

"Das ist eine Wortschatzübung, die mir gefällt" – Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen aus der Sicht von DaF-Lernenden

Joanna Targońska (Olsztyn, Polen)

Abstract

The aim of the present article is to capture a number of factors determining the attractiveness of lexical exercises. In the theoretical part explained was the notion of *exercises* and *tasks*, *lexical exercises* as well as enumerated were the arguments indicating the appropriateness of making use of lexical exercises during a lesson of a foreign language. What is more, presented were the theoretical considerations upon the subject of factors affecting the effectiveness of the exercises used. In the empirical part presented was the research conducted in a sample group of 96 learners of German as a foreign language. In the research in question highlighted were the factors affecting the attractiveness of lexical exercises. Based on the subjective evaluations of attractiveness of particular lexical exercises, made by learners, distinguished were 11 categories of factors having an influence on the fact that a given lexical task is perceived by the sample group as motivating and attractive. On the basis of the factors isolated here it was possible to draw attention to the subjective theories on the part of the sample group pertaining to the process of learning vocabulary during a foreign language lesson and using lexical exercises.

1 Einleitung

Wortschatzübungen stellen einen integralen Bestandteil der Wortschatzarbeit jedes FU-s dar, dank der Fremdsprachenlernende den Wortschatz nicht nur kennenlernen, sondern auch einüben, wiederholen, automatisieren bzw. in kommunikativen Situationen gebrauchen. Obwohl der große Stellenwert der Wortschatzübungen in der Fremdsprachendidaktik nicht bezweifelt wird, scheint ihre wichtige Rolle im FU sowohl von den Lernenden als auch von manchen Lehrkräften nicht ganz erkannt worden zu sein. Auf diese Annahme deuten gängige Assoziationen und Meinungen zum Üben im FU hin. Einerseits können solche negativen Äußerungen bezüglich des uns interessierenden Begriffs herangezogen werden wie "Üben ist nicht interessant", "Üben ist Arbeit", "In Übungsphasen passiert nichts Interessantes", in denen das Üben mit monotonem Pauken assoziiert wird (vgl. Kippel 1998: 328). Andererseits sind jedoch positive Meinungen hinsichtlich der Rolle von Übungen anzutreffen, in denen dagegen betont wird, dass das Üben "zu den zentralen Phasen im fremdsprachlichen Lernprozess" gehört und nicht nur der Behaltenssicherung von Wissensbeständen dient, sondern auch zur Automatisierung von sprachlichen Routinen führt. (Kieweg 2010: 182) Obwohl Wortschatzübungen selten den Forschungsgegenstand empirischer Studien bildeten,

ist ihre zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen nicht zu bezweifeln. Aus diesem Grunde sollten sie "nicht immer als Anhängsel des Lerngeschehens, sondern häufig auch während des Lernprozesses angesiedelt sein." (Pfeiffer 1979: 54) Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass sprachliches Üben und darunter gerade Wortschatzübungen im FU von großer Bedeutung sind.

Den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Artikels bildet eine konkrete Gruppe von Übungen, nämlich lexikalische Übungen. Ziel dieses Beitrags ist jedoch weder die Präsentation verschiedener Klassifikationen von Wortschatzübungen noch die Erfassung der Einstellungen der DaF-Lernenden zu konkreten Übungstypen¹ sowie weder die Untersuchung des Einflusses bestimmter Wortschatzübungen auf Behaltensprozesse noch auf die Entfaltung verschiedener Kompetenzen, Fertigkeiten bzw. Strategien. Der folgende Beitrag setzt sich zum Ziel, den motivierenden Charakter bestimmter Wortschatzübungen aus der Perspektive der DaF-Lernenden der Lernniveaustufen von A2 bis B2 zu erfassen. Es handelt sich dabei nicht um die Angabe bestimmter Übungsarten, zu denen die Probanden positiv eingestellt sind, sondern um die Erfassung solcher Faktoren, die für ihren motivierenden Charakter verantwortlich sind bzw., die darüber entscheiden, dass Lernende an eine bestimmte lexikalische Übung mit höherer Motivation herangehen. Die zentrale Frage, der im Folgenden nachgegangen wurde, lautet: Welche Faktoren determinieren eine positive Wahrnehmung bestimmter lexikalischer Übungen bzw. positive Einstellung zu ihnen? Außerhalb des Forschungsinteresses steht jedoch im Folgenden die Frage nach der Effektivität der Arbeit mit bestimmten Wortschatzübungen, d. h. nach deren Einfluss auf die Lernergebnisse. Da die Aufnahme dieses Faktors den Artikel sprengen würde und von dem eigentlich Ziel des vorliegenden Beitrags ablenken könnte, müsste diesem Thema ein separater Artikel gewidmet werden².

Vor der Präsentation von Ergebnissen einer empirischen Studie wird im Folgenden auf die Begriffe "Üben", "Übung" und "Wortschatzübungen" eingegangen. Im Anschluss daran werden Überlegungen zur Rolle der Wortschatzübungen und zur Zweckmäßigkeit ihres Einsatzes angestellt. Im weiteren Schritt wird das Augenmerk auf die in der fremdsprachendidaktischen Literatur genannten Faktoren gerichtet, die den Übungsprozess positiv zu beeinflussen vermögen, um diese den Ergebnissen der unten präsentierten empirischen Studie gegenüberzustellen.

2 Zu den Begriffen "Üben", "Übung" und "Aufgaben"

In der glottodidaktischen Literatur wird der Begriff **Übung** unterschiedlich definiert, weshalb ihn Klippel (1998: 329) als mehrdeutig und unpräzise bezeichnet. **Übung** kann als eine gesteuerte Unterrichtsaktivität (Storch 2001: 199), eine planmäßige Wiederaufnahme des Lernprozesses (Pfeiffer 1979: 50) oder als mehrfach wiederholter, zielgerichteter "Vollzug von gleichartigen Handlungen und Operationen zur Überführung sprachlicher

¹ Solche Untersuchungen wurden von Rössler (1988) und Targońska (2011) durchgeführt. Diese bezogen sich auf die Erfassung des motivationalen Charakters verschiedener konkreter Wortschatzübungen. Eine andere Untersuchung stammt von Targońska (2012), in der die Einstellung der DaF-Lernenden zu Wortbildungsübungen den Untersuchungsgegenstand bildete.

² Mit dem Einfluss des Einsatzes von bestimmten Wortbildungsübungen auf die produktive Wortbildung beschäftigte sich z. B. Dreßel (1986).

Kenntnisbestände in ihrer Einheit von Form, Funktion und Bedeutung in Fertigungsbestände bzw. zu deren Festigung oder (...) Wiederherstellung" aufgefasst werden. (Löschmann 1993: 103). Für Beile (2009: 76) bedeutet **das Üben** aktives Handeln, dessen Ziel die Unterstützung und Förderung des Lernens ist. Er formuliert auch eine für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb spezifische Definition des Übens. Dieses sei nach ihm der Versuch, den potenziellen natürlichen Sprachkontakt durch Planung und Aufbereitung vom Sprachmaterial zu ersetzen. Das schulische Üben dient demnach der Ökonomisierung des natürlichen Lernens. Der Begriff **Übung** enthält ein Element der Wiederholung, weil beim Prozess des Übens nichts Neues, sondern ein bereits eingeführter Stoff aufgegriffen, bearbeitet, gefestigt und automatisiert wird. Darüber hinaus bezieht es sich auf eine wiederholbare, gesteuerte Tätigkeit, wobei deren Ziel nicht nur in der Wiederholung bzw. Festigung des Sprachwissens, sondern auch in der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten liegt.

Jahrelang wurde der Begriff **Übung/Üben** mit dem automatischen, geistlosen Wiederholen, begleitet von Zwang, Eintönigkeit, Langeweile und Überdruß, assoziiert (vgl. Pfeiffer 1979: 49; Börner 2002: 234), was zum Verwerfen der Übung führte. Den Grund für deren Vernachlässigung im FU³ sieht Pfeiffer (1979) in der Reformpädagogik, die den mechanischen Übungsdrill ablehnte, jedoch keine neuen Übungsformen entwickelte. Segermann dagegen (1992: 1) sieht die Ursache dafür darin, dass es als ein zu wenig reizvoller Bestandteil des Unterrichts angesehen wird. Außerdem rufe der Begriff **Üben** schlechte Assoziationen hervor, weil eine allgemeine Überzeugung herrsche, dass in den Übungsphasen nichts Interessantes und Aufregendes passiere und die Übungsmotivation schwer aufzubauen sei. (Klippel 1998: 328) In den 1980er Jahren wurde jedoch erkannt, dass sich Übungen nicht nur auf die sprachliche Produktion beziehen und nicht in Form von Reiz-Reaktion-Schema erfolgen müssen. Dabei wurde viel und heftig über den Sinn und Unsinn des Übens diskutiert bzw. gestritten. "Der hohe Stellenwert des Übens im L2-Unterricht wurde jedoch niemals ernsthaft in Frage gestellt." (Reisener 1989: 76)

Um sich von der eintönigen, monotonen, drillhaften Übung zu lösen, wollte man dem Terminus **Übung** die Bezeichnung **Aufgabe** gegenüber stellen.⁴ Die Begriffe **Übung** und **Aufgabe** stehen sich jedoch oft nahe und sind nicht als Gegensätze im fremdsprachlichen Lernprozess zu betrachten (Neuner 1994: 10): "Die Übergänge zwischen Übungen und Aufgaben sind fließend. Nicht immer ist es leicht, zu entscheiden, ob es sich bei einer bestimmten unterrichtlichen Aktivität um eine Übung oder um eine Aufgabe handelt." (Jenfu 1994: 17) Darüber hinaus lässt sich eine **Übung** sehr leicht in eine **Aufgabe** umwandeln. Börner (2000: 325), für den der Begriff **Übung** zu mehrdeutig ist, schlägt den Terminus **Lernaufgabe** vor, worunter er: "lehrseitige Vorlage, die den Lerner zu bestimmten, für ihn meist problemhaften sprachlichen Aktivitäten auffordert" versteht⁵. Löschmann (1993: 103–

³ Obwohl sich der vorliegende Beitrag in seinem empirischen Teil mit dem DaF-Lernen, d. h. insbesondere mit dem Wortschatzlernen im DaF-Unterricht auseinandersetzt, wird in den theoretischen Überlegungen vom FU gesprochen, weil DaF-Unterricht ein Beispiel für den FU darstellt. Außerdem beziehen sich die hier erläuterten didaktischen Überlegungen auch auf andere Fremdsprachen und sind somit nicht nur für das DaF-Lernen charakteristisch.

⁴ Aus Platzgründen wird auf die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen nur kurz eingegangen.

⁵ In der von Blei (2003: 222–224) präsentierten „Aufgabentypologie einer konstruktivistischen Lernkultur“ können in der Gruppe der Aufgaben zur Reaktivierung des sprachlichen Vorwissens und zur Festigung neuen

104) dagegen bezeichnet **Übungen** als **Übungsaufgaben**⁶ und betont, dass die Lösung von Übungen einmalige Handlungen und Operationen erfordert und die Lösung von Aufgaben zweifelsohne die Übungseffekte mit einschließt. Darüber hinaus schlägt er zum Umgehen von der manchmal wagen Unterscheidung zwischen einer **Aufgabe** und **Übung** andere Definitionen für diese Begriffe vor, nämlich **Übungen im engeren Sinne** (steht für Übungen) und die **Übungen im weiteren Sinne** (als Synonym zu Aufgabe zu betrachten). All diese Argumente weisen darauf hin, dass die Begriffe Übungen und Aufgaben austauschbar gebraucht werden können.

