

Muttersprache

Vierteljahresschrift
für deutsche Sprache

Vincent Balnat
Zur appellativischen Verwendung von Eigennamen
in Luthers deutschen Schriften

Anke Heier
Von Einwanderern und Funktionsträgern
Der Beitrag des Dudenverlags zum aktuellen
Fremdwortdiskurs in seinen Fremdwörterbüchern

Hilke Elsen
Zum Status der Wortbildung
in Lehrwerken für DaF
Vorschläge für eine Neukonzeption

Jin Zhao und Fuxin Zhang
Die Rollenmuster des Moderators
in Talkshowstreitsequenzen
Am Beispiel der Talkshow »maybrit illner«

Rezensionen

2

64

GA
6720
-129,2

Juni

Jahrgang 129 (2019)

Gesellschaft für deutsche Sprache

[GfdS]

Zum Status der Wortbildung in Lehrwerken für DaF

Vorschläge für eine Neukonzeption

Von *HILKE ELSSEN*

Abstract

Das Deutsche verfügt über viele produktive Wortbildungsmöglichkeiten mit zahllosen halb- oder nichttransparenten Beispielen. Der Unterricht kann nicht jede Ausnahme behandeln, gleichzeitig lassen sich nicht alle Wortbildungen in Nachschlagewerken auflisten. Deswegen benötigen Nichtmuttersprachler/-innen Hilfestellungen, um das nötige Sprachwissen für den rezeptiven und produktiven Umgang mit komplexen Wörtern aufbauen zu können. Überdies sind viele strukturelle und semantische Eigenarten auch den Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen nicht bewusst, sodass Lehrende zunächst einmal für die Probleme sensibilisiert werden müssen, um zu erkennen, wo die Schwierigkeiten der Nichtmuttersprachler/-innen anzusiedeln sind. Dies alles macht Wortbildung für den DaF-Unterricht so wichtig. Nachdem seit vielen Jahren beklagt wird, dass das Thema in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache zu kurz kommt, prüft dieser Artikel am Beispiel dreier Lehrwerke den aktuellen Stand. Aufgrund der wenig zufriedenstellenden Lage folgen neurologisch-kognitiv orientierte Vorschläge für einen systematischeren Umgang mit Wortbildung.

German offers numerous productive ways to form complex words, many of them semi- or non-transparent. Neither training courses nor dictionaries can include all of them. This is one reason why learners need well-devised teaching concepts from the beginning to decode and form complex words. Furthermore, native speakers are not aware of many structural and semantic characteristics of word formations, so that they have to become sensitized to problems that may lead to difficulties for learners. Accordingly, word formation is an important subject for the study of German as a foreign language. This article examines how textbooks deal with word formation. As the findings turn out to be hardly satisfactory, the article closes with neurologically and cognitively based suggestions for a more systematic approach to word formation.

1 Einleitung

Es lag auch an der Wortbildung, dass Mark Twain frustriert seine Deutschstudien abschloss mit der Feststellung, »daß ein begabter Mensch Englisch [...] in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen kann« (Twain 2010: 271). Womöglich geht es vielen so. Das liegt aber nicht allein am schwierigen Thema.

Die Wortbildung stellt eine Schnittstelle zwischen Lexikon und Grammatik dar. Dabei ist das Deutsche gekennzeichnet durch produktive und breit gefächerte Wortbildungsarten mit vielen halb- oder nichttransparenten Beispielen, stilistisch oder minimal semantisch motivierten Varianten und zahlreichen Gelegenheitsbildungen. Deswegen ist schon eine einfache Programmzeitschrift streckenweise ohne solide Wortbildungskennntnisse wenig verständlich. Studien haben gezeigt, dass die kritische Grenze, um einen Text begreifen zu können, bei fünf Prozent unbekannter Wörter liegt. Liegt der Anteil der Wörter, die nicht verstanden werden, höher, sind die Texte gar nicht mehr verständlich (u. a. Philipp 2012: 2). Jedoch kann weder der Unterricht alle Möglichkeiten und Ausnahmen behandeln, noch können alle Wortbildungen in Nachschlagewerken aufgelistet werden. Die einzige Möglichkeit der Nichtmuttersprachler/-innen, das nötige Wissen für die Rezeption von Zeitung, Werbung, Literatur, Fachsprache etc. und für die stilistisch sichere Produktion im kommunikativen Alltag zu erwerben, besteht in einem gut durchdachten Lehrkonzept, das an Lernstrategien und die regelmäßige Auseinandersetzung mit Texten

gekoppelt ist. Den Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen wiederum sind nicht alle (Ir-)Regularitäten der deutschen Wortbildung bewusst, sodass sie sie ohne Studium nicht erkennen und vermitteln können. Außerdem haben DaF-Lernende ganz andere Probleme als Muttersprachler/-innen. Die Sensibilisierung der Lehrenden ist Voraussetzung dafür, dass sie diese Problematik und die besonderen Schwierigkeiten der Nichtmuttersprachler/-innen mit der deutschen Wortbildung einzuschätzen lernen.

Wortbildung ist letztendlich auch deswegen interessant, weil sie grammatische Aspekte mit Wortschatzkenntnissen verbindet. Dies alles ist nicht neu. Umso erstaunlicher ist es, dass dem Thema sowohl in DaF-Lehrwerken als auch in der Forschung so wenig Beachtung geschenkt wird. Denn alle Autoren und Autorinnen sind sich darin einig, dass Wortbildung im Unterricht und in den Lehrwerken gar nicht, zu einseitig oder zumindest zu wenig behandelt und ihre Rolle unterschätzt wird, vgl. z. B. Bohn/Schreiter (2000), Lindauer (2006), Targońska (2012: 754), um nur einige zu nennen.

Im Folgenden sollen nun Gründe für die Behandlung der Wortbildung im DaF-Unterricht zusammengestellt werden, besonders auch die Probleme, die Nichtmuttersprachler/-innen mit komplexen Wörtern haben, sowie die sich daraus ergebenden Aufgaben für die Unterrichtssituation. Es folgt ein kurzer Überblick über den Forschungsstand. Daran schließen sich die wichtigsten Ergebnisse von Lehrwerkanalysen an, die durch aktuelle Befunde ergänzt werden. Aufgrund der eher mäßigen Situation schließt der Beitrag mit Vorschlägen für ein alternatives Vorgehen bei der Behandlung von Wortbildung im DaF-Unterricht.

2 Gründe für Wortbildung im Unterricht

Autoren wie Grebe (1975), Menzel (1979), Storch (1979a, b) oder Mogge (1982) wiesen schon vor Längerem darauf hin, dass es viele Gründe dafür gibt, warum Wortbildung im Deutschunterricht behandelt werden sollte.

Grundsätzlich sind Wortbildungen im Deutschen sehr häufig. Sie bedeuten ein ökonomisches, äußerst wichtiges Mittel der Wortschatzerweiterung (u. a. Rings 2001; Wowro 2002; Mac 2011; Zahlen in Elsen 2011). Wortbildungskenntnisse sind unerlässlich für das Decodieren und Verstehen, für die Rechtschreibung, für Fachtermini sowie für das Erkennen von Sprachspielen, Verschleierung und Manipulation (Gärtner 1996; Targońska 2013; Mac 2011). Auch für das Verständnis des sich stetig wandelnden Fachwortschatzes ist die Fähigkeit, komplexe Wörter entschlüsseln zu können, grundlegend (Rings 2001; Gärtner 2012).

Weiterhin besteht auch noch eine kontrastive Perspektive. Viele Sprachen haben kaum oder keine Wortbildung und versprachlichen die Inhalte syntaktisch-lexikalisch. Andere, wie die romanischen Sprachen, verfügen über wenige Kompositionsmöglichkeiten, dafür aber über andere Musterbildungsweisen. Damit werden in anderen Sprachen auch andere Versprachlichungswege genutzt. In vielen werden Wortgruppen oder Simplizia statt komplexer Lexeme verwendet (Iluk 1990; Lyp 1998; Koeppel 2010). Da im Polnischen etwa Wortgruppenlexeme¹ die häufigere Lösung sind, werden Deutschlernende das Prinzip auf die Fremdsprache übertragen und statt eines Kompositums eher ein Wortgruppenlexem bilden, was jedoch nicht unbedingt gleichbedeutend ist, vgl. *Gleichgewicht/gleiches*

¹ Zum Begriff vgl. Elsen (2007, 2017).

