

Joanna Targońska

Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr - und - lernforschung

Acta Neophilologica 15/1, 201-216

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Joanna Targońska

Katedra Filologii Germańskiej

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

WORTBILDUNG UND WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND DER FREMSPRACHENLEHR- UND -LERNFORSCHUNG

Key words: word-formation, word-formation exercises

1. Einleitung

Wortbildung (WB) spielt eine bedeutungsvolle Rolle nicht nur im Muttersprachenerwerb und -gebrauch,¹ sondern auch im Fremdsprachenerwerbs- und -lernprozess. Zwar haben auf die Relevanz der WB im fremdsprachlichen – insbesondere im DaF-Lernprozess – schon vor Jahrzehnten einige Fremdsprachendidaktiker [vgl. Latour 1975; Kastovsky 1981 u.a.] verwiesen, jedoch scheint bis dahin die Rolle der WB in der Fremdsprachendidaktik sowie in der Sprachlehr- und -lernforschung nicht genügend erkannt worden zu sein. Diesen Eindruck kann man bei der näheren Betrachtung der gängigen Handbücher zur Fremdsprachendidaktik gewinnen [vgl. Heyd 1991; Bausch et al. 1995, 2007; Henrici und Riemer 2001; Komorowska 2003; Roche 2005; Hallet und Königs 2010]. Dort wird die Bedeutung der WB in der Wortschatzarbeit und im Fremdsprachenlernprozess entweder gar nicht angesprochen oder es wird nur auf ihre Rolle bei der Semantisierung hingewiesen. In dem neuesten Handbuch *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Krumm et al. [2010] wird zwar der WB ein separates Kapitel gewidmet, jedoch wird dort dieses sprachliche Phänomen nur linguistisch und nicht fremdsprachendidaktisch erfasst. Eine Ausnahme bildet das Handbuch von Storch [2001], in dem die herausragende Rolle der WB im Fremdsprachenerwerbsprozess und in der Fremdsprachendidaktik betont wird.

¹ Auf die große Rolle der WB im muttersprachlichen Deutschunterricht haben u.a. Menzel [1979], Ulrich [2000] und Stein [2011] hingewiesen.

WB als Forschungsgegenstand der Linguistik erfreut sich großer Beliebtheit, wobei sich diese Studien zum einen auf die Erfassung der neuesten Tendenzen in der WB, zum anderen auf den Einsatz von verschiedenen Wortbildungsarten in unterschiedlichen Texttypen konzentrieren. Im Folgenden sollen die WB sowie Wortbildungsübungen (weiter WBÜ) aus der Sicht der Fremdsprachlehr- und -lernforschung unter die Lupe genommen werden. Da die oben erwähnten theoretischen Überlegungen von Latour [1975] und Kastovsky [1981] zum Wert der WB im FU nicht empirisch begründet wurden, wäre es interessant zu erforschen, ob ihre Gedanken von anderen Wissenschaftlern aufgegriffen wurden und ob die WB und WBÜ innerhalb der letzten 30 Jahre überhaupt den Gegenstand der empirischen Forschung bildeten. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist die Erfassung der Wortbildungsforschung hinsichtlich der Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse, wobei in erster Linie die Breite und Vielfalt solcher empirischen Studien präsentiert werden sollen.² Aus Platzgründen wird das Augenmerk vorwiegend auf Studien gerichtet, deren Gegenstand Deutsch als Fremdsprache (weiter DaF) bildet. Ausnahmsweise wird auf interessante und wichtige empirische Studien zur WB eingegangen, deren Gegenstand andere Fremdsprachen darstellen. Diese Zusammenstellung und Präsentation verschiedener Forschungsrichtungen zur WB, zum Einsatz von WBÜ sowie zur Herausbildung von der Wortbildungskompetenz im DaF-Unterricht und beim DaF-Lernen soll den Ausgangspunkt dazu bilden, mögliche Lücken in der fremdsprachendidaktischen Wortbildungsforschung aufzudecken. Dies erlaubt weiterhin den Hinweis auf andere mögliche Forschungsbereiche zur Rolle der WB im DaF-Unterricht und im Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Der vorliegende Artikel versteht sich jedoch nicht als eine gründliche Erfassung und detaillierte Darstellung aller Forschungen zur WB aus der Perspektive der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, die im Zusammenhang mit dem Fremdsprachen- und insbesondere im DaF-Unterricht durchgeführt wurden, da dies den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Viel mehr geht es hier um die Darstellung der bisherigen Forschungsschwerpunkte.

2. Zum Stellenwert der WB und WBÜ im Fremdsprachenlernprozess

In fremdsprachendidaktischen Handbüchern sind bedauerlicherweise nicht viele Informationen zur Rolle bzw. zum Stellenwert der WBÜ im FU zu finden. Beile [1987: 82] erkennt die Relevanz der WBÜ, die den kognitiven Übungen zugeordnet werden. Laut ihm führen diese einerseits zur Erweiterung des potenziellen Wortschatzes, andererseits begünstigen sie den Zuwachs des produktiven Wortschatzes. Aus diesem Grunde sieht er den Platz für diese Übungen (neben

² Wowro [2010] präsentiert in ihrem Artikel die verbale WB im Spiegel der linguistischen Forschung.

Übungen zum Wörterbuchgebrauch und Übungen zur Umschreibung bei Äquivalenzlosigkeit) in der „Vermittlungsphase von Strategien zum selbstständigen Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortgut“ [Beile 1987: 65]. Beile betont die große Rolle der WBÜ bei der Förderung des produktiven und kreativen Umgangs der Fremdsprachenlernenden mit ihren Lexikbeständen. Storch [2001] spricht dagegen in seinem Handbuch zur Fremdsprachendidaktik folgende Einsatzbereiche der WB explizit oder implizit an: Entwicklung des potenziellen Wortschatzes, die Rolle der WB bei der Bedeutungserschließung und beim Textverstehen, WB als Mittel des spielerischen und kreativen Umgangs mit der Fremdsprache, deren syntaktische und textstrukturelle Rolle.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass es mehrere Einsatzbereiche der WB im FU gibt, die in gängigen Handbüchern zur Fremdsprachendidaktik nicht erwähnt werden. WBÜ und die dank ihnen entfalteten Wortbildungskennnisse bzw. Wortbildungskompetenz können sich positiv auf die Entwicklung der Sprachreflexion (z.B. die Bewusstmachung der Rechtschreibung), des Sprachgefühls und des effizienten Umgangs mit einsprachigen Wörterbüchern auswirken. Darüber hinaus bleibt die Kenntnis der Wortbildungsregeln und -muster nicht ohne Bedeutung für den produktiven Umgang der Lernenden mit der Fremdsprache. Anhand der Wortbildungskennnisse können sie zum kreativen Umgang mit ihren Lexikbeständen befähigt werden, was wiederum zur Entwicklung von Kompensationsstrategien und Stärkung des sprachlichen Bewusstseins führen könnte [Menzel 1979; Ulrich 2007].

