

Magdalena Białek (<https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>)

*Uniwersytet Wrocławski*

## **Formelhafte Wendungen im Fremdsprachenerwerb – didaktische Perspektive**

### **Einleitung**

Unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten, kontinuierlich auf Regeln basierend und kreativ zu sprechen (Chafe 1968) nutzen die Muttersprachler selten das volle Potenzial ihrer Sprache aus. Statt dessen wählen sie aus einer Vielzahl von grammatisch korrekten Möglichkeiten die idiomatisch angemessene aus, was als „native like selection“ bezeichnet wird (Pawley, Syder 1983). Die automatische Wiedergabe von Sequenzen, die als Ganzes im Gedächtnis gespeichert werden, stellt eine deutlich effizientere Methode dar als der komplexe Prozess der Verarbeitung sprachlicher Daten und bildet somit die Grundlage für sprachliche Kompetenz. Wray und Perkins (2000) haben herausgefunden, dass formelhafte Sequenzen etwa 70% des Sprachgebrauchs bei erwachsenen Muttersprachlern ausmachen. Das gesteigerte Interesse an formelhafter Sprache auch in der Fremdsprachendidaktik ist der Korpuslinguistik zu verdanken, die durch die Analyse umfangreicher Sprachdatensammlungen gezeigt hat, dass im Alltag häufig auf sprachliche Routinen zurückgegriffen wird, die aus größeren Einheiten bestehen. Vermehrt in den Fokus der sprachwissenschaftlichen Forschung rückten lexikogrammatische Routinen durch Sinclairs (1991) Postulate über Idiomatizität als zentrales Merkmal der Sprache.

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass formelhafte Wendungen für die Fremdsprachendidaktik äußerst vorteilhaft sind und eine sinnvolle Methode zur Förderung der lexikalischen Kompetenz darstellen. Es wird davon ausgegangen, dass der Einsatz von formelhaften Wendungen nicht nur den herkömmlichen Unterricht bereichert und ihm einen zusätzlichen didaktischen Wert verleiht, sondern auch als essentiell betrachtet werden kann. Bedauerlicherweise ist es jedoch ebenso berechtigt anzunehmen, dass die systematische, regelmäßige und bewusste Arbeit mit Chunks in Lehrmaterialien und im durchschnittlichen Fremdsprachenunterricht oft nicht angemessen berücksichtigt wird. In diesem Sinne versteht sich dieser Beitrag als Plädoyer für eine Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und Praxis sowie für die Integration von wissenschaftlichen Erkenntnissen in den alltäglichen Unterricht. Der Beitrag besteht aus zwei grundlegenden Teilen: Der erste Teil präsentiert einen theoretischen Hintergrund zur formelhaften Sprache in Übereinstimmung mit der Fachliteratur, während im zweiten Teil didaktische Vorschläge vorgestellt werden. Das Ziel ist es, anders ausgedrückt, das Potential von formelhaften Sequenzen

zu verdeutlichen und die Möglichkeiten ihrer praktischen Umsetzung im Unterricht aufzuzeigen. Eine umfassende methodische und didaktische Analyse mit dem Anspruch auf Vollständigkeit wird hierbei nicht angestrebt. Vielmehr geht es darum, didaktische Impulse für eine effektive Arbeit mit formelhaften Wendungen zu geben und die Leser für die didaktische Bedeutung dieses Themas zu sensibilisieren.

### Das Definitorische

In der Sprachwissenschaft gibt es eine Vielzahl von Begriffen, die das Phänomen der formelhaften Sprache beschreiben. Bereits bei Jespersen (1951) stößt man auf den Begriff der „Formulas“. Eine Formula wird als eine Einheit definiert, die nicht weiter analysiert oder zerlegt werden kann, wie es bei einer freien Kombination möglich ist (a unit which cannot be further analyzed or decomposed in the way a free combination can) (Ebd.: 24). Der Einsatz von Formulas erfolgt, da es für Sprachbenutzer grundsätzlich zu anspruchsvoll wäre, sich jedes einzelne kleine Detail einer Sprache separat einzuprägen. Hymes (1972: 126) weist ebenfalls darauf hin, dass ein beträchtlicher Teil des verbalen Verhaltens aus wiederkehrenden Mustern, sprachlichen Routinen und einer Vielzahl von Äußerungen besteht, die für eine Einzelperson, eine Gruppe oder eine ganze Kultur konventionelle Bedeutung haben. Neben Formulas und sprachlichen Routinen werden auch andere Begriffe, wie zum Beispiel *chunks* (Lewis 1993/1997, Myles, Hooper, Mitchell 1999), *formulaic sequences* (Schmitt, Carter 2004, Wray 2000), *formulaic speech* (Wong-Fillmore 1976) oder *lexical phrases* (Nattinger, DeCarrico 1992) benutzt, um auf die Ausdrücke oder Phrasen in einer Sprache, die eine bestimmte Bedeutung haben und als Einheit gelernt und verwendet werden, hinzuweisen.

Verschiedene Klassifizierungen des Phänomens formelhafter Sprache führen zu definitorischen Unklarheiten, wodurch es unmöglich ist, eine endgültige, allgemeingültige Definition zu formulieren und verschiedene Begriffe inhaltlich voneinander zu trennen. Gemäß Wray (2008: 12) können formelhafte Sequenzen unterschiedlicher Größe und Komplexität im Lexikon als „morpheme equivalents“ gespeichert und abgerufen werden, ohne dass die einzelnen Bestandteile intern analysiert werden. Der Begriff „formelhafte Sequenz“ wird von Wray (2002) als Oberbegriff für verschiedene Arten von formelhafter Sprache verwendet. Sie präsentiert ein Modell, das einen Gradienten mit zwei entgegengesetzten Polen darstellt, auf dem die verschiedenen Formen formelhafter Sprache platziert werden können. An einem Ende des Gradienten befinden sich Idiome mit fester Struktur, deren Bestandteile nicht verändert werden können, an dem anderen die, bei denen alle Bestandteile prinzipiell frei austauschbar sind. Dazwischen gibt es Mischformen, bei denen sich die Fixiertheit der Bestandteile voneinander unterscheidet.

In der Phraseologieforschung werden formelhafte Sequenzen als „kommunikative Formeln“ (Fleischer 1997: 125) oder „kommunikative Phraseologismen“ (Burger 1998: 36) bezeichnet. Sie dienen als konventionalisierte Ausdrucksmittel für spezifische sprachliche Aufgaben und Handlungen in der mündlichen

Kommunikation und gegebenenfalls auch als konventionalisierte Strukturen für Texte und Textteile in bestimmten Kommunikationsbereichen (Stein 2004). Zu den formelhaften Wendungen zählt Stein (2004) sowohl einfache Wortschatzeinheiten, die als funktionale Äquivalente zu mehrgliedrigen Routineformeln zu werten sind (Einwortäußerungsformeln wie: danke, hallo, tschüs, Entschuldigung, Verzeihung, Raus!, Achtung!, Aufgepasst! u. a.), als auch satzwertige Einheiten, d. h. satzförmige Routineformeln (Bitte nehmen Sie Platz!), Gemeinplätze, Sprichwörter, Slogans, Geflügelte Worte usw., sowie zunehmend auch Prägungen auf Textebene, also bis in die Formulierungen hinein fertige und reproduzierbare Texte und Textstrukturen. Diese Einheiten haben gemeinsam, dass sie im Voraus vorbereitet sind und als solche während der Textproduktion sofort zur Verfügung stehen. Stein führt die Definition der „Formelhaftigkeit“ auf zwei Faktoren zurück. Erstens wird das Merkmal der vorbereiteten Ausdrücke und Textstrukturen als Ausgangspunkt genommen, wobei sowohl Einheiten mit satzwertigem als auch textwertigem Charakter berücksichtigt werden. Zweitens sollten die Einheiten und Strukturen pragmatisch – funktional beschrieben werden, wobei ihre situationsabhängige Verankerung oder Bindung berücksichtigt wird und ihre Rolle bei der Bewältigung kommunikativer Aufgaben Beachtung findet (Ebd.: 267).