Zwar wird den Aufgaben im FU eine größere Rolle beigemessen⁷, weil diese sich auf komplexere mentale Operationen⁸ beziehen und zur Förderung der Sprachfertigkeiten einen höheren Beitrag leisten. Diese, und nicht Übungen, stehen jedoch am Endpunkt einer Unterrichtseinheit. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass den Übungen auch der ihnen im FU gehörige Platz eingeräumt werden muss. Diese müssen mit Aufgaben abwechselnd auftreten, weil Übungen eher "eine vorbereitende, aufbauende" und die zweiten eine "übergreifende, produktive" Rolle spielen. (Jenfu 1994: 17) Außerdem stellen Übungen eine Mittlertätigkeit und nicht Zieltätigkeit dar. (Storch 2001: 199) Diese sind als Teilschritte, die zur Lösung von Aufgaben führen sollten, und nicht als das Endziel des sprachlichen Übens aufzufassen.

Zugleich wird an dieser Stelle für die Rehabilitierung der Übung plädiert. Dies ist damit verbunden, dass dieser Begriff heutzutage nicht mehr mit dem Behaviorismus und einem Reiz-Reaktion-Schema assoziiert werden muss, wovon unterschiedliche Ziele des Einsatzes von lexikalischen Übungen und die auf sie abgestimmten Übungsformen zeugen können. Darüber hinaus dienen Übungen dazu, die Lernenden linguistisch auf die erfolgreiche Ausführung einer **Aufgabe** vorzubereiten. Es muss jedoch festgehalten werden, dass zwar Aufgaben umfassendere Lernsituationen als Übungen bezeichnen (Klippel 1998: 331), jedoch kann der Lösungsprozess einer Aufgabe verschiedene Übungssequenzen enthalten.

Zwar assoziiert man **Übungen** mit der Arbeit an sprachlichen Subsystemen und **Aufgaben** mit der Arbeit an Sprachfertigkeiten. Übungen können sich jedoch nicht nur auf deklaratives Wissen (Vokabelkenntnisse), sondern auch auf prozedurales Wissen (sprachbezogen und lernbezogen) beziehen. Durch manche Übungen kann prozedurales Wissen gefestigt bzw. das deklarative Wissen in das prozedurale überführt werden. (Klippel 1998: 329) Im Unterricht haben wir es jedoch nicht nur mit dem **Üben** im Sinne eines geplanten, bewussten Vorgangs zu tun. Ganz oft kommt es zu einem **beiläufigen Üben**, dem "Nebenbei-Üben", weil bei der Konzentration einer bestimmten Übung auf ein sprachliches Phänomen oder eine sprachliche Fertigkeit auch nebenher andere Fertigkeiten geübt werden können. Deshalb können beim

Wissens auch solche ermittelt werden, die der Gruppe von Übungen zugeordnet werden könnten. Auch diese Definition der Lernaufgabe ist anderen Definitionen des Begriffs Übung ähnlich.

⁶ Dieser Begriff wird auch von Kieweg (2010: 184) gebraucht.

⁷ Laut Löschmann (1993: 104) konnte in den 1980er Jahren eine Favorisierung von Aufgaben zuungunsten von Übungen beobachtet werden, die nicht immer gerechtfertigt war.

⁸ Vom wechselhaften Gebrauch der beiden Begriffe kann auch folgende Feststellung von Kieweg (2010: 184) zeugen: „Zudem müssen Übungen höhere Denkformen auslösen, die nicht nur sprachinterne Regelmäßigkeiten umfassen, sondern darüber hinaus auch heuristische Fähigkeiten (...) ansprechen bzw. entwickeln“. An dieser Stelle verbindet Kieweg den Begriff Übung mit Fähigkeiten, wobei für andere Wissenschaftler die Entwicklung von Fähigkeiten nur den Aufgaben vorbehalten ist.

Üben und beim Einsatz von Übungen sowohl explizites als auch implizites Lernen gefördert werden. (ebd.)

3 Zum Begriff "Wortschatzübungen"

Wie oben angedeutet, wurde im vorliegenden Artikel das Hauptaugenmerk auf einen konkreten Übungsbereich gerichtet, nämlich auf Wortschatzübungen, weshalb unsere Aufmerksamkeit in erster Linie den Begriffen **Wortschatz** und **Wortschatzübungen** geschenkt wird. Dem besseren Verständnis des Terminus Wortschatzübungen bzw. lexikalische Übungen hilft nämlich das angemessene Verständnis des Begriffs Wortschatz. Dieser ist nicht als eine Zusammenstellung von losen Vokabeln aufzufassen, sondern stellt ein System von Verflechtungen und verschiedenen vernetzten Beziehungen dar, die nicht nur das Behalten einzelner lexikalischer Einheiten (weiter LE) fördern, sondern auch für die Verfügbarkeit, d. h. für den schnellen Abruf eines nötigen Vokabulars in einem bestimmten Moment verantwortlich sind sowie das Verstehen von nicht bekannten Wörtern unterstützen. Dies sind die Gründe dafür, weshalb der Wortschatzarbeit viel Zeit im FU eingeräumt werden sollte. Deshalb ist Beiles Aufruf immer noch hoch aktuell: Es ist "unabdingbar, dem Wortschatz Übungszeit zu gewährleisten". (Beile 1988: 5)

In der fremdsprachendidaktischen Literatur findet man enge und weite Auffassungen dieses Begriffs. Einerseits können nach Beile (1987: 63) unter Wortschatzübungen solche Übungen verstanden werden⁹, die unabhängig von der Darbietungsform "Festigung, Erweiterung des Wortschatzes als einziges bzw. gleichrangiges Hauptziel" verfolgen. Andererseits können lexikalische Übungen sehr breit aufgefasst werden. Scherfer (2007: 281) definiert diese als "Aufgaben, welche bestimmte lexikalische Strukturbereiche, darauf bezogene Aspekte des Lernens und die dafür geeigneten Lernerstrategien und Arbeitstechniken zum Inhalt haben".¹⁰ Diese Erklärung weist auf ein breites Verständnis dieses Begriffs hin, zu dem einerseits Wortschatzübungen im engeren Sinne (worunter ich Übungen zum Erkennen, Verstehen, Behalten und Gebrauch von LE-en verstehe), andererseits "Wortschatzübungen als metasprachliche und metakognitive Aufgaben" (ebenda: 282f.) gehören. Ihr Ziel liegt in der Bewusstmachung lexikalischer Eigenschaften, aber auch in der Bewusstmachung von Lernprozessen und Kommunikationsstrategien.

Wortschatzübungen bilden eine große Gruppe von mannigfaltigen Übungen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Kenntnis einer LE in der Internalisierung von verschiedenen Komponenten eines Wortes äußert, bzw. – wie Lewandowski (1991: 162) feststellt – lexikalisches Wissen sprachliches und sprachbezogenes Wissen umfasst. Beim Erlernen von einzelnen LE muss nämlich neben der Bedeutung auch deren Form, d.h. die Aussprache und die Schreibweise (als grafische und phonetische Komponente einer LE) gespeichert werden. Außer der semantischen Komponente (diese legt den Sinn einer LE fest) müssen auch stilistische und kombinatorische Komponenten mitgelernt werden. (Bohn 1999: 26f., Löschmann 1993: 22f.) Der Lernende muss nämlich zum einen wissen, wann die jeweilige

⁹ Dabei muss betont werden, dass dieses eingegrenzte Verständnis der Wortschatzübungen für einen konkreten Artikel zur Lehrwerkanalyse entstand. Jedoch wird im Folgenden angenommen, dass gerade dieses Verständnis sehr verbreitet zu sein scheint. Im vorliegenden Beitrag werden gerade solche Wortschatzübungen fokussiert, die dieser Definition entsprechen.

¹⁰ Klippel (1998) ist auch Anhängerin der breiten Auffassung des Begriffs Wortschatzübungen.

LE gebraucht werden kann bzw. soll (zu welchem Sprachregister sie gehört) und zum anderen, mit welchen anderen lexikalischen Mitteln sie in Kontakt treten kann (z. B. Selektionsbeschränkungen, Valenz, Kenntnis der Kollokationen).¹¹ Daraus resultiert die Notwendigkeit, eine bestimmte Vokabel "in verschiedene lexemübergreifende Strukturierungen des mentalen Lexikons, wie u. a. Paradigmen" wie z. B. in grammatische Wortklassen, Wortbildungsmuster, semantische, stilistische Felder, in hierarchische Reihen zu integrieren. (Scherfer 2007: 280) Der Lernende muss die zu erwerbende LE in sein mentales Lexikon so eingliedern, dass sie in einem bestimmten Moment (sei es zum Verstehen oder zur Mitteilung) einfach abgerufen und korrekt angewandt werden kann. Zur Bildung dieser netzwerkartigen Verknüpfungen zwischen einzelnen Vokabeln können gerade verschiedene lexikalische Übungen beitragen. Aus diesem Grunde sollten im FU sowohl Übungen zur Einprägung und Integrierung von neuen Vokabeln, zur Festigung des bereits kennen gelerntem Wortschatzes, als auch solche zur Erweiterung des Vokabulars ihren Platz finden. Den Schwerpunkt der Wortschatzübungen können verschiedene Komponenten einer LE bilden, d. h. im Vordergrund können nicht nur die Bedeutung, sondern auch die Aussprache, Rechtschreibung, grammatische Eigenschaften bzw. die kombinatorische Komponente eines zu lernenden Wortes stehen.¹²

Zwar wird bei jedem sprachlichen Üben direkt oder indirekt Bezug auf das Vokabular einer Sprache genommen (bei Hörverstehens- bzw. Leseverstehensübungen sowie bei Übungen zur mündlichen Kommunikation muss der Lernende auf seine Wortschatzkenntnisse zurückgreifen), jedoch werden im vorliegenden Artikel solche fertigungsbezogenen Übungen bzw. Lernaufgaben außer Acht gelassen. Das Augenmerk wird im Folgenden einerseits nur auf solche Wortschatzübungen gerichtet, die sich das Erkennen, Verstehen, Behalten und Gebrauch von LE sowie die netzwerkartige Verbindung von LE im mentalen Lexikon zum Ziel setzen, andererseits auf Übungen, dank denen die Lernenden zum kreativen Umgang mit dem Vokabular befähigt werden.¹³

4 Zweckmäßigkeit des sprachlichen Übens und des Einsatzes von Wortschatzübungen im FU

Wortschatzübungen gehören zweifelsohne zu sprachbezogenen Übungen, denen laut Beile (2009: 80) Raum im FU nicht am Endpunkt einer Übungssequenz, sondern am Ausgangspunkt eingeräumt werden sollte. Die Übungen haben nicht, wie Beile betont, eine gute Note in der Klassenarbeit (aus der Sicht eines Fremdsprachenlernenden) und nicht eine gelungene Unterrichtsstunde (wie im Falle der Lehrkraft) zum Ziel. Die Relevanz der Wortschatzübungen im FU resultiert daraus, dass jede einzelne Übung mehrere Dimensionen hat¹⁴. (Beile 1988: 5) Diese können zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden. Zum einen können sie das Behalten/Speichern von sprachlichen Einheiten (Wörter, Wendungen,

¹¹ Lutjeharms (2004: 11) spricht dabei von der Notwendigkeit des Erwerbs von folgenden Faktoren einer LE: morphologische und syntaktische Verwendung, Wortartzugehörigkeit, Kollokationsebene und Frequenz.