Gewicht, Stilleben/stilles Leben (Iluk 1990: 84). Entsprechend müssen diese Lernenden üben, die richtige Wortbildungsart im Deutschen zu wählen, um Interferenzen mit der Muttersprache zu verringern.

Als letzten Aspekt sei schließlich auf die vielen Okkasionalismen bzw. Neologismen verwiesen. Sie sind kaum überschaubar und können nicht auswendig gelernt oder nachgeschlagen werden (Mogge 1982; Targońska 2013; Dreßel 1986). Allerdings wollen Nichtmuttersprachler/-innen durchaus authentische Texte wie z. B. in Zeitungen verstehen (Mogge 1982: 20). Wortbildungskennntnisse fördern die Autonomie der Lernenden, weil sie lexikalische Ersatzmöglichkeiten bieten. Und Ulrich geht sogar so weit zu sagen, dass die »sichere Beherrschung von Wortbildungsregeln [...] zentraler Bestandteil des mentalen Lexikons des sprachkompetenten Menschen [ist]« (Ulrich 2000: 11).

3 Probleme der Nichtmuttersprachler/-innen

Deutsch Lernende sehen sich mit vielen Problemen konfrontiert, die den Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen nicht ohne Weiteres bewusst sind. Da ist zum einen der ganze Bereich der Semantik. Viele Bildungen sind wenig oder gar nicht transparent, oft sind die nicht (ganz) transparenten Bedeutungen lexikalisiert. Dazu kommen die zahlreichen Neologismen. Das Hilfsmittel der Paraphrasierung greift allzu oft nicht (u. a. Šimečková 2004; Lyp 1998; Koepfel 2010).

Die semantisch-syntaktischen Beziehungen zwischen den Konstituenten sind ebenfalls oft nicht klar (u. a. Fandrych/Thurmair 1994; Ulrich 2000; Koepfel 2010: 148), vgl. *Küchentisch, Ecktisch* (Ort), *Holztisch* (Material), *Schreibtisch* (Zweck), *Blumentisch* (was steht darauf?) (Dreßel 1986: 338). Vor allem die semantischen Feinheiten deutscher Verben sind für Nichtmuttersprachler/-innen heikel. Wann ist *wählen* zu verwenden, wann *auswählen*, wann *befreien*, wann *frei machen*, wann *auswerfen* und wann besser *hinauswerfen* (vgl. Šimečková 2004: 147)?

Für die korrekte Analyse fehlen oft die nötigen Wort- und Sachkenntnisse (Mogge 1982; Lyp 1998). Viele Wortbildungseinheiten sind polyfunktional. Bei Adjektiv-Suffixen ist *-ig* beispielsweise unterschiedlich interpretierbar (*bergig, kurvig* »voll von«, aber *seidig* »so wie«, aber wiederum *seiden* »bestehend aus«; vgl. Koepfel 2010: 148). Der Kontext reicht bei der Entschlüsselung komplexer Lexeme oft nicht aus, vielmehr muss Alltagswissen herangezogen werden. Das heißt also, dass die begrifflichen Beziehungen nicht an der Oberfläche zu erkennen sind. Die Lernenden stehen jedoch vor dem Problem, dass die in den Lehrbüchern genannten Modelle viele Irregularitäten nicht behandeln können (Fandrych/Thurmair 1994).

Neben den semantischen Schwierigkeiten bieten komplexe Lexeme aber durchaus auch strukturelle Hürden für die korrekte Dechiffrierung. Zunächst ist die richtige Segmentierung zu erkennen, vgl. **Gast-Urbine* oder **Gas-Tarbeiter* (Mogge 1982: 21), *Schreiber-Ziehung/Schreib-Erziehung*, *Konsument-Scheidung/Konsum-Entscheidung*, *Urin-Sekt/Ur-Insekt*, *Druck-Erzeugnis/Drucker-Zeugnis*, *Fleisch-Ersatz/Fleischer-Satz* (Lyp 1998: 176 f.). Ferner sind einige der komplexen Verben trennbar, andere nicht, vgl. *er fährt einen Baum um*, *er umfährt einen Baum*. Für die korrekte Bildung eines Kompositums ist die passende Fuge zu wählen, doch gibt es hier kaum Faustregeln. Bei der Ableitung schließlich kommt es immer wieder vor, dass es bereits lexikalisierte Lexeme gibt, sogenannte Blockaden, vgl. *Schönheit, Dummheit, Klugheit*, aber **Hartheit, *Dickheit, *Heißheit* wegen *Härte, Dicke, Hitze*.

Wortbildungsregularitäten sind komplex und oft irregulär, wie etwa die Verwendung der Fuge und des Umlauts, die Bedeutungsstruktur der Komposita sowie die häufig fehlende Eins-zu-eins-Entsprechung bei den Affixen. Die Systematik ist überaus differenziert. Es gibt Systemlücken und Produktivitätsbeschränkungen, aber solche Restriktionen erscheinen willkürlich. Also müssen die Lernenden nicht nur die Regeln, sondern auch die Einschränkungen und die Ausnahmen kennen und sich von Anfang damit auseinandersetzen (u. a. Storch 1999; Koeppl 2010).

4 Aufgaben des DaF/DaZ-Unterrichts

Damit dürfte deutlich sein, dass es nicht reicht, einzelne Übungen zu Komposita oder Ableitungen in den Lehrbüchern zu verstreuen. Die Behandlung der Wortbildung sollte von Anfang an systematisch und regelmäßig erfolgen. Aber es mangelt bis heute an einem erprobten Konzept. Für die Auswahl der Wortbildungserscheinungen wird zumeist das Frequenzkriterium neben dem kommunikativen Wert vorgeschlagen (Storch 1979b: 2–3). Schließlich gibt es noch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Doch wann ist eine Wortbildung leicht verständlich, wann schwer? Storch (1979b: 3) weist zunächst einmal darauf hin, dass komplexe Wortbildungen nicht automatisch auch schwierige sind, denn ein langes Kompositum mit lauter lexikalisierten Konstituenten ist durchaus zu verstehen. Dazu bieten Kinderbücher zahllose Beispiele, wie *Wasserpflanzenwald* oder *Gartenschlauchtelefon* aus Janosch-Texten (Elsen 2011: 150). Aber grundsätzlich sind lange Bildungen schwieriger zu verstehen als kurze. Außerdem stellt die Fuge ein Problem dar, ebenso wie die Polyfunktionalität der Mittel einerseits und der Umstand, dass mehrere Mittel für ein semantisches Muster zur Verfügung stehen, andererseits – für die Negation etwa *un-*, *a-* und *in-* (Storch 1979a, b). Hinzu kommen, wie erwähnt, eingeschränkte Produktivität, Wortbildungsmuster mit vielen Systemlücken und zahlreiche Irregularitäten (Storch 1979b: 4).

Leichter zu verstehen ist eine Wortbildung hingegen, wenn die Konstituenten nicht komplex (Storch 1979b: 3; Mogge 1982: 21) und wenn sie konkret (und nicht abstrakt) sind (ibid.). Wortbildungsmuster, die nur die Bedeutung verändern, sind leichter interpretierbar als solche mit syntaktischen Konsequenzen. Außerdem sind Muster verständlicher, wenn sie ein Pendant in der Erstsprache aufweisen (Storch 1979b: 4). Schließlich liefert auch der Blick auf den Ersterwerb Hinweise darauf, ob bestimmte Muster häufiger und/oder einfacher sind, wenn sie früher erworben werden – so die Komposition, da sie transparenter als Ableitung ist, vgl. *Brotmann* vs. *Bäcker* (Elsen/Schlipphak 2015; vgl. Abschnitt 7.2).

Insgesamt gibt es also einige Kriterien, die bei der Wahl der zu behandelnden Wortbildungsmuster und ihrer Reihenfolge helfen. Tendenziell kann das, was häufig, einfach und kommunikativ praktisch ist, anfangs bevorzugt werden.

