Opetushallitus 2015)

Zuerst soll die Definition eines Chunks geklärt werden. Aufgrund der theoretischen Grundlagen, die im Kapitel 4 erläutert wurden, wird mit dem Ausdruck Chunk in dieser Lehrwerkanalyse auf eine Sequenz bezogen, die

- aus mehr als einem Wort besteht
- zusammen mit ihrer Bedeutung im Kontext als Ganzes memoriert und abgerufen wird, anstatt das Resultat einer grammatischen Analyse und kreativer Sprachproduktion zu sein
- grammatische Information enthält und deswegen später als *Tuning-Material* verwendet werden kann
- mindestens zweimal in dem Lehrwerk vorkommt.

Es wird die Anzahl der Übungen und Texte gezählt, in denen ein Chunk in Form der geschriebenen oder gesprochenen Sprache verwendet wird. Danach können Kategorien gebildet werden, die die deutlichsten Chunk-Angebote darstellen. Im qualitativen Teil der Analyse werden auch die Funktionen und Themen der Chunks kurz analysiert.

In der Analyse wird keine Rücksicht auf solche produktiven Übungen genommen, bei denen es unmöglich vorauszusehen ist, ob der Lerner die eingeführten Chunks verwenden wird. Mit anderen Worten gibt die Übung in diesem Fall keine Chunks als Beispielsätze, die man verwenden könnte. Da das Audiomaterial von *Magazin.de 1* im Internet zur Verfügung steht<sup>7</sup>, können auch die in den Hörübungen verwendeten Chunks aufgelistet werden. Bei der Analyse von *Schnitzeljagd 1* können dagegen die Hörübungen in dieser Hinsicht nur teilweise analysiert werden.

Wenn es um die Wiederholungen der Chunks geht, wird in der Analyse auf die Behauptung von Nation (2001, 81) bezogen, die im Kapitel 3.1 präsentiert wurde: Laut Nation (2001) soll ein neues Wort von etwa fünf bis zwanzig Mal wiederholt werden, damit es gelernt werden kann. Daher liegt der Fokus dieser Lehrwerkanalyse auf den Chunks, die sich mindestens in fünf verschiedenen Übungen oder Texten in dem Lehrwerk wiederholen. Da die Analyse auf einen umfassenden Überblick zielt, werden die Strukturen und die Wortlisten der Lehrwerke auch kurz analysiert.

---

<sup>7</sup> <http://tiedostot.otava.fi/aanet/magazin1/>. [Letzter Zugriff am 11.2.2020]

## 7 Lehrwerkanalyse

### 7.1 *Magazin.de 1*

#### 7.1.1 Struktur und Überblick

Das Lehrwerk *Magazin.de 1* besteht aus fünf deutlich strukturierten Einheiten und einem *Start*-Teil. Alle fünf Einheiten beinhalten die folgenden Teile: *Intro*, *Thema*, *Text*, *Ratgeber*, *Alles Klar* und *Kulturcoupon*. *Intro* führt mit einigen kurzen Übungen in das jeweilige Thema ein. *Thema* beinhaltet spezifische Wortlisten über das Thema des Kapitels, wie zum Beispiel Hobbys und Freizeit (S.40–41), Familie (S.86–87) und Schulwortschatz (S.110–111). Im *Text*-Teil befinden sich neben dem Text auch eine dazugehörige Wortliste sowie verschiedene Übungen zum Wortschatz und Inhalt. Die zu den Texten gehörenden Wortlisten sind vielseitig, denn sie bieten Zusatzinformationen zu den Pluralformen (der Name, die Namen), zu den Artikeln der Nomen (das Jahr, die Schule), zum Wortakzent (das Leben, der Papagei) und dazu außerdem auch zum Kontext mit Hilfe der Chunks (*zur Schule gehen*) (S. 21; vgl. Kapitel 5.3). Im *Ratgeber* wird dagegen auf die Vermittlung von Grammatik konzentriert. *Alles Klar* wiederholt Inhalte, Wortschatz und Grammatikregeln am Ende der jeweiligen Einheit. Als Letztes kommt *Kulturcoupon*, der Information über die deutsche Kultur auf Finnisch vermittelt, wie beispielsweise Siezen auf der Seite 38 oder das Thema Fußball auf der Seite 62.

In *Magazin.de 1* können nach den im Kapitel 6.2 erläuterten Kriterien über 150 Chunks erkannt werden. Sie kommen sowohl in Texten, Wortlisten, Hörübungen, schriftlichen und mündlichen Übungen als auch in dem Grammatikteil vor. Die Chunks werden zuerst rezeptiv erkannt, aber später soll der Lerner viele Chunks auch selbst schriftlich oder mündlich produzieren können. Ein Chunk wird von 2 bis über 30 Mal in dem Lehrwerk wiederholt. In jeder Einheit wird tendenziell eine Reihe neuer Chunks eingeführt, die dem Thema der Einheit entspricht. Es sei festzustellen, dass eine Anzahl von den in den Einheiten 1 und 2 eingeführten Chunks sich in den späteren Einheiten wiederholt, im Gegensatz zu den Einheiten 3–5, die ein mehr spezifisches, zu den Einheiten angepasstes Chunk-Angebot vermitteln.

In dem *Text*-Teil jeder Einheit gibt es eine *Such bitte im Text!* –Übung<sup>8</sup>. In der Übung soll die Aufmerksamkeit des Lerners spezifisch auf einige Chunks gerichtet werden, die

---

<sup>8</sup> In der Einheit 5 lautet die entsprechende Übung *Ergänze bitte!* auf der Seite 119.



sich in dem Text der Einheit befinden. Der Lerner soll zuerst die deutschen Ausdrücke in dem Text finden und dann aufschreiben. In dem B-Teil der Übung sollen die deutschen Ausdrücke in einem neuen Kontext verwendet werden, denn der Lerner soll neue Sätze entweder schriftlich oder mündlich bilden. Das Wortwissen wird dabei auf eine neue Weise konzeptualisiert, was die Speicherung des Wortes im Gedächtnis verstärken kann (vgl. *generative use* ‚produktive Verwendung‘ im Kapitel 3.1; Nation 2001). Im Folgenden werden Beispiele von diesem Übungstyp präsentiert (Ü. 7a und 7b S.47; Ü. 5a und 5b, S.92). Die erwartete Antwort der Lerner wird in Klammern angegeben.

