

Die Verwendung von Chunks in deutschen wissenschaftlichen Arbeiten (The Use of Chunks in German Academic Papers)

Alina STRUGARU
Ovidius University of Constanta

Abstract: *The current analysis, takes the shape of a case study of two Romanian students who study German as a foreign language, and focuses on certain particularities regarding the use of chunks in German academic writing. Three research questions are formulated. How do the selected students use chunks in their German academic texts? How do chunks modify in time? Are there any differences between the two students in terms of chunk usage? In order to answer these questions, a list of most frequent chunks is created and then compared with lists of most frequent chunks used by students with German as their second language and by native speakers of German. Then the most used chunks by each student are analysed and compared, in order to observe any possible differences between the students but also to observe whether changes appear as the students' linguistic level increases.*

Keywords: *use of chunks; German academic writing; German for academic purposes; foreign language acquisition; German as foreign language;*

Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist eine Fallstudie, die das Thema meiner Dissertation als Startpunkt hat, deren Ziel ist es, eine kontrastive Analyse der Verwendung von Chunks in den englischen bzw. deutschen Sprachen zu schaffen. Die Hauptfrage ist, wie die rumänischen Student*innen in ihren auf Fremdsprachen verfassten wissenschaftlichen Texten Chunks verwenden. Diese Fallstudie nimmt sich aber vor, nur die deutschen Texte zu analysieren, die zwei rumänischen Student*innen an der Ovidius Universität aus Konstanz gehören. Man versucht die folgenden drei Fragen zu beantworten: Wie benutzen die zwei Student*innen Chunks in ihren deutschen Texten? Wie ändern sich Chunks im Verlauf der zwei Jahre des Studiums? Gibt es irgendwelche Unterschiede zwischen den zwei Student*innen, wenn es um den Gebrauch von Chunks geht?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine Liste der meist verwendeten Chunks erstellt und dann mit anderen Listen verglichen. Danach werden die Chunks analysiert und verglichen, um Unterschiede festzustellen, und um zu beobachten, ob die erweiterte Sprachkompetenz die Chunkverwendung beeinflusst.

Der erste Teil des Beitrags beschäftigt sich mit dem theoretischen Hintergrund der Chunks. Danach werden Methodologie und Korpus im zweiten Teil beschrieben und die Ergebnisse analysiert. Im letzten Teil sind Schlussfolgerungen dargestellt und Vorschläge für zukünftige Recherchen gemacht.

Der theoretische Rahmen

Der Begriff Chunks oder lexikalische Chunks gehört zu den Bereichen Spracherwerb und Fremdsprachenlernen. Sie werden auch im Bereich Phraseologie recherchiert. Im Englischen gibt es andere Begriffe wie zum Beispiel *lexical bundles*, *n-grams*, *clusters* oder *formulaic sequences*. Im Deutschen wird der englische Begriff Chunk oft benutzt, aber man spricht auch über Formeln, Routinen, Kollokationen oder usuelle/feste Wortverbindungen.

Chunks zu definieren ist schwierig, da sie von anderen ähnlichen Strukturen, wie z. B. *phrasal verbs* (im Englischen) oder Sprichwörter unterschieden werden müssen. Chunks können verschiedene Strukturen, Wortanzahl und Funktionen haben. Trotzdem haben alle Definitionen einen gemeinsamen Punkt: Chunks sind Wortgruppen, die häufig zusammenkommen. Chunks sind Teile der Äußerungen, die weder Bedeutung noch eine vollständige idiomatische oder grammatische Funktion haben, wenn sie aus dem Kontext gerissen werden.

Der Begriff Chunk wurde von Michael Lewis in dem Fremdspracherwerb eingeführt, als er eine neue Perspektive der Fremdsprachenlernen und -lehren vorschlug. Laut Lewis lernt man eine Sprache nicht durch einzelne Wörter oder Grammatikregeln. Diese sind nur Instrumente, die die Sprecher verwenden, um zu kommunizieren. Während des Sprechens benutzt man eigentlich Chunks, d. h. schon vorhandene Wortgruppen, die man kombiniert, um Äußerungen zu bilden (Lewis, 1997a, 7). Anders gesagt, wählt man keine einzelnen Wörter, um sie danach anhand von Grammatikregeln miteinander zu verbinden, sondern man benutzt schon gebildete Wortgruppen, die einfacher zu handhaben sind. Beispiele für Chunks sind nach Lewis (1997a, 8) *by the way*, *on the other hand*, *to and fro*, *bread and butter*, *chase/miss the bus*, *Good morning*, *Can you tell me the way to ...*, *It's / That's not my fault*. Wie diese Beispiele zeigen, können auch (längere) Sätze als Chunks betrachtet werden.

