

## Zur Rolle von Leseaktivitäten in interkulturell orientiertem *Deutsch-als-Fremdsprache*-Unterricht für Erwachsene im Ausland auf der Grundstufe

DIETMAR RÖSLER

Wenn wir lesen, folgen wir einem Text nicht Wort für Wort, nicht Buchstabe für Buchstabe. Unsere Vorkenntnisse, Erfahrungen, Einschätzungen des Texts usw. produzieren vorausseilend Hypothesen über die Integration von Textteilen in das vorhandene Wissen, Bewertungen von ihnen usw. So auch beim Lesen der umständlichen Überschrift dieses Beitrags.

Wieso steht *interkulturell* in einem Schrift-Zug mit banalen Unterrichtsaktivitäten, mag jemand fragen, für den der Begriff des Interkulturellen fest mit Politischem verknüpft ist, mit Migrationsproblemen, mit einer *anti-racist* Ausrichtung allen gesellschaftlichen und privaten Handelns? Dieselbe Frage mag jemand stellen, für den der Begriff ebenfalls in höheren, wenn auch ganz anderen, Ebenen angesiedelt ist, für den *interkulturell* zum Markenzeichen einer Germanistik werden soll, so sehr wie einst die traditionelle Germanistik, und so wenig wie diese befaßt mit dem Erwerb einer fremden Sprache. Und wieso, mag jemand fragen, der in didaktischen Schubladen, beschönigend Paradigmen genannt, zu denken gewohnt ist, wieso das umständliche *interkulturell orientiert* und all diese Einschränkungen? *Interkulturell* allein täte es doch auch, parallel zu *kommunikativ*, *audio-lingual*, *alternativ* als die vorerst letzte der Methoden-Moden!

So verständlich diese Lesearten vor den jeweiligen Hintergründen auch sein mögen, sie übersehen doch, daß es im Bereich der Sprachlehr- und lernforschung, die schließlich einmal angetreten war, sich ernsthaft auf die Vielfalt der das Sprachlernen bestimmenden Faktoren und ihre Wechselwirkungen einzulassen<sup>1</sup> statt schnelle didaktische Lösungen für praktische Lehrprobleme zu liefern, kaum

möglich ist, über beste Methoden usw. zu reden, ohne derartige Aussagen nicht gleich an eine Zielgruppe, an Lehrer- und Lernermerkmale, an Sprachlernbiographien usw. zu binden.

Selbst die Zielgruppenbestimmung für ‚Erwachsene im Ausland auf der Grundstufe‘ bleibt unangemessen, wenn sie nicht das Ausland im Hinblick auf Ausgangssprache, – kultur, Lerngewohnheiten usw. spezifiziert und wenn sie nicht ein möglichst genaues Lernziel anführt.

Denn, wenn auch aus organisatorischen Gründen oft zusammenliegend, haben ja Lernende, die eher allgemeinsprachliches oder ein fachlich orientiertes<sup>2</sup> oder ein fertigkeitenreduziertes fachspezifisches Deutschlernen anstreben, und Lernende, die Deutsch lernen, weil sie demnächst in den deutschsprachigen Raum fahren, oder die dies ohne absehbare Reiseintentionen tun, eigentlich Anspruch auf durchaus unterschiedliche Materialien und Unterrichtsaktivitäten, auf unterschiedliche Themen, Redeintentionen, Kontaktsituationen und auf eine unterschiedliche Gewichtung von Grammatik-elementen. Präzisieren wir daher noch einmal und fragen nach der Rolle von Leseaktivitäten im interkulturell orientierten *Deutsch-als-Fremdsprache*-Unterricht auf der Grundstufe im Ausland für Erwachsene, die allgemeinsprachlich und fachsprachlich orientiert sind und für die ein Aufenthalt im deutschsprachigen Raum nicht zur wesentlichen Ausgangsmotivation für die Aufnahme des Deutschlernens gehört.

