



T.C.

BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DER EINSATZ VON WORTBILDUNG UND
WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS EIN MOTIVATIONSFAKTOR ZUR
FÖRDERUNG DER WORTSCHATZENTWICKLUNG VON
DEUTSCHLERNENDEN AUF DEM A-1 NIVEAU**

MASTERARBEIT

Yaren TÜRKÖĞLU

0000-0002-2217-0452

BURSA 2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

**DER EINSATZ VON WORTBILDUNG UND
WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS EIN MOTIVATIONSFAKTOR ZUR
FÖRDERUNG DER WORTSCHATZENTWICKLUNG VON
DEUTSCHLERNENDEN AUF DEM A-1 NIVEAU**

MASTERARBEIT

Yaren TÜRKOĞLU

0000-0002-2217-0452

BURSA 2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Yaren TÜRKOĞLU

31/08/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen als ein Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung von Deutschlernenden auf dem A-1 Niveau“ adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Yaren TÜRKOĞLU

Danışman
Prof. Dr. Gülten GÜLER

Yabancı Diller Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Ayşegül Amanda Jane Audrey YEŞİLBURSA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 25.08.2022

Tez Başlığı / Konusu: Der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen als ein Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung von Deutschlernenden auf dem A-1 Niveau“

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 217 sayfalık kısmına ilişkin, 25.08.2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9 ‘tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 Kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları’nı inceledim ve bu Uygulama Esasları’nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

25.08.2022

Adı Soyadı: Yaren Türkoğlu
Öğrenci No: 801991001
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Programı: Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü: Yüksek Lisans Doktora

Danışman
Prof. Dr. Gülten GÜLER
25.08.2022

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda 801991001 numara ile kayıtlı Yaren Türkoğlu'nun hazırladığı "Der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen als ein Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung von Deutschlernenden auf dem A-1 Niveau" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 09/09/2022 günü 11:30-12:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oybirliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Gülten GÜLER
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
İstanbul Üniversitesi

DANKSAGUNG/TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi esnasında ve buna ilişkin daha Lisans eğitimimden bu yana, gerekli bilgi ve donanımını benimle paylaşan, değerli fikirlerini ve katkılarını bana sunan, desteğini esirgmeden beni her koşulda her zorlukta destekleyen değerli danışmanım Prof. Dr. Gülten GÜLER'e teşekkür ederim.

Ayrıyeten çalışmamın en önemli parçası olan hipotezimi somut şekilde kanıtlayacak ve buna ilişkin verilerini ve seyrini belirleyecek anket formuma sabırla destek çıkan değerli hocam Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ'a, Yüksek lisans eğitimi konusunda beni her daim cesaretlendiren ve bana inanan, Lisans eğitimimden bu yana desteğini ve öğretmenin öğrenciye sevgisini esirgemeyen Öğr. Gör. Dr. Arzu ORHAN'a, araştırmamın esnasında yayımladığı çalışmalardan esinlenmemi sağlayan, Lisans eğitimim boyunca insani ilişkilerimde gelişmeye katkıda bulunan ve öğretmen kimliğimi geliştirmemi sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yasemin CEYLAN'a teşekkür ederim.

Üniversite yılları süresince her türlü bilgiye ulaşmamı sağlayan, beni bilgi ve donanımları ile öğrenmeye ve öğretmeye teşvik eden Prof. Dr. Yunus ALYAZ'a, örnek kişiliği nedeniyle bana her daim doğru, dürüst ve samimi yaklaşımıyla etkin bir eğitim ortamı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Celal KUDAT'a, Lisans eğitimimi eğlenceli ama bir okadar da disiplinli kılan merhum Doç. Dr. Öğr. Üyesi Hikmet UYSAL'a, bir sonraki akademik hedefimde beni Dilbilim alanında izinden götürecek Öğr. Gör. Dr. Çiğdem BAŞAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Devamında beni her koşulda karşılıksız ve kayıtsız destekleyen, maddi ve manevi dostluklarını esirgemeyen, gerek kişisel hayatımda gerek akademik hayatımda her daim bana inançla ve sabırla yaklaşan, her zorlukta ileriye bakmamı ve hedefim doğrultusunda gayret etmemi sağlayan değerli dostlarım Sure Dalya DEMİR'e, Melisa ÖZGÜN'e, Bilgünay YAZANOĞLU'na, İldeniz ÇUBUKÇU'ya ve Nazlıcan PINAR'a sonsuz müteşekkirim. Güzel dostlar biriktirdim, hepsi ailem oldu.

Ayrıca sevgili Öykü AYDOĞDU'na sonsuz manevi desteği ve bu yolculukta bana her açıdan sağladığı destek ve sabrı için teşekkür ediyorum.

Son olarak en önemlisi, beni hayat yolunda dürüst, başı dik ve onurlu yetiştiren canım babam Adem TÜRKOĞLU'na ve canım annem Nagihan TÜRKOĞLU'na sonsuz bağlılığımınla teşekkür ediyorum.

Yaren Türkoğlu

İTHAF

Bu tez öncelikle, her türlü yoksulluk ve yoksunluk içerisinde olup da geleceğine dair yeni umutlar taşıyan ve kendini dünyayı güzelleştirmeye adanmış çocuklara ithaf edilmiştir. Bu tez devamında Atatürk gençliğine, Atatürk'ün İlke ve İnkılâplarına ve Cumhuriyetçiliğe atfedilmiştir.

Yeryüzü umudun ve sevginin yüzü oluncaya dek...

‘‘Hiç ara verme yontmaya kendini’’ (Plotinos, Enneades 1, 6:9, 14).

Yaren Türkođlu

ZUSAMMENFASSUNG

Autorin	Yaren TÜRKOĞLU
Universität	Bursa Uludağ Universität
Institut	Institut für Bildungswissenschaften
Studienrichtung	Fremdsprachen
Bereich	Deutsch als Fremdsprache
Akademischer Grad	Master of Arts (M.A.)
Seitenanzahl	xxvi + 217
Datum	
Betreuer/in	Prof. Dr. Gülten GÜLER

DER EINSATZ VON WORTBILDUNG UND WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS EIN MOTIVATIONSFAKTOR ZUR FÖRDERUNG DER WORTSCHATZENTWICKLUNG VON DEUTSCHLERNENDEN AUF DEM A-1 NIVEAU

Wortbildungskennnisse haben im Fremdsprachenerwerb einen hohen Stellenwert, demzufolge können Wortbildungsübungen zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen der Lernenden dienen oder deren Wortschatzentwicklung hilfreich zur Seite stehen. Wortbildungsübungen sind eine wesentliche Form der Wortschatzerweiterung, im Zuge dessen können Lernende dazu angeregt werden ihre lexikalischen Kenntnisse zu erweitern.

Der Bestandteil der vorliegenden Studie ist die Erfassung des motivierenden Aspektes von Wortbildungsübungen, die zur Förderung des Wortschatzes beitragen könnten. In dieser Hinsicht setzt sich diese Studie zum Ziel zu ermitteln, ob und wie/weshalb die Deutschlernenden durch den Einsatz der Wortbildung dazu motiviert werden neue Wörter zu erwerben und aufgrund dessen ihren Wortschatz zu entwickeln.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde im DaF-Unterricht mit den Deutschkursteilnehmenden auf dem A1 Niveau ein Semester lang mit Wortbildungsübungen gearbeitet. Zum Feststellen des Motivationsfaktors von Wortbildungsübungen, wurde am

Ende des Semesters, an dem 33 Kursteilnehmenden Beitrag geleistet haben, eine Untersuchung an einer Stichprobe durchgeführt. Beruhend auf den subjektiven Äußerungen der Lernenden, wurden zahlreiche Kriterien erfasst, die auf verschiedene Weise einen Einfluss darauf haben, dass Wortbildungsübungen als motivierend für das Wortschatzentwickeln empfunden werden.

Folglich wurde die Bilanz gezogen, dass Wortbildungsübungen nicht nur von essenzieller Bedeutung in Bezug auf die Vermittlung, Entwicklung und Festigung des Wortschatzes sind, sondern motivierend und anregend auf das Wortschatzerwerben wirken, den Wortschatz erweitern bzw. fördern, wenn diese zur Entwicklung der lexikalischen Kenntnisse führen. Deutlich ist auszudrücken, dass Wortbildungsübungen zur Einprägsamkeit des Wortschatzes dienen und deswegen motivierend wirken. Des Weiteren üben die strukturelle Erkennung von Sprache und die Erleichterung während des Lernens einen positiven Einfluss auf den motivierenden Charakter der Wortbildung aus.

Im Folgenden erweist sich die Tatsache, dass eine Wortbildung für die Lernenden von hoher Motivation zum Wortschatzlernen ist, wenn diese zum schnellen, effektiven und aktiven Lernen führt, die Produktivität der Lernenden prägt und dazu führt, sich kompetent zu fühlen oder sie dazu ermutigt mehr zu lernen.

***Schlüsselwörter:** Wortschatzentwicklung, Wortbildung, Wortbildungsübungen, Motivation, Deutsch als Fremdsprache*

ÖZET

Yazar	Yaren TÜRKOĞLU
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa sayısı	xxvi + 217
Mezuniyet Tarihi	
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Gülten GÜLER

A1 SEVİYESİNDE ALMANCA ÖĞRENENLERİN KELİME DAĞARCIĞI GELİŞİMİNİ DESTEKLEMELİK İÇİN MOTİVASYON FAKTÖRÜ OLARAK SÖZCÜK YAPIMININ VE KELİME OLUŞTURMA ALIŞTIRMALARININ KULLANILMASI

Sözcük yapımı becerileri yabancı dil ediniminde büyük önem taşır, bu nedenle bir kelime oluşturma alıştırması öğrencilerin belirli becerilerini geliştirmeye veya dil gelişimlerini desteklemeye hizmet eder. Sözcük yapımı, kelime dağarcığı gelişiminin bileşenlerinden biridir, bu bağlamda öğrenciler sözcük bilgilerini geliştirmeye teşvik edilebilir.

Bu çalışmanın nihai amacı, kelime dağarcığı gelişimine katkıda bulunan kelime oluşturma alıştırmalarının motive edici yönünü yakalamaktır. Bu bağlamda, bu çalışma, sözcük yapımı kullanımının Almanca öğrenenleri yeni kelimeler edinme ve bunun sonucunda kelime hazinelerini geliştirme konusunda ne kadar motive ettiğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma kapsamında A1 düzeyinde Almanca kursuna katılan öğrenciler ile bir (1) dönem boyunca kelime oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin kelime hazinesinin

gelişiminde sözcük yapımı çalışmalarının motive edici bir faktör olup olmadığını belirlemek için, dönem sonunda 33 kurs katılımcısının katkı sağladığı bir anket çalışması yapılmıştır. Anket sonucunda, öğrencilerin öznel ifadelerine dayanarak, kelime oluşturma alıştırmalarının kelime hazinesi gelişimi için motive edici bulunması konusunda farklı şekillerde etkisi olan çok sayıda geri bildirim kaydedilmiştir.

Sonuç olarak, kelime oluşturma alıştırmalarının sözcüğün öğretilmesi ve pekiştirilmesi, kelime dağarcığının geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi ile ilgili olarak ciddi bir öneme sahip olmasının yanı sıra, sözcük öğrenimine motive ettiği ve kelime dağarcığı gelişimi üzerinde teşvik edici bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Sözcük yapımının kelime dağarcığını daha kolay hatırlamaya yardımcı olduğu ve bu nedenle motive edici bir etkiye sahip olduğu açıkça belirtilmelidir. Ayrıca, dilin yapısal olarak tanınması ve öğrenme sırasındaki kolaylaştırma, kelime oluşumunun motive edici karakteri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Elde edilen veriler açıkça göstermektedir ki, kelime oluşturma alıştırmaları hızlı, etkili ve aktif öğrenmeye yol açtığına, öğrenci verimliliğini artırdığına ve öğrencilerin kendilerini yetkin hissetmelerini sağladığına ve onları daha fazla öğrenmeye teşvik ettiğinde, öğrenenler için bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır.

***Anahtar sözcükler:** Kelime dağarcığı gelişimi, sözcük yapımı, kelime oluşturma alıştırmaları, motivasyon, yabancı dil olarak Almanca*

ABSTRACT

Author	Yaren TÜRKOĞLU
University	Bursa Uludağ University
Institute	Institute of Education Sciences
Field	Foreign Languages
Branch	German as Foreign Language Education
Degree Awarded	Master of Arts (M.A.)
Page Number	xxvi + 217
Degree Date	
Supervisor	Prof. Dr. Gülten Güler

THE USE OF WORD FORMATION AND WORD FORMATION EXERCISES AS A MOTIVATIONAL FACTOR TO ENCOURAGE VOCABULARY DEVELOPMENT OF GERMAN LEARNERS AT THE A-1 LEVEL

Vocabulary formation skills have crucial importance in foreign language acquisition, so a vocabulary building exercise can serve to develop students' specific skills or to support their language development. Word formation is one of the basic components of vocabulary development, because of this, students can be encouraged to improve their vocabulary.

The aim of this study is to capture the motivating aspect of vocabulary building exercises that contribute to vocabulary development. This study determines how much the use of word formation motivates German learners to acquire new words and, consequently, develop their vocabulary.

Within this research, word formation studies were carried out for one (1) semester with the students who participated in the German course in the foreign language course at the A1 level. To determine whether word formation exercises are a motivating factor in vocabulary development, a questionnaire study was conducted at the end of the term, with the contribution of 33 course participants. Based on students' subjective statements, a large

number of criteria were recorded that had different effects on whether word formation exercises were found to be motivating for vocabulary development.

In result, it was concluded that these exercises are not only have fundamental importance in terms of teaching, developing and consolidating vocabulary, but also have a motivating, improving and stimulating effect on vocabulary. It should be clearly stated that word formation exercises help to remember vocabulary more easily and therefore have a motivating effect. In addition, the structural recognition of language and facilitation during learning have a positive effect on the motivating aspect of word formation.

In the following, it is clear that word formation exercises are a high source of motivation for German learners when they lead to fast, effective and active learning, shape student productivity and make students feel competent or encourage them to learn.

Keywords: *Vocabulary development, word formation, word formation exercises, motivation, German as a foreign language*

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG.....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
INHALTSVERZEICHNIS.....	xiii
TABELLENVERZEICHNIS.....	xx
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	xxiii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	xxvi

KAPITEL I EINLEITUNG

1. EINFÜHRUNG	1
1.1. Problembestimmung	3
1.2. Forschungsfragen	4
1.3. Ziel der Arbeit.....	4
1.4. Relevanz der Arbeit.....	5
1.5. Hypothesen der Arbeit.....	6
1.6. Einschränkungen der Arbeit.....	7
1.7. Aufbau der Arbeit.....	8

KAPITEL II DIE WORTSCHATZVERMITTLUNG

2. GRUNDLAGEN DES WORTSCHATZERWERBS.....	10
2.1. Linguistische Grundlagen.....	13
2.2. Lernpsychologische Schwerpunkte.....	15
2.3. Lerntheoretische Grundlagen.....	19
2.3.1. Kontextualisiertes Lernen.....	20
2.3.2. Mehrkanaliges Lernen.....	22
2.4. Sprachdidaktische Anforderungen.....	22
2.5. Schwierigkeiten und Empfehlungen zur Wortschatzarbeit.....	24

KAPITEL III DIE DEUTSCHE WORTBILDUNG

3. DIE WORTBILDUNG IM DEUTSCHEN.....	27
3.1. Die Komposition.....	28
3.1.1. Komposition als eine Verbindung zweier Wortstämmen.....	30
3.2. Die Derivation.....	31
3.3. Die Konversion.....	34

KAPITEL IV DER EINSATZ VON WORTBILDUNGSÜBUNGEN IM DAF-UNTERRICHT

4. DER EINSATZ VON WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND DER WORTSCHATZARBEIT.....	36
4.1. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Wortbildung.....	36
4.2. Der Einsatz von Wortbildungsübungen als Lernmittel zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht.....	39
4.2.1. Auswahl der Wortbildungsübungen für den DaF-Unterricht.....	42
4.2.2. Ziele des Einsatzes von Wortbildungsübungen im DaF Unterricht.....	46
4.2.2.1. Sprachliche Lernziele.....	46
4.2.3. Vorschläge und Leitlinien zur Einsatzformen und –Phasen der Wortbildung im DaF-Unterricht.....	49
4.2.4. Hindernisse und Einschränkungen bei der Arbeit mit Wortbildung im DaF-Unterricht und Schwierigkeiten bei der unterrichtsmethodischen Umsetzung der Wortbildungslehre.....	53

KAPITEL V DER MOTIVATIONSFAKTOR BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

5. DER AFFEKTIVE FAKTOR MOTIVATION.....	56
6. ZUR ROLLE DER MOTIVATION BEIM FREMDSPRACHENLERNEN.....	57
6.1. Die Motivation im Fremdsprachenunterricht.....	57
6.1.1. Die Relation zwischen der Motivation und der Kognition.....	59
6.2. Motivationsvariablen zur Fremdsprachenmotivationsforschung.....	62

6.2.1. Integrative und instrumentelle Einstellung und Orientierung.....	62
6.2.1.1. Travel Orientation.....	63
6.2.1.2. Friendship Orientation.....	63
6.2.1.3. Knowledge Orientation.....	64
6.2.2. Endogene/interne Faktoren der intrinsischen Motivation im Fremdsprachenlernprozess.....	64
6.2.3. Exogene/externe Faktoren der extrinsischen Motivation im Fremdsprachenlernprozess.....	64

KAPITEL VI
DER EINSATZ VON WORTBILDUNG UND WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS
MOTIVATIONSFAKTOR

7. DIE MOTIVIERENDEN ASPEKTE DER WORTBILDUNGSÜBUNGEN ZUR FÖRDERUNG DER WORTSCHATZENTWICKLUNG.....	66
7.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	67
7.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	68
7.2.1. Einfluss auf die Einprägsamkeit.....	71
7.2.2. Einfluss auf die Effektivität – Effektiver Lernprozess.....	72
7.2.3. Einfluss auf die Produktivität – Produktiver Lernprozess.....	73
7.2.4. Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen – Lernfreundlicher Lernprozess.....	74
7.2.5. Entwicklung der Lernstrategien.....	75
7.2.6. Einfluss auf die Aktivität – Aktiver Lernprozess.....	76
7.2.7. Erkennung der Form und Struktur.....	77
7.2.8. Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess – Lernfreundlicher Lernprozess.....	78
7.2.9. Einfluss auf die Affektivität – Affektiver Lernprozess.....	79

KAPITEL VII EMPIRISCHE STUDIE

8. AUFBAU DER EMPIRISCHEN STUDIE.....	81
8.1. Methodische Vorgehensweise der empirischen Erhebung.....	81
8.2. Der Lernerkontext.....	82
8.3. Unterrichtsmaterialien.....	83
8.4. Unterrichtsaufbau und –aktivitäten.....	86
8.5. Datenerhebung und -auswertung.....	88
8.5.1. Fragebogen 1.....	89

KAPITEL VIII UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

9. DARSTELLUNG DER BEFUNDE

9.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen von Deutschlernenden gegenüber Wortschatzkenntnisse.....	90
9.1.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse.....	90
9.1.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse.....	91
9.1.2.1. Sprechkompetenz.....	93
9.1.2.2. Syntaktische Fähigkeiten.....	95
9.1.2.3. Einprägsamkeit.....	96
9.1.2.4. Semantische Verstehenskompetenz.....	98
9.1.2.5. Spracherlernung.....	99
9.1.2.6. Sprachbeherrschung.....	100
9.1.2.7. Sprachbereicherung.....	102
9.1.2.8. Sprachverwendung.....	103
9.1.2.9. Vergleich mit der Muttersprache (MS).....	104
9.1.2.10. Sprachentwicklung.....	106
9.1.2.11. Produktivität.....	107

9.1.2.12. Andere Fertigkeiten.....	108
9.2. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen von Deutschlernenden gegenüber der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	109
9.2.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	109
9.2.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	110
9.2.2.1. Wortschatzentwicklung.....	112
9.2.2.2. Wortschatzbereicherung.....	114
9.2.2.3. Produktivität.....	116
9.2.2.4. Semantische Verstehenskompetenz.....	118
9.2.2.5. Einprägsamkeit.....	119
9.2.2.6. Syntaktische Fähigkeiten.....	120
9.2.2.7. Lernerleichterung.....	121
9.2.2.8. Sprechkompetenz.....	123
9.2.2.9. Lernwiederholung.....	125
9.3. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen von Deutschlernenden zur Wortbildung und der Wortbildungsübungen gegenüber.....	127
9.3.1. Bewertungen der Befunde über die Vertrautheit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen.....	127
9.3.2. Bewertungen der Befunde über die Bedeutsamkeit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	128
9.3.3. Bewertungen der Befunde über die Nützlichkeit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	129
9.3.4. Bewertungen der Befunde über die Kenntnisse der Wortbildungsregeln.....	129

9.3.5. Bewertungen der Befunde zum individuellen Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen im Deutschunterricht.....	130
9.3.6. Bewertungen der Befunde zur Erkennung der Wortbildungsarten am Beispiel von Komposition und Derivation.....	131
9.4. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	132
9.4.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Beitrag des Einsatzes Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung der Wortschatzentwicklung.....	132
9.4.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung der Wortschatzentwicklung.....	133
9.4.2.1. Form und Strukturerkennung.....	136
9.4.2.2. Motivation.....	136
9.4.2.3. Effektives Lernen.....	137
9.4.2.4. Einprägsamkeit.....	137
9.4.2.5. Erzeugung neuer Wörter.....	138
9.4.2.6. Kreatives Lernen.....	139
9.4.2.7. Wortartenvielfalt.....	139
9.4.2.8. Darstellung der komplexen Sachverhalte.....	139
9.4.2.9. Arbeit mit Wortbildungsstrukturen.....	140
9.5. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	140
9.5.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	141
9.5.2. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Nützlichkeit hinsichtlich des Einsatzes der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	142

9.5.3. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	144
9.5.4. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	147
9.5.4.1. Einfluss auf die Einprägsamkeit.....	150
9.5.4.2. Effektiver Lernprozess – Einfluss auf die Effektivität.....	150
9.5.4.3. Produktiver Lernprozess – Einfluss auf die Produktivität.....	151
9.5.4.4. Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen.....	152
9.5.4.5. Entwicklung der Lernstrategien.....	153
9.5.4.6. Aktiver Lernprozess – Einfluss auf die Aktivität.....	154
9.5.4.7. Erkennung der Form und Struktur.....	156
9.5.4.8. Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf den Zeitaufwand.....	156
9.5.4.9. Affektiver Lernprozess – Einfluss auf die Affektivität.....	158
9.5.5. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen.....	158
9.6. Bewertungen der Beobachtungen.....	160

KAPITEL IX ERGEBNISSE

10. DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	162
------------------------------------	-----

KAPITEL X SCHLUSSFOLGERUNGEN

12. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONSEQUENZEN.....	174
LITERATURVERZEICHNIS.....	177
ANHANG 1.....	183
ÖZ GEÇMİŞ.....	188

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle</i>	<i>Seite</i>
1. Lehrwerkanalyse zur Wortbildung.....	44
2. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	67
3. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	69
4. Einfluss auf die Einprägsamkeit.....	72
5. Effektiver Lernprozess - Einfluss auf die Effektivität.....	72
6. Produktiver Lernprozess - Einfluss auf die Produktivität.....	73
7. Lernfreundlicher Lernprozess - Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen.....	74
8. Entwicklung der Lernstrategie.....	76
9. Aktiver Lernprozess - Einfluss auf die Aktivität.....	77
10. Erkennung der Form und Struktur.....	78
11. Lernfreundlicher Lernprozess - Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess.....	79
12. Affektiver Lernprozess - Einfluss auf die Affektivität beim Lernen.....	80
13. Lerninhalte und sprachliche Mittel zum Thema Wortbildung.....	86
14. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse.....	90
15. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse in Kategorien.....	91
16. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	109
17. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	111
18. Bewertungen der Befunde über die Vertrautheit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen.....	127
19. Bewertungen der Befunde über die Bedeutsamkeit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	128
20. Bewertungen der Befunde über die Nützlichkeit der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	129
21. Bewertungen der Befunde über die Kenntnisse der Wortbildungsregeln.....	129

22.	Bewertungen der Befunde zum individuellen Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen im Deutschunterricht.....	130
23.	Bewertungen der Befunde zur Erkennung der Wortbildungsarten am Beispiel Komposition und Derivation.....	131
24.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung.....	132
25.	Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung.....	134
26.	Form und Strukturerkennung.....	136
27.	Motivation.....	136
28.	Effektives Lernen.....	137
29.	Einprägsamkeit.....	137
30.	Erzeugung neuer Wörter.....	138
31.	Kreatives Lernen.....	138
32.	Wortartenvielfalt.....	139
33.	Darstellung der komplexer Sachverhalte.....	139
34.	Arbeit mit Wortbildungsstrukturen.....	140
35.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	141
36.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Nützlichkeit hinsichtlich des Einsatzes der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	143
37.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	145
38.	Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	147
39.	Einfluss auf die Einprägsamkeit.....	150
40.	Effektiver Lernprozess - Einfluss auf die Effektivität.....	151
41.	Produktiver Lernprozess - Einfluss auf die Produktivität.....	152
42.	Lernfreundlicher Lernprozess - Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen.....	153
43.	Entwicklung der Lernstrategie.....	154
44.	Aktiver Lernprozess - Einfluss auf die Aktivität.....	155
45.	Erkennung der Form und Struktur.....	156
46.	Lernfreundlicher Lernprozess - Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess.....	157
47.	Affektiver Lernprozess - Einfluss auf die Affektivität beim Lernen.....	158

48.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen.....	159
-----	---	-----

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung</i>	<i>Seite</i>
1. Innere und äußere Komponente der Form und Bedeutung/Inhalt.....	14
2. Die Ordnungsprinzipien der Vernetzung lexikalischer Einheiten.....	21
3. Nomen + Nomen Komposita.....	28
4. Verb + Nomen Komposita.....	29
5. Verb + Nomen Komposita.....	29
6. Adjektiv + Nomen Komposita.....	29
7. Adverb + Nomen Komposita.....	29
8. Konfix + Nomen Komposita.....	30
9. Beispiel eines Derivats mit Präfixableitung.....	32
10. Beispiel eines Derivats mit Suffixableitung.....	33
11. Beispiel eines Derivats mit Suffix -und Präfixableitung.....	33
12. Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form.....	34
13. Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form.....	34
14. Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form.....	35
15. Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form.....	35
16. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	68
17. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	71
18. Altersverhältnisse der Probandengruppe.....	82
19. Geschlechtsverteilung der Probandengruppe.....	83
20. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse.....	91
21. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse in Kategorien.....	92
22. Sprechkompetenz als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	94
23. Syntaktische Fähigkeiten als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	96
24. Einprägsamkeit als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	97

25.	Semantische Verstehenskompetenz als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	98
26.	Spracherlernung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	99
27.	Sprachbeherrschung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	101
28.	Sprachbereicherung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	102
29.	Sprachverwendung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	103
30.	Vergleich der Muttersprache als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	104
31.	Sprachentwicklung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	106
32.	Produktivität als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	107
33.	Andere Sprachfertigkeiten als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen.....	108
34.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	110
35.	Bewertungen der Gründe über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung in Kategorien.....	112
36.	Wortschatzerweiterung selbst als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	113
37.	Wortschatzbereicherung als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzerweiterung.....	115
38.	Produktivität als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	117
39.	Semantische Verstehenskompetenz als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	118
40.	Einprägsamkeit als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	120
41.	Syntaktische Fähigkeiten als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	121
42.	Lernerleichterung als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	122
43.	Sprechkompetenz als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	124
44.	Lernwiederholung als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung.....	126

45.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung.....	133
46.	Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung.....	135
47.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsam- keit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	142
48.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Nützlichkeit hinsichtlich des Einsatzes der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	143
49.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	146
50.	Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung.....	149
51.	Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Erweiterung des Wortschatzes durch die motivierend Wirkung der Wortbildungsübungen.....	160

Abkürzungsverzeichnis

Abb	: Abbildung
bzw.	: beziehungsweise
ca.	: circa
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
d. h.	: das heißt
ebd.	: ebenda
et al.	: et alii, und andere
f.	: die angegebene und die folgende Seite
ff.	: die mehreren folgenden Seiten
Komp.	: Komponente
o. ä	: oder ähnlich
s.	: siehe
S.	: Seite
Tab.	: Tabelle
u. a.	: unter anderem
u. ä	: und ähnlich
usw.	: und so weiter
u.v.a.	: und vieles andere
vgl.	: vergleiche
z. B.	: zum Beispiel
zit. nach	: zitiert (nach)

KAPITEL I

EINLEITUNG

1. Einführung

Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne den eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist.

Als eines von den einflussreichsten Mitteln, um Wortschatz zu vermitteln, ist Bildung. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Wortschatzes ist es also nicht vorstellbar im Fremdsprachenunterricht die Wortschatzarbeit und die Vermittlung bzw. Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse auszulassen. Laut Graves (2016) ist das Ziel der Wortschatzarbeit in der Fremdsprache, dass die Lernenden das zu lernendes Wort erkennen, verstehen, im Kopf behalten, wieder auffinden und korrekt verwenden.

Grundsätzlich ist aber gerade das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache nach Tütken (2006) ein sehr komplexer Lernprozess, weil es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Demnach ist es von essentieller Bedeutung darüber aufmerksam zu werden, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren. Aus der Sicht von Latzer (1993) bereitet die ungewohnte Sprache in folgenden Punkten Lernschwierigkeiten vor:

- die Differenz von Aussprache und Schreibweise
- die morphologische Ausstattung
- der syntaktische Gebrauch der anders ist als die Muttersprache
- die Einsatzspezifik der Zielsprache die Abweichung der Bedeutung von der Muttersprache

Anbetracht der Tatsache, dass beim Wortschatzerwerb der komplexe Lernprozess den Lernenden eine belastende Herausforderung bereitet, kommt es unserer Meinung nach oft zur fehlenden bzw. geringer Motivation. Das Wortschatzlernen steht also damit vor einem affektiven Problem. Ein Vergleich dieser Aussage vertritt auch die Praxis mit seiner Meinung, dass Motivation auf das Wortschatzlernen einen wesentlichen Einfluss ausübt:

„Hirnforscher haben herausgefunden, dass Gelerntes am besten im Gehirn haften bleibt, wenn mit Spaß und Freude – mit positiven Gefühlen also – gelernt wurde.“ (test.de)

Diesbezüglich soll der Wortschatzdidaktik eine enorme Beachtung geschenkt werden. Zu Recht stellt Bohn (2000) die Frage „Wie kann sich der Lernen den neuen Wortschatz effektiv aneignen?“. Mit Rücksicht auf die Frage von Bohn (2000) ist der Bestandteil dieser Studie, den motivierenden Aspekt von Wortbildungsübungen die zur Förderung der Wortschatzlernens beitragen könnten zu erfassen.

Wortbildungskenntnisse haben im Fremdsprachenerwerb einen hohen Stellenwert an Bedeutung, demzufolge können Wortbildungsübungen zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen der Lernenden dienen oder deren Wortschatzentwicklung hilfreich zur Seite stehen. Da Wortbildung u.a. eine der wesentlichen Formen der Wortschatzerweiterung ist, können Lernende im Zuge dessen durch den Gebrauch der Wortbildung dazu angeregt werden, ihre lexikalischen Kenntnisse zu erweitern. In dieser Hinsicht setzt sich diese Studie zum Ziel zu erfassen, ob die Deutschlernenden durch den Einsatz von Wortbildung dazu motiviert werden, neue Wörter zu erwerben und aufgrund dessen ihren Wortschatz entwickeln. Diesbezüglich wurde in diesem Artikel auch auf die Erfassung eingegangen, weshalb bzw. auf welche Art und Weise die Wortbildungsübungen motivierend wirken.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde im DaF-Unterricht mit den Deutschkursteilnehmenden auf dem A1-Niveau ein Semester lang mit Wortbildungsübungen, die Anhand verschiedener Arbeitsblätter den Lernenden vorgestellt wurden, gearbeitet. Die Probandengruppe musste am Ende der behandelten Lektion die Wortbildungsstrukturen erfassen und mit diesen als Übung arbeiten. Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Studie und der Niveaustufe der Lernenden war die Arbeit an allen Wortbildungsarten nicht möglich. Deshalb beschränkt sich diese Arbeit nur auf den Einsatz solcher Wortbildungsarten wie Komposition und Derivation.

Um festzustellen zu können, ob die Arbeit mit Wortbildungsübungen einen motivierenden Faktor auf das Wortschatzentwickeln ausübt, wurde am Ende des Semesters eine Untersuchung an einer Stichprobe durchgeführt, an der 33 Kursteilnehmende Beitrag geleistet haben. Die Probandengruppe musste zuerst ihre Einstellung gegenüber der Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse formulieren. Im Weiteren musste die Probandengruppe sich dazu äußern, aus welchem Grund sie die Wortschatzkenntnisse bedeutsam finden. Darauf aufbauend folgen die Meinungen über die Nützlichkeit der Wortschatzübungen im Deutschunterricht. Zuletzt musste die Probandengruppe ihre Bewertungen gegenüber der Arbeit mit den Wortbildungsübungen, dessen Beitrag und

Wirkung auf das Wortschatzlernen und den Einfluss die Wortbildungsübungen auf das Motivieren zum Lernen der Wörter ausführlich formulieren.

Die erzielten Untersuchungsergebnisse sollen nicht nur den Beweis liefern, dass Wortbildungsübungen einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Vermittlung, Erweiterung und Festigung des Wortschatzes leisten, sondern auch eine Verwendungsmöglichkeit darstellen, welche einerseits die Integration der Wortbildungsübungen zum Wortschatzlernen in den DaF-Unterricht und andererseits die Wende zum Motivieren der Wortschatzarbeit betont.

1.1. Problembestimmung

Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar.

Eines von den einflussreichsten Mitteln um Wortschatz zu vermitteln ist Bildung. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Wortschatzes ist es also nicht vorstellbar im Fremdsprachenunterricht die Wortschatzarbeit und die Vermittlung bzw. Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse auszulassen. Grundsätzlich ist aber gerade das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache und die Vermittlung der Vokabeln in der Wortschatzdidaktik ein sehr komplexer Lernprozess, was zur anstrengenden Herausforderung und meiner unserer Meinung nach oft zur fehlenden bzw. geringer Motivation führt.

In der vorliegenden Arbeit wird die belastende, komplexe und ineffiziente Vermittlung bzw. das Lernen des neuen Wortschatzes, was den Schülern auf dem A1 Niveau Motivationslosigkeit bzw. Schwierigkeiten vorbereitet als Problem betrachtet. Hinsichtlich des komplexen Lernprozesses beim Wortschatzlernen ist es von grundlegender Bedeutung darauf aufmerksam zu machen, dass Hilfsmittel und Techniken benutzt werden sollen, welche das Hauptziel verfolgen, die Schüler dazu motivieren, den neuen Wortschatz am effektivsten zu erwerben, abzurufen und zu erweitern.

Mit Rücksicht auf die Frage wie sich die Schüler den Wortschatzlernen motivierend aneignen könnten, ist der Ausgangspunkt der Studie, den motivierenden Aspekt von Wortbildungsübungen die zur Förderung der Wortschatzerwerbs beitragen könnten zu erörtern.

Die erzielten Untersuchungsergebnisse sollen nicht nur den Beweis liefern, dass Wortbildungsübungen einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Vermittlung, Erweiterung und Festigung des Wortschatzes leisten, sondern auch eine Verwendungsmöglichkeit

darstellen, welche einerseits die Integration der Wortbildungsübungen zum Wortschatzlernen in den DaF-Unterricht und andererseits die Wende zum Motivieren bei der Wortschatzarbeit betont.

1.2. Forschungsfragen

Es ergeben sich folgende Forschungsfragen, die der vorliegende Beitrag zu beantworten versucht:

1. Inwieweit übt die Arbeit mit Wortbildungsübungen einen motivierenden Faktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung aus?
2. Welche Faktoren werden angesichts der Arbeit mit Wortbildungsübungen als motivierend zur Förderung der Wortschatzentwicklung empfunden?
3. Welche sind die subjektiven Meinungen und Bewertungen von Deutschlernenden zum Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung?

1.3. Ziel der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, festzustellen ob die Arbeit mit Wortbildungsübungen einen motivierenden Einfluss auf das Wortschatzentwickeln ausübt. Weil grundsätzlich das Wortschatzlernen im Deutschunterricht ein komplexer Lernprozess ist und diesbezüglich den Lernenden Schwierigkeiten wie Motivationslosigkeit und Belastung der neu zu erwerbenden Wörter bereitet, wurde das Augenmerk der vorliegenden Untersuchung auf das Wortschatzlernen gerichtet.

Die Wortbildung ist eine der wesentlichen Formen der Wortschatzerweiterung, im Zuge dessen können Lernende durch den Gebrauch der Wortbildung dazu angeregt bzw. motiviert werden, ihre lexikalischen Kenntnisse zu erweitern. Das Wortschatzlernen steht also damit vor einem affektiven Problem. Diesbezüglich wurde versucht deutlich zu machen, inwiefern die Lernenden mit Hilfe einer kreativen und effektiven Methode wie Wortbildungsübungen zum Wortschatzlernen motiviert werden können, weil die Arbeit an der Wortbildung eine effektive Strategie mit positiven Wirkungen auf das Erlernen, Behalten, Vernetzen und Abrufen des Wortschatzes darstellt. Darauf aufbauend ist von Erwartung, dass die Lernenden von einer Lernstrategie wie Wortbildungsübungen affektiv profitieren.

Des Weiteren verfolgt die Arbeit den Zweck, den fremdsprachlichen Wortschatzerwerb mit Hilfe von Wortbildungsübungen zu fördern. Es ist von grundlegender Bedeutung sich mit der Problematik des Wortschatzerwerbs zu konfrontieren, weil es nicht zu vernachlässigen ist, dass die DaF-Lernenden von Anfang an des Wortschatzerwerbs sich motiviert zum Lernen fühlen sollten, indem sie effektive Lerntechniken entwickeln, um sie zu

einer Lernstrategie zu entwickeln und damit zum Wortschatzlernen gefördert bzw. motiviert werden. Schlussendlich versucht die Arbeit zu erläutern, weshalb bzw. auf Welche Art und Weise die Wortbildungsübungen zum Wortschatzlernen motivierend wirken.

1.4. Relevanz der Arbeit

Wortbildungskennntnisse haben im Fremdsprachenerwerb einen hohen Stellenwert, demzufolge können Wortbildungsübungen der Entwicklung spezifischen Kompetenzen der Lernenden dienen oder deren Wortschatzentwicklung hilfreich zur Seite stehen. Wortbildungsübungen sind eine wesentliche Form der Wortschatzerweiterung. Im Zuge dessen können Lernende dazu angeregt werden ihre lexikalischen Kenntnisse zu erweitern. Mit Rücksicht auf diese Aussagen haben Fremdsprachendidaktiker auf die Relevanz der Wortbildung im fremdsprachlichen, vornehmlich im Lernprozess des Wortschatzerwerbs, schon längst aufmerksam gemacht, jedoch wurde dem Belang der Wortbildung bzw. der Rolle der Wortbildungsübungen angesichts des Wortschatzerwerbs bis heute nicht genügend Anerkennung gegeben. Dies belegen auch einige Untersuchungen in den Handbüchern zur Wortschatzdidaktik, in denen kaum einen Anspruch auf die Relevanz der Wortbildungsübungen in der Wortschatzarbeit genommen wurde oder es wurde nur auf die Rolle bei der Semantisierung angedeutet. Laut Krumm (2010), wird auf die Wortbildungsübungen nur linguistisch und nicht fremdsprachendidaktisch angegangen. Erfreulich kommt bei Storch (2001) jedoch die Bedeutsamkeit der Wortbildungsübung im Fremdsprachenerwerb zur Sprache. Nach Beile (1987) wird die Wichtigkeit der Wortbildung der kognitiven Entwicklung zugeordnet, weil diese einerseits zur Förderung des potenziellen Wortschatzes führt und darauf aufbauend dem potenziellen Wortschatz hilfreich zur Seite steht, andererseits dem produktiven Wortschatz Zuwachs geben. Storch (2001) geht der Fremdsprachendidaktik implizit und explizit an, indem er die Entwicklung des potenziellen Wortschatzes und die Wortbildung als Mittel des kreativen Lernprozesses betont. Im Folgenden liegt die Relevanz der Arbeit zum Angehen der mehreren Einsatzbereiche der Wortbildung im Fremdsprachendidaktik, insbesondere Wortschatzdidaktik, weil grundsätzlich das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache nach Tütken (2006) ein komplexer Lernprozess ist, in Bezug auf den Grund, dass es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Demnach ist es von essentieller Bedeutung darüber aufmerksam zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren. Anbetracht der Tatsache, dass beim Wortschatzerwerb der komplexe Lernprozess den Lernenden eine belastende Herausforderung bereitet, kommt es

unserer Meinung nach oft zur fehlenden bzw. geringen Motivation. Weil das Wortschatzlernen vor einem affektiven Problem steht ist es von Belang das Verständnis zu erweitern bzw. neue Einblicke in die Wortschatzdidaktik zu geben, Wortbildungsübungen in der Wortschatzdidaktik einzusetzen, weil Wortbildungskennntnisse positiv und affektiv auf die Entwicklung des Wortschatzes wirken können. Andererseits könnte durch diese Arbeit ein maßgeblicher Beitrag zur Wortbildung als Forschungsgegenstand der Wortschatzdidaktik gegeben werden, weil Wortbildung zum einen auf großes Interesse stößt, zum anderen sich auf die Wende des Wortschatzerwerbs konzentriert.

1.5. Hypothesen der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit werden folgende Hypothesen aufgestellt und im empirischen Kapitel auf ihre Richtigkeit beleuchtet:

1. Wortbildungsübungen leisten Beitrag zur Entwicklung einerseits des potenziellen Wortschatzes, andererseits des produktiven Wortschatzes.
2. Wortbildungsübungen dienen auch zur Erweiterung und Förderung des Allgemeinen Wortschatzes, da sie hinsichtlich ihrer Struktur reichhaltiges Wortschatzinventar besitzen.
3. Wortbildungsübungen sind von großem Interesse im DaF-Unterricht, weil sie über ein enormes Potenzial zur Erweiterung von rezeptiver, interaktiv-produktiver und insbesondere kognitiver Fertigkeit besitzen.
4. Wortbildungsübungen führen zum effektiven Lernen, da sie einen enormen Motivationseffekt aufweisen und die Lernenden zum Wortschatzlernen motivieren.
5. Wortschatzübungen als Förderung des Wortschatzerwerbs werden als nützlich angesehen, da sie zum einem das Erlernen der Wörter erleichtern, andererseits die Einprägsamkeit des kennengelernten Wortschatzes fördern, sowie die Logik hinter dem Entstehungsprozess der Wörter vermitteln bzw. zur struktureller Erkennung der Sprache führen.
6. Der Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung im DaF-Unterricht wird als bedeutsam und mitwirkend angesehen, da sie die Produktivität der Lernenden prägt und sie zum autonomen Lernen führt, indem sie mit den gelernten Wortbildungskennntnissen selbstständig an der Lexik arbeiten können.
7. Der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor bei der Wortschatzentwicklung wird von Belang angesehen, weil das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache ein sehr komplexer Lernprozess ist, da es nicht nur semantische Informationen

aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache.

8. Der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor wird als bedeutsam und hilfreich empfunden, da sie den komplexen Lernprozess der Vokabeln erleichtern und den Lernenden neue Lernstrategien erschaffen.

9. Wortbildungsübungen üben einen motivierenden Charakter auf die Wortschatzentwicklung aus, weil sie einerseits aus affektiven Gründen als anregend und effektiv empfunden werden, andererseits wegen ihrer struktureller Aufstellung die Möglichkeit dazu bieten neue Vokabeln zu lernen.

10. Wortbildungsübungen haben einen motivierenden Einfluss zur Förderung der Wortschatzentwicklung, da sie zum einem hilfreich der Einprägsamkeit des neu kennengelernten Wortschatzes dienen, zum anderen zur strukturellen Erkennung der Sprache führt.

11. Wortbildungsübungen wirken motivierend auf das Erweitern des Wortschatzes, weil sie einerseits zur Erleichterung des Lernprozesses bzw. zum schnellen, effektiven und aktiven Lernen führt.

12. Wortbildungsübungen haben eine motivierende Wirkung auf das Wortschatzentwickeln, da sie die Produktivität der Lernenden prägen und somit sie dazu bringen sich kompetent zu fühlen.

1.6. Einschränkungen der Arbeit

Diese Arbeit wurde ein Semester in zwei verschiedenen DaF-Kursen durchgeführt, in dem die Geschlechtsverteilung ein ungleiches Verhältnis aufwies. Im Weiteren begrenzte der Zeitplan des Curriculums den Einsatz von mehreren Wortbildungsübungen im DaF-Unterricht, weswegen nur Wortbildungsübungen wie Komposition und Derivation behandelt wurden. Weiterhin konnten nicht alle Wortbildungsarten den Lernenden vermittelt werden, weil sie gemäß GER auf dem A1 Niveau standen und noch nicht in der Lage waren, alle Wortbildungskennnisse aufzunehmen. Des Weiteren wurde bei dieser Arbeit explizit für diese Arbeit erstellte und aus dem zu behandelnden Lehrbuch genutzten Vokabeln bestehende Arbeitsblätter eingesetzt, die auch zum Nachtest dienen sollten. Diesbezüglich beschränkt sich diese Arbeit nur auf den Beitrag von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung, wobei der Beitrag auf im Hinblick andere Fertigkeiten – aus zeitlichen und anderen Rahmenbedingungen – hier empirisch nicht beleuchtet werden konnte.

1.7. Aufbau der Arbeit

Gemäß der Zielsetzung ist diese Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Teil eingeteilt und enthält 10 Kapitel. Die Behandlung der Wortschatzvermittlung, der Wortbildung, der Einsatz von Wortbildung, der Motivationsfaktor beim Fremdsprachenlernen sowie der Einsatz von Wortbildung als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht wurden hinsichtlich der diesbezüglichen Fachliteratur im theoretischen Teil beleuchtet. Im empirischen Teil folgt die Darstellung der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Studie bzw. der Stichprobe mit Kontrollgruppe, wobei den Erwartungen entsprechend die demografischen Informationen zur Probandengruppe und deren Einstellungen und subjektiven Äußerungen gegenüber dem Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zum Wortschatzentwickeln im DaF-Unterricht dargestellt werden.

Darauf aufbauend befindet sich im ersten Kapitel die Einleitung. Im zweiten Kapitel wird auf die Wortschatzvermittlung eingegangen, wobei die lerntheoretischen und lernpsychologischen Grundlagen der Wortschatzvermittlung zusammengefasst und vermittelt werden. Darauf aufbauend wird besonders das kontextualisierte und vernetzte Lernen, sowie das mehrkanalige Lernen behandelt. Dieses Kapitel befasst sich auch gezielt mit Sprachdidaktischen Anforderungen der Wortschatzarbeit, wobei Schwierigkeiten und Empfehlungen zur Wortschatzarbeit thematisiert werden.

Das dritte Kapitel bietet in aller Ausführlichkeit eine Literaturrecherche über die Wortbildung, indem auf die Unterkategorien wie Komposition, Derivation und Konversion eingegangen wurde.

Des Weiteren wurden im vierten Kapitel die fremdsprachlichen Aspekte der Wortbildung berücksichtigt, dabei wurde der vielfältige methodische Einsatz von Wortbildungsübungen zur Wortschatzentwicklung im DaF-Unterricht vorgeführt. Anschließend wird das Augenmerk auch auf den Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen als Lernmittel zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht gerichtet, wobei die Auswahl der Wortbildungsübungen, Ziele des Einsatzes von Wortbildung im DaF-Unterricht, Vorschläge und Leitlinien zu den Einsatzformen und -Phasen, sowie die Hindernisse und Einschränkungen bei der Arbeit mit Wortbildung und die Schwierigkeiten bei der unterrichtsmethodischen Umsetzung der Wortbildungslehre im DaF-Unterricht verfasst wurde.

Im Mittelpunkt des fünften Kapitels steht die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick über die Bedeutsamkeit des

affektiven Faktors Motivation beim Wortschatzlernen werden erörtert, dabei werden auf die Motivationsvariablen zur Fremdsprachenmotivationsforschung eingegangen. Darauf aufbauend wird der motivierende Aspekt der Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung diskutiert und die verschiedenen Faktoren der Motivation formuliert.

Im sechsten Kapitel werden die motivierenden Aspekte der Wortbildung zur Förderung der Wortschatzentwicklung erläutert, wobei auf die Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung eingegangen wird.

Das siebte Kapitel widmet sich dem empirischen Teil dieser Arbeit. Im Fokus steht die methodische Vorgehensweise der empirischen Erhebung. Im Weiteren werden die Unterrichtsmaterialien, der Unterrichtsaufbau bzw. Aktivitäten und die Datenerhebung vorgestellt. Als Messinstrumente werden Arbeitsblätter und Stichproben bevorzugt, die zur Feststellung der Einstellungen zum Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung dienen. Die subjektiven Äußerungen hinsichtlich der Arbeit mit Wortbildungsübungen im DaF-Unterricht sollten vor allem auf die Feststellung des Motivationsfaktors von Wortbildungsübungen zur Wortschatzentwicklung hinweisen. Abschließend werden die Annahmen und Einschränkungen der Arbeit erläutert.

Der Ausgangspunkt des achten Kapitels sind die Befunde und Auswertung der Untersuchung. Es wurden Grafiken und Tabellen zu den Einstellungen der Lernenden zum Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung zur Verfügung gestellt. Um einen verständlichen Überblick zu schaffen, werden die Befunde der Stichproben in 12 Kategorien eingeteilt und dargestellt. Am Ende des Kapitels werden die Befunde in einer Tabelle und der dazugehörigen Grafik zusammengestellt.

Im Mittelpunkt des neunten Kapitels befindet sich die Betrachtung der für diese Arbeit zusammengestellten und durchgeführten Untersuchungen. Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung werden angesichts der Hypothesen der Arbeit diskutiert.

Abschließend endet die Arbeit mit dem zehnten Kapitel, die Schlussfolgerungen und Konsequenzen darstellt. Hinsichtlich der erzielten Befunde folgen in diesem Kapitel Vorschläge für den Einsatz der Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung.

KAPITEL II

Die WORTSCHATZVERMITTLUNG

2. Grundlagen des Wortschatzerwerbs

In jeder Sprache stellt der Wortschatz und dessen verschiedene Kombinationsmöglichkeiten, die als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen werden, für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dienen, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon deswegen (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz im Fremdsprachenunterricht neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne die eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Wortschatzes ist es also nicht vorstellbar im Fremdsprachenunterricht die Wortschatzarbeit und die Vermittlung bzw. Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse, die für Sprachlernende zur Förderung aller Niveaus von A1-C1 dienen, auszulassen. Grundsätzlich besitzt der zu erwerbende Wortschatz einer Sprache einen Umfang, was schwer zu beziffern ist. Die Frage was für einen Wortschatzumfang die Sprachlernende verfügen sollten wird in Bezug auf die deutsche Sprache durch verschiedene Quellen mit verfügbaren Zahlen beantwortet. Die siebte Auflage von Duden, der als ein Deutsches Universalwörterbuch gilt, beinhaltet mehr als 500.000 Stichwörter, dazu zählen auch Bedeutungsangaben und Anwendungsbeispiele (vgl. ebd.); zum Zertifikat Deutsch zählt die Wortschatzliste die aus 2.000 Wörtern Grundwortschatz besteht; das Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Wellmann et al., 2010) beinhaltet 66.000 Stichwörter, dazu zählen auch Wendungen die den aktuellen Wortschatz miteinbeziehen; zu den Quellen gehört auch die neunte Auflage des Standardwerks Brockhaus Wahrig *Die deutsche Rechtschreibung* (Wahrig, 2011) indem 140.000 Einträge angeboten werden. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene liegt die Tragweite des Wortschatzumfangs bei 4000 Wörtern. Ein einfacher Grundwortschatz mit dem die Alltagskommunikation zu beherrschen ist umfasst für Erwachsene 2000 Wörter (Langenscheidt, 1991). Laut Bohn (1999, S. 16) ist für die Alltagskommunikation mindestens 8000 Wörter zu beherrschen unter denen 2000 Wörter aktiv zur Verfügung kommen sollten. Auf die Frage welche Wörter dabei zu erwerben sind ergibt sich eine nicht zu leicht feststellende Antwort. Nach Neuner (1991) wird eine Basis für die Auswahlkriterien vorgeschlagen, zu denen die Lernbarkeit, die Brauchbarkeit und die Verstehbarkeit zählen. Diese Kriterien werden jedoch von verschiedenen Faktoren beeinflusst.

In der Sprachdidaktik wird der Wortschatz entsprechend diesen Auswahlkriterien folgendermaßen unterschieden:

- Der Mitteilungswortschatz (aktiver/produktiver Wortschatz)
- Der Verstehenswortschatz (passiver/rezeptiver Wortschatz)
- Der potenzielle Wortschatz

Laut Bohn (2001) ist kein anderes Teilsystem unserer Sprache so stark strukturiert und gegliedert wie der Wortschatz. Bohn (2002) beschreibt den Mitteilungswortschatz als aktiven und produktiven Wortschatz, der aus Wörtern die man anwenden und äußern kann besteht. Der Mitteilungswortschatz setzt sich aus den Wörtern zusammen, die der Mensch produktiv beherrscht d.h. aus den Wörtern, -die man in kommunikativen Situationen selbstständig verwenden kann. Der Verstehenswortschatz dabei wird als der passiver und rezeptiver Wortschatz angesehen, der sich auf die lexikalischen Einheiten mit denen der Lernende die Lese- und Hörtexte aufnehmen und erfassen kann bezieht. Der potenzielle Wortschatz ist nach Bohn (ebd.) durch alle zusammengesetzten und aber auch abgeleiteten Wörter gegliedert, die der Lerner nicht willentlich kennt, aber dessen Bedeutung mit Hilfe von zuvor bekannten Bausteinen erschließen kann. Hierbei wird das ganze Vorwissen über die Sprache und dessen Bausteine eingesetzt, alle zuvor bekannten Wortbildungsstrukturen- und regel angewendet u. v. a. Weil man beim Erwerben einer Sprache ca. 4- bis 5-mal mehr Wörter versteht als man eigentlich selbst produzieren kann, umfasst und schließt der passive und rezeptive Wortschatz den Mitteilungswortschatz ein und vergrößert sich weit hinaus mehr als der aktive und produktive Wortschatz. Während der Umfang des Mitteilungswortschatzes eines Erwachsenen bei 10.000 – 20.000 Lexemen liegt, ist der individuelle Verstehenswortschatz mit 40.000 – 100.000 Lexemen weitaus grösser. (Glück, 2005; Meibauer & Rothweiler, 1999) (vgl. Schnörch). Der Mitteilungswortschatz bei Kindern aus bildungsnahen Familien, deren Herkunftssprache Deutsch ist, liegt vom Vorschulalter bis zum Einschulungsalter bei ca. 5000 Lexemen, wobei der Umfang des Verstehungswortschatzes bei 14.000 Lexemen liegt. Der Umfang des Mitteilungswortschatzes wird durch Faktoren wie Alter, Bildungsniveau, sowie Sprachkenntnissen beeinflusst. Laut Günther (2002) erreichen die Jugendlichen mit ca. 15 Jahren den Wortschatz eines Erwachsenen. Die Begrenzung zwischen dem produktiven und dem rezeptiven Wortschatz stehen nicht fest, d.h. ein gelerntes Wort kann vom rezeptiven Wortschatz zum produktiven Wortschatz übergehen, sowie bei fehlender Anwendung und Gebrauch der Sprache wieder in den rezeptiven Wortschatz wechseln.

Die Grundwortschatzlisten beziehen sich weitgehend auf den produktiven Wortschatz, mit dem eine Person dazu fähig ist, mehr als nur die alltägliche Kommunikation bewältigen zu können. Diese Wortschatzlisten, dienen in der Regel als Grundlage für die Rechtschreibung und sollen bei Schreib- und Leseübungen sowie bei Hörverständnisübungen zum Einsatz kommen. Jedoch ist der Grundwortschatz nach Krohn (1992, s. 125) im Großen und Ganzen nur eine didaktisch motivierte Auswahl aus dem lexikalischen System einer Sprache.

Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als eine zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne den eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist.

Als eines von den einflussreichsten Mitteln um Wortschatz zu vermitteln ist Bildung. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Wortschatzes ist es also nicht vorstellbar im Fremdsprachenunterricht die Wortschatzarbeit und die Vermittlung bzw. Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse auszulassen. Laut Graves (2016) ist das Ziel der Wortschatzarbeit in der Fremdsprache, dass die Lernenden das zu lernendes Wort erkennen, verstehen, im Kopf behalten, wieder auffinden und korrekt verwenden.

Im Fremdsprachenerwerb gehören der Wortschatz und das Lernen der lexikalischen Einheiten zu den schwierigsten Herausforderungen. Nach Tütken (2006) ist grundsätzlich das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache ein sehr komplexer Lernprozess, weil es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Demnach ist es von essentieller Bedeutung darüber aufmerksam werden, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist, über die sich die Lernenden oft beschweren. Aus der Sicht von Latzer (1993) bereitet der Wortschatzlernprozess in folgenden Punkten Lernschwierigkeiten vor:

- Die Differenz von Aussprache und Schreibweise
- Die morphologische Ausstattung
- Der syntaktische Gebrauch der anders ist als in der Muttersprache
- Die Einsatzspezifik der Zielsprache die Abweichung der Bedeutung von der Muttersprache

Für die Wortschatzvermittlung sowie für die Wortschatzarbeit ergeben sich gewisse Grundlagen, die gemäß ihrer Basis angenommen werden sollten. Im Folgenden werden die linguistischen, die lernpsychologischen, die lerntheoretischen und die didaktischen Grundlagen der Wortschatzvermittlung beschrieben und deren Schwierigkeiten beim Wortschatzerwerb mit den dazugehörenden Empfehlungen dargestellt.

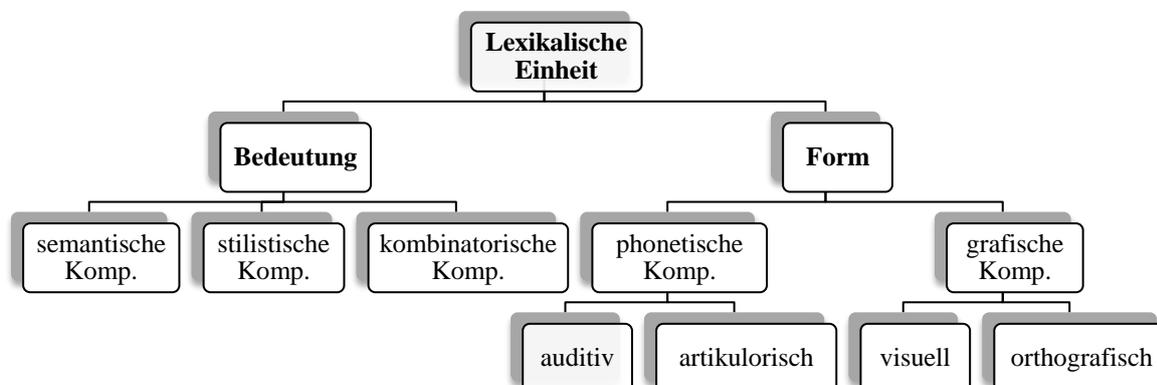
2.1. Linguistische Grundlagen

Zur Frage ob oder inwieweit man ein Wort gelernt hat gibt es sicherlich keine einfache Antworten festzustellen. Kontio (2009, S. 14) vertritt die Meinung, dass Fremdsprachenlernende die Schreibung, d.h. die äußere Gestalt eines Lexems, die phonetische Aussprache, die Struktur zu dem die Morphemen, Derivationen und Flexionsformen gehören und das syntaktische Verhalten des Wortes kennen sollten. Des Weiteren müssen die gefühlsbezogene und pragmatische Bedeutung des Wortes sowie die semantischen, lexikalischen und pragmatischen Relationen mit anderen Lexemen bekannt sein, d.h. man sollte das Antonym und das Synonym u.v.a. des Wortes und deren Kollokationen erfassen können.

Die Charakteristika der lexikalischen Einheiten bestehen aus einer Bedeutungsseite und einer Formseite. Laut Bohn (2001, S. 26) werden die Bedeutung und die Form einer lexikalischen Einheit erst durch bestimmte innere und äußere Komponenten verständlich und erkennbar. Die Bedeutung und die Form einer lexikalischen Einheit werden in folgende innere und äußere Komponenten unterteilt:

Abbildung 1

Innere und äußere Komponente der Form und Bedeutung/Inhalt (Bohn, 2001)



Laut der Abbildung 1 gehören zur Bedeutung der lexikalischen Einheit die semantischen Komponenten, die den Inhalt und den Sinn der Zeichenketten bestimmen, die stilistischen Komponenten und die kombinatorischen Komponenten, die über die verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten der Lexeme entscheiden. Zur Eingliederung der Form gehören die phonetischen Komponenten, die während des Hörens durch die auditive und während des Sprechens durch die artikulatorischen Komponenten charakterisiert sind. Die graphischen Komponenten greifen beim Lesen auf die visuelle Komponente zu und zum Schreiben gehören die orthographischen Komponenten. In dieser Abbildung sind die grammatischen und die wortbildnerischen Komponenten nicht dargestellt worden, jedoch sind sie sowohl der Bedeutung wie auch der Form einer lexikalischen Einheit zuzuordnen. (Bohn, 2000, S. 26). Auch Nation (2001) teilt das notwendige Wissen über die lexikalischen Einheiten in drei Kategorien ein, die mit der allgemein akzeptierten Repräsentation von Lexemen im mentalen Lexikon korrespondieren. Laut ihm wird zur Beherrschung der Wörter noch die Nutzung der lexikalischen Einheiten hinzugefügt. Ebenfalls spricht Tschirner (2010) von konzeptuellen, morphologisch-syntaktischen Ebenen und phonologisch-phonetischen Ebenen, deren Ausbildung jedoch unterschiedlich sein kann. Nach Levelt (1989) beziehen lexikalische Einheiten semantische, syntaktische, morphologische und orthographische/phonologische Aspekte mit sich ein. Auch Löschmann (1993) gliedert die Beherrschung der lexikalischen Einheiten in drei Ebenen, zu denen die formativen

Komponenten wie graphemische-graphematische, die lexikalisch-semantische Komponenten, die grammatische Komponenten, sowie phonetisch-phonologische Komponenten gehören. Tschirner (2010) vertritt die klare Meinung zum Wortschatzlernen, dass es nicht ausreichend ist, nur die Vokabelgleichung zu lernen, sondern es sollte vielmehr wie das Wortschatzwissen erworben werden, damit überhaupt die Wörter verstanden und verwendet werden können. In Bezug auf diese Ansichten kann letztendlich die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ohne das notwendige Wissen über die lexikalischen Einheiten bzw. die Verbindung zur Bedeutung und Form der lexikalischen Einheiten, sowie deren Komponenten kein Wortschatzlernen existieren kann.