Laut Hyland (2012, 150) sind Chunks Wortsequenzen oder längere Kollokationen, die öfter als erwartet in bestimmten Kontexten erscheinen, die Bedeutung prägen, und die die Kohärenz eines Textes sicherstellen. Andererseits spiegeln Chunks die Wirklichkeit der kommunikativen Erfahrung wider (Hyland, Jiang, 384). Anders gesagt zeigt der Chunkgebrauch, inwiefern ein Sprecher diese Strukturen durch Aussetzung

und Verwendung geübt hat. Man kann schon bemerken, dass Frequenz das Hauptkriterium ist, um eine Wortgruppe als Chunk zu kennzeichnen. Laut Hyland (2012, 150) ist aber auch die Beziehung zwischen Chunks und Muttersprachlern wichtig. D. h., Muttersprachler kennen nicht nur die richtige Form eines Chunks und seine richtigen möglichen Variationen, sondern auch wann und wie sie zu benutzen sind. Durch Üben versteht man die pragmatischen Diskursfunktionen dieser Strukturen. Häufig verwendete Chunks, wie z. B. *in order to, on the other, part of the, in the following, the fact that the, the other hand the, is one of the most, there are a number of*, wurden von Hyland (2012, 156) in seinen Studien identifiziert.

Unter Chunks verstehen Hou et al. (149) Wortgruppen, die die Sprecher als mehrwortige Einheiten betrachten, und sie im Gedächtnis speichern, als ob sie einzige Wörter wären (*for example, depend on, pay attention to*). Ihrer Meinung nach haben Chunks zwei Merkmale: erstens können sie entweder eine feste Form haben, oder sie können variieren; zweitens enthalten sie mindestens zwei Wörter.

Wie bereits erwähnt, ist die Wortanzahl eines Chunks ein wichtiger Aspekt, da sie entsprechend den Notwendigkeiten der Studien variiert. Manchmal aber geht es um die Präferenz der Forscher. Laut Hyland (2012, 151) wurden die 4-Wörter-Chunks häufiger als die 3- oder 5-Wörter-Chunks recherchiert, da deren Strukturen und Funktionen ausführlichere Analysen ermöglichen. Je länger ein Chunk ist, desto ausführlicher könnte eine Analyse sein, dank der Menge der enthaltenen grammatischen und idiomatischen Einheiten. Trotzdem werden solche Chunks selten benutzt (Biber et al., 992), auch vielleicht weil sie schwieriger im Gedächtnis zu speichern und im spontanen Gespräch zu benutzen sind.

Genauso umstritten wie die Wortanzahl eines Chunks ist auch die Häufigkeit der Anwendung. Eine Frequenz von 10, 20 oder 40 Chunks pro Million Wörter eignet sich dafür, um eine Wortgruppe als Chunk zu kennzeichnen (Hyland, 2012, 151). Außerdem sollte die Wortgruppe in eine bestimmte Menge der analysierten Texte eingeordnet werden. In diesem Sinn bevorzugen manche Forscher die Frequenz von 10% der Texte eines Korpus (Hyland, 2012, 151).

Da mehrere Kriterien im Mittelpunkt der Chunkdefinition stehen, ist verständlich, dass es zahlreiche Klassifikationen gibt. Lewis (1997b, 255-260) nennt vier Arten von Chunks: *words and polywords, collocations, institutionalized utterances* und *sentence frames or heads*. Ähnlich finden Nattinger und DeCarrico (31-58) auch vier Kategorien von Chunks: *polywords, institutionalized expressions, phrasal constraints* und *sentence builders*. Beide Klassifikationen stellen im Vordergrund sowohl die Strukturen der Chunks als auch ihre Funktionen im Satz.

Biber et al. (1001-15) beschreiben 14 Arten von im mündlichen Gespräch verwendeten Chunks und noch andere 12 Arten von Chunks, die in schriftlichen wissenschaftlichen Texten benutzt werden. Diese Taxonomie betrachtet die Chunkstruktur von einem grammatischen Standpunkt. Beispiele für in wissenschaftlichen Texten verwendete Chunks sind u.a. *the surface of the, the extent to which, the fact that the, as a result of the, is such a as to, it is interesting to note, it is possible that the* (Biber et al., 1015-19).

