

ANMERKUNGEN ZUR WORTSCHATZARBEIT IM DEUTSCH- ALS-FREMDSPRACHE-UNTERRICHT

Oliver Bayerlein

1. :Die Stellung der Wortschatzarbeit im Unterricht

„Die Grammatik verstehe ich ja-aber ich kenne keine Wörter.“

Diesen oder ähnliche Stoßseufzer kann man innerhalb und außerhalb des Seminarraumes immer wieder hören, wenn freie Textproduktion oder Textrezeption gefordert wird. Das Lernen von Vokabeln ist ein Grundproblem, das an Schwierigkeit das Lernen von grammatischen Regelmäßigkeiten übertrifft. So ergab eine Untersuchung, daß 47,3 Prozent der sprachlichen Fehlleistungen auf die Lexik entfallen (vgl. Löschmann 1976, 341).

Jeder von uns kennt die „Methode Vokabelheft“: links die Vokabeln der Zielsprache, rechts die Übersetzung in die Muttersprache. Nach dem Unterricht wird diese 1 : 1 Korrelation stur und stupide auswendiggelernt. Und so wird auch heute noch memoriert, zumal viele Lehrbücher in dieser Hinsicht keine Hilfestellung geben.

Wurden hinsichtlich der Grammatikvermittlung raffinierte, ausgefeilte Methoden entwickelt und in Lehrwerken umgesetzt, so herrscht hinsichtlich der Wortschatzvermittlung in Lehrwerken altphilologischer Anachronismus vor.

Besonders delikant wird die Situation, wenn man in multinationalen Gruppen unterrichtet oder die Muttersprache seiner Studenten nicht spricht: Auf das Englische als „lingua franca“ kann sich der Kursleiter nicht immer zurückziehen, da keineswegs vorauszusetzen ist, daß jeder Teilnehmer des Englischen mächtig ist. So blinken bald auf allen Tischen die Wörterbücher und die Leseverstehen-Übung wird zum Geschwindigkeitstraining im Auffinden von Wörtern - auf der Strecke bleibt der Sinn eines Satzes resp. des Textes. Deshalb ist zu fragen, ob die Semantisierung von Vokabeln mittels Übersetzung anhand von Wörterbüchern überhaupt lernergerecht ist. Konkret: Ist es grundsätzlich lernpsychologisch vertretbar, Vokabellisten durch Übersetzung in die Muttersprache und anschließendem Auswendiglernen zu internalisieren? Gibt es lernpsychologische Argumente gegen diese Methode, ist nach Alternativen zu fragen.

Ziel dieses Aufsatzes ist eine Diskussion der „Methode Vokabelheft“ und eine Darstellung von Alternativen.

2. Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzvermittlung

Grundsätzlich sind beim Wortschatzerwerb aus der Sicht des Lernenden zwei Phasen zu beobachten: eine Kontaktphase, die der Semantisierung, der Zuordnung einer Bedeutung, eines

neuen Wortes dient und eine zweite Phase, die Übungsphase, in der die Speicherung der neuen Vokabel erfolgen soll (vgl. Rampillon 1985, 33). Ich befasse mich in diesem Abschnitt mit der zweiten Phase.

Bereits im ersten Kapitel habe ich bemerkt, daß, durch die Lernerbiographie verankert und durch die Lehrbücher gefördert, Vokabeln meist durch Gegenüberstellung der fremd- und muttersprachlichen Wörter in tabellarischer Form auswendig gelernt werden. Diese Methode wird „Paarassoziationslernen“ (Rohrer 1985, 35) genannt.

