

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1986)

Heft: 43: Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht

Artikel: Affektiv ist effektiv

Autor: Röllinghoff, Andreas

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-977937>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 30.06.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Affektiv ist effektiv

Spielerisches Wörterlernen im Deutschunterricht

Daß das Affektive der Humus ist, auf dem die Früchte des Unterrichts gezogen werden müssen, ist eine Grundweisheit der Lernpsychologie¹. In einem ersten Schritt möchte ich darauf eingehen, warum diese Grundweisheit so wenig Eingang in die Praxis des Sprachunterrichts gefunden hat. In einem zweiten Schritt beschreibe ich affektive Handlungsmuster, die beim Sprachenlernen effektiv sind. In einem dritten Schritt möchte ich dann für eine Gruppe von Wörtern Beispiele für die konkrete Anwendung vorlegen.

1. Warum gibt es so wenig emotionale Unterrichtsgestaltung?

Es gibt mehrere Gründe für das Schattendasein emotionaler Unterrichtsgestaltung. Der wichtigste ist sicher, daß sie erst sehr spät und dann nur ganz am Rande von der allgemeinen Didaktik wahrgenommen wurde. Im Gegensatz dazu war Gedächtnisschulung d.h., die phantasievolle Verwendung von Gedächtnisbildern schon in der Antike Anlaß zu Kontroversen². Von den neueren Einflüssen im Sprachunterricht hat sich die kognitive Psychologie, welche die meisten der heute im modernen Sprachunterricht verwendeten Übungstypen hervorgebracht hat, für das Emotionale wenig interessiert. Auch die neueren Anstöße aus der Linguistik, die den Sprechakt ins Zentrum der Auseinandersetzung stellten und in der Folge auch der sogenannte kommunikative Ansatz, richteten ihr theoretisches Interesse in eine andere Richtung. Als wenig emotionenbezogen möchte ich auch eine neuere Unterrichtsmethode bezeichnen, die den Aspekt des Handelns während des Lernens besonders hervorhebt (ASHER, 1982). Eine Ausnahme bilden Methoden, die sich auf die Humanistic Psychology berufen oder ihr nahe stehen, wie zum Beispiel «Counseling Learning» (CURRAN, 1976) oder die aus einer anderen Tradition stammende Suggestopädie³.

Gerade aber diese Methoden, die nun dem Gedanken des Affektiven beim Lernen nahestehen, entziehen sich durch ihre Abgeschlossenheit und

1 Vgl. SINZ 1981 und VESTER 1978, 142.

2 Quintilian erwähnt in seiner «Institutio oratoria» Stimmen, die eine Aufnahme von «memoria» und «actio» in das normale Bildungsprogramm innerhalb der Rhetorik ablehnen, mit dem Argument, daß diese keine Künste seien, sondern uns von Natur gegeben. Siehe YATES 1978, 37ff.

3 Siehe etwa LOZANOV 1971.

innere Kohärenz einem gesunden Ausschlichten und Ausprobieren durch den pragmatischen Lehrer, der sie sich kaum aneignen kann.