\*

Wenn wir von *Lesen* im Fremdsprachenunterricht sprechen, so bezeichnen wir damit grob zwei sehr

verschiedene Arten von Aktivitäten, die wiederum in verschiedenen Varianten vorkommen:

A: eine Art *Lernlesen*. Ein Text wird Wort für Wort und Zeile für Zeile abgearbeitet: Hauptmotivation für diese Art von Lesen ist der Erwerb der ‚Einzelteile‘ der neuen Sprache, des neu eingeführten Wortschatzes, der neu eingeführten Grammatik usw.

B: eine Art *interessegeleitetes Lesen*. Hierzu gehören vielerlei verschiedene Aktivitäten, das langsame Lesen eines Textes, um sich auf dessen ästhetische Qualitäten einzulassen, ebenso wie das Querlesen, Überfliegen usw. eines Textes, um lediglich bestimmte Informationen aus ihm herauszuholen, oder wie das schnelle Lesen eines Textes, um einer spannenden Geschichte zu folgen, usw. Gemeinsam ist diesen drei Beispielen, daß aus einem bestimmten Interesse heraus gelesen wird; das unterscheidet sie vom Lernlesen, auch wenn sie, wie das langsame Lesen, oberflächlich durchaus Ähnlichkeit mit dem Lernlesen haben können.

WESTHOFF (1987, 21) hat die Nachteile des Lernlesens für den Unterricht festgehalten:

*„Anstatt dem Schüler beizubringen, selber festzustellen, was in einem Text für ihn von Bedeutung ist und zwar so, daß ihm keine für ihn relevante Information entgeht, suggeriert man ihm, daß er als Leser dabei eigentlich keine Rolle zu spielen hat. In sehr vielen Schulbüchern wird nicht nur der Eindruck erweckt, daß Lesen bedeutet, ein Text müsse immer bis in alle Details decodiert werden. Darüber hinaus wird dem Schüler auch immer wieder die Norm vorgehalten, er selber sei nicht in der Lage, dabei zu bestimmen, was wichtig sei und was nicht.“*

Das Lernlesen war lange die fast ausschließliche Art des Lesens im Fremdsprachenunterricht. In den letzten Jahren hat mit der zunehmenden Kenntnisnahme von Ergebnissen der Lesepsychologie durch die Didaktik auch dort die Auffassung zugenommen, man müsse der Tatsache Rechnung tragen, daß beim Lesen vorausseilend Hypothesen gebildet werden, die durch Vorwissen geleitet werden usw.<sup>3</sup> Entsprechend hat endlich, über ihren angestammten Bereich *Deutsch als Fachsprache*, in dem sie aufgrund der besonderen Lernziele immer dominierend waren, hinausgehend, die Integration von Leseverständnisübungen in den allgemein-

sprachlichen *Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht* begonnen. Es werden Leseaktivitäten im Lehrmaterial aufgenommen, die interessegeleitetes Lesen ermöglichen, Texte, die über die Zwänge der Wortschatz- und Grammatikprogression hinausgehen, die aber, den richtigen Umgang durch Lernende und (!) Lehrende vorausgesetzt, aufgrund der vorgegebenen Auswertungsstruktur von den Lernenden ohne Frustrationen erarbeitet werden können.

Es ist zu fragen, wie weitgehend Leseverständnisaktivitäten<sup>4</sup> das angestammte Lernlesen verdrängen sollen. Rein von der Vermittlung der Lesefertigkeit her ist WESTHOFF (1987, 77) zuzustimmen, wenn er schreibt

*„Aufgrund der beschriebenen Theorie müssen wir feststellen, daß intensives Lesen eine Form des Lesens ist, die den geringsten Nutzeffekt ergibt. Es ist eine Notlösung, auf die man nur zurückgreift, wenn es in der besseren, schnelleren Weise nicht geht. Dies bedeutet, daß wir Schülern nicht beibringen sollten, daß es zwei Lesearten gibt: eine für wichtige Texte (intensiv) und eine für unwichtige (extensiv). Wir sollten sie vielmehr zu Lernaktivitäten anleiten, an denen sie erfahren können, daß das beste Leseergebnis erzielt wird, wenn man an jedem Lesemoment so extensiv wie möglich liest und nicht intensiver als notwendig.“*

