

JOANNA TARGOŃSKA
Ermland- und- Masuren-Universität, Olsztyn

WORTBILDUNGSÜBUNGEN AUS DER SICHT DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK UND DER DAF-LERNENDEN

PRACTICE EXERCISES IN WORD FORMATION IN THE PERSPECTIVE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN LEARNERS' PERSPECTIVES

The present article is concerned with word formation and word formation exercises. In its theoretical part the article shows the role of word formation in foreign language teaching and learning as well as the state of the art in the research on word formation as a teaching resource. The article further presents the results of an empirical research into the evaluation of word formation practice exercises by learners of German as a foreign language.

1. Einleitung – sprachliches Üben und Wortschatzarbeit

Niemand bezweifelt den Sinn des sprachlichen Übens, das zu den zentralen Phasen des Lernprozesses in einer Fremdsprache (Kieweg 2010: 182) gehört. Übungen, die „gewissermaßen den Kernbereich der sprachlichen Förderung“ bilden (Lewandowski 1991: 142), können unterschiedliche Ziele verfolgen. Zum einen dienen sie dem Behalten sprachlicher Einheiten (Wörter, Wendungen, Syntagmen), zum anderen dem Automatisieren sprachlicher Routinen, d.h. sie haben den Erwerb von Fertigkeiten, Kompetenzen zum Ziel. Üben im FU erlaubt, den Lernweg und Lernzuwachs „unter den zeitlichen und organisatorischen Zwängen zu optimieren“ (Beile 2009: 76). Darüber hinaus führt Übung zur Veränderung der kognitiven Gedächtnisstruktur des Lernenden (Netzwerke, Schemata, Repräsentationen) (Lewandowski 1991: 143). Laut Neveling (2004: 67) gehört das Üben zu den Gedächtnisstrategien und stellt sogar die wichtigste Gedächtnisstrategie dar. Das übergeordnete langfristige Ziel aller Übungstypen

ist zweifelsohne das Erreichen der fremdsprachlichen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenzimmers. Dabei sollte davon ausgegangen werden, dass „eine jede Übung einen kleinen Schritt, und eine jede Übungssequenz eine Teilstrecke auf diesem langen und komplexen Weg zur fremdsprachlichen Reife“ darstellt (Beile 2009: 75). Da Wortschatzkenntnisse bei der Entwicklung aller Sprachfertigkeiten relevant sind, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass gerade Wortschatzübungen ein wichtiges Element des sprachlichen Übens darstellen.

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf einen kleinen Ausschnitt der Wortschatzarbeit. Im Folgenden werden Wortbildungsübungen unter die Lupe genommen und aus zwei Perspektiven erfasst. Einerseits wird kurz auf fremdsprachendidaktische Überlegungen zur Rolle bzw. Zweckmäßigkeit des Einsatzes dieser Übungen im FU eingegangen. Andererseits wird die Perspektive der DaF-Lernenden, d.h. deren Einstellung zu einigen Typen von Wortbildungsübungen (WBÜ) dargestellt.

2. Wortbildung bzw. Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik

Die Wichtigkeit der Wortbildung (WB) resultiert meiner Ansicht nach aus deren dreifachen Rolle. Man spricht von grammatischer, semantischer und textueller Dimension der WB. Zum einen ermöglicht sie durch Wort/Silben/Wortstämme -Kombinatorik die formale Veränderung eines Wortes. Zum anderen hilft sie beim Ausdrücken neuer bzw. benötigter Bedeutungen. Die textuelle Rolle der WB äußert sich in der Möglichkeit, die Texte zu strukturieren, wobei vermittelte Informationen komprimiert bzw. das Vorhergesagte zusammengefasst wird. (Saxer 1991: 55f.) Wortbildung hat einen informationsverdichtenden Charakter und die Inhaltskomprimierung führt zur Vereinfachung morphosyntaktischer Strukturen auf der Ausdrucksebene (Wowro 2002: 217). Wozu braucht jedoch der Fremdsprachenlernende Wortbildungkenntnisse? Diese spielen im Fremdsprachenerwerb bzw. im Fremdsprachenlernprozess eine genauso große Rolle (wenn nicht größere) wie im Muttersprachenerwerb, und sie geht meiner Ansicht nach noch weiter über die drei Dimensionen der WB hinaus.¹

Einerseits können Wortbildungkenntnisse in der Rezeption, andererseits in der sprachlichen Produktion ihren Einsatz finden. Da die Kenntnis von Wortbildungsregeln bei der Erschließung unbekannter Lexik behilflich ist, können diese im Rezeptionsprozess der Lese- und Hörtexte eingesetzt werden². Löschmann (1971: 94) kam in seiner empirischen Studie zu der Schlussfolgerung,

¹ Mehr zu breiteren Einsatzbereichen der WB und Wortbildungsübungen findet sich in Targońska (2012).

² Lyp (1998) verweist darauf, dass sogar die Erschließung der als leicht geltenden Nominalkomposita viele Probleme bereiten kann, wofür sie einige Gründe ermittelt hat.

dass sich die Erschließungstechniken nicht spontan und nicht unter Zuhilfenahme vom Nachschlagen in Wörterbüchern entwickeln, sondern durch unterschiedliche Übungen entfaltet und gefördert werden können. Bei fünf von ihm genannten Übungskategorien zur Befähigung der Fremdsprachenlernenden zur Bedeutungserschließung finden sich auch WBÜ. Seiner Meinung nach ist die Bedeutungserschließung auf Grund der Kenntnis von Wortbildungsregularitäten am ergiebigsten, wobei sich Lernende natürlich manchmal neben dem Erkennen der ihnen geläufigen Wortstämme³ in unbekanntem lexikalischen Einheiten (LE-en) auf den situativen Kontext beziehen bzw. ihr Weltwissen heranziehen sollten.

Wortbildungskennntnisse beeinflussen auch die Quantität des potenziellen Wortschatzes (vgl. Tobiasz 2005). Zwar ist die Kenntnis der Wortstämme in diesem Prozess ausschlaggebend, jedoch kann das Wissen über Wortbildungsmittel und Wortbildungsregeln dabei helfen, die Wortstämme zu identifizieren und deren Bedeutungen in richtige Relation zueinander zu bringen. Dies befähigt Fremdsprachenlernende dazu, aus Einzelbedeutungen der Lexeme die Gesamtbedeutung des Kompositums zu entschlüsseln, dieses zu erklären oder zu umschreiben (Starke 1994: 39). Auf jeden Fall können die Lernenden dank der Kenntnis der WB dazu angeregt werden, Vermutungen über Bedeutung unbekannter Wörter anzustellen (vgl. Saxer 1991: 57). Darüber hinaus führt die Beherrschung der Wortbildungsmodelle zur wortanalytischen Kompetenz. Die Grundlage für deren Entwicklung bilden nicht nur umfangreiche Wortschatzkenntnisse, sondern auch die „Aufstellung von entsprechenden mentalen Repräsentationen und Verknüpfungen von mentalen Konzepten“ (Tobiasz 2005: 317). Andererseits bekommt der Fremdsprachenlernende dank Wortbildungskennntnissen „Einsicht in Bau und Bedeutung der Wörter“, wodurch seine „Fähigkeiten zur Analyse von Wortbildungsprodukten“ entwickelt werden⁴ (Starke 1994: 39 nach Šimečková 2004: 145). Die kognitive Wortschatzarbeit, bei der der Fremdsprachenlernende über inhaltliche, formale aber auch strukturelle Komponenten der LE nachdenken muss, fördert nur diesen Prozess.