### **Umfang, Transparenz und Fixiertheit der formelhaften Wendungen**

In der wissenschaftlichen Diskussion werden formelhafte Sequenzen hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer grammatikalischen und semantischen Transparenz sowie ihres Grades an Fixiertheit untersucht (Wray 2008: 12). In Bezug auf den Umfang gibt es zwei Perspektiven, die leicht voneinander abweichen. Wray (2009: 38) argumentiert auf Grundlage der „morpheme-equivalence-definition“, dass eine formelhafte Sequenz sowohl aus einem einzelnen Wort/Morphem als auch aus mehreren Worten bestehen kann (Wray 2009). Andererseits wird der Begriff auf „multi-word sequences of lexis“ begrenzt, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen (Schmitt, Carter 2004: 4, Wei, Ying 2011: 708). Auch in Bezug auf die grammatikalische und semantische Transparenz gibt es unterschiedliche Ansätze. Während Chomskys Verständnis von formelhaften Sequenzen regelbasierte Konstruktionen ausschließt und betont, dass nur solche Sequenzen ganzheitlich im Lexikon gespeichert werden können, die „idiosyncratic“ sind und nicht durch linguistische Regeln bestimmt werden (Chomsky 1972: 39), können formelhafte Sequenzen gemäß Wray (2009: 33–34) nicht nur syntaktisch unregelmäßig oder semantisch „undurchsichtig“ sein, wie dies besonders bei idiomatischen Ausdrücken häufig der Fall ist, sondern sie können auch semantisch transparent sein und den grammatikalischen Regelmäßigkeiten entsprechen. Was den Grad an Fixiertheit betrifft, wird davon ausgegangen, dass einige Arten von Mehrworteinheiten in ihrer Form streng fixiert sind, und bei anderen besteht die Möglichkeit, einzelne Elemente mehr oder weniger frei auszutauschen. Zum Beispiel ist es bei Idiomen in der Regel kaum möglich, Veränderungen vorzunehmen, um ihre Bedeutung beizubehalten. Normalerweise kann lediglich das Verb an das

grammatische Tempus, Numerus und Aspekt angepasst werden. Generell wird nur eine geringe Anzahl formelhafter Sequenzen gänzlich unverändert verwendet werden (Wray 2005: 34). Die anderen bestehen aus einem Satzrahmen mit einem *open slot*, der sich mit verschiedenen *noun phrases* flexibel füllen lässt (Hakuta 1974: 288). Sprachliche Einschübe unterliegen sowohl semantischen als auch strukturellen Einschränkungen, die sich aus der zugrunde liegenden Struktur der formelhaften Sequenz ergeben (Schmitt, Carter 2004: 7). Ebenso unterscheidet Hakuta (1974: 288–289) zwischen festen und variablen sprachlichen Einheiten. Inspiriert von Brown (1973) verwendet er die Begriffe „routine“ und „pattern“. Während „routines“ als unveränderliche Sprachbausteine betrachtet werden können, werden „patterns“ als Segmente von Sätzen verstanden, die in Verbindung mit einem beweglichen Bestandteil, wie der Einfügung einer Nominalphrase oder einer Verbalphrase funktionieren (Hakuta 1974: 288–289).

Aufgrund der Vielfalt an unterschiedlichen Definitionen ist es nicht einfach, formelhafte Sequenzen zu identifizieren und endgültig als solche zu qualifizieren. Dennoch werden in der Literatur Kriterien genannt, die bei der Identifizierung helfen können. Aguado (2002) erwähnt beispielsweise die allgemeine Invarianz, die phonologische Kohärenz (flüssige, fehlerfreie, idiomatische und zögerungsfreie Produktion ohne Planungspausen in der Intonationskurve) sowie die Situationsspezifität, Vorhersagbarkeit und Häufigkeit. Als nicht obligatorische Merkmale, anhand derer man erkennen kann, ob es sich um eine formelhafte Produktion handelt, nennt die Forscherin Stilwechsel und Wechsel von Dialekt zu Standardsprache. Wray (2000: 467) nennt weitere Merkmale, die als „lernsprachlich“ bezeichnet werden und sich auf Besonderheiten in der Sprache von Lernenden beziehen. Das sind z.B. fossilisierte Fehler, Code – Switching oder sprachliche Äußerungen, die sich auf irgendeine Weise von den sonstigen sprachlichen Produktionen eines Lernenden unterscheiden. Der situationspezifische Gebrauch von formelhaften Sequenzen geht dagegen mit einer gewissen Vorhersagbarkeit einher, da ihr Auftreten in bestimmten Situationen weitergehend typisch ist.

### **Funktionen der formelhaften Wendungen**

Neben formalen Parametern spielen auch die funktionalen Eigenschaften eine wesentliche Rolle für formelhafte Sequenzen. Wray (1999: 215) nennt zwei Hauptfunktionen formelhafter Sprache: die Reduzierung kognitiver Verarbeitungsanforderungen und ihre sozio-interaktionelle Funktion. Stein unterstützt Wray's Ansicht und spricht ebenfalls über die Erleichterung der mündlichen Kommunikation durch formelhafte Sprache und die Nutzung formelhafter Mittel zur Steuerung der Kommunikation. Ähnliche Ansätze finden sich auch bei anderen Forschern. Wood (Online) stellt fest, dass es wenig Sinn ergibt, wiederholt Formulierungen zu generieren, die regelmäßig verwendet werden. Wei und Ying (2011: 709) erklären die entlastende Wirkung insofern, als der ganzheitliche Abruf formelhafter Sequenzen aus dem Langzeitgedächtnis die vergleichsweise geringen Speicherkapazitäten des Kurzzeitgedächtnisses