3. Wortbildung als Gegenstand der empirischen Untersuchungen – Forschungsstand

Im Folgenden wird das Augenmerk auf unterschiedliche empirisch ausgerichtete Forschungsarbeiten der letzten 30 Jahre zur WB gerichtet. Dabei konnten diese nur in zwei große Gruppen eingeteilt werden, also solche, in denen einerseits die Perspektive der Lehr- und Lernmaterialien, andererseits die Perspektive der DaF-Lernenden erfasst wurden. Leider konnte keine Gruppe der empirischen Untersuchungen zur Perspektive der Lehrkräfte unterschieden werden, weil solche Studien bei der Recherche nicht ermittelt wurden.

3.1. Analyse der Lehr- und Lernmaterialien

In seinem vor über 30 Jahren verfassten Artikel bezeichnete Storch [1979: 3, 11 Anm. 15] die WB als Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts. Seine Ansicht basierte u. a. auf der Analyse der damals gängigen Grammatiken und Lehrbücher u.a. von Schulz und Griesbach [1970] und Helbig und Buscha [1974]. Dabei stellte Storch [1979: 3] im Falle der ersten Publikation Folgendes fest: „Die Ausführungen

dort [entsprechen] weder dem Stand der Forschung noch den Bedürfnissen der FSlehrer und -lerner". Im zweiten Buch gebe es seiner Meinung nach dagegen „die eher impressionistischen Bemerkungen zur WB". Es wäre interessant feststellen zu können, ob nach einigen Jahrzehnten die Lehrbücher und andere Nachschlagewerke die WB als ein wichtiges Sprachphänomen thematisieren und adäquat darstellen.

Eine Gruppe der Untersuchungen, in denen WB und WBÜ thematisiert werden, bilden die oben erwähnten Lehrwerkanalysen.³ Die Recherche ergab, dass sich diese keiner großen Beliebtheit erfreuten, wovon nur die zwei unten dargestellten Beispiele zeugen. Wowro [2002] hat ausgewählte DaF-Lehrwerke für die Anfangs- und Mittelstufe bezüglich der WBÜ einer Analyse unterzogen, wobei ihr Anliegen war, eine Übersicht über deren qualitative und quantitative Aufbereitung zu geben. Ihre Untersuchung ergab, dass WB in manchen älteren Lehrwerken für Anfänger unberücksichtigt blieb. Zwar hätten neuere Lehrwerke für diese Niveaustufe schon auf Wortbildungserscheinungen (meistens nur auf zusammengesetzte Substantive) hingewiesen, aber „entsprechende Übungen [würden] in den Arbeitsbüchern nur häppchenweise dargeboten" [Wowro 2002: 226]. Wowro kam zu dem Schluss, dass WBÜ in Lehrwerken für die Mittelstufe viel häufiger anzutreffen sind, wo neben Übungen zur rezeptiven WB auch solche auftreten, die zur produktiven Wortbildungsarbeit anregen.

Einen engeren Forschungsbereich bezüglich der WB wählte Mac [2011], die sich bei der Analyse neuerer (im Vergleich zu Wowro) Lehrwerke für die Grund- und Mittelstufe (die sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene konzipiert worden sind) auf Derivationsübungen konzentrierte. Aus ihrer Untersuchung geht hervor, dass diese Übungsart in bestimmten Lehrwerken in unterschiedlichem Ausmaß thematisiert worden war. Insgesamt wurde festgestellt, dass Lehrwerke für Erwachsene über ein ärmeres Angebot an Derivationsübungen verfügen. Dies kann überraschen, weil Erwachsene im FU zum produktiven Umgang mit der Fremdsprache, d.h. mit ihrem lexikalischen Wissen befähigt werden sollten, wobei WBÜ und die dank ihnen entwickelte Wortbildungskompetenz die Grundlage für diese Prozesse bilden könnten. Die gesamte Untersuchung fasste Mac [2011: 16] folgendermaßen zusammen: „Weder durch eine entsprechende Systematik noch durch Regularität in der Vermittlung von Wortbildungsregeln zeichnen sich die meisten Lehrwerke aus". Ihrer Meinung nach wird die Derivation in Lehrwerken zu wenig thematisiert. Als ein Vorwurf galt auch die Tatsache, dass die Wortbildungsregeln in den untersuchten Lehrwerken „fast ausschließlich morphologisch aufgegriffen" wurden, wobei die „tiefergehende semantische und funktionale Behandlung [...] bis auf einige Ausnahmen" fehlt [Mac 2011: 16]. Bezüglich der

³ Im Rahmen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wurden schon des Öfteren Englischlehrwerke hinsichtlich der Thematisierung der WB und der WBÜ einer Analyse unterzogen [vgl. Beile 1987; Bahns 2000].

beiden oben erwähnten Lehrwerkanalysen unter dem Aspekt der WB scheint die Feststellung von Storch immer noch gültig zu sein:

Obwohl der Bereich [damit wird die WB gemeint – J.T.] 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 [Storch 2001: 91].

Schon vor einigen Jahrzehnten ist man davon ausgegangen, dass die WB als ein wichtiges Sprachphänomen des Deutschen Einzug in die DaF-Lehr- und -Lernmittel halten sollte. Dabei wurden schon vor 30 Jahren theoretische Überlegungen zur Berücksichtigung der WB in den einsprachigen Lernerwörterbüchern sowie zur Art und Weise deren Aufnahme angestellt [vgl. Motsch 1982]. Desto interessanter ist es nachzuprüfen, inwieweit die geäußerten Postulate und theoretischen Überlegungen in den Nachschlagewerken Berücksichtigung finden. Die Recherche der Studien, in denen WB aus der fremdsprachendidaktischen Sicht erforscht wird, zeigt, dass Analysen der Nachschlagewerke unter dem Aspekt der Wortbildungsthematisierung (im Vergleich zu Lehrwerkanalysen) häufiger anzutreffen sind.