Daß aber auch sonst wenig Umsetzung unseres Grundgedankens im Unterricht zu finden ist, liegt vielleicht an einem anderen Hindernis: wir selbst. Wir sehen uns als Wissensvermittler, Organisatoren, als Aufsicht, als verantwortliche Erwachsene, nicht zuletzt auch als Arbeitnehmer und anderes mehr, aber können wir uns so leicht als Gesprächspartner sehen? Affektiver Unterricht führt zu Gesprächen zwischen Menschen, die miteinander sprechen wollen. Wenn uns das mit unseren eigenen Kindern oder denen von Freunden noch relativ leicht fällt, ihnen ein Gesprächs- oder Spielpartner zu sein, so fällt uns das mit unseren Schülern sehr viel weniger leicht. Vielleicht liegt das daran, daß jeder als fundamentale Überlebensweisheit für diese Gesellschaft gelernt hat, Privates und Berufliches streng zu trennen, und man ist damit ganz gut gefahren. Leider ist eine der Konsequenzen dieser Trennung oft auf Seiten des Lehrers der Verzicht auf die persönliche emotionelle Bereicherung, die er ja doch in seinem Privatleben anstrebt. Damit ist oft schon durch den Lehrer vorgegeben, in welchem beschränkten Maße Persönlichsein im Unterricht möglich ist. Ich glaube deshalb, daß der Lehrer versuchen muß, nicht nur für die Schüler, sondern gerade für sich selbst im Unterricht interessante Kommunikation zu suchen und zu schaffen. Ich möchte behaupten, daß die Qualität des Lernens direkt damit zusammenhängt, ob im Unterricht Dinge gesagt werden, denen die Lehrer und Schüler zuhören möchten und inwieweit es dem Lehrer gelingt, in der Klasse eine Atmosphäre zu schaffen, die ein Persönlichsein fördert, das heißt, inwieweit es ihm selbst gelingt, auch persönlich und privat zu sein⁴.

Leider gibt es aus all diesen Gründen einen großen Mangel an Experimenten und Erfahrungen mit einem Unterricht, der direkt auf innere und persönliche Betroffenheit der am Lernprozeß Beteiligten abzielt.

Diesem Mangel an Unterrichtserfahrung entspricht auch ein Mangel an Vielfalt in der Grundlagenforschung. Ich möchte auch diese eher spärlichen und oft widersprüchlichen Untersuchungen zur Bedeutung des Affektiven beim Lernen hier nicht besprechen, sondern vielmehr dem interessierten Lehrer einen Überblick über vorhandene Unterrichtstechniken geben.

Im folgenden zweiten Teil sollen also Mittel und Wege gezeigt werden (im Kleinen, ohne gleich eine ganze Methode übernehmen zu müssen), für einen Sprachunterricht, der ansatzweise affektives Lernen realisieren hilft,

4 Der Tagungsteilnehmer wird sich vielleicht noch an eine Bemerkung von Herrn GÖBEL erinnern, in der er von einer Schülerin erzählte. Dieser war ganz unabhängig von der verwendeten Methode das wichtigste gewesen, daß er immer zugehört hatte.

und in dem gesprochen wird, weil man weiß, daß der andere, der Partner oder der Lehrer, zuhört – dazu Übungen oder Aktivitäten, die es erlauben, etwas Hörenswertes zu äußern.

2. Handlungsmuster, die das Affektive in den Unterricht hineinnehmen

Dazu möchte ich einige mögliche Handlungsmuster vorstellen: Nehmen wir zum Beispiel eine typische Aufgabe, wie wir Lehrer sie immer wieder einmal stellen: «Beschreibe die im Text erwähnte Person». Das dabei angestrebte lexikalische oder strukturbezogene Üben könnte dabei nach STEVICK (1976, 118) auch durch eine veränderte Aufgabenformulierung folgender Art erreicht werden: «Was gefällt dir an Pamela Penrose und was gefällt dir nicht an ihr? oder, wenn P. P. deine Schwester wäre, was würdest du zu ihr sagen?»⁵ Hier, genau wie im nächsten Beispiel, werden der Partner, die Gruppenmitglieder oder der Lehrer etwas erfahren, was sie noch nicht wußten, und was den Sprecher in einem neuen Licht erscheinen lassen kann.

ROHRER zielt in eine ähnliche Richtung (1976, 104), wenn er feststellt: Wo «eine nach objektiven lexikalischen oder semantischen Kriterien richtige Lösung (...) ausgeschlossen (ist), kann die Aufgabe nur gefühlsmäßig gelöst werden.» – also wenn der Lehrer beispielsweise die Klasse danach fragt, welche Meinung wohl der Popstar Nena zu einem bestimmten Problem hat, drücken die von den Schülern darauf formulierten Meinungen notgedrungenerweise etwas von ihren eigenen Gedanken aus, da sie ihre Antwort nirgends ablesen können.