entlastet. Die Forscher betonen zudem, dass der Ansatz formelhafter Sequenzen nicht nur die Verarbeitungsprozesse des Sprechenden entlastet, sondern auch die des Zuhörenden. Durch den Einsatz formelhafter Wendungen kann der Zuhörende vorhersagen, was der Gesprächspartner sagen wird, was ihm Zeit für seine Reaktion gibt (ebd.: 709–710). Ähnlich führt Siyanova-Chanturia (2015: 289) den Zeitgewinn und die damit verbundenen verarbeitungsentlastenden Vorteile formelhaften Sprachgebrauchs sowohl für den Zuhörenden als auch für den Sprechenden auf die Schnelligkeit zurück, mit der formelhafte Sequenzen verarbeitet werden können. Über die vor allem positive Auswirkungen der verarbeitungsentlastenden Funktion formelhaften Sequenzen spricht Wood (Online): „Studies which have investigated the nature of fluency in speech [...] have revealed a strong facilitative role of formulaic sequences in the production of fluent, running speech under the time and attention constraints of real life communication.“ Durch den umfassenden Abruf von formelhaften Sequenzen in einer Gesprächssituation und die damit verbundene entlastende Wirkung kann der Sprecher seine verfügbaren Kapazitäten für andere wichtige Aspekte der Kommunikation nutzen. Die entlastende Wirkung gilt auch für nicht vollständig vorgefertigte formelhafte Sequenzen: Wenn dem Sprechenden in der Kommunikationssituation bereits ein *pattern* im Sinne eines füllbaren Satzrahmens zur Verfügung steht, muss er es lediglich angemessen ausfüllen, ohne die gesamte Konstruktion neu bilden zu müssen (Wie, Ying 2011: 710).

### Chunking im formalen Lernkontext

Verschiedene empirische Untersuchungen (Bolander 1989, Myles; Hooper; Mitchell 1999, Weinert 1995) deuten darauf hin, dass formelhafte Sprache, formelhafte Wendungen/Sequenzen oder anders genannt „chunking“<sup>1</sup> auch im kontrollierten L2-Kontext eine effektive Strategie sein können. Im Gegensatz aber zum L1-Kontext führt diese Strategie nicht automatisch zum Erfolg beim Spracherwerb. Im formalen Lernkontext sind spezifische didaktische Interventionen nötig, um von der formelhaften Natur der Sprache zu profitieren. Die vorgenommenen pädagogischen Instruktion bedürfen dabei einer altersabhängigen Differenzierung, weil, wie die Untersuchungen zeigen, die Funktionen der formelhaften Sequenzen abhängig vom Alter variieren. Nicht-kindliche L2-Lerner nutzen zum Beispiel Chunks bzw. usuelle Wortverbindungen vornehmlich, um die Flüssigkeit, Idiomatik und Komplexität ihrer Sprachproduktion zu verbessern (Taguchi 2008), aber weniger zur systematischen Weiterentwicklung ihrer Lerner Sprache (Handwerker 2008).

Obwohl die Bedeutung formelhafter Sprache im Kontext des Zweitspracherwerbs im Allgemeinen positiv bewertet wird und die meisten Studien darauf abzielen, ihre spezifischen Aspekte zu erforschen und die didaktische Arbeit zu optimieren, darf die abweichende Ansicht von Krashen nicht außer Acht gelassen werden. Zusammen mit Scarcella (1978) beurteilt er einen starken Gebrauch von

---

<sup>1</sup> Die Begriffe werden hier synonym verwendet.

Formeln als für den Erwerb irrelevant, nutzlos oder sogar hinderlich, da dies zwar zu einer hohen zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit führen kann, jedoch nicht oder nur sehr begrenzt zur Entwicklung des zielsprachlichen Regelwissens beiträgt. Auf der anderen Seite aber wird den formelhaften Sequenzen bei dem kindlichen L2- Erwerb Erwerbsrelevanz zugesprochen. Hakuta (1974) betont, dass Kinder bei der Erlernung sprachlicher Regeln feste Sequenzen als Ausgangspunkt für die Segmentierung und Analyse verwenden. Die Untersuchungen von Fillmore (1976) legen nahe, dass es in dieser Angelegenheit herausfordernd ist, eine eindeutige Antwort zu finden. Die Forscherin untersuchte fünf mexikanische Kinder, die Englisch als Fremdsprache lernten, und gelangte zu dem Schluss, dass formelhafte Wendungen eine zentrale Rolle im Spracherwerb spielten. Allerdings wurden die von Fillmore gesammelten Daten nach 30 Jahren von Habermann einer erneuten Analyse unterzogen, die ergab, dass der Output der Kinder eher als inputbasierte kreative Routine oder als „construction blend“ zu verstehen sei, und nicht als regelgeleitete Produktion (2006: 75).

Ungeachtet gelegentlicher nuancierter Unterschiede unter den Forschern lassen sich zweifellos drei Funktionen formelhafter Sprache im Zweitspracherwerb definieren: eine kommunikationsstrategische, eine produktionsstrategische, und eine erwerbsstrategische (Yorio 1989). Aguado schlägt (2002) eine Zweiteilung in Funktionen vor und zwar die soziale und kognitive, wobei sie stark die Rolle des Zeitfaktors betont und die formelhaften Sequenzen in der kurzfristigen und langfristigen Perspektive betrachtet. Als soziale, kurzfristige Funktionen, erwähnt sie: Bewältigung akuter Kommunikationsprobleme, adhoc Kompensation von sprachlichen Defiziten, Gliederung und Strukturierung des eigenen Redebeitrags und Steuerung des gesamten Diskurses. In der langfristigen, sozialen Perspektive sieht sie Integration in die Zielsprachengemeinschaft und aktive Beteiligung an zielsprachlichen Interaktionen. Kognitive, kurzfristige Funktionen sind dagegen: produktionserleichternde Funktion, schnellere kognitive Verarbeitung und damit einhergehend eine höhere Flüssigkeit (weniger Pausen oder Verzögerungen) der mündlichen Produktion, kognitive Ressourcen für planungsintensivere Sequenzen wodurch auch nichtformelhafte Teile einer Äußerung flüssiger produziert werden können. Als kognitive, langfristige Funktion wird die erwerbsrelevante Funktion genannt.

Die Notwendigkeit, formelhafte Sprache in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen betonen auch Autoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, indem sie die lexikalische Kompetenz als eine definieren, die sowohl die Kenntnis von einzelnen Wörtern als auch festen Wendungen voraussetzt. Zu den „festen Wendungen“ werden gezählt: „Satzformeln“ (fixierte Ausdrücke), idiomatische Wendungen, „Schablonen“ (semi-fixierte Ausdrücke), Funktionsverbgefüge und Kollokationen. Des Weiteren heißt es dort, „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache“ umfasst „die Fähigkeit, es zu verwenden“ (vgl. GER). Diese Feststellung und die Anzahl der genannten Mehrworteinheiten deuten darauf hin, dass die syntagmatische Organisationsebene des Wortschatzes verstärkt betont wird. Dies ist konsistent mit der Theorie von Lewis.