¹² Mit Bedauern stellt Löschmann (1993: 22) fest, dass der Wortschatzerwerb oft quasi automatisch nur mit dem Bedeutungserwerb gleichgesetzt wird, wobei die anderen Komponenten der LE, die ihren adäquaten Gebrauch determinieren, außer Acht gelassen werden.

¹³ Mehr zu den die sprachliche Kreativität fördernden Wortschatzübungen findet sich bei Targońska (2013).

¹⁴ Lewandowski (1991: 162) verweist jedoch auf die Unterbewertung von Wortschatzübungen. Den Grund dafür sieht er darin, dass lexikalische Übungen mit dem Vokabellernen gleichgesetzt werden.

Syntagmen) unterstützen, zum anderen aber auch auf den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten, Kompetenzen abzielen. Dank dem Zurückgreifen auf eingeführte bzw. behaltene Wortschatzbestände muss der Wortschatz wieder reaktiviert werden, wodurch dem Vergessen vorgebeugt bzw. die Behaltensleistung unterstützt wird¹⁵. Darüber hinaus dienen lexikalische Übungen der Wortschatzerweiterung bzw. der Entwicklung des differenzierten Wortschatzes, wobei dies nicht als ein bloßes Addieren von neuen LE verstanden werden soll, sondern bei der "das Aufbauen und Festigen von Assoziationsmustern sowie Vermittlung von Einsichten in die semantische Struktur" von Belang sind. (Beile 1987: 64) Dank lexikalischen Übungen können neue LE in vorhandene Wortschatzbestände integriert werden. (Klippel 1998; Scherfer 2007)

Übungen beziehen sich nicht nur auf unterschiedliche Sprachfertigkeiten bzw. Subsysteme (wie z. B. Grammatik, Lexik, Aussprache), sondern weisen auch auf wichtige sprachliche Elemente hin, fokussieren die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Phänomene, verweisen auf fehlerträchtige Stellen, vermitteln motivierende Inhalte (z. B. landeskundliche, fachwissenschaftliche), verweisen auf verschiedene Wortschatzlernmethoden, können somit implizit die Entfaltung der Wortschatzlernstrategien¹⁶ beeinflussen und auf lebenslanges Lernen (wie z. B. durch Übungen zu Lernstrategien) vorbereiten. Übungen führen zur Veränderung der kognitiven Gedächtnisstruktur des Lernenden (Netzwerken, Schemata, Repräsentationen): "Durch sinnvoll konzipierte Übungskorpora sollen instabile kognitive Strukturen der Ablaufschemata modifiziert und nachhaltig verfestigt werden." (Kieweg 2010: 182) Dabei ist zu betonen, dass die Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses u. a. von dessen Organisations- und Ordnungsprinzipien abhängt. (Rohrer 1978 nach Aßbeck 1987: 117)

Was sind die Ordnungsprinzipien? Die Wörter sind im mentalen Lexikon nicht alphabetisch geordnet, sondern in unterschiedliche Ordnungssysteme integriert. Diese Ordnungsschemata erlauben "mit geringem Aufwand eine Menge lexikalischen Wissens zu speichern und diese Informationen möglichst schnell abrufbar zu machen." (Kielhöfer 1994: 211) Aus diesem Grund bezeichnet Kielhöfer gerade den Prozess des Wortschatzlernens als eine Einordnung neuer Wörter in diese unterschiedlichen Ordnungssysteme. Kognitivisten betonen auch, dass eine Vokabel am besten memoriert wird, wenn diese in verschiedene Netze, d. h. in verschiedene Netzwerkschemata eingegliedert wird. (vgl. Aßbeck 1987) Diese widerspiegeln die Ordnung der Wörter im mentalen Lexikon. Welche Ordnungssysteme gibt es im mentalen Lexikon? Während Kielhöfer von der Ordnung der LE nach Begriffsfeldern, Wortfeldern, syntagmatischen Feldern, Sachfeldern, Wortfamilien und affektiven Feldern spricht, geht Neveling (2004: 42) davon aus, dass LE im mentalen Lexikon nach folgenden lexikalisch-semantischen Relationen verknüpft sind: Begriffsnetze (Hyperonyme, Kohophonyme); Klangnetze (Homonymie); Wortfamiliennetze (Wortfamilien); Merkmalsnetze (partielle Synonymie, totale Synonyme, konträre, komplementäre und direktionale Antonyme); Sachnetze (Konverse, Weltwissen); affektive Netze (Konnotationen, individuelle Verknüpfungen); syntagmatische Netze (Idiomatismen, Kollokationen und lexikalische

¹⁵ Dies ist im Falle der polnischen DaF-Lernenden wichtig, weil Polnischkenntnisse beim Wortschatzlernen im DaF-Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen.

¹⁶ In der Gruppe kognitiver lexikalischer Strategien können wir Ordnungsstrategien unterscheiden, zu denen Neveling (2004: 74f.) folgende Ordnungsprinzipien (Netzarten) zählt: Hierarchisierung, Merkmalsorientierung,

Solidaritäten). Wenn eine zu lernende LE beherrscht werden sollte, muss sie in eines der oben genannten Netze eingegliedert werden. Bei dieser Eingliederung spielen meiner Ansicht nach gerade unterschiedliche Wortschatzübungen eine wichtige Rolle, weil dank ihnen LE geordnet und in verschiedene kognitive Teilnetze integriert werden können. Als Beispiel können hier Kollokationsübungen als Hilfe für die Übertragung/Aufnahme der jeweiligen LE in syntagmatische Netze und Übungen zu Synonymen als Hilfe für die Aufnahme der neuen Vokabel in Merkmalnetze angesehen werden.

Dabei muss im Auge behalten werden, dass jede LE in unterschiedliche Netze eingegliedert werden, bzw. ein Element verschiedener Teilnetze bilden kann. Die Eingliederung einer Vokabel in mehrere Netze erlaubt einen schnelleren Zugriff auf sie, weil dann verschiedene Zugangswege zu der nötigen LE zur Verfügung stehen. Gerade bei der Wiederholung des fremdsprachlichen Vokabulars, dank der man dem Vergessen vorbeugen möchte, sollen die Wörter umgewälzt werden, d. h. auch in neue Assoziationsmuster integriert werden. Aus diesem Grunde ist es viel besser eine ineffektive Lesewiederholung durch eine kognitive Wiederholung (z. B. mittels kognitiver Wortschatzübungen) zu ersetzen. (Aßbeck 1987) Den Behaltensprozess des Wortschatzes fördert auch die Verarbeitungstiefe. Dank verschiedenen Wortschatzübungen, bei deren Ausführung DaF-Lernende aktiv sein müssen und zum Denken angeregt werden, müssen sich die Lernenden stark mit dem Wortschatz beschäftigen, diesen manchmal semantisch analysieren, wodurch es zu dessen tieferen Verarbeitung kommt. (Kostrzewa 1994)

Zwar sollte die Lehrkraft schon bei der Wortschatzeinführung die neuen Wörter in verschiedene Bezugssysteme eingliedern, jedoch muss dieser Prozess auch auf weitere Phasen der Wortschatzarbeit ausgedehnt werden. Auf diese Rolle des Lehrers in dieser Hinsicht verweist Aßbeck (1987: 120) folgendermaßen: "Dem Lehrer kommt ständig die Aufgabe zu, die Wortschatzarbeit mit der Vermittlung und Einübung von Ordnungsprinzipien zu verbinden und seine Schüler anzuleiten ihre eigenen Ordnungsprinzipien aufzubauen". Gerade durch den Einsatz von verschiedenen Wortschatzübungen und Einbettung einer LE in unterschiedliche Übungstypen kann dies erreicht werden. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Lernenden des Sinnes und Zwecks einer Übung bewusst werden und zur Akzeptanz neuer Übungsformen ermuntert werden.

Bei jeder einzelnen Übung sollte man sich jedoch das übergeordnete langfristige Ziel aller Übungstypen vor Augen halten, und dies sollte das Erreichen der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit (d. h. Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit in der realen, außerschulischen fremdsprachlichen Situation) und der Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenzimmers sowie Sprachsensibilisierung sein. (Beile 2009: 76f.) Das Ziel des systematischen Übens sieht Segermann (1992: 54) im Abbau spezifischer Lernprobleme, wobei es sich manchmal auch um den sog. prophylaktischen Abbau handelt. Dabei soll davon ausgegangen werden, dass "eine jede Übung einen kleinen Schritt, und eine jede Übungssequenz eine Teilstrecke auf diesem langen und komplexen Weg zur fremdsprachlichen Reife" darstellt. (Beile 2009: 75) Darüber hinaus soll jedes Üben die

Lernenden dazu anhalten und darauf vorbereiten, sich fremdsprachliche Kompetenzen selbst gesteuert anzueignen. (vgl. Klippel 1998)

5 Was beeinflusst den Übungseffekt positiv?

Vor der Bezugnahme auf die in der fremdsprachendidaktischen Literatur erwähnten Faktoren, die einen positiven Einfluss auf das Übungsgeschehen und Übungseffekte ausüben, wird im Folgenden das von Börner (2000: 325f.) vorgeschlagene **Modell des Aufgabenlösens**¹⁷ herangezogen, in dem Lösungsprozesse von Aufgaben fokussiert werden. Zwar gehört die Aufgabe (mit ihrem Inhalt und ihrer Form) selbst zu den die Lösungsprozesse einer Lernaufgabe beeinflussenden Faktoren, jedoch scheint die eigenständige Rolle des Lernenden, in diesem Fall des Aufgabenlösenden, viel wichtiger zu sein. Bei den Lösungsprozessen spielen Einstellungen des Lernenden zu einer Lernaufgabe, dabei eingesetzte Lösungsstrategien und das aktivierte Sprachwissen – also die sog. lokalen Lernerfaktoren – eine große Rolle. Andererseits beeinflussen den Lösungsprozess einer Aufgabe solche relativ konstanten Lernerfaktoren wie Merkmale der Lernerpersönlichkeit sowie subjektive Theorien der Lernenden über Lernaufgaben und über das Üben im Allgemeinen. Anhand seiner Untersuchung musste Börner (2000: 333f.) feststellen, dass die Lernenden beim Lösen einer Lernaufgabe nur teilweise durch die Aufgaben gesteuert werden. Die Lernerfaktoren scheinen eine viel wichtigere Rolle beim Lösen der Übungen/Aufgaben zu spielen. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Einstellungen zu bestimmten lexikalischen Übungen auf die Lösungsprozesse der Wortschatzübungen nicht ohne Einfluss bleiben. Zwar scheint aus dem Modell von Börner hervorzugehen, dass die formale und inhaltliche Seite der Übung als ein Faktor auf der einen Seite steht, neben den am Lernenden selbst liegenden Faktoren. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die formale und inhaltliche Seite der Lernaufgabe gerade die lokalen Faktoren, darunter die Einstellung zu einer konkreten Übung bzw. zum Üben im Allgemeinen beeinflussen kann.