Auf ganz andere Art und Weise wird unser Problem von Penny UR angegangen, die den direkten Kontakt zwischen Personen in den Mittelpunkt ihrer Überlegung stellt und damit gleichzeitig auch einen der ganz wenigen echten kommunikativen Ansätze in der Fremdsprachendidaktik formuliert hat. «Wenn eine Gruppe eine Aufgabe gestellt bekommt, die nur durch verbale Interaktion ausgeführt werden kann, wird alles Sprechen bedeutungsvoll und deshalb interessanter⁵» (UR 1981, 12). Wenn Schüler zum Beispiel die Aufgabe bekommen, in Gruppen eine nicht für alle sichtbare Figur aus Legosteinen nachzubauen, dabei der Schüler, der die Figur sehen darf, keinen Stein berühren darf, und der Schüler, der die Steine berühren darf, die Modellfigur nicht selbst sehen darf, wird es zwischen ihnen ganz natürlich zu einem Gespräch kommen, das eine persönliche Beteiligung beinhaltet.

5 Übersetzung des Verfassers.

Von dem direkten Kontakt zwischen den am Unterricht Beteiligten geht auch Gertrud MOSKOWITZ aus. Ihre Übungen versuchen «to blend what students feel, think and know, with what they are learning in the target language» (1978, 2) und dabei ein Klima zu schaffen, bei dem Mitteilen zu Anteilnahme führt. Wenn das Lernen entscheidend davon beeinflusst wird, wie der Lerner sich fühlt und was er von sich selbst hält, dann sollten wir durch unseren Unterricht dazu beitragen, daß «the students develop more positive feelings about themselves and their classmates and find out more about what they are really like» (1978, 13). Eine solche Übung, die sich schon mit Anfängern machen läßt ist: «Lots in common» (1978, 48). Die Schüler versuchen bei dieser Aktivität, Gemeinsamkeiten herauszufinden, etwa wieviele andere Schüler auch blaue Augen haben, oder wer das gleiche Lieblingstier hat. Der Grad an Intimität der Mitteilungen wird dabei von den Beteiligten selbst, und von ihrem Vertrauen zueinander bestimmt.

Eine andere Überlegung fußt auf dem Gedanken, daß man immer dann persönlich reagiert, wenn man etwas bewertet. Daß also ein Sprechen über meine Werte oder wie ich etwas bewerte immer auch persönliche Kommunikation ist. Ein Konzept, das in den Vereinigten Staaten unter dem Stichwort «Values clarification» in den verschiedensten Fächern interessante Lehrmittel hervorgebracht hat. Hier nur ein Beispiel für eine entsprechende Übungsform, die ich bei S. SIMON et al. (1972, 98) gefunden habe: die Präferenzleiter. Hierbei soll der Schüler beispielsweise eine gewisse beschränkte Anzahl von Wörtern danach bewerten, wie wichtig sie für ihn sind. Dabei wird das wichtigste Wort mit 1 bezeichnet, das nächstwichtigste mit 2 usw. Am Ende hat man eine hierarchisch gegliederte Liste, anhand derer der Schüler und der Lehrer (der sich nach G. MOSKOWITZ immer mit beteiligen soll) nun leicht mit seinem Nachbarn oder einer größeren Gruppe seine Vorlieben und Abneigungen vergleichen und diskutieren kann.

Daß Spielen, das ja gleichzeitig affektives Lernen ist, auch effektives Sprachlernen mit sich bringt, ist eine Erfahrung, die in letzter Zeit einen erstaunlich festen Platz im Sprachunterricht eingenommen hat, was sich in einer Vielzahl an Spielbüchern für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache niederschlug. Es sei deshalb an dieser Stelle nur ein ganz einfaches Spiel beispielhaft erwähnt, ein Quartettspiel, wie es GÖBEL (1979, 43ff.) beschreibt. Dieses Beispiel zeigt u.a. auch, daß emotionale Unterrichtsaktivitäten nicht immer große intime Bekenntnisse voraussetzen.