Die Bedeutungserschließung erfolgt jedoch nicht nur in Interaktion mit einem fremdsprachlichen Lese- bzw. Hörtext, weil dies nicht immer möglich ist. Manchmal ist der Lernende dazu gezwungen zum Wörterbuch zu greifen, wo leider nicht alle LE-en (gerade die Komposita sind nicht so frequent) registriert sind⁵. Grundlegende Wortbildungskennntnisse sind demnächst beim Nachschlagen

³ Die Erschließung der Bedeutung von Komposita ist deswegen relativ leicht, weil in ihnen „Wörter mit großer Reichweite“ auftreten (Tobiasz 2005: 309).

⁴ Zwar beziehen sich die von Starke (1994) zitierten Worte auf den muttersprachlichen Unterricht, aber diese können meiner Ansicht nach auf den fremdsprachlichen Unterricht übertragen werden.

⁵ Laut Šimečková (2004: 149) ist die Berücksichtigung der Wortbildung in DaF-Lernerwörterbüchern sehr wichtig, was sie folgendermaßen formuliert: „So können die Angaben zu den Wortbildungselementen wesentlich zur Dechiffrierung unbekannter Lexik beitragen, darunter auch zur Dechiffrierung von Okkasionalismen“.

der Wortbedeutung im Wörterbuch notwendig und erweisen sich in vielen Fällen als hilfreich oder sogar unentbehrlich. Von großer Bedeutung ist das Wissen, auf welche Weise, d.h. nach welchen Lexemen eine Vokabel zu suchen ist. Damit Lernende Wortbildungskenntnisse beim Rezeptionsprozess einsetzen, sollten diese durch den Einsatz von WBÜ zunächst von der Lehrkraft vermittelt und von Fremdsprachenlernenden erworben werden.

Da WB eine der wichtigsten Methoden oder „das ökonomischste Mittel“ der Wortschatzerweiterung bildet und dabei hilft, etwas Neues, noch nicht Genanntes zu benennen, wird die Rolle der produktiven WB immer stärker betont (vgl. Zimmermann 1990, Saxer 1991). Dank Wortbildungskenntnissen kann man nicht nur existierende Wörter, die man nicht kennt, einfach selbstständig produzieren, sondern auch okkasionelle bzw. Ad-hoc-Bildungen gebrauchen, die dann zur Übermittlung von Inhalten dienen und beim Aufrechterhalten der Kommunikation behilflich sein können. Dies ist besonders im Falle der Fremdsprachenlernenden so wichtig, weil diese im Stande sein sollten, mit ihren unzureichenden Lexikbeständen umgehen zu können. Kenntnis der WB, Bezugnahme auf Derivation und Komposition kann eine Art der Kompensationsstrategie darstellen, was in der Studie von Zimmermann (1990) gezeigt wurde⁶ (vgl. auch Aßbeck 2002: 32). Darüber hinaus äußert sich die Spezifik der Kommunikation darin, dass ein Höchstmaß an Kommunikation mit Hilfe von möglichst wenigen sprachlichen Mitteln erreicht werden soll, wobei gerade Wortbildungskonstruktionen Hilfe leisten können.

Da, wie oben angedeutet, die WB einen sehr produktiven Bereich der Sprache (insbesondere im Deutschen) darstellt und spielerischen Umgang mit der Fremdsprache ermöglicht, sollten Deutschlernende zur produktiven WB angeregt werden, wobei zweifelsohne der Einsatz von WBÜ behilflich sein kann. Die kognitive Vermittlung des Wortbildungswissens, der Wortbildungsparadigmen bzw. Wortbildungsmuster ist relevant, was Dreßel (1986: 337) folgendermaßen formuliert: „Die Fremdsprachenvermittlung muß stärker als bisher auch die kognitive Funktion hervorheben, wenn das Denken in der Fremdsprache stärker ausgeprägt werden soll“. Wie kann die Kognitivierung im Bereich der WB aussehen? Ulrich (2007: 5) schlägt folgende Vorgehensweisen vor: Die Lernenden können die Wörter einer Wortfamilie graphisch anordnen, so dass die WB dadurch durchsichtig gemacht wird; verschiedene Wortbildungsmittel (Präfixe, Suffixe) auf ihre Bedeutung und Leistung untersuchen; die Bauweise der Komposita durchschauen und Zusammenhänge im Bau entdecken.

Der produktive Umgang mit WB sollte im Vordergrund stehen und als das oberste Ziel der WBÜ angesehen werden. Saxer (1991: 57f.) schlägt dabei zwei Vorgehensweisen vor. Erstens handelt es sich um eine pragmatisch-ernsthafte Methode, bei der die Lernenden zur Bildung von konkreten Wörtern bzw.

⁶ In der von Zimmermann (1990: 436) durchgeführten Studie zum Einsatz von lexikalischen Kompensationsstrategien bei der schriftlichen Hinübersetzung wurde Ad-hoc-Wortbildung als eine der acht Kompensationsstrategien ermittelt.

Wortarten angeregt werden, wobei der Lehrer über die Richtigkeit/Unkorrektheit der WB informiert. Der zweite mögliche Weg ist der spielerisch-kreative Umgang mit der WB, bei dem Lernende individuelle Neubildungen schaffen. Einerseits handelt es sich um Wortbildungsspiele, bei denen die Lernenden Spaß an der Rezeption, Reproduktion und Produktion von Wortbildungen haben können (vgl. Löschmann 1980, Holtwisch 1993, Löschmann 1993), andererseits um Förderung der sprachlichen Kreativität. Die Rolle des Lehrers besteht in der Feststellung, ob die jeweilige Neubildung verständlich ist. Dank der zweiten Vorgehensweise können DaF-Lernende zum produktiven Umgang mit ihren internalisierten Lexikbeständen angeregt und motiviert werden. Meiner Ansicht nach kann die zweite Vorgehensweise angewandt werden, wenn die Lernenden über Wortbildungswissen verfügen und dieses in der pragmatisch-ernsthaften Methode erprobt, eingeübt und internalisiert haben. Dies bedeutet, dass die Kognitivierung im Bereich der WB als eine Vorstufe für den kreativen Umgang⁷ mit der Fremdsprache angesehen werden sollte.