Šimečkova [2004] untersuchte DaF-Grammatiken und DaF-Wörterbücher in Bezug auf die Präsenz der WB. Ihre Bewertung der DaF-Grammatiken hinsichtlich der Thematisierung der WB fiel negativ aus. Ihr Resümee lautet: Sowohl die pädagogischen als auch die theoretischen Grammatiken scheinen sich nur auf trennbare, untrennbare und trennbar/untrennbare Verben zu konzentrieren. Demgegenüber wurden von Šimečkova DaF-Lernerwörterbücher⁴ positiv beurteilt. Sie stellte nämlich fest, dass viele von ihnen die WB berücksichtigen, indem dort nicht nur lexikalisierte und demotivierte Wortbildungskonstruktionen, sondern auch potenzielle Wortbildungselemente und verbale Präfixe als selbstständige Lemmata verzeichnet sind [Šimečkova 2004: 149]. Diese können dann die Bedeutungerschließung von Okkasionalismen erleichtern. Außerdem werden dort zahlreiche Beispiele für Komposita präsentiert sowie regelmäßig auftretende Fugenzeichen angegeben.

In einer kleinen, jedoch genaueren Studie analysierte Barz [1995] die Behandlung der substantivischen Komposita in dem damals neu erschienenen *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (GWB), wobei ihr Interesse insbesondere auf der Aufnahme dieses Sprachphänomens ins Stichwortverzeichnis lag. Diese Untersuchung setzte sich ebenfalls zum Ziel nicht nur festzuhalten, welche Komposita erfasst wurden, sondern auch, welche dort fehlen.⁵ Darüber hinaus sollte analysiert werden, inwieweit den DaF-Lernenden die Erschließung der nicht erfas-

⁴ Der Untersuchungsbeschreibung kann nicht entnommen werden, wie viele und welche Wörterbücher der Analyse unterzogen worden waren. Man kann jedoch den Eindruck gewinnen, dass Šimečkova [2004:149f.] sich in ihrer Studie nur auf zwei Wörterbücher, nämlich auf LWB und WDG konzentrierte.

⁵ Der Analyse wurden drei Gruppen von Komposita unterzogen: lemmatisierte (solche mit ihrem eigenen Wörterbuchartikel), registrierte (nicht in einem Artikel lemmatisiert, sondern in einem anderen Artikel als Erst- bzw. Zweitglied aufgezählt) und unberücksichtigte [Barz 1995].

sten Komposita erleichtert wird, ob z.B. in diesem Nachschlagewerk irgendwelche Verstehenshilfen angeboten werden, dank denen das Verständnis dieser Komposita möglich wird. Diese Untersuchung fiel sehr positiv aus, was von der Forscherin folgendermaßen erklärt wurde: Das GWB ist

durch die Auswahl und Gestaltung seiner Einträge ein gut geeignetes Hilfsmittel für das Verstehen von substantivischen Komposita [...]. Es enthält sehr viele usuelle Komposita des gegenwartssprachlichen Standardwortschatzes und bietet auch verschiedenartige Semantisierungshilfen für nichtlemmatisierte Komposita. Darüber hinaus werden lexikalische Strukturen transparent gemacht [Barz 1995: 21f.].

Auf einen anderen Wortbildungstyp konzentrierte sich auch Bergenholtz [2005]. Die von ihm durchgeführte Analyse der Wörterbücher (LWB und GWDS) bezog sich auf die Aufnahme der Adjektivkomposita des Typs Zahl+Körperteil+ig in die zwei größten DaF-Lernerwörterbücher. Bergenholtz wollte nicht nur feststellen, ob diese Wortbildungen in die Wortliste aufgenommen wurden, sondern er wollte ebenfalls die zu den Lemmata angeführten Angaben näher untersuchen. Dabei sollte noch nachgeprüft werden, inwieweit die Angaben zu diesen WBen ihren produktiven Einsatz ermöglichen. Im Anschluss daran sollten konstruktive Vorschläge für die Lexikographie gemacht werden. Obwohl aus der von Bergenholtz dargestellten beispielhaften Erfassung dieser Adjektivkomposita hervorgeht, dass GWDS mehr Beispiele als LWB auflistet, werden in den beiden Nachschlagewerken viele in der Suchmaschine *Google* gefundenen Adjektivkomposita nicht erfasst. Betonenswert ist die Tatsache, dass sogar ein zehnbändiges GWDS oft nur noch nackte Wortlisten und viele Lemmata ohne Angaben darstellt.

Erwähnenswert ist in Bezug auf die Analyse der Wörterbücher auch eine ziemlich neue Forschung von Töpel [2011]. Diese beschäftigte sich zwar mit der Untersuchung des Definitionswortschatzes in zwei einsprachigen Lernerwörterbüchern des Deutschen, aber u.a. schenkte sie die Aufmerksamkeit der Wortgebildetheit des Definitionswortschatzes. Dabei sollte zum einen die Verteilung der autosemantischen Typs der Wortgebildetheit (primärer Wortschatz, motivierte und demotivierte WB), zum anderen die Verteilung nach den Wortbildungsarten (Derivation, Komposition, Konversion, Partikelverbindung und Kurzwortbildung) analysiert werden.⁶ Hinsichtlich der WB konnten in beiden untersuchten Wörterbüchern Parallelen sowohl in Bezug auf den Wortschatztyp als auch auf die Wortbildungsarten bei den komplexeren Vokabeln festgestellt werden. Diese Untersuchung zeigt, dass bei den Autosemantika der primäre Wortschatz etwa nur die Hälfte des Definitionswortschatzes darstellt. Eine ganz große Gruppe bilden demgegenüber motivierte Wortbildungen (zwischen 45 und 60% der gesamten Lemmata-Stichprobe). Die demotivierten WBen machten weniger als 9% des gesamten Vokabulars aus. In beiden Wörterbuchtypen überwiegen in der Gruppe der WBen die Derivation, gefolgt von Konversion, Komposition und Partikelverbbildung.

⁶ Der Analyse wurden nicht alle in den Wörterbüchern verzeichneten Vokabeln, sondern eine ausgewählte Stichprobe unterzogen.