Im Folgenden werden solche Faktoren fokussiert, die einen positiven Einfluss auf das Übungsgeschehen ausüben. In der zielsprachigen Literatur wird die Meinung vertreten, dass der Inhalt der Übungen von großer Bedeutung ist: "Inhalte, die die Lernenden interessieren, ihnen Identifikationsmöglichkeiten anbieten, sie betroffen machen, sie staunen lassen, sie persönlich ansprechen" (Beile 1988: 4), aber auch sinnvolle Inhalte wirken sich positiv auf das Übungsgeschehen aus. Wenn Übungen Träger von landeskundlichen Informationen sind, könnte sich dies positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken. Darüber hinaus sollte sich der Lernende durch den Inhalt einer Übung persönlich angesprochen fühlen und den Eindruck gewinnen, dass sein Horizont dank einer Übung erweitert wird. Dagegen können Inhalte, die den Horizont des Lernenden übersteigen, das Gegenteil bewirken. Der nächste wichtige Faktor ist die kommunikative Relevanz der Übungsformen und Inhalte (Beile 1988: 4) sowie die situative Einbettung einer Aufgabe. Die Anwendungsrelevanz sollte leicht erkennbar sein, d. h. der Übende soll beim Üben den Eindruck gewinnen, dass er das Geübte irgendwann werden gebrauchen können. (Lewandowski 1991: 143) Nicht zu vergessen ist dabei der Sinn der Übung, d. h. die Lernenden sollten sich dessen bewusst sein, welchen Sinn und

¹⁷ Zwar bediente sich Börner (2000) seines Modells zur Erforschung der Lösungsprozesse von grammatischen Aufgaben, aber dieses kann meiner Meinung nach auf die Lösungsprozesse von lexikalischen Aufgaben übertragen werden.

welchen Zweck eine Übung hat. (Beile 2009: 80) Außerdem müssen sie davon überzeugt sein, dass diese für sie von Belang ist. Dies bezieht sich sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt der Übung. Die Lernenden sollen die Möglichkeit bekommen, als sie selbst sprachlich zu handeln, weil die Authentizität der Sprachhandlung den Lernerfolg erhöht.

Wortschatzübungen, wie alle andere Übungsarten, haben neben der kognitiven auch eine affektive Dimension. Da Gefühle und Emotionen einen Einfluss auf das Übungsgeschehen haben, scheinen diese Faktoren beim sprachlichen Üben von Belang zu sein. Beile (1988: 4) verweist darauf, dass Übungen eine positive Einstellung zum Lernen bewirken sollen. Dies kann z.B. dann erfolgen, wenn eine Übung die Neugier weckt, bzw. wenn positiv empfundene Übungsformen eingesetzt werden wie Spiele, Rätsel, Witze usw. Pfeiffer (1979: 50) sieht als erstes und vorrangiges Prinzip des effektiven Lernens und Übens die Motiviertheit des Lernenden: "Vorraussetzung für den Erfolg jeder Übung ist (...) die Schaffung der Übungsbereitschaft". Geübt wird natürlich das, was schon gewissermaßen bekannt ist, was nicht neu ist und nicht mehr den Anreiz des Neuen hat. Aus diesem Grunde sei es schwieriger, die Bereitschaft zum Üben aufzubauen. Dabei ist laut Pfeiffer (1979: 52) Folgendes zu berücksichtigen: "Emotional gefärbte, erlebnisintensive Ausgangssituationen sind an den Beginn der Übungsarbeit zu stellen". Vor dem eigentlichen Üben sollte eine positive Einstellung zum Sprachenlernen aufgebaut und die Lernenden auf etwas neugierig gemacht werden. (Beile 1988: 5; Beile 2009: 77). Für die eine Übung ausführenden Lernenden erweist sich auch die Arbeitsanweisung als bedeutungsvoll. Die Lernenden möchten mit einer adressatenbezogenen Formulierung der Arbeitsanweisungen angesprochen werden, weil sie wissen möchten, was von ihnen verlangt wird (vgl. Reisener 1989). Beile (2009: 77) betont die Relevanz des Einsatzes von verschiedenen Arbeits- und Sozialformen beim sprachlichen Üben. Bei der Aufgabenstellung soll demnach ein breit gefächertes Repertoire an Arbeitstechniken und Lernstrategien berücksichtigt werden. Diese Abwechslung von Arbeitsformen und Inhalten fördert die Übungsbereitschaft und Übungsmotivation.

6 Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen – die Ergebnisse einer empirischen Studie

In Anlehnung an dieses Model von Börner (2000) wurde eine explorative Studie vorbereitet mit dem Ziel, solche Faktoren der Wortschatzübungen zu ermitteln, die über eine positive Einstellung der Lernenden zu einer Übung entscheiden können. Neben dem Festhalten von Einstellungen der Lernenden zu bestimmten Wortschatzübungen sollten auch die subjektiven Theorien der DaF-Lernenden zum Übungsgeschehen im FU erfasst werden. Wenn man diese kennt, kann man die Gründe für die Akzeptanz und Abneigung gegen bestimmte Übungstypen kennen lernen und daraus Schlussfolgerungen für die schulische Praxis ziehen.

6.1 Probanden

Im Juni 2010 wurde an einer Gruppe von 96 Probanden (Deutschlerner im Alter von 15–17 Jahren) eine Untersuchung zur subjektiven Beurteilung der Attraktivität von Wortschatzübungen durchgeführt. Die Befragten waren DaF-Lernende der Niveaustufen A2-B2, Schüler aus 10 unterschiedlichen Klassen aus vier Gymnasien in Olsztyn (Nordpolen). Die Befragten lernten Deutsch unterschiedlich lange, wobei die durchschnittliche Lernzeit

über 5 Jahre betrug.¹⁸ Die meisten (52%) haben Deutsch als Tertiärsprache gelernt, und für 40% der Befragten war Deutsch die erste Fremdsprache. Es handelte sich meistens um sehr gute (24%) und gute Schüler¹⁹ (40%) im Deutschen. Leistungsschwache Schüler (15,5%) bildeten hier die Minderheit. Da die Einstellung der Lernenden zum Wortschatzlernen im Allgemeinen einen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse haben konnte, wurde dieser Faktor in den biographischen Daten der Probanden erfasst. Die Analyse ergab, dass sich in dieser Gruppe fast genauso viele DaF-Lernende fanden, die Vokabeln (sehr) gerne lernen, wie solche, für die Lernen von Vokabeln nicht zu den beliebtesten Beschäftigungen zählte²⁰. Die Befragten mussten auch ihre Präferenzen bezüglich ihrer Lieblingsbeschäftigung (Arbeit an bestimmten Sprachfertigkeiten bzw. Subsystemen) im DaF-Unterricht angeben. Aus der Datenanalyse geht hervor, dass die Wortschatzarbeit an der zweiten Stelle (Note 1,67)²¹ der Skala der DaF-Lieblingsbeschäftigungen stand, gefolgt vom Lesen (1,52) und der Grammatik (1,5). Bevorzugt wurde – wie erwartet – die Fertigkeit Sprechen. Diese Ergebnisse sind wichtig für diese Untersuchung, weil die Wortschatzarbeit von den meisten Probanden hoch bewertet wurde. Einerseits lernt man den Wortschatz, um in der jeweiligen Sprache kommunizieren zu können. Andererseits ist Kommunizieren ohne Wortschatzkenntnisse sehr schwierig. Darüber hinaus bildet oft die Textarbeit die Grundlage für die Wortschatzarbeit. Bezüglich der Systematik des Wortschatzlernens kann man die Gruppe in zwei Teile gliedern. 19% der Befragten gaben an, nach jedem Unterricht, und 33% nur einmal in der Woche zu lernen. Eine kleinere Gruppe (über 42%) bildeten DaF-Lernende, die nicht systematisch Wortschatz lernten. Die meisten Befragten lernten Deutsch nur in der Schule, wobei etwas über 10% noch zusätzlich einen Deutschkurs besuchte.

6.2 Zielsetzung

In dieser Studie sollte ermittelt werden, was über den motivierenden Charakter einer Wortschatzübung entscheidet und warum sich manche lexikalischen Übungen unter den Fremdsprachenlernenden größerer Beliebtheit als andere erfreuen. Dabei handelte es sich um die Erfassung solcher Faktoren, die dazu führen, dass eine Art der Übung in den Augen der sie ausführenden Deutschlernenden als sehr attraktiv, attraktiv oder unattraktiv erscheint. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf dieses Forschungsgebiet, aber fokussiert nur die Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen. Dabei wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Welche Faktoren entscheiden über die Attraktivität bestimmter lexikalischer Übungen?
2. Welchen Einfluss hat der Schwierigkeitsgrad einer Wortschatzaufgabe auf deren Attraktivität?

¹⁸ Die größte Gruppe der Befragten (21%) lernte Deutsch 5 Jahre. Viele Lernende hatten jedoch mehr Jahre Deutschunterricht hinter sich (z.B. 16% – 7 Jahre, 15% – 8 Jahre). Eine Gruppe von 8,7% der Lernenden lernte Deutsch 4 Jahre und 12% hatten erst seit 2 Jahren Kontakt mit dem DaF-Unterricht.

¹⁹ Die Befragten mussten ihre Leistungen im Deutschen subjektiv beurteilen, wobei zusätzlich zu dieser subjektiven Einschätzung die in den Klassen unterrichtenden Deutschlehrer konsultiert wurden.

²⁰ Dabei gaben 7% der Befragten an, sehr gern und 42% gern Wortschatz zu lernen. 32% von ihnen lernten eher ungern den Wortschatz und 19% ungern.