Für die konkreten Übungen gibt es bereits Empfehlungen, hier sind vor allem die Arbeiten von Günther Storch zu nennen. Er schlägt vor, synthetische Übungen nur mit produktiven Mustern zu konzipieren. Die beteiligten Konstituenten sollten vorher eingeführt worden und daher bekannt sein, die Wörter möglichst im Satz- bzw. Textzusammenhang stehen, bei Polyfunktionalität sollte von einem Morphem ausgegangen werden. Fachtermini sind zu meiden, und das Übungsmaterial muss akzeptabel sein und natürlich erscheinen (Storch 1979b: 5–10). Bei produktiven Übungen müssen die Unregelmäßigkeiten berücksichtigt werden. Schließlich ist auch die Rolle der Wortbildungen für das Textverständnis

zu üben (Storch 1999: 93). Für Mogge (1982: 22) ist es wichtig, dass die Wortbildungen überhaupt im richtigen Kontext präsentiert werden.

Insgesamt ist es also durchaus von Bedeutung, mit der Thematik früh zu beginnen und sowohl die rezeptive als auch die produktive Perspektive zu bedenken. Es sei ausdrücklich betont, wie wichtig die Wortbildung schon für die Anfänger/-innen ist, damit sie die Gelegenheit haben, das nötige Gefühl – damit ist unbewusstes, automatisiertes Wissen gemeint – für die komplexen deutschen Wörter zu entwickeln.

5 Probleme der Forschung

Die bisher dargestellten Probleme, der Wert von Wortbildungskenntnissen und die damit zusammenhängenden Aufgaben für den Unterricht sind teils bereits in den 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts formuliert worden. Angesichts der Vielschichtigkeit und der damit verbundenen Schwierigkeiten der deutschen Wortbildung sollten wir hier eigentlich die Auseinandersetzung in Forschungsarbeiten erwarten. Überraschenderweise aber behandeln Veröffentlichungen zur Fremdsprachendidaktik das Thema Wortbildung insgesamt nur unzureichend (Targońska 2012: 762), und es gibt wenig Literatur zu Wortbildung in DaF-Lehrwerken (Fandrych/Thurmair 1994). Dreßel (1986: 362) stellte fest, dass die Bildung von Komposita durch 200 Deutschlehrer/-innen durch die Bewusstmachung und Übung von Wortbildungsmustern um knapp 20 Prozent verbessert wurde. Platz-Schliebs (1997) wollte wissen, wie deutsche Studierende ihnen unbekannte französische Wortbildungen erschließen. Targońska (2013) führte die Ergebnisse einiger empirischer Studien zusammen. Insgesamt ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wortbildung im Bereich DaF/DaZ eher spärlich.

6 Lehrwerkanalysen

6.1 Bisherige Analysen von Lernmaterialien

Übungen, bei denen Umschreibungen durch Komposita ersetzt werden sollen, scheinen wichtig und motivierend zu sein, wie Rössler (1989: 109) zeigte, denn es darf nicht vergessen werden, dass sich mit Wortbildungsübungen die Spielfreude der Schüler/-innen fördern lässt (Mogge 1982: 21; Saxer 1991: 57). Targońska (2012) führte zahlreiche Einsatzmöglichkeiten der Wortbildung(skenntnisse) auf. Auch hier sollten wir eigentlich wieder erwarten dürfen, dass das Thema in den Lehrbüchern angemessen behandelt wird. Aber die Fakten entsprechen weder qualitativ noch quantitativ den Erwartungen.

Die – rudimentäre – Beschäftigung mit Wortbildung in Handbüchern zur DaF-Didaktik bis 2010 überprüfte Targońska (2012). Das Thema fehlt weitgehend oder komplett. Storch (1999/2001) bildet die einzige Ausnahme. Tschichold/ten Hacken (2015) kamen bei ihrer international ausgerichteten Zusammenschau zu Wortbildung im Zweitspracherwerb zum gleichen Ergebnis. Einige Arbeiten beschäftigen sich mit Grammatiken für DaF oder Wörterbüchern, z. B. Šimečková (2004), Koepfel (2010), Klosa (2008), (Targońska 2013). Einige Überlegungen zu Lehrwerken stammen von Koepfel (2010), Storch (1999) oder Bolten (1989).

Konkrete Analysen sind rar: Bohn/Schreiter (2000) beschäftigen sich mit der Wortschatzarbeit. Leider mussten sie wieder feststellen, dass die Wortbildung kaum Beachtung findet (Bohn/Schreiter 2000: 70). Ausnahmen bilden *Mittelstufe Deutsch* mit vielen und *Die Suche* mit regelmäßigen Übungen von Anfang an (Bohn/Schreiter 2000: 83, 85).

Auch die Bearbeitung der Wortbildung in acht Lehrwerken zum Wirtschaftsdeutschen für deutsche und britische Universitäten aus den 80er- und 90er-Jahren und in einem von 2000 ergibt wieder ein fehlendes oder sehr marginales Angebot (Rings 2001; weiter auch Wowro 2002; Müller 1994). Wortbildung und Wortbildungsübungen fehlen oder sind selten.

Mac (2011) untersuchte, wie sich Lehrwerke mit der Derivation auseinandersetzen. Sie stellte fest, dass stets nur die Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv Berücksichtigung finden. Die behandelten Werke bieten zwar einiges zu den üblichen Affixen und auch Übungen zur impliziten Derivation. Die Wortbildungsübungen sind jedoch unterschiedlich häufig und intensiv, und es mangelt insgesamt an einer übergreifenden Regularität und einem einheitlichen System, das auch beispielsweise nicht vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorgegeben wird (Mac 2011: 6). Die Auswahl, Fokussierungen und die Progression sind deswegen dem Geschmack der Autoren und Autorinnen überlassen. Mac resümierte, »dass die Wortbildung in den meisten Lehrwerken zu wenig (in getrennten Kapiteln, Abschnitten, Übungen) thematisiert wird« (Mac 2011: 16).

6.2 Analysen aktueller Lernmaterialien

Welche Quellen stehen Lehrenden ohne ausgiebige Linguistikkenntnisse und Lernenden momentan zur Verfügung, wenn sie sich über die Prinzipien der deutschen Wortbildung informieren wollen? Neben dem sehr ausführlichen wissenschaftlichen Standardwerk Duden (2016) gibt es Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht, beispielsweise von Helbig/Buscha (2017). Ersteres ist sehr detailliert und präzise, Letzteres behandelt die Wortbildung nicht. Daneben haben wir Lernergrammatiken. Betrachten wir hierzu ein zum Zeitpunkt des Verfassens des Textes ganz neu erschienenes Werk, da erwartet wird, dass auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse Berücksichtigung finden. Diese Lernergrammatik für das Niveau A1 bis C2 (Koukidis 2017) behandelt die Wortbildung auf etwas mehr als vier Seiten (von über 300), stark vereinfacht, oberflächlich und fehlerhaft. So wird behauptet, dass deutsche Wörter auf zwei Wegen gebildet werden, Komposition und Derivation (ibid.: 244), und dass das Kompositum *Fußgängerüberweg* aus den Einzelwörtern *Fuß*, *gehen* (sic), *über* und *Weg* besteht (ibid.: 245). *Zange* wird als Beispiel für ein *e*-Derivat angegeben (ibid.: 246). Das Beispiel *Schlüssel* für ein *el*-Derivat (ibid.: 246) ist für Nichtmuttersprachler/-innen kaum transparent, und *-in* steht nicht nur für weibliche Berufe (ibid.: 247). Für Deutschlehrende, die wenig ausgebildet sind und ihre Wissenslücken über Buchlektüre kompensieren müssen, sowie für Lernende ist solch ein Werk nicht ausreichend, gerade weil es auch dem Selbststudium dienen soll. Damit gewinnen die Unterrichtsmaterialien umso mehr an Bedeutung.

Im Folgenden untersuchen wir einige aktuelle Grundstufenlehrwerke auf Anfängerniveau im Hinblick auf Wortbildung, und zwar drei Kurs- und Arbeitsbücher für junge Erwachsene und Erwachsene ohne Vorkenntnisse für das Niveau A1 bis B1 aus den Jahren 2013, 2014 und 2016. Im Mittelpunkt steht damit die Vermittlung der sprachlichen Grundlagen von Aussprache, Grammatik und Wortschatz. Die Werke stammen aus deutschen Verlagshäusern. Sie sind am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ausgerichtet und wollen auf das Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereiten. Sie sind für Erwachsene gedacht und müssen daher nicht auf spielerischer Ebene Sprachkenntnisse, trotzdem aber die Grundlage für das tägliche Leben vermitteln.