WBÜ spielen eine große Rolle, weil das dank ihnen vermittelte Wissen und die entwickelten Kenntnisse die Selbstständigkeit, d.h. Autonomie des Lernenden fördern. Dank Wortbildungskennnissen kann der Lernende selbstständig den unbekanntem Wortschatz aus dem Kontext erschließen, ihn im Wörterbuch nachschlagen und neue Wortschöpfungen produzieren⁸.

3. Wortschatz- und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand

Die Forschung zu Übungen beschränkte sich jahrelang auf die Erstellung von Übungsklassifikationen und -typologien⁹. Zwar gibt es in der fremdsprachendidaktischen Literatur vereinzelte Studien zu Wortschatzübungen, aber diese bilden z.B. im Vergleich zu Forschungen zum Wortschatzlernen bzw. zu Wortschatzlernstrategien eine Minderheit. Es handelt sich dabei meistens um Analysen ausgewählter Lehrwerke hinsichtlich der Präsenz von unterschiedlichen Wortschatzübungen bzw. hinsichtlich der Regelmäßigkeit deren Einführung.

⁷ Sowohl im Drei-Komponenten-Modell der praktischen Kreativität von Cropley (1990: 337 f.) als auch im 4P-U-Modell der Kreativität von Urban (2004: 12, 32ff.) wird die Rolle des Wissens in einem Bereich (als kognitive Komponente der Kreativität) für schöpferische Handlungen, Prozesse und Produkte auf einem Gebiet betont und vorausgesetzt.

⁸ In seiner Studie konnte Dreßel (1987: 107ff. nach Löschmann 1993: 107) zeigen, dass DaF-Lernende fast genauso wie deutsche Muttersprachler die Produkte, für die es keine eindeutigen Bezeichnungen gibt, bezeichnen können. So wurde z. B. ein hölzerner Becher, in dem Kulis und Stifte aufbewahrt werden können, von DaF-Lernenden als *Kugelschreiberständer*, *Bleistiftbecher* bzw. *Bleistiftbehälter* bezeichnet, wobei die Muttersprachler solche Bezeichnungen gebrauchten: *Bleistiftbehälter*, *Bleistiftvase*, *Bleistiftdose*.

⁹ Solche allgemeinen Übungstypologien finden wir z.B. bei Segermann (1992), Häussermann und Piepho (1996).

Eine interessante Untersuchung zu motivierenden Übungstypen im Bereich der Wortschatzarbeit wurde von Rössler (1989) durchgeführt. Das Ziel seiner Studie, die an im Zielsprachenland Deutsch lernenden angehenden Studierenden durchgeführt wurde, war die Ermittlung motivierender Typen von Wortschatzübungen. Diese Studie ist für den vorliegenden Artikel von Belang, weil hier die Lernerperspektive im Kontext der Wortschatzübungen erfasst wurde. Zwar bildeten hier unterschiedliche Wortschatzübungen den Forschungsgegenstand, aber wichtig war dabei die Darstellung der Präferenzen der DaF-Lernenden für bestimmte Wortschatzübungen und die Erfassung deren motivierenden Charakters. Eine ähnliche Studie wurde von Targońska (2011) durchgeführt mit dem Unterschied, dass die Probandengruppe Lernende des Deutschen auf der niedrigeren Lernstufe (A2-B1) waren, die Deutsch außerhalb des Zielsprachenlandes (Polen) lernten. Darüber hinaus wurden den Befragten andere, an ihr Niveau angepasste Wortschatzübungen, darunter auch WBÜ, präsentiert.

Da uns WBÜ im Kontext des DaF-Unterrichts interessieren, wird im Folgenden auf Untersuchungen eingegangen, deren Gegenstand gerade diese Übungstypen darstellen. Es handelt sich dabei in überwiegendem Maße um Lehrwerkanalysen. So hat Wowro (2002) ausgewählte DaF-Lehrwerke für Anfangs- und Mittelstufe bezüglich der WBÜ einer Analyse unterzogen, wobei ihr Anliegen war, eine Übersicht über deren qualitative und quantitative Aufbereitung zu geben. Einen engeren Forschungsbereich wählte Mac (2011), die sich bei der Analyse neuerer (als im Beispiel von Wowro) Lehrwerke für die Grund- und Mittelstufe auf Derivationsübungen konzentrierte. Die beiden Autorinnen kamen zum ähnlichen Ergebnis: Die Lehrwerke thematisieren WB (darunter auch Derivation) zu wenig und unregelmäßig. Die Palette der Übungen sei sehr arm. Mac (2011:16) stellte auch fest, dass die Wortbildungsregeln in den untersuchten Lehrwerken „fast ausschließlich morphologisch aufgegriffen wurden, wobei die semantische und funktionale Behandlung meistens fehlte“. Wowro (2002: 226) kam zum Schluss, dass WBÜ in Lehrwerken für die Mittelstufe (*Mittelstufe Deutsch* und *Wege*) viel öfter anzutreffen sind, wo neben Übungen zur rezeptiven WB auch solche auftreten, die zur produktiven WB anregen. So scheint die Feststellung von Storch (2001: 91) immer noch gültig zu sein: „Obwohl der Bereich der Sprache eine wichtige Möglichkeit darstellt, den Wortschatz und somit das Ausdrucksvermögen der Lernenden auf eine sehr ökonomische Art zu erweitern, werden die damit verbundenen Möglichkeiten in den meisten DaF-Lehrwerken nicht ausgeschöpft“.

Šimečková (2004) untersuchte DaF-Grammatiken und DaF-Wörterbücher in Bezug auf die Präsenz der WB. Während die Bewertung der DaF-Grammatiken hinsichtlich deren Thematisierung negativ ausfiel, wurden die DaF-Lernerwörterbücher positiv beurteilt. Sie stellte nämlich fest, dass viele Lernerwörterbücher die WB berücksichtigen, indem dort nicht nur lexikalisierte und demotivierte Wortbildungskonstruktionen verzeichnet sind, sondern auch potenzielle Wortbildungselemente und verbale Präfixe als selbstständige Lemmata (Šimečková 2004: 149).