Als ein letzter Bereich in dieser sicher nicht vollständigen Aufzählung sollen nonverbale Aktivitäten und szenische Darstellungen angeführt werden, wie sie von A. MALEY und A. DUFF und vielen anderen schon seit einiger Zeit bekannt gemacht worden sind. Beispielsweise stellt die Hälfte einer Klasse mimisch ein Bild dar, etwa ein Boot, und nimmt dann an dieser Fi-

gur, in Abwesenheit der anderen Klassenhälfte, kleine Veränderungen vor, die von der zurückgekehrten Gruppe erstens entdeckt und zweitens verbal beschrieben werden können. Die Entlastung, nicht sprechen zu müssen, und die Betonung der Körperlichkeit können in diesem Spiel besonders wegen seiner detektivischen Note, zu sehr lebhafter sprachlicher Beteiligung führen.

Obwohl es noch «keine klare Theorie des Wortschatzerwerbes» (MEARA 1983, 221) gibt, lassen sich die oben zitierten und beschriebenen Ansätze auch für die Arbeit am Wortschatz verwenden. Das möchte ich im folgenden an einer Gruppe von Wörtern zeigen, die ich dem Lehrwerk «Deutsch Aktiv 1», Lektion 7B U2 entnommen habe. Sie dienen zur Erläuterung der dort abgebildeten Gruppe von Piktogrammen (s. Abb.).



3. Unterrichtsvorschlag zu einer ausgewählten Wortgruppe

Das im folgenden aufgeführte Material habe ich besonders deshalb gewählt, weil es den meisten wenigstens als Zusatzmaterial bekannt ist; zum anderen wollte ich aber auch einmal zeigen, wie solche Aktivitäten für eine Gruppe von Wörtern aussehen können, die nicht direkt einem bestimmten Textzusammenhang entnommen wurden⁶. Hier also diese nur vage verbundene Sammlung:

⁶ Ich habe hier absichtlich eine Gruppe von Wörtern gewählt, die sich (eher) weniger für emotionale Übungen zu eignen schienen, um dem Vorwurf zu entgehen, es mir zu leicht

Auskunftsbüro, Geldwechsel, Gepäckaufbewahrung, Schließfach, Gepäckträger, Postamt, Taxi-Haltestelle, Bushaltestelle, Fahrkartenverkaufsstelle, Waschraum, Nichtraucher, Lüftungsschalter, Kein Trinkwasser, Nichts hinauswerfen, Bahnhofrestaurant, Bedienung des Wasserflusses durch Fußhebel, Weg zum Speisewagen, Rasiersteckdose, Regelschalter für Lautsprecheranlagen, Nicht öffnen bevor der Zug hält, Lichtschalter, Fernsprecher, Behälter für gebrauchte Handtücher, Behälter für Abfälle.

Im Folgenden möchte ich Ihnen konkrete Schüleraktivitäten vorstellen, die alle in der einen oder anderen Weise persönliche Beteiligung und Betroffenheit während des Übens des Zielvokabulars voraussetzen oder erlauben⁷.

1. Beispiel: Aus einer Kopie der Abbildungen läßt sich relativ leicht ein kleines Memory-Spiel herstellen, in dem auch die einfache Wortbedeutung geübt wird. Hier werden alle Wörter sehr oft und ohne Ermüdung wiederholt. Semantisch ist diese Aktivität aber nicht sehr ergiebig, abgesehen von der wiederholten Verbindung von Wort und Bild.