Die Aspekte, unter denen die Wortbildung betrachtet wird, sind:

- Wie viel Wortbildung wird erwähnt?
- Welche Wortbildungsarten werden behandelt bzw. welche Morpheme wann und in welcher Reihenfolge?
- Gibt es Regeln oder müssen sie selbst erschlossen werden?
- Wird auf Probleme und Ausnahmen hingewiesen?
- Wie ausführlich ist der Grammatikteil am Ende eines Abschnitts bzw. eines Bandes?
- Gibt es Übungsaufgaben?

Die Analyseergebnisse fügen sich nahtlos an die bisherigen Befunde an. Der neue Kompaktkurs *Motive* mit 30 Lektionen für Niveau A1 bis B1 bietet für Niveau A1 einmal etwas zu Wortbildung, und zwar in Lektion 2 die Movierung auf *-in*. Dazu gibt es auch Produktionsübungen, bei denen die Lernenden die weibliche Form zur männlichen und umgekehrt bilden sollen. Auch *Pluspunkt Deutsch* und *Schritte International* beginnen mit der Wortbildung auf dem Niveau A1. In *Schritte A1/1* gibt es noch nichts dazu. A1/2 (S. 15) behandelt dann in Lektion 8 die Wortbildung der Nomen anhand der Movierung und benutzt neben Ableitungen auch das Beispiel *Kaufmann/Kauffrau*. Das Phänomen Komposition wird nicht erwähnt. Das Lehrwerk klammert damit die explizite Behandlung der Komposition für Niveau A1 aus.

Pluspunkt A1 Kursbuch führt in Lektion 13 in die Problematik der Komposition ein anhand von Ausdrücken für Bekleidung, vgl. *der Herr + die Hose – Herrenhose* (S. 129), und dem Hinweis, dass das letzte Wort den Artikel bestimmt (S. 134). Die Derivation wird nicht behandelt.

Für das Niveau A2 sieht *Motive* Wortbildung in vier Lektionen (9, 10, 12, 18) vor, Verben mit »Vorsilben« und auf *-ieren*, Adjektive mit *un-* sowie auf *-ig* und Nomen auf *-ung*, *-er*. *Pluspunkt* verzichtet außer in gelegentlichen Übungen auf das Thema Derivation und behandelt N + N-Komposita in Lektion 13 des Kursbuches. Die Lernenden haben die Aufgabe, Komposita in einem Text zu suchen, die dann Paraphrasen zuzuordnen sind. Zwei von fünf Substantivkomposita weisen eine Fuge auf (*-s*, *-n*) (S. 147, 3a).

Im Grammatikteil werden die Fugenelemente rot markiert und es gibt die Anmerkung, dass zwischen den Wörtern manchmal *s* oder *n* stehen kann (S. 152), weitere Erläuterungen fehlen. Andere Aufgaben widmen sich der Bildung und dem Erkennen von Zusammensetzungen. In Aufgabe 3b (S. 147) findet sich beispielsweise eine Übung, bei der aus einer Paraphrase, die das Erst- bzw. Zweitglied enthält, Komposita zu bilden sind, die in 3a vorgestellt wurden (z. B. *Anfänger im Beruf – Berufsanfänger*). Als Hilfe findet sich unter der Aufgabe ein Kasten, der die Kompositabildung zeigt. Bei den zwei weiteren Übungen sollen zuerst Fahrzeugkomposita gefunden und danach die Bedeutung der jeweiligen Komposita mittels Paraphrasen erklärt werden.

Das dazugehörige Arbeitsbuch *Pluspunkt A2* bietet ebenfalls einige Aufgaben zur Substantivkomposition mit explikativen Übungen, in denen Substantivkomposita den entsprechenden Paraphrasen zuzuordnen (S. 164, Übung 12) oder Paraphrasen zu bilden sind (S. 164, Übung 11b). Andere Aufgaben sind nicht explikativ. 7a (S. 110) ist eine Aufgabe, bei der der passende Artikel eines Kompositums gewählt werden soll, in 7b geht es um den Wortakzent.

Schritte bietet auf Niveau A2 in den Lektionen 10, 11 und 14 Übungen zur Derivation von Adjektiven und Nomen mit Prä- und Suffixen an. Im Teil 1 enthält die Lektion 2 (S. 100) eine nicht explikative Aufgabe, für die zu Substantivkomposita (z. B. *Hausmeister*, *Müllcontainer*, *Kaufhaus*, *Parkplatz*) die Einzelwörter aufzuführen sind (*Gartenhaus* – *Garten* + *Haus*). Es folgt eine Übung zur Aussprache. Hier sind die Erst- und Zweitglieder zuerst einzeln auszusprechen, danach die Komposita. Dadurch wird der Wortakzent trainiert. Weder vorher noch nachher finden wir Erklärungen dazu.

Im Kursbuch *Schritte* A2 Teil 2 bietet die Lektion 8 (S. 16 f.) eine Doppelseite zu *Sonntags*-Wörtern (vgl. *Sonntagskind*, *Sonntagsrede*, *Sonntagsspaziergang*). Dazu gibt es Definitionen und Aufgaben, in denen Definitionen von den Lernenden selbst geschrieben werden müssen oder neue Wörter mit *Sonntag* gefunden werden sollen. In der Grammatik sind keine Erläuterungen zur Kompositabildung zu finden.

In Lektion 14 (S. 72, Übung C4) treten in einer Wortbildungsübung zwei Komposita auf, die aus den Erst- und Zweitgliedern zusammengesetzt sind (*der Arbeitskollege*, *die Tierwelt*). Die Artikel zu den Zweitgliedern werden kursiv hervorgehoben, damit die Lernenden sehen, welcher Artikel für das Kompositum gilt. Jedoch müssen die Lernenden nur die Komposita notieren, weil die Artikel bei beiden Wörtern vorgegeben sind. Im Grammatikteil am Ende der Lektion wird die Kompositabildung als Wiederholung unter Wortbildung eingeführt in Form einer einfachen Erklärung zu [Nomen + Nomen] mit den beiden Beispielen *Arbeitskollege* und *Tierwelt*, obwohl in keinem der vorherigen Kurs- oder Arbeitsbücher die Kompositabildung in der Grammatikzusammenfassung zu finden ist. Das Arbeitsbuch (Lektion 14, S. 146, Übung 9) bietet noch eine Übung zu den Komposita, die mithilfe von Bildern gebildet werden müssen. Informationen und Übungen zur Derivation gibt es etwas öfter.

Für das Niveau B1 treten in *Motive* Wortbildungsthemen in sechs Lektionen (19, 20, 22, 24, 26, 28) auf: verschiedene Ableitungen, in Lektion 20 Komposita (A + N, N + N) und sogar die Konversion in Lektion 28. Für Komposita fehlen Regeln. Zur Derivation gibt es zwei, »Nomen auf *-ung* sind immer feminin« (Krenn/Puchta 2016a: 148) und »Nomen auf *-heit/keit* sind immer feminin« (ibid.: 212). Ansonsten sind die Regularitäten, teils mit Hinweisen wie Pfeilen und Farbe, selbst zu erschließen.

Das Kursbuch *Pluspunkt* auf Niveau B1 behandelt in Lektion 5 Adjektive mit *un-* und *-los*. Substantivkomposita sind zwar in Texten und Übungen vorhanden, jedoch ist im gesamten Kursbuch nur eine Übung zur Bildung der Komposita zu finden (S. 16, Übung 1a). Allerdings arbeiten zwei aufeinanderfolgende Aufgaben im Arbeitsbuch mit idiomatisierten Beispielen wie *Naschkatze*, *Bücherwurm* und *Angsthase* (S. 115). Hinweise auf die Bildungsmöglichkeiten mit adjektivischem und verbalem Erstglied fehlen auch auf dieser Stufe, obwohl im dazugehörigen Arbeitsbuch einzelne Aufgaben mit verbalem Erstglied zu finden sind. Im Gegensatz zum Kursbuch bietet das Arbeitsbuch fünf Übungen zu Substantivkomposita an (S. 25, 109, 111, 141, 157), bei denen die (mit Artikeln versehenen) Erst- und die Zweitglieder zusammengefügt werden sollen (*Korb*, *Gerät*, *der Waren*, *das Haushalts*, S. 25).