## **Lexikalischer Ansatz von Lewis**

Der Lexikalische Ansatz von Michael Lewis betont in besonderem Maße die Bedeutung formelhafter Sequenzen im Fremdsprachenunterricht. Lewis geht davon aus, dass die zusammenhängenden Einheiten, die er als „Chunks“ bezeichnet, entscheidend für die effektive Kommunikation sind. Basierend auf dieser Annahme entwickelt er eine umfassende und detaillierte didaktische Konzeption, in der er insbesondere die Chunks in den Vordergrund des Lernprozesses stellt. In seinen Schriften bezeichnet Lewis das Chunking, sogar als die fünfte Fertigkeit neben Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören (Lewis 1993: 114). Unter Chunks versteht er verschiedene lexikalische Einheiten, Kollokationen, Mehrwortausdrücke, institutionalisierte und idiomatische Ausdrücke. Besondere Bedeutung in seiner Konzeption haben Kollokationen, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen und gewisse Variationen sowohl auf der paradigmatischen als auch syntagmatischen Ebene zulassen. Der Grad der Fixiertheit spielt dabei eine wichtige Rolle für den Wortschatzerwerb, wobei die festen Kollokationen eine höhere Bedeutung als die freien haben, da sie vorhersehbar sind und nur geringfügige Variationen zulassen. Besonders relevante Kollokationen sind jene, die sich nicht direkt eins zu eins in die Muttersprache übersetzen lassen, sowie solche mit begrenztem Informationsgehalt, insbesondere Verbindungen mit delexikalisierten Wörtern (Lewis 1993: 93). Institutionalisierte Ausdrücke sind lexikalische Einheiten, die über einen langen Zeitraum eine formale Stabilität aufweisen und spezifische pragmatische Funktionen erfüllen, was als „pragmatisch spezialisiert“ kennzeichnet wird (Cowie 1988: 132). Diese Kategorie umfasst kurze, kaum grammatikalisierte Äußerungen, unveränderliche Sätze sowie typische Satzanfänge oder Satzgerüste (Lewis 1993: 95). Lewis betont, dass alle vier Arten von lexikalischen Einheiten in jedem Sprachkursprogramm präsent sein sollten, wobei der Anteil der einzelnen Kategorien von der Fortgeschrittenenstufe und den Bedürfnissen der Lernenden abhängen sollte. In seinen Schlussfolgerungen warnt Lewis nachdrücklich davor, sich ausschließlich auf einzelne Wörter im didaktischen Prozess zu konzentrieren, was in vielen Schulen auch heute noch häufig der Fall ist. Dies zeigt sich insbesondere in der Form von traditionellen Wortlisten: „Firstly, words are not normally used alone and it make sense to learn them in a strong, frequent, or otherwise typical pattern of actual use. Secondly, it is more efficient to learn the whole and break it into parts, than to learn the parts and have to learn the whole as an extra arbitrary item“ (Lewis 1997: 32).

Wörter isoliert zu lernen kritisieren auch andere Forscher. Butzkamm (2002: 260) bezeichnet Vokabelhefte in Listenform als „Vokalbelfriedhöfe“. Zöfgen (194: 21) fügt hinzu, dass diese Vokabelhefte „systematische Wortschatzarbeit bereits im Keim erstickt“. Leider ist es nach wie vor keine Seltenheit, dass auch heute noch Vokabelhefte mit eins zu eins Übersetzungen einzelner Wörter geführt werden. In Bezug auf die Praxis, muttersprachlichen Äquivalenten fremdsprachliche lexikalische Einheiten zuzuordnen, gibt es grundsätzlich nichts einzuwenden. Allerdings sieht Lewis das Problem woanders, das heißt, bei den einzelnen Wörtern, die in den Schülerheften dominieren, nicht in den muttersprachlichen Übersetzungen an sich. Muttersprache wird sogar als Ressource verstanden, was gegen dessen Ausklammern aus dem

Fremdsprachengeschehen spricht. Das Hinübersetzen zählt Lewis zu den wichtigsten didaktischen Aktivitäten, betont dabei die wichtige Rolle von Chunks. Anstelle des Wort-für-Wort-Übersetzens plädiert er für das Chunk-für-Chunk-Übersetzen, da viele Wörter ihre Bedeutung erst im Kontext gewinnen und sich viele institutionalisierte Ausdrücke aufgrund ihrer pragmatischen Bedeutung gar nicht wörtlich übersetzen lassen (Lewis 1997: 62).

Die Bedeutung von Chunks für Fremdsprachenlernende ist offensichtlich: Die angestrebte Sprechflüssigkeit wird durch eine sukzessive Prozeduralisierung deklarativen Sprachwissens (Automatisierung) gesteigert (Bärenfänger 2002: 126). Formelhafte Sprache stellt demnach eine Produktionsstrategie dar: Sie steigert die Flüssigkeit, erleichtert die Textproduktion und weist letztlich eine hohe sprachliche Korrektheit auf, auf die sich der Sprecher verlassen kann – im Gegensatz zur fehleranfälligen kreativen Rede. Der Einsatz von Automatismen bildet auch eine Kommunikationsstrategie, insbesondere bei Lernanfängern, die in hoher Zahl komplexe Sätze in Form von Automatismen produzieren, ohne die zugrunde liegenden syntaktischen Regeln bereits vollständig zu beherrschen. Diese Automatismen erleichtern demnach eine erfolgreiche Kommunikation, auch wenn das mentale Lexikon und die mentale Grammatik der Lernenden noch beschränkt sind (Ebd.: 124).

### **Kollokationen und Ausdrücke in der Theorie von Lewis**

Kollokationen und idiomatische Ausdrücke sind laut Lewis neben Wörtern die wichtigsten und am häufigsten auftretenden lexikalischen Einheiten. Seine Konzeption von Kollokationen stellt eine äußerst mächtige Idee dar, die den Lernenden dabei hilft, das Potenzial der ihnen präsentierten Sprache maximal zu nutzen. Allerdings benötigen sie Unterstützung, um entscheiden zu können, ob Wörter, die im Text nebeneinander stehen, auf eine oder keine Kollokation hindeuten (Lewis 1997: 30). Die Fähigkeit, formelhafte Wendungen erkennen zu können, spielt laut Lewis eine äußerst wichtige Rolle. Er führt ein interessantes Beispiel an, das zeigt, wie gering das Bewusstsein der Lernenden hinsichtlich der Kollokationen ist. Er zitiert hierbei die Arbeit von Channell (1994), die eine Lerngruppe gebeten hat, alle möglichen Kollokationen in einer Übung zu markieren. In einer Tabelle führte sie einige Verben auf der linken Seite auf und nannte einige Substantive horizontal, von denen einige zusammen mit den Verben Kollokationen bildeten. Es zeigte sich, dass die Lernenden im Durchschnitt nur drei falsche Kollokationen markierten, aber durchschnittlich 14 mögliche Verbindungen verpassten. Durch gezieltes Steigern des Bewusstseins der Lernenden für Kollokationen kann ihre Fähigkeit gestärkt werden, die bereits teilweise bekannte Sprache effektiver zu nutzen.