Hyland (2012, 159) nennt drei Kategorien von Chunks: *research-oriented / ideational (at the beginning of, at the same time, in the present study), text-oriented / textual (on the other hand, these results suggest that, in the next section)* und *participant-oriented / interpersonal (may be due to, it is possible that, should be noted that)*. Diese Taxonomie zeigt die Beziehung zwischen dem Text und seinem Zweck, zwischen dem Schreiber, dem Leser und der allgemein wissenschaftlichen Gesellschaft.

Aus den Definitionen und Klassifikationen entstehen die Hauptfunktionen der Chunks. Laut Nattinger und DeCorrico (59) erfüllen Chunks pragmatische Funktionen. Im Gespräch helfen sie, effizient zu kommunizieren und Ideen einzuordnen und zu verbinden. Anders gesagt geht es um Effizienz und Kohärenz im Sprachgebrauch.

Lewis betont die Bedeutung der Chunks beim Fremdsprachenlernen. In diesem Sinn gibt es zahlreiche Studien, die zeigen, dass Chunks die mündliche und schriftliche Flüssigkeit verbessern. Als Beispiele stehen die Studien von Li und Schmitt (99-100), Zhu (1670), Sun (222), Hou et al. (163-65), die die von chinesischen Student*innen mit Englisch als zweite Fremdsprache verfassten wissenschaftlichen Texte analysieren. Laut dieser Forscher waren die chinesischen Student*innen in der Lage, bessere Texte zu schreiben, nachdem sie Chunks gelernt, verwendet und geübt hatten. Ähnliche Ergebnisse sind auch von Al-Khazaali (76) und Albaqami (106) im Fall von irakischen bzw. arabischen Englisch-als-Fremdsprache-Lernenden erzielt. Außerdem ergeben die Studien von Krummes und Ensslin (124-25), Jaworska et al. (520-21), Peters (77-78) und Bojaxhi (24-25) im Fall von britischen bzw. albanischen DaF-Lernenden einen ähnlichen Befund.

Die Studien Hylands (2012, 153) fokussieren sich auf kulturelle Aspekte des Chunkgebrauchs und der –funktionen in wissenschaftlichen Texten. Die zutreffende Verwendung von Chunks bietet dem Verfasser eine bestimmte Identität und dadurch Anerkennung der verschiedenen wissenschaftlichen Gremien an. Die Verwendung von Chunks in akademischen Arbeiten beweist also die Kompetenz in einem bestimmten Bereich.

Biber et al. (1001-24) zeigen, dass unterschiedliche Chunks im gesprochenen Englisch bzw. in wissenschaftlichen Texten benutzt werden. Hyland meint in diesem Zusammenhang auch, dass unterschiedliche Chunks

in akademischen Texten, Nachrichten bzw. in Prosatexten auftreten. Die drei Textsorten haben nur wenige Chunks gemeinsam (2008, 44-45). Darüber hinaus unterscheiden sich Chunks je nach Fachbereich, wenn es um Frequenz, Varietät und Art geht (Hyland, 2012, 161-65). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Simpson-Vlach und Ellis (508-10) oder Hong und Hua (93). Alle diese Studien beweisen, dass die Fachbereiche von bestimmten, unterschiedlichen Chunks gekennzeichnet sind, und dass sie nur eine kleine Chunkanzahl gemeinsam haben.

Außerdem gibt es bedeutende Unterschiede zwischen den Textsorten innerhalb der Fachbereiche. Als Hyland (2012, 158-161) Masterarbeiten, Dissertationen und andere wissenschaftliche Beiträge analysiert hat, bemerkte er, dass Masterarbeiten mehrere Chunks als andere Beiträge enthalten, die auch öfter verwendet werden. Schließlich beweist eine diachronische Analyse der Chunks, dass diese Strukturen sich im Verlauf der Jahre verändern (Hyland, Jiang, 402-3). Diese Veränderung findet auch innerhalb eines Fachbereichs statt.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass verschiedene Forscher ziemlich unterschiedliche Definitionen und Taxonomien von Chunks anbieten. Ein Grund für diese Vielfalt ist, dass der Fokus auf das eine oder andere Charakteristikum der Chunks liegt, und das hängt davon ab, welche Ziele eine Studie hat. Im Fremdsprachenunterricht werden Chunks für bedeutende Mittel des Spracherwerbs gehalten. Die Verwendung der zum Kontext passenden Chunks bestimmt den Wert eines wissenschaftlichen Textes und die Angehörigkeit des Verfassers zur akademischen Welt. Aus diesem Grund zeigen die Forscher ein immer größeres Interesse dafür, wie Mutter- und Fremdsprachler in wissenschaftlichen Arbeiten Chunks verwenden.