7a. Such bitte im Text! **3. maalle** [‚aufs Land‘]

7b. Schreib bitte! **1. Me menemme (ajamme, matkustamme) maalle.** [‚Wir fahren aufs Land‘]

5a. Such bitte im Text! **3. koulun pihalla** [‚auf dem Schulhof‘]

5b. Sprich bitte! **2. Wo warten die Verwandten?** [Sie warten auf dem Schulhof]

### 7.1.2 Themen der Chunks

Damit die Forschungsfragen beantwortet werden könnten, gibt dieses Kapitel einen Überblick über die Themen der Chunks. Die in dem Lehrwerk am häufigsten vorkommenden Chunks lassen sich in 5 Kategorien einteilen: (1) Vorstellen und Begrüßungen, (2) Hobbys und Freizeit, (3) Uhr-, Tages- und Jahreszeiten, Wochentage, (4) Chunks mit Präpositionen, die Akkusativ oder Dativ verlangen und (5) Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen. Diese Kategorien werden im Folgenden mit Beispielen kurz erläutert.

#### (1) Vorstellen und Begrüßungen

In dem *Start*-Teil und in der ersten Einheit lernt man mit Hilfe der Chunks begrüßen und sich vorzustellen: *Guten Tag, ich heiße, mein Name ist, ich komme aus, ich wohne in.* Außerdem lernt man die Ausdrücke *wie geht's dir/Ihnen, mir geht's gut, danke gut, und dir/Ihnen* (vgl. zum Beispiel Ü.4, S.10 und Ü.3a, S. 19). Es wird keine Rücksicht auf die grammatische Struktur dieser Ausdrücke genommen, sondern sie werden als Ganzes eingeführt und wiederholt. Die Flexion des Verbes *kommen* im Präsens wird beispielsweise erst in dem *Ratgeber*-Teil auf der Seite 30 vermittelt. Demzufolge wird der Ausdruck *ich komme aus* davor in dem *Text*-Teil und in den dazugehörigen Übungen als ein Chunk produziert, denn es kann anscheinend kein Resultat einer grammatischen Analyse sein (vgl. Kapitel 4.2). Es sei noch anzumerken, dass auf der *Thema*-Wortliste (S.18) die finnischen Übersetzungen für die deutschsprachigen Begrüßungen angegeben werden: *Wie geht's Ihnen? ‚Mitä teille kuuluu?‘*

## (2) Hobbys und Freizeit

Die Einheit 2 behandelt das Thema Hobbys und Freizeit, was auch bei den vorkommenden Chunks zu bemerken ist. In dem *Thema*-Teil der Einheit werden beispielsweise verschiedene Hobbys nicht als einzelne isolierte Wörter (Volleyball, Band, Café) vermittelt, sondern sie werden als größere Einheiten im Kontext präsentiert (*Volleyball spielen, in einer Band spielen, ins Café gehen*). Diese erwähnten Chunks wiederholen sich auch in dem Text und in dem Übungsteil der Einheit 2 von 6 bis 9 Mal. Dieser Thema-Wortschatz (S.40–41) wird jedoch in Form einer Wortliste eingeführt, da sich eine finnische Übersetzung neben dem deutschen Ausdruck befindet: *mit Freunden zusammen sein, olla kavereiden kanssa*. Es werden auch die Fragen *was machst du in deiner Freizeit* und *was hast du am Wochenende vor* als Chunks eingeführt. Manche Ausdrücke von dieser Kategorie sind gleichzeitig Präpositionalphrasen und lassen sich demzufolge auch in die nachfolgende Kategorie 4 einteilen.

## (3) Uhr-, Tages- und Jahreszeiten, Wochentage

Ein weiteres Thema der Chunks sind die Uhrzeiten (*es ist X<sup>9</sup> Uhr, um X Uhr*) Wochentage (*am Montag, am Wochenende*) und Tageszeiten (*heute Abend, am Nachmittag, am Morgen*). Sie werden in der Einheit 2 eingeführt, aber kommen dazu auch in den folgenden drei Einheiten regelmäßig vor. *Am Wochenende* kann man zum Beispiel insgesamt über 17 Mal begegnen, während der Ausdruck *am Nachmittag* sich etwa 9 Mal wiederholt. Wenn es um die Wochentage geht, soll der Lerner die einzelnen, isolierten Wochentage (Montag, Dienstag) nur viermal verwenden (Ü. 10a, 10b und 10c, S. 49; Ü.4, S.59). Danach werden sie immer als Chunks „am Wochentag“ verwendet: *am Montag/Dienstag/Mittwoch* (vgl. Ü. 3a und 3b, S.113). Die grammatische Struktur „an dem“ wird in diesem Fall implizit gelernt. Da diese erwähnten Chunks zugleich auch Präpositionalphrasen sind, lassen sie sich auch in die folgende Kategorie 4 einteilen. Was die Uhrzeiten angeht, kommt der Chunk *um X Uhr* am häufigsten vor: in der Einheit 2 wird er mindestens<sup>10</sup> 8 Mal wiederholt und dazu begegnet man ihm in der Einheit 5 mindestens 6 Mal. Die Fragen *wie spät ist es* oder *wie viel Uhr ist es* kommen dagegen jeweils nur dreimal vor, wie der Ausdruck *es ist X Uhr* auch.

Zu dieser Kategorie lässt sich noch ein weiteres Chunk-Angebot zählen. Diese Chunks beinhalten grammatische Information über Akkusativ: *jeden Morgen, jeden Tag, den*

---

<sup>9</sup> X steht hier für eine mögliche Uhrzeit (1–24).

<sup>10</sup> In diesem Fall mindestens sechsmal, weil einige Übungen produktiv sind. Es kann also sein, dass der Lerner den Chunk auch öfter verwendet. (vgl. Ü. 3b, S.59 oder Ü.12, S.121.)