Die von Lewis vorgeschlagenen Ideen können als interessant eingestuft werden, wobei sie, wie er selbst betont, nicht stark von den traditionellen Prozeduren abweichen. Dies lässt sich im praktischen Kontext als Vorzug betrachten, insbesondere in Bezug auf die potenzielle Umsetzung der vorgeschlagenen Methoden im schulischen



Umfeld. Durch die gezielte und verhältnismäßig leichte Implementierung der Ideen von Lewis eröffnet sich ein vielversprechendes Potenzial für verbesserte Leistungen der Schüler. Nehmen wir als Beispiel Vokabellisten, die auf der Grundlage von an formelhaften Wendungen reichen Unterrichtsmaterialien erstellt werden sollten. Formelhafte Sequenzen werden notiert und als solche gelernt ohne intern analysiert werden zu müssen. Die Erstellung von solchen Listen dient der Sensibilisierung der Lernenden für formelhafte Sequenzen und fordert die Schüler auf, Äquivalente in ihrer eigenen Sprache zu finden. Die bedeutende Abweichung von der traditionellen Methodik drückt sich hier in Freiheit der Lernenden (im Sinne von „Autonomie“) aus, die über die endgültige Form der Liste entscheiden. Einige Wörter sind obligatorisch aufzuschreiben, wobei die anderen von den persönlichen Vorlieben oder den Lernzielen der Lernenden abhängen. Dadurch sollten die Lernenden zu selbständiger Arbeit ermuntert werden und sich als einzige für das eigene Lernen verantwortliche Personen zu verstehen. Mit einem so einfachen Werkzeug wie einer Vokabelliste fördert Lewis die Autonomie der Schüler, stärkt ihre Handlungsfähigkeit und macht sie verantwortlich für ihre Erfolge und Fortschritte. Durch die Einführung einer solchen Arbeitsweise bindet Lewis die Schüler gewissermaßen in zusätzliche häusliche Arbeit ein, was insbesondere angesichts der begrenzten Unterrichtszeit, die den Schülern für das Erlernen einer Fremdsprache in der Klasse zur Verfügung steht, zu würdigen ist.

Vokabellisten können separat oder als Bestandteil der Vokabelhefte (persönliche Wörterbücher) funktionieren. Plädiert wird hier für die Nutzung einer nicht-linearen Wortschatzprotokollierung (Lewis 1993:35), die drei grundlegende Postulate umfasst: Anstelle einzelner Wörter werden Chunks notiert, die Einträge enthalten Hinweise auf den Gebrauch des Wortes, oder die Wörter sind wie in einem Wörterbuch alphabetisch geordnet, um einen schnellen Zugriff zu ermöglichen. Das Ziel der Führung eines Vokabelheftes ist es, den Schülerinnen dabei zu helfen, aus dem Input „Intake“ zu machen, wobei die besondere Aufmerksamkeit auf die Arbeit mit Chunks gelegt wird (Lewis 1997: 75).

Die stark didaktisierte Konzeption von Lewis enthält eine Vielzahl detaillierter Vorschläge, die hier aus den Platzgründen nicht angeführt werden. Auch besteht das Ziel dieses Beitrags nicht darin, diese Komplexität ausführlich zu entfalten, sondern auf die umfassende Konzeption des lexikalischen Ansatzes, der auf den optimalen Umgang mit Chunks beim Fremdsprachenlernen abzielt, aufmerksam zu machen.

### **Phraseodidaktischer Dreischritt – Kühns Konzept**

Gewisse Gemeinsamkeiten mit Lewis' Ansatz finden sich in Kühns Schriften, der zwar terminologisch gesehen die Phraseologie untersucht, aber didaktische und methodische Annahmen gelten sowohl für Phraseologismen als auch für andere Chunksarten. Kühn (1992: 178) präsentiert ein praktisches Konzept zur Steigerung der phraseologischen Kompetenz, welches er als den „phraseodidaktischen Dreischritt“ bezeichnet. Gemäß diesem Modell sollen Phraseologismen entdeckt, entschlüsselt und verwendet werden. Ausgehend davon, dass die Schüler kaum über ein phraseologisches Bewusstsein

verfügen, ist es zuerst nötig, die Lernenden für das Vorkommen von Phraseologismen in Texten zu sensibilisieren und ihnen die Aspekte ihrer Verwendung und Funktion im Text zu verdeutlichen. Erst nach der Sensibilisierung werden die Lernenden schrittweise befähigt, phraseologische Einheiten im jeweiligen Kontext zu identifizieren, ihre Bedeutung eigenständig zu erschließen und sie gegebenenfalls aktiv in ihrer eigenen Sprachanwendung einzusetzen (Kühn 1994: 423). Die Lernenden sollten laut Kühn (1992: 178) in die Lage versetzt werden, über Phraseologismen zu „stolpern“. Zu diesem Zweck eignen sich gemäß Kühn (1992: 178) und Hessky (1997: 141) insbesondere authentische oder leicht adaptierte Texte. Es ist ebenso von Bedeutung, dass die bereitgestellten Textarten und die darin verankerten Handlungsmuster deutlich im entsprechenden soziokulturellen Kontext präsentiert werden. Lügers modifizierte die Konzeption von Kühn und fügte eine zusätzliche Phase hinzu, d.h. die Festigungsphase. „Zwischen den Phasen ‚entschlüsseln‘ – ‚verwenden‘ wäre eine vierte Phase ‚festigen‘ vorzusehen, und die auf einen produktiven Gebrauch abzielenden Arbeitsschritte sollten nur auf einen Teil des phraseologischen Ausdrucksbestands angewendet werden“ (Lüger 1997: 91). Er betont die Bedeutung der Festigungsphase und warnt davor, die Übungen zur Ausdrucksseite, zur Identifikation und zur inhaltlichen Bestimmung von Phraseologismen für überflüssig, oberflächlich oder ineffektiv zu halten. In der Verwendungsphase plädiert Lüger für den produktive Einsatz der Phraseologismen durch die Schüler, der im Rahmen der ihnen vertrauten und nachvollziehbaren textsorten-, adressaten- und situationsspezifischen Verwendungen durchgeführt werden sollte (Lüger 1997: 183).

Der andere Überschneidungspunkt mit Lewis Konzeption liegt in dem Interpretieren der Wortschatzarbeit als Anstoß zum selbständigen Lernen. Der große Umfang von Phraseologismen erzwingt auch die selbständige Schülerarbeit. Deswegen wird dafür plädiert das Bewusstsein der Lernenden für autonomes, lebenslanges und bedürfnisorientiertes Lernen zu entwickeln (Lüger 1997). Auch Ettinger (2007: 896) ist der Auffassung, dass sich die Lernenden eine umfassende phraseologische Kompetenz „letztlich nur durch kontinuierliches autonomes Lernen aneignen“ können. Als ein praktisches Beispiel dient das Arbeitsblatt „Meine persönliche Phraseologismensammlung“ von Hessky/Ettinger (1997), das den Lernenden im Selbststudium erlaubt, sich ein eigenes Phraseologismen-Tagebuch anzulegen: „Phraseme, die auf diese Weise durch eigenes Studium erarbeitet wurden und den eigenen Sprachbedürfnissen dienen, bleiben länger im Gedächtnis als die nur auswendig gelernten Beispiele einer Phrasensammlung und sie sind leichter abrufbar“ (Ettinger 2011: 245).