Im Rahmen dieser Fallstudie wird die Definition von Jaworska et al. (506) bevorzugt, nach der Chunks Sequenzen von Wörtern sind, die aufgrund ihrer Häufigkeit identifiziert werden, und die normalerweise pragmatische und/oder Diskursfunktionen haben.

Empirischer Teil

Für die Analyse in dieser Fallstudie wurden die auf Deutsch verfassten Seminararbeiten von zwei Student*innen an der Universität Ovidius gewählt. Sie wurden aus drei Gründen gewählt. Erstens haben beide im Verlauf der drei Studienjahre schnell eine bessere Sprachkompetenz erreicht. Person A hatte schon Vorkenntnisse am Anfang des ersten Studienjahres und bis zum Ende des dritten erreichte sie das B2/C1-Niveau. Person B hatte keine Vorkenntnisse und erreichte in derselben Zeitspanne das B2-Niveau. Zweitens haben die beiden immer ein großes Interesse für sowohl kreatives als auch akademisches Schreiben gezeigt und haben ständig verschiedene

Textsorten auf Englisch und Deutsch verfasst. Drittens haben die zwei Studierenden ständig mit Literatur-Vorträgen im Bereich Literatur an Studentenkongressen teilgenommen.

Allerdings muss man die folgenden Aspekte in Betracht ziehen. Die Arbeiten haben die deutsche Literatur im Mittelpunkt, d. h. die deutschen literarischen Werke, die sie im zweiten bzw. dritten Studienjahr bearbeitet haben. Die meisten Student*innen beginnen als Sprachanfänger*innen die Kurse zu besuchen und müssen nach drei Jahren ein minimales B1-Niveau erreichen. Sie sollen nicht nur eine Fremdsprache lernen, sondern diese auch in Linguistik- und Literaturkursen verwenden. In diesem Sinn spricht man über deutsche Literatur im Kontext des DaF-Unterrichts.

Der deutsche Literaturkurs ist so strukturiert, dass er einerseits eine literarische Analyse und andererseits die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibfertigkeit vereinfacht und vermittelt. Die Hauptthemen des Kurses fokussieren sich auf die deutschen literarischen Epochen, wobei sie von einem theoretischen Standpunkt anfangen, und die historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontexte, die Merkmale, die repräsentativen Schriftsteller und ihre bemerkenswerten Werke darstellen. Danach werden verschiedene literarische Texte zur Diskussion gestellt. Schließlich folgen Aufgaben zu diesen Texten, die das globale und vertiefte Verständnis der Texte prüfen. Alle diese Aufgaben führen die Studierenden durch die verschiedenen Phasen eines Aufsatzes, schlagen Redemittel vor, außerdem mögliche Interpretationsarten, Verbindungen zwischen Stilfiguren und ihren Interpretationen und persönliche Folgerungen. Die Seminararbeiten werden im Plenum vorgelesen, analysiert, evaluiert und korrigiert. Im dritten Studienjahr besuchen die Student*innen einen Wahlkurs für akademisches Schreiben, wobei sie die Struktur einer Hausarbeit, die Schritte der Textproduktion aber auch angemessene Redemittel lernen.

Das Korpus besteht aus 24 Seminararbeiten. 12 Arbeiten wurden im zweiten Studienjahr verfasst, als das Sprachniveau der Lernenden A2 war. 12 Arbeiten wurden im dritten Studienjahr verfasst, als das Sprachniveau der Lernenden B1/B2 war. 17 Texte stammen von Person A und 7 von Person B. Die meisten Seminararbeiten analysieren Gedichte und nur wenige Prosatexte. Die analysierten literarischen Werke gehören zu verschiedenen Epochen, vom Mittelalter bis zur Nachkriegsliteratur.

Mit Hilfe von AntConc-Programm¹ wurden 17804 Chunks identifiziert. Die häufigsten Chunks wurden mit denen aus der Studie von Jaworska et al. (511) verglichen, um die Unterschiede zwischen den

¹ Das Programm AntConc wurde von Laurence Anthony (2022) entwickelt. Es verarbeitet Texte, in denen es die am häufigsten vorkommenden Wortgruppen identifiziert.