Die Berücksichtigung der Perspektive der Fremdsprachenlernenden finden wir in einer von Dreßel (1986: 339) durchgeführten Studie, deren Ziel die Beantwortung folgender Fragen war: Welche Probleme haben weit Fortgeschrittene (Deutschlehrer) mit der WB (Schwerpunkt Komposita)? In welchem Maße hilft die Bewusstmachung von Wortbildungsmustern und von gelenkten produktiven Übungen Fehlbildungen zu vermeiden? Die experimentelle Untersuchung hat gezeigt, dass gelenkt-produktive Übungen zur WB zu einer größeren Anzahl von richtigen Wortbildungen geführt haben. Dank diesen Übungen wurden die Probanden zum schöpferischen Umgang mit der Fremdsprache motiviert (ebenda: 341). WB im Kontext des Fremdsprachenlernens wurde auch in einer Studie von Krzemińska (1985 nach Krzemińska 1988: 20) erfasst, die die von den Lernenden bei der Bedeutungserschließung von Präfigierungen eingesetzten Strategien untersuchte. Dabei konnten zwei Gruppen von Erschließungsstrategien unterschieden werden. Zum einen ermittelten Lernende zuerst getrennt die Bedeutung der Glieder einer Präfigierung, um im Anschluss daran die Gesamtbedeutung (als Summe der Bestandteile) zu erschließen. Zum anderen ermittelten sie die Bedeutung des Wortstammes und anhand dessen Bedeutung versuchten sie die Gesamtbedeutung der Präfigierung zu erraten.

Eine interessante Untersuchung wurde auch von Wowro (2004) durchgeführt, die ihre Lernenden die Komposita dekodieren (die Lernenden sollen mittels Paraphrase die Bedeutung der angegebenen Begriffe erklären) sowie anhand der angegebenen Paraphrasen das definierte Wort erschließen bzw. kreieren ließ. Die Untersuchung ergab, dass die DaF-Lernenden größtenteils die erwarteten Komposita bildeten, also produktiv mit der WB umgehen konnten. Darüber hinaus schufen einige Probanden andere Konstrukte als die erwarteten. Diese kreativen Gebilde konnten gut verstanden werden und veranschaulichten den bezeichneten Begriff. Als schwieriger erwies sich die Dekodierung der lexikalisierten Komposita¹⁰.

Für den vorliegenden Artikel ist auch die von Börner (2000) durchgeführte Untersuchung von Belang. Er hat sich nämlich vorgenommen, die Lernerperspektive bei der Aufgabenlösung zu erforschen, um der Frage nachzugehen, wie die Lernenden tatsächlich vorgehen, wenn sie üben¹¹. In seinem Modell des Aufgabenlösens geht er davon aus, dass auf Lösungsprozesse einer Aufgabe viele lernerinterne Faktoren einen Einfluss ausüben. Zwar beeinflusst diesen Prozess die Aufgabe mit deren Ziel, Inhalt und Form, aber den weiteren Einflussfaktor bildet der Lernende mit seinen Einstellungen, mit seinem bei der Lösung der Aufgabe aktivierten Sprachwissen und seinen Lösungsstrategien. Diese drei Faktoren werden von Börner (ebenda: 326) als lokale Faktoren bezeichnet, weil

¹⁰ Dabei handelte es sich um teilweise nicht-motivierte bzw. lexikalisierte Komposita, wie z.B. Mundduscher, Orangebremser.

¹¹ Zum Gegenstand seiner Forschung machte Börner (1999, 2000) zwar grammatische Übungen, aber Überlegungen zum Prozess des Aufgabenlösens sind für unterschiedliche Übungen und Aufgaben (darunter auch lexikalische) und somit auch für die vorliegende Untersuchung von Relevanz.

diese von Aufgabe zu Aufgabe variieren können. Darüber hinaus spielen bei der Aufgabenlösung die Lernerpersönlichkeit (die stabiler und konstanter ist) und subjektive Theorien des Lerners über die konkrete Aufgabe und das Üben im Allgemeinen eine Rolle. Der Prozess des Aufgabens lösenden hängt also nicht nur von Aufgabeneigenschaften, sondern auch von Lernerhandlungen und -haltungen ab. Für den vorliegenden Artikel ist die Feststellung von Bedeutung, dass viele Lerner ihre eigene Vorstellung von Lernaufgaben haben, was Börner (2000: 335) für ein Merkmal der Lernerautonomie hält.

4. Wortbildungsübungen aus der Sicht der DaF-Lernenden – Ergebnisse einer empirischen Studie

Im Juni 2010 wurde eine empirische Studie mit 96 Probanden im Alter von 15 bis 18 Jahren durchgeführt. Die Befragten waren Schüler der Niveaustufen A2-B2, die unterschiedlich lange Deutsch lernten. Durchschnittlich betrug die Lernzeit über 5 Jahre¹². Die meisten (52%) haben Deutsch als Tertiärsprache gelernt, und für 40% der Befragten war Deutsch die erste Fremdsprache. Es handelte sich meistens um sehr gute (24%) und gute Schüler (40%) im Deutschen. Leistungsschwache Schüler (15,5%) bildeten hier die Minderheit.

Diese explorative Untersuchung zielt nicht auf eine Hypothesenüberprüfung¹³ ab. Viel mehr beabsichtigt sie, die WBÜ aus der Sicht der Deutschlernenden kennen zu lernen, deshalb kann sie der Hypothesengenerierung dienen. Da in theoretischen Überlegungen auf die große Rolle der WB und der WBÜ im Fremdspracherwerbsprozess hingewiesen wurde, soll im Folgenden untersucht werden, ob sich die Lernenden dieser Rolle bewusst sind. Dies kann in ihrer Einstellung zu einigen Übungen dieser Art zum Ausdruck kommen, weshalb sich die folgende Untersuchung zum Ziel setzt, diese Einstellung kennen zu lernen. Es soll zum einen ein allgemeines Bild der Präferenzen der DaF-Lernenden für bestimmte Typen von WBÜ erfasst werden. Zweifelsohne wäre es aufschlussreich die Arbeit mit diesen Übungen aus drei Perspektiven zu beleuchten: Perspektive der Lehrbücher (Lehrwerkanalyse), der Lehrkräfte und der Lernenden. Dies darzustellen wäre im Rahmen dieses kurzen Artikels nicht möglich. Da seit dem Konstruktivismus und der Einführung des Begriffs der Lernerautonomie der Lernende in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses gestellt wird, konzentrieren wir uns im Folgenden auf seine Perspektive.

¹² Die meisten (21%) Befragten lernten Deutsch 5 Jahre, aber viele noch länger (z.B. 16% – 7 Jahre, 15% 8 Jahre). Eine Gruppe von 22% lernte weniger als 5 Jahre Deutsch.

¹³ Die Autorin ist sich der Tatsache bewusst, dass die Interaktion der Lernenden mit den Übungen am besten mittels Beobachtung der Lösungsprozesse, Lautdenkprotokolle und retrospektiver Interviews erfasst werden kann (Triangulation). Dies würde jedoch die Untersuchung einer viel kleineren Probandengruppe zur Konsequenz haben. Im Folgenden sollte jedoch die Einschätzung der WBÜ aus der breiteren Perspektive der DaF-Lernenden erfasst werden.