2. Beispiel: Jeder Schüler produziert zu dem gleichen (oder zu verschiedenen) Abbildern ein Assoziogramm⁸, das heißt, er sammelt alle Assoziationen, die ihm zu einem Wort einfallen. Dann liest einer nach dem anderen vor, was er notiert hat. Die Zuhörer streichen dabei vorgelesene Wörter, die sie auch notiert haben, aus, so daß von den anderen Schülern zum gleichen Stichwort immer nur neue Worte vorgelesen werden. Variante: Ein Schüler verläßt die Klasse, während sich die anderen auf ein Stichwort einigen. Wenn der Schüler in die Klasse zurückkommt, geben ihm die Klassenkameraden Assoziationen zu dem vorher ausgemachten Wort an, bis er es errät⁹. Dies ist eine nette Möglichkeit, isolierte Wörter aufzugreifen und spielerisch in ihren assoziativen Rahmen einzugliedern.

3. Beispiel: Ausgehend von einer Aufgabenformulierung, die sich auf die kognitive Psychologie berufen kann, fragt man den Schüler nach den Berufen, die man mit den oben erwähnten Schildern in Verbindung bringen kann. Dann bittet man die Schüler, alle diese Berufe in eine

gemacht zu haben. Von den Autoren des Lehrwerkes selbst ist eine solche intensive Arbeit hier überhaupt nicht geplant gewesen. Denn «diese Übung (7B U2) greift ... im Wortschatz weit voraus...». (Lehrerhandbuch S. 25).

7 Diese Aktivitäten wurden in Erwachsenenklassen erprobt, auf einem Niveau, das etwa 140 Unterrichtsstunden entspricht. Klassengröße: max. 12 Teilnehmer.

8 Vgl. PIEPHO 1980, 60ff.

9 Dies ist eine Idee, die im Laufe einer Ideenbörse bei unseren Lehrertreffen eingebracht wurde und im Englischunterricht ein «traditional» zu sein scheint.

Präferenzstufenleiter¹⁰ einzugliedern und dann die Gründe ihrer Auswahl mit dem Nachbarn zu besprechen. Bei dieser Aktivität kommt es zu vielfachen Wiederholungen des Wortes, und zu einer gewissen Reaktivierung von Assoziationen und Konnotationen.

4. *Beispiel:* «Suche das Piktogramm heraus, das bei dir die schönsten oder schauerlichsten Erinnerungen hervorruft, und erzähle sie deinem Nachbarn» (eine Abwandlung einer Übung von G. MOSKOWITZ 1978, 125: «surprise»).

Diese Aktivität führt im Vergleich zu Beispiel 3 semantisch mehr in die Tiefe, führt zu mehrfachen Wiederholungen des Wortes, zu einer Reaktivierung vieler Assoziationen und Konnotationen, zu einer Bewußtmachung des eigenen kulturell geprägten Weltbildes und zu einer Verbindung des Unterrichtsstoffes mit der Schülererfahrung.

5. *Beispiel:* Auf die Frage a) «Wem von Ihnen/euch hat schon mal im Ausland solch ein Schild geholfen?» oder b) «Wer von Ihnen/euch hat schon einmal an einem Ort gearbeitet oder zu tun gehabt, der auf einem der Schilder beschrieben ist?», erzählen sich die Schüler in Partnerarbeit gegenseitig von ihren Erfahrungen.

Hier handelt es sich um eine Variante des Beispiels 4, die sich vielleicht durch ihre zurückhaltendere Formulierung besser für eine ungeübte oder schüchterne Gruppe eignet¹¹.

6. *Beispiel:* «Welche Malheure oder Unglücke können dadurch entstehen, daß man eines dieser Schilder nicht beachtet? Denke dir eine solche Situation aus. Gib eine kurze schriftliche Beschreibung der Szene, ohne das entsprechende Schild zu erwähnen. Laß' deinen Nachbarn das Schild raten, mach's ihm nicht zu leicht!»

Hier wird das Beispiel 4 mit dem Raten von Beispiel 2 verbunden. Die schriftliche Durchführung verlangt mehr Zeit, zielt aber auch auf eine den bisherigen oralen Beispielen komplementäre Behaltensleistung. Mit der nachfolgenden Rateübung ist dies hier eine recht komplette Aktivität.