Klosa [2008] analysierte DaF-Lernerwörterbücher⁷ auf die Berücksichtigung der WB, wobei sie sich auf mehrere Nachschlagewerke konzentrierte und diese hinsichtlich dreier Kriterien untersuchte. Einerseits sollte die Erfassung der Komposita in der Stichwortliste der Wörterbücher untersucht werden. Die Analyse ergab, dass die meisten von ihnen viele Komposita enthalten, wobei unterschiedliche in verschiedenen Wörterbüchern vorkommen. Dabei werden durchsichtige Komposita am Ende eines Wortartikels angegeben und undurchsichtige als separate Einträge. Andererseits schenkte Klosa ihre Aufmerksamkeit der Erfassung von Wortbildungsprodukten und Wortbildungselementen in Wörterbüchern. Zwar konnten solche in den untersuchten Nachschlagewerken ausfindig gemacht werden, jedoch musste festgestellt werden, dass nicht alle wichtigen Fugenelemente und nicht all ihre Bedeutungen in die Wörterbücher aufgenommen worden waren.

3.2. WB und WBÜ aus der Perspektive der Deutschlernenden

In der Gruppe der Forschungen, in denen die WB aus der Perspektive der Fremdsprachenlernenden thematisiert wurde, können zwei Forschungsrichtungen unterschieden werden. Einerseits wurde die Einstellung der Lernenden dieser Übungsart gegenüber, andererseits die Arbeit der Fremdsprachenlernenden mit der WB erfasst.

3.2.1. Untersuchungen zur affektiven Rolle der Wortbildungsübungen

Eine interessante Studie 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 von motivierenden Typen von Wortschatzübungen. Diese Studie ist für den vorliegenden Artikel von Belang, weil hier die Lernerperspektive im Kontext der Wortschatzübungen erfasst wurde. Die Befragten mussten die ihnen präsentierten lexikalischen Übungen auf deren motivierenden Charakter, deren Wichtigkeit, Schwierigkeitsgrad beurteilen. Rössler suchte jedoch nicht gezielt nach Faktoren, die die Lernenden zu Wortschatzübungen motivieren, sondern wollte ermitteln, welche konkreten Übungstypen von ihnen als hoch motivierend/motivierend und als wichtig eingestuft werden. Zwar bildeten hier unterschiedliche Wortschatzübungen den Forschungsgegenstand, aber im Folgenden konzentrieren wir uns auf WBÜ⁸. Diese wurden als „mittelmäßig“ motivierend

⁷ Dabei wurden nicht nur mehrere einsprachige Wörterbücher analysiert, sondern auch korpusbasierte Wortgrundformenlisten.

⁸ Den Befragten wurden zur Beurteilung vier verschiedene Übungen zur WB vorgelegt [Rössler 1989: 99].

eingeschätzt (Rang 9,5 in der Gruppe der 13 zu beurteilenden Übungstypen). Die DaF-Lernenden haben zum Ausdruck gebracht, dass diese Übungstypen nicht wichtig seien. (Rang 10 in der Wichtigkeitsskala). Andererseits werden WBÜ von ihnen als nicht besonders schwer empfunden. Bei der genaueren Analyse der Einschätzung bestimmter Übungstypen seitens der DaF-Lernenden konnten jedoch abweichende Beurteilungen gefunden werden. Eine schwierigere WBÜ, bei der z.B. längere Umschreibungen durch Komposita ersetzt werden mussten, wurde als motivierend und wichtig bezeichnet. Dies zeigt, dass der höhere Schwierigkeitsgrad einer Übung über deren motivierenden Charakter entscheiden kann.

Eine ähnliche Studie wurde von Targońska [2011] durchgeführt mit dem Unterschied, dass die Probandengruppe Lernende des Deutschen auf einer 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. Die Untersuchungsergebnisse decken sich teilweise mit denen von Rössler. Es hat sich ergeben, dass WBÜ für die Befragten den niedrigsten Motivationsgrad hatten.⁹ In der Gruppe der demotivierenden lexikalischen Übungen wurden gerade WBÜ an der ersten Stelle platziert. Die Analyse der Beurteilung unterschiedlicher Übungsarten erlaubte die Feststellung, dass sich die Bildung von Komposita für die Befragten motivierender als die Derivationsübungen erwies [vgl. Targońska 2012b]. Da in der durchgeführten Untersuchung die Lernenden um Erklärung gebeten wurden, warum WBÜ ihnen gefallen, bzw. missfallen, konnte auch erfasst werden, worauf einige Lernende die Relevanz solcher Übungen zurückführen. Die Befragten gaben an, dass WBÜ zum Lernen des neuen Wortschatzes, zur Wortschatzerweiterung führen und den Behaltensprozess von Vokabeln fördern.

3.2.2. Empirische Untersuchungen zur Arbeit an der Wortbildung im FU

Bei empirischen Untersuchungen zur Arbeit der Lernenden an der WB und zu ihrem Umgang mit WB im FU können zwei Gruppen von Forschungen ermittelt werden. Zum einen handelt es sich um den rezeptiven, zum anderen um produktiven Umgang mit Wortbildungskonstruktionen. Obwohl in gängigen Publikationen zur Fremdsprachenforschung bzw. in fremdsprachendidaktischen Arbeiten theoretische Überlegungen zur Rezeption von WBn bzw. zur Bedeutungserschließung von verschiedenen Wortbildungstypen anzutreffen sind [vgl. Feine 1993; Lyp 1998]¹⁰ und die Relevanz der Vorbereitung auf die Erschließung von unbekanntem WB-Konstruktionen betont wird [vgl. Latour 1975; Kastovsky 1981],

⁹ Dies konnte in der ganzen Befragtengruppe beobachtet werden sowie in den Gruppen leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler.

¹⁰ Während Feine [1993] in ihrem Beitrag auf die bei der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita notwendigen bzw. einzusetzenden Wissensarten eingeht, verweist Lyp [1998] auf unterschiedliche Gründe für Probleme bei der Erschließung der Nominalkomposita von DaF-Lernenden.

muss – insbesondere in der DaF-Forschung – ein Mangel an empirisch ausgerichteten Forschungen in dieser Richtung festgehalten werden. Zwar ist neulich eine Publikation von Klos [2011] zu einer empirisch angelegten Wortbildungsforschung erschienen, jedoch handelt es sich dabei um die Untersuchung der deutschen Muttersprachler und nicht der DaF-Lernenden. Aus diesem Grunde wird unten – chronologisch gesehen – auf empirische Studien eingegangen, in denen die Arbeit mit der WB und den WB-Konstruktionen nicht nur in Bezug auf DaF, sondern auch bezüglich des Französischen als Fremdsprache und des Deutschen als Muttersprache untersucht wurde.