Die Grammatikseiten im hinteren Teil des Arbeitsbuches enthalten eine kurze Erklärung zur Kompositabildung: »Das letzte Wort in Komposita bestimmt den Artikel. Der Wortakzent ist (fast) immer auf dem ersten Wort.« (S. 181) Fugen werden nicht erwähnt.

Schritte enthält auf Niveau B1 lediglich eine Aufgabe, bei der Beispiele mit *Traum* zu bilden sind (B1/1, S. 153). In einer Übung zu Relativpronomen werden Substantivkomposita aufgespalten (»Ein Blindenhund ist ein Hund, _____ blinden Menschen hilft«; B1/2, S. 155). Es gibt keine Erklärungen zu Komposita, allerdings in beiden Teilbänden Aufgaben zur Derivation.

Lektion 8 führt in die Konversion von Substantiven aus Adjektiven ein. Wie bei *Motive* liegt aber auch bei den Autoren und Autorinnen von *Schritte* der Fokus auf der Derivation zur Bildung von Substantiven und Adjektiven. Anders verhält es sich mit *Pluspunkt*, wo die Substantivkomposition etwas relevanter zu sein scheint, da sich sehr viele explikative Übungen zum Thema Wortbildung mit zweigliedrigen und motivierten Determinativkomposita beschäftigen.

Im hinteren Teil der Arbeitsbücher von *Pluspunkt* A2 (S. 201) und B1 (S. 181) wird in der Grammatik darauf hingewiesen, dass der letzte Bestandteil eines Substantivkompositums immer den Artikel (gemeint ist also das Genus) bestimmt. *Schritte* geht auf diesen Aspekt nicht ein. Nur *Schritte* A2/2 gibt zum Schluss des Grammatikteils Beispiele für Wortbildungen, jedoch ohne Kommentare (S. 177). Ansonsten kommt dieses Thema in den Grammatikkapiteln der *Schritte*-Bände nicht vor. Im Vergleich zu der Ausführlichkeit und Tiefe sowie der Terminologie anderer Grammatikaspekte, z. B. Grad-, Abtönungspartikel, Final-, Konsekutiv- oder Konzessivsätze (B1/2, S. 185f.), ist das mehr als bescheiden.

Nicht nur Erklärungen und Regeln fehlen weitgehend oder ganz, auch das Problem der (De-)Motivation wird kaum berührt – bis auf die erwähnten Beispiele. Es kommen in der Regel motivierte nominale Determinativkomposita vor. Ableitungen werden für alle drei Hauptwortarten, wenn auch wenig, behandelt. Bei den Komposita überwiegen Aufgaben, in denen aus angebotenen Nomen Zusammensetzungen zu bilden sind; zu selten geht es dabei jedoch um weiterführende Musterbildung und Regularitäten, die sich bei motivierten Komposita ausmachen lassen.

Die Bücher unterscheiden sich in der Progression. *Motive* enthält eine erste Erwähnung zur Derivation bereits in der Lektion 2 und beginnt spät mit der Komposition in Lektion 20. *Schritte* behandelt die Derivation erstmalig in A 1/2 in Lektion 8. *Pluspunkt* behandelt »relativ« früh die Substantivkomposition (A1, Lektion 12), während *Schritte* anfangs keine Übungen dazu anbietet.

6.3 Ergebnis

Generell gestehen diese Lehrwerke der Wortbildung, vor allem den Komposita, im Vergleich zu anderen Bereichen wie Syntax oder Flexion sehr wenig Raum zu. Es werden durchaus einige Wortbildungsverfahren behandelt, allerdings eher eingeschränkt und auch nicht systematisch und nicht immer mit den nötigen Erklärungen. Zwar gibt es immer wieder einmal eine Aufgabe, aber wenig konkrete Informationen zu Regularitäten und äußerst wenig zu Ausnahmen. Von einer rechtzeitigen, systematischen und regelmäßigen Auseinandersetzung mit Wortbildung kann, zumindest in den betrachteten Werken, nicht die Rede sein. Lücken zu füllen, hängt vom Instinkt der Lehrenden ab.

Oft können die Lernenden anhand einer Übung Regeln erschließen, etwa, dass der Wortakzent auf der ersten von zwei Konstituenten – in der Regel Wörtern – liegt oder dass die zweite das Genus bestimmt. Damit bietet sich die Möglichkeit, ein Bewusstsein für

	Komposition	Komposition idiomatisiert	Derivation	Konversion
Motive A1			+	
Pluspunkt A1	+			
Schritte A 1/1				
Schritte A 1/2			+	
Motive A2			+	
Pluspunkt A2	+			
Schritte A2	+		+	
Motive B1	+		+	+
Pluspunkt B1	+	+	+	
Schritte B1	+		+	+

Tab. 1: Überblick über die Erwähnung von/Beispiele für Wortbildung

erfreulich. Eine werkübergreifende, neurolinguistisch oder aus der Praxis begründbare Systematik bedeutet also offenbar immer noch ein ernst zu nehmendes Desiderat in der Ausbildung fremdsprachlicher Deutschlernender.

Damit richtet sich eine erste Forderung an die Autoren und Autorinnen der Lehrwerke, der Wortbildung mehr Raum zuzugestehen. Wie dieser Raum ausgefüllt werden könnte, dafür folgen nun einige Vorschläge.

7 Alternativen

In diesem Abschnitt sind zunächst verschiedene Faktoren aufgeführt, welche die Wahl und Reihenfolge der zu behandelnden Wortbildungsphänomene bestimmen können. Daran schließt sich eine Zusammenstellung von Leitlinien an.

7.1 Kognitive Vorgaben und mentales Lexikon

Arbeiten zum mentalen Lexikon beschäftigen sich damit, wie Wörter organisiert sind und wie sie verarbeitet und abgerufen werden (vgl. u. a. Aitchison 1994). Sie orientieren sich dabei an kognitiven Prozessen, beruhend auf neurologischen Erkenntnissen. Grundlage ist eine komplex vernetzte dynamische Struktur, die grundsätzlich alle Sinnesbereiche einbezieht und die auf allgemein wahrnehmungsbasierten Verarbeitungsprinzipien beruht, in der wiederholte, klare Informationen gegenüber seltenen, komplizierten bzw. undeutlichen vorteilig sind. Ein Wort besteht aus einem Bündel von Angaben zu Klang, Form, Bedeutung, syntaktischen Charakteristika etc.; diese sind wiederum mehrfach miteinander verbunden. Ein Wort bildet gleichsam ein Teilnetz, das sich mit dem Teilnetz eines ähnlichen Wortes überlappt, wo beide über gleiche Informationsbereiche verfügen wie bei *links* und *rechts*. Sie unterscheiden sich inhaltlich nur minimal in nur einem Bedeutungsaspekt. Insgesamt gilt, dass Ähnliches auch näher beieinander gespeichert ist.

Analogie auszubilden. Informationen dazu gibt es durchaus auch in den hinteren Grammatikteilen. Doch es fehlen weitere Punkte zur Kompositabildung, schließlich arbeitet das Deutsche auch mit anderen Kompositionstypen, Komposita auf Basis anderer Wortarten sowie verwandten Konstruktionen, für die solche Regeln nicht gelten oder nicht anwendbar sind, vgl. *Riesenblödsinn*, *Handvoll*, *München-Nord*. Ableitungen sind dagegen etwas häufiger thematisiert. Trotzdem ist die Lage im Hinblick auf die Breite und Komplexität und auf die Relevanz der Wortbildung für das Deutsche und für das rezeptive und produktive Wortschatzwissen der Lernenden wenig

Dazu kommt, dass eine Einbettung in Ko- und Kontext, Beschreibungen und Erklärungen und alle anderen weiteren Informationsquellen die Verarbeitung stützen.

Solch ein Verarbeitungssystem interpretiert häufige Wortbildungsmuster als typisch. Diese dienen als Vorlage für das Erkennen von Systematik, indem sie abstrahiert und als Regel interpretiert werden, also als Vorgabe für Analyse und Produktion. Dazu muss der Input zunächst wiederkehrend, dann aber auch einfach und regelmäßig, klar bzw. durchsichtig und damit nachvollziehbar sein. Dies wird gefährdet durch Länge, Um- und Ablaut und fehlende Eins-zu-eins-Entsprechung wie bei *-er* oder *-heit/-keit/-igkeit*, durch Mangel an Systematizität wie bei den Fugen und durch Ausnahmen.