²¹ Bei den aufgelisteten Sprachfertigkeiten und Subsystemen mussten die Lernenden jeder sprachlichen Aktivität Punkte vergeben (3 Pkt. für den ersten Rang, 2 Pkt. für den zweiten und 1 Pkt. für den dritten Rang)

3. Welche subjektiven Meinungen hinsichtlich sinnvoller lexikalischer Übungen lassen sich daraus ableiten?

6.3 Forschungsinstrument und Forschungsmethode

Den Probanden wurde ein Fragebogen (siehe Inhaltsverzeichnis) mit 29 unterschiedlichen (zumeist kognitiven) Wortschatzübungen²² vorgelegt. Es handelte sich dabei jedoch nur um lexikalische Übungen zum Erkennen, Verstehen, Behalten und zum Gebrauch von Vokabeln, wobei Wortschatzübungen als metasprachliche und metakognitive Aufgaben außer Acht gelassen wurden. Der Grund für eine solche Auswahl der zu beurteilenden Übungen liegt darin, dass gerade sie die Qualität der Speicherung der LE begünstigen können, weil dank ihnen LE in verschiedene Teilnetze integriert werden können, was sich positiv auf deren Behalten und Abrufen auswirken kann. Wie oben angedeutet, können mit Hilfe dieser Übungen den DaF-Lernenden implizit kognitive Ordnungsstrategien vermittelt werden. Im Fragebogen wurden den Befragten Wortschatzübungen aus Lehrwerken präsentiert, die in ihrem regulären DaF-Unterricht eingesetzt wurden. Es handelte sich dabei um lexikalische Übungen für die Niveaustufen A1 bis B1. Mit Absicht wurden in die Fragebögen die gescannten Übungstypen aus ihren Lehrwerken aufgenommen²³, weil davon ausgegangen wird, dass es den Lernenden leichter fällt, sich auf etwas zu beziehen, was sie schon kennen. Außerdem wurde vermutet, dass auch die Form der präsentierten Übung²⁴ einen Einfluss auf den Grad ihrer Attraktivität haben kann. Diese den Lernenden präsentierten Übungen bezogen sich auf unterschiedliche Bereiche und waren von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Darunter konnten DaF-Lernende einerseits lexikalische Übungen zu Synonymen, Antonymen, Kollokationen, Wortbildung, Rechtschreibung finden. Andererseits handelte es sich dabei um Übungen zu unterschiedlichen Tätigkeitsaspekten wie z. B. Ergänzungs-, aber auch Übungen zum Auswählen, Sortieren und Umformen²⁵. Manche sich auf paradigmatische und syntagmatische Relationen beziehenden Übungen wurden den Untersuchten mehrmals präsentiert, weil es sich dabei entweder um unterschiedliche von den Lernenden auszuführende Tätigkeiten, um einen anderen Inhalt oder um eine andere äußere Form einer Übung handelte.²⁶ Da oft lexikalische Übungen nicht nur das Vokabular betreffen, sondern

²² Unter kognitiven Wortschatzübungen versteht man solche, bei denen die Herstellung von Beziehungen zwischen den LE und ihren Bedeutungen im Vordergrund steht. (Scherfer 1995: 230) Dazu gehören u. a. Übungen zum begrifflich-abstrahierenden Denken, zum taxonomischen und analytischen Denken, also auch Übungen zu paradigmatischen und syntagmatischen Relationen.

²³ Die meisten Befragten benutzten in ihrem DaF-Unterricht das gleiche Lehrwerk, jedoch wurden allen Lernenden Wortschatzübungen von unterschiedlichem Niveau (von A1 zu B1) präsentiert, so dass manche Befragten Stellung zu solchen Übungen und Übungstypen nehmen sollten, die sich in anderen Bänden ihres Lehrwerks befanden.

²⁴ Zwar kann der mediale Aspekt beim Wortschatzlernen eine große Rolle spielen, jedoch arbeiteten die befragten DaF-Lernenden in ihrem schulischen DaF-Unterricht größtenteils und meistens nur ausschließlich mit Lehrwerken, so dass dieser Aspekt im folgenden Beitrag außer Acht gelassen wurde. Darüber hinaus kann eine Wortschatzübung sowohl als eine Lehrwerkübung als auch als eine Online-Übung den gleichen Inhalt oder sogar die gleichen Tätigkeitsaspekte betreffen. Es wäre jedoch interessant zu untersuchen, ob eine Online-Übung einen höheren Attraktivitätsgrad als eine inhaltlich gleiche Lehrwerkübung hat.

²⁵ Dabei wurde Bezug auf die Klassifikation von Klippel (1998: 337) genommen.

²⁶ Das beste Beispiel dafür könnten Wortbildungsübungen sein, bei denen es sich einerseits um Nominalisierungsübungen, andererseits um Verbalisierungsübungen handelte. Einmal sollte ein Substantiv von einem Verb, das nächste Mal ein Substantiv von einem Adjektiv abgeleitet werden. Ähnlich war es auch bei Kollokationsübungen, in denen es sich um eine Ergänzungsübung (die Antwort war nicht angegeben) oder um

auch grammatisch eingebettet sind, bzw. interkulturelle Inhalte vermitteln, konnten manche zu beurteilenden Wortschatzübungen implizit dieses Wissen innehaben. Es könnte auch vermutet werden, dass gerade die implizite Vermittlung des Wissens über das Zielsprachenland sich auch auf die Attraktivität der jeweiligen Übung auswirken könnte. Dagegen könnten sich solche Übungen, bei deren Lösungsprozessen Grammatikkenntnisse notwendig wären, als gerade unattraktiv erweisen.

Die Aufgabe der Probanden beruhte auf der Beurteilung der Attraktivität einer bestimmten lexikalischen Übung in einer vierstufigen Skala (es gefällt mir sehr/es gefällt mir/es gefällt mir eher nicht/es gefällt mir überhaupt nicht)²⁷. Bei jeder Übung markierten die Versuchspersonen, wie häufig sie solch eine Übung im Unterricht oder in der Selbstarbeit zu Hause gemacht haben und ergänzten mit einem Kommentar, warum sie die jeweilige Wortschatzübungen als positiv oder eher als negativ beurteilt haben. Da der Fragebogen auf Polnisch formuliert wurde (nur die präsentierten Übungstypen wurden auf Deutsch formuliert) und manche Befragten über teilweise schwache Deutschkenntnisse verfügten, wurden die Begründungen, d. h. die Faktoren der Attraktivität von den DaF-Lernenden auf Polnisch angegeben. Bei der mündlichen Einführung in den Fragebogen wurden die Deutschlernenden gezielt auf die Wichtigkeit der Begründung ihrer subjektiven Einschätzung der Attraktivität bestimmter lexikalischer Übungen aufmerksam gemacht. Vielleicht war dies der Grund dafür, dass in den 96 Fragebögen 1763 kürzere, lakonische oder etwas umfangreichere Kommentare bzw. Begründungen hinsichtlich einer bestimmten Beurteilung von lexikalischen Übungen genannt wurden²⁸. Davon bezogen sich 1231 Einträge auf Faktoren der Attraktivität der Wortschatzübung und in 532 Fällen versuchten die Untersuchten zu erklären, warum ein bestimmter Übungstyp einen demotivierenden Charakter für sie hat.

6.4 Motivierende Faktoren der Wortschatzübungen – Analyse der empirischen Daten

Die Fülle der von den Probanden ergänzten Begründungen zur Attraktivität bestimmter Übungstypen musste bestimmten Kategorien zugeordnet werden, was sich in vielen Fällen als eine schwierige Aufgabe erwies. Bei der Datenauswertung wurden die von den DaF-Lernenden genannten Faktoren der Attraktivität, die eine Ähnlichkeit aufwiesen, in eine Gruppe aufgenommen. Eine Schwierigkeit bildete die Tatsache, dass einige Formulierungen sich nicht einfach als ein Faktor bzw. ein Kriterium erkennen bzw. einem Kriterium zuordnen ließen, weil manche von ihnen die Zuordnung zu zwei Kriterien ermöglichten. Auch die Formulierung von Kategorien für die konkret aufgefassten Begründungen bereitete Schwierigkeiten.

Im Folgenden werden verschiedene in bestimmte Kategorien geordnete Faktoren der Attraktivität von lexikalischen Übungen präsentiert. Da die Befragten bei einigen Wortschatzübungen den gleichen über die Attraktivität der jeweiligen Übung entscheidenden

Zuordnungsübungen (der Lernende musste ein bestimmtes Verb einem Substantiv zuordnen) handelte. (vgl. Targońska 2012)

²⁷ Die Ergebnisse von diesem Teil der Datenerhebung wurden in einem Artikel von Targońska (2011) dargelegt.

²⁸ Die Lernenden, die auf den Niveaustufen von A2 bis zu Niveaustufe B2 waren, haben ihre Kommentare in der Erstsprache abgefasst. Diese wurden von der Verfasserin dieses Artikels ins Deutsche übersetzt.

Faktor angeben, werden hier die Kategorien nicht nach der Anzahl der ähnlichen Einträge aufgelistet (diese werden im Klammer angegeben), sondern nach der Anzahl der Befragten, die den bestimmten Faktor nannten. Da ein Proband bei jedem der 29 präsentierten Übungstypen eine Begründung für den motivierenden Charakter angeben konnte, konnte die gleiche Begründung bei unterschiedlichen Übungstypen angegeben werden, worauf die größere Anzahl der einer Kategorie zugeordneten Einträge als die Probandenzahl hinweist.

6.4.1 Einfachheit der Übungen (74 Probanden, 457 Einträge)

Als der wichtigste Faktor der Attraktivität (für 75% der Befragten) kann die Einfachheit der jeweiligen Übungsart bezeichnet werden, was in 457 Begründungen, die von 74 Probanden stammten, zum Ausdruck kam. Dies bedeutet, dass eine einfache Wortschatzübung einen motivierenden Charakter zu haben vermag. Einerseits kann eine Übung den Probanden gefallen, weil sie: "**einfach**", "**simpel**", "**banal**" (13), "**einfach oder nicht anspruchsvoll ist**", "**einfach zu Verstehen ist**", oder "**keine schwere Arbeit erfordert**". Es handelt sich also um einen niedrigen Schwierigkeitsgrad. Andererseits resultiert die Attraktivität einer Wortschatzaufgabe aus ihrer Konstruktion, bei der die Lernenden eine Hilfe zur Aufgabenlösung bekommen, was sie folgendermaßen formulierten:

- *Man kann etwas zufällig richtig machen, wenn man etwas nicht weiß.*
- *Man kann aus dem Kontext gleich erschließen, worum es geht.*
- *Man kann immer was ausdenken.*
- *Es erfordert kein Denken/man muss dabei nicht denken.*
- *Es erfordert keine fortgeschrittenen Wortschatzkenntnisse.*
- *Es reicht, etwas auszuwählen/es stehen Wörter zur Wahl (die man ergänzen soll).*
- *Man kann leicht zusätzliche Punkte in der Klassenarbeit bekommen.²⁹*

Aus den Äußerungen der Lernenden geht leider hervor, dass für die meisten von ihnen die Einfachheit einer Übung sich als ein motivierender Faktor erweist. Dabei handelt es sich auch um die Form der Übung, bei der man etwas zuordnen kann und durchs Zufallsprinzip bzw. durch Eliminierung etwas richtig verbinden kann.

6.4.2 Interessante, unterhaltsame, spannende Übungen (57 Probanden, 75 Einträge)

An der zweiten Stelle hinsichtlich der Attraktivität der Wortschatzübungen stehen interessante Übungen. Die befragten Deutschlernenden machen eine lexikalische Übung mit Vergnügen, wenn sie diese als interessant, spannend oder unterhaltsam wahrnehmen. Manchmal finden sie eine Übung interessant, weil man bei deren Ausführung etwas Neues auf eine unterhaltsame Art und Weise lernen kann, wovon folgende Aussagen zeugen können:

- *Sie sind eine Unterhaltung unter vielen monotonen Übungen.*
- *An dieser Übung kann man einfach Spaß haben.*
- *Das ist ein Element der Unterhaltung.*

²⁹ Dieser Kategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, bei denen eines der folgenden Wörter gebraucht wurden: einfach, simpel, banal. Dabei wurde die Aussage durch einen kurzen Kommentar ergänzt.

- *Verbindung der Unterhaltung mit dem Lernen.*
- *Man macht diese Übung auf eine spielerische Art. Auf diese Weise ist es einfacher zu lernen.*
- *Das ist eher eine Unterhaltung als eine Übung.*
- *Schnelles Lernen von Vokabeln und dabei eine gute Unterhaltung.*

Dabei handelte es sich um die Form der Übung, die spielerisches Lernen ermöglicht. Dies bedeutet, dass sich die Lernenden ab und zu Lernaufgaben wünschen, bei denen sie etwas durch Spielen lernen können.