Mit einem Fragebogen, in dem den untersuchten DaF-Lernenden 30 unterschiedliche lexikalische Übungen präsentiert wurden, sollte die Einstellung der Befragten zu ausgewählten Wortschatzübungen erfasst werden. Die Aufgabe der Probanden beruhte im ersten Schritt auf der Beurteilung der Attraktivität einer konkreten lexikalischen Übung auf einer vierstufigen Skala ((a) sie gefällt mir sehr, (b) sie gefällt mir, (c) sie gefällt mir eher nicht, (d) sie gefällt mir überhaupt nicht)¹⁴. Im zweiten Schritt sollte die Begründung für eine Einstellung zu diesen Übungen angegeben werden. Darüber hinaus wurde auch die Häufigkeit des Einsatzes dieser Übungen im DaF-Unterricht erfasst, weil davon ausgegangen wurde, dass eine negative Beurteilung eines Übungstyps aus dessen Unkenntnis resultieren könnte. Im Folgenden wird aus Platzgründen nur auf einen kleinen Ausschnitt der großen Untersuchung eingegangen¹⁵, und zwar auf die WBÜ. Die Probanden wurden mit fünf Übungen zur WB konfrontiert, und zwar mit drei Derivationsübungen und zwei Kompositionsübungen. Zum einen sollte eine bestimmte Wortart abgeleitet werden (Substantive von Verben und Adjektiven sowie Verben von Substantiven), zum anderen sollten zusammengesetzte Wörter gebildet werden. Es handelte sich dabei um nicht-explikative Übungen¹⁶, in denen (wie im Fall der Komposita) Einzelwörter kombiniert werden bzw. die Wörter durch Suffigierung abgeleitet werden sollten (Derivationsübungen). Die Ableitung der Wörter durch Präfigierung wurde in dieser Studie nicht berücksichtigt¹⁷.

Folgende Wortbildungsübungen wurden den Befragten präsentiert:

- Bildung von Komposita (die Zuordnungsübung – dem Grundwort soll ein passendes Bestimmungswort zugeordnet werden),
- Bildung von Komposita (Bestimmungswörtern sollen Grundwörter zugeordnet werden).

Bei Derivationsübungen handelte es sich sowohl um explizite (Ableitungen mit Wortbildungsaffixen) als auch um implizite Derivation (Ableitungen ohne Affixe) (vgl. Menzel 1979: 15):

- Verbalisierung – Ableitung des Verbs von einem Substantiv,
- Nominalisierung – Ableitung des Substantivs von einem Verb,
- Nominalisierung – Ableitung des Substantivs von einem Adjektiv.

Bei der mündlichen Einführung in den Fragebogen wurden die Befragten gezielt auf die Wichtigkeit der Begründung ihrer subjektiven Einschätzung der

¹⁴ Im Folgenden wurde angenommen, dass sich die Punkte (a) und (b) auf eine positive Einstellung, die Punkte (c) und (d) auf eine negative Einstellung den Übungen gegenüber beziehen.

¹⁵ Ein Teil der empirischen Untersuchung wurde in dem Artikel von Targonska (2011) dargestellt, in dem der Frage nachgegangen wurde, welche Übungstypen unter leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern beliebt sind.

¹⁶ Das oberste Ziel dieser Übungen ist gerade das Wortschatztraining. Mehr dazu in Storch (2001: 93f.)

¹⁷ Da die Präfigierung in der Regel zu Veränderungen in der Wortbedeutung führt (Menzel 1979: 15), wurde im Folgenden diese Wortbildungsart als zu schwierig aufgefasst und in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

Attraktivität bestimmter lexikalischer Übungen aufmerksam gemacht, und viele von ihnen folgten auch der Anweisung.

Tabelle. 1 Beliebtheit der Wortbildungsübungen bei den Befragten. (n=96)¹⁸
(5 – es gefällt mir sehr, 4 – es gefällt mir, 3 – es gefällt mir eher nicht, 2 – es gefällt mir nicht)

	Typen von Wortbildungsübungen	5	4	3	2	Durchschnitts- note
1.	Bildung von Komposita (Zuordnungsübung – gleiche Anzahl von Bestimmungs- und Grundwörtern).	30	41	14	8	4,0
2.	Bildung von Komposita (den Bestimmungswörtern sollten Grundwörter zugeordnet werden).	18	41	24	11	3,7
4.	Verbalisierung – Ableitung der Verben von Substantiven.	12	41	26	16	3,5
3.	Nominalisierung – Ableitung der Substantive von Verben.	10	43	22	19	3,46
5.	Nominalisierung – Ableitung der Substantive von Adjektiven.	4	24	37	30	3,02

Wie aus Tab. 1 hervorgeht, erfreuen sich in der Gruppe der WBÜ Kompositionsübungen der größten Beliebtheit, wobei diese auch von der Form bzw. dem Inhalt der Übung abhängt¹⁹. Dies ist der unterschiedlichen Bewertung der beiden Kompositionsübungen zu entnehmen. Insgesamt gefallen den DaF-Lernenden zwar beide Typen, aber der erste Übungstyp zur Komposition gefällt (sehr) drei Vierteln der Befragten und nur knapp 10% der Probanden gefällt er überhaupt nicht. Die zweite Übung zur Bildung von Zusammensetzungen, die sich in der äußeren Form von der ersten unterschied, gefällt einerseits einer kleineren Gruppe der Befragten (60%), andererseits haben mehr DaF-Lernende eine skeptische oder sogar negative Einstellung der Übung gegenüber zum Ausdruck gebracht.

Da die Untersuchung nicht nur quantitativ ausgerichtet ist, sondern auch den Anspruch einer qualitativen Erfassung der Datenergebnisse zu erfüllen versucht, wurden auch Gründe für eine positive Haltung der Befragten dieser Übungsart gegenüber ermittelt. Diese Begründung wurde zwar nicht von allen Befragten

¹⁸ Zwar haben an der Untersuchung 96 Probanden teilgenommen, aber nicht jeder von ihnen hat bei der jeweiligen präsentierten Aufgabe angegeben, wie sie ihm gefällt. Dies gilt für die in beiden Tabellen erfassten Ergebnisse.

¹⁹ Alfes (1978: 352) nennt die Kompositabildung eine primitivere Form der WB, stellt jedoch fest, dass diese Art der WB mehr potenzielle Analogieschlüsse erlaubt.

angegeben, aber bei jedem Übungstyp äußerte sich dazu über ein Viertel der Probanden. Die Gründe konnten dann einigen Kategorien zugeordnet werden. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sich die Kommentare hinsichtlich der beiden Übungen zur Komposition teilweise decken. Aus diesem Grunde schenken wir der Einschätzung der beiden Übungen mehr Aufmerksamkeit.