Mehr Information macht einen Eintrag »stärker«. Bei Konkreta etwa liegen zusätzlich zu konzeptuellen z. B. auch visuelle Angaben vor, womit sie leichter und schneller als Abstrakta zu verarbeiten sind. Nomen sind leichter und schneller als Adjektive zu verwalten, wenn sie sich auf Dinge beziehen, die nicht nur visualisierbar, sondern auch hör- und greifbar sowie beweglich sind, wie etwa ein Hund. Verben/Handlungen sind schwieriger als Nomen/Objekte. Wird ein Verb wiederum mit korrespondierenden Bewegungen gekoppelt, ist es leichter zu verarbeiten. Strukturen, die aus der Muttersprache bekannt sind, führen zu einer positiven Übertragung.

7.2 Universelle, zielsprachliche Vorgaben und Spracherwerb

Unabhängig von neurologischen Tatsachen haben einige linguistische Richtungen von einer universellen Verbreitung auf eine natürliche und einfache Handhabung des Sprachmaterials geschlossen (zu einem Überblick vgl. u. a. Dressler 2005).

Universell verbreitet bzw. einfach sind ikonische Wortbildungen, bei denen sich ein Mehr an Information durch ein Mehr an sprachlichem Material widerspiegelt wie bei Komposition und expliziter Derivation im Gegensatz zu Konversion, impliziter Derivation oder Kürzung. Possessivkomposita sind weniger ikonisch als motivierte Determinativkomposita, da sich Zusatzinformation außerhalb des Ausdrucks befindet.

Auch Transparenz ist in den Sprachen der Welt ein verbreitetes Charakteristikum, das jedoch oft in unterschiedlichen Graden auftritt. Transparent ist eine Wortbildung, wenn sich die Bedeutung aus den Einzelbedeutungen ergibt wie bei motivierten Komposita, die aus selbstständigen Wörtern bestehen und deren Bedeutungen zu der des Gesamtausdrucks führen. Weniger transparent sind Bildungen mit Konfix oder unikalenen Morphemen sowie Ableitungen, da sie weniger Grundmorpheme enthalten, vgl. *Kühlgerät* vs. *Kühler*. Jede Veränderung beeinträchtigt die Transparenz, seien es Zusätze wie Fugen, Lautwandel wie Umlaut, Ablaut oder Konsonantenwechsel (*beißen* / *Bisswunde*, *schneiden* / *Schnittwunde*, *fliehen* / *Flucht*), sodass völlige Transparenz selten ist.

Weitere weitverbreitete Tendenzen sind Eineindeutigkeit im Gegensatz zu Ambiguität sowie Binarität, also Strukturen aus zwei Komponenten und nicht mehreren. Diesen Tendenzen entsprechend sollten (transparente zweigliedrige) Komposita vor expliziter Derivation und diese vor Konversion behandelt werden. Dabei ist zunächst auf Eineindeutigkeit, Durchsichtigkeit und Meidung von Variation bzw. homonymen Morphen zu achten.

Der nächste wichtige Gesichtspunkt ist die Häufigkeitsverteilung in der Zielsprache. Die häufigste Wortbildungsart im Deutschen ist Komposition, vor allem Determinativkomposition, gefolgt von expliziter Derivation (vgl. u. a. die Inputzählungen in Lettner et al. 2011).

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die Erwerbsreihenfolge beim Spracherwerb (u. a. Clark 1993; Lettner et al. 2011; Elsen/Schlipphak 2015). Deutschsprachige Kinder beginnen in der Regel mit N+N-Komposita, danach folgt die Konversion, denn sie ist recht einfach, später dann V+N- und A+N-Komposita. Nominale Ableitung auf *-er* treten erst nach den nominalen Komposita auf, dann auch auf *-e*. Bei den Verben gibt es *be-* und verschiedene Partikel. Bei den Adjektiven ist zunächst *-ig* beliebt, dann auch *-lich* und *-isch*. Während der gesamten Zeit bevorzugen die Kinder Nominalkomposita (Elsen/Schlipphak 2015).

Komposita, die nur aus Wurzeln bestehen, werden eher als solche mit Affixen erworben, solche mit Agens-Relation früher als solche mit Patiens und anderen (Stern 2015). Aufgrund der These, dass das, was häufiger ist, auch leichter ist und früher erworben wird, sind solche Reihenfolgen ein Indiz für u. a. Einfachheit, die sich über eine neurologisch basierte Argumentation stützen lassen. Aufgrund der Häufigkeit im Deutschen, des früheren Erwerbs in der Muttersprache und der Transparenz sind zunächst Komposita, dann Derivationen zu lehren. Aufgrund einer klareren Referenz sind Nomen vor Adjektiven und Verben zu behandeln.

Die häufigste Wortbildungsart bezogen auf Produktivität² ist ebenfalls Komposition, wieder vor allem Determinativkomposition, gefolgt von expliziter Derivation (vgl. z. B. die Neologismenzählungen bei Elsen 2011). Die Zählung des IDS ergab bei den aktuellen Neologismen 731 Komposita, 178 explizite Derivationen, 103 Kurzwörter, 44 Konversionen und immerhin auch 22 Kontaminationen (Doris al-Wadi, IDS Mannheim, persönliche Komm. Stand: Dezember 2016). Für die Derivationen seien hier Belegzahlen aufgeführt: Bei den Nomen gab es 40-mal die Endung *-er* (darunter waren jedoch auch Lehnwörter, Komposita, Kontaminationen und Zusammenbildungen wie *Beamer*, *Frauenversther*, *Kitesurfer*, *Mautpreller*), sodass die eigentliche *-er*-Aktivität wesentlich geringer ist, die Graphemfolge bei den neuen Wörtern jedoch nicht. Dies ist ein Hinweis darauf, dass hier auf die Mehrfachfunktionen hinzuweisen wäre. 14-mal gab es *-ung* (*Verspargelung*, *Pinkifizierung*), 2-mal *-in* (*Verbraucherministerin*, *Verbraucherschutzministerin*) und je einmal *-keit* (*Scheinselbstständigkeit*) und *-chen* (*Freundschaftsbändchen*). Bei den Adjektiven kam 6-mal *-ig* (*chillig*, *ostig*) und 3 x *-isch* (*alarmistisch*, *ostalgisch*, *probiotisch*) vor. Bei den Verben gab es 7-mal *ver-* (*verkacken*, *verklicken*, *verosten*) und je einmal *er-* (*ergoogeln*) und *be-* (*bespaßen*).³

Die Nominalkomposition ist auch nach der Zählung von Stern (2015) die häufigste Wortbildungsart im Deutschen. Hier wiederum sind die N+N-Bildungen am verbreitetsten mit 60 Prozent der Komposita, deutlich seltener sind V+N-Bildungen (11–12 %) und A+N-Bildungen (2,5 %) (Stern 2015: 144). Dies entspricht der Erwerbsreihenfolge im Erst- und Zweitspracherwerb (ibid.: 152).

Der Frequenzfaktor zusammen mit Transparenz führt zu einer Präferenz der N+N-Komposita. Teilweise finden wir diese Vorgaben umgesetzt, jedoch nicht systematisch. Den Lernenden bleibt das Erkennen von Systematizität selbst überlassen. Hier würden einige wenige Regeln im Grammatikteil eine große Hilfe darstellen.

² Vorkommensfrequenz und Produktivität sind nicht das gleiche. Eine Möglichkeit, Produktivität zu messen, ist, die Neologismen zu betrachten.

³ Quelle: <http://www.owid.de/docs/neo/wortartikel.jsp>. Das Wörterbuch trennt zwischen Ableitungen und Präverbfügungen. Dafür zählen Konversionen zu den Ableitungen. Kontaminationen werden zu den Komposita gerechnet.

7.3 Vorschläge und Leitlinien

Insgesamt ist immer noch eine geeignete Progression für das gesamte Thema der Wortbildung auszuarbeiten, um eine angemessene Auswahl der Muster in effizienter Reihenfolge anbieten zu können. Hierzu könnten wir auf Kombinationen bzw. Korrelationen zwischen begründeten Vorschlägen aus der Literatur, Verbreitung in den Sprachen der Welt und im Deutschen sowie auf Erwerbsreihenfolgen zurückgreifen und Erkenntnisse aus der Neurobiologie einbeziehen. Eine erste Sichtung spricht dafür, zunächst transparente zweigliedrige Determinativkomposita, dann Derivationen und dann erst Konversion zu lehren. Aufgrund einer klareren Referenz sind Nomen vor Adjektiven und Verben zu behandeln. Dabei ist zunächst auf Eineindeutigkeit, Transparenz und Meidung von Variation bzw. homonymen Morphen zu achten. Optische Stützen in Form von Farben, Kursivsetzung, Pfeilen und Anordnung in Kästen sowie klare Hinweise in den einzelnen Abschnitten und gesammelt im Grammatikanhang helfen bei der Rezeption und beim Nacharbeiten.