So sehr Paarassoziationslernen im Gefolge alphilologischer Tradition auch heute noch praktiziert wird, so sehr ist Paarassoziationslernen als Mnemotechnik mühsam und ineffizient. Der Struktur unseres Gedächtnisses scheint weniger ein Auswendiglernen von Korrelaten (rote memory) als ein sinngemäßes Lernen (essay-type-memory, vgl. Angermeier u. a. 1984, 149) entgegenzukommen. Sinngemäßes Lernen bedeutet, daß die Vokabeln in einen Sinnzusammenhang gebracht werden müssen. Das Paarassoziationslernen läßt diesen Sinnzusammenhang vermissen:

„Beim Paarassoziationslernen ist der Lernende nämlich versucht, sinnfrei und ungeordnet zu lernen; sinnfrei, weil er vielleicht L 1 -wort und L 2 -wort lediglich assoziativ verknüpft, ohne an die gemeinte Sache zu denken (denken zu müssen) ; ungeordnet, weil er vielleicht nicht an andere Sachen denkt (zu denken braucht), mit denen die gemeinte Sache ein aus Erfahrung gewachsenes Beziehungsgeflecht bildet.“ (Rohrer 1985, 35)

Beim sinnmäßigen Lernen hebt das Denken das zu Lernende auf eine höhere Abstraktionsebene -es bringt den Lerngegenstand auf den Begriff: der genaue Wortlaut einer Information wird schnell vergessen, dagegen der Sinn gespeichert (vgl. Angermeier u. a. 1984, 149).

Nach der „double encoding theory“ können Informationen zweifach gespeichert werden: in einem bildhaften und in einem verbal bedeutungsmäßigen Speicher (vgl. Angermeier u. a. 1984, 151). Das heißt, daß begriffliches Lernen durch eine Unterstützung durch Tabellen, Zeichnungen, Bilder etc. eine Verstärkung erfahren kann. Diese Verstärkung ist bei der Wortschatzvermittlung zu nutzen.

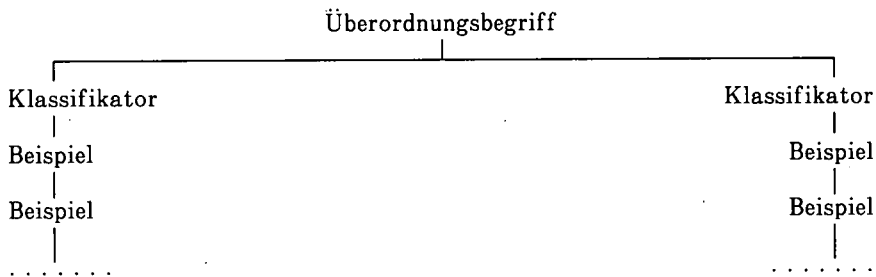
Wie ist es aber nun möglich, einen Vokabelwust in einen Sinnzusammenhang zu bringen, der auch der Organisation unseres Gedächtnisses entspricht?

Josef Rohrer gibt in seinem Vortrag anlässlich der 12. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache (vgl. Rohrer 1985, 35-59) einen instruktiven Einblick in dieses Problem. Danach läßt sich eine Übungstypologie mittels vier Fragen herauskristallisieren:

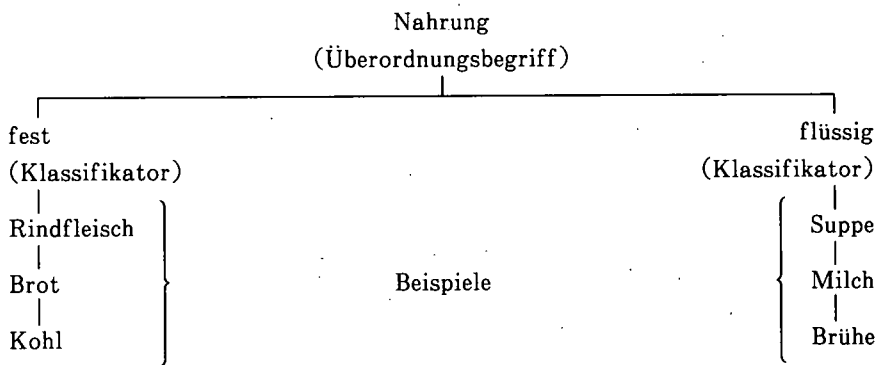
1. Was haben Sachen gemein?
2. Welche Sachen gehören zusammen?
3. Woraus bestehen Sachen?