In erster Linie wird die Aufmerksamkeit auf Studien zur Bedeutungserschließung der WB-Produkte bzw. zu Dekodierungsprozessen gelenkt. Im Anschluss daran wird auf Studien eingegangen, bei denen auch der produktive Umgang mit der WB thematisiert wurde. Ein Beispiel für die erst genannten Forschungen im Kontext des Fremdsprachenlernens bildet eine Studie von Krzemińska [1985, 1988]. Zwar handelt es sich dabei nicht um DaF-Lernende, sondern um Romanistikstudierende, aber diese Studie wird an dieser Stelle erwähnt, weil damit eine weitere Perspektive der Forschungen an der WB im Rahmen des FUs gezeigt wird. Krzemińska [1988] untersuchte die von Lernenden eingesetzten Strategien bei der Bedeutungserschließung von Präfigierungen. Die Untersuchung zeigte, dass fortgeschrittene Fremdsprachenlernende im Prozess der Bedeutungsermittlung zuerst die zu dekomponierenden Wörter in Wortbildungselemente zergliedern, wobei von ihnen zwei Gruppen von Erschließungsstrategien eingesetzt werden. Einerseits ermittelten Lernende zuerst getrennt die Bedeutung der Glieder der zusammengesetzten Wörter, um im Anschluss daran die Gesamtbedeutung (als Summe der Bestandteile) zu erschließen. Andererseits wurde von einigen Probanden die Bedeutung des Stammlexems der Präfigierung erschlossen und anhand dessen Bedeutung versuchten sie intuitiv auf die Gesamtbedeutung der Vokabeln zu schließen, wobei von ihnen die Kenntnisse weiterer Sprachen zur Hilfe genommen worden waren.

Auch die Untersuchung von Platz-Schliebs [1997] bezog sich auf die Erschließung der französischen Komposita durch deutsche Romanistikstudierende. Das Ziel der Studie war die Erfassung der Erschließungsstrategien von drei unterschiedlichen Arten französischer Komposita, wobei die Forscherin auch untersuchen wollte, inwieweit sprachliches und konzeptuelles Wissen bei diesem Prozess eine Rolle spielen. In den dank Lautdenkprotokollen gewonnenen empirischen Daten konnten die zuvor angenommenen mentalen Aktivitäten: morphosyntaktische Analyse und Bedeutungsanalyse festgehalten werden. Die Probanden haben bei der Bedeutungserschließung der ihnen unbekanntem Komposita zuerst ihr sprachliches Wissen eingesetzt, indem sie ein Kompositum in einzelne Glieder zerlegten und diese in die L1 übersetzten. Danach versuchten sie die separaten Einheiten in ein L1-Kompositum zusammensetzten. Bei einem fehlenden Äquivalent eines Kompositums in der Erstsprache wurde von den Probanden das Weltwissen eingesetzt. Diese Untersuchung ist deswegen interessant, weil den Probanden vor der Un-

tersuchung kein explizites Wissen hinsichtlich der französischen WB vermittelt wurde.

Erwähnenswert ist die oben angesprochene Studie von Klos [2011], deren Gegenstand die Dekomponierung der substantivischen Komposita¹¹ von „durchschnittlichen Sprachbenutzern“ des Deutschen¹² bildet. Untersucht werden sollten drei Arten der Dekomponierungsprozesse: kontextfreie Bedeutungserschließung, kontextuelle Erschließung von okkasionellen Komposita und die Erfassung der Unterschiede zwischen kontextfreien und kontextgeleiteten Dekodierungsprozessen¹³. Dabei sollte festgehalten werden, ob kontextuelle Faktoren den Bedeutungserschließungsprozess stark beeinflussen und der Text dabei Hilfe leisten kann. Da es sich in diesem Falle um eine groß angelegte Studie handelt, können aus Platzgründen an dieser Stelle nur ausgewählte Ergebnisse dieser Forschung präsentiert werden. Die Studie zeigt, dass die durchschnittlichen Sprachbenutzer sich der Mehrdeutigkeit der isolierten Komposita bewusst sind, worauf einige von den Versuchspersonen (Vpn) genannte mögliche Erklärungen der kontextlosen Substantivkomposita hinweisen. Darüber hinaus ging aus der Studie hervor, dass die Dekomponierung unbekannter (sogar okkasioneller) Komposita möglich ist, was die durch Vpn gelieferten korrekten Definitionen dieser Komposita deutlich machen. Bei Dekodierungsprozessen wird die Hilfesuche bei der Bedeutung der beiden Konstituenten des Kompositums (der erste Schritt) durch den Bezug auf „Wissen über bekannte oder zumindest denkbare Referenten“ ergänzt [Klos 2011: 161]. Außerdem spielen Assoziationsprozesse sowie – im Falle der kontextualisierten Komposita – das Textthema eine nicht zu unterschätzende Rolle. Interessant ist jedoch die Erkenntnis, dass der Kontext manchmal „keine garantierende Disambiguierungs- bzw. Spezialisierungshilfe“ darstellt [Klos 2011: 210] und er nur „die Identifizierung des textuellen Referenten, den das Kompositum benennt“ ermöglicht [Klos 2011: 211]. In ihrer Studie ermittelte Klos sechs Wissensressourcen, auf die die Vpn bei der Dekodierung der Komposita zurückgegriffen haben, jedoch waren das bei unterschiedlichen Probanden verschiedene Wissensressourcen, meistens mehrere gleichzeitig.

Zur Gruppe der empirischen Forschungen zur rezeptiven und produktiven Arbeit an der WB gehört eine von Dreßel [1986] durchgeführte Studie, deren Ziel die Beantwortung folgender Fragen war: Welche Probleme haben weit Fortgeschrittene (ausländische Deutschlehrer) mit der WB (Schwerpunkt Komposita)? In welchem Maße hilft die Bewusstmachung von Wortbildungsmustern und der Einsatz von gelenkten produktiven Übungen, Fehlinterpretationen von WBen und produk-

¹¹ Dabei handelte es sich jedoch nur um Substantivkomposita (lexikalisierte, usualisierte, okkasionelle und Zufallskomposita) mit zwei nominalen Elementen.