6.4.3 Der entwickelnde Charakter der Übung – Möglichkeit etwas Neues zu lernen bzw. sich etwas bewusst zu machen (52 Probanden, 143 Einträge)

Ein interessanter von den Probanden genannter Faktor, der einen positiven Einfluss auf den motivierenden Charakter und somit auf die Lösungsprozesse einer lexikalischen Übung haben kann, ist die Möglichkeit beim Lösen einer Übung etwas Neues kennen zu lernen. Erstens weisen die untersuchten Deutschlerner darauf hin, dass man während der Lösungsprozesse etwas Konkretes lernen kann. Zweitens kann eine Wortschatzübung als attraktiv empfunden werden, wenn man bei der Aufgabenlösung neuen Wortschatz oder einen kreativen Umgang mit ihm lernen kann, was die Probanden folgendermaßen formulieren:

- *Ich lerne dabei neue Wörter.*
- *Eine gute Methode des Vokabellernens.*
- *Man kann dabei neue Wendungen lernen.*
- *Ich lerne dabei Substantive und Verben.*
- *Auf eine leichte Weise kann ich Verben mit den oft gebrauchten Substantiven lernen.*
- *Man kann die Wörter thematisch lernen.*

Zweitens verweisen die Probanden darauf, dass man bei einer sich auf den Wortschatz beziehenden Übung auch etwas Anderes inzidentell d. h. nebenbei lernen kann. Beim Ausführen einer Übung kann man auch einen interessanten Inhalt bzw. ein anderes grammatisches Phänomen kennen lernen bzw. eine bestimmte Sprachfertigkeit entwickeln.

- *Sie [diese Übung] erzählt über Deutschland.*
- *Ich lerne die Artikel kennen.*
- *Wir lernen das richtige Schreiben. Wir lernen aus unseren Fehlern.*
- *Man weiß dann, wann man diese Wörter gebrauchen kann.*
- *Sie zeigt, auf welche Weise man Substantive bildet und wie man den Artikel bestimmen kann.*
- *Sie bringt uns neue Wörter, Wortbildungsregeln bei. Sie bringt uns bestimmte Regeln bei.*
- *Man kann typische Fehler kennen lernen, um diese später zu vermeiden.*

- *Sie zeigt, welche Fehler man machen kann.*

Eine Wortschatzübung kann gut aufgenommen werden, wenn diese etwas bewusst macht, wessen sich die Lernenden bis dahin nicht bewusst waren. Auch die Bewusstmachung fehlerträchtiger Stellen durch eine lexikalische Übung wird von den Befragten gut bewertet.

Lexikalische Übungen werden im Unterricht normalerweise in der Übungs- oder in der Anwendungsphase eingesetzt. Ihr Ziel muss aber nicht nur die Automatisierung oder die Wiederholung der bereits kennen gelernten Lexik sein. Eine Wortschatzübung kann dem Aufbau bestimmter Kompetenzen der Lernenden dienen oder deren sprachliche Entwicklung fördern, wessen sich die Probanden bewusst zu sein scheinen. Dabei kann vom "entwickelnden Charakter einer Übung" als Motivationsfaktor gesprochen werden. Den Probanden gefällt eine Wortschatzübung, wenn man dank ihr den Wortschatz erweitern bzw. vertiefen kann oder, wenn diese zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten führt. Sehr positiv werden z. B. Wortschatzübungen aus folgenden von Probanden angeführten Gründen eingeschätzt:

- *Mein Wortschatz vergrößert sich sowie meine lexikalischen Kenntnisse und Fähigkeiten.*
- *Sie erlauben den Wortschatz zu erweitern und auf eine interessante Weise wird der Wortschatz des Schülers bereichert.*
- *Sie erweitern das Wissen.*
- *Die Kenntnis der Wortfamilien vergrößert sich.*
- *Sie erlaubt seine Fähigkeiten in der grammatischen Korrektheit und dem Gebrauch von Wendungen zu entwickeln.*
- *Sie entwickelt die Kommunikationsfähigkeit.*
- *Man kann neue Wörter bilden und sie dadurch lernen.*
- *Sie erfordert von uns die Wörterbucharbeit und erweitert den Wortschatz.*

6.4.4 Einfluss auf die Festigung und das Behalten/Einprägen der Lexik (39 Probanden, 100 Einträge)

Für etwa 40% der Untersuchten hat eine lexikalische Übung einen motivierenden Charakter, wenn die Lernenden davon überzeugt sind, dass diese das Behalten/Einprägen des bereits kennen gelernten Wortschatzes fördert oder die Festigung der schon bekannten Lexik erleichtert. Die Probanden fühlen sich von solchen Übungen motiviert, dank denen nicht nur konkrete Vokabeln gefestigt oder memoriert werden, sondern auch deren Artikel oder Schreibweise, wovon folgende Formulierungen zeugen:

- *Man kann auf eine einfache Art und Weise die Wörter festigen.*
- *Sie hilft, schwierige Wörter zu behalten.*
- *Sie hilft, die Artikel zu festigen.*
- *Man wiederholt die[Wortbildungs]Regeln und die Verbindungen zwischen den Wörtern. Man festigt die Wendungen.*

- *Man prägt sich die Schreibweise der zusammengesetzten Substantive ein.*
- *Man festigt die Artikel, die dann zur Deklination nötig sind.*
- *Sie erleichtert, sich schwierige Wörter zu merken.*
- *Das ist besser geordnet, so dass man die Wörter einfacher behalten kann³⁰.*

6.4.5 Einfluss der Aufgabe auf die Denkprozesse und die Vorstellungskraft (36 Probanden, 78 Einträge)

Als erfreulich kann der nächste von den Probanden genannte motivierende Faktor einer Wortschatzübung empfunden werden. In den Aussagen der untersuchten Deutschlernenden kommt deutlich zum Ausdruck, dass für sie eine Wortschatzübung von hoher Attraktivität ist, wenn diese das Wissen und Können der Lernenden prüft, wenn die Lösung der Aufgabe nicht dem Zufall überlassen wird. Erstens bezeichnen die Probanden eine lexikalische Aufgabe als attraktiv, wenn man bei deren Lösung denken muss bzw. wenn die Übung mit logischen Denkprozessen verbunden ist:

- *Man muss denken, ein bisschen kombinieren und das logische Denken einschalten.*
- *Man muss auf Deutsch denken.*
- *Man muss logisches Denken einsetzen.*
- *Sie zwingt uns zum Denken.*
- *Sie ist nicht schematisch und verlangt von uns das Denken.*
- *Die Übung ist nicht schematisch, sondern erfordert das Denken.*
- *Die Assoziationen stimulieren Denkprozesse und regen zum Denken an.*

Als motivierend werden auch solche Wortschatzübungen empfunden, wenn diese für die Lernenden eine Herausforderung darstellen. Außerdem sind die DaF-Lernenden zu einer Übung positiv eingestellt, wenn diese ihrer Meinung nach einen Einfluss auf die Denkprozesse ausübt und die Lernenden zum logischen Denken verleitet, was von einem Probanden folgendermaßen formuliert wird: "[Diese Übung] entwickelt die Fähigkeit des logischen Denkens und entwickelt unseren Verstand". Erörterungswert ist auch der motivierende Einfluss der Aufgabe auf die Vorstellungskraft der Lernenden.

- *Sie beeinflusst die Vorstellungskraft und erleichtert die Assoziation der Wörter.*
- *Sie erleichtert die bessere Vernetzung der Wörter.*
- *Sie erleichtert logisches Denken.*
- *Sie erfordert von uns die Kreativität.*
- *Sie bringt uns Assoziieren von Wörtern bei.*

³⁰ Zwar konnte die Aussage der 11. Kategorie „Wortschatzordnung und -systematisierung“ zugeordnet werden. Da die befragte Person auf Behaltensprozesse hinweist, wird ihre Aussage aber dieser Kategorie zugeordnet.

6.4.6 Lernerfreundliche Übungskonstruktion (28 Probanden, 50 Einträge)³¹

Für die untersuchten Probanden ist es wichtig, wie eine Übung aussieht und welche Tätigkeiten bei ihrer Lösung auszuführen sind. Einerseits ist es für manche Deutschlernenden wichtig, dass sie in der jeweiligen Übung eine Hilfe/Unterstützung bekommen, was folgendermaßen formuliert wird:

- *Die Angabe der zu ergänzenden Wörter erleichtert die Lösung der Aufgabe.*
- *Es gibt nur eine Antwort und es ist leicht, die anderen zu eliminieren.*
- *Die angegebenen Buchstaben erleichtern das Erkennen von Wörtern.*
- *Die Wörter sind schon angegeben, also man kann sie [diese Übungen] schaffen.*
- *Man kann verbinden. Man muss nicht ausdenken.*

Andererseits erweist sich als motivierend auch die Tatsache, wie viel Zeit die Ausführung einer Aufgabe in Anspruch nimmt, bzw. nehmen kann. Davon zeugen folgende Aussagen: *"Die Übung kann schnell gemacht werden", "Sie erfordert nicht das Schreiben/Formulieren von langen Sätzen"*. Nicht ohne Bedeutung sind im Zusammenhang damit die Arbeitsanweisungen. Konkretheit der Arbeitsaufträge d. h. die genaue Beschreibung der auszuführenden Tätigkeiten beeinflusst positiv die Einstellung zur Aufgabenlösung, was aus folgenden Äußerungen hervorgeht:

- *Die Übung ist genau und präzise formuliert.*
- *Sie ist verständlich, sehr konkret und ich weiß genau, was ich machen und schreiben muss.*
- *Sie ist deutlich und verständlich.*

Die Probanden betonen außerdem, dass ihnen eine Übung gefällt, wenn sie *"originell", "entwickelnd", "kreativ", oder "kreativ und nicht schematisch"* ist, wobei es sich bei den letzten beiden Aussagen nicht um kreative Übungen, sondern eher um Kreativität fördernde Übungen handelt. Dies bedeutet, dass die Abwechslung und die Einführung von immer neuen Übungen sich als positive Faktoren des Übens erweisen können.

6.4.7 Kontrollierender Charakter der Übung mit der Möglichkeit des Sich-Bewährens (20 Probanden, 44 Einträge)

Einem Fünftel der Befragten gefällt eine lexikalische Übung, weil sie ihnen eine Möglichkeit gibt, ihr Wissen zu kontrollieren.

- *Sie kontrolliert unseren Wortschatzbestand.*
- *Sie kontrolliert die Kenntnis der Vokabeln.*
- *Sie kontrolliert nicht nur unser Wissen aus einem Unterricht, sondern unseren Umgang mit der [zu lernenden] Sprache.*
- *Ich kontrolliere meine Sprachkenntnisse und das sog. Sprachgefühl.*

³¹ Zwar kann dieses Kriterium als ein Teil des erstgenannten Kriteriums aufgefasst werden, jedoch wurde hier von den Probanden ausdrücklich Bezug auf die Übungskonstruktion genommen.