4. Was fällt uns zu einer Sache ein? (Rohrer 1985, 49)

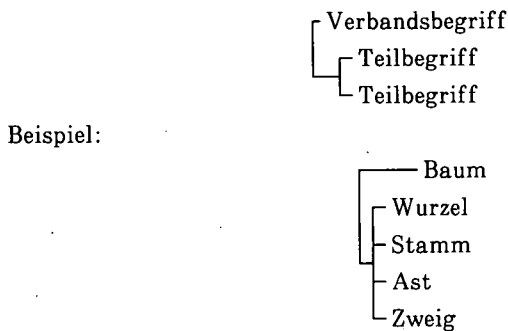
Der Prospekt, vor dem diese Fragen als Ordnungsprinzip tauglich sind, ist folgende Abstraktionsleiter, die durch Überordnung und Nebenordnung gebildet ist (Rohrer 1985, 40):



Als Konkretion dieser Abstraktionsleiter möge folgendes Beispiel dienen (vgl. Rohrer 1985, 43):



Eine andere taxonomische Struktur, die der Arbeitsweise unseres Gedächtnisses nahekommt, ist das Ganzes-Teil-Verhältnis (Rohrer 1985, 44):



Bei diesen Strukturen lassen sich in Übungssequenzen jeweils der Überordnungsbegriff /Verbandsbegriff oder die Klassifikatoren/Beispiele/Teilbegriffe erfragen. Die Inhalte werden dabei

durch die Fragen 1 - 3 (vgl. S. 3) bestimmt (für einzelne Beispiele vgl. Rohrer 1985, 37-48).

Die Frage 4), „Was fällt uns zu einer Sache ein?“, verweist auf die Methode der Assoziation, die so frei und ungeordnet nicht ist, wie sie scheint. Untersucht man Assoziationen genauer, so lassen sie sich in folgende Ordnungsgefüge gliedern:

- „A kommt vor in B (Fisch: Wasser)
 - A hat Ähnlichkeit mit B (Samt: Moos)
 - A wird zu B (Kohle: Koks)
 - A ist Gegenbegriff zu B (Berg: Tal)
 - A kommt vor in Form von B (Schnee: Flocke)“
- (Rohrer 1985, 49)

Vokabelübungen sollten also diese Assoziationstypen berücksichtigen, um die Denkweise der assoziativen Verknüpfung nutzbar zu machen.

Ein weiteres Denkprinzip ist das sogenannte analogische Denken, das formelhaft dargestellt werden kann als

A: B:: C: D; z. B. Regen: Tropfen:: Schnee:? (Rohrer 1985, 53).

Von dem Lerner ist jeweils der analoge Begriff zu ergänzen.

„Die Verwendung von Wortanalogien zum Vokabellernen erscheint angezeigt, weil das Lösen analogischer Lernaufgaben Denkweisen verlangt, die behaltenswirksame Ordnungsmuster generieren: Klassifizieren, Summieren, Differenzieren, Vergleichen, laterales Denken.“

(Rohrer 1985, 52)

Die letzte von Rohrer vorgestellte Übungsform, die „cloze-Technik“ (Rohrer 1985, 52), ist die weitverbreitete Lückentextübung. In einem Text werden Wortlücken gelassen, die der Leser/Hörer aufgrund anaphorischer oder kataphorischer Bezüge erschließen kann. Diese Übung hat außer dem Vokabeltraining den fruchtbaren Nebeneffekt, daß antizipatorisches Lesen/Hören aufgebaut und geübt wird: Die Einübung feststehender Wortverbindungen und Redewendungen fördert das Verständnis der Redundanz von Texten, da der Leser/Hörer beim Lesen/Hören des ersten Teils eines Syntagmas den zweiten bereits antizipieren kann, so daß er sich auf die folgenden Informationen konzentrieren kann. Ein Beispiel möge das Gesagte illustrieren:

Bevor man eine Reise macht, muß man eine *Reiseversicherung abschließen*, damit der Schaden einem nicht die Urlaubsfreude verdirbt. (Rohrer 1985, 56).

In diesem Satz wäre „eine Reiseversicherung abschließen“ als festes Syntagma durch eine Übung nach der cloze-Technik zu lernen, so daß in einem anderen Text bei Erwähnung des Wortes „(Reise)versicherung“ das Verb „abschließen“ vorwegnehmend mitgedacht wird. Sinnzusammenhänge in Texten können so leichter erschlossen werden (vgl. Westhoff 1987).