¹² An der als Forschungsmethode gewählten Online-Befragung beteiligten sich 117 Versuchspersonen im unterschiedlichen Alter (von 17 bis 61), wobei das Durchschnittsalter der Versuchspersonen etwa 28 Jahre betrug.

¹³ Der letzte Teil der Studie wurde an einer anderen und wesentlich kleineren Probandengruppe im Rahmen eines Seminars durchgeführt.

tive falsche WBen zu vermeiden. Untersucht wurde ferner, „inwieweit auf dieser hohen Stufe der Sprachbeherrschung WB auch produktiv betrieben werden kann“ [Dreßel 1986: 336]. Die Untersuchung erfolgte in zwei Schritten. Einerseits wurden Probanden zum Nachdenken über Wortbildungsprozesse und -konstruktionen mit Hilfe vieler WBÜ angeregt. Andererseits wurde der rezeptive und produktive Umgang der DaF-Lernenden mit der WB mittels eines Tests der Analyse unterzogen. Aus der Studie ging hervor, dass gelenkt-produktive Übungen zu Wortbildungsmustern zu einer größeren Anzahl von richtigen WBen geführt haben. Dank diesen Übungen wurden die Probanden zum schöpferischen Umgang mit der Fremdsprache motiviert [Dreßel 1986: 341]. Dreßel konnte mit seiner empirischen Studie zeigen, dass fortgeschrittene DaF-Lernende größtenteils problemlos mit der produktiven WB umgehen können und

die Ermutigung und Anleitung der Lernenden zum schöpferischen Umgang mit der deutschen Sprache auch mittels produktiver WB diese stark motiviert. Sie erkennen und erleben die Benennungsbildung als schöpferische Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt [Dreßel 1986: 341].

Die Untersuchung zeigt, dass die stärkere Reflektierung linguistischer und fremdsprachendidaktischer Erkenntnisse der Arbeit an der WB zur Eröffnung neuer Potenzen bei weit Fortgeschrittenen führen kann. Damit konnte sich Dreßel den in den 1970er Jahren gängigen Warnungen vor der produktiv ausgerichteten WB widersetzen [vgl. Hansen 1969; Latour 1975; Storch 1979].

Eine Studie zum rezeptiven und produktiven Umgang mit der WB, die jedoch einen spielerischen Charakter hatte, wurde von Wowro [2004] durchgeführt. Sie beschäftigte sich mit der Erfassung einerseits der semantischen Dekodierungsprozesse von angegebenen Wortbildungskonstruktionen, andererseits erfasste sie den produktiven Umgang mit der WB. Durch die Arbeit an Komposita sollten polnische Germanistikstudierende (DaF-Lernende auf einer höheren sprachlichen Niveaustufe) zum einen mittels Sprachspiele zur Dekodierung angegebener Komposita angeregt werden. Dabei wurde die Korrektheit der Bedeutungserschließung der angegebenen Komposita folgendermaßen geprüft: Die Lernenden sollten mittels einer Paraphrase die Bedeutung der angegebenen Begriffe erklären. Zum anderen wurden Vpn um Bildung der Komposita (Nominalisierungsverfahren) anhand angegebener Paraphrasen gebeten, wobei in einem zu bildenden Wort alle in der Paraphrase angegebenen Wörter als Komponenten der Komposita einzusetzen waren. Die Studie ergab, dass die Vpn größtenteils erwartete Komposita bildeten, also produktiv mit der WB umgehen konnten. Zwar bildeten einige Probanden andere als die erwarteten Komposita, jedoch konnten diese kreativen Gebilde gut verstanden werden und veranschaulichten gut den bezeichneten Begriff.

4. Zusammenfassung und Hinweis auf weitere mögliche Forschungsrichtungen

In diesem Beitrag wurde eine Palette von empirischen Untersuchungen präsentiert, deren Gegenstand WB bzw. WBÜ im Kontext des DaF bildeten. Diese dargestellten Studien erlaubten die Unterscheidung von einigen Forschungsrichtungen. Einerseits konzentrierte sich die Wortbildungsforschung im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr- und -lernforschung auf Lernmaterialien, andererseits auf die Perspektive der Fremdsprachenlernenden. Aus den oben dargestellten und kurz beschriebenen Studien geht hervor, dass die Analyse der lexikographischen Erfassung der WB – insbesondere der Komposita – sich der größten Beliebtheit innerhalb der Wortbildungsforschung (aus der Sicht der Fremdsprachenforschung) erfreut [vgl. Barz 1995; Šimečková 2004; Bergenholtz 2005; Klose 2008; Töpel 2011]. Die Lehrwerkanalyse unter dem Aspekt der WB scheint nicht so attraktiv zu sein, wovon nur zwei solche ermittelten Studien zeugen. Bei der zweiten Forschungsrichtung wurde zum einen auf die Beurteilung der affektiven Rolle, bzw. des motivationalen Charakters der WBÜ eingegangen. Zum anderen konnten solche Studien ermittelt werden, in denen der Umgang der DaF-Lernenden und der Französischlernenden mit der WB im FU einer Analyse unterzogen wurde. Diese Gruppe der Untersuchungen, in denen DaF- bzw. andere Fremdsprachenlernende im Mittelpunkt der Forschung standen, bildet eine Minderheit. Diese empirischen Studien kann man an einer Hand abzählen. Völlig unberücksichtigt bleibt in den empirischen Arbeiten die Perspektive der Lehrkräfte und der Curricula. Studien dazu konnten bei der Recherche nicht ermittelt werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden dass die WB als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sich bisher keiner großen Beliebtheit erfreute.