*ganzen Abend*. Da sie sich zum ersten Mal in dem Text der Einheit 5 befinden, gibt die Wortliste die finnischen Übersetzungen dafür. Dazu wird das „Hauptwort“ mit dem Artikel und der Pluralendung angegeben (Wortliste S.116-117):

der Morgen, -	aamu
--	
jeden Morgen	joka aamu
--	
den ganzen Abend	koko illan
der Abend, -e	ilta

#### (4) Chunks mit Präpositionen, die Akkusativ oder Dativ verlangen

Chunks mit Präpositionen, die Akkusativ- oder Dativ verlangen, bilden eine große Kategorie. Sie werden von der ersten Einheit an hervorgehoben. Die in den Chunks enthaltene grammatische Information wird implizit gelernt und geübt. Diese Ausdrücke werden in der folgenden Tabelle 1 präsentiert. In der linken Spalte befindet sich das Chunk-Angebot. In der mittleren Spalte wird die Struktur dargestellt, die als *Tuning-Material* funktionieren kann (siehe Kapitel 4.3). Für eine begrenzte Betrachtung der Effektivität von dem Chunk-Angebot wird in der rechten Spalte die Anzahl der Wiederholungen angegeben. Es sei zu bemerken, dass die Strukturen *auf das* sowie *in das* als Chunks *aufs* und *ins* vermittelt werden.

Chunk	Wiederkehrende strukturgleiche Muster	Wiederholungen: Anzahl der Übungen und Texte
ins Kino ins Café ins Theater ins Fitnessstudio ins Konzert ins Bett	+ gehen ins N. <sup>11</sup> .Neutr. <sup>12</sup> Sg. <sup>13</sup> gehen	33 12 1 11 2 8
wir fahren aufs Land	aufs N.Neut.Sg. fahren	10
über unseren Tag sprechen	über unseren N.Mask. <sup>14</sup> Sg. sprechen	1
über Handy-Apps sprechen	über N.Pl. <sup>15</sup> sprechen	7
über eine halbe Stunde dauern	über eine N.Fem. <sup>16</sup> .Sg. dauern	4

Tabelle 1. Chunks mit Präpositionen, die Akkusativ verlangen.

In der folgenden Tabelle werden die Chunks mit Dativ-Strukturen dargestellt. Im Vergleich zur Tabelle 1 und den Akkusativstrukturen, scheint das Chunk-Angebot der

---

<sup>11</sup> N. = Nomen  
<sup>12</sup> Neutr. = Neutrum  
<sup>13</sup> Sg. = Singular  
<sup>14</sup> Mask. = Maskulinum  
<sup>15</sup> Pl. = Plural  
<sup>16</sup> Fem. = Femininum

Dativstrukturen größer und breiter zu sein. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Präpositionalkonstruktion *in dem* nur als eine Abkürzung *im* in dem Lehrwerk vorkommt.

Chunk	Wiederkehrende strukturgleiche Muster	Wiederholungen: Anzahl der Übungen und Texte
zur Schule gehen	zur N.Fem.Sg.	20
im Chor im Café im Shoppingcenter im Schulteam im Garten	im N.Mask.Sg. / im N.Neutr.Sg.	15 6 3 3 6
in deiner / der Freizeit in einer Band spielen in der großen Pause in der Schule sein in der Schulkantine	in der / einer / deiner N.Fem.Sg.	3 3 3 2 3
zum Fußballtraining zum Tanztraining	zum N.Neutr.Sg.	7 1
mit Freunden zusammen sein	mit N.Pl.+n	7
mit dem Bus fahren mit dem Hund Gassi gehen	mit dem N.Mask.Sg.	9 3
nach Hause gehen nach Tokio fahren	nach N.Neutr.Sg. / N.	6 4
auf dem Schulhof treffen/warten auf der Party	auf dem N.Mask.Sg. auf der N.Fem.Sg.	9 2
nach der Schule	nach der N.Fem.Sg.	9
am Wochenende am „WOCHENTAG“ am Abend am Morgen am Frühstückstisch	am N.Neutr.Sg. / am N.Mask.Sg.	20 33 13 7 4

Tabelle 2. Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen.

Mit diesen Chunks wird der neue Wortschatz sofort im authentischen Kontext gelernt. Zum Beispiel wird das Wort „die Schule“ nicht nur als ein Einzelwort auf den Wortlisten (S.21, 45, 67) eingeführt, sondern es wird außerdem als ein Teil von den folgenden Chunks gespeichert: *zur Schule gehen* (S.21), *in der Schule* (S.29), *nach der Schule* (S.67). Sie ermöglichen eine grammatisch korrekte Sprachproduktion, denn man kann gleich die korrekten Präpositionen und Dativformen der Artikel implizit verwenden (vgl. Kapitel 4.2). Aufgrund dieser Vorgehensweise besteht die Möglichkeit, dass eine nicht-zielsprachige Produktion vermieden werden kann. Wenn der Lerner einen Ausdruck selbst formulieren würde, könnte er zum Beispiel mit Hilfe seiner früheren Fremdsprachenkenntnisse ein inkorrektes Versatzstück *\*in Schule* produzieren (vgl. Kapitel 4.3; Handwerker & Madlener 2013, 6f) Auf der anderen Seite kann der Lerner die gelernten Chunks auch falsch verwenden falls das wiederkehrende Muster übergeneralisiert wird.

(5) Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen

Die letzte deutliche Kategorie besteht aus Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen, wenn sie als Adjektivattribute stehen. Dabei handelt es sich zum größten Teil um das Aussehen: *er hat braune Haare und grüne Augen* (S.65), *ich habe dunkle, kurze Haare* (S.65), *sein schwarzer Bart* (S.97) oder Verwandtschaftsverhältnisse: *mein großer Bruder, meine kleine Schwester* (S.86). Dazu werden auch einige andere Ausdrücke mit gleicher Struktur vermittelt: *eine große Party, mein richtiger Geburtstag*. Dieses fünfte Chunk-Angebot zielt durch eine häufige Wiederholung strukturgleicher Muster auf die Nutzung der in den Chunks enthaltenen grammatischen Information über die Deklination von Adjektivattributen (vgl. Kapitel 4.3; Handwerker und Madlener 2013).