Deutschen, den Briten² und den Rumänen zu beobachten. Danach wurde das Korpus für zwei unterschiedliche Analysen eingeteilt. Erstens wurden die im zweiten bzw. dritten Studienjahr meist verwendeten Chunks analysiert, um zu entdecken, ob es Unterschiede im Gebrauch gibt, als die Sprachkompetenz stieg. Zweitens wurde die Verwendung der zwei Studierenden verglichen, um die Unterschiede zwischen ihnen zu entdecken.

Auswertung der Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die von rumänischen Studierenden meist verwendeten Chunks im Gegensatz zu denen von Briten und Deutschen³. Man kann beobachten, dass die Ergebnisse nicht übereinstimmen. Dieses Ergebnis ist teilweise überraschend. Einerseits wurden Unterschiede erwartet, da die analysierten Arbeiten verschiedene Themen und Zwecke hatten. Wenn es um die rumänischen Student*innen geht, lässt sich sagen, dass die meist verwendeten Chunks zum Literaturbereich gehören: *das lyrische Ich* (48), *Themen und Motive* (15), *in der zweiten* (14), *der ersten Strophe* (13), *in der ersten* (13), *der zweiten Strophe* (12). Die Verwendung dieser Chunks ist selbstverständlich, da die meisten von den analysierten literarischen Werken Gedichte sind.

Andere verwendete Chunks sind: *kann man sagen* (16), *man sagen dass* (16), *geht es um* (11), *der Er-Erzähler* (10). Das beweist, dass die Student*innen einen distanzierten Ton bevorzugen, um kategorische persönliche Behauptungen zu vermeiden. Die verwendeten Chunks beweisen ein Modell in der Struktur der Arbeiten, bei dem die Personen oft eine Analyse anhand von spezifischen Strukturen der literarischen Werke bevorzugen.

Andererseits wurden bestimmte Chunks in beiden Korpora erwartet. Chunks wie *wie zum Beispiel*, *zu diesem Thema*, *auf einer Seite*, *(auf) der anderen Seite*, *in diesem Aufsatz*, *in Bezug auf*, *im Vergleich zu*, die den Diskurs organisieren, fehlen aus den Texten der rumänischen Studentinnen. Nur *man kann sagen* erscheint in beiden Korpora.

Tabelle 1

Deutsche	Briten	Rumänen
meiner meinung nach 42	an der universität 45 kriminalität sich nicht 40	das lyrische ich 48 kann man sagen 16

² Die Studie von Jaworska et al. analysiert die Verwendung von Chunks in den auf Deutsch verfassten Texten, die von deutschen und britischen Student*innen stammen.

³ In den ersten zwei Spalten wurden die von Jaworska et al. entdeckten Chunks gelistet, d. h., die von Deutschen bzw. Briten am häufigsten benutzten Chunks; in der dritten Spalte wurden die im Korpus dieser Fallstudie identifizierten Chunks gelistet.

beitrag für die 28 in den letzten 21 dass sich kriminalität 18 in den meisten 17 in der gesellschaft 17 in unserer gesellschaft 17 auf jeden fall 16 der meinung dass 16 ich denke dass 15 sich kriminalität nicht 15 den ganzen tag 14 der feminismus den 14 den letzten jahren 13 die frage ob 13 in der heutigen 13 wie zum beispiel 13 kriminalität nicht auszahlt 12 rolle der frau 12 dass der feminismus 11	meiner meinung nach 38 in der gesellschaft 37 an der uni 35 der meinung dass 35 dass der feminismus 32 es gibt auch 32 feminismus den interessen 31 sich nicht auszahlt 30 der anderen seite 28 der feminismus den 28 der wirklichen welt 28 nicht praxisorientiert sind 27 dass kriminalität sich 26 ist es nicht 26 man sagen dass 26 auf der anderen 25 es gibt viele 25 zu sagen dass 25	man sagen dass themen und motive 15 dass das gedicht 14 in der zweiten 14 der ersten strophe 13 eindeutig sagen dass 13 in der ersten 13 der zweiten strophe 12 sagen dass das 12 der benutzten themen 11 geht es um 11 kann man eindeutig 11 man eindeutig sagen 11 und der benutzten 11 am ende des 10 der er erzähler 10 motive kann man 9 sagen dass die 9 und motive kann 9
---	--	---