Im Folgenden seien nun einige Leitgedanken zusammengestellt, die im Wesentlichen vom Prinzip der Progression bestimmt sind. Eventuell sind aber auch Notwendigkeiten bestimmter Lernergruppen zu bedenken:

- In den ersten Lektionen mit der Behandlung der Wortbildung beginnen; dabei nur zweigliedrige Konstruktionen, am besten zweigliedrige transparente N + N-Determinativkomposita verwenden; bei den explizit behandelten Beispielen zunächst auf Umlaute und Fugen verzichten;
- mit bekanntem Wortmaterial und Konkreta beginnen (*Kaffeewasser, Kaffeetasse, Tischdecke, Autoreifen*);
- ziemlich bald, aber in einem eigenen Abschnitt, Verweise und Übungen zu Transparenz vorsehen, beispielsweise anhand eines Textes und/oder von Bildern mit konkreten Beispielen, deren Bedeutung sich aus dem Zusammenhang ergibt; dazu entsprechend kontrastive Paraphrasen bilden (*Wohnzimmertisch, Couchtisch, Ecktisch, Holztisch, Schreibtisch, Blumentisch*); auf die Notwendigkeit verweisen, bei der Dechiffrierung Alltagswissen und Kontext zu nutzen; mit Unterstützung von Text/Bild Paraphrasen und Komposita (in beiden Richtungen) zuordnen lassen; für den Unterricht bedenken, dass häufige Bildungen, die teil- oder kaum transparent sind, als Vokabel gelernt werden müssen (vgl. *Großmutter, Fahrstuhl, Frühstück, Schwerkraft*);
- ziemlich bald, aber in einem eigenen Abschnitt, auf Schwierigkeiten zum Thema Fugen verweisen und diese durch beispielsweise Farb- oder Fettdruck markieren;
- durchgängig komplexe Bildungen in Texten begleitend anführen, aus denen sich diese Bildungen erschließen lassen;
- Hinweise im Buch und im Grammatikabschnitt darauf geben, dass das Genus vom letzten Teil bestimmt wird, der Wortakzent in der Regel auf dem ersten liegt; dazu Zuordnungsübungen, etwa »ordne zu: *der/die/das – Gartenhaus/Gartenstuhl/Gartenparty; Haustür/Hausdach/Haushund*« und Ausspracheübungen, bei denen die Wörter erst einzeln und dann im Kompositum auszusprechen sind, um die Initialbetonung zu routinisieren;
- dann auch A + N- sowie V + N-Determinativkomposita behandeln;

- Übungen zur Feindifferenzierung (*Kinderzimmer, Arbeitszimmer, Wohnzimmer, Schlafzimmer; Traubensaft, Apfelsaft, Hustensaft*);
- auf Umlaute verweisen und diese durch beispielsweise Farb- oder Fettdruck markieren;
- Konstruktionsübungen für N + N-, V + N- und A + N-Determinativkomposita (*Kaufhaus, Gartenhaus, Wohnhaus*) einbauen, wobei zur Paraphrase das Wort zu bilden ist, später umgekehrt als Wiederholung;
- immer wieder Paraphraseaufgaben stellen, die auch neues Wortmaterial verwenden bzw. neues Wortmaterial auch in transparenten Wortbildungen wiederholen;
- dann auch Adjektivkomposita behandeln;
- auf Ausnahmen hinweisen (*saukalt, Pechvogel, Angsthase, Hochzeit*), in Texten und Vokabelteilen mit häufigen wenig- bzw. intransparenten Bildungen arbeiten und sie durch »Achtung« oder Ausrufezeichen markieren, um den Lernenden dieses Phänomen immer wieder bewusst zu machen;
- Redewendungen im Vokabelteil aufführen (*den Rotstift ansetzen, sich auf dem Holzweg befinden*);
- längere transparente Komposita mit bekanntem Material verwenden (*Schreibtischstuhl, Zahnarztstuhl, Altbauwohnung, Reihenhauswohnung*);
- Derivation später thematisieren, mit häufigen und klaren Mustern beginnen oder mit wichtigen und klaren Mustern wie *-in, -ung* bei Nomen; dazu die Regelmäßigkeit formulieren;
- bei weniger klaren, aber wichtigen Mustern erst mit einer Affix-Bedeutungsverbindung beginnen (bei den Nomina Agentis), danach erst auf eine zweite ausweiten oder allgemein bleiben (*-ig* für die Adjektivbildung);
- Wortbildungen gegen syntaktische Fügungen mithilfe von Paraphrasen (*Wartezimmer – ›Zimmer zum Warten (beim Arzt)‹, Raucher – ›jemand, der (gewohnheitsmäßig) raucht‹*) abgrenzen;
- im Laufe von Niveau B auch Kurzwortbildung und Konversion behandeln.
- Wichtig: Im Grammatikteil am Ende eines Bandes Raum für Wortbildung mit den wichtigsten Regeln einplanen, grafisch-farbliche Hilfsmittel nutzen.

8 Schluss

Diesen Vorschlägen zur Behandlung von Wortbildungserscheinungen schließen sich weitere Aufgaben für die Zukunft an. So ist der Frage nachzugehen, wie Deutschlernende ihnen unbekannte Wortbildungen erschließen und welche Strategien es dafür gibt (für französische Komposita vgl. Platz-Schliebs 1997), um Übungen und Beispiele gezielt danach auszurichten. Zu untersuchen wäre daneben, welche Rolle Kontext und Weltwissen spielen. Auch diese Aspekte sollten für die Wahl, Progression und Übungsformen Berücksichtigung finden. Es liegt auf der Hand, dass aufgrund unterschiedlicher Anforderungen wie Vielschichtigkeit und Komplexität der Wortbildung einerseits und drucktechnisch und stundenplanbedingte Vorgaben andererseits Autoren und Autorinnen und Verlage hier einen Kompromiss finden müssen.