Chunk	Wiederkehrende strukturgleiche Muster	Wiederholungen: Anzahl der Übungen und Texte
sein schwarzer Bart	Possessivpronomen/	1
mein großer Bruder	unbestimmter Artikel /	2
mein kleiner Bruder	Negationspronomen	3
mein bester Freund	+	4
mein richtiger Geburtstag	Adjektiv+er	1
unser großer Bruder	+	3
dein kleiner Bruder	N.Mask.Sg.	1
ein großer Tag		1
kein richtiger Schultag		1
meine kleine Schwester	Possessivpronomen/	4
meine große Schwester	Unbestimmter Artikel	2
meine kleine Maus	+	1
deine kleine Schwester	Adjektiv+e	1
unsere neue Adresse	+	1
eine große Party	N.Fem.Sg.	6
eine große Schultüte		1
er hat braune Haare und grüne Augen	kein Artikel	8
ich habe dunkle, kurze Haare	+	
	Adjektiv+e	3
	N.Pl.	

Tabelle 3. Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen.

## 7.2 Schnitzeljagd 1

### 7.2.1 Struktur und Überblick

Das Lehrwerk *Schnitzeljagd 1* besteht aus 14 Einheiten. In dem Lehrwerk gibt es keinen deutlichen „Text-Teil“, wie in *Magazin.de 1*, sondern die Texte sind in Übungen integriert (vgl. zum Beispiel Ü.10A, S.70). In *Schnitzeljagd 1* gibt es zwei Typen von Wortlisten: *Das kannst du schon!* und *Mein Wörterbuch. Das kannst du schon!* -Wortliste ist eine einsprachige Sammlung von einigen zentralen deutschsprachigen Einzelwörtern, die in der jeweiligen Einheit eingeführt werden: beispielsweise Verben (malen, rennen,

singen; S.58), Substantive (das Pferd, die Kuh; S.86) und Phrasen beziehungsweise Chunks (*Wie heißt du? Woher kommst du;* S.110). *Mein Wörterbuch* -Wortliste befindet sich immer am Ende einer Einheit. Im Gegensatz zu der ersten genannten Wortliste gibt *Mein Wörterbuch* zusätzlich die finnischen Übersetzungen für die deutschsprachigen Wörter.

Wie im Kapitel 5.3 erwähnt wurde, sollten die Wortschatzverzeichnisse im Anfangsunterricht Zusatzinformationen unter anderem zu den Pluralformen, zu den Artikeln der Nomen, zum Kontext und zum Wortakzent anbieten (Funk 1994, 60). Bei genauerer Betrachtung der *Mein Wörterbuch* -Wortlisten kann festgestellt werden, dass von den 13 Wortlisten nur die drei letzten (11, 12, 13) einige Pluralformen der Substantive vermitteln. In der Wortliste der Einheit 12 (S.162) werden zum Beispiel die folgenden Pluralformen angeboten: „der Ball, die Bälle“, „die Zahl, die Zahlen“ während die Nomen „die Farbe“ sowie „die Schultasche“ nur im Singular stehen. Andererseits kommen einige Nomen nur im Plural vor und die Singularform wird weggelassen (Personen S.124; Männer S.146; die Schulsachen S.162). Drittens werden die Nomen in den ersten vier *Mein Wörterbuch* -Wortlisten nur mit unbestimmten Artikeln eingeführt und es wird also kein Unterschied zwischen Maskulinum und Neutrum gemacht (ein Hund, ein Kamel; S.42). Auf den zweisprachigen Wortlisten kommen im Durchschnitt fünf Chunks mit finnischen Übersetzungen vor.

Nach den Kriterien, die in dem Kapitel 6.2 erläutert wurden, kann festgestellt werden, dass in einer Einheit durchschnittlich 18 verschiedene Chunks vorkommen (min. 2, max. 42). In dem ganzen Lehrwerk können insgesamt etwa 100 Chunks erkannt werden. Außerdem wird ein Chunk in 2–40 Übungen und Texten wiederholt. Die Einheiten 1, 3 und 11 unterscheiden sich von den anderen Einheiten, denn in denen kommen nur zwei beziehungsweise vier verschiedene Chunks vor. Demzufolge vermitteln sie eher einen isolierten Wortschatz im Gegensatz zu den anderen elf Einheiten.

### **7.2.2 Themen der Chunks**

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Themen der Chunks. Die in *Schnitzeljagd 1* vorkommenden Chunks können in sechs Kategorien eingeteilt werden: (1) Vorstellen und Begrüßungen, (2) Hobbys und Freizeit, (3) Präsenskonjugation, (4) Chunks, die Akkusativ vermitteln, (5) Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen, sowie (6) Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen. Diese Chunk-Angebote werden im Folgenden mit Beispielen kurz präsentiert.

## (1) Vorstellen und Begrüßungen

Die erste Kategorie besteht aus Chunks, mit denen man entweder sich selbst oder eine andere Person vorstellen kann: *ich bin, das ist, mein Name ist, ich bin X<sup>17</sup> Jahre alt, 3.Pers.Sg. ist X Jahre alt*. Es werden auch die Fragen *wer bist du, wie heißt du, wie heißt 3.Pers.Sg., wie alt bist du, wie alt ist 3.Pers.Sg.* sowohl *wie geht's* als Chunks eingeführt. Außerdem vermittelt die Einheit 2 die Begrüßungen *guten Tag/Morgen/Abend, gute Nacht* und *auf Wiedersehen* als Chunks.

In diese Kategorie lassen sich auch die Strukturen *kommen aus* sowie *wohnen in* einteilen. Dieses Chunk-Angebot wird in der 1. Person Singular (*ich komme aus, ich wohne in*), in der 3. Person Singular (*er kommt aus, er wohnt in*) sowie in der 3. Person Pluralis (*sie kommen aus, sie wohnen in*) eingeführt. Die Struktur *kommen aus* wiederholt sich in 24 Übungen während das Muster *wohnen in* gleicherweise in 23 verschiedenen Übungen vorkommt. Mittels häufiger Wiederkehr dieser strukturgleichen Muster wird der direkte Abruf der Chunks gestützt (vgl. Kapitel 4.3).