2.2. Lernpsychologische Schwerpunkte

Beim Wortschatzerwerbsprozess wird nicht nur das Erlernen der Wörter bzw. die Wortschatzvermittlung bedacht, sondern es werden auch -die für den Wortschatzerwerb nötigen Erkenntnisse der Psychologie zur Kenntnis genommen. Das Gedächtnis der Lernenden wird während des Erlernens neuer Vokabeln gefördert, deswegen müssen die neuen Wörter nicht nur gelernt, sondern dürfen auch nicht vergessen werden. Auf die Frage, wie der Wortschatz im Gedächtnis eines Individuums gespeichert wird antwortet Kontio (2009, S. 9) mit der Aussage, dass eine strukturelle Veränderung in den Nervenzellen stattfindet, die zur einer Speicherung im Nervennetz als Informationskonstruktion führt. Das lexikalische Wissen wird in das sogenannte netzartige und komplexe Ordnungssystem, bzw. in das mentale Lexikon gespeichert und somit im Langzeitgedächtnis wie ein Netzwerk gruppenartig festgehalten. Die gelernten Wörter, die im Ordnungssystem in unterschiedlichen Relationen bzw. Beziehungen zueinander stehen, zählen gleichzeitig als ein weiteres Element der anderen Ordnungsklassen, die wiederum untereinander vernetzt sind. Laut Vester (2014, S. 59) werden zuerst alle Wörter die bemerkt werden, über das Ultrakurzgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis gesichert. Mit bereits vorhandenem Wissen und mehrfachen Wiederholungen werden die Nervenzellen gestärkt, wobei dieser Vorgang das langfristige Behalten der Wörter ermöglicht. Nach (Storch, 1999, S. 35; Vester, 2014, S. 90) verschieben sich die Kenntnisse erst mit Wiederholungen in die Informationsstruktur des Langzeitgedächtnisses, d.h. in das sogenannte mentale Lexikon. In der Fachliteratur wird das Langzeitgedächtnis als das mentale Lexikon verstanden (Ünver, 2004, S. 200) und verfügt über eine enorme Erkenntnisfähigkeit und ein hohes Auffassungsvermögen an sprachliche und kognitive Konzepte, die wiederum im multidimensionalen Gedächtnis gespeichert werden. Das Langzeitgedächtnis wird ebenfalls in Wiedererkennungsgedächtnis und Abrufgedächtnis unterteilt (Bohn, 1999, S. 81). Lexikalisches Wissen wird als das mentale

Lexikon im Langzeitgedächtnis systematisch gruppiert, wobei lexikalische Einheiten gemäß manchen Ordnungsprinzipien gesichert werden. Das lexikalische Wissen in diesem mentalen Lexikon, was auch Kühn (2007, S. 159) in seinem Beitrag auffasst, vollzieht sich dabei auf Ordnungsprinzipien wie Sachfelder (enzyklopädisch), handlungsbezogene Frames und Scripts (lebensweltlich), Kollokationsfelder (usuell), Wortfelder bzw. Wortfamilien (grammatisch), Bewertungsnetze (konnotativ) und Assoziationsnetze (individuell). Laut Aitchison (1997, S. 128) sind Ordnungsprinzipien wie Bedeutung und Wortart vermutlich keine unabhängige Bestandteile, weil sie erst miteinander verknüpft werden müssen. Auf die Frage, wie sich die Struktur und die Prozesse im mentalen Lexikon beschreiben lassen, antwortet Neveling (2016), dass das mentale Lexikon dynamisch und kontinuierlich zum Erweitern von sich selbst geeignet und ökonomisch geordnet auf vernetzter Weise geknüpft ist. Laut Aitchison (2003) wird beim mentalen Lexikon zwischen zwei verschiedenen Prinzipien oder Komponenten unterschieden. Zum einem gilt das semantisch-syntaktische Prinzip, bei dem die syntaktische Repräsentationen und Informationen wie Wortklassen und andere Konstruktion –und Kombinationsmöglichkeiten enthalten sind und zum Auswählen lexikalischer Einheiten bei der sprachlichen Produktion dienen. Zum anderen ist vom phonologischen Prinzip die Rede, die auf die effiziente Erkennung von Wortformen mit zum Kontext gemäß passenden Bedeutungen dazu ausgerichtet ist, phonologische Informationen der erworbenen Wörter nach den Kategorien wie Anlaut, Auslaut und Akzent einzuordnen. Darauf aufbauend kann nebenbei auch vom morphologischen Prinzip gesprochen werden, bei dem morphologische Informationen wie Wortbildungskenntnisse und Wortbildungsstrukturen, sowie deren Regeln gespeichert werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese Prinzipien nicht nur miteinander in Beziehung stehen, sondern auch mit anderen sprachlichen kognitiven Aspekten in Relation sind. Laut Studer (2008) wird beim Erwerben eines Wortes auf das Allgemeine Wissen zugegriffen, jedoch ist nicht festzulegen, wo genau die Bedeutung eines Wortes endet und das Allgemeinwissen beginnt. Zur Beschreibung der Struktur und der Prozessen im mentalen Lexikon gehört auch das Aktivieren von syntaktischem und morphologischem Regelwissen, die während der Produktion von Sprache in Relation mit der Wortauswahl hervorkommen. Nach Aitchison (2003, S. 84 ff.) entsteht die Bedeutung eines Wortes durch die Vernetzung anderer Wörter und Konzepten, indem unter interlexemischen Relationen hauptsächlich Synonyme und Kollokationen, sowie Hyponyme von Bedeutung sind. Ein weiteres Ordnungsprinzip sind Wortarten, wobei die verschiedenen Wortarten wie Nomen, Verben und Adjektive im Gedächtnis unterschiedlich gespeichert und demnach wieder abgerufen werden. Die im

Gedächtnis bzw. im mentalen Lexikon stattfindenden Vorgänge werden als hocheffektiv angesehen und verlaufen automatisch. Schlussendlich besteht das Wortwissen bzw. der Erwerb von lexikalischem Wissen also nicht nur aus der Wortform und der Wortbedeutung, was auch Lutjeharms (2004, S. 22) bestätigt, sondern baut sich auf dem Erwerb aller Wortinformationen auf (Ender, 2007; Nation, 2001). Laut Lutjeharms (2004) ist der Zugriff nicht als erfolgreich zu beachten, wenn eine dieser Wortinformationen nicht zur Verfügung steht. Beim Wortschatzerwerb in einer Fremdsprache wird unter anderem auch das Äquivalent als wichtig empfunden, weil die Lerner die zu erlernenden Wörter bzw. die neuen Wörter mit den Wörtern in der Muttersprache oder mit den Wörtern in einer bereits vorhandenen Fremdsprache in Verbindung setzen, d.h. die neu erworbenen Wörter werden mit dem Zugriff auf das schon vorhandene Welt- und Sprachwissen erarbeitet. Dabei spielen auch Faktoren wie Welt- und Allgemeinwissen, die subjektiven Einstellungen und die persönlichkeitsbezogenen Besonderheiten eine wichtige Rolle und wirken auf das Fremdsprachenlernprozess mit ein. (vgl. Europarat, 2000; Ünver, 2004; Kontio, 2009; Vester, 2014).

Zuletzt ist es von Belang zu erwähnen, dass der Wortschatzerwerbsprozess durch innere Einflussfaktoren beeinflusst wird. Dabei spielen das Alter der Lernenden, der Zeitfaktor, die Bereitschaft bzw. die Motivation, die individuelle Unterschiede und die spezifischen Kognitions- und Lernprozesse, welche sich in der Fachdisziplin der Lernpsychologie befinden, eine wichtige Rolle. (Funk, 1994; Europarat, 2001). Der Faktor Alter kann schon in frühen Lebensjahren bzw. im Vorschulalter die Lexikonentwicklung beeinflussen, wobei das Alter in den späteren Jahren ein Indikator für die Sprachentwicklungsprobleme werden kann. Auch das Gedächtnis eines Kindes und das eines Erwachsenen weisen große Unterschiede auf, wobei im späteren Alter das Gedächtnis und dessen Funktionen schwächer werden. Im Gegensatz zum Vorschulalter ist das abstrakte und verbal-logische Gedächtnis erst im späteren Alter sichtbar. Laut der Auffassung von Gopnik und Choi (1995) konnten für die zweite Hälfte des zweiten Lebensjahres signifikante Zusammenhänge zwischen kognitiven und lexikalischen Entwicklungsschritten belegt werden. Der Zeitfaktor spielt beim Wortschatzerwerb dank dem Umfang des Wortschatzlernens eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Zu den größten Problemen beim Wortschatzlernen gehört das Vergessen der lexikalischen Einheiten. Dabei ist es von Belang, regelmäßige lexikalische Wiederholungsübungen zu empfehlen. Auch der Faktor Motivation ist aus der lernpsychologischen Sicht beim Wortschatzerwerb von Bedeutung. Anbetracht der Tatsache, dass beim Wortschatzerwerb der komplexe Lernprozess den Lernenden eine

belastende Herausforderung bereitet, kommt es oft zur fehlenden bzw. geringen Motivation, wobei auch die Lernbereitschaft der Lernenden im negativen Sinne beeinflusst werden kann. Unter anderem spielt die Motivation auch im positiven Sinne eine wichtige Rolle. Ein Vergleich dieser Aussage vertritt auch die Praxis mit seiner Meinung, dass der Faktor Motivation auf das Wortschatzlernen einen wesentlichen Einfluss ausübt: „Hirnforscher haben herausgefunden, dass Gelerntes am besten im Gehirn haften bleibt, wenn mit Spaß und Freude – mit positiven Gefühlen also – gelernt wurde.“ (test.de). Diesbezüglich soll der Motivation hinsichtlich des Wortschatzlernens eine enorme Beachtung geschenkt werden, um überhaupt eine Fremdsprache zu lernen und die Lernbereitschaft dabei zu fördern. Weil eine Fremdsprache ganzheitlich gelernt und von allen inneren und äußeren Faktoren beeinflusst und umfasst wird, sollten die individuelle Unterschiede eines Lernenden im Mittelpunkt stehen, wobei die Intelligenz des Individuums, die eigene Lerngeschwindigkeit, die Bedürfnisse sowie -verschiedene spezifische Lernstörungen zu betrachten sind. Letztendlich sollten der Lerntypen, die jedes Individuum auf verschiedener Weise besitzt, Acht gegeben werden. Des Weiteren umfassen die verschiedenen Unterschiede der Lernenden wie Lerngewohnheiten, Lerntempo und andere spezifische Besonderheiten auch die individuellen Lerntypen. (vgl. Neuner, 1990; Löschmann, 1992; Bimmel und Rampillon 2000; Europarat, 2001; Vester, 2014). Die Lerntypen, wobei diese wieder in verschiedenen Kategorien wie optischer, visueller, auditiver, haptischer, verbaler und interaktionsorientierter unterteilt werden, treten nicht in reiner Form, sondern häufig in gemischter Form auf, d.h. die Lerner sind mehrmals bzw. gleichzeitig in verschiedene Lerntypen einzuordnen. Wie Lerntypen jedoch unterschieden werden, hängt vom Lernenden ab, je nachdem welche Aufnahmefähigkeit von den Lernenden am effektivsten empfunden wird. Zur Entscheidung der verschiedenen Lerntypen gelten manche spezifische Entscheidungskriterien, wobei bemerkenswerte Fähigkeiten, manche Stärken und Schwächen in bestimmten Bereichen, sowie Lerngewohnheiten beachtet werden. (vgl. Janik und McGovern, 2004). Janíková (2005) vertritt die Meinung, dass Lernstile bzw. Lerntypen auf individuelle Präferenzen für eine bestimmte Art und Weise von Empfang, Verarbeitung und Wiedernutzung neuer Informationen aufgebaut sind. Jeder Lernende bevorzugt einige individuelle Methoden, um mit dem Stimuli und den aufgenommenen Informationen umzugehen. Dank der Ermittlung von Lerntypen wird den Lernstrategien und den Lerntechniken beim Wortschatzerwerb eine enorme Bedeutung beigemessen, wobei diese eine Grundlage zum selbstständigen bzw. bewussten Lernen bilden und somit zum autonomen Lernen führen. Autonom lernen zu können bedeutet, dass der Lernende sich den Wörtern in einer Fremdsprache selbständig

aneignen kann. Jedoch sind manche Voraussetzungen wie bewusstes Lernen, Lernbereitschaft, Wissen darüber, wie man eigentlich lernt und das Lernen außerhalb des schulischen Umfangs bzw. Unterrichts weiterzuführen zu begutachten. (Rampillon, 1995; Bimmel und Rampillon, 2000; Vester, 2014). Chudak (2008) fügt in seiner Auffassung hinzu, dass das autonome Lernen nicht nur als das Lernen selbst wahrzunehmen ist, sondern dass die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden genauso von Belang und hilfreich ist, wie die selbstständige Suche nach Wegen zum Lernen.

2.3. Lerntheoretische Grundlagen

Neben den linguistischen und den lernpsychologischen Grundlagen für die Wortschatzvermittlung ergeben sich noch die lerntheoretischen Grundlagen auf denen der Wortschatzerwerb hauptsächlich aufbaut. Die Frage wie man lehren und lernen soll antworten die lerntheoretischen Grundlagen, wobei manche Lernverfahren von Bedeutung sind. Im Fremdsprachenlern- und Lehrprozess bevorzugt die Mehrheit der Lernenden heute noch das Paar-Assoziations-Lernen bzw. das Lernen mit zweisprachigen Spalten im Vokabelheft, obwohl diese Methode laut Bohn (2001) seit Jahren nicht mehr zu gebrauchen ist und eigentlich für die heutige modernen Wortschatzarbeit nicht geeignet ist. Beim Wortschatzerwerb wird laut Nation (1990) zwischen zwei Verfahren unterschieden, zum einem das direkte Lernverfahren, zum anderem das indirekte Lernverfahren. Beim direkten/bewussten Wortschatzlernprozess wird der Prozess von außen beeinflusst bzw. gesteuert, d.h. das Aneignen der lexikalischen Einheiten findet z.B. durch Wortschatzübungen bzw. –aufgaben statt, wobei beim indirektem/unbewusstem Lernen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf andere sprachlichen Mitteln gerichtet ist, z.B. auf das Sehen oder auf das Lesen, d.h. die Aneignung der lexikalischen Einheiten wird unbewusst gesteuert bzw. die Aneignung findet unbemerkt statt. Das Erlernen der lexikalischen Einheiten wird durch die Kognitionswissenschaft und die Psycholinguistik in Bezug auf die Verarbeitungsprozesse im Gehirn erfasst. Aus dieser Perspektive liegt der Lernprozess im Zentrum, zum einen als Phasenmodell des Lernvorgangs bzw. Lerngeschehens und zum anderen als Hypothesen über mentale Vorgänge. Nation (2001) stellt die Gliederung des Wortschatzerwerbs in drei aufeinander aufbauende Prozesse dar, die dem Lernen und dem langfristige Behalten der lexikalischen Einheiten beistehen. Die drei Prozesse bzw. Vorgänge finden durch das Feststellen der Wortform, das Verstehen des Inhaltes bzw. der dazugehöriger Bedeutung, das Abspeichern des erworbenen Wortes und durch die Produktion bzw. der aktiven Verwendung des Wortes statt. Laut Bleyhl (1995) machen den Lernprozess vier Schritte aus, wobei zuerst das gelernte Wort bei der ersten Begegnung als ein neues Wort erkannt wird.

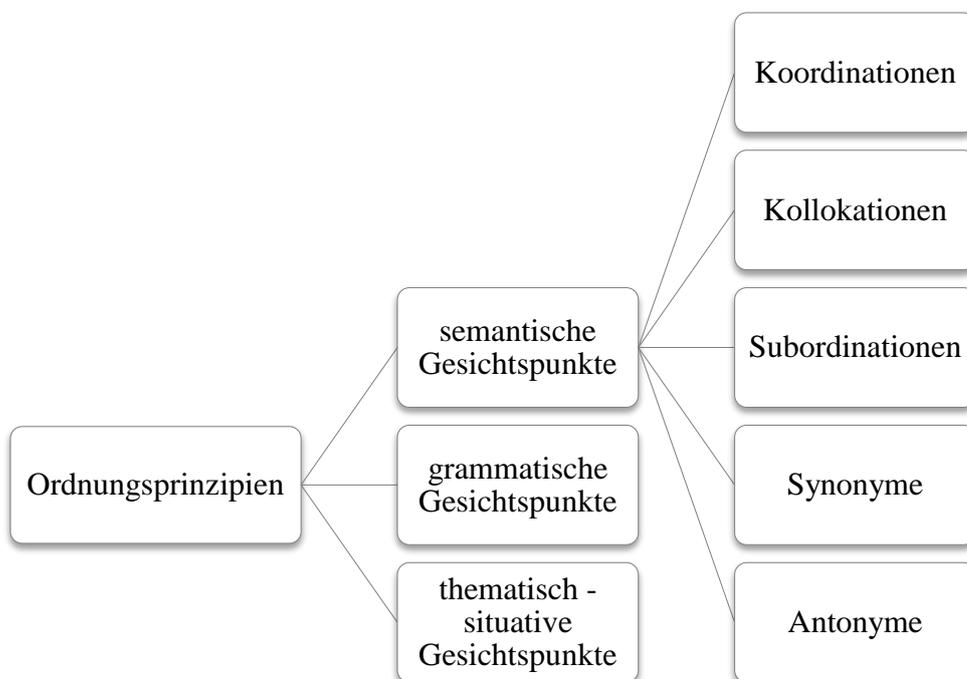
Darauf aufbauend wird das als neu gekennzeichnete Wort aufgrund des Kontextes zu einem semantischen Feld zugeordnet. Nach der semantischen Zuordnung folgt der Vorgang des präzisen Dekodierens des neuen Wortes, das zum Schluss die Phase des aktiven Gebrauchs des Wortes durchgeht. Bei der Aufstellung des Lernprozesses zur Lexikaneignung von Börner (2000) kann man Ähnlichkeiten feststellen wie die von Nation und Bleyhl. Börner (2000) vertritt die Meinung, dass der Lernende in einem Text die neue Wortform wahrnimmt, wobei der Lernende während der Wahrnehmung eine dazugehörige Bedeutung erfährt oder sogar in Bezug auf das vorhandene Wissen das Wort errät. Beim dritten Schritt des Lernprozesses von Börner (2000) verbindet der Lernende die Wortform und die Bedeutung im Gedächtnis miteinander. Letztendlich wird die vierte Phase des Phasenmodells zur Lexikaneignung verfolgt, indem das neu gelernte Wort in der Kommunikation oder in anderen fremdsprachlichen Handlungen wie lesen, hören oder schreiben aktiv zur Verwendung und Produktion kommt. De Florio-Hansen (1998) liegt mit seiner Meinung zur Auffassungen über den Wortschatzlernprozess nahe, wobei er die Meinung vertritt, dass alle Beiträge über den Prozess des Wortschatzlernens eine ähnliche Gliederung aufweisen. Von der Wahrnehmung wie die Wörter in das Gedächtnis gelangen, über die Verarbeitung wie die Wörter abgespeichert werden bis zur Anwendung wie die Wörter bei der Sprachproduktion aktiv zur Verwendung kommen zeigen die Auffassungen über den Wortschatzlernprozess Ähnlichkeiten bei der Gliederung. Nach Storch (1999) sind der Bedeutungsvermittlung und der Systematik des Erwerbsprozesses verschiedene Prinzipien wie kontextualisiertes und mehrkanaliges Lernen zuzuordnen.

2.3.1. Kontextualisiertes und vernetztes Lernen: Kontextualisiertes Lernen ist eine Herausbildung aus der konstruktivistischen Lerntheorie, wobei ebenso wie bei der anderen klassischen Lerntheorien versucht wird, die menschlichen Lernprozesse darzustellen. Während die Psycholinguistik auf die Grundsätze des mentalen Lexikons greift, bezieht sich die Kognitionswissenschaft auf konnektionistische Verfahren. Beide Lerntheorien berücksichtigen beim Aufbau ihrer Grundlagen die lernpsychologischen und die didaktischen Forschungsgebiete sowie deren Erkenntnisse aus ihrer eigener Perspektive. Kontextualisiertes Lernen geht davon aus, dass die neu erlernten Wörter nicht isoliert, sondern in Verbindung mit anderen lexikalischen Einheiten vernetzt bzw. gelernt werden. Dabei geht man davon aus, dass Wörter schneller gespeichert und abgerufen werden können, indem sie mit anderen lexikalischen Einheiten vernetzt werden. Das kontextualisierte Lernen als Verfahren bietet viele verschiedene Kombinationsmöglichkeiten und sinnvolle unterschiedliche Verbindungen die gebildet werden können. Die Erschließung bzw. die Erfassung einer lexikalischen Einheit

und der dazugehöriger Bedeutung ermöglicht durch den Kontext, wobei man auch die Gelegenheit dazu bekommt bei verschiedenen Sprachmitteln die Bedeutungen zu vergleichen. Um die Verbindung mit den anderen Wörtern zu erstellen, kann man die einzelnen lexikalischen Einheiten in einen Text einführen, wobei der Text nicht nur das neu gelernte Wort, sondern auch bekannte Wörter enthalten soll. Je mehr die lexikalischen Einheiten kontextbezogen und nicht isoliert oder nur in einer einzelnen Verbindung mit einem anderen Wort dargestellt werden, desto mehr steigert sich die Abrufbarkeit der Wörter wenn man mit anderen Sprachmitteln konfrontiert wird. Bei der Assoziation der lexikalischen Einheiten formulieren Bohn und Schreiter (1996) folgende Ordnungsprinzipien:

Abbildung 2

Die Ordnungsprinzipien der Vernetzung lexikalischer Einheiten



Bei der Abbildung 2 ist deutlich zu sehen, dass die Verknüpfung bzw. die Vernetzung der lexikalischen Einheiten besonders bei semantischen Gesichtspunkten unterteilt wird. Die Koordination die zum semantischen Ordnungsprinzip gehört wird in der deutschen Sprache als eine semantische Erscheinung verstanden, die sich in verschiedenen Stufen in sprachlichen Realisationen zeigt. Zur Gruppe Koordination gehören lexikalische Einheiten die eng miteinander verbunden sind, z.B. Schwester, Tochter, Nichte, Mutter. Der Begriff Kollokation wird für die sich gegenseitig folgenden bzw. zusammenstehenden unterschiedlichen lexikalischen Einheiten wie z. B. Ski fahren, Tennis spielen, Pflanzen gießen usw. gebraucht. Subordinationen, die auch als Hyponyme bekannt sind, werden als die Unterordnung eines

Lexems verstanden, ein typisches Beispiel dafür ist, dass die Birne ein Hyponym zu Obst ist. Die Unterteilung Synonym kennzeichnet zwei gleiche oder sich nah stehende bzw. ähnliche Wörter wie z.B. die Adjektive wichtig und bedeutsam, wobei der Begriff Antonym Wörter mit oppositionellen bzw. gegensätzlichen Bedeutungen wie z.B. langweilig und interessant beschreibt. Die grammatischen Gesichtspunkte umfassen die verschiedenen syntaktischen Einheiten bzw. die Wortgruppen wie Modalverben, Fürwörter (Pronomen) usw. Dem thematisch-semantischen Ordnungsprinzip sind Wörter in einem bestimmten situationsbezogenen Kontext wie z.B. in den Urlaub gehen, Koffer packen, Hotelzimmer reservieren usw.

2.3.2. Mehrkanaliges Lernen: Beim Wortschatzlernprozess werden Informationen auf verschiedene Art und Weise aufgenommen und im Gedächtnis abgespeichert. Unter mehrkanaligem Lernen wird neben den sprachlichen Handlungen wie Zuhören, Lesen, Sprechen und Sprechen vieles mehr verstanden. Beim mehrkanaligen Lernen werden Lernaktivitäten wie das Strukturieren, Visualisieren, Verbalisieren usw. von lexikalischen Einheiten in den Wortschatzerwerbsprozess miteinbezogen, wobei das Aktivieren unserer Vorstellungen von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüche, Geschmack- und Tastenempfindungen, Mimik und Gestik den Lernprozess unterstützen. (vgl. Janikova, In: Bohn und Schreiter, 1996; Kleinschroth, 1992). Der Begriff mehrkanaliges Lernen kennzeichnet die Miteinbeziehung möglichst vielen Wahrnehmungskanälen beim Erlernen der neuen Wörter, wobei darauf Acht gegeben werden sollte, dass die Teilnahme der Sinne jedes Individuums in einer anderen Mitwirkung an Wahrnehmung erfolgt. Dieser Prozess wird nur dann erfolgreich, wenn sich alle Lernenden angesprochen fühlen und die Aneignung zum Wortschatz bei allen ermöglicht, dabei ist es von Belang alle Kanäle anzusprechen und anzureizen. Zusammenfassend wird die Ansicht vertreten, dass durch das mehrkanalige Lernen die lexikalischen Einheiten effektiver und einfacher gelernt werden, wenn der Wortschatzlernprozess durch verschiedene und mehrere Wahrnehmungskanäle unterstützt wird. (vgl. Bohn, 1999; Storch, 1999).

2.3.3. Sprachdidaktische Anforderungen: Die Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenlernprozess ist eine Unterrichtsphase, bei der die neu gelernten lexikalischen Einheiten so einzuprägen sind, dass die gelernten Wörter letztendlich rezeptiv und aber auch produktiv verwendet werden können. Diese Unterrichtsphase unterteilt sich in zwei Phasen, zum einem in die Lernphase, zum anderem in die Übungsphase, wobei denen verschiedene Übungstypologien zugeordnet werden. In der Fachliteratur wird darauf hingedeutet, dass lexikalische Einheiten nicht effektiv gelernt und nicht richtig abgespeichert werden, wenn sie

isoliert und als einzelne lexikalische Einheiten, also ohne einen Zusammenhang bzw. ohne Verbindung mit einem sinnvollen Kontext, gelernt werden. Müller (1994) vertritt die Meinung, dass in der Regel mit der Übersetzungsmethode Wörter eingeführt werden können, dass reicht zwar für eine alltägliche Kommunikation aus, kann aber zu regelmäßigen Verständnisschwierigkeiten, Sprachhandlungen oder Fehlern von Verhaltensweisen führen. Lexikalische Einheiten sollten kontext –und situationsbezogen gelernt werden, weil Wörter nicht einzeln, sondern in Beziehung mit anderen Wörtern bzw. mit Verbindung eines sinnvollen Textes auftreten. Dazu ist noch zu berücksichtigen, dass Assoziationen die Abspeicherung der lexikalischen Einheiten fördern, deswegen ist es verständlich die einzelnen Wörter in einem kontext –und situativbezogenen Unterricht zu vermitteln. Von Belang ist, dass bei der Übungsphase verschiedene und vielseitige Übungen eingesetzt werden sollten, dabei sollte unter anderem die Form –und aber auch die Bedeutungsseite berücksichtigt werden. Die Fachliteratur liefert in Bezug auf die Wortschatzübungen und deren Lernzielkontrolle verschiedene Typologien von Aufgaben, (vgl. Kiewig, 2002; Löschmann, 1993; Scherfer, 1995; Storch, 2001; Quetz, 1988) wobei sich die Kategorisierung der Übungen auf den Inhalt, die Form, die Funktion, die Art und Sozialform, die Phase des Unterrichts und auf das Alter des Lernenden beziehen sollte. Die Wortschatzübungen –und Aufgaben sollten der Kategorisierung gemäß phonetisch, orthographisch, semantisch, graphomotorisch, bildlich-ikonisch, grammatisch, textlich, als Laut- und Schriftbild, referenziell und durch kontext –und situationsbezogenen Handlungen in Kommunikationsverhältnissen ausgestattet sein. Laut Köster (2010) sollten daneben auch dekontextualisierte und auf die Form fokussierte Übungen in die Übungsphase der lexikalischen Einheiten eingebettet werden. Für die semantische Bearbeitung der lexikalischen Einheiten sollten die dazu ausgewählten Wortschatzübungen paradigmatische Aufgaben (wie Antonyme, Synonymie und Hyponymie), syntagmatische Aufgaben (wie thematisch ausgestattete Wortfelder und der Lexik entsprechende Kollokationen), konnotative und referenzielle Assoziationen (wie Aufgaben zu Polysemie, zur paradigmatischen, phraseologischen, kontextbezogenen und kulturspezifischen Bedeutung, zur Wortbildung und zum Gebrauch von Präfixen und Suffixen) enthalten. Köster (2010) vertritt die Meinung, dass eine viel stärkere Beachtung zur systematischer Wortschatzarbeit im Unterricht gefordert werden sollte, wobei er auf die Bedeutung der inzidentelle und intentionale Lernprozesse hinweist, die komplementär zu ansehen sind. Unter intentionalem Erwerb der lexikalischen Einheiten beim Wortschatzlernprozess wird die Bearbeitung kommunikativer Aufgaben verstanden, die in situation –und kontextbezogenen Sinnzusammenhängen auf einer Textbasis

vorkommen. Der inzidentelle Erwerb der Wörter, der zur Förderung der rezeptiven Kompetenzen dient, erfolgt beim Lesen und beim Hören, wobei die Verfügung der produktiven Kompetenzen von Wortschatz nur durch produktive Übungen entwickelt werden könne. Die unterschiedliche Art der Übung –und Aufgabenformen die rezeptiv, reproduktiv und produktiv ausgestattet sind, sollten sich letztendlich zum Ziel setzen, das Erkennen, Behalten, Abrufen und den situationsbezogenen und kontextgerechten Gebrauch der lexikalischen Einheiten zu verwirklichen. Im Weiteren sollten Wortschatzübungen alle Ebenen des Wortschatzes einschließen und mit Übungen aus der Kombination von Wort-Satz- und Textebene, sowie mit kontrastiven Übungen wie interlinguale Interferenzen und Übersetzungen unterstützt werden. Überdies sollen Wortschatzübungen und deren wortschatzlernspezifische Kategorisierung den Lernenden und Lehrern dabei helfen, sich über die Teil –und Lernziele zu informieren und über diese Bescheid zu wissen, um Wortschatzübungen dem Zweck nach in den Lernprozess zu integrieren.

2.3.4. Schwierigkeiten und Empfehlungen zur Wortschatzarbeit: Auf die Frage welche lexikalischen Einheiten im Wortschatzlernprozess schwierig oder einfach zu lernen sind ist kaum zu beantworten. Grundsätzlich ist das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache nach Tütken (2006) ein sehr komplexer Lernprozess, weil es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Demnach ist es von essentieller Bedeutung darüber aufmerksam zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren. Aus der Sicht von Latzer (1993) bereitet die ungewohnte Lexik in folgenden Punkten Lernschwierigkeiten vor:

- Die Differenz von Aussprache und Schreibweise
- Die morphologische Ausstattung
- Der syntaktische Gebrauch der anders ist als die Muttersprache
- Die Einsatzspezifik der Zielsprache die Abweichung der Bedeutung von der Muttersprache

Darauf aufbauend kann sich der Schwierigkeitsgrad beim Lernen steigern oder abnehmen, weil noch die verschiedenen zahlreichen Merkmale der lexikalischen Einheiten, die das Lernen erleichtern und sowohl auch erschweren dazukommen können. Der Schwierigkeitsgrad beim Wortschatzlernprozess wird durch vielfältige Faktoren beeinflusst, wie z.B. die differenzierte Aussprache d.h. die Schwierigkeit bei der Aussprache, die konkrete sowohl auch die abstrakte Semantik des Wortes, die verschiedenen Wortart die zu bewältigen sind, die gleichbedeutende und vieldeutige Wörter sowie der allgemeine

Wortschatz. Weitere Schwierigkeiten im Wortschatzlernprozess treten hinsichtlich der lernpsychologischen Grundlagen auf, wobei diese eigentlich nicht zu vernachlässigen sind. Hier werden über Aspekte und innere Einflussfaktoren aufmerksam gemacht, die den Wortschatzlernprozess beeinflussen. Dabei spielen das Alter der Lernenden, der Zeitfaktor, die Bereitschaft bzw. die Motivation, die individuelle Unterschiede und die spezifischen Kognitions- und Lernprozesse, welche sich in der Fachdisziplin der Lernpsychologie befinden, eine wichtige Rolle, weil die individuellen Unterschiede den Wortschatzlernprozess fördern sowohl auch im negativen Sinne beeinflussen können. (S. Kap. 2.2). Laut Lutjeharms (2004) ist im Weiteren für den Wortschatzerwerb und der Wortschatzdidaktik zu empfehlen, dass alle Ebenen des Wortschatzlernprozesses zu berücksichtigen sind, wobei alle Wortebenen Schritt für Schritt erworben werden sollten, weil die Aneignung aller Wortebenen viel Zeitaufwand verlangt. (vgl. Apeltauer, 2008). Auf der Basis der didaktischen Grundlagen beim Wortschatzlernprozess ergeben sich mehrere Aspekte, wobei die sprachlichen Kompetenzen wie Hören und Schreiben zur Erarbeitung der akustischen und schreibmotorischen, sowie die Fertigkeiten wie Lesen und Sprechen der graphischen und sprechmotorischen Kompetenzen dienen. Die sprachliche Kompetenz Schreiben wird als effektiver und effizienter als die Fertigkeit Lesen angesehen, weil beim Lesen die graphische Repräsentation angesprochen, aber während dem Schreiben unter anderem noch die schreibmotorische Repräsentation aktiviert wird. Auch die Kompetenzen Sprechen und Hören teilen die gleiche Vergleichung, weil beim Hören nur akustisch verarbeitet wird, indem beim Sprechen zum einem die akustische zum anderem auch die sprechmotorische Repräsentation verwirklicht wird. Laut Lutjeharms (2004) und Apeltauer (2008) sind Übungen auf der Hör- und Textebene zu empfehlen, weil in Bezug auf die Vermittlung der phonetischer Ebene bzw. phonetischer Merkmalen der lexikalischen Einheiten Hörtexte den Lernenden phonetische Eigenschaften übertragen. Darüber hinaus könnte das Lautlesen von Texten als eine effektive Lernstrategie zum Üben der Aussprache verwendet werden. Unter anderem könnten mithilfe von Lesetexten beispielsweise das Schriftbild einer lexikalischen Einheit veranschaulicht werden, weil verbale Erklärung nur konzeptbezogene Repräsentation anregen, aber bildgestütztes Wortschatzlernen daneben der visuell-ikonischen Repräsentation entspricht. Die Visualisierung der Lexik soll hauptsächlich bei der semantischen Präsentation und Repräsentation berücksichtigt werden. Die Arbeit an lexikalischen Einheiten durch verbale Erklärung bzw. durch isoliertes Lernen sollte nicht ganz ignoriert werden, jedoch muss darauf Acht gegeben werden, dass die Wörter systematisch in den Kontext einzubauen sind. Im Weiteren ist darüber aufmerksam zu machen, dass textliche Arbeit auch für das

kontextbezogene Wörterlernen von Vorteil ist (vgl. Apeltauer, 2008). Außerdem wird die Effektivität beim Wortschatzlernen gefördert, wenn lexikalische Einheiten dazu noch in inhaltsbezogenen Wortgruppen bzw. in situation –und kontextbezogenen Zusammenhängen gelernt werden. Hervorzuheben beim Wortschatzlernprozess ist, dass das selbstständige Lernen bzw. der selbstständige Zugang zur Entwicklung des individuellen und spezifischen Lexikons und die Aspekte des autonomen Lernens gefördert werden sollte. In Bezug auf die Ordnungsprinzipien im mentalen Lexikon sollen die vorgegebenen Prinzipien der Systematisierung im hohen Maß begutachtet werden, wobei die Prinzipien des mehrkanaligen Lernens zu betonen sind. Weil der Wortschatzlernprozess durch individuelle Merkmale der Lernenden ausgestattet ist, sollten die emotionalen und affektiven Dimensionen des Wortschatzlernprozesses Beachtung geschenkt werden, wobei spezifische und individuelle Bedürfnisse der Lernenden miteinbezogen werden sollten. Nicht auszuschließen sind die Strategien zur Vermittlung der kulturspezifischen Merkmale im Wortschatzlernprozess. Des Weiteren spielen weitere Aspekte für das Wortschatzlernen wie lexikalische Kontrastaufgaben eine wichtige Rolle, weil sich aus denen die Bewusstmachung der vorhandenen sprachlichen Kenntnissen ergibt. Unter anderem ist für die Überwindung der Schwierigkeiten und den Einflüssen im negativen Sinne beim Wortschatzlernprozess die Verbindung der verschiedenen Sprachkompetenzen bzw. sprachlichen Fertigkeiten von Belang. In Bezug auf diese Aussagen über den Wortschatzlernprozess beginnt der Stellenwert dieser Arbeit, denn bei dieser Arbeit werden die lexikalische Kompetenz, die Wortschatzentwicklung bzw. Erweiterung, Förderung des Wortschatzlernprozesses mit Rücksicht auf linguistischen, lernpsychologischen, lerntheoretischen und sowohl auch lerndidaktischen Grundlagen übereingestimmt, eingebettet, verarbeitet und bewertet. Im darauf folgenden Kapitel wird neben dem theoretischen Hintergrund der methodische Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung mit seinen Einsatzmöglichkeiten, Zielen und aber auch Hindernissen behandelt und schließlich zum Einsatz der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Erweiterung des Wortschatzes übergegangen, welche sowohl von Vorteil zum Wortschatzentwickeln sind als auch eine unterstützende und unersetzliche Quelle für das motivierte Wortschatzlernen bieten.

KAPITEL III

DIE DEUTSCHE WORTBILDUNG

3. Die Wortbildung im Deutschen

Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne den eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist. Der Wortschatz unterliegt bei allen Sprachen einer ständigen Veränderung, wobei gesellschaftliche und wissenschaftliche, sowie technische Entwicklungen einen Einfluss auf die Wortschatzveränderung ausüben. Die Entstehung neuer Wörter liegt unter anderem auch daran, dass mit der Zeit neue Kommunikationstechnologien zu Stande gekommen sind. Zur Übernahme der neuen Wörter sind z.B. Wörter wie “faxen“, “chatten“, “im Internet surfen“ aufzuzählen. Diese Arbeit setzt sich jedoch mit der Bildung neuer Wörter in der deutschen Sprache aus. In der deutschen Sprache wird Wortbildung als ein Verfahren gekennzeichnet, indem man aus bereits vorhandenem Sprachmaterial, das innerhalb der Sprache vorhanden ist, neue Wörter bildet. Der Wortbildungsprozess beinhaltet mehrere Verfahren, mit denen man auf verschiedene Art und Weise Morpheme miteinander kombinieren, zusammensetzen und letztendlich neue Wörter bilden kann. Laut Volmert (1995) trägt die Wortbildung bzw. die Wortbildungskennntnisse der Anpassung und der Erweiterung des Wortschatzes einer Sprache und den Erfordernissen möglichen Sprachkompetenzen bei, weil die Bildung neuer Wörter hauptsächlich aus bereits bestehenden lexikalischen Einheiten und Wortbestandteilen folgt. Busch und Stenschke (2008) definieren das Wortbildungsverfahren als ein Prozess der Bildung neuer Lexemen, welche unter anderem der Entwicklung und Förderung des Wortschatzes einer Sprache dienen. Der Wortbildungsprozess findet hauptsächlich durch Zusammensetzungen oder durch Ableitungen bereits vorhandener Wörter statt. Während in einer Sprache Wörter aus einzelnen Lexemen bestehen, werden in der Wortbildung mehrere Lexeme oder Affixe als einzelne Bausteine durch Wortbildungsregeln zu einem komplexen, aber sinnvollen Wort zusammengefügt, indem aus einem schon bereits vorhandenen Wort, das als Grundwort angesehen wird, durch die Affigierung eines Bildungssuffixes ein neu gebildetes Lexem von anderer Bedeutung

entsteht. Dabei beruht die Ableitung auf der Grundlage in Bezug auf die Form und Sinn ähnlich gegliederten vorhandenen Lexemen. Die Grenze der Typen bzw. des Verfahrens der Wortbildung die im Wortbildungsprozess die eigentliche Grundlage bilden, verläuft zunächst nach der Art der Elemente die verwendet werden. Dabei sind zwischen verschiedene Typen von Wortbildung wie Komposition, Derivation und Konversion zu unterscheiden, die im folgenden Kapitel anhand Beispiele dargestellt werden.

3.1. Die Komposition

Die Komposition, auch gekennzeichnet als Wortzusammensetzung, gilt in der deutschen Grammatik als ein kombinierendes Verfahren, dass die Bildung neuer Wörter ermöglicht. Dementsprechend wird das neu gebildete Wort hauptsächlich als Kompositum oder (Wort-)zusammensetzung bezeichnet, welches als ein Produkt dieses Verfahrens angesehen wird. Neben der Derivation ist die Komposition die wichtigste Art der Wortbildung, wobei es im Gegensatz zu den anderen Wortbildungsarten häufiger vorkommt. Das zusammengesetzte Wort, das ein Nomen als Grundwort besitzt, wird als ein zusammengesetztes Nomen oder Nominalkompositum bezeichnet. Obwohl in der Regel meistens die Zusammensetzung durch zwei oder mehrere Nomen (Nomen + Nomen) vorkommt, ist das Verfahren der Komposition allerdings nicht auf solche bestimmte Wortart eingeschränkt, weil für eine Komposition als Produkt zwei oder mehrere unterschiedliche Wörter aus verschiedenen Wortarten ausreicht. Ein Kompositum kann sich demzufolge aus Wörtern der verschiedenen Wortarten zusammenstellen:

Abbildung 3

Nomen + Nomen Komposita

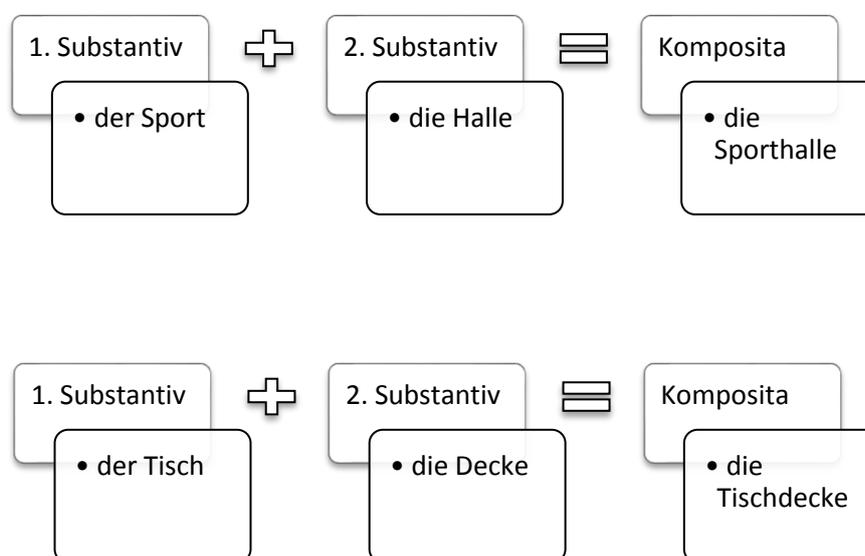


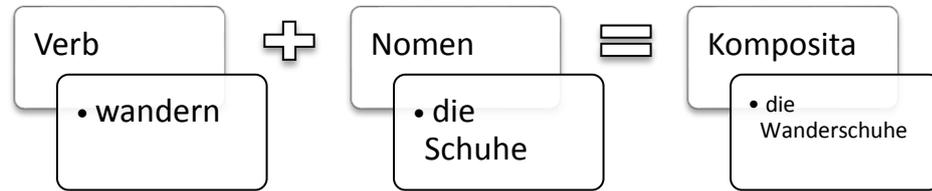
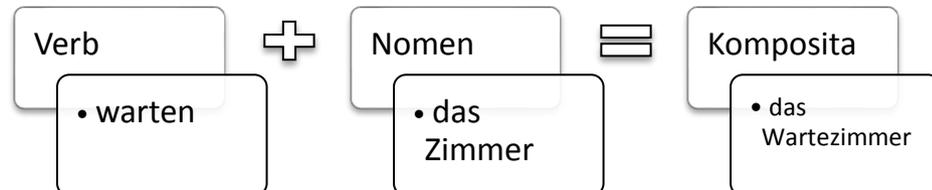
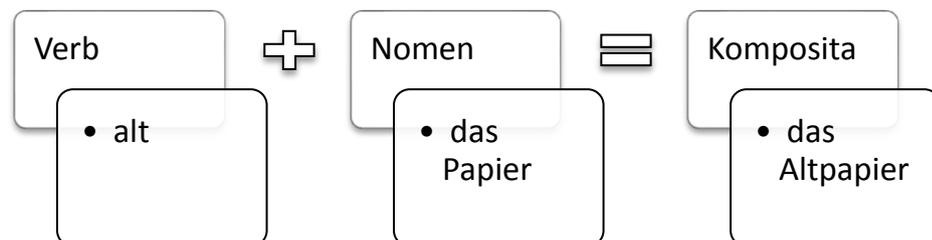
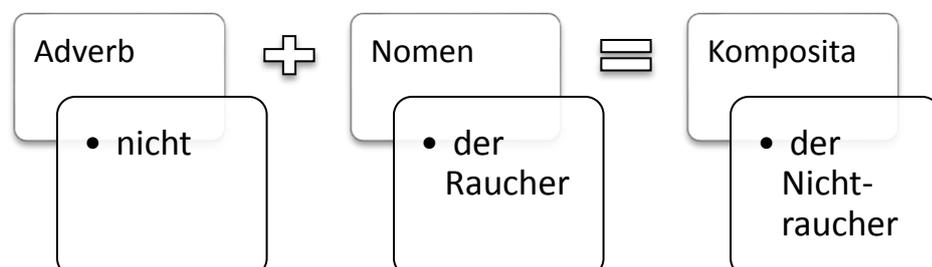
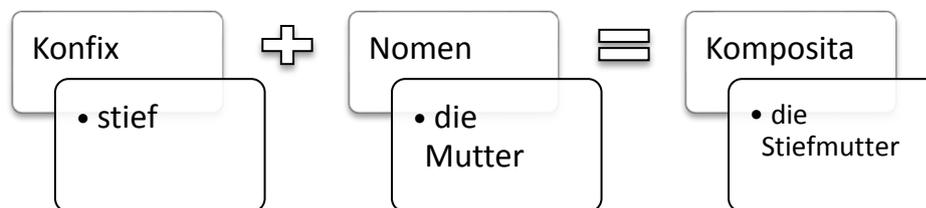
Abbildung 4*Verb + Nomen Komposita***Abbildung 5***Verb + Nomen Komposita***Abbildung 6***Adjektiv + Nomen Komposita***Abbildung 7***Adverb + Nomen Komposita*

Abbildung 8

Konfix + Nomen Komposita



Betrachtet man oben die Abbildungen von 3-8 ist zu erkennen, dass für eine Komposition die miteinander gebundenen Elemente Wörter sein sollten, d.h. die einzelnen Wörter sollten auch ohne Verbindung selbstständig in einzelnen Fällen sinnvoll vorkommen können, z.B. der Tisch (1. freies Substantiv) + die Decke (2. freies Substantiv) = die Tischdecke (zusammengesetztes Substantiv bzw. Komposita), krank (freies Adjektiv) + das Haus (freies Substantiv) = das Krank(-en)haus. Die Beispiele zeigen, dass das Rechtsglied als das Grundwort bzw. als das Determinatum des Kompositums gekennzeichnet wird, wobei das Erstglied des Wortes als das Bestimmungswort gilt. Die Einteilung der Beispiele bezieht sich jedoch nur auf die einzelnen Wörter und umfasst die typischen Fälle, wobei der Begriff Komposition somit ihre Bezeichnung verengt und schließt nicht alle Fälle mit ein. Die allgemeine Definition des Kompositums sollte daher eher mit den Wortstämmen in Beziehung stehen.

3.1.1. Komposition als eine Verbindung zweier Wortstämmen: In der Regel werden alle Verbindungen bzw. alle zusammengesetzte Wörter unter dem Begriff Komposition miteinbezogen, deren Bestandteile die gleiche Stellung wie der Wortstamm eines Wortes teilen – auch wenn die lexikalischen Einheiten in einzelnen Fällen nicht selbstständig benutzbar sind. Dementsprechend zählen zur Komposita auch Bildungen wie z.B. *Biblio-thek*, *Thermo-meter*, wobei in diesen Wörtern Konfixe verwendet werden. Das Konfix *-thek* kann normalerweise nicht selbstständig vorkommen, d.h. das Element *-thek* kann nur in Verbindung mit anderen lexikalischen Einheiten vorkommen. Jedoch bildet dieses Element einen Stamm für die Anfügung von Flexionsendungen, wie in *Bibliothek-en*. Im Vergleich zu den Affixen tragen die Konfixe den lexikalischen Einheiten inhaltliche Bedeutungen bei. Unter anderem ist die Nachweisung der Konfixe als Erstglied schwieriger, wobei das Erstglied in *Schwieger-vater* als Konfix gekennzeichnet wird und nicht als ein freier

selbständig vorkommender Wortstamm. Auch das Wort *Himbeere* wird als ein Kompositum bezeichnet, aufgrund seiner Analogie zur Stachel-beere, auch wenn das Element *Him-* nur für das Bezeichnen einer Pflanzenart steht und ansonsten nicht frei vorkommen kann. Zur Eigenschaften von Komposita sind verschiedene Merkmale aufzuzählen. Das neu gebildete Wort übernimmt die grammatikalischen Eigenschaften des letzten Teils des Wortes, wobei sich die Grundlage der Wortart an das ganze Kompositum übergibt. Die neugebildeten Wörter durch Komposita werden flektiert, zeigen bei Nomen und Adjektiven einen Kasus und einen Numerus. Die Komposita kann untergeordnet werden, d.h. die Komposita ist linksverzweigend, je mehr und weiter man einen Baustein links anhängt, desto tiefer ist die Unterordnung. Komposita werden bei jeder Wortart zusammengeschrieben, weil sie dementsprechend auch zusammengesetzt sind. Wie aus den Beispielen im Weiteren zu sehen ist, lässt sich Komposition als eine Verbindung zwei oder mehreren Wortstämmen bezeichnen. Eine präzisere Definition zur Komposition ist jedoch möglich, weil aus nicht selbständig vorkommenden Wortstämmen, sowie aus frei stehenden Wörter Wortbildungen gebildet werden können.

3.2. Die Derivation

Die Derivation, auch genannt als Ableitung, ist nicht genau so verbreitet wie die Komposition in ihrer Nutzung, aber dennoch ein wichtiges Verfahren der Wortbildung. Die Derivation unterteilt sich in Präfigierung und Suffigierung, wobei aus Affixen und lexikalischen Einheiten wie z.B. Lexemen und Grundmorphemen die Bildung eines neues Wortes entsteht, die eigentlich keine selbstständige und freie Lexeme sind, es jedoch in der Regel sind. Als Produkt der Wortbildung bezeichnet man die Ableitung als das Derivat bzw. Derivatium oder als das abgeleitete Wort. Die Derivation ist mit der Komposition zusammen das wichtigste Wortbildungsmittel, jedoch verläuft zwischen der Derivation und den anderen Wortbildungstypen wie z.B. Komposition eine Abgrenzung. Die Merkmale der Derivation unterscheiden sich im Gegensatz zur Komposition dadurch, dass bei der Komposition mindesten zwei oder mehrere Wörter eine Zusammensetzung bilden können, weil die Wörter eine selbstständige lexikalische Bedeutung besitzen bzw. freie und sinnvolle Wörter sind, während bei der Derivation das abgeleitete Wort nur ein Wort in sich beinhaltet, wobei diese Affixe sind und keine eigenständige lexikalische Bedeutung besitzen. Bei der Derivation folgt die Wortbildung indem die Affixe (die eigentlich eine grammatikalische Bedeutung besitzen, aber gebundene Morpheme sind) an das Ausgangswort hinzugefügt werden. Bei der Zusammensetzung dienen die Präfixe, die Suffixe und die Zirkumfixe als Affixe. Bei der Derivation spaltet sich die Bildung der neuen Wörter wie bei der Komposition

in verschiedene und unterschiedliche Komponenten. Die Unterschiede zur Flexion liegen bei der Derivation dabei, dass während der Wortbildung nicht nur eine neue Wortform, sondern auch ein neues Wort entsteht, wobei sich die Wortart ändern kann. Die Wörter die aus verschiedenen Wortarten entstanden sind nennt man demnach Nomenderivate, Adjektivderivate und Verbderivate, sowie Derivate aus anderen Wortarten. Die Grundlage der Derivation kann sich durch Suffixe und durch Präfixe ändern, indem die grammatischen Merkmale dabei beeinflusst werden. Die Wortart des ganzen Derivats bestimmt dabei das Suffix, das ganz rechts an seinem Platz steht, wobei das Derivat oft eine andere Wortart als die Grundlage hat. Den Genus bei Nomen bestimmen die Suffixe und die Verbvalenz wird meistens durch die Präfixe der Verben verändert. Der Begriff Derivation unterteilt sich letztendlich auch in Kategorien wie z.B. explizite Derivation, implizite Derivation und Konversion. Die Arten der Derivation unterscheiden sich mit Merkmalen ob sie ein Wortbildungssuffix enthalten und ob sich die Wortart verändert. Hauptsächlich wird bei der Derivation ein Wortstamm eines Nomens, Verbs oder Adjektivs mit einem Präfix, einem Suffix oder mit beiden von diesen kombiniert, wobei auch in Vergleich zur Komposition auch Fugenelemente dazukommen können. Ein Derivat kann sich demzufolge aus verschiedenen Sorten und Formeln zusammensetzen.

Abbildung 9

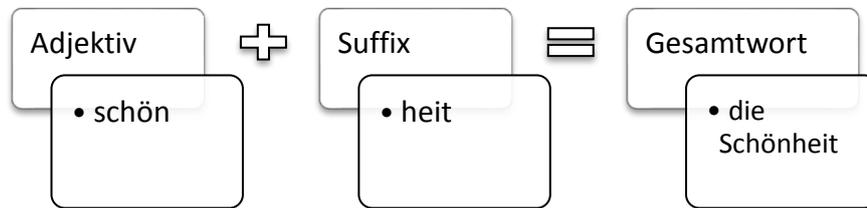
Beispiel eines Derivats mit Präfixableitung



Betrachtet man die Abbildung 9, wird erkannt, dass sich bei solchen Präfixableitungen die Bedeutung des Wortes durch das Anhängen eines Präfixes ändern kann, d.h. aus dem Verb "fahren" wird durch das Voranstellen des *-ver* Präfixes das neue Verb *verfahren* erstellt. Auch kann das Adjektiv *höflich* deriviert werden, indem es mit dem Präfix *-un* zum Adjektiv *unhöflich* wechselt. Bei dieser Abbildung ändert die Präfixableitung nicht die Wortart, sondern die Wortbedeutung.

Abbildung 10

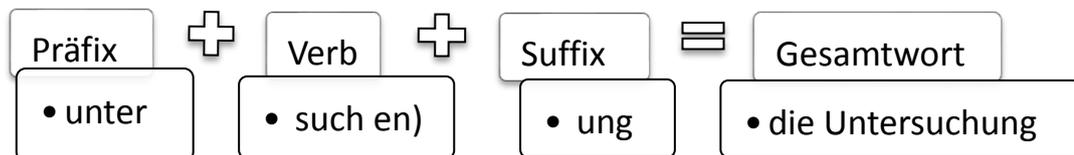
Beispiel eines Derivats mit Suffixableitung



Bei der Abbildung 10 ist zu sehen, dass sich die Wortart durch das Anhängen eines Suffixes geändert hat, d.h. das zusammengesetzte Wort ist weder ein Adjektiv, noch ein Suffix, nach dem Derivieren wandelt sich die Wortart in einem Substantiv (Nomen), also in das Wort *Schönheit* um. Bei der Derivation werden verschiedene Wörter aus unterschiedlichen Wortarten benutzt, wobei sich die Wortart in der Regel so umwandelt, dass es nicht mehr der Wortart der ausgewählten Wörter vor der Derivation entspricht.

Abbildung 11

Beispiel eines Derivats mit Suffix –und Präfixableitung



Betrachtet man die Abbildungen der Komposition und der Derivation wird erkannt, dass nicht alle grammatikalischen, morphologischen und semantischen Merkmale wie die Klassifikation der Wortbildungstypen, Bestandteile der Wortbildungsarten, morphologische und semantische Bestandteile, Arten der Komposition und Derivation und deren Beispiele dargestellt wurden. Es wurden nur hauptsächliche Merkmale und Beispiele zu Komposition und Derivation gegeben, weil ansonsten die Aufzählung und die Darstellung aller Merkmale der Wortbildung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden.

3.3. Die Konversion

Als Konversion bezeichnet man in der Wortbildungslehre eine Wortbildungsart, bei der man den Wortstamm während der Neubildung des Wortes ohne eine Veränderung der Form in eine neue Wortart überträgt. Bei der Konversion wird im Gegensatz zu anderen Wortbildungsarten die Wortart zwar gewechselt, jedoch erfolgt das Wechseln der Wortart ohne erkennbare und spezifische morphologische Veränderung der Grundlage. Bei der Konversion ist hauptsächlich zwischen morphologischer Konversion, syntaktischer Konversion und impliziter Ableitung zu unterscheiden. Bei der Konversion sind gelegentlich Nomina und Verben zu bilden, wobei die Nomen in der Regel aus Verben konvertiert werden, nur im seltenen Fall werden Adjektive gebildet. Die Konvertate werden als ein Produkt der Wortbildung angesehen, wobei diese zum einem syntaktisch umkategorisiert werden. Beispielsweise, *laufen* -> *das Laufen*, hier bezeichnen beide Wörter eine Tätigkeit, die syntaktisch als ein Verb und als ein Substantiv dargestellt werden. Zum anderen sind Konvertate im semantischen Sinne zu unterscheiden, indem z.B. das Wort *Angel* als Instrument eine Bezeichnung hat, wobei das Wort *angeln* im Konvertat eine Tätigkeit bezeichnet. Ein Konvertat kann sich demzufolge aus verschiedenen Sorten und Formel zusammensetzen.

Abbildung 12

Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form

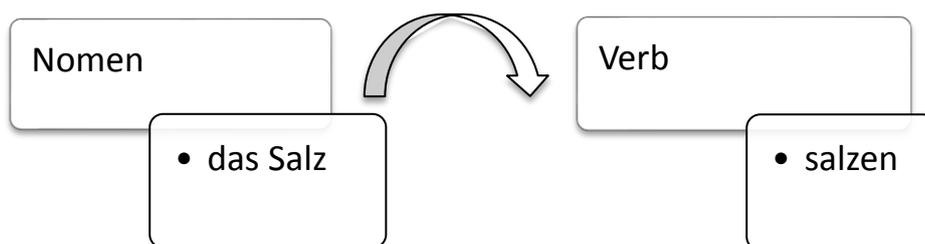


Abbildung 13

Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form

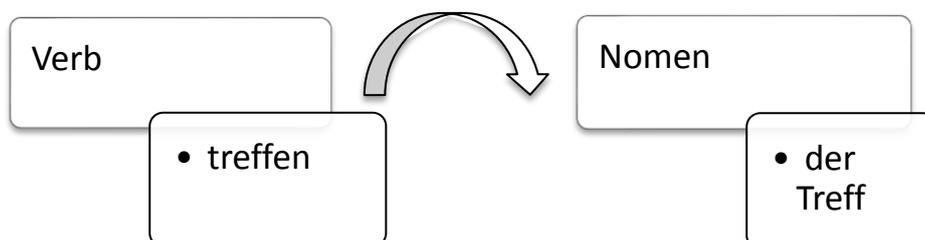
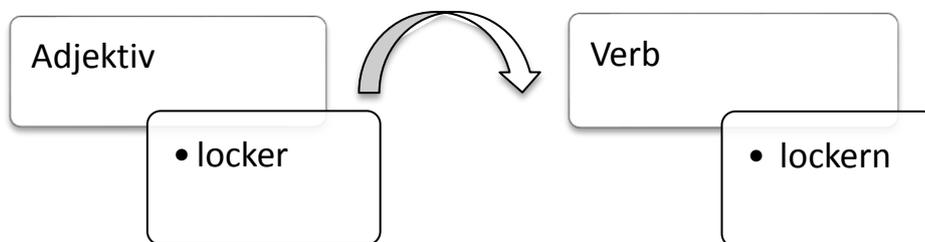
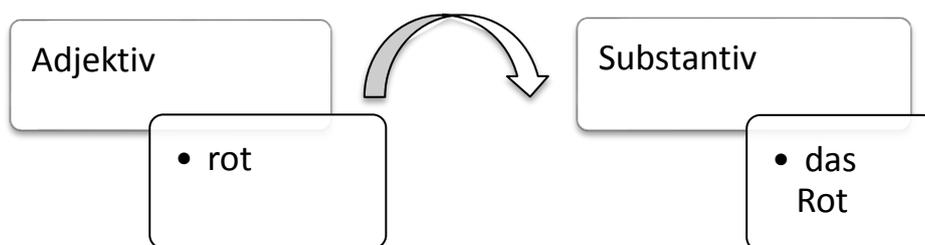


Abbildung 14

Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form

**Abbildung 15**

Beispiel für einen Wortartwechsel des Stammes ohne eine Veränderung der Form



Betrachtet man die Darstellungen der Abbildungen von 12 bis 15, ist zu erkennen, dass der Wortartwechsel des Stammes ohne weitere Veränderungen der Form ermöglicht wurde. Dabei kann man anhand der Beispiele aus einer morphologischen Konversion bzw. einer paradigmatischen Umsetzung ausgehen. Die morphologische Konversion basiert auf einer einfachen Grundlage, d.h. als Grundlage werden nur Stämme angenommen, die keine Ableitungsaffixe enthalten wie z.B. *-heit*, *-keit*, *-ung* usw. Jedoch wird manchmal das flektierte Wort, das seine Wortart wechselt, nicht der morphologischen Konversion, sondern der syntaktischen Konversion zugeordnet.