Die nun folgenden Aufgaben sind eher für spätere Wiederholungstunden auf einem deutlich höheren Niveau gedacht.

7. *Beispiel:* «Quarrel» nach C. KRAMSCH (1981, 28). Die Schüler versetzen sich in Gedanken an einen durch eine der Abbildungen bezeichneten Ort und spielen dort paarweise einen Wortwechsel, den A. mit: «Nein, das habe ich nicht getan!» beginnt und B. mit: «Doch, du warst es!» fortsetzt⁵. Das führt schnell zu einer Auseinandersetzung über einen klaren Streitgrund.

10 SIMON et al. (1972, 98).

11 Ich versuche für alle Aktivitäten, so weit es geht, anzugeben, bei wem ich Sie das erste Mal gesehen habe, oder wo ich sie beschrieben fand. Wenn es nicht auf die eine oder andere Weise angegeben ist, konnte ich ihren Ursprung nicht mehr ermitteln.

Die Schüler dürfen die beiden erstgenannten Sätze nicht wiederholen, sondern müssen improvisieren und die Situation entwickeln. Jede Aussage muß auf der vorhergehenden des Partners aufbauen. Der Austausch sollte nicht länger als 1 Minute dauern. Erfahrungen mit Drama-Übungen und Rollenspiel von seiten des Lehrers und von seiten der Schüler sind vorausgesetzt.

8. *Beispiel:* Wenn du einen Kurzkrimi schreiben würdest, welche fünf Schilder könnten darin eine Rolle spielen? Schreibe diesen Kurzkrimi. Könntest du und/oder ein Klassenkamerad darin mitspielen?

9. *Beispiel:* Schreibe mit deinen Klassenkameraden Ereigniskarten zu einem Brettspiel «Am Bahnhof», wobei pro Karte eine der Abbildungen verwendet werden muß. Etwa so: «Sie haben zu lange im Restaurant gesessen. Ihr Zug ist abgefahren. Einmal aussetzen.»

10. *Beispiel:* Suche die Abbildung heraus, die zum Beispiel in deinem Heimatland unverständlich wäre, und erkläre, warum. Variante: In welchem Land wäre eine der vorliegenden Abbildungen eher komisch oder absurd? Bespreche diese Situation mit deinem Nachbarn.

Ich habe mit Absicht keine «Brauchbarkeitsangaben» zu diesen Beispielen gemacht. Ich glaube, ihr Wert ist nicht objektiv und kann sich von Klasse zu Klasse, Lehrer zu Lehrer erstaunlich unterscheiden. Wie effektiv diese Aktivitäten genau werden können, muß jeder Lehrer selbst herausfinden.

Für fast alle Beispiele wird man als ständigen Nebeneffekt ein kontinuierliches Reaktivieren des dem Schüler schon bekannten Vokabulars finden, welches zu einem natürlichen Verknüpfen von altem und neuem Wissen führt.

Eine Voraussetzung bei solchen Aktivitäten, genau wie bei allen anderen, die in der Erziehung von Jugendlichen oder Erwachsenen bedeutsam sind, ist das Vertrauen, von dem sie getragen sein müssen.

Des weiteren ist festzuhalten, daß die hier vorgestellten Aktivitäten auch dem Gedanken des Lernens in Approximationen, oder durch Hypothesenbildung, gerecht werden¹².

Natürlich lassen sich alle die beschriebenen Aktivitäten auch beispielsweise für das Arbeiten der einen oder anderen Grammatikstruktur verwenden. Ich möchte aber mit meinem Vortrag grundsätzlich dazu ermuntern, solche ansprechenden Aktivitäten zugunsten des Wortschatzerwerbs und seiner Sicherung einzusetzen. Damit vertieft der Schüler auch über die Anforderungen eines Vokabeltests hinaus (denen ja mit Auswendiglernen genügt werden kann) sein Vokabular, nimmt es emotionell auf und macht es dadurch für spätere spontane Verwendung verfügbar.