### **Andere didaktische Perspektiven**

Eine große Rolle wird den formelhaften Wendungen auch bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Lernprozess zugeschrieben. Lüger (2007: 449) betont zum Beispiel deren Bedeutung in Small Talks. Es ist nötig eine Vielzahl von Formeln verschiedener Art zu beherrschen, die in spezifischen Situationen oder zu bestimmten Anlässen nahezu automatisch verwendet werden, um erfolgreich kommunizieren

zu können. Auch Höflichkeit, als wichtiger Bestandteil der Alltagskommunikation, ist ein Bereich, dessen Sprache stark konventionalisiert ist. In Bezug auf die sprachliche Form der Höflichkeit unterscheidet Lüger (Ebd: 8) drei Ebenen:

- Die Formulierung von Äußerungen, d.h. wie muss eine sprachliche Handlung ausgedrückt werden, um in einer gegebenen Situation als angemessen zu gelten?
- Das Vorkommen sprachlicher Handlungen: Welche Handlungen entsprechen den Höflichkeitsanforderungen in einer gegebenen Situation und welche nicht?
- Die Verknüpfung sprachlicher Handlungen zu Sequenzen: Welche Auswirkungen ergeben sich auf die Textbildung?

Ein anschauliches und häufig angeführtes Beispiel für Kommunikation, die aufgrund inadäquater Verwendung der formelhafte Wendung gegen Höflichkeitsregeln stößt, ist das deutsche Idiom „Schwein haben“. Richtig verwendet, bedeutet es „Glück haben“, wörtlich kann es als Beleidigung verstanden werden. Demgemäß wird eine intensive und systematische Einbeziehung phraseologischer Wortverbindungen im Sprachunterricht befürwortet. „Eine phraseologische Redeweise ist also unter anderem in der Art begründet, wie Menschen die Umwelt und sich selbst wahrnehmen, wie sie ihre Wahrnehmungen zu verstehen versuchen und wie sie sie verbalisieren“ (Jesensek 2006: 1).

Auch Nerlicki formuliert didaktische Hinweise für die Arbeit mit formelhaften Wendungen im didaktischen Kontext. Als besonders wichtig erachtet er sowohl die häufige Konfrontation der Lernenden mit den formelhaften Sequenzen als auch angemessene, dem Alter und sprachlichem Niveau der Lernenden angepasste Auswahl der Wendungen für die Lernziele. Auf keinen Fall sollten die formelhaften Sequenzen nach dem Zufallsprinzip gewählt werden. Darüber hinaus plädiert er für mehr abwechslungsreiche Übungen zur formelhaften Sprache in Lehrwerken und deren adäquate Präsentation und Verwendung in sprachlichen Kontexten. Außerdem postuliert er die Reflexionsteigerung der Lernenden durch deren Sensibilisierung für formelhafte Sprache (Nerlicki 2018: 56).

Andere Didaktisierungsmöglichkeiten formelhafter Wendungen präsentiert Handwerker, indem sie sowohl deren produktions- und rezeptionsstrategischen als auch kommunikationsstrategischen Charakter berücksichtigt. Ihre Untersuchungen konzentrieren sich auf das Optimierungspotenzial des Lernprozesses durch den Lehrer (Handwerker 2002, 2008), dessen Aufgabe es ist, den Input kontrolliert zu strukturieren. Die reichen, gut strukturierten sprachlichen Daten, mit denen der Lernende konfrontiert wird, helfen den Input richtig wahrzunehmen und die notwendigen Verbindungen zwischen Form und Bedeutung herzustellen. Zweitens strebt Handwerker eine explizite Formfokussierung an, die durch ein ergänzendes Angebot an Rastern und Regeln (Handwerker 2002) oder an die Bedürfnisse von Lernenden und Lehrern angepassten konstruktionsgrammatischen Instrumenten erfolgt (Handwerker 2008). Hierbei werden explizite Wissensressourcen wie Lexika, Lernergrammatiken, und Bildmaterialien verwendet. Drittens betont sie die wichtige Rolle der expliziten Aufforderung der Lernenden zum Chunking und das Training

der kommunikations- und produktionsstrategischen, vor allem aber auch der erwerbsstrategischen Verwendung vorgefertigter Sequenzen (Handwerker 2002: 228).

Der Beitrag zur Rolle der Chunks in der Didaktik wäre unvollständig, wenn man nicht auf die Frage der Grammatik eingehen würde, die schließlich einen wesentlichen Teil des didaktischen Prozesses darstellt. Ohne hier ins Detail zu gehen lassen sich drei Etappen beim Grammatikerwerb unterscheiden, bei denen auf die Rolle von Chunks hingewiesen wird. In der ersten Phase werden bestimmte Elemente aus dem Input herausgefiltert, auswendig gelernt und als Chunks verwendet (z. B. Guten Morgen, ins Kino, Es war einmal..., Wie geht es dir?). Diese Chunks kennzeichnen auch den Anfang der Auseinandersetzung mit neuen Formen oder Strukturen, obwohl bestimmte grammatische Aspekte wie die Subjekt-Verb-Inversion noch nicht beherrscht werden. In der zweiten Phase versuchen die Schülerinnen und Schüler, verschiedene Formen auszuprobieren, was zu Formulierungen führen kann wie „ich mag“ oder „ich habe gehelft“. Diese Phase wird offensichtlich durch eine Überlastung des Gedächtnisspeichers ausgelöst, da bereits viele Chunks memorisiert wurden und die Schüler nach effizienteren Speicherungsverfahren suchen, um sich in diesem „Chaos“ besser zu orientieren. Erst in der letzten Phase sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, neue Form-Funktion-Beziehungen wahrzunehmen und das „Morphem- und Strukturinventar“ auszudifferenzieren, was zu einer graduellen Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen führt (Diel 2002).

Einen direkten Einfluss formelhafter Wortverbindungen auf den Grammatikerwerb erklärt auch Aguado (2002), indem sie auf das Erwerbspotenzial der formelhaften Sequenzen aufmerksam macht. Beim Erwerb fester Wendungen erkennen Lernende, dass die von ihnen gebrauchten komplexen Wortkonstruktionen aus kleineren Einheiten bestehen. Sie ahmen diese Konstruktionen nach, analysieren die Verbindungen zwischen den erworbenen Einheiten und setzen diese Muster anschließend in verschiedenen Kontexten ein. Diese Vorgehensweise kann mit dem Erwerb der Muttersprache verglichen werden. Die Strukturen der L2 werden von den Lernenden schrittweise aus dem Input abgeleitet, wobei die Reihenfolge und das individuell variable Tempo eine Rolle spielen. Der Erwerb der Grammatik in der L2 ist ein schrittweises Annähern an die Normen und Strukturen, wobei vereinfachte ‚Lernerregeln‘ im Laufe der Zeit immer differenzierter werden (Diehl et al. 2002: 227). An dieser Stelle zeigt sich ein weiterer Vorteil, der für den Einsatz von festen Wendungen im L2-Unterricht spricht, nämlich das Erkennen grammatischer Konstruktionen, die in formelhaften Wortverbindungen vorhanden sind. Ellis (1996) und Handwerker, Madlener (2013) benennen die Chunks in diesem Kontext als Tuning – Material, weil sie sprachliche Muster für die Schaffung zum Teil neuer Sequenzen bieten. Tuning wird in Handwerker, Madlener (ebd.) 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“. Handwerker (2008: 57) erläutert Tuning mit dem folgenden Beispiel: *Der Film ist ja unglaublich aufregend*. Der Lerner kann den Satz entweder für den direkten Einsatz als Ganzes abspeichern oder sich den Chunk in „Reinform“: *Der Film ist*

*aufregend* merken. Danach – bei ausreichendem Chunk-Angebot – ist dem Lerner möglich, die folgenden Muster (1) wahrzunehmen und die interne Grammatikregel (2) zu entdecken: (1) *Etwas ist aufregend*. (2) *Etwas ist psychWVerb2 -end*. 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*, wobei der Chunk: *Der Film ist aufregend* als Tuning-Material verwendet wird.