KAPITEL IV

DER EINSATZ VON WORTBILDUNGSÜBUNGEN IM DAF-UNTERRICHT

4. Der Einsatz von Wortbildungsübungen als Unterrichtsgegenstand der Wortschatzarbeit

Um einen Einblick zu bekommen, wie sich der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen als Unterrichtsgegenstand der Wortschatzarbeit vollzieht, wird im folgenden Kapitel der Einsatz von Wortbildungsübungen als Lernmittel zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht behandelt. Die Arbeit an der Wortbildung ist eine nicht zu vernachlässigende Komponente der Wortschatzarbeit. Dementsprechend wird Wortbildung im Fremdsprachenunterricht in der bildungstheoretischen Didaktik detailliert untersucht und dargestellt. Des Weiteren wird sich das folgende Kapitel um einen methodischen Einsatz zu entwickeln mit der Auswahl, der Zusammenstellung, den Zielen, den Einsatzformen der Wortbildungsübungen, sowie die zu einschließenden und zu begutachtenden Aspekten und aber auch den während dem Einsatz der Wortbildungsübungen als Unterrichtsgegenstand aufzutretenden Schwierigkeiten befassen.

Da bei dieser Arbeit die Bezogenheit der Wortschatzarbeit auf die Arbeit an Wortbildungsübungen als Genre zum Ausgangspunkt gesetzt wurde, behandelt dieses Kapitel als erstens den Begriff „Wortbildung“ und die fremdsprachendidaktische Aspekte der Wortbildung.

4.1. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Wortbildung

Die fremdsprachendidaktische Forschung befasst sich mit verschiedenen Bereichen der Wortschatzarbeit, wobei sich die fremdsprachendidaktische Lehr- und Lernforschung mit der Rolle der Wortbildung hauptsächlich in Relation mit der Frage der Struktur des zu erlernenden Wortschatzes beschäftigt. Die Relevanz des Einsatzes von Wortbildung unterscheidet sich mehrfach, wobei von grammatischer, semantischer und textbezogener Bedeutung gesprochen wird. Saxer (1991) weist auf drei Dimensionen der Wortbildung hin, die einen Einfluss auf die Vermittlung von verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten ausüben und gerade deswegen im Fremdsprachenlernprozess als Lernmittel nicht zu vernachlässigen sind. Die grammatische Dimension der Wortbildung setzt sich zum Ziel, mit der formalen Veränderung eines Wortstammes der lexikalischen Einheit durch eine Zusammensetzung (Komposita) oder Ableitung (Derivation) eine neue Bedeutung herzustellen. Die Wortbildung ermöglicht aufgrund ihrer Formation verschiedene Kombinationsmöglichkeiten und die Veränderung eines Lexems durch Wort, Silben und Wortstamm, wobei die Wortbildung unter anderem den nötigen Äußerungen verschiedener Ausdrucksweisen dient. Dabei wird die

Kombinatorik der Wörter, Wortstämme und Silben als das grundlegende Prinzip der Wortbildung angesehen (Saxer, 1991). Weil der Bereich der Bedeutungen den Kern der Wortbildung bildet, ist bei der Wortbildung auch von einer semantischen Dimension zu sprechen. Durch die Wortbildung ergibt sich die Möglichkeit, auf der textuellen Ebene alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter aufgrund des vorhandenen Wissens der Grundwörter und der entsprechenden Wortbildungsregeln zu erschließen, dabei wird von der textuellen bzw. textgrammatischen Dimension gesprochen. Laut Saxer (1991) werden die Texte mit den Kenntnissen der Wortbildung strukturiert, wobei die zu aufnehmenden Informationen konturiert bzw. das Gesagte zusammengefasst wird. Wowro (2002) vertritt die Meinung, dass Wortbildung eine informationsverdichtende Ebene bzw. Charakter hat, wobei die Inhaltskomprimierung die Vereinfachung morphosyntaktischer Strukturen auf der Ausdrucksebene ermöglicht. Bohn und Schreier (1996) weisen hauptsächlich auf die Erweiterung des aktiven (produktiven) und des passiven (rezeptiven) Wortschatzes hin, wobei der Wortbildung aufgrund dieser Kategorisierung des Wortschatzes ein wichtiger Stellenwert eingeräumt wird. Zum potenziellen Wortschatz eines Lernenden zählen laut Bohn und Schreier (1996, S. 170) alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die dem Lernenden auf dem ersten Blick fremd sind, die er aber aufgrund der Bedeutung der lexikalischen Einheiten durch den Grundwortschatz und durch Wortbildungskennntnisse erschließen kann. Der potenzielle Wortschatz wird als bedeutsam empfunden, weil die Sprachkenntnisse eines Lernenden auf der Hör- und Leseverständnisebene vom potenziellen Wortschatz abhängen, wobei Bohn und Schreier in ihrer Einschätzung den rezeptiven Aspekt der Wortbildung betonen. Kenntnisse der Wortbildung bzw. Wortbildungsregeln können unter anderem den Wortschatzerwerb erleichtern, weil der Fremdsprachenlernende die Bedeutung der lexikalischen Einheiten aus dem Kontext zu erschließen vermag. Dabei sollte auf die Voraussetzung aufmerksam gemacht werden, dass der Lernende Kenntnisse über die Wortbildungsverfahren, wie z.B. die Isolierung der Bestandteile eines Kompositums verfügen und die Erkennung der Bedeutung dieser Bestandteile entziffern sollte. Die analytischen Regeln zur „Zerlegung“ oder Zusammensetzung von komplexen lexikalischen Einheiten sind eine nicht zu vernachlässigende Strategie im Fremdsprachenlernprozess. Sie dienen unter anderem dem Erwerb und der Ermittlung von Wortbedeutungen, demnach ist es wichtig, diese im Deutschunterricht zu thematisieren. Die Frage, wofür die Fremdsprachenlernenden Wortbildungskennntnisse brauchen bzw. die Wortbildungskompetenz verfügen sollten, lässt sich auf verschiedenen Ebenen beantworten. Da Wortbildungskennntnisse sowohl bei der Rezeption, als auch bei der Produktion sprachlicher

Elemente zur Verwendung kommen können, stehen sie unter anderem auch bei der Erschließung unbekannter lexikalischer Einheiten auf der Hör- und Leseverständnisebene zur Hilfe. Laut Löschmann (1971) entwickeln sich die Erschließungstechniken bzw. die Wortbildungsstrukturkenntnisse nicht von selbst, d.h. die Kenntnisse über Wortbildungsstrukturen lassen sich nicht durch Nachschlagen der Wörterbücher oder durch das Individuum selbst entwickeln, sondern sie sollten durch verschiedene Wortbildungsübungen herausgebildet und gefördert werden. Löschmann (1971) vertritt die Meinung, dass zur Bedeutungserschließung der lexikalischen Einheiten auch Wortbildungsübungen dienen, die aufgrund der Kenntnis von Wortbildungsverfahren am effektivsten sind. Nach Tobiasz (2005) lässt sich auch der potenzielle Wortschatz durch Wortbildungskenntnisse beeinflussen, wobei Bohn und Schreiter (1996) sowohl auf die Erweiterung des aktiven/produktiven, als auch auf die Erweiterung des passiven/rezeptiven Wortschatzes hinweisen. Bei diesem Vorgang könnte das Wissen über die Wortbildungsstrukturen bzw. Wortbildungsmittel- und Regel trotzdem bei der Identifikation der Bedeutungen von lexikalischen Einheiten und deren entsprechenden Relation helfen. Damit verfügen die Fremdsprachenlernende laut Starke (1994) über die Fähigkeit, aus den einzelnen Bedeutungen der lexikalischen Einheiten die Gesamtbedeutung eines Kompositums zu erschließen. Die Lernenden werden also durch Wortbildungskenntnisse dazu ermutigt, über die Bedeutung der lexikalischen Einheiten Vermutungen anzustellen. Unter anderem wird nach Storch (1979) den Lernenden ein außerordentliches und aber auch ein ökonomisches Mittel zur Entwicklung der Wortschatzkompetenz zur Verfügung gestellt, wenn man den Lernenden im Fremdsprachenlernprozess die Wortbildung zu vermitteln vermag. Auch Saxer (1991) und Zimmermann (1990) betonen, dass die Arbeit an Wortbildung die wichtigste Methode bzw. das ökonomischste Mittel zur Wortschatzerweiterung ist und den Lernenden dabei hilft, etwas vorher noch nicht Genanntes zu benennen. Werden sich die Fremdsprachenlernenden dieser Einschätzung bewusst, werden sie laut Storch (1979) mit Bestimmtheit zusätzlich dazu motiviert, sich mit der Wortbildung auseinanderzusetzen. Überdies wird die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlernenden auf die komplexen Wechselbeziehungen bzw. Zusammenhänge zwischen sprachlicher und außersprachlicher Ebene der Wirklichkeit gelenkt. Nach Wilss (1986) öffnet dieser Prozess den Lernenden die Augen für die Abbildfunktion der zu erlernenden Sprache und lässt sie intensiv an sprachlichen Entwicklungen teilhaben, wobei die Wortbildung ein empirisches Annehmen über das sprachliche Verhalten bzw. sprachliche Produktion in verschiedenen kommunikativen Situationen suggeriert. Darüber hinaus gewinnen die Lernenden dank der

Wortbildungslehre eine Beherrschung der wortanalytischen Kompetenz. Nach Tobiasz (2005) bilden die Grundlagen deren Entwicklung sowohl die umfangreichen Wortschatzkenntnisse, als auch die Aufstellung der entsprechenden mentalen Repräsentationen und Verknüpfungen von mentalen Konzepten. Unter anderem können Lernende durch Wortbildungskenntnisse in den Aufbau und in die Bedeutung der Wörter einsehen, wobei sie ihre Fähigkeiten zur Analyse der Wortbildungsprodukte entwickeln (Starke, 1994; Simeckova, 2004). Aus den bisher dargelegten Aussagen ist zu erkennen, dass die Arbeit an Wortbildung aufgrund ihrer syntaktischen, semantischen und textuellen Dimension in enger Relation mit unterschiedlichen Lerngegenständen und fremdsprachlichen Sprachinhalten im Deutschunterricht behandelt werden sollte. Als behilflich erweisen sich die Kenntnisse über die Wortbildung und ihren dementsprechenden Produkten beim Deutschunterricht, deswegen bedürfen sie die systematische Vermittlung und die Widerspiegelung in den Übungen allen Fertigkeiten.

4.2. Der Einsatz von Wortbildung als Lernmittel zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht

Wie schon angedeutet, wird die Wortbildung als ein sehr produktiver Bereich der deutschen Sprache angesehen, wobei die Arbeit an Wortbildung den DaF-Unterricht auf der kreativen und spielerischen Ebene zu gestalten ermöglicht. Im folgenden Kapitel werden die von Saxer (1991) und Storch (1999) entwickelten methodischen Möglichkeiten zur Arbeit an der Wortbildung im DaF-Unterricht entfaltet, wobei sich diese grundsätzlich aus den Strukturen und Merkmalen der Wortbildung ableiten lassen. Storch (1999) stellt in seiner Auffassung die mögliche Wortbildungsarbeit im Deutschunterricht auf, wobei am Anfang des Lernprozesses auf die systematische Arbeit an Wortbildung hingewiesen wird. Saxer (1991) betont, dass die Bedeutung der fremden und zuvor nicht bekannten Wörter durch Wortstämme und durch die Analyse die Wortbildungsstrukturen in Relation mit dem inhaltlichen bzw. situativbezogenen Kontext im groben Sinne zu wiedererkennen sind. Storch weist darauf hin, dass die Beispiele der Wortbildung hauptsächlich aus stark besetzten Mustern in den Lehrwerken bzw. Lehrmaterialien, sowie in den sprachlichen Inhalten einbezogen werden, sodass die Fremdsprachenlernende eine Sensibilisierung über die Wortbildung entwickeln und ein Gefühl über die Kombinationsmöglichkeiten der Wörter bzw. Wortstämme entwickeln. Saxer (1991) vertritt die Meinung dabei, dass es genauso im Gegensatz zu den anderen sprachlichen Kompetenzen wichtig ist, die Bearbeitung der Wortbildung im DaF-Unterricht von den situativ –und kontextbezogenen Textinhalten, die hauptsächlich das eigentliche Ziel der sprachsystematischen Arbeit bilden, loszulösen und die Lexik als isoliert zu betrachten.

Darüber hinaus ist es aber nicht von Absicht, Grammatik bzw. andere sprachlichen Fertigkeiten mit der Wortbildungskompetenz gegeneinander zu stellen, sondern es wird versucht die Bedeutsamkeit über den Einsatz der Wortbildung zur Wortschatzentwicklung bzw. sprachlicher Entwicklung aufzuklären. Saxer (1991) betont im Weiteren, dass sich nicht immer mit ganzer Bestimmtheit die Bedeutungen neuer Wörter wegen der verschiedenen Bedeutungsmodifizierungen eines lexikalischen Einheits durch Wortbildungsmittel aufgrund von zuvor bekannten Wörter bzw. Wortstämmen und Wortbildungsstrukturen zu erschließen vermag, wobei gerade deswegen zwecks der Arbeit an Wortbildung neue Aspekte zum entdeckendem und kreativem Lernen auf der Ebene der heutigen Lesedidaktik die sich vor allem auf der Basis des Leseverständnisses bzw. Hörverständnisses aufbaut gegeben werden sollte. Einen Text im Allgemeinen zu verstehen und auszuführen, sollte sich auf der Grundlage der Wiedererkennung bzw. der vorhandenen Kenntnis über Wortstämme, Wortbildungsstrukturen und den dementsprechenden Bildungsprozessen im Zusammenhang mit dem Einschätzen des situativen und inhaltlichen Kontextes aufbauen. Laut Saxer (1991) könnten die Lernenden auf diese Art und Weise dazu ermutigt werden, einen rein verdachten und fragmentären Verstehensprozess von der Bedeutung der Wörter und den Texten als Bedingung zur Herstellung des genauen und präzisen Verstehens zu entwickeln. Ferner wird aber darauf gedeutet, dass wenn die Bedeutungen der Wörter in dem kontextbezogenen sprachlichen Inhalts noch genauer ergreifen wolle, eine zunehmende lexikalische Arbeit von Belang sei. Dabei sollte man laut Saxer (1991) hauptsächlich nicht wie bei der Grammatik und den anderen sprachlichen Fertigkeiten mit der eindeutigen Gesetzmäßigkeit arbeiten, sondern man sollte Rücksicht in Bezug auf die Absicht der Lernenden, die Zielsetzung deren, den kontext –und situativbezogenen Zusammenhang und die lexikalische Bedeutung als Basis der Wortbedeutung nehmen. Wie schon erwähnt, gilt die Wortbildung als ein produktives Verfahren der deutschen Sprache, bei dem hauptsächlich neue Wörter gebildet werden, daher wird die Arbeit an Wortbildung laut Saxer (1991) als eine Spielweise zum kreativen Umgang mit dem Unterricht angesehen. Darüber hinaus wird vorgeschlagen, dass die Lernenden immer die Möglichkeit dazu haben sollten, die Prozesse der Wortbildung durchzugehen indem sie auch selbständig produktiv an der Wortbildung arbeiten und diese in den Fremdsprachenunterricht anwenden. Saxer (1991) betont in diesem Wortbildungsprozess die Zusammenarbeit der Lehrkraft mit den Lernenden, wobei die Rolle der Lehrkraft in der Feststellung darin besteht, die Kontrollfunktion zu übernehmen, indem die neugebildeten Wörter und die Verwendung deren zusammen besprochen werden sollten. Ein solches Umgehen mit der Arbeit an Wortbildung im DaF-Unterricht kann die Lust der Lernenden

fördern um aktiv und produktiv mit der Sprache handeln zu können. Des Weiteren betont Saxer (1991) die Lernende über die strukturierte Übersicht der verschiedenen Wortbildungsgruppen bekannt zu machen, wobei die Lernenden über die analytische und rezeptiven Handlungen wie z.B. über die kreativen und spielerischen Aktionen auf der Grundlage der Wortbildung informiert werden. Die Vermittlung des kognitiven Wortbildungswissens sowie die Bewusstmachung der Wortbildungsparadigmen sind von Belang, wobei auch Dressel (1986) die zunehmende Fremdsprachenvermittlung auf der kognitiven Ebene betont, wenn die Denkprozesse in einer Fremdsprache gefördert werden sollten. Nach Ulrich (2000) ist die sichere Beherrschung von Wortbildungsprozessen der zentrale Bestandteil des mentalen Lexikons des sprachkompetenten Menschen. Zur Frage wie die kognitivistischen Prozesse auf der Grundlage der Wortbildung aussehen könnten, schlägt Ulrich (2007) die Vorgehensweise vor, dass Lernende die Wörter oder die Wortfamilien graphisch ein/anordnen können, wobei auch die Untersuchung der verschiedenen Wortbildungsmittel auf der Grundlage der Wortbildung ermöglicht wird und die Formation des Kompositum und der Derivaten durchschaut werden kann. Diese Aussage wird mit der Feststellung begründet, dass der Wortbildung entsprechende Informationen in qualitativer und quantitativer Ebene die Lernende dazu fördern kann sich genauer mit den Wortbildungsverfahren der deutschen Sprache zu beschäftigen und darüber hinaus die Arbeit an Wortbildung im Unterricht zu schöpfen. Cieszkowski (1993) deutet darauf, dass sich die Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse der Wortbildungslehre im Fremdsprachenlernprozess auf die Bewusstmachung der entsprechenden Regeln der Wortbildung aufbaut, was auch als eine wichtige Bedingung für das Einsetzen eines dynamischen Bildungsmusters zwecks einer kreativen und produktiven Bewältigung zur zukünftigen Kommunikationsaufgaben gilt. Resümierend lässt sich zur Frage warum sich die Arbeit an Wortbildung bzw. Wortbildungsstrukturen lohnt die Antwort geben, dass der größte Teil des Wortschatzes der deutschen Sprache durch Wortbildungen besteht und der Sprachausbau hauptsächlich durch Wortbildung erfolgt, wobei auch dieser Wortschatz Neuschöpfungen beinhaltet.

4.2.1. Auswahl der Wortbildungsmaterialien für den DaF-Unterricht: Die Wortbildung wird als eine Schnittstelle zwischen der Lexik und der Grammatik angesehen, dabei wird die deutsche Sprache durch seine produktive Bereicherung der Wortbildungsarten mit unterschiedlichen Beispielen, sowie verschiedenen Wortbildungsstrukturen als stilistische und aber auch als semantisch motivierte Variante und vielfältigen Gelegenheiten zur Bildung neuer Wörter gekennzeichnet. Die Unterrichtsmaterialien die die Lehrkraft zu wählen hat, ist

eine der wichtigsten Entscheidungen die getroffen werden muss. Für die Vermittlung und Integration der Wortbildungen in den Fremdsprachenunterricht finden sich leider ungenügende Belegstellen der Lehrwerke die in heutigen Deutschunterrichten benutzt werden. Zur Grammatik oder der Wortschatzvermittlung befinden sich Aufgaben in denen vieles vermittelt und geübt wird, jedoch fehlen dabei jegliche Vorschläge für die Arbeit an Wortbildung im Unterricht. Auch trifft man auf keine Aufgaben zum Leseverstehen oder Schreibübungen zu, in denen auf die Funktion und Formation der Wortbildung für das Üben dieser Fertigkeiten konzentriert wird. Überraschenderweise setzten sich Veröffentlichungen zur Wortbildung der Fremdsprachendidaktik nur teilweise aus, wobei auch der Literatur zur Wortbildung nur selten zu treffen scheint. Darüber hinaus stellte Dressel (1986) jedoch fest, dass sich die Arbeit an der Bildung der Komposita durch 200 Deutschlehrer/-innen um etwa knapp 20 Prozent verbessert hat. Platz-Schliebs (1997) wollte feststellen, wie Deutschstudenten die unbekanntenen französischen Wortbildungen erkennen. Im Allgemeinen ist über die Auseinandersetzung mit der Wortbildung nur wenig zu sprechen. Doch dank der Übernahme der Kontrollfunktion und der Rolle der Lehrkraft ist es jedoch möglich, nahezu in alle Unterrichtseinheiten –und Themen Wortbildungsübungen zu integrieren und den Unterrichtsaufbau dementsprechend umzusetzen. Übungen die Ersetzungen durch Komposita bei Umschreibungen enthalten, werden als bedeutsam und motivierend akzeptiert, was auch Rössler (1989) mit seiner Meinung vertritt, dass es nicht zu vernachlässigen ist den Wortbildungsübungen Aufmerksamkeit zu schenken, weil gerade solche Übungen die Kreativität und die Freude der Lernenden beim Fremdsprachenlernprozess fördert. Hier ist wiederum zu erwarten, dass der Bereich zur Wortbildung in den Lehrwerken behandelt werden sollte, jedoch entsprechen die jeglichen Feststellungen weder den qualitativen Erwartungen noch den quantitativen Erwartungen. Die Beschäftigung mit der Wortbildung fehlt weitgehend in den Lehrwerken, wobei Storch (1999) die einzige Ausnahme dabei ist. Auch Hacken (2015) kam bei ihrer Forschung zur Wortbildung zur gleichen Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Wortbildung in Lehrwerken maßgebend fehlt. Laut Bohn und Schreiter (2000) gibt es kaum Beachtung zur Wortbildungsübungen in der Wortschatzarbeit, wobei *Mittelstufe Deutsch* und *Die Suche* mit seinen regelmäßigen Übungen zur Wortbildung eine Ausnahme bilden. Des Weiteren beschäftigten sich (Rings, 2001; Wowro, 2002; Müller, 1994) mit 8 Lehrwerken zum Wirtschaftsdeutsch in deutschen und britischen Universitäten, indem wiederum ein mangelndes Angebot an Wortbildungen zu sehen ist. Mac (2011) führte eine Untersuchung durch, indem er sich mit der Derivationsbeispielen in Lehrwerken auseinandersetzte. Dabei wurde festgestellt, dass diese Lehrwerke nur Wortarten wie z.B.

Nomen, Verben und Adjektive behandeln. Mac (2011) vertritt die Meinung, dass die Wortbildung verschiedene Beispiele an deren Struktur besitzt, die durchaus vielfältig und intensiv sind, jedoch fehlt es an über alle Regularitäten hinweg, das auch vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nicht vorgegeben wird. Letztendlich resümiert Mac (2011) dass die Wortbildung in den meisten Lehrwerken zu wenig oder nur in getrennten Kapiteln und Abschnitten thematisiert wird. Überraschend ist jedoch, dass bei der Analyse zur aktuellen Lehrmaterialien auf Beispielen zur Wortbildung zu treffen ist, die wiederum jedoch nicht genügend zur Verfügung stehen. Zur Frage aus welchen Quellen die Lernenden ohne ergiebige linguistische Kenntnisse an Sprache sich über die Prinzipien und Formation sowie Struktur der deutschen Wortbildung informieren könnten, antwortet das wissenschaftliche Standardwerk Duden (2016), bei dem hauptsächlich detaillierte und präzise Ausführungen der Wortbildung vorkommen. Das Lehrwerk Koukidis (2017) zur deutschen Lerngrammatik auf der A1 bis C1 Ebene behandelt die Wortbildung um etwas mehr als zwei bis fünf Seiten, wobei die Wortbildung viel zu viel vereinfacht, oberflächlich, aber fehlerfrei dargestellt wird. Bei diesem Lehrwerk wird behauptet dass die deutsche Wortbildung durch Komposition und Derivation folgt (ebd. 244), wobei das Kompositum „Fußgängerüberweg“ aus den einzelnen lexikalischen Einheiten wie „Fuß, gehen, über und Weg“ besteht (ebd. 245). Für einen e-Derivat wird das Wort „Zange“ als Beispiel gegeben (ebd. 247) und *-in* steht nur für weibliche Berufe (ebd. 247). Diese Beispiele sind vor allem für angehende Deutschlernende die kaum ein Wissen über die deutsche Sprache haben mangelhaft. Gerade deswegen sind Unterrichtsmaterialien von Bedeutung. Einige aktuelle Lehrwerke wie Kurs- und Arbeitsbücher für Anfänger ohne Vorkenntnisse auf dem A1-B1 Niveau sind im Hinblick auf die Wortbildung erschienen, deren Mittelpunkt darin besteht, die sprachlichen Grundlagen auf der entsprechender Basis von Aussprache, Grammatik und Wortschatz zu vermittelt. Dabei sind zwischen unterschiedlichen Lehrwerken zu unterscheiden die sich mehr oder weniger auf die Vermittlung der Wortbildung richten. Diese werden mit Rücksicht auf manchen Aspekten der Wortbildung anhand einer Tabelle unten dargestellt. (vgl.)

Tabelle 1

Lehrwerkanalyse zur Wortbildung

Lehrwerke	Welche Wortbildungsarten werden behandelt?	Gibt es dementsprechende Wortbildungsregel?	Gibt es dazugehörige Übungen?

Kompaktkurs Motive A1-A2	Motivierung auf – <i>in</i> , Verben mit Vorsilben und – <i>ieren</i> , Adjektive mit <i>un-</i> <i>und -ig</i> , Nomen mit <i>-ung</i> und <i>-er</i>	Anmerkungen zur <i>-s</i> <i>und -n</i> Fugenelemente	N + N Komposita, Substantivkomposita mit Fuge auf (<i>-s, -n</i>), Kompositabildung (z.B. <i>Anfänger im Beruf</i> -> <i>Berufsanfänger</i>)
Pluspunkt A1 Kursbuch	Problematik der Komposition (z.B. <i>der Herr +</i> <i>die Hose = die</i> <i>Herrenhose</i>)	Artikelbestimmung der Komposita	x
Pluspunkt A2 Arbeitsbuch	Substantiv- komposition	Genusregel der Substantivkomposita	explikative Übungen zur Substantivkomposition
Schritte A2	x	x	Derivationsübungen von Adjektiven und Nomen mit Prä- und Suffixen, Substantivkomposita (z.B. <i>Gartenhaus = Garten +</i> <i>Haus</i>)
Schritte A2 Kursbuch	<i>Sonntags</i> -Wörter	Definitionen zur Aufgaben	Übungen zu <i>Sonntags</i> - Wörter, Kompositabildung
Pluspunkt B1 Kursbuch	Adjektive mit <i>un-</i> , <i>-los</i>)	x	Idiomasierte Beispiele wie <i>Naschkatze</i> , <i>Bücherwurm</i> ,
Schritte B1	Konversion von Substantiven aus Adjektiven	x	Übungen mit <i>Traum</i> , Derivationsaufgaben
Schritte A1	Derivation, Wortbildung der Nomen anhand	x	x

	Motivierung der Kaufmann -> die Kauffrau		
Motive B1 Niveau	Ableitungen, Komposita wie (A+N, N+N), Konversion	Nomen auf <i>-ung</i> , Nomen auf <i>-heit/-keit</i> Erklärung zur Kompositabildung	x

Betrachtet man die Tabelle 1 wird erkannt, dass nicht nur die Erklärungen und Regeln zu den dementsprechenden Wortbildungen bzw. Wortbildungsstrukturen fehlen, sondern das Thema (De)-Motivation kaum behandelt ist. Hauptsächlich sind Beispiele und Übungen zu den motivierten und nominalen Determinativkomposita zu sehen, wobei die Ableitungen der drei Hauptwortarten bei allen Lehrwerken vorkommen. Zur Komposita sind maßgebend Übungen und Aufgaben zu sehen, in denen der Lernende aus den angebotenen Nomen neue Zusammensetzungen zu bilden vermag. Zu selten sind jedoch umfangreiche Musterbildungen sowie Regularitäten zu sehen, die vorübergehend bei der motivierten Komposita von Belang sind. Im Allgemeinen ist aus der Tabelle zu herausschließen, dass diese Lehrwerke im Gegensatz zu den anderen Fertigkeiten wie Syntax und Flexion die Wortbildung kaum behandeln. Auch wenn die Lehrwerke manche Wortbildungsverfahren miteinbeziehen, werden diese nur teilweise und eingeschränkt dargestellt, wobei auch die Wortbildungsregeln, Definitionen und Erklärung dazu fehlen. Zwischendurch sind Übungen und Aufgaben anzutreffen, jedoch mit wenig Informationen dabei. Betrachtet man die Lehrwerke kann man von einer regelmäßigen und effektiven Wortbildungsarbeit nicht sprechen. Inwieweit man sich mit der Wortbildung in Auseinandersetzung setzt, hängt von der Kontrollfunktion der Lehrkraft ab.

4.2.2. Ziele des Einsatzes von Wortbildung im DaF-Unterricht:

Wortbildungskenntnisse haben im Fremdsprachenerwerb einen hohen Stellenwert an Bedeutung, demzufolge können Wortbildungsübungen zur Entwicklung spezifischen Kompetenzen der Lernenden dienen oder deren Wortschatzentwicklung hilfreich zur Seite stehen. Da Wortbildung u.a. eine der wesentlichen Formen der Wortschatzerweiterung ist, können Lernende im Zuge dessen durch den Gebrauch der Wortbildung dazu angeregt werden Ihre lexikalischen Kenntnisse zu erweitern. Busch und Stenschke (2008) definieren das Wortbildungsverfahren als ein Prozess der Bildung neuer Lexemen, welche unter anderem der

Entwicklung und Förderung des Wortschatzes einer Sprache dienen. Laut Saxer (1991) werden auf drei Dimensionen der Wortbildung hingewiesen die einen Einfluss auf die Vermittlung von verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten ausüben und gerade deswegen im Fremdsprachenlernprozess als Lernmittel nicht zu vernachlässigen sind. Die Relevanz des Einsatzes von Wortbildung unterscheidet sich in mehrfache Rollen, wobei von grammatischer, semantischer und textbezogener Bedeutung gesprochen wird. Nach Ulrich (2000) ist die sichere Beherrschung von Wortbildungsregeln ein zentraler Bestandteil des mentalen Lexikons des sprachkompetenten Menschen. Die Arbeit an der Wortbildung setzt sich in erster Linie zum Ziel, den qualitativen und quantitativen Zuwachs des Wortschatzes zu fördern, sowohl rezeptiv, als auch produktiv. Als der größte Vorteil der Arbeit an Wortbildung im Fremdsprachenunterricht ist sicherlich das Zusammenwirken von Grammatik, Semantik und Wortschatz, welche als Erleichterung zum Verstehen und Erlernen der sprachlichen Mitteln dienen und unter sprachlich/inhaltlichen, lexikalischen und semantisch- oder syntaktischen Aspekten über Wortbildung und Wortbildungsübungen die Lernende in eine kritische Beziehung mit den Wortbildungsverfahren leiten. Die Arbeit an Wortbildung und der Einsatz von Wortbildungsübungen im Fremdsprachenlernprozess zielen darauf, zur Entwicklung und Erleichterung bzw. des gelernten Wortschatzes zu führen und basieren dementsprechend auf grundsätzliche Ziele wie semantische, syntaktische, lexikalische und grammatische Ziele, welche seit Jahren in der Fremdsprachendidaktik zur Geltung kommen.

4.2.2.1. Sprachliche Lernziele: Nach Leitzke-Ungerer (2009) sollten sich sprachliche Lernziele zum Ziel setzen, die Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten zu ermöglichen. Die Relevanz des Einsatzes von Wortbildung unterscheidet sich in mehrfache Rollen, wobei von grammatischer, semantischer, lexikalischer, syntaktischer und textbezogener Bedeutung gesprochen wird. Die grammatische Dimension der Wortbildung umfasst die formalen Veränderungen der Wortstämme der lexikalischen Einheiten durch eine Zusammensetzung (Komposita) oder Ableitung (Derivation), wobei die Lernenden durch diesen Prozess die Möglichkeit dazu bekommen neue Bedeutungen herzustellen. Die Wortbildung ermöglicht den Lernenden bei der sprachlichen Produktion aufgrund ihrer Formation verschiedene Kombinationsmöglichkeiten und die Veränderung eines Lexems durch Wort, Silben und Wortstammsetzungen, indem die Wortbildung unter anderem den nötigen Äußerungen verschiedener Ausdrucksweisen der zu erlernenden Wortbedeutungen dient. Dabei sollte die Kombinatorik der Wörter, Wortstämme und Silben als das grundlegende Prinzip der Wortbildung angesehen werden (Saxer, 1991). Weil der Bereich der

Bedeutungen den Kern der Wortbildung bildet, ist bei der Wortbildung auch von einer semantischen Dimension zu sprechen. Durch die Wortbildung ergibt sich für die Lernenden die Möglichkeit auf der textuellen Ebene alle abgeleitete und zusammengesetzte Wörter aufgrund des vorhandenen Wissens der Grundwörter und der dazu entsprechenden Wortbildungsregeln zu erschließen, dabei wird von der textuellen bzw. textgrammatischen Dimension gesprochen. Laut Saxer (1991) werden die Texte mit den Kenntnissen der Wortbildung strukturiert, wobei die zu aufnehmenden Informationen konturiert bzw. das Gesagte zusammengefasst wird. Wowro (2002) vertritt die Meinung, dass Wortbildung eine informationsverdichtende Ebene bzw. Charakter hat, wobei die Inhaltskomprimierung die Vereinfachung morphosyntaktischer Strukturen auf der Ausdrucksebene ermöglicht. Bohn und Schreiter (1996) weisen hauptsächlich auf die Erweiterung des aktiven (produktiven) und des passiven (rezeptiven) Wortschatzes hin, wobei der Wortbildung aufgrund dieser Kategorisierung des Wortschatzes einen wichtigen Stellenwert eingeräumt wird. Zum potenziellen Wortschatz eines Lernenden zählen laut Bohn und Schreiter (1996, S. 170) alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die dem Lernenden auf dem ersten Blick fremd sind, die er aber aufgrund der Bedeutung der lexikalischen Einheiten durch den Grundwortschatz und durch Wortbildungskennntnisse zu erschließen mag. Der potenzielle Wortschatz wird als bedeutsam empfunden, weil die Sprachkenntnisse bzw. das Niveau eines Lernenden auf der Hör –und Leseverständnisebene vom potenziellen Wortschatz abhängt, wobei Bohn und Schreiter in ihrer Einschätzung den rezeptiven Aspekt zur Kenntnis der Wortbildung betonen. Kenntnisse zur Wortbildung bzw. Wortbildungsregeln können unter anderem den Wortschatzerwerb erleichtern, weil der Fremdsprachenlernende die Bedeutung der lexikalischen Einheiten aus dem Kontext zu erschließen vermag. Dabei sollte über die Voraussetzung aufmerksam gemacht werden, dass der Lernende Kenntnisse über die Wortbildungsverfahren wie z.B. die Isolierung der Bestandteile eines Kompositums verfügen und die Erkennung der Bedeutung dieser Bestandteile entziffern sollte. Jedoch ist der Gebrauch der Wortbildungskennntnisse nur auf motivierte Wortbildungsbeispiele eingeschränkt, wobei die Wortbildungskennntnisse über demotivierte Wortbildungsbeispiele durch Deutschlernende gelernt werden sollten. Die analytischen Regeln zur „Zerlegung“ oder Zusammensetzung von komplexen lexikalischen Einheiten sind eine nicht zu vernachlässigende Strategie im Fremdsprachenlernprozess, die unter anderem zum Erwerb und zur Ermittlung von Wortbedeutungen dienen, demnach ist es von Belang diese im Deutschunterricht zu thematisieren und über die verschiedenen Dimensionen der Wortbildung herauszugehen. Zur Frage wofür die Fremdsprachenlernenden Wortbildungskennntnisse

brauchen bzw. die Wortbildungskompetenz verfügen sollten, lassen sich auf verschiedene Ebenen in unterschiedlichen Aspekten Antworten herausgeben. Da Wortbildungskennntnisse sowohl in der Rezeption, als auch bei der Produktion sprachlicher Elemente zur Verwendung kommen können, stehen sie unter anderem auch bei der Erschließung unbekanntem lexikalischen Einheiten auf der Hör –und Leseverständnisebene zur Hilfe. Löschnann (1971) vertritt die Meinung, dass zur Bedeutungserschließung der lexikalischen Einheiten auch Wortbildungsübungen dienen, die seiner Meinung nach aufgrund der Kenntnis von Wortbildungsverfahren am effektivsten sind. Nach Tobiasz (2005) lässt sich auch der potenzielle Wortschatz durch Wortbildungskennntnisse beeinflussen, wobei Bohn und Schreiter (1996) sowohl auf die Erweiterung des aktiven/produktiven, als auch auf die Erweiterung des passiven/rezeptiven Wortschatzes hinweisen. Bei diesem Vorgang ist die Rolle der Kennntnisse über die Wortstämme nicht zu unterschätzen, jedoch könnte das Wissen über die Wortbildungsstrukturen bzw. Wortbildungsmittel –und Regel trotzdem bei der Identifikation der Bedeutungen von lexikalischen Einheiten und deren entsprechende Relation zur Hilfe dienen. Damit verfügen die Fremdsprachenlernende laut Starke (1994) die Fähigkeit dazu, aus den einzelnen Bedeutungen der lexikalischen Einheiten die Gesamtbedeutung eines Kompositums zu erschließen. Mit Bestimmtheit also werden die Lernenden durch Wortbildungskennntnissen dazu ermutigt, über die Bedeutung der lexikalischen Einheiten Vermutungen anzustellen. Unter anderem wird nach Storch (1979) den Lernenden ein nicht zu sehr einzuschätzendes, außerordentliches und aber auch ein ökonomisches Mittel zur Entwicklung der Wortschatzkompetenz zur Verfügung gestellt, wenn man den Lernenden im Fremdsprachenlernprozess die Wortbildung zu vermitteln vermag. Auch (Saxer, 1991; Zimmermann, 1990) betonen, dass die Arbeit an Wortbildung die wichtigste Methode bzw. das ökonomischste Mittel zur Wortschatzerweiterung ist und den Lernenden dabei zur Hilfe steht, etwas vorher noch nicht Genanntes zu benennen. Werden sich die Fremdsprachenlernende dieser Einschätzung bewusst, werden sie laut Storch (1979) mit Bestimmtheit zusätzlich dazu motiviert, sich mit der Wortbildung auseinanderzusetzen. Überdies wird die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlernenden auf die komplexen Wechselbeziehungen bzw. Zusammenhängen zwischen sprachlicher und aber auch außersprachlicher Ebene der Wirklichkeit gelenkt. Nach Wilss (1986) öffnet dieser Prozess den Lernenden die Augen für die Abbildfunktion der zu erlernenden Sprache und lässt die Lernende auf intensiv betreffende Weise an sprachlichen Entwicklungen teilhaben, wobei die Wortbildung eine empirisches Annehmen über das sprachliche Verhalten bzw. sprachliche Produktion in verschiedenen kommunikativen Situationen suggeriert. Darüber hinaus

gewinnen die Lernende dank der Wortbildungslehre eine Beherrschung zur wortanalytischen Kompetenz. Nach Tobiasz (2005) bilden die Grundlage deren Entwicklung sowohl die umfangreiche Wortschatzkenntnisse, als auch die Aufstellung der entsprechenden mentalen Repräsentationen und Verknüpfungen von mentalen Konzepten. Unter anderem können die Lernende durch Wortbildungskenntnisse in den Aufbau und Bedeutung der Wörter einsehen, wobei die Lernende ihre Fähigkeiten zur Analyse der Wortbildungsprodukte entwickeln (Starke, 1994; Simeckova, 2004). Wie schon angedeutet, wird die Wortbildung als ein sehr produktiver Bereich der deutschen Sprache angesehen, wobei die Arbeit an Wortbildung den DaF-Unterricht auf der kreativen und spielerischen Ebene zu gestalten ermöglicht. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenlernende dank der Arbeit an Wortbildung eine Sensibilisierung über die Wortbildungsverfahren entwickeln und ein Gefühl über die Kombinationsmöglichkeiten der Wörter bzw. Wortstämme entwickeln. Den Lernzielen entsprechend sollen die Deutschlernenden sich den sprachökonomischen Nutzungen der komplexen Zusammensetzungen bewusst sein und dazu fähig sein diese zu erkennen. Durch die Wortbildungslehre sollten die Lernende die Fähigkeit dazu erwerben, mit komplexen und verschiedenen Wortbildungsstrukturen und deren Produkten umzugehen und aber auch selbstständig komplizierte Produkte der Wortbildung den sprachökonomischen Aspekten entsprechend erklären können. Die Lernende sollten während dem Wortbildungslernprozess anhand der Zusammensetzungen die unterschiedliche Relation und Bedeutung der einzelnen Wortbildungseinheiten erfassen, bearbeiten und beschreiben.

4.2.3. Vorschläge und Leitlinien zur Einsatzformen und Phasen der Wortbildung im DaF-Unterricht: Eine geeignete Progression mit ausführlichen und wissenschaftlichen Vorschlägen und dementsprechenden Leitlinien zur Arbeit an Wortbildung ist bisher noch nicht ausgearbeitet, deswegen ist auch eine angemessene Wahl der Wortbildungsübungen in effektivem Ablauf nicht zu anbieten. Im folgenden Kapitel wird jedoch auf die Korrelationen zwischen begründeten Vorschlägen aus der Literatur, dem Forschungsbereich, der Verbreitung in Sprachen und der deutschen zurückgegriffen und Erfahrungen bzw. Erkenntnissen aus der Neurobiologie miteinbezogen. Die Aussagen aus dem Forschungsgebiet der Wortbildung spricht dafür, das in erster Linie hauptsächlich die Bearbeitung transparenter und zweigegliedeter Determinativkomposita zu behandeln ist und erst später die Arbeit an Derivaten folgen sollte, wobei die Konversion als letztes gelehrt werden sollte. Die Reihenfolge der zu behandelnden Wortarten sollten eingehalten werden, wobei zuerst die Verarbeitung der Nomen vor den Adjektiven und Verben berücksichtigt werden sollte. Auf die Eindeutigkeit, Transparenz und Vermeidung von Variationen bzw.

homonymen Morphen sollte Acht gegeben werden. Zum Nacharbeiten bzw. Bearbeiten dienen optische Stützungen wie Farben, Kursivsetzungen, Pfeilen und Anordnungen der Einheiten in den jeweiligen Kästchen zur Hilfe. Im Folgenden werden nun manche Leitlinien zusammengefasst, die den Prinzipien der Progression entsprechen. In erster Linie wird der von Feilke (2009) durchdachte wortschatzdidaktische Dreischritt zur Wortbildungsarbeit dargestellt, wobei jegliche Prinzipien zum Erlangen eines effektiven Wortbildungslernprozess zu beachten sind. Laut Feilke (2009) folgt der wortschatzdidaktische Dreischritt nach folgenden Punkten:

1. *Isolieren und Semantisieren:* Als erstes sollte die Erfassung der unbekanntes bzw. fremden und wichtigen Wörter folgen, wobei die durch Lernende erkannten Wörter unterstrichen, deren Bedeutung erschlossen und dem Kontext entsprechend überprüft werden sollte.

2. *Variieren und Vernetzen:* Den Ordnungsprinzipien entsprechend sollte als nächstes die Repräsentation der Wörter auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt werden, indem Handlungen der sprachlichen Elemente wie ordnen und variieren folgt.

3. *Reaktivieren und Verwenden:* Beim letzten Schritt sollte die Übertragung des erworbenen Wissens über die einzelnen lexikalischen Einheiten auf andere Kontexte stattfinden, wobei in diesem Prozess die eigenen Produktionsaufgaben reaktiviert und verwendet werden sollten.

Des Weiteren werden nun manche Leitlinien zusammengefasst, die den Prinzipien der Progression zur Wortbildung entsprechen.

1. Die ersten Lektionen um die Arbeit mit Wortbildungen durchzuführen sollten mit der Behandlung der einzelnen Wortbildungen beginnen. Dabei sollte Acht darauf gegeben werden, dass nur zweigliedrige Konstruktionen der Wortbildung wie z.B. zweigliedrige transparente N + N-Determinativkomposita behandelt werden sollten, wobei auf Umlaute und Fugenelemente zu verzichten ist.

2. Um den Wortbildungslernprozess zu erleichtern und die Überforderung der Lernenden während dem Prozess zu minimalisieren, ist mit bekannten lexikalischen

Materialien bzw. Wortmaterialien wie z.B. „*Tischdecke, Fahrrad, Kaffeetasse*“ zu arbeiten von Vorteil.

3. Im engen Zusammenhang mit der vorherigen Schrittweise sollten Verweise und Übungen zum Aspekt Transparenz vorgesehen werden, wobei als Beispiel ein Text oder ein Bild als konkretes Sprachmaterial benutzt werden sollte, um sich deren Bedeutung aus dem Zusammenhang ergeben zu lassen. Dabei könnten dementsprechend kontrastive Paraphrasen wie z.B. „*Wohnzimmertisch, Küchentisch, Nachttisch, Schreibtisch und Arbeitstisch*“ miteinbezogen werden. Darüber hinaus sollte beim Wortbildungslernprozess auf die Notwendigkeit der Dechiffrierung zum Alltagswissen und Kontext hingewiesen werden. Durch die Kontrollfunktion und Unterstützung der Lehrkraft könnte die Zuordnung von Text bzw. Bild und Komposita folgen. Auch sollte für den Unterricht bedacht werden, dass manche Bildungen wie z.B. „*Großmutter, Frühstück, Fahrstuhl*“ nur zum Teil oder sogar kaum transparent sind und hauptsächlich als Vokabeln gelernt werden müssen.

4. Des Weiteren sollte unbedingt auf die Schwierigkeit der Fugenelemente verwiesen werden und diese auf verschiedene Art und Weise wie z.B. Farb- oder Fettdruck vermitteln.

5. Komplexe Bildungen die in Texten vorkommen sollten durch die Lehrkraft erklärt werden.

6. Darauf hinweisen, dass das Genus vom letzten Glied des Wortes bestimmt wird, wobei auch der phonetische Wortakzent der einzelnen Wörter zu bearbeiten ist.

7. Im Weiteren sollte A + N und V + N-Determinativkomposita behandelt werden.

8. Die Feindifferenzierung mit Beispielen wie „*Kinderzimmer, Wohnzimmer, Arbeitszimmer, Schlafzimmer*“ sollten bearbeitet werden.

9. Auf die Umlaute hinweisen.

10. Für die Bearbeitung der N + N-, V + N- und A + N-Determinativkomposite konstruktive Übungen einbauen, wobei als erstes zu den Paraphrasen Wörter zu bilden und den gleichen Übungsablauf als Wiederholung wieder durchzugehen ist.

11. Stets sollten Paraphrasenaufgaben einbezogen werden, die neues sprachliches bzw. Wortmaterial beinhaltet.

12. Als nächstes sollte Adjektivkomposita bearbeitet werden.

13. Bei der Bearbeitung von Wortbildung sollte stets auf Ausnahmen wie z.B. „*saukalt, Hochzeit, Angsthase usw.*“ hingewiesen werden, wobei in Textaufgaben mit wenig- bzw. intransparenten Wortbildungen gearbeitet werden sollte.

14. Redewendungen wie z.B. „*sich auf dem Holzweg befinden*“ sollten in der dementsprechender Vokabelphase aufgeführt werden.

15. Die zu erlernenden längeren und transparenten Kompositabildungen sollten bekanntes Material wie z.B. „*Schreibtischstuhl, Reihenhauswohnung*“ enthalten.

16. Derivation sollte erst später behandelt werden, wobei zu Beginn mit klaren Mustern wie *-in, -ung* bei Nomen gearbeitet werden und die dazu gehörende Regelmäßigkeit formuliert werden sollte.

17. Bei komplexen aber wichtigen Wortbildungsmustern sollte zuerst die Affix-Verbindung bearbeitet und erst später sollte ausgeweitet werden.

18. Durch Paraphrasen sollten die Wortbildungen gegen syntaktische Fügungen abgegrenzt werden.

19. Auf der Ebene des Niveaus B sollten demnächst Kurzwortbildungen und Konversion bearbeitet werden.

Zu den im folgenden Kapitel genannten Vorschlägen zur Behandlung bzw. Bearbeitung von Wortbildungsstrukturen sollten sich zukünftige Aufgaben und Erscheinungen anschließen. Der Frage wie die Erschließung der unbekanntenen und fremden Wortbildungen folgen sollte und welche Strategien dabei einzusetzen sind sollte nachgegangen werden. Auch ist zu untersuchen, welche Funktion das Weltwissen der

Lernende beiträgt und welche Rolle der Kontext übernimmt. Darüber hinaus sollten auch diese Aspekte bei der Wahl, Progression und Übungsformen berücksichtigt werden.

4.2.4. Hindernisse und Einschränkungen bei der Arbeit mit Wortbildung im DaF-Unterricht und Schwierigkeiten bei der unterrichtsmethodischen Umsetzung der Wortbildungslehre: Die Vermittlung der Wortbildung und das Erarbeiten der Wortbildungslehre zur Wortschatzvermittlung beim Wortschatzlernen scheinen in erster Linie hilfreich zu sein, wobei sie im Hintergrund von Sprachlehr und Lernanforderungen ein überforderndes Thema darstellt. Laut Cieszkowski (1993) besteht die Schwierigkeit darin, dass bei der Arbeit an Wortbildung von einer linguistischen Darstellung und einer daraus resultierenden unterrichtsmethodischen Umsetzung gesprochen wird.

So sind z.B. nicht nur die Fragen kategorialer Zuordnung von Wortbildungsarten zu entsprechenden Wortbildungsmodellen eindeutig entschieden, so herrscht auch wenig Klarheit über den Stellenwert der Wortbildung im System der deutschen Gegenwartssprache wie überhaupt über ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht; viele theoretische Erörterungen sind leider bisher nicht oder nur in unzureichendem Maße für den Sprachunterricht - und insbesondere für den FSU - nutzbar gemacht worden, was weitgehend eine effektive methodische Vermittlung erschwert und die zu erreichende Sprachkompetenz des Lernenden entscheidend beeinträchtigen kann (Cieszkowski, 1993).

Darüber hinaus weist Storch (1999) beim Fremdsprachenlernen auf konkrete Schwierigkeiten, auf denen bei der Auseinandersetzung mit Wortbildung zu stoßen ist, wobei die lernpsychologischen und psycholinguistischen Faktoren bzw. die psychischen Merkmale der Lernenden nicht berücksichtigt, sondern nur die Schwierigkeiten und Hindernisse auf der linguistischen Ebene beachtet wurde. Storch (1999) zufolge ergibt sich die wichtigste Schwierigkeit bei Nicht-Muttersprachlern in der Unterscheidung zwischen motivierten und zum Teil bzw. unmotivierten Wortbildungen, wobei manche Wortbildungen oft nicht nach dem kontextbezogenen Prinzip zu erkennen seien und auf die Basiskonstituenten nicht zurückzuführen sind. Storch (1999) deutet des Weiteren auf die sprachlichen Feinheiten der motivierten Wortbildungen, indem die Bedeutung des Wortes „*Raucher*“ oft als „*gewohnheitsmäßig*“ verstanden wird. Auch bereiten die durch Wortbildungsaffixe gebildeten Wortbildungen mehr Schwierigkeiten, als solche Wortbildungen, die nur aus lexikalischen Konstituenten gebildet sind. Darüber hinaus gelten die Erschließung der Bedeutung von Wortbildungen wie z.B. „*benachrichtigen*“ oder „*Lieblosigkeit*“ als überfordernd, weil dabei die Affixfunktionen und die semantischen Zusammenhänge und

Relationen der Strukturen zuerst geklärt werden müssen. Laut Storch (1979) lassen sich jedoch Wortbildungen wie z.B. „*Haustür und hellblau*“ leichter erklären, weil sie aufgrund des situativ und-kontextbezogenen Textes ohne Schwierigkeiten und ohne zusätzlichen Erklärungen zu erfassen sind. Die nächste Schwierigkeit besteht darin, dass Wortbildungsstrukturen sowohl in ganz unterschiedlicher und verschiedener Form, als auch umgekehrt auftreten können. Nach Storch (1999) wird dabei von einer Mischform aus regelhaften und regellosen Erscheinungen gesprochen. Storch (1979) vertritt die Meinung, dass polyfunktionale Wortbildungen im Gegensatz zu solchen Wortbildungen die nur eine Funktion besitzen schwieriger zu erarbeiten sind. Als Beispiel sind die unterschiedliche Funktion des Verpräfixes *ver-* und das monofunktionale Adjektivsuffix *-los* zu geben, wobei die Verarbeitung der Wortbildungsmuster die sich auf mehrere Affixe derselben funktionalen Merkmale beziehen im Gegensatz zu den Wortbildungen die nur einen Affix beinhalten Probleme vorbereiten. Des Weiteren wird durch Storch (1979) die Behauptung aufgestellt, dass die Realisation der Wortbildungsmuster auf nur eingeschränkter produktiver Ebene schwieriger sein dürfe, als solche Wortbildungen, die massenhaft auf der produktiver Ebene stehen. Insbesondere ist diese Behauptung mit Rücksicht auf die Produktion von Sprache bedeutsam, weil der Lernende eine größere Gelegenheit besitzt bei Wortbildungsmuster auf produktiver Ebene Erfolg zu erzielen, als bei eingeschränkte bzw. zum Teil auf der produktiven Ebene stehenden Wortbildung es der Fall ist. Überfordernd sind jedoch auch die Wortbildungsstrukturen die auf der syntaktischer Ebene liegen bzw. die syntaktische Konsequenzen nachvollziehen, als solche Wortbildungen, deren Affixe nur auf semantischer Ebene die Bedeutung der Basislexeme beeinflussen. Darüber hinaus weist Storch (1999) auf die durch die jeglichen Systemlücken vorbereiteten Schwierigkeiten hin und gibt die Behauptung an, dass durch sprachinterne und normbedingte Systemlücken beeinflusste Wortbildungsstrukturen im Gegensatz zu den Wortbildungen die außersprachlich bedingte Systemlücken besitzen schwieriger seien. Über dies bildet sich die Frage, wie der Lernende wissen sollte, ob sich von *-treu, echt und böse* keine Verben zu bilden sind und sich von „*vertreuen*“ keine logische Bedeutung herausgeben lässt. Laut Storch (1979) ergibt sich die Antwort, dass manche Wortbildungen mit außersprachlich bedingten Systemlücken besetzt sind und es solche Bedeutungen wie „*vertreuen*“ eigentlich nicht gibt, weil diese aus außersprachlichen Ursachen nicht benutzt. bzw. benötigt werden und die Bedeutungen die sie bezeichnen können, aber nicht existieren. Weitere Schwierigkeiten liegen darin, dass sich in der deutschen Sprache Unregelmäßigkeiten beim Umlaut befinden, die trotz ihrer äquivalenten Ablautreihe auf der Basisebene der Verben werden im Gegensatz deren die

Substantiven (Nomen) meistens unterschiedlich gebildet als sonst. Auf jeden Fall lassen sich Schwierigkeiten bei den Wortbildungsstrukturen ergeben, weil manche Wortbildungen nicht in jeder Sprache bzw. in der Muttersprache des Lernenden eine Entsprechung haben. Auch wenn sich bei der Wortbildungslehre jegliche Schwierigkeiten ergeben lassen, ist die Arbeit an Wortbildung im Fremdsprachenlernprozess nicht zu vernachlässigen, dabei sollte jegliche Acht gegeben werden diese weder wenig noch in geringerem Masse zu behandeln. Schon in den ersten Lektionen des Fremdsprachenunterrichts sind zahlreiche Wortbildungen wie z.B. zusammengesetzte oder abgeleitete Wörter zu erkennen, wenn nicht auf der produktiven Ebene, so doch in rezeptiver Ebene in Übungen zum Leseverständnis, mit denen der Lernende im Laufe der Zeit maßgebend konfrontiert wird. Der Wortbildungslernprozess sollte mit Rücksicht auf bestimmte Regeln geführt, beachtet und thematisiert werden, wobei die Lernenden sich bewusst sein sollten, dass Wortbildungen auf der regelhaften Ebene gelernt, aber für die irregulären Wortbildungen auf der produktiven Ebene möglichst viel Sprachgefühl entwickelt werden sollten.

KAPITEL V DER MOTIVATIONSFAKTOR BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

5. Der affektive Faktor Motivation

Im Rahmen des Lernens und Lehrens einer Fremdsprache spielt eine große Anzahl an verschiedenen Faktoren eine nicht zu vernachlässigende Rolle, die in Beziehung zueinander stehen und den Lernprozess zusammen fördern. Der Faktor bzw. das Konstrukt Motivation weckt immer mehr Aufmerksamkeit auf sich, weil bei der Fremdsprachenerwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik der Faktor Motivation seit über einer langer Zeit ein Diskussionsthema darstellt. Der Begriff Motivation wird im Lernprozess als ein wesentliches Konstrukt beim Lernverhalten verstanden, dass den Lernerfolg positiv und affektiv beeinflussen kann, sowie eine Anregung fürs Sprachenlernen gibt und für das Durchhalten eines enorm mühsamen Lernprozesses dient. Motivation wird laut Montessori (1965) als “der Wunsch zum Lernen“ definiert, indem Stroebe (1999) Motivation als “der Motor für Tätigkeiten, die innere Einstellung, die Hinwendung zu einer Tätigkeit auslöst“ bezeichnet. Nach Hartinger und Fölling (2002) kann man im wissenschaftlichen Sinne von einer Motiviertheit sprechen, wenn das Verhalten auf das gewünschte Ziel gerichtet ist. Die Motiviertheit eines Lerners wird durch manche Verhaltensweisen erkannt, wobei der motivierte Lerner auf sein gewünschtes Ziel konzentriert ist und sich für das Erreichen seines Zieles ohne Ablenkung bemüht und anstrengt. (vgl. Rheinberg 2000, S. 14 zit. nach Hartinger, Fölling-Albers, 2002). Weil für die Fremdsprachendidaktik die Motivation als der wichtigste Bestandteil für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen gilt und als das Hormon für die Bewegung bzw. Antriebskraft über dem Wille zum Lernen angesehen wird, setzen Fremdsprachendidaktiker den Motivationskonstrukt seit Jahren mit dem Fremdsprachenunterrichtsprozess in Verbindung und bearbeiten diesen Bereich intensiv. Heutzutage richtet sich der Fremdsprachenunterrichtsprozess auf die affektiven Variablen, weil wenn auch die effektivsten Unterrichtsmaterialien sowie Unterrichtsmethoden beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden, ist es praktisch unmöglich ohne Motivation einen effektiven Fremdsprachenlernprozess durchzugehen. Nach Schwerdtfeger (2001) ist der Fremdsprachenunterrichtsprozess darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen, weil der Fremdsprachenunterricht aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt ist (Schwerdtfeger 1997). Dementsprechend sollte darüber aufmerksam gemacht werden, dass der Motivationsfaktor und der Fremdsprachenlernprozess nicht voneinander getrennt werden dürfen, sondern in Zusammenhang gesetzt werden sollten.

6. Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen

Im Fremdsprachenlernprozess spielt eine große Anzahl an verschiedenen Faktoren eine nicht zu vernachlässigende Rolle, die in Beziehung zueinander stehen und den Lernprozess zusammen fördern. Der Begriff bzw. das Konstrukt Motivation wird im Lernprozess als ein wesentliches Konstrukt beim Lernverhalten verstanden, das den Lernerfolg positiv und affektiv beeinflussen kann, sowie eine Anregung fürs Sprachenlernen gibt und für das Durchhalten eines enorm mühsamen Lernprozesses dient. Motivation wird laut Montessori (1965) als "der Wunsch zum Lernen" definiert, indem Stroebe (1999) Motivation als "der Motor für Tätigkeiten, die innere Einstellung, die Hinwendung zu einer Tätigkeit auslöst" bezeichnet. Boosch (1983) vertritt die Meinung, dass Motivation ein innerer und nicht beobachtbarer Prozess ist. Nach Hartinger und Fölling (2002) kann man im wissenschaftlichen Sinne von einer Motiviertheit sprechen, wenn das Verhalten auf das gewünschte Ziel gerichtet ist. Die Motiviertheit eines Lerners wird durch manche Verhaltensweisen erkannt, wobei der motivierte Lerner auf sein gewünschtes Ziel konzentriert ist und sich für das Erreichen seines Zieles ohne Ablenkung bemüht und anstrengt. (vgl. Rheinberg 2000, s. 14 in Hartinger, Fölling-Albers, 2002). Weil für die Fremdsprachendidaktik die Motivation als der wichtigste Bestandteil für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen gilt und als das Hormon für die Bewegung bzw. Antriebskraft über dem Willen zum Lernen angesehen wird, setzen Fremdsprachendidaktiker den Motivationskonstrukt seit Jahren mit dem Fremdsprachenunterrichtsprozess in Verbindung und bearbeiten diesen Bereich intensiv. Heutzutage richtet sich der Fremdsprachenlernprozess auf die affektiven Variablen, weil wenn auch die effektivsten Unterrichtsmaterialien sowie Lernmethoden beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden, ist es praktisch unmöglich ohne Motivation einen effektiven Fremdsprachenlernprozess durchzugehen. Nach Schwerdtfeger (2001) ist der Fremdsprachlernprozess darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen, weil der Fremdsprachenunterricht aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt ist (Schwerdtfeger 1997). Dementsprechend sollte darüber aufmerksam gemacht werden, dass der Motivationsfaktor und der Fremdsprachenlernprozess nicht voneinander getrennt werden dürfen, sondern in Zusammenhang gesetzt werden sollten, weil Motivation von Emotionen abhängig ist und auf das Lernen einer Sprache Auswirkungen hat.