Tabelle 2 zeigt, dass die im zweiten Studienjahr verfassten Arbeiten stark auf die Struktur der analysierten Gedichte fokussiert sind, da die größte Anzahl der Chunks auf Strophen verweisen: *der ersten Strophe* (9), *in der ersten* (9), *in der zweiten* (6), *jede Strophe hat* (6). Außerdem wird *geht es um* (10) oft benutzt, um den Inhalt der Werke zusammenzufassen. Chunks wie *war ein deutscher* (9), *ist eine literarische* (6), *eine literarische Bewegung* (6) führen den Kontext eines Gedichts ein, während *Themen und Motive* (12) die Werke mit einer literarischen Epoche identifizieren. Ein anderer oft benutzter Chunk ist *kann man sagen* (8), der für unpersönliche Stellungnahmen verwendet wird. *In der Gesellschaft* (6) verbindet den literarischen Text und die Stilfiguren mit dem sozialen Kontext des Gedichts.

Im Gegensatz zum vorher Gesagten stellen die im dritten Studienjahr verfassten Arbeiten die Struktur eines Werkes in den Hintergrund, da *der zweite Strophe* nur achtmal vorkommt. Neue Chunks erscheinen: *der Konflikt zwischen* (6), *typisch für Romantik* (6), *ein Symbol der* (5), *es gibt auch* (5). Das beweist ein tieferes Verständnis des Themas, aber auch eine verfeinerte Verbindung zwischen dem, was man schreibt und was man meint. Der distanzierte Ton bleibt immer noch bestehen: *kann man sagen* (8), *man sagen dass* (8). Chunks wie *abschließend kann man* (5), *lässt sich feststellen* (5), *lässt sich sagen* (5) zeigen eine Verbesserung des Wortschatzes.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Hälfte der 30 häufigsten Chunks weggelassen wurde, weil sie auf Überschriften, Autoren und Nachschlagewerke verweisen. Ein Grund für das Verwenden dieser 14 Chunks ist es, dass die Studierenden im dritten Jahr in Texten und Fußnoten zu zitieren beginnen.

Tabelle 2

2. Studienjahr	3. Studienjahr
das lyrische ich 29	das lyrische ich 19
themen und motive 12	der zweiten strophe 8
geht es um 10	in der zweiten 8
dass das gedicht 9	kann man sagen 8
der ersten strophe 9	man sagen dass 8
in der ersten 9	sagen dass die 7
sagen dass das 9	der konflikt zwischen 6
war ein deutscher 9	typisch für romantik 6
der er erzähler 8	abschließend kann man 5
eindeutig sagen dass 8	dass das gedicht 5
kann man eindeutig 8	der benutzten themen 5
kann man sagen 8	des lyrischen ichs 5
am ende des 7	ein symbol der 5
benutzten themen und 6	eindeutig sagen dass 5
themen und motive 6	es gibt auch 5
d h dass 6	im laufe der 5
der ich erzähler 6	lässt sich feststellen 5
eine literarische bewegung 6	lässt sich sagen 5
in der gesellschaft 6	sich feststellen dass 5
in der zweiten 6	sich sagen dass 5
ist eine literarische 6	und der benutzten 5
jede strophe hat 6	

Tabelle 3 zeigt die von den zwei Personen jeweils benutzten Chunks. Man kann sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede beobachten. Die

meist verwendeten Chunks beweisen, dass beide Student*innen sich auf die Struktur der literarischen Werke konzentrieren. Beide bevorzugen den distanzierten Ton und vermeiden persönliche Stellungnahmen. Trotzdem erscheint Person A ein bisschen autoritärer als Person B. Das tritt aus dem Gebrauch des Wortes *eindeutig* in verschiedenen Wortkombinationen heraus, um darauf hinzuweisen, dass ihre Behauptungen wahr und ihre Analyse präzise sind. Bemerkenswerte Unterschiede erscheinen in den abschließenden Abschnitten, wobei Person A komplexere Satzstrukturen bildet, während Person B eine Ambivalenz zwischen einfacheren und komplexeren Satzstrukturen zeigt.

Allerdings lässt sich eine andere, zum Zweck dieser Studie, adaptierte Klassifikation der Chunks erkennen. Die festgestellten Chunks können in die folgenden drei Kategorien eingeteilt werden: auf Textstruktur bezogene Chunks, auf den Kontext des Textes bezogene Chunks und auf den Inhalt des Textes bezogene Chunks.