An erster Stelle wird angegeben, dass man bei diesen Übungen etwas (auch Neues) lernen kann (n=11). Die Begründungen reichen hier von ganz allgemeinen Feststellungen wie

- z.B. *„Eine schülerfreundliche Art und Weise des Lernens von Wortbildung“*,
„Man kann viele neue Wörter lernen“,
„Ich muss neue Wörter lernen“,
„Sie führt zur Wortschatzentwicklung (eigentlich Wortschatzerweiterung)“,
„Sie entwickelt unseren Wortschatz“

zu präziseren Aussagen wie:

- „Man kann dabei lernen, wie man ein Substantiv bilden kann“*,
„Sie bringt uns neue Vokabeln, Regeln für Verbindung (von Vokabeln zu zusammengesetzten), also gewisse Regeln bei.“,
„Sie zeigt uns die Art und Weise der Bildung von (zusammengesetzten) Substantiven und wie man den Artikel bestimmen kann“

Als zweitwichtigster Aspekt wird der Übungs- und Kontrollfaktor angegeben (n=8). Die Befragten stellten nämlich fest, dass ihnen diese Übung einerseits die Möglichkeit gibt, die WB zu üben, andererseits ermöglicht sie ihnen eigene Wortschatzbestände zu kontrollieren. Ein Befragter äußert folgende Meinung: *„Ich prüfe meine (Wortschatz)kenntnisse und sogar das Sprachgefühl“*. Darüber hinaus leistet die Übung laut der Befragten Hilfe bei Behaltensprozessen des Vokabulars (n=6), was sie folgendermaßen zum Ausdruck bringen:

- „Sie hilft schwierige Wörter zu behalten“*
„Sie hilft sich die Vokabeln visuell zu merken“
„Eine gute Methode für schnelles Behalten“

Außerdem wird diese Übung für brauchbar (n=3) gehalten. Nur hinsichtlich der ersten Übung haben die Befragten (n=5) deren schülerfreundliche Form (Zuordnung durch Verbindung der Grund- und Bestimmungswörter) betont. Ihnen gefällt diese Übung zur Bildung von Zusammensetzungen, weil sie einfach die Wörter mit Pfeilen verbinden mögen, *„weil man verbinden kann und nicht selbst ausdenken muss“*, oder weil sie *„alleine neue Wörter bilden können, die im Wörterbuch nicht zu finden sind“*.

Derivationsübungen gefallen den Befragten weniger als Kompositionsübungen, wobei auch Differenzen zwischen konkreten Übungen aufgefasst werden konnten. Der größten Beliebtheit erfreut sich die Übung zur Verbalisierung, d.h. zur Ableitung der Verben von angegebenen Substantiven. Sie gefällt nämlich über 55% der Befragten (Kriterium 5 und 4 zusammen) und eindeutig missfällt

sie etwa 17% der Untersuchten. Die Befragten bringen in ihren Kommentaren zu dieser Übungsart zum Ausdruck, dass sie dank ihr WB bzw. Verbalisierung lernen und üben bzw. ihren Wortschatz erweitern können (n=13). Diese Übung stellt auch eine Herausforderung dar, was gerade zur positiven Einstellung der Verbalisierungsübung gegenüber führt.

Fast auf dem gleichen Niveau der Beliebtheitsskala befindet sich die Übung zur Nominalisierung, bei der Substantive von Verben abzuleiten sind. Sie gefällt zwar nur 10% der Befragten sehr gut, jedoch insgesamt gefällt sie über 40% der Lernenden. Bei diesem Übungstyp sind allerdings mehr eindeutige Gegner zu verzeichnen (20% wählen Kriterium 2). Den Vorteil dieser Übung sehen die Befragten in der Möglichkeit der Wortschatzerweiterung (n=13) und ihrer Nützlichkeit (n=4)

*„Sie sind im weiteren Lernprozess nützlich“
 „Bildung neuer Wörter ist brauchbar beim Verfassen von Briefen“.*

Als ein wichtiger über das Gefallen entscheidender Faktor erweist sich die Tatsache, dass diese Übungsart den Einsatz vom Wissen und Denken erfordert.

*„Ich kann mein Wissen und meine Wortschatzkenntnisse prüfen“
 „Diese Übung erfordert das Denken und nicht bloßes Zuordnen“
 „Man muss das Wissen über die Regeln zur Bildung von Substantiven haben“*

Den eher nicht beliebten WBÜ muss eine relativ selten im DaF-Unterricht vorkommende Nominalisierungsübung (Ableitung der Substantive von Adjektiven) zugeordnet werden, weil sie der Mehrheit der Untersuchungsteilnehmern nicht gefällt, d.h. fast 70% der Befragten sind diesem Übungstyp gegenüber negativ eingestellt. Aus diesem Grunde kann es nicht wundern, dass viel weniger Begründungen für eine positive Haltung zu diesem Übungstyp angegeben wurden. Auch an dieser Stelle wurde als positiver Aspekt der Übung die Möglichkeit der Wortschatzerweiterung (n=6) und -festigung erwähnt.

Die Differenz im Beliebtheitsgrad zwischen den zwei Arten der Nominalisierungen ist relativ groß. Worauf ist dies zurückzuführen? Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass im DaF-Unterricht die Nominalisierung von Adjektiven viel seltener als die von Verben vorkommt. Da die Untersuchung sich nicht nur auf die Frage beschränken sollte, wie die Lernenden konkrete Übungstypen einschätzen, sondern auch das Warum eingezogen werden sollte, wurden die Befragten gebeten, neben der Beurteilung einer konkreten WBÜ anzugeben, wie oft diese in ihrem Deutschunterricht vorkam. Die Zusammenstellung der Ergebnisse zeigt, dass einerseits nicht alle Befragten diese Information angaben. Andererseits fällt bei der Übung zur Bildung der Komposita auf, dass die Lernenden manchmal sich stärker auf die äußere Form der Übungen konzentrierten als auf den Übungstyp. Da die Schüler einer Klasse auch unterschiedliche Antworten wählten, sollten diese Angaben mit größerer Vorsicht interpretiert werden. Diese

Daten können jedoch ein allgemeines Bild über die Häufigkeit des Einsatzes von WBÜ geben (siehe Tab. 2).