6.1. Die Motivation im Fremdsprachenunterricht

Der Begriff bzw. das Konstrukt Motivation wird im Lernprozess als ein wesentliches Konstrukt beim Lernverhalten verstanden, das den Lernerfolg positiv und affektiv beeinflussen kann, sowie eine Anregung fürs Sprachenlernen gibt und für das Durchhalten

eines enorm mühsamen Lernprozesses dient. Weil für die Fremdsprachendidaktik die Motivation als der wichtigste Bestandteil für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen gilt und als das Hormon für die Bewegung bzw. Antriebskraft über dem Wille zum Lernen angesehen wird, setzten Fremdsprachendidaktiker den Motivationskonstrukt seit den 80er Jahren mit dem Fremdsprachenunterrichtsprozess in Verbindung und bearbeiten diesen Bereich intensiv. In diesen Jahren kam Gardner mit seiner Hypothese der affektiven Variablen bzw. die affektive Variablenhypothese zu einem neuen Aspekt, wobei nun die sozio –und affektive Faktoren wie z.B. subjektiven Einstellungen der Lernenden, Orientierung und Motivation im Fremdsprachenlern –und Unterrichtsprozess berücksichtigt werden. (vgl. Gardner, Lalonde, Moorcroft und Evers, 1987, s 42). Heutzutage richtet sich der Fremdsprachenlernprozess auf die affektiven Variablen, weil wenn auch die effektivsten Unterrichtsmaterialien sowie Lernmethoden beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden, ist es praktisch unmöglich ohne Motivation einen effektiven Fremdsprachenlernprozess durchzugehen. Nach Schwerdtfeger (2001) ist der Fremdsprachlernprozess darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen, weil der Fremdsprachenunterricht aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt ist (Schwerdtfeger 1997). Dabei wird die Motivation beim Fremdsprachenlernen als ein Hormon bzw. als ein Bewegungs –und Antriebskraft angesehen, was Kleppin (2004) mit seiner Aussage, dass die Motivation eine von dem Individuum selbst vorhandene positive Einstellung zur Zielsprache ist auch vertritt. Weil es praktisch unmöglich ist ohne Motivation einen effektiven Fremdsprachenlernprozess durchzugehen, sollten Emotionen mit dem Fremdsprachenlernprozess in Zusammenhang gesetzt werden und dabei nicht isoliert angenommen werden. Diese Aussage bestätigt auch Dörnyei (1998) in seiner Auffassung mit den Worten, dass Motivation als einer der Schlüsselfaktoren für den Fremdsprachenlernprozess weiterhin akzeptiert werden soll, weil sie den Erfolg beim Erlernen einer Zweit-/Fremdsprache beeinflussen und einen primären Antrieb –und Bewegungskraft liefern, um das Erlernen und Initiieren der Fremdsprache trotz dem langen und mühsamen Lernprozesses aufrechtzuhalten. Laut Riemer (2004) wird die Verantwortung der Motivation um einen erfolgreichen Fremdsprachenlernprozess durchzugehen heutzutage von verschiedenen Fremdsprachendidaktiker und Quellen akzeptiert. Dabei ist es nicht zu unterschätzen, dass Motivation die subjektiven Einstellungen über die Zielsprache sowohl positiv, als auch negativ beeinflussen kann und in Zusammenhang mit der Bereitschaft des Fremdsprachenlerner Anstrengungen auf sich zu nehmen um einen Erfolg über die Fremdsprache zu erzielen ist. Dabei sind die Erfolgserlebnisse bei denen der Motivationskonstrukt eine wichtige Rolle spielt nicht zu unterschätzen, weil Motivation

sowohl eine Ursache für einen Fremdsprachenlernerfolg sein kann, als einen Einfluss auf den Lernverlust ausüben kann. Dementsprechend kann der Motivationsfaktor eindeutig einen Erfolg und aber auch einen Misserfolg darstellen, wobei der Erfolg die Geschicklichkeit der Lernenden andeutet und sie über ihre Fähigkeiten informiert. (Kusak, 2001, S. 61). Unter anderem ist beim Fremdsprachenlernen der Misserfolg wegen mangelnder Motivation nicht zu vernachlässigen, weil im Gegensatz zur positiven Einstellung durch Motiviertheit an eine Sprache die negativen Einstellungen über die Fremdsprache zum Lernverlust führen können. Es bestehen jegliche Feststellungen, dass zwischen hoher Motivation bzw. der Lust am Lernen und der Aneignung einer Fremdsprache ein Zusammenhang besteht, wobei die Motivation als der Schlüssel zum Erfolg angesehen wird. (vgl. Brown, 1980). Nicht zu vernachlässigen ist, dass das kognitive System beim Erlernen einer Fremdsprache in Zusammenhang mit den Emotionen bzw. affektiven Faktoren und Gefühlen arbeitet. Dabei sind motivationale und emotionale Aspekte im kognitiven Sinne zu berücksichtigen, weil während dem Verarbeitungsprozess von neuem Wissen affektive Aspekte aktiv am Prozess beteiligt sind und auf den Fremdsprachenlernprozess sowohl positiv auch negativ einen Einfluss ausüben können. In Bezug auf die Relation zwischen den affektiven Aspekten und der Kognition wird im folgenden Kapitel die Wechselbeziehung zwischen diesen zwei Punkten bearbeitet.

6.1.1. Die Relation zwischen der Motivation und der Kognition: Im Fremdsprachen-Lernprozess werden die Persönlichkeitsfaktoren der Lernenden als Schnittstelle zwischen der Kognition und der Motivation bzw. Emotionen akzeptiert, weil diese persönlichen Faktoren die spezifische und kognitive Fähigkeiten betreffen und sich auf diese emotional auswirken. Der Lernprozess wird dann als befriedigend angesehen, wenn positive und affektive Faktoren die Lernende beeinflusst. Diese Aussage bestätigt auch Hartinger und Fölling-Albers (2002) in Ihrer Auffassung mit den Worten, dass das Erlernen einer Fremdsprache am erfolgreichsten gelingt, wenn positive Vollzugsanreize vorhanden sind. Nach Vester (1975) dienen sowohl positive bzw. affektive Faktoren wie z.B. Spaß, Mut und Freude, als auch Erfolgserlebnisse zur lernpositiven Hormonanlage, indem die Funktionierung der Synapsen und die Verbindung zwischen den Gehirnzellen gefördert werden. Mit positiven Erlebnissen erfolgt die Verknüpfung der Informationen erfolgreicher, wobei das Verstehen der fremdsprachlichen Inhalte besser verstanden und ebenfalls vielseitig im Gedächtnis verknüpft wird. Laut Engelkamp (1985) sind Emotionen für die Aneignung an eine fremde Sprache von großer Bedeutung, weil sie als ein Steuerelement zur kognitiven Verarbeitung dienen und somit die Speicherung erleichtern. Vester (1975) betont, dass die

Motivation durch Erfolgserlebnisse und durch positiv-affektive Faktoren verstärkt wird, dabei werden jegliche Informationen und Inhalte der zu erlernenden Sprache durch das Gedächtnis intensiver angenommen. Auch Portele (1975) vertritt die Meinung, dass kognitive und motivationale Faktoren beim Fremdsprachenlernprozess zusammen eine Relation bilden, wobei Mandl und Huber (1983) die Aussage, dass die menschliche Informationsverarbeitung kognitive Inhalte wie z.B. Wissen um Objekte, Zustände, Erlebnisse und aber auch die emotionalen Daten miteinbezieht verteidigt. Bei diesem Informationsverarbeitungsprozess handelt es sich um die Zusammenarbeit bzw. um das Zusammenwirken der kognitiven und emotionalen Prozesse, d.h. laut Edelman (1988) sind emotionale und motivationale Faktoren an der intellektuellen Leistung beteiligt. Dementsprechend spielt laut Mandl und Huber (1983) die Motivation eine bedeutsame Rolle, wobei die emotionalen Faktoren bzw. die Gefühle eines Lernenden während der Informationsverarbeitung als ein selektiver Filter gelten. In Bezug auf die jeglichen Aussagen der Gedächtnisforschung im Fremdsprachenlernprozess wird bewiesen, dass es keine rein isolierte Informationsverarbeitung existiert. Hauptsächlich verfolgt die Relation zwischen der Motivation und der Kognition indem die Motivation die Emotionen freisetzt, dabei wird der Lernende durch die Motiviertheit zur Interessenentwicklung geführt und das Lernziel wird mit Freude verfolgt, wobei der Lernprozess als eine positive Entwicklung erfahren wird. Die Emotionen die durch die Motivation ausgelassen werden, dienen als ein Steuerelement der Aufmerksamkeitsprozesse, d.h. die Bereitschaft und das Bewusstsein des Lernenden wird gefördert und die kognitiven Prozesse werden in Gang gesetzt. Hier findet die Verknüpfung zwischen der neuen Erfahrungen und dem bereits vorhandenem Wissen statt. Das Erfolgserlebnis des Zuwachses vom neu gelernten Wissen führt zu einer neuen Quelle der Motivation, dabei wird auch der Selbstkonzept gefördert. Dieser Kreislauf verstärkt sich durchaus mit positiven Gefühlen bzw. mit der Motiviertheit des Lernenden der hauptsächlich für den Fremdsprachenlernprozess bedeutsam ist. Der kognitive Kreislauf erläutert Schumann (2004) in folgenden Schritten:

- Emotionen werden durch Motivation ausgelassen
- Die ausgelassenen Emotionen setzen kognitive Prozesse in Gang
- Kognitive Prozesse führen zu Erkenntnissen
- Dabei werden diese ihrerseits die Motivation

Betrachtet man den kognitiv/emotionalen Kreislauf von Schumann, ist zu erkennen, dass man ohne die Berücksichtigung der kognitiv –und motivationalen Relation nicht dazu fähig ist den Fremdsprachenlernprozess erfolgreich durchzugehen. Unter anderem sollte die Lehrkraft bei diesem Prozess eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen, indem sie über

die Bedeutsamkeit der Motivation bewusst sind und diese im Fremdsprachenlernprozess auch dementsprechend berücksichtigen. Laut Schwerdtfeger (2001) ist der Fremdsprachenunterrichtsprozess darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen, weil der Fremdsprachenunterricht aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt ist (Schwerdtfeger 1997). Dementsprechend sollte darüber aufmerksam gemacht werden, dass der Motivationsfaktor und der Fremdsprachenlernprozess nicht voneinander getrennt werden dürfen, sondern in Zusammenhang gesetzt werden sollten. Auch Vester (1975) ist der Meinung, dass für einen erfolgreichen Fremdsprachenlernprozess die Tätigkeiten mit den Gefühlen und subjektiven Einstellungen der Lernenden zu verknüpfen sind. Neuner (2001) fasst die Wechselbeziehung zwischen der Kognition und der Motivation die hauptsächlich den Fremdsprachenlernprozess fördern mit den Worten zusammen, dass die Motiviertheit der Lernenden am Anfang des Unterrichts nicht nur die Aktivierung von deren Vorwissen, sondern auch durch den effektiven Einsatz von Lernstrategien, die Anschaffung emotionaler Zugänge und die Verknüpfung an vorhandene Lernerfahrungen bzw. Lernerlebnisse gefördert und somit dauerhaftes Erlangen der Informationen verwirklichen sollte. Letztendlich sollte auf die Bedeutsamkeit der Wechselbeziehung zwischen der Motivation und der Kognition für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen mit den Aussagen von Edelman (1988) gezielt werden, dass es keinen emotionalen Zustand frei von kognitiven Elementen existieren zu gibt, wobei es auch keine Informationsverarbeitung ohne emotionale Aspekte geben kann. Um mit dem Begriff Motivation überhaupt bekannt zu sein führt die Fremdsprachenmitivationsforschung einige Motivationsvariablen für das Fremdsprachenlernen vor. Zur Frage wie überhaupt die Individuen dazu gebracht werden Bereitschaft zu zeigen etwas zu tun bzw. dazu angereizt werden etwas zu Lernen gibt die Motivationsforschung der Fremdsprachen jegliche Antworten. Weil die Motivation beim Fremdsprachenlernen der variantenreichste Einflussfaktor ist, der den Fremdsprachenlernprozess sowohl von außen, auch von innen steuern kann werden die Faktoren der Motivation bzw. die Motivationsvariablen beim Fremdsprachenlernen in verschiedene Motive eingeteilt, welche im folgenden Kapitel ausführlich erläutert werden.

6.2. Motivationsvariablen zur Fremdsprachenmotivationsforschung

Die Fremdsprachenmotivationsforschung setzt sich für die affektive Variable Motivation mit verschiedenen Herangehensweisen und Theorien aus. Zum Begriff Motivation wurde seit den 50er Jahren durch zahlreiche Studien Untersuchungen von Gardner, Lambert und den Mitarbeitern geführt. Auch wenn jegliche Konzepte zur Motivationsforschung

entworfen waren, gilt bis in die 90er Jahren überwiegend das sozial/psychologische Konzept Gardners. Bei diesem Konzept kommen durch Gardner und Lambert (1982) die Bedeutsamkeit der subjektiven Einstellungen der Lernenden gegenüber Ihrer Haltung zur Sprache, dem Zielsprachenland und der Sprechergruppe, sowie die Orientierung der Fremdsprachenlernenden in Bezug auf deren Motiviertheit zum Ausdruck. Einstellungen und Emotionen gelten als affektive Reaktionen, auch gekennzeichnet als subjektive Theorien, die den Fremdsprachenlernprozess begleiten. Auch die subjektiven Einstellungen beziehen sich wie die subjektiven Theorien auf bestimmte Sachverhalte, wobei im Fremdsprachenunterricht typische Aspekte zu nennen sind. Die Haltung und Lerneinstellung der Lernenden gegenüber dem Lerngegenstand, die Selbsteinschätzung der Lernenden und die Haltung gegenüber der Lehrperson und dem Unterricht selbst gehören zu den typischen Aspekten. Der Bezug von Einstellungen auf Sachverhalte ist verschiedener Natur (vgl. Mariani, 2001). Subjektive Einstellungen sind mit dem Bewertungssystem eines Individuums eng verbunden, dass jeglichen Reiz aufnimmt und dementsprechend das Verhalten steuert. In Bezug auf diesen Hintergrund wird erkannt, dass Einstellungen und Emotionen, sowie jegliche affektive Faktoren auf die Motivation einen Einfluss ausüben. Man kann also von einem wechselseitigem Zusammenhang bzw. Beeinflussung zwischen den zwei Faktoren sprechen. Im Laufe der Zeit werden auch in der Forschung jegliche Diskussionen geführt, wobei in Bezug auf diese Diskussionen zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung und zwischen Motivationsarten wie instrumentelle Motivation und die integrative Motivation unterschieden wird (vgl. Riemer, 1997; Kleppin, 2001). Im folgenden Kapitel werden die Begriffe zur Motivation detailliert zusammengefasst und dargestellt.

6.2.1. Integrative und instrumentelle Einstellung und Orientierung: In der Fremdsprachenforschung wird am bekanntesten zwischen Motivationstypen wie integrativer und instrumenteller Orientierung der Motivation unterschieden. Man spricht laut Gardner und Lambert (1972) von einer integrativer Orientierung der Motivation, wenn der Schüler mit eigenem Willen über eine andere Kulturgemeinschaft Erfahrungen sammeln möchte, weil er sich selbst auf eigene Art und Weise dafür interessiert, bis er letztendlich von anderen Gruppen erkannt wird. Nach Riemer (2005) kann man von einem integrativ orientierten Lernenden sprechen, wenn der Lernende die zu erlernende Zielsprache aus einem Interesse gegenüber der er auch positiv eingestellt ist erwerben möchte, wobei er an diese Sprache möglicherweise mit den Gedanken ein Mitglied einer Gruppe zu werden herangeht. Auch Kleppin (2001) äußert sich mit ähnlichen Worten, dass es sich um eine integrative Orientierung handelt, wenn der Lehrer eine Sprache erlernen möchte, weil er sich mit der

Kultur der Sprecher identifizieren möchte. Laut Riemer (2005) ist der Lernende im Gegensatz zum integrativ orientierten Lerner instrumentell orientiert, wenn er an eine Fremdsprache zwecks der Nützlichkeit wie z.B. berufliche Voraussetzungen oder schulischen Fortschritt herangeht. Nach der Aussage von Kleppin (2001) ist der Lernende an die Motiviertheit instrumentell orientiert, wenn auf die Motivation externe Faktoren eine Auswirkung wie z.B. finanzielle Belohnungen oder auch Prüfungsdruck haben. Aus der soziologischen Sicht fasst Allwright (1977) seine Aussagen zusammen, dass man von einer instrumentaler Motiviertheit dann sprechen kann, wenn sich die Motivation auf die Erwartung des materiellen Ergebnisses und auf soziale Anerkennung in der Sprachgemeinschaft bezieht, wobei die integrative Motivation auf soziale Erkennung binnen der Sprachgemeinschaft der zu erlernende Zielsprache gerichtet ist. Die Erweiterung zu den Motivationsaspekten wird durch Clement und Kruidenier (1983) zusammengefasst, indem die instrumentelle Orientierung in drei Unterkategorien eingeteilt und ergänzt wurde. Die Unterteilung folgt in drei Kategorien, der *travel- friendship- und knowledge orientation*. Jedoch wird die eindeutig integrative Einstellung durch Clement und Kruidenier (1983) als ein seltenes Phänomen angesehen, das jeweils nur in multikulturellen Kontexten auftreten kann (vgl. Kleppin, 2001, Schlak et al., 2002).

6.2.1.1. Travel Orientation: Der Travel-orientierte Fremdsprachenlerner ist auf das Reisen in das Zielland der zu erlernenden Sprache gerichtet, wobei für ihn die Reise zum Zielland eine Motivation vorbereitet. Nach Schlak (2002) befasst sich die Motivation im engsten Sinne mit dem Reisen.

6.2.1.2. Friendship Orientation: Laut Schlak (2002) sind für den Friendship orientierten Fremdsprachenlerner die freundschaftlichen Beziehungen bzw. die freundschaftlichen Neigungen und Haltungen gegenüber den Sprechern des Ziellandes von Bedeutung. Bei der Friendship Orientierung wird die Zielsprache als Mittel bzw. Methode in Bezug auf die Kontaktaufnahme benötigt.

6.2.1.3. Knowledge Orientation: Knowledge Orientation wird als der Wunsch bzw. Wille in Bezug auf die zu erlernenden Fremdsprache von der Umgebung akzeptiert oder aber auch bewundert zu werden verstanden. Nach Schlak (2002) wird bei dieser Orientierung die Sprache durch den Lernenden zwecks des Gedanken eine gebildeter Person zu sein gelernt. Zur Fremdsprachenlehr –und Lernforschung wird auch durch Deci und Ryan (1985) eine enorme Beachtung geschenkt, indem die Selbst- und Fremdbestimmungstheorie, auch gekennzeichnet als die *self-determination theory*, in den 80er Jahren im Hintergrund der Kognitionspsychologie zur Entwicklung kam. Dabei ist bei der Selbst- und

Fremdbestimmungstheorie zwischen intrinsischer, die interne bzw. endogene Faktoren beinhalten und extrinsischer Motivation, die externe bzw. exogene Faktoren enthalten zu unterscheiden, was im folgenden Kapitel detailliert zusammengefasst und dargestellt wird.

6.2.2. Endogene/interne Faktoren der intrinsischen Motivation im Fremdsprachenlernprozess: Bei der Selbst –und Fremdbestimmungstheorie die durch Deci und Ryan entwickelt wurde, handelt es sich um zwei Aspekte. In diesem Kapitel wird zunächst die intrinsische Motivation erläutert. Laut Deci und Ryan (1993) werden die durch das Individuum selbst bestimmten Verhaltensweisen durch intrinsische motivierte Handlungen repräsentiert. Werden die Handlungen und Verhaltensweisen zwecks der Befriedigung eigener Interessen durch den Selbstwillen der Lernenden durchgeführt, dann wird von einer intrinsischen Motivation gesprochen. Deci und Ryan (1985) bezeichnen eine Handlung dann intrinsisch motiviert, wenn sie von sich aus, ganz natürlich und spontan erfolgt. Der intrinsisch motivierte Lerner ist dazu fähig sich und aber auch seinen Fremdsprachenlernprozess ohne externe Faktoren zu steuern, um seine von sich selbst gesetzte Ziele zu verwirklichen. Clemens-Lodde (1973) weist dabei auch auf die Selbstbekräftigung der intrinsisch motivierten Lerner, wobei der Lernende unter anderem seine eigene Leistungsfähigkeit zu erfahren hat (zit. nach Apelt und Krück, 1980). Laut Edelman (1994) wird eine zunehmende Kompetenz das eigene Lernen zu steuern durch intrinsische Motivation und die Selbstständigkeit des Lernenden erworben. Portele (1975) weist darauf hin, dass eine Sache um ihrer selbst willen zu tun als intrinsische Motivation angesehen wird. Bei diesem Prozess geht es um die Selbstbestimmung des Lernenden, was sich mit der Gefühl der Kompetenz erklären lässt. Das Individuum lernt die Fremdsprache um das erwünschte Sprachniveau zu erzielen, wobei er auch Spaß beim Lernen hat und die zu erlernende Sprache für ihn eine zu erreichende Herausforderung darstellt. Bei dem intrinsisch motiviertem Lerner liegen also die internen Faktoren zur Motivation in dem Lerner selbst.

6.2.3. Exogene/externe Faktoren der extrinsischen Motivation im Fremdsprachenlernprozess: Im Gegensatz zur intrinsischer Motivation bei dem die internen Faktoren der Motiviertheit beim Lernenden selbst vorhanden sind, handelt es sich bei der extrinsischer Motivation um Handlungen bzw. Verhaltensweisen die aufgrund von äußeren Motiven dargestellt werden, d.h. der Beweggrund des Lernenden hängt nicht von dem Lerner selbst ab. Die Handlungen und deren Verhaltensweise eines extrinsisch motivierten Lerner unterscheidet sich vom intrinsischem, indem extrinsisch motivierte Individuen von externen bzw. von exogene Faktoren wie z.B. interessanter Unterricht und der Umgebung angehörenden Verstärkungen wie z.B. Lob, Tadel und Preis abhängig sind (Carroll, 1968, zit.

nach Apelt und Krück, 1980). Laut Edelman (1988) liegt eine extrinsische Motivation nur dann vor, wenn Lernende hauptsächlich positive Konsequenzen erwarten mögen, wobei diese nicht in Relation bzw. in Zusammenhang mit der Tätigkeit selbst stehen. Schröder bestätigt die Vorgehensweise der extrinsischen Motivation mit den Worten, dass Lernende bei der extrinsischen Motivierung aufgrund der Vermeidung von Strafe oder zum Erhalten von Lob durch die Lehrkraft und zum Erreichen der besseren schulischen Fortschrittes motiviert sind.

KAPITEL VI

DER EINSATZ VON WORTBILDUNG UND WORTBILDUNGSÜBUNGEN ALS MOTIVATIONSFAKTOR ZUR FÖRDERUNG DER WORTSCHATZENTWICKLUNG

7. Die motivierenden Aspekte der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Im Rahmen des Lernens und Lehrens einer Fremdsprache spielt eine große Anzahl an verschiedenen Faktoren eine nicht zu vernachlässigende Rolle, die in Beziehung zueinander stehen und den Lernprozess zusammen fördern. Der Faktor bzw. das Konstrukt Motivation weckt immer mehr Aufmerksamkeit auf sich, weil bei der Fremdsprachenerwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik der Faktor Motivation seit über einer langer Zeit ein Diskussionsthema darstellt. Der Begriff Motivation wird im Lernprozess als ein wesentliches Konstrukt beim Lernverhalten verstanden, dass den Lernerfolg positiv und affektiv beeinflussen kann, sowie eine Anregung fürs Sprachenlernen gibt und für das Durchhalten eines enorm mühsamen Lernprozesses dient. Motivation wird laut Montessori (1965) als “der Wunsch zum Lernen“ definiert, indem Stroebe (1999) Motivation als “der Motor für Tätigkeiten, die innere Einstellung, die Hinwendung zu einer Tätigkeit auslöst“ bezeichnet. Weil für die Fremdsprachendidaktik die Motivation als der wichtigste Bestandteil für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen gilt und als das Hormon für die Bewegung bzw. Antriebskraft über dem Wille zum Lernen angesehen wird, setzten Fremdsprachendidaktiker den Motivationskonstrukt seit Jahren mit dem Fremdsprachenunterrichtsprozess in Verbindung und bearbeiten diesen Bereich intensiv. Heutzutage richtet sich der Fremdsprachenunterrichtsprozess auf die affektiven Variablen, weil wenn auch die effektivsten Unterrichtsmaterialien sowie Unterrichtsmethoden beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden, ist es praktisch unmöglich ohne Motivation einen effektiven Fremdsprachenlernprozess durchzugehen. Nach Schwerdtfeger (2001) ist der Fremdsprachenunterrichtsprozess darauf gerichtet, die Emotionen der Lernenden zuzulassen, weil der Fremdsprachenunterricht aus der Außenperspektive besonders stark mit Gefühlen besetzt ist (Schwerdtfeger 1997). Es sollte darüber aufmerksam gemacht werden, dass der Motivationsfaktor und der Fremdsprachenlernprozess nicht voneinander getrennt werden dürfen, sondern in Zusammenhang gesetzt werden sollten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde auf die Motivation beim Fremdsprachenlernprozess eingegangen. Jedoch basiert sich die Arbeit nur auf den Motivationsfaktor beim Wortschatzlernen bzw. beim Wortschatzentwickeln, indem sich die Arbeit zum Ziel setzt durch den Einsatz von

Wortbildungsübungen die Lernenden zum Wortschatzlernen zu motivieren und somit die Wortschatzentwicklung bei Deutschlernenden zu fördern. In diesem Kapitel wird in Bezug auf die in dieser Arbeit erzielten Untersuchungsergebnisse der Stichprobe und den aus Likert Skalen entnommenen Ergebnissen, sowie den subjektiven Äußerungen der Lernenden, die Feststellung des Beitrags durch den Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung dargestellt. Bei der Datenauswertung wurde die Gesamtheit der von den Probanden erwähnten subjektiven Äußerungen die eine Ähnlichkeit aufwiesen bzw. äquivalent waren in eine Gruppe aufgenommen und in bestimmte Kategorien eingeteilt. Die Befunde führten zur Einteilung von 9 Kategorien, die in diesem Kapitel anhand Abbildungen und Tabellen ausführlich präsentiert werden.

7.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Um die motivierende Wirkung der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung zu erfassen wurden mehrere Likert-Skalen verwendet. Die Einstellungen über den Einsatz der Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung wurden aus den Antworten der Likert-Skalen entnommen.

Tabelle 2

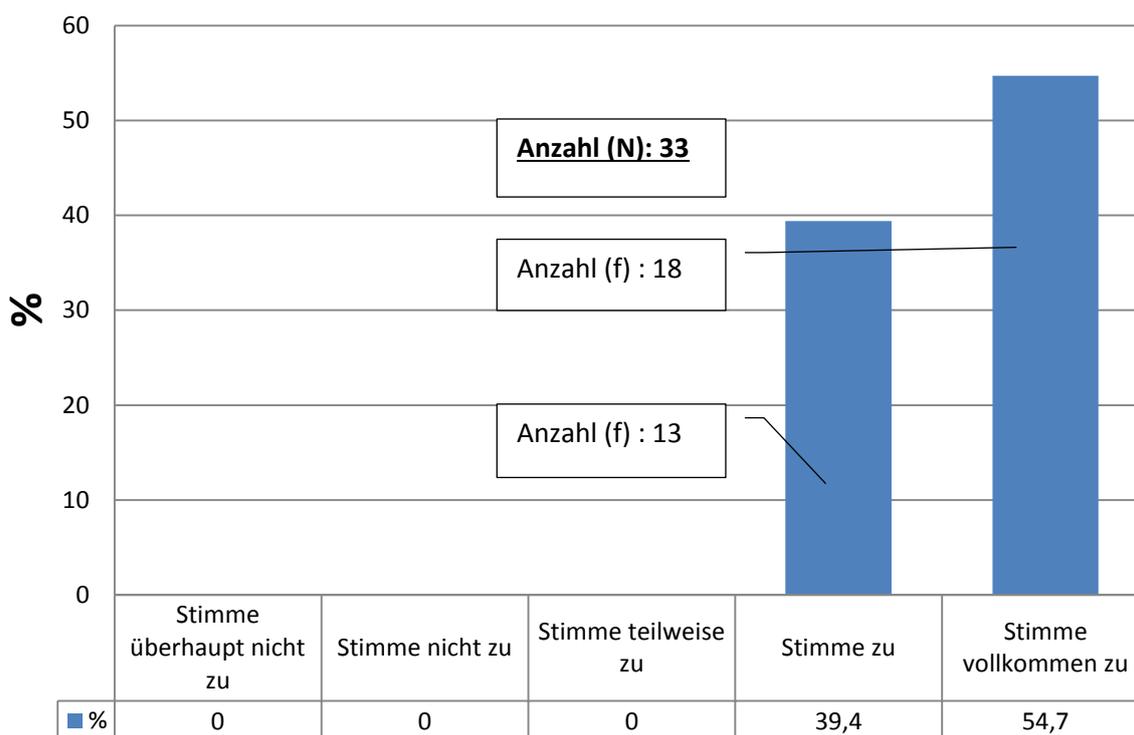
Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen hat eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung.	N					
		stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
	f	18	13	-	-	-
	33					
	%	54.7	39.4	-	-	-

Betrachtet man oben die Tabelle 2 und unten die Abbildung 16 ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (54,7 %, $f = 18$, $n = 33$) der motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung zustimmt. Im Weiteren werden die Wortbildungsübungen mit (39,4 %, $f = 13$, $n = 33$) zum Fördern des Wortschatzes als motivierend bewertet.

Abbildung 16

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung



7.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Des Weiteren wurde nach der Erfassung der subjektiven Einstellungen zum Einsatz der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung versucht darzustellen aus welchen Gründen der Einsatz von Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln motivierend wirkt. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten. Zum anderen wurden die subjektiven Äußerungen der Lernenden die eine Ähnlichkeit aufweisen bzw. äquivalent sind in bestimmte Kategorien eingeteilt. Die Befunde führten zur Einteilung von 9 Kategorien, die anhand der unten dargestellten Tabelle 3 und der Abbildung 17 ausführlich präsentiert werden.

Tabelle 3

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

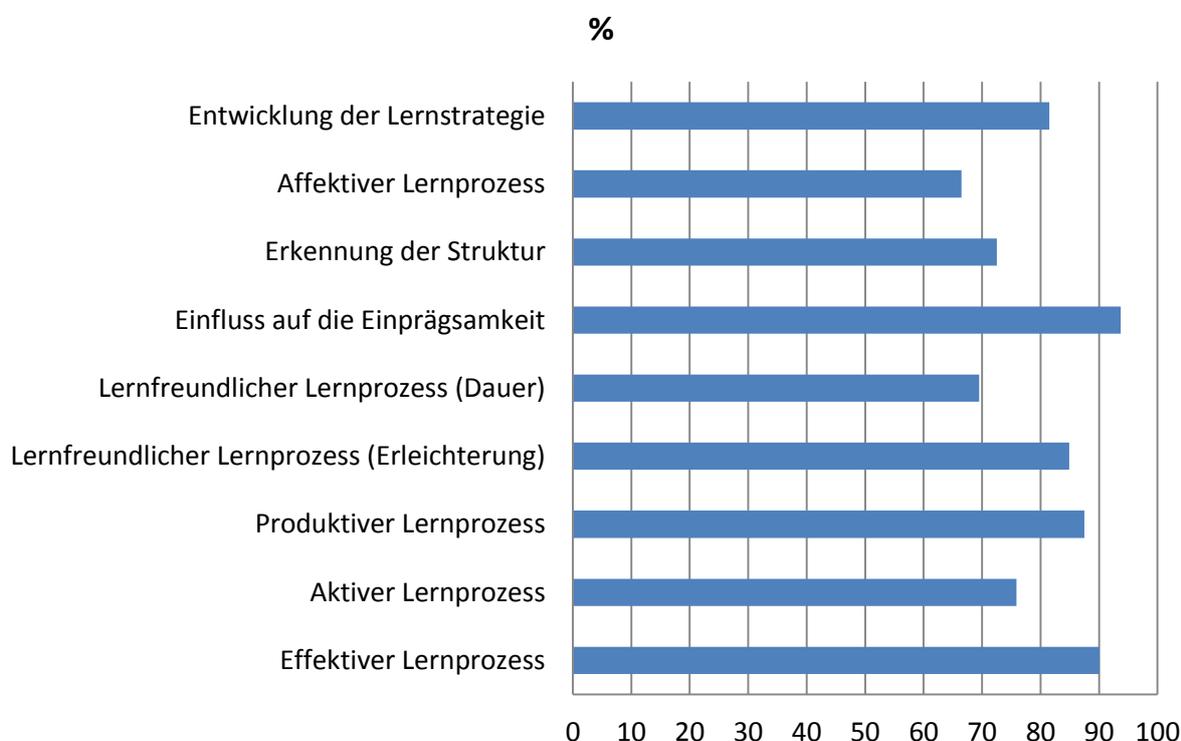
Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
dem effektiven Lernprozess (Einfluss auf die Effektivität)	33	30	90,1
dem aktiven Lernprozess (Einfluss auf die Aktivität)	33	25	75,9
dem produktivem Lernprozess (Einfluss auf die Produktivität)	33	29	87,5
dem lernfreundlichen Lernprozess (Einfluss auf Erleichterung beim Lernen)	33	28	84,9
Lernfreundlicher Lernprozess (Dauer)	33	23	69,5
Einfluss auf die Einprägsamkeit	33	31	93,7
der Erkennung der Form und Struktur	33	24	72,5
dem affektiven Lernprozess (Einfluss auf die Affektivität)	33	22	66,5

der Entwicklung von Lernstrategien	33	27	81,5
---------------------------------------	----	----	------

Die Tabelle 3 oben und die Abbildung 17 unten stellen die Bewertungen über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung dar. Die Mehrheit der Lernenden (93,7 %, f = 31, n = 33) ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen die Lernenden zum Wortschatzentwickeln motivieren, weil diese einen Einfluss auf das Einprägen der Lexik ausüben. An zweiter Stelle mit einem hohen Wert von (90,1 %, f = 30, n = 33) meinen die Studierenden, dass Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung auf das Wortschatzentwickeln aufgrund des Einflusses zum effektiven Lernen üben. Eine große Anzahl an Studierenden (87,5 %, f = 29, n = 33) findet die Wortbildungsübungen hinsichtlich des produktiven Lernprozesses bei der Arbeit an Wortbildung zur Erweiterung des Wortschatzes motivierend. Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Lernenden mit einem Wert von (84,9 %, f = 28, n = 33) das Wortschatzentwickeln durch Wortbildungsübungen aufgrund der Erleichterung als motivierend empfinden. Der größte Teil der Studierenden was (81,5 %, f = 27, n = 33) entspricht, ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen einen Motivationsfaktor zur Wortschatzerweiterung ausüben, weil diese Übungen die Möglichkeit bieten bei der Erlernung der Wörter eine Lerntechnik zu entwickeln. Im Weiteren kann man mit einem Wert von (75,9 %, f = 25, n = 33) aus der Tabelle entnehmen, dass die Lernenden die Arbeit an Wortbildung um das Wortschatzlernen zu fördern aufgrund des aktiven Lernprozesses motivierend bewerten. Auf die Frage ob der Einsatz von Wortbildungsübungen (72,9 %, f = 24, n = 33) eine motivierende Auswirkung zur Förderung der Wortschatzerweiterung ausübt, antworten die Lernenden positiv, indem sie die Erkennung der Form bzw. Struktur der Vokabeln als Grund zum Motivieren bezeichnen. Deutlich ist zu sehen dass (69,6 %, f = 23, n = 33) der Lernenden die Arbeit an Wortbildung zur Erweiterung des Wortschatzes aufgrund der kurzfristigen Zeit die benutzt wird um Vokabeln zu erlernen als motivierend empfinden. Mit 66,5 %, f = 22, n = 33) wird der Einfluss auf die Emotionen anhand des Einsatzes von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor deutlich gemacht. Die Mehrheit der Lernenden (48,5 %, f = 25, n = 33) ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen die Lernenden zum Wortschatzentwickeln motivieren, weil diese einen Einfluss auf die Lernbereitschaft ausüben.

Abbildung 17

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung



	Effektiver Lernprozess	Aktiver Lernprozess	Produktiver Lernprozess	Lernfreundlicher Lernprozess (Erleichterung)	Lernfreundlicher Lernprozess (Dauer)	Einfluss auf die Einprägsamkeit	Erkennung der Struktur	Affektiver Lernprozess	Entwicklung der Lernstrategie
■ %	90,1	75,9	87,5	84,9	69,5	93,7	72,5	66,5	81,5

7.2.1. Einfluss auf die Einprägsamkeit: Betrachtet man die Befunde der Tabelle 4 ist zu erkennen, dass mit (93,7 %, $f = 31$, $n = 33$) der wichtigste Grund zur motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern der Einfluss auf die Einprägsamkeit ist. Mit der morphologischen Kompetenz bzw. mit Kenntnissen der Wortbildung haben Lernende die Möglichkeit anhand Wortbildungsregeln die zu erlernenden Vokabeln selbstständig zu erkennen und diese effektiver einzuprägen. Weil Lernende mithilfe der Wortbildungsstrukturen die Fähigkeit besitzen unbekannte Wörter zu analysieren und deren Bedeutung evtl. daraus zu erschließen, sind sie der Meinung dass beim Wortschatzerlernen das Einprägen der Lexik gefördert wird.

Tabelle 4*Einfluss auf die Einprägsamkeit*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des Einflusses auf die Einprägsamkeit	33	31	93,7

7.2.2. Effektiver Lernprozess – Einfluss auf die Effektivität: Im Hinblick auf die Befunden der Tabelle 5 unten wird deutlich, dass mit (90,1 %, f = 30, n = 33) der zweitwichtigste Grund zur motivierenden Wirkung der Arbeit an Wortbildung zum Wortschatzlernen der Einfluss auf die Effektivität ist. Das bedeutet konkret, der Einsatz von Wortbildungsübungen übt eine motivierende Wirkung auf das Lernen der Wörter bzw. auf die Entwicklung des Wortschatzes aus, wenn die Arbeit an Wortbildung von den Probanden effektiv zum Wortschatzerweitern empfunden wird. U.a. wirken Wortbildungsübungen auf das Erlernen der Wörter motivierend, weil es die Tatsache ist, dass Lernende die Wörter während dem Lernen mit Wortbildungsstrukturen effektiv verarbeiten können. Mit Rücksicht auf die Form und Struktur der gebildeten Wörter durch Wortbildung führt es zum detailliertem und umfangreichen lernen, weil sie mit den Vokabeln “basteln“ bzw. Wörter zusammensetzen oder ableiten. Es handelt sich also um den aktiven Einsatz des Lernenden, indem die selbständige Arbeit an Wörter durch Wortbildung zum effektiven Lernprozess führt und somit eine motivierende Wirkung zur Wortschatzerweiterung auslöst.

Tabelle 5*Effektiver Lernprozess – Einfluss auf die Effektivität*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
---	----------	----------	----------

Wortschatzentwicklung hat, aufgrund			
dem effektiven Lernprozess (Einfluss auf die Effektivität)	33	30	90,1

7.2.3. Produktiver Lernprozess – Einfluss auf die Produktivität: Ein weiterer Grund der motivierender Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 6 deutlich gemacht. Mit (87,5 %, f = 29, n = 33) wirkt die Arbeit an Wortbildung motivierend zum Erweitern des Wortschatzes, weil die Wortbildung und deren Übungen Einfluss auf die Produktivität beim Wortschatzlernen ausübt. In der Sprachwissenschaft werden zwei unterschiedliche Sachverhalte als Produktivität bezeichnet, als ein Sachverhalt wird die Fähigkeit neue Wörter bilden zu können bezeichnet. Hinsichtlich dessen sind die Lernenden sich der zu erlernenden produktiven Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen bewusst, weil hier im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten aktiv bestimmtes Sprachmaterial erzeugt werden muss. Es ist verständlich, dass die Lernenden die Wortbildungsübungen aufgrund der Möglichkeit produktiv Sprachelemente erzeugen zu können zum Wortschatzentwickeln motivierend finden.

Tabelle 6

Produktiver Lernprozess – Einfluss auf die Produktivität

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des produktiven Lernprozess (Einfluss auf die Produktivität)	33	29	87,5

7.2.4. Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen

Lernen: Die Befunde der Tabelle 7 unten weisen darauf hin, dass mit (84,9 %, f = 28, n = 33) ein weiterer Grund zur motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern die Erleichterung beim Lernprozess ist. Die vorliegenden Befunde der Tabelle 7 zeigen, dass die Arbeit an Wortbildungsübungen aufgrund ihrer Erleichterung beim Wortschatzlernen eine motivierende Wirkung auslöst, weil das Wortschatzlernen in der deutschen Sprache ein komplexer Lernprozess ist, indem es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Es ist von Bedeutung aufmerksam zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren. Anbetracht der Tatsache, dass bei der Wortschatzentwicklung der komplexe Lernprozess den Lernenden eine belastende Herausforderung vorbereitet kommt es zur fehlenden bzw. geringer Motivation die für die Lernenden ein affektives Problem vorbereitet. Es ist also verständlich, dass die Lernenden beim Wortschatzlernen nach Lernstrategien bzw. Lernwerkzeugen wie Wortbildungsübungen die das Wortschatzerlernen erleichtern bzw. Ihnen beim Lernprozess der lexikalischen Kompetenzen zur Hilfe stehen abfragen und diese versuchen zu entwickeln. Aufgrund dessen werden Wortbildungsübungen die zur Erleichterung zum Wortschatzentwickeln dienen und zur Erweiterung des Wortschatzes dienen als motivierend empfunden.

Tabelle 7

Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des lernfreundlichen Lernprozesses (Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen)	33	28	84,9

7.2.5. Entwicklung der Lernstrategien: Die Befunde der Tabelle 8 unten weisen darauf hin, dass mit (81,5 %, $f = 27$, $n = 33$) ein weiterer Grund der motivierender Wirkung der Wortbildung zum Wortschatzerweitern die Entwicklung der Lernstrategien ist. Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne die eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist. Jedoch ist das Wortschatzlernen in der deutschen Sprache ein komplexer Prozess, indem es semantische, sowie grammatisch-syntaktische Funktionen und aber auch phonetische Aussprache aufzunehmen gilt. Es ist von Bedeutung Aufmerksamkeit darüber zu wecken, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist, über die sich die Lernenden oft beschweren. In Anbetracht der Bedeutsamkeit über die Verfügung der Wortschatzkompetenzen und der Behebung ihrer Schwierigkeiten beim Lernen liegen leider nur wenige Untersuchungen vor, wie der Wortschatz eigentlich systematisch gelernt, effektiv verarbeitet und mühelos erweitert werden kann. Für die Behebung der Schwierigkeiten beim Wortschatzlernen gibt es zahlreiche Erleichterungen, dazu zählen die Anwendung der Lernstrategien, indem die Lernenden in die Lage gebracht werden, den Wortschatz effektiver zu erlernen bzw. zu gebrauchen und somit unter geringem Aufwand Ergebnisse erzielen. Jedoch ist es die Tatsache, dass Lernende offensichtlich nicht wissen wie sie den Wortschatz fördern können, weil ihnen gerade die Lernstrategien fehlen um den Lernprozess zu strukturieren und systematisch an das Wortschatzlernen heranzugehen. Es ist also von essenzieller Bedeutung über die Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien im Rahmen der Wortschatzarbeit die Lernende darüber aufmerksam zu machen. Hinsichtlich der Bemerkungen zur Lernstrategien ist zu erkennen, dass Lernende sich der fehlenden Strategien zum Wortschatzlernen bewusst sind. Betrachtet man die Befunde der Tabelle 8 unten wird also deutlich, dass mit (81,5 %, $f = 27$, $n = 33$) die Entwicklung der Lernstrategien durch die Arbeit an Wortbildungsübungen ein weiterer Grund hinsichtlich der motivierender Wirkung zur Wortschatzförderung ist, weil Lernende wie schon erwähnt durch Wortbildungskennntnisse eine Lernstrategie entwickeln und dadurch selbständig bzw. unabhängig an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten können.

Tabelle 8*Entwicklung der Lernstrategie*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
der Entwicklung von Lernstrategien	33	27	81,5

7.2.6. Aktiver Lernprozess – Einfluss auf die Aktivität: Ein weiterer Grund der motivierender Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 9 deutlich gemacht. Mit (75,9 %, f = 25, n = 33) wirkt die Arbeit an Wortbildung zum Fördern der Wortschatzentwicklung motivierend, weil die Lernenden der Meinung sind, dass der Einsatz von Wortbildung und dessen Übungen einen Einfluss auf die Aktivität beim Wortschatzlernen entwickelt. Die Lerntheorie versteht heutzutage das Erlernen des Wortschatzes als ein Prozess, bei dem der Lernende als ein aktiver Teilnehmer angesehen wird der Informationen aufnimmt und verarbeitet. Bei der Wortschatzentwicklung versuchen Fremdsprachenlernende durch aktives Experimentieren bzw. durch aktives Handeln Wörter zum Einsatz zu bringen. Hinsichtlich dieser Bemerkungen soll man die Fähigkeit zum autonomen Wortschatzlernen fördern, indem die Lernenden in die Lage gebracht werden, sich weitgehend selbstständig an den Wortschatz anzueignen. Die Voraussetzung dafür ist, aktives Handeln beim Wortschatzlernen. Das individuelle Aneignen der Lernenden um aktiv lernen zu können soll durch Lernstrategien bzw. durch Lehrmaterialien wie der Arbeit an Wortbildung gefördert werden. Die deutsche Sprache bietet einer Vielfalt an Wörter die durch Wortbildungsstrukturen erzeugt wird, bei dem der Lernende versucht Wörter zusammensetzen, abzuleiten oder einzusetzen. Das heißt konkret der Lernende wird mit der Wortbildung bzw. mit der Arbeit an Wortbildungsübungen zum selbständigen Handeln konfrontiert, indem er mit den Kenntnissen über Wortbildungsregeln aktiv an der Erweiterung seines Wortschatzes arbeitet. Hinsichtlich der Bemerkungen zum Einfluss auf die Aktivität ist zu erkennen, dass Lernende sich der aktiven Teilnahme an der Wortschatzerweiterung

bewusst sind. Betrachtet man die Befunde Tabelle 9 wird also deutlich, dass mit (75,9 %, f = 25, n = 33) der Einfluss auf die Aktivität durch die Arbeit an Wortbildungsübungen ein weiterer Grund hinsichtlich der motivierender Wirkung zur Wortschatzförderung ist, weil Lernende wie schon erwähnt durch Wortbildungskenntnisse aktiv handeln und dadurch selbständig bzw. unabhängig an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten können.

Tabelle 9

Aktiver Lernprozess – Einfluss auf die Aktivität

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
dem aktiven Lernprozess (Einfluss auf die Aktivität)	33	25	75,9

7.2.7. Erkennung der Form und Struktur: Ein weiterer Grund der motivierenden Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 10 dargestellt. Mit (72,5 %, f = 24, n = 33) wirkt die Arbeit an Wortbildung zum Erweitern des Wortschatzes motivierend, weil die Wortbildung und deren Übungen zur Erkennung der Form und Struktur der Vokabeln ermöglicht. Die Wortbildung ist ein integraler Bestandteil beim "Suchen" nach neuen Lexemen. Die Wortbildung ist ein sprachliches Verfahren, die aus dem vorhandenen Sprachmaterial neue Wörter erzeugt, die dann lexikalisiert werden können und somit zur Wortschatzentwicklung führen. Der Forschungsbereich der Wortbildung überschneidet sich mit der Grammatik bzw. der Morphologie und der Syntax, indem die Logik hinter dem Entstehungsprozess der Wörter vermittelt wird und u.a. zur strukturellen Erkennung der Lexeme führt. Die unendliche Anzahl der Kombinationsmöglichkeit von Wörtern führt die Lernenden dazu, dass sie sich der morphologischen Analyse der Lexeme bewusst sind und somit die Form und die Struktur der Wörter erkennen.

Tabelle 10*Erkennung der Form und Struktur*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
der Erkennung der Form und Struktur	33	24	72,5

7.2.8. Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess: Die Befunde der Tabelle 11 unten weisen darauf hin, dass mit (69,5 %, $f = 23$, $n = 33$) ein weiterer Grund der motivierender Wirkung der Wortbildung zum Wortschatzerweitern der geringe Zeitaufwand beim Erlernen des Wortschatzes ist. Der Zeitaufwand und die Intensität sind beim Lernprozess einer Fremdsprache nicht zu vernachlässigen, weil das Erlernen einer Fremdsprache ein sehr komplexer Lernprozess ist, indem es nicht nur erwartet wird semantische Informationen aufzunehmen, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen aufzunehmen gilt. Deshalb ist es verständlich, dass es zu verschiedenen Schwierigkeiten wie der Zeitaufwand beim Lernen kommen kann, über die sich die Lernenden beschweren. Die Lernende haben den Bedarf einen Lernprozess durchzugehen der mit wenig Zeitaufwand zu überwinden ist. Weil sich gerade die Wortbildungslehre mit verschiedenen Bereichen überschneidet gibt die Arbeit an Wortbildung den Lernenden einerseits verschiedene Möglichkeiten zur Nutzung der Sprachmittel, andererseits haben die Lernenden die Chance Sprachmittel durch die Arbeit mit Wortbildung auf eine einfache Art und Weise unter geringem Zeitaufwand zu erlernen. Mit dem Einsatz der Wortbildung zum Wortschatzentwickeln werden Wortbildungsübungen von Vorteil und als Beschleuniger des Lernprozesses angesehen, da die Wortbildung zum einem für die Beschreibung der Struktur von Sprache und der Bildung neuer Wörter dient, andererseits die Regel der Entstehung neuer Wörter beschreibt, sowie ein Ausdruck der sprachlicher Kreativität trotz der Begrenzung des Inventars von Elementen und Regeln sich eine unbegrenzte Kombinationsmöglichkeit von neuen Wörtern erzeugen lässt. Betrachtet man all

diese Eigenschaften der Wortbildung sind die Lernenden der Meinung, dass die Arbeit an der Wortbildung hinsichtlich ihrer Beschleunigung des Lernprozesses einen Motivationsfaktor zum Wortschatzerweitern ausübt.

Tabelle 11

Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des lernfreundlichen Lernprozesses (des Einflusses auf den Zeitaufwand beim Lernprozess)	33	23	69,5

7.2.9. Affektiver Lernprozess - Einfluss auf die Affektivität: Ein weiterer Grund der motivierender Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 12 deutlich gemacht. Mit (66,5 %, $f = 22$, $n = 33$) wirkt die Arbeit an Wortbildung motivierend zum Erweitern des Wortschatzes, weil die Wortbildung und deren Übungen Einfluss auf die Emotionen beim Wortschatzlernen ausübt. Eine affektive Wirkung die ein Sprachmaterial auslöst wird als eine überwiegende, kurze und impulsartige Gefühlsregung verstanden, die nicht von einem kognitiven Prozess zu bestimmen ist. Die Affektivität setzt sich aus Stimmung, Emotionen und Motivation zusammen, die auch Affekte wie Freude, Interesse und Aufregung beinhalten. Es ist nicht zu bestreiten, dass der Lernprozess beim Fremdsprachenlernen durch positive Affekte gefördert werden sollte, weil der Anspruch auf die Emotionen für Lernende zur Auswirkung auf die Motivation ein Bedarf ist. Hinsichtlich der Bemerkungen über die Affektivität beim Lernprozess, wurde festgestellt dass Wortbildungsübungen für (66,5 %, $f = 22$, $n = 33$) der Lernenden positive Emotionen hervorruft und somit eine affektive Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung entwickelt.

Tabelle 12*Affektiver Lernprozess – Einfluss auf die Affektivität beim Lernen*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des affektiven Lernprozesses	33	22	66,5

KAPITEL VII

EMPIRISCHE STUDIE

8. Aufbau der empirischen Studie

Mit Rücksicht auf die lerntheoretischen Ansätzen sowie den Aspekten des Fremdspracherwerbs und der Didaktik wird im folgenden Kapitel in erster Linie die methodische Vorgehensweise, der Lernerkontext, die Unterrichtsmaterialien, der Progression zur Wortbildung entsprechenden Unterrichtsaktivitäten, die Datenerhebung und -auswertung und die Datenerhebungsinstrumente dargestellt.

8.1. Methodische Vorgehensweise der empirischen Erhebung

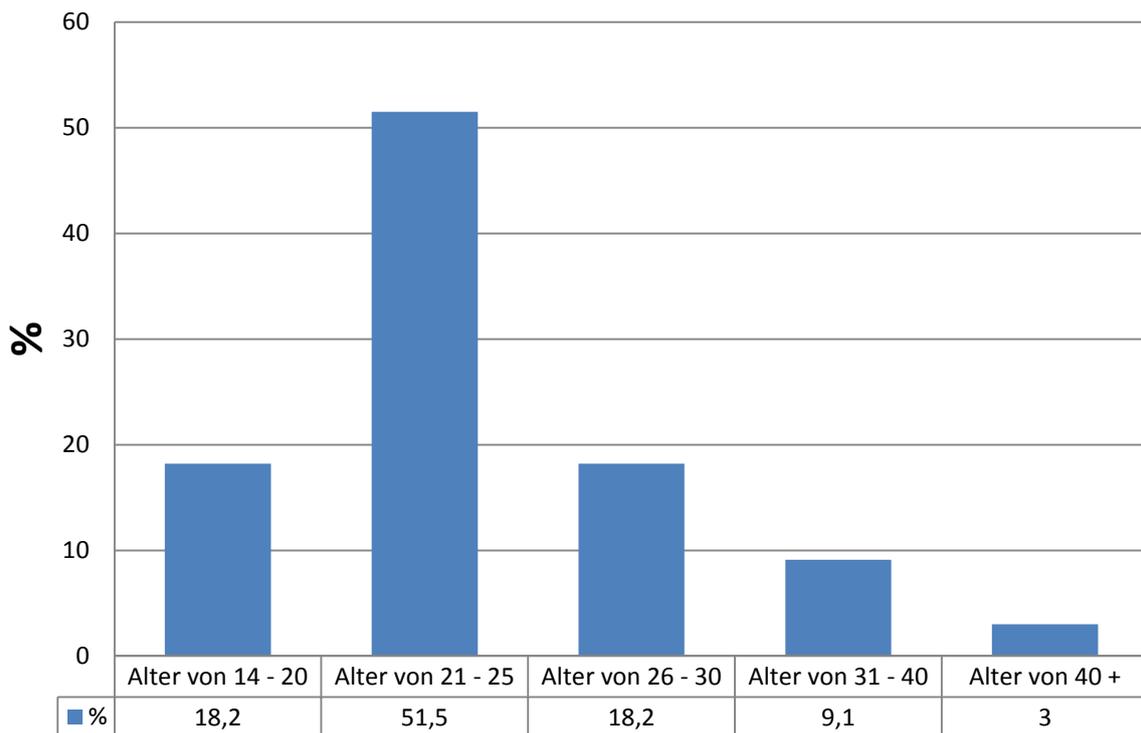
Die zu dieser Arbeit analysierten Daten wurden im Januar 2021 an den Fremdsprachenkursen für deutsche Sprache der Kadıköy Akademie und Dialogue Akademie in den Deutschklassen auf dem A1 Niveau erhoben. Die vorliegende Studie stützt sich auf die Arbeit an Wortbildungsübungen sowohl während, als auch am Ende der jeden Lektionen und den Arbeitsblättern zwischen den Lektionen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde im DaF-Unterricht mit der im Fremdsprachenkursen Deutschkursteilnehmenden auf dem A1 Niveau 1 Semester lang mit Wortbildungsübungen, die nach jeder Lektion den Lernenden anhand verschiedener Arbeitsblätter vorgestellt wurde, gearbeitet. Die Probandengruppe musste am Ende der behandelten Lektion die einzelnen lexikalischen Einheiten die Wortbildungsstrukturen enthalten erfassen und mit diesen anhand Arbeitsblätter in Leseverständnisaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Tabellenaufgaben, Lückentextaufgaben und Schreibaufgaben arbeiten. Bei der Messung wurde mithilfe eines Prätest-Vergleichs zwischen der Arbeit an Wortbildung und der Auslassung von Wortbildung Unterschiede festgestellt, damit diese beim Posttest-Vergleich auf den zu untersuchenden Zusammenhang zurückzuführen sind. Eine weitere Datenquelle zur Arbeit folgt durch die Befragung über die subjektiven Einstellungen gegenüber des Einsatzes von Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung, wobei die Lehrkraft als eine Kontrollfunktion zur Begleitung der Arbeit an Wortbildung im Lernprozesses der Lernenden dient und als Unterstützung bei der Bearbeitung der Unterrichtsaktivitäten zur Hilfe steht. Die Befragung der subjektiven Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Einsatz von Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung bestimmt den Kern dieser Arbeit, wobei die Hypothesen zur Arbeit von diesem Ausgangspunkt aus aufgestellt wurden.

8.2. Der Lernerkontext

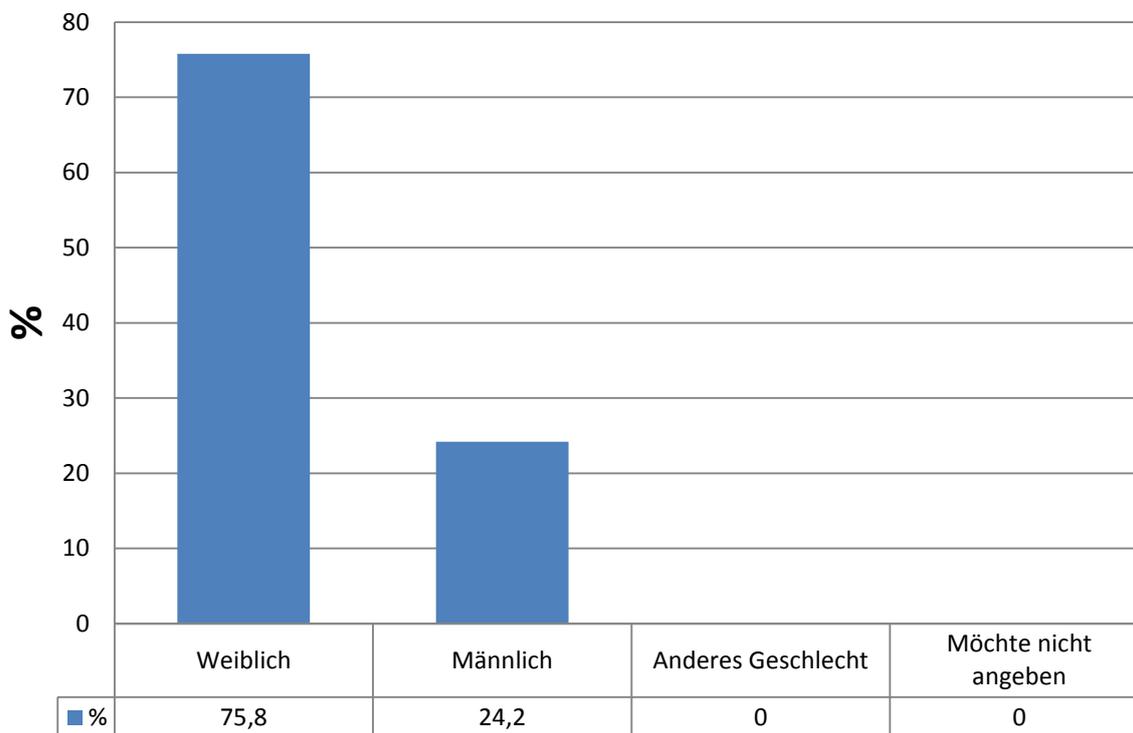
Vor dem Beginn der ersten Unterrichtseinheit der Fremdsprachenklassen für Deutsch wurde durch die Lehrkraft kein Einstufungstest durchgeführt, weil die Lernenden den Sprachniveaus entsprechend schon vor dem Beginn der Unterrichte durch die Akademie selbst eingeteilt wurden. Alle Deutschlernenden wurden demnach in die Klassen auf dem A1 Niveau eingeteilt. Das Sprachniveau der Lernenden entsprach exakt zur Durchführung und Anwendung dieser Arbeit, da die Lernende durch die Lehrkraft schon von Anfang an mit der Arbeit an Wortbildung konfrontiert wurden. Die Probandengruppe besteht aus 33 Deutschlernenden (25 weiblich und 8 männlich) die im Alter von 20 bis 41 sind, wobei sich die Einstufung des Alters mit 18,2 % (n = 6) im Altersbereich 20, 51,5 % (n = 17) im Altersbereich 21-25, 18,2 % (n = 6) im Altersbereich 26-30, 9,1 % (n = 3) im Altersbereich 31-40 und 3 % (n = 1) im Altersbereich 40+ unterscheidet.

Abbildung 18

Altersverhältnisse der Probandengruppe



Die Abbildung 18 stellt dar, dass sich die meisten Deutschlernenden im Altersbereich von 21 - 25 Jahre befinden, wobei sich die anderen Altersgruppen aus wenigen Deutschlernenden ausbilden lassen. Dabei besteht die Wahrscheinlichkeit darin, dass die meisten Deutschlernenden Fremdsprachenkurse aufgrund ihres Willens nach einem Auslandsstudium besuchen und dementsprechend auch Studenten an den Universitäten im Innenland sind.

Abbildung 19*Geschlechtsverteilung der Probandengruppe*

Die Abbildung 19 veranschaulicht, dass 75,8 (n = 25) der Deutschlernenden in der Fremdsprachenklasse für Deutsch weiblich sind, wobei die Zahl der männlichen Deutschlernenden bei 24,2 % (n = 8) liegt.

8.3. Unterrichtsmaterialien

Die Wortbildung wird als eine Schnittstelle zwischen der Lexik und der Grammatik angesehen, dabei wird die deutsche Sprache durch seine produktive Bereicherung der Wortbildungsarten mit unterschiedlichen Beispielen, sowie verschiedenen Wortbildungsstrukturen als stilistische und aber auch als semantisch motivierte Variante und vielfältigen Gelegenheiten zur Bildung neuer Wörter gekennzeichnet. Die Unterrichtsmaterialien die die Lehrkraft zu wählen hat, ist eine der wichtigsten Entscheidungen die getroffen werden muss. Für die Vermittlung und Integration der Wortbildungen in den Fremdsprachenunterricht finden sich leider ungenügende Belegstellen der Lehrwerke die in heutigen Deutschunterrichten benutzt werden. Zur Grammatik und zur Wortschatzvermittlung befinden sich Aufgaben in denen vieles vermittelt und geübt wird, jedoch fehlen dabei jegliche Vorschläge und Materialien für die Arbeit an Wortbildung im Unterricht. Auch trifft man auf keine Aufgaben zum Leseverstehen oder Schreibübungen zu, in denen auf die Funktion und Formation der Wortbildung für das Üben dieser Fertigkeiten konzentriert wird. Jedoch wurde zwecks der empirischen Studie dieser Arbeit als

Hauptmaterial das Kursbuch von *Schritte International Neu A1* (Hueber Verlag, 2016) benutzt, wobei dieser hauptsächlich auch für die Rezeption der anderen sprachlichen Fertigkeiten in Bezug auf den Deutschunterricht eingesetzt worden ist. Als Zusatzmaterialien wurden die durch die Lehrkraft zur jeder der verschiedenen Lektionen entsprechend erstellten Übungsblätter benutzt. Weil Lehrwerke mangelnde bzw. zum Teil auch keine Bearbeitung der Wortbildungen beinhalten, wurden aus keinen anderen Quellen Sprachmittel bzw. Sprachinhalte die der Arbeit an Wortbildung auf der Übungsebene dienen sollte entzogen.