Vor über 30 Jahren verwies Kastovsky [1981: 172ff.] auf die Notwendigkeit, die WB „systematisch zu einem festen Bestandteil [des FUs] zu machen, und zwar von Anfang an“. Dabei stellte er ein Desiderat in der Thematisierung der Ausbildung der wortanalytischen Kompetenz¹⁴. Leider kann man anhand der an dieser Stelle dargestellten Recherche den Eindruck gewinnen, dass die WB jahrelang als interessanter Forschungsgegenstand nicht erkannt worden ist. Erst die neuesten Studien der letzten 5 Jahre zeigen, dass sich etwas in dieser Hinsicht ändert. Immerhin fehlen jedoch empirische Studien, in denen untersucht würde, inwieweit die Arbeit mit produktiven WB-Mustern das richtige Antizipieren bzw. Kreieren neuer Wortbildungen positiv beeinflussen kann. Der Einfluss des Einsatzes von bestimmten WBÜ auf das korrekte Erschließen neuer Wortbildungskonstruktionen bleibt aus. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass gerade in den Publika-

¹⁴ Kastovsky [1981: 173] unterscheidet wortanalytische und wortbildende Kompetenz, die man als Subkompetenzen der Wortbildungskompetenz bezeichnen könnte. Ulrich [2000] dagegen spricht von der rezeptiven, produktiven und kreativen Wortbildungskompetenz.

tionen vor über 30 Jahren die Rolle der rezeptiven WBkompetenz betont wurde und die Entwicklung der produktiven WBkompetenz eher für unmöglich gehalten wurde.¹⁵ Darüber hinaus scheint die Wortbildungskompetenz als Bestandteil der Wortschatzkompetenz nicht wahrgenommen zu werden.

Wie oben angedeutet, war es eines der Ziele des vorliegenden Artikels, auf Lücken in der Wortbildungsforschung im Kontext der Fremdsprachenlernens und -lehrens hinzuweisen. Aufgrund der oben dargestellten empirischen Studien lassen sich noch viele weitere mögliche Forschungsrichtungen nennen. Targońska [2012a] hat in ihrem Artikel einige Einsatzbereiche der WB im FU dargestellt. Diese beziehen sich zwar auf den vermuteten Einfluss der WBÜ und der Wortbildungskompetenz der Fremdsprachenlernenden auf verschiedene weitere sprachliche Kompetenzen. Eigentlich könnte aber jedes dieser von ihr aufgelisteten Anwendungsgebiete zum Untersuchungsgegenstand weiterer empirischer Studien werden. Aus Platzgründen konzentrieren wir uns nur auf einige von ihnen. Es fehlt zum einen das Wissen dazu, wie sich die Wortbildungskompetenz entwickelt, welche Faktoren dabei eine wichtige Rolle spielen und auf welche Weise diese am besten zu entwickeln ist. Zum anderen existieren bis heute keine weiteren Studien zur Rolle der WBÜ bei der Entwicklung der Wortbildungskompetenz. Da WBÜ, insbesondere diese, die sich auf den produktiven Gebrauch der Wortbildungsmittel anhand der Wortbildungsregeln beziehen, den Fremdsprachenlernenden auf den kreativen Umgang mit den internalisierten Lexikbeständen vorbereiten sollten, wäre es interessant zu erforschen, ob der häufige Einsatz von solchen Übungen bzw. Aufgaben wirklich zur erhöhten sprachlichen Kreativität des Fremdsprachenlernenden führen könnte.¹⁶ Die weitere Forschung könnte sich auf die Rolle der Evaluation von Wortschatzkompetenz mit Hilfe der WBÜ beziehen. Dabei wäre es interessant zu erfassen, ob die Bewusstmachung der großen Rolle von WBÜ und der häufige Einsatz von Wortbildungsübungen und -aufgaben im FU sowie die häufige Semantisierung mit Hilfe der WB in einem bestimmten Maße die Herausbildung von Wortschatzlernstrategien beeinflussen könnte. Darüber hinaus kann der Einfluss der WBÜ bzw. der Wortbildungskompetenz auf die Herausbildung von Kompensationsstrategien bzw. auf den Einsatz von Wortbildungskennnissen zum Ausgleich der Mängel im fremdsprachlichen Wortschatz einer empirischen Untersuchung unterzogen werden. Empfehlenswert wären auch weitere Studien zu der oben erwähnten und in der empirischen Forschung bis dahin unberücksichtigten Perspektive der Lehrkräfte bei der Arbeit an der WB. Dabei könnten nicht nur ihre Einstellung zur WB, sondern auch ihre subjektiven Theorien bezüglich

¹⁵ Storch [1979: 10] vertrat die Auffassung, dass das „Lernziel: Erlangen der rezeptiven und produktiven WBkompetenz in der FS – mehr Wunschdenken als der Realität entspricht“. Darüber hinaus stellte er Folgendes fest: „Es geht im WBunterricht vor allem um die Vermittlung einer rezeptiven WBkompetenz; nur bei einfachen und sehr produktiven Mustern kann erwartet werden, dass der Lerner mit der Zeit selbst neue WBen bildet“.

¹⁶ Natürlich wäre es dabei erforderlich, solche Faktoren zu ermitteln, die diesen Prozess begünstigen bzw. diesen stark beeinflussen.

der Rolle der WB im Fremdsprachenlernprozess und im Unterrichtsgeschehen ermittelt werden. Da die große Rolle der WB beim Sprachlernprozess betont wird (Förderung des produktiven und kreativen Umgangs mit fremdsprachlichen Lexikbeständen), könnten auch der Stellenwert der Arbeit an der WB und die Förderung der Wortbildungskompetenz im DaF-Studium zu einem interessanten Forschungsgegenstand werden. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass es noch einen hohen Bedarf an weiteren empirischen Forschungen zur Rolle der WB und WBÜ im Prozess des Fremdsprachenlernens gibt. Es bleibt also noch viel zu tun.