Literatur

- Aitchison, Jean (1994): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford.
- Bohn, Rainer/Schreiter, Ina (2000): »Wortschatzarbeit.« In: *Germanistische Linguistik* 155–156, S. 57–98
- Bolton, Sibylle (1989): »Briefkasten oder Brieftaube.« In: *Info DaF* 16 (3), S. 324–329.
- Clark, Eve (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge.
- Dreßel, Thomas (1986): »Gelenk-produktive Arbeit an der Wortbildung als eine Möglichkeit zur Effektivierung des Fortgeschrittenenunterrichts Deutsch als Fremdsprache.« In: *DaF* 6, S. 336–341.
- Elsen, Hilke (2007): »Wortgruppenlexeme – Beispiele aus Enzyklopädie, Zeitung, Baurecht und Wasserbau.« In: *Fachsprache. International Journal of LSP* 1–2, S. 44–55.
- Elsen, Hilke (2011): *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. 2. Aufl. Tübingen.
- Elsen, Hilke (2014): *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin/Boston.
- Elsen, Hilke (2017): »Wortgruppenlexeme zwischen Wortbildung und Phraseologie.« In: *Yearbook of Phraseology* 2017, S. 145–160.
- Elsen, Hilke/Schlipphak, Karin (2015): »Word-formation in first language acquisition.« In: Müller, Peter O./Ohnheiser, Ingeborg/Olsen, Susan/Rainer, Franz (Hgg.): *Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe*. Berlin, S. 2117–2137.
- Erben, Johannes (2006): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. 5. Aufl. Berlin.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (1994): »Ein Interpretationsmodell für Nominalkomposita: linguistische und didaktische Überlegungen.« In: *DaF* 31, S. 34–45.
- Gärtner, Angelika (1996): »Wortbildung und Landeskunde im DaF-Unterricht.« In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29 (1). *Deutsche Sprache und Kultur in den Amerikas*, S. 62–66.
- Gärtner, Angelika (2012): »Wortbildung: Problemfelder in DaF-Unterricht.« In: *Info DaF* 4, S. 499–513.
- Grebe, Paul (1975): »Wortbildung und Didaktik.« In: Werner, Otmar/Fritz, Gerd (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*. München, S. 27–40.
- Iluk, Jan (1990): »Strategien zur Schließung von Nominationslücken durch fortgeschrittene Deutsch sprechende Polen.« In: Prokop, Izabela (Hg.): *Gesprochene Sprache* I, S. 83–90.
- Klosa, Annette (2008): »Zur Optimierung von Wortbildungsangaben in DaF-Wörterbüchern auf der Basis systematischer Korpusuntersuchungen.« In: *DaF* 45 (4), S. 208–215.
- Koepfel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 3. Aufl. Baltmannsweiler.
- Lettner, Laura E./Korecky-Kröll, Katharina/Dressler, Wolfgang U. (2011): »Charakteristika von deutschen Nominalkomposita in der protomorphologischen Phase des Erstspracherwerbs.« In: Elsen, Hilke/Michel, Sascha (Hgg.): *Wortbildung im Deutschen zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Stuttgart, S. 191–208.
- Lindauer, Thomas (2006): Wortbildung. In: *Praxis Deutsch* 201 (1), S. 6–15.
- Lyp, Aleksandra (1998): »Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende.« In: *Glottodidactica* 26, S. 175–182.
- Mac, Agnieszka (2011): »Zur Rolle der Wortbildung in ausgewählten DaF-Lehrwerken am Beispiel der Derivation.« In: *Zielsprache Deutsch* 38 (1), S. 3–21.
- Majjala, Minna (2010): »Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache.« In: *Zielsprache Deutsch* 37 (3), S.17–44.
- Menzel, Wolfgang (1979): »Wortbildung – Wortbestand.« In: *Praxis Deutsch* 38, S. 12–18.
- Mogge, Bernhard (1982): »Von den Schwierigkeiten des Ausländers mit der deutschen Wortbildung.« In: *Zielsprache Deutsch* 2, S. 19–23.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994): »Stichwort: Wortschatz.« In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hgg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, S. 61–66.

- Philipp, Maik (2012): »Das vernachlässigte Füllhorn der Sprache. Einige Betrachtungen zum Zusammenhang von Wortschatz, Lesesozialisation und Textverstehen.« In: *Leseforum.ch* 1, S. 1–22.
- Platz-Schliebs, Anja (1997): »Sprachliches und konzeptuelles Wissen beim Erschließen von L2-Komposita.« In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (2), S. 245–266.
- Rings, Guido (2001): »Wirtschaftskommunikation ohne Komposita und Derivate? Zur Vermittlung von Wortbildungsstrukturen in Theorie und Praxis des Wirtschaftsdeutschen.« In: *GFL German as a Foreign Language* 1, S. 1–28.
- Rössler, Helmut (1989): »Übungstypen und Motivation im Bereich der textbezogenen Wortschatzvermittlung.« In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, S. 92–119.
- Saxer, Robert (1991): »Wortbildung im Sprachunterricht.« In: *Info DaF* 18 (1), S. 55–62.
- Šimečková, Alena (2004): »Zur jüngeren germanistischen Wortbildungsforschung und zur Nutzung der Ergebnisse für Deutsch als Fremdsprache.« In: *DaF* 3, S. 140–151.
- Stern, Rosemarie (2015): »Kreative Wortbildung im deutschen Zweitspracherwerb.« In: Kilian, Jörg/Eckhoff, Jan (Hgg.): *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren*. Frankfurt (Main), S. 143–161.
- Storch, Günther (1979a): »Wortbildung im Fremdsprachenunterricht I.« In: *Zielsprache Deutsch* 2, S. 2–13.
- Storch, Günther (1979b): »Wortbildung im Fremdsprachenunterricht II.« In: *Zielsprache Deutsch* 3, S. 2–12.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München.
- Targońska, Joanna (2012): »Wozu brauchen Fremdsprachenlernende Wortbildungskenntnisse? Theoretische Überlegungen zu möglichen Einsatzbereichen der Wortbildung im Fremdsprachenunterricht.« In: *Studia Niemcoznawcze/Studien zur Deutschkunde* 49, S. 751–765.
- Targońska, Joanna (2013): »Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.« In: *Acta Neophilologica* XV (1), S. 201–216.
- Tschichold, Cornelia/Hacken, Pius ten (2015): »Word-formation in second language acquisition.« In: Müller, Peter O./Ohnheiser, Ingeborg/Olsen, Susan/Rainer, Franz (Hgg.): *Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe*. Berlin, S. 2137–2154.
- Twain, Mark (2010): *Bummel durch Deutschland*. Berlin. (Original 1880).
- Ulrich, Winfried (2000): »Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz.« In: Detering, Klaus (Hg.): *Wortschatz und Wortschatzvermittlung*. Frankfurt (Main), S. 9–27.
- Wowro, Iwona (2002): »Die Vermittlung von Wortbildungskennnissen im Fremdsprachenunterricht – dargestellt am Beispiel der Übungen zur Wortbildung in ausgewählten Lehrwerken.« In: Kalaga, Wojciech H. (Hg.): *Literature and Linguistics*, S. 216–229.

Lehrmaterialien und Grammatiken

- Duden (2016): *Die Grammatik. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Berlin.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2017): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart. (Mehrfach überarbeitet seit 1970, Verlag Enzyklopädie Leipzig, 2001 Langenscheidt).
- Hilpert, Silke/Kalender, Susanne/Kerner, Marion/Orth-Chambah, Jutta/Schumann, Anja/Specht, Franz/Weers, Dörte/Gottstein-Schramm, Barbara/Krämer-Kienle, Isabel/Reimann, Monika (2013): *Schritte international 5. Kursbuch und Arbeitsbuch. Niveau B1/1*. Ismaning.
- Hilpert, Silke/Kerner, Marion/Niebisch, Daniela/Specht, Franz/Weers, Dörte/Reimann, Monika/Tomaszewski, Andreas (2014): *Schritte international 4. Kurs- und Arbeitsbuch. Niveau A2/2*. Ismaning.
- Hilpert, Silke/Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Reimann, Monika/Tomaszewski, Andreas (2013): *Schritte international 3. Kurs- und Arbeitsbuch. Niveau A2/1*. Ismaning.

- Hilpert, Silke/Robert, Anne/Schümann, Anja/Specht, Franz/Gottstein-Schramm, Barbara/Kalender, Susanne/Krämer-Kienle, Isabel (2009): *Schritte international 6*. Kursbuch und Arbeitsbuch. Niveau B1/2. Ismaning.
- Jin, Frederike/Schote, Joachim (2016a): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland*. A1. Kursbuch Gesamtband. Berlin.
- Jin, Frederike/Schote, Joachim (2016b): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland*. A1. Arbeitsbuch Gesamtband. Berlin.
- Jin, Frederike/Schote, Joachim (2016c): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland*. A2. Kursbuch Gesamtband. Berlin.
- Jin, Frederike/Schote, Joachim (2016d): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland*. A2. Arbeitsbuch Gesamtband. Berlin.
- Jin, Frederike/Schote, Joachim (2016e): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland*. B1. Arbeitsbuch Gesamtband. Berlin.
- Koukidis, Spiros (2017): *Die große deutsche Lernergrammatik*. Athen.
- Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert (2016a): *Motive. Kompaktkurs DaF. Kursbuch, Lektion 1–30. Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert (2016b): *Motive. Kompaktkurs DaF. Arbeitsbuch, Lektion 1–30. Deutsch als Fremdsprache*. München.
- Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Reimann, Monika (2013a): *Schritte international 1*. Kurs- und Arbeitsbuch. Niveau A1/1. Ismaning.
- Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Reimann, Monika (2013b): *Schritte international 2*. Kurs- und Arbeitsbuch. Niveau A1/2. Ismaning.
- Schote, Joachim/Weimann, Gunter (2016): *Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland*. B1. Kursbuch Gesamtband. Berlin.

Prof. Dr. Hilke Elsen, M. A.
Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft
unter besonderen Berücksichtigung des Nhd.
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
hilke.elsen@philhist.uni-augsburg.de

Institut für Deutsche Philologie
Ludwig-Maximilians-Universität München
Schellingstraße 3
80799 München