Der potenzielle Wortschatz wird als bedeutsam empfunden, weil die Sprachkenntnisse bzw. das Niveau eines Lernenden auf der Hör –und Leseverständnisebene vom potenziellen Wortschatz abhängt, wobei Bohn und Schreiter in ihrer Einschätzung den rezeptiven Aspekt zur Kenntnis der Wortbildung betonen. Saxer (1991) vertritt auch die Meinung dabei, dass es genauso im Gegensatz zu den anderen sprachlichen Kompetenzen wichtig ist, die Bearbeitung der Wortbildung im DaF-Unterricht von den situativ –und kontextbezogenen Textinhalten, die hauptsächlich das eigentliche Ziel der sprachsystematischen Arbeit bilden, loszulösen und die Lexik als isoliert zu betrachten, genau deswegen wurden in erster Linie situative -und kontextbezogene und der Lektion entsprechende Lesetexte bei jeder Lektion als Unterrichtsmaterial angewendet, mit der Absicht, dass die Erfassung der unbekanntes bzw. fremden und wichtigen Wörter folgen sollte, wobei die durch Lernende erkannten Wörter unterstrichen, deren Bedeutung erschlossen und dem Kontext entsprechend überprüft wurde. Um den Wortbildungslernprozess zu erleichtern und die Überforderung der Lernenden während dem Prozess zu minimalisieren, wurde mit bekannten lexikalischen Materialien bzw. Wortmaterialien wie z.B. „*Tischdecke, Fahrrad, Kaffeetasse*“ gearbeitet und dementsprechend Übungen erstellt. Zusammenfassend wurde für den ersten Schritt des Ablaufs mit der Behandlung der einzelnen Wortbildungen begonnen, dabei wurde bei der Zusammenstellung der Arbeitsblätter darauf Acht gegeben, dass nur zweigliedrige Konstruktionen der Wortbildung wie z.B. zweigliedrige transparente N + N-Determinativkomposita Übungen erstellt wurden, wobei auf Umlaute und Fugenelemente verzichtet worden ist. Den Ordnungsprinzipien entsprechend sollte als nächstes die Repräsentation der Wörter auf unterschiedliche Art und Weise durchgeführt werden, indem Handlungen der sprachlichen Elemente wie ordnen und variieren folgt. Für diesen Prozess wurden Zuordnungsaufgaben eingesetzt, so dass Lernende unter anderem die Wörter oder die Wortfamilien graphisch ein/anordnen können, wobei auch die Untersuchung der verschiedenen Wortbildungsmittel auf der Grundlage der Wortbildung ermöglicht wird und die Formation des Kompositum und der Derivaten durchschaut werden kann. Im engen

Zusammenhang mit der vorherigen Schrittweise wurden Verweise und die Darstellung der Übungen zum Aspekt Transparenz vorgesehen, wobei der zu behandelnden Lektion entsprechend als Beispiel ein Text und ein Bild als konkretes Sprachmaterial benutzt wurde, um sich deren Bedeutung aus dem Zusammenhang ergeben zu lassen. Dabei wurden dementsprechend kontrastive Paraphrasen wie z.B. „*Wohnzimmertisch, Küchentisch, Nachttisch, Schreibtisch und Arbeitstisch*“ miteinbezogen. Darüber hinaus sollte beim Wortbildungslernprozess auf die Notwendigkeit der Dechiffrierung zum Alltagswissen und Kontext hingewiesen werden. Durch die Kontrollfunktion und Unterstützung der Lehrkraft könnte die Zuordnung von Text bzw. Bild und Komposita folgen. Auch wurde bedacht, dass manche Bildungen wie z.B. „*Großmutter, Frühstück, Fahrstuhl*“ nur zum Teil oder sogar kaum transparent sind und hauptsächlich als Vokabeln gelernt werden müssen, deswegen wurden diese mit Zusatzmaterialien für selbstständiges Arbeiten den Lernenden vermittelt. Des Weiteren wurde auf die Schwierigkeit der Fugenelemente verwiesen, wobei diese auf verschiedene Art und Weise wie z.B. Farb- oder Fettdruck in Tabellen vermittelt wurden. Komplexe Bildungen die in Texten vorkamen wurden durch die Lehrkraft erklärt und dementsprechend mit verschiedenen Zuordnung -und Tabellenaufgaben bearbeitet. Es wurde darüber hinaus auch mit Lückentexten, Lückenaufgaben und Tabellenaufgaben darauf hingewiesen, dass das Genus vom letzten Glied des Wortes bestimmt wird, wobei auch der phonetische Wortakzent der einzelnen Wörter durch phonetische Aufgaben in Zusammenarbeit der Lehrkraft und der Klasse trainiert wurde. Im Weiteren wurden mit verschiedenen produktiven Aufgaben A + N und V + N-Determinativkomposita behandelt. Für die Feindifferenzierung wurden in den Arbeitsblätter Zuordnung und Verweisaufgaben, sowie Lückenaufgaben mit Beispielen wie „*Kinderzimmer, Wohnzimmer, Arbeitszimmer, Schlafzimmer*“ angewendet. Auf die Umlaute wurden mit phonetischen Aufgaben und MP3 Hörtexte verwiesen. Des Weiteren wurden für die Bearbeitung der N + N-, V + N- und A + N-Determinativkomposita konstruktive Übungen eingebaut, wobei als erstes zu den Paraphrasen Wörter zu bilde und den gleichen Übungsablauf als Wiederholung wieder durchzugehen war. Stets wurden Paraphrasenaufgaben zwischen den Lektionen einbezogen, die neues sprachliches bzw. Wortmaterial beinhalteten. Als nächstes wurden wieder situativ - und kontextbezogene Texte bearbeitet, um Adjektivkomposita herauszuschließen. Bei der Bearbeitung von Wortbildung wurde stets auf Ausnahmen wie z.B. „*saukalt, Hochzeit, Angsthase usw.*“ hingewiesen, wobei in Textaufgaben mit wenig- bzw. intransparenten Wortbildungen gearbeitet wurde. Redewendungen wie z.B. „*sich auf dem Holzweg befinden*“, „*Alles im grünen Bereich*“ wurden in der dementsprechender Vokabelphase

aufgeführt. Die zu erlernenden längeren und transparenten Kompositabildungsübungen haben bekanntes Material wie z.B. „*Schreibtischstuhl, Reihenhauswohnung*“ enthalten. Derivation wurde erst später behandelt, wobei zu Beginn mit klaren Mustern wie *-in, -ung* bei Nomen gearbeitet und die dazu gehörende Regelhaftigkeit in den Arbeitsblättern mit den Zuordnung- und Tabellenaufgaben formuliert wurde. Bei komplexen aber wichtigen Wortbildungsmustern wurde zuerst die Affix-Verbindung bearbeitet und erst später durch Zusatzmaterialien wie Tabellenaufgaben angewendet. Letztendlich wurden zahlreiche Ordnungsaufgaben, Tabellenaufgaben, Paraphrasen-Bildordnungsaufgaben, Lückentexte, richtig/falsch Übungen, Umsetzungsaufgaben, Lesetexte und Bilder verwendet.

8.4. Unterrichtsaufbau und -aktivitäten

Bei der Fremdsprachenklasse in Fremdsprachenkursen für deutsche Sprache der Kadıköy Akademie und Dialogue Akademie auf dem A1 Niveau wurden insgesamt 200 Unterrichtseinheiten durchgeführt, wobei 1 Semester lang inklusive Prüfungszeit mit Wortbildung gearbeitet wurde. Das Thema Wortbildung wurde mithilfe des Kursbuches von *Schritte International Neu A1* (Hueber Verlag, 2016) und die durch die Lehrkraft erstellten Arbeitsblätter ab der ersten Unterrichtseinheit auf der semantischen, syntaktischen, morphologischen, textinhaltlichen und lexikalischen Ebene in den Phasen wie Hörverstehen, Leseverstehen und Schreibfertigkeiten behandelt. Außerdem haben die Lernenden zur jeder Lektion Wortbildungstabellen erstellt, die sie am Ende der jeder Lektion mit den zu erlernenden Vokabeln ausgefüllt und aber auch selbst mit anderen Vokabeln ergänzt haben. Der Lehrplan für die Fremdsprachenklasse in Fremdsprachenkursen für deutsche Sprache wurde durch die Lehrkraft erstellt und basiert demzufolge auf in diesem Kapitel dargestellten folgenden Lernphasen, wobei nur bis zur 5. Woche die Lernphasen detailliert aufgeführt werden, weil ansonsten die Darstellung der einzelnen 200 Unterrichtseinheiten allzu großen Aufwand benötigen würde.

Tabelle 13

Lerninhalte und sprachliche Mittel zum Thema Wortbildung

Lernphase	Lerninhalte und sprachliche Mittel zum Thema Wortbildung
Präsenzunterricht	Erarbeitung der zweigliedrigen Konstruktion,
1. Woche	Behandlung der zweigliedrigen transparenten N + N-Determinativkomposita anhand des Textes „ <i>Guten Tag. Mein Name ist...</i> “

<p>Lern -und Übungsphase</p> <p>1. Woche</p> <p>Präsenzunterricht</p> <p>2. Woche</p>	<p>Kompetenzorientierte und konstruktive</p> <p>Übungen zu zusammengesetzten Nomen</p> <p>Erarbeitung der zweigliedrigen Konstruktion,</p> <p>Behandlung der zweigliedrigen transparenten</p> <p>N + N-Determinativkomposita anhand des</p> <p>Textes „<i>Meine Familie</i>“ und „<i>Meine Familie und ich</i>“.</p>
<p>Lern -und Übungsphase</p> <p>2. Woche</p>	<p>Kompetenzorientierte und konstruktive</p> <p>Übungen zu zusammengesetzten Nomen wie</p> <p>z.B. „<i>Familiennamen</i>“, „<i>Telefonnummern</i>“,</p> <p>„<i>Heimatland</i>“, „<i>Muttersprache</i>“.</p>
<p>Präsenzunterricht</p> <p>3. Woche</p>	<p>Erarbeitung der zweigliedrigen Konstruktion,</p> <p>Behandlung der zweigliedrigen transparenten</p> <p>N + N-Determinativkomposita anhand des</p> <p>Textes „<i>Haben wir Zucker?</i>“ und „<i>Mein Lieblingsessen</i>“.</p>
<p>Lern -und Übungsphase</p> <p>3. Woche</p>	<p>Kompetenzorientierte und konstruktive</p> <p>Übungen mit dementsprechenden</p> <p>Paraphrasen zu zusammengesetzten Nomen</p> <p>wie z.B. „<i>Bananenpfannkuchen</i>“,</p> <p>„<i>Schokoladenei</i>“, „<i>Mineralwasser</i>“,</p> <p>„<i>Lebensmittelabteilung</i>“, „<i>Tomatensauce</i>“,</p> <p>„<i>Gemüsesuppe</i>“, „<i>Apfelstrudel</i>“.</p> <p>Zuordnungsaufgaben von Text bzw. Bild von</p> <p>Komposita.</p>
<p>Präsenzunterricht</p> <p>4. Woche</p>	<p>Erarbeitung der Schwierigkeit der</p> <p>Fugenelemente anhand des farbigen und</p> <p>fettgedruckten Textes „<i>Meine Wohnung</i>“,</p> <p>„<i>Mein Schreibtisch</i>“ und „<i>Zimmer frei!</i>“.</p>
<p>Lern -und Übungsphase</p> <p>4. Woche</p>	<p>Kompetenzorientierte und konstruktive</p> <p>Übungen zu den Schwierigkeiten der</p> <p>Fugenelemente anhand Bildplakate und</p>

Lern -und Übungsphase	Lückenaufgaben wie z.B. „ <i>Arbeitstisch</i> “;
4. Woche	„ <i>Arbeitszimmer</i> “, „ <i>Wohnungsanzeigen</i> “.
Präsenzunterricht	Erarbeitung der Genusbestimmung vom
5. Woche	letzten Glied des Wortes anhand des Textes
	„ <i>Mein Tag</i> “.
	Erarbeitung der A + N und V + N-
	Determinativkomposita anhand des Textes
	„ <i>Ein Tag in Berlin</i> “.
Lern -und Übungsphase	Konstruktive Übungen zur Erarbeitung der
5. Woche	Genusbestimmung anhand den Beispielen
	wie „ <i>Abendessen</i> “, „ <i>Nachmittag</i> “,
	„ <i>Supermarkt</i> “, „ <i>Uhrzeit</i> “, <i>Deutschkurs</i> “,
	„ <i>Fußball</i> “, „ <i>Wochenende</i> “,
	„ <i>Öffnungszeiten</i> “, „ <i>Fernseher</i> “,
	„ <i>Jugendbibliothek</i> “.
	Kompetenzorientierte Übungen zur
	Erarbeitung der A + N und V + N-
	Determinativkomposita anhand
	Zuordnungsaufgaben.

8.5. Datenerhebung und -auswertung

Zur Datenerhebung und Auswertung dieser Arbeit dienten hauptsächlich drei unterschiedliche Datenquellen als Messinstrumente. In erster Linie wurde der Fragebogen 1 erstellt, der in 30 Items eingeteilt ist, wobei 5 von denen offene Fragen sind, damit die Probandengruppe ihre subjektiven Äußerungen präziser beschreiben können. Der Fragebogen 1 dient zur Feststellung der demografischen Informationen der Probandengruppe und der Erfassung der jeweiligen subjektiven Einstellungen der Deutschlernenden gegenüber den Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung. Die durch die Lehrkraft erstellten Arbeits -und Übungsblätter dienten als die zweite Datenquelle zur Feststellung des Beitrags durch den Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung. Letztendlich wurden persönliche Beobachtungen und halbstrukturierte Gespräche und Interviews in Gruppengesprächen über den Einsatz der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung geführt, wobei diese als dritte Datenquelle diente.

8.5.1. Fragebogen 1: Der durch die Probandengruppe zu beantwortender Fragebogen bezieht insgesamt 30 Items mit ein, wobei dieser Fragebogen auf Türkisch vorbereitet (vgl. Anhang 1) wurde, da die die Lernende der Probandengruppe bei der Durchführung dieses Fragebogens noch über ungenügende Deutschkenntnisse verfügten und das eigentliche Ziel nicht das Bewerten der sprachlichen Kenntnisse, sondern hauptsächlich die Feststellung über die subjektiven Einstellungen der Probandengruppe gegenüber dem Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung war. Mit den elf Fragen dieses Fragebogens (vgl. Anhang 1) wurden die allgemeinen und soziodemografischen Informationen von Deutschlernenden zur Fremdsprache, zur Wortschatzkenntnissen, zum Alter, zur Klasse, zur Muttersprache, zum Beruf, zum Geschlecht und zur Ausbildung erfasst. Darüber hinaus setzten sich die anderen neunzehn Fragen zum Ziel, die subjektiven Einstellungen gegenüber der Bedeutsamkeit und Nützlichkeit der Wortschatzkenntnissen, dem Einsatz von Wortschatzübungen zur Förderung der Wortschatzkenntnissen, dem Einsatz von Vokabeltabellen die hauptsächlich Wortbildungen enthalten, den Kenntnissen zur Wortbildung und deren Regeln, der Bedeutsamkeit und Nützlichkeit des Einsatzes von Wortbildung und Wortbildungsübungen, den selbstständigen Einsatz der Wortbildungsmittel, die selbstständige Arbeit an Wortbildung, den Kenntnissen über die Wortbildungsverfahren, der Erfassung von Wortbildungsprodukten, den Gründen des Beitrags von Wortbildung zur Förderung der Wortschatzentwicklung, die Bedeutsamkeit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung, der Bedeutsamkeit und Nützlichkeit des Einsatzes von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung, des Motivierens der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung zu erfassen.

KAPITEL VIII

UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

9. Darstellung der Befunde

Dieses Kapitel umfasst die Darstellung der Befunde in Bezug auf die quantitativen Erhebungen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung zu den subjektiven Äußerungen der Deutschlernenden zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnissen dargestellt. Des Weiteren befinden sich die Befunde der Befragung zu den subjektiven Äußerungen der Deutschlernenden hinsichtlich der Wortschatzübungen –und Wortbildungsübungen. Darauf aufbauend folgt die Darstellung der Ergebnisse mit Rücksicht auf die Befragung zu den subjektiven Äußerungen der Probanden hinsichtlich der Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor.

9.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen von Deutschlernenden gegenüber der Wortschatzkenntnisse

Am Anfang des zweiten Semesters 2020/2021 wurde im DaF-Unterricht mit den im Fremdsprachenkursen Deutschkursteilnehmenden auf dem A1 Niveau eine Stichprobe durchgeführt. Der erste Teil befragt die subjektiven Äußerungen der Lernenden zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse anhand von Likert-Skalen. Die Befunde werden im folgenden Kapitel detailliert bewertet.

9.1.1 Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse: In der Stichprobe wurden zuerst die subjektiven Einstellungen der Deutschlernenden über die Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse erfasst. Die Auswertung ergab Folgendes:

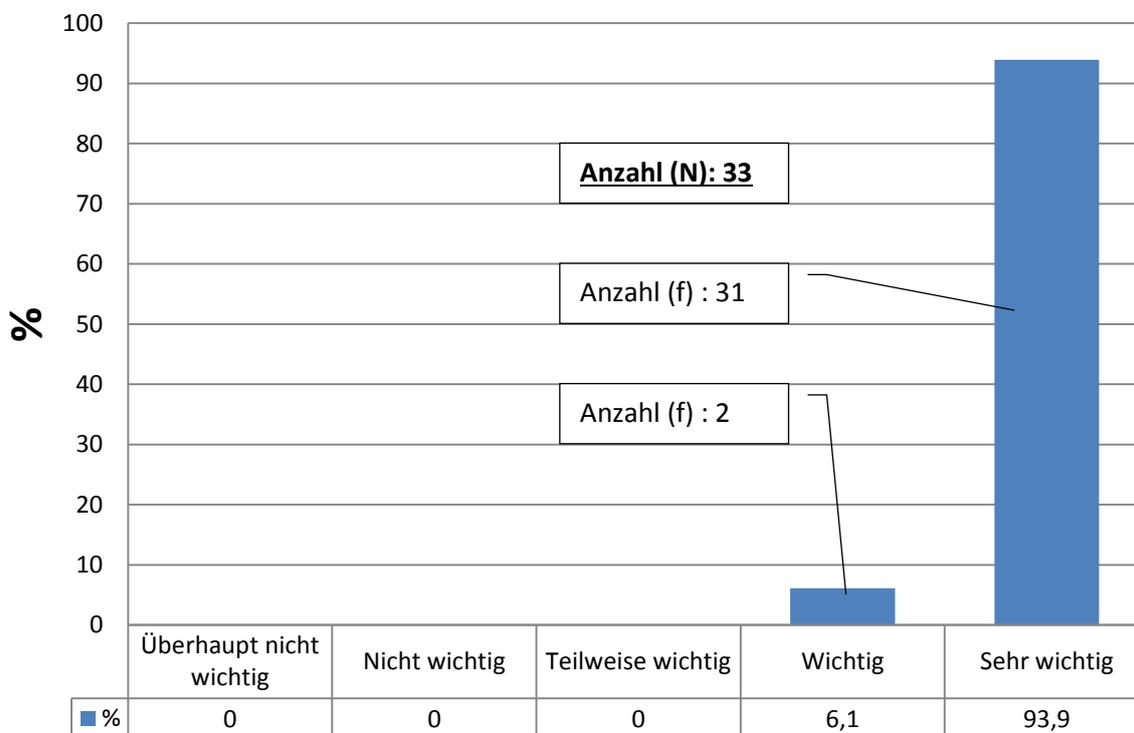
Tabelle 14

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse

Inwiefern sind die							
Wortschatzkenntnisse			sehr wichtig (5)	wichtig (4)	teilweise wichtig (3)	nicht wichtig (2)	überhaupt nicht wichtig (1)
für das Sprachenlernen	N						
wichtig?		f	31	2	-	-	-
Ich finde	33						
es		%	93.9	6.1	-	-	-

Abbildung 20

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse



Betrachtet man oben die Tabelle 14 und die Abbildung 20, ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (93,9 %, $f = 31$, $n = 33$) die Wortschatzkenntnisse für ein erfolgreiches Deutschlernen sehr bedeutsam findet. Mit (6,1 %, $f = 2$, $n = 33$) ist es wiederum erfreulich zu sehen, dass Deutschlernende beim Erlernen einer Sprache die Wortschatzkompetenz als wichtig bezeichnen.

9.1.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse: Mit Rücksicht auf die Antworten der Einstellungen von Deutschlernenden über die Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse wurde u.a. auch ermittelt, aus welchen Gründen für die Befragten die Wortschatzkenntnisse zum Deutschlernen von Relevanz sind. Die subjektiven Äußerungen die eine Ähnlichkeit aufweisen bzw. äquivalent sind, wurden in bestimmte Kategorien eingeteilt. Die Befunde führten zur Einteilung von 12 Kategorien, die anhand der unten dargestellten Tabelle 15 und der Abbildung 21 ausführlich präsentiert werden.

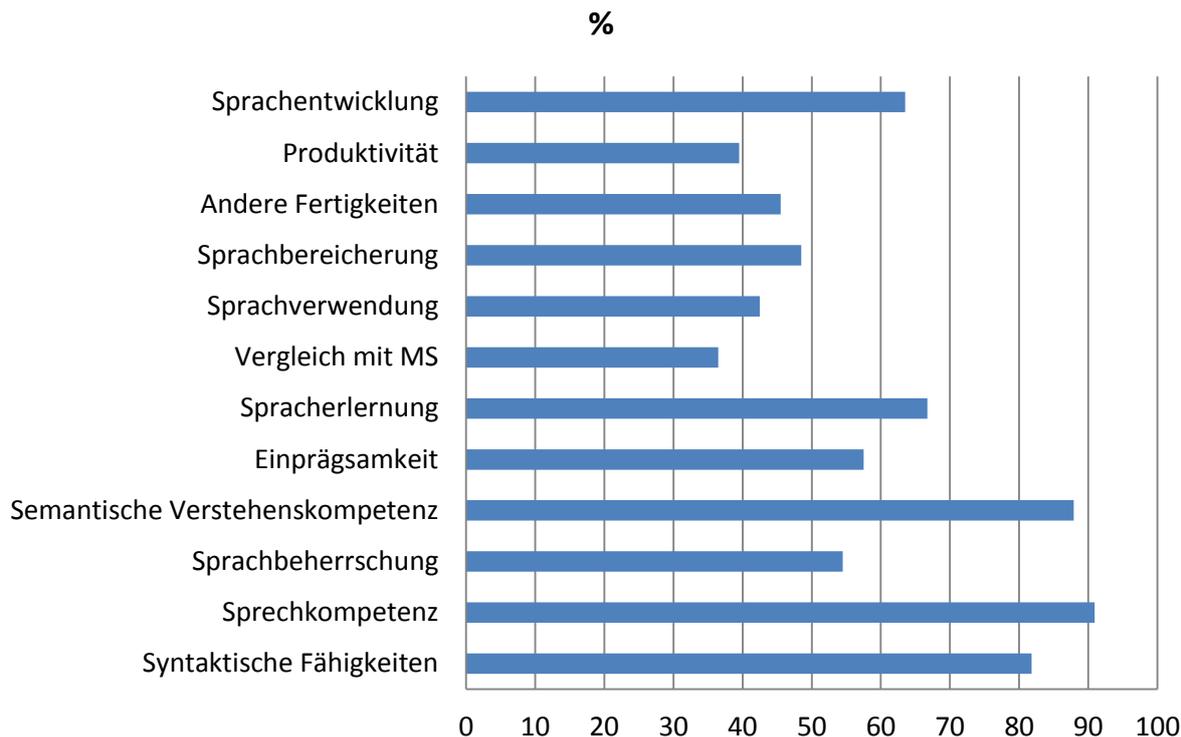
Tabelle 15

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse in Kategorien

Ich finde Wortschatzkenntnisse wichtig, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
der Sprachentwicklung	33	21	63.5
der Produktivität	33	13	39.5
der anderen Fertigkeiten	33	15	45.5
der Sprachbereicherung	33	16	48.5
der Sprachverwendung	33	14	42.5
dem Vergleich mit der MS	33	12	36.5
der Spracherlernung	33	22	66.7
Einprägsamkeit	33	19	57.5
der semantischen Verstehenskompetenz	33	29	87.9
der Sprachbeherrschung	33	16	48.5
der Sprechkompetenz	33	30	90.9
der syntaktischen Fähigkeiten	33	27	81.8

Abbildung 21

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse in Kategorien



	Syntak tische Fähig keiten	Sprech kompe tenz	Sprach beherr schung	Seman tische Verste hensko mpete nz	Einprä gsamk eit	Sprach erlernu ng	Verglei ch mit MS	Sprach verwe ndung	Sprach bereic herung	Andere Fertigk eiten	Produk tivität	Sprach entwic klung
■ %	81,8	90,9	54,5	87,9	57,5	66,7	36,5	42,5	48,5	45,5	39,5	63,5

9.1.2.1. *Sprechkompetenz*: Als der wichtigste Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse kann die Förderung der Sprechkompetenz bezeichnet werden. Aus den vorliegenden Befunden der Abbildung 22 unten wird ersichtlich, dass (90,9 %, f = 30, n = 33) der Befragten die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Entwicklung Ihrer Sprechkompetenz bedeutsam finden, was sie folgendermaßen formulieren:

- *Ich finde Wortschatzkenntnisse und das Erlernen von Vokabeln sehr wichtig, um fließend und gut sprechen zu können.*
- *Es ist wichtig, einen guten Wortschatz zu besitzen, um sich richtig ausdrücken zu können.*
- *Ich denke nicht, dass man ohne einen guten Wortschatz sich überhaupt ausdrücken kann.*
- *Ein Mensch kann nur so viel sprechen, wie er Wörter kennt.*
- *Wortschatzkenntnisse finde ich wichtig, denn je grösser die Wortvielfalt, desto mehr können wir uns beim Sprechen einer Fremdsprache ausdrücken.*

- Ohne Wortschatzkenntnisse können wir die Sprache nicht sprechen, wir können also nicht produzieren.

- Mit einem guten Wortschatz können wir viel besser und mit anderen Wörtern sprechen.

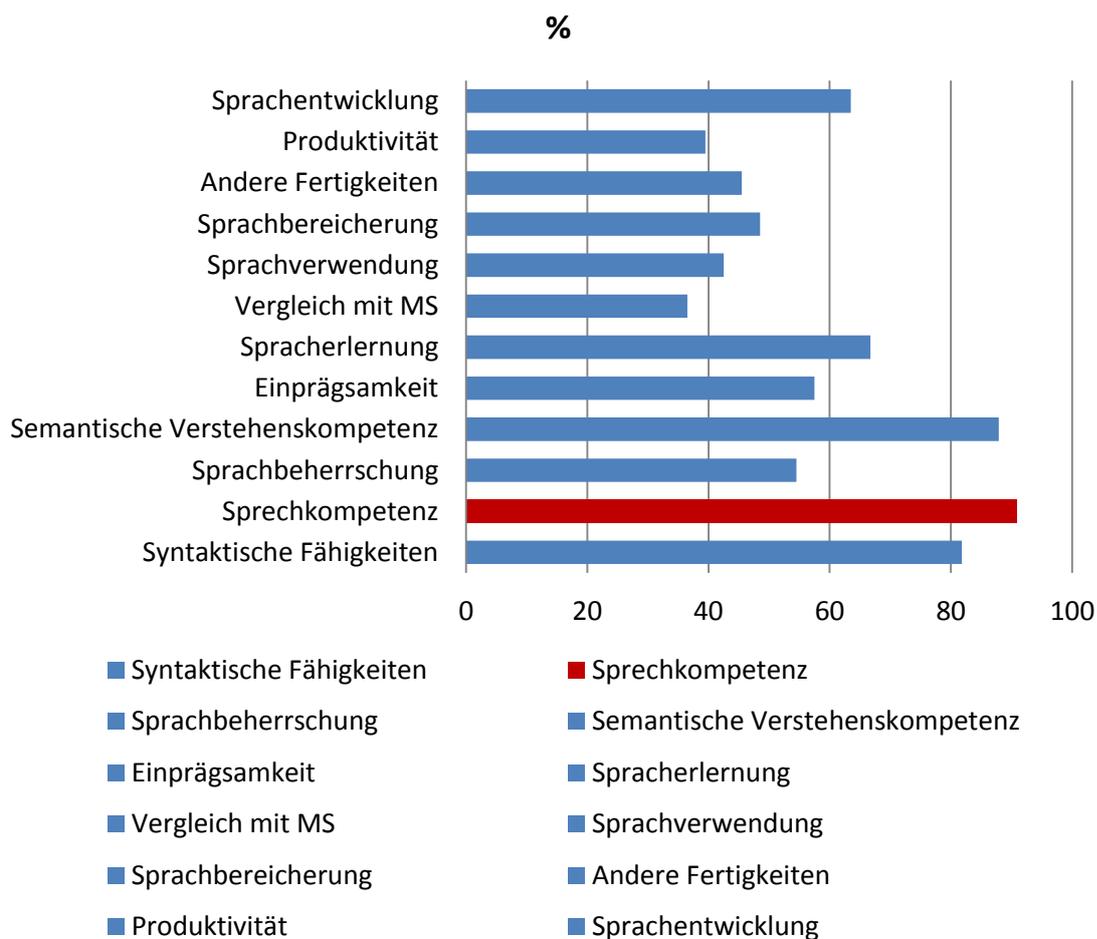
- Wortschatzkenntnisse sind sehr wichtig, je mehr wir Wörter lernen, desto mehr können wir uns kompetent fühlen.

- Gute Wortschatzkenntnisse sind wichtig, weil wir dann zeigen können, dass wir die Sprache beherrschen. Man kann alles was gesprochen wird verstehen weil man die Wörter kennt.

- Ich denke dass Wortschatzkenntnisse wichtig sind, weil ich mich genauer ausdrücken kann.

Abbildung 22

Sprechkompetenz als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Im Hinblick auf die Äußerungen der Lernenden geht hervor, dass die Lernenden sich der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache, was der produktiven Fertigkeiten entspricht, bewusst sind. Es ist also nicht von Absicht, Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz gegeneinander zu stellen, sondern die Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse für das Sprechen bzw. für das Ausdrücken in einer fremden Sprache aufzuklären. Im Weiteren verdeutlichen die Antworten der Befragten, dass ohne den Besitz von einem guten Wortschatz keine Kommunikation stattfinden kann, denn Deutsch sprechen und verstehen funktioniert ohne das Erlernen neuer Vokabeln bzw. der Entwicklung von Wortschatzkenntnis nicht.

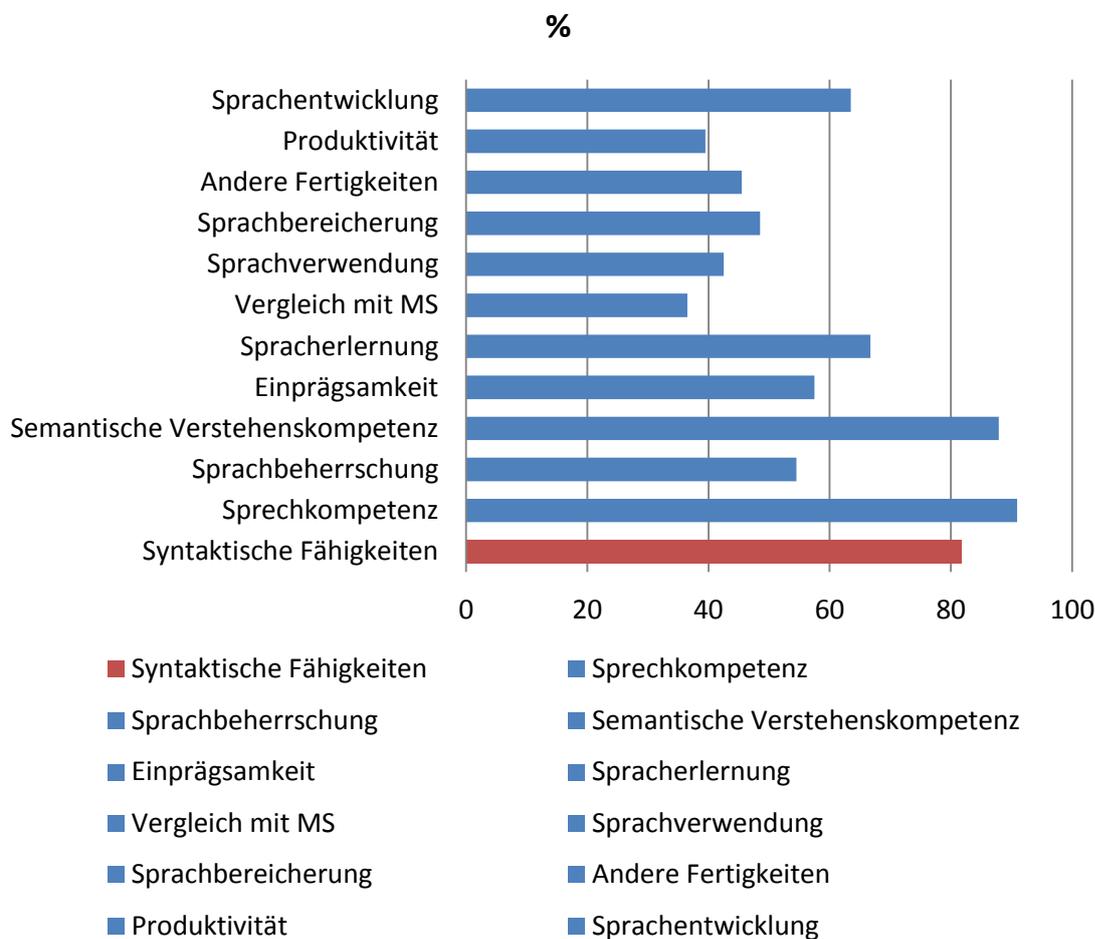
Darauf aufbauend kommt zum Ausdruck, dass die Probandengruppe der Meinung nach ist, sich genauer, besser, interessanter und überzeugender ausdrücken zu können, wenn man über eine umfangreiche Wortschatzkenntnis verfügt. Des Weiteren deuten die Lernenden auf das flexible reagieren auf alle möglichen Kommunikationssituationen indem man eine Vielfalt an Wörter besitzt.

9.1.2.2. Syntaktische Fähigkeiten: Als der zweitwichtigste Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen wird das Erreichen der syntaktischen Fähigkeiten angesehen. Aus den Befunden der Abbildung 23 geht hervor, dass (81,1 %, f = 27, n = 33) der Lernenden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Förderung von syntaktischen Fähigkeiten wichtig finden, was sie folgenderweise zum Ausdruck bringen:

- *Ohne gute Wortschatzkenntnisse ist es nicht möglich, Sätze zu bilden.*
- *Wortschatzkenntnisse sind wichtig, weil es in der deutscher Sprache einfacher ist Satze mit einem breiten Vokabular zu bilden.*
- *Ich finde gute Wortschatzkenntnisse sehr wichtig, weil sinnvolle Sätze zu bilden wichtig ist. Mit einem guten Wortschatz kann man sinnvolle Sätze bauen.*
- *Wortschatzkenntnisse sind für das Deutschlernen wichtig weil das Sprachsystem aus Wörter und der Syntax entsteht. Ohne ein umfangreiches Vokabular ist es also nicht möglich der Syntax geeignet Sätze zu bilden.*
- *Um logische Sätze zu bauen braucht man gute Wortschatzkenntnisse.*

Abbildung 23

Syntaktische Fähigkeiten als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Die Antworten der Befragten verweisen darauf, dass Lernende gute Wortschatzkenntnisse angesichts der Förderung und Entwicklung Ihrer syntaktischen Fähigkeiten bedeutsam finden. Im Weiteren sind die Lernenden der Ansicht, dass die Deutsche Sprache mit guten Wortschatzkenntnissen ihrer Syntax gemäß zur Verwendung kommen kann, u.a. deuten Äußerungen darauf, dass syntagmatische Relationen von Wörtern und deren ordnungsgemäßen Kombinationsmöglichkeiten mit einer Vielfalt von Wörtern zu ermöglichen ist. Des Weiteren betonen die Lernenden einen wohlgeformten, grammatisch korrekten Satz mit guten Kenntnissen an Wortschatz bilden zu können.

9.1.2.3. Einprägsamkeit: Der nächste von den Probanden genannter Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse ist das Einprägen der Sprache durch das lexikalische Wissen. Aus den Befunden der Abbildung 24 unten wird erkannt, dass für (57,7 %, $f = 19$, $n = 33$) der Probanden das Erlernen der Vokabeln bzw. die Verfügung der Wortschatzkompetenz aufgrund des Einprägens der Sprache Ihnen von Bedeutung ist, was sie folgendermaßen zum Ausdruck bringen:

- Gute Wortschatzkenntnisse erhöhen meiner Meinung nach die Einprägsamkeit der Sprache selbst.

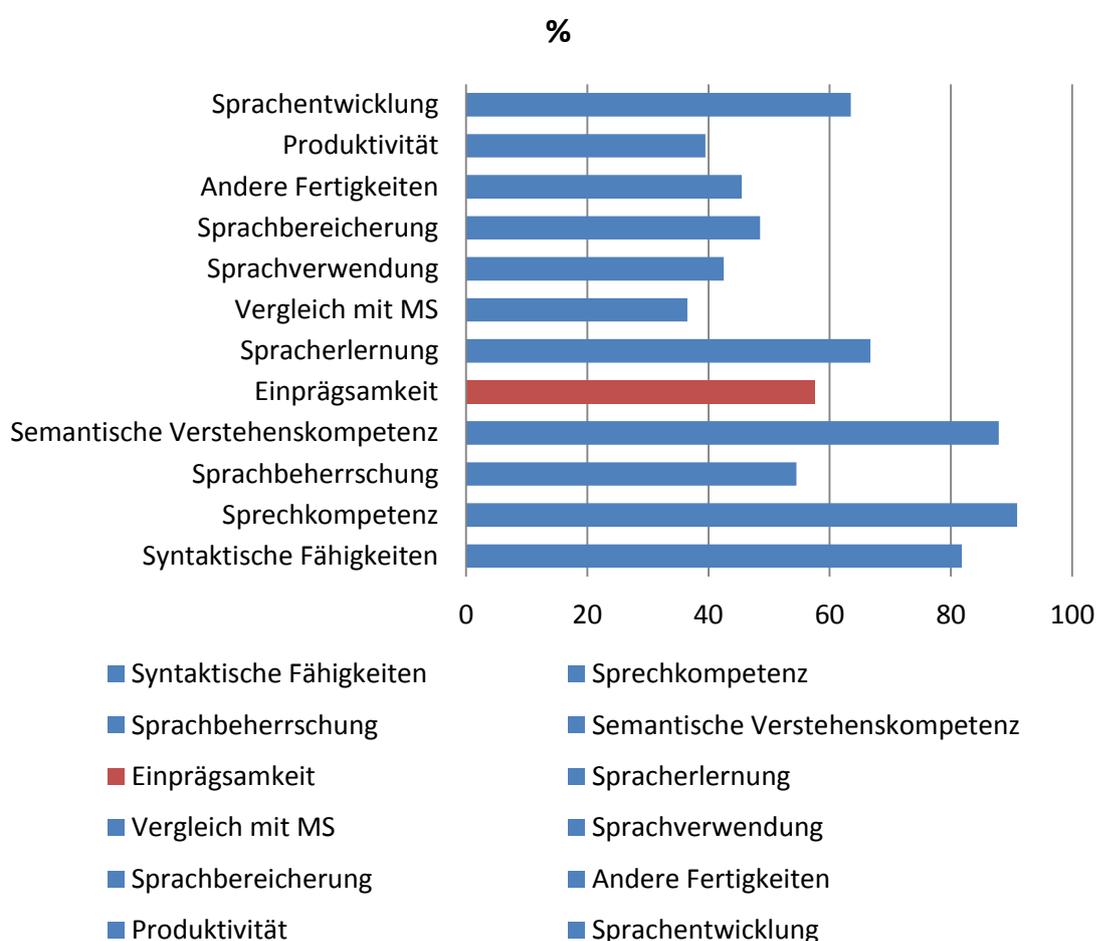
- Mit guten Wortschatzkenntnissen erhöht sich die Einprägsamkeit meines Sprachwissens.

- Je mehr ich Wörter kann, desto entwickelt sich die Einprägsamkeit der Sprache.

- Ich finde Wortschatzkenntnisse sehr wichtig, weil ich mir die Sprache einprägen kann.

Abbildung 24

Einprägsamkeit als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Aus den subjektiven Äußerungen der Probanden die oben genannt wurden geht hervor, dass die Lernenden mit bestimmten Einstellungen an eine Sprache angehen. Hinsichtlich der Antworten kann man davon also ausgehen, dass die Lernenden einen Bedarf an das Einprägen beim Fremdsprachenlernen haben. Die Wortschatzkenntnisse sind für die Lernenden wichtig, weil sie der Meinung sind, dass man mit gutem lexikalischem Wissen das Bedürfnis nach Einprägsamkeit beim Deutschlernen beheben kann.

9.1.2.4. *Semantische Verstehenskompetenz*: Als ein weiterer Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse kann die Förderung der semantischen Verstehenskompetenz bezeichnet werden. Aus den vorliegenden Befunden der Abbildung 25 unten wird ersichtlich, dass (87.9 %, f = 29, n = 33) der Befragten die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Förderung Ihrer semantischen Verstehenskompetenz bedeutsam finden, was sie folgendermaßen formulieren:

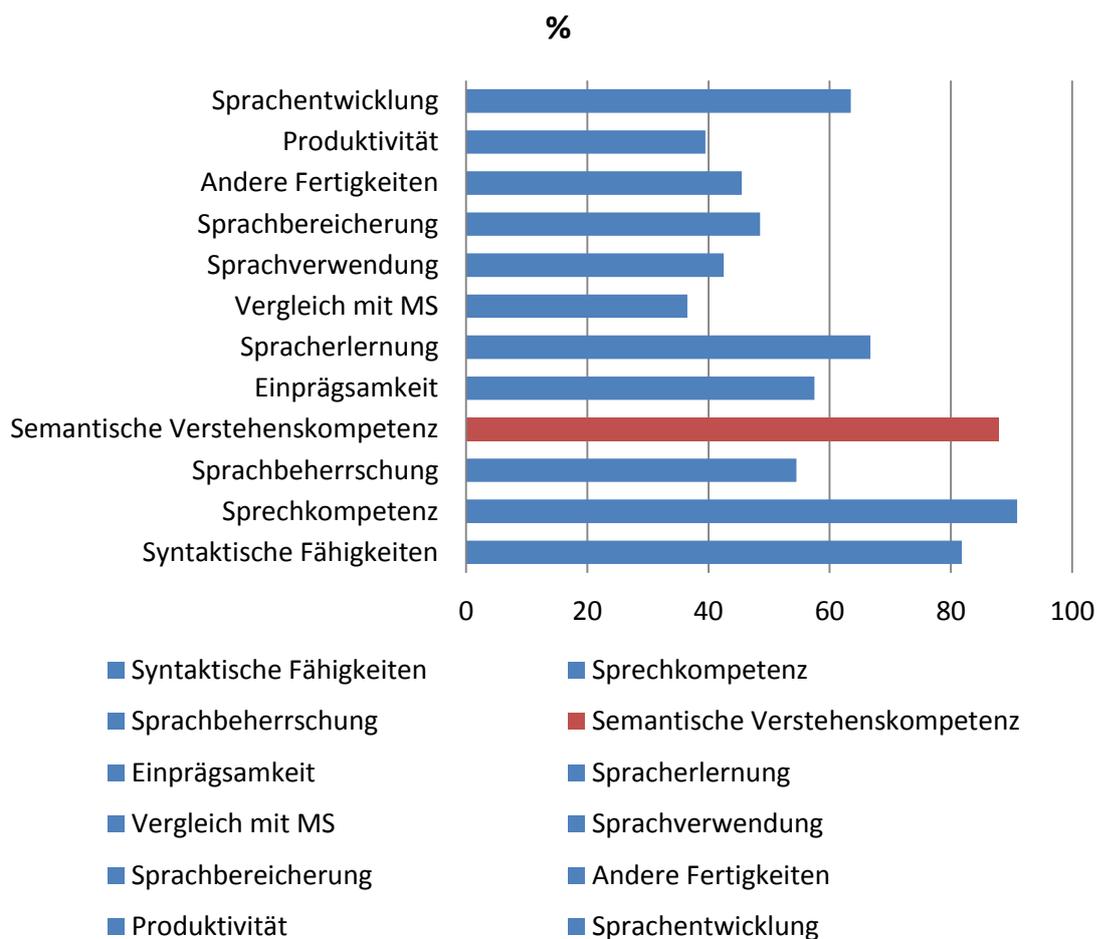
- *Wortschatzkenntnisse sind für mich wichtig, weil ich dann was ich lese besser und genauer verstehe.*

- *Je mehr ich Wörter lerne und meine Wortschatzkenntnisse erweitere, desto mehr erschließe ich den Inhalt eines Textes.*

- *Ich finde Wortschatzkenntnisse wichtig, weil man dann die Texte besser versteht.*

Abbildung 25

Semantische Verstehenskompetenz als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Leseverständnis ist in einer Fremdsprache bzw. in der deutschen Sprache eine komplexe Fähigkeit, die sich aus zahlreichen Fertigkeiten zusammensetzt. Wortschatzkenntnisse bzw. Verfügung über eine Vielfalt an Wörter sind dabei von Relevanz.

Betrachtet man oben die Äußerungen der Lernenden, ist zu erkennen, dass sich die Lernenden der zu erreichender Fähigkeit zum Erfassen zentraler Inhalte und Strukturen der Texte in einer Fremdsprache bewusst sind. Die Lernenden haben also mit Absicht den Grund, Wortschatzkenntnisse aufgrund Ihrer Förderung zur semantischen Verstehenskompetenz bedeutsam zu finden. Man kann aus den subjektiven Äußerungen davon ausgehen, dass gerade für diese Lernenden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Verstehenskompetenz beim Lesen der fremdsprachlichen Texten von Bedeutung sind.

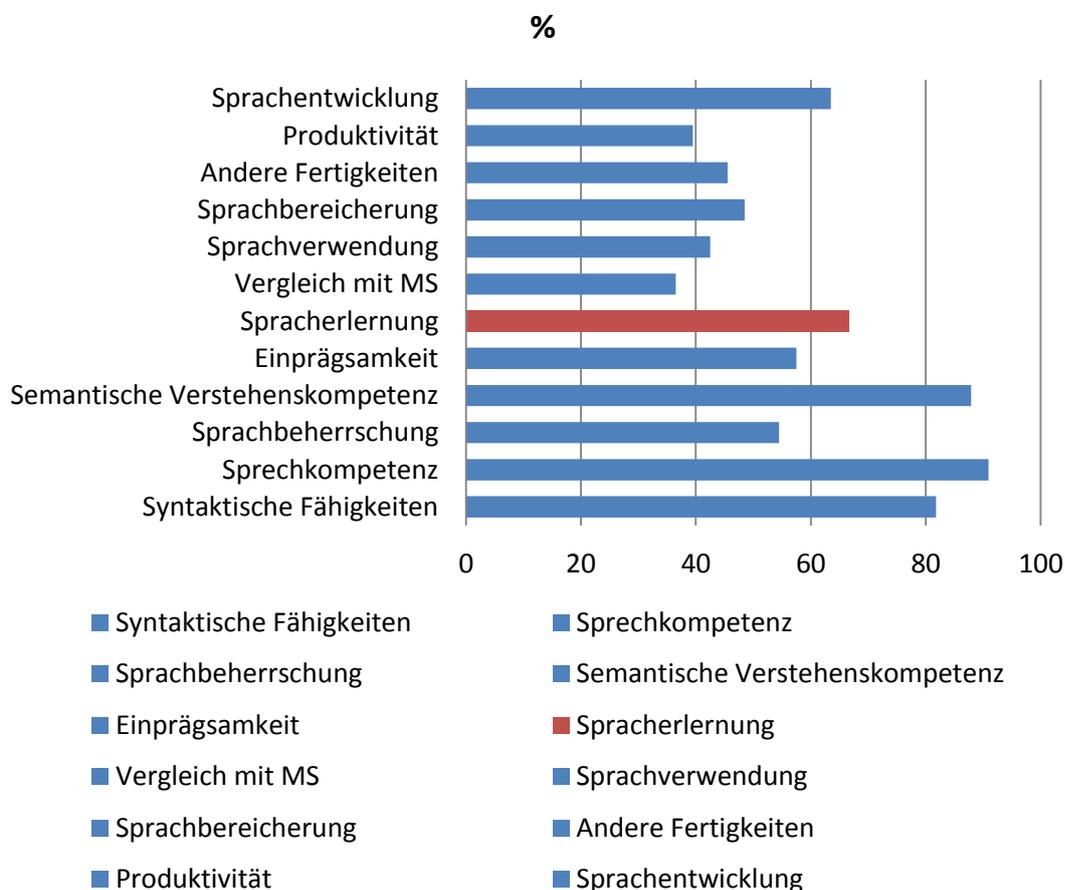
9.1.2.5. *Spracherlernung*: Die Spracherlernung durch gute Wortschatzkenntnisse kann als der nächste von den Probanden genannter Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse angesehen werden. Aus den Befunden der Abbildung 26 wird erkannt, dass für (66,7 %, $f = 22$, $n = 33$) der Probanden die Wortschatzkenntnisse hinsichtlich der Spracherlernung von Bedeutung ist, was sie folgenderweise aussprechen:

- *Ich finde Wortschatzkenntnisse sehr wichtig, weil man eine Sprache hauptsächlich durch gute Wortschatzkenntnisse lernt.*

- *Gute Wortschatzkenntnisse sind aufgrund der Erleichterung der Sprache wichtig.*

Abbildung 26

Spracherlernung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



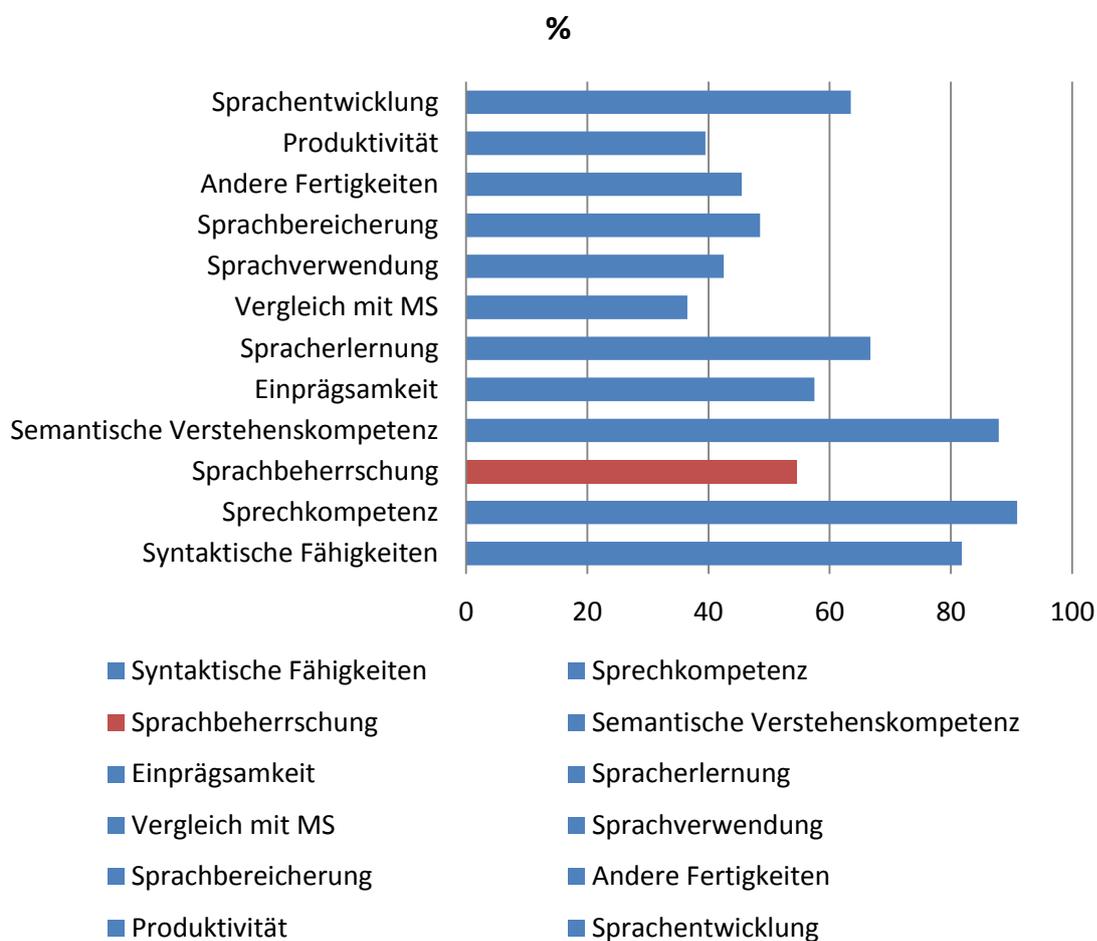
Die Antworten der Befragten verweisen darauf, dass die Lernenden die Wortschatzkenntnisse hinsichtlich der Erlernung von Sprache bedeutsam finden. Sie sind sich dem positiven Beitrag der Wortschatzkenntnisse beim Erlernen der Sprache bewusst. Im Weiteren sind die Lernenden der Ansicht, dass die Deutsche Sprache mit dem Besitz von einem guten Wortschatz gelernt werden kann, denn Deutsch sprechen und verstehen funktioniert ohne das Erlernen neuer Vokabeln bzw. der Entwicklung von Wortschatzkenntnissen nicht. Darauf aufbauend deuten die Äußerungen von Lernenden auf die Erleichterung beim Lernen der Sprache mit Hilfe von guten Wortschatzkenntnissen, weil sie möglicherweise beim Lernen einer Fremdsprache einen Bedarf zum Erleichtern haben.

9.1.2.6. *Sprachbeherrschung*: Als ein weiterer Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse kann die Sprachbeherrschung bezeichnet werden. Aus den vorliegenden Befunden der Abbildung 27 unten wird ersichtlich, dass für (54.5 %, f = 18, n = 33) der Befragten die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Sprachbeherrschung bedeutsam empfunden wird, was sie folgenderweise in Worten fassen:

- *Ich finde Wortschatzkenntnisse wichtig, denn je mehr wir Wörter kennen, desto mehr können wir die Sprache beherrschen.*

- *Um die Sprache zu beherrschen sind gute Wortschatzkenntnisse wichtig. Je mehr wir verschiedene Wörter lernen, desto mehr beherrschen wir die Sprache.*

- *Wörter zu kennen und diese auszusprechen heißt, dass wir die Sprache beherrschen.*

Abbildung 27*Sprachbeherrschung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen*

Die Antworten der Befragten verweisen darauf, dass sich die Lernenden der Fähigkeiten eine Sprache angemessen verwenden zu können bewusst sind. Es ist deutlich zu sehen, dass die Lernenden mit bestimmten Einstellungen an die Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse und der Sprache selbst angehen. Man kann also davon ausgehen dass die Lernenden einen Bedarf an das Beherrschen der Sprache haben, deswegen sind die Probanden der Meinung, dass die Sprache mit Vielfalt an Wörter zu beherrschen ist.

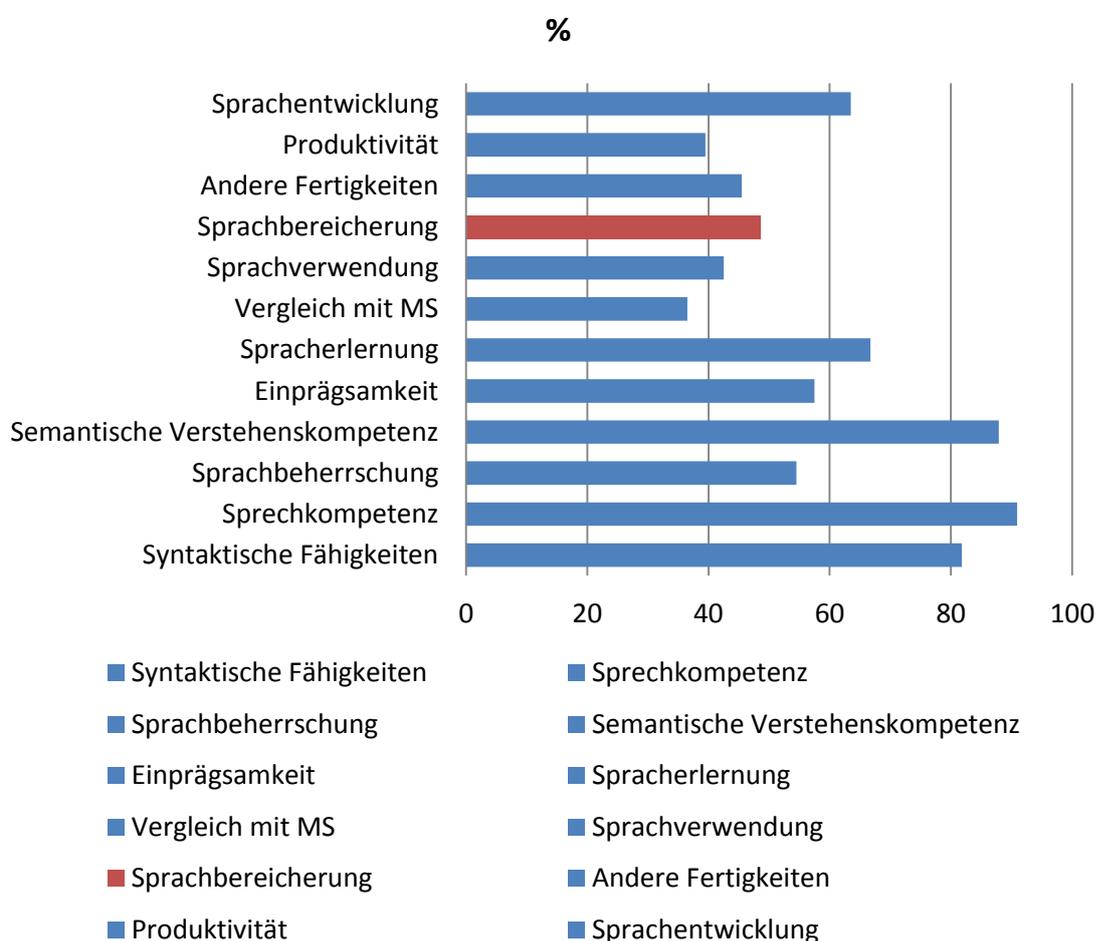
9.1.2.7. *Sprachbereicherung*: Der nächste von den Probanden genannter Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse ist die Bereicherung der Sprache durch Wortschatzkenntnisse. Aus den Befunden der Abbildung 28 unten ist zu erkennen, dass für (48,5 %, f = 16, n = 33) der Befragten die Wortschatzkenntnisse zum Bereichern der Sprache bedeutsam sind, was sie folgenderweise formulieren:

- *Ich finde Wortschatzkenntnisse wichtig, weil man die Sprache bereichern kann.*

- *Je mehr wir unseren Wortschatz erweitern, desto mehr können wir die Sprache bereichern.*

Abbildung 28

Sprachbereicherung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Betrachtet man Abbildung 28 wird erkannt, dass die Befragten gute Wortschatzkenntnisse angesichts der Bereicherung der zu erlernenden Sprache bedeutsam finden. Die Lernenden sind sich bewusst, dass Deutsch eine wertvolle Sprache ist, indem es mit ihrem Wortreichtum und Vielfalt an Begriffen alle Möglichkeiten dazu bietet, eine präzise Ausdrucksweise zu schaffen. Deshalb sind die Lernenden der Ansicht, dass je mehr man eine

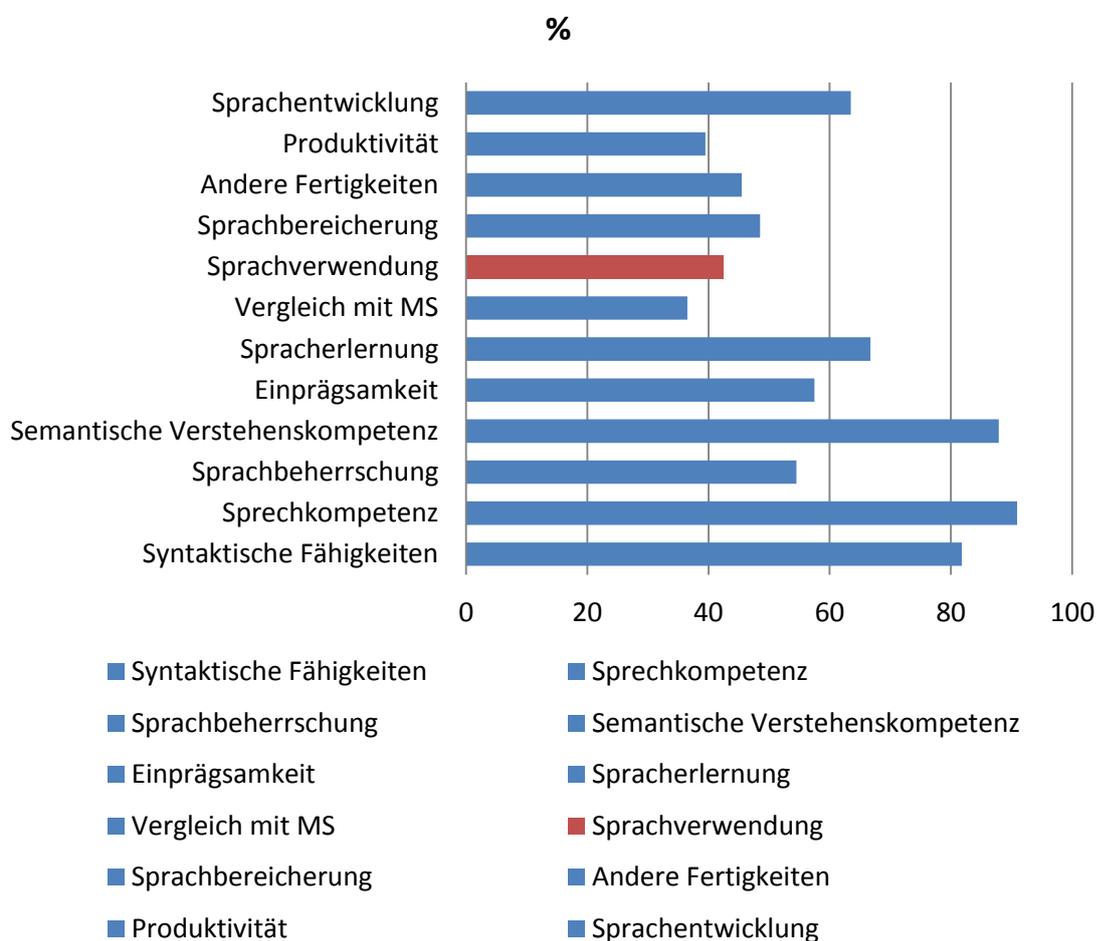
Vielfalt an Wörter besitzt, desto mehr wird die zu stattfindende klare Kommunikation und die Ausdrucksweise bereichert.