Die auf Textstruktur bezogenen Chunks sind diejenigen, die zu der Textsorte, dem lyrischen Ich, dem Er-Erzähler oder der Weise, in der der Text organisiert ist, gehören: *das Gedicht ist, in diesem Gedicht, der im Text, das Reimschema ist, der ersten Strophe, der zweiten Strophe, das lyrische Ich, der Er-Erzähler*. Aus dieser Perspektive kann man sagen, dass Person A mehr solche Chunks als Person B bevorzugt. Das weist darauf hin, dass die erste sich mehr mit den strukturellen Aspekten als die zweite in ihren Analysen beschäftigt. Außerdem analysiert Person A die Texte Teil für Teil, während Person B die Texte global behandelt.

Tabelle 3

Person A	Person B
das lyrische ich 9	das lyrische ich 12
der zweiten strophe 5	kann man sagen 8
eindeutig sagen dass 5	man sagen dass 8
in der zweiten 5	der er erzähler 6
sagen dass die 5	der ersten strophe 5
dass das gedicht 4	den der emigranten 4
dem mann und 4	des gedichts ist 4
der ersten strophe 4	in der ersten 4
ein merkmale der 4	in diesem gedicht 4
eine literarische bewegung 4	sagen dass das 4
in der ersten 4	schluss kann man 4
ist eine literarische 4	thema und motive 4
kann man eindeutig 4	themen und motive 4
kann man sagen 4	von den der 4
man eindeutig sagen 4	zum schluss kann 4

man sagen dass 4 typisch für romantik 4	
--	--

Die auf den Kontext des Textes bezogenen Chunks verbinden die Werke mit ihrer Außenwelt: *eine literarische Bewegung, ist eine literarische, typisch für Romantik, ein Merkmal der, auch das merkm, die veröffentlicht wurde, Themen und Motive, die zentralen Themen, Motive zu der, typisch für die, zu der literarischen.* Es ist eindeutig, dass Person B sich mit den Kontexten beschäftigt ist, in denen die analysierten Werke verfasst wurden, mit den Verbindungen zwischen literarischen Bewegungen und ihren repräsentativen Autoren, mit den Verbindungen zwischen einem analysierten Text und anderen zu einer bestimmten literarischen Bewegung gehörenden Texten. Dieses Interesse lässt sich durch eine große Menge von Chunks und von ihrer höheren Frequenz und auch von ihrer Komplexität beweisen. Im Gegensatz dazu benutzt Person A weniger und einfachere Chunks.

Die auf den Inhalt des Textes bezogenen Chunks enthalten die Aussagen des Textes, alle möglichen Verbindungen und Interpretationen des Lesers. Solche Chunks sind: *der Konflikt zwischen, dem Individuum und, er die Leute, dem Mann und, den der Emigranten, die Darstellung der, die Natur die, in der Gesellschaft.* Man kann feststellen, dass Person A eine Analyse der Texte bevorzugt, die sich auf das Individuum, aus der Perspektive des Einzelnen und dessen Konflikte mit der äußeren Welt konzentriert. Im Gegensatz dazu konzentriert sich Person B auf Menschengruppen, die Gesellschaft oder die Natur.

Schlussbemerkungen

Die Ergebnisse der Studie stimmen mit vorherigen Studien im Bereich der angewandten Linguistik überein. Gleichzeitig zeigen sie neue Aspekte. Dennoch sollte diese Fallstudie und ihre Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden, da das Korpus ziemlich gering ist. Zuerst haben die zwei rumänischen Studentinnen und die britischen und deutschen Student*innen wenig gemeinsam. Einerseits ist das verständlich wegen der Unterschiede im Sprachniveau, bei den Themen und den Textsorten. Andererseits wurden mehr strukturierende Chunks erwartet, die nicht nur die Seminararbeiten bilden, sondern auch die Leser durch diese Texte führen.

Wenn man die Arbeiten aus dem zweiten bzw. dritten Jahr vergleicht, kann man eine Verbesserung der Schreibkompetenz bemerken. Andere Unterschiede kann man feststellen, wenn die Arbeiten der zwei Studentinnen verglichen werden. Besonderheiten werden entdeckt, wenn es um die Art geht, wie man literarische Analysen betrachtet. Diese Student*innen stehen vor einer doppelten Herausforderung während der Deutschkurse, da sie nicht nur die deutsche Sprache erlernen müssen, um sie im Alltag zu benutzen,

sondern auch die zu jedem Fach spezifischen Redemittel. Eine geringe Anzahl linguistischer Mittel kann ein Hindernis zur erfolgreichen und schnellen Entwicklung der akademischen Schreibkompetenz sein.