Wichtig bei der positiven Beurteilung der Attraktivität der Übungen ist die Möglichkeit des Sich-Bewährens, was in folgenden Aussagen zum Ausdruck kommt: *"Man kann seine logische Denkweise überprüfen". "Sie prüft unser logisches Denken."* Eine Gruppe von Lernenden mag Übungen, die für sie eine Herausforderung darstellen, was folgendermaßen formuliert wird. *"Sie ermöglicht seine Fähigkeiten in Bildung korrekter Sätze zu bestimmen."*

6.4.8 Berücksichtigung der Interessen und Präferenzen der Lernenden. (19 Probanden, 54 Einträge)

Davon, dass es nicht immer einfach ist, die Begründung dafür anzugeben, warum einem eine lexikalische Übung gefällt, zeugt der nächste Faktor, der schwer zu definieren ist. Eine ziemlich große Gruppe der Probanden (ca. 20%) stellt fest, dass eine konkrete Übung in ihnen positive Emotionen hervorruft, wenn sie ihre Präferenzen berücksichtigt, was die Untersuchten mit einer einfachen Feststellung *"ich mag....."* begründen.

- *Ich mag die Sätze ins Deutsche übersetzen.*
- *Ich mag zuordnen und neue Wörter bilden, die nicht im Wörterbuch stehen.*
- *Ich mag die Wörter in der Tabelle ordnen.*
- *Ich mag Antonyme zuordnen.*
- *Ich mag ganze Wendungen lernen.*
- *Ich mag Wörterschlangen.*
- *Ich mag problematische Aufgaben lösen.*
- *Ich mag Substantive bilden.*

Erörterungswert ist hier der relativ niedrige Stellenwert dieses Faktors, weil beispielsweise bei der Wahl der zu lernenden Lexik im Prozess der individuellen Wortschatzarbeit dieser Faktor in der Untersuchung von De Florio-Hansen (2006: 167) an der ersten Stelle stand.³²

6.4.9 Schwierig und anspruchsvoll (14 Probanden, 22 Einträge)

Interessant ist die Tatsache, dass für manche eine lexikalische Übung eine motivierende Wirkung haben kann, wenn diese gerade anspruchsvoll und schwierig ist. Dies steht im Gegensatz zum erst genannten Kriterium, in dem die Einfachheit der Übungen sich als der wichtigste Motivationsfaktor erwies. Für die anderen kann den Grund für ihre Zuneigung eben ein hoher Schwierigkeitsgrad darstellen. Einerseits verweisen die Probanden nur darauf, dass eine ihnen präsentierte Übung ihnen gefällt, weil sie *"schwieriger ist", "einen hohen Schwierigkeitsgrad hat", "anspruchsvoll ist"* oder, denn *"Sie erfordert hohes Engagement und die Erinnerung an den nötigen Wortschatz"* oder *"Es ist eine Übung nur für Lernende, die reichen Wortschatz haben."* Andererseits bringen sie zum Ausdruck, warum eine anspruchsvolle Aufgabe für sie motivierend ist, was folgendermaßen formuliert wird.

- *Es ist schwer die Wörter zuzuordnen.*
- *Sie erfordert die Kenntnis aller Verben im Satz.*

³² Dieser Faktor wurde von 100 von 339 Probanden als wichtigstes Kriterium genannt.

- *Man muss die Nominalisierungs- und Verbalisierungsregeln kennen.*
- *Sie erfordert ein bestimmtes Wissen.*

Auch die zusätzliche Arbeit, die mit der Ausführung einer Übung verbunden ist, kann als ein Faktor der Attraktivität aufgefasst werden. Eine Aufgabe gefällt Probanden, weil man dabei zum Wörterbuch greifen muss, was folgendermaßen zum Ausdruck gebracht wird.

- *Sie erfordert ins Wörterbuch reinzuschauen.*
- *Sie verlangt von uns die unbekanntenen Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen.*
- *Sie zwingt uns zum Nachschlagen eines Wortes, das wir nicht kennen.*

6.4.10 Brauchbarkeit/Nützlichkeit (13 Probanden, 48 Einträge)³³

Ein anderer wichtiger Faktor, der auf den motivierenden Charakter einer Übung einen Einfluss ausübt, ist die Nützlichkeit. Die meisten erläutern dabei nicht, worauf sich diese Nützlichkeit bezieht. Sie geben nämlich folgende Begründungen an: "Sie ist nützlich", bzw. nur "nützlich", oder "praktisches Wissen". Die anderen ergänzen ihre Kommentare durch folgende Feststellungen:

- *Sie ist nützlich – man lernt neue Wörter.*
- *Anonyme sind nützlich.*
- *..., weil man nützliche Wendungen lernen kann.*
- *In der Praxis ist die Kenntnis der Wendungen nützlich.*
- *Dies ist nützlich beim Sprechen, automatisch das Verb mit dem Substantiv zu verbinden.*
- *Wir üben die Wortbildung und das ist sehr nützlich.*
- *Bildung neuer Wörter ist nützlich beim Schreiben von Briefen.*

Es kann verwunderlich sein, dass dieser Faktor nur von etwa 15% der Befragten angegeben wurde, weil meiner Ansicht nach dies der wichtigste Faktor des sprachlichen Übens, also auch den wichtigsten über die Attraktivität der Wortschatzübungen entscheidenden Faktor darstellen sollte.

6.4.11 Ordnungsprinzip – Wissensordnung und -systematisierung (12 Probanden, 29 Einträge)

Der nächste von den Probanden genannte Faktor der Attraktivität von lexikalischen Übungen ist das Ordnungsprinzip, d. h. die Lernenden bewerten solche Übungen positiv, dank denen Ordnung in lexikalischen Beständen geschaffen werden kann. Das führt wiederum zur Systematisierung der lexikalischen Kenntnisse.

³³ In ihrer Pilotstudie zur individuellen Wortschatzarbeit konnte De Florio-Hansen (2004:100) feststellen, dass die Studierenden für ihre individuelle Wortschatzarbeit in erster Linie (18 von 72 Probanden) solche LE wählen, die nützlich im Alltag und in gängigen Situationen sind. An zweiter Stelle (n = 17) stehen für sie dann diese Vokabeln, die für sie von persönlichem Interesse sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kam De Florio-Hansen (2006: 167) in ihrer Hauptstudie zum gleichen Forschungsthema. Die an einer größeren Forschungsgruppe

- *Sie ordnen den Wortschatz.*
- *Sie erleichtern, das lexikalische Wissen zu ordnen.*
- *Sie helfen, das [lexikalische] Wissen zu systematisieren.*
- *Dank ihnen kann man schneller das Wissen ordnen.*

Dieser Faktor hängt mit der 4. Kategorie zusammen, weil der geordnete Wortschatz zur besseren Speicherung der Wortschatzbestände führt.

7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die didaktische Praxis

Die Ergebnisse der hier präsentierten Untersuchung zeigen, dass die DaF-Lernenden mit bestimmten Einstellungen an Wortschatzübungen herangehen und ihre subjektiven Vorstellungen hinsichtlich der Attraktivität dieser Übungstypen haben. Aus der Studie geht hervor, dass der Schwierigkeitsgrad die Attraktivität der jeweiligen lexikalischen Übung determiniert. Für die meisten Befragten erweisen sich einfache Übungen³⁴, d. h. solche mit einer einfachen technischen Seite (Zuordnungsübungen, Möglichkeit durch Eliminierung zu einem guten Ergebnis zu kommen) als sehr attraktiv und motivierend (Kriterium 1). Einerseits kann dies teilweise mit theoretischen Überlegungen übereinstimmen, weil in der fremdsprachendidaktischen Literatur betont wurde, dass die Übungen die Lernenden nicht überfordern sollen. Jedoch wird sich zweifelsohne das Konfrontieren der Lernenden nur mit einfachen Übungen nicht positiv auf die Entwicklung ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten auswirken. Aus der didaktischen Sicht ist es nicht erfreulich, dass sehr positiv gerade Übungen zur Rezeption beurteilt wurden. Auf der anderen Seite wurde gerade der hohe Schwierigkeitsgrad (Faktor 9) als ein motivierender Faktor der Wortschatzübungen angegeben, wobei diesen viel weniger Probanden angaben. Dies kann damit erklärt werden, dass leistungsstarke Lernende, die gern an ihren Wortschatzkenntnissen arbeiten, neue Herausforderungen mögen.

Mit den theoretischen Überlegungen deckt sich der zweitwichtigste von den Befragten erwähnte Faktor. Es handelt sich dabei um interessante und spannende bzw. unterhaltsame Übungen.³⁵ Diese dürfen in Augen der Befragten nicht langweilig und monoton sein. Ab und zu ist es also empfehlenswert, auch leichtere, spielerische Übungen einzusetzen, die Abwechslung in den Unterricht bringen. Diese wirken der Monotonie im sprachlichen Üben entgegen. Dabei spielt für die Lernenden sowohl der Inhalt als auch die Übungsform eine wichtige Rolle. Abwechslung bezieht sich gerade auf all diese Faktoren.

Die Lernenden möchten bei der Ausführung einer Wortschatzübung auch die Möglichkeit bekommen, etwas Neues zu lernen (Faktor 3). Der nächste Motivationsfaktor der

durchgeführte Untersuchung (n=339) zeigte, dass die Nützlichkeit der LE den drittwichtigsten Faktor (n = 69) bei der Auswahl der zu lernenden Lexik bildete.

³⁴ Aus der von Rössler (1988: 114) durchgeführten Untersuchung geht hervor, dass der Schwierigkeitsgrad der Wortschatzübungen nicht ausschlaggebend für die im Zielsprachenland Deutschlernenden war. Diese sahen nämlich die Notwendigkeit „sich auch mit schwierigeren Aufgaben auseinanderzusetzen“ und beurteilen gerade nicht einfache Übungen als attraktiv.

³⁵ Aus der Studie von Targońska (2011) geht hervor, dass lexikalische Übungen vom spielerischen Charakter (z.B. Suche nach den Wörtern in der Wortschlange bzw. im Wörterkasten) sich gerade bei leistungsschwachen Schülern großer Beliebtheit erfreuen. Dagegen wurden diese Übungen von leistungsstarken Schülern in der Gruppe der unmotivierenden Wortschatzübungen (auf Platz drei) positioniert.

Wortschatzübungen bezieht sich gerade auf diese Eigenschaft der Übungen. Dies deckt sich mit den didaktischen Überlegungen, dass neben dem gezielten Üben auch das beiläufige Üben und Lernen stattfinden kann (z. B. in der Übung zum Sortieren der LE nach Artikel kann dieser gerade wiederholt oder den Lernenden bewusst gemacht werden). Eine positive Einstellung haben die Befragten zu diesen Übungen, dank denen ihnen etwas bewusst (gemacht) wird. Darüber hinaus erwarten sie von lexikalischen Übungen, dass diese zur Erweiterung ihres Wortschatzes führen bzw. einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachfertigkeiten ausüben. Die Möglichkeit, das eigene Wissen zu kontrollieren oder überprüfen zu können, wird als ein über die Attraktivität der jeweiligen Übung entscheidender Faktor (für 20% der Befragten) empfunden (Faktor 7). Es ist erfreulich, dass die Lernenden dies erkennen und erwähnen. Dabei bezogen sich diese Kommentare nicht nur auf rezeptive, sondern auch auf produktive Übungen, bei denen die Lernenden selbst eine LE abrufen bzw. diese selbst kreieren mussten.