9.1.2.8. *Sprachverwendung*: Als ein nächster Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse wird die Förderung der Sprachverwendung angesehen. Aus den Befunden der Abbildung 29 unten wird ersichtlich, dass für (42,5 %, f = 14, n = 33) der Probanden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Sprachverwendung wichtig ist, was sie folgenderweise zum Ausdruck bringen:

- Ich finde Wortschatzkenntnisse wichtig, weil wir dann die Sprache besser verwenden können.

Abbildung 29

Sprachverwendung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Die Antworten der Befragten zeigen, dass sich die Probanden zumindest der elementaren Sprachverwendung bewusst sind. Die Lernende werden auf dem A1-Niveau dazu geschult, geläufige und alltägliche Ausdrücke sowie einfache Sätze verstehen und verwenden zu können, die auf bestimmte Bedürfnisse zielen. Bei der elementaren Sprachverwendung sollten sich die Lernenden vorstellen und über sich sprechen können, weil sie auf dieser

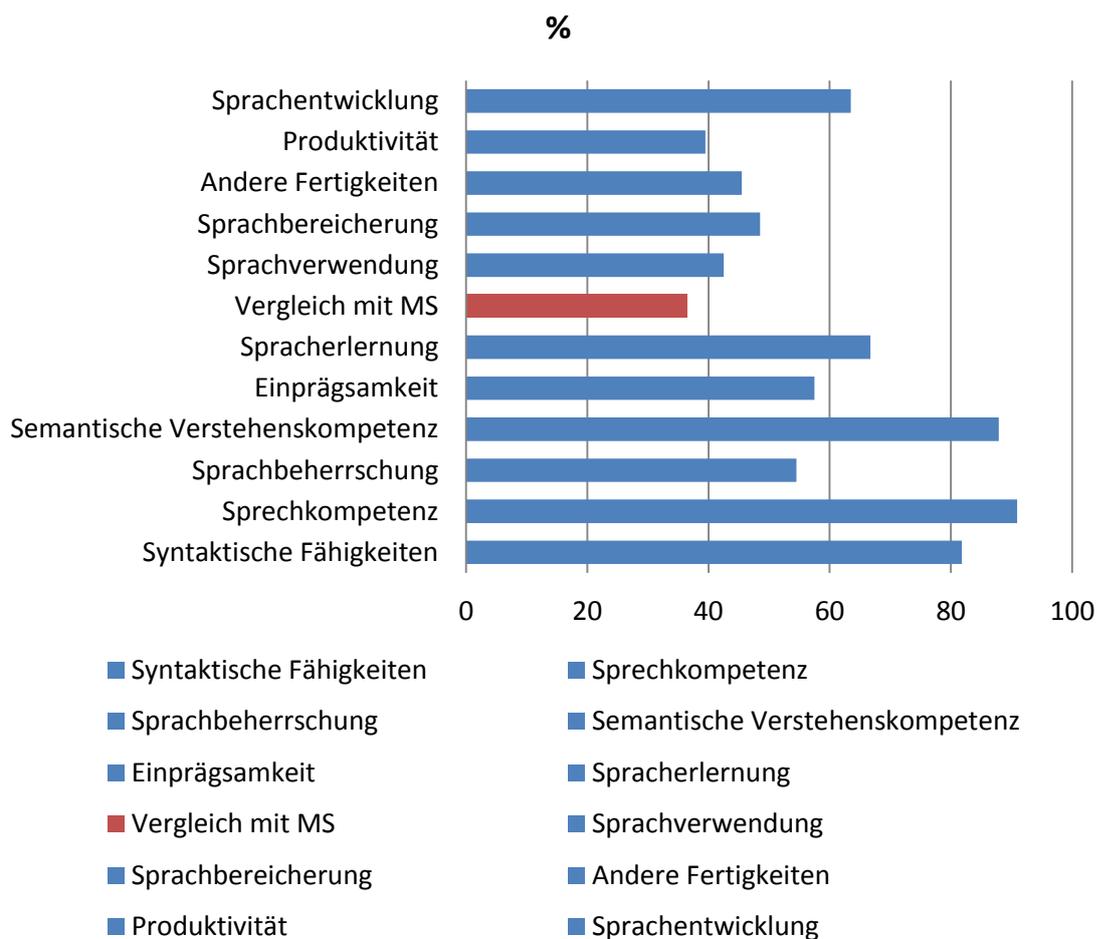
Ebene dazu fähig sind, sich auf einfache Art zu verständigen. Aufgrund dessen ist verständlich, dass Lernende mit der Einstellungen im Besitz von guten Wortschatzkenntnissen an das Erlernen einer Fremdsprache angehen.

9.1.2.9. *Vergleich mit Muttersprache:* Als ein weiterer Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse kann der Vergleich zwischen der Zielsprache und der Muttersprache bezeichnet werden. Aus den Befunden der Abbildung 30 unten wird erkannt, dass für (36,5 %, f = 12, n = 33) der Probanden die Wortschatzkenntnisse beim Fremdsprachenlernen zum Vergleich zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache Ihnen von Bedeutung ist, was sie folgendermaßen ausdrücken:

- *Die Wortschatzkenntnisse sind wichtig, je mehr ich Wörter lerne desto mehr kann ich die Wörter mit meiner Muttersprache vergleichen und damit viel mehr lernen.*

Abbildung 30

Vergleich mit der Muttersprache als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Die Antworten der Probanden verweisen darauf, dass Wortschatzkenntnisse für Lernende aufgrund des Vergleichs zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache wichtig ist. Man kann also davon ausgehen, dass Lernende sich der Bedingung und dem Belang der

Muttersprache beim Lernprozess bewusst sind, weil die Kenntnisse und der aktive Umgang mit der Muttersprache ein wichtiger Faktor beim Erlernen einer Fremdsprache wichtig ist.

Ein Vergleich zwischen der Muttersprache und der Zielsprache zu machen ist für die Probanden wichtig, weil die produktiven Fähigkeiten der Lernenden in der Zielsprache durch die Strukturmerkmale der Muttersprache und dem Bedeutungssystem auf sprachlicher und kultureller Ebene beeinflusst werden. Die Lernenden verwenden auch die Lernmethoden und die Lernerfahrungen die sie beim Erlernen der ersten Sprache verwendet haben in der zu erlernenden Zielsprache.

Die Fähigkeit die Regeln, die Wörter und die Grammatik in einer Fremdsprache zu verstehen hängt davon ab, sie zuerst in der Muttersprache verstehen zu können. Das heißt, die erworbene muttersprachliche Kompetenz ist parallel mit der zu erreichender Kompetenz in einer Fremdsprache in Verbindung.

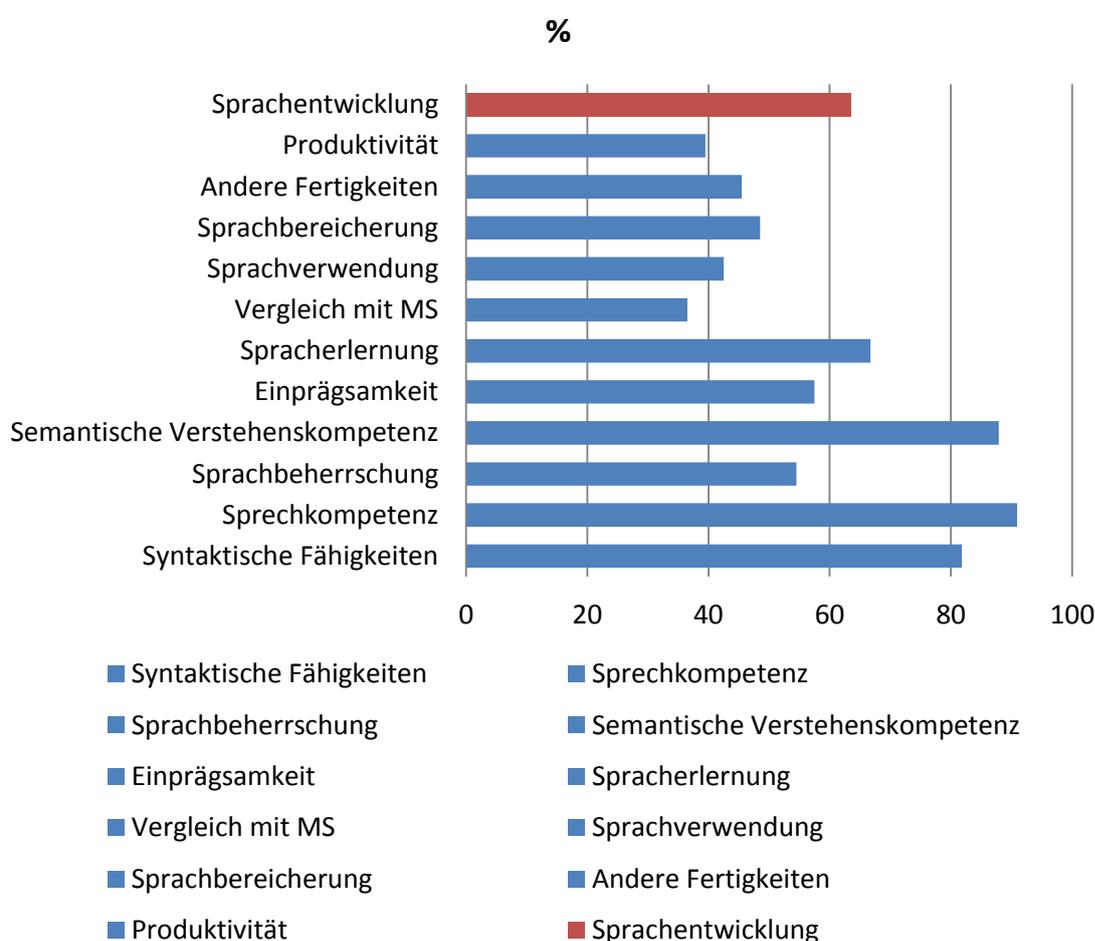
Beim Lernprozess denken die Lernenden die zu erlernenden Wörter in der Muttersprache, weil sie das Bedürfnis haben Parallelität mit der Muttersprache zu schaffen. Hinsichtlich dieser Aussagen ist es also verständlich, dass die Lernenden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Vergleichsmöglichkeit mit der Muttersprache bedeutsam finden. Man kann deswegen davon ausgehen, dass sie versuchen Erleichterung beim Lernprozess zu schaffen indem ihnen die Muttersprache zur Hilfe steht.

9.1.2.10. *Sprachentwicklung*: Als ein weiterer Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse kann die Sprachentwicklung bezeichnet werden. Aus den vorliegenden Befunden der Abbildung 31 unten wird deutlich, dass für (63,5 %, $f = 21$, $n = 33$) der Probanden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Sprachentwicklung bedeutsam ist, was sie folgendermaßen formulieren:

- *Meiner Meinung nach sind die Wortschatzkenntnisse wichtig, weil man lexikalische Kenntnisse zur Förderung der Sprachentwicklung braucht.*

Abbildung 31

Sprachentwicklung als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Die Antworten der Probanden zeigen, dass die Lernenden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Sprachentwicklung bedeutsam finden. Sie sind sich bewusst, dass Wortschatzkenntnisse beim Erlernen einer Fremdsprache von Vorteil sind. Im Weiteren sind die Lernenden der Ansicht, dass die Entwicklung der zu erlernenden Fremdsprache mit guten Wortschatzkenntnissen gefördert werden kann, weil lexikalische Kenntnisse nicht nur die Grundlage für die Fähigkeit mit dem Wortschatz richtig umzugehen bilden, sondern auch für die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten bzw. Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen.

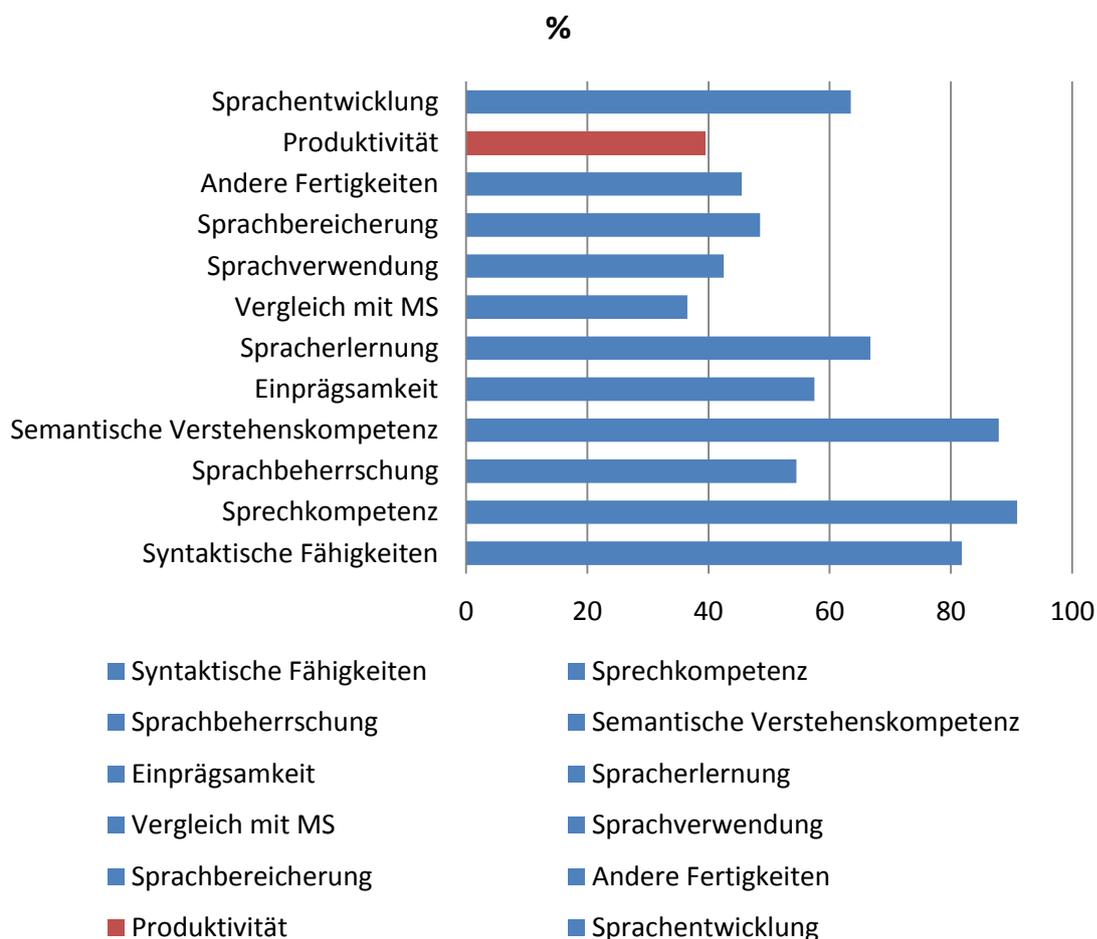
Hinsichtlich dessen wird deutlich, dass Wortschatzkenntnisse bei den Probanden aufgrund der Sprachentwicklung eines der Hauptziele verfolgen.

9.1.2.11. *Produktivität*: Förderung der Produktivität kann als der nächste Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse angesehen werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 32 wird deutlich, dass für (39,5 %, f = 13, n = 33) der Probanden die Wortschatzkenntnisse aufgrund der Förderung Ihrer Produktivität von Bedeutung ist, was sie folgenderweise ausdrücken:

- Die Wortschatzkenntnisse sind für mich wichtig, weil ich mit verschiedenen Wörtern produktiver sein kann. Ich kann mehr Sätze bilden und mich besser bzw. anders ausdrücken.

Abbildung 32

Produktivität als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Aus den Antworten der Probanden geht hervor, dass Wortschatzkenntnisse für Lernende aufgrund der Produktivität wichtig sind. In der Sprachwissenschaft werden zwei unterschiedliche Sachverhalte als Produktivität bezeichnet, im engeren Sinne sind die Äußerungen der Lernenden zur Produktivität mit der Fähigkeit neue Wörter bilden zu können

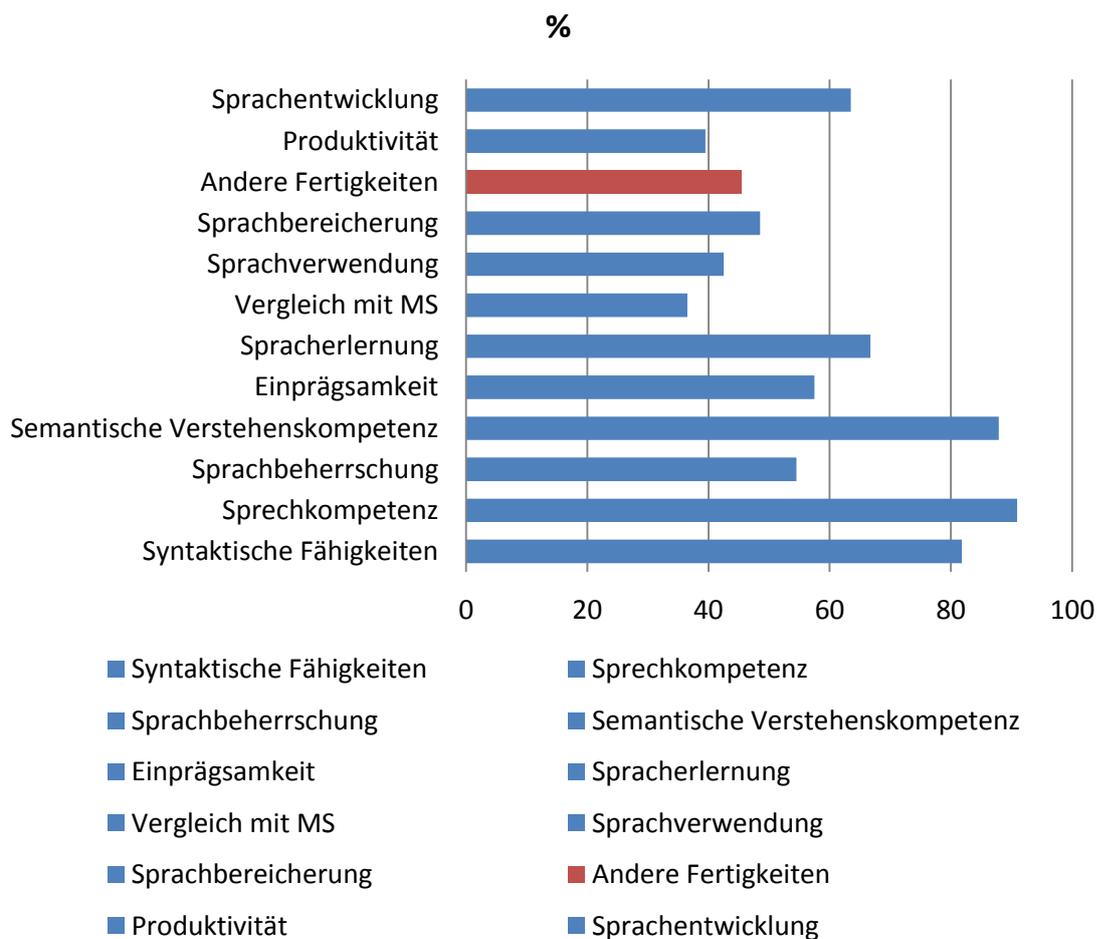
verbunden. Hinsichtlich dessen sind die Lernenden sich der zu erlernenden produktiven Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen bewusst, weil hier im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten aktiv bestimmtes Sprachmaterial erzeugt werden muss. Deswegen ist es verständlich, dass die Lernenden lexikalische Kenntnisse aufgrund der Produktivität in einer Fremdsprache als bedeutsam bezeichnen.

9.1.2.12. *Andere Fertigkeiten:* Als ein weiterer Grund zur Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse kann die Entwicklung anderer sprachlichen Fertigkeiten bezeichnet werden. Aus den unten vorliegenden Befunden der Abbildung 33 wird erkannt, dass für (45,5 %, f = 15, n = 33) der Befragten die Wortschatzkenntnisse aufgrund anderer Fertigkeiten als bedeutsam empfunden wird, was sie folgendermaßen in Worten fassen:

- *Ich finde Wortschatzkenntnisse wichtig, weil wir lexikalische Kenntnisse für die Verwendung anderer Sprachkenntnissen und Fertigkeiten brauchen.*

Abbildung 33

Andere Sprachfertigkeiten als Grund der Bedeutsamkeit von Wortschatzkenntnissen



Aus den subjektiven Äußerungen der Lernenden die oben genannt wurden geht hervor, dass Lernende die Wortschatzkenntnisse mit der Fähigkeit andere sprachliche

Fertigkeiten zu erlernen in Verbindung setzen. Die Lernenden sind sich nämlich bewusst, dass die lexikalischen Kenntnisse nicht nur für andere Fertigkeiten eine wichtige Rolle spielen, sondern als ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens angesehen wird, weil alle vier Grundfertigkeiten voneinander abhängig sind und zusammen einen Prozess zum Erlernen einer Sprache bilden.

9.2. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen von Deutschlernenden gegenüber der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung

Im Weiteren folgt der zweite Teil der Stichprobe, indem die subjektiven Einstellungen und Äußerungen der Lernenden zur Nützlichkeit der Wortschatzkenntnisse anhand Likert-Skalen befragt und im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt wurde.

9.2.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung: Zuerst folgt die Darstellung der subjektiven Einstellungen der Deutschlernenden über die Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln. Aus der Befragung bilden sich folgende Auswertungen:

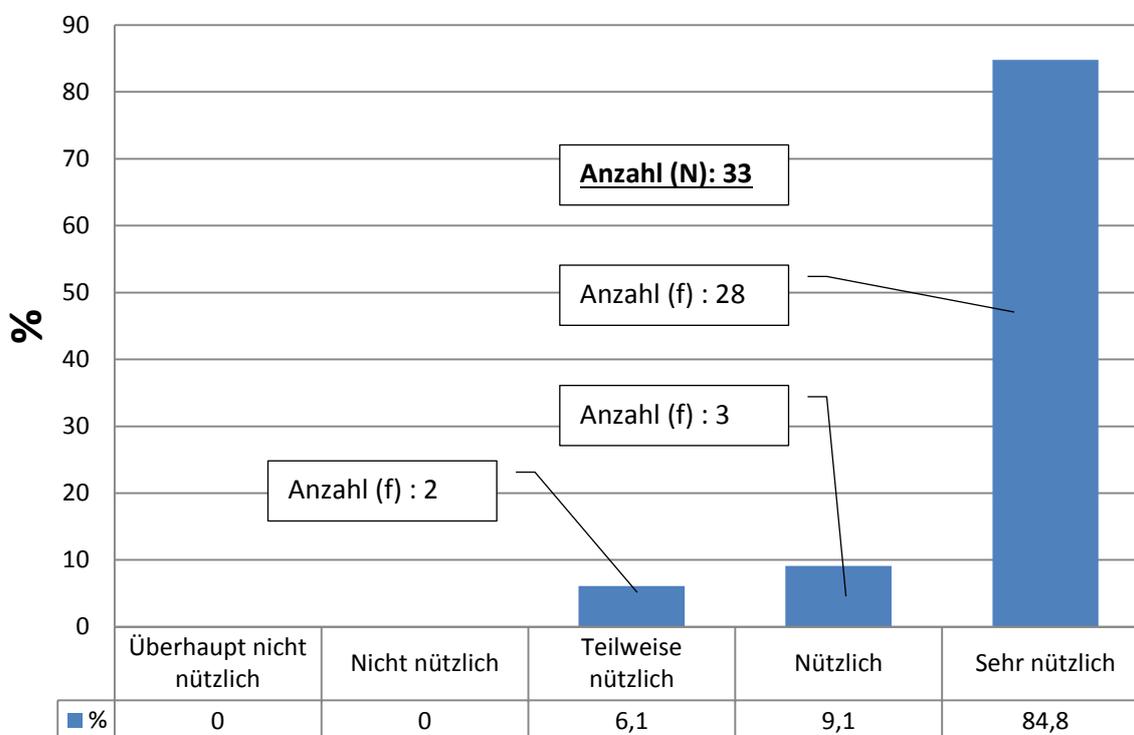
Tabelle 16

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung

Inwiefern finden sie							
die							
Wortschatzübungen							
für das		<u>N</u>					
Wortschatzentwickeln							
nützlich?			sehr nützlich (5)	nützlich (4)	teilweise nützlich (3)	nicht nützlich (2)	überhaupt nicht nützlich (1)
	f		28	3	2	-	-
	Ich finde	33					
	es		% 84.8	9.1	6.1	-	-

Abbildung 34

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Betrachtet man oben die Tabelle 16 und die Abbildung 34 wird erkannt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (84,8 %, $f = 28$, $n = 33$) die Wortschatzübungen für den Deutschunterricht bzw. für ein erfolgreiches Deutschlernen sehr nützlich findet. Mit (9,1 %, $f = 3$, $n = 33$) ist es wiederum erfreulich zu sehen, dass Deutschlernende Wortschatzübungen im Deutschunterricht als nützlich bezeichnen. Die Minderheit der Deutschlernenden, was (6,1 %, $f = 2$, $n = 33$) betrifft, findet Wortschatzübungen nur teilweise nützlich.

9.2.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung: Mit Bezug auf die Antworten der Einstellungen von Deutschlernenden über die Nützlichkeit der Wortschatzübungen wurde u.a. abgefragt, aus welchen Gründen für die Befragten die Wortschatzkenntnisse zum Deutschlernen von Relevanz sind. Die subjektiven Äußerungen die eine Ähnlichkeit aufweisen bzw. äquivalent sind, wurden in bestimmte Kategorien eingeteilt. Die Befunde führten zur Einteilung von 12 Kategorien, die anhand der unten dargestellten Tabelle 17 und der Abbildung 35 ausführlich dargestellt wurden.

Tabelle 17

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung

Ich finde Wortschatzübungen hinsichtlich der Wortschatzentwicklung nützlich, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
der Wortschatzentwicklung	33	21	63.5
der Produktivität	33	13	39.5
der Lernerleichterung	33	15	45.5
der Lernwiederholung	33	16	48.5
Einprägsamkeit	33	19	57.5
der semantischen Verstehenskompetenz	33	29	87.9
der Sprechkompetenz	33	30	90.9
der syntaktischen Fähigkeiten	33	27	81.8
der Wortschatzbereicherung	33	0	0

Abbildung 35

Bewertungen der Gründe über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Nützlichkeit von Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung in Kategorien



9.2.2.1. *Wortschatzentwicklung*: Als der wichtigste Grund zur Nützlichkeit der Wortschatzübungen kann die Wortschatzentwicklung selbst bezeichnet werden. Aus den vorliegenden Befunden der Abbildung 36 unten wird deutlich, dass für (96,8 %, f = 32, n = 33) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund der Wortschatzentwicklung nützlich ist, was sie folgendermaßen formulieren:

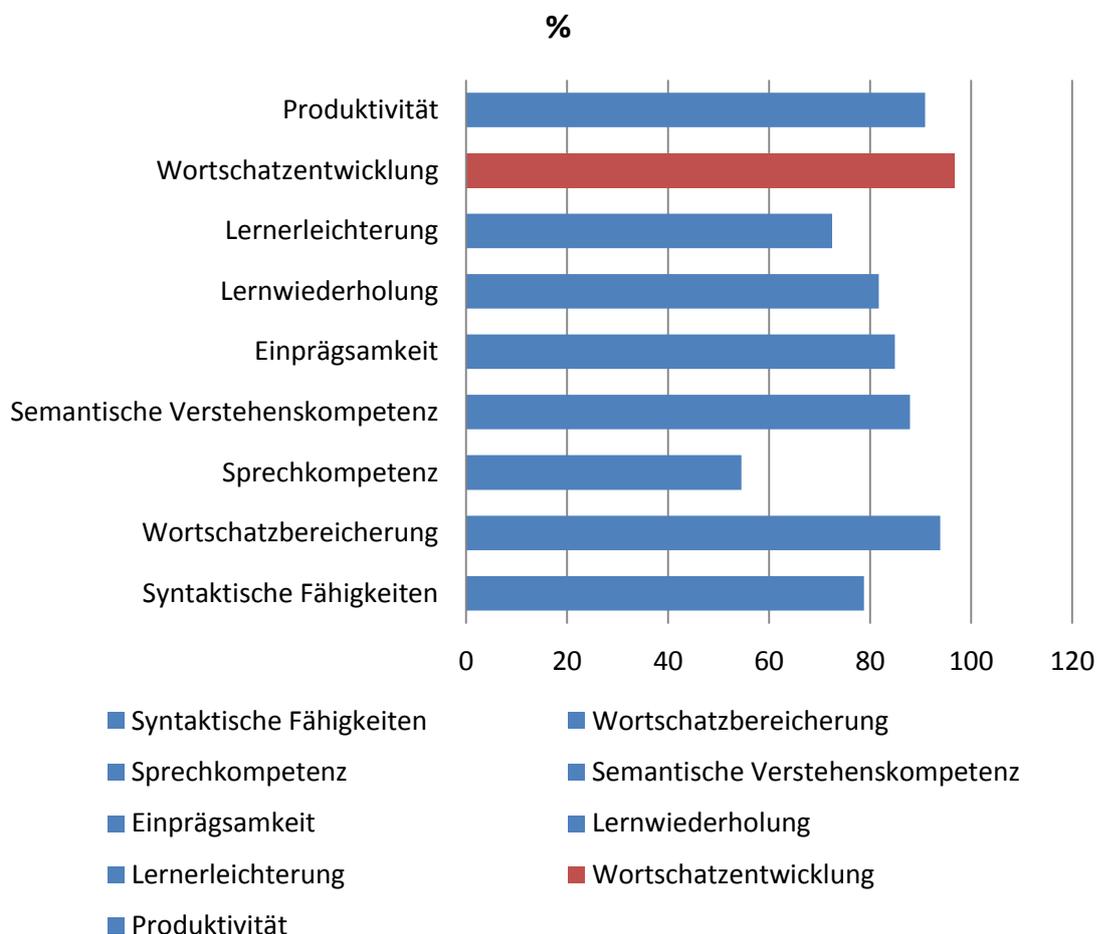
- *Ich finde Wortschatzübungen sehr nützlich für das Deutsch lernen, weil die Übungen mein Wortschatz entwickelt.*

- *Wortschatz ist in einer Fremdsprache sehr wichtig. Oft ist es schwer den Wortschatz zu erweitern, deswegen finde ich Wortschatzübungen nützlich, weil uns dabei helfen, unser Wortschatz zu entwickeln.*

- *Meiner Meinung nach sind Wortschatzübungen sehr nützlich, weil wir beim Lösen der Übungen mit Wörtern arbeiten und damit unser Wortschatz erweitern.*

Abbildung 36

Wortschatzerweiterung selbst als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Die Antworten der Probanden zeigen, dass Lernende die Wortschatzübungen aufgrund der Wortschatzentwicklung selbst nützlich finden. Sie sind sich bewusst, dass Wortschatzübungen zum Wortschatzerweitern von Vorteil sind. Im Weiteren sind die Lernenden der Ansicht, dass die Entwicklung der zu erlernenden Lexik mit dem Einsatz von Wortschatzübungen gefördert werden kann, weil Wortschatzübungen nicht nur die Grundlage für die Fähigkeit mit dem Wortschatz richtig umzugehen bilden, sondern auch für die Entwicklung der lexikalischen Kenntnissen eine wichtige Rolle spielen. Hinsichtlich dessen wird deutlich, dass Wortschatzübungen bei den Probanden aufgrund der Wortschatzentwicklung eines der Hauptziele verfolgen.

9.2.2.2. *Wortschatzbereicherung*: Als der zweitwichtigste Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung wird die Bereicherung des Wortschatzes angesehen. Aus den vorliegenden Befunden der Abbildung 37 unten wird ersichtlich, dass (93,3 %, f = 31, n = 33) der Befragten die Wortschatzübungen aufgrund ihrer Wortschatzbereicherung nützlich zum Wortschatzentwickeln finden, was sie folgenderweise zum Ausdruck bringen:

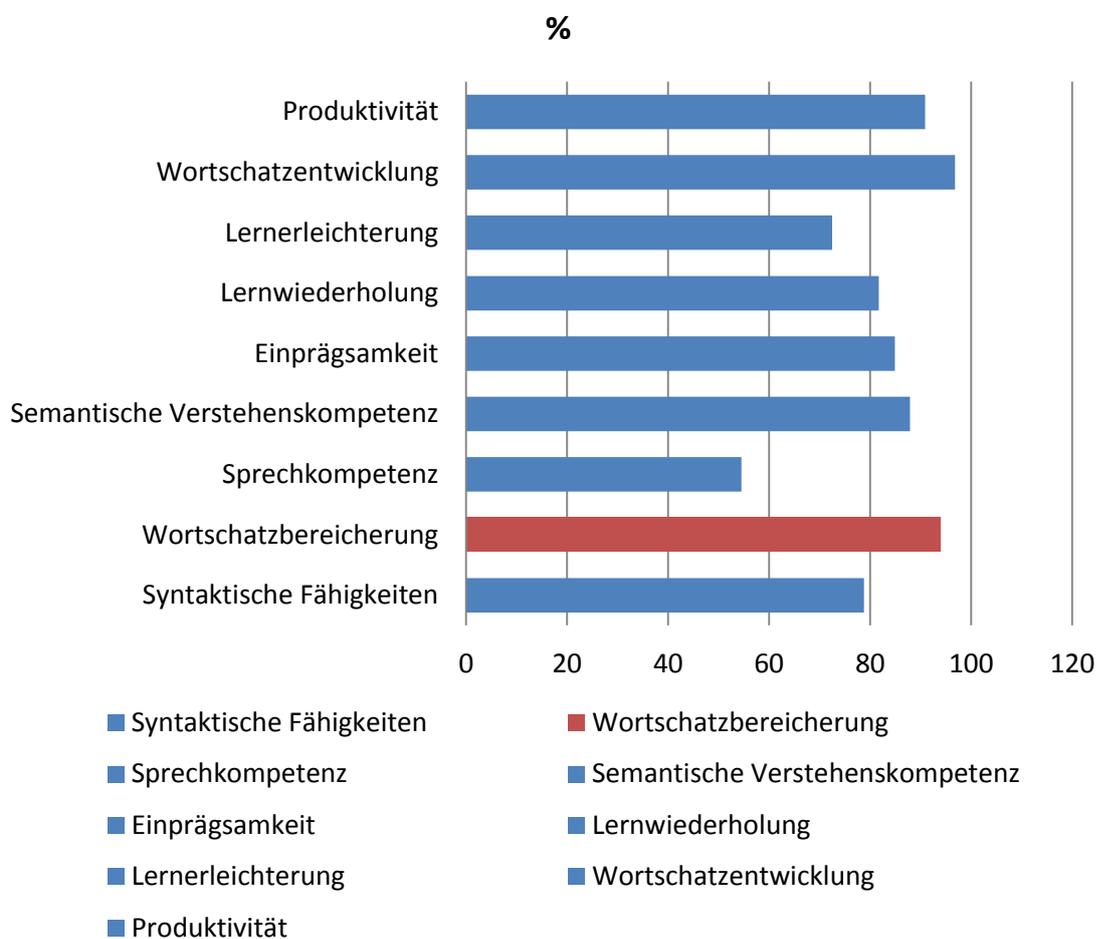
- *Beim Wortschatzerweitern ist es wichtig viele Wörter zu kennen, deswegen finde ich Wortschatzübungen nützlich, weil sie gerade lexikalische Übungen enthalten die aus vielen verschiedenen Wörter bestehen und somit mein Wortschatz bereichern.*

- *Wortschatzübungen wirken für meine Wortschatzentwicklung nützlich, weil sie mein Wortschatz bereichert, indem ich bei den Übungen mit vielen und verschiedenen Vokabeln arbeite.*

- *Je mehr man mit Wortschatzübungen arbeitet, desto mehr haben wir die Möglichkeit unseren Wortschatz zu entwickeln, weil wir mit vielen Wörtern arbeiten können. Aus diesem Grund finde ich solche Übungen für meine Wortschatzerweiterung nützlich.*

Abbildung 37

Wortschatzbereicherung als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Betrachtet man Abbildung 37 wird erkannt, dass Lernende die Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln angesichts ihrer Bereicherung der zu erlernendem Wortschatzes nützlich finden. Die Lernenden sind sich wahrscheinlich bewusst, dass Deutsch eine wertvolle Sprache ist, indem es mit ihrem Wortreichtum und Vielfalt an Begriffen alle Möglichkeiten dazu bietet, eine umfangreiche Erweiterung des Wortschatzes und eine präzise Ausdrucksweise zu schaffen. Deshalb sind die Lernenden der Ansicht, dass Wortschatzübungen zugunsten zum Erweitern des Wortschatzes sind, denn je mehr man eine Vielfalt an Wörter besitzt, desto mehr wird das Vokabular bereichert.

9.2.2.3. *Produktivität:* Als ein weiterer Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann die Förderung der Produktivität bezeichnet werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 38 wird deutlich, dass (90,9 %, f = 30, n = 33) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund ihrer Produktivität als nützlich zum Wortschatzentwickeln empfinden, was sie folgenderweise ausdrücken:

- *Ich finde die Wortschatzübungen nützlich, weil ich mit der Arbeit an Wortschatzübungen produktiv sein kann und somit mein Wortschatz erweitere.*

- *Für mich sind Wortschatzübungen nützlich, weil ich bei den Wortschatzübungen konstruktiv und produktiv mit Vokabeln arbeite und somit mein Wortschatz erweitere.*

- *Ich denke dass Wortschatzübungen für meine Wortschatzentwicklung sehr nützlich sind, weil ich bei der Arbeit mit lexikalischen Übungen denken, produktiv arbeiten und selbst versuchen muss die Aufgaben zu lösen.*

- *Meiner Meinung nach braucht man für die Wortschatzentwicklung verschiedene Methoden, man sollte nicht auswendig lernen sondern produktiv arbeiten und selbst versuchen Übungen zu lösen. Um mein Wortschatz zu erweitern finde ich Wortschatzübungen nützlich, weil man produktiv ist.*

- *Ich finde Wortschatzübungen für meine Wortschatzentwicklung wegen der Produktivität sehr nützlich, weil ich bei den Übungen mit Vokabeln arbeite und bei den Übungen selbst etwas machen muss.*

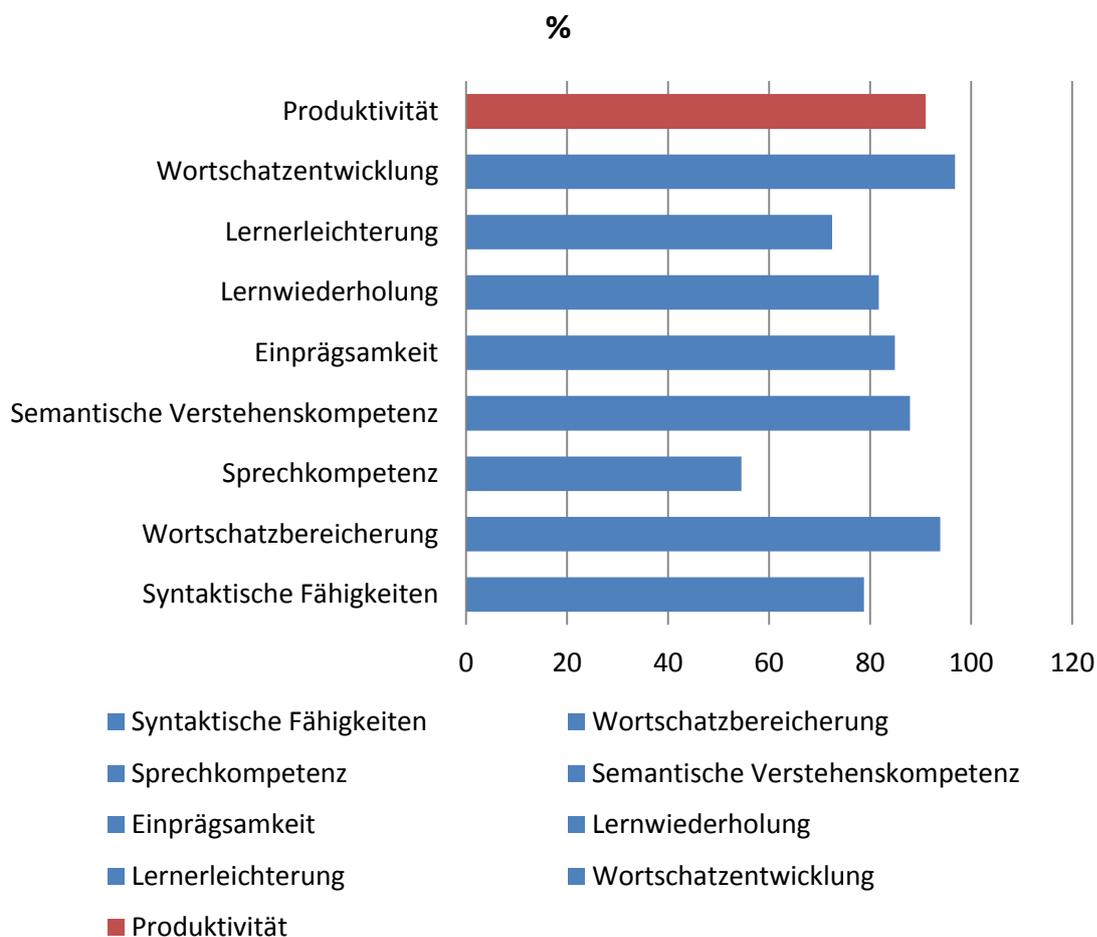
- *Wortschatzübungen finde ich für meine Wortschatzentwicklung nützlich, weil ich bei den Übungen produzieren muss und deswegen aktiver lerne.*

- *Meiner Meinung nach sind Wortschatzübungen nützlich, weil sie als erstens mein Wortschatz erweitert und dazu führt, die Texte zu verstehen.*

- *Ich finde dass Wortschatzübungen um Texte zu verstehen sehr nützlich sind, weil man bei den Übungen viele verschiedene Wörter lernt.*

Abbildung 38

Produktivität als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Aus den Antworten der Probanden geht hervor, dass Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln aufgrund ihrer Produktivität als nützlich empfunden wird. In der Sprachwissenschaft werden zwei unterschiedliche Sachverhalte als Produktivität bezeichnet, im engeren Sinne wird das Sprachmaterial mit der Fähigkeit neue Wörter bilden und ausdrücken zu können als Produktivität verstanden. Hinsichtlich dessen sind sich die Lernenden der lexikalischen Kenntnisse die als Sprachmaterial benutzt und erweitert werden sollten bewusst. Aufgrund der produktiven Wirkung der Wortschatzübungen ist es verständlich, dass die Lernenden Wortschatzübungen aufgrund ihrer Produktivität zum Wortschatzentwickeln als nützlich bezeichnen.

9.2.2.4. *Semantische Verstehenskompetenz*: Als ein nächster Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann semantische Verstehenskompetenz deutlich gemacht werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 39 wird erkannt, dass (87,9 %, f = 29, n = 33) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund ihrer Förderung der semantischen Verstehenskompetenz als nützlich zum Wortschatzentwickeln ansehen, was sie folgenderweise in Worte fassen:

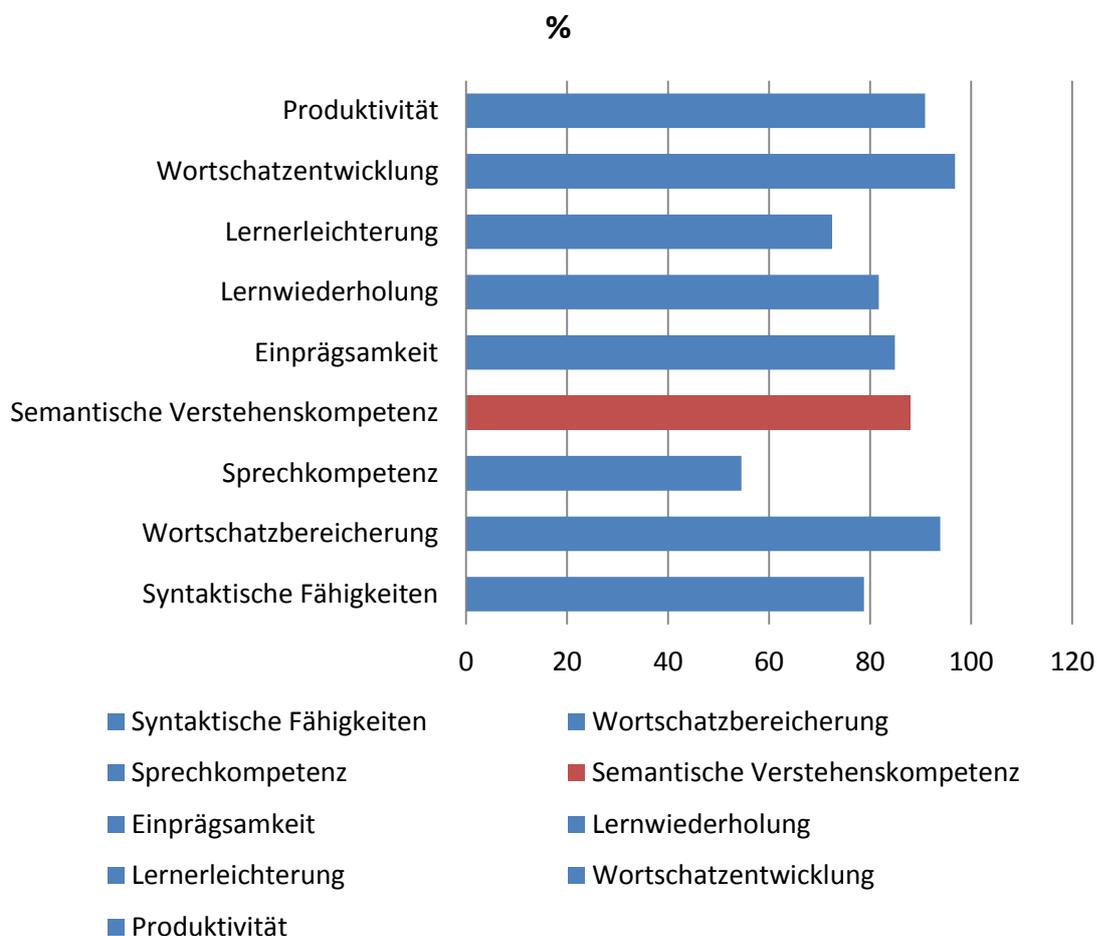
- *Die Wortschatzübungen sind sehr nützlich für meine Wortschatzerweiterung, denn je mehr ich Wörter lerne, desto mehr kann ich die Texte verstehen.*

- *Ich finde Wortschatzübungen nützlich für meine Wortschatzentwicklung, weil ich Texte besser und genauer verstehen kann, indem ich viele Wörter erkenne.*

- *Wortschatzübungen enthalten viele verschiedene Vokabeln mit denen ich arbeiten, meinen Wortschatzentwickeln und verschiedene Textauszüge verstehen kann.*

Abbildung 39

Semantische Verstehenskompetenz als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Leseverständnisse sind in einer Fremdsprache bzw. in der deutschen Sprache eine komplexe Fähigkeit, die sich aus zahlreichen Fertigkeiten zusammensetzt. Wortschatzkenntnisse bzw. Verfügung über eine Vielfalt an Wörter sind dabei von Relevanz. Betrachtet man oben die Äußerungen der Lernenden, ist zu erkennen, dass sich die Lernenden der zu erreichenden Fähigkeit zum Erfassen zentraler Inhalte und Strukturen der Texte in einer Fremdsprache bewusst sind. Hinsichtlich dessen werden Wortschatzübungen als nützlich bezeichnet, weil deren Übungen über eine Verfügung an Vokabeln hat, zum Wortschatzentwickeln führt und somit zur Förderung der Leseverständnisse dient.

9.2.2.5. *Einprägsamkeit*: Als ein weiterer Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann die Förderung der Einprägsamkeit bezeichnet werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 40 wird deutlich, dass (84,9 %, $f = 28$, $n = 33$) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund ihrer Einprägsamkeit als nützlich zum Wortschatzentwickeln empfinden, was sie folgendermaßen formulieren:

- *Wortschatzübungen finde ich sehr nützlich, weil sie bei der Wortschatzentwicklung dazu führen, die Vokabeln einzuprägen.*

- *Meiner Meinung nach sind die Wortschatzübungen für die Erweiterung des Wortschatzes nützlich, weil wir bei den Übungen nicht auswendig lernen sondern uns die gelernten Wörter einprägen.*

- *Ich denke dass Wortschatzentwicklung mit Auswendiglernen der Wörter nicht erweitert werden kann, man muss sich die Wörter einprägen. Deswegen finde ich Wortschatzübungen nützlich, weil die Arbeit mit Übungen uns helfen die Vokabeln einzuprägen.*

- *Um unseren Wortschatz zu erweitern sollte man aktiv lernen und sich die Wörter einprägen. Wortschatzübungen sind nützlich, weil sie uns helfen die Wörter einzuprägen.*

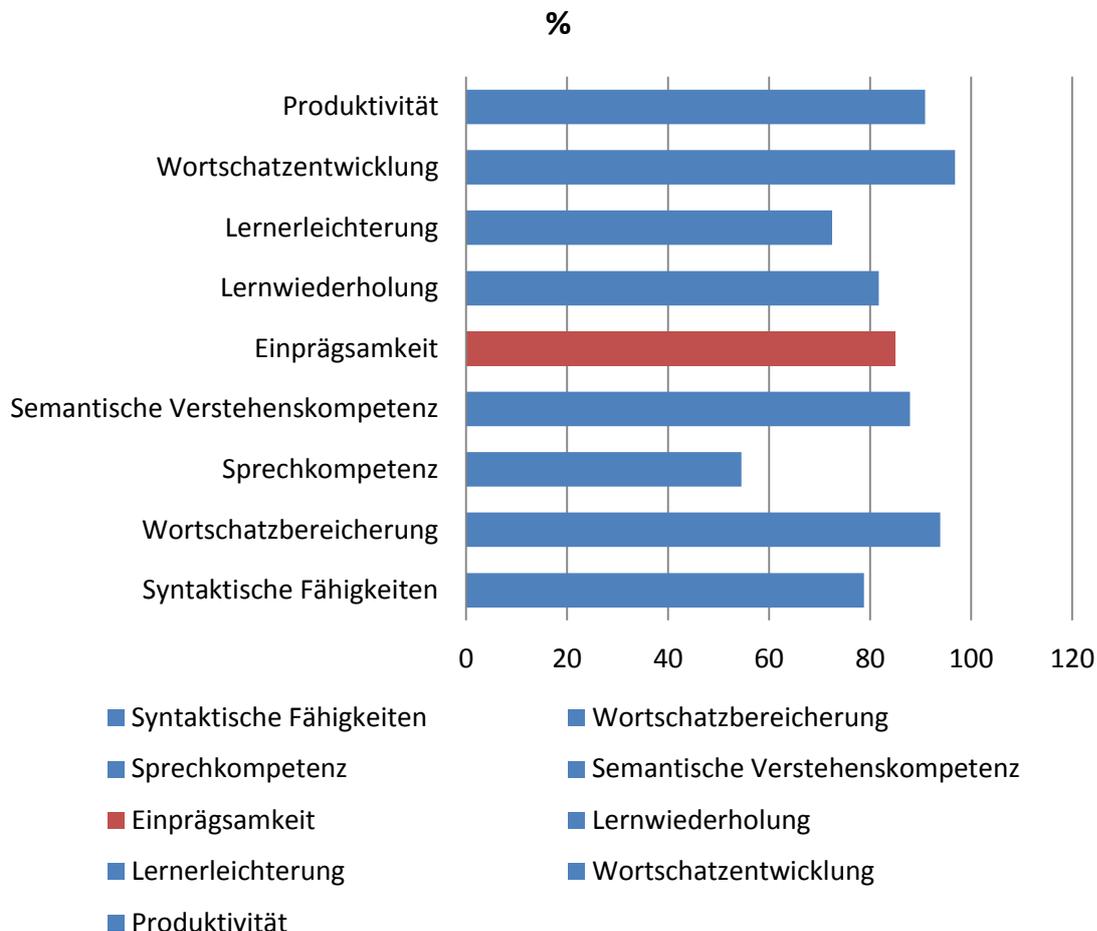
- *Ich finde dass Wortschatzübungen sehr nützlich für das Wortschatzerweitern sind, weil wir mit den Übungen uns die gelernten Wörter einprägen.*

- *Die Wortschatzübungen sind für mich nützlich, weil ich bei der Wortschatzentwicklung Schwierigkeiten habe. Wortschatzübungen helfen mir dabei die Wörter einzuprägen.*

- *Um unseren Wortschatz zu entwickeln und die Wörter zu einprägen brauchen wir verschiedene Methoden. Wortschatzübungen finde ich nützlich, weil die Übungen zur Einprägung der Vokabeln dienen.*

Abbildung 40

Einprägsamkeit als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



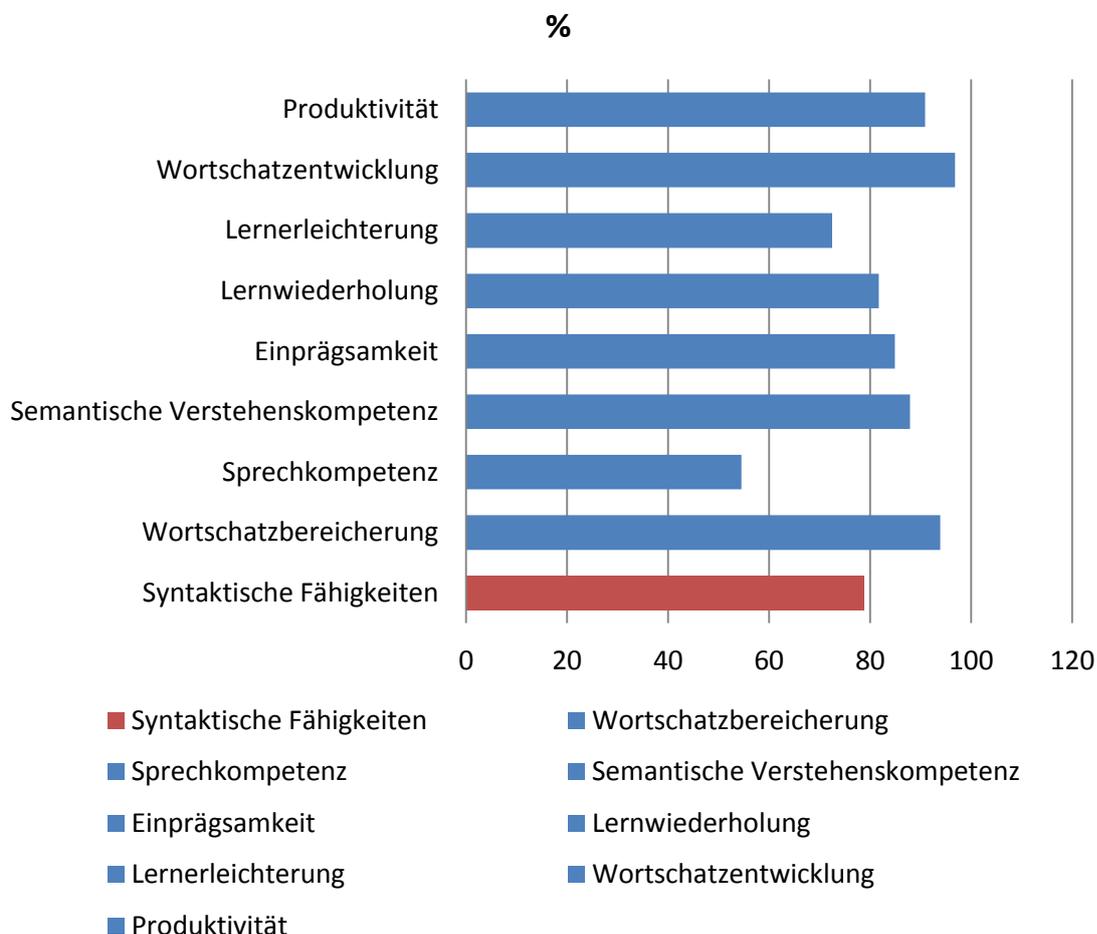
Aus den Antworten der Probanden geht hervor, dass Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln aufgrund ihrer Einprägsamkeit als nützlich angesehen wird. Im Weiteren ist zu erkennen, dass Lernende mit bestimmten Einstellungen an die Wortschatzübungen angehen, deswegen kann man also davon ausgehen, dass die Lernenden einen Bedarf an das Einprägen der Lexik beim Wortschatzentwickeln haben.

9.2.2.6. *Syntaktische Fähigkeiten:* Als der nächste Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann die Förderung der syntaktischen Fähigkeiten bezeichnet werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 41 wird deutlich, dass (78,8 %, f = 26, n = 33) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund ihrer Förderung der syntaktischen Fähigkeiten als nützlich zum Wortschatzentwickeln empfinden, was sie folgenderweise ausdrücken:

- *Ich finde Wortschatzübungen nützlich, weil wir mit den gelernten Wörter grammatisch richtige Wörter gebrauchen kann.*

Abbildung 41

Syntaktische Fähigkeiten als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Aus den Antworten der Probanden geht hervor, dass Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln aufgrund ihrer Förderung der syntaktischen Fähigkeiten als nützlich empfunden wird. Im Weiteren sind die Lernenden der Ansicht, dass die Deutsche Sprache mit guten Wortschatzkenntnissen ihrer Syntax gemäß zur Verwendung kommen kann, weil syntagmatische Relationen von Wörtern und deren ordnungsgemäßen Kombinationsmöglichkeiten mit einer Vielfalt von Wörtern zu ermöglichen ist. Weil man einen wohlgeformten und grammatisch korrekten Satz bilden zu können über gute Kenntnisse an Wortschatz verfügen muss, ist es verständlich, dass die Lernenden die Wortschatzübungen als nützlich bezeichnen, dessen Ziel Wortschatzentwicklung zu fördern ist.

9.2.2.7. *Lernerleichterung*: Als der nächste Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann die Erleichterung der zu erlernenden Vokabeln bezeichnet werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 42 wird deutlich, dass (72,5 %, $f = 24$, $n = 33$) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund ihrer

Lernerleichterung als nützlich zum Wortschatzentwickeln empfinden, was sie folgenderweise zum Ausdruck bringen:

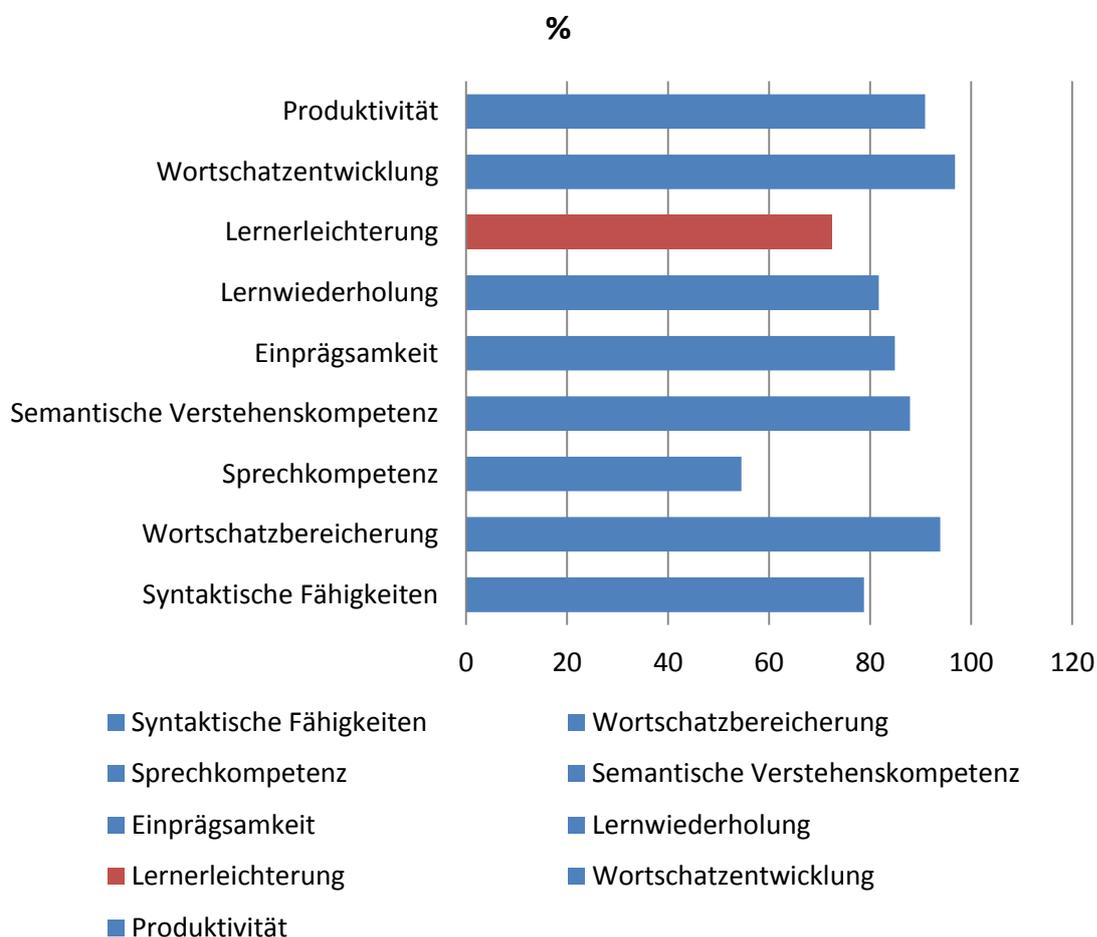
- Die Wortschatzübungen sind sehr nützlich, weil ich mit diesen Übungen einfacher Wörter lernen kann und somit mein Wortschatz entwickeln kann.

- Anhand der Wortschatzübungen kann ich die Wörter einfacher lernen und den Wortschatz erweitern, deswegen finde ich Wortschatzübungen nützlich.

- Mit Wortschatzübungen kann ich einfacher lernen indem ich die Wörter wiederhole, deswegen finde ich Wortschatzübungen für den Wortschatz nützlich.

Abbildung 42

Lernerleichterung als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Betrachtet man die Äußerungen der Probanden wird erkannt, dass die Arbeit an Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln aufgrund ihrer Erleichterung während dem Vokabeln lernen als nützlich angesehen wird. Nach Tütken (2006) ist grundsätzlich das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache ein sehr komplexer Prozess über die sich die Lernenden oft beschweren, weil es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Die

Lernenden sind sich den Lernwerkzeugen wie Wortschatzübungen die das Wortschatzerlernen erleichtern bzw. die Ihnen beim Lernprozess der lexikalischen Kompetenzen zur Hilfe stehen bewusst. Aufgrund dessen werden Wortschatzübungen die zur Erleichterung zum Wortschatzentwickeln dienen als nützlich bezeichnet.