## (2) Hobbys und Freizeit

Chunks, die mit Hobbys und Freizeit zu tun haben, lassen sich in die zweite Kategorie einteilen. Sie werden zum ersten Mal in der Einheit 4 eingeführt. Es handelt sich hierbei um Strukturen wie *Fußball spielen, Karate machen, Gitarre spielen*, die von Anfang an als Einheiten „Nomen + Verb“ eingeführt werden. Die Chunks von dieser Kategorie wiederholen sich in insgesamt 30 Übungen in sieben Einheiten. Die einzelnen Substantive kommen nicht oft vor; „die Gitarre“ soll beispielsweise dreimal isoliert produziert werden (Ü.8, S.94; Ü.18, S.155; Ü.21, S.156), wohingegen „der Fußball“ ausschließlich als ein Teil des Chunks *Fußball spielen* vorkommt. Diese Chunks werden zusätzlich auf der *Das kannst du schon!* -Wortliste (S.58) präsentiert:

### **spielen**

Fußball spielen  
Basketball spielen  
Tennis spielen  
Computerspiele spielen  
Gitarre spielen

### **machen**

Sport machen  
Karate machen  
Musik machen

---

<sup>17</sup> X steht hier für eine Anzahl von Lebensjahren

Zu dieser Kategorie gehören auch die Sequenzen *Ski fahren* sowie *Fahrrad fahren*, die in der Einheit 7 eingeführt werden. Sie werden in der 2. Person Singularis und 3. Person Singularis verwendet, wie zum Beispiel *3.Pers.Sg. fährt gern Ski* (Ü.2, S.100) oder *fährst du gern Fahrrad* (Ü.9C, S.104). Außer der Kombination *Ski/Fahrrad fahren* wird zusätzlich auch implizit gelernt, dass die Verben in der 2. und 3. Person Singular die Präsensformen mit Umlaut bilden. Demzufolge kann die Übergeneralisierung von den in der Kategorie (2) präsentierten strukturgleichen Muster „2. Pers.Sg. Verb+st“ sowie „3.Pers.Sg. Verb+t“ vermieden werden, im Fall der Lerner würde seine eigenen Versatzstücke *\*du fahrst Fahrrad* oder *\*er fährt Ski* bilden (vgl. Kapitel 4.3).

### (3) Präsenskonjugation

Es ist zu vermuten, dass die Präsenskonjugation von schwachen Verben in *Schnitzeljagd 1* mit Hilfe des Chunk-Angebotes implizit vermittelt wird. Das Chunk-Angebot von Präsenskonjugation in der 1. Person Singular (*ich Verb+e*) kommt beispielsweise in 16 Übungen vor, bevor die Struktur explizit in der Tabelle *Mein Schlüssel* in der Übung 19 auf der Seite 55 präsentiert wird. Demzufolge kann behauptet werden, dass das wiederkehrende Muster *ich Verb+e* als *Tuning-Material* verwendet wird (vgl. Kapitel 4.3), zumindest vor der expliziten Grammatikdarstellung auf der Seite 55. In der folgenden Tabelle werden Beispiele für dieses Chunk-Angebot präsentiert. Die Anzahl der Übungen, in denen die Chunks vorkommen, bevor die grammatische Struktur explizit eingeführt wird, befindet sich in der rechten Spalte.

Chunk-Beispiel	Wiederkehrende strukturgleiche Muster	Wiederholungen: Anzahl der Übungen und Texte
ich spiele / male / schwimme...	ich Verb+e	16
du spielst / malst / schwimmst...	du Verb+st	6
er/sie spielt / malt / schwimmt...	3.Pers.Sg. Verb+t	11
wir spielen / telefonieren...	wir Verb+en	8

Tabelle 4. Chunk-Angebot der Präsenskonjugation.

Es lässt sich außerdem feststellen, dass die vorkommenden Verben das Thema „Hobbys und Freizeit“ behandeln.

### (4) Chunks, die Akkusativ vermitteln

In der Einheit 12 wird der Akkusativ im Zusammenhang mit einem Wortschatz zum Thema Schulsachen vermittelt. Diese Kategorie fokussiert sich nur auf die maskulinen Substantive. Die Nomina werden zuerst im Nominativ eingeführt (*Was ist das? Das ist*



*ein Spitzer*; Ü. 1, S.147) und erst danach im Akkusativ verwendet (*Hast du einen Spitzer? Ja, ich habe einen Spitzer*; Ü.14, S.154). Die Substantive, die in den Übungen im Akkusativ verwendet werden sollen, werden am Anfang direkt mit korrekten Artikeln angegeben, wie zum Beispiel *einen Radiergummi, einen Bleistift* (Ü.14, S.154); *den Helm, den Bleistift, den Spitzer* (Ü.18, S.155).

Vor der integrierten Vermittlung von Wortschatz und Akkusativ in der Einheit 12 kommen auch vier andere Ausdrücke vor, die diesem Chunk-Angebot entsprechen. In der Einheit 7 werden nämlich die Ausdrücke *wir beide haben einen Hund* (Ü.2, S.92) und *Klara hat einen Bruder* (Ü.4, S.93) vermittelt. Dazu kommen noch die Ausdrücke *ich habe keinen Bruder* (Ü. 18, S.109; Einheit 8) sowie *er hat auch einen Helm* (Ü. B1, B3, S.142; Einheit 11) vor. Das sich in insgesamt 15 Übungen wiederholende Muster lässt sich folgenderweise darstellen: „einen/den/keinen N.Mask.Sg. brauchen/haben“.

Da der Akkusativ im Zusammenhang mit einem Themawortschatz eingeführt wird, wird der Bedeutungsbezug der Chunks verstärkt. Zusätzlich wird auch der neue Wortschatz zum Thema Schulsachen im Kontext gelernt. Im folgenden Beispiel wird die Aufgabe 21 (S.156) dargestellt. In dieser Aufgabe soll der Lerner nach dem ersten Beispielsatz ergänzen, was man für die Aktivitäten, wie malen oder Fußballspielen, braucht. Beim Antworten wird sowohl der Chunk (*ich brauche einen N.Mask.Sg.*) als auch der eingeführte Themawortschatz im Kontext verwendet.

**21. Mitä tarvitset, kun teet näitä asioita?**

1. Ich male ein Bild. *Ich brauche einen Block und einen Malkasten.*
2. Ich lerne Deutsch.
3. Ich lese.
4. Ich mache Musik.
5. Ich spiele Fußball.
6. Ich fahre Fahrrad.

**(5) Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen**

Damit ein möglichst ausführlicher Vergleich zwischen den Lehrwerken durchgeführt werden kann, werden in dieser Kategorie die Chunks mit Präpositionen dargestellt, die Dativ verlangen. Die in den Chunks enthaltene grammatische Information über Dativ wird implizit gelernt und kann später als *Tuning*-Material funktionieren. Es lässt sich feststellen, dass die Wiederholungen dieses Chunk-Angebotes ziemlich gering bleiben. Die durchschnittliche Anzahl der Übungen, in denen ein strukturgleiches Muster sich wiederholt, liegt nämlich bei 4,5 Übungen. In *Schnitzeljagd 1* können keine Chunks mit Präpositionen, die Akkusativ verlangen und mindestens zweimal vorkommen, erkannt werden.

Chunk	Wiederkehrende strukturgleiche Muster	Wiederholungen: Anzahl der Übungen/Texte
im Park im Verein	im N.Mask.Sg.	3 1
mit dem Ball mit dem Dingsda	mit dem N.Mask.Sg.	2 2
aus der Schweiz aus der Türkei	aus der N.Fem.Sg.	4 2
auf meiner Playlist	auf meiner N.Fem.Sg.	3
an der Wand (hängen) an der Schultasche (hängen)	an der N.Fem.Sg.	2 3
in der Schule in deiner Schultasche	in der N.Fem.Sg. in deiner N.Fem.Sg.	3 1

Tabelle 5. Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen.

### (6) Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen

Die letzte Kategorie besteht aus Chunks, die grammatische Information über die Deklination von Adjektiven enthalten. Da sie zusammen mit der Kategorie 5 eine Basis für den nachfolgenden Vergleich zwischen den Lehrwerken bildet, ist die Darstellung relevant. Die Chunks dieser Kategorie kommen nur in der Einheit 7 vor. Die wiederkehrenden strukturgleichen Muster, die in der folgenden Tabelle in der mittleren Spalte präsentiert werden, lassen sich jeweils in sieben Übungen erkennen.

Chunk	Wiederkehrende strukturgleiche Muster	Wiederholungen: Anzahl der Übungen und Texte
mein guter Freund dein bester Freund mein bester Freund	Possessivpronomen + Adjektiv+er + N.Mask.Sg.	3 2 2
meine gute Freundin deine beste Freundin meine beste Freundin	Possessivpronomen + Adjektiv+e + N.Fem.Sg.	2 2 3

Tabelle 6. Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen.

## 7.3 Ergebnisse

Der vorausgehende Überblick hat gezeigt, dass die beiden Lehrwerke mehrere deutliche Chunk-Angebote vermitteln. In beiden Lehrwerken können außerdem Merkmale von gleichen Chunk-Angeboten erkannt werden. Wenn die Lehrwerke aber miteinander verglichen werden, lässt sich feststellen, dass die Chunk-Angebote in den Kategorien „Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen“ und „Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen“ deutlich breiter in *Magazin.de 1* als in *Schnitzeljagd 1* sind. Nicht nur das vielseitigere Chunk-Angebot, sondern auch die Anzahl der Wiederholungen stützt

die Abspeicherung der wiederkehrenden Muster besser in *Magazin.de 1*. Die folgenden Tabellen 7 und 8 stellen diese Bemerkungen dar. Aus der Grafik geht auch hervor, dass bei manchen Mustern, die sich in der linken Spalte befinden, nur ein Chunk oder ein paar unterschiedliche Chunks dem gleichen Muster entsprechen. Auf Basis der theoretischen Grundlagen ist zu vermuten, dass eine größere Anzahl von Chunks mit gleichem Muster die Entwicklung von internen Grammatikregeln effektiver stützen könnte.

Wiederkehrende strukturgleiche Muster	<i>Magazin.de 1</i>		<i>Schnitzeljagd 1</i>	
	Chunk	W. <sup>18</sup>	Chunk	W.
im N.Mask.Sg. im N.Neutr.Sg.	im Chor im Café im Shoppingcenter im Schulteam im Garten	15 6 3 3 6	im Park im Verein	3 1
in der N.Fem.Sg. in deiner N.Fem.Sg. in einer N.Fem.Sg.	in deiner / der Freizeit in einer Band spielen in der großen Pause in der Schule sein in der Schulkantine	3 3 3 2 3	in der Schule in deiner Schultasche	3 1
mit dem N.Mask.Sg.	mit dem Bus fahren mit dem Hund Gassi gehen	9 3	mit dem Ball mit dem Dingsda	2 2
auf der N.Fem.Sg. auf meiner N.Fem.Sg.	auf der Party	2	auf meiner Playlist	3
auf dem N.Mask.Sg.	auf dem Schulhof	9		
aus der N.Fem.Sg.			aus der Schweiz aus der Türkei	4 2
an der N.Fem.Sg.			an der Wand (hängen) an der Schultasche (hängen)	2 3
am N.Neutr.Sg. am N.Mask.Sg.	am Wochenende am „WOCHENTAG“ am Abend am Morgen am Frühstückstisch	20 33 13 7 4		
zur N.Fem.Sg.	zur Schule gehen	20		
zum N.Neutr.Sg.	zum Fußballtraining zum Tanztraining	7 1		
mit N.Pl. +n	mit Freunden zusammen sein	7		
nach N.Neutr.Sg. nach N.	nach Hause gehen nach Tokio fahren	6 4		
nach der N.Fem.Sg.	nach der Schule	9		

Tabelle 7. Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen. Vergleich zwischen den Lehrwerken.

<sup>18</sup> W. = Wiederholungen: Anzahl der Übungen und Texte

Wiederkehrende strukturgleiche Muster	<i>Magazin.de 1</i>		<i>Schnitzeljagd 1</i>	
	Chunk	W.	Chunk	W.
Possessivpronomen/ unbestimmter Artikel/ Negationspronomen + Adjektiv+er + N.Mask.Sg.	sein schwarzer Bart mein großer Bruder mein kleiner Bruder mein bester Freund mein richtiger Geburtstag unser großer Bruder dein kleiner Bruder ein großer Tag kein richtiger Schultag	1 2 3 4 1 3 1 1 1	mein guter Freund dein bester Freund mein bester Freund	3 2 2
Possessivpronomen/ unbestimmter Artikel + Adjektiv+e + N.Fem.Sg.	meine kleine Schwester meine große Schwester meine kleine Maus deine kleine Schwester unsere neue Adresse eine große Party eine große Schultüte	4 2 1 1 1 6 1	meine gute Freundin deine beste Freundin meine beste Freundin	2 2 3
kein Artikel + Adjektiv+e N.Pl.	er hat braune Haare und grüne Augen ich habe dunkle, kurze Haare	8 3		

Tabelle 8. Chunks die auf die Deklination von Adjektiven zielen. Vergleich zwischen den Lehrwerken.

Ein Grund für diesen Unterschied zwischen den Lehrwerken könnte sein, dass *Schnitzeljagd 1* für jüngere Lerner als *Magazin.de 1* geeignet ist (siehe Kapitel 6.1). Es ist zu vermuten, dass sich die 14–16-jährigen Jugendliche schneller neue Kenntnisse aneignen können als Schüler zwischen sieben und elf Jahren. Demzufolge können in *Magazin.de 1* schon vielseitigere Chunk-Angebote vermittelt werden. Weil ältere Lerner vermutlich auch schneller Fortschritte machen können, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass mit den Chunk-Angeboten von *Magazin.de 1* schon auf weitere Lernthemen (sowie Dativ oder Deklination der Adjektive) vorbereitet wird. Diese Behauptung basiert auf der Beobachtung, dass diese grammatischen Phänomene in *Magazin.de 1* nicht explizit vermittelt werden. Weil die Chunk-Angebote von diesen zwei Kategorien („Chunks mit Präpositionen, die Dativ verlangen“ und „Chunks, die auf die Deklination von Adjektiven zielen“) deutlich breiter in *Magazin.de 1* sind, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die interne Entwicklung der Grammatikregeln eher bei der Verwendung von *Magazin.de 1* als von *Schnitzeljagd 1* zu erwarten ist.

Zweitens kann bemerkt werden, dass die Struktur von *Magazin.de 1* sich von der in *Schnitzeljagd 1* unterscheidet. Da sich die zweisprachigen Wortlisten in *Magazin.de 1* im Zusammenhang mit einem Text und vor den Übungen befinden, lässt sich vermuten, dass die Wortlisten eine größere Rolle bei der Wortschatzvermittlung spielen, im Gegensatz zu *Schnitzeljagd 1*, in dem die zweisprachigen Wortlisten immer erst am Ende einer

Einheit vorkommen. Auf der anderen Seite vermitteln die Wortlisten in *Magazin.de 1* nicht nur die Übersetzungen für die deutschen Wörter, sondern sie bieten auch vielseitige Zusatzinformation zu den Wörtern, was zur Erweiterung des Wortwissens führen kann.

Aufgrund der Analyse kann festgestellt werden, dass der Wortschatz zum Thema „Hobbys und Freizeit“ in beiden Lehrwerken als Chunks eingeführt wird. Das Thema lässt sich in der Kategorie „Hobbys und Freizeit“ erkennen, aber es kommt auch in den präpositionalen Ausdrücken (z.B. *in einer Band spielen, ins Kino gehen, im Park*) sowohl in der Kategorie „Präsenskonjugation“ vor (*ich spiele, er schwimmt*). An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass in beiden Lehrwerken auch Chunks von anderen Themen vorkommen. Sie bilden jedoch keine deutlichen Kategorien und wurden demzufolge in der Analyse nicht behandelt. In den folgenden Absätzen wird näher auf diese Frage aufgegangen.

Von *Magazin.de 1* konnten in dieser Arbeit etwa drei Fünftel und von *Schnitzeljagd 1* drei Viertel der aufgelisteten Chunks in die Kategorien eingeteilt werden, und damit auch analysiert werden. Die Begründung dafür, dass ein Teil der Ausdrücke ausgeschlossen worden ist, ist dass sie entweder nur ein paar Mal in den Lehrwerken vorkommen oder dass sie den gewählten Kategorien nicht entsprechen.

In *Magazin.de 1* können etwa 20 Chunks gefunden werden, die sich nur in einem Text und in der dazugehörigen Wortliste befinden, wie beispielsweise *ich bin dabei, ruf mich an, alles klar, als Überraschung* und *Schluss machen*. Zweitens gibt es in *Magazin.de 1* etwa 30 Chunks, die in 2 bis 6 Übungen und Texten vorkommen, aber nicht in die gewählten Kategorien eingeteilt werden können (z.B. *du hast recht, gute Laune haben, ich muss los, mach's gut*).

In *Schnitzeljagd 1* kommen die folgenden 9 ausgelassenen Chunks jeweils in 2 Übungen oder Texten vor:

- *er trägt eine Brille*
- *die Hauptstadt von...ist*
- *ich treffe Klara nicht oft*
- *3.Pers.Sg. mag das überhaupt nicht*
- *ich werde Weltmeister*
- *ich bin ein Fan von*
- *Computerclips auf Youtube*
- *3.Pers.Sg. fährt superschnell*
- *zu Hause*

Chunks, die sich öfter in *Schnitzeljagd 1* wiederholen (in 7–12 Übungen und Texten), aber sich in keine der gewählten Kategorien einteilen lassen, sind beispielsweise „wie

viele N.Pl.“ (*wie viele Scheren*), Chunks mit dem Verb „mögen“ (*magst du, ich mag, 3.pers.sing. mag*), und „3.Pers.Sg. ist + Prädikatives Adjektiv“ (*Mein Buch ist gelb*).

Weiterhin lässt sich bemerken, dass sich die Chunks für Grammatikvermittlung eignen, denn in beiden Lehrwerken wird der Dativ sowie die Deklination von Adjektiven nur durch Chunks eingeführt. Außerdem ist zu behaupten, dass man die Grammatikvermittlung im Anfangsunterricht in der Regel mit Präsenskonjugation, Akkusativ und Dativ beginnt und deswegen sind die grammatischen Chunk-Angebote in diesen Lehrwerken auch passend.

## **8 Zusammenfassung**

In dieser Arbeit wurde versucht, Antworten auf die folgenden Forschungsfragen herauszufinden:

- Wird der neue Wortschatz in den Lehrwerken als Chunks eingeführt oder basiert die Wortschatzarbeit eher auf dem Lernen von isolierten Einzelwörtern?
- Werden die Chunks im Übungsteil der Lehrwerke wiederholt?

Als Ergebnis dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass neuer Wortschatz nicht nur isoliert, sondern auch als Teil von Chunks vermittelt wird. Die traditionellen zweisprachigen Wortlisten sind aber immer noch präsent in den aktuellen Lehrwerken.

Da es sich hier um einen begrenzten Umfang einer Kandidatenarbeit handelt, konnten in der Analyse nicht alle in den Lehrwerken vorkommende Chunks betrachtet werden, sondern der Hauptfokus lag auf den Chunks, die sich mindestens in fünf verschiedenen Übungen oder Texten in den Lehrwerken wiederholen. Die Einteilung der Chunks in 5 beziehungsweise 6 Kategorien hat damit zur Auslassung vieler Chunks geführt. Demzufolge können die Untersuchungsfragen nicht eindeutig beantwortet werden. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Analyse einen Überblick über die Chunk-Angebote in den Lehrwerken vermittelt hat. Da sich die Analyse auf solche Chunks konzentriert hat, die zumindest in fünf verschiedenen Übungen oder Texten vorkommen, kann behauptet werden, dass die Chunks von den dargestellten Kategorien in dem Übungsteil wiederholt werden. Ob die Anzahl der Wiederholungen genügend für das Speichern der Chunks und die spätere Entwicklung der Grammatikregeln ist, bleibt noch unklar.

Zusammenfassend kann auf Basis der Analyse vermutet werden, dass die Lehrwerke die Chunking-Strategie bei der Wortschatzvermittlung noch öfter verwenden könnten: Wie

im Kapitel 4.2 erwähnt wurde, könnten zum Beispiel Idiome oder Redewendungen mittels Chunks vermittelt werden. Auf Grund der Analyse lässt sich zusätzlich behaupten, dass die Chunk-Angebote noch auf eine mehr gezielte Weise vermittelt werden könnten. Mittels einer größeren Anzahl von unterschiedlichen Chunks, die aber alle dem gleichen strukturierten Muster entsprechen würden, wären die Vorteile des Chunk-Lernens effektiver zu nutzen.

Es stellt sich noch die Frage, ob die Lerner die eingeführten Chunks erfolgreich speichern und als Folge eine flüssige Sprache produzieren. Es wäre interessant, auch dieser Frage nachzugehen und den Chunking-Prozess bei Lernenden im Deutschunterricht genauer zu untersuchen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Bär, Pia-Helena; Paul, Ines; Tolvanen Ritva; Äijälä Heidi, 2015: Magazin.de 1. Otava, Helsinki.

Haapala, Mika & Pyykönen Hanna, 2018: Schnitzeljagd 1. Otava, Helsinki.

### Sekundärliteratur

Alali, Fatima A. & Schmitt, Norbert, 2012: Teaching Formulaic Sequences: The Same as or Different From Teaching Single Words? In: TESOL Journal 3(2). S.153–180.

Boers, Frank; Eyckmans, June; Kappel, Jenny; Stengers, Hélène; Demecheleer, Murielle, 2006: Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. In: Language Teaching Research 10(3). S. 245–261.

Bohn, Rainer, 1999: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Langenscheidt, Berlin.

Cziko, Gary A., 1978: Differences in first- and second-language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constraints. In: Canadian Modern Language Review 34(3). S.473–489.

Ellis, Nick C., 1996: Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. In: Studies in Second Language Acquisition 18. S. 91–126.

Funk, Hermann, 1994: Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin. S. 56–60.

Handwerker, Brigitte, 2008: Chunks und Konstruktionen. – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15. S. 49–64.

Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin, 2013: Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD). 2. Unveränderte Auflage. (=Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23). Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Hatami, Sarvenaz, 2015: Teaching Formulaic Sequences in the ESL Classroom. In: TESOL Journal, 6(1). S.112–129.

Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.), 1994: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin.

Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.), 2010: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband. De Gruyter Mouton, Berlin.

Löschmann, Martin, 1993: Effiziente Wortschatzarbeit: Alte und neue Wege: Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Deutsch



- als Fremdsprache in der Diskussion. Band 1. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.
- McCarthy, Michael & Carter, Ronald, 1997: Written and spoken vocabulary. In: Schmitt, Norbert & McCarthy Michael: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 7. Auflage. Cambridge University Press, Cambridge. S. 20–39.
- Miller George A., 1956: The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review*, 63(2). S. 81–97.
- Moon, Rosamund, 1997: Vocabulary connections: multi-word items in English. In: Schmitt, Norbert & McCarthy Michael: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 7. Auflage. Cambridge University Press, Cambridge. S. 40–63.
- Nagy, William, 1997: On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In: Schmitt, Norbert & McCarthy Michael: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 7. Auflage. Cambridge University Press, Cambridge. S. 64–83.
- Nation, I.S.P., 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation, Paul & Waring, Robert, 1997: Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Schmitt, Norbert & McCarthy Michael: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 7. Auflage. Cambridge University Press, Cambridge. S. 6–19.
- Opetushallitus, 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus, 2015: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus, 2019: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki.
- Schmitt, Norbert & McCarthy Michael, 1997: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. 7. Auflage. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt, Norbert, 2008: Review article: Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12. S. 329–363.
- Schmitt, Norbert, 2010: *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York.
- Surkamp, Carola, 2017: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2. Auflage. Metzler, Stuttgart. S. 34–35.
- Tschirner, Erwin, 2010: Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. De Gruyter Mouton, Berlin. S. 236–245.
- Wallace, Michael, 1982: *Teaching vocabulary*. Heinemann, London.
- Wood, David, 2002: Formulaic Language in Acquisition and Production: Implications for Teaching. In: *TESL Canada Journal*, 20(1). S.1–15.
- Wray, Alison, 2002: *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.