Es ist erforderlich, die Recherche fortzusetzen und noch mehr Seminararbeiten zu analysieren. Ein Vergleich zwischen den Arbeiten auf Deutsch bzw. Englisch könnte zeigen, ob die in deutschen Arbeiten vorkommenden Chunks auch in denjenigen auf Englisch auftreten. Anders gesagt, ob es um einen persönlichen Schreibstil geht, oder ob eine Sprache die andere beeinflusst.

Schließlich lässt sich empfehlen, die Studie und das Korpus zu verbreiten, um besser zu verstehen, wie die Student*innen an der Universität Ovidius Deutsch lernen, und wie sie ihre wissenschaftliche Schreibkompetenz entwickeln. Empfohlen wird auch eine komparative Analyse zwischen deutschen und englischen Seminararbeiten, um festzustellen, ob es individuelle, bevorzugte Strukturen bei der Textproduktion gibt, und ob sie in mehreren Fremdsprachen vorkommen.

Literatur:

- Albaqami, Rashidah. “The role of lexical chunks in promoting English writing competence among foreign language learners in Saudi Arabia.” *Arab World English Journal* 13(2), (2022): 91-108.
- Al-Khazaali, Husam Mohammed Kareem. “The impact of lexical chunks instruction in developing Iraqi students’ writing fluency.” *Advances in Language and Literary Studies* 10(5), (2019): 70-76.
- Anthony, Lawrence. AntConc (Version 4.2.0). [Computerprogramm] Tokyo: Waseda Universität, 2022.
<https://www.laurenceanthony.net/software.html>.
- Biber, Douglas et al. *Grammar of Spoken and Written English*, Edinburgh, Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 1999.
- Bojaxhi, Dardane. “The problematique of collocations in the papers of Albanian students of German language.” *Turkophone* 7(2), (2020): 19-26.
- Hong, Ang Leng, Tan Kim Hua. “Specificity in English for Academic Purposes (EAP): A Corpus Analysis of Lexical Bundles in Academic Writing.” *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 24(2), (2018): 82-94.
- Hou, Junping, Hanneke Loerts, Marjolijn H. Verspoor. “Chunk use and development in advanced Chinese L2 learners of English.” *Language Teaching Research* 22(2), (2018): 148-168.

- Hyland, Ken. “Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing.” *International Journal of Applied Linguistics* 18(1), (2008): 41-62.
- Hyland, Ken. “Bundles in Academic Discourse.” *Annual Review of Applied Linguistics* 32, (2012): 150–169.
- Hyland, Ken, Feng (Kevin) Jiang. “Academic lexical bundles: how are they changing?” *International Journal of Corpus Linguistics* 23(4), (2018): 383-407.
- Jaworska, Sylvia, Cedric Krumpal, Astrid Ensslin: “Formulaic sequences in native and non-native argumentative writing in German.” *International Journal of Corpus Linguistics* 20(4), (2015): 500-525.
- Krumpal, Cedric, Astrid Ensslin. “Formulaic language and collocations in German essays: from corpus-driven data to corpus-based materials.” *Language Learning Journal* 43(1), (2015): 110-127.
- Lewis, Michael. *Implementing the Lexical Approach*. Putting Theory into Practice, Hampshire: Heinle, Cengage Learning, 1997a.
- Lewis, Michael. “Pedagogical implications of the lexical approach.” *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. James Coady and Thomas Kevin, Cambridge: Cambridge University Press, 1997b: 255-270.
- Li, Jie, Norbert Schmitt. “The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study.” *Journal of Second Language Writing* 18, (2009): 85-102.
- Nattinger, James R, Jeanette S. DeCarrico. *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Peters, Elke. “Learning German formulaic sequences: the effect of two attention-drawing techniques.” *The Language Learning Journal* 40(1), (2012): 65-79.
- Simpson-Vlach, R., Nick C. Ellis. „An academic formulas list (AFL).” *Applied Linguistics* 31, (2010): 487-512.
- Sun, Bianqi. “Corpus-based chunk application in college English writing.” *Proceedings of the International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*, Atlantis Press, 2014: 217-222.
- Zhu, Liwei. “Analysis of prefabricated chunks used by second language learners of different levels.” *Theory and Practice in Language Studies* 3(9), (2013): 1667-1673.