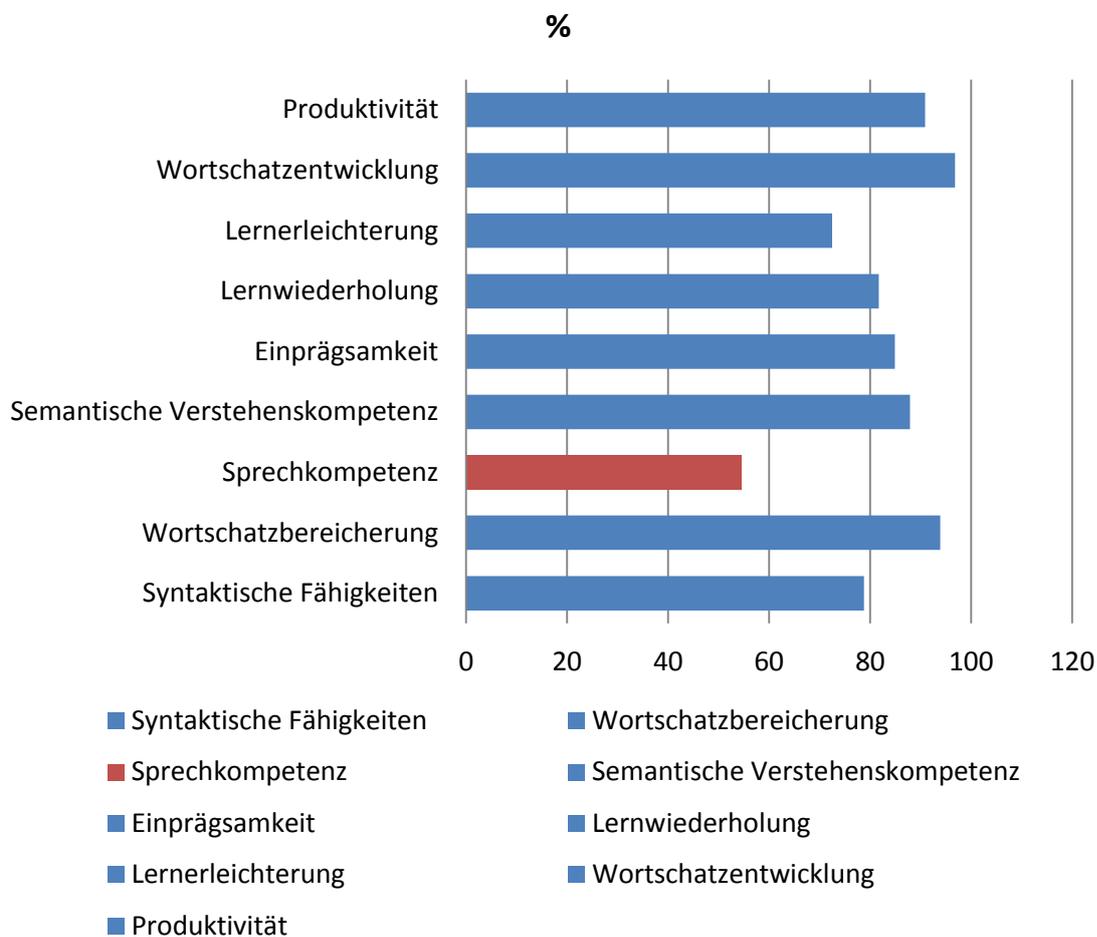
9.2.2.8. *Sprechkompetenz*: Als ein weiterer Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann die Sprechkompetenz angesehen werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 43 wird deutlich, dass (54,4 %, $f = 18$, $n = 33$) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund ihrer Förderung der Sprechkompetenz als nützlich zum Wortschatzerweitern empfinden, was sie folgendermaßen formulieren:

- Für mich sind Wortschatzübungen nützlich, weil ich viele Wörter lerne, die ich beim Sprechen erfolgreich anwenden kann.

- Bei Wortschatzübungen lerne ich verschiedene Arten von Wörtern, die ich später beim Sprechen anwenden kann, deswegen finde ich Wortschatzübungen nützlich.

Abbildung 43

Sprechkompetenz als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Im Hinblick auf die Äußerungen der Lernenden geht hervor, dass die Lernenden sich der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache, was der produktiven Fertigkeiten entspricht, bewusst sind. Es ist also nicht von Absicht, Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz gegeneinander zu stellen, sondern die Bedeutsamkeit der Wortschatzkenntnisse für das Sprechen bzw. für das Ausdrücken in einer fremden Sprache aufzuklären. Im Weiteren verdeutlichen die Antworten der Befragten, dass ohne den Besitz von einem guten Wortschatz keine Kommunikation stattfinden kann, denn Deutsch sprechen und verstehen funktioniert ohne das Erlernen neuer Vokabeln bzw. der Entwicklung von Wortschatzkenntnissen nicht.

Darauf aufbauend kommt zum Ausdruck, dass die Probandengruppe der Meinung nach ist, sich genauer, besser, interessanter und überzeugender ausdrücken zu können, wenn man über eine umfangreiche Wortschatzkenntnis verfügt. Des Weiteren deuten die Lernenden auf das flexible reagieren auf alle möglichen Kommunikationssituationen indem man eine Vielfalt an Wörter besitzt. Weil man auf Kommunikationssituationen richtig reagieren bzw. sich dementsprechend ausdrücken sollte, erwartet man über gute Kenntnisse an Wortschatz,

daher ist es verständlich, dass die Lernenden die Wortschatzübungen als nützlich bezeichnen, dessen Ziel Wortschatzentwicklung zu fördern und somit ein Sprachmaterial zur Kommunikation erzeugen ist.

9.2.2.9. *Lernwiederholung*: Der letzter Grund der Nützlichkeit der Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln kann die Lernwiederholung bezeichnet werden. Aus den unten dargestellten Befunden der Abbildung 44 wird erkannt, dass für (81,7 %, f = 27, n = 33) der Probanden die Wortschatzübungen aufgrund der Möglichkeit zur Lernwiederholung als nützlich zum Wortschatzerweitern ist, was sie folgenderweise in Worte fassen:

- *Wortschatzübungen sind für den Wortschatz nützlich, weil wir bei der Arbeit an diesen Übungen die gelernten Wörter mehrmals wiederholen können.*

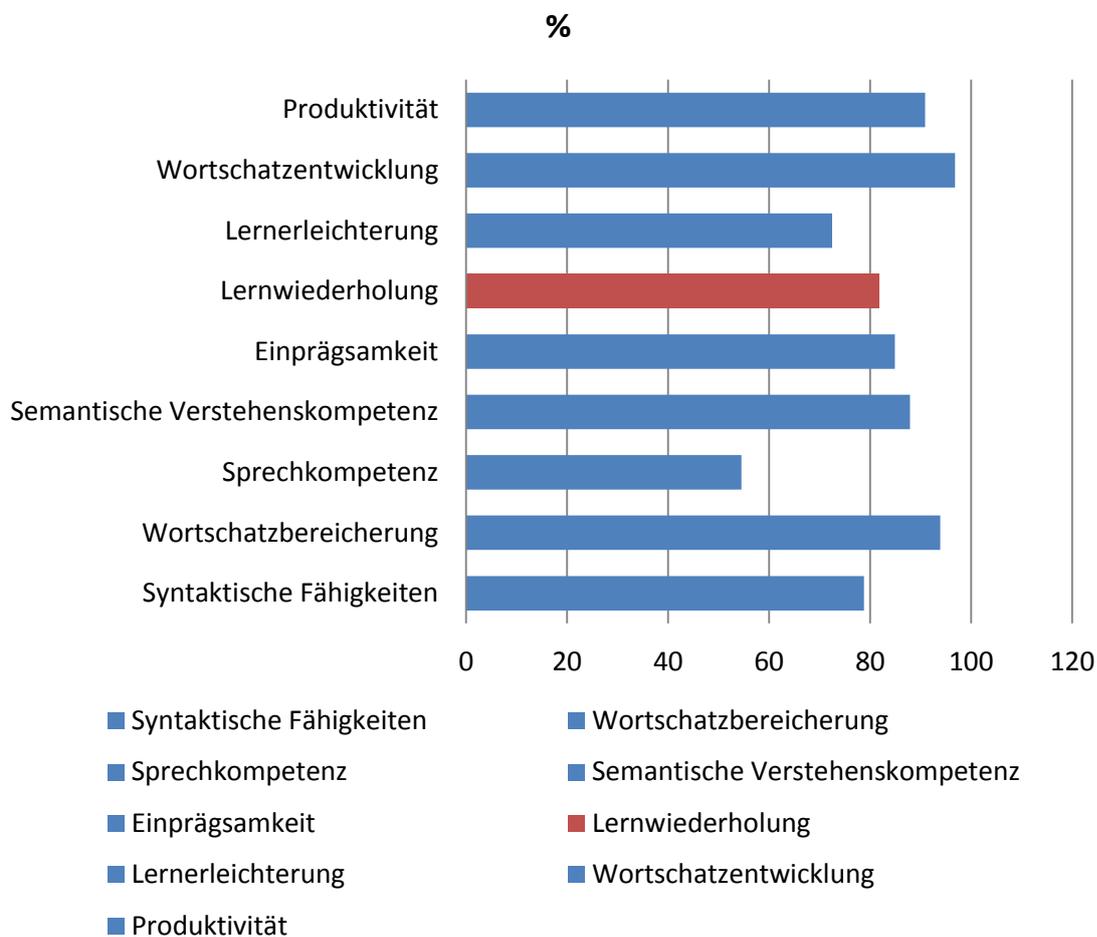
- *Ich finde Wortschatzübungen sehr nützlich, weil wir die Vokabeln bei den Übungen wiederholen und somit unseren Wortschatz erweitern können.*

- *Die Wortschatzübungen sind für das Wortschatzentwickeln nützlich, weil wir bei der Erlernung der Wörter die Vokabeln mehrmals wiederholen können.*

- *Bei Wortschatzübungen kann ich die Wörter die ich lernen sollte wiederholen, deswegen finde ich diese Übungen zum Wortschatzentwickeln wichtig.*

Abbildung 44

Lernwiederholung als Nützlichkeit der Wortschatzübungen zur Wortschatzentwicklung



Die Kompetenz zu selbstständigem Handeln bzw. die autonome Handlungsfähigkeit beinhaltet in sich verschiedene Elemente. Die Lernwiederholung, dessen Lernende sich bewusst sind, wird als eines dieser Elemente bezeichnet. Aus den Äußerungen der Probanden ist zu erkennen, dass sie beim Fremdsprachenlernprozess versuchen nach Fähigkeiten zu selbstgesteuertem Lernen mithilfe wirksamer Lernstrategien zu erlangen. Bei der Lernwiederholung ist es der Fall, bei dem man so viel wie möglich auswendig lernt. Die Antworten der Probanden verweisen darauf, dass sie die Wortschatzübungen zum Wortschatzentwickeln aufgrund ihrer Möglichkeit zur Lernwiederholung als nützlich betrachten. Weil Wortschatzübungen durch Probanden als Lernstrategie zur Lernwiederholung angesehen wird, werden die Lernenden dazu gefördert, ihre lexikalischen Kenntnisse bzw.

9.3. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen von Deutschlernenden zur Wortbildung und der Wortbildungsübungen gegenüber

Im dritten Teil des Fragebogens wurden mehrere Likert-Skalen verwendet um die subjektiven Einstellungen der Lernenden zur Wortbildung und Wortbildungsübungen herauszufinden. Die Einstellungen der Lernenden zur Wortbildung wurden unten in Tabellen eingeteilt. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten die Kenntnisse der Lernenden über Wortbildung veranschaulichen.

9.3.1. Bewertungen der Befunde über die Vertrautheit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen: Die Tabelle 18 unten zeigt, inwieweit sich die Lernenden der Wortbildung und der Wortbildungsübungen vertraut sind.

Tabelle 18

Bewertungen der Befunde über die Vertrautheit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen

	N		stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
Ich bin mit Wortbildung und Wortbildungsübungen vertraut.	f		14	17	2	-	-
	33	%	42.4	51.5	6.1	-	-

Die Mehrheit der Studierenden (51,5 %, f = 17, n = 33) ist der Wortbildung bekannt. Mit (42,4 %, f = 14, n = 33) der Lernenden ist es wiederum erfreulich zu sehen, dass sie an Wortbildung und dessen Übungen gewohnt sind. Weil es der Fall ist, mit Wortbildungsübungen im Deutschunterricht nicht mehr als 2 Semester arbeiten zu können bzw. weil den Lernenden die Arbeit an Wortbildung nicht ausreichend ist, äußert sich die Minderheit mit (6.1 %, f = 2, n = 33) dazu, dass Ihnen die Wortbildung nur teilweise bekannt ist.

9.3.2. Bewertungen der Befunde über die Bedeutsamkeit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung: Die Tabelle 19 stellt die Meinungen zur Frage, inwieweit die Lernenden die Wortbildungsübungen zum Fördern der Wortschatzentwicklung bedeutsam finden.

Tabelle 19

Bewertungen der Befunde über die Bedeutsamkeit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

	N	f	stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
Ich finde den Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung bedeutsam.	33	%	63.6	33.3	3	-	-

Mit einer Mehrzahl von (63,6 %, f = 21, n = 33) der Lernenden werden die Wortbildungsübungen zum Fördern des Wortschatzes als wichtig betrachtet. Auch sind sich mit (33,4 %, f = 11, n = 33) der Lernenden einig, dass Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln von Bedeutung ist. Nur (3 %, f = 1, n = 33) der Lernenden ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen zum Entwickeln des Wortschatzes nur teilweise wichtig ist.

9.3.3. Bewertungen der Befunde über die Nützlichkeit der Wortbildung und der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung: Die Tabelle 20 sollte erläutern, inwieweit die Lernenden Wortbildungsübungen zum Fördern der Wortschatzentwicklung nützlich finden.

Tabelle 20

Bewertungen der Befunde über die Nützlichkeit der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

	N	f	stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
Ich finde den Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung nützlich.	33	20	60.6	36.4	3	-	-

Betrachtet man oben die Tabelle 20 ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (60,6 %, f = 20, n = 33) die Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln sehr nützlich findet. Im Weiteren werden die Wortbildungsübungen mit (36.4 %, f = 12, n = 33) zur Nützlichkeit der Wortschatzerweiterung hoch bewertet. Die Minderheit der Deutschlernenden, was (3 %, f = 1, n = 33) betrifft, findet Wortbildungsübungen zur Erweiterung des Wortschatzes nur teilweise nützlich.

9.3.4. Bewertungen der Befunde über die Kenntnisse der Wortbildungsregeln:

Die Tabelle 21 versucht darzustellen, inwieweit die Lernenden Kenntnisse über Wortbildungsregeln verfügen.

Tabelle 21

Bewertungen der Befunde über die Kenntnisse der Wortbildungsregeln

	N	stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
--	---	--------------------------------	---------------	-------------------------------	------------------------	-------------------------------------

Ich habe Kenntnisse	f	15	13	6	-	-
über die	33					
Wortbildungsregeln.	%	45.5	39.4	18.2	-	-

Die meisten der Studierenden, was (45,5 %, f = 15, n = 33) entspricht, sind sich den Wortbildungsregeln bekannt. Eine weitere große Mehrheit (39,4 %, f = 13, n = 33) ist sich den Wortbildungsregeln bewusst. Weil es der Fall ist, im Deutschunterricht mit Wortbildungsübungen und deren Regelsystem nicht mehr als 2 Semester arbeiten zu können bzw. weil den Lernenden die Arbeit an Wortbildung nicht genügend ist, äußern sich mit (18,2 %, f = 6, n = 33) der Lernenden dazu den Wortbildungsregeln nur teilweise bekannt zu sein.

9.3.5. Bewertungen der Befunde zum individuellen Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen im Deutschunterricht: Die Tabelle 22 zeigt die Bewertungen der Studierenden über Ihren individuellen Einsatz der Wortbildung im Deutschunterricht

Tabelle 22

Bewertungen der Befunde zum individuellen Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen im Deutschunterricht

	N	stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
Ich kann Wortbildung im Deutschunterricht	f	14	15	5		
effektiv einsetzen.	33					
	%	42.4	45.5	15.2		

Aus den Angaben ist zu erkennen, dass (45,5 %, f = 15, n = 33) der Lernenden mit Wortbildung im Deutschunterricht selbstständig arbeiten und diese effektiv einsetzen können. Des Weiteren können (42,4 %, f = 14, n = 33) der Lernenden die Wortbildung im Unterricht individuell zum Einsatz bringen. Mit (15,2 %, f = 5, n = 33) wird erkannt, dass die Lernenden die Wortbildung im Unterricht nur teilweise verwenden können, was eigentlich aufgrund der geringer Arbeit an Wortbildung hinsichtlich der wenigen Unterrichtsstunden verständlich ist.

9.3.6. Bewertungen der Befunde zur Erkennung der Wortbildungsarten am Beispiel an Komposition und Derivation: Auf die Frage ob die Lernenden bei der Zielsprache Wortbildungsarten wie Komposition und Derivation erkennen antwortet die Tabelle 23.

Tabelle 23

Bewertungen der Befunde zur Erkennung der Wortbildungsarten am Beispiel an Komposition und Derivation

	N	stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
Ich kann Wörter die eine Zusammensetzung (Komposition) oder eine Ableitung (Derivation) enthalten erkennen.	f 33 %	16	15	2		
		48.5	45.5	6.1		

Mit einem hohen Wert von (48,5 %, f = 16, n = 33) stimmen die Befragten zur Erkennung der Komposition und der Derivation zu. Es ist wiederum erfreulich zu sehen, dass mit (45,5 %, f = 15, n = 33) die Erkennung von Wortbildungsarten den Lernenden ermöglicht. Mit einem geringen Wert von (6,1 %, f = 2, n = 33) sind die Wortbildungsarten nur teilweise zu erkennen, was wiederum aufgrund der geringen Arbeit an Wortbildung hinsichtlich des Zeitraums verständlich ist.

9.4. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Im vierten Teil des Fragebogens wurden mehrere Likert-Skalen verwendet, um die subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung zu erfassen. Die Einstellungen der Lernenden wurden aus der Likert-Skala entnommen. U.a. wurde auch versucht, darzustellen auf Welche Art und Weise die Wortbildungsübungen zum Fördern der Wortschatzentwicklung beitragen. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten.

9.4.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Beitrag des Einsatzes von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung: Die Tabelle 24 und die Abbildung 45 unten zeigt, inwiefern die Lernenden dem Beitrag der Wortbildung und Wortbildungsübungen zum Fördern der Wortschatzentwicklung zustimmen.

Tabelle 24

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung

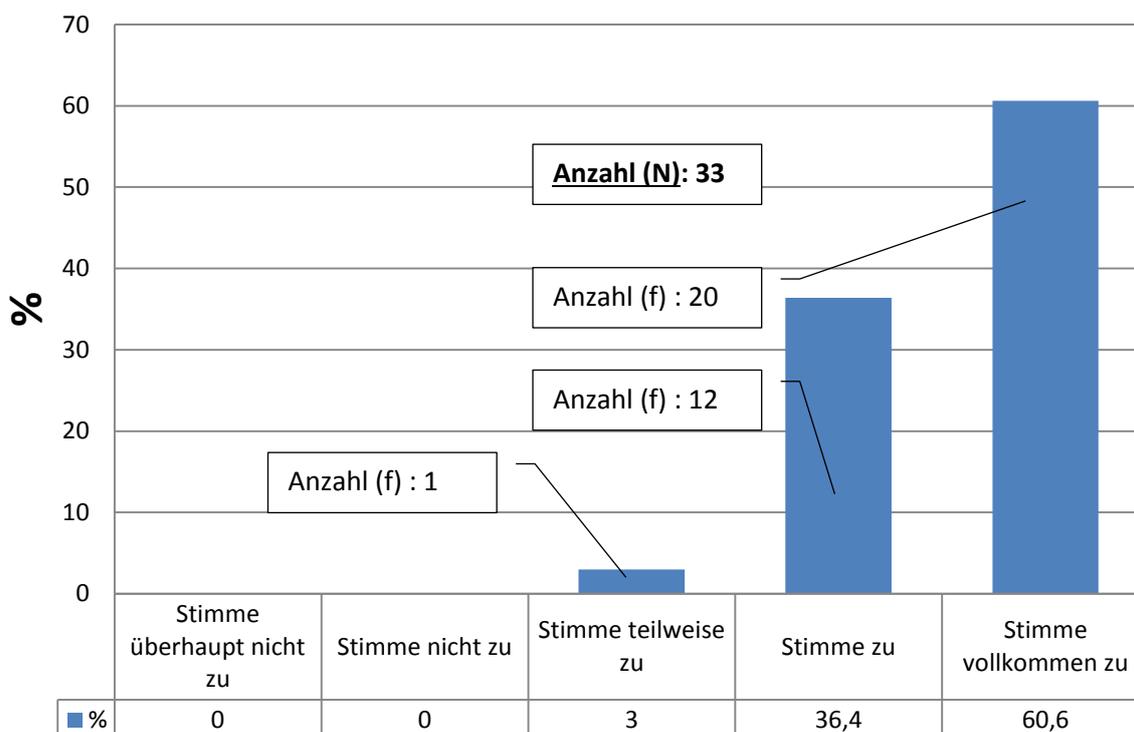
Wortbildung und Wortbildungsübungen tragen zur Förderung der Wortschatzentwicklung bei.	N	stimme vollkommen zu (5)					stimme teilweise zu (3)		stimme überhaupt nicht zu (1)	
		f	20	12	1	-	-	-	-	
	33									
		%	60.6	36.4	3	-	-	-	-	

Betrachtet man oben die Tabelle 24 und unten die Abbildung 45 wird erkannt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (60,6 %, f = 20, n = 33) für das Beitragen der Wortbildungsübungen zur Wortschatzentwicklung zustimmen. Im Weiteren ist es wiederum erfreulich zu sehen, dass mit (36,4 %, f = 12, n = 33) der Beitrag von Wortbildungsübungen zum Entwickeln des Wortschatzes hoch bewertet wird. Die Minderheit der Deutschlernenden,

was (3 %, $f = 1$, $n = 33$) betrifft, stimmt dem Beitrag der Wortbildungsübungen für das Erweitern des Wortschatzes nur teilweise zu.

Abbildung 45

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung



9.4.2. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung: In Bezug auf die Äußerungen von Deutschlernenden zum Beitrag der Wortbildung und Wortbildungsübungen, wurde zum anderen auch ermittelt, auf welche Art und Weise die Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung einen Beitrag leisten. Die subjektiven Äußerungen die eine Ähnlichkeit aufweisen bzw. äquivalent sind, wurden in bestimmte Kategorien eingeteilt. Die Befunde führten zur Einteilung von 10 Kategorien, jedes Item wurde detailliert nach der Tabelle 25 und der Abbildung 46 detailliert dargestellt.

Tabelle 25

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zum Beitrag von Wortbildung und Wortbildungsübungen hinsichtlich der Förderung zur Wortschatzentwicklung

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich die Möglichkeit habe in die Form und Struktur der Wörter einzusehen.	33	29	87.9
die Übungen mich zum Wortschatzlernen motivieren.	33	29	87.9
ich mit diesen Übungen effektiv lerne.	33	28	84.9
ich mir die Wörter mühelos und schneller einprägen.	33	16	48.5
Erzeugung neuer Wörter durch stilistische Vielfalten	33	19	57.5
ich kreativ lerne.	33	29	87.9
ich Wörter aus unterschiedlichen Wortarten lerne.	33	30	90.9
weil ich komplexe Sachverhalte darstellen und unbekannte Wörter	33	26	78.8

9.4.2.1. Form und Strukturerkennung:

Tabelle 26*Form und Strukturerkennung*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich die Möglichkeit habe in die Form und Struktur der Wörter einzusehen.	33	29	87.9

Betrachtet man oben die Tabelle 26 wird erkannt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (87,9 %, f = 29, n = 33) aufgrund der Möglichkeit in die Form und in die Struktur der Vokabeln einsehen zu können die Wortbildungsübungen als Beitrag zur Wortschatzerweiterung sehen.

9.4.2.2. Motivation:

Tabelle 27*Motivation*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
die Übungen mich zum Wortschatzerweitern motivieren.	33	29	87.9

Aus den Angaben der Tabelle 27 ist zu sehen, dass mit einem Wert von (87,7 %, f = 29, n = 33) die Lernenden den Motivationsfaktor den die Wortbildungsübungen ausüben als Beitrag zum Wortschatzerweitern sehen.

9.4.2.3. *Effektives Lernen:***Tabelle 28***Effektives Lernen*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich mit diesen Übungen effektiv lerne.	33	28	84.9

Aus den Befunden der Tabelle 28 ist zu erkennen, dass (84,9 %, f = 28, n = 33) der Lernenden die Wortbildungsübungen als Beitrag zur Wortschatzentwicklung sehen, wenn diese zum effektiven Lernprozess bzw. zum effektiven Lernen führen.

9.4.2.4. *Einprägsamkeit:***Tabelle 29***Einprägsamkeit*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich mir die Wörter müheless und schneller einpräge.	33	30	90.9

Betrachtet man die Befunde der Tabelle 29, äußern sich (90,9 %, f = 30, n = 33) der Lernenden positiv für den Beitrag der Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern, weil Wortbildungsübungen zum mühelessen und schnellerem Lernprozess führen und u.a. das Einprägen der Vokabeln fördern.

9.4.2.5. Erzeugung neuer Wörter

Tabelle 30*Erzeugung neuer Wörter*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich mit verschiedenen Verfahren neue Wörter erzeuge.	33	27	81.8

Aus den Angaben der Tabelle 30 ist zu sehen, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (81,8 %, f = 27, n = 33) die Wortbildungsübungen aufgrund der stilistischen Vielfalt neue Wörter erzeugen zu können als Beitrag zur Wortschatzerweiterung sehen.

9.4.2.6. Kreatives Lernen:

Tabelle 31*Kreatives Lernen*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich kreativ lerne.	33	29	87.9

Die meisten der Studierenden, was (87,9 %, f = 29, n = 33) entspricht, sind der Meinung, dass die Arbeit an Wortbildung aufgrund ihrer kreativen Wirkung einen Beitrag zum Wortschatzentwickeln leistet.

9.4.2.7. Wortartenvielfalt

Tabelle 32*Wortartenvielfalt*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich Wörter aus unterschiedlichen Wortarten lerne.	33	28	84.9

Aus den Angaben der Tabelle 32 ist zu erkennen, dass (84,9 %, f = 28, n = 33) der Lernenden sich aufgrund der Möglichkeit Wörter aus unterschiedlichen Wortarten zu lernen für den Beitrag der Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln positiv äußern.

9.4.2.8. Darstellung der komplexen Sachverhalte

Tabelle 33*Darstellung der komplexen Sachverhalte*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich komplexe Sachverhalte darstellen und unbekannte Wörter erkennen kann.	33	26	78.8

Anhand der Tabelle 33 sind sich die Lernenden (78,8 %, f = 26, n = 33) einig, dass aufgrund der Erkennung unbekannter Wörter und Darstellung komplexer Sachverhalte die Wortbildungsübungen zum Erweitern des Wortschatzes einen Beitrag leistet.

9.4.2.9. Arbeit mit Wortbildungsstrukturen

Tabelle 34*Arbeit mit Wortbildungsstrukturen*

Der Einsatz von Wortbildungsübungen trägt zur Förderung meiner Wortschatzentwicklung bei, weil	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
ich viel mehr Wörter lerne, indem ich mit Wortbildungsstrukturen neue Wörter erzeugen kann.	33	26	78.8

Aus den Befunden der Tabelle 34 ist zu entnehmen, dass sich Lernende mit einem Wert von (90,9 %, f = 30, n = 33) positiv für den Beitrag der Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern äußern, weil die Arbeit an Wortbildungsstrukturen zur Erzeugung neuer Lexemen führt.

9.5. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zum Einsatz der Wortbildung und der Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Im fünften Teil des Fragebogens wurden mehrere Likert-Skalen verwendet, um die subjektiven Einstellungen zum Einsatz der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung zu erfassen. Die Einstellungen der Lernenden wurden aus der Likert-Skala entnommen. Zum anderen wurde auch versucht, darzustellen aus welchen Gründen die Lernenden sich durch den Einsatz der Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln motiviert fühlen. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten.

9.5.1. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung: Die Tabelle 35 und die Abbildung 47 unten zeigt, inwiefern die Lernenden den Motivationsfaktor zum Fördern der Wortschatzentwicklung bedeutsam finden.

Tabelle 35

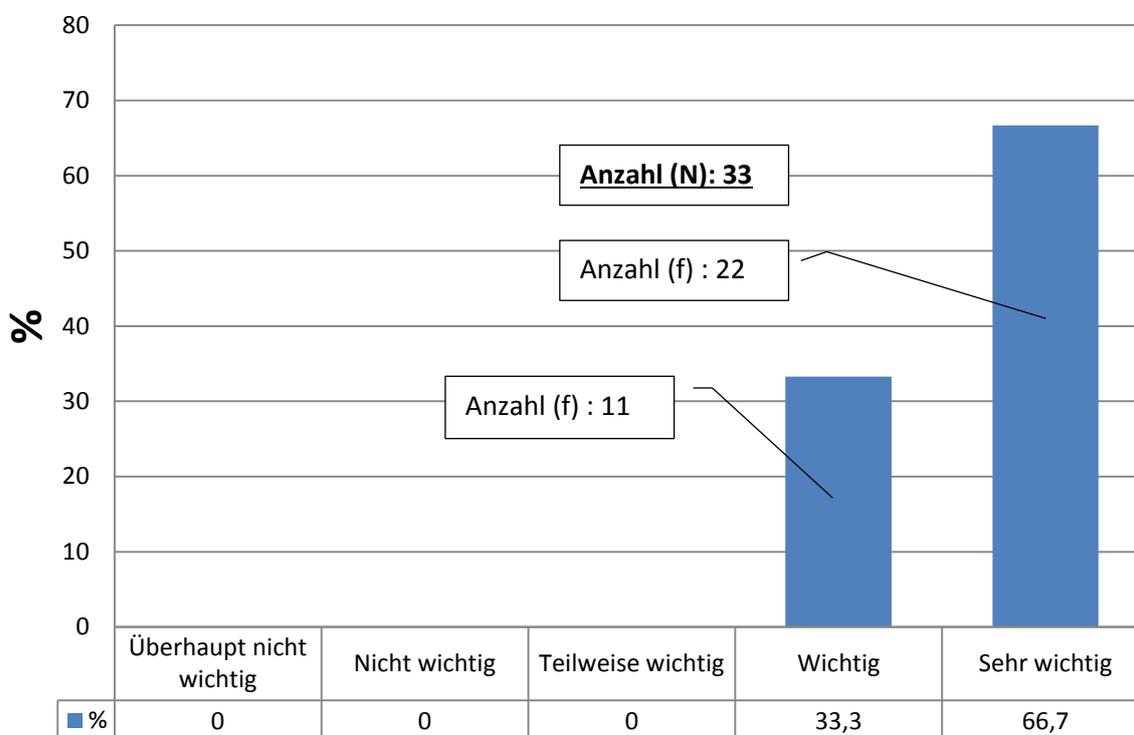
Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Inwiefern ist der Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung wichtig?	N					
		sehr wichtig (5)	wichtig (4)	teilweise wichtig (3)	nicht wichtig (2)	überhaupt nicht wichtig (1)
	f	22	11	-	-	-
Ich finde	33					
es	%	66.7	33.3	-	-	-

Betrachtet man oben die Tabelle 35 und unten die Abbildung 47 ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (66,7 %, f = 22, n = 33) den Motivationsfaktor von Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln sehr wichtig findet. Im Weiteren werden die Wortbildungsübungen mit (3,4 %, f 11, = 12, n = 33) zur Wortschatzerweiterung als wichtig bezeichnet. Die Minderheit der Deutschlernenden, was (3 %, f = 1, n = 33) betrifft, findet Wortbildungsübungen zur Erweiterung des Wortschatzes nur teilweise wichtig.

Abbildung 47

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Bedeutsamkeit der Motivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung



9.5.2. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Nützlichkeit hinsichtlich des Einsatzes der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung: Im sechsten Teil des Fragebogens Likert-Skalen verwendet, um die subjektiven Einstellungen über die Nützlichkeit der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung zu erläutern. Die Einstellungen der Lernenden wurden aus der Likert-Skala entnommen. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten. Demnach antwortet die Tabelle 36 und die Abbildung 48 unten auf die Frage, inwiefern die Lernenden den Motivationsfaktor zum Fördern der Wortschatzentwicklung als nützlich ansehen.

Tabelle 36

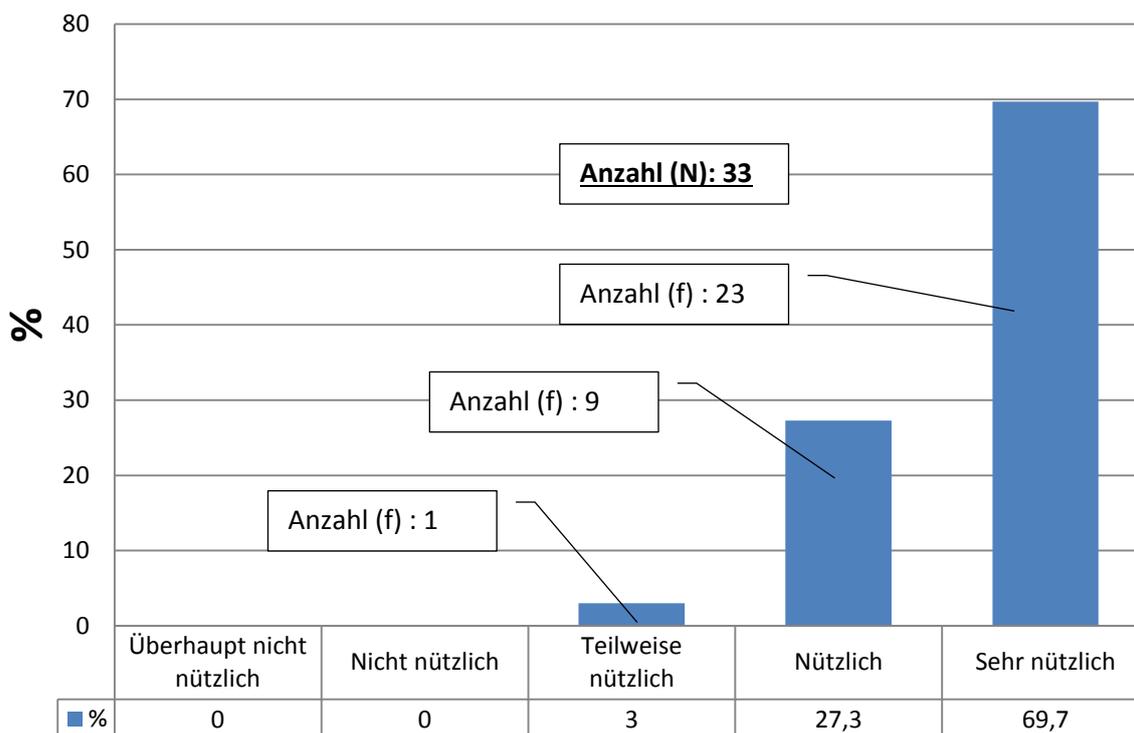
Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Nützlichkeit hinsichtlich des Einsatzes der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Inwiefern finden sie die Wortbildung und die Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Wortschatzentwicklung nützlich?	<u>N</u>						
		f	sehr nützlich (5)	nützlich (4)	teilweise nützlich (3)	nicht nützlich (2)	überhaupt nicht nützlich (1)
Ich finde	33						
es		%	69.7	27.3	3	-	-

Betrachtet man oben die Tabelle 36 und unten die Abbildung 48 wird erkannt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (69,7 %, $f = 23$, $n = 33$) die Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zum Wortschatzerweitern nützlich finden. Im Weiteren ist es wiederum erfreulich zu sehen, dass die Arbeit an Wortbildung mit (27,3 %, $f = 9$, $n = 33$) als motivierende Wirkung zur Wortschatzentwicklung nützlich bewertet wird. Die Minderheit der Deutschlernenden, was (3 %, $f = 1$, $n = 33$) betrifft, stimmt der Nützlichkeit hinsichtlich dem Motivieren der Wortbildungsübungen zum Erweitern des Wortschatzes nur teilweise zu.

Abbildung 48

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Nützlichkeit hinsichtlich des Einsatzes der Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung



9.5.3. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung: Im siebten Teil des Fragebogens wurden mehrere Likert-Skalen verwendet, um die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung zu erfassen. Die Einstellungen der Lernenden wurden aus der Likert-Skala entnommen. Zum anderen wurde auch versucht, darzustellen aus welchen Gründen der Einsatz von Wortbildungsübungen zum Wortschatz entwickeln motivierend wirkt. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten.

Tabelle 37

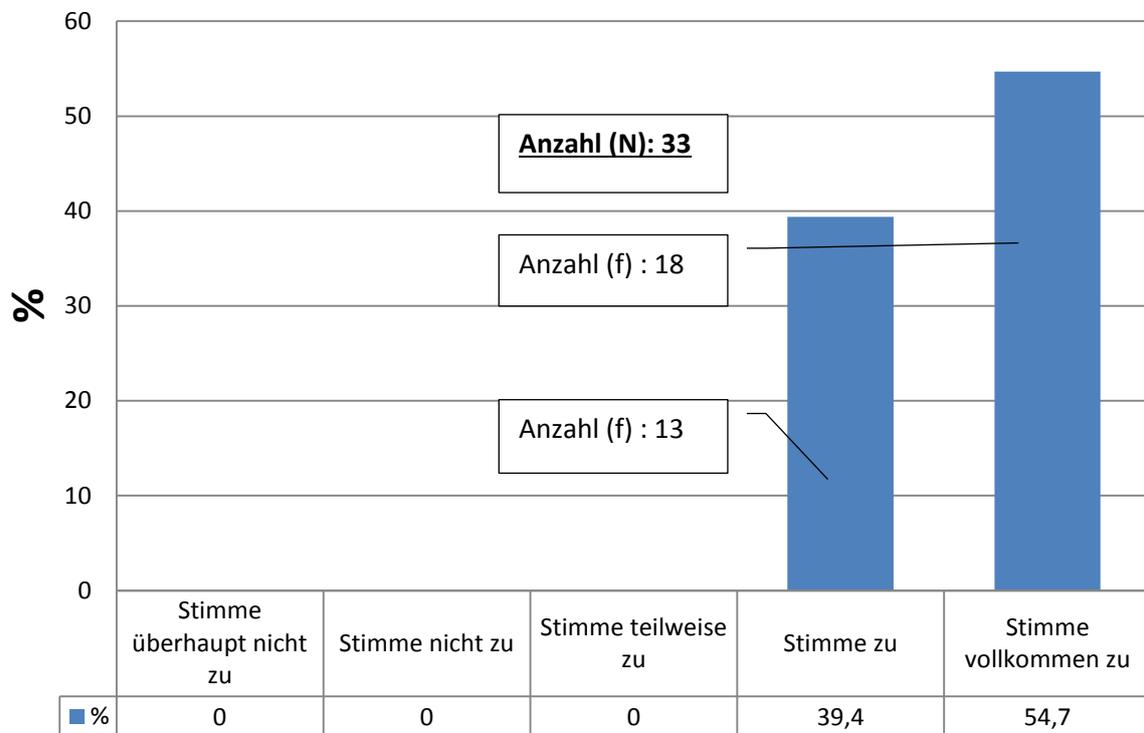
Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen hat eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung.	<u>N</u>	stimme vollkommen zu (5)	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)	
		f	18	13	-	-	-
	33						
		%	54.7	39.4	-	-	-

Betrachtet man oben die Tabelle 37 und unten die Abbildung 49 ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (54,7 %, f = 18, n = 33) der motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung zustimmt. Im Weiteren werden die Wortbildungsübungen mit (39,4 %, f 13, = 12, n = 33) zum Fördern des Wortschatzes als motivierend bewertet.

Abbildung 49

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung



9.5.4. Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung: Des Weiteren wurde nach der Erfassung der subjektiven Einstellungen zum Einsatz der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung versucht darzustellen aus welchen Gründen der Einsatz von Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln motivierend wirkt. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten. Zum anderen wurden die subjektiven Äußerungen der Lernenden die eine Ähnlichkeit aufweisen bzw. äquivalent sind in bestimmte Kategorien eingeteilt. Die Befunde führten zur Einteilung von 9 Kategorien, die anhand der unten dargestellten Tabelle 38 und der Abbildung 50 ausführlich präsentiert werden.

Tabelle 38

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierender Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
dem effektiven Lernprozess (Einfluss auf die Effektivität)	33	30	90,1
dem aktiven Lernprozess (Einfluss auf die Aktivität)	33	25	75,9
dem produktivem Lernprozess (Einfluss auf die Produktivität)	33	29	87,5
dem lernfreundlichen Lernprozess (Einfluss auf Erleichterung beim Lernen)	33	28	84,9

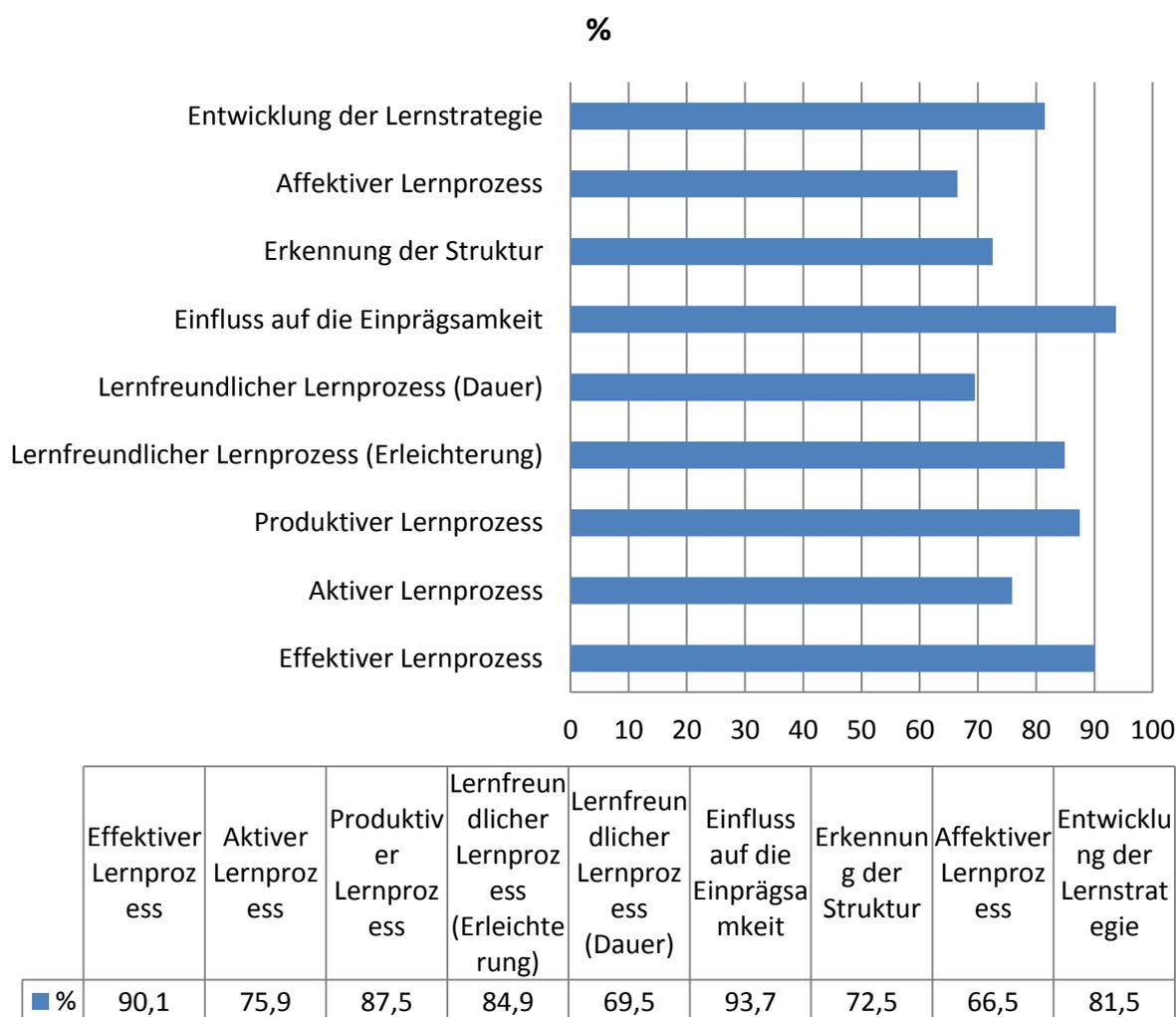
Lernfreundlicher Lernprozess (Dauer)	33	23	69,5
Einfluss auf die Einprägsamkeit	33	31	93,7
der Erkennung der Form und Struktur	33	24	72,5
dem affektiven Lernprozess (Einfluss auf die Affektivität)	33	22	66,5
der Entwicklung von Lernstrategien	33	27	81,5

Die Tabelle 38 oben und die Abbildung 50 unten stellen die Bewertungen über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung dar. Die Mehrheit der Lernenden (93,7 %, $f = 31$, $n = 33$) ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen die Lernenden zum Wortschatzentwickeln motivieren, weil diese einen Einfluss auf das Einprägen der Lexik ausüben. An zweiter Stelle mit einem hohen Wert von (90,1 %, $f = 30$, $n = 33$) meinen die Studierenden, dass Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung auf das Wortschatzentwickeln aufgrund des Einflusses zum effektiven Lernen üben. Eine große Anzahl an Studierenden (87,5 %, $f = 29$, $n = 33$) findet die Wortbildungsübungen hinsichtlich des produktiven Lernprozesses bei der Arbeit an Wortbildung zur Erweiterung des Wortschatzes motivierend. Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Lernenden mit einem Wert von (84,9 %, $f = 28$, $n = 33$) das Wortschatzentwickeln durch Wortbildungsübungen aufgrund der Erleichterung als motivierend empfinden. Der größte Teil der Studierenden was (81,5 %, $f = 27$, $n = 33$) entspricht, ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen einen Motivationsfaktor zur Wortschatzerweiterung ausüben, weil diese Übungen die Möglichkeit bieten bei der Erlernung der Wörter eine Lerntechnik zu entwickeln. Im Weiteren kann man mit einem Wert von (75,9 %, $f = 25$, $n = 33$) aus der Tabelle entnehmen, dass die Lernenden die Arbeit an Wortbildung um das Wortschatzlernen zu fördern aufgrund des aktiven Lernprozesses motivierend bewerten. Auf die Frage ob der Einsatz von Wortbildungsübungen (72,9 %, $f =$

24, n = 33) eine motivierende Auswirkung zur Förderung der Wortschatzerweiterung ausübt, antworten die Lernenden positiv, indem sie die Erkennung der Form bzw. Struktur der Vokabeln als Grund zum Motivieren bezeichnen. Deutlich ist zu sehen dass (69,6 %, f = 23, n = 33) der Lernenden die Arbeit an Wortbildung zur Erweiterung des Wortschatzes aufgrund der kurzfristigen Zeit die benutzt wird um Vokabeln zu erlernen als motivierend empfinden. Mit 66,5 %, f = 22, n = 33) wird der Einfluss auf die Emotionen anhand des Einsatzes von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor deutlich gemacht. Die Mehrheit der Lernenden (48,5 %, f = 25, n = 33) ist der Meinung, dass Wortbildungsübungen die Lernenden zum Wortschatzentwickeln motivieren, weil diese einen Einfluss auf die Lernbereitschaft ausüben.

Abbildung 50

Bewertungen der Befunde über die Gründe der subjektiven Einstellungen zur motivierenden Wirkung der Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung



9.5.4.1. *Einfluss auf die Einprägsamkeit*: Betrachtet man die Befunde der Tabelle 39 unten und der Abbildung 50 oben ist zu erkennen, dass mit (93,7 %, $f = 31$, $n = 33$) der wichtigste Grund zur motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern der Einfluss auf die Einprägsamkeit ist. Mit der morphologischen Kompetenz bzw. mit Kenntnissen der Wortbildung haben Lernende die Möglichkeit anhand Wortbildungsregeln die zu erlernenden Vokabeln selbstständig zu erkennen und diese effektiver einzuprägen. Weil Lernende mithilfe der Wortbildungsstrukturen die Fähigkeit besitzen unbekannte Wörter zu analysieren und deren Bedeutung evtl. daraus zu erschließen, sind sie der Meinung dass beim Wortschatzerlernen das Einprägen der Lexik gefördert wird.

Tabelle 39

Einfluss auf die Einprägsamkeit

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des Einflusses auf die Einprägsamkeit	33	31	93,7

9.5.4.2. *Effektiver Lernprozess – Einfluss auf die Effektivität*: Im Hinblick auf die Befunden der Tabelle 40 unten und der Abbildung 50 wird deutlich, dass mit (90,1 %, $f = 30$, $n = 33$) der zweitwichtigste Grund zur motivierenden Wirkung der Arbeit an Wortbildung zum Wortschatzlernen der Einfluss auf die Effektivität ist. Das bedeutet konkret, der Einsatz von Wortbildungsübungen übt eine motivierende Wirkung auf das Lernen der Wörter bzw. auf die Entwicklung des Wortschatzes aus, wenn die Arbeit an Wortbildung von den Probanden effektiv zum Wortschatzerweitern empfunden wird. U.a. wirken Wortbildungsübungen auf das Erlernen der Wörter motivierend, weil es die Tatsache ist, dass Lernende die Wörter während dem Lernen mit Wortbildungsstrukturen effektiv verarbeiten können. Mit Rücksicht auf die Form und Struktur der gebildeten Wörter durch Wortbildung führt es zum detailliertem und umfangreichen lernen, weil sie mit den Vokabeln “basteln“ bzw. Wörter zusammensetzen oder ableiten. Es handelt sich also um den aktiven Einsatz des

Lernenden, indem die selbständige Arbeit an Wörter durch Wortbildung zum effektiven Lernprozess führt und somit eine motivierende Wirkung zur Wortschatzerweiterung auslöst.

Tabelle 40

Effektiver Lernprozess – Einfluss auf die Effektivität

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
dem effektiven Lernprozess (Einfluss auf die Effektivität)	33	30	90,1

9.5.4.3. *Produktiver Lernprozess – Einfluss auf die Produktivität:* Ein weiterer Grund der motivierender Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 41 und der Abbildung 50 deutlich gemacht. Mit (87,5 %, f = 29, n = 33) wirkt die Arbeit an Wortbildung motivierend zum Erweitern des Wortschatzes, weil die Wortbildung und deren Übungen Einfluss auf die Produktivität beim Wortschatzlernen ausübt. In der Sprachwissenschaft werden zwei unterschiedliche Sachverhalte als Produktivität bezeichnet, als ein Sachverhalt wird die Fähigkeit neue Wörter bilden zu können bezeichnet. Hinsichtlich dessen sind die Lernenden sich der zu erlernenden produktiven Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen bewusst, weil hier im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten aktiv bestimmtes Sprachmaterial erzeugt werden muss. Es ist verständlich, dass die Lernenden die Wortbildungsübungen aufgrund der Möglichkeit produktiv Sprachelemente erzeugen zu können zum Wortschatzentwickeln motivierend finden.

Tabelle 41*Produktiver Lernprozess – Einfluss auf die Produktivität*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des produktiven Lernprozess (Einfluss auf die Produktivität)	33	29	87,5

9.5.4.4. Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen:

Die Befunde der Tabelle 42 unten weisen darauf hin, dass mit (84,9 %, f = 28, n = 33) ein weiterer Grund zur motivierender Wirkung der Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern die Erleichterung beim Lernprozess ist. Die vorliegenden Befunde der Tabelle 42 und der Abbildung 50 zeigen, dass die Arbeit an Wortbildungsübungen aufgrund ihrer Erleichterung beim Wortschatzlernen eine motivierende Wirkung auslöst, weil das Wortschatzlernen in der deutschen Sprache ein komplexer Lernprozess ist, indem es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Es ist von Bedeutung aufmerksam zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren. Anbetracht der Tatsache, dass bei der Wortschatzentwicklung der komplexe Lernprozess den Lernenden eine belastende Herausforderung vorbereitet kommt es zur fehlenden bzw. geringer Motivation die für die Lernenden ein affektives Problem vorbereitet. Es ist also verständlich, dass die Lernenden beim Wortschatzlernen nach Lernstrategien bzw. Lernwerkzeugen wie Wortbildungsübungen die das Wortschatzerlernen erleichtern bzw. Ihnen beim Lernprozess der lexikalischen Kompetenzen zur Hilfe stehen abfragen und diese versuchen zu entwickeln. Aufgrund dessen werden Wortbildungsübungen die zur Erleichterung zum Wortschatzentwickeln dienen und zur Erweiterung des Wortschatzes dienen als motivierend empfunden.

Tabelle 42*Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen*

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des lernfreundlichen Lernprozesses (Einfluss auf die Erleichterung beim Lernen)	33	28	84,9

9.5.4.5. *Entwicklung der Lernstrategien:* Die Befunde der Tabelle 43 unten weisen darauf hin, dass mit (81,5 %, $f = 27$, $n = 33$) ein weiterer Grund der motivierender Wirkung der Wortbildung zum Wortschatzerweitern die Entwicklung der Lernstrategien ist. Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne die eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist. Jedoch ist das Wortschatzlernen in der deutschen Sprache ein komplexer Prozess, indem es semantische, sowie grammatisch-syntaktische Funktionen und aber auch phonetische Aussprache aufzunehmen gilt. Es ist von Bedeutung Aufmerksamkeit darüber zu wecken, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist, über die sich die Lernenden oft beschweren. In Anbetracht der Bedeutsamkeit über die Verfügung der Wortschatzkompetenzen und der Behebung ihrer Schwierigkeiten beim Lernen liegen leider nur wenige Untersuchungen vor, wie der Wortschatz eigentlich systematisch gelernt, effektiv verarbeitet und mühelos erweitert werden kann. Für die Behebung der Schwierigkeiten beim Wortschatzlernen gibt es zahlreiche Erleichterungen, dazu zählen die Anwendung der

Lernstrategien, indem die Lernenden in die Lage gebracht werden, den Wortschatz effektiver zu erlernen bzw. zu gebrauchen und somit unter geringem Aufwand Ergebnisse erzielen. Jedoch ist es die Tatsache, dass Lernende offensichtlich nicht wissen wie sie den Wortschatz fördern können, weil ihnen gerade die Lernstrategien fehlen um den Lernprozess zu strukturieren und systematisch an das Wortschatzlernen heranzugehen. Es ist also von essenzieller Bedeutung über die Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien im Rahmen der Wortschatzarbeit die Lernende darüber aufmerksam zu machen. Hinsichtlich der Bemerkungen zur Lernstrategien ist zu erkennen, dass Lernende sich der fehlenden Strategien zum Wortschatzlernen bewusst sind. Betrachtet man die Befunde der Tabelle 43 unten wird also deutlich, dass mit (81,5 %, $f = 27$, $n = 33$) die Entwicklung der Lernstrategien durch die Arbeit an Wortbildungsübungen ein weiterer Grund hinsichtlich der motivierender Wirkung zur Wortschatzförderung ist, weil Lernende wie schon erwähnt durch Wortbildungskennntnisse eine Lernstrategie entwickeln und dadurch selbständig bzw. unabhängig an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten können.

Tabelle 43

Entwicklung der Lernstrategie

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
der Entwicklung von Lernstrategien	33	27	81,5

9.5.4.6. *Aktiver Lernprozess – Einfluss auf die Aktivität:* Ein weiterer Grund der motivierender Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 44 unten deutlich gemacht. Mit (75,9 %, $f = 25$, $n = 33$) wirkt die Arbeit an Wortbildung zum Fördern der Wortschatzentwicklung motivierend, weil die Lernenden der Meinung sind, dass der Einsatz von Wortbildung und dessen Übungen einen Einfluss auf die Aktivität beim Wortschatzlernen entwickelt. Die Lerntheorie versteht heutzutage das Erlernen des Wortschatzes als ein Prozess, bei dem der Lernende als ein aktiver Teilnehmer angesehen

wird der Informationen aufnimmt und verarbeitet. Bei der Wortschatzentwicklung versuchen Fremdsprachenlernende durch aktives Experimentieren bzw. durch aktives Handeln Wörter zum Einsatz zu bringen. Hinsichtlich dieser Bemerkungen soll man die Fähigkeit zum autonomen Wortschatzlernen fördern, indem die Lernenden in die Lage gebracht werden, sich weitgehend selbstständig an den Wortschatz anzueignen. Die Voraussetzung dafür ist, aktives Handeln beim Wortschatzlernen. Das individuelle Aneignen der Lernenden um aktiv lernen zu können soll durch Lernstrategien bzw. durch Lehrmaterialien wie der Arbeit an Wortbildung gefördert werden. Die deutsche Sprache bietet einer Vielfalt an Wörter die durch Wortbildungsstrukturen erzeugt wird, bei dem der Lernende versucht Wörter zusammensetzen, abzuleiten oder einzusetzen. Das heißt konkret der Lernende wird mit der Wortbildung bzw. mit der Arbeit an Wortbildungsübungen zum selbständigen Handeln konfrontiert, indem er mit den Kenntnissen über Wortbildungsregeln aktiv an der Erweiterung seines Wortschatzes arbeitet. Hinsichtlich der Bemerkungen zum Einfluss auf die Aktivität ist zu erkennen, dass Lernende sich der aktiven Teilnahme an der Wortschatzerweiterung bewusst sind. Betrachtet man die Befunde der Tabelle 44 unten wird also deutlich, dass mit (75,9 %, $f = 25$, $n = 33$) der Einfluss auf die Aktivität durch die Arbeit an Wortbildungsübungen ein weiterer Grund hinsichtlich der motivierender Wirkung zur Wortschatzförderung ist, weil Lernende wie schon erwähnt durch Wortbildungskennntnisse aktiv handeln und dadurch selbständig bzw. unabhängig an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten können.

Tabelle 44

Aktiver Lernprozess – Einfluss auf die Aktivität

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
dem aktiven Lernprozess (Einfluss auf die Aktivität)	33	25	75,9

9.5.4.7. *Erkennung der Form und Struktur*: Ein weiterer Grund der motivierenden Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 45 unten dargestellt. Mit (72,5 %, f = 24, n = 33) wirkt die Arbeit an Wortbildung zum Erweitern des Wortschatzes motivierend, weil die Wortbildung und deren Übungen zur Erkennung der Form und Struktur der Vokabeln ermöglicht. Die Wortbildung ist ein integraler Bestandteil beim "Suchen" nach neuen Lexemen. Die Wortbildung ist ein sprachliches Verfahren, die aus dem vorhandenen Sprachmaterial neue Wörter erzeugt, die dann lexikalisiert werden können und somit zur Wortschatzentwicklung führen. Der Forschungsbereich der Wortbildung überschneidet sich mit der Grammatik bzw. der Morphologie und der Syntax, indem die Logik hinter dem Entstehungsprozess der Wörter vermittelt wird und u.a. zur strukturellen Erkennung der Lexeme führt. Die unendliche Anzahl der Kombinationsmöglichkeit von Wörtern führt die Lernenden dazu, dass sie sich der morphologischen Analyse der Lexeme bewusst sind und somit die Form und die Struktur der Wörter erkennen.

Tabelle 45

Erkennung der Form und Struktur

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
der Erkennung der Form und Struktur	33	24	72,5

9.5.4.8. *Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess*: Die Befunde der Tabelle 46 unten weisen darauf hin, dass mit (69,5 %, f = 23, n = 33) ein weiterer Grund der motivierender Wirkung der Wortbildung zum Wortschatzerweitern der geringe Zeitaufwand beim Erlernen des Wortschatzes ist. Der Zeitaufwand und die Intensität sind beim Lernprozess einer Fremdsprache nicht zu vernachlässigen, weil das Erlernen einer Fremdsprache ein sehr komplexer Lernprozess ist, indem es nicht nur erwartet wird semantische Informationen aufzunehmen, sondern auch

grammatisch-syntaktischen Funktionen aufzunehmen gilt. Deshalb ist es verständlich, dass es zu verschiedenen Schwierigkeiten wie der Zeitaufwand beim Lernen kommen kann, über die sich die Lernenden beschweren. Die Lernende haben den Bedarf einen Lernprozess durchzugehen der mit wenig Zeitaufwand zu überwinden ist. Weil sich gerade die Wortbildungslehre mit verschiedenen Bereichen überschneidet gibt die Arbeit an Wortbildung den Lernenden einerseits verschiedene Möglichkeiten zur Nutzung der Sprachmittel, andererseits haben die Lernenden die Chance Sprachmittel durch die Arbeit mit Wortbildung auf eine einfache Art und Weise unter geringem Zeitaufwand zu erlernen. Mit dem Einsatz der Wortbildung zum Wortschatzentwickeln werden Wortbildungsübungen von Vorteil und als Beschleunigung des Lernprozesses angesehen, da die Wortbildung zum einem für die Beschreibung der Struktur von Sprache und der Bildung neuer Wörter dient, andererseits die Regel der Entstehung neuer Wörter beschreibt, sowie ein Ausdruck der sprachlicher Kreativität trotz der Begrenzung des Inventars von Elementen und Regeln sich eine unbegrenzte Kombinationsmöglichkeit von neuen Wörtern erzeugen lässt. Betrachtet man all diese Eigenschaften der Wortbildung sind die Lernenden der Meinung, dass die Arbeit an der Wortbildung hinsichtlich ihrer Beschleunigung des Lernprozesses einen Motivationsfaktor zum Wortschatzerweitern ausübt.

Tabelle 46

Lernfreundlicher Lernprozess – Einfluss auf den Zeitaufwand beim Lernprozess

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des lernfreundlichen Lernprozesses (des Einflusses auf den Zeitaufwand beim Lernprozess)	33	23	69,5

9.5.4.9. *Affektiver Lernprozess - Einfluss auf die Affektivität*: Ein weiterer Grund der motivierender Wirkung die Wortbildungsübungen zum Wortschatzerweitern ausüben wird anhand der Tabelle 47 unten deutlich gemacht. Mit (66,5 %, f = 22, n = 33) wirkt die Arbeit an Wortbildung motivierend zum Erweitern des Wortschatzes, weil die Wortbildung und deren Übungen Einfluss auf die Emotionen beim Wortschatzlernen ausübt. Eine affektive Wirkung die ein Sprachmaterial auslöst wird als eine überwiegende, kurze und impulsartige Gefühlsregung verstanden, die nicht von einem kognitiven Prozess zu bestimmen ist. Die Affektivität setzt sich aus Stimmung, Emotionen und Motivation zusammen, die auch Affekte wie Freude, Interesse und Aufregung beinhalten. Es ist nicht zu bestreiten, dass der Lernprozess beim Fremdsprachenlernen durch positive Affekte gefördert werden sollte, weil der Anspruch auf die Emotionen für Lernende zur Auswirkung auf die Motivation ein Bedarf ist. Hinsichtlich der Bemerkungen über die Affektivität beim Lernprozess, wurde festgestellt dass Wortbildungsübungen für (66,5 %, f = 22, n = 33) der Lernenden positive Emotionen hervorruft und somit eine affektive Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung entwickelt.