Bibliographie

- Bahns J. (2000). *Die Vermittlung von Wortbildungskennntnissen im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. In: K. Detering (Hrsg.). *Wortschatz und Wortschatzvermittlung*. Frankfurt a. M., Peter Lang, S. 127–147.
- Barz I. (1995). *Komposita im Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: I. Pohl, H. Erhardt (Hrsg.). *Wort und Wortschatz. Beiträge zur Lexikologie*. Niemeyer, Tübingen, S. 13–24.
- Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, Basel, Francke.
- Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen, Basel, Francke.
- Beile W. (1987). *Wortschatzübungen in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I*. In: H.-J. Diller, S. Kohl, J. Kornelius, E. Otto (Hrsg.). *Anglistik & Englischunterricht. Band 32. Wortschatzarbeit*. Heidelberg, Carl Winter Universitätsverlag, S. 61–85.
- Bergenholtz H. (2005). *Wortbildungen im Text und im Wörterbuch*. In: U. Fix, G. Lerchner, M. Schröder, H. Wellmann (Hrsg.). *Zwischen Text und Lexikon – lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte*. Stuttgart u.a., Hirzel, S. 125–143.
- Dreßel T. (1986). *Gelenkt-produktive Arbeit an der Wortbildung als eine Möglichkeit zur Effektivierung des Fortgeschrittenenunterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch als Fremdsprache 6, S. 336–341.
- Feine A. (1993). *Zur Bedeutungserschließung von Nominalkomposita (NK)*. In: G. Bartels, I. Pohl (Hrsg.). *Wortschatz – Satz – Text*. Frankfurt a. M., Peter Lang, S. 107–115.
- GWB – Götz D., Haensch G., Wellmann H. (Hrsg.) (1993). *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende*. Berlin, München, Langenscheidt.
- GWDS – Duden. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden*. 2. völlig neu bearb. und stark erw. Aufl. (1993–1995); *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. 3. völlig neu bearb. und stark erw. Aufl. (1999).
- Hallet W., Königs F.G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin, Klett, Kallmeyer.
- Hansen K. (1969). *Wortbildungsanalyse im modernen Englischunterricht*. Fremdsprache Deutsch 9, S. 380–395.
- Helbig G., Buscha J. (1974). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Enzyklopädie.
- Henrici G., Riemer C. (Hrsg.) (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band I*, 3. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.

- Heyd G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M., Diesterweg.
- Kastovsky D. (1981). *Wortbildung bei der Wortschatzarbeit*. Der fremdsprachliche Unterricht 59, S. 169–176.
- Klos V. (2011). *Komposition und Kompositionalität. Möglichkeiten und Grenzen der semantischen Dekodierung von Substantivkomposita*. Berlin, New York, Walter de Gruyter.
- Klosa A. (2008). *Zur Optimierung von Wortschatzangaben in DaF-Wörterbüchern auf der Basis systematischer Korpusuntersuchungen*. Deutsch als Fremdsprache 4, S. 208–215.
- Komorowska H. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Krumm H.J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York, de Gruyter.
- Krzemińska W. (1985). *Mechanizmy słowotwórcze w kompetencji obcojęzycznej (na przykładzie derywacji prefiksальной)*. Poznań, UAM.
- Krzemińska W. (1988). *Czy warto nauczać słowotwórstwa? Języki Obce w Szkole 1*, S. 15–22.
- Latour B. (1975). *Rolle der Wortbildung im studienbegleitenden Deutschunterricht*. Zielsprache Deutsch 44, S. 7–13.
- LWB – Götz D., Haensch G., Wellmann H. (1993; 1998; 2003). *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin u.a.
- Lyp A. (1998) *Probleme der Bedeutungerschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende*. Glottodidactica 26, S. 175–182.
- Mac A. (2011). *Zur Rolle der Wortbildung in ausgewählten DaF-Lehrwerken am Beispiel der Derivation*. Zielsprache Deutsch 1, S. 3–21.
- Menzel W. (1979). *Wortbildung – Wortbestand*. Praxis Deutsch 38, S. 12–18.
- Motsch W. (1982). *Wortbildungen im einsprachigen Wörterbuch*. In: E. Agricola, J. Schild, D. Viehweger (Hrsg.). *Wortschatzforschung heute – Aktuelle Probleme der Lexikologie und Lexikographie*. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, S. 62–71.
- Platz-Schliebs A. (1997). *Sprachliches und konzeptuelles Wissen beim Erschließen von L2-Komposita*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8(2), S. 245–266.
- Roche J. (2005). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel, Francke.
- 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, S. 92–119.
- Schulz D., Griesbach H. (1970). *Grammatik der deutschen Sprache*. Neubearbeitet von H. Griesbach. 8. Aufl. München, Hueber.
- Šimečková A. (2004). *Zur jüngeren germanistischen Wortbildungsforschung und zur Nutzung der Ergebnisse für Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch als Fremdsprache 3, S. 140–151.
- Stein S. (2011). *Wortbildung und Wortbildungssemantik*. In: I. Pohl, W. Ulrich (Hrsg.). *Wortschatzarbeit*. Schneider, Baltmannsweiler, S. 225–255.
- Storch G. (1979). *Wortbildung im Fremdsprachenunterricht (Teil 1)*. Zielsprache Deutsch 2, S. 2–13.
- 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, S. Piotrowski (Hrsg.). *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, S. 249–265.
- Targońska J. (2012a). *Wozu brauchen Fremdsprachenlernende Wortbildungskennntnisse? Theoretische Überlegungen zu möglichen Einsatzbereichen der Wortbildung im Fremdsprachenunterricht*. Studia Niemcoznawcze. Studien zur Germanistik 49, S. 751–765.

- Targońska J. (2012b). *Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden*. *Linguistica Silesiana* 33, S. 63–79.
- Töpel A. (2011). *Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen*. Anspruch und Wirklichkeit. Tübingen, Narr.
- Ulrich W. (2000). *Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz*. In: K. Detering (Hrsg.). *Wortschatz und Wortschatzvermittlung*. Frankfurt a. M., Lang, S. 9–27
- Ulrich W. (2007). *Den Wortschatz erweitern und vertiefen*. *Deutschunterricht* 2, S. 4–9.
- WDG – Klappenbach R., Steinitz W. (1970). *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 6 Bände. Berlin.
- Wowro I. (2002). *Die Vermittlung von Wortbildungskennnissen im Fremdsprachenunterricht*. In: W. Kalaga, Z. Mielczarek, T. Rachwał (Hrsg.). *Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, S. 216–229.
- Wowro I. (2004). *Sprachspiele und ihre Verwendbarkeit in der Sprachsensibilisierung*. *Fremdsprachen und Hochschule* 70, S. 97–107.
- Wowro I. (2010). *Deutsche (verbale) Wortbildung im Spiegel der Forschung (Teil 1)*. *Studia Niemcoznawcze. Studien zur Germanistik* 45, S. 503–513.

Summary

Word-Formation and Word-Formation Exercises as the Subject of Study in Second Language Acquisition

The aim of this paper is to present various empirical studies on word-formation, not within linguistic approach but in relation to learning and teaching of a foreign language. The paper largely concentrates on studies carried out among learners of German as a second language. The studies presented in this paper are based on teaching materials as well as students' perspective in word-formation exercises. Based on presented approaches, certain faults in current studies were pointed out as well as new study areas proposed.