Die Betrachtung von Chunks und lexikalischem Lernen als Motor des Grammatikerwerbs unterstreicht die Relevanz dieser Konzepte für die Sprachdidaktik. Die gezielte Förderung der Chunks-Erwerbsstrategie und die Schärfung der Sprachaufmerksamkeit können dazu beitragen, dass die Lernenden ihre Sprachkompetenzen effizienter und effektiver entwickeln.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

In dem vorliegenden Beitrag wurde argumentiert, dass feste Wortverbindungen konstitutive Bestandteile des Wortschatzes bilden, und dass sie einen wichtigen Stellenwert sowohl in der Alltagskommunikation als auch im didaktischen Kontext haben. Sie dienen der Realisierung von Sprachhandlungen in verschiedenen sprachlichen Registern. Neben der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz, umfasst der Umgang mit formelhaften Wendungen auch kulturelles Hintergrundwissen über die Fremdsprache. Deswegen verweist Beyer (2003: Online) darauf, dass „die Vermittlung, Einübung und sinnadäquate Anwendung fester Wortgruppen als Teil der sprachlichen Realisierung soziokulturellen Wissens“ anzusehen ist. Insofern ist dieser Artikel ein Plädoyer für das systematische Einbeziehen von formelhaften Wendungen in Lehrwerke und Lernmaterialien sowie in die Fremdsprachencurricula, damit die formelhafte Sprache im Unterricht nicht punktuell, sondern systematisch behandelt wird und im Sinne von Kühn (1992: 175) „zu einem durchgängigen Unterrichtsprinzip“ gemacht werden könnte.

Ein Desiderat für die Zukunft sind empirische Untersuchungen zu Möglichkeiten und Effekten des systematischen und gezielten Einsatzes der formelhaften Wendungen im formalen Lernkontext. Darüber hinaus sind Untersuchungen der Unterrichtspraxis erforderlich, die den Status quo der Wortschatzarbeit im Unterricht veranschaulichen. Im Rahmen dieser Untersuchungen sollten didaktische Vorschläge an individuelle Unterrichtsbedingungen und Bedürfnisse spezifischer Lerngruppen angepasst werden und durch Unterrichtsproben verifizieren werden. Das kann durch sorgfältiges Dokumentieren des Unterrichtsgeschehens und Beurteilen des Lernerfolgs zustande kommen

Nicht zuletzt ergeben sich aus der vorliegenden Arbeit Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung. Es gehört zu den wichtigen Lerninhalten während des Studiums, Arbeit mit formelhaften Wendungen ins Blickfeld angehender Lehrender zu rücken. Schließlich sollten sie sich strategische Fähigkeiten zum fortwährenden selbstständigen Lernen aneignen, um vor allem ihre lexikalische Kompetenz nicht nur

im Rahmen des institutionellen Lernens, sondern auch im Eigenstudium zu erweitern, aber nicht weniger wichtig ist diese Erfahrung im Kontext ihrer zukünftigen Arbeit als Lehrer, der erprobte Strategien an die Schüler weitergeben kann.

Auch die Tatsache, dass moderne Technologien und computergestützte Lernumgebungen neue Möglichkeiten für die Schulung von Chunks eröffnen, darf nicht ignoriert werden. Die Nutzung von Sprachlern-Apps, künstlicher Intelligenz und virtuellen Lernumgebungen könnte dazu beitragen, die Lernenden noch effektiver in ihrem Umgang mit formelhaften Ausdrücken zu unterstützen und ihre Lernautonomie zu fördern.

Es lässt sich sagen, dass die Erforschung und gezielte Anwendung von Chunks im Fremdsprachenerwerb ein vielversprechender Ansatz ist, um die Sprachkompetenz der Lernenden zu stärken und sie auf eine erfolgreiche Kommunikation in der Zielsprache vorzubereiten. Die weitere Vertiefung dieses Forschungsgebietes sowie die praktische Umsetzung in den Sprachunterricht werden zweifellos einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Fremdsprachenerwerbs leisten.

Abschließend versteht sich der Artikel als ein Plädoyer dafür, Anstrengungen zu unternehmen, um die Kluft zwischen Theorie, Forschung und Praxis zu überbrücken, und im Anschluss Wege zu suchen, wie die Ergebnisse empirischer Forschung den täglichen Fremdsprachenunterricht in verschiedenen pädagogischen Kontexten beeinflussen können.

## Bibliografie

- K. Aguado, *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs (Habilitationsschrift)*, 2002. [https://www.researchgate.net/publication/335057919\\_Imitation\\_als\\_Erwerbsstrategie\\_Interaktive\\_und\\_kognitive\\_Dimensionen\\_des\\_Fremdsprachenerwerbs\\_Habilitationsschrift\\_Universitat\\_Bielefeld](https://www.researchgate.net/publication/335057919_Imitation_als_Erwerbsstrategie_Interaktive_und_kognitive_Dimensionen_des_Fremdsprachenerwerbs_Habilitationsschrift_Universitat_Bielefeld) [Zugang: 1.07.2023].
- C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon 2006.
- O. Bärenfänger, *Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen*, [in:] *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, (Hg.), W. Börner, W. K. Vogel, Klaus. Tübingen 2002. S. 119–140.
- J. Beyer, *Feste Wendungen – untrennbarer Bestandteil der Wortschatzarbeit im Unterricht DaF*, 2002 [http://www.juergenbeyer.com/pdf/feste\\_wendungen.pdf](http://www.juergenbeyer.com/pdf/feste_wendungen.pdf) [Zugang: 09.08.2023]
- M. Bolander, *Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish*, [in:] *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss*, (Hg.), Hyltenstam, L.K. Obler, Cambridge 1989, S.73–86.
- R. Brown, *A First Language. The early stages*, Cambridge 1973.
- H. Burger, *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin 1998.
- W. Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen, Basel 2002.