Von der Gesamtschau des Sprachlernprozesses aus betrachtet, ist diese Aussage zu relativieren im Hinblick auf andere Faktoren; dabei spielt eine im Affektiven angesiedelte Frage: – überwiegt die Lust am interessegeleiteten Lesen oder das Unwohlsein angesichts eines den aktiven Sprachstand überschreitenden Texts? – eine große Rolle; ihre Beantwortung hängt nicht zuletzt davon ab, wie interessant die Texte für die Lerner sind und inwieweit sie wissen/erklärt bekommen/es für natürlich halten, daß beim Lesen nicht jedes Wort dekodiert werden muß.

Für das interkulturell orientierte Lernen im Ausland für ‚Nicht-Reisende‘, vor allem wenn es nicht intensiv stattfindet, ist es von der Motivation her besonders wichtig, daß so schnell wie möglich interessegeleitetes Lesen stattfindet. So *schnell wie möglich* heißt: ab Lektion 1, von Anfang an, und

immer stärker werdend, sollte die Erfahrung gemacht werden, daß man nicht nur um des Sprachlernens willen liest, sondern daß es Teil dieses Sprachlernens sein kann, an ein ‚normales‘ interessegeleitetes Lesen herangeführt zu werden. Will man dies wirklich konsequent ab initio durchführen, so muß man sich mit einer gut ausgerüsteten Sammlung von Leseverständnis-Übungstypen an die Arbeit machen. Lehrende und Materialmacher, auch wenn sie noch so ‚hochkulturelle‘ Texte zu vermitteln wünschen, wären dabei gut beraten, sich die Ergebnisse langjähriger Erfahrungen der im Bereich Deutsch als Fachsprache Arbeitenden anzusehen<sup>5</sup>.

Gerade für einen interkulturell orientierten Unterricht im Ausland für ‚Nicht-Reisende‘ darf die Diskussion um das Lesen jedoch nicht auf die Frage Lernlesen oder interessegeleitetes Lesen und auf die Beachtung einer möglichst großen Auswertungsvielfalt beschränkt bleiben.

Das von WESTHOFF (1987, 115–172) vorgestellte Leseinstrumentarium wirkt vom interkulturellen Standpunkt aus nicht zuletzt deshalb so wenig mitreißend, weil in ihm auf die eigentlich spannenden Fragen, die sich auf die interkulturelle Wahrnehmung von Texten beziehen, nicht eingegangen wird. Zu den Faktoren ‚Art des Lesens‘ und ‚Auswertungsvielfalt‘ müssen unter interkulturellen Gesichtspunkten die Faktoren ‚Themenauswahl‘ und ‚Lernerperspektive‘ hinzutreten.

Daß in der Auslandssituation die Themen Briefmarkenkauf und Ladenschluß nicht unbedingt das größte Interesse hervorrufen, hat sich inzwischen herumgesprochen. FROELICH (1988, 58) folgert aus der Demotivation, die solche Themen fördern können:

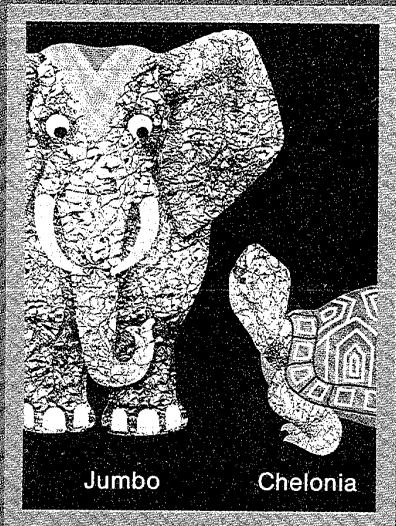
*„Um dieser Entwicklung vorzubeugen und das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache zu erwecken, zu erhalten und zu erweitern, schlage ich vor, die Textauswahl zu ändern. Statt deutschbezogen zu sein, sollen die Texte vielmehr Themen behandeln, die sich mit dem Leben im jeweiligen Heimatland des Lerners auseinandersetzen. So sollen sich beispielsweise die Lesetexte in einem Anfängerkurs für Deutsch in Amerika nicht mit solchen Themen wie die deutschen Gewerkschaften, Studentenleben in Deutschland, die Grünen und die politische Szene in Bonn, das Leben in der DDR, die*

*Gastarbeiter oder der deutsche Nationalsport Fußball befassen, sondern sie sollen eigenständige amerikanische Themen beinhalten wie etwa eine Diskussion über Jerry Falwell und die moralische Mehrheit, ein Besuch in Disneyland oder ein Bericht über die amerikanischen Sportarten Football und Baseball.“*

Eine Konzentration auf ausgangskulturspezifische Themen allein ist jedoch ebenso wie die ausschließliche Hinwendung zum Leseverständnis überzogen. Schließlich lernt man nicht nur die deutsche Sprache, sondern setzt sich, ob man das groß ankündigt oder nicht, auch mit der deutschen Kultur auseinander. Nicht die kulturspezifische Auswahl der Themen ist daher entscheidend, sondern eine Herangehensweise, die die Fremdperspektive, die Perspektive der Ausgangskultur zu einem deutschen Thema versprachlicht und die Vermittlung von Elementen der Ausgangskultur der Lerner an potentielle deutsche Gesprächspartner ermöglicht. Wichtig ist es, mögliche deutschsprachige Kontaktsituationen im Ausland, seien sie medial oder bezogen auf den Kontakt mit deutschen Reisenden, der Lernerperspektive entsprechend aufzugreifen, und sie in Verbindung mit einem fremdperspektivischem Zugriff auf das jeweilige Thema so zu verbinden, daß interessante und intellektuell und sprachlich fordernde Materialien die Auslandslernsituation als anregend empfinden lassen.

Was bedeutet so ein allgemeiner Satz für die Lehrmaterialproduktion? Gemeiner gefragt: was bedeutet er für weltweit vertriebenes Lehrmaterial, das auf keine konkrete Ausgangskultur, keine konkreten Sprachlern- und Lesegewohnheiten eingehen kann?

Es muß versuchen, Arbeitsformen bereitzustellen, die eine minimale Bearbeitung des Themas erlauben, wenn dies für die Lernergruppe irrelevant ist, und die gleichzeitig bei starkem Interesse Raum für größte Aktivitäten lassen. Es muß versuchen, das Thema so anzugehen, daß die notwendige Konkretisierung für die Situation vor Ort durch die Kurs Teilnehmer von diesen als sinnvolle und interessante Tätigkeit erlebt wird, und es muß zumindest eine allgemeiner Auseinandersetzung mit dem Thema



# JUMBO und CHELONIA

## Gespräch über uns und andere Entwicklungsländer

Früher gab es hier schöne Reisfelder, Chelonia, und jetzt? *Ölnüsse.*  
 Lecker! Aber wo sind die Bauern? *Die sind in die Stadt*  
*gegangen. Hier gibt es nämlich fast keine Arbeit mehr, weil die*  
*Ölnußmaschinen alles machen.* Oh, schön. *Von wegen! In*  
*der Stadt gibt's auch keine Arbeit! Und die Bauern hungern!*  
 So ein Unsinn! Warum hat man denn nicht einfach die Reisfelder behalten?  
*Wegen der Ölnüsse, logisch! Wieso? Fremde Leute*  
*haben der Regierung gesagt: Wenn ihr von uns Ölnuß-*  
*maschinen kauft und Ölnüsse anbaut, dann kaufen wir eure*  
*Ölnüsse, und ihr habt Devisen.* Braucht die Regierung denn  
 Devisen? *Logisch! Mit einem Teil der Devisen kauft sie Milch-*  
*pulver für die Bauern, die in der Stadt hungern.* Aber die  
 brauchen doch gar kein Milchpulver, wenn sie ihre Reisfelder behalten.  
*Aber dann gibt es auch keine Ölnüsse. Und ohne Ölnüsse*  
*gibt es keine Devisen. Und ohne Devisen kann man die Ölnuß-*  
*maschinen nicht bezahlen.* Chelonia? *Ja?* Oh, Chelonia, auf  
 einmal finde ich Ölnüsse gar nicht mehr lecker.

Abb. 1

anbieten. Es sollte dazu von einem Lehrerheft begleitet werden, das Alternativen aufzeigt und flexiblen Umgang mit dem Lehrmaterial nahelegt, wie es das Buch zu *Deutsch aktiv* z. B. vorgeführt hat (vgl. NEUNER et al. 1979).

Ein derartiger Versuch soll im folgenden an einem längeren Beispiel durchgespielt werden; da es sich dabei um Material handelt, an dessen Erstellung ich beteiligt war, wird der Leser um besondere Skepsis den folgenden Ausführungen gegenüber gebeten. Das Beispiel befindet sich im Lehrwerk *Sprachbrücke* (MEBUS et al. 1987) an einer Stelle, an der noch etwas weniger als die Hälfte des Weges zum Zertifikat zurückgelegt worden ist. Es steht in einer Lektion mit dem Generalthema *Landwirtschaft – Internationaler Handel – Beziehungen Industrialisierte Welt – Dritte Welt*. Ihm vorausgegangen sind u. a. eine Gesprächssituation an einem Stand auf einer Landwirtschaftsmesse, ein Dialog, in dem die Kommunikationsprobleme bei internationalen Verhandlungen thematisiert werden, Informationen über Löhne, Gehälter und Preisniveau in der Bundesrepublik und darüber, wie man sich solche Informationen besorgt, und ein Überblick über internationale Lebensmittel in einem deutschen Supermarkt<sup>6</sup>. Abb. 1 zeigt den Ausgangstext. Es handelt sich um einen naiv anmutenden Dialog zwischen einer Schildkröte und einem Elefanten, in dem Widersprüche im wirtschaftlichen Verkehr

von Industrie- und Drittweltländern aufgedeckt werden<sup>7</sup>. An diesen Text schließt sich als erstes eine formal aussehende (Welcher Nebensatz paßt zu welchem Hauptsatz?) Übung zur Sicherung des Textverständnisses an, deren Beantwortung allerdings bereits eine weitergehende Durcharbeitung des Textes voraussetzt, als das einige der weiter oben erwähnten Auswertungsformen erfordern. Diese Aufgabe ist ausschließlich textbezogen. Im Hinblick auf die transportierten Inhalte ist diese Auswertungsform völlig neutral, auch ein Text über die Qualität handgemachter Pralinen oder superweißer Waschpulver könnte so ausgewertet werden. Der erste Übergang zur weitergehenden inhaltspezifischen Auswertung erfolgt ab der nächsten Übung (2. *Denken Sie bitte weiter!*). Was im Text als *„Fremde Leute haben der Regierung gesagt“* beschönigt wird, soll hier auf die reale Welt bezogen werden. Noch immer aber überwiegt die Textanbindung; Produzenten, Verkäufer und Käufer fiktiver Ölnußmaschinen gibt es auch im Text, nur deren Benennung durch reale Teile der Welt erfolgt aus dem Weltwissen der Kursteilnehmer. Bis zum Ende von Aufgabe 2 sind die Unterrichtsaktivitäten also überwiegend textbezogen. Zur Aufgabe 3 (vgl. Abb. 2) gibt der Text auch noch ausreichend Anhaltspunkte; die Aufgabe ist, verglichen mit den ersten beiden, jedoch nicht mehr ausschließlich oder überwiegend textbezogen. Von

3. Denken Sie bitte noch weiter! Was meinen Sie? Kreuzen Sie bitte an!

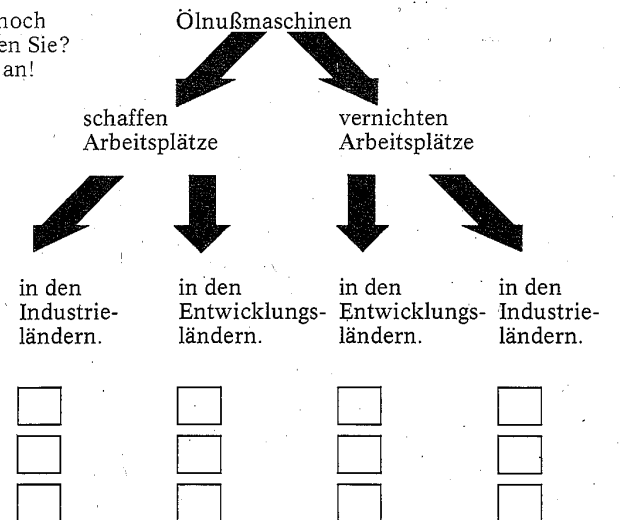


Abb. 2

daher ist die letzte Zeile *Das weiß ich nicht* besonders notwendig: die Überleitung zur freien Diskussion eines Themas im Sprachunterricht darf schließlich nicht zu einer mit Gesichtsverlust drohenden allgemeinen Wissensüberprüfung werden: das Aussteigen muß daher als eine von den Kursteilnehmern als gleichwertig annehmbare Option vorgesehen werden.

Im nächsten Schritt wird die mögliche Konkretisierung der Stellvertreter *Reis, Ölnüsse* und *Ölnußmaschine* bildlich gezeigt, ein Vorgang, der zum Teil während des Lesens des Ausgangstexts im Kopf des Lesers stattgefunden haben wird und der hier nur explizit gemacht und erweitert wird. Verschiedene mögliche Konkretisierungen (*Tabak, Kaffee, Weizen, Zucker, Maniok, Baumwolle, Hacke, Schaufel, Traktor, Mähdröschler, Ochsenpflug*) werden angeboten, das vorgegebene Redemittel *Ich glaube, x paßt ...* soll andeuten, daß nicht Wissen, sondern Einschätzung, womöglich mit kontroverser Diskussion, zu Tage treten soll. An Stellen wie dieser zeigen sich die Schwächen weltweit vertriebener Lehrwerke. Auch die vorgegebenen Konkretisierungen können nur Beispiele sein. Wie konkret und, vor allen Dingen, wie brisant die Übersetzung von *Reis, Ölnuß* und *Ölnußmaschine* hier werden kann und soll, hängt von der Situation vor Ort ab: Wie relevant ist das Thema? Wird es dort diskutiert? Wie? Wie radikal? usw. Das Lehrwerk zeigt hier einige scheinbar unverfängliche Bilder; zwischen, die überspringen wir einfach über eine langweilige Rate-Zuordnungsübung bis zu, da machen wir ein Wandbild für unsere Situation kann der Umgang mit ihnen schwanken. Nach diesen konkretisierenden Aufgaben folgen noch zwei verallgemeinernde Aufgaben. Zunächst eine Übung in Multiple-choice Form (*Jumbo und Chelonia – Ein Werbeplakat?*). Man kann sie weglassen oder ggf. als zusammenfassende Textverständnisfrage schnell abhandeln. Da sie inhaltlich einen neuen Aspekt einbringt – Intention solcher Plakate – kann sie, vor allem wenn die Fragen 1 und 2 (*Was meinen Sie: Wie soll man es dort verstehen?* – *Wie versteht man das Plakat in Ihrem Land?*) konträre Antworten produzieren, aber zu interessanten Diskussionen führen<sup>8</sup>, die aus dem Thema kommen und nicht über ein beliebiges „Nun diskutieren Sie bitte mal“ auf-

gezwungen werden. Dies gilt in noch stärkerem Maße für den daran anschließend wiedergegebenen *Teufelskreis der Armut*, der vordergründig als etwas überdimensionierte Übung von Dativ- und Akkusativergänzungen verwendet werden kann, der aber natürlich bei bestimmten Lehrer- und Lernerkonstellationen sich zu Diskussionen, Projekten usw. ausweiten läßt.

