

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

**REZEPTIVE MEHRSPRACHIGKEIT.
EINE STUDIE ZUR UNTERSUCHUNG DER ENTWICKLUNG DER
INDIVIDUELLEN MEHRSPRACHIGKEIT IM INSTITUTIONELLEN
FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN UNGARN**

PERGE GABRIELLA

2017

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Doktori Disszertáció

Perge Gabriella

Rezeptive Mehrsprachigkeit.

Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor MHAS, egyetemi tanár, akadémikus, a Doktori Iskola vezetője

Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár, a doktori program vezetője

A bíráló bizottság tagjai és tudományos fokozatuk:

- A bizottság elnöke: Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár
- Hivatalosan felkért bírálók: Dr. Boóczné Barna Katalin PhD, egyetemi docens
Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, professor emeritus
- A bizottság további tagjai: Dr. Reder Anna PhD, habilitált egyetemi docens
Dr. Kertes Patrícia PhD, egyetemi tanársegéd
Dr. Brdar-Szabó Rita PhD, habilitált egyetemi docens, póttag
Dr. Drahotová-Szabó Erzsébet CSc, főiskolai tanár, póttag
- Témavezető: Dr. Feldné Dr. Knapp Ilona PhD, habilitált egyetemi docens

Budapest, 2017

ADATLAP

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Perge Gabriella

MTMT-azonosító: 10054767

A doktori értekezés címe és alcíme: Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2017.048

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Feldné Dr. Knapp Ilona PhD, habilitált egyetemi docens

A témavezető munkahelye: ELTE BTK Germanisztikai Intézet Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

- a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Hevő Pétert, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.
- b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;
- c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;
- d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

- a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;
- b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2017. március 16.



a doktori értekezés szerzőjének aláírása

Köszönetnyilvánítás

Elsőként szeretném kifejezni hálás köszönetemet dolgozatom témavezetőjének, Feldné Knapp Ilonának, aki egyetemi tanulmányaim óta figyelemmel kíséri és nagy odaadással segíti a munkámat, felkeltette érdeklődésemet a tudományos pálya és kutatás iránt, valamint töretlen emberi és szakmai támogatást nyújt nekem. A számos beszélgetésünk, az ő tanácsai, gondolatai, inspirációi, támogatása, megerősítése és bátorítása nélkül ez a dolgozat nem jöhetett volna létre.

Köszönettel tartozom ezen túl előopponenseimnek, Boóczné Barna Katalinnak és Drahotá-Szabó Erzsébetnek, akiknek gondolatai és észrevételei a dolgozat befejezését és véglegesítését nagy mértékben elősegítették.

Köszönöm Boóczné Barna Katalin és Hans-Jürgen Krumm opponensi véleményét, az abban megfogalmazásra kerülő értékes gondolatokat és észrevételeket.

Köszönöm Hercz Máriának a statisztikai elemzéshez nyújtott útmutatását és Susanna Kropfnak a nyelvi lektorálásban nyújtott segítségét.

Köszönöm továbbá munkahelyem igazgatójának és német szakos kollégáimnak a támogatását, valamint a kutatásban részt vevő diákok együttműködését.

Hálásan és szeretettel köszönöm a családom, a szüleim és testvérem, valamint a barátaim mérhetetlen türelmét és a dolgozat megírása alatt nyújtott támogatásukat és megértésüket. Külön köszönöm Barna Zsolt támogatását és odafigyelését, amelyet a dolgozat megírása alatti időszakban nyújtott nekem.

Mindenkinek nagyon köszönöm, aki bármilyen módon hozzájárult ahhoz, hogy a jelen dolgozat elkészülhessen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
2	Lernen und Fremdsprachenlernen	16
2.1	Lernen als Forschungsgegenstand	16
2.1.1	Behavioristischer Ansatz	18
2.1.2	Kognitiver Ansatz.....	20
2.1.3	Konstruktivistischer und konnektionistischer Ansatz	22
2.1.4	Konzept der Lernerautonomie im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht..	25
2.2	Lernen im Kontext der Sprachentwicklung.....	27
2.2.1	Lernen-Erwerben-Dichotomie.....	27
2.2.2	Hypothesen zum Spracherwerb	28
2.2.2.1	Lerngegenstandsbezogene Hypothesen	28
2.2.2.2	Lernvorgangsbezogene Hypothesen	29
2.2.2.3	Interaktionsbezogene Hypothesen	31
2.2.3	Zur Problematik der Bezeichnung der Sprachen in der Sprachentwicklung.....	32
3	Mehrsprachigkeit	34
3.1	Definition, Abgrenzung	34
3.1.1	Mehrsprachigkeitsbegriff.....	35
3.1.2	Typen und Formen der Mehrsprachigkeit	38
3.2	Mehrsprachigkeit im sprachen- und bildungspolitischen Kontext	41
3.2.1	Sprachenpolitik zur Förderung der Mehrsprachigkeit.....	41
3.2.2	Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit	44
3.2.2.1	Der europäische Kontext	45
3.2.2.2	Der ungarische Kontext	49
3.3	Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik	50
3.3.1	Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand	51
3.3.2	Etablierung der Spracherwerbsforschung.....	52
3.3.2.1	Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung.....	52
3.3.2.2	Tertiärsprachenforschung	56
3.3.3	Erforschung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit	60
3.3.3.1	Mentale Repräsentation der Sprachen im Gehirn	61
3.3.3.2	Das mehrsprachige mentale Lexikon.....	62
3.3.3.3	Ertrag der Mehrsprachigkeitsforschung.....	64

3.4	Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik	65
3.4.1	Mehrsprachigkeit in der Lehrerforschung	70
3.4.2	Didaktische Ansätze zur Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen	71
3.5	Forschungsmethodologie in der Mehrsprachigkeitsforschung	77
4	Lesen	80
4.1	Lesen: Definition, Abgrenzung	80
4.1.1	Lesen als Dekodierung	80
4.1.2	Lesen als Sprachhandlung	82
4.2	Textverarbeitung	83
4.2.1	Ebenen	84
4.2.1.1	Wortebene: Buchstaben- und Worterkennung	85
4.2.1.2	Satzebene: Syntaktische und semantische Analyse	86
4.2.1.3	Textebene: Herstellung globaler Kohärenz	86
4.2.1.3.1	Koreferenz als Mittel der Textkohärenz	87
4.2.1.3.2	Inferenzen im Leseprozess	87
4.2.1.3.3	Selektivität und Abstrahieren im Leseprozess	89
4.2.2	Lesen im Kontext der Erstsprache	90
4.2.3	Lesen im Kontext der Fremdsprache	98
4.2.3.1	Modell des Verstehensprozesses beim Lesen in der Fremdsprache	98
4.2.3.2	Besonderheiten fremdsprachigen Lesens	99
4.2.3.3	Lesen als Lernprozess	102
4.3	Lesekompetenz	104
4.3.1	Kognitionspsychologisch orientiertes Modell der Lesekompetenz	105
4.3.2	Kulturwissenschaftliches Modell der Lesekompetenz	106
4.3.3	Mehrebenenmodell der Lesekompetenz	109
4.3.4	Lesestrategien	111
4.4	Lesen als Forschungsgegenstand	116
4.4.1	Ausprägungen der Leseforschung	116
4.4.1.1	Lesen in der psycholinguistischen und pädagogischen Forschung	117
4.4.1.2	Lesen in der neurologischen Forschung	119
4.4.1.3	Lesen in der kognitionspsychologischen Forschung	120
4.4.1.3.1	Prozessorientierte Methoden zur Erfassung des Leseprozesses	122
4.4.1.3.2	Produktorientierte Methoden zur Erfassung der Leseforschung	124

4.4.1.4	Lesen in der literaturdidaktischen Leseforschung	125
4.4.1.5	Lesen in der fremdsprachendidaktischen Forschung	125
4.4.1.6	Lesen in der soziologischen Forschung	127
4.4.1.7	Historische Leseforschung	128
5	Textlinguistische Modelle zur Entwicklung des Textbegriffs	128
5.1	Text als Forschungsgegenstand der Textlinguistik	129
5.2	Ziele und Aufgabenbereiche der Textlinguistik	132
5.2.1	Textbeschreibung	132
5.2.2	Textualitätskriterien. Ein Exkurs	136
5.2.3	Textanalyse	139
6	Erforschung der Besonderheiten der rezeptiven individuellen Mehrsprachigkeit bei Lernenden mit L1 Ungarisch	142
6.1	Forschungsziele, Forschungsfragen, Forschungshypothesen	143
6.2	Forschungsgegenstand und Datenerhebung. Kriterien der Textauswahl	144
6.3	Forschungsmethoden	147
6.3.1	Text als Objekt textlinguistischer Analyse	147
6.3.2	Text in der Textverarbeitung	149
6.3.3	Der verstandene Text	151
6.3.4	Reflexion über den Verstehensprozess in mehreren Sprachen	151
6.4	Probandensicht	153
6.5	Datenanalyse	154
6.5.1	Zum Text	154
6.5.2	Zum Textverarbeitungsprozess	166
6.5.3	Zum Textverständnis	173
6.5.4	Zur mehrsprachigen Handlungsfähigkeit	174
6.6	Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit	175
6.6.1	Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter	176
6.6.2	Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion	181
6.6.3	Realisierung der Sprachhandlungen aus der Rezipientenperspektive	187
6.6.4	Der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen	193
6.6.4.1	Kontrolle des erfolgreichen Textverstehens	193
6.6.4.2	Schwierigkeiten der Rezipienten bei der Ausführung ihrer Sprachhandlungen in Bezug auf das Textverständnis	193

6.6.4.2.1	Schwierigkeiten beim Lesen in drei Sprachen	193
6.6.4.2.2	Schwierigkeiten beim Wechsel zwischen den Sprachen.....	198
7	Zur Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden mit L1	
	Ungarisch. Fazit und Ausblick.....	200
7.1	Relevanz des Themas	200
7.2	Zielsetzung und Forschungsmethoden	201
7.3	Ergebnisse der Arbeit	203
7.4	Ausblick.....	206
8	Literaturverzeichnis	208
9	Quellenverzeichnis für die analysierten Texte	243
10	Anhang.....	251
10.1	Anhang 1: Leitfaden zum reflektierten Interview	251
10.2	Anhang 2: Fragebogen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses	254
10.3	Anhang 3: Textanalysen	259
10.4	Anhang 4: Transkription des reflektierten Interviews mit dem Probanden A1	487
10.5	Anhang 5: Fragen zur Textverständniskontrolle	491

1 Einleitung

Die Fähigkeit der Orientierung in der mehrsprachigen Welt bzw. die Möglichkeit der Integration in diese Welt sind für Lernende mit L1 Ungarisch außerordentlich wichtig, da Mehrsprachigkeit für sie eine Chance eröffnet, aus der sprachlichen Isolation, in die sie durch ihre L1 geraten sind, heraustreten zu können. Die vorliegende Arbeit wurde durch die Erkenntnis dieser Notwendigkeit angeregt und motiviert.

Der Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden wird heute in Ungarn auf der bildungspolitischen Ebene große Bedeutung zugeschrieben. Für die Umsetzung und die erfolgreiche Realisierung dieser Ziele sind empirische Arbeiten notwendig, die das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit spezifisch im ungarischen Kontext untersuchen und neue Ergebnisse erbringen. Die vorliegende Arbeit fokussiert die Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich.

Rezeptive Mehrsprachigkeit beinhaltet Sprachhandlungsfähigkeit, die für den Bildungserfolg und für das erfolgreiche Agieren in der Wissensgesellschaft eine unabdingbare Voraussetzung bedeutet. Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit ist eine vorrangige Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht (FSU), in dem seit der pragmatischen Wende dem Sprachgebrauch und den sprachlichen Handlungen eine große Bedeutung beigemessen wird (Feld-Knapp 2016, Krause 2009). Die individuelle Sprachhandlungsfähigkeit wird in dieser Arbeit im Kontext der Mehrsprachigkeit behandelt.

Mit den Fragestellungen der Entwicklung und der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit befassen sich zahlreiche Wissenschaften in unterschiedlichen Annäherungen. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese vorhandenen Forschungen an und untersucht die Besonderheiten bzw. die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch in mehreren Sprachen im rezeptiven Bereich.

Um die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen erforschen zu können, sind vor allem Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung, der Mehrsprachigkeitsforschung, der Leseforschung und der Textlinguistik von hoher Relevanz. Dementsprechend gliedert sich

die Arbeit in vier theoretische Kapitel, in denen die empirische Forschung theoretisch begründet und eingebettet wird.

Da die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden im Kontext des institutionellen Fremdsprachenunterrichts untersucht wird, stehen im Mittelpunkt des ersten theoretischen Kapitels das Lernen und das Fremdsprachenlernen. Zunächst wird Lernen als Forschungsgegenstand der Kognitionswissenschaft, der kognitiven Psychologie, der Gehirnforschung, der Erziehungswissenschaft, der Fremdsprachendidaktik und der Lernpsychologie unter die Lupe genommen. Dabei wird verglichen, aus welcher Perspektive sich diese Wissenschaften dem Lernbegriff annähern und ihn erforschen. Darauf folgend wird auf die behavioristische, kognitive, konstruktivistische und konnektionistische Lerntheorie in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eingegangen. Bei der Behandlung der lerntheoretischen Konzepte wird die konstruktivistische Lerntheorie besonders berücksichtigt, da der Arbeit die konstruktivistische Annahme zugrunde liegt, aufgrund derer Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess ist, der individuell unterschiedlich abläuft. Lernen ist nach dieser Auffassung ein autonomer Prozess, den Lernende selbstständig und eigenverantwortlich mittels Lernstrategien durchführen (Wolff 1996, 2002a, Feld-Knapp 2011a). Die Auseinandersetzung mit dem dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegenden Lernbegriff und den Erkenntnissen der Lerntheorien haben eine grundlegende Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen.

Lernen wird in diesem Kapitel außerdem im Kontext der Sprachentwicklung behandelt. Für die Arbeit ist es von hoher Relevanz, einerseits die Dichotomie des Sprachenlernens und des Spracherwerbs, andererseits die den Aneignungsvorgang der Sprachen abbildenden Ansätze bzw. Hypothesen in ihrer Bedeutung für die Sprachentwicklung überblicksmäßig darzustellen. Im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung wird die Problematik der Bezeichnungen der Sprachen je nach Erwerbsreihenfolge und –bedingungen unter die Lupe genommen.

Das zweite theoretische Kapitel widmet sich dem Thema der Mehrsprachigkeit, dem zentralen Gegenstand der Arbeit. Zunächst erfolgt die Auseinandersetzung mit den spracherwerbstheoretisch, linguistisch und fremdsprachendidaktisch angelegten

Definitionsmöglichkeiten der Mehrsprachigkeit und mit ihren Typen bzw. Formen in Bezug auf die Art des Erwerbs, die gesellschaftlichen Bedingungen, die Formen der Kompetenz und die Sprachkonstellation in Anlehnung an Riehl (2014: 11ff.).

Darauffolgend wird Mehrsprachigkeit im sprachen- und bildungspolitischen Kontext behandelt. Dabei wird darauf eingegangen, inwiefern die aus sprachenpolitischer Sicht relevanten Dokumente bzw. bestimmte europäische Initiativen (wie z.B. das Europäische Jahr der Sprachen 2001) zur Betonung der Wichtigkeit der Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit beigetragen haben. Für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit ist es unerlässlich, die dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegenden curricularen Regelungen auf europäischer (GeR, RePA) und auf ungarischer (NAT) Ebene zu überblicken und diese in Bezug auf die Deklaration der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit miteinander zu vergleichen.

Darüber hinaus werden in diesem Kapitel die Forschungskontexte, in denen Mehrsprachigkeit untersucht wird, kurz umrissen. Für die Arbeit sind Erkenntnisse der Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung bzw. der Tertiärsprachenforschung von hoher Relevanz, daher widmet sich ein Teil des Kapitels der Behandlung der Spracherwerbs- und Tertiärsprachenforschung. Darauffolgend wird die Erforschung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gestellt.

Mehrsprachigkeit wird zudem im Kontext der Fremdsprachendidaktik behandelt, wobei Forschungsschwerpunkte und Modelle der fremdsprachendidaktisch angelegten Mehrsprachigkeitsforschung näher vorgestellt werden. Außerdem werden in diesem Kapitel im Bereich der Lehrerforschung gewonnene Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit und internationale didaktische Ansätze zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im ungarischen institutionellen Fremdsprachenunterricht behandelt.

Von diesen didaktischen Konzepten hat der Begriff der Interkomprehension, der in der Bedeutung einer Verstehensfähigkeit in verwandten europäischen Sprachen innerhalb von Sprachfamilien verwendet wird (Krumm 2010a: 73), für die Arbeit eine hohe Relevanz. Durch die strukturelle und inhaltliche Vernetzung der Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie kann Interkomprehension die Basis für die Förderung der individuellen

Mehrsprachigkeit schaffen (Hufeisen/Marx 2014, Feld-Knapp 2014a, 2014b, Perge 2014a, Ollivier/Strasser 2013).

Der Ansatz der Interkomprehension liegt bewährten europäischen Projekten, die in diesem Kapitel in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit kurz umrissen werden, zugrunde. Zu diesen Projekten zählen u.a. die von der EuroCom-Forschungsgruppe entwickelten EuroCom-Projekte, die bisher in der romanischen, slawischen und germanischen Sprachfamilie erarbeitet worden sind. Für die vorliegende Arbeit ist das EuroComGerm-Projekt besonders wichtig, denn es zielt auf die Förderung der Verstehensfähigkeit in germanischen Sprachen ab (Hufeisen/Marx 2007, Hufeisen/Marx 2014, Klein 2002, Klein/Stegmann 2000, Zybatow 2005, Boócz-Barna 2013a, Perge 2014a).

Das Kapitel endet mit der Auseinandersetzung mit forschungsmethodologischen Fragestellungen in der Mehrsprachigkeitsforschung.

Das nächste Kapitel fokussiert das Thema Lesen und die Erkenntnisse der Leseforschung. Im ersten Teil wird Lesen als Dekodierung und als Sprachhandlung definiert und abgegrenzt. Danach wird die Textverarbeitung in den Mittelpunkt gestellt, wobei die Ebenen (von der Wortebene bis zur Textebene) und die Modellierung der Verarbeitung behandelt werden. Einen wichtigen Bereich stellt die Auseinandersetzung mit dem Lesen im Kontext der Erst- bzw. in der Fremdsprache dar. Dabei wird auf die Besonderheiten fremdsprachigen Lesens und auf Lesen als Lernprozess eingegangen. Im Kapitel werden außerdem unterschiedliche Modellierungen der Lesekompetenz und die Bedeutung der Lesestrategien bzw. des strategischen Leseverhaltens im Leseprozess vorgestellt. Das Kapitel endet mit der Behandlung der Erkenntnisse der Disziplinen, in denen Lesen als Forschungsgegenstand wissenschaftlich erforscht wird.

Im nächsten theoretischen Kapitel der Arbeit erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Text. Den Forschungsgegenstand der empirischen Forschung der Arbeit stellt der Text dar und daher werden im vorliegenden Kapitel wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über den Text in den Mittelpunkt gestellt. Dabei wird zunächst der Text als Forschungsgegenstand der Textlinguistik behandelt. Darüber hinaus werden die Ziele und Aufgabenbereiche der Textlinguistik erläutert, wobei auf die Modellierung der Textbeschreibung und die Verfahren für die Textanalyse, die eine hohe Relevanz für die Arbeit haben, näher

eingegangen wird. Im Rahmen eines Exkurses wird zusätzlich die Frage der Abgrenzung von Texten und Nicht-Texten durch Textualitätskriterien behandelt.

Nach der theoretischen Grundlegung werden im sechsten Kapitel der Arbeit die von mir durchgeführte fremdsprachendidaktisch angelegte empirische Forschung zu den Besonderheiten der rezeptiven individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit L1 Ungarisch und ihre Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit vorgestellt.

Die Forschung setzte sich zum Ziel, die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit der L1 Ungarisch in mehreren Sprachen im rezeptiven Bereich zu untersuchen. In der Forschung wurde der Frage nachgegangen, über welche Besonderheiten die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in drei untersuchten Sprachen (L1 Ungarisch, L2 und L3 Deutsch bzw. Englisch) verfügt und wie sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Rezipienten äußert.

Dabei wird davon ausgegangen, dass Textverstehen eine sprachliche und eine kognitive Arbeit voraussetzt, wobei die sprachliche Arbeit sprachgebunden und die kognitive Arbeit sprachenunabhängig ist. Es wird angenommen, dass Textverstehen eine sprachenunabhängige, zwischen den Sprachen transferierbare kognitive Fähigkeit ist und Unterschiede zwischen den Sprachen in der sprachlichen Realisierung der Inhalte bestehen. Die sprachenspezifischen Besonderheiten der sprachlichen Arbeit ergeben sich aus den etymologischen, sprachtypologischen und sprachstrukturellen Unterschieden zwischen den Sprachen, die zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören. Es wird außerdem angenommen, dass Lernende mit L1 Ungarisch bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen (in diesem Fall beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen) wegen der sprachenspezifischen Besonderheiten und der zwischen den Sprachen bestehenden Unterschiede eine andere kognitive Leistung erbringen müssen.

Den Forschungsgegenstand der empirischen Untersuchung stellt der Text dar, worauf sich die Datenerhebung bezieht. Die in die Forschung einbezogenen Texte wurden nach den Kriterien des Sprachniveaus, des Textthemas, der Textlänge und der Textsorte ausgewählt. Der Text wurde in der Forschung aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht, die sich als eine Einheit betrachten lassen.

Erstens wird der Text als statisches Objekt behandelt und einer textlinguistischen Analyse, der die kommunikative Textdefinition zugrunde liegt, unterzogen. Exemplarische Textbeispiele der Textsorte *Bericht* wurden in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) mit textlinguistischen Mitteln aus der Forscherperspektive analysiert, um Texte transparent zu machen und die textuelle Funktion der textgrammatischen sprachlichen Mittel, die als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse fungieren, auf der Ebene der Textkohäsion zu ermitteln.

Zweitens wird der Text im Prozess der Verarbeitung untersucht, wobei die mentalen, nicht sichtbaren kognitiven Prozesse der Textverarbeitung der Probanden in mehreren Sprachen im Rahmen eines reflektierten Interviews erfasst bzw. beschrieben wurden. Der Text wurde in der Verarbeitung aus der Perspektive der Rezipienten untersucht, wobei sie zu ihrer Sprachhandlung gezielt befragt wurden. Das Ziel der Befragung ist, zu ermitteln, ob die Rezipienten auch die aus der Forscherperspektive ermittelten sprachlichen Mittel im Leseprozess wahrnehmen und dadurch geleitet werden.

Drittens steht der verstandene Text im Mittelpunkt, wobei der individuelle Prozess des Textverstehens objektiv überprüft wurde. Das Textverstehen wurde mittels verstehenssichernder- und verstehenskontrollierender Fragen überprüft, um das Verstehen zu optimieren. Außerdem wurde der Verstehensprozess von den Probanden aus ihrer subjektiven Sicht durch einen Fragebogen reflektiert. Dabei haben sich die Probanden zu den Schwierigkeiten bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen in den drei Sprachen, zum Umgang mit dem Transfer zwischen den Sprachen und zu ihrem strategischen Leseverhalten geäußert.

Die durch die Forschung gewonnenen Ergebnisse werden sowohl qualitativ, als auch quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der Textanalyse, der Befragung zur Sprachhandlung und der Textverständniskontrolle werden qualitativ gedeutet. Die aus den Fragebögen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses gewonnenen Ergebnisse wurden einer computergestützten quantitativen Datenanalyse mit dem SPSS-Programm unterzogen.

Die Probanden der Forschung stellen 20 Lernende (10 Mädchen und 10 Jungen) der Sekundarstufe II. im 11. und 12. Jahrgang eines sechsklassigen Gymnasiums in Budapest

dar. Die L1 aller Lernenden ist Ungarisch und als L2 bzw. L3 lernen sie Deutsch und Englisch unter institutionellen Rahmenbedingungen.

Nach der Darstellung der Datenanalyse werden die Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit vorgestellt. Bei der Vorstellung steht der Handlungscharakter bzw. die Handlungsqualität der Sprache im Mittelpunkt (Fandrych 2010: 174). Aufgrund der Forschungsergebnisse lassen sich die Qualität und die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Probanden feststellen. Bei der Erfassung der Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit wird zum einen die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung und zum anderen die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion aus der Forscherperspektive berücksichtigt. Darüber hinaus werden die Realisierung der Sprachhandlung aus der Rezipientenperspektive und der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen vorgestellt.

Die Arbeit endet mit einem Fazit und einem Ausblick, in dem die Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht umrissen werden.

2 Lernen und Fremdsprachenlernen

In der vorliegenden Arbeit wird die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht untersucht. Unter institutionellen Rahmenbedingungen erfolgt die Sprachentwicklung bewusst und gesteuert. In diesem gesteuerten Prozess ist Lernen ein zentraler Begriff. In diesem Kapitel stehen das Lernen und das Fremdsprachenlernen im Mittelpunkt. Erstens wird Lernen als Forschungsgegenstand behandelt, zweitens wird auf die lerntheoretischen Konzepte in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit eingegangen und drittens wird Lernen im Kontext der Sprachentwicklung untersucht.

2.1 Lernen als Forschungsgegenstand

Lernen ist ein Begriff, der in vielen Kontexten verwendet und in verschiedenen Wissenschaften von unterschiedlichen Aspekten her erforscht wird. Der Lernbegriff wird einerseits in einer alltäglichen, andererseits in einer wissenschaftlichen Bedeutung verwendet.

Im alltäglichen Gebrauch wird unter Lernen eine Art Informationsaufnahme, Informationserwerb und die Anpassung des neu Gelernten an das Vorhandene verstanden. Die Wissenschaften haben sich von diesen „naiven“ Vorstellungen vom Lernen abgewandt und haben ihre eigenen Fragestellungen in Bezug auf die Untersuchung des Lernens entwickelt (Nahalka 2003: 104). Laut einer weit verbreiteten wissenschaftlichen Definition ist Lernen „ein Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten aufgrund von Erfahrung“ (Tschirner 2010: 190). In Anlehnung an diese Deutung vom Lernen bildet es in verschiedenen Wissenschaften einen Forschungsgegenstand.

An erster Stelle ist die Kognitionswissenschaft zu erwähnen, die sich mit dem menschlichen Erkennen und dem Lernen beschäftigt. Die Kognitionswissenschaft gilt seit den 80er-Jahren als eine integrative Wissenschaft, die verschiedene Wissenschaften mit dem Forschungsinteresse, den menschlichen Geist und die menschliche Kognition zu untersuchen, verbindet. Den Gegenstand der Kognitionswissenschaft bildet daher „die Analyse der kognitiven Systeme des Menschen und anderer Lebewesen sowie ähnlicher maschineller Systeme“ (Wolff 2002a: 19). Die Kognitionswissenschaft versucht bei der Untersuchung der Kognition zu verstehen, wie Wahrnehmung, Lernen, Denken und Urteilen im menschlichen Geist funktionieren. Bei der Beschreibung kognitiver Systeme

werden die Dimensionen der Tektonik (Aufbau des Systems), der Dynamik (Funktionsweise des Systems) und der Genetik (Entstehung und Veränderbarkeit des Systems) unterschieden. In Bezug auf die Erforschung des Lernens hat die Genetik eine wichtige Rolle, es wird nämlich dabei untersucht, wie sich das kognitive System Wissen aneignet, wie das Lernen erfolgt. Lernen steht also im Mittelpunkt genetischer Fragestellungen in der Kognitionswissenschaft (Wolff 2002a: 21ff.).

Die kognitive Psychologie ist eine kognitionswissenschaftliche Teildisziplin und beschäftigt sich damit, „wie Menschen Information verarbeiten und in ihrem Gedächtnis verankern“ (Wolff 2002a: 35). Im Rahmen von Theorien der kognitiven Psychologie werden komplexe Lernprozesse untersucht, wobei Lernen als ein Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet wird. In der kognitiven Psychologie wird der Frage nachgegangen, wie der Mensch lernt und wie der Lernprozess modelliert werden kann (Wolff 2002a: 65ff.).

Über die Kognitionswissenschaft hinaus beschäftigt sich u.a. die Gehirnforschung als ein Teilgebiet der Neurowissenschaften mit dem Lernen. Dieser Wissenschaftszweig stellt die Fragen in den Mittelpunkt, wie das menschliche Gehirn aufgebaut ist und wie es funktioniert. Im Kontext des Fremdsprachenlernens untersucht die Gehirnforschung, welche mentalen Prozesse der Sprachverarbeitung zugrunde liegen, inwiefern sich Prozesse des Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs unterscheiden und welchen Einfluss diese Prozesse auf das Fremdsprachenlernen haben (Barkowski/Zippel 2010: 98f.).

Der Lernprozess ist auch Gegenstand der Erziehungswissenschaft, die Bildungs- und Erziehungsprozesse erforscht. Das Forschungsinteresse der Erziehungswissenschaft erstreckt sich auf die Ziele, den Verlauf und die Ergebnisse des Lernprozesses. Sie untersucht außerdem die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Erziehung und das Lernen stattfinden bzw. die am Lehr- und Lernprozess beteiligten Lehrpersonen und Lernenden. Seit einer langen Zeit setzt sich die Erziehungswissenschaft die Erziehung der Jugendlichen zur Handlungsfähigkeit und zur Selbstbestimmung zum Ziel. Diese Wissenschaft setzt sich also mit dem Lernprozess, mit Fragen der Erziehung und der Bildung, mit Methoden des Lernens und mit dem Zusammenhang der Schule und der Gesellschaft auseinander (Meyer 2007: 43ff.).

Lernen ist einer der didaktisch-methodischen Gegenstände des Faches Deutsch als Fremdsprache. Mit der Erforschung von Lernen und Lehren fremder Sprachen unter institutionellen Rahmenbedingungen befasst sich die Fremdsprachendidaktik, die auf die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen abzielt. Fremdsprachendidaktik „fungiert als eine Theorie vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Faktoren, als eine Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens analysiert und entwirft“ (Feld-Knapp 2014c: 37). Die Fragestellungen der Fremdsprachendidaktik sind für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz. Sie engagiert sich nämlich u.a. für die Förderung der Mehrsprachigkeit im institutionellen FSU (Feld-Knapp 2012, 2014c).

Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist die Lernpsychologie eine Wissenschaft, deren Erkenntnisse über die Vorgänge des Lernens von großer Bedeutung sind. Lernpsychologie fungiert als Psychologie der Lehr- und Lernmethoden, wobei sie Lernprozesse analysiert und Erkenntnisse über den Erwerb und die Veränderungen von psychischen Vorgängen und Repräsentationen liefert (Schönpflug 2007: 49f.). Die lernpsychologischen Forschungsergebnisse geben Anstöße für die Lerntheorien, die die Beschreibung, Erklärung und Prognose von Lernen anstreben (Königs 2010c: 195). Im Folgenden werden die behavioristischen, kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien mit ihren wichtigsten Merkmalen in Bezug auf ihre Lernkonzepte behandelt und miteinander verglichen.

2.1.1 Behavioristischer Ansatz

Die behavioristische Lerntheorie betrachtet das Lernen und ebenso das Sprachenlernen als einen mechanischen Prozess der Konditionierung bzw. der Verhaltensschulung, der durch Nachahmung und Imitation geschieht. Für die Behavioristen waren das menschliche Verhalten und die Umgebung, in der das Verhalten auftritt, von erstrangiger Bedeutung. Diese Faktoren konnten nämlich beobachtet werden und für die Behavioristen sind die empirisch erfassbaren Beobachtungen wissenschaftlich akzeptiert, dadurch kann der Mensch verstanden werden (Mitchian 2010: 793). Der Mensch ist in diesem Sinne als eine „black box“ zu verstehen, der sich durch Außenstimuli manipulieren lässt. Das Anliegen der Behavioristen war es, Verbindungen zwischen der Umgebung und dem Verhalten des Menschen festzustellen, wobei verschiedene Lernmuster entwickelt wurden. „Das Lernen

wird operationalisiert als die Entwicklung von regelmäßigen Verbindungen zwischen Aspekten der Umgebung und Aspekten des Verhaltens“ (Edmondson/House 2011: 92). Wichtig sind in diesem Prozess die Auswirkungen des Verhaltens auf die Umgebung. Das Lernen wird in diesem Kontext als eine Veränderung des Verhaltens gesehen. Das Verhalten ist eine regelhafte Beziehung zwischen dem auslösenden Reiz und der darauf folgenden Reaktion. Diese Reaktion wird verstärkt und mit der Zeit automatisiert. „Über einen bestimmten Reiz (stimulus) und positive Verstärkung wird eine gewünschte Reaktion (response) so lange eingeübt, bis die Reaktion als eine eigene Aktion automatisiert ist“ (Hufeisen/Riemer 2010: 740). Das behavioristische Grundmuster *Stimulus → Reaktion → Verstärkung* bezeichnet den Vorgang des operativen Lernens, das sich auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen lässt. Wenn z.B. ein Lernender auf die Frage der Lehrperson als Stimulus reagiert, kann der Lernende durch die Rückmeldung positiv oder negativ verstärkt werden (Edmondson/House 2011: 92f.).

Skinner, der berühmte Vertreter des Behaviorismus, versuchte in seinem Werk *Verbal Behavior* die Lernprinzipien des Behaviorismus (Gewohnheits-, Verstärkungs- und Vereinfachungsprinzip) auf den Spracherwerb und die Sprachverwendung als ‚verbale Verhaltenskonditionierung‘ zu übertragen. Dementsprechend ist Sprache eine Form von Verhalten und entsteht durch Imitation und Verstärkung durch die Umwelt. Sprache wird durch Automatisierung zur Verhaltensgewohnheit. Die Übertragung behavioristischer Lernprinzipien auf die Sprache und deren Erwerb wurde aber kritisiert und u.a. von Chomsky in Zweifel gezogen (Edmondson/House 2011: 91ff.).

Im Fremdsprachenunterricht wurde der Behaviorismus in der audiolingualen Methode umgesetzt, indem der Akzent auf der Wiederholung von kleinen Stimulussätzen und deren anhaltendem Üben bis zur Automatisierung lag. Darüber hinaus galt es in dieser lerntheoretischen Ausrichtung, die Fehler auszurotten, da sie ausschließlich negativ beurteilt wurden. Die Annahme, dass die L1 als Interferenzquelle für einen großen Anteil der Fehler verantwortlich ist, geht ebenso auf den Behaviorismus zurück (Hufeisen/Riemer 2010: 740).

Der Einsatz des behavioristischen Konzeptes würde die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in großem Maße verhindern. Automatisierte und einfache Übungen sind nämlich längst überholt, Lernende brauchen im Unterricht Aufgaben, „die Lernprozesse in Gang setzen, indem sie zum Handeln auffordern“ (Krumm 2012: 60).

Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen setzt authentische Situationen voraus, in denen Lernende statt einer Konditionierung und Verhaltensschulung ihre Sprachen verwenden und sprachliche Handlungen durchführen können. „Die Öffnung des Unterrichts zur realen fremdsprachigen Kommunikation hin im Rahmen des bilingualen Unterrichts oder von Schüleraustauschprogrammen“ bzw. von Projekten führt auch zu echten kommunikativen Anforderungen, die sprachliche Handlungen ermöglichen (Feld-Knapp 2005: 25, Feld-Knapp 1998).

Im Gegensatz zur audiolingualen Methode werden Fehler in der neuen Lehr- und Lernkultur nicht mehr als Defizite betrachtet, sie werden als notwendige Bestandteile der Fremdsprachenaneignung gesehen (Königs 2007a: 377). Ihnen kommt eine wichtige Rolle zu, ihre positive bzw. erwerbsfördernde Dimension wird betont. Es wird angenommen, dass Fehler den jeweiligen Lernfortschritt von Lernenden signalisieren und auf Lernprobleme hinweisen (Boócz-Barna 2014: 52f.). Fehler können bewusst als Ausgangspunkt für Lernaufgaben eingesetzt werden (Kleppin 2010: 226). Diese Erkenntnisse, die den Auffassungen des behavioristischen Lernkonzepts gegenüberstehen, bilden bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Grundlage.

2.1.2 Kognitiver Ansatz

Die kognitive Lerntheorie löste den Behaviorismus am Anfang der 70er-Jahre ab (Feld-Knapp 2005: 23). In der kognitiven Psychologie herrschte ein anderes Verständnis vom Lernen als bei den Behavioristen. Während die Behavioristen das Lernen als Konditionieren und Imitation betrachteten, wobei Lernenden eine passive Rolle zukam und das Denken bzw. das Bewusstsein völlig ausgeklammert blieben, fokussierten sich Forschende nach der in den 50er-Jahren in der Psychologie vollzogenen Wende auf die inneren Prozesse, Konstruktionen und Vernetzungen. Die Leistung des Gehirns geriet in den Mittelpunkt und Lernen wurde als ein kreativer Prozess gesehen, in dem Lernende über eine aktive Rolle verfügen. Die kognitive Psychologie rückte das lernende Individuum in den Mittelpunkt und befasste sich mit den Fragen der Informationsaufnahme und –verarbeitung (House 1998: 89, Taczman 2014: 316f., Zimmermann 1998: 211).

Dieser Paradigmenwechsel wird in der Fremdsprachendidaktik als *kognitive Wende* bezeichnet, wodurch die mentalen Prozesse beim Lernen in den Fokus gerieten und Lernen

als „ein komplexer, sich im Lernenden vollziehender Prozess betrachtet“ wurde (Börner 1998: 29, Feld-Knapp 2012: 41). In der kognitiven Lerntheorie kommt der Komplexität von Lernprozessen eine große Rolle zu. Die Untersuchung komplexer Lernprozesse war aus dem Grund möglich, weil Lernen als eine Aktivität, d.h. ein Prozess der aktiven Wissenskonstruktion angesehen wurde (Wolff 2002a: 65ff.).

Kognition wird als Informationsverarbeitung verstanden bzw. als „geistige Tätigkeit“ bezeichnet, womit deren Prozesshaftigkeit betont wird. „Der Mensch tut etwas, wenn er die Umwelt wahrnimmt, wenn er etwas lernt, wenn er denkt, wenn er etwas beurteilt“ (Wolff 2002a: 15). Dieses Tun ist ein konstruktives Tun, es ist also Konstruktion (Wolff 2000: 92).

In der kognitiven Psychologie wird behauptet, dass Verstehen, als ein Prozess der Informationsverarbeitung, den entscheidenden Schritt zum Lernen darstellt. Eine grundlegende Fragestellung ist dabei, was die Menschen tun, wenn sie versuchen, etwas zu verstehen. Informationsverarbeitung findet im Gedächtnis statt, das die Aufnahme von Sinneseindrücken, deren Umwandlung in mentale Repräsentationen und Überführung in das kognitive System ermöglicht. Darüber hinaus werden die Informationen im Gedächtnis aufbewahrt und festgehalten. In der kognitiven Psychologie sind zwei Modelle der Informationsverarbeitung aus der Sicht des rezeptiven Verarbeiters bekannt. Diese sind das Multispeicher-Modell und das Modell der elaborativen Verarbeitung. Für die vorliegende Arbeit haben die Merkmale des Modells der elaborativen Verarbeitung eine Relevanz. Dabei wird davon ausgegangen, dass Informationsverarbeitung nicht nur seriell, sondern auch parallel und rekursiv bzw. über das bereits vorhandene Wissen erfolgen kann. Dies ist eine Voraussetzung für das Verständnis der Informationsverarbeitung als Konstruktion (Wolff 2002a: 35ff.).

Die auf der kognitiven Lernpsychologie basierende Lerntheorie betrachtet den Menschen als ein informationsverarbeitendes System, das mit komplexen Wissenskomponenten ausgestattet ist. In den Wissenskomponenten ist das Wissen in Schemata strukturiert, organisiert gespeichert und jederzeit abrufbar. Das Wissen wird in der deklarativen und prozeduralen Form gespeichert. Das deklarative Wissen beinhaltet Fakten und erlernte bzw. im mentalen Lexikon gespeicherte Einträge. Dem Was-Wissen gegenüber ist das prozedurale Wie-Wissen zu erwähnen, in dem gespeichert wird, wie man das Erlernte anwenden und gebrauchen kann. Beide Wissensformen enthalten Welt- und

Sprachwissenskomponenten, die kulturspezifisch geprägt sind. Das ganze informationsverarbeitende System ist durch mentale Operationen gesteuert. Zu den mentalen Operationen gehören die unbewusst eingesetzten Prozesse und die bewusst eingesetzten Strategien, die die Verarbeitung, die Speicherung und die Reaktivierung von Informationen leiten (Feld-Knapp 2005: 23, Wolff 1996: 543ff.).

In der kognitiven Lerntheorie werden Wahrnehmen, Verstehen und Lernen nicht mehr als Imitation, sondern als konstruktive Operationen verstanden. Sie werden vom Menschen auf der Grundlage seines spezifischen Erfahrungswissens vollzogen. Dazu ist sein vorhandenes Wissen notwendig. Neues Wissen kann nämlich nur in der Interaktion zwischen bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli konstruiert werden. Das Lernen bedarf der Herstellung eines Wechselbezugs zwischen dem Vorwissen von Lernenden und den neuen Informationen. So kann das Wissen verändert, erweitert und ergänzt werden (Wolff 1996: 544f., Feld-Knapp 2005: 23). Dieser Gedanke ist beim Lernen mehrerer Sprachen äußerst relevant. Beim Fremdsprachenlernen sollen Lernende ihr vorhandenes Vorwissen sowohl aus der Muttersprache, als auch aus anderen zuvor gelernten Fremdsprachen aktivieren und in den Lernprozess einbringen und das bewusst reflektieren. Die neuen Informationen können sich erst einprägen, wenn sie mit den vorhandenen Kenntnissen interagieren.

2.1.3 Konstruktivistischer und konnektionistischer Ansatz

Während der kognitionswissenschaftliche Ansatz die Frage über das Zustandekommen des Wissens bzw. des Lernens eher verstehens- und lernpsychologisch beantwortet, ist die Annäherung der Konstruktivisten entwicklungspsychologisch oder philosophisch. Die konstruktivistische Lern- und Verstehenstheorie übernahm die wichtigsten Gedanken des kognitiven Ansatzes, stellte aber die Individualität der Lernprozesse und die Förderung der Erkenntnisgewinnung bei Lernenden in den Mittelpunkt. Die Grundlage der konstruktivistischen Überlegungen zum Lernen bildet die Aussage von Piaget, der davon ausgeht, dass bei geistigen Prozessen die Assimilation und die Akkomodation eine bedeutende Rolle spielen. Bei der Assimilation werden die neuen Erfahrungen in vorhandene eingepasst. Das Bild von der Welt wird also verändert, „um sie den eigenen Denkmustern anzupassen“ (Wolff 1996: 548). Im Falle der Akkomodation werden vorhandene Erfahrungen im Hinblick auf neue umstrukturiert. Die eigenen Denkmuster werden mit dem Ziel angepasst, sie mit der Welt in Einklang zu bringen. Diese zwei Aspekte untermauern auch die Wichtigkeit des Interagierens vom alten und neuen Wissen.

Das ist nämlich eine wichtige Basis des Lernens. Das Verstehen und das Lernen neuen Wissens bedürfen der Verbindung mit dem bereits vorhandenen Wissen und implizieren dessen Umstrukturierung (Feld-Knapp 2005: 23f., Wolff 1996: 547ff., Wolff 2002a: 72ff.). Laut des Konstruktivismus ist Lernen ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion. Daraus lässt sich die Gleichung ableiten, dass Lernen mit dem Wissenserwerb und dadurch mit der Konstruktion gleichzusetzen ist. Lernen ist weiterhin ein kreativer Prozess, in dem Lernende die neuen Informationen aktiv und selbstständig verarbeiten und diese mit den vorhandenen kognitiven Strukturen in Verbindung bringen. Eine sehr wichtige Überlegung der konstruktivistischen Lerntheorie ist es, dass die vom Lernenden eigenständig gesteuerten Konstruktionsprozesse individuell verschieden sind und das Wissen auch immer subjektiv ist, demzufolge sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch. Zum Erfolg der Lernprozesse als Konstruktionsprozesse sind die Eigenverantwortlichkeit und die Selbstorganisation von großer Bedeutung. Gute Lernergebnisse können nur dann erreicht werden, wenn sie von Lernenden autonom und eigenständig organisiert bzw. durchgeführt werden. Außerdem sind Lernende für den eigenen Lernprozess verantwortlich. Beim Lernen sind noch der soziale Kontext, in den Lernen eingebettet ist, die soziale Interaktion mit den anderen, die reiche bzw. authentische Lernumgebung und die Sprache als Mittel zur Interaktion und zum Lernen ausschlaggebend. Das effiziente Lernen setzt darüber hinaus die Konsensualität voraus. D.h., dass Kooperation zur Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte von Lernenden notwendig ist, Lernen läuft in Gruppen besonders erfolgreich ab. Im Rahmen des sozialen Lernens handeln Lernende miteinander interaktiv und kooperativ und sie lernen nicht einzeln (Feld-Knapp 2005: 23f., Krumm 1998: 120, Müller 1996: 71ff., Wolff 1996: 547ff., Wolff 2002a: 72ff.).

Die konstruktivistischen Gedanken zum Lernen liegen auch dem Sprachen- und Fremdsprachenlernen zugrunde. Konstruktion gilt einerseits als Grundprinzip der Sprachverarbeitung und des Sprachenlernens, andererseits als fremdsprachendidaktisches Konzept. Der Fremdsprachenunterricht lässt sich im Rahmen eines konstruktivistischen Paradigmas gestalten, in dessen Mittelpunkt die Auffassung steht, dass Sprache genauso verarbeitet wird wie andere nichtsprachliche Informationen. Auf diese Weise stellen Sprachenlernen und Sprachgebrauch ebenso wie Lernen Konstruktion dar (Wolff 2000: 91ff., Wolff 2002a: 339ff.). Dabei wird angenommen, dass Sprachenlernen Sprachgebrauch sei, aber Sprachgebrauch nicht auf die Sprachverwendung in

Kommunikationssituationen beschränkt wird. Unter Sprachgebrauch wird ein komplexer Konstruktionsprozess verstanden. Daraus folgt, dass Sprachenlernen den Erwerb von individuellen, komplexen mentalen Prozessen, von kooperativen Prozessen des gemeinsamen Bedeutungskonstruierens und den von sprachlichen Mitteln bedeutet. Sprache wird also im Sinne der konstruktivistischen Überlegungen gelernt, wenn die sprachlichen Mittel (darunter ist das deklarative Wissen zu verstehen) und das Konstruktionsvermögen (beinhaltet sowohl prozedurales, als auch deklaratives Wissen) durch den Gebrauch in konkreten, authentischen Situationen erworben werden. Im Fremdsprachenunterricht wird der Förderung der Konstruktionsprozesse von Lernenden eine große Bedeutung beigemessen. „Eine konstruktivistisch orientierte Fremdsprachendidaktik wird sowohl als Theorie wie auch als Unterrichtspraxis immer von der [...] Leitfrage bestimmt sein, wie das Konstruktionsvermögen des Lernenden im Hinblick auf Sprachverarbeitung, Sprachgebrauch und Sprachlernen gefördert werden kann“ (Wolff 2002a: 341f.).

Während also in der behavioristischen Lerntheorie Lernende als passive Subjekte betrachtet wurden, brachte die kognitive Wende einen großen Paradigmenwechsel mit sich und fasste Lernende als informationsverarbeitende Systeme auf. Diese Auffassungen hatten auch auf den Lernprozess weitreichende Konsequenzen. Im Behaviorismus wurde der mechanische Prozess des Lernens mit Verhaltensschulung, Nachahmung und Konditionierung gleichgesetzt. Demgegenüber wird Lernen in der kognitiven Lerntheorie als Informationsverarbeitung bzw. als Aktivität aufgefasst. Im Zusammenhang mit dieser Überlegung wird Lernen in der konstruktivistischen Lerntheorie als Konstruktion betrachtet (Wolff 1997a, 2002a, Edmondson/House 2011). Einen weiteren Schritt in der Lerntheorie bedeutete der konnektionistische Ansatz, der Wissen über neuronale Architekturen in kognitive Modelle einbindet. Dazu wird das Konzept des neuronalen Netzwerks verwendet, das aus Knoten und Verbindungen zwischen den Neuronen besteht (Schmidt 2010: 813). Lernen wird in diesem Kontext als eine Verknüpfung neuronaler Verbindungen definiert. Lernen ist ein „Aufbau von Aktivierungsmustern, die auf die Regelmäßigkeit der Umgebung und die effektive Performanz abgestimmt sind und nicht auf die Akkumulation und Integration von neuen Informationen zu kognitiven Strukturen“ (Schönpflug 2007: 51). Sprachverarbeitung erfolgt in konnektionistischen Modellen „parallel durch gegenseitige Aktivierung und Inhibierung verschiedener Zelleinheiten des [neuronalen] Netzwerkes“ (Keßler 2010: 164). Lernen findet durch Modifikationen der

Verbindungsstärken zwischen diesen Zelleinheiten statt. Durch die geschilderten Mechanismen entstehen spezifische Verarbeitungsmuster innerhalb des Netzwerkes. Dadurch wird die Arbeit ohne explizites Regelwissen möglich. Sprache wird im Konnektionismus über die Gewichtung neuronaler Verbindungen erworben und nicht über Abstraktion und Regelentwicklung. Im Konnektionismus kommt dem Transfer eine große Bedeutung zu. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass das Gelernte auf neue Situationen übertragen werden kann. Konnektionistische Ansätze unterscheiden sich von anderen Sprachverarbeitungstheorien durch die parallele Verarbeitung, den Verzicht auf einen gesonderten Regelbestand und den subsymbolischen Verlauf elementarer Informationsverarbeitung (Keßler 2010: 164, Schönflug 2007: 51f., Schmidt 2010: 813ff.).

2.1.4 Konzept der Lernerautonomie im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht

Für die Realisierung der kognitiven und konstruktivistischen Lernprinzipien im FSU kann die *Lernerautonomie* den besten Rahmen schaffen. Im Folgenden wird Lernerautonomie in ihrer Bedeutung für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen behandelt. Der eigenaktiven Handlung und der Eigenverantwortlichkeit kommen in der konstruktivistischen Lerntheorie eine zentrale Rolle zu. Diese ermöglichen den Weg für die Entfaltung des Konzeptes der Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik (Vollmer 1998: 199, Taczman 2014: 317). Lernerautonomie ist „die Fähigkeit, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen“ (Wolff 1996: 554), wozu Lernende in der Lage sein sollen, Lernziele, Lerninhalte und ihre eigene Progression selbst bestimmen, die für sie relevanten Lernstrategien auswählen und das Gelernte bewerten zu können. Lernerautonomie, die zur Umsetzung des Sprachwissens in Handlungswissen und in analytisches Wissen über Sprache und dadurch zur Förderung der Handlungsfähigkeit beitragen kann, wird als allgemeines Erziehungsziel im Fremdsprachenunterricht definiert, (Wolff 1994: 426f., Wolff 1996: 553ff.). Lernerautonomie ist außerdem „ein Entwicklungsprozess, in dem sich Wissen über den Lerngegenstand und über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt“ (Feld-Knapp 2010a: 21).

Im Kontext der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist es auch vorrangig, dass Lernende über die Sprachen, die sie lernen, Bescheid wissen und den eigenen Lernprozess

bewusst reflektieren und bewerten können. Die Fähigkeit der selbstständigen Aneignung neuen Wissens ist eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen mehrerer Sprachen.

Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit setzt zudem die Fähigkeiten voraus, dass Lernende bei der Bewältigung einer bestimmten Aufgabe selbstständig vorgehen und dabei ihr vorhandenes Wissen aus verschiedenen Kontexten bzw. aus anderen Sprachen ein- und umsetzen können. Dazu brauchen Lernende Lernwege und Lernmöglichkeiten, die ihnen gezeigt werden sollen. Lernenden sollen u.a. die Vorteile des Lernens und des Beherrschens mehrerer Sprachen aufgezeigt werden.

Dabei kommt der veränderten Rolle der Lehrpersonen in der neuen Lehr- und Lernkultur eine große Bedeutung zu. Sie sind nicht mehr die steuernden, alles bestimmenden Instanzen im Fremdsprachenunterricht, sondern Berater und Moderatoren, die für die Lernenden als Lernpartner fungieren und sie unterstützen. An sie werden hohe Ansprüche gestellt, ihre Aufgabenfelder wurden vielfältiger bzw. komplexer und von ihnen wird eine hochgradige Professionalisierung in ihrem Beruf erwartet (Feld-Knapp 2011a, 2014c, Krumm 2006, Rampillon 2006, Wolff 1996, Wolff 2007: 325f.).

Für das selbstgesteuerte, eigenverantwortliche Lernen sind Strategien, d.h. bewusst und zielgerichtet eingesetzte mentale Handlungspläne notwendig. Strategien werden in einem lernerorientierten bzw. autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht als Kernkomponente angesehen. Lernenden soll ein breites Spektrum an Strategien zur Verfügung gestellt werden, um die für sie geeignetsten, ihren sprachlichen Handlungszielen und ihren individuellen Lernstilen entsprechenden selbstständig auswählen zu können. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit spielen die auf der kognitiven und metakognitiven Ebene eingesetzten Sprachlern-, und Sprachgebrauchsstrategien gleichermaßen eine wichtige Rolle (Feld-Knapp 2005, 2010a: 21, Tönshoff 2007: 333, Bimmel 2012: 4, Schramm 2014: 95). Es ist dabei von hoher Relevanz, inwiefern Lernende mit den Strategien bewusst umgehen können und wie sie die beim Sprachenlernen bereits angeeigneten Strategien beim Lernen weiterer Sprachen übertragen. Auf die Rolle der Strategien und des Strategietransfers wird im Kontext des Lesens im Kapitel 4.3.4 ausführlich eingegangen.

2.2 Lernen im Kontext der Sprachentwicklung

Lernen wird im Folgenden im Kontext der Sprachentwicklung untersucht. Die Sprachentwicklung von Individuen kann sich auf zwei Wegen vollziehen. In der Psycholinguistik und in der Spracherwerbsforschung wird in Bezug auf den Kontext der Sprachentwicklung ein Unterschied zwischen dem Spracherwerb und dem Sprachenlernen gemacht (Hufeisen/Riemer 2010: 738). In den 50er und 60er-Jahren verstärkte sich das Forschungsinteresse einerseits an der Erforschung des Erwerbs von (Fremd-)Sprachen außerhalb des Unterrichts, andererseits geriet die Beschäftigung mit dem Lernen von Fremdsprachen unter institutionellen Bedingungen in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Forschungen. Die Untersuchung dieser Fragen wurde durch den kontrastiv-linguistischen bzw. den fehleranalytischen Ansatz und durch starke Migrationsbewegungen in Europa angeregt. Die Forschung erstreckte sich also erstens auf die Untersuchung der Prinzipien des Sprachenlernens, zweitens des Spracherwerbs. Infolge der begrifflichen Polarisierung dieser zwei Forschungsrichtungen entstand die Dichotomie des Lernens und des Erwerbens (Königs 2007b: 435).

2.2.1 Lernen-Erwerben-Dichotomie

Unter Spracherwerb („acquisition“) wird verstanden, dass die Sprache auf natürlichem Wege, intuitiv und implizit erworben wird. Die Sprache entwickelt sich unbewusst und ungesteuert durch soziale Kontakte. Demgegenüber ist das Sprachenlernen („learning“) ein explizites Lernen, ein bewusster Prozess, der gesteuert wird. Im Falle des Lernens entwickelt sich die Sprache unter institutionellen Bedingungen, in den meisten Fällen im Fremdsprachenunterricht (Edmondson/House 2011: 11, Ahrenholz 2010a: 191, Apeltauer 1997). Diese Unterscheidung geht auf die Untersuchung von Krashen zurück, in der er unter acquisition den „Sprach- und vor allem Regelbewusstsein ausschaltenden Aneignungsvorgang versteht“ (Königs 2007b: 436). Im Gegensatz dazu betrachtet er learning als einen Prozess, der durch von außen gesteuerte Maßnahmen bzw. durch einen Monitoreinsatz gekennzeichnet wird. Krashen plädiert nicht für eine reine Trennung der beiden Bereiche, sondern er versucht eine Synthese zu schaffen. In diesem Sinne soll im Unterricht eine möglichst natürliche Lernumgebung ermöglicht werden. Königs (1995) setzte sich für die Aufhebung der Dichotomie ein, weil Fremdsprachenlerner außerhalb des Unterrichts oft dem ungesteuerten Erwerb ausgesetzt sind und die früher gelernten Fremdsprachen auf die Aneignung der zurzeit zu lernenden Sprache einen wesentlichen lernpsychologischen Einfluss ausüben (Boócz-Barna 2007: 32).

Die Lernen-Erwerben-Dichotomie hat in den 80er-Jahren zwischen den Vertretern der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung zu einer Debatte geführt. Die zentrale Frage dieser Debatte war, inwiefern der Fremdspracherwerb durch den gesteuerten Unterricht zu beeinflussen ist oder ohne Steuerung den natürlichen Erwerbsprozessen folgt. Auf sprachdidaktischer Ebene wurde einerseits eine Orientierung an natürlicher Kommunikation im Unterricht vorgeschlagen, andererseits wurden gute Möglichkeiten gesehen, „Sprachaneignungsprozesse durch angemessene Lehrverfahren zu beschleunigen“ (Ahrenholz 2010a: 191). Heutzutage hat diese Debatte im Zusammenhang mit den Migrationsprozessen und der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund wieder an Bedeutung gewonnen.

Mir ist bewusst, dass die Fremdsprachenlernenden in der globalisierten Welt auch außerhalb des Unterrichts dem ungesteuerten Erwerb ausgesetzt sind und im ungesteuerten Erwerbsprozess ebenso fremdgesteuerte Phasen wahrzunehmen sind (Boócz-Barna 2007: 31f.). Für die vorliegende Arbeit ist aber die Lernen-Erwerben-Dichotomie von Bedeutung, weil im Mittelpunkt das Lernen unter institutionellen Rahmenbedingungen steht. Meinen Überlegungen liegt Fremdsprachenlernen als gesteuerter bewusster Prozess, der sich unter institutionellen Bedingungen vollzieht und curricular untermauert ist, zugrunde.

2.2.2 Hypothesen zum Spracherwerb

Die begriffliche Differenzierung des Erwerbs und des Lernens deutet auf die Existenz von Theorien und Ansätze hin, die den Aneignungsvorgang der Sprachen umfassend abzubilden versuchen. In der Fremdsprachen- und Zweitspracherwerbsforschung, die die Entwicklungsprozesse von Sprachen beschreiben, wurden Ansätze entwickelt, die sich zum Ziel setzen, den Aneignungsvorgang unter je unterschiedlichem Fokus zu modellieren (Königs 2010a: 322). Lerngegenstand, Lernvorgang und Interaktion stellen die drei Fokuspunkte dar, die bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit von hoher Relevanz sind. Im Folgenden werden diese drei Schwerpunkte in Anlehnung an Königs (2010a: 322ff.) in ihrer Bedeutung für die Untersuchung der Sprachentwicklung behandelt.

2.2.2.1 Lerngegenstandsbezogene Hypothesen

Unter **Lerngegenstand** wird die jeweilige Fremdsprache, die gelernt wird, verstanden, die für den Aneignungsprozess in erster Linie verantwortlich ist. In Bezug auf die Fremdsprache als Lerngegenstand geht die *Kontrastivhypothese* davon aus, dass die

Mutter- und die Fremdsprache ihre Wirkung auf den Sprachaneignungsprozess entfalten (Königs 2010b: 756).

Die Struktur der Erstsprache beeinflusst und prägt in diesem Sinne systematisch die Mechanismen des Zweitspracherwerbs, wobei Transfer- und Interferenzprozessen eine große Bedeutung zukommt. Es wird angenommen, dass die der Erst- und der Fremdsprache identischen Elemente und Regeln einfach erlernt werden können, die Unterschiede aber zu Lernschwierigkeiten und dadurch zu Fehlern führen (Henrici/Riemer 2007: 40, Brdar-Szabó 2010a: 521).

Beim Lernen mehrerer Sprachen ist es äußerst wichtig, sowohl die Ähnlichkeiten, als auch die Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst zu machen. Heutzutage wird oft die Auffassung vertreten, dass die Erstsprache aus dem Fremdsprachenunterricht auszuklammern ist. Dazu, dass die Erstsprache nicht ignoriert wird und das Prinzip der Kontrastivität zur Geltung kommt, muss Kontrastivität differenziert betrachtet und darf nicht mit der Kontrastivhypothese gleichgesetzt werden. Kontrastivität als Strategie ermöglicht die optimale Steuerung des Unterrichtsprozesses und die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen im Fremdsprachenunterricht (Brdar-Szabó 2010a: 524f.).

Der Kontrastivhypothese entgegengesetzt betont die *Identitätshypothese* den identischen Verlauf des Erst- und Zweitspracherwerbs. Dabei werden von Lernenden angeborene mentale Prozesse aktiviert, was dazu führt, dass die Elemente und Regeln der Zweitsprache in den gleichen Erwerbssequenzen erworben werden wie im Falle der Erstsprache (Henrici/Riemer 2007: 40, Königs 2010b: 756f.). Beim Lernen mehrerer Sprachen kommt auch den angeborenen mentalen Prozessen eine große Bedeutung zu. Sie ermöglichen u.a. den Transfer von sprachenunabhängigen sprachlichen Elementen und auch Kompetenzen.

2.2.2.2 Lernvorgangsbezogene Hypothesen

Der **Lernvorgang** wird durch einen Komplex mehrerer Ansätze modelliert. Dabei hat die *Identitätshypothese* auch eine Wirkung, die außer der zu lernenden Sprache auch den Lernvorgang unter die Lupe nimmt. Die Identitätshypothese greift dabei auf die begriffliche Differenzierung zwischen Lernen und Erwerben zurück. Die Differenzierung bezieht sich zum einen auf die unterschiedliche Aneignungssituation, zum anderen auf unterschiedliche mentale Verarbeitungsmodi. Dementsprechend wären die explizite Korrektur und die Systematisierung sprachlicher Erscheinungen beim Erwerbenden in seinem Erwerbsvorgang nicht hilfreich. Der Lernende könnte hingegen von

Fehlerkorrektur profitieren und systematische sprachliche Strukturen würden für ihn einen Orientierungspunkt bedeuten (Königs 2010a: 323).

Die von Selinker vertretene *Interlanguage-Hypothese* kann auch zur Beschreibung und Modellierung des Lernvorganges beitragen, indem der Aneignungsvorgang „als die Ausprägung eines den lernerspezifischen Bedingungen und Verarbeitungsprozeduren folgenden besonderen Systems“ bezeichnet wird (Königs 2010a: 323). Der Ausgangspunkt dabei ist eine vom Lernenden entwickelte spezifische Sprache, eine sog. Interlanguage, die sowohl Merkmale der Erst- und der Zielsprache, als auch eigenständige Merkmale aufweist. Lernende bilden und testen in diesem Prozess Hypothesen, was zeigt, dass der Fremdspracherwerb ein konstruktiver und kognitiver Prozess ist, in dem von Lernenden entwickelte Elemente auch eine wichtige Rolle haben. Vertreter der Interlanguage-Hypothese halten Fehler für wichtige Indikatoren der beim Spracherwerb ablaufenden kognitiven Verarbeitungsprozesse (Aguado 2010: 142). Bei der Herausbildung der Lerner Sprache kommt Transfererscheinungen, die beim Lernen mehrerer Sprachen ebenso eine wichtige Rolle spielen, eine große Bedeutung zu.

Krashen hat die *Monitorhypothese* entwickelt, in deren Mittelpunkt der Monitor als mentale Instanz steht, die den Spracherwerbs- und -produktionsvorgang überwacht. Reflexion über das eigene Produktionsverhalten in der Fremdsprache kann sich unter Berücksichtigung situativer Bedingungen auf das Lernen als Aneignungsvorgang positiv auswirken (Königs 2010a: 323).

Die Tätigkeit des Monitors kann sich sowohl auf der Mikroebene, wie z.B. in Form von Überwachung lexikalischer Elemente, als auch auf der Makroebene, als Überwachung der Realisierung eines mentalen Plans, bewegen (Königs 2010b: 758). Dieser Monitor ist eine „Voraussetzung für ein differenziertes Konzept der Lernerautonomie und des Lernens“ und Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik scheinen ohne den Monitor nur schwierig zu begründen (ebd. 758f.). Die Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik „basieren nämlich darauf, dass vorgängige Sprach- und Sprachlernerfahrungen durch die Lernenden erkannt, systematisiert und für den eigenen Sprachlern- und Sprachproduktionsprozess genutzt werden“ (ebd. 759). Der Monitor ermöglicht weiterhin die Eigenverantwortung für den Lernprozess.

Über die Monitorhypothese hinaus geht die *Inputhypothese* auch auf Krashen zurück und demgegenüber geht sie davon aus, „dass die Qualität des sprachlichen Inputs von entscheidender Bedeutung für die Fremdsprachenaneignung ist“ (Königs 2010b: 759). Der optimale Input soll ein wenig über das erreichte und vorhandene sprachliche Niveau hinausreichen, damit dieser für Lernende eine Herausforderung bedeutet und sie dazu veranlasst, die neue Information in den vorhandenen Wissensbestand zu integrieren. Darüber hinaus soll der Input bedeutungsvoll sein und über entsprechende kommunikative Inhalte verfügen (ebd. 759).

Im Sinne der *Outputhypothese* reicht allein der Input nicht, da der Spracherwerb erst dann gelingt, „wenn die zu erwerbende Sprache in der Interaktion benutzt wird“ und von Lernenden bewusst reflektiert wird (Hufeisen/Riemer 2010: 743). Der Output verfügt über mehrfache Funktionen und bezieht sich einerseits auf das Aushandeln von Bedeutung und auf die Sicherstellung der Kommunikation, andererseits fungiert er als Ergebnis des Aneignungsvorgangs, das Gegenstand der Analyse und Reflexion von Lernenden ist. Daraus lässt sich darauf folgern, dass lernerseitige Reflexion, Aufmerksamkeitsfokussierung und strategisch motivierte kognitive Prozesse für die Beschreibung des Aneignungsvorgangs wesentliche Elemente sind (Königs 2010b: 759f.).

Hinsichtlich des Lernvorgangs ist noch die *Teachability-Hypothese (Lehr- und Lernbarkeitshypothese)* von Pienemann zu nennen, die besagt, dass Spracherwerb nur in dem Falle stattfinden kann, „wenn die unterrichtlichen Maßnahmen auf den Entwicklungsstand der Interlanguage abgestimmt sind“ (Henrici/Riemer 2007: 40). Die Aufnahme und die mentale Verarbeitung sprachlicher Strukturen bzw. deren Integration in den Wissensbestand verlangen also die mentale Bereitschaft des lernenden Individuums (Hufeisen/Riemer 2010: 742, Königs 2010b: 756). Im Lehr- und Lernprozess ist der sprachliche Entwicklungsstand von Lernenden immer mit zu berücksichtigen. An den Entwicklungssequenzen lässt sich ablesen, „in welchem Stadium des Aneignungsprozesses sich ein Individuum befindet“ (Königs 2010a: 323f.).

2.2.2.3 Interaktionsbezogene Hypothesen

Den dritten Fokus, nach dem der Aneignungsvorgang von Sprachen zu beschreiben ist, bildet die **Interaktion**. Die *Interaktionshypothese* geht davon aus, dass die Interaktion für das Sprachenlernen eine Voraussetzung darstellt. Zur Sicherstellung des Verstehens und

zum Sprachenlernen ist die gemeinsame Aushandlung der Bedeutung unerlässlich. Die Interaktion trägt dazu bei, dass aus dem Input ein Intake wird, dass also der Input lernerseitig verarbeitet wird (Hufeisen/Riemer 2010: 743). Für diese Hypothese wie für die Output-Hypothese gilt, „dass der Erfolg der Sprachaneignung von der Fähigkeit zur metasprachlichen Reflexion und von der Reaktion des sprachlichen Gegenübers abhängt“ (Königs 2010b: 760).

Die *Akkulturationshypothese* beschreibt den Aneignungsprozess nach der psychischen und sozialen Distanz, d.h., dass der Lernzuwachs von der negativen und positiven Ausprägung dieser genannten Parameter abhängig ist (Henrici/Riemer 2007: 40). Dementsprechend ist die fremdsprachliche Aneignung als funktionale Simplifizierung des fremdsprachlichen Materials zu betrachten. In diesem Kontext kommt dem Grad der Integration in die zweitsprachliche Gemeinschaft und der Bereitschaft der jeweiligen Individuen zu dieser Integration eine Bedeutung zu (Königs 2010a: 324).

Bei der Erforschung der Sprachentwicklung in mehreren Sprachen spielen Erkenntnisse und Modelle der Fremdsprachen- und der Zweitspracherwerbsforschung eine wichtige Rolle. Ihre Ergebnisse geben dahingehend einen Einblick, unter welchen Bedingungen sich eine L2 entwickeln kann und in welcher Relation diese mit der jeweiligen L1 steht. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit sind diese Fragen von hoher Relevanz, denn die Ansätze zum Spracherwerb ermöglichen differenzierte Einsichten in die menschliche Sprachverarbeitung und in die fremdsprachlichen Aneignungsvorgänge (Königs 2010a: 325).

2.2.3 Zur Problematik der Bezeichnung der Sprachen in der Sprachentwicklung

Im Kontext der Sprachentwicklung sind weiterhin Begriffe der Mutter-, Erst-, Zweit- und Fremdsprache als Bezeichnungen für unterschiedlich basierte Sprachkompetenzen in ihrer Bedeutung für die Untersuchung der Sprachentwicklung zu klären. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmendbedingungen im ungarischen Kontext bedarf einer differenzierten Sicht auf die begriffliche Vielfalt bezüglich der Sprachentwicklung.

Unter Erstsprache wird die Sprache verstanden, die von Kindern zuerst in natürlicher Umgebung als ihre erste Sprache, d.h. ihre Muttersprache erworben wird. Der Begriff der

Muttersprache erlebte in letzter Zeit einen Perspektivenwechsel und in ihrer ursprünglichen Auffassung, dass sie die erste und einzige, am besten beherrschte Sprache sei, wird oft kritisiert, weil sie eine sich gegen die Mehrsprachigkeit richtende Einstellung impliziert (Höhle 2010: 69, Oomen-Welke 2007: 145, Taczman 2017). Mit Muttersprache wird eine emotionale Dimension verbunden und sie hat eine identitätsstiftende Rolle, denn Sprache, Kultur und Identität lassen sich voneinander kaum trennen. Nationalsprachen begannen am Ende des 18. Jahrhunderts infolge der Französischen Revolution eine Aufwertung zu erfahren, als die Nationalstaaten an Bedeutung gewonnen hatten. Sie spielten für Individuen eine wichtige Rolle bzw. zeigten eine Zugehörigkeit zu einer Nation. Durch die neue europäische Einheit und das Verschwinden der politischen Grenzen geriet aber am Ende des 20. Jahrhunderts die Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt und dadurch der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund. Seitdem wird der Begriff der Muttersprache immer seltener verwendet, weil nicht immer die Sprache der Mutter die Erstsprache von Individuen ist (Feld-Knapp 2014a: 15f., 2014b).

Im Kontext der Mehrsprachigkeit erweist sich aber der Terminus Erstsprache oder auch (wie in der englischen Literatur) die L1 (First Language, Language one) als besser, er macht nämlich weitere Sprachen erwartbar und verweist auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen. Bei der Erstsprache steht die zeitliche Dimension im Vordergrund, die „ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert“ (Ahrenholz 2014: 4). In meiner Arbeit werde ich im Weiteren die Begriffe Erstsprache und die Bezeichnung Ln für die chronologische Darstellung der Sprachenbiografie verwenden (Hufeisen 2004: 77).

Im Zusammenhang mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit bzw. mit der Migration werden auch die Begriffe der Zweit- und der Fremdsprache verwendet. Im Gegensatz zur Fremdsprache, die unter institutionellen Rahmenbedingungen nach der Erstsprache gesteuert gelernt wird, bezeichnet Zweitsprache (oder die L2) im weiteren Sinne alle nach der Erstsprache angeeigneten Sprachen. Ich verwende den Begriff in seinem engeren Sinne, d.h. als eine im Kontext der Migration auf natürlichem Wege, ungesteuert angeeignete und verwendete Sprache, die zur Alltagsbewältigung in einem Aufnahmeland von grundlegender Bedeutung ist, und grenze ihn vom Begriff der Fremdsprache ab (Siebert-Ott 2010: 366).

Die Sprachkonstellationen und die Beziehung zwischen den Sprachen haben im Sprachunterricht eine sehr wichtige Rolle. Für Lernende mit Migrationshintergrund wäre es wichtig, ihre Erstsprachen im Lernprozess zu berücksichtigen und ihnen ggf. entweder eine zweisprachige Alphabetisierung anzubieten oder zumindest ihre Herkunftssprachen in den Unterricht mit einzubeziehen, damit dem bisher vorherrschenden monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) entgegengewirkt werden kann. Jede Medaille hat aber zwei Seiten und es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine gefestigte Erstsprache eine Voraussetzung bzw. eine sichere Basis für den erfolgreichen Erwerb weiterer Sprachen ist (Höhle 2010: 69, Ahrenholz 2014: 3ff.). Das gilt auch im Falle von Lernenden mit der L1 Ungarisch, die im Fremdsprachenunterricht weitere Fremdsprachen lernen. Die erfolgreiche Bildungskarriere in der L2, L3, Ln setzt eine gut ausgebildete Erstsprache voraus, worauf im Lernprozess in den späteren Sprachen zurückgegriffen werden kann.

3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit stellt einen zentralen Gegenstand der vorliegenden Arbeit dar. Der Fokus der empirischen Forschung wird auf die Untersuchung der Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Lernenden in mehreren Sprachen gelegt. Dies verlangt die eingehende Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit, die im Mittelpunkt dieses Kapitels steht. Im ersten Teil wird der Mehrsprachigkeitsbegriff definitorisch behandelt und die verschiedenen Annäherungen in Bezug auf den Begriff werden miteinander verglichen. Im Folgenden wird erstens auf die spracherwerbstheoretisch, zweitens auf die linguistisch und drittens auf die fremdsprachendidaktisch angelegten Definitionen der Mehrsprachigkeit ausführlich eingegangen. Daran anschließend wird die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition ausgewählt und in ihrer Bedeutung für die Förderung im institutionellen Kontext erläutert. Danach wird auf die Typen von Mehrsprachigkeit eingegangen, wobei vorgestellt wird, nach welchen Kriterien Mehrsprachigkeit beschrieben werden kann.

3.1 Definition, Abgrenzung

Mehrsprachigkeit gilt heutzutage in vielen Regionen der Welt (wie z.B. in Afrika oder in Indien) als ein Normalfall und steht Einsprachigkeit als einer Ausnahme gegenüber. Die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit als Normalfall betrachtet wird, kann aufgrund von statistischen Daten wie auch von neuronalen Befunden belegt werden. In der Gehirnforschung wurde nachgewiesen, dass alle von einem Individuum beherrschten

Sprachen im Gehirn in der Broca-Region gespeichert werden und die Menschen fähig sind, mehrere Sprachen zu lernen und sie zu sprechen (Riehl 2014: 9ff.). Mehrsprachigkeit geriet in den letzten Jahren in den Mittelpunkt von Forschungen in verschiedenen Wissenschaften und diese haben den Begriff der Mehrsprachigkeit unterschiedlich definiert.

3.1.1 Mehrsprachigkeitsbegriff

Der Mehrsprachigkeitsbegriff wird vor allem in der Psycho- und Soziolinguistik, in der Spracherwerbsforschung und in der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen und unterschiedlich akzentuiert (Boócz-Barna 2007: 11). Laut einer umfassenden und allgemeinen Definition bezeichnet Mehrsprachigkeit „verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache“ (Riehl 2014: 9). Hier wird offengelegt, dass sich Mehrsprachigkeit auf die Sprachkompetenzen sowohl von Individuen als auch von Gruppen bezieht, die die von ihnen beherrschten Sprachen in verschiedenen Situationen einsetzen. Diese Sprachen umfassen ein breites Spektrum (u.a. offizielle Nationalsprachen, Minderheitensprachen, Gebärdensprache, Dialekte) und kommen miteinander in Kontakt (Riehl 2014: 9). Dieser Mehrsprachigkeitsbegriff wird eigentlich als ein Oberbegriff für Formen des Spracherwerbs im Leben eines Individuums und für die Verwendung der beherrschten Sprachen im Alltags- und Arbeitsleben bzw. in institutioneller Kommunikation verwendet. Dieser Oberbegriff wird in der Forschung synonym mit dem Begriff der Zweisprachigkeit und dem des Fremdsprachenerwerbs verwendet (Franceschini 2009: 29).

Für linguistisch angelegte Untersuchungen ist es charakteristisch, dass sie die Zweisprachigkeit, d.h. den Spracherwerb von bilingualen Personen erforschen. Die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung haben auf die Mehrsprachigkeitsforschung einen Einfluss ausgeübt (Boócz-Barna 2007: 19). Das lässt sich auch an linguistisch orientierten Definitionen der Mehrsprachigkeit erkennen. In einigen Fällen wird Zweisprachigkeit (Bilingualismus) mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt, in anderen kann aus den Bedingungen des Zweitspracherwerbs auf die der Mehrsprachigkeit gefolgert werden.

In der Zweitspracherwerbsforschung sind die Beherrschung und der kommunikative Gebrauch der von zweisprachigen Individuen beherrschten Sprachen Voraussetzungen.

Der Grad der Beherrschung und der Anwendung wird aber in den maximalistischen und in den minimalistischen Theorien unterschiedlich bewertet. Die Maximalisten vertreten die Meinung, dass ein Bilingualer seine beiden Sprachen auf einem Muttersprachenniveau beherrschen soll. Demgegenüber gehen Minimalisten davon aus, dass das Verstehen der beiden Sprachen ausreichend sei (Boócz-Barna 2007: 19f.). Diese Theorien haben auch die Auffassungen von der Mehrsprachigkeit beeinflusst. Eine lange Zeit herrschte die Ansicht vor, dass Menschen nur dann als mehrsprachige Individuen gelten, wenn sie ihre Sprachen auf einem Muttersprachenniveau beherrschen. Diese Vorstellung hat sich aber geändert und Mehrsprachigkeit wird heute auch funktional definiert „in Abhängigkeit vom Lern-, Arbeits- oder Erwerbsumfeld, von den kommunikativen Absichten und Zielen, der gewählten Sprachenfolge und anderen Aspekten“ (Roche 2011: 27). Über funktionale oder rezeptive Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn man die jeweilige Sprache in Abhängigkeit der Ziele und der Situation verwenden kann, um die eigenen kommunikativen Bedürfnisse befriedigen zu können (Feld-Knapp 2014b, 2015a). In diesem Sinne wird darauf verzichtet, jede Sprache komplett und absolut korrekt zu sprechen. Es reicht aus, in den zur Verfügung stehenden Sprachen nur Teilkompetenzen zu erwerben und in bestimmten Teilbereichen bzw. bei einzelnen Fertigkeiten handlungsfähig sein zu können. Krumm führt im Kontext der Mehrsprachigkeit den Begriff der „sprachenteiligen Gesellschaft“ (2003a: 45) ein und meint damit, dass es auch Mehrsprachigkeit ist, wenn man in seiner Muttersprache spricht und die anderen fähig sind, ihn zu verstehen.

In diesem Kontext ist die „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ (Roche 2011: 28) zu erwähnen, die eine didaktische Perspektive auf die Deutung der Mehrsprachigkeit eröffnet. Das bedeutet, dass im Unterricht je nach didaktischem Nutzen sprachliche Strukturen ein- oder mehrsprachig vermittelt werden und die Möglichkeit des Wechsels zwischen den Sprachen besteht. Für die an einer Konversation Beteiligten bietet sich an, die eigene Sprache zu sprechen, die von den anderen verstanden wird. Dadurch bildet „die Grundlage der Kommunikation die pragmatische Mischung der verfügbaren Sprachen“ (Roche 2011: 28). Der Ansatz der funktionalen Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Grundlage der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit.

In der linguistischen Forschung wird auch die Auffassung vertreten, dass Sprecher in den von ihnen beherrschten Sprachen nicht über das gleiche Wissen verfügen müssen, weil sie

die Sprachen zu verschiedenen kommunikativen Zwecken gebrauchen. Schon in den 80er-Jahren gab es Positionen in der Wissenschaft, die für eine funktionale Mehrsprachigkeit plädierten. Oksaar (1980: 43) geht auch davon aus, dass bei Mehrsprachigen das Verhältnis der Sprachen je nach der kommunikativen Situation bzw. den Themen verschieden sein kann. Grosjean (1992) hebt in seiner Definition die permanente Anwendung und die alltägliche Verwendung der Sprachen hervor. Bartha (1999: 40) ergänzt diese Überlegungen auch mit dem soziokulturellen Aspekt und orientiert sich an situativen und sprachlichen Aspekten, „wobei rezeptive und produktive Fertigkeiten einbezogen, aber nicht beides in beiden Sprachen als Bedingung genannt wird“ (Boócz-Barna 2007: 20f.). Dieser Gedanke wird auch bei Apeltauer (2001: 628ff.) betont. Laut seiner Definition kann Mehrsprachigkeit als alternierender Gebrauch mehrerer Sprachen betrachtet werden, der aber die produktive Beherrschung beider Sprachen nicht voraussetzt.

Entgegen der Bilingualismus-Forschung, in der Zweisprachigkeit mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt wird, wird Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik neu gedeutet. „Darunter wird nicht (mehr) die völlig oder annähernd gleiche Beherrschung der Fremdsprache(n) und der Muttersprache verstanden, sondern vielmehr eine möglichst weitreichende Kompetenz in der bzw. den Fremdsprachen, die es den Lernenden erlaubt, in dem für sie relevanten situationellen Rahmen fremdsprachlich erfolgreich zu handeln“ (Königs 2001: 263). Dieser Definition kann einerseits die Bedeutung der von Sprachverwendern wahrzunehmenden Rollen, andererseits die Relevanz der von Sprachverwendern rollenadäquat auszuführenden Handlungen entnommen werden (Boócz-Barna 2014: 35). Dieser Definition und den vorher dargestellten Deutungen der Mehrsprachigkeit ist gemeinsam, dass sie nicht mehr anstreben, die Fremdsprachen auf einem Muttersprachenniveau zu beherrschen. An der fremdsprachendidaktisch angelegten Definition ist neu, dass dort eine mehrsprachige Kompetenz erzielt wird, wodurch man fähig wird, situations- und rollenadäquat zu handeln.

Eine weitere fremdsprachendidaktisch angelegte Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist die von Haider. Laut dieser Definition bezeichnet Mehrsprachigkeit den Umstand, dass einer Person (individuell) oder einem System (gesellschaftlich, lebensweltlich, institutionell) für die sprachlichen Handlungen mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass Sprachverwender gleichzeitig in mehreren Sprachen handlungsfähig sind und diese Sprachen für kommunikative Zwecke aktivieren und einsetzen können

(Haider 2010: 207, Feld-Knapp 2014a: 15, Hufeisen 2004: 77). Der Mehrsprachigkeitsbegriff kann in einem weiteren und engeren Sinne aufgefasst werden. Wenn dieser weit gefasst wird, ist jeder Mensch mehrsprachig, indem er selbst in der Muttersprache über mehrere Varietäten verfügt und diese auf verschiedene Weisen und in unterschiedlichen Kontexten des Sprachgebrauchs verwendet. Demgegenüber unterscheidet die engere Auffassung die Erstsprache, die von Kleinkindern als Muttersprache in natürlicher Umgebung erworben wird, von den weiteren Sprachen, wobei die Sprachentwicklung unter institutionellen Rahmenbedingungen im FSU stattfindet (Feld-Knapp 2014a, 2014b). In dieser Arbeit werden die engere Auffassung der Mehrsprachigkeit und der genannte Unterschied bei der Sprachentwicklung aufgegriffen und verwendet.

3.1.2 Typen und Formen der Mehrsprachigkeit

Wie wir im vorigen Kapitel sehen konnten, ist Mehrsprachigkeit ein breit gefächertes Begriff. Um mit einem differenzierten Begriff arbeiten zu können, wird er typologisiert und nach verschiedenen Kriterien definiert bzw. klassifiziert. Um ein breites Spektrum des Mehrsprachigkeitsbegriffs erfassen zu können, werden an dieser Stelle die Typen und Formen von Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Art des Erwerbs, die gesellschaftlichen Bedingungen, die Formen der Kompetenz und die Sprachkonstellation in Anlehnung an Riehl (2014) dargestellt.

Je nach Zeitpunkt, Art und Stufe des Erwerbs lassen sich mehrere Formen individueller Mehrsprachigkeit unterscheiden. Wir können in dieser Hinsicht über den simultanen und den sukzessiven Spracherwerb sprechen. Unter simultanem Erwerb versteht man, wenn ein Kind zwei Erstsprachen hat und beide Sprachen im Kindesalter in natürlicher Umgebung ohne formalen Unterricht gleichzeitig erworben wurden. Demgegenüber erfolgt der sukzessive Erwerb mehrerer Sprachen hintereinander, zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Beim sukzessiven Erwerb kann die Form entweder natürlich, also spontan oder gesteuert im Unterricht sein (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006: 15, Haider 2010: 207). In meiner Arbeit spielt der sukzessive Erwerb eine wichtige Rolle, weil in der Forschung solche Lernenden untersucht werden, die Ungarisch als L1 haben und die weiteren Sprachen nacheinander formal im Fremdsprachenunterricht gelernt haben. Das ist im ungarischen FSU eine häufige Konstellation.

Bei Königs findet sich eine begriffliche Dreiteilung der Mehrsprachigkeit, um die Form der Mehrsprachigkeit bei den Lernenden mit Blick auf die Schule identifizieren zu können (Haider 2010: 207). Königs (2001: 263f.) unterscheidet zwischen retrospektiver, retrospektiv-prospektiver und prospektiver Mehrsprachigkeit. Retrospektiv bedeutet, dass bereits zweisprachige Lernende die Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringen, über Wissen in der L2 verfügen und eine ihrer Sprachen unterrichtet wird. Im Fall der retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit lernen die bereits bilingualen Lernenden eine L3 und bauen ihre Mehrsprachigkeit durch den Fremdsprachenunterricht in einer L3 aus. Sie kommen also mehrsprachig in den Unterricht, aber keine ihrer Sprachen stellt den Lerngegenstand dar. Mehrsprachigkeit wird als prospektiv bezeichnet, wenn Lernende ihre individuelle Mehrsprachigkeit erst durch den Fremdsprachenunterricht ausbauen. Die Dreiteilung von Königs zeigt auch, dass die Integration von fremdsprachlichen Informationen in den vorhandenen Wissensbestand ein wichtiger Punkt ist und die sog. Qualität der Mehrsprachigkeit bestimmt.

In der Typologisierung von Riehl lassen sich in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Mehrsprachigkeit praktiziert wird, drei Dimensionen unterscheiden. Dementsprechend sprechen wir über individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit kann sich also auf einzelne Personen (individuell) und auch auf eine ganze Gesellschaft (gesellschaftlich) beziehen. Unter institutioneller Mehrsprachigkeit wird die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen verstanden (Feld-Knapp 2014a: 15, Riehl 2014: 12).

Im Sinne von Dirim (Döll/Fröhlich/Dirim 2014, Dirim/Wegner 2015) und Gogolin (2004) lässt sich ein Unterschied zwischen lebensweltlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit in der Hinsicht machen, unter welchen Bedingungen sich Mehrsprachigkeit entwickelt. Sie kann sich entweder unter lebensweltlichen Umständen oder unter institutionellen Rahmenbedingungen, im schulischen Fremdsprachenunterricht entwickeln.

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist größtenteils durch Migrationsbewegungen und die zunehmende Mobilität der Menschen entstanden und ist in den Einwanderungsstaaten zu einem gesellschaftlichen Faktum geworden. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird für die gesellschaftliche Konstellation verwendet, in der mehrsprachige Menschen leben

(Gogolin 2004: 55). Die Sprachen sind in diesem Kontext in den die Menschen umgebenden Lebenswelten und in der Gesellschaft zu finden (Krumm 1999: 26).

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit beeinflusst in großem Maße die schulische Leistung von Lernenden und stellt Lehrpersonen wie auch Lernende vor große Herausforderungen. Das ist oft der Fall an Schulen, in denen mehrsprachige Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Kinder aus bildungsfernem sozioökonomischem Hintergrund lernen und mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen haben. Die Probleme kommen erst zum Vorschein, wenn in der Schule schriftsprachliche Kompetenzen gefordert werden. Daher werden als vorrangige Zielsetzung bei der Förderung der Zweitsprache das Herausbilden und die Differenzierung der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. der Bildungssprache gesehen (Feilke 2012: 4ff., Neuland/Peschel 2013: 241). Bildungssprache ist für den Bildungserfolg relevant, um „situationsentbundene komplexe Sprache verstehen und verwenden zu können“ (Neuland/Peschel 2013: 241). Lernende brauchen dieses sprachliche Register, um „kognitiv anspruchsvolle Lernangebote und Aufgabenstellungen des Unterrichts zu bewältigen“ (Gogolin 2010: 29). Dadurch können sie komplexe Inhalte verstehen und sich bildungsrelevantes Wissen aneignen.

Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Mehrsprachigkeit entwickeln kann, hängen auch mit dem Kontext des Erwerbs zusammen. Im Falle der deutschen Sprache wird zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache ein Unterschied gemacht (Feld-Knapp 2014a: 16). Deutsch als Zweitsprache wird in der bzw. durch die Alltagskommunikation ungesteuert in dem Land, wo Deutsch Hauptkommunikationsmittel ist, erworben. Diese Sprache ist vor allem in der mündlichen Kommunikation vorhanden und ist für den alltäglichen Umgang notwendig. Deutsch als Fremdsprache wird hingegen in Bildungsinstitutionen, unter institutionellen Bedingungen, außerhalb der deutschsprachigen Länder gesteuert erworben (Neuland/Peschel 2013: 239, Feld-Knapp 2014c: 15).

In der vorliegenden Arbeit wird das Wort „institutionell“ im Sinne von Dirim (2015) und Gogolin (2004) in Bezug auf den Erwerbskontext der Sprachen, nämlich auf den gesteuerten Spracherwerb im institutionellen Fremdsprachenunterricht und nicht im Sinne von Riehl als Verwendung mehrerer Arbeitssprachen an Institutionen verwendet.

Mehrsprachigkeit kann auch nach dem Kriterium der Kompetenz definiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, ab wann ein Mensch mehrsprachig ist. Da dies eine schwierige Frage ist, wird in dieser Hinsicht die Kompetenz in zwei Sprachen einbezogen, zwischen der zusammengesetzten, koordinierten und untergeordneten Zweisprachigkeit wird unterschieden (Riehl 2014: 12f.). Diese Unterscheidung geht auf Weinreich (1953) zurück, als er die Speicherung von Sprachen im Gehirn anhand der Speicherung von Wörtern und Konzepten für die verschiedenen Sprachen erläutert hat.

Bei der Typologisierung von Mehrsprachigkeit spielt noch der Status der beteiligten Sprache eine weitere Rolle. Dabei werden die Sprachen in Bezug auf ihr Prestige bzw. auf ihre Reichweite hin untersucht (Riehl 2014: 16f.).

Nach dem Überblick der Typen und Formen der Mehrsprachigkeit muss noch einmal betont werden, dass Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit im institutionellen Kontext verankert ist.

3.2 Mehrsprachigkeit im sprachen- und bildungspolitischen Kontext

Im Vorigen konnte gezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit ein komplexes Phänomen ist, das in verschiedenen Wissenschaften unterschiedlich gedeutet bzw. unterschiedlich akzentuiert werden kann und verschiedene Formen aufweist. Es ist von großem Interesse, alle diese Deutungen und Bedeutungen von Mehrsprachigkeit bzw. ihre Formen im sprachen- und bildungspolitischen Kontext zu untersuchen. Im Folgenden wird Mehrsprachigkeit also als eine der wichtigsten europäischen sprachen- und bildungspolitischen Zielsetzungen in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im ungarischen Kontext behandelt. Mehrsprachigkeit wird nämlich „heutzutage generell als ein wichtiges, wenn nicht zentrales Bildungsgut angesehen, vor allem in einem immer enger zusammenwachsenden Europa“ (Neuland/Peschel 2013: 230).

3.2.1 Sprachenpolitik zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Europa und die Europäische Union betrachtet die europäische Vielsprachigkeit als ein gemeinsames kulturelles Erbe, das gepflegt und bewahrt werden soll. Die wichtige Rolle der individuellen Mehrsprachigkeit und der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit werden europaweit gleichermaßen betont. Seit den 90er-Jahren wird die Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit als eine wichtige Aufgabe verschiedener Akteure in den Fokus gerückt. Die Aufgabe der Gesellschaft ist es, Individuen in die Lage zu versetzen, verschiedene Sprachen zu lernen (Ahrens 2004: 9, Feld-Knapp 2014a: 17, Raasch 2003:

256). Dazu, dass Menschen mehrere Sprachen beherrschen wollen, muss aber der Wert von Mehrsprachigkeit akzentuiert werden und für ihre Bewahrung muss auf internationaler Ebene plädiert werden.

Die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit wird in verschiedenen Dokumenten, die über eine sprachenpolitische Bedeutung verfügen, zum Ausdruck gebracht. Davon ist zuerst *die Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt* der Generalkonferenz der UNESCO 2001 zu erwähnen, in der bekräftigt wird, „dass Respekt vor der Vielfalt der Kulturen, Toleranz, Dialog und Zusammenarbeit in einem Klima gegenseitigen Vertrauens und Verstehens zu den besten Garantien für internationalen Frieden und Sicherheit gehören“ (UNESCO-Erklärung 2001). Unter den Grundsätzen der UNESCO-Generalkonferenz wird der Anerkennung der kulturellen Vielfalt als das gemeinsame Erbe der Menschheit eine große Bedeutung beigemessen. Dadurch wird auch der Mehrsprachigkeit eine bedeutende Rolle zugeschrieben, die einen Zugang zur kulturellen Vielfalt ermöglicht und ebenso als gemeinsames Erbe der Menschheit betrachtet wird. Die Erklärung der UNESCO kann weltweit zur Bewahrung der Sprachen und der Sprachenvielfalt beitragen.

Zusätzlich zur Erklärung der UNESCO ist das *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* der Europäischen Kommission von hoher Relevanz, in dem 1995 als Ziel deklariert wurde, dass jeder europäische Bürger drei Gemeinschaftssprachen beherrschen soll (Europäische Kommission 1995). Dieser Gedanke wird auch von den europäischen Institutionen unterstützt, die in den EU-Mitgliedstaaten die Beherrschung von drei Sprachen fordern und sich für die Bewahrung der Sprachenvielfalt und der kulturellen Vielfalt einsetzen (Ahrens 2004: 14). Diese Dokumente gelten bei der Förderung der Mehrsprachigkeit als ein wichtiger Meilenstein, indem den Bürgern die Wichtigkeit der Sprachen und der Mehrsprachigkeit gezeigt und deren Wert anerkannt wird.

Neben den aus sprachenpolitischer Sicht relevanten Dokumenten, in denen die Bedeutung der Mehrsprachigkeit festgehalten wird, sind auch Initiativen, die sich für Mehrsprachigkeit einsetzen, sehr wichtig. Die Europäische Union initiiert unterschiedliche Projekte, um die Aufmerksamkeit der europäischen Bürger auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit zu lenken.

Eine von den bedeutendsten Förderungsmaßnahmen war das Europäische Jahr der Sprachen 2001, das von der Europäischen Union und dem Europarat organisiert wurde und an dem sich 45 europäische Länder beteiligt haben. Historische Ereignisse wie der Fall des Eisernen Vorhangs und die daraus resultierende Überwindung des geteilten Europa bzw. die dadurch entstandene neue politische Situation haben früher nicht thematisierte Fragen zum Vorschein gebracht und zur Durchführung des Jahres der Sprachen beigetragen (Feld-Knapp 2014c: 23).

Die wichtigste Botschaft des Europäischen Jahres der Sprachen war zu betonen, dass Europa ein mehrsprachiger Kontinent war, ist und auch bleiben wird. Im Sinne dieser Botschaft sollte Mehrsprachigkeit als europäisches kulturelles Erbe erhalten bzw. gepflegt werden und die Voraussetzungen sollten für diese Pflege gesichert werden (Feld-Knapp 2014c: 23). In diesem Jahr wurde durch Sensibilisierungs- und Aufklärungsmaßnahmen zum Erlernen mehrerer Fremdsprachen bzw. zur Förderung des Sprachunterrichts angeregt. Darüber hinaus sollte den Bürgern gezeigt werden, dass die Sprachenvielfalt und die Sprachkenntnisse für sie eine Bereicherung für die zwischenmenschliche Kommunikation und für die gegenseitige Verständigung bedeuten. Im Mittelpunkt dieser Initiative stand das Konzept des dreisprachigen Bürgers, der seine Muttersprache, Englisch als Fremdsprache und eine dritte, möglichst eine Nachbarsprache spricht (Feld-Knapp 2014c: 23). Es hat zur Vertiefung des Bewusstseins für die sprachliche Vielfalt Europas und zu qualitativen Veränderungen beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen einen Beitrag geleistet (Feld-Knapp 2014a: 17f., Krumm 2002: 71). Obwohl das Jahr der Sprachen die Praxis des Fremdsprachenunterrichts in Bewegung bringen konnte, wird die Umsetzung der Förderung der Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen bis heute nicht zur Realität. Durch das Jahr der Sprachen wurden Ansätze und Anregungen vermittelt, aber nachhaltige Änderungen bedürfen einer längeren Zeit.

Als wichtig einzuschätzende Konsequenzen für den FSU lassen sich der frühe Sprachunterricht, der bilinguale Unterricht, die Nutzung moderner Medien und die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit als Ziel im FSU betrachten. Eine Art Sensibilisierung für Sprachen und für das Sprachenlernen wurde in Gang gesetzt, aber die Dominanz des Englischen ist nach wie vor zu spüren. Das führt dazu, dass sehr wenige eine zweite oder eine dritte Fremdsprache lernen (Feld-Knapp 2014a: 18, Krumm 2002: 71f.). Infolge der Globalisierung und ihres sprachlichen Begleiters, des Unitarismus, ist

Englisch als Lingua franca zum vorrangigen Kommunikationsmedium und zur Normsprache geworden und hat sich in vielen Bereichen des Lebens und auch im Bildungswesen durchgesetzt (Ehlich 2002: 10ff., Ahrens 2004: 10). Durch diese Tendenz wurde die Förderung der Mehrsprachigkeit eine dringende Aufgabe. Die Zukunft kann nämlich nicht in einer globalen Zweisprachigkeit liegen, sondern in einer mehrsprachigen Welt, „die flexibel auf lokale Bedürfnisse und politische Veränderungen reagieren kann“ (Ahrens 2004: 11).

Die vorherrschende Lingua franca-Rolle des Englischen hat auch weitreichende Konsequenzen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dafür ist die Förderung von Mehrsprachigkeit von grundsätzlicher Bedeutung und der Unterricht muss im mehrsprachigen Kontext unter den neuen Rahmenbedingungen seinen Platz und seine Identität finden (Feld-Knapp 2014c: 23). Der fremdsprachliche Deutschunterricht muss Mehrsprachigkeit als Option für die Zukunft und als Perspektive für alle Akteure wahrnehmen. Mehrsprachigkeit soll als eine Möglichkeit, die eine sprachliche Chance bietet, aufgefasst werden (Ehlich 2002: 18).

Mit dem Europäischen Jahr der Sprachen dürfen also die Fragen der Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen, der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit nicht als erledigt angesehen werden. Um ein mehrsprachiges und multikulturelles Europa schaffen zu können, sind erstens eine konsequente gemeinsame europäische Sprachenpolitik, zweitens ein Umdenken in Bezug auf den Stellenwert und die Ausgestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts und drittens weitere Initiativen, Maßnahmen und Projekte auf europäischer Ebene von Belang, die zur Verwirklichung der Förderung der Mehrsprachigkeit als Ziel beitragen können (Krumm 2002: 72f.).

3.2.2 Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Aus den europäischen Dokumenten und Initiativen geht eindeutig hervor, dass die Erziehung zur Mehrsprachigkeit eine wichtige sprach- und bildungspolitische Zielsetzung ist, sie aber eine komplexe Aufgabe darstellt. Zur Verwirklichung der Ziele reicht deren Deklaration an und für sich nicht aus, dazu müssen verschiedene Faktoren zusammenspielen. Eine Verbindung zwischen globalen Entwicklungen, wie der Internationalisierung, Mobilität bzw. Multikulturalität, dem Desiderat Mehrsprachigkeit und der schulischen Bildungspolitik ist grundsätzlich nicht gegeben. Sie muss entwickelt,

begründet und vor allem curricular untermauert werden. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) / Common European Framework of Reference for Languages*, der in Europa den Fremdsprachenunterricht vor allem regelt, stellt eine Verbindung zwischen einer europäischen Sprachenpolitik und dem Lern- und Bildungsziel Mehrsprachigkeit her (Edmondson 2004: 41, Feld-Knapp 2014a: 19). Im Folgenden wird darauf eingegangen, inwiefern das Konzept und die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Dokumenten, die den Fremdsprachenunterricht auf europäischer und auf nationaler Ebene prägen, behandelt werden.

3.2.2.1 Der europäische Kontext

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar. Er beschreibt umfassend, wie Lernende fähig werden können, eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann (Europarat 2001, Quetz 2010: 45ff.).

Parallel zu dem Bedürfnis nach der Mehrsprachigkeit in Europa ist auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen erschienen. Dies hatte auch für den institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn weitreichende Folgen. Ungarn ist 2004 der Europäischen Union beigetreten und seitdem muss es die europäischen bildungspolitischen Empfehlungen berücksichtigen. Darüber hinaus haben sich die europäischen Grenzen geöffnet, wodurch für die Ungarn neue Möglichkeiten eröffnet worden sind. Die Einführung des Bologna-Prozesses, der eine Internationalisierung im Hochschulwesen auslöste (Feld-Knapp 2014c: 24), wollte auch dazu beitragen, die Mobilität für Studierende zu ermöglichen und dabei eine Transparenz zu schaffen. Dazu ist der GeR ein wichtiges Instrument, weil dadurch das Sprachwissen auf europäischer Ebene vergleichbar gemacht werden kann, was in Europa auch nach dem Fall des Eisernen Vorhangs wichtig wurde.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen wurde offiziell 2001 im Jahr der Sprachen in Europa eingeführt. Er fungiert in vielen

Ländern Europas als Grundlage für Reformen im Fremdsprachenunterricht und stellt eine Basis für die Entwicklung neuer Curricula, Lehrwerke, Prüfungen oder Selbstbeurteilungsinstrumente dar. Die wichtigsten Zielsetzungen des GeR sind u.a. die Förderung der immer größer werdenden Mobilität bzw. die Internationalisierung, indem Kurse, Inhalte, Richtlinien und Qualifikationsnachweise transparent gemacht und die internationale Zusammenarbeit gestärkt werden (Europarat 2001).

Der GeR hat einen Empfehlungscharakter. Er ist ein Instrument der globalisierten Welt, funktioniert länderübergreifend, ist aber keine Verpflichtung. Er stellt ein für den Fremdsprachenunterricht zentrales Dokument dar, in dem dem Ansatz der Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung beigemessen wird (Krumm 2003c: 120, Burwitz-Melzer 2004: 22). Mehrsprachigkeit wird im GeR als Ziel deklariert, „das für den traditionellen Fremdsprachenunterricht eine neue Dimension eröffnet und ihn von der Fixierung auf den Unterricht einer Sprache befreit“ (Feld-Knapp 2014a: 19). Dem GeR liegt ein pragmatisch-funktionaler Sprachbegriff zugrunde, der Sprache als soziales Handeln betrachtet und statt des Sprachwissens den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt rückt. Sprache wird also „handlungsorientiert als im Wesentlichen ziel- und zweckorientierte Sprachaktivität aufgefasst“ (Krumm 2003c: 121). Diesem Sprachbegriff entsprechend wird im Referenzrahmen von der Grundannahme gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit ausgegangen, d.h. dass Sprache als Teil des Sprachbesitzes verstanden wird, in dem Sprachen als Bestandteile einer vielsprachigen Identität vorkommen, die sich dynamisch entfaltet (Krumm 2003c: 121).

Im GeR wird der Mensch von sich aus als mehrsprachig und als in mehreren Sprachen und Kulturen handlungsfähig und kompetent betrachtet (Neuland/Peschel 2013: 230).

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (Europarat 2001).

Laut dieser Annäherung an Mehrsprachigkeit wäre im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Zielsetzung, dass Lernende eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz entwickeln. Diese Kompetenz erlaubt, „Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu

benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen“ (Europarat 2001). Individuen sind dabei als gesellschaftlich Handelnde zu betrachten, die über unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Sprachen und über Erfahrungen in und mit mehreren Kulturen verfügen (Neuland/Peschel 2013: 230). Diese sprachlichen und kulturellen Erfahrungen existieren nicht unabhängig voneinander, sie interagieren und tragen zur Herausbildung einer integrierten plurikulturellen Kompetenz bei. Mehrsprachige Kompetenz bildet eine Komponente dieser plurikulturellen Kompetenz und steht mit anderen Komponenten in Beziehung. Im GeR wird also Mehrsprachigkeit im Kontext der Plurikulturalität gesehen, wobei Sprache sowohl einen Teil einer Kultur, als auch ein Mittel zum Zugang zu einer Kultur darstellt (Europarat 2011). Wichtig an diesem Gedanken ist, dass die Rolle der Kultur im Kontext der Mehrsprachigkeit hervorgehoben und als eine integrierte Komponente einer umfassenden Kompetenz behandelt wird.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen spielt also bei der Förderung der Mehrsprachigkeit eine außerordentlich wichtige Rolle. Er fungiert als ein Indikator in der Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit. Durch den Referenzrahmen breitet sich im Unterrichtswesen ein neues Dokument bzw. ein Instrument aus und der Versuch wird unternommen, den Fremdsprachenunterricht nach den Empfehlungen des GeR zu gestalten.

Obwohl der GeR auf den modernen FSU innovativ gewirkt hat, wird das Dokument wegen zahlreicher Widersprüche kritisiert. Eine Schwachstelle ist bis heute die Kluft, die zwischen der deklarierten Zielsetzung der Mehrsprachigkeit und der Realität der Sprachpraxis besteht. Der Fremdsprachenunterricht ist momentan nicht in der Lage, diese Zielsetzung „als neue Dimension wahrzunehmen und umzusetzen“ (Feld-Knapp 2014a: 20). Fremdsprachen werden an Bildungsinstitutionen weiterhin monolingual und isoliert, ohne Berücksichtigung der bestehenden Sprach- und Sprachlernerfahrungen und der Transfermöglichkeiten unterrichtet (Feld-Knapp 2014a: 20).

Die zwischen den deklarierten Zielsetzungen und der Realität im FSU bestehende Kluft wurde auf europäischer Ebene erkannt und zur Förderung der Mehrsprachigkeit entstand im Jahre 2009 vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats entwickelt ein neues Dokument, der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*

(RePA) / *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, der von den pluralen Ansätzen ausgeht (Meißner/Schröder-Sura 2009).

Die pluralen Ansätze sind sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die den einzelsprachlichen, monolingualen Konzepten gegenüberstehen und mehrere Sprachen bzw. Kulturen und einen übergreifenden Kompetenzbegriff fokussieren. In diesem Konzept wird ein Akzent auf das Lernen und Lehren unterschiedlicher Sprachen und auf Synergien dazwischen gelegt. Dabei „geht es um die Überwindung monolingualer und monokultureller Attitüden“ (Meißner/Schröder-Sura 2009: 7). Die Entstehung dieses Dokumentes regten Desiderate zum GeR in Bezug auf die Auffassung der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität an. Im RePA wird statt einer additiven und isolierten Behandlung der Kompetenzen für den Aufbau einer umfassenden und integrativen mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz plädiert. Die Pluralen Ansätze stimmen mit den Bildungszielen des Europarates überein. Sie stellen „ein wesentliches Bindeglied innerhalb aller sprachendidaktischen Bemühungen dar“, die im Sinne des lebenslangen Lernens die kontinuierliche Weiterentwicklung der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz der Lernenden betonen (Meißner/Schröder-Sura 2009: 8). Das Ziel an Schulen wäre die mehrsprachige Bildung, die aber nur mit Berücksichtigung Pluraler Ansätze erfolgen kann. Die Ausstattung von Lernenden mit vielfältigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen und ihre Vertiefung setzt mentale Verbindungen zwischen den Sprachen voraus (Meißner/Schröder-Sura 2009: 8f.). Dies bedarf einer sprachenübergreifenden, integrativen Sichtweise. Die Pluralen Ansätze sind vielversprechend, besonders im ungarischen Bildungswesen. Dies würde für Lernende mit der L1 Ungarisch ermöglichen, aus der sprachlichen Isolation, in die sie durch ihre Muttersprache ungewollt gezwungen werden, hervorzutreten. Das Lernen und Lehren von Sprachen im Sinne der Pluralen Ansätze würde zur Herausbildung der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden wesentlich beitragen. Die langfristige Wirkung dieser Ansätze lässt noch auf sich warten, Pilotprojekte, wie das von Hufeisen geleitete PlurCur-Projekt, befinden sich in der Erprobungs- und Evaluationsphase (Feld-Knapp 2014a: 20, 2014c: 56f, Hufeisen 2011, Hufeisen/Henning et. al. 2015). Im ungarischen Bildungswesen konnten sich die Pluralen Ansätze bisher nicht niederschlagen. Ihre Umsetzung bedarf eines Umdenkens in Bezug auf die Behandlung und den Unterricht moderner Fremdsprachen an schulischen Institutionen.

3.2.2.2 Der ungarische Kontext

Die Prinzipien und Empfehlungen des GeR wurden zunächst auf europäischer Ebene formuliert, sollen aber auch in Ungarn berücksichtigt und umgesetzt werden. Die Antworten darauf, inwieweit die Ansätze des GeR die ungarische Situation im FSU beeinflusst haben und wie sich diese in Ungarn niedergeschlagen haben, sind im Nationalen Grundlehrplan (NAT), der den Fremdsprachenunterricht auf gesetzlicher Ebene zu regeln versucht, zu suchen. Der zurzeit aktuelle Nationale Grundlehrplan wurde 2012 verabschiedet und ist am 1. September 2013 in Kraft getreten. Der NAT bildet seit 1989 „die einheitliche Grundlage für die schulische Ausbildung“ (Feld-Knapp 2009: 43), in dem die Bedeutung des Sprachenlernens in Ungarn zum Ausdruck gebracht wird. Die im NAT festgelegten Ziele des Fremdsprachenunterrichts stehen mit dem europäischen Trend und mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen im Einklang. Laut dem Nationalen Grundlehrplan verfolgt der FSU ein relevantes sprachpolitisches Ziel und „trägt zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und der individuellen Vielsprachigkeit bei“ (Feld-Knapp 2014c: 56).

In Bezug auf die Förderung der Mehrsprachigkeit lassen sich im NAT Andeutungen und Ansätze finden. Innerhalb der Förderung der interkulturellen Kompetenz wird die Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen erwähnt. Darüber hinaus wird auch das fächerübergreifende Lernen betont, indem Lernende ihre Kenntnisse aus anderen Fächern auch in der gelernten Fremdsprache einsetzen können (Magyar Közlöny 2012: 48ff.). Zur Herausbildung der individuellen Mehrsprachigkeit aber reichen nur die im NAT aufgezählten Kompetenzen nicht aus. „Mehrsprachigkeit als emanzipatorisches Prinzip ist insofern nicht einer bestimmten Sprache inhärent, sondern wird vielmehr durch sprachübergreifendere Inhalte und Sensibilisierung für kulturspezifische Ausprägungen im Fremdsprachenunterricht erreicht“ (Bosch 2001: 1366). Dieses Zitat beweist auch, dass Mehrsprachigkeit sprachübergreifenden Lernens bedarf. Im NAT kann man nichts darüber lesen, dass Fremdsprachen aufeinander abgestimmt gelernt und gelehrt werden sollten. Es gibt keine Vorschläge dafür, wie Lernende ihre bereits bestehenden Sprachkenntnisse in anderen Sprachen anwenden könnten und inwieweit sie davon Vorteile hätten. Dies untermauert auch, dass der institutionelle FSU in Ungarn noch weiteren Erneuerungen und Paradigmenwechseln unterzogen werden muss.

Die Analyse der den ungarischen Fremdsprachenunterricht prägenden Dokumente (GeR, NAT) in Bezug auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit lässt dahingehend folgern, dass Bestrebungen hinsichtlich der Förderung vorhanden sind, aber diese bei weitem nicht ausreichen. Wie schon erwähnt wurde, muss sich im FSU ein Paradigmenwechsel vollziehen und Lernende müssen künftig auf die Orientierung und das Zurechtfinden im mehrsprachigen Umfeld vorbereitet werden. Um dieser Zielsetzungen gerecht werden zu können, müssten internationale Projekte und Schüleraustauschprogramme ein integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Dadurch hätten Lernende die Möglichkeit, authentische Situationen zu erleben und die Sprache bzw. mehrere Sprachen zu gebrauchen (Feld-Knapp 2014a, 2014b, 2014c, Krumm 2012).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in der vorliegenden Arbeit für die Untersuchung individueller Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext alle behandelten Dokumente, sowohl auf der europäischen, als auch auf der ungarischen Ebene, in bestimmter Weise eine Relevanz haben.

3.3 Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik

Wie aus dem Kapitel 3.1. hervorgeht, ist Mehrsprachigkeit ein komplexes, facettenreiches Phänomen. Diese Komplexität des Begriffs zeigt sich auch darin, welche Wissenschaften sich aus welchen Perspektiven damit befassen und wie diese die Mehrsprachigkeit erforschen.

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit setzt die inter- und transdisziplinäre Arbeit der einzelnen Wissenschaften voraus, indem die Erkenntnisse und die Methoden der Neurowissenschaften, der Psycho- und Soziolinguistik, der Politik- und Gesellschaftswissenschaften, der Erziehungswissenschaft, der Sprachpsychologie, der Tertiärsprachenforschung, der Zweitsprachenerwerbsforschung, der Fremdsprachendidaktik bzw. der Sprachlehr- und lernforschung mit zu berücksichtigen sind (House 2004, Hu 2004). Mehrsprachigkeit lässt sich als ein eigenständiges Forschungsgebiet betrachten, an das sich die einzelnen Disziplinen unterschiedlich annähern. In der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es Klassifizierungsversuche, um die Facetten des Phänomens der Mehrsprachigkeit differenziert erfassen zu können (Hufeisen 2010a: 376ff., Legutke 2004: 121ff., Quetz 2004: 181ff.). Für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit eignet sich die Aufteilung der Forschungsbereiche nach Hufeisen (2010a), da diese Aufteilung zwei für meine Untersuchungen relevante Annäherungen

umfasst. In Anlehnung an Hufeisen kann die Mehrsprachigkeitsforschung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in drei große Gruppen geteilt werden.

Die erste Gruppe befasst sich mit zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Individuen und Gruppen, wobei vor allem die Spracherwerbsverläufe, die Diskurse und die Domänenspezifik der Sprachen untersucht werden. In dieser Gruppe sind sozio-, psycho- und pragmlinguistische Untersuchungen verankert (Jessner 2008, Franceschini 2000, Aronin/Singleton 2008).

Die zweite Gruppe fokussiert dagegen die Untersuchung von Personen während des gesteuerten Lernens von Sprachen im Fremdsprachenunterricht. Dabei wird in erster Linie einerseits auf die Beschreibung idealtypischer Verläufe, unterrichtlicher Interaktionen und des Codewechsels, andererseits auf die Erarbeitung von Modellen zur Deskription von Lernverläufen eingegangen. Diese Forschungen sind im Bereich der Angewandten Linguistik und der Fremdsprachendidaktik angesiedelt (Marx 2005, Hufeisen 2003, 2010a, 2010c).

Diese beiden Gruppen der Forschungsrichtung können nicht strikt voneinander getrennt behandelt werden. Es gibt viele Arbeiten, die die Erkenntnisse der beiden Gruppen zu vereinen versuchen, um ein breites Spektrum abdecken zu können. Diese Arbeiten stellen die dritte Gruppe in der Aufteilung von Hufeisen (2010a: 378f.) dar.

Bei der Behandlung der Erkenntnisse und Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung wird sich im Folgenden auf die vorher dargestellte Gruppierung von Hufeisen (2010a) in ihrer Bedeutung für die Förderung individueller Mehrsprachigkeit gestützt.

3.3.1 Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand

Die Erkenntnisse der linguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung haben in erster Linie für die Definition des Begriffs eine Relevanz. Anzumerken ist allerdings dabei, dass in der Forschung kein Konsens in Bezug auf die Terminologie herrscht. Uneinheitlichkeit herrscht erstens hinsichtlich der Begriffe *Zweisprachigkeit*, *Bilingualität* und *Mehrsprachigkeit*. Zweitens wird die Person, die mehrere Sprachen beherrscht, unterschiedlich bezeichnet.

Einige (besonders Wissenschaftler im Bereich der Anglistik) behandeln die Begriffe und die Konzepte der Zweisprachigkeit und der Mehrsprachigkeit synonym und machen dazwischen keinen Unterschied. Andere vertreten demgegenüber die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit die Beherrschung von mehr als zwei Sprachen bedeutet (Edmondson

2004: 39). Seit Weinreich (1976) existiert die Annahme, „dass sich echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt“ (Bausch 2007: 439). Mehrsprachigkeit wird also in dieser Annäherung von Zweisprachigkeit quantitativ und qualitativ ebenso abgegrenzt. Eine weitere Gruppe von Forschenden geht davon aus (Jessner 2008, Hufeisen 2010a), dass Zweisprachigkeit und somit Bilingualität eine Unterform von Mehrsprachigkeit darstellt und Mehrsprachigkeit sie mit einschließt. In der vorliegenden Arbeit wird Mehrsprachigkeit als ein umfassender Begriff betrachtet, der Zweisprachigkeit bzw. Bilingualität umfasst. Beim Gebrauch des Terminus *Mehrsprachigkeit* werden die beiden als ihre Unterformen behandelt.

Eine weitere Schwierigkeit in der Abgrenzung der vorliegenden Begriffe bedeutet auch, dass nicht eindeutig bestimmt ist, „welcher Grad an Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen zugrunde liegen soll, um eine Person ‚bilingual‘ oder ‚mehrsprachig‘ zu nennen“ (Hufeisen 2010a: 376). Zur Auflösung für dieses Dilemma bietet die Einführung der Begriffe *kommunikative Kompetenz* und *Sprachhandlungskompetenz* eine mögliche Lösung.

Als kompetent in einer Sprache wird jemand betrachtet, wenn er kommunikative Situationen bewältigen und Kommunikationsziele erreichen kann, wenn er durch den Sprachgebrauch sprachliche Handlungen durchführen und Sprechakte umsetzen kann. Mit diesem Konstrukt können sowohl Kontinua von individuellen Sprachentwicklungen, als auch gesellschaftlich determinierte Situationen beschrieben werden (Hufeisen 2010a: 376f.). Diese Erkenntnisse prägen auch meine Auffassung von und meine Überlegungen zur Mehrsprachigkeit in der Arbeit.

3.3.2 Etablierung der Spracherwerbsforschung

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit fügt sich in die Spracherwerbsforschung ein, die sich mit Lern- und Erwerbsprozessen von Sprachen und mit den sich dabei entwickelnden lernersprachlichen Systemen beschäftigt. Im Folgenden wird die Entwicklung der Spracherwerbsforschung in ihren wichtigsten Zügen bis heute dargestellt.

3.3.2.1 Erst- und Zweitspracherwerbsforschung

Die Spracherwerbsforschung ist in Bezug auf die Aneignung der L1 und der L2 weiter zu differenzieren. Die Erstspracherwerbsforschung setzt sich mit Fragen der Aneignung der

L1 auseinander, wobei Mehrsprachigkeit auch eine Rolle spielt, indem sich der Erstspracherwerb von bilingualen oder mehrsprachigen Kindern doppelt oder dreifach vollzieht (Hufeisen/Riemer 2010: 738). Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Zweitsprachenerwerbsforschung mit der Aneignung von Fremd- und Zweitsprachen. Hinsichtlich des Terminus *Zweitsprachenerwerb(-sforschung)* existiert Uneinheitlichkeit, da er in einem umfassenden Verständnis alle Fälle der Erwerbsforschung von Sprachen nach der Erstsprache bezeichnet. In engerem Sinne bezieht sich Zweitsprachenerwerbsforschung auf die Erforschung des außerunterrichtlichen, ungesteuerten Erwerbs fremder Sprachen im Zielland, vor allem im Kontext des Deutschen als Zweitsprache. Für die Erforschung des Sprachlernens in institutionellen Kontexten hat sich im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs der Begriff der Fremdsprachenforschung etabliert (Henrici/Riemer 2007: 38, Ahrenholz 2010b: 367, Hufeisen/Riemer 2010: 739, Königs 2010b: 754f.). Da die Grenzen zwischen der Zweitsprachenerwerbs- und der Fremdsprachenforschung fließend sind und ihre Untersuchungsgegenstände sich überlappen, verwende ich in meiner Arbeit den Terminus *Zweitsprachenerwerbsforschung* in seiner umfassenden Bedeutung für alle Fälle des Spracherwerbs nach der L1.

Obwohl die Ergebnisse der Erstspracherwerbsforschungen in Bezug auf die Erforschung der Mehrsprachigkeit eine entscheidende Rolle haben, beschränke ich mich im Folgenden auf die Entstehung, das Erkenntnisinteresse, die Gegenstände und die Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, die für die Fremdsprachendidaktik als Disziplin der Erforschung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen einen großen Einfluss ausüben.

Im Interesse wissenschaftlicher Arbeiten stand seit einer langen Zeit, wie Sprachen in der Erst- bzw. der Zweitsprache vermittelt werden können. Die Fragen nach der Erklärung des Spracherwerbs gerieten eher in den Hintergrund. Zunächst wurden Forschungen in Bezug auf den L1-Erwerb und den Spracherwerb im FSU durchgeführt. Der natürliche L2-Erwerb wurde am Anfang der 70er-Jahre als Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen entdeckt (Wode 1993: 33f.). „Erst in den letzten etwa 20 bis 30 Jahren hat sich die Zweitsprachenerwerbsforschung international zu einer selbstständigen Disziplin mit eigenen Erkenntnisinteressen und Gegenständen entwickelt“ (Henrici/Riemer 2007: 38). Diese Entwicklung lässt sich u.a. an der immer größeren Zahl der Tagungen und

Konferenzen, an der Vielzahl von fachspezifischen Zeitschriften in mehreren Sprachen (z.B. *Studies in Second Language Acquisition*, *Second Language Research*, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*), Monografien bzw. Handbüchern und von Publikationen, vor allem hinsichtlich der Ergebnisse von empirischen Studien, erkennen. Die Forschung zum natürlichen L2-Erwerb entstand unabhängig voneinander in Großbritannien, in den USA und in Deutschland. In Großbritannien begannen die L2-Forschungsarbeiten am Ende der 60er-Jahre mit den Untersuchungen von Ravem (1968), indem er seine Kinder mit der L1 Norwegisch beim Lernen des Englischen als L2 beobachtete. In den USA haben die L2-Forschungen an spanischen Gastarbeitern bzw. spanischsprachigen Minoritäten ihren Anfang genommen. Dort sind auch Forschungsgruppen entstanden, z.B. um Hatch (1983) in Los Angeles oder um Cazden in Harvard (Wode 1993: 34). Einen wichtigen Meilenstein der Etablierung der Zweitsprachenerwerbsforschung auf deutschsprachigem Gebiet bedeuteten in den 70er-Jahren großangelegte empirische Forschungsprojekte zum Zweitsprachenerwerb von Gastarbeitern, wie das Kieler Projekt oder das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch und das Wuppertaler ZISA-Projekt (Henrici/Riemer 2007: 38). In diesen Forschungsprojekten standen zum einen gemischte Sprachen, wie Pidginsprachen und Ethnolekte (z.B. ‚Gastarbeiterdeutsch‘ oder ‚Kiezdeutsch‘) mit ihren wichtigsten Charakteristika von zweisprachigen Individuen, zum anderen der Verlauf und das Vorgehen von diesen lernenden Individuen im Mittelpunkt. Über diese Projekte hinaus entstehen in Deutschland seit den 70er und 80er-Jahren Studien zum sog. ‚Gastarbeiterdeutsch‘ (Riehl 2014: 115ff., Koepfel 2010: 7). Die Projekte und die Studien belegen, dass sich das wissenschaftliche Interesse an die Erforschung der die Individuen umgebenden und von ihnen gesprochenen (Zweit-)Sprachen wandte und dies die Entstehung der Zweitsprachenerwerbsforschung als eigenständige Disziplin veranlasste. Die L2-Forschung hat sich später mit dem Einbezug vieler Sprachkombinationen in großem Maße weiterentwickelt und über die drei erwähnten Länder hinaus weltweit ausgebreitet (Wode 1993: 35).

Bekannte Vertreter der Zweitsprachenerwerbsforschung im deutschsprachigen Raum sind u.a. Klein (1984, 2000, 2001), Wode (1993), Henrici (1990, 1995), Felix (1982) und Riemer (2001). Im ungarischen Kontext beschäftigen sich mit Fragen und unterschiedlichen Aspekten der Zweitsprachenerwerbsforschung u.a. Navracics (2015, 2011, 2010, 2007), Bartha (2014, 2009, 1999) und Boócz-Barna (2014, 2007) und Lengyel (Lengyel/Navracics 2011).

Die Zweitsprachenerwerbsforschung ist interdisziplinär ausgerichtet und steht mit anderen akademischen Fächern und Wissenschaften in einem engen Zusammenhang. Überlappungen zeigen sich insbesondere mit der Sprachlehrforschung und dem im angloamerikanischen Raum etablierten Wissenschaftskonzept, den *Applied Linguistics*. Davon ausgehend, dass in der vorliegenden Arbeit Mehrsprachigkeit und das Lernen verschiedener fremder Sprachen im Mittelpunkt stehen, sind in Bezug auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen internationale Wissenschaftskonzepte von Bedeutung. Die Konzepte umfassen ein breites Spektrum, ihnen ist gemeinsam, dass sie „auf die Erfassung des Wirklichkeitsbereichs des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ausgerichtet“ sind (Bausch/Christ/Krumm 2007: 10). Das Konzept der Applied Linguistics etablierte sich als selbstständiger Wissenschaftsbereich zuerst in Nordamerika, dann in Großbritannien in Bezug auf den Unterricht des Englischen als Fremdsprache. Im deutschsprachigen Raum wird der Terminus *Angewandte Linguistik* verwendet, deren Gegenstand die Prozesse beim Lehren und Lernen darstellen. Sie ist eine praxisorientierte bzw. interdisziplinäre Wissenschaft, die auf zweierlei Arten vorgehen kann. Einerseits geht sie von der Sprache aus und setzt die linguistischen Forschungsergebnisse nach anwendungsbezogenen Fragestellungen im FSU um. Andererseits kann den Ausgangspunkt der Sprachunterricht bilden und aufgrund der Beobachtungen und der Analyse in Bezug auf den Lernprozess werden Vorschläge für die Theorie gemacht (Spillner 2007: 31ff.).

Der Begriff Applied Linguistics im angloamerikanischen Raum schien aber unscharf bzw. kontrovers zu sein und das führte zu einer Debatte über den Gegenstandsbereich, die wissenschaftlichen Erkenntnisziele und die Forschungsmethoden. Im angloamerikanischen Raum konnte man in den 80er-Jahren die Tendenz beobachten, dass Analysen, die sich mit dem Spracherwerb befassten, eine andere Wissenschaftsbezeichnung suchten, um die spezifischen Züge des Wirklichkeitsbereichs besser erfassen zu können. In den 90er-Jahren erschienen zahlreiche Publikationen zum Lernen und Lehren fremder Sprachen unter dem Oberbegriff *Second Language Acquisition* (SLA). SLA ist im Gegensatz zu Applied Linguistics ein enger Begriff, der die Konturen des Forschungsgegenstandes eindeutiger eingrenzt. Im Deutschen wird dafür der Begriff der Zweitsprachenerwerbsforschung verwendet. Zweitsprachenerwerbsforschung beschäftigt sich mit den Prozessen und Produkten des Sprachenlernens aus der Erwerbsperspektive (Bausch/Christ/Krumm 2007: 11f.). Nennenswerte Vertreter der Second Language Acquisition im angloamerikanischen Raum sind u.a. Krashen (1981), Ellis (1990), Byrnes (1998) und Kramsch (2000).

Der Zweitsprachenerwerbsforschung und anderen Disziplinen ist vor allem ihre zentrale Fragestellung gemeinsam. In den Forschungen wird der Frage nachgegangen, wie, auf welche Weise eine fremde Sprache erworben wird. Vertreter unterschiedlicher Wissenschaften versuchen mit ihren Methoden und Verfahren diese Frage zu beantworten. Das ist wegen der vielfältigen Perspektiven positiv, bereitet aber auch gerade wegen der unterschiedlichen Positionen Schwierigkeiten. Das Erkenntnisinteresse der Zweitsprachenerwerbsforschung ist auf eine umfassende Theorie des Zweitsprachenerwerbs gerichtet, wobei „die Beschreibung der menschlichen Befähigung zur Aneignung von Sprachen und der damit verbundenen Prozesse, Mechanismen und Erwerbsstufen“ in den Fokus gerückt werden (Henrici/Riemer 2007: 38). Eine weitere Zielsetzung der Zweitsprachenerwerbsforschung ist es, eine solide Basis für die Vermittlung von Fremdsprachen zu schaffen. Das ist auch aus dem Grunde von hoher Relevanz, da die Zweitsprachenerwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik eine Grundlagenwissenschaft darstellt und für didaktische Vorgehensweisen empirisch begründete Daten liefert (Henrici 1995).

Die zentrale Fragestellung nach der Art und Weise des Erwerbs einer Fremd- bzw. einer Zweitsprache wirft eine Reihe weiterführender Fragen auf, die mit Hilfe pluridisziplinärer und mehrperspektivischer Forschungsansätze beantwortet werden können. Das zeigt auch die Mehrdimensionalität und die Dynamik des Zweitsprachenerwerbsprozesses. Die Komplexität der Disziplin hat sich auch im Laufe ihrer Geschichte gezeigt. Es existiert nämlich eine breite Palette unterschiedlicher Ansätze zur Erklärung des Erwerbs und des Lernens von Fremdsprachen. Diese Ansätze fokussieren aber nur einzelne Aspekte des Erwerbsprozesses und er wird in seiner Komplexität nicht erfasst. Eine zukünftige Aufgabe für die Zweitsprachenerwerbsforschung ist es, eine umfassende Spracherwerbtheorie zu entwickeln. Darüber hinaus ist es wünschenswert, die einzelnen Fragestellungen einerseits in Bezug auf die Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, andererseits auf die Forschungsmethodologie zu differenzieren (Henrici/Riemer 2007: 38ff.).

3.3.2.2 Tertiärsprachenforschung

Die Spracherwerbsforschung ist die wissenschaftliche, empirische Beschäftigung mit dem Spracherwerb (Boeckmann 2010: 300f.). Erstspracherwerbsforschung bezieht sich auf die Untersuchung des Erwerbs der L1, bei der Zweitsprachenerwerbsforschung erweiterte sich der Forschungsgegenstand und in diesem Rahmen wird der Erwerb einer anderen Sprache

als der L1 erforscht. Zudem differenzierte sich der Forschungsgegenstand weiter dadurch, dass Deutsch als Fremdsprache in vielen Fällen als zweite oder weitere Fremdsprache (als Tertiärsprache oder Deutsch als L3) oft nach dem Englischen unterrichtet wird. Dadurch ergeben sich besondere Bedingungen und Spezifika für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit (Hufeisen 2001: 648ff., 2010b: 334, Hufeisen/Marx 2010: 827).

Das wird auch in der Forschung aufgegriffen und seit den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts werden die qualitativen und quantitativen Unterschiede des Lernens einer ersten und einer zweiten Fremdsprache intensiv erforscht. Durch die Berücksichtigung von Drittsprachen hat sich der Forschungshorizont zum Mehrsprachigkeitserwerb wesentlich erweitert. Infolge der Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen hat sich die Tertiärsprachenforschung herausgebildet und wurde vom Terminus der Mehrsprachigkeitsforschung abgelöst (Hufeisen/Riemer 2010: 747). Diese Abgrenzung spiegelt eine differenzierte Betrachtung in Bezug auf Fragen des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit im FSU wider. Da Tertiärsprachenforschung relevante Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit fokussiert, werden ihre Erkenntnisse in meiner Arbeit mit berücksichtigt, um ein komplexes Bild der Forschungspalette abdecken zu können.

Tertiärsprachenforschung befasst sich also mit der Differenzierung und Präzisierung der Besonderheiten des Lernens und Lehrens von Folgefremdsprachen und liefert „Erkenntnisse über Einflüsse und Interdependenz der beteiligten Sprachen sowie Präferenzen und Synergien in den Erwerbsprozessen“ (Roche 2013: 167). Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung lassen darauf schließen, dass sprachliche Systeme aufeinander aufgebaut werden und miteinander interagieren.

Im Rahmen der Tertiärsprachenforschung werden Untersuchungen zur Interaktion mehrsprachiger Individuen im FSU (unterrichtliche Interaktionen) und zu mehrsprachigkeitsrelevanten Phänomenen wie Sprachwechsel (Codeswitching), Codemixing, Transfer durchgeführt (House 2004: 63). Es ist im Forschungsfeld bekannt, dass dieselben Begriffe und Phänomene den Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen bilden, bei ihrer Erforschung aber unterschiedliche Akzente gesetzt werden. Das ist auch der Fall beim Codeswitching, das einerseits in der Soziolinguistik, andererseits in der Fremdsprachendidaktik beschrieben wird. Die Erkenntnisse der zwei

Annäherungen ergänzen einander und sind von gegenseitiger Relevanz. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist natürlich die soziolinguistische Perspektive als eine Inhaltswissenschaft des Faches DaF auch zu beachten, aber die Ergebnisse fremdsprachendidaktischer Forschungen sind von erstrangiger Bedeutung. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle nur die Erkenntnisse der Soziolinguistik behandelt, die eine unmittelbare Relevanz für die Förderung der Mehrsprachigkeit haben.

Soziolinguistische Untersuchungen liefern Erkenntnisse über den Einfluss von sozialen Faktoren in Bezug auf die Sprache und das Sprachverhalten der Sprecher. Sie ermöglichen eine Wirkungsanalyse des Sprachgebrauchs im fremdsprachlichen Diskurs und eine Analyse fremdsprachenerwerbsspezifischer Diskurse und Interaktionen. Codeswitching, das bei Zweisprachigen als eine normale, selbstverständliche Erscheinung betrachtet wird, beschäftigt in den letzten Jahren immer mehr die Soziolinguisten, die das Sprachverhalten von Bilingualen beobachten und untersuchen. Unter Codeswitching versteht man die Umschaltung bzw. den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen in einem Gespräch. Es ist eine Erscheinung der gesprochenen Sprache, wobei der zweisprachige Sprecher über einen aktiven Zugriff auf das Lexikon und die Grammatik in beiden Sprachen verfügt (Bartha 1998: 8ff., 1999, Boócz-Barna 2007: 48ff., Forgács 2003, 2002). Codeswitching wird in den Forschungsarbeiten aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und wird einerseits als Diskursstrategie, andererseits als psycholinguistisches Phänomen definiert. Außerdem wird eine Unterscheidung zwischen dem pragmatisch motivierten, funktionalen und dem psycholinguistisch motivierten, nicht-funktionalen Codeswitching gemacht. Die funktionale Richtung geht davon aus, dass Codeswitching über eine kommunikative Funktion bzw. eine Kontextualisierungsfunktion verfügt und einen wichtigen Teil sprachlichen Handelns darstellt. Beim Sprechen von Mehrsprachigen hat das eine große Bedeutung, weil dabei vom gesamten Sprachenrepertoire Gebrauch gemacht wird. Der Sprachwechsel kann durch von der Situation bedingte Gründe (situatives Codeswitching), also als Folge einer neuen Situation und aus diskursstrategischen Gründen (konversationelles Codeswitching) mit dem Ziel eines kommunikativen Effekts stattfinden. Der nicht-funktionale Sprachwechsel, der psycholinguistisch motiviert ist, lässt sich auf interne Prozesse der Sprachproduktion zurückführen. Hier wechseln Sprecher in eine andere Sprache ohne eine Absicht (Riehl 2014: 100ff., Roche 2013).

Die Frage der den Sprachwechsel beeinflussenden Faktoren und deren Interpretation bei Mehrsprachigen spielt auch in der Forschung eine große Rolle. Sowohl in der Soziolinguistik, als auch in der Sprachkontaktforschung wird diese Frage in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses gestellt. Zur Interpretation des Codeswitching entstanden u.a. pragmatisch ausgerichtete Modelle (wie z.B. Variation Theory, Government and Binding Theory oder Matrix Language Frame Model), die die Sprachwahl beeinflussenden und das Sprachverhalten bedingenden Faktoren zu erklären versuchen (Boócz-Barna 2007: 50ff.).

Diese Erscheinungen werden von Forschern in der Lebenswelt von Zweisprachigen beobachtet, aber die Erkenntnisse können auch auf den institutionellen Kontext übertragen werden. Bei mehrsprachigen Lernenden ist auch eine wichtige Frage, warum und mit welcher Absicht sie zwischen ihren Sprachen wechseln. Aus der Erforschung der Gründe und der Motivation des Wechsels können Konsequenzen auch bei der Förderung der Mehrsprachigkeit gezogen werden.

Da Akteure des Fremdsprachenunterrichts im unterrichtlichen Sprachwechsel spezifische Intentionen haben, muss neben der soziolinguistischen Perspektive auch die fremdsprachendidaktische herangezogen werden. Fremdsprachendidaktisch orientierte Untersuchungen fokussieren vor allem die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht in der neuen Lehr- und Lernkultur. In den 70er-Jahren hat sich der unterrichtliche Sprachgebrauch mit den Lehrer- und Lernerrollen verändert und seitdem wird im FSU im Sinne der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ von Butzkamm (1973) für den bewussten Einsatz der Muttersprache und dafür plädiert, nicht mehr nur einsprachig zu handeln (Feld-Knapp 2015b, 2014c, Reder 2016). Im handlungs- und lernerorientierten FSU, in dem die Förderung der kommunikativen Kompetenz eine erstrangige Zielsetzung ist, dürfte der Sprachwechsel nicht mehr als Defizit und als Fehler interpretiert werden. Eine vernünftige Mehrsprachigkeit könnte sich im FSU herausbilden, indem Sprachwechsel von Lernenden als Strategien eingesetzt würde, „die die Realisierung ihrer kommunikativen Intentionen ermöglichen“ (Boócz-Barna 2007: 57). Der sinnvolle Einsatz dieser Strategie könnte zur echten, mitteilungsbezogenen Kommunikation führen (Feld-Knapp 2005, Krumm 2006, Perge 2015b). Außerdem sollte der Sprachwechsel von Lehrenden und Lernenden als Reflexionsmittel wahrgenommen werden, um über die Sprache bzw. die Lernerkompetenzen nachzudenken. Den

Sprachwechsel betreffend sind noch die Unterrichtsorganisation und die emotional-affektiv motivierten spontanen Einfälle zu erwähnen, die häufig in der Muttersprache oder selten in einer anderen Fremdsprache geäußert werden. Sie sollten auch in den Unterricht mit einbezogen und zum Thema echter fremdsprachlicher Diskurse gemacht werden (Boócz-Barna 2007: 55ff.).

Über die Rolle und die Funktion des Sprachwechsels im FSU hinaus orientieren sich Forschungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit an der Erforschung der Rolle von Interaktionen und den Möglichkeiten der Förderung der Interaktions- bzw. Diskurskompetenz im mehrsprachigen FSU. In Bezug auf die Interaktionen werden ihre spezifischen Merkmale im FSU und ihre Erneuerungsmöglichkeiten bzw. unterrichtliche Diskurstypen erforscht (Henrici 1995, Hufeisen/Riemer 2010). Im Kontext des DaF-Unterrichts in Ungarn sind in diesem Bereich die Arbeiten von Boócz-Barna (2012, 2013b, 2015a, 2015b) zu nennen.

In Bezug auf den Gegenstand der Tertiärsprachenforschung soll an dieser Stelle kurz auf die unterschiedliche Konzeptualisierung der früheren *Kontrastiven Linguistik* und der Tertiärsprachenforschung eingegangen werden, da eine differenzierte Betrachtung in Bezug auf die Mehrsprachigkeitskonzepte von hoher Relevanz ist. In der frühen Phase der Kontrastiven Linguistik wurde die Ansicht vertreten, dass die zwischen den Sprachen bestehenden Unterschiede zu Fehlern bzw. zur Interferenz (Juhász 1980) führen und die getrennte Behandlung der Sprachen bei der Vermeidung der Fehler behilflich sein könnte. Im Unterschied dazu geht die Tertiärsprachenforschung den Fragen nach, wo man beim Sprachenlernen an vorhandenem Wissen und Sprachlernerfahrungen anknüpfen und diese erweitern kann, wie man zwischen den Sprachen sog. Transferbrücken (Meißner 2000) bauen kann, um den Sprachlernprozess nach der L2 zu erleichtern (Neuner 2003: 24ff.). Transfererscheinungen und ihre Funktionen, besonders beim L3-Lernen bilden also einen wichtigen Forschungsgegenstand in der Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachenforschung (Hufeisen/Lindemann 1998, Boócz-Barna 2013a, T. Balla 2011, 2012, Riemer 2002).

3.3.3 Erforschung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit

Bei der Erforschung der Mehrsprachigkeit wird auch den kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit viel Aufmerksamkeit gewidmet. Es ist von hoher

Relevanz, wie mehrere Sprachen im Gehirn gespeichert und diese mental repräsentiert werden, wie das mehrsprachige Gehirn aufgebaut ist oder wie Mehrsprachige auf ihre vorhandenen Sprachen zurückgreifen können. Die Beantwortung dieser Fragen setzt die Untersuchung der kognitiven und neuronalen Grundlagen der Mehrsprachigkeit voraus. Erscheinungen wie der Sprachwechsel oder die Bedeutungsübertragung von einer Sprache in eine andere legen nahe, dass die von Individuen beherrschten Sprachen im Gehirn nicht voneinander getrennt, sondern miteinander vernetzt sind (Riehl 2014).

3.3.3.1 Mentale Repräsentation der Sprachen im Gehirn

Im 19. Jahrhundert haben sich Neurowissenschaftler für die Lokalisierung des Sprachzentrums im Gehirn interessiert, um Erkenntnisse über die mentale Sprachvernetzung zu gewinnen. Aufgrund der Forschungen wurde festgestellt, dass sich in der linken Hirnhälfte zwei Sprachzentren befinden. Einerseits das Broca-Areal, das eher für die Sprachverarbeitung und die Sprachproduktion verantwortlich ist, andererseits das Wernicke-Areal, das auf das Sprachverständnis spezialisiert ist. Über diese zwei Areale hinaus gibt es in der linken Gehirnhälfte weitere am Sprachprozess beteiligte Zentren und Regionen, die miteinander ein Netzwerk bilden, in dem die Sprachen organisiert sind (Riehl 2014: 34f., Gósy 2005, Bánréti 2006: 1ff.).

In Bezug auf die Repräsentation der Sprachen im Gehirn belegen Studien erhebliche Unterschiede zwischen Früh- und Spätmehrsprachigen. Früh- und Spätmehrsprachige lassen sich hier in Anlehnung an Riehl (2014: 35) wie folgt definieren. Frühmehrsprachige sind Sprecher, die die zweite Sprache vor dem Alter von 3 Jahren erworben haben. Zu Spätmehrsprachigen gehören laut dieser Unterscheidung Sprecher, die die zweite Sprache nach dem Alter von 9 Jahren gelernt haben. Bei Frühmehrsprachigen sind die zwei Sprachen kompakter repräsentiert und sie überlappen sich im Broca-Areal fast vollständig. Dieses Netzwerk im Broca-Areal ermöglicht eine bessere Integration weiterer Sprachen. Demgegenüber funktioniert die Überlappung der Aktivierung bei Spätmehrsprachigen nur teilweise, weil bestimmte Strukturen in Gehirnarealen ab dem sog. kritischen Alter nicht mehr zu modifizieren sind. Die Speicher können beim Spracherwerb der zweiten Sprache nicht das gleiche Areal nutzen. Weitere Unterschiede wurden hinsichtlich des Aktivierungsmusters und der Prozessierung der Sprachproduktion später erworbener Sprachen ermittelt. Frühmehrsprachige müssen bei der Produktion ihrer zweiten oder dritten Sprache weniger Gehirnsubstrat aktivieren und sie aktivieren vor allem den

vorderen Teil der Gehirnrinde (den Cortex), wie z.B. den Sitz des Arbeitsgedächtnisses oder das für kognitive Flexibilität verantwortliche Zentrum. Ein entscheidendes Kriterium ist bei der Variation in der Aktivierung der Sprachen noch das Alter. Je später man mit dem L2-Erwerb anfängt, desto größer ist die erwähnte Variation (Riehl 2014: 35ff., Franceschini 2002, Götze 1999: 10ff.).

Diese Erkenntnisse haben auch im institutionellen Kontext eine Relevanz. Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden sind Forschungsergebnisse der Neurolinguistik bzw. der Gehirnforschung zu beachten. Erstens ist es von Bedeutung, mit welchen bestehenden Sprachkenntnissen Lernende in den FSU kommen, auf welche vorhandenen Ressourcen sie beim Sprachenlernen zurückgreifen können. Zweitens ist das Alter bestimmend, wann sie mit dem Lernen einzelner Sprachen anfangen.

3.3.3.2 Das mehrsprachige mentale Lexikon

In der Mehrsprachigkeitsforschung spielt also im Zusammenhang mit der mentalen Repräsentation die Speicherung der Sprachen von mehrsprachigen Individuen eine wichtige Rolle, wobei dem mehrsprachigen mentalen Lexikon eine große Bedeutung zukommt. Das Wissen im mentalen Lexikon wird organisiert gespeichert, was deklaratives Wissen (Repräsentation) und prozedurales Wissen (kognitive Prozesse) umfasst. Wortformen, Sprach- und Weltwissen sind im mentalen Lexikon gemeinsam, also vernetzt, dennoch autonom repräsentiert. Das mentale Lexikon ist auf diese Weise eine Schnittstelle von sprachlichen und konzeptuellen Strukturen. Aus der Perspektive der Speicherung mehrerer Sprachen ist es wichtig, dass die sprachlichen Informationen im mentalen Lexikon in Form komplexer Zusammenhänge gespeichert werden. Diese kognitive Interdependenz ermöglicht eine möglichst schnelle Aktivierung und Herstellung der Verbindungen zwischen den gespeicherten Informationen (Börner/Vogel 1994a: 1ff., Gósy 2005, Aitchison 1987). Die vorigen Überlegungen in Bezug auf das mentale Lexikon sind überwiegend L1-bezogen. Sie bilden aber eine wichtige Grundlage bei der Modellierung des mehrsprachigen mentalen Lexikons. Raupach (1994: 21), der sich mit dem mentalen Lexikon von Mehrsprachigen aus kognitiv-linguistischer Perspektive beschäftigt, betrachtet es als einen „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“. Sowohl Raupach (1994), als auch Riehl (2014) verweisen auf die terminologische Problematik, dass sich die Fachdiskussion oft auf den Terminus „bilinguales“ bzw. „zweisprachiges“ mentales Lexikon beschränkt, wobei entweder Zwei-

und Mehrsprachigkeit gleichgesetzt werden, oder Mehrsprachigkeit ausgeklammert wird. Ich betrachte Zweisprachigkeit als eine Form der Mehrsprachigkeit und verwende konsequent den Begriff *mehrsprachiges mentales Lexikon* in Anlehnung an Raupach. Bezüglich des mehrsprachigen mentalen Lexikons sind die an sprachliche Einheiten geknüpften Bedeutungen und sprachunabhängigen Konzepte „als Grundeinheiten des menschlichen Wissens und Denkens“ von großem Belang (Raupach 1994: 26). Im mentalen Lexikon existieren also sprachunabhängige konzeptuelle Strukturen, sie sind nicht an Repräsentationen einzelsprachlicher Formen gebunden. Einzelne Sprachen unterscheiden sich in ihrem Lexikon zum einen durch die unterschiedliche Realisierung einzelner Konzepte, zum anderen dadurch, dass es nicht immer dieselben Konzepte bzw. Konzeptverknüpfungen sind, die lexikalisiert werden. Es ist also zwischen dem sprachspezifischen, lexikalischen System einer Sprache und den sprecherindividuellen, subjektiven Repräsentationen der kognitiven Konzepte zu trennen (Raupach 1994: 26, Navracsis 2007). Diese Trennung hat auch in meiner empirischen Forschung bei der Untersuchung der individuellen Textverarbeitung von Sprachlernenden und der transferierbaren kognitiven Kompetenzen eine hohe Relevanz.

In Untersuchungen, die zum mentalen Lexikon und dessen Modellierung vorliegen, wurde häufig die Frage diskutiert, ob die Informationen sprachübergreifend oder nach Sprachen getrennt gespeichert sind. Diese Dichotomie wurde aber aufgehoben und stattdessen wird von einem multidimensionalen Kontinuum gesprochen. Das mehrsprachige mentale Lexikon ist in diesem Sinne ein dynamisches System, das durch Sprachverwendung beeinflusst werden kann. Das wird durch Modelle der Mehrsprachigkeitstheorie, wie z.B. durch die Dynamic Systems Theory von de Bot/Lowie/Verspoor (2007) untermauert. Die Theorie geht davon aus, dass sich die Repräsentationsformen je nach Individuen während der sprachlichen Entwicklung verändern können. Das Sprachsystem eines Individuums befindet sich in einem dynamischen Prozess der Restrukturierung (Riehl 2014: 44, Raupach 1994: 29ff.).

In diesem Kontext ist in der Forschung eine zentrale Frage, ob die verschiedenen Sprachen eines mehrsprachigen Individuums in einem Speicher oder in mehreren repräsentiert sind. Den Überlegungen liegt die Subset-Hypothese von Paradis (2004) zugrunde, die besagt, „dass die Sprachen in unterschiedlicher Weise mit ein und demselben konzeptuellen Erfahrungsspeicher verbunden sind“ (Riehl 2014: 40). Das bedeutet, dass die Konzepte

sprachunabhängig sind, aber sprachspezifische Merkmale enthalten. Die einzelnen Sprachen sind also in einem Speichersystem repräsentiert, in dem die zur gleichen Sprache gehörenden Elemente durch die gemeinsame Verwendung miteinander verbunden sind und ein Netzwerk von Verknüpfungen, ein sog. Subsystem bilden. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit ist noch anzumerken, dass es Verknüpfungen nicht nur zwischen den Elementen einer Sprache, sondern zwischen Elementen der verschiedenen Sprachen gibt (Riehl 2014: 40, Raupach 1994: 30f.).

3.3.3.3 Ertrag der Mehrsprachigkeitsforschung

Forschungsergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung lassen einerseits die Komplexität der Mehrsprachigkeit, andererseits ihren Ertrag bzw. ihren Gewinn sowohl für die Individuen, als auch für die Gesellschaft erkennen. Im Folgenden wird dieser Ertrag in Anlehnung an Roche (2013) und Riehl (2014) zusammengefasst.

Mehrsprachigkeit lässt sich als ein gesellschaftliches Kapital betrachten, indem sie Zugang zu verschiedenen Kulturen und Sichtweisen ermöglicht (Roche 2013: 180ff.). Darüber hinaus trägt sie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bzw. zu einem differenzierten Blick auf die Kulturen bei und erleichtert Wirtschaftsbeziehungen in der Welt. In Bezug auf die Erfassung des Wertes, den Mehrsprachigkeit für die einzelnen Individuen hat, werden in der Forschung dreierlei Aspekte mit berücksichtigt. Neben dem psychologischen und dem sozialen Aspekt findet der kognitive eine besondere Beachtung. Der psychologische Aspekt bezieht sich auf die identitätsbildende Funktion der Sprache für die Sprecher. Beim sozialen Gesichtspunkt handelt es sich um das Verstehen und Akzeptieren kommunikativer Routinen und Verhaltensweisen von Mitgliedern eigener und anderer Sprachgemeinschaften. Seit der kognitiven Wende in den 70er-Jahren rückte der kognitive Aspekt in den Mittelpunkt des Interesses und die kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit werden in Bezug auf mehrsprachig aufwachsende Kinder intensiv erforscht (Riehl 2014: 17f.). Aufgrund neurologischer Studien kann festgestellt werden, dass Mehrsprachige Monolingualen gegenüber zu einer besseren Mentalisierung (Theory of Mind) fähig sind, d.h., dass sie Bewusstseinsvorgänge in anderen Personen annehmen und diese in der eigenen Person erkennen können. Darüber hinaus ist belegt worden, dass Mehrsprachige über eine hochgradige kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit des Einsatzes von Strategien beim Sprechen verfügen. Zusätzlich zeigen mehrsprachige Kinder im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle bessere Ergebnisse als Einsprachige. Die gut ausgeprägte Aufmerksamkeitskontrolle betrifft auch die Sprachaufmerksamkeit (language awareness)

und das metasprachliche Bewusstsein, die sich bei Mehrsprachigen besser entwickeln können. Weitere Vorteile von Mehrsprachigkeit sind, erstens, dass mehrsprachige Individuen ein differenziertes Sprachbewusstsein besitzen, wodurch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert werden kann, zweitens ihr kreativitätsförderndes Potential. Diese Vorteile können natürlich individuell unterschiedlich sein und das Verhältnis der Sprachkompetenz und der kognitiven Fähigkeiten spielt auch eine entscheidende Rolle (Riehl 2014: 55ff., Nicoladis 2008, Bialystok 2001). Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, besonders im rezeptiven Bereich ist der bewusste Umgang mit den genannten Vorteilen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Voraussetzung. Sie müssen als Potentiale betrachtet werden.

3.4 Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik

Wie schon angekündigt wurde, lehne ich mich bei der Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeitsforschung an die Gruppierung von Hufeisen (2010a) an, in der die Forschungen zu mehrsprachig aufwachsenden Individuen den ersten Schwerpunkt bilden. Obwohl Forschungen dieser Art viele Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik liefern, konzentrieren sie sich in erster Linie auf die Entwicklung von Typologien und die Durchführung von Sprachstandsanalysen in Erwerbskontexten anhand von Fallbeispielen und nehmen auf die Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts kaum Rücksicht. Das verhindert erheblich die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen. Die traditionellen Klassifizierungen und Typologien orientieren sich in erster Linie an externen und globalen Kriterien der Kompetenzorganisation und betreffen die Qualität, Intensität und Dynamik der Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs nur in einem geringen Maße.

In der Forschung wurden diese Desiderate erkannt, Mehrsprachigkeit wurde für den Fremdsprachenunterricht neu gedeutet und als Thema bzw. als Ziel definiert und in den letzten Jahren haben sich fremdsprachendidaktisch und angewandt linguistisch angelegte Forschungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit für das Lernen und Lehren fremder Sprachen intensiviert (Bausch 2007: 442f., Roche 2013: 160, Feld-Knapp 2014a, 2014b, 2014c, Königs 2001, Hufeisen/Neuner 2003).

Sie legen einen Akzent auf die Untersuchung von mehrsprachigen Personen und Prozessen während des gesteuerten Lernens von Sprachen im Fremdsprachenunterricht und erarbeiten Modelle zur Beschreibung von Lernverläufen. Diese Forschungsrichtung bildet

in der Auffassung von Hufeisen (2010a) die zweite Annäherung. Im Folgenden wird auf die bedeutendsten Forschungsschwerpunkte und die Modelle der fremdsprachendidaktisch angelegten Mehrsprachigkeitsforschung in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext eingegangen. Zu diesen Erläuterungen ist es unerlässlich, die wissenschaftliche Disziplin der Fremdsprachendidaktik und ihre Zielsetzungen zu umreißen.

Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin hat sich „für die Erforschung von Lehren und Lernen fremder Sprachen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht“ etabliert (Feld-Knapp 2014c: 37). Fremdsprachendidaktik hat spezifische Aufgaben und sie setzt sich zum Ziel, Lehr- und Lernprozesse zu erforschen, zu erklären und zu optimieren. Die Disziplin gewinnt ihre Fragestellungen zum einen aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, zum anderen aus der Erforschung der fremdsprachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Sie erhebt den Anspruch, aus diesen Fragestellungen Vorschläge für die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten. „Die Erforschung von Sprachlehr- und lernprozessen und deren Ergebnisse haben für die [...] Fremdsprachendidaktik weitere Perspektiven und neue Forschungsfelder eröffnet“ (Feld-Knapp 2014c: 37). Fremdsprachendidaktik ist also ein komplexes Phänomen, das einerseits als eine Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Faktoren, andererseits als eine Theorie für den Unterricht, „die Konzepte für die Inhalte, die Vermittlung und die methodische Gestaltung von fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen entwickelt“, fungiert (Hallet/Königs 2010: 13). Außerdem lässt sich Fremdsprachendidaktik als eine Bildungstheorie konzeptualisieren, die zur Analyse und zum Entwerfen gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens beiträgt. Darüber hinaus sind ihr Interesse an sprachlichen und politischen Fragen bzw. ihr Einsatz für die Umsetzung und Förderung von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel im institutionellen Kontext hervorzuheben (Feld-Knapp 2012, 2014c: 37f.). Die Aufgabenfelder für Fremdsprachendidaktik lassen sich in Anlehnung an Krumm (2016) auf dreierlei Arten zusammenfassen. Diese sind erstens die Erarbeitung und Vermittlung der sprachlehr- und sprachlerntheoretischen Grundlagen, zweitens die Erarbeitung und Vermittlung von didaktisch-methodischen bzw. curricularen Konzepten und ihre Erprobung bzw. Erforschung und drittens die Planung und Evaluierung konkreter Lehr- und Lernprozesse.

In der Fremdsprachendidaktik wird auch heutzutage ein breites Spektrum an Themen erforscht, die den im Vorigen dargestellten Funktionen der Fremdsprachendidaktik zuzuordnen sind. Ein aktuelles und wichtiges Forschungsfeld ist die Erforschung der Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen. Der institutionelle Fremdsprachenunterricht umfasst das Erlernen mehrerer Fremdsprachen und zu deren Erforschung hat sich im deutschsprachigen Raum die Mehrsprachigkeitsdidaktik etabliert, die Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit umfasst. Mehrsprachigkeitsdidaktik hat sich mit der Tertiärsprachendidaktik (s. Kap. 3.3.2.2) parallel entwickelt. Während aber Tertiärsprachendidaktik die Optimierung des Erwerbs mehrerer Sprachen und die Bedingungen des Erwerbs einer L3 fokussiert, stehen im Mittelpunkt der Mehrsprachigkeitsdidaktik „die in den Unterrichtsräumen vorhandenen Mehrsprachigkeit(en) [...], seien es die institutionell verankerten oder die in den individuellen Lernaltersprachenrepertoires vorfindlichen“ (Hufeisen 2011: 269). Im Gegensatz zur Tertiärsprachendidaktik, die den Kontext des Deutschen als Fremdsprache anvisiert, hängt die Mehrsprachigkeitsdidaktik im deutschsprachigen Raum mit der Positionierung des Deutschen als Zweitsprache zusammen (Feld-Knapp 2014a: 23). „Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Deutschlernens bzw. des Sprachenlernens generell zu nutzen“ (Krumm 2010b: 208), wobei Sprachverwandtschaften genutzt, Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden. Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert sich also an der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Lernenden, die bereits mehrere Sprachen und evt. ein Sprachbewusstsein in den Unterricht mitbringen, von denen Gebrauch zu machen ist (Krumm 2010b: 208).

Ergebnisse der Tertiärsprachenforschung (s. Kapitel 3.3.2.2) lassen darauf folgern, dass in der Forschung nicht mehr die Auffassung vertreten wird, dass die L2 als Vorbild für das Lernen weiterer Sprachen dient. Die additive, chronologische Betrachtungsweise des Spracherwerbs scheint nicht mehr fruchtbar zu sein. Stattdessen wird eine potenzielle Mehrfachbesetzung der chronologisch besetzten Positionen vorgeschlagen. Ausgehend davon, dass sich das Lernen einer zweiten Fremdsprache (einer L3) anders gestaltet als das derselben Sprache als L2, scheinen die bisherigen Spracherwerbsmodelle nicht geeignet zu sein, da sie die bestehenden Unterschiede zwischen dem Lernen einer L2 und einer L3 oder Ln nicht abbilden und erklären können. Dabei werden nämlich die Besonderheiten des Lernens einer L3 oder Ln, die sog. fremdsprachenspezifischen Faktoren oder

Multilingualismfaktoren nicht mit berücksichtigt. Aus diesem Grund wurden in der Mehrsprachigkeitsforschung Modelle, die auf die vorhandenen Modelle bzw. auf Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung zurückgreifen, zur Darstellung multiplen Sprachenlernens erarbeitet. Diesen Modellen ist gemeinsam, dass sie sprachenunabhängig sind und das Lernen weiterer Sprachen nach der L2 systematisch mit einbeziehen, und mit berücksichtigen, dass die Ausgangslage beim Lernen von L3, L4, Ln anders ist als beim Lernen der L2. Diese Modelle heben „den spezifischen Charakter des Lernens der ersten Fremdsprache als [...] Grundlage für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachenlernen hervor“ (Hufeisen/Riemer 2010: 747) und nehmen beim Lernen einer zweiten Fremdsprache eine spezifische Fremdsprachenlernkompetenz an, die beim weiteren Fremdsprachenlernen als Erleichterung gesehen wird (Hufeisen 2003: 8, Roche 2013:167, Hufeisen/Riemer 2010: 747, Hufeisen 2001, Hufeisen 2004: 77f.). Im Folgenden werden vier dieser Modelle ausführlich vorgestellt. Die Modelle wurden ausgewählt, weil sie sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit von Individuen beziehen und Aspekte des Lernens weiterer Fremdsprachen nach der L1 im institutionellen Kontext berücksichtigen.

- Das Faktorenmodell von Hufeisen (1998, 2003, 2010c):

Dieses Modell dient zur Beschreibung des sukzessiven und multiplen Sprachenlernens, in dem bestehende Sprachlernerfahrungen den Erwerb weiterer Sprachen beeinflussen. Im Modell werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren in vier Stufen (Erwerb einer L1, Lernen einer L2, einer L3 und weiterer Fremdsprachen Ln) dargestellt. Es lässt sich beobachten, welche Faktoren beim Lernen weiterer Fremdsprachen zu den bisherigen hinzukommen. Es wird angenommen, dass alle Stadien durch die Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums (Universalien) und die Lernumwelten geprägt werden. Der Erstspracherwerb wird durch neurophysiologische, lernexterne Faktoren und die Art bzw. den Umfang des Inputs beeinflusst. Beim Lernen einer L2 verfügen Lernende bereits über Lebens- und Lernerfahrungen bzw. Strategien, wozu kognitive, linguistische und emotionale Faktoren hinzukommen, wodurch die Basis für eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit geschaffen werden kann. Der größte qualitative Sprung vollzieht sich beim Lernen einer L3, wobei die Einflussfaktoren auch komplexer werden. Das bisherige Faktorenbündel wird beim Lernen einer L3 mit den fremdsprachenspezifischen Faktoren ergänzt. Der qualitative Unterschied ergibt sich aus der Existenz einer anderen Fremdsprache und aus spezifischen Fremdsprachenlernerfahrungen und –strategien (Hufeisen 1998: 171f., Hufeisen 2003: 8f., Hufeisen/Marx 2010: 827f.). Das

Faktorenmodell liefert wichtige Anhaltspunkte für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, weil man weiß, auf welche Wissensbestände und vorhandene Kompetenzen bzw. Fähigkeiten Lernende zurückgreifen können.

- Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit (Dynamic Model of Multilingualisms) von Herdina und Jessner (1997, 1998, Herdina/Jessner 2002):

Es ist ein psycholinguistisches Modell und stellt die dynamische Entwicklung individueller Lernprozesse in den Mittelpunkt. In ihrem holistischen Systemmodell untersuchen Herdina und Jessner Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene und betonen beim Lernen einer dritten Sprache die positive Einwirkung metalinguistischer Kompetenzen und die Wichtigkeit der Sprachlernfähigkeit. Das Modell geht nicht von Sprachen als Systemen, sondern von sprachlichen Systemen aus, die Teile eines psycholinguistischen Systems eines Mehrsprachigen sind (Hufeisen 2003: 8, Roche 2013: 173, Boócz-Barna 2007: 21, Kursiša 2012: 29f.).

- Rollen-Funktions-Modell von Williams/Hammarberg (1998, Hammarberg 2001)

Wie das Dynamische Modell ist das Rollen-Funktions-Modell auch psycholinguistisch orientiert und schreibt den Sprachen bestimmte Funktionen bzw. Rollen zu. Außerdem hält das Modell die etymologische Verwandtschaft oder Distanz zwischen den Sprachen für ein wichtiges Kriterium beim multiplen Sprachenlernen (Roche 2013: 172f.).

- Foreign Language Acquisition Model (FLAM) von Groseva (1998)

Das Modell ist aufgrund der Untersuchungen mit bulgarischen DaF-Lernenden von Groseva entstanden, in denen „durch Fehleranalyse der Lernerproduktionen die Unterschiede im interlingualen Transfer herausgearbeitet wurden“ (Kursiša 2012: 28). Nach den Untersuchungen kam Groseva (1998) zum Schluss, dass eine Person nach einem bewussten Lernen einer L2 über ein bewusstes Wissen verfügt, das die Grundlage für das System und den Erwerb weiterer Fremdsprachen bildet (Kursiša 2012: 28).

Über die sich an individueller Mehrsprachigkeit orientierenden Modelle hinaus gibt es auch weitere, die sich auf mehrsprachige Gesellschaften beziehen. Ein ähnliches Modell ist das soziolinguistisch orientierte Ökologische Modell (Ecological Model of Multilinguality) von Aronin & O'Laoire (2004), das das Prinzip der im alltäglichen Sinne verwendeten Ökologie aufgreift und lernumweltliche Faktoren in den Vordergrund stellt. Es beschreibt Mehrsprachigkeit „als ein ausgleichendes System der Sprachen im Kontext der

Identitätsentwicklung einer Person“ (Roche 2013: 177). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass seitens Mehrsprachigen eine Anpassungsfähigkeit erforderlich ist, womit Bezüge zur Identität des Sprechers und seinen Absichten entwickelt werden. Dieses Modell ist bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit aus dem Grunde von Relevanz, weil es das mehrsprachige Individuum fokussiert und die Komplexität der individuellen Mehrsprachigkeit untersucht (Hufeisen 2003: 8, Roche 2013: 177f.).

Wir konnten sehen, dass die hier vorgestellten Modelle sozio- bzw. psycholinguistisch und angewandt linguistisch orientiert bzw. explorativ-qualitativ sind. In diesem Bereich finden auch neurolinguistisch orientierte Datenerhebungsmethoden weite Verbreitung und diese Untersuchungen gehen der Frage nach, ob Erstsprachen im Gehirn an bestimmten zuordenbaren Stellen und Fremdsprachen an anderen Stellen prozessiert werden. Eindeutige Konsequenzen können aber erst nach einer langfristigen Erprobung gezogen werden (Hufeisen/Riemer 2010: 747, Franceschini/Hufeisen/Jessner/Lüdi 2004).

3.4.1 Mehrsprachigkeit in der Lehrerforschung

Mehrsprachigkeit wird auch in der fremdsprachendidaktisch angelegten Lehrerforschung untersucht. Lehrerforschung fokussiert in der letzten Zeit einzelne, kognitive Variablen einzelner Lehrpersonen bzw. ihre Verknüpfung. Mehrsprachigkeit wird in dieser Hinsicht als Teil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen erforscht, d.h. welches Wissen sie über Mehrsprachigkeit bzw. über ihre eigenen Vorstellungen, Absichten und Einstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit haben (Feld-Knapp 2013, 2014c: 86ff.). An dieser Stelle soll auf die qualitativ angelegte Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis ungarischer DaF-Lehrenden von Feld-Knapp (2014c) mittels Subjektiver Theorien hingewiesen werden. Die Forschung erfolgte aus der Lehrerperspektive und dem Thema wurde sich aus der Perspektive der Förderung angenähert.

Die Untersuchung umfasste einerseits den Wandel der Attitüde von DaF-Lehrenden in Ungarn, andererseits das Berufsprofil und die Motivationsgründe ungarischer Fremdsprachenlehrender. Ein wichtiger Stellenwert wurde in der Untersuchung dem Aspekt der Mehrsprachigkeit bzw. dem Lehrenden als Erzieher zur Mehrsprachigkeit zugeschrieben. Durch die Ergebnisse wurden Erkenntnisse dazu gewonnen, was Lehrpersonen von Mehrsprachigkeit halten, inwiefern Fremdsprachen an den jeweiligen Schulen behandelt werden bzw. miteinander in Verbindung gebracht werden und wie

Lehrende ihre Lernenden zum Lernen mehrerer Sprachen motivieren und anregen können (Feld-Knapp 2014c: 85ff).

Aus der Befragung von angehenden Fremdsprachenlehrenden zu ihren Motivationsgründen ging hervor, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit trotz seiner Vorteile kaum bekannt ist. Die Befragung praktizierender Fremdsprachenlehrender zeigte auch, dass sie sich mit diesem Thema nur wenig befasst haben und wegen Mangel an Projekten bzw. Weiter- und Fortbildungen Schwierigkeiten damit haben. Bei dieser Zielgruppe konnte aber eindeutig bewiesen werden, dass sie dieser Entwicklung positiv gegenüber stehen und an ihre zukünftige Umsetzung glauben. Im Rahmen der Befragung zum Berufsprofil konnte ermittelt werden, dass Mehrsprachigkeit einen festen Bestandteil des Berufsprofils der befragten Fremdsprachenlehrenden darstellt. Hier zeigte sich auch, dass, obwohl der Gewinn und die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit von Lehrpersonen anerkannt werden, sich Wege ihrer Umsetzung noch nicht klar abzeichnen (Feld-Knapp 2014c: 95ff.). Feld-Knapp (2014c: 100) weist einerseits auch aufgrund ihrer Forschungsergebnisse darauf hin, dass die Befähigung zur Mehrsprachigkeit spezielle Lehrerkompetenzen voraussetzt, wobei die biografischen Erfahrungen von Lehrpersonen auch eine wichtige Rolle spielen. Andererseits wurde nach der Durchführung ihrer Forschung festgestellt, dass sich die Umsetzung der Mehrsprachigkeit als eine wichtige Zielsetzung im institutionellen Fremdsprachenunterricht nur im Rahmen einer neuen Lehr- und Lernkultur bzw. einer partnerschaftlichen und kooperativen kollegialen Zusammenarbeit der Lehrpersonen vollziehen kann.

Die gewonnenen Erkenntnisse der fremdsprachendidaktisch angelegten Forschung von Feld-Knapp, die die Lehrerperspektive in den Mittelpunkt stellte, sind von grundlegender Bedeutung bei der Förderung individueller Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext.

3.4.2 Didaktische Ansätze zur Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen

Mehrsprachigkeit ist also ein Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen, in dem mehrsprachig aufwachsende Individuen und das Sprachenlernen im FSU unter institutionellen Rahmenbedingungen erforscht werden. Die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung führen in der Fremdsprachendidaktik zur Forderung, mit der Berücksichtigung der Forschungsergebnisse der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung „eine eigenständige Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit zu erarbeiten“, um echte

Mehrsprachigkeitsprofile ausbilden zu können (Bausch 2007: 443). Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit kann der institutionelle FSU auf Ressourcen der Fremdsprachendidaktik zurückgreifen.

Im Vorigen haben wir schon gesehen, dass die curricularen Grundlagen für den Fremdsprachenunterricht von grundlegender Bedeutung sind, sie reichen aber in Bezug auf die Umsetzung bildungspolitischer Zielsetzungen an und für sich nicht aus. Der Fremdsprachenunterricht braucht „auf didaktischer Ebene Grundsätze, die das Zusammenspiel von Ursache und Wirkung explizit machen“ (Feld-Knapp 2014a: 20). In der Fremdsprachendidaktik wurden in den letzten Jahren didaktische Ansätze und Konzepte zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit vorgestellt, die versuchen, „die vorhandenen Mehrsprachigkeiten und die angestrebten Mehrsprachigkeiten miteinander zu verbinden“ (Hufeisen 2011: 268). Diese Ansätze stellen die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt, dadurch dass sie die Sprachen im Lehr- und Lernprozess integriert und nicht isoliert betrachten.

Der erste Ansatz, der seinen Anfang in den 70er-, 80er-Jahren in England genommen hat, ist das Programm der *language awareness*, in dessen Mittelpunkt die Bewusstheit bzw. die bewusste Beschäftigung mit der Fremdsprache steht (Reich/Krumm 2013: 79, Wolff 2002b: 31ff.). Das Ziel des Programms war es, „dem Desinteresse, eine Fremdsprache zu lernen, entgegenwirken zu können“ (Feld-Knapp 2014a: 21). Ihm wird eine Überbrückungs- bzw. Verbindungsfunktion zwischen der L1, der L2 und der L3 zugeschrieben, indem es die muttersprachliche Didaktik der jeweiligen Nationalsprachen sowie die Didaktik der Fremdsprachen berührt. Das Programm der *language awareness* legt einen großen Wert auf die Bewusstmachung und die Sprachbewusstheit als allgemeines Erziehungsziel im FSU. Lernende werden zum kritischen Umgang mit der Welt bzw. zur Förderung der Fähigkeit, über die Sprache nachzudenken und den Sprachgebrauch zu reflektieren, angeregt (Feld-Knapp 2014a: 21f., Reich/Krumm 2013: 79, Wolff 2002b: 31ff., Neuland/Peschel 2013: 126ff.). Bewusstmachung und Sprachbewusstheit sind ebenso zentrale Begriffe im Ansatz der *Interkomprehension*.

Für die vorliegende Arbeit hat der didaktische Ansatz der Interkomprehension eine hohe Relevanz. Aus diesem Grund wird dieses Konzept eingehend mit seinen wichtigsten Charakteristika behandelt. Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen ist ein sprachlich ausgerichteter Pluraler Ansatz (s. ausführlicher im Kapitel 3.2.2.1). Der Begriff

der Interkomprehension kommt in der Fachliteratur in mehreren Bedeutungen vor. Doyé (2005: 7) betrachtet Interkomprehension als eine Kommunikationsform, während Meißner (2012) sie als eine rezeptive Kompetenz definiert. In meiner Arbeit verwende ich Interkomprehension in der Bedeutung einer Verstehensfähigkeit in verwandten europäischen Sprachen innerhalb von Sprachfamilien (Krumm 2010a: 73). In diesem Verständnis stellt Interkomprehension den Erwerb von Teilkompetenzen im rezeptiven Bereich in Sprachen einer Sprachfamilie in den Fokus, wobei Gemeinsamkeiten zwischen genetisch verwandten Sprachen als Lernerleichterungen genutzt und bewusst gemacht werden. Interkomprehension will dazu beitragen, dass man in mehreren Sprachen einer Sprachfamilie agieren kann. Sie setzt sich zum Ziel, eine Lese- und Verstehenskompetenz in verschiedenen, miteinander verwandten Sprachen zu erreichen und dadurch die rezeptive Mehrsprachigkeit zu fördern. Durch die strukturelle und inhaltliche Vernetzung der Sprachen kann Interkomprehension einerseits die Basis für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit schaffen, andererseits als Strategie zur Förderung von Sprachlernkompetenz und zur Lernerautonomie beitragen (Hufeisen/Marx 2007, 2014, Feld-Knapp 2014a, Perge 2014a, 2015a, 2015c, Ollivier/Strasser 2013, Klein 2002, Meißner 2004, Meißner/Schröder-Sura 2009).

Der Ansatz der Interkomprehension liegt bewährten, in der Praxis erprobten europäischen Projekten zugrunde. In Bezug auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen wurden im europäischen Kontext mehrere Projekte erarbeitet bzw. in der Praxis erprobt. Die ersten Projekte widmen sich den sprachlichen Handlungen im rezeptiven Bereich. Die Geschichte dieser Projekte geht in die 90er-Jahre zurück. In diesen Jahren sind Projekte entstanden, wie die *Hagener Interkulturellen Lesekurse*, das IGLO-Projekt und das Projekt *Lernen für Europa*, das die Vermittlung der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die wissenschaftliche Kommunikation mit mittel- und osteuropäischen Ländern zum Ziel setzte (Tafel et. al. 2009: 7). Zu den Projekten im rezeptiven Bereich zählen auch die EuroCom-Projekte, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Die ersten EuroCom-Projekte zielten auf die Interkomprehension zwischen den Sprachen der romanischen Sprachfamilie ab (Klein/Stegmann 2000). Später erwies es sich als notwendig, „das Konzept didaktisch zu implementieren, es auf die anderen beiden großen Sprachengruppen Europas, die slawische und die germanische Gruppe, auszudehnen“

(Klein 2002: 30). Das für die romanischen Sprachen entwickelte EuroComRom von Klein und Stegmann (2000) diene als Vorbild für Zybatow (2005), der die Methode im Rahmen des Projektes EuroComSlav auf die slawischen Sprachen übertragen hat, sowie für Hufeisen und Marx (2007, 2014), die das Konzept im EuroComGerm für die germanischen Sprachen ausgearbeitet haben.

Das übergeordnete Ziel des EuroCom-Konzeptes ist es, Europäern Mehrsprachigkeit ohne erhöhte Lernanstrengung bzw. ohne perfektionistische Kompetenzanforderungen zu ermöglichen, wobei den partiellen sprachlichen Kompetenzen große Bedeutung beigemessen wird (Hufeisen/Marx 2007: 4, Hufeisen/Marx 2014: 7). In den EuroCom-Projekten wird auf die Teilkompetenzen großer Wert gelegt sowie deren wichtige Rolle hervorgehoben. Diese Projekte fokussieren das Lesen als eine relevante rezeptive Kompetenz und setzen sich zum Ziel, dass Lernende Texte in verwandten Sprachen erschließen bzw. lesen lernen können. Das Konzept zielt also auf den Erwerb interlingualer Lesekompetenz in allen Sprachen einer Sprachfamilie ab (Boócz-Barna 2013a: 112f.). Die Projekte versuchen den Sprachlernenden die rezeptive Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, indem diese sich Strategien zum Lesen bzw. Verstehen von Texten aus verwandten Sprachen und darüber hinaus Techniken des optimierten Texterschließens aneignen können (Lutjeharms 2002, Hufeisen/Marx 2007, 2014, Feld-Knapp 2014d).

Die während des Leseprozesses eingesetzten Vorkenntnisse von Lernenden aus der Muttersprache, aus bereits gelernten Fremdsprachen bzw. mit Hilfe von Brückensprachen und den zwischen den genetisch verwandten Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten, können als Ressourcen genutzt werden und dadurch das Verstehen erleichtern (Krumm 2003a, 2010b: 208, Boócz-Barna 2007, Feld-Knapp 2014b, Hufeisen/Marx 2007, 2014). In diesen Projekten kommt den sog. Brückensprachen, in denen Lernende bereits über gewisse Kenntnisse verfügen und diese für Transferprozesse gezielt einsetzen (Tafel et. al. 2009: 11), auf deren Basis Sprachlernende also eine andere Sprache innerhalb einer Sprachfamilie erschließen lernen, eine besondere Bedeutung zu (Boócz-Barna 2013a: 112f.)

Wie schon angedeutet, bauen die EuroCom-Projekte auf die zwischen den Sprachen bestehenden sprachverwandtschaftlichen Beziehungen in den romanischen, germanischen

und slawischen Sprachfamilien auf und können dadurch in den Dienst der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit gestellt werden (Klein 2002, Hufeisen/Marx 2007, 2014).

Sprachverwandtschaften sollen also eine Schlüsselfunktion haben und dienen als Ordnungsprinzip, d.h. sie werden als neues Mittel zur Förderung der Mehrsprachigkeit eingesetzt. Zumal die germanischen Sprachen zu den meist gelernten Fremdsprachen in Ungarn gehören und unter den EuroCom-Projekten dem EuroComGerm-Projekt eine entsprechend große Bedeutung beigemessen wird, soll es im Folgenden auch detaillierter vorgestellt werden.

EuroComGerm ist dem übergeordneten Ziel des EuroCom-Konzeptes verpflichtet und zielt auf die Förderung der Verstehensfähigkeit, d.h. der Interkomprehension in germanischen Sprachen ab. Zur Förderung wurde eine gemeinsame Methode, das Verfahren der „Sieben Siebe“ entwickelt, „das es erlaubt, Sprachverwandtschaften zu erkennen und für das Lernen bzw. Verstehen verschiedener Sprachen zu nutzen“ (Krumm 2010a: 73). Das EuroComGerm-Projekt soll den Sprechern germanischer Sprachen ermöglichen, an Texte in weiteren germanischen Sprachen, in denen sie mit Hilfe der Brückensprachen Deutsch und Englisch viel Bekanntes entdecken können, heranzugehen, diese zu erschließen und zu verstehen (Hufeisen/Marx: 2007: 4ff., Hufeisen/Marx 2014: 8f.). Das Projekt stellt auch das Lesen als rezeptive Fertigkeit und die Aneignung von rezeptiven Kompetenzen beim Lesen in den Mittelpunkt und betrachtet die zwischen den Sprachen bestehenden Ähnlichkeiten als Ressource bzw. als Grundlage beim Verstehen (Hufeisen/Marx 2007: 3ff., Hufeisen/Marx 2014: 5ff.).

Um den Sinn von Texten erfassen zu können und sie zu verstehen, werden beim Lesen verschiedene Strategien eingesetzt. Besonders wichtig sind Texterschließungsstrategien, wenn man einen Text in einer unbekanntem Sprache liest (Ehlers 1998, Bimmel 2002, Feld-Knapp 2005, Lutjeharms 2010a). Beim ersten Lesen in einer unbekanntem Sprache können Zahlen, Orts- oder Personennamen, Bilder und Diagramme normalerweise mühelos oder mit minimalem Aufwand rezipiert werden. Weitere Informationen und der Gesamtsinn des Textes werden durch eine Art Kehrarbeit, durch das sogenannte „Sieben¹“ erkennbar und zugänglich (Hufeisen/Marx 2007, 2014). Die Siebe ermöglichen, an einen Text heranzugehen und dessen Inhalt zu erschließen: „Jedes einzelne Sieb verhilft dem

¹ Zur ausführlichen Darstellung der einzelnen Siebe in ihrer Bedeutung für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit siehe Perge 2014a.

Lernenden einen Schritt weiter Richtung Textverständnis“ (Hufeisen/Marx 2007: 6, Hufeisen/Marx 2014: 9). Die sieben Siebe, die zum optimierten Texterschließen verwendet werden, bezeichnen die einzelnen Ebenen des Sprachsystems, welches von der phonetisch-phonologischen bis hin zur textuellen Ebene umfasst wird, und stellen die sieben Transferbereiche beim Erschließen dar. Das Textverstehen soll also auf sieben Ebenen erfasst werden können. Gemeinsamkeiten, die eine gute Basis für Transfermöglichkeiten bieten, können zwischen den germanischen Sprachen tatsächlich auf jeder Ebene erfasst werden (Hufeisen/Marx 2007: 7ff., Hufeisen/Marx 2014: 9ff., Boócz-Barna 2013a: 112f.). Der Einsatz des Instrumentes der sieben Siebe erweist sich bei der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden, die Deutsch als Muttersprache haben, mittlerweile als erfolgreich (Hufeisen/Marx 2007, 2014). Für deutsche Muttersprachler dürfte es keine besonderen Schwierigkeiten bereiten, andere germanische Sprachen zu erschließen bzw. zu verstehen. Nun stellt sich die Frage, ob sich dieses Instrumentarium auch in einem anderen Kontext als erfolgreich erweist, in concreto: wenn die Ausgangssprache eine nichtgermanische Sprache ist, sondern etwa das (zur finnougri-schen Sprachfamilie gehörende) Ungarische.

Sprachlernende mit Ungarisch als Muttersprache haben nämlich beim Lesenlernen in germanischen Sprachen mit zahlreichen Schwierigkeiten zu kämpfen, die überwiegend aus den Abweichungen der sprachlichen Strukturen der zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehörenden Sprachen resultieren.

Bei dem Ansatz der Interkomprehension steht also der Gedanke im Mittelpunkt, die Gemeinsamkeiten genetisch verwandter Sprachen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems gezielt als Lernerleichterung zu nutzen. Ein ähnliches Prinzip liegt auch der *Tertiärsprachendidaktik* zugrunde, in der beim Lernen einer L3 oder Ln auf vorher erworbene Sprachen zurückgegriffen wird (Reich/Krumm 2013: 82f.). Tertiärsprachendidaktik geht auf das Projekt DaFnE (= Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache) des Grazer Europäischen Fremdsprachenzentrums zurück. Dieses Konzept ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache entstanden, nachdem Deutsch immer häufiger erst als dritte oder weitere Fremdsprache nach dem Englischen gelernt wird. Das DaFnE-Projekt setzte sich zum Ziel, Lernmaterialien für Lernende zusammenzustellen, die mit dem Deutschen nach dem Englischen anfangen (Hufeisen 2011: 268). Wie bei dem Forschungsgegenstand der Tertiärsprachenforschung erläutert wurde (vgl. Kap. 3.3.2.2), wird im Ansatz der Tertiärsprachendidaktik davon ausgegangen,

wie die schon erworbenen Kompetenzen, Fremdsprachenlernstrategien und Sprachkenntnisse lernökonomisch genutzt werden können. Während es bei der Interkomprehension um die miteinander genetisch verwandten Sprachen geht, geht es bei der Tertiärsprachendidaktik um die Bezugnahme auf andere gelernte Sprachen, die nicht immer miteinander verwandt sind (Feld-Knapp 2014a: 22, Hufeisen/Lindemann 1998, Neuner 2003: 13ff.).

Den vierten didaktischen Ansatz stellt die *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, die im Kapitel 3.4.2 ausführlich behandelt wurde, dar. In Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es noch einmal hervorzuheben, dass sie sich im deutschsprachigen Raum etablierte, wobei es nicht um die Reihenfolge gelernter Sprachen wie in der Tertiärsprachendidaktik geht, sondern um die im Klassenraum vorhandene Mehrsprachigkeit, also um die Untersuchung der L1 und der Bildungssprache (Feld-Knapp 2014a: 22f., Krumm 2010b: 208, Reich/Krumm 2013).

Der fünfte didaktische Ansatz zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen ist das *Integrierte Sachfach- und Sprachenlernen* (oder bilingualer Sachfachunterricht, CLIL=Content and Language Integrated Learning im Englischen), das den Unterricht der Sprache und des Sachfaches in seinen Mittelpunkt stellt. Die Fremdsprache ist dabei nicht nur Medium, sondern auch der Inhalt des Unterrichts (Feld-Knapp 2014a: 23). Dadurch, dass Sachfächer in einer fremden Sprache unterrichtet werden, werden das sachliche bzw. fachliche und sprachliche Lernen miteinander verbunden. Im Unterricht wird also die sprachliche und fachliche Kompetenz integrativ verknüpft (Wolff 1997b: 170).

All die vorher erläuterten didaktischen Ansätze haben eine hohe Relevanz bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit. Sie können zur bewussten Auseinandersetzung mit Sprachen, zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden bzw. zur Überwindung des monolingualen Konzeptes im FSU beitragen.

3.5 Forschungsmethodologie in der Mehrsprachigkeitsforschung

Wie in jeder Disziplin und in jeder Forschungsrichtung nimmt die Frage der Forschungsmethoden auch in der Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige Rolle ein. In der empirischen Mehrsprachigkeitsforschung werden sowohl qualitative, als auch

quantitative Methoden bzw. die Kombination der beiden eingesetzt. Während sich in der englischsprachigen Zweitsprachenerwerbsforschung überwiegend quantitativ orientierte Forschungen finden, dominieren in der deutschsprachigen Sprachlehr- und lernforschung und im Kontext von DaF/DaZ eher qualitative Forschungsansätze (Hufeisen/Riemer 2010: 748). Durch standardisierte und strukturierte quantitative Methoden kann man zu repräsentativen Ergebnissen kommen, aus denen man zu Verallgemeinerungen gelangt. Im Rahmen quantitativer Studien, die in erster Linie in experimentellen Designs oder bei beschreibenden Studien eingesetzt werden, wird oft mit Fragebögen eine möglichst große Probandenzahl befragt bzw. getestet, um dem Prinzip der Validität Rechnung tragen zu können. Demgegenüber fokussieren qualitative Methoden eine kleinere Anzahl von Probanden, die als typische Vertreter des Untersuchungsgegenstandes gelten. Die Dateninterpretation ermöglicht die Erklärung des Verhaltens der Probanden. Infolge qualitativer Forschungen lassen sich keine verallgemeinernden Aussagen machen. Mit qualitativen Studien kann man das Sprachverhalten, die Sprachverwendung in bestimmten Situationen, die Sprachmischung beobachten, die Sprachbiographie von Individuen analysieren und besonders gut die frühkindliche Mehrsprachigkeit durch eine langfristige Beobachtung erforschen (Riehl 2014: 21f.). In Bezug auf die Erforschung der Mehrsprachigkeit dominieren in der Lehrerforschung qualitativ interpretative Methoden, um die Innensicht der Untersuchungspersonen unter die Lupe nehmen zu können. Unter den empirischen und qualitativ orientierten Forschungsmethoden sind die Subjektiven Theorien zu nennen, die zur Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses geeignet sind, da sie „die Reflexionsfähigkeit des bewusst handelnden Individuums“ annehmen (Feld-Knapp 2014c: 88).

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es sehr vielfältige und unterschiedliche Methoden, die je nach Untersuchungsziel einzusetzen sind. Oft wird mit soziolinguistischen Methoden gearbeitet, die durch Fragebögen, Interviews, teilnehmende Beobachtung, linguistic landscaping und Sprachenporträts zur Erforschung des Sprachgebrauchs, der Sprachbiographie, des Sprachverhaltens von Mehrsprachigen und ihrer Spracheinstellung, der Sprachdominanz einen Beitrag leisten können (Busch 2013, Krumm 2010c, Krumm/Jenkins 2001, Franceschini 2010). Anders als soziolinguistische Herangehensweisen beruhen psycholinguistische Untersuchungen auf empirischen Versuchen. Sie erforschen Strategien des Sprachverhaltens (wie z.B. Codeswitching) und des Sprachenlernens, die mentale Repräsentation der Mehrsprachigkeit und die mentale

Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung der Sprachen im Gehirn. Die im Gehirn ablaufenden Prozesse können mit Hilfe von Versprecheranalysen, Protokollen lauten Denkens, Priming-Experimenten und Eye-tracking aufgedeckt werden (Riehl 2002, 2014: 26ff.). Über die soziolinguistischen und psycholinguistischen Methoden hinaus wurden Methoden im Bereich der Neurophysiologie entwickelt, mit denen aufzuzeigen ist, „wo die jeweiligen Sprachen eines Sprechers im Gehirn lokalisiert sind und [sie] können die Aktivierung der Sprachen mit genauen Messmethoden nachzeichnen“ (Riehl 2014: 33).

In Bezug auf Mehrsprachigkeit wird also eine breite Palette von Phänomenen untersucht, daher empfiehlt sich die Kombination der verschiedenen Untersuchungsmethoden. In Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit werden nicht nur Forschungsmethoden der Sozio-, Psycho- und Neurolinguistik, sondern auch die der Sprachlehr- und lernforschung bzw. der Fremdsprachendidaktik verwendet. Die Mehrsprachigkeitsforschung hat methodisch besonders viel von den Langzeitstudien profitiert, die bei der Interpretation und Dokumentation von individuellen und gruppenbezogenen Spracherwerbs- und Sprachlernverläufen eingesetzt werden. Weil in Langzeitstudien die langfristige Verpflichtung von den Probanden Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit verlangt, besteht dabei die Gefahr, dass sie aus der Studie ausscheiden. Aus diesem Grund werden Querschnittsstudien, die durch den parallelen Vergleich verschiedener Gruppen Longitudinalstudien simulieren, bevorzugt. In der Mehrsprachigkeitsforschung finden sich auch Fehleranalysen als Forschungsmethode, die aber wegen der Triangulation oft mit anderen Untersuchungsinstrumenten gemeinsam zum Einsatz kommen. Darüber hinaus werden auch Sprachstandserhebungen, Tests, Akzeptabilitätsbeurteilungen sowie subjektive Daten aus Fragebögen, Interviews, Lerntagebüchern und Portfolios bzw. teilnehmende Beobachtung und Interpretation von Lernerdaten und Lerneräußerungen angewendet (Hufeisen 2010a: 379f., Riemer 2010, Settineri/Riemer et. al. 2014). In der Mehrsprachigkeitsforschung zeigen sich also eine große Bandbreite und eine Vielfalt von Methoden. Die genannten Disziplinen sind miteinander eng verzahnt und sie können von den Forschungsergebnissen gegenseitig profitieren und einander nicht nur fachlich, sondern auch forschungsmethodologisch bereichern.

4 Lesen

4.1 Lesen: Definition, Abgrenzung

Lesen ist ein grundlegender Begriff der Wissens- bzw. der Informations- und Kommunikationsgesellschaft. Es ist ein wichtiges Mittel des Wissenserwerbs und des Bildungserwerbs, ein Lernziel bzw. Bildungsauftrag der Schule und stellt eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und sozialen Leben dar. Lesefähigkeit bedeutet Zugang zur Schrift bzw. zu Informationen und daher vielerlei Möglichkeiten der Kommunikation und zugleich Zugehörigkeit zu einer literalen Gesellschaft. Lesen war in der Geschichte immer von zentraler Bedeutung, der Lesebegriff galt als ein Schlüsselwort in der wissensbasierten Gesellschaft. Seit den 60er-Jahren erlebte aber die Leseforschung mehrere Phasen in Bezug auf die Konzeptualisierung des Lesens und des Lesers. Das hatte weitreichende Konsequenzen für den Lesebegriff und für die Auffassung vom Lesen (Ehlers 1998, Bertschi-Kaufmann 2007). Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Konzeptualisierungen in Bezug auf das Lesen dargestellt, zum einen Lesen als Dekodierung, zum anderen Lesen als Sprachhandlung.

4.1.1 Lesen als Dekodierung

Viele Jahre lang wurde die Methodik der Leseforschung durch das Konzept des schlechten und guten Lesers geprägt. Das resultierte aus der Auffassung, die Lesen als eine komplexe Fertigkeit definierte, die in weitere unterscheidbare Fertigkeiten zu zerlegen ist und effektiv zu schulen ist. In diesem Sinne macht den profizienten Leser die Beherrschung dieser Fertigkeiten aus (Westhoff 1997: 5, Ehlers 1998: 16, Gósy 2005: 373f., Neuland/Peschel 2013, Csépe 2014).

In der audiolingualen Methode und in der ersten Phase der kommunikativen Didaktik wurde Lesen als Fertigkeit als eine Kommunikationstechnik konzeptualisiert und für ihre Förderung wurde das Konzept des Fertigkeitstrainings erarbeitet (Feld-Knapp 2016, Thonhauser 2008, Westhoff 1997). Lesen als Fertigkeit wurde an und für sich betrachtet und im Fremdsprachenunterricht isoliert gefördert. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen hat im Jahre 2001 eine andere Auffassung in Bezug auf kommunikative sprachliche Kompetenzen mit sich gebracht. Statt eines linearen Fertigkeitstrainings wurden die sprachlichen Kompetenzen im GeR in ihrer Bedeutung für kommunikative Grundfunktionen und kommunikative Sprachaktivitäten beschrieben und Fertigkeiten wurden als sprachliche Handlungen definiert (Feld-Knapp 2016, Europarat 2001,

Fandrych/Thonhauser 2008). Die Auseinandersetzung mit dem Lesen als Sprachhandlung erfolgt im Kapitel 4.1.2.

Bis in die 60er-Jahre verstand man unter Lesen primär die Dekodierung von Wörtern, Buchstaben und syntaktischen Strukturen. „Dekodieren galt als die Fähigkeit, geschriebene Symbole in Laute umzuwandeln und gesprochenen Wörtern Bedeutungen zuzuordnen“ (Ehlers 1998: 16). Lesen bedeutet in diesem Sinne die Transformation der geschriebenen Wörter in gesprochene Wörter. Lesen ist ein vom Geschriebenen geleitetes Denken. Dementsprechend wird der Leseprozess in zwei Teile gegliedert. Den ersten Teil bildet die Dekodierung, d.h. die Entschlüsselung der Buchstaben, die Identifizierung der Buchstaben als Sprachlaute und die Segmentierung der Wörter. Im zweiten Teil erfolgt die Bedeutungserschließung, d.h. die morphologische Struktur des segmentierten Wortes wird erkannt und die Bedeutung wird erschlossen (Gósy 2005: 362, Gósy 2008, Perfetti 1986, Adamikné 2006, Csépe 2006).

Der Leser galt in diesem Prozess als Dekodierer und hatte eine passive Rolle. Die Aufgabe des Lesers bestand darin, den dem Text inhärenten Sinn herauszulesen. Diese Auffassung des Lesens ist eher datengesteuert (bottom-up). In datengesteuerten Modellen werden die Ebenen des Leseprozesses seriell nacheinander von unten nach oben durchlaufen. Die Teilprozesse sind dabei autonom und arbeiten unabhängig voneinander, d.h., dass höhere Teilprozesse erst nach dem Abschluss der Verarbeitung auf den niedrigeren Ebenen einsetzen (Christmann 2010: 149, Christmann/ Groeben 1999, Neuland/Peschel 2013).

Die Vertreter dieser lesetheoretischen Position waren Mackworth (1972), Gough (1972) und Laberge/Samuels (1974), die Lesen als einen Prozess auffassten, „der vom Text und seinen Daten ausgeht, linear verläuft und nacheinander Bedeutungen einer Reihe dekodierter Wörter miteinander verkettet“ (Ehlers 1998: 16). Auf der ersten Stufe der Dekodierung erfolgt die Analyse der visuellen Signale, die als Datenbasis für die phonemische Analyse gelten, die dann zum semantischen System führt. Die intuitive und heute als naiv bezeichnete Vorstellung vom Lesen als eine eher passive Rezeption der im Text enthaltenen Bedeutung, Information oder Botschaft liegt früheren Kommunikationsmodellen aus der behavioristischen Psychologie zugrunde. Autoren eines Textes enkodieren beim Schreiben die Bedeutungen, die dann beim Lesen von den Rezipienten zu dekodieren sind. Damit liegt ein deterministisches Kommunikationsmodell vor, in dem Rezipienten die vom Autor enkodierten Bedeutungen beim Lesen dekodieren

müssen. Lesen erschöpft sich also in der passiven Bedeutungsdekodierung, die vom geschriebenen Text determiniert wird (Christmann/Groeben 1999: 145, Ehlers 1998).

4.1.2 Lesen als Sprachhandlung

Die Lesepraxis wurde also durch lange Jahre durch die Position bestimmt, die vom buchstabenweisen bzw. Wort-für-Wort Lesen ausging und Lesen als einen Dekodierprozess konzeptualisierte. An dem linearen und stufenweisen Modell des Lesens wurde kritisiert, dass die Interpretation des Lesens vereinfacht bzw. der Gebrauch übergeordneter Strukturen nicht berücksichtigt wurde. Im Leseprozess kam der Interpretation der sprachlichen Strukturen eine große Bedeutung zu. Mit der Entfernung von der Auffassung über das Lesen als Dekodieren hat sich der kognitive Ansatz in der Leseforschung immer mehr verbreitet (Csépe 2014, Ehlers 1998).

Mit dem kognitiven Ansatz nahmen also die Rolle des Lesers, seines Vor- und Weltwissens und die Wichtigkeit textexterner Merkmale zu. Kognitionspsychologische Forschungen konzentrierten sich nicht mehr nur auf den Text, seine Merkmale und die Rekonstruktion der Schreibintention des Produzenten, sondern viel mehr auf den Leser und seine Rezeptionsleistung (Neuland/Peschel 2013: 159). Der Schwerpunkt verschob sich auf erwartungs-, wissens- bzw. konzeptgeleitete Prozesse, in denen Lesen als ein Prozess der höherstufigen Verarbeitung gesehen wird, bei dem Prozesse auf übergeordneten Ebenen auf die unteren überleiten. In diesem Prozess kommt dem Leser die Rolle des Raters zu. Das Lesen wurde als ein psycholinguistisches Ratespiel (psycholinguistic guessing game) des Lesers zwischen den im Text enthaltenen sichtbaren sprachlichen Informationen und dem Weltwissen des Lesers gedeutet. In diesem Prozess stellt der konzeptualisierte gute Leser im Leseprozess aktiv Hypothesen auf und überprüft diese am Gelesenen bzw. ggf. revidiert er sie. Vertreter des wissens- und erwartungsgeleiteten Lesemodells gehen davon aus, dass sich der gute Leser beim Antizipieren von Wörtern auf den Kontext stützt und visuelle Informationen nur selten benutzt. Außerdem beeinflussen übergeordnete Prozesse direkt den Fluss von Informationen auf den unteren Ebenen. Lesen als ein von oben geleiteter Verarbeitungsprozess vollzieht sich in Zyklen von Stichprobenentnahme, Hypothesenbildung, Testen, Bestätigen bzw. Korrigieren und der Integration von Bedeutungen (Goodman 1967, Ehlers 1998: 17ff., Neuland/Peschel 2013, Gósy 2005).

Wissensgeleitete Modelle gehen also davon aus, dass höhere kognitive Teilsysteme, wie das Weltwissen bzw. das Vor- und Kontextwissen, die Verarbeitung auf allen Ebenen kontrollieren und beeinflussen. Daher wird Lesen als ein Prozess des Hypothesentestens aufgefasst, „bei dem auf der Grundlage der anfänglich aufgenommenen visuellen Information Erwartungen über die nachfolgende Information aufgebaut und überprüft werden“ (Christmann 2010: 149).

Der kognitive Ansatz, der der Kognitionspsychologie zugrunde liegt, fasst Lesen als einen mentalen Prozess der Informationsverarbeitung und der Sinnentnahme auf. In diesem Sinne ist ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zu früheren Zeiten in Bezug auf das Lesen, dass es nicht mehr als ein primär visueller Wahrnehmungsprozess und eine passive vom Text determinierte Bedeutungsdekodierung betrachtet wird, sondern als die „Fähigkeit, visuelle Informationen aus graphischen Zeichenfolgen zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen“ (Christmann 2015: 22). Diese Definition deutet einen komplexen kognitiven Vorgang an, an dem mehrere Systeme beteiligt sind und der sich in hierarchisch strukturierte Teilprozesse untergliedern lässt. Unter dem Einfluss kognitiver Wissenschaften wurde eine andere Sichtweise auf das Lesen eingenommen. Es ist also kein passiver Vorgang bzw. keine passive Fertigkeit mehr, sondern eine Aktivität bzw. eine Handlung, ein aktiv-konstruktiver Prozess der Bedeutungsentnahme, bei dem Lesende das Gelesene und ihr Vor- und Weltwissen miteinander verbinden und mit dem Text in Interaktion treten. Beim Lesen als Tätigkeit müssen Lesende den Textanforderungen entsprechend verschiedene Aktivitäten durchführen. Diese Aktivitäten umfassen u.a. die Wahrnehmung von Sinneinheiten, die Erfassung der Funktion der Sinneinheiten, die Erfassung des Globalthemas, die Ableitung der Gesamtintention des Textes und die Wahrnehmung verschiedener Bedeutungsaspekte eines Textes und ihre Einordnung in Zusammenhänge (Christmann 2010: 148, Ehlers 1992, 1998: 11ff.).

4.2 Textverarbeitung

Wie den obigen Erläuterungen zu entnehmen ist, impliziert Lesen als Textverstehen immer eine Wechselwirkung zwischen den Textinformationen und dem Wissen des Rezipienten. Es handelt sich dabei um eine Text-Leser-Interaktion. Diese Interaktion zeichnet sich durch eine kognitive Konstruktivität aus, die vor allem in der Integration mit dem Vorwissen des Rezipienten, besteht. Das Verstehen eines Textes wird nämlich vom Vorwissen der Lesenden, das aus dem Weltwissen und dem Sprachwissen besteht,

gesteuert, das hilft dabei, die im Text enthaltenen Informationen und das eigene Wissen zu verknüpfen. Der Text gilt als ein Angebot für Sinnzuweisungen, das vom Lesenden als Sinnproduzenten wahrgenommen wird. Der Leseprozess ist auf diese Weise ein Zusammenspiel zwischen text- bzw. datengeleiteter und erwartungs- bzw. wissensgeleiteter Verarbeitung. Interaktive Modelle des Lesens, die sich seit Ende der 70er-Jahre verbreiteten, untergliedern den Leseprozess in Verarbeitungsebenen, die von den primären perzeptuellen Analyseprozessen bis zum höherstufigen Verstehen reichen. Seitdem wird die Ansicht vertreten, dass das Verstehen eines Textes mehr umfasst als die Entschlüsselung von Buchstaben und Wörtern. Beim Textverstehen geht es nicht mehr um die Dekodierung, sondern um das Verstehen von Texten und zusammenhängenden Diskursen. Das Ziel beim Lesen ist die Sinnbildung bzw. die Sinnentnahme, wozu die Dekodierung nur ein Mittel darstellt. In interaktiven Ansätzen wird Lesen als ein Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dem eine Interaktion auf allen Verarbeitungsebenen zwischen daten- und wissensgeleiteten Konzepten angenommen wird, wo der Leser durch den Einsatz seines Vorwissens Textdaten auf unterschiedlichen Ebenen analysiert. Das Ziel des Leseprozesses ist es, Inhalte zu verstehen und Sinn zu bilden, wobei der Leser Sätze untereinander verknüpft und diese in ein kohärentes Ganzes integriert. Dabei baut er eine mentale Repräsentation auf, d.h. der Text wird verarbeitet (Neuland/Peschel 2013: 159, Ehlers 1998: 11ff., Feld-Knapp 2005: 30ff., 2014d, Börner/Vogel 1996, Christmann/Groeben 1999: 145ff., Rumelhart 1994, Garbe/Holle/Jesch 2009, Lutjeharms 2010a: 12ff., 2010b: 976).

4.2.1 Ebenen

Im Kapitel 4.1.2 wurde dargestellt, dass Lesen seit den 70er-Jahren als ein komplexer, kognitiv-konstruktiver Vorgang der Bedeutungsentnahme aufgefasst wird, der sich in mehrere hierarchische Teilprozesse aufgliedern lässt. Dieser Prozess fängt auf der untersten Ebene mit primären Wahrnehmungsvorgängen an und führt über die phonologische Rekodierung zum Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie zur Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der mittleren Ebene erfolgt die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Wortfolgen. Nach der Integration von Wörtern in den Satzzusammenhang und dem Erfassen von Aussageinhalten eines Satzes werden auf der Textebene Sätze zu umfassenden Bedeutungseinheiten satzübergreifend integriert und die globale Gesamtbedeutung eines Textes wird zu einer kohärenten Struktur aufgebaut (Ehlers 1998, 2010a, Lutjeharms 2010a, 2010b, Feld-Knapp 2005, Christmann

2010, Christmann/ Groeben 1999). Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen, die im Leseprozess eine Rolle spielen, von unten nach oben (von der Wort-, über die Satz- bis zur Textebene) nacheinander vorgestellt.

4.2.1.1 Wortebene: Buchstaben- und Worterkennung

Die grapho-phonologische Ebene, die die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung umfasst, stellt die unterste Ebene des Leseprozesses dar. Darauf folgend vollzieht sich die Identifikation von Buchstaben und Wörtern bzw. das Erkennen ihrer Bedeutung und dies wird als ein primär visueller Verarbeitungsvorgang aufgefasst. Von den Buchstaben kann man die Wörter auf zwei Wegen erreichen. Zum einen „werden graphemisch-visuelle Informationen mit Hilfe von Regeln in Lautbilder transformiert, für die dann ein Eintrag im Lexikon gesucht wird“, zum anderen werden Wörter „direkt über den visuellen/ortographischen Zugang zum Lexikon erkannt“ (Ehlers 1998: 26). Bei der Worterkennung wird auf eine Wortform im mentalen Lexikon lexikalisch zugegriffen.

In Bezug auf die Buchstaben- und Worterkennung wird in der Forschung einerseits diskutiert, wie der lexikalische Zugriff auf das mentale Lexikon erfolgt und durch welche Variablen er gesteuert wird, andererseits, ob Buchstaben, Buchstabengruppen oder ganze Wörter die grundlegenden Einheiten der visuellen Analyse bilden. Nach Untersuchungen wird heute übereinstimmend die Position vertreten, dass die Basis für den visuellen Identifizierungsprozess abstrakte Buchstabeneinheiten in paralleler Verarbeitung darstellen (Rayner/Pollatsek 1989). Im Kontext der Buchstaben- und Wortidentifikation und zur Erklärung des lexikalischen Zugriffs sind unterschiedliche Modelle entwickelt worden, auf deren Grundlage sich behaupten lässt, dass den Lesenden bei der Wortidentifikation drei Wege zur Verfügung stehen. Diese sind erstens der direkte visuelle Zugang über eine Aktivationsausbreitung für bereits im Lexikon gespeicherte Wörter, zweitens der indirekte Zugang über das phonologische System und drittens ein Zugang über die morphologische Struktur für neue und komplexe Wörter. In Bezug auf die Wortidentifikation beschäftigt sich die Forschung auch mit der Frage der kontextuellen Erleichterung und mit der Frage nach dem Einfluss des Kontextes (Christmann/Groeben 1999: 148ff., Ehlers 1998: 27ff., Lutjeharms 2010b: 977f., Christmann 2010: 159ff.).

4.2.1.2 Satzebene: Syntaktische und semantische Analyse

Zum Verstehen der Satzbedeutung reichen die Wortidentifikation und das Erkennen der Wortbedeutung allein nicht aus. Wortfolgen müssen nämlich aufeinander bezogen und in ein strukturiertes Gesamtgefüge gebracht werden, wozu eine Analyse der semantischen und der syntaktischen Relationen der Satzelemente notwendig ist. Bei der semantischen Verarbeitung werden Satzelemente zu semantischen Bedeutungseinheiten integriert. In Anlehnung an die Kasusgrammatik der Generativen Semantik wird in der kognitionspsychologischen Satzverarbeitungsforschung die Auffassung vertreten, dass die semantische Satzverarbeitung und das Verstehen der Satzbedeutung in der Extraktion von Propositionen, die als Satztiefenstrukturen aufgefasst werden, aus der zugrundeliegenden Satzstruktur bestehen. Die semantische Verarbeitung der Satzbedeutung erfolgt also in Form von propositionalen Einheiten. Für eine eindeutige Bedeutungszuordnung ist im Verstehensprozess die semantische Analyse an und für sich nicht genug, sie muss durch eine syntaktische Analyse ergänzt werden. In Bezug auf die Verarbeitung syntaktischer Strukturen befasst sich die Forschung mit der Fragestellung, wie Lesende die Wörter den ihnen zugrundeliegenden syntaktischen Relationen entsprechend gliedern und inwiefern dieser Prozess durch die semantische und pragmatische Satzinformation beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang setzt sich die psycholinguistische Forschung zur Satzverarbeitung einerseits mit der Möglichkeit der Zerlegung von Sätzen im Leseprozess in syntaktische Komponenten, andererseits mit dem Zusammenspiel von semantischer und syntaktischer Analyse auseinander. Insgesamt kann bezüglich der Analyse auf der Satzebene hinsichtlich des Zusammenspiels der Semantik und der Syntax festgestellt werden, dass im Leseprozess vorrangig mit syntaktischer Unterstützung semantische Sinnstrukturen aufgebaut. Wenn die Satzbedeutung vom Rezipienten erfasst wird, geht die syntaktische Information relativ schnell verloren (Christmann/Groeben 1999: 152ff., Ehlers 1998).

4.2.1.3 Textebene: Herstellung globaler Kohärenz

Beim Lesen hängen sprach- und lesebezogene bzw. kognitive Prozesse zusammen. Lesen ist aufgrund der bisherigen Überlegungen primär ein sprachbezogener Prozess, die lesespezifischen Prozesse sind also die zeichenbasierten Grundfertigkeiten. Über die Wortgrenze hinaus sprechen wir über Verstehensprozesse, bei dem Hintergrundwissen und Leseerwartungen eine Rolle spielen (Ehlers 1998: 73).

Der Verstehensprozess nimmt seinen Anfang mit der Extraktion der Propositionen aus Sätzen. Danach müssen satzübergreifende Bedeutungen hergestellt werden, indem einzelne Sätze aufeinander bezogen und in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Sätze müssen also untereinander verknüpft und in ein kohärentes Ganzes integriert werden. Textkohärenz und ihre Herstellung sind nämlich Voraussetzung für das Textverstehen. Dieser Prozess „zielt auf das Verstehen von Inhalten, für die der Leser sukzessive eine mentale Repräsentation aufbaut“ (Ehlers 1998: 47, Ehlers 2010b: 110, Lutjeharms 2010a: 20).

4.2.1.3.1 Koreferenz als Mittel der Textkohärenz

Die Konstruktion einer kohärenten Textrepräsentation setzt die Herstellung von Kohärenz auf lokaler Ebene voraus. Dabei können Lesende von Hinweisen, die sie dem Text entnehmen können, Gebrauch machen. Eine Form solcher Hinweise stellt die Koreferenz dar, „bei der in aufeinanderfolgenden Sätzen auf den gleichen Referenten Bezug genommen wird“ (Christmann 2010: 166). Koreferenz kann einerseits an der Sprachoberfläche u.a. durch Wiederaufnahme, Pronominalisierung, Anaphora bzw. Kataphora, andererseits durch Kontiguitätsrelationen realisiert werden. Koreferenz ermöglicht Lesenden die Integration bestimmter Sätze zu einer semantischen Einheit (Tátrai 2011, Gansel/Jürgens 2002, Tolcsvai Nagy 2013, Brinker/Cölfen/Pappert 2014, Christmann 2010: 166f., Christmann/Groeben 1999: 157f., Feld-Knapp 2005, 2014d). Die Thema-Rhema-Strategie als eine globale Strategie des Koreferierens, Konnektiva bzw. konzeptuell-inhaltliche Relationen können auf lokaler Ebene zur Konstruktion einer kohärenten Textbedeutung beitragen. Zusammenhänge müssen aber nicht nur auf der lokalen Ebene erfasst werden, sondern auch auf der globalen Ebene, um den gesamten Textzusammenhang erfassen zu können. Propositionssequenzen und Textabschnitt müssen zu Makropropositionen verdichtet werden. Makrostrukturen können unter Beteiligung des Vor- und Weltwissens, der Leseziele bzw. Leseinteressen der Rezipienten und durch an der Textoberfläche wahrgenommene Hinweise und Signale gebildet werden (Christmann 2010: 166ff., Christmann/Groeben 1999: 157ff., Feld-Knapp 2005).

4.2.1.3.2 Inferenzen im Leseprozess

Falls solche Verknüpfungen und Strukturierungshinweise im Text fehlen, entstehen Kohärenzlücken und Lesende sind dazu gezwungen, verborgene Zusammenhänge durch eigene Schlussfolgerungsprozesse, Umstrukturierungen und Elaborationen herzustellen.

Textverstehen verlangt in diesem Fall leserseitig auf der Basis von Hintergrundwissen selektive, elaborative und inferentielle Aktivitäten, die einen Kern des Verstehens darstellen. „Inferenzen sind Schlussfolgerungen, mit denen die Leser über den unmittelbar vorliegenden Text hinausgehen“ (Christmann 2010: 168). Beim Lesen wird mehr verstanden als das im Text wortwörtlich Gesagte. Lesende müssen über ein erforderliches Wissen verfügen und Informationen hinzugeben, um dem explizit Mitgeteilten einen Sinn zu geben. Beziehungen werden zwischen Textinformationen hergestellt, Gründe von Handlungen abgeleitet, aktuelle Wort- oder Konzeptbedeutungen situationsabhängig erarbeitet. Inferenzen sind also die Informationen, die im Text ausgelassen und vom Lesenden beigesteuert werden, um zu verstehen. Inferenzen haben eine Schlüsselrolle beim Leseverstehen, sie erfüllen unterschiedliche Funktionen, treten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leseprozess auf und beziehen sich auf unterschiedliche Einheiten (Ehlers 1998: 51).

Sie lassen sich „als eine paradigmatische Manifestation für die konstruktivistische Auffassung des Leseprozesses als Text-Leser-Interaktion“ betrachten (Christmann/Groeben 1999: 160). Sichtbare bzw. vorgegebene sprachliche Informationen und Kognitionsstrukturen der Rezipienten greifen im Verstehensprozess ineinander und resultieren dann in der Konstruktion der Textbedeutung. Die Grundlage für Inferenzen bilden einerseits die Sprache und der jeweilige Text, andererseits das Weltwissen von Lesenden (Christmann/Groeben 1999: 160, Ehlers 2010b: 111).

Im Leseprozess können seitens der Rezipienten unterschiedliche Inferenzarten eingesetzt werden. Die jeweilige Inferenzweite bestimmt, ob logisch zwingende Inferenzen (sie beruhen auf logischen Implikationen), Brücken-Inferenzen (sie verknüpfen Einzelinformationen) oder elaborative Inferenzen (sie verbinden den Textinhalt mit dem Vorwissen der Lesenden und führen dadurch zu einer Anreicherung, Verdichtung bzw. Umstrukturierung des Textes) im Verstehensprozess erforderlich sind. In der Inferenzforschung wird die Frage des Einsatzes von Inferenzen beim gewöhnlichen, nicht-zielbezogenen Lesen kontrovers diskutiert und in dieser Hinsicht haben sich zwei gegenseitige Theoriepositionen herausgebildet. Die minimalistische Inferenztheorie (McKoon/Ratcliff 1992) geht davon aus, dass beim Lesen nur textnahe, logisch zwingende Inferenzen automatisch gebildet werden, elaborative erst nach dem Lesen. Laut dieser Auffassung werden also beim Lesen für den Aufbau der lokalen Kohärenz des Textes

notwendige und auf unmittelbar verfügbarem Wissen bzw. auf expliziten Textaussagen basierende Inferenzen gezogen. Diejenigen, die die globale Textebene betreffen, werden beim strategischen, zielbezogenen Lesen gebildet. Hingegen postuliert die maximalistische Theorie (Graesser et. al. 1995), dass beim Lesen auch textferne, elaborative Inferenzen auftreten und die Inferenzbildung einen integralen Bestandteil des Verstehensprozesses darstellt. Dies impliziert, dass Inferenzen über die Funktion, lokale Kohärenzlücken zu füllen, hinaus auch die Funktion haben, „eine bestehende Wissensstruktur zu vervollständigen und auszuweiten“ (Ehlers 1998: 52). Diese elaborativen Inferenzen sind nicht unbedingt notwendig für das Verstehen des im Text explizit Gesagten, sie bereichern die Textstruktur dadurch an, dass Textinhalte mit eigenen Erfahrungen und subjektiven Wissensbeständen der Rezipienten verknüpft werden.

Im Sinne der konstruktivistischen Position ist die Bedeutungsbildung ein konstruktiver Prozess, in dem also der Leser auf der Grundlage seines Vor- und Weltwissens eine semantische Beschreibung von Situationen konstruiert, „bei der über den unmittelbar gegebenen sprachlichen Input hinausgegangen wird, indem durch Schlussfolgerungsprozesse die vorgegebenen Informationen mit bereits vorhandenem Wissen integriert werden“ (Christmann/Groeben 1999: 161).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass beim schnellen, gewöhnlichen Lesen und beim Lesen von Texten mit der Fokussierung auf die lokale Kohärenz eher eine minimale Inferenzfähigkeit erforderlich ist. Der höherstufige Prozess des Verstehens setzt aber den Einsatz einer breiten Palette von Inferenzen auf der globalen Ebene und ausreichende Vorkenntnisse der Rezipienten voraus. Die inferentielle Aktivität der Rezipienten hängt auch von den situativen und kommunikativen Bedingungen ab. Relevante Einflussgrößen sind zudem die Aufgabenstellung, die Schreibintentionen, die Textstrategien bzw. das Leseinteresse und die Lesemotivation (Ehlers 1992: 6ff., 1998: 51ff., 2010a: 196, Christmann 2010: 168f., Christmann/Groeben 1999: 160ff., Neuland/Peschel 2013: 162f.).

4.2.1.3.3 Selektivität und Abstrahieren im Leseprozess

Wie bereits erwähnt wurde, setzt Verstehen Textkohärenz voraus und für die Herstellung von kohärenten Zusammenhängen muss der Leser nicht nur über die Fähigkeit des Inferierens, sondern auch über die der Selektivität und des Abstrahierens verfügen. Lesende müssen im Leseprozess wegen der zeitlichen Beschränkung und der begrenzten

Kapazität des Gedächtnisses eine Auswahl treffen, weil sie nicht alle Informationen aufnehmen und behalten können. Der Prozess der Selektivität wird vom Textthema, von den subjektiven Leseinteressen und von der an den Text herangetragenen Perspektive beeinflusst (Ehlers 2010b: 110).

Beim Lesen müssen Lesende übergeordnete Konzepte und Einheiten bilden können, da sie das im Text wortwörtlich Gesagte nicht behalten können. Abstraktionsfähigkeit ist notwendig, um den Text problemlos weiterlesen und eine kognitive Struktur im Kopf aufbauen zu können. Dadurch können während des Lesens neue Informationen aufgenommen und integriert werden (Ehlers 2010b: 110).

4.2.2 Lesen im Kontext der Erstsprache

In Bezug auf die Erstsprache wurden unterschiedliche Modelle und Theorien zum Lesen entwickelt. In der psycholinguistischen und kognitionspsychologischen Leseforschung wird zwischen der Lesetheorie und dem Lesemodell ein Unterschied gemacht, der der vorliegenden Arbeit auch zugrunde liegt. Eine Lesetheorie liefert die Erklärung eines Phänomens in Bezug auf das Lesen und ein Lesemodell ist die grafische Repräsentation bzw. Darstellung einer Theorie und es setzt sich aus zwei dynamischen Prozessen zusammen. Der eine Prozess ist die Theorie, die das Modell repräsentiert, der andere ist der Prozess, den die Theorie erklärt (Holle 2009: 108). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich im Folgenden auf Lesemodelle, die im Kontext der Erstsprache entwickelt wurden.

In der Leseforschung finden sich zahlreiche Lesemodelle, die nach unterschiedlichen Aspekten her klassifiziert werden können (Adamikné 2006, Csépe 2014, Gósy 2005). Ein wichtiges Unterscheidungskriterium ist, ob sie datengesteuert (bottom-up), wissensgeleitet (top-down) oder interaktiv sind. Darüber hinaus können Modelle nach ihrer Mittelbarkeit eingeordnet werden. Dementsprechend können sie entweder mittelbar oder unmittelbar sein (Ruddel/Ruddel/Singer 1994). Den mittelbaren Lesemodellen liegt die Annahme zugrunde, dass zuerst die Identifizierung und die Speicherung der Buchstaben erfolgt, erst dann die Bedeutungserschließung. Demgegenüber gehen unmittelbare Modelle davon aus, dass die Bedeutungserschließung und die Buchstabenidentifizierung simultan ablaufen (Gósy 2005: 365ff.). In diesem Zusammenhang ist das mittelbare Modell von LaBerge und Samuels, das automatische Informationsverarbeitungsmodell (Samuels 1994), zu erwähnen, in dessen Mittelpunkt die Aufmerksamkeit steht. In der ersten Phase erfolgt einerseits die Identifizierung der Symbole, andererseits deren Zuordnung zu den

Phonemen. In der zweiten Phase wird die Bedeutung zu den erkannten Symbolreihen zugeordnet. Das Funktionieren der zwei Prozesse wird im Modell der Automatisierung der Aufmerksamkeit untergeordnet. Daher ist es dazu geeignet, den Leseprozess in der L1 zu repräsentieren und ihn zu modellieren. An diesem Modell lassen sich die im Vorigen dargestellten Prozesse des Lesens erkennen. In der früheren Phase steht die Dekodierung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, darauf baut sich die nächste Phase auf, in der die Bedeutung der dekodierten Buchstaben identifiziert bzw. erschlossen wird. Der echte Leseprozess vollzieht sich erst dann, wenn die erste Phase automatisiert wurde und die Aufmerksamkeit sich von Anfang an auf die zweite Phase, d.h. auf die Bedeutungserschließung konzentriert. In diesem Fall gibt es von der ersten in die zweite Phase keine Umschaltung mehr, das verstehende Lesen setzt ein (Gósy 2005: 365f., 2008, Adamikné 2006: 535ff.).

Ein interaktives, unmittelbares Modell ist das von Just und Carpenter (1980), das den Leseprozess in einer Kombination von daten- und wissensgeleiteten Prozessen ausgehend von den Augenbewegungen beim Lesen beschreibt. Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Annahme, dass jedes Wort unmittelbar nach der Wahrnehmung interpretiert wird, wobei das gesamte Satz- und Textverstehen mit berücksichtigt wird. Das Modell besteht aus drei wichtigen Komponenten, erstens aus der Verarbeitung, zweitens aus dem Arbeitsgedächtnis und drittens aus dem Langzeitgedächtnis. An diesem Modell ist positiv hervorzuheben, dass eine Interaktion zwischen den Verarbeitungsebenen ermöglicht wird und Variationen im Leseverhalten modellierbar sind. Durch die Fokussierung auf den Verarbeitungsprozess gerät das Verstehensprodukt, d.h. die mentale Repräsentation und die Textrepräsentation in den Hintergrund (Weis 2000: 10f.).

Ein weiteres interaktives Modell ist das von Rumelhart (1994), das den Leseprozess als einen interaktiven Prozess zwischen verschiedenen sprachlichen Ebenen auffasst. Rumelhart nimmt an, dass erstens das Erkennen eines einzelnen Buchstabens von den Buchstaben in seiner direkten Umgebung abhängt, zweitens das Erkennen eines einzelnen Wortes vom syntaktischen und semantischen Kontext abhängt und drittens das Erkennen eines syntaktischen Zusammenhangs vom semantischen Kontext abhängt. Verstehen auf den unteren sprachlichen Ebenen hängt also von den höheren Ebenen ab. Aufgrund des Modells ist der Leseprozess auf die wahrscheinlichste Bedeutung im jeweiligen Kontext ausgerichtet. Die verschiedenen Wissenssysteme interagieren im Prozess miteinander,

werden parallel aktiviert und generieren so die wahrscheinlichste Bedeutung. Lesen wird aufgrund dieses Modells als ein aktiver und adaptiver Prozess bezeichnet (Holle 2009: 121f., Adamikné 2006).

In der Leseforschung waren die Arbeiten von Goodman (1985) wegweisend. Besonders erwähnenswert ist sein psycholinguistisches Transaktionsmodell, in dem er die Schrift, den Text und den Leser untersucht. Er betrachtet das Lesen als einen aktiven rezeptiven Prozess, der durch Transaktion gekennzeichnet ist. Das Ziel des Leseprozesses ist das Verstehen, wobei sich Lesende auf die sog. cues (Schlüssel) stützen und im Prozess kognitive Strategien einsetzen. Der Leseprozess besteht aus dem optischen, perzeptiven, syntaktischen und semantischen Teil. Goodman erfasst das Lesen als einen für alle identischen, transaktiven Prozess. Im Prozess konstruiert der Autor einen Text und sowohl der Text, als auch die Schemata des Autors verändern sich. Außerdem konstruiert der Leser ebenso einen Text im Leseprozess in der Transaktion mit dem Text und seine Schemata transformieren sich mittels der Assimilation und Akkomodation im Sinne von Piaget (Adamikné 2006: 537f.).

Im Kontext des Lesens und des Lesenlernens in der L1 ist das Stufenmodell von Marsh (Marsh et. al. 1981) ein weit verbreitetes Modell, das vier Stufen des Lesenlernens unterscheidet. In der ersten Stufe erfolgt die Identifizierung einer kleineren Gruppe geschriebener Wörter, in der zweiten vollzieht sich auch noch eine Art Ratespiel, wo aber die Anzahl der bekannten Wörter schon größer ist und die Rolle des Kontextes auch zunimmt. Die dritte Stufe widmet sich der Graphem-Phonem-Korrespondenz und die vierte des geübten Lesens. Die Stufenmodelle wurden aus mehreren Gründen kritisiert. Der eine Kritikpunkt betrifft den Punkt, dass die Modelle die Orthografie der englischen Sprache bzw. die globale Leselernmethode als Ausgangspunkt betrachten. Außerdem bedeutet es ein Problem, dass sie keine Entwicklungsmodelle sind (Gósy 2005: 366, Csépe 2014, Adamikné 2006).

Aus den 70er- und 80er-Jahren stammen die Wege-Modelle des Lesens, die parallel mit den Stufenmodellen erschienen sind. In den Wege-Modellen wurde dem direkten Weg des Lesens und des Verstehens auf Wortebene eine große Rolle zugeschrieben und sie berücksichtigen die Entwicklungsstadien des Lesenlernens (Csépe 2014).

Es ist schon bekannt, dass Lesen bis in die 60er-Jahre als ein visueller Wahrnehmungsakt mit zwei Realisationswegen betrachtet wurde. Bei der Wahrnehmung geschriebener Texte gibt es zwei Wege, das phonische Lesen und das direkte visuelle Lesen. Beim phonischen Lesen wird ein graphischer Code, d.h. Buchstaben bzw. Buchstabenketten über die Aussprache des Gelesenen in einen akustischen Code, d.h. korrespondierende Laute und Lautketten übertragen. Der akustische Code mündet in Prozesse der mündlichen Sprachverarbeitung, in denen die Bedeutung der Wörter erkannt wird. Dadurch kann das entsprechende Wort richtig ausgesprochen werden. Beim direkten visuellen Lesen werden Wörter über eine visuelle Formanalyse sofort in ihrer Bedeutung erkannt und richtig ausgesprochen (Holle 2009: 109).

Im Sinne des Zwei-Wege-Modells von Morton (1969), das die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lesen in großem Maße prägte, ist also das laute, verstehende Lesen von Wörtern auf einem semantischen und einem phonologischen Wege möglich. Die erste Phase des semantischen Weges ist die visuelle Analyse, die die Grundlage für die sprachliche Abstrahierung bildet. Das Ergebnis dieses Prozesses ist die Wortform, die durch die gesehene bzw. wahrgenommene Buchstabenkette aktiviert wird. Das Verstehen von Wörtern erfolgt auf dem semantischen Wege auf eine direkte Weise, durch die Identifizierung der gesamten Wortform. Wenn die Wörter in kleinere Einheiten segmentiert gelesen werden, wird die Bedeutung mittelbar erschlossen. Das ist im Modell der phonologische Weg (Gósy 2005, Csépe 2014).

Auf angloamerikanischem Gebiet hat in der Folge das Entwicklungsmodell von Temple (1997) einen großen Einfluss auf die Leseforschung ausgeübt. In seinem Modell lassen sich die Wege des Lesens mit drei Verarbeitungsprozessen verbinden. Der eine Weg ist der im Vorigen dargestellte semantische Weg, der von der Wortform ausgeht und die globale Worterkennung bekannter Wörter als Grundlage nimmt. Der phonologische Weg des Lesens erfolgt in einer phonologischen Umgestaltungseinheit, die für die Graphem-Phonem-Korrespondenz zuständig ist. Die verbindende Einheit ermöglicht die Verbindung phonologischer Einheiten und das Zustandekommen der Wortform (Gósy 2005: 366f., Csépe 2014).

Seit den 80er-Jahren spielen kognitionspsychologische und psycholinguistische Modelle des Leseprozesses eine wichtige Rolle in der Leseforschung. Diese Modelle gehen

überwiegend von den Überlegungen von Kintsch und van Dijk (1983) aus, die im Leseprozess zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Teilprozessen unterscheiden und Textverstehen auf diesen Ebenen modellieren. Zu den hierarchieniedrigen Ebenen gehören erstens die Identifikation der Buchstaben, Wörter und Sätze, zweitens die syntaktisch-semantiche Repräsentation von Wortfolgen und Sätzen, aus denen Propositionen aufgebaut werden und drittens die lokale Kohärenzbildung, d.h. die Herstellung von Verknüpfungen und Zusammenhängen zwischen Propositionen aufeinanderfolgender Sätze. Das Herstellen von Verknüpfungen kann einerseits durch die an der sprachlichen Oberfläche markierten Verweis- und Verknüpfungsmittel, andererseits aufgrund des vorhandenen Sach- bzw. Weltwissens erfolgen. Auf den hierarchiehohen Ebenen des Textverstehens wird Kohärenz auf globaler Ebene hergestellt. Propositionen werden über die unmittelbar benachbarten Sätze hinaus verknüpft und Verbindungen zwischen Textteilen werden hergestellt. Wie bei der lokalen Kohärenzbildung sind Gliederungsmerkmale bei der Herstellung globaler Textzusammenhänge ebenfalls von großer Bedeutung, sie können nämlich das Verstehen erleichtern (Schnotz 1994). Neben der Bildung von Makrostrukturen werden auf den hierarchiehohen Ebenen außerdem Superstrukturen gebildet und rhetorische Strategien erkannt (Neuland/Peschel 2013: 160ff., Kintsch/van Dijk 1983).

Lesen wird also im Modell von Kintsch/van Dijk als ein Prozess der kognitiven Textverarbeitungen, der auf mehreren Ebenen abläuft, beschrieben. Im Kern des Modells sind alle aus der Textlinguistik bekannten sprachlichen Phänomene, wie z.B. Pro-Formen, Rekurrenz über die Substitution, Konnektoren oder die Artikelselektion zu finden, die sich in ihrem verstehenssteuernden Funktionieren gut beschreiben lassen. Diese textkonstitutiven sprachlichen Mittel sind in einen hierarchischen Ebenenverbund gebracht und als Modell der kognitiven Textverarbeitung bekannt gemacht worden (Schermer 2006: 71 ff.).

Dem Lese- und dem reflexiven Verarbeitungsprozess liegt das bereits vorgestellte Textverstehensmodell von Kintsch/van Dijk (1983) zugrunde. Sie gehen in ihrem Modell von einer zyklischen Textverarbeitung aus, in der der Leser Sätze in Propositionen transformiert, bis eine Textbasis zustande kommt. Dieses Verarbeitungsmodell bezieht Strategien und Kontextualisierung der Verarbeitung mit ein. Dadurch wird es möglich, dass das Lesen als vom Leser steuerbare Tätigkeit betrachtet wird (Weis 2000: 12).

Aufgrund des Modells konstruiert der Leser eine Repräsentation der vom Text beschriebenen Welt. Er wendet Strategien an, um die dem Text zugrunde liegende Situation zu erfassen und sich eine Vorstellung davon zu machen, worüber ein Text etwas aussagt. Die Textverarbeitung wird vom Weltwissen, Motiven und Intentionen des Lesers beeinflusst (Ehlers 1998: 47 f.).

Das Modell von Kintsch/van Dijk wurde von Ballstaedt et. al. (1981) versucht, die Verarbeitungsprozesse beim Textverstehen, die als ein Wechselspiel zwischen dem Text und den kognitiven Schemata im Kopf des Lesenden erfasst werden, schematisch darzustellen. Innerhalb der textgeleiteten und wissensgeleiteten Richtungen erfolgt die Textverarbeitung, indem der Leser einem Text Propositionen, Inferenzen, Elaborationen und Emotionen zuordnet, bis er fühlt, den Text verstanden zu haben. Als Ergebnis bildet sich die Textwelt in seinem Kopf heraus, zu der er subsemantische, syntaktisch-semantische, inferentielle bzw. elaborative und reduktive Operationen vollziehen muss (Schermer 2006: 74 f.).

Der ebenso kognitiv-linguistische Forschungsansatz von Börner und Vogel (1994b, 1996) betrachtet die Textrezeption als einen Datenverarbeitungsprozess. Diese textorientierten Prozesse können absteigend oder aufsteigend sein. Bei der top-down-Verarbeitung bildet den Ausgangspunkt das eigene Wissen in Bezug auf Text und Welt und die makrostrukturelle Entfaltung des Textes, bei der bottom-up-Verarbeitung die einzelnen Wörter und Sätze. „Die top-down-Modelle beschreiben den Leseprozess als einen Prozess der Erwartungen, der Hypothesenbildung, der Sinnentnahme [...]“ (Feld-Knapp 2005: 31). Anfang der 80er-Jahre verbreitete sich das interaktive Modell des Leseprozesses, bei dem auf allen Verarbeitungsebenen eine Interaktion zwischen daten- und erwartungsgeleiteter Verarbeitung angenommen wird (ebd. 32). „In interaktiven Ansätzen wird Lesen als ein Prozeß der Informationsverarbeitung betrachtet, in dem der Leser unter Anwendung seines Wissens Textdaten auf verschiedenen Ebenen analysiert“ (Ehlers 1998: 23). Die Verarbeitungsebenen betreffen die graphischen Symbole, die Buchstaben, die Wörter, die Sätze und den Text, auf denen die Verarbeitung parallel erfolgt (Lutjeharms 1988; Lutjeharms/Schmidt 2010; Karcher 1988; Westhoff 1987; Richter/Christmann 2009).

Über die vorgestellten kognitionspsychologischen Modelle hinaus gibt es weitere kognitive Theorien und Modelle, wie z.B. die Schema- und Skripttheorie und mentale Modelle, die

zur Erklärung und Veranschaulichung des Textverstehens einen Beitrag leisten wollen (Weis 2000).

Die Schematheorie versucht seit den 80er-Jahren die menschliche Wissensrepräsentation zu erklären. Die Schematheorie wird von Rickheit/Strohner (1993) als eine kognitive Struktur bezeichnet, die die wichtigsten Charakteristika eines Gegenstandes repräsentiert. In diesem Sinne findet Informationsverarbeitung auf der Basis der Selektion, Abstraktion, Interpretation und Integration statt. Beim Textverstehen hat die Schematheorie eine Relevanz, weil ein Text dann verstanden werden kann, wenn es für die wichtigen Details bei Lesenden ein Schema gibt, mit dem die Details verbunden und zu neuen Schemata ausgebaut werden können (Weis 2000: 7ff., Holle 2009: 127, Gósy 2005, Csépe 2014).

Die Skripttheorie (Schank/Abelson 1977) steht in einer engen Beziehung mit der Schematheorie. Sie postuliert nämlich ebenfalls die Existenz von Schemata als dem menschlichen Wissen zugrundeliegende Einheit. Die Skripts beschreiben aber typische Handlungssequenzen. Beim Verstehen muss den Rezipienten aufgrund vorhandener Skripts nicht jede Situation bis ins kleinste Detail erläutert werden. Die Skripttheorie ist aus der Sicht des Verständnisses menschlicher Wissensverarbeitung von hoher Relevanz, da sie sich mit der Organisation und Repräsentation des Weltwissens auseinandersetzt (Weis 2000: 7ff.).

Die kognitiven Lesemodelle, u.a. die Schematheorie wurden aber aus mehreren Gründen in Frage gestellt. Textverstehen ist sowohl von sprachlichen, als auch von nicht-sprachlichen Repräsentationen mitbestimmt. Texte führen beim Lesen zu konkreten Vorstellungen bzw. Sinneswahrnehmungen, die ähnlich und nicht-sprachlicher Natur sind. Die kognitiven Lesemodelle sind aber nur mit einer einzigen Codierungsform, d.h. der sprachlichen Realisierungsform der Proposition ausgestattet und dieser Proposition kam eine Sonderstellung zu. In Bezug auf die Untersuchung des Leseprozesses wurde die Dual Coding Theory (DCT) angewendet, die sich mit sprachlichen und nicht-sprachlichen Einflüssen auf das Gedächtnis und das Erinnern befasste (Sadoski/Paivio 2004). Die DCT diente ursprünglich zur Modellierung der Kognition, erst später wurde sie auf kognitive Prozesse des Lesens und des Schreibens ausgedehnt, um das Textverstehen und die schriftliche Textproduktion erklären zu können. Die Wichtigkeit der DCT liegt darin, dass sie für die Dekodierung, das Verstehen und die Rückmeldung eine komplexe Erklärung

gibt und sich auf den ganzen Leseprozess holistisch konzentriert. Die DCT geht davon aus, dass alle mentalen Repräsentationen auf externen Erfahrungen gründen, die entweder sprachlich oder nicht-sprachlich sein können und durch zwei unterschiedliche mentale Systeme verarbeitet werden (Adamikné 2006: 543ff.). Das eine mentale System, die sog. verbale Codierung ist auf sprachliche Informationen spezialisiert, das andere System, die sog. nicht-verbale Codierung, auf nicht-sprachliche Informationen. Die kognitive Basiseinheit der verbalen Codierung ist das Logogen, das als eine sinnesspezifische sprachbezogene Einheit bezeichnet wird, und die Basiseinheit der nicht-verbalen Codierung stellt das Imagen dar. Darunter werden sinnesspezifische Einheiten verstanden, die einen Referenzpunkt der außersprachlichen Wirklichkeit aufweisen. Während Logogene einer linearen und sequenziellen Ordnung folgen, sind Imagene holistisch und in komplexe mentale Repräsentationen eingebunden. Nach der Dual Coding Theory werden im Leseprozess drei Prozessdimensionen, die repräsentationale, die assoziative und die referenzielle, unterschieden. Der Schwerpunkt des Modells der Dual Coding Theory liegt also auf der Unterscheidung verbaler und nonverbaler Systeme und darin werden die Bedeutung und die Referenz mit berücksichtigt (Holle 2009: 133ff.).

Über mentale Modelle kann im Allgemeinen festgestellt werden, dass sie von einer holistischen Auffassung des Textverstehens ausgehen und voraussetzen, dass Komplexität und Integriertheit der mentalen Repräsentationen beim Textverstehen von Anfang an vorhanden sind (Schnotz 1988: 305). Daraus folgt, dass Textverstehen vom ersten Moment des Lesens an von allen Faktoren des Komplexes zu beeinflussen ist (Weis 2000: 14f.).

In lesepsychologischen Forschungen lassen sich in den 70er- und 80er-Jahren zwei Tendenzen beobachten. Einerseits wird der Ansatz vertreten, dass der Spracherwerbsprozess und der Prozess des Lesenlernens identisch verlaufen. Demgegenüber gab es auch Meinungen, die von dem Unterschied der zwei Prozesse ausgehen. Amerikanische Psycholinguisten waren der Ansicht, dass Kleinkinder lesen und sprechen auf die gleiche Weise lernen. Die Gegner dieser Auffassung betonten, dass Lesenlernen Sprachbewusstsein voraussetzt (Gósy 2005: 367).

Über die kognitiven Modelle hinaus gibt es auch solche, die die kognitiven Prozesse im sozialen Kontext untersuchen. Davon ist vor allem das soziokognitive Lesemodell von Ruddel und Unrau (1994) zu erwähnen, das Lesen als „einen auf die Bedeutung des jeweiligen Textes ausgerichteten Konstruktionsprozess“ (Holle 2009: 140) auffasst. Mit diesem Modell wird der Versuch unternommen, Lesen im schulischen Kontext zu

untersuchen und die für das schulische Lesen nötigen Erweiterungen ausdifferenzieren. Im Modell von Ruddel und Unrau gibt es drei Hauptkomponenten, der Leser, die Lehrperson und das Unterrichtsgeschehen. Der Leser und die Lehrperson sind in Form kognitiver Prozessmodelle und das Unterrichtsgeschehen in Form von sozialen Kommunikations- und Interaktionsprozessen formuliert (Holle 2009: 140f., Adamikné 2006: 553ff.).

Den im Vorigen geschilderten Modellen ist gemeinsam, dass sie den Leseprozess aus irgendeiner Perspektive in Bezug auf die Erstsprache beschreiben. Sie unterscheiden sich aber darin voneinander, inwiefern sie das Dekodieren bzw. die Bedeutungskonstruktion und die beim Lesen ablaufenden Teilprozesse betonen und wie sie die Beziehung zwischen den einzelnen Teilprozessen darstellen (Bimmel 2002: 114f.).

4.2.3 Lesen im Kontext der Fremdsprache

Das Lesen in der Fremdsprache ist durch sprachabhängige und sprachunabhängige Prozesse und ihre Interdependenz charakterisiert. Beide Prozesse beeinflussen das fremdsprachige Lesen, das spezifische Züge hat. Lesen in der Fremdsprache darf nicht als eine reduzierte Form des muttersprachigen Lesens betrachtet werden, sondern als eine besondere Form des Lesens, das eigene Merkmale und Besonderheiten aufweist und durch eine eigene Dynamik, eigene Gesetzmäßigkeit und ein eigenes Zusammenspiel von Einflussfaktoren charakterisiert wird (Ehlers 1998: 12, 180). Die Operationalisierung des Lesens in der Fremdsprache setzt die Erfassung und die Beschreibung von dessen Besonderheiten voraus. Im Folgenden werden zum einen die Eigengesetzlichkeit des fremdsprachigen Lesens im Vergleich zum muttersprachigen Lesen, zum anderen die beim fremdsprachigen Lesen vorhandenen zusätzlichen Variablen erfasst und dargestellt. Außerdem wird ein Verstehensmodell vorgestellt, das über das Spezifikum verfügt, dass es Lesen in der Fremdsprache modelliert und seine Besonderheiten erfasst.

4.2.3.1 Modell des Verstehensprozesses beim Lesen in der Fremdsprache

Im Kapitel 4.2.2 wurden verschiedene Modelle des Leseprozesses in Bezug auf die Erstsprache vorgestellt. Es ist nicht anzuzweifeln, dass der Leseprozess sowohl in der Erstsprache als auch in der Fremdsprache durch zwei Vorgänge, durch das Dekodieren bzw. Wiedererkennen von grafischen Zeichen und Wörtern und durch die Bedeutungskonstruktion charakterisiert wird. Die Interaktion dieser zwei Vorgänge hat

Berthele (2007, 2014) in Bezug auf das Lesen in einer Fremdsprache visualisiert und dargestellt. Es wird dabei angenommen, dass Lesende bereits über Kenntnisse in einer Fremdsprache und Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache verfügen (Kursiša 2012: 87). Den Ausgangspunkt des Verstehensprozesses bildet ein Signal (ein Cue) bzw. ein sprachlicher Input (= der Text) und das Ziel ist es, zu einem mentalen Modell zu gelangen. Auf diesem Weg sind sprachliche und nicht-sprachliche Wissensbestände notwendig. Auf der sprachlichen Seite ist das mentale Lexikon zu erwähnen, in dem Wortformen und damit verbundene Konzepte, Bedeutungen usw. gespeichert sind. Über das mentale Lexikon stehen uns sprachliche Schemata zur Verfügung. Das mehrsprachige Verstehenssystem verfügt zudem über sprachbezogenes Strategiewissen. Zu den nicht-sprachlichen Wissensbeständen gehören das Weltwissen, der Kontext sowie der Kotext (das bereits Gesagte oder Geschriebene). Der von Berthele dargestellte Verstehensprozess ist kein unidirektionaler bottom-up-Prozess, sondern jede Stufe interagiert mit der ihr untergeordneten Stufe (Berthele 2014: 272ff.).

4.2.3.2 Besonderheiten fremdsprachigen Lesens

Forschungen zum fremdsprachigen Lesen blicken auf eine relativ junge Geschichte zurück. In den 70er- und 80er-Jahren nahm das Forschungsinteresse in Bezug auf das Lesen in der Fremdsprache zu (Ehlers 1998: 110, Weis 2000: 19). Im Bereich Deutsch als Fremdsprache soll exemplarisch auf die Arbeiten von Karcher (1988), Lutjeharms (1988, 2010a, 2010b), Westhoff (1987) und Ehlers (1998, 2010b) hingewiesen werden, die sich in den internationalen Forschungskontext einordnen. Relevante Forschungen zum fremdsprachigen Lesen im internationalen Kontext sind u.a. die von Clarke (1979, 1980), Carrell (1984, 1991), Oller (1972) und Clarke/Silberstein (1977).

Die fremdsprachliche Leseforschung war anfangs pädagogisch motiviert. Die Lesepädagogik und die Leseforschung wurden vom psycholinguistischen Modell von Goodman (1967, 1971) und Smith (1971) bzw. von der von Goodman vertretenen Universalitätshypothese in hohem Maße geprägt. Diese Hypothese geht davon aus, dass Lesen in der Mutter- und Fremdsprache ein identischer Prozess ist und fasst Lesen als eine sprachunabhängige, universelle Fähigkeit auf. Im Sinne dieser Hypothese müssten die von Lesenden verwendeten Lesestrategien in beiden Sprachen auch identisch sein. Empirische Untersuchungen der 70er- und 80er-Jahre zum Lesen in der Zweit- und Fremdsprache haben diese Annahme in den Mittelpunkt ihrer Forschungen gestellt und untersuchten die

Fragen, ob das Lesen in der Fremdsprache in erster Linie auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht oder eher von der Sprachkompetenz in der Fremdsprache abhängt. Ausgehend von einer sprachunabhängigen und universellen Lesefähigkeit untersuchte also die fremdsprachliche Leseforschung erstens den Einfluss der in der Erstsprache erworbenen Lesefähigkeit und zweitens die Bedingungen des Transfers von zuerst erworbenen Lesefertigkeiten auf die Zweit- und Fremdsprache. Im Hinblick auf die Forschungsergebnisse wurde der Versuch unternommen, Schlussfolgerungen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der muttersprachigen und fremdsprachigen Lesefähigkeit und der Fremdsprachenkompetenz zu ziehen (Ehlers 1998: 110ff., Weis 2000).

Im Kontext der Untersuchungen zum fremdsprachigen Lesen ist einerseits die sprachliche Schwellenhypothese, andererseits die sprachliche Interdependenzhypothese zu erwähnen, die auf die fremdsprachliche Leseforschung einen bedeutenden Einfluss ausübten.

Laut der Schwellenhypothese ist Fremdsprachenkompetenz die entscheidende Determinante fremdsprachigen Lesens. Durch die Untersuchungen von Clarke (1980) lässt sich das psycholinguistische Lesemodell von Goodman auch für das Lesen in der Fremdsprache bestätigen. Es wurde nachgewiesen, dass der Transfer von Fertigkeiten möglich ist, da gute Leser in beiden Sprachen bessere Performanzen zeigten, aber die erworbene Sprachkompetenz hatte einen großen Einfluss auf das Lesen in der Fremdsprache. Gemäß der Schwellenhypothese gibt es „ein Schwellenniveau der Sprachkompetenz, das erreicht sein muß, damit ein guter Muttersprachenleser auch ein effektives Leseverhalten in der Fremdsprache zeigt“ (Ehlers 1998: 112). Die in der Erstsprache erworbenen Lesefähigkeiten können also in der Fremdsprache erst nach der Beherrschung eines Mindestmaßes an fremdsprachlicher Kompetenz zur Anwendung kommen. Dies hat auch wichtige Konsequenzen in Bezug auf den Strategietransfer. Der Strategietransfer von der Mutter- auf die Fremdsprache setzt nämlich auch eine gewisse Sprachkompetenz voraus. Wenn dieses Kompetenzniveau nicht erreicht wird, fällt der gute Leser auf ein Leseverhalten zurück, das unter dem Niveau seiner muttersprachigen Lesefähigkeit liegt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Lesen in der Fremdsprache sowohl von der muttersprachigen Lesekompetenz, als auch von der Fremdsprachenkompetenz beeinflusst

wird. Die Wichtigkeit der beiden Variablen variiert aber in Abhängigkeit von der Lernumgebung, der Textschwierigkeit und dem Profizienzniveau (Ehlers 1998: 181).

Diametral zur Schwellenhypothese besagt die Interdependenzhypothese, dass das Lesen in der Fremdsprache vor allem auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht (Bernhardt 1991, Hudson 1982, Lee/Musumeci 1988). In diesem Sinne lassen sich Lesefähigkeiten von der Mutter- auf die Fremdsprache transferieren und dadurch können fehlende Sprachkenntnisse ausgeglichen werden. Demnach können gute muttersprachliche Leser auch in der Fremdsprache gute Leser sein, da sie ihre Lesestrategien auf die Fremdsprache übertragen können. Muttersprachliche Lesefähigkeiten, Lesestrategien und metakognitive Fähigkeiten stellen in dieser Hinsicht die Obergrenze der Transfermöglichkeiten auf die Fremdsprache dar.

Die Beobachtungen von Hudson (1982) führen zu der Erkenntnis, dass beim Lesen in der Fremdsprache außer der Sprachkomponente das Hintergrundwissen eine ebenso große Rolle spielt. Es wurde darauf hingewiesen, dass Leseprobleme mit Defiziten im Wissen und Wissensgebrauch zusammenhängen. Es wurde bestätigt, dass mit steigender Lese- und Sprachprofizienz in der Fremdsprache andere Lesestrategien der Wissensanwendung gebraucht werden, trotzdem hängt das fremdsprachige Lesen von der in der Erstsprache erworbenen Lesefähigkeit ab (Ehlers 1998: 115f., Biebricher 2008: 33).

Die Annahme, dass schlechtes Leseverhalten in der Fremdsprache mit schlechten Lesefähigkeiten in der Muttersprache und mit fehlendem Transfer im Zusammenhang stehen, ist auf Forschungsergebnisse der Bilingualismusforschung zurückzuführen. Die von Cummins (1979, 1991) entwickelte Interdependenzhypothese dient als Grundlage zur Erklärung unterschiedlicher Effekte beim Lesenlernen in der bilingualen Erziehung, „die mit sozialen und sprachlichen Faktoren sowie der Erziehungsumgebung zusammenhängen“ (Ehlers 1998: 117). Aus den Untersuchungen von Cummins ging hervor, dass es beim Lesen eine kognitive Profizienz, d.h. ein mit Wörtern verbundenes konzeptuelles Wissen gibt. Diese kognitive Profizienz liegt der Lesefähigkeit in allen Sprachen zugrunde und ermöglicht neben anderen Einflussfaktoren den Transfer der Lesefähigkeit. Die konzeptuelle Grundlage, die im Falle von Kindern aus höheren sozialen Schichten bereits im Elternhaus entwickelt wird, ermöglicht das Lesenlernen und die Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung der Konzepte. Außerdem wird in der sprachlichen Umgebung der Erwerb sprachlichen Wissens gefördert, das in schulischen

Leseerwerbssituationen mitgebracht werden kann und das als Voraussetzung beim Lesenlernen in der Fremdsprache fungiert. Demgegenüber stehen in der sprachlich-kognitiven Entwicklung benachteiligten Kindern aus sozial unterprivilegierten Schichten beim Lesenlernen in der Fremdsprache solche Konzepte nicht zur Verfügung. Die von Cummins angenommenen Voraussetzungen für den Transfer können sich bei diesen Kindern nicht entwickeln. Eine konzeptuelle Basis ist also unentbehrlich für den Leseerwerb. Bei Transferleistungen sind einerseits die in der Muttersprache erworbene Lesefähigkeit und Schriftlichkeit, andererseits der Leseerwerb mit vertrauten kulturellen Konzepten der Ausgangssprache und –kultur von hoher Relevanz (Ehlers 1998: 117f., Verhoeven 1990, Cummins 1991).

Die fremdsprachliche Leseforschung geht also in der Regel von einer sprachunabhängigen, universellen Lesefähigkeit aus. Im Unterschied zu dieser Universalitätshypothese wird auch eine andere Richtung vertreten, die davon ausgeht, dass „beim fremdsprachigen Lesen fremdsprachenspezifische Prozesse zur Anwendung kommen“ (Ehlers 1998: 181). Das fremdsprachige Leseverhalten wird auf diese Weise durch das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache und ihren linguistischen Merkmalen bestimmt. Der fremdsprachige Leser braucht daher sprachspezifische Lesestrategien, weil in beiden Sprachen unterschiedliche Verarbeitungsstrategien angewendet werden.

4.2.3.3 Lesen als Lernprozess

Lesefähigkeit wird beim Textverstehen vorausgesetzt und daher muss das Lesen in der Fremdsprache erlernt und eingeübt werden, weil die fremdsprachige Lesefähigkeit nicht automatisch vorhanden ist. Auf diese Weise kommt dem Zusammenhang von Textverstehen und Spracherwerb eine wichtige Rolle zu. Die Prozesse des Sprachenlernens und des fremdsprachigen Lesenlernens sind miteinander eng verbunden und sie bedingen einander.

„Beim Lesen hängen sprach- und lesebezogene Prozesse bzw. allgemein kognitive Prozesse zusammen. Im Falle des fremdsprachigen Lesens reichen die sprachbezogenen Probleme über die Phase des Lesenlernens hinaus und beeinflussen die Leseperformanz auch auf einem höheren Profizienzniveau“ (Feld-Knapp 2005: 34, Ehlers 1998: 179).

Lesen stellt im Fremdsprachenerwerb ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen dar und Lesen in der Fremdsprache bedingt auch den Spracherwerb. Wenn Lesenden in der

Fremdsprache beim Dekodieren kein lexikalischer Zugriff möglich ist, solange für Wörter und Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon aufgebaut werden, werden Lesende zu schwachen Lesenden. Es reicht nicht aus, Wörter in der Fremdsprache zu lernen, sondern ihre Verwendung muss automatisiert werden (Feld-Knapp 2005: 33). Es kann auch vorkommen, dass geübte Lesende langsamer lesen als in der L1, weil die Automatisierung auf den unteren Verarbeitungsebenen nicht zur Verfügung steht. Im Falle einer gestörten Verarbeitung auf den unteren Ebenen wird bei der Worterkennung und der syntaktischen Analyse Aufmerksamkeit verlangt, die später der semantischen Verarbeitung fehlt. Lesende streben in der Fremdsprache nach einer unmittelbaren Sinnentnahme und daher verlassen sie sich auf das Inferieren oder übergehen bestimmte Textteile. Es kann auch vorkommen, dass der automatische Einsatz von kompensatorischen Rate- und Vermeidungsprozessen, die Fehldeutung eines Wortes bzw. einer Struktur oder das fehlende inhaltliche Vorwissen zu Fehldeutungen in der Textinterpretation führt (Lutjeharms 2010b: 979ff.).

Die einzelnen Ebenen des Leseprozesses, die im Kapitel 4.2.1 in Bezug auf das Lesen in der Muttersprache vorgestellt worden sind, werden auch beim fremdsprachigen Lesen unter Berücksichtigung seiner Eigengesetzlichkeiten und Besonderheiten beschrieben. Es ist anzumerken, dass sich die Beschreibung fremdsprachigen Leseverhaltens aus methodischen Gründen auf die Anfänger und in seiner Kompetenz eingeschränkten fremdsprachigen Leser bezieht. In Anlehnung an Ehlers (1998: 183) wird im Folgenden der Leseprozess in Bezug auf den beginnenden fremdsprachigen Leser dargestellt.

Bei der visuellen Analyse macht der fremdsprachige Leser mehr Fixationen, die über einen längeren Zeitraum dauern, als der muttersprachige Leser. Auf der graphophonischen Ebene ist einerseits ein stärker buchstabenweises Lesen, andererseits ein eingeschränktes Wahrnehmungsfeld typisch. Dies verhindert die Nutzung von Informationen in der Peripherie und führt zum Einsatz von Subvokalisierung beim Lesen, um das eigene Verstehen zu unterstützen. Eine automatische bzw. kontextfreie Worterkennung wird durch den geringeren Wortschatz beeinträchtigt, wodurch sich der Leseprozess verlangsamt und daraus resultiert ein einschränkendes Verstehen. Darüber hinaus sind Wortbedeutungen weniger differenziert und fremdsprachige Lesende haben zu konnotativen Bedeutungen einen schwierigeren Zugang als zu denotativen, was auch zu Interferenzen führen kann. Die semantische Verarbeitung verläuft wegen unzulänglicher

Sprachkenntnisse und wenig automatisierter Lesefertigkeiten auf den unteren Ebenen unter Kontrolle der Aufmerksamkeit. Dadurch sind auch Integrationsleistungen beeinträchtigt. Da bestimmte Wissensvoraussetzungen nicht erfüllt sind bzw. das vorhandene Wissen nicht zu funktionalisieren ist, können Inferenzen häufig nicht gezogen werden. Das fehlende thematische Wissen führt auf der Textverarbeitungsebene zum Aufbau einer textnahen Repräsentation statt eines mentalen Modells. Das fehlende inhaltliche und formale Schemawissen führt zur Begrenzung des Verstehens und zu Interferenzen. Mangel an kulturellem Wissen kann ebenfalls Verstehensschwierigkeiten und Fehler verursachen (Ehlers 1998: 183, Lutjeharms 2010a: 21ff., 2010b: 979f., Karcher 1988).

Lesen in der Fremdsprache ist ein vielschichtiger Faktorenkomplex. Entgegen dem muttersprachigen Lesen ist das fremdsprachige Lesen von einer Vielzahl von Variablen bestimmt, „die die Performanz beeinflussen und je nach Leselernkontext zu verschiedenen Performanzmustern führen“ (Ehlers 1998: 180). Performanzfaktoren, die das aktuelle Verhalten fremdsprachiger Leser beeinflussen, sind Hintergrundwissen, Textstrukturen, linguistische Merkmale der jeweiligen Sprachen, Gedächtniskapazität, Fremdsprachenkompetenz, muttersprachige Lesefähigkeit und metakognitive Bewusstheit. Diese Variablen spielen in Lese- und Lernsituationen zusammen und erzeugen verschiedene Performanzen (Ehlers 1998: 180 ff.). Die Prozesse auf der graphophonischen, lexikalischen, syntaktischen und semantischen Ebene können in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren anders als in der Muttersprache ablaufen (Weis 2000: 21 f.). Der Leseprozess wird durch das allgemeine Vorwissen und die Vorkenntnisse des Lesers über die Textorganisation bzw. die Erzählstrukturen und –strategien und auch dadurch beeinflusst, wie „thematisch wichtige Inhalte sprachlich ausgedrückt und signalisiert werden“ (Feld-Knapp 2005: 35). Darüber hinaus sind Leseziele und Lesesituation von großem Belang.

4.3 Lesekompetenz

Das übergeordnete Ziel beim Lesen ist also die Sinnbildung bzw. die Sinnentnahme, die sich in einem aktiv-konstruktiven Prozess vollziehen können. In dieser Hinsicht kann und darf Lesen nicht mehr nur als eine reine Kulturtechnik aufgefasst werden. Lesen ist nämlich ein komplexer Vorgang, bei dem kognitive Prozesse eine wichtige Rolle spielen. Dem kognitiven Aspekt des Lesens und der Lesekompetenz wird seit der PISA-Studie von 2000 eine äußerst große Bedeutung zugeschrieben. Die PISA-Studie im Jahre 2000 hat die

Wichtigkeit und die Komplexität der Lesekompetenz ins gesellschaftliche, politische und pädagogische Bewusstsein gerückt. Infolge der schockierenden Ergebnisse der ersten groß angelegten Studie der OECD, die bei der Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme im internationalen Vergleich den Schwerpunkt der Leistungsüberprüfung auf das Lesen legte, stellt die Vermittlung der Lesekompetenz einen integralen Bestandteil bildungspolitischer und fachdidaktischer Diskussionen dar (Baumert et. al. 2001, Hurrelmann 2007: 18f.). Um über Lesekompetenz als ein wissenschaftliches Konstrukt sprechen zu können, muss der Begriff theoretisch fundiert werden. In der Forschung konkurrieren zwei Ansätze hinsichtlich des Inhaltes und der Funktionen der Lesekompetenz. Diese sind einerseits das der PISA-Studie zugrunde liegende kognitionstheoretisch orientierte Modell, in dem Lesen als eine Basisqualifikation zur Bewältigung der Alltags- und Berufsanforderungen konzeptualisiert wird, andererseits das kulturwissenschaftlich angelegte Modell der Lesesozialisationsforschung, das Lesen als Instrument der rationalen Selbstbestimmung und als Mittel der Persönlichkeitsbildung bzw. als Erlebnisgenuss untersucht. Die Ansätze der zwei verschiedenen Modelle zeigen auch, welche Fähigkeiten sie fokussieren. PISA rückt die kognitiven Anforderungen bzw. die Informationsentnahme aus Texten in den Vordergrund, während die Lesesozialisationsforschung den Fokus eher auf die Motivation, die emotionale Beteiligung und die Anschlusskommunikation nach dem Lesen legt (Hurrelmann 2007: 18f.). Im Folgenden werden die Modelle zur Lesekompetenz in ihrer Bedeutung für die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Lesebegriffs vorgestellt, wobei die Komplexität und die einzelnen Komponenten des Begriffs akzentuiert werden.

4.3.1 Kognitionspsychologisch orientiertes Modell der Lesekompetenz

In der PISA-Studie wird Lesekompetenz unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität für die Lebensbewältigung und deren Anschlussfähigkeit für das Weiterlernen in der Zukunft untersucht. Bei den PISA-Leseaufgaben geht es um den verstehenden Umgang mit Texten. Der Konzipierung der Leseaufgaben liegt die theoretische Struktur der Lesekompetenz zugrunde, die textimmanente und wissensbasierte Verstehensleistungen unterscheidet (Abbildung 1.). Das bedeutet, dass Lesende bei der Bewältigung einer Leseaufgabe als Grundlage entweder die im Text enthaltenen, primär textinternen Informationen oder ihr Vorwissen bzw. textexternes Wissen nutzen. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, werden beide Verstehensleistungen noch weiter differenziert. In den PISA-Aufgaben müssen Lesende überwiegend Informationen aus einem vorgegebenen Text heraussuchen, ein

allgemeines Verständnis entwickeln bzw. eine textbezogene Interpretation vornehmen. Darüber hinaus müssen auch Form und Struktur des Textes reflektiert und bewertet werden. In dem letzten Teil der Abbildung finden sich fünf Kompetenz-Dimensionen, die sowohl auf Textseite (Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses, Ermittlung von Informationen, Entwicklung einer textbezogenen Interpretation), als auch auf Wissensseite (Reflexion über Textinhalt und über die Textform) realisiert werden. Die fünf Dimensionen werden zu drei Teildimensionen (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten) zusammengefasst (Garbe 2009: 22f., Baumert et. al. 2001, Hurrelmann 2007: 23ff., Gailberger/Holle 2010: 291ff.).

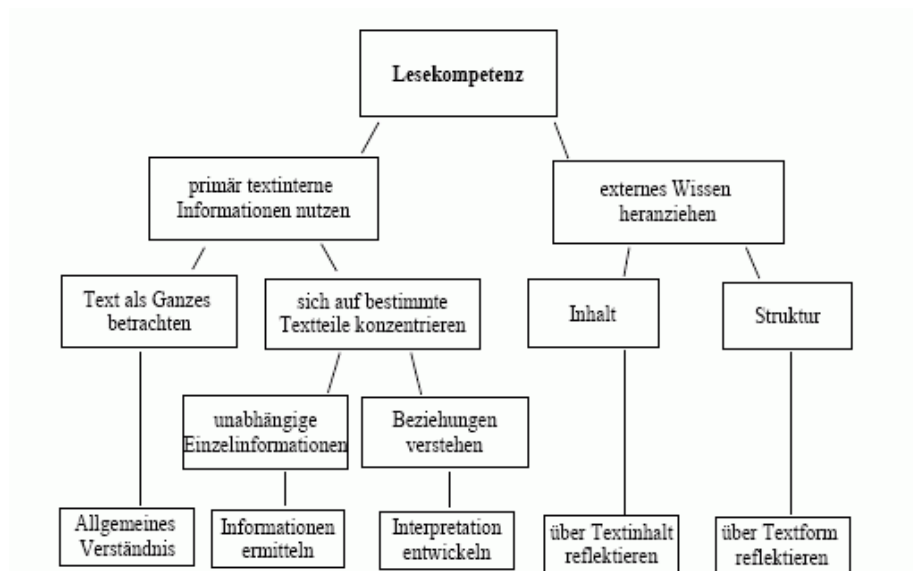


Abbildung 1.: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA (Garbe 2009: 22)

4.3.2 Kulturwissenschaftliches Modell der Lesekompetenz

Obwohl die kognitive Komponente des Lesens nicht anzuzweifeln ist, wird in der Lese- und Sozialisationsforschung Kritik an ihrer Dominanz geäußert. Vor allem wird kritisiert, dass das PISA-Kompetenzmodell die Erwerbswege und subjektiven bzw. sozialen Funktionen des Lesens nicht mit berücksichtigt. Das Modell umfasst keine auf die Entwicklung und keine auf die soziale Einbindung der Lesefähigkeit gerichtete Dimensionen (Rosebrock/Nix 2011: 9).

Dem kognitionspsychologisch orientierten PISA-Lesebegriff gegenüber betont die Lesesozialisationsforschung die aktive und konstruktive Leistung des Lesers. Lesen ist in diesem Zusammenhang ein konstruktiver Akt der Bedeutungszuweisung zu einem Text,

der in einem Handlungszusammenhang steht, wozu auf der Leserseite nicht nur kognitive Fähigkeiten und Vorwissen erforderlich sind, sondern auch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Fähigkeiten (Hurrelmann 2007: 23f.).

Hurrelmann (2002a) plädiert in diesem Kontext für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis und bettet die Lesekompetenz in einen weiteren gesellschaftlichen Kontext ein. Ausgehend von einem ganzheitlichen Modell der Lesekompetenz im Sozialisationskontext, das Textverstehen in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung verortet, wird Lesen als eine kulturelle Praxis aufgefasst, die sich die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zum Ziel setzt (Abbildung 2.). Dieses Modell umfasst die personalen, sozialen und medialen Bedingungen einer erfolgreichen Lesesozialisation bzw. die sozialen und personalen Wirkungen einer gut entwickelten Lesekompetenz. Die normative Dimension dieses weit gefassten Lesebegriffs enthält neben der Kognition weitere Dimensionen, wie Motivationen, Emotionen, Reflexionen und die Anschlusskommunikation als Bestandteile der Lesekompetenz. Die normativen Dimensionen der Lesekompetenz werden in diesem Modell stärker akzentuiert und sind weniger pragmatisch ausgerichtet als im PISA zugrunde liegenden Literacy-Konzept. Die Lesesozialisationsforschung geht von einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt als normativer Leitidee aus. Dieses Subjekt kann Lesen nicht nur für instrumentelles Handeln einsetzen, sondern auch als Medium der Persönlichkeitsbildung und –entwicklung. Das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ist den Anforderungen einer schriftbasierten Mediengesellschaft gewachsen und kann seine Persönlichkeit und die gesellschaftlichen Verhältnisse sinnvoll gestalten.

Die deskriptive Dimension der Lesekompetenz wird in drei Dimensionen ausdifferenziert, in Kognitionen, Motivationen und Emotionen bzw. Reflexionen und Anschlusskommunikationen.

Zu den Kognitionen gehören automatisierte hierarchieniedrige und strategisch-zielbezogene hierarchiehöhere Prozesse. Die einzelnen Teiloperationen zielen auf die Bildung kohärenter mentaler Textrepräsentationen als Kern der Lesekompetenz ab. Kognition wird hier als ein modelltheoretischer Zusammenhang verstanden, wie Lesende bei der Textrezeption von der visuellen Wahrnehmung zu einem kohärenten Sinnzusammenhang gelangen.

Die motivationale Dimension beinhaltet die Fähigkeit zum Einsatz des Lesens für subjektive Ziele und zur Abstimmung von Lesebedürfnissen und Leseangeboten.

Außerdem umfasst die motivationale Dimension die Lesebereitschaft und die flexible Gestaltung des Leseprozesses.

Die emotionale Dimension, die mit der motivationalen die zweite Kompetenzdimension darstellt, bezieht sich auf die Fähigkeit zum Erleben und Balancieren von Gefühlen beim Lesen und auf die Gestaltung der Lesemotivation.

Reflexionen und Anschlusskommunikationen machen die soziale Dimension der Lesekompetenz aus. Sie betreffen zum einen die Bewusstmachung und Überprüfung der Bedeutungskonstruktion, zum anderen die kritische Auseinandersetzung mit dem Text bzw. die Selbstreflexion. Anschlusskommunikationen thematisieren und reflektieren also die kognitive Verarbeitung einer Textvorgabe und gehören dadurch zum Rezeptionsakt.

Das Lesekompetenz-Konstrukt geht von dimensional unterscheidbaren Fähigkeitskomponenten aus, zwischen denen eine Wechselwirkung angenommen wird.

Die einzelnen Komponenten des Modells stimmen mit der interdisziplinären Auffassung des Lesekompetenzbegriffs, der in Kooperation zwischen Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik entwickelt worden ist, überein. Lesekompetenz wird in diesem Verständnis als ein Verbund von vier prototypischen Leistungs- und Fähigkeitskomplexen betrachtet. Lesen ist also ein konstruktiver Akt, der „kognitive Leistungen, motivationale Beteiligung, emotionale Beteiligung und die reflexive Beteiligung des Rezeptionsprozesses auf Metaebene sowie die Fähigkeit zur Teilnahme an Anschlusskommunikation umfasst“ (Schermer 2006: 70). Nur ein so breites Verständnis vom Lesen kann bewirken, „dass das Lesen über instrumentelles Handeln hinaus noch in andere Domänen der Handlungsfähigkeit hineinführt, die wie das normorientierte, das subjektorientierte und das verständigungsorientierte Handeln in engstem Zusammenhang stehen zu personaler Bildung“ (Hurrelmann 2002a: 18).

Das Modell der Lesesozialisationsforschung legt nahe, dass Lesekompetenz Teil einer umfassenden Lesekultur sein soll. Im Modell wird nämlich ein Unterschied zwischen der Leseleistung bzw. Lesesozialisation und zwischen der Leistungsmessung bzw. der Einführung in die Welt der Schriftsprache gemacht, daher ist es sowohl für die Sozialisationsforschung, als auch für die Didaktik von zentraler Bedeutung (Neuland/Peschel 2013: 165f., Garbe 2009: 30ff., Hurrelmann 2002a, 2002b, Scherner 2006: 70ff., Gaiser 2010: 388ff.).

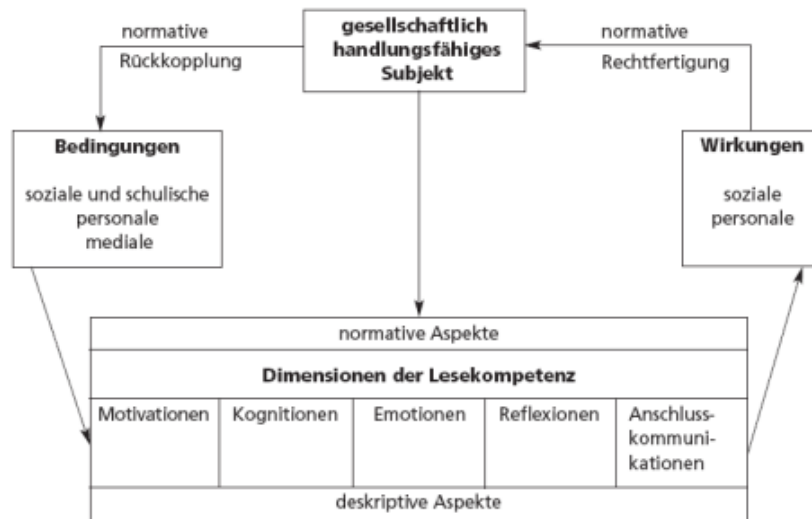


Abbildung 2.: Lesekompetenz im Sozialisationskontext (Hurrelmann 2002a: 16)

4.3.3 Mehrebenenmodell der Lesekompetenz

Rosebrock und Nix (2008, 2011) bauen in ihrem didaktisch orientierten „Mehrebenenmodell“ auch auf dem ganzheitlichen Modell der Lesekompetenz auf. Das Modell ist aus dem Grunde didaktisch ausgerichtet, weil es neben den kognitiven Aspekten des Lesens die persönlichkeitsbestimmenden und kommunikativ-sozialen Aspekte ebenso berücksichtigt, die für die handlungsorientierten und lesebezogenen Unterrichtsprozesse aus fachdidaktischer Perspektive von Bedeutung sind (Nix 2010: 144).

Dem „Mehrebenenmodell“ (Abbildung 3.) liegt auch ein umfassender Begriff der Lesekompetenz zugrunde und es benennt die verschiedenen Dimensionen des Lesens.

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, wird Lesen in drei Kompetenzfelder bzw. drei Ebenen, die als ein Ausschnitt aus drei konzentrischen Kreisen dargestellt werden, geteilt. Im Zentrum befinden sich die kognitiven Tätigkeiten während des Leseprozesses und kognitive Anforderungen des Leseaktes. Zur Prozessebene gehören fünf Anforderungsdimensionen, die die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse des Lesens umfassen, die von der Wortidentifikation über die lokale und globale Kohärenzbildung bis zum Erkennen von Superstrukturen, zum Aufbau eines mentalen Modells und zur Identifizierung von Darstellungsstrategien reichen.

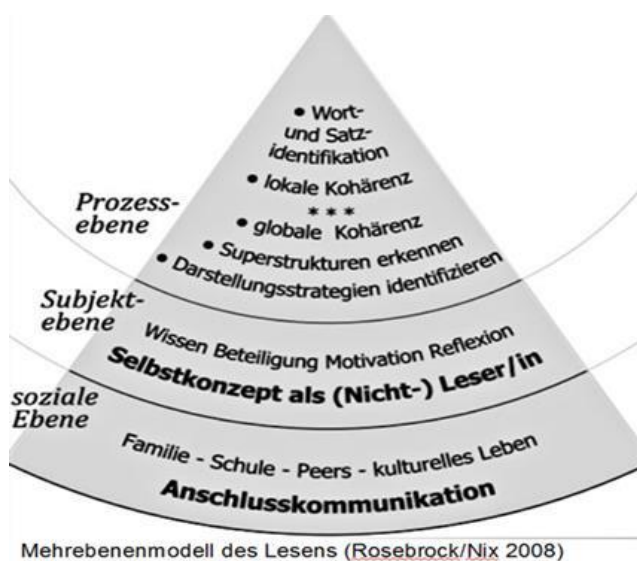
Die Prozessebene wird von der Subjektebene umgeben, auf der Motivation, Wissenskomponenten, innere Beteiligung und Reflexion Einfluss auf den Leseprozess ausüben. An dieser Stelle lässt sich eine Gemeinsamkeit mit Elementen des

sozialisationstheoretischen Modells von Hurrelmann, in dem Motivation, Emotion und Reflexion als Dimensionen der Lesekompetenz aufgefasst werden, aufdecken.

Den äußeren Kreis des Modells bildet die soziale Ebene, die verschiedene Sozialisationsinstanzen (u.a. Familie, Schule) bzw. das kulturelle Leben umfasst und die Dimension der Anschlusskommunikation beschreibt. Dadurch wird der Relevanz des sozialen Kontextes beim Erwerb der Lesekompetenz Rechnung getragen.

Die Ebenen der Lesekompetenz werden im Modell in konzentrischen Kreisen angeordnet, die auf die Interaktion und die Aufeinanderbezogenheit der Dimensionen verweisen.

Im Vergleich zum sozialisationstheoretischen Modell kommt in diesem „Mehrebenenmodell“ vor allem der didaktische Aspekt zum Tragen. Der Schwerpunkt liegt darauf, „an welchen Dimensionen von Lesekompetenz einzelne Maßnahmen der Leseförderung ansetzen“ (Garbe 2009: 35). Da das Modell von Rosebrock/Nix andere Zielsetzungen verfolgt als das sozialisationstheoretische, werden die Bedingungen und Wirkungen einer gelingenden Lesesozialisation und die normative Komponente des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts kaum berücksichtigt. Ein solches Modell ermöglicht die Zuordnung verschiedener Maßnahmen der Leseförderung zu Ebenen und zu Elementen dieser Ebenen der Lesekompetenz. Als Ertrag lassen sich die Erleichterung von Entscheidungen über die Zielgerichtetheit didaktischer Maßnahmen beim Lesen und die Systematisierung der Leseförderung nennen (Neuland/Peschel 2013: 166f., Rosebrock/Nix 2008: 14ff., 2011: 9ff., Garbe 2009: 33ff., Nix 2010: 144ff., Gailberger/Holle 2010: 306ff.).



Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock/Nix 2008)

Abbildung 3.: Mehrebenenmodell (Rosebrock/Nix 2008: 16)

In Bezug auf die im Vorigen vorgestellten Modelle der Lesekompetenz lässt sich feststellen, dass sie mit den gleichen Dimensionen arbeiten, aber unterschiedlich ausgerichtet sind und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Für die vorliegende Arbeit haben die Modelle und die Wechselwirkung ihrer Dimensionen eine hohe Relevanz.

Die Analyse der Modelle deutet auch an, dass die Beschreibung der zentralen Dimensionen bzw. der Teilkomponenten der Lesekompetenz als eines wissenschaftlichen und wertenden Konzeptes, die Behandlung der sie beeinflussenden Faktoren und die Kennzeichnung ihrer historisch-normativen Implikationen zu explizieren sind. Das Lesekompetenz-Konstrukt geht von dimensional unterscheidbaren Fähigkeitskomponenten aus. Zur Lesekompetenz gehören neben den kognitiven Leistungen motivationale und emotionale Fähigkeiten, „Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktion“ (Hurrelmann 2002b). Lesekompetenz ist also keine angeborene Fähigkeit, sie ist als das Ergebnis der Sozialisation aufzufassen, „in der interindividuell unterschiedliche Dispositionen, bereits erworbene (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen der Lektüre miteinander interagieren“ (Hurrelmann 2002b).

4.3.4 Lesestrategien

„Verstehensprozesse sind strategischer Natur“ (Ehlers 1998: 77). Dazu, dass ein Leser eine Leseaufgabe bewältigen, zum Verstehen gelangen und Bedeutung konstruieren kann, wendet er Strategien an. „Lesen ist ein Prozeß, bei dem Strategien auf den verschiedenen Ebenen zur Durchführung von Leseaufgaben verwendet werden“ (Ehlers 1998: 90). In der Fachliteratur herrscht eine Vielfalt hinsichtlich des Strategiebegriffs (Józsa/Steklács 2009, Almasi 2003, Westhoff 1991, Ehlers 1998, Bimmel 1999, 2002, Barnett 1988, Kintsch/van Dijk 1983, Perge 2014b), von denen für die vorliegende Arbeit die Ansicht von Ehlers (1998) und Bimmel (2002) ausgewählt worden sind, da die beiden Lesestrategien als Handlungen auffassen und die strategischen Lesehandlungen in den Mittelpunkt stellen.

Bei Ehlers (1998: 78f.) liegt eine umfassende Definition vor, nach der Strategien sich auf die Fähigkeit beziehen, „entsprechend der Zielsetzung Handlungspläne zu entwerfen und einzelne Handlungen in eine Sequenz zu bringen“. Die von Ehlers vorgeschlagene Definition ist aus dem Grunde wichtig, weil diese einen Unterschied zwischen einer Strategie und einer Technik impliziert. Zu den Taktiken zählen nämlich die elementaren

kognitiven Prozesse, wie z.B. unterstreichen, markieren oder Notizen machen. Techniken befinden sich auf einem niedrigeren Niveau als Strategien und sie sind in Strategien inkorporiert. Die beiden unterscheiden sich also einerseits in ihrer hierarchischen Stellung, andererseits in der auszuführenden Aufgabe bzw. der Aktivität.

Strategien werden in Anlehnung an Bimmel (2002: 116) als ein Plan (mentalen) Handelns bezeichnet, der nötig ist, um ein Ziel zu erreichen. Diese Definition ist für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz, da sie einen Unterschied zwischen einem Leseziel, einer Lesestrategie und der strategischen Lesehandlung impliziert. Dadurch kann die Lesestrategie differenziert behandelt werden. Sie ist nach dieser Auffassung ein Handlungsplan, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Dieser mentale Plan wird in Form einer strategischen Lesehandlung ausgeführt. Damit lässt sich Strategie von einfachen Handlungen, Techniken oder Verfahren, genauso wie bei Ehlers, abheben. Ein weiterer Vorteil der geschilderten Definition ist es, die Planebene und die Ausführungsebene auseinanderzuhalten. Außerdem werden darin die unterschiedlichen Rollen impliziert, die strategisch handelnde Lesende erfüllen müssen. Die eine Rolle ist die des sog. mentalen Managers des Leseprozesses (z.B. die Bestimmung des Leseziels oder Analyse von Leseaufgaben), die andere ist die des Ausführenden strategischer Lesehandlungen (z.B. Zusammenfassung von Textteilen oder Ableitung von Wortbedeutungen). Das mentale Management strategischer Lesehandlungen gehört zum metakognitiven Bereich, die Ausführungsaufgaben bilden hingegen einen Bestandteil des kognitiven Bereichs (Bimmel 2002: 116f., Westhoff 1997).

In Anlehnung an die im Vorigen erwähnten zwei Bereiche lassen sich Strategien auch in zwei Gruppen teilen. Die eine bilden die kognitiven Strategien, die sich auf die konkrete Arbeit am Sprachmaterial beziehen und direkt auf die Verarbeitung der Fremdsprache abzielen. „Kognitive Strategien involvieren die direkte Einwirkung auf eine Lernaufgabe und die Veränderung und Bearbeitung von Lernmaterial“ (Ehlers 1998: 160, Feld-Knapp 2005: 26). Kognitive Strategien „bestehen aus einer Folge von Handlungsschritten zur Erreichung eines Leseziels, in die wiederum Teilhandlungen (Prozeduren, Techniken) integriert sind“ (Ehlers 1998: 108). Kognitive Strategie lässt sich als ein Mittel konzeptualisieren, mit dem ein Ziel erreicht werden kann und die einen Teil von zielorientiertem, bewusstem, intentionalem Handeln darstellt. Ein wichtiges Ziel beim Lesen ist es, dass Lesende eine Leseaufgabe möglichst schnell und effizient ausführen

können. Dies verlangt automatisierte Teilhandlungen, die sich dann in eine übergeordnete Handlung integrieren lassen (Ehlers 1998: 80f.).

Zur anderen Gruppe von Strategien gehören die metakognitiven Strategien, die indirekt sind und einen komplexen Phänomenbereich umschreiben. Metakognition umfasst „die aktive Überwachung, Regulation und das Aufeinanderabstimmen von Prozessen in Bezug auf kognitive Gegenstände und konkrete Ziele“ (Feld-Knapp 2005: 26). Dabei geht es um die bewusste Kontrolle bzw. Steuerung kognitiver Handlungen mittels Strategieanwendung (Bimmel 2002: 121). „Metakognitive Strategien umfassen das Denken über den Lernprozeß, Planen, Überwachen der Lernaufgabe und Bewerten des eigenen Lernerfolgs“ (Ehlers 1998: 160). Leser verfügen über ein Wissen über das Lesen und ihre kognitiven Ressourcen, wodurch sie die Durchführung von Leseaufgaben planen und überwachen können. Wenn Lesern der eigene Leseprozess bewusst gemacht wird, wird die Lesefähigkeit verbessert und Lesende werden selbstständig (ebd. 159).

Bimmel (2002: 117ff.) verwendet in diesem Kontext die Begriffe kognitive Kompetenz und metakognitive Kompetenz. Die kognitive Kompetenz beinhaltet die Ausführung strategischer Lesehandlungen, d.h. welche strategische Lesehandlungen von Lesenden auszuführen sind, um Bedeutung zu konstruieren. Die strategischen Lesehandlungen lassen sich in drei Hauptgruppen einteilen. Das Kriterium der Einteilung stellt also die Art der Lesehandlung dar. Diese drei Gruppen sind erstens die Verwendung sprachlichen und nicht-sprachlichen Vorwissens (z.B. Verwendung von Überschriften, Bildern, Ableitung von Wortbedeutungen anhand von Kontexthinweisen, Elaborieren, Herstellung von Zusammenhängen zwischen Textteilen, Ermittlung von Kontextreferenzen usw.), zweitens die Verwendung von Textelementen mit einem hohen Informationswert (z.B. Markierung von Schlüsselfragmenten, Textzusammenfassung, Ermittlung wichtiger Einzelheiten im Text usw.) und drittens die Verwendung strukturmarkierender Textelemente (Nutzung strukturmarkierender Hinweise, graphischer Strukturmerkmale oder Textkonnektoren).

Metakognitive Kompetenz bezeichnet in der Annäherung von Bimmel die Kompetenz in Bezug auf einen Teilbereich oder auf beide Teilbereiche des metakognitiven Bereichs. Diese Teilbereiche sind einerseits das metakognitive Wissen, andererseits die Steuerungsprozesse. Das metakognitive Wissen umfasst das Wissen über das Wissen bzw. über kognitive Prozesse, das als Ergebnis einer Reflexion über die Art, die Funktion und

die Effektivität kognitiver Handlungen bezeichnet wird. Die Steuerungsprozesse umfassen die bewusste Planung, Überwachung und Bewertung kognitiver Prozesse.

Bimmel spricht also über kognitive und metakognitive Kompetenzen, die beim Lesen auf der einen Seite zur Ausführung strategischer Lesehandlungen, auf der anderen Seite zur Leseprozesssteuerung vonnöten sind.

In Bezug auf kognitive Strategien gibt es außerdem eine weitere Taxonomie, die für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz ist. Demnach lassen sie sich nach ihrer Komplexität, nach ihrer Reichweite, hinsichtlich der Verarbeitungsebene und Aufgabenkategorien charakterisieren. Nach ihrer Komplexität können kognitive Lesestrategien einfach bzw. komplex sein und bewusst bzw. unbewusst eingesetzt werden. Nach der Reichweite können sie als allgemein und spezifisch kategorisiert werden. Allgemeine Strategien verfügen über einen größeren Geltungsbereich, spezielle hingegen betreffen nur bestimmte Textsorten und Lesesituationen (Ehlers 1998: 77 ff.; Ehlers 1996).

Der Einsatz von Strategien ist durch Merkmale, die Lesen als einen informationsverarbeitenden Prozess charakterisieren, bedingt. Strategien der unteren Verarbeitungsebenen lassen sich von denen der höherstufigen Ebenen des Textverstehens trennen. In diesem Sinne gibt es einerseits Strategien, die während des laufenden Prozesses zum Einsatz kommen, wo das Verstehen linear abläuft. Andererseits gibt es Strategien, bei denen die zeitliche Beschränkung des Prozesses nicht relevant ist und das Verstehen verläuft in diesem Fall rekursiv und verlangsamt. In Anlehnung an das Konzept der zwei Verarbeitungstiefen werden zwei Strategiedimensionen unterschieden. Die eine Dimension bilden Strategien, die auf eine oberflächliche Verarbeitung zielen. Dieser Zugang bezieht sich auf das Erfassen des globalen Themas. Auf der anderen Seite stehen Strategien, die auf eine tiefere Verarbeitung zielen. Bei diesem Verstehenszugang werden weitere Bedeutungsbereiche eines Textes hervorgehoben (Ehlers 1998: 82f.). In Bezug auf die Kategorie der Aufgaben kann man über Verstehen oder Memorisieren sprechen (Ehlers 1996).

Ehlers (1998: 87 f.) gibt Einsicht in die wichtigsten Leseverstehensstrategien. Sie sind für die vorliegende Arbeit wichtig, deshalb sollen sie im Folgenden überblicksmäßig

eingeführt werden. Sie unterscheidet dabei drei große Gruppen, die einfachen, die komplexen und allgemeinen und die für narrative Texte spezifischen Strategien.

Zu den einfachen gehören u.a. das Selegieren, das Fragen, die Suche eines Themasatzes oder eines Schlüsselkonzepts. Komplexe, allgemeine Strategien sind das Zusammenfassen, das Elaborieren, der Gebrauch des Wissens oder Aufmerksamkeits-, Frage- bzw. kulturelle Strategien. Beim Lesen von narrativen Texten können Strategien wie Anknüpfen an persönliche Erlebnisse, Imaginieren, Antizipieren von Handlungsfolgen, Konsequenzen von Ereignissen ziehen oder Untergliedern in Erzähleinheiten wirksam sein.

„Kompetentes Leseverhalten zeigt sich im Verfügen über ein Repertoire von Strategien und in der Fähigkeit, sie aufgaben- und situationsgemäß einzusetzen“ (Ehlers 1998: 82). Der profiziente Leser kann Lesestrategien flexibel einsetzen, wobei die verschiedenen Einflussvariablen einer Lesesituation koordiniert werden, um eine Verstehensaufgabe optimal durchführen zu können. Mit dem Konzept der Strategie als zielorientierte, intentionale, bewusste Handlung werden die Prozesshaftigkeit und der konstruktive Charakter des Verstehens zum Ausdruck gebracht. Im strategieorientierten Leseunterricht steht der autonome, den eigenen Prozess lenkende Leser im Mittelpunkt, der zu dem eigenen Tun in Distanz treten und es reflektieren kann. Er kann strategische Lesehandlungen ausführen und die kognitiven Handlungen auf der Metaebene planen, überwachen und kontrollieren. Dies verlangt ein erweitertes Handlungsrepertoire des Lesers, indem Handlungswissen aufgebaut und in ein prozedurales Wissen, d.h. in ein Können umgewandelt wird (Ehlers 1998: 90).

Die Frage des Transfers von Strategien, der Strategievermittlung und des Strategietrainings sind wichtige Bereiche der fremdsprachlichen Leseforschung. Vor allem taucht die Frage auf, welche Lernhandlungen auszulösen sind, damit sich Lernende die Kompetenz, strategische Lesehandlungen auszuführen, aneignen können. Die wichtigsten auszulösenden Lernhandlungen sind die Übungs- bzw. Anwendungs-, Orientierungs-, und Bewusstmachungskomponente. Dazu, dass Lernende ihre kognitive (und auch metakognitive) Kompetenz in Bezug auf die Anwendung von Lesestrategien entwickeln können, müssen die Lernhandlungen in Kombination ausgelöst werden (Ehlers 1995, Bimmel 2002: 122 ff.).

Nach der Vermittlung und Aneignung von Strategien kommt es darauf an, inwieweit die erworbenen Fähigkeiten und Strategien transferiert werden können. Das

Transferphänomen wird in der fremdsprachlichen Leseforschung unter zwei Perspektiven behandelt. Einerseits wird davon ausgegangen, dass der Leseprozess universal ist und die erstsprachige Lesefähigkeit das fremdsprachige Lesen und die den Transfer ermöglichenden bzw. behindernden Bedingungen beeinflusst. Andererseits wird angenommen, dass das Lesen sprachspezifische Prozesse umfasst und die Verarbeitungsstrategien in der Ausgangs- und Zielsprache unterschiedlich sind. Der Transfer von sprachspezifischen Strategien hängt nicht nur von linguistischen Merkmalen der Sprachen ab, sondern auch von anderen Faktoren, wie Erwerbsstadium, Alter der ersten Lernerfahrung mit der Fremdsprache oder Dominanz der Sprache in der Umgebung (Ehlers 1998: 152ff.).

4.4 Lesen als Forschungsgegenstand

Im Vorigen konnte gezeigt werden, welche hohe Komplexität der Lesebegriff aufweist und welche Dimensionen er umfasst. Zur Erfassung dieser Komplexität und dieser Dimensionen wurden mehrere Modelle entworfen, die im Kapitel 4.3 ausführlich vorgestellt worden sind. Lesen kommt also in vielen Kontexten vor, seine gegenwärtige Bedeutung und seine historische Entwicklung werden auch heutzutage intensiv erforscht. Diese Erforschung ist u.a. den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien wie IGLU, PISA und DESI zu verdanken, die die Auseinandersetzung mit dem Lesen und der Lesekompetenz in den Mittelpunkt bildungspolitischer und fachdidaktischer Diskussionen rückten. Dem Forschungsgegenstand *Lesen* wird eine gesellschaftliche Bedeutung beigemessen. Durch die Entwicklung der Neuen Medien, die neuen Kommunikationsverhältnisse und die Umstellung der gesellschaftlichen Leitmedien wurden das Medium Buch und das Lesen nicht verdrängt, sondern der Umgang mit schriftlichen Texten hat sich ausdifferenziert. Die eigenständige und souveräne Nutzung gedruckter Texte und anderer Medien setzt nämlich eine hochgradige Lesekompetenz voraus. Trotz der modernen Entwicklungen und der technischen Fortschritte der heutigen Zeit erlebt die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lesen wieder einen Aufschwung (Nix 2010: 139, Hurrelmann 2007: 18ff., Bertschi-Kaufmann 2007: 9f., Garbe/Holle/Jesch 2009).

4.4.1 Ausprägungen der Leseforschung

Die Leseforschung ist ein interdisziplinärer Bereich, Lesen ist nämlich ein komplexes Phänomen und es wird in zahlreichen Wissenschaften als Forschungsgegenstand

aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven mit unterschiedlichen Methoden untersucht. Die Erforschung des Lesens und des Leseprozesses ist Teil u.a. der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Kognitionswissenschaft, der Psycho- und Soziolinguistik, der Psychologie, der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Fremdsprachendidaktik und –methodik (Adamikné 2006: 9). „Forschungen zum Lesen stehen in dem Bemühen, mehr über die Natur des Leseprozesses zu erfahren, [...] um der Instruktionspraxis Kriterien und Kategorien zur Hand geben zu können für die Optimierung von Leselernvorgängen“ (Ehlers 1998: 9).

In diesem Teil des Kapitels werden die für meine empirische Forschung relevanten Disziplinen mit ihren Forschungsschwerpunkten und Erkenntnisinteressen in Bezug auf die Erforschung des Lesens und die in der Leseforschung etablierten Methoden zur Erfassung des Lesevorganges vorgestellt.

Die wissenschaftliche Erforschung des Lesens ist keine Neuerscheinung der modernen Zeit, sie blickt auf eine lange Geschichte zurück. Bis in die 70er-Jahre beschäftigten sich überwiegend die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik mit dem Lesen literarischer Texte. Danach gerieten die Erforschung des Textrezeptionsprozesses und der beim Lesen erbrachten Teilleistungen in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses der Textlinguistik, der Psycholinguistik, der Sprachdidaktik und der Kognitionspsychologie. Dem Paradigmenwechsel und der Zunahme dieser Forschungen ist die interdisziplinäre Ausrichtung der Leseforschung zu verdanken, die ihren Anfang vor etwa 50 Jahren genommen hat (Józsa/Steklács 2009: 365, Neuland/Peschel 2013: 159).

4.4.1.1 Lesen in der psycholinguistischen und pädagogischen Forschung

Anfangs beschäftigte sich die Pädagogik bzw. die pädagogisch orientierte Methodik mit der Untersuchung des Leseprozesses, um dabei eine Hilfe zu leisten, wie Kleinkindern der Schriftspracherwerb am optimalsten beigebracht werden kann. Erkenntnisse in Bezug auf das Lesen waren nur aus dem Aspekt relevant, inwiefern sie zu den pädagogischen Zielsetzungen beigetragen haben. Erst später begann die Psychologie, sich mit Fragestellungen des Lesens wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt psychologischer Forschungen stand die visuelle Informationsverarbeitung. Erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts interessieren sich Linguisten für die Erforschung der Leseprozesse. Ein besonderes Interesse daran zeigte die Psycholinguistik, die sich mit Fragen der Prozesshaftigkeit des Lesens, des Erwerbs, der Leseschwierigkeiten,

Lesestörungen und der Legasthenie befasst. Der Schriftspracherwerb und das Lesen stellen also einen eigenständigen Forschungsbereich der Psycholinguistik dar (Gósy 2005: 23, 362, Gósy 2008, Pléh 2014).

Die pädagogisch-psychologisch ausgerichtete Leseforschung, die sich mit der kognitionspsychologischen Forschung (s. Kap. 4.4.1.3) eng verknüpfen lässt, untersucht die Identifizierung der leser- und textseitigen Bedingungen, die einen Einfluss auf die Bewältigung der Teilleistungen des Lesens ausüben. Auf der Leserseite fokussiert die Forschung lesