

**CZU 811.1(072.8):81`42**

**ZUR BEGRIFFLICHKEIT  
DES LESENS/LESEVERSTEHENS  
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Rusanda PALII-BERCARI

Masterstudentin

Staatliche Pädagogische Universität „Ion Creangă”, Chişinău

Tatiana KONONOVA

Universitätslektorin, Dr. päd.

Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti

**Summary:** This article explores the relationship between reading,

reading comprehension, reading skills, literacy, and text literacy in the new theories that have recently become the focus of research, educational policy, and classroom practice. In this regard, two well-known international studies of student reading literacy are carried out, PIRLS and PISA, and the 3-phase model for promoting text literacy by S. Schmölder-Eibinger.

**Key words:** reading, reading comprehension, reading skills, literacy, and text literacy

Im Mittelpunkt jedes Fremdsprachunterrichts sowohl in der Grundschule, als auch im Gymnasium und Lyzeum befindet sich das Erlernen grundlegender kommunikativer Fertigkeiten, die ständig herausgebildet, entwickelt und gefestigt werden. Eine wichtige Rolle bei dem Verlauf dieses Prozesses kommt dem Lesen bzw. dem Leseverstehen zu. In den neueren Theorien des Lesens ist der Zusammenhang zwischen *Lesen, Leseverstehen, Lesefertigkeit, Lesekompetenz und Textkompetenz* zunehmend in den Fokus von Forschung, Bildungspolitik und Unterrichtspraxis getreten. Um unseren Forschungsansatz in Bezug auf die Förderung der Lesekompetenz festzulegen, grenzen wir des Weiteren die jeweiligen einzelnen Teilbereiche ein.

In Anlehnung an die Methodiker V.A. Buchbinder und W.H. Strauß stellt das Lesen als eine Art der rezeptiven sprachausübenden Tätigkeit einen aktiven Prozess dar, der die ständige geistige Aktivität des Lesenden voraussetzt, die auf das Erfassen und Verarbeiten der sprachlichen und inhaltlichen Informationen eines Textes gerichtet ist (V.A. Buchbinder, W.H. Strauß, 1986, S.202).

Mit Recht sprechen die Methodiker vom Lesen wie vom Erfassen und Verarbeiten eines graphisch fixierten Textes, in dessen Verlauf die aus dem Text erhaltene inhaltliche Information mit dem persönlichen Verhältnis des Rezipienten zu diesem in Bezug gesetzt wird, was subjektiv als Sinn- erfassen des Gelesenen erlebt wird (V.A. Buchbinder, W.H. Strauß, 1986, S. 202).

Auch S. Ehlers beschreibt das Lesen als eine Verstehenstätigkeit, "die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einem Text heranträgt". (S. Ehlers, 1992, S. 4). Darüber hinaus unterscheidet die Forscherin vier Verstehensstufen, die beim Lesen

und Verstehen eines Textes durchlaufen werden:

1. Der Inhalt der einzelnen Äußerungen (Wörter und Sätze) wird verstanden.

2. Aufgrund der Äußerungen werden Konnotationen (Nebenbedeutungen) erkannt und in einen situativen Zusammenhang gebracht.

3. Anhand der Situation werden eventuelle Widersprüchlichkeiten und die Pointe (der springende Punkt) des Textes verstanden.

4. Anhand der gesamten Aspekte wird die Intention des Autors und des Textes verstanden (S. Ehlers, 1992, S.4).

S. Ehlers weist hier ausdrücklich auf die Wechselbeziehung zwischen dem Leser und dem Text hin. Ähnlich wie S. Ehlers betont auch Th. Lewandowski, dass das Lesen ein interaktiver Prozess zwischen Leser und Text ist. Anders ausgedrückt bedeutet es, dass der Leser nicht nur Wortbilder aufnimmt, sondern auch mitwirkt, die Beziehungen zwischen Wörtern und Sätzen und Textabschnitten erkennt und dem einen Sinn gibt, wozu Aufmerksamkeit, Phantasie, Urteilskraft erforderlich sind. Dementsprechend nimmt der Leser nicht nur das Gelesene wahr, sondern aktiviert dabei sein persönliches, sprachliches, kulturelles Vorwissen und seine Erfahrungen (Th. Lewandowski, 1991, S. 153).

Nach H. Stiefenhofer ist das Lesen eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprachlichten Wissen, das der Leser im Verlauf der Textverarbeitung in Form von als Schemata organisiertes Sach- und Handlungswissen an den Text heranträgt und es mit den dort präsentierten Wissensstrukturen verknüpft (H. Stiefenhöfer, 1991, S. 204).

An dieser Stelle sei vermerkt, dass Lesen und Verstehen zwei zusammenhängende Bestandteile des Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsprozesses sind, in dem Lesen die Fähigkeit darstellt, sich schnell visuell im Text zu bewegen, während Verstehen die Fähigkeit voraussieht, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren.

Bei dem Konzept Leseverstehen wird die Subjektivität des Lesers betont – seine Wahrnehmung, seine Gefühle, sein Wissen, seine Persönlichkeit. In diesem Prozess muss man Faktoren wie Hintergrund- und Kontextwissen, Welterfahrung des Lesers, sein Vorwissen und die

Botschaft des Textes berücksichtigen (S. Ehlers, 1999, S. 84).

Mithin wird Ende des 20. Jahrhunderts in den Forschungen zum Lesen/Leseverstehen immer mehr auf Text-Leser-Interaktion hingewiesen, beispielsweise, dass es vom Leser abhängt, welche Bilder er innerlich aufbaut und was er aus einem Text auf Grund seiner persönlichen Erfahrung herausliest. Vielfach wird in neueren Definitionsversuchen auch auf den Zusammenhang von Textinformation und -intention, Lesererwartung und situativem Kontext hingewiesen.

Ein Zitat von Mechthild Scheerer-Neumann macht abschließend die Unterschiede, die sich im Laufe von fast fünf Jahrhunderten in den Auffassungen über das Lesen/Leseverstehen herausgebildet haben, noch einmal deutlich. Während früher das Lesen als reine Technik des Buchstabierens verstanden wurde, konstatiert sie: "Lesen ist in seiner Zielsetzung die Entnahme von Bedeutung aus einem geschriebenen Text." (vgl. M. Scheerer-Neumann, 1995, S. 5)

H.-W. Huneke und W. Steinig behaupten, Lesen/Leseverstehen besteht also nicht nur im Dekodieren von sprachlichen Zeichen. Vielmehr werden in einem begleitenden Prozess im Gedächtnis bereits gespeicherte Wissensbestände „angezapft“ und genutzt. Beim Lesen spielen also offensichtlich zwei unterschiedliche Typen von mentalen Tätigkeiten eine wichtige Rolle: Zum einen werden dem Bewusstsein Informationen „von unten“ zugeführt, indem das Datenmaterial der Buchstabenzeichen dekodiert wird. Dazu tritt aber ein zweiter Prozess. Es wird nämlich gleichzeitig bereits vorhandenes sprach- und sachbezogenes Vorwissen „von oben“ aktualisiert. Die beiden Prozesse werden als „aufsteigende“/ „absteigende“ (oder „datengeleitete“/ „konzeptgeleitete“) Verarbeitung von Information bezeichnet. Beide Verarbeitungsweisen werden koordiniert und zu einem möglichst widerspruchsfreien Ergebnis geführt (H.-W. Huneke und W. Steinig, 2005: 115).

Laut C. Artelt ist Lesen ein komplexer Vorgang aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen auf der Wort-Satz-und Textebene (C. Artelt, 2007, S.11).

In den aktuellsten Ausführungen definieren A. Hille und S. Schiedermaier das Lesen als Prozess wie einen komplexen interaktiven und konstruktiven Vorgang, der auf zwei Teilprozesse verläuft: dem Dekodieren und Wiedererkennen von grafischen Zeichen und Wörtern

sowie der Bedeutungskonstruktion durch die Lesenden. Im Verlauf dieses Prozesses kommen interaktive Wechselwirkungen zwischen beiden Teilprozessen vor. Man identifiziert nicht nur grafische Zeichen und kombinierte Wörter, sondern auch semantische Zusammenhänge zwischen Wörtern, Sätzen und Bedeutungseinheiten, die einen möglichen Sinn eines Textes bilden (A. Hille und S. Schiedermaier, 2021, S.47-48).

Die Didaktiker räumen ein, dass der Leseprozess auf drei Ebenen verläuft, die nicht vollständig voneinander zu trennen sind. Während auf der Wortebene die Phonem-Grafem-Zuordnung und die Worterkennung erfolgen, werden auf der satzebene sogenannte Propositionen, d.h. kleinere semantische Einheiten analysiert; es kommt zu lokalen Kohärenzbildungen. Auf der Textebene erfolgen globale Kohärenzbildungen; unter Rückgriff auf Textartenkenntnisse können Makrostrukturen gebildet und auch Darstellungsstrategien und mögliche Textintentionen erkannt werden (A. Hille und S. Schiedermaier, 2021, S. 48).

Gegenüber den aufgeführten Auseinandersetzungen zum Lesen/Leseverstehen fokussiert die moderne Leseforschung den *Lesekompetenzbegriff*, die davon ausgeht, dass Lesen/Leseverstehen eine komplexe Fähigkeit ist, die in einzelne Teilfähigkeiten untergliedert werden kann (S. Ehlers, 2006, S. 31). Die zwei bekanntesten internationalen Untersuchungen zur Lesekompetenz der Schüler sind PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und PISA (Programme for International Student Assessment).

In der PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2009 wird das Lesen beschrieben als ein komplexer Vorgang, „der auf einer Reihe von hierarchisch organisierten Teilprozessen beruht und seit dem 21. Jahrhundert als Basiskompetenz für fremdsprachige Lernprogramme, für persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Partizipation ins allgemeine Bewusstsein gerückt ist. Lesen berührt basale Bereiche der visuellen Wahrnehmung, höhere Prozesse der syntaktischen und semantischen Integration sowie Prozesse der Konstruktion und übergreifenden Repräsentation von Textinhalten.“ (G.M.B. Koning, 2014, S. 22)

Das Modell von Lesekompetenz, auf das sich PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) stützt, differenziert bisherige

Vorstellungen von Leseverstehen. Es berücksichtigt textimmanente Information, zieht aber auch externes Wissen zum Aufbau einer individuellen Lesekompetenz heran (P. Hüttis-Graf, 2003, S. 9).



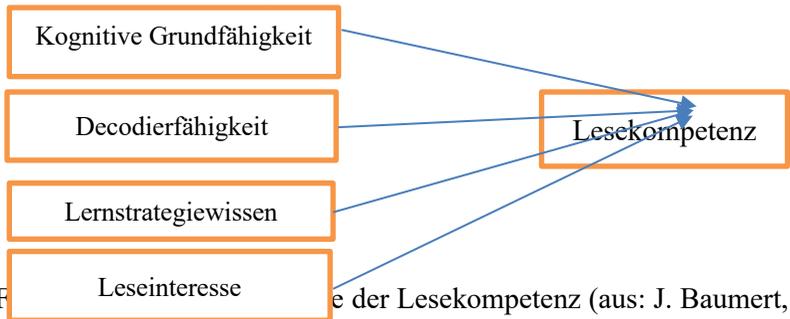
Fig. 1. PIRLS-Modell der Lesekompetenz (aus:P. Hüttis-Graf, 2003, S. 9)

E. Klieme et al. stellen fest, dass die Lesekompetenz einerseits aus dem kognitiven Aspekt, also dem Textverständnis besteht, wobei Texte rezipiert, interpretiert, reflektiert und bewertet werden. Dieses Textverständnis besteht wieder aus textbasierter Konstruktion (technische Dekodierung, Wortschatz, Lesestrategien) und aus Vorwissen basierter Integration (Inhalte des Textes mit kontextuellen Kenntnissen verbinden) (E. Klieme, 2010, S.51).

Eine plausible Abgrenzung zwischen der Lesefertigkeit und Lesekompetenz gibt D.H. Rost: „Während der Begriff der *Lesefertigkeit* nur die Kompetenz umfasst, Grapheme in Phoneme umzusetzen und damit dekodieren zu können, bezieht sich der Begriff Leseverständnis auf die *Kompetenz*, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen, und damit auch auf die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten (D.H. Rost, 2001).

Lesekompetenz stellt kein monolithisches Fähigkeitskonstrukt dar, sondern besteht aus mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten.

Das Modell von J. Baumert splittet Lesekompetenz in vier Bereiche. Baumert spricht davon, dass sich die Lesekompetenz vor allem durch effektive Lernstrategien fördern lässt: Das Wissen darüber hat sich „als der beste Prädiktor der Lesekompetenz erwiesen.“ (J. Baumert, 2003, S. 296).



Die Determinanten der Lesekompetenz (aus: J. Baumert, 2003, S. 296)

C. Artelt weist darauf hin, dass die beim Lesen relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse z.T. automatisiert sind, z.T. werden sie vom Lesenden auch bewusst gesteuert (z.B. bei Verständnisproblemen, logischen Widersprüchen). Die für Lesekompetenz relevanten Teilfähigkeiten und Prozesse unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit und damit ihrer Zugänglichkeit für Fördermaßnahmen (C. Artelt, 2007, S.14).



Fig. 3. Determinanten der Lesekompetenz (C. Artelt, 2007, S.14).

Die oben angerissenen Überlegungen zum multidimensionalen Fähigkeitskonstrukt der Lesekompetenz lassen die Begrifflichkeit der

Textkompetenz im Rahmen der vielschichtigen Herangehweise unseres Forschungsgegenstandes ausführen, deren Ansatz über die letzten Jahre hinweg immer mehr ins Blickfeld der didaktischen Forschungen gerückt ist. Da die Arbeit mit und an Texten im Unterricht einen so zentralen Stellenwert einnimmt, ist die Fähigkeit, Texte lesen, verstehen, kommentieren und produzieren zu können, ein Schlüsselement zum Erfolg in Bildungsinstitutionen. Entsprechend findet man mittlerweile verschiedenste Ansätze und Modelle, die die Förderung der Textkompetenz oder jeweils der Lesekompetenz zum Ziel haben. Laut S. SchmölzerEibinger stellt die Textkompetenz die „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ dar (S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 50).

Die Forscherin unterteilt die Textkompetenz in Teilkompetenzen, die untrennbar miteinander verbunden sind:

1. Kohärenzkompetenz: Sinnzusammenhänge in einem Text erkennen und selbst produzieren können;
2. Kontextualisierungskompetenz: Bedeutungen mit Hilfe des eigenen Kontextwissens in spezifische Kontexte einbetten können;
3. Kommunikationskompetenz: die kommunikative Funktion von Texten erkennen und Texte adressatengerecht produzieren können;
4. Textoptimierungskompetenz: Texte überarbeiten und verbessern können;
5. Strategische Kompetenz: Texte mit Hilfe von Lese- und Schreibstrategien erschließen und verarbeiten bzw. produzieren können;
6. Formulierungskompetenz: das, was man kommunizieren will, mit passenden sprachlichen Mitteln ausdrücken können;
7. Textgestaltungskompetenz: einen sprachlich differenzierten und strukturierten Text produzieren können;
8. Textmusterkompetenz: konventionalisierte und kulturspezifisch geprägte Textmuster erkennen und produzieren können (S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 50).

Ein wesentlicher Teil der Textkompetenz ist demnach das Textverstehen, welches nicht alleine durch den Zugriff auf die Informationen an der Textoberfläche erfolgt, sondern zusätzliches Zugreifen auf das bestehende (kulturspezifische) Wissen der Lernenden über Textsorten erfordert. Nur wenn die Lernenden in der Lage sind auch

die Texttiefenstruktur zu erfassen und die globalen Sinnzusammenhänge eines Textes zu identifizieren, ist Textverstehen gewährleistet (vgl. S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 59–60).

H.J. Krumm meint dazu, dass die Förderung der Textkompetenz immer Hand in Hand mit der Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten gehen sollte. Ansätze und Vorschläge zur Sprach- und Textförderung müssen deshalb immer auch auf den Aspekt hin gestaltet und untersucht werden, ob und wie weit bildungssprachliche Fähigkeiten mitgefördert werden (dazu H.J. Krumm, 2007, S. 200).

Ein Modell zur Förderung der Textkompetenz ist das 3-Phasen-Modell von S. SchmölzerEibinger, das als primäres Ziel die literale Förderung von Lernenden verfolgt. Es soll die Lernenden dabei unterstützen, „die schriftsprachlichen Anforderungen im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu bewältigen und Texte verstehen, verarbeiten, verfassen und als ein Instrument des Lernens im Unterricht nutzen zu können“ (S. SchmölzerEibinger, 2011, S.191).

Die von der Autorin vorgestellte literale Didaktik setzt dafür an der Basis von Verstehens- und Schreibprozessen an und zielt auf die Vermittlung und das Erlernen von basalen Strategien im Umgang mit Texten. Diese sollen auf mehr oder weniger komplexe Texte sowie unabhängig von ihren Inhalten und textsortenspezifischen Charakteristika angewendet werden können.

Auf diese Weise können erfolgreich intensive Lese-, Verstehens- und Produktionsprozesse in Gang gesetzt werden, die über drei Phasen hinweg in immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben vollzogen werden müssen. Zusätzlich zum Zusammenspiel von inhalts- und sprachbezogenen Aktivitäten und Aufgaben wird auch die metasprachliche und metakognitive Arbeit an Texten nicht vernachlässigt (vgl. S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 191–202).

Die drei Phasen des Modells (1. Wissensaktivierung, 2. Arbeit an Texten, 3. Texttransformation) sind genau aufeinander abgestimmt und bieten jeweils Aktivitäten und Aufgaben an, die die kooperative Bearbeitung (Partner- und Gruppenarbeit) von Texten ins Zentrum stellen.

In der ersten Phase (1. Wissensaktivierung) sollen die Lernenden durch assoziatives Schreiben oder Sprechen ihr Vorwissen zu einem bestimmten Thema aktivieren. Als Sprech- oder Schreibenanlass können

Wörter, Bilder, ein Satz usw. dienen, anhand derer die Lernenden ihre Gedanken und Assoziationen spontan und frei aufschreiben bzw. darüber sprechen. So wird das Vorwissen der Lernenden für die späteren Aktivitäten und Arbeit am Text verfügbar gemacht.

In der nächsten Phase des Modells (2. Arbeit an Texten) sollen die Lernenden Texte aus verschiedenen Blickwinkeln und in verschiedene Kontexte eingebettet bearbeiten. Dies geschieht durch unterschiedliche Aktivitäten: Lesen, Schreiben, Interpretieren, Reflektieren, Diskutieren, Rekonstruieren und Überarbeiten. Diese Aktivitäten verteilen sich auch auf drei Phasen: (A) Textkonstruktion, (B) Textrekonstruktion, (C) Textfokussierung und Textexpansion. In der ersten Teilphase (A) sollen Textfragmente ergänzt und Lücken im Text geschlossen werden. Die Textrekonstruktion (B) bietet als Aktivität Lückentexte zu vervollständigen bzw. gelesene oder gehörte Texte möglichst genau wiederzugeben (Dictogloss). In den Aufgaben zur Textfokussierung (C) werden wichtige Inhalte eines Textes aufgegriffen und auf das Wesentliche reduziert bzw. wiedergegeben oder ein Text zusammengefasst.

Die dritte Phase (3. Texttransformation) setzt Texte in einen anderen Kontext ein, was eine Übernahme der Strukturen und Anpassung an eben diese Kontexte erfordert. In dieser letzten Phase ist die Autonomie der Lernenden am stärksten gefordert, denn sie müssen ihre Lernprozesse tatsächlich selbst steuern und gestalten (S. SchmölzerEibinger, 2011, S. 191–193).

Die eingehende Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit Lesen/Leseverstehen hat gezeigt, dass Lesen und Leseverstehen zwei zusammenhängende Bestandteile des Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsprozesses eines Textes sind, die aus didaktischer Perspektive als ein Ganzes Leser- Text-Interaktion thematisieren und zwei unterschiedliche Typen von mentalen Tätigkeiten ausführen. Erstens, werden dem Bewusstsein Informationen „von unten“ zugeführt, indem das Datenmaterial der Buchstabenzeichen dekodiert wird und, zweitens, wird gleichzeitig bereits vorhandenes sprach-, sach- und kulturbezogenes Vorwissen „von oben“ aktualisiert. Die beiden Prozesse werden als „aufsteigende“/ „absteigende“ (oder „datengeleitete“/ „konzeptgeleitete“) Verarbeitung von Information bezeichnet. Beide Verarbeitungsweisen werden koordiniert, um mögliche Widersprüche zu vermeiden.

Unsere Untersuchung hat ferner gezeigt, dass die Lesekompetenz aus dem kognitiven Aspekt, also dem Textverständnis besteht, was nicht nur enge Interdependenz von Lesekompetenz sowie Textkompetenz festhalten lässt, sondern auch deren multidimensionalen Fähigkeitskonstrukt mit mehreren miteinander interagierenden Teilfähigkeiten aufweist: Vorwissen, Wortschatz, Motivation, Kenntnis von Textmerkmalen; verstehendes Lesen, kritisches Lesen, reflexives Lesen; Lesestrategien, Verstehenüberwachung; Inhaltsorganisation und Strukturierung, Kohärenz, Bilder, Diagramme, Vorwissensaktivierung. Modelle zur Förderung von Textkompetenz beinhalten ähnliche aufeinander abgestimmte Teilfähigkeiten, die auf verschiedene Operationen mit dem Text abzielen: Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation. Darüber hinaus erfordert Textkompetenz zusätzliches Zugreifen auf das bestehende (kulturspezifische) Wissen der Lernenden über Textsorten.

### **Bibliographie:**

- ARTELT, Cordula. et.al. *Expertise. Förderung von Lesekompetenz*. Bonn, Berlin, BMBF, 2007, 133S.
- BAUMERT, Jürgen. et.al. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, Leske + Budrich, 2003, 548S.
- BUCHBINDER, Volf A, STRAUSS, Wolfgang. *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig, Enzyklopädie, 1986, 264S.
- EHLERS, Swantje. *Lesen als Verstehen*. Kassel, Langenscheidt, 1992, 112S.
- EHLERS, Swantje. Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia 3-4*, 2006, S. 31-38.
- HUNEKE, Hans-Werner, STEINIG, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2005, 263S.
- HÜTTIS-GRAF, Petra. Wie wird man zum Leser? In: *Grundschulmagazin*, nr. 11-12, 2003, S. 9.
- KLIEME, Eckhard. et. al. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, Waxmann, 2010, 311S.
- KONING, G.M.B., *Lesemotivation im DaF-Unterricht*. Masterarbeit. Universität van Amsterdam, Fakultät der Geisteswissenschaften, 2014, 108S.
- KRUMM, Hans-Jürgen. Von der Gefährlichkeit der Schlange oder: Textkompetenz im Bildungsdrang von MigrantInnen. In: *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen, Narr Francke Attempto, 2007, S. 199-206.
- LEWANDOWSKI, Theodor. *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 1991, 194S.

- ROST, Detlef. H. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Psychologie Verlags Union, 2001.
- SCHMÖLZEREIBINGER, Sabine. *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen, Narr Francke Attempto, 2011.
- STIEFENHÖFER, Helmut. Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg., 1991.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen, 1991, S.204.