Tabelle. 2 Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Typen von Wortbildungsübungen im DaF-Unterricht der Befragten. (a – sehr oft, b – oft, c- selten, d – sehr selten, e – nie)

Lp.	Typen von Wortbildungsübungen	Häufigkeit der Einsatzes im FU (n=96)				
		a	b	c	d	e
1.	Bildung von Komposita (Zuordnungsübung – gleiche Anzahl von Bestimmungs- und Grundwörtern).	12	40	33	2	2
2.	Bildung von Komposita (den Bestimmungswörtern sollten Grundwörter zugeordnet werden).	4	14	29	17	24
3.	Verbalisierung – Ableitung der Verben von Substantiven.	3	28	42	6	10
4.	Nominalisierung – Ableitung der Substantive von Verben.	4	26	36	9	11
5.	Nominalisierung – Ableitung der Substantive von Adjektiven.	4	14	29	18	27

Bei näherer Betrachtung der Übung zur Bildung zusammengesetzter Substantive²⁰ kann festgestellt werden, dass diese relativ häufig im DaF-Unterricht Anwendung fand. Aus der Untersuchung geht hervor, dass Derivationsübungen deren Gegenstand Substantive und Verben sind, unabhängig davon, ob es sich um Nominalisierung oder Verbalisierung handelt (siehe Punkt 3 und 4 in Tab. 2), relativ häufig im FU eingesetzt werden. Übungen zur Nominalisierung der Adjektive scheinen fast der Hälfte der Befragten wohl unbekannt zu sein. Nur weniger als 20% gaben an, diese Übung in ihrem schulischen Unterricht häufig gemacht zu haben. Dies lässt uns vermuten, dass die „unbeliebte“ Übung zur WB gerade diese ist, die den Lernenden nicht geläufig ist. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass gerade die Arbeit mit Adjektiven auf dieser Niveaustufe als noch nicht wichtig angesehen wird, oder dass die Lernenden den Verben und Substantiven als den meistens gebrauchten Inhaltswörtern größere Rolle beimessen bzw. größere Aufmerksamkeit schenken²¹.

Die Analyse der Begründungen für die negative Einschätzung dieser Übung (Nominalisierung von Adjektiven) erlaubt noch weitere Aspekte solcher Beurteilung zu erfassen. Betonenswert ist eine Begründung der Lernenden. Ihnen gefällt diese Übung nicht, weil sie nicht im Arbeitsbuch auszuführen ist, sondern

²⁰ Bei der zweiten präsentierten Übung zu Komposita scheinen sich die Befragten stärker auf die äußere Form der Übung (die eher selten vorkommt) als auf die Übungsart konzentriert zu haben, weil die Angaben im 1. und im 2. Punkt (siehe Tab. 2) widersprüchlich sind.

²¹ Zur Bestätigung dieser Vermutung müssten retrospektive Interviews herangezogen werden.

ins Heft geschrieben werden muss (n= 22!)²². Die Lernenden kommentieren dies folgendermaßen:

- „Ich mag nicht im Heft schreiben“ (n= 12)
- „Diese Übung muss man im Heft schreiben“
- „Ich habe kein Heft“
- „Man braucht ein Heft“
- „Man müsste ein Heft haben“,

Darüber hinaus verweisen die Probanden darauf, dass sie einerseits diese Übung (Nominalisierung der Adjektive) nicht machen können, andererseits dass sie ihnen Probleme bereitet, weil man dazu über große Wortschatzkenntnisse verfügen müsste.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die schulische Praxis

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass sich unter den WBÜ Übungstypen befinden, die den Deutschlernenden mehr oder weniger gefallen²³. An der Spitze der Beliebtheitsskala stehen Kompositionsübungen, die von den meisten Befragten positiv bis sehr positiv bewertet wurden. Die Lernenden sehen in diesen Übungen die Möglichkeit der Wortschatzerweiterung, bemerken deren Einfluss auf Behaltensprozesse, bzw. auf beiläufiges Lernen neuer lexikalischer Einheiten. Leider wurde der schöpferische Umgang mit Wörtern nur in einem Kommentar zur Nominalisierung der Verben erwähnt. Derivationsübungen erfreuen sich dagegen nicht so großer Beliebtheit wie Kompositionsübungen, obwohl dies auch von der Art der Derivation abhängt. Die Ableitung der Verben von Substantiven gefällt den Befragten fast so gut wie die Ableitung der Substantive von Verben, obwohl der erste Prozess leichter zu sein scheint (die Verben haben meistens die Infinitivform mit „-en“ und man muss sich den Artikel nicht merken). Die Nominalisierung der Adjektive ist nicht so beliebt bei den DaF-Lernenden, was einerseits aus der Wortart, andererseits vielleicht aus dem selteneren Einsatz dieses Übungstyps resultieren kann. Wenn schon negative Aspekte der WBÜ angedeutet werden, dann betonen die Probanden deren Schwierigkeitsgrad und die Notwendigkeit über ein breites Wortschatzwissen zu verfügen. Darüber hinaus

²² Diese Feststellung zeugt erneut davon, dass die Form der Übung bei der Einschätzung manchmal eine größere Rolle als der Inhalt zu spielen scheint. Darüber hinaus kommen hier auch subjektive Theorien der Lernenden zum Ausdruck. Schreiben soll der Meinung der Befragten nach eine marginale Rolle im FU spielen.

²³ Die Studie von Targońska (2011) hat gezeigt, dass sich Wortbildungsübungen in der Gruppe der Wortschatzübungen unter DaF-Lernenden der Niveaustufen A2-B1 der geringsten Beliebtheit erfreuen. Diese sind jedoch bei leistungsstarken Lernenden viel beliebter als bei leistungsschwachen.

weisen die Befragten auch auf Probleme hin, die sie selbst betreffen. Einerseits wird von den Untersuchungsteilnehmern betont, dass einige von ihnen WB bzw. WBÜ nicht mögen, andererseits dass sie über zu geringe Wortschatzkenntnisse verfügen.

Die Ergebnisse der Untersuchung decken sich mit den Überlegungen von Börner (2000) zum Modell des Aufgabenlösens. Die Studie ergab, dass die Probanden schon ihre eigene Vorstellung von Lernaufgaben, d.h. Präferenzen für deren Form und Inhalt haben. Dies kommt bei der Einschätzung der Übung zur Bildung der Komposita sehr deutlich zum Vorschein, wo die gleiche Übungsart unterschiedlich bewertet wurde, was auf ihre unterschiedliche Form zurückgeführt werden kann. Die Lernenden haben auch ihre subjektiven Theorien bezüglich des Übens im Allgemeinen und der konkreten Übung im Einzelnen, wovon auch eine solche Aussage zeugt „*Das ist reine Zeitverschwendung*“. Dies zeigt, dass nicht nur die Aufgabe selbst einen Einfluss auf die Einstellung der Lernenden ausübt, sondern dass auch der Lernende mit einer bestimmten Haltung an die zu lösenden Übungen herangeht.