Tabelle 47

Affektiver Lernprozess – Einfluss auf die Affektivität beim Lernen

Ich finde dass der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen eine motivierende Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung hat, aufgrund	<u>N</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
des affektiven Lernprozesses (des Einflusses auf die Affektivität)	33	22	66,5

9.5.5. Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen: Nach der Erfassung der subjektiven Einstellungen und deren Gründen zum Einsatz der Wortbildung als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung wurde versucht die Bewertungen der Befunde über die Einstellungen

hinsichtlich der Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildung und deren Übungen darzustellen. Die Items der Likert-Skalen wurden so konzipiert, dass die entnommenen Daten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollten. Die Befunde werden anhand der unten dargestellten Tabelle 48 ausführlich präsentiert.

Tabelle 48

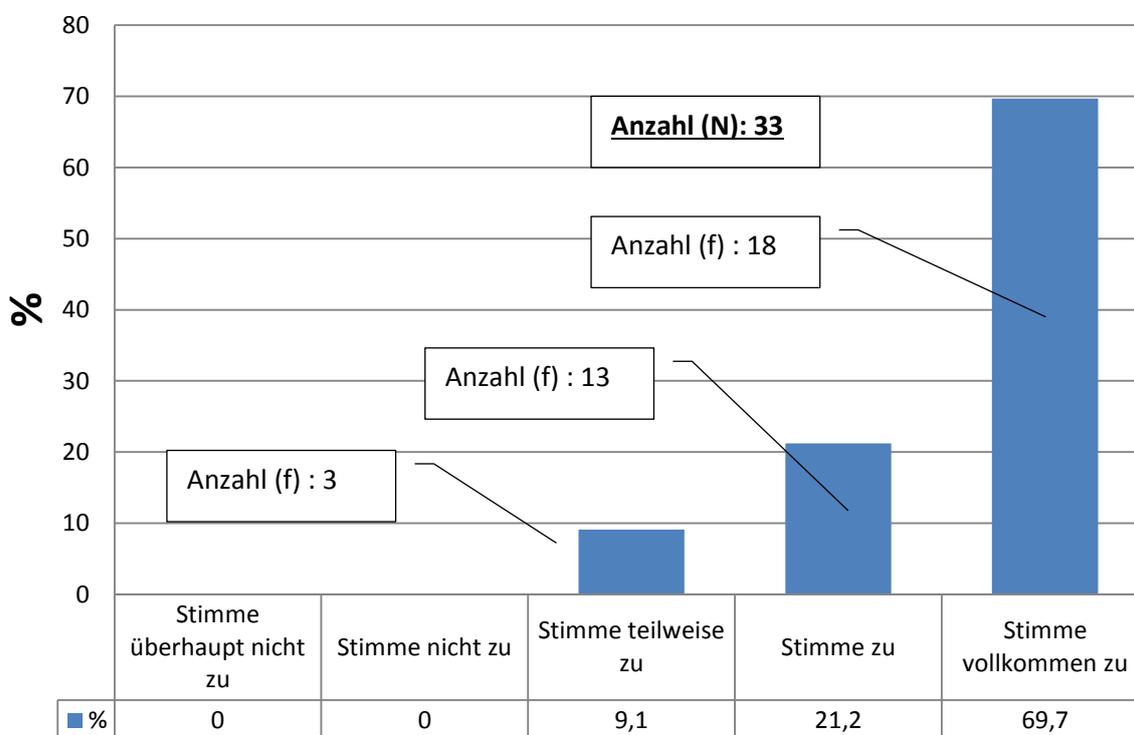
Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen hinsichtlich der Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildung und Wortbildungsübungen

Mein Wortschatz entwickelt sich durch den Einsatz der Wortbildung und der Wortbildungsübungen.	N	stimme vollkommen zu (5)				
		f	stimme zu (4)	stimme teilweise zu (3)	stimme nicht zu (2)	stimme überhaupt nicht zu (1)
	33	18	13	3	-	-
		69.7	21.2	9.1	-	-

Betrachtet man oben die Tabelle 48 und unten die Abbildung 51 wird erkannt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden (69,7 %, f = 18, n = 33) für die Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildung und deren Übungen zustimmen. Im Weiteren ist es wiederum erfreulich zu sehen, dass mit (21,2 %, f = 13, n = 33) der Einsatz von Wortbildungsübungen zum Entwickeln des Wortschatzes hoch bewertet wird. Die Minderheit der Deutschlernenden, was (9.1 %, f = 3, n = 33) betrifft, stimmt der Wortschatzentwicklung durch den Einsatz der Wortbildungsübungen nur teilweise zu.

Abbildung 51

Bewertungen der Befunde über die subjektiven Einstellungen zur Erweiterung des Wortschatzes durch die motivierende Wirkung der Wortbildungsübungen



9.6. Bewertungen der Beobachtungen

Anhand des Lehrplans zufolge, der oben ausführlich dargestellt wurde, erstellten die Lernenden nach jedem Kapitel des Kursbuches Wortschatztabelle und Wortlisten in denen sie mit Wortbildungsstrukturen arbeiteten, fertigten Wortkarten die Wortbildung beinhalteten an, erstellten mit den neu erworbenen Wörter aus dem vorhandenen Kapitel Wortbildungen die sie im Unterricht aktiv nutzten, arbeiteten mit Wortschatzübungen bzw. beschäftigten sich mit Wortschatzspielen die Wortbildungsübungen miteinbezogen.

Am Ende der jeden Lektionen die der 4. Woche des Monats entsprechen, wurde ein Interview durchgeführt, dass halbstrukturiert und in Form eines freien Gruppengesprächs stattgefunden hat, um die subjektiven Einstellungen über den Einsatz der Wortbildung und über die Arbeit mit der Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zum Wortschatzentwickeln zu erfassen.

Gestellt wurden bei der Besprechung ausführliche Hauptfragen, die jedoch im Weiteren durch Zusatzfragen ergänzt und notiert worden sind. Es wurde dabei Beachtung auf die Konzipierung der Fragen gegeben, weil sie schlussendlich den Forschungsfragen dienen sollten. Bei der Befragung wurden die Fragen den Lernenden nicht schriftlich übergeben, jedoch wurden die Antworten die zur Bewertung der Forschung dienen schriftlich verfasst.

Die Antworten der Befragung sowie die persönlichen Beobachtungen über die Leistungen die Lernende bei den oben genannten Aktivitäten gebracht haben dienten zur Feststellung der motivierender Wirkung bzw. des Motivationsfaktors hinsichtlich des Einsatzes von Wortbildungsübungen zur Wortschatzentwicklung und deren potenzieller Förderung von produktiven, rezeptiven sowie kognitiven Fertigkeiten, der Produktivität, der aktiven Teilnahme an Wortbildungsübungen, des effektiven Lernprozesses, des Einflusses auf die Einprägsamkeit, der Entwicklung von Lernstrategien und der kreativen Arbeit.

Schlussendlich wurden die Bewertungen der Befunde hinsichtlich der persönlichen Beobachtung als Zwischenbeurteilung benutzt und standen bei der Interpretation der Daten zur Hilfe. Ferner wurde auch versucht über die Wichtigkeit darüber aufmerksam zu machen, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung in den Deutschunterricht integriert werden sollte, um beim Deutschlernen neben den vier Fertigkeiten die Wortschatzkompetenz der Lernenden zu fördern.

KAPITEL IX

ERGEBNISSE

9. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden für diese Arbeit konzipierten und durchgeführten Untersuchungen durch kritische Betrachtungen deutlich gemacht. Die Ergebnisse der Untersuchungen und die Befunde der Forschung werden mit Rücksicht auf die angelegten Hypothesen die als Grundlage zur Arbeit dienten ausführlich diskutiert.

Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar. Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne den eine erfolgreiche Verwendung von Sprache nicht möglich ist.

Grundsätzlich ist aber gerade das Wortschatzlernen in einer Fremdsprache nach Tütken (2006) ein sehr komplexer Lernprozess, weil es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache. Demnach ist es von essentieller Bedeutung darüber aufmerksam zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren.

Anbetracht der Tatsache, dass beim Wortschatzlernen der komplexe Lernprozess den Lernenden eine belastende Herausforderung vorbereitet kommt es meiner Meinung nach oft zur fehlenden bzw. geringer Motivation. Das Wortschatzlernen steht also damit vor einem affektiven Problem. Diesbezüglich soll der Wortschatzdidaktik eine enorme Beachtung geschenkt werden, indem der affektive Faktor Motivation begutachtet werden sollte.

In Anbetracht der Bedeutsamkeit über die Verfügung der Wortschatzkompetenzen und der Behebung ihrer Schwierigkeiten wie Motivationslosigkeit beim Lernen liegen leider nur wenige Untersuchungen vor, wie der Wortschatz eigentlich systematisch gelernt, effektiv verarbeitet, mühelos erweitert und auf welche Art und Weise der Lernende zum Wortschatzlernen motiviert werden kann.

Für die Behebung der Motivationslosigkeit beim Wortschatzlernen gibt es zahlreiche motivierende Methoden, dazu zählen die Anwendung der Wortschatzübungen bzw. die Wortbildungsübungen, indem die Lernenden in die Lage gebracht bzw. dazu motiviert

werden, den Wortschatz effektiver zu erlernen und somit unter geringem Aufwand Ergebnisse erzielen.

Wortschatzübungen besitzen neben der kognitiven Dimension auch eine affektive Dimension. Weil Emotionen bzw. Gefühle einen Einfluss auf den Lernprozess haben, scheint der Einsatz von Wortschatzübungen beim Wortschatzlernen von Belang zu sein. Wie schon Beile (1998) darauf hinweist, sollten Wortschatzübungen eine positive Einstellung zum Lernen bewirken. Dies kann z.B. dann erfolgen, wenn Wortschatzübungen zum Wortschatzlernen motivieren bzw. eine motivierende Wirkung zum Wortschatzlernen ausüben.

Jedoch ist es die Tatsache, dass Lernende offensichtlich nicht wissen wie sie den Wortschatz fördern können, weil ihnen gerade die Bewusstheit über die Wortschatzübungen fehlen um den Lernprozess beim Wortschatzlernen zu strukturieren und systematisch an das Wortschatzlernen heranzugehen ohne dass sie an Motivation verlieren.

Im Rahmen der Wortschatzentwicklung wurde in dieser Arbeit die motivierende Wirkung der Wortbildungsübungen zum Wortschatzlernen erfasst und der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung als Lernstrategie den Lernenden vermittelt, sowie die Hypothese dass Wortbildungsübungen einen Motivationsfaktor zum Fördern der Wortschatzerweiterung ausüben bestätigt.

1. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit zum Einsatz der Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung ist deutlich geworden, dass die Deutschlernenden den Wortschatz am Ende der jeden Lektion des Kursbuches viel besser gelernt haben, weil die Arbeit an Wortbildungsübungen bei den Probanden zur Förderung der Wortschatzentwicklung eine motivierende Wirkung auslöste bzw. die Probanden zum Wortschatzlernen motivierte. Die Ergebnisse des Wortschatztest die Lernende am Ende jeder Lektion bearbeitet haben, sowie die Ergebnisse der Stichprobe liefern aus einem bisher überhaupt nicht erforschten Gebiet neue konkrete Informationen, da der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung bisher in den Deutschunterricht nicht versucht und untersucht worden ist.

2. Die Haupthypothese bzw. die Hypothese 1 und die erste Forschungsfrage der Untersuchung setzten sich zum Ziel, den Beitrag von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung festzustellen. Der für diese Haupthypothese durchgeführte Wortschatztest und die subjektiven Äußerungen der

Lernenden zur Stichprobe dienten als Anlage zum Erlangen der Ergebnisse. Die Befunde ergaben, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung auf verschiedene Art und Weise eine motivierende Auswirkung ausgelöst hat.

Aus den Befunden ist deutlich zu erkennen, dass mit den meist gegebenen Antworten der Einsatz von Wortbildungsübungen motivierend zum Erlernen des Wortschatzes wirkt, wenn diese hauptsächlich einen Einfluss auf die Einprägbarkeit ausüben. Der Grund dafür liegt mit großer Wahrscheinlichkeit darin, dass Lernende mit den Kenntnissen die sie über Wortbildungsstrukturen verfügen die Möglichkeit dazu haben die zu erlernenden Vokabeln selbstständig zu erkennen und sich an diese effektiver anzueignen.

Weil Lernende mithilfe der Wortbildungsregeln die Fähigkeit besitzen unbekannte Wörter zu analysieren und deren Bedeutung evtl. daraus zu erschließen, sind sie der Meinung dass beim Wortschatzlernen das Einprägen der Lexik gefördert wird.

3. Die Befunde verweisen darauf, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen zum Erlernen des Wortschatzes aufgrund des Einflusses auf die Effektivität motivierend empfunden wird, was bedeutet konkret Wortbildungsübungen wirken motivierend auf das Wortschatzlernen bzw. auf die Entwicklung des Wortschatzes, wenn die Arbeit an Wortbildung zum effektiven Lernprozess führt.

Es ist davon auszugehen, dass Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zum Erlernen der Wörter dienen, weil es die Tatsache ist, dass Lernende die Wörter während dem Lernen mit Wortbildungsstrukturen effektiv verarbeiten können. Mit Rücksicht auf die Form und Struktur der gebildeten Wörter durch Wortbildung führt es zum detaillierten und umfangreichen Lernen, weil sie mit den Vokabeln "basteln" bzw. Wörter zusammensetzen oder ableiten.

Es handelt sich also um den aktiven Einsatz des Lernenden, indem die selbständige Arbeit an Wörtern durch Wortbildung zum effektiven Lernprozess führt und somit eine motivierende Wirkung zur Wortschatzerweiterung auslöst.

4. Im Weiteren scheint bei den Befunden interessant, dass Wortbildungsübungen zum Fördern der Wortschatzentwicklung motivierend wirken, wenn diese Einfluss auf die Produktivität ausüben. Dabei wird von der Sprachwissenschaft ausgegangen, indem die Fähigkeit neue Wörter bilden zu können als Produktivität bezeichnet wird.

Hinsichtlich dieser Aussagen sind die Lernenden sich der zu erlernenden produktiven Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen bewusst, weil hier im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten aktiv bestimmtes Sprachmaterial erzeugt werden muss.

Es ist also verständlich, dass die Lernenden den Einsatz von Wortbildungsübungen zum Wortschatzentwickeln aufgrund des Einflusses auf die Produktivität motivierend finden, weil sie die Möglichkeit dazu haben produktiv Sprachelemente erzeugen zu können und somit ihre produktiven Fertigkeiten dank der Arbeit an Wortbildung fördern können.

5. Des Weiteren ist festzustellen, dass Wortbildungsübungen aufgrund der Erleichterung des Lernprozesses zum Wortschatzlernen eine motivierende Wirkung auslösen. Das Wortschatzlernen in der deutschen Sprache ist ein komplexer Lernprozess, weil es nicht nur semantische Informationen aufzunehmen gilt, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache.

Es ist von Bedeutung aufmerksam zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist über die sich die Lernenden oft beschweren. Anbetracht der Tatsache, dass bei der Wortschatzentwicklung der komplexe Lernprozess den Lernenden eine belastende Herausforderung vorbereitet kommt es zur fehlenden bzw. geringer Motivation die für die Lernenden ein affektives Problem vorbereitet.

Es ist also verständlich, dass die Lernenden beim Wortschatzlernen nach Lernstrategien bzw. Lernwerkzeugen wie Wortbildungsübungen die das Wortschatzerlernen erleichtern bzw. ihnen beim Lernprozess der lexikalischen Kompetenzen zur Hilfe stehen abfragen und diese versuchen zu entwickeln. Aufgrund dessen werden Wortbildungsübungen die zur Erleichterung zum Wortschatzentwickeln dienen und zur Erweiterung des Wortschatzes behilflich sind als motivierend empfunden.

6. Zur motivierenden Wirkung der Wortbildungsübungen um die Wortschatzentwicklung zu fördern zählt u.a. die Entwicklung der Lernstrategien. Bei jeder Sprache stellt der Wortschatz, der als zentrale Voraussetzung zugunsten sprachlicher Kompetenzen angesehen wird - und für den schulischen Fortschritt, sowie für die gesellschaftliche Einheit und aber auch zur Entfaltung aller Fertigkeiten dient, einen nicht zu vernachlässigen integralen Bestandteil dar.

Zu Recht hebt Rampillon (1996) über die Relevanz des Wortschatzes seine Meinung hervor, dass der Wortschatz neben den vier Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen – und Grammatik ein wesentliches Element ist, ohne die eine erfolgreiche Verwendung

von Sprache nicht möglich ist. Weil gerade das Wortschatzlernen als ein komplexer Prozess angesehen wird, ist es von Bedeutung aufmerksam darüber zu machen, dass es beim Wortschatzlernen zwischen verschiedenen Schwierigkeiten zu unterscheiden ist, über die sich die Lernenden oft beschweren.

In Anbetracht der Bedeutsamkeit über die Verfügung der Wortschatzkompetenzen und der Behebung ihrer Schwierigkeiten beim Lernen liegen leider nur wenige Untersuchungen vor, wie der Wortschatz eigentlich systematisch gelernt, effektiv verarbeitet und mühelos erweitert werden kann. Jedoch gibt es für die Behebung der Schwierigkeiten beim Wortschatzlernen zahlreiche Erleichterungen, dazu zählen die Anwendung der Lernstrategien, indem die Lernenden in die Lage gebracht werden, den Wortschatz effektiver zu erlernen bzw. zu gebrauchen und somit unter geringem Aufwand Ergebnisse erzielen.

Leider ist es die Tatsache, dass Lernende offensichtlich nicht wissen wie sie den Wortschatz fördern können, weil ihnen gerade die Lernstrategien fehlen um den Lernprozess zu strukturieren und systematisch an das Wortschatzlernen heranzugehen. Es ist also von essenzieller Bedeutung über die Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien im Rahmen der Wortschatzarbeit die Lernende darüber aufmerksam zu machen.

Hinsichtlich der Bemerkungen zur Lernstrategien ist zu erkennen, dass Lernende sich der fehlenden Strategien zum Wortschatzlernen bewusst sind. Aus den Befunden wird also deutlich, dass die Entwicklung einer Lernstrategie durch die Arbeit an Wortbildungsübungen ein weiterer Grund hinsichtlich der motivierender Wirkung zur Wortschatzförderung ist, weil Lernende wie schon erwähnt durch Wortbildungskenntnisse eine Lernstrategie entwickeln und dadurch selbständig bzw. unabhängig an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten können.

7. Die Hypothese dass der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung dient wird durch den aktiven Lernprozess der die Lernende dazu motiviert den Wortschatz zu erlernen bestätigt. Die Lerntheorie versteht heutzutage das Erlernen des Wortschatzes als ein Prozess, bei dem der Lernende als ein aktiver Teilnehmer angesehen wird der Informationen aufnimmt und verarbeitet.

Bei der Wortschatzentwicklung versuchen Fremdsprachenlernende durch aktives Experimentieren bzw. durch aktives Handeln Wörter zum Einsatz zu bringen. Hinsichtlich dieser Bemerkungen soll man die Fähigkeit zum autonomen Wortschatzlernen fördern, indem die Lernenden in die Lage gebracht werden, sich weitgehend selbstständig an den Wortschatz anzueignen. Die Voraussetzung dafür ist, aktives Handeln beim Wortschatzlernen. Das

individuelle Aneignen der Lernenden um aktiv lernen zu können soll durch Lernstrategien bzw. durch Lehrmaterialien wie der Arbeit an Wortbildung gefördert werden.

Die deutsche Sprache bietet einer Vielfalt an Wörter die durch Wortbildungsstrukturen erzeugt wird, bei dem der Lernende versucht Wörter zusammenzusetzen, abzuleiten oder einzusetzen.

Das heißt konkret der Lernende wird mit der Wortbildung bzw. mit der Arbeit an Wortbildungsübungen zum selbständigen Handeln konfrontiert, indem er mit den Kenntnissen über Wortbildungsregeln aktiv an der Erweiterung seines Wortschatzes arbeitet. Hinsichtlich der Bemerkungen zum Einfluss auf die Aktivität ist zu erkennen, dass Lernende sich der aktiven Teilnahme an der Wortschatzerweiterung bewusst sind.

Der Einfluss auf die Aktivität durch die Arbeit an Wortbildungsübungen ist ein weiterer Grund der die Hypothese hinsichtlich der motivierender Wirkung zur Wortschatzförderung bestätigt, weil Lernende wie schon erwähnt durch Wortbildungskenntnisse aktiv handeln und dadurch selbständig bzw. unabhängig an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten können.

8. Die Befunde dieser Arbeit ergaben auch, dass die Arbeit an Wortbildung zur Förderung der Wortschatzerweiterung motivierend wirkt, weil die Wortbildung und deren Übungen zur Erkennung der Form und Struktur der Vokabeln ermöglicht. Die Wortbildung ist ein integraler Bestandteil des sprachlichen Verfahrens, indem es die Möglichkeit nach dem "Suchen" von neuen Lexemen bietet, sowie aus dem vorhandenen Sprachmaterial neue Wörter erzeugt lässt, die dann lexikalisiert werden und somit zur Wortschatzentwicklung dienen. Der Forschungsbereich der Wortbildung überschneidet sich mit der Grammatik bzw. der Morphologie und der Syntax, indem die Logik hinter dem Entstehungsprozess der Wörter vermittelt wird und u.a. zur strukturellen Erkennung der Lexeme ermöglicht. Die unendliche Anzahl der Kombinationsmöglichkeit von Wörtern führt die Lernenden dazu, dass sie sich der morphologischen Analyse der Lexeme bewusst sind und somit die Form und die Struktur der Wörter erkennen. Hinsichtlich dieser Aussagen wird die Hypothese, dass Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung eine motivierende Wirkung auslösen bestätigt.

9. Des Weiteren weisen die Befunde darauf hin, dass die Arbeit an Wortbildung zur Förderung der Wortschatzerweiterung eine motivierende Wirkung auslöst, wenn der Wortschatz unter geringem Zeitaufwand erlernt wird. Der Zeitaufwand und die Intensität sind

beim Lernprozess einer Fremdsprache nicht zu vernachlässigen, weil das Erlernen einer Fremdsprache ein sehr komplexer Lernprozess ist, indem es nicht nur erwartet wird semantische Informationen aufzunehmen, sondern auch grammatisch-syntaktischen Funktionen aufzunehmen gilt.

Deshalb ist es verständlich, dass es zu verschiedenen Schwierigkeiten wie der Zeitaufwand beim Lernen kommen kann, über die sich die Lernenden beschweren.

Die Lernende haben den Bedarf einen Lernprozess durchzugehen der mit wenig Zeitaufwand zu überwinden ist. Weil sich gerade die Wortbildungslehre mit verschiedenen Bereichen überschneidet gibt die Arbeit an Wortbildung den Lernenden einerseits verschiedene Möglichkeiten zur Nutzung der Sprachmittel, andererseits haben die Lernenden die Chance Sprachmittel durch die Arbeit mit Wortbildung auf eine einfache Art und Weise unter geringem Zeitaufwand zu erlernen.

Mit dem Einsatz der Wortbildung zum Wortschatzentwickeln ist aus den Ergebnissen zu erkennen, dass Wortbildungsübungen von Vorteil und als Beschleuniger des Lernprozesses angesehen wird, da die Wortbildung zum einem für die Beschreibung der Struktur von Sprache und der Bildung neuer Wörter dient, andererseits die Regel der Entstehung neuer Wörter beschreibt, sowie ein Ausdruck der sprachlicher Kreativität trotz der Begrenzung des Inventars von Elementen und Regeln sich eine unbegrenzte Kombinationsmöglichkeit von neuen Wörtern erzeugen lässt.

Betrachtet man all diese Eigenschaften der Wortbildung sind die Lernenden der Meinung, dass die Arbeit an der Wortbildung hinsichtlich ihrer Beschleunigung des Lernprozesses einen Motivationsfaktor zum Wortschatzerweitern ausübt.

10. Darauf aufbauend zeigte die Arbeit, dass die Arbeit an Wortbildung motivierend zum Erweitern des Wortschatzes wirkt, weil die Wortbildung und deren Übungen Einfluss auf die Emotionen beim Wortschatzlernen ausübt. Eine affektive Wirkung die ein Sprachmaterial auslöst wird als eine überwiegende, kurze und impulsartige Gefühlsregung verstanden, die nicht von einem kognitiven Prozess zu bestimmen ist.

Die Affektivität setzt sich aus Stimmung, Emotionen und Motivation zusammen, die auch Affekte wie Freude, Interesse und Aufregung beinhalten. Es ist nicht zu bestreiten, dass der Lernprozess beim Fremdsprachenlernen durch positive Affekte gefördert werden sollte, weil der Anspruch auf die Emotionen für Lernende zur Auswirkung auf die Motivation ein Bedarf ist.

Hinsichtlich der Bemerkungen über die Affektivität beim Lernprozess, wurde festgestellt dass Wortbildungsübungen positive Emotionen hervorrufen und somit eine affektive Wirkung zur Förderung der Wortschatzentwicklung entwickeln.

11. Des Weiteren wird durch diese Arbeit deutlich, dass die Mehrheit der Deutschlernenden den Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung als nützlich und bedeutsam für die Erweiterung ihrer Wortschatzkenntnisse einordnen.

Damit wird die Hypothese 2 zur Arbeit und die Forschungsfrage 2 der Untersuchung mit den Befunden aus dem Wortschatztest, sowie den Ergebnissen der Stichprobe im Ganzen bestätigt, d.h. die Lernenden betrachten den Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung als nützlich und bedeutsam, dabei wird auch die Frage aus welchen Gründen die Arbeit an Wortbildung nützlich und bedeutsam empfunden wird beantwortet, sowie auf welche Art und Weise der Einsatz von Wortbildungsübungen zum Entwickeln des Wortschatzes beiträgt erläutert.

Im Folgenden ist deutlich zu machen, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen das Einsehen in die Form und Struktur der Wörter ermöglicht, weil die unendliche Anzahl der Kombinationsmöglichkeit von Wörtern die Lernenden dazu führt, sich der morphologischen Analyse der Lexeme bewusst zu werden und somit die Form und die Struktur der Wörter zu erkennen.

Nachfolgend ist aus den Befunden zu erkennen dass der Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung aufgrund des Motivierens zum Wortschatzlernen beiträgt. Weil gerade beim Wortschatzlernen semantische und aber auch morphologische-syntaktische Informationen und phonetische Aussprache aufzunehmen gilt, werden die Lernende beim komplexen Lernvorgang überfordert, was zur Motivationslosigkeit führt. Es ist also von großer Wahrscheinlichkeit, dass Lernende den Einsatz von Wortbildungsübungen aufgrund ihrer motivierenden Wirkung als Beitrag zum Wortschatzentwickeln ansehen.

Darauffolgend ergibt sich aus der Forschung, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen aufgrund des Einflusses auf die Effektivität beim Lernen einen Beitrag zum Wortschatzerweitern leistet. Das bedeutet konkret, der Einsatz von Wortbildungsübungen übt eine positive Wirkung auf das Lernen der Wörter bzw. auf die Entwicklung des Wortschatzes aus, wenn die Arbeit an Wortbildung von den Probanden effektiv zum Wortschatzerweitern empfunden wird.

U.a. wirken Wortbildungsübungen auf das Erlernen der Wörter motivierend, weil es die Tatsache ist, dass Lernende die Wörter während dem Lernen mit Wortbildungsstrukturen effektiv verarbeiten können. Mit Rücksicht auf die Form und Struktur der gebildeten Wörter durch Wortbildung führt es zum detailliertem und umfangreichen lernen, weil sie mit den Vokabeln "basteln" bzw. Wörter zusammensetzen oder ableiten. Es handelt sich also um das effektive Lernen, weil die selbständige Arbeit an Wörter durch Wortbildungsstrukturen sowie deren Regeln zum effektiven Lernprozess führt und als Beitrag geschätzt wird.

Des Weiteren dient die Antwort, dass Lernende den Einsatz von Wortbildungsübungen aufgrund der Einprägsamkeit beim Lernen als Beitrag schätzen, zur Bestätigung der Hypothese 2. Der Grund dafür liegt mit großer Wahrscheinlichkeit darin, dass Lernende mit den Kenntnissen die sie über Wortbildungsstrukturen verfügen die Möglichkeit dazu haben die zu erlernenden Vokabeln selbstständig zu erkennen und sich an diese effektiver anzueignen.

Weil Lernende mithilfe der Wortbildungsregeln die Fähigkeit besitzen unbekannte Wörter zu analysieren und deren Bedeutung evtl. daraus zu erschließen, sind sie der Meinung dass beim Wortschatzlernen das Einprägen der Lexik gefördert wird.

Im Weiteren wird aus den Befunden deutlich, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen aufgrund der Möglichkeit neue Wörter erzeugen zu können als Beitrag zum Wortschatzlernen geschätzt wird. Als Erzeugung von neuen Wörtern versteht man eine Neubildung von Wörtern durch eine Ableitung, d.h. an ein bereits vorhandenes Wort wird eine Vor- oder Nachsilbe gehängt. Neue Wörter werden zumeist über Wortbildung erzeugt, sowie über Entlehnung und oder einer Bedeutungsveränderung. Es ist also verständlich, dass die Lernende durch vorhandenes Sprachmaterial versuchen Wortneuschöpfungen zum Teil selbst zu produzieren oder diese versuchen zu entziffern und somit diesen Vorgang als Beitrag zum Wortschatzentwickeln schätzen.

Nachfolgend dient die Antwort, dass Lernende den Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung aufgrund des kreativen Lernens bzw. der Kreativität beim Wortschatzlernen als Beitrag schätzen, zur Bestätigung der Hypothese 2. Als Kreativität wird eine erfinderische und gestalterische Tätigkeit beim Lernprozess um neue lexikalische Einheiten zu bilden verstanden. Weil sich beim Lernvorgang die Kreativität mit der Produktivität überschneidet, ist es zu betonen, dass die Wortbildung das größte produktive Gebiet einer Sprache ist, bei dem die Lernenden selbständig und kreativ handeln, sowie die Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten steuern können. Mit der Arbeit an produktiver Wortbildung im Deutschunterricht kann der Lernende kreativ, sowie produktiv mit den zu

erlernenden sprachlichen Kenntnissen umgehen. Die Wortbildung leistet einen enormen Beitrag zum Entwickeln der sprachlichen Kenntnissen bzw. der Wortschatzkenntnissen, weil die Wortbildung über ein enormes Potenzial besitzt und die Möglichkeit dazu bietet mit den lexikalischen Einheiten spielerisch und kreativ umzugehen.

Aufgrund der Möglichkeit des Spielraums die Wortbildung bietet um mit der Sprache zu experimentieren, sowie kreativ zu lernen und die Sprachprobung zu verwirklichen zu können, schätzen die Lernenden die Arbeit an Wortbildung als Beitrag zum Wortschatzentwickeln.

Darauf folgend ist aus den Befunden herauszuschließen, dass Lernende die Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzerweiterung aufgrund der Erlernung von unterschiedlichen Wortarten als Beitrag ansehen. Die Wortbildung wird als ein Gegenstandsbereich der Grammatik bezeichnet, das mehrere Verfahren in sich beinhaltet, mit denen man die Möglichkeit hat durch verschiedene Zusammensetzungen von Morphemen mehrere Wörter zu bilden. Es ist zwischen verschiedenen Wortbildungsarten zu unterscheiden, wie etwa die traditionellen Wortbildungsarten, die Konversion, Derivation und Komposition umfassen.

Zur Komposition zählen neue Wörter, die durch die Verbindung von mindestens 2, sowie durch mehrere bereits vorhandene Wörter gebildet werden. Das zusammengesetzte Wort wird als Produkt dieses Verfahrens angesehen und wird meist Kompositum oder Wortzusammensetzung genannt. Das Kompositum beinhaltet ein Nomen das als Grundwort dient und in der Schulgrammatik als zusammengesetztes Hauptwort gekennzeichnet wird, sowie ein Bestimmungswort das als Bestimmungswort angesehen wird. Neben der Derivation ist die Komposition der wichtigste Bestandteil der Wortbildung um die Wortschatzkenntnisse zu erweitern bzw. um die Wortschatzkompetenz über die zu erlernenden Fremdsprache zu fördern. Die Bildung dieser Wörter führt zur Verdichtung von Informationen, da eine Bedeutung die eigentlich eine syntagmatische Relation erfordern würde, in einem Wort geäußert werden und benutzt werden kann.

Zur Wortbildungsart Derivation zählen Wörter, die durch lexikalische Morpheme wie Lexeme oder Affixen gebildet werden und als abgeleitetes Wort oder Ableitung gekennzeichnet werden. Mit der Komposition zusammen wird Derivation als wichtigstes Wortbildungsmittel eingeordnet.

Der Ausdruck Konversion bezeichnet einen Wortbildungstyp, dass in der linguistischen Wortbildungslehre einen Vorgang durchgeht, indem man einen Wortstamm ohne es zu verändern in eine neue Wortart überträgt, das heißt konkret der Wortartwechsel

des Stammes erfolgt ohne weitere Änderung der Form. Mit der Arbeit an Wortbildung, die Wortbildungsmittel wie Komposition, Derivation und Konversion umfasst, können die Lernenden unterschiedliche Wörter aus verschiedenen Wortarten lernen, diese erkennen und aber auch mit Wortbildungsstrukturen verschiedene Wörter erzeugen. Mit der Verfügung über eine entsprechende Wortbildungskompetenz und der Beherrschung über Wortbildungsmittel sind die Lernenden nicht nur auf ihr begrenztes individuelles Lexikon angewiesen, sondern sind dazu fähig, ihr Ausdrucksverhalten zu bereichern. Der Lernende wird mit der Nutzung von Wortbildungsstrukturen tätig zur Wortbildung, indem es seine eigene Wortschatzentwicklung fördert und erweitert, sowie seine Ausdrucksweise steigert.

Hinsichtlich dieser Aussagen ist es also von großer Wahrscheinlichkeit, dass Lernende die Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung aufgrund der Erlernung von unterschiedlichen Wortarten als Beitrag schätzen.

Im Weiteren wird aus den Befunden deutlich, dass Lernende die Wortbildungsübungen zum Fördern der Wortschatzerweiterung als beitragend betrachten, weil die Arbeit an Wortbildung die Möglichkeit bietet, komplexe Sachverhalte darstellen und verstehen, sowie unbekannte Wörter erkennen zu können. Da Wortbildung u.a. eine der wesentlichen Formen der Wortschatzerweiterung ist, können Lernende durch die Beherrschung der Wortbildungsmittel dazu fähig werden Ihre lexikalischen Kenntnisse zu erweitern und die Möglichkeit an das Verstehen des ihnen vorher nicht bekannten komplexen Sachverhalts haben, weil durch Wortbildungsstrukturen verschiedene, zum Teil komplizierte Wörter aus unterschiedlichen Wortarten erzeugt wird. Aus diesem Grund ist es verständlich, dass Lernende die Wortbildungsübungen aufgrund der Erkennung unbekannter Sachverhalte, sowie der Nutzung komplexer Wörter als beitragend zur Förderung der Wortschatzentwicklung finden.

12. Anschließend setzen sich die dritte Hypothese der Arbeit und die dritte Forschungsfrage der Untersuchung zum Ziel, die Entwicklung der Wortschatzkenntnisse durch den Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen festzustellen, d.h. es wurde versucht zu erläutern, ob der Einsatz der Wortbildung die Wortschatzkenntnisse der Lernenden entwickelt. Der für diese dritte Hypothese durchgeführte Wortschatztest und die subjektiven Äußerungen der Lernenden zur Stichprobe dienten als Anlage zum Erlangen der Ergebnisse. Die Befunde ergaben, dass die Lernenden mit dem Einsatz von Wortbildungsübungen im DaF-Unterricht nicht nur den allgemeinen sondern auch den potentiellen Wortschatz, der für die Beherrschung der deutschen Sprache aufgrund der

Wortbildung von besonderer Relevanz ist, viel besser erlernt und behalten haben, da die erzielten Ergebnisse der Wortschatzvor- und Nachtest von Deutschlernenden, die auch in der Klasse während und aber auch außerhalb des Unterrichts mit schriftlichen Übungen, Tabellenaufgaben, Wortlisten, und Wortkarten, sowie mit Wortschatzspielen gearbeitet haben, einen enormen Zuwachs an allgemeinen und potentiellen Wortschatz zeigen. Weil alle Lernende während der Arbeit mit Wortbildungsübungen die Möglichkeit auf dieselben Wortbildungsübungen zuzugreifen hatten, ergaben sich kaum unterschiedliche Ergebnisse, jedoch war die Arbeit an allen Wortbildungsarten und Wortbildungsmittel aufgrund des begrenzten Zeitumfangs und der Niveaustufe der Lernenden nicht möglich, deshalb beschränkt sich diese Arbeit nur auf den Einsatz der Wortbildungsarten wie Komposition und Derivation zur Förderung der Wortschatzentwicklung.

Damit wird die Hypothese 3 zur Arbeit im Ganzen verifiziert, d.h. es wurde eine Entwicklung des Wortschatzes durch den Einsatz der Wortbildungsübungen erfasst.

Schlussendlich ist festzuhalten, dass diese vorliegende Arbeit ihre Zielsetzung zum großen Teil verwirklicht hat, d.h. der Einsatz von Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung wurden deutlich dargestellt und bestätigt. Aufgrund der thematischen Ausrichtung der Arbeit, wurde keine detaillierte Forschung zur Entwicklung anderer sprachlichen Fertigkeiten durch die Arbeit an Wortbildung durchgeführt, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Zusammenfassend hat sich diese Arbeit kritisch und präzise mit den erzielten Befunden und Ergebnissen der Forschung auseinandergesetzt und dient als Wegweiser, sowie eine Grundlage für weitere Forschungen in diesem Themenbereich.

KAPITEL IX

SCHLUSSFOLGERUNGEN

9. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Auf Grundlage der zuvor dargestellten und ausführlich diskutierten Befunde der Untersuchung dieser Arbeit werden für den Einsatz von Wortbildungsübungen zur Förderung der Wortschatzentwicklung bei Lernenden auf dem A1-Niveau folgende konkrete Vorschläge in Worte gefasst.

1. Mit Rücksicht auf die in dieser Arbeit erfassten Befunde sollten Wortbildung und Wortbildungsübungen zur Vermittlung, Erweiterung, Förderung und Festigung des allgemeinen sowie potentiellen Wortschatzes eingesetzt werden.

2. In Bezug auf die in dieser Arbeit erzielten Ergebnissen sollten Wortbildung und Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung eingesetzt und somit die Motivationslosigkeit als ein affektives Problem aufgrund des komplexen Lernprozesses beim Erlernen des Wortschatzes beseitigt werden.

3. Weiterhin empfiehlt sich, Wortbildungsübungen zur Förderung der Einprägsamkeit, der Affektivität, der Aktivität und der Effektivität sowie der Produktivität beim Erlernen des allgemeinen Wortschatzes und der Erweiterung des potentiellen Wortschatzes zu verwenden.

4. Um den Lernenden die Arbeit an Wortbildung zu ermöglichen und sie mit denen zu konfrontieren, sollte der DaF-Unterricht mit Hilfe von Wortbildungsübungen unterstützt werden.

5. Zu empfehlen ist, die Wortbildungsübungen zur Entwicklung der grammatischen und syntaktischen sowie semantischen Entwicklung einzusetzen.

6. Nachfolgend sollte darüber aufmerksam gemacht werden, dass weiterhin zu untersuchen ist, inwieweit der Einsatz von Wortbildung und die Arbeit an Wortbildungsübungen zur Entwicklung verschiedener Fertigkeiten leisten.

7. Wortbildungsübungen sollten zur Erkennung von Struktur und Form der Sprache bzw. der Wörter eingesetzt werden.

8. Zu empfehlen ist, dass Wortbildung und Wortbildungsübungen infolge der dargestellten Vorschläge zum integralen und festen Bestandteil der Wortschatzarbeit werden. Hierbei sollten die Vorschläge zur Unterstützung des DaF-Unterrichts und der zur Verbesserung der Wortschatzarbeit sowie der Qualität beim Wortschatzlernen als Hilfe dienen.

9. Die Wortbildungsübungen sollten aufgrund ihrer affektiven Wirkung wie Motivation zur Lernbereitschaft der Lernenden dienen.

10. Ebenso sollten Wortbildungsübungen zur Unterstützung des lernfreundlichen Lernprozesses aufgrund des Lernens unter geringem Zeitaufwand und der Erleichterung beim Lernen eingesetzt werden.

11. Des Weiteren sollten Wortbildungsübungen aufgrund des komplexen Lernprozesses als Lernstrategie beim Wortschatzlernen eingesetzt werden.

12. Zu empfehlen ist, die Wortbildungsübungen als Hilfe zur Lernwiederholung zu verwenden.

13. Ebenso sind Wortbildungsübungen aufgrund ihrer reichen Wortbildungsmittel zur Vermittlung und Nutzung der verschiedenen Wortarten einzusetzen.

14. Über die Integration der Arbeit an Wortbildung und der Einsatz von Wortbildungen in den DaF-Unterricht um das Wortschatzlernen zu fördern sollte im Curriculum darüber aufmerksam gemacht werden, damit Wortbildung bzw. Wortbildungsmittel als ein Verfahren zu einem nicht zu vernachlässigen Teil des DaF-Unterrichts und der Wortschatzarbeit wird.

15. Die Wortbildungskompetenz bzw. die Wortbildungskennntnissen sind auch bei Seminaren, Konferenzen und Workshops für das Weiterbilden von Lehrkräften anzubieten. Darüber hinaus sollte das Ziel gesetzt werden, dass Lehrkräften in der Aus- und Weiterbildung zu einer Reflexion über die Arbeit mit Wortbildung angeregt wird.

16. Die positiven Befunde der Forschung und die Ergebnisse des Wortschatztest sowie die Daten der Stichprobe indem die Lernenden ihre subjektiven Äußerungen hinsichtlich des Einsatzes von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzentwicklung formuliert haben, bilden einen Impuls für zukünftige Untersuchungen und bestätigen den Beitrag von Wortbildungsübungen als motivierende Wirkung zum Erweitern des Wortschatzes. Da u.a. festzustellen ist, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen als Motivationsfaktor zur Förderung der Wortschatzkenntnisse bisher nicht erforscht worden ist, sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen von Belang. Diese zukünftigen Forschungen würden einerseits die in diesem Bereich erfassten Ergebnisse der ersten Studie ergänzen, andererseits würden sie dazu dienen, über die Bedeutsamkeit der Wortbildungsübungen zur Vermittlung, Erweiterung und Förderung des Wortschatzes aufmerksam zu machen. Jedoch sollte man dazu Acht geben, dass der Einsatz von Wortbildungsübungen um die Wortschatzentwicklung zu fördern keine austauschbare Auswahlmöglichkeit bzw. Option für die anderen Materialien darstellen, sondern eine wichtige Rolle darüber haben, die Wortschatzarbeit sowie die Wortschatzkenntnisse zu bereichern und zu ergänzen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler, (S. 239-252).
- Augst, G. (1997). Wort-Wortfamilie-Wortfamilienwörterbuch: Zur Konzeption eines neuen Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache auf der Basis der Wortbildung. In:
- Ban, A. R. (2020). Lehr- und Lernprobleme des Wortschatzes im Studium einer Fremdsprache. *Acta Marisiensis. Philologia*, 2(2), (S. 127-131).
- Beile, W. (1987). "Wortschatzübungen in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I". In: Diller, Hans-Jürgen et al. (eds.) (1987): *Anglistik & Englischunterricht*, 32. *Wortschatzarbeit*. Carl Winter: (S. 61–85).
- Beile, W. (2009). Üben und Übungsformen. In U. O. H. Jung (ebd.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, (S. 74-81). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bimmel, P. Lernstrategien im Deutschunterricht In: *Fremdsprache Deutsch*, 1, (S. 4-11), Bimmel, P. und Rampillon, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt.
- Bohn, R. (1999). Probleme der Wortschatzarbeit. *Fernstudieneinheit 22*. Langenscheidt.
- Bohn, R., und Schreiter, I. (1996). Wortschatzlernen - neuere Ansätze. In Henrici, G. und Börner, W. (2000). "'Das ist eigentlich so'ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muss.' Lernermeinungen zu Grammatikübungen". In: Riemer, C. (2000). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen, Narr: (S. 323–337).
- Börner, W. (2002). "Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben". In Börner, W. und Vogel, K. (2002): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen, Narr: (S. 231–259).
- Ceylan, Y. (2018). Wortbildung im Türkischen und Deutschen: Eine kontrastiv linguistische Untersuchung der Wortbildung mit Wortbildungsanalysen von DaF-Studierenden. *Turkish Studies*, 13(4), (S. 185-202).
- Chudak, S. (2008). Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: Chlosta, C., Leder, G. und Krischer, B. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*, (S. 125-140). Göttingen: Universitätsverlag.

- De Florio-Hansen, I. (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, (S. 83-113).
- De Florio-Hansen, I. (2006). Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.), Wortschatz und Fremdsprachenlernen. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft, 9, 2006).
- Dickinson, L. (2003). "Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick." In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke. (S. 323).
- 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).
- Dreßel, T. (1987). Wortbildung und Wortschatzerwerb in Weiterbildungskursen für ausländische Deutschlehrer. Dissertationsarbeit, Leipzig.
- Duden. (2011). *Deutsches Universalwörterbuch*, (7). Nördlingen: Bibliographisches Institut GmbH.
- Dunowski, E. (2015). Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Janíková, Věra, Andrášová, Hana (Hgg.): Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, (S. 108-123).
- Edmondson, W. J. (1997). Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26, (S. 88-110).
- Eichinger, L. M. (2000). *Deutsche Wortbildung: eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.
- Eichinger, L. M., Melis, M., & Vázquez, M. J. D. (Eds.). (2008). *Wortbildung heute: Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache*, 4, Narr Francke Attempto Verlag.
- Eisenberg, Peter (2013). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. 4. Auflage. Stuttgart/Weimar.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Quetz, J. in Zusammenarbeit mit Schieß, R. und Sköries, U., Langenscheidt.
- Fleischer, W. und Barz, I. (2012). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, 4, Berlin/Boston, 2012, (S. 83).

- Funk, H. (1994). Wortschatz in Fremdsprachenlehrwerken. In: Kast, B. und Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, (S. 55-61). Langenscheidt.
- Glöckner, S. (2013). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: eine qualitative Studie zu Gründen schwedischer Fremdsprachenlerner gegen das Lernen von Deutsch.
- Henrici, G. und Riemer, C. (1996). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. - Hohengehren : Schneider Verlag (1996).
- Heringer, H. J. (2014). *Deutsche Grammatik und Wortbildung in 125 Fragen und Antworten*.
- İşigüzel, B. (2011). Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), (S. 29-41).
- İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), (S. 53-86).
- Janíková, V. (2005). Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium.
- Janíková, V. und Michels McGovern, M. (2002). *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: MU v Brně, Pedagogická fakulta, 2002.
- Kieweg, W. (2010). "Übungsformen". In: Hallet, W. und Königs, F. G. (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Kallmeyer: (S. 182–186).
- Kontio, J. (2009). Bereiche der lexikalischen Kompetenz in Wortschatzübungen anhand der Lehrbuchserien In Touch und Genau. (Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, 2009).
- Korfanty, N. (2012). Die Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen und Methoden ihrer Steigerung.
- Köster, J. und Lindauer, T. (2008). Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: *Didaktik Deutsch. Sonderheft, 2*, (S. 148-161).
- Lay, T. (2008). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35(1), (S. 15-31).
- Lewandowski, T. (1991). *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Lindauer, T. (2007). Wortbildung. In: *Praxis Deutsch* ,201, (S. 6-15), hier (S. 6), Vgl. auch Lawrenz, B. (2006). Moderne deutsche Wortbildung. Phrasale Wortbildung im

- Deutschen: Linguistische Untersuchung und sprachdidaktische Behandlung. Hamburg., S. 168 sowie Elsen, H. und Michel, (2011). (Hrsg.), Wortbildung im Deutschen zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch. Perspektiven, Analysen und Anwendungen. Stuttgart, 2011, (S. 32f).
- Lohde, M. (2006). Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch. Tübingen 2006, (S. 13).
- Löschmann, M. (1971). Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 93-99.
- Löschmann, M. (1980). Zum Schöpferischen in der Arbeit am Wortschatz. *Deutsch als Fremdsprache*, 3, (S. 153-161).
- Löschmann, M. (1992). Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung, U. O. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. (S. 311-320). Frankfurt am Main: Langenscheidt.
- Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt am Main: Langenscheidt.
- Lutjeharms, M. (2004). "Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, (S. 0–26).
- Mac, A. (2009). Einige Überlegungen zur Wortbildungslehre im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 35, (S. 103-115).
- Mac, A. (2011). Zur Rolle der Wortbildung in ausgewählten DaF-Lehrwerken am Beispiel der Derivation. *Zielsprache Deutsch*, 1, (S. 3-21).
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Neuner, G. (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. *Fremdsprache Deutsch*, 3, (S. 3-12).
- Neuner, G. (1991). Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. *Fremdsprache Deutsch*, 2, (S. 75-84).
- Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung, Langenscheidt, 18.
- Neveling, C. (2004). Worterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren.
- Nodari, C. (2006). *Grundlagen zur Wortschatzarbeit*. Netzwerk Sims–Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen. Herausgegeben vom Institut für interkulturelle Kommunikation.

- Rampillon, U. (1993). Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive. In: *Die Neueren Sprachen*.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache*, München: Max Hueber Verlag.
- Riemer, C. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*.
- Riemer, C. (2012). Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen. In *Vortrag auf der 4. Konferenz Deutsch als Fremdsprache in Pallini, Griechenland*, 7.
- Riemer, C. (2019). Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In *Förderung der deutschen Sprache weltweit*, 365-380. De Gruyter.
- Riemer, C. (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, 2(2), (S. 196-197). Schneider Verlag, Hohengehren GmbH.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, Tübingen : A. Francke.
- Römer, C. (2006). Morphologie der deutschen Sprache. Basel/Tübingen, (S. 27-36).
- Römer, C. und Matzke, B. (2010). *Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale*. Tübingen 2010, (S. 111f.).
- Rössler, H. (1988). "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).
- Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im. *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 476, (S. 263).
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. (2. Auflage). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Vester, F. (2014). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* 36, Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München.
- Targońska, J. (2012). "Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden". *Linguistica Silesiana*, 33, (S. 63–79).
- Targońska, J. (2013). "Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt" – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden. *Linguistik online*, 60(3).

- Targońska, J. (2013). "Wortschatzübungen zur Förderung der sprachlichen Kreativität". In: Szczepaniak-Kozak, Anna/Lankiewicz, Hadrian (eds.) (2013): *Creative potential of the word: From fiction to education*. Pila, Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica w.: (S. 219–236).
- Targońska, J. (2013). Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr -und Lernforschung. *Acta Neophilologica*, 15, (S. 201-216).
- Targońska, J. (2013). Wortbildungskennntnisse zur Förderung des spielerischen und kreativen Umgangs mit fremdsprachlichen Lexikbeständen im DaF-Unterricht. In *Colloquia Germanica Stetinensia*, 22, (S. 301-318). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*, (S. 350). Peter Lang International Academic Publishers.
- Ulrich, W. (2007). Den Wortschatz erweitern und vertiefen. In: *Deutschunterricht* 60 (2), 4-9.
- Ulrich, W. (2011): Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikorientierten Reflexion über Sprache. In Pohl, I. und Ulrich, W. (Hrsg.), *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler, (S. 19-26).
- Wahrig-Redaktion. (2011). *Brockhaus WAHRIG - Die deutsche Rechtschreibung*, 8, Gütersloh, München: Wissen Media Verlag GmbH.
- Weinert, S. (2004). Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. *Sprache· Stimme· Gehör*, 28(1), (S. 20-28).
- Wortbildung und Phraseologie. (Hrsg.), Rainer, W. und Franz-Josef, B. Tübingen: Gunter Narr Verlag, (S. 89-113).
- Ylönen, S., & Hurskainen, M. (2019). Motive und Motivation zum Deutschlernen: Beispiel Deutsch als Fremdsprache unter Studierenden in Finnland. *Finnische Beiträge zur Germanistik*.

ANHANG I

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketi yapma amacım yabancı dil olarak Almanca öğreniminde sözcük yapımının (birleşmiş kelimeler) ve kelime oluşturma alıştırmalarının sizlerin kelime dağarcığının gelişimini ne ölçüde desteklediğini saptamaktır. Araştırmamın bir diğer amacı kelime dağarcığınızı geliştirmek adına kullanılan sözcük yapımı ve kelime oluşturma alıştırmalarının sizlerin motivasyonu üzerinde etkilerini tespit etmektir. Bu çalışma aynı zamanda elde edilen sonuçlara istinaden sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının kullanımına ilişkin sizlerin öznel görüşlerini ve değerlendirmelerini konu edecektir. Elde edilen sonuçlar Almanca öğreniminde kelime bilgisi becerilerinin önemini yansıtacak, kelime dağarcığınızı geliştirmek ve sizi bu doğrultuda motive etmek amacıyla yapılan sözcük yapımı alıştırmalarının gerekliliğini ve sizleri ne ölçüde desteklediğini vurgulayacaktır. Ayrıca sizlerin motivasyonu üzerinde etkisini saptayacaktır. Sizler bu kanıtlanmış verilerle Almanca öğrenimindeki bireysel çalışmalarınıza ve kelime bilgisi becerilerinizi geliştirmenize kişisel yöntemler katabileceksiniz.

Verdiğiniz cevaplar kişisel haklarınızı koruyarak gizli kalacaktır. Katılımınız ve değerli zamanınız için teşekkür ediyorum!

1) Cinsiyeti kimliğinizi nasıl tanımlarsınız?

Kadın Erkek Farklı Kimlik Belirtmek İstemiyorum

2) Yaşınız? _____

3) Eğitim durumunuz?

Hiç Eğitim Almadım İlkokul Mezunu Lise Mezunu 2 Yıllık Ön lisans Mezunu
4 Yıllık Lisans Mezunu Yüksek Lisans Mezunu Doktora

4) Mesleğiniz nedir?

Öğrenciyim Öğretmen Doktor Hemşire/Hemşir Sağlık Personeli Mühendis
 Otobüs Şoförü Güvenlik Görevlisi

5) İşiniz?

Öğrenciyim Öğretmen Doktor Hemşire/Hemşir Sağlık Personeli
Mühendis Otobüs Şoförü Kendi İşimi Yapıyorum Çalışmıyorum

6) Yetiştirdiğiniz ülke?

Türkiye Almanya Arap Ülkeleri Diğer

7) Etnik kökeniniz?

Türk Alman Arap Diğer

8) Ana diliniz?Türkçe Almanca Arapça Diğer **9) Bağlı olduğunuz eğitim kurumu?**Başakşehir İngilizce ve Almanca Kursu Kadıköy Yabancı Dil Akademisi Özel Ders **10) Bağlı olduğunuz eğitim kurumu haftada kaç saat Almanca dersi belirlemiştir? _____****11) Siz haftada kaç saat katılım sağlıyorsunuz? _____****12) Almanca öğreniminde “kelime bilgisini” ne ölçüde önemli buluyorsunuz?**

1 Çok önemli	2 Önemli	3 Kısmen önemli	4 Önemli değil	5 Hiç önemli değil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neden?

13) Kelimelere hakim olmanın Almanca öğreniminize yönelik katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

1 Çok katkı sağlıyor	2 Katkı sağlıyor	3 Kısmen katkı sağlıyor	4 Katkı sağlamıyor	5 Hiç katkı sağlamıyor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neden?

14) Almanca dersine kelime bilginizi geliştirmeye yönelik dahil edilen kelime çalışmalarını nasıl değerlendirirsiniz?

1 Çok faydalı	2 Faydalı	3 Kısmen faydalı	4 Faydalı değil	5 Hiç faydalı değil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neden?

15) Almanca dersinde kelime bilginizi geliřtirmek adına verilen "kelime tablosunu" ne sıklıkla doldurdunuz?

1 Her zaman	2 Sık sık	3 Bazen	4 Nadiren	5 Hiç
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Kelime bilginizi geliřtirmek adına sizlere verilen "kelime tablosunun" fayda sağladığını düşünüyor musunuz?

1 Çok faydalı	2 Faydalı	3 Kısmen faydalı	4 Faydalı değil	5 Hiç faydalı değil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neden?

17) Sözcük yapımı ve kelime oluřturma alıştırmaları hakkında bilgi sahibiyim.

1 Kesinlikle katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Kararsızım	4 Katılmıyorum	5 Kesinlikle katılmıyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18) Sözcük yapımını ve kelime oluřturma alıştırmalarını kelime bilginizin gelişimi için dahil edilmesini ne ölçüde önemli buluyorsunuz?

1 Çok önemli	2 Önemli	3 Kısmen önemli	4 Önemli değil	5 Hiç önemli değil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Kelime bilginizin gelişimi adına sözcük yapımının ve kelime oluřturma alıştırmalarının katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

1 Çok katkı sağlıyor	2 Katkı sağlıyor	3 Kısmen katkı sağlıyor	4 Katkı sağlamıyor	5 Hiç katkı sağlamıyor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20) Ders esnasında kelime bilgisi becerilerinizi geliştirmek amacıyla kullanılan “Sözcük yapımı ve kelime oluşturma alıştırmaları” hakkında aşağıda sıralanan soruları cevaplayınız.

Sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının kuralları hakkında bilgi sahibiyim	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	<input type="checkbox"/> Katılıyorum	<input type="checkbox"/> Kararsızım	<input type="checkbox"/> Katılmıyorum	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum
Sözcük yapımını derste etkin şekilde kullanabiliyorum	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	<input type="checkbox"/> Katılıyorum	<input type="checkbox"/> Kararsızım	<input type="checkbox"/> Katılmıyorum	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum
Sözcük yapımını ve kelime oluşturma alıştırmalarını bireysel çalışırken kullanabiliyorum (Ör. Ders çalışırken, kelime tablosu doldururken, metin yazarken vs.)	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	<input type="checkbox"/> Katılıyorum	<input type="checkbox"/> Kararsızım	<input type="checkbox"/> Katılmıyorum	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum
Sözcük türetmenin nasıl yapıldığı hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	<input type="checkbox"/> Katılıyorum	<input type="checkbox"/> Kararsızım	<input type="checkbox"/> Katılmıyorum	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum
Türetilmiş kelimelerle karşılaşınca kelimeleri tanıyorum ve onları seçebiliyorum.	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılıyorum	<input type="checkbox"/> Katılıyorum	<input type="checkbox"/> Kararsızım	<input type="checkbox"/> Katılmıyorum	<input type="checkbox"/> Kesinlikle katılmıyorum

21) Sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının kelime bilginize hangi açıdan katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Lütfen aşağıdaki şıklardan en az 5 (beş) kutucuk seçiniz. Dilerseniz daha fazla kutucuk işaretleyebilirsiniz.

- a) Dilin, dilin yapısının ve kelimenin mantığını çözebiliyorum.
- b) Öğrenilen sözcük yapımı tekniğiyle yeni kelimeler türetebiliyorum.
- c) Yeni kelimeler türetebildiğim için daha fazla kelime öğreniyorum
- d) Kelimenin mantığını öğrendiğim için daha etkin öğreniyorum.
- e) Öğrendiğim kelime hafızamda daha kalıcı yer ediniyor.
- f) Kelime öğrenmemi daha çok teşvik ediyor.
- g) Kelimenin kökünü kullanarak farklı kelime gruplarından kelime türetebiliyorum.
- h) Kelimeyi ezberlemek yerine kelimeyi öğreniyorum.
- ı) Kelime öğrenmek için motive oluyorum.

Açıklama:

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz yanıtlar kelime bilginizin gelişimini desteklemek için motivasyon faktörü olarak sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının kullanılmasıyla ilgilidir. İlgili sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmanın seyrini önemli boyutta etkileyecektir. Lütfen size en yakın gelen şıkkı özenle işaretleyiniz.

22) Motivasyon faktörünü kelime bilgisinin gelişmesi adına önemli buluyorum.

1 Kesinlikle katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Kararsızım	4 Katılmıyorum	5 Kesinlikle katılmıyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) Kelime öğrenmeye motive olmak için sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının derse dâhil edilmesini faydalı buluyorum.

1 Kesinlikle katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Kararsızım	4 Katılmıyorum	5 Kesinlikle katılmıyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24) Kelime öğrenmemin üzerinde sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının motive edici etkisi vardır.

1 Kesinlikle katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Kararsızım	4 Katılmıyorum	5 Kesinlikle katılmıyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neden?

25) Sözcük yapımı ve kelime oluşturma alıştırmaları beni kelime öğrenmeye teşvik ediyor.

1 Kesinlikle katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Kararsızım	4 Katılmıyorum	5 Kesinlikle katılmıyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26) Kelime bilgim sözcük yapımının ve kelime oluşturma alıştırmalarının kullanımıyla gelişiyor.

1 Kesinlikle katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Kararsızım	4 Katılmıyorum	5 Kesinlikle katılmıyorum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖZ GEÇMİŞ		
Adı-Soyadı	Yaren Türkoğlu	
Bildiği Yabancı Diller	Almanca, İngilizce	
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme	Kurum Adı
Lise	2011	2015
	Çan İbrahim Bodur Lisesi/Çan Anadolu Lisesi	
Lisans	2016	2019
	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	
Yüksek Lisans	2019	2022
	Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
Doktora	-	-
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma	Çalışılan Kurumun Adı
1.	2019	2020
	Çanakkale Özel Açı Koleji	
2.	2020	2021
	Kadıköy Yabancı Diller Akademisi	
3.	2020	2021
	Başakşehir Dialogue Yabancı Dil Kursu	
4.	2021	2022
	Özel Denizati Okulları	
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Eli-Iber DaF Webinar Erdadil-DaF Webinar: Die Möglichkeiten der Gestaltung des digitalen Unterrichts Goethe Institut Webinar: Neue Dynamik im Online Unterricht Goethe Institut Webinar: Webinare für Deutschlehrerinnen Goethe Institut: Digitale Medien im Unterricht Minticitz Webinar Flipbook Eğitimi	
Yayımlar:	-	
Diğer:		
	Tarih	31.08.2022
	İmza	
	Adı-Soyadı	Yaren Türkoğlu