Die Unterrichtsaktivitäten verlaufen also von ausschließlich und überwiegend textbezogenen, die als ‚trockene‘ Sprachlernübungen auch bei Desinteresse am Thema von der Lernprogression her verwendet werden können, zu sich stärker vom Text entfernenden konkretisierenden und verallgemeinernden, die bei Desinteresse weggelassen oder als ‚formal‘ auswertbare Übungen verwendet werden können, und die bei Interesse als Basis für größere Aktivitäten benutzt werden können, deren Ausmaß durch die Beteiligten vor Ort bestimmt wird.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. z. B. SLF (1977, 23).

<sup>2</sup> Unter ‚fachlich orientiert‘ verstehe ich einen Deutschlernwunsch, der bei bestimmten auf ein Fach bezogenen Festlegungen von Themen, Redeintentionen, Situationen usw. und Proportionierungen von Fertigkeiten und Unterrichtsaktivitäten doch die allgemesprachliche Komponente nicht vernachlässigt, verglichen z. B. mit einem fachspezifischen Lesekurs.

<sup>3</sup> Eine unter didaktischem Blickwinkel geschriebene Einführung in die wahrnehmungspsychologische Leseforschung findet sich bei WESTHOFF (1987, 25–75).

<sup>4</sup> Das gilt auch für Hörverständnisaktivitäten.

<sup>5</sup> Ein Pilotprojekt am King's College London zum Aufbau einer Lehrmaterialdatenbank für Deutsch als Fachsprache analog zu der für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (RÖSLER/SKIBA 1987) zeigt, obwohl noch ziemlich am Anfang, bereits eine erfreuliche Vielfalt an Auswertungsformen für geschriebene Texte, die über das triviale Beantworten von Fragen, Multiple-choice-Auswertungen usw. hinausgeht. Man sehe sich unter diesem Gesichtspunkt z. B. BECKER (1983) an. Als guten Überblick über fachsprachliche Leseverständnisübungen vgl. BUHLMANN/FEARNS (1987, 235–285).

<sup>6</sup> Explizit behandelt an Grammatik werden in dieser Lektion Frage- und Relativpronomen, Präposition und Kasus und Präpositionalergänzung.

<sup>7</sup> Eine Reihe von Plakaten mit verschiedenen derartigen Dialogen hing eine geraume Zeit in der Berliner U-Bahn im Werbeausgang und rief dort viel Begeisterung, Ableh-

nung, Kopfschütteln, auf jeden Fall aber Reaktion hervor.

<sup>8</sup> So weit wie notwendig auch in der Muttersprache.

#### Literatur

- |                      |                                                                                                                                  |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Becker N.            | 1983, <i>Fachdeutsch Technik. Metall und Elektroberufe</i> , München.                                                            |
| Buhlmann R./Fearn A. | 1987, <i>Handbuch des Fachsprachenunterrichts</i> , Berlin und München.                                                          |
| Froelich J.          | 1988, <i>Lesen können – Lesen wollen</i> , in: <i>Info DaF</i> , 15, 1.                                                          |
| Mebus G. et al.      | 1987, <i>Sprachbrücke</i> , Band 1, Stuttgart.                                                                                   |
| Neuner G. et al.     | 1979, <i>Deutsch aktiv. Lehrerhandbuch</i> , Berlin und München.                                                                 |
| Rösler D./Skiba R.   | 1987, <i>Datenbank für den Sprachunterricht</i> , Mainz.                                                                         |
| SLF                  | 1977, = Koordinierungsgremium im DFG-Projekt ‚Sprachlehrforschung‘ (Hg.): <i>Sprachlehr- und Sprachlernforschung</i> , Kronberg. |
| Westhoff G.          | 1987, <i>Didaktik des Leseverstehens</i> , München.                                                                              |