Als erfreulich kann angesehen werden, dass DaF-Lernende die Wichtigkeit der WBÜ bemerken. Nicht alle von ihnen scheinen sich jedoch der Relevanz dieser Übungstypen bewusst zu sein. Die eher seltenen Begründungen für die positive Bewertung der Übungen können als ein Zeichen dafür gedeutet werden. Als aussichtsreich kann jedoch festgehalten werden, dass manche Lernenden den Einsatz vom Wissen bzw. Denkprozessen hoch schätzen. Als beunruhigend muss aber die Einstellung der Befragten zum Schreiben im FU aufgefasst werden. Die Lernenden scheinen sich dessen nicht bewusst zu sein, dass Schreiben eine tiefere Verarbeitung der LE erlaubt und deren Behaltensprozesse fördern kann.

Aus Ergebnissen dieser Untersuchung lassen sich Forderungen an den DaF-Unterricht sowie an Deutschlehrkräfte formulieren. Zum einen sollte den Lernenden die große Rolle der Wortbildungskenntnisse bewusst gemacht werden. Betont werden sollte nicht nur die Relevanz der WB bei der Wortschatzerweiterung, sondern deren Einfluss auf den kreativen Umgang mit schon gespeicherten LE-en, der als eine Art der Kompensationsstrategien beim Ausgleich der Lücken im Wortschatzbestand jedes Fremdsprachenlernenden fungieren kann. Gerade dieser sollte in den Mittelpunkt der schulischen Wortschatzarbeit gestellt werden. Die Rolle der Fremdsprachenlehrer bei der Arbeit an der WB sieht Krzemińska (1988: 19) vor allem in der Auswahl der produktivsten Wortbildungsmittel innerhalb der in Lehrwerken präsentierten Lexik. Diese produktivsten Wortbildungsmittel mit ihren typischsten Anwendungsbereichen sollen den Fremdsprachenlernenden bewusst gemacht werden. Die Lehrkräfte sollen nicht nur das Wortbildungswissen vermitteln, sondern auch im Stande sein, an passenden Stellen (z.B. beim Einsatz eines Textes mit vielen Komposita bzw. Ableitungen) ein interessantes Übungsangebot zur WB selbstständig erstellen zu können. Wie mannigfaltig und interessant diese Übungen sein können, kann bei Saxer (1991: 59ff.) nachgeschlagen werden. Weiterhin sollen die Lehrkräfte mit der

WB nicht nur nach der pragmatisch-ernsthaften Methode umgehen, sondern öfter zum spielerisch-kreativen Umgang mit ihr greifen, damit die Lernenden diese Kenntnisse automatisieren und zugleich zur produktiven WB befähigt werden.

Literatur

- Alfes, L. 1979. Analogieschlüsse und potenzielle Wortkompetenz. *Die Neueren Sprachen* 78/4: 351-364.
- Aßbeck, J. 2002. Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1: 28-32.
- Beile, W. 2009. Üben und Übungsformen. In U. O. H. Jung (ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 74-81. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Börner, W. 2000. „Das ist eigentlich so 'ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muss“ – Lernermeinungen zu Grammatikübungen. In C. Riemer (ed.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, 323-337. Tübingen: Narr.
- Cropley, A. J. 1990. Kreativität im Alltag: Über Grundsätze kreativitätsorientierten Lehrens und Lernens. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3: 329-344.
- Dreßel, T. 1986. Gelenkt-produktive Arbeit an der Wortbildung als eine Möglichkeit zur Effektivierung des Fortgeschrittenenunterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 6: 336-341.
- Dreßel, T. 1987. Wortbildung und Wortschatzerwerb in Weiterbildungskursen für ausländische Deutschlehrer. Dissertationarbeit, Leipzig.
- Häussermann, U., und H. E. Piepho. 1996. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Holtwisch, H. 1993. Kreative Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe I. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3: 175-179.
- Kieweg, W. 2010. Übungsformen. In W. Hallet und F. G. Königs (eds.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, 182-186. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Krzemińska, W. 1985. *Mechanizmy słowotwórcze w kompetencji obcojęzycznej (na przykładzie derywacji prefiksальной)*. Poznań: UAM.
- Krzemińska, W. 1988. Czy warto nauczać słowotwórcstwa? *Języki Obce w Szkole* 1: 15-22.
- Lewandowski, T. 1991. *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Löschmann, M. 1971. Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließen unbekannter Wörter. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 93-99.
- Löschmann, M. 1980. Zum Schöpferischen in der Arbeit am Wortschatz. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 153-161.
- Löschmann, M. 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Łyp, A. 1998. Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF Lernende. *Glottodidactica* 26: 175-182.
- Mac, A. 2011. Zur Rolle der Wortbildung in ausgewählten DaF-Lehrwerken am Beispiel der Derivation. *Zielsprache Deutsch* 1: 3-21.
- Menzel, W. 1979. Wortbildung- Wortbestand. *Praxis Deutsch* 38: 12-18.

- Neveling, Ch. 2004. *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Rössler, H. 1989. Übungstypen und Motivation im Bereich der textbezogenen Wortschatzvermittlung. Statistische Untersuchungen zur Bewertung von Kursmaterialien im universitären Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Lerner selbst. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14: 92-119. München: iudicium.
- Saxer, R. 1991. Wortbildung im Sprachunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen. *Info DaF* 1: 55-62.
- Segermann, K. 1992. *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum: Brockmeyer.
- Šimečková, A. 2004. Zur jüngeren germanistischen Wortbildungsforschung und zur Nutzung der Ergebnisse für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 140-151.
- Starke, G. 1994. Konfix, Interfix, Zirkumfix und einige andere Neuerungen der Wortbildungslehre. *Deutschunterricht*, H. 47 (1): 39-42.
- Storch, G. 2001. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*. München: Fink.
- Targońska, J. 2011. Ćwiczenia leksykalne a ich atrakcyjność w opinii uczniów niezwykłych. In J. Knieja and S. Piotrowski (eds.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, 249-265. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL/ KUL.
- Targońska, J. 2012. Wozu brauchen Fremdsprachenlernende Wortbildungskenntnisse? Theoretische Überlegungen zu möglichen Einsatzbereichen der Wortbildung im FU. *Studia Niemcoznawcze* 49: 751-765.
- Tobiasz, L. 2005. Zur Rolle des Grundwortschatzes, des rezeptiven und des potenziellen Wortschatzes im Lernprozess zielsprachlicher lexikalischer Strukturen. *Convivium* 2005: 307-326.
- Urban, K. K. 2004. *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: List-Verlag.
- Ulrich, W. 2007. Den Wortschatz erweitern und vertiefen. *Deutschunterricht* 2: 4-9.
- Wowro, I. 2002. Die Vermittlung von Wortbildungskenntnissen im Fremdsprachenunterricht. In W. Kalaga, Z. Mielczarek und T. Rachwał (eds.) *Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik*, 216-229. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Wowro, I. 2004. Sprachspiele und ihre Verwendbarkeit in der Sprachsensibilisierung. *Fremdsprachen und Hochschule* 70/2000: 97-107.
- Zimmermann, R. 1990. Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit? *Die Neueren Sprachen* 89 (5): 426-452.