3. :Methodische Aspekte der Wortschatzvermittlung

In diesem Kapitel sollen einige methodische Überlegungen zur systematischen Wortschatzvermittlung angestellt werden, die die lernpsychologischen Überlegungen ergänzen.

Der Erwerb des Wortschatzes gliedert sich in mehrere Phasen: Der Lerner muß bei einem ersten Kontakt mit der neuen Vokabel drei Aufgaben bewältigen: Er muß die Aussprache, die Orthographie und die Bedeutung des neuen Wortes verarbeiten (vgl. Rampillon 1985, 33). Danach stellt sich ihm das Problem der Speicherung und der richtigen Anwendung der neuen Einheit.

Auf der Grundlage dieser Aktivitäten, die der Lerner zu leisten hat, ergeben sich folgende Übungssequenzen, die von Martin Löschmann verschiedentlich detailliert ausgeführt wurden (vgl. Löschmann 1976, 1980, 1984 u. öfter).

1. : Phase der Zielorientierung

Wenn der Lerner mit einer neuen Aufgabe konfrontiert wird, sollte er informiert werden und das gilt besonders für den erwachsenen Lerner-, wozu er diese Aufgabe bewältigen muß. Die Projektion eines kleinschrittigen Ziels hat die Aufgabe, den Lerner zu motivieren, das Lernen zu einer bewußten Handlung zu machen und bei Erreichung des Ziels Erfolgserlebnisse zu verschaffen (vgl. Hellmich 1975, 335 f).

2. : Phase der Wiederholung und Reaktivierung bekannter Einheiten

Nach dem Grundsatz, daß Neues nur durch Altes eingeführt bzw. erklärt werden sollte, empfiehlt es sich, zunächst einmal bereits bekannte lexikalische Einheiten, die mit dem neu zu lernenden Vokabular verknüpft sind, zu wiederholen. So wird man, wenn z. B. die Situation des Einkaufens versprachlicht werden soll und die Verben „auswählen, abwiegen, bezahlen“ neu eingeführt werden sollen, sinnvollerweise das Wortfeld „Lebensmittel“, welches schon zuvor bei der Situation „Im Restaurant“ behandelt wurde, wiederholen.

3. : Phase der Vermittlung neuer lexikalischer Einheiten

Bei der Einführung eines neuen Wortes fällt dem Lehrer die Aufgabe zu-komplementär zur Aufgabe des Lerners-, die Aussprache, die Orthographie und die Bedeutung des Wortes zu vermitteln. Die Aussprache und die Orthographie eines neuen Wortes kann der Lerner durch Nachschreiben und Nachsprechen relativ leicht fassen. Die Semantisierung einer neuen Einheit kann dagegen wesentlich größere Schwierigkeiten bereiten. Es würde den Ergebnissen der Lernpsychologie widersprechen, wollte man die neuen Einheiten atomistisch vermitteln und durch einfaches Übersetzen in die Muttersprache semantisieren. Dieses Verfahren würde zum Paarassoziationslernen anleiten. (In den meisten multinationalen Kursen ist einfaches Übersetzen in die Muttersprache durch den Lehrer sowieso ausgeschlossen.) Eine atomistische Wortschatzarbeit, d. h. eine von jedem Kontext getrennte, isolierte Wortschatzvermittlung, würde zudem eine „künstliche Barriere“ (vgl. Löschmann 1984, 16) zwischen der Erarbeitung und der Anwendung des Wortes errichten. Deshalb ist eine Einbettung der Wortschatzarbeit in kommunikative Aufgaben erstrebenswert: Die atomistische Beschäftigung mit neuen Wörtern hat u. U. als „Durchgangsstrecke“ eine Berechtigung.

Die Vermittlung neuer Lexikeinheiten wird in der Regel im Zusammenhang mit Texten oder Situationen erfolgen. Es stellt sich deshalb die Frage, zu welchem Zeitpunkt beim Umgang mit

dem Text die neuen Wörter erklärt werden sollen.

Zu Beginn des Sprachunterrichts wird es sinnvoll sein, das neue Wortmaterial *vor* der Lektüre des Textes zu semantisieren, da anderenfalls das Lesen des Textes zu einem frustrierenden Erlebnis werden kann, da der Anfänger noch nicht genügend sprachliche Fähigkeiten besitzt, um ein Globalverständnis aufzubauen. Im fortschreitenden Anfängerunterricht wird man mehr und mehr darauf bauen können, daß die vermittelten Erschließungsverfahren greifen, so daß der Lerner sich selbst einen Teil der neuen Wörter erschließen kann, um sich ein Globalverständnis des Textes aufzubauen. Schwierigkeiten in der Lexik, die die Gruppe nicht ohne Hilfe beheben kann, werden von dem Lehrer während der gemeinsamen Lektüre oder nachdem ein allgemeines Verständnis erreicht wurde behoben.

Es bieten sich grundsätzlich zwei Semantisierungsverfahren an (vgl. zum folgenden: Autorenkollektiv² 1986, 154 f):

a) *nichtsprachliche*: Die Semantisierung erfolgt hierbei durch gegenständliche Veranschaulichung (Vorzeigen von Realien), durch bildliche Veranschaulichung (Vorzeigen von Medien), oder durch die Einbettung eines Wortes in einen Situationskontext (so läßt sich der Begriff „Begrüßung“ erklären, indem die Situation der Begrüßung vorgespielt wird).

b) *sprachliche*: Die Semantisierung erfolgt dabei durch den sprachlichen Kontext (der Kontext eines unbekanntes Wortes wird untersucht, ob er Erschließungshinweise gibt), durch innersprachliche Hinweise (Antonymie, Synonymie, Hyponymie, Hyperonymie), und schließlich auch, in Einzelfällen, durch Übersetzung.

Während die Kursteilnehmer bei der Semantisierung der Wörter vorwiegend rezeptiv tätig waren, geht ihre Aktivität in der folgenden Phase in eine gelenkte Produktivität über.

4. : Phase der Erfassungs- und Bestimmungsübungen

Diese Übungsformen dienen der Einordnung der neuen Wörter in das System des Vorwissens des Lerners. Es lassen sich sieben Übungstypen unterscheiden (vgl. Autorenkollektiv² 1986, 157):

a) *Erkennungsübungen*: dienen der Feststellung der funktionalen, semantischen und strukturellen Merkmale der lexikalischen Einheiten. Regularitäten sollen nicht nur erkannt, sondern auch inhaltlich verstanden werden, z. B.: Drücken Sie die Negation folgender Wörter durch eine Vorsilbe aus: das Glück, gesund, freundlich,

b) *Erschließungsübungen*: Die Schüler sollen in zunehmendem Maße die Fähigkeit entwickeln, unbekannte lexikalische Einheiten ohne fremde Hilfe zu erschließen. Diese Übungsform soll nun Erschließungstechniken aufbauen helfen. Folgende Möglichkeiten der Erschließung von Wortbedeutungen sind möglich: Erschließung aus dem engeren oder weiteren Kontext, aus Wortbildungsregelmäßigkeiten, aus der internationalen Bedeutung, aus Allgemein- und Spezialwissen (vgl. Eggers 1988, 116).

c) *Vergleichs- und Differenzierungsübungen* dienen der Differenzierung der Semantik, z. B.: Vergleichen Sie die Bedeutung von „Schloßtür“ und „Türschloß“! beschreiben Sie anhand des

Kontextes den Unterschied zwischen „setzen“ und „sitzen“!

d) *Ordnungs- und Zuordnungsübungen* können sich auf innersprachliche Zusammenhänge (z. B. Ergänzen Sie die fehlenden Wörter: Teich-... -Meer::... -Fluß-Strom; vgl. S. 210 „analogisches Denken“) oder außersprachliche Kontexte beziehen (z. B. „Wo begegnet man folgenden Ausdrücken: 'Heute keine Sprechstunde.', 'Rauchen verboten!'“ vgl. Löschmann 1971, 98).

e) *Aussonderungsübungen* sind ebenfalls den lernpsychologischen Erkenntnissen konform; z. B.: Zwei Wörter in der Reihe sind richtig: Pflanzen: Igel, Tonne, Tanne, Rose, Hase, Hose.

f) *Bezeichnungsübungen* assoziieren bildhafte Vorstellungen mit sprachlichen; z. B.: Welche Tätigkeiten sehen Sie auf dem Bild?

g) *Erklärungs- und Definitionsübungen* fordern bereits ein höheres sprachliches Können. Bei dieser Übungsform sollen die Lerner einen Begriff paraphrasieren bzw. definieren.

5. : Phase der Festigungs- und Aktivierungsübungen

„Die Wiederholung ist beim Wortschatz besonders erforderlich, weil er insofern sehr vergessensanfällig ist, als sich die Lernenden eine Fülle von Sprachzeichen einprägen müssen und erst auf einer relativ hohen Stufe Einblick in Systemzusammenhänge erhalten können.“

(Autorenkollektiv² 1986, 158 f.)

Um also dem Vergessen entgegenzuwirken und die Anwendung der neuen Einheiten sicherzustellen, müssen Übungsformen gefunden werden, die zu einer Automation der Anwendung der neuen Vokabeln hinführen. Der folgende Überblick gibt eine entsprechende Übungstypologie (vgl. Autorenkollektiv² 1986, 158 f.) :

a) *Substitutionsübungen*: Dabei muß das neue Wort entweder in ein anderes Syntagma eingesetzt werden, oder aus einer Reihe von Paradigmen muß das richtige für ein gegebenes Syntagma ausgewählt werden.

b) *Komplementationsübungen*: Unvollständige Texte oder Sätze werden von dem Lerner vervollständigt. Diese Übungsform dient gleichzeitig der Vervollkommung der Antizipationsfähigkeit der Lerner.

c) *Expansionsübung*: Aus Gründen der Präzisierung sollen Texte oder Sätze erweitert werden; elliptische Aussagen werden vervollständigt.

d) *Komprimierungsübungen*: Die Komprimierungsübung ist die Umkehrung der Expansionsübung. Durch diese Übung soll das wesentliche eines Satzes oder Textes dargestellt werden. Sie führen zu einer Verdichtung der Aussage.

e) *Transformationsübung*: Transformationsübungen sind häufig als Grammatikübungen anzutreffen, sie berühren jedoch ebenfalls den Wortschatzbereich, da eine grammatische Veränderung u. U. auch einen Wechsel der Wortart zur Folge hat.

f) *Satzverflechtungsübung*: Dieser Typ betrifft Konjunktionen, Präpositionen und Wendungen, die einen logischen Zusammenhang zwischen inhaltlich zusammengehörigen Sätzen herstellen. Die Aufgabe der Lerner ist es, den Konjunktoren zu verändern, ohne daß sich der logische Zusammenhang verändert.

6. : Schöpferische Anwendung der gelernten Einheiten

Die letzte Stufe der Beschäftigung mit dem neuen Wortschatz ist die situations-und partnergerechte freie Anwendung der neuen Einheiten (vgl. Löschmann 1980, 155).

„Die Krönung der Wortschatzarbeit, wie des Fremdsprachenunterrichts überhaupt, wäre die Herausbildung eines Stil und Registergefühls in der Fremdsprache, des Gespürs dafür, wann, wo, mit wem und über welches Thema ein bestimmtes Wort, eine bestimmte Äußerung, eine bestimmte Sprachebene angemessen ist und was an gefühlsmäßiger Nebenbedeutung noch in den Wörtern mitschwingt.“ (Quetz u. a. 1981, 107)

Es müssen also Übungsformen konzipiert werden, die die Fähigkeit zum freien Umgang mit dem Sprachmaterial ausbilden. Diese Übungsformen brauchen keineswegs auf komplexe Textproduktionen in der Oberstufe beschränkt zu bleiben, sondern auch für den Bereich der Grundstufe lassen sich angemessene Übungsformen finden. Dabei kann die „freie Anwendung“ stufenweise erweitert werden (vgl. Autorenkollektiv² 1986, 160).

a) : Wortschatzübungen zur Vorbereitung komplexer Sprachhandlungen

Bei der Arbeit an einem neuen Text wird versucht, die unbekannt Wörter zu semantisieren und in das System des bisher Gelernten einzuordnen. So ist z. B. vorstellbar, daß anhand eines Textes mit dem Titel „Ein Spaziergang über den Markt“ die erwähnten Lebensmittel unter Kategorien subsumiert werden. Das Schöpferische dabei wäre z. B. die selbständige Verbindung der bekannten Wörter „Banane, Birne, Apfel“ unter den neu gelernten Oberbegriff „Obst“. Daraus erhellt, daß auch die bisher besprochenen Übungstypen schöpferische Momente enthalten.

b) Wortschatzübungen im Rahmen einer komplexen Sprachhandlung

Nachdem die neuen Einheiten semantisiert und gefestigt wurden, wäre die letzte Übungsform deren registerspezifische Anwendung ohne Hilfestellung. Bezogen auf das Beispiel unter a) wäre folgende Aufgabenstellung denkbar:

Sie wollen einige Freunde zu einem Essen in ein Restaurant einladen. Eine Woche vorher müssen Sie mit dem Küchenchef die Menüfolge verabreden. Spielen Sie das Gespräch mit Ihrem Nachbarn!

In der Realität ist eine Kommunikationssituation u. a. dadurch gekennzeichnet, daß die Gesprächspartner ein unterschiedliches Vorwissen haben bzw. eine unterschiedliche Intention in das Gespräch einbringen.

Um also möglichst realitätsnah kommunizieren zu können, ist es wünschenswert, das Informationsdefizit oder den Informationsüberschuß bzw. die unterschiedliche Intention mittels Rollenkarten oder ähnlichem zu simulieren. Z. B.:

Rollenkarte Gastgeber

1. Das Menü soll 5 Gänge haben.
2. Sprechen Sie auch über die Getränke.
3. Ein Freund von Ihnen verträgt nur Diät. Denken Sie auch an ihn!

Rollenkarte Küchenchef

Ihr Mitarbeiter ist in Urlaub. Alleine können Sie keine große Menüfolge zubereiten. Sie wollen aber den Gast nicht verlieren.

Resümierend wäre zu wünschen, daß Übungsbücher mit Übungsformen entwickelt würden, die auf der Grundlage der besprochenen Übungstypologie die lernpsychologischen Ergebnisse bezüglich der Behaltenswirksamkeit von Wortschatzübungen berücksichtigen. Ein Beachten der Konzentrik der Übungsfolgen würde außerdem ermöglichen, daß Neues auf der Basis von Bekanntem vermittelt wird und so gleichzeitig das bereits Gelernte wiederholt wird.

Literatur:

- 1) Angermeier, Wilhelm F. /Bednorz, Peter /Schuster, Martin: Lernpsychologie. München, Basel 1984.
- 2) Autorenkollektiv unter Leitung v. Desselmann, Günther u. Hellmich, Harald (Hrsg.): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig ² 1986.
- 3) Eggers, Dietrich (Hrsg.): Wege. Lehrwerk für die Mittelstufe und zur Studienvorbereitung. Lehrbuch. München (Ismaning) 1988.
- 4) Hellmich, Harald: Die Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 6 (1975), 333-343.
- 5) Löschmann, Martin: Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter, in: Deutsch als Fremdsprache 2 (1971), 93-99.
- 6) Löschmann, Martin: Zur Systematisierung des Wortschatzes auf der Grundlage von Texten unter dem Aspekt der Weiterentwicklung des freien Sprechens, in: Deutsch als Fremdsprache 3 (1980), 153-161.
- 7) Löschmann, Martin: Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit. (Zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts für Ausländer.) Leipzig 1984.
- 8) Quetz, Jürgen/Bolton, Sybille/Lauerbach, Gerda.: Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin 1981.
- 9) Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. München (Ismaning) 1985.
- 10) Rohrer, Josef: Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit, in: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 24, 35-59.
- 11) Westhoff, Gerard: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des vorhersagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München (Ismaning) 1987.

(Manuscriptum receptum 9. 29. 1988)

(Edium pronuntiatum 12. 27. 1988)