12 Vgl. den Beitrag von HERMANN in diesem Heft.

Ich glaube, daß der hier beschriebene Ansatz, besonders wie er von STEVICK oder MOSKOWITZ vertreten wird, den Begriff des Bildungsauftrags des Lehrers mit neuem Leben füllen kann, wenn er in die Praxis des Unterrichtens Eingang findet.

Laboratoire de langues
Ecole Polytechnique
Fédérale de Lausanne
CH-1015 Lausanne

Andreas RÖLLINGHOFF

Literaturverzeichnis

- ASHER, James J. (1982²): *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions 164 p.
- BRAND, B. (1982): «Zum unterschiedlichen Anforderungsgrad von Lexik im Fremdsprachenunterricht» *Moderner Fremdsprachenunterricht* 6, 78–95.
- CURRAN, Charles A. (1976): *Counseling-Learning in Second Language*, Appel River. IL: Appel River Press.
- DELAY, Denise (1983): «La mémorisation des mots en classe. *Bulletin CILA* 38, 97–105.
- FRANK, Christine; RINVOLUCRI, Mario, (1983): *Grammar in Action. Awareness activities for language learning*, Oxford, Pergamon Press, 127 p.
- GÖBEL, Richard (1979): *Lernen mit Spielen*, Frankfurt/M., Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 75 p.
- HERMANN, Fritz (1985): Lesen als intelligentes Lernen. In: *Bulletin CILA* 43 (dieses Heft).
- KELLY, Louis G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley Mass. Newbury House Pub., 474 p.
- KRAMSCH, Claire J. (1981): *Discourse Analysis and Second Language Teaching*, Washington DC, USA, Center for appl. ling., 96 p.
- LOHFERT, Walter (1983): *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*, München, Hueber, 158 p.
- LOZANOV, Georgi; GATEVA, Evelina (1971): *Suggestopedisk Språkundervisning*, Tierp, Löjdquist, 254 p.
- MALEY, Alan; DUFF, Alan (1981): *Szenisches Spielen und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*, München, Hueber, 164 p.
- MEARA, Paul M. (1980): «Vocabulary Aquisition: A Neglected Aspect of Language Learning». *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 13, 4, 221–246.
- MOSKOWITZ, Gertrud (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Rowley Mass., Newbury House Pub., 343 p.
- NEUNER, Gert; SCHMIDT, Reiner; WILMS, Heinz; ZIRKEL, Manfred (1979): *Deutsch Aktiv I*, Berlin/München, Langenscheidt, 159 p.
- PIEPHO, Hans-Eberhard, (1980): *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Heidelberg, Quelle u. Meyer, 247 p.
- ROHRER, Joseph (1978): *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum, Kamps, 136 p.
- RÖLLINGHOFF, Andreas (1983): «Das Schwere ist leichter. Bedeutungskomplexität als Lernhilfe beim Wörterlernen.» *Bulletin CILA* 38, 86–97.
- SIMON, Sidney B.; LELAND, W. Howe; KIRSCHENBAUM, Howard (1972): *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart Publ. Comp., 397 p.

- SINZ, Reiner (1981): *Gehirn und Gedächtnis*, Stuttgart/New York, G. Fischer, 208 p.
- SPIER, Anne (1981): *Mit Spielen Deutsch lernen*, Frankfurt/M., Scriptor Verlag, 155 p.
- STEVIK, Earl (1976) *Memory, Meaning and Method*, Rowley/Mass, Newbury House, 177 p.
- UR, Penny (1981): *Discussions that work*, Cambridge, University Press, 122 p.
- VESTER, Frederic (1978): *Denken, Lernen, Vergessen*, München, Deutsche Verlagsanstalt, 201 p.
- YATES, Frances A. (1978): *The Art of Memory*, Harmondsworth, Penguin Books, 439 p.