Etwa 40% der Befragten gaben an, dass eine Übung für sie attraktiv ist, wenn diese die Behaltensprozesse bzw. die Festigung der Wortschatzbestände fördert und sichert (Faktor 4). Dies resultiert auch daraus, dass die Übung einen Einfluss auf das Ordnen der LE im mentalen Lexikon haben kann. Darüber hinaus wird als ein positiver Faktor der Wortschatzübung ihr Einfluss auf Denkprozesse und die Vorstellungskraft genannt (Faktor 5). Manche Befragten mögen sich herausgefordert fühlen und zum logischen Denken bei Lösungsprozessen von Lernaufgaben angeregt werden. Dies steht im Widerspruch zu dem ersten Faktor, nämlich der Einfachheit der Übungen. Diese Lernenden würden sich bei zu einfachen Übungen unterfordert fühlen und diese wäre für sie gerade unattraktiv. Leider bilden die Befragten, die diesen Standpunkt vertreten, eine Minderheit (37,5%). In der Gruppe der Faktoren, die über den Grad der Attraktivität entscheiden, wurde ferner die technische Seite der Übungen zur Sprache gebracht (Faktor 6). Das Eliminierungsprinzip scheint die Lernenden leider (!) zu motivieren. Jedoch handelt es sich dabei nicht nur um diesen Faktor. Die Befragten mögen nicht zu viel schreiben bzw. abschreiben, deshalb schätzen sie als positiv die Möglichkeit ein, etwas nur verbinden zu müssen. Dabei verwiesen sie auch auf die große Rolle der Arbeitsanweisungen, deren präzise Formulierung erwartet wird.

Welches Bild präsentieren die Ergebnisse der hier geschilderten Untersuchung hinsichtlich der motivierenden Faktoren von Wortschatzübungen? Erstens zeigen sie, dass die DaF-Lernenden sogar am Anfang des Lernprozesses einer Fremdsprache (z. B. auf der Niveaustufe A2) bereits ihre subjektiven Vorstellungen von der Attraktivität der Wortschatzübungen sowie eine bestimmte Vorstellung davon haben, welche Übungen für sie sinnvoll sind. Einerseits kommen sie mit ihren Präferenzen in den DaF-Unterricht (siehe Faktor 8), weil sie bestimmte Tätigkeiten bevorzugen und die anderen eben nicht. Zusätzliche Arbeit, die mit dem Ausführen einer Übung verbunden ist, motiviert sie bedauerlicherweise nicht zum Üben. Die Lernenden bevorzugen leider Übungen zum Erkennen, bei denen die Rezeption der Wortschatzkenntnisse geprüft wird. Produktive Übungen zum Gebrauch der LE, dank denen sie nicht nur den neuen Wortschatz leichter behalten, sondern auch auf deren produktiven Gebrauch bzw. Einsatz vorbereitet werden könnten, erfreuen sich nicht so großer Beliebtheit. Als beunruhigend kann die niedrige Bewertung des Faktors Nützlichkeit bzw. die Brauchbarkeit der Wortschatzübungen empfunden werden (Faktor 10). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Lernenden entweder keinen Bezug der Übungen auf die Entwicklung der

Sprachfertigkeiten bemerken oder sich dieses Bezugs nicht bewusst sind. Es kann vermutet werden, dass die Lernenden nicht immer den Sinn einer Lernaufgabe erkennen können und nicht wissen, inwieweit diese zur Entwicklung ihrer Sprachfertigkeiten beitragen kann bzw. wie die in der Übung geübten LE und Inhalte in der fremdsprachlichen Kommunikation gebraucht werden können. Deshalb ist der Appell von Storch (2001: 209), dass die Lernenden sich des Ziels und des Sinns der jeweiligen Übung bewusst sein sollten, hochaktuell.

Welches Bild ergibt sich aus den Ergebnissen der oben präsentierten Studie? Erstens kann man den Eindruck gewinnen, dass sich viele DaF-Lernende der Wichtigkeit und der Zweckmäßigkeit vieler Wortschatzübungen überhaupt nicht bewusst sind. Die als am wichtigsten eingestuften Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen sind nicht so wichtig für den Lernprozess, wie die Faktoren, die von weniger Befragten genannt wurden. Zum einen ist es erfreulich, dass eine Gruppe von Lernenden solche wichtigen Faktoren der Attraktivität von Wortschatzübungen nannte wie: ihr Einfluss auf Denkprozesse, Einfluss auf die Festigung und das Behalten. Zum anderen kann die Unterschätzung von den Befragten des Faktors – "Ordnungsprinzip – Wissensordnung und -systematisierung" überraschen (nur 12 Befragte nannten diesen), weil in den didaktischen und psycholinguistischen Überlegungen zum Wortschatzlernen gerade die Relevanz dieses Faktors betont wurde. Wie lässt sich das erklären? Da diese Untersuchung einen explorativen Charakter hatte und die Ergebnisse der Fragebogenerfassung mit keinen anderen Forschungsinstrumenten ergänzt wurden, kann man den Grund dafür nur vermuten. Einerseits ist es möglich, dass sich die Lernenden dessen nicht bewusst sind, dass das Ordnen von Vokabeln in einer Übung auch höhere Denkprozesse erfordert und somit auch die Ordnung der LE im mentalen Lexikon beeinflusst. Andererseits ist es gut möglich, dass die Lernenden, die den Faktor 4 (Einfluss auf die Festigung und das Behalten/Einprägen der Lexik) nannten, dabei gerade das Ordnungsprinzip im Hinterkopf hatten, dies aber bei der jeweiligen Übung schriftlich nicht zum Ausdruck gebracht haben.

Aus der hier dargestellten Studie lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die schulische Praxis ziehen. Im DaF-Unterricht sollten sowohl Wortschatzübungen zum Erkennen und Verstehen, als auch zum Behalten und Gebrauch der LE eingesetzt werden. Natürlich muss dabei die Progression – von einfachen zu schwierigeren Übungen – berücksichtigt werden. Die Lernenden sollten daran gewöhnt werden, dass Übungen zur Rezeption und zum Verstehen erst die erste Stufe der Wortschatzarbeit bilden sollen und als eine Einführungsstufe zur Internalisierung vom Wortschatz und zur Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in einer Fremdsprache aufzufassen sind. Darüber hinaus muss den Fremdsprachenlernenden bewusst gemacht werden, dass Übungen, die viel Zeit- und Arbeitsaufwand erfordern, bei denen man z. B. viel schreiben muss, sich gerade positiv auf Behaltensprozesse auswirken können. Die Lehrkräfte sollten sich darüber im Klaren sein, dass es manchmal – besonders im Falle schwieriger Wortschatzübungen – bei der Einführung in eine bestimmte Übung notwendig ist, den Lernenden das Ziel und die Relevanz der jeweiligen Übung bewusst zu machen. Im Folgenden wird nämlich davon ausgegangen, dass die Bewusstmachung der wichtigen Rolle der produktiven bzw. reproduktiven Übungen sich nicht nur positiv auf die Einstellung der DaF-Lernenden zu diesen Übungstypen auswirken könnte, sondern auch zur Veränderung ihrer subjektiven Theorien bezüglich der Attraktivität bestimmter Wortschatzübungen und bezüglich ihres Sinns führen könnte. Indem man den Lernenden den Sinns bzw. die Zweckmäßigkeit bestimmter Wortschatzübungen bewusst

macht, kann man eine höhere Übungsbereitschaft der DaF-Lernenden erreichen. Wenn man bedenkt, dass der Lernende und seine Einstellungen zu bestimmten Übungs- und Aufgabentypen den Lösungsprozess von Aufgaben beeinflussen, ist es wichtig, dass DaF-Lernende gerade an wichtige lexikalische Übungen mit positiven Einstellungen herangehen.

Literatur

- Aßbeck, Johann (1987): "Wider das Vergessen". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2: 115–124.
- Beile, Werner (1987): "Wortschatzübungen in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I". In: Diller, Hans-Jürgen et al. (eds.) (1987): *Anglistik & Englischunterricht. Band 32. Wortschatzarbeit*. Heidelberg, Carl Winter: 61–85.
- Beile, Werner (1988): "Übungen und Üben im fremdsprachlichen Lernprozeß". *Der fremdsprachliche Unterricht* 92: 4–7.
- Beile, Werner (2009): "Üben und Übungsformen". In: Jung, Udo O. H. (ed.) (2009): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., Peter Lang: 74–81. (= *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*).
- Blei, Dagmar (2003): "Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur". *Deutsch als Fremdsprache* 4: 220–227.
- Bohn, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Langenscheidt, Berlin.
- Börner, Wolfgang (2000): "'Das ist eigentlich so'ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muss.' Lernermeinungen zu Grammatikübungen". In: Riemer, Claudia (ed.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen, Narr: 323–337.
- Börner, Wolfgang (2002): "Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben". In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (eds.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen, Narr: 231–259.
- De Florio-Hansen, Inez (2004): "Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 83–113.
- De Florio-Hansen, Inez (2006): "Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden". In: Siepmann, Dirk (ed.) (2006): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau, Verlag Empirische Pädagogik: 145–191.
- Dreßel Thomas (1986): "Gelenkt-produktive Arbeit an der Wortbildung als eine Möglichkeit zur Effektivierung des Fortgeschrittenenunterrichts Deutsch als Fremdsprache". *Deutsch als Fremdsprache* 6: 336–341.
- Jenfu, Ni (1994): "Aufgabe und/oder Übung. Betrachtungen zu einem Begriffspaar – mit praktischen Beispielen". *Fremdsprache Deutsch* 1: 14–20.
- Kielhöfer, Bernd (1994): "Wörter lernen, behalten und erinnern". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4: 211–220.
- Kieweg, Werner (2010): "Übungsformen". In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (eds.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Kallmeyer: 182–186.
- Klippel, Friederike (1998): "Systematisches Üben". In: Timm, Johannes-Peter (ed.) (1998): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, Cornelsen: 328–341.
- Kostrzewa, Frank (1994): "Sprache und Gedächtnis". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4: 221–228.

- Lewandowski, Theodor (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag.
- Löschmann Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Lutjeharms, Madeline (2004): "Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 10–26.
- Neuner, Gerhard (1994): "Aufgaben und Übungsgeschehen im Deutschunterricht". *Fremdsprache Deutsch* 1: 6–13.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen, Narr.
- Pfeiffer, Franz (1979): "Die Übung im Unterricht". In: Drescher, Reinhold/Hurych, Friedrich (eds.) (1979): *Leistungssicherung B. 17*. Regensburg, Wolf: 49–57.
- Reisener, Helmut (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. Ismaning, Hueber.
- Rohrer, Joseph (1978): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum, Kamp.
- Rössler, Helmut (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: 92–119.
- Scherfer, Peter (1995): "Wortschatzübungen". In: Bausch, Karl-Richard et al. (eds.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, Francke: 229–332.
- Scherfer, Peter (2007): "Wortschatzübungen". In: Bausch, Karl-Richard et al. (eds.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, Francke: 280–283.
- Segermann, Krista (1992): *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. Bochum, Brockmeyer.
- Storch, Günter (2001): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, Fink.
- Targońska, Joanna (2011): "Ćwiczenia leksykalne a ich atrakcyjność w opinii uczniów niezwykłych". In: Knieja, Jolanta/Piotrowski, Sebastian (eds.) (2011): *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL/KUL: 249–265.
- Targońska, Joanna (2012): "Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden". *Linguistica Silesiana* 33: 63–79.
- Targońska, Joanna (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. Pile: 219–236.