- W. Chafe, *Idiomaticity as an Anomaly in the Chomskyan Paradigm*, „Foundations of Language“ 1968, nr 4 (2), S. 109–127.
- J. Channell, *Vague Language*, Oxford 1994.
- N. Chomsky, *Language and Mind*, New York 1972.
- A. P. Cowie, *Stable and Creative Aspects of Vocabulary Use*, [in:] *Vocabulary and Language Teaching*, (Hg.), R. Carter, M. McCarthy, Londyn 1988, S. 126–139.
- E. Diehl, H. Pistorius, *Grammatik am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes „Grammatik“*, „Deutsch als Fremdsprache“ 2002, Nr. 4, S. 226–231.
- R. Ellis, *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*, „Tesol Quarterly“ 2006, nr 1, S. 83–107.
- S. Ettinger, S. Ettinger, *Phraseme im Fremdsprachenunterricht*, [in:] *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, (Hg.), H. Burger, Berlin 2007, S. 893–908.
- S. Ettinger, Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik, [w:] *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung*, (Hg.), P. Schäfer, Ch. Schowalter, Landau 2011. S. 231–250.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt
- L.W. Fillmore, *The second time round: cognitive and social strategies in second language learning. Unpublished doctoral dissertation*, Stanford 1976.
- W. Fleischer, *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen 1997.les Handbuch zeitgenössischer Forschung, (Hg.), H. Burger, Berlin 2007, S. 893–908.
- S. Habermann, *Konstruktionsgrammatik im Zweitspracherwerb*, [in:] *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*, (Hg.), K. Fischer, A. Stefanowitsch, 2006, S. 55–77.
- K. Hakuta, *Prefabricated Patterns in the Emergence of Structure in Second Language Acquisition*, „In Language Learning“ 1974, nr 24 (1), S. 287–297.
- B. Handwerker, *Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz*, „Estudios Filológicos Alemanes“ 2008, nr 15, S. 49–64.
- B. Handwerker, K. Madlener, *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*, Baltmannsweiler 2013.
- B. Handwerker, *Chunks, Raster und Regeln. Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung*, [in:] *Grammatik und Fremdspracherwerb*, (Hg.), W. Vogel, Tübingen 2002, S. 207–230.
- R. Hessky, *Feste Wendungen – Ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht*, „Deutsch als Fremdsprache“ 1997, Nr. 34: 3, S. 139–143.
- R. Hessky, S. Ettinger, *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Darmstadt 1997.
- D. Hymes, *The ethnography of speaking*, [in:] *Readings in the Sociology of Language*, Mouton, (Hg.), J. Fishman, Haga 1972, S. 99–138.
- V. Jesensek, *Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung*. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747/1273> [Zugang: 1.07.2023].
- D. Jespersen, *The philosophy of grammar*, New York 1951.
- S.D. Krashen, R. Scarcella, *On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance*, „Language Learning“ 1978, nr 12, S. 283–300.

- P. Kühn, *Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF*, [in:] *Fremdsprachen lernen und lehren 21, Themenschwerpunkt: Idiomatik und Phraseologie*, (Hg.), G. Henrici, E. Zöfgen, Tübingen 1992, S.169–189.
- P. Kühn, *Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik*, [in:] *Tendenzen in der Phraseologieforschung*, (Hg.), B. Sandig, Bochum 1994, S. 411–428.
- P. Kühn, Peter (1996): *Redewendungen – nur im Kontext. Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken*, „Fremdsprache Deutsch. Redewendungen und Sprichwörter“, Berlin 1996, Nr. 2, S.10–15.
- M. Lewis, *The lexical approach*, England 1993.
- M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, England 1997.
- P. Ludewig, *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*, Frankfurt a. M. 2005.
- H.H. Lüger, *Anregungen zur Phraseodidaktik*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“ 1997, Nr. 32, S. 69–120.
- H.H. Lüger, *Höflichkeit und Höflichkeitsstile*, [w:] *Höflichkeitsstile 2* korrigierte Auflage, (Hg.), H.H. Lüger 2002.
- F. Myles, R. Mitchell, J. Hooper, *Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction?* „Studies in Second Language Acquisition“ 1999, nr 21, S. 49–80.
- R. Nattinger, J.S. DeCarrico, *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford 1992.
- K. Nerlicki, *Formuły rutynowe w słownikach i uzusie – na przykładzie niemiecko-polskim i polsko -niemieckim*, „Applied Linguistics Papers” nr 25/3, S. 43–59.
- A. Pawley, F. H. Syder, *Two Puzzles for Linguistic Theory: Native-like Selection and Native-like Fluency*, [w:] *Language and Communication*, (Hg.), J.C. Richards, R. W. Schmidt, New York 1983, S. 191–227.
- N. Schmitt, R. Carter, *Formulaic sequences in action: An introduction*, [w:] *Formulaic Sequences, Acquisition, processing and use*, (Hg.), N. Schmitt, Nottingham 2004, S. 1–22.
- J. Sinclair, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford 1991.
- A. Siyanova-Chanturia, *On the ‘holistic’ nature of formulaic language*, „Corpus Linguistics and Linguistic Theory“ 2015, nr 11, S. 285–301.
- S. Stein, *Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation*, [in:] *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, (Hg.), K. Steyer, Berlin 2004, S. 262–288.
- N. Taguchi, *Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension*, „English as a second language. Language Learning“ 2008, nr 58, S. 33–71.
- L. Wei, H. Ying, *On the Role of Formulaic Sequences in Second Language Acquisition*, „US-China Foreign Language Acquisition“ 2011, nr 9 (11), S. 708–713.
- R. Weinert, *The role of formulaic language in second language acquisition: A review*, „Applied Linguistics”, 1995, nr 16(2), S.180–205.
- A. Wray, *Formulaic Language in Learners and Native Speakers*. „In Language Teaching“ 1999, nr 32 (1), S. 213–231.

- A. Wray, M.R. Perkins, *The functions of formulaic language: An integrated model*, „Language & Communication“ 2000, nr 20, S. 1–28.
- A. Wray, *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge 2002.
- A. Wray, *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*, Oxford 2008.
- A. Wray, *Identifying formulaic language. Persistent challenges and new opportunities*, [w:] *Formulaic Language. Vol. 1. Distribution and historical change*, (Hg.), R. Corrigan, E. Moravcsik, H. Ouali, K. Wheatley, Amsterdam 2009, S. 27–51.
- D. Wood, *Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study*. [https://www.researchgate.net/publication/228476217\\_Effects\\_of\\_focused\\_instruction\\_of\\_formulaic\\_sequences\\_on\\_fluent\\_expression\\_in\\_second\\_language\\_narratives\\_A\\_case\\_study/link/546e1ed90cf29806ec2e80cf/download](https://www.researchgate.net/publication/228476217_Effects_of_focused_instruction_of_formulaic_sequences_on_fluent_expression_in_second_language_narratives_A_case_study/link/546e1ed90cf29806ec2e80cf/download) [Zugang: 01.07.2023]
- C. Yorio, *Idiomacity as an indicator of second language proficiency*, [w:] *Bilingualism Across the Lifespan*, (Hg.), K. Hyltenstam, L. K. Obler Cambridge 1989, S. 55–72.
- E. Zöfgen, *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis: Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen*, Tübingen 1994.

### Schlüsselwörter

Chunks, formelhafte Wendungen, formelhafte Sequenzen, Idiome, Input, Lexikalischer Ansatz.

### Abstract

#### Formulaic expressions in foreign language acquisition – a didactic perspective

The article examines the use of formulaic expressions in foreign language instruction as a significant and beneficial goal. The assumption is made that native speakers do not fully utilize the creative potential of the language and instead tend to speak in idiomatic formulations, referred to as „chunks“ or formulaic expressions. Building on this premise, the foundational theory of formulaic language is presented. Subsequently, didactic suggestions from the specialized literature are discussed. The article advocates for an intensive incorporation of formulaic expressions in foreign language didactics.

### Keywords

chunks, formulaic language, formulaic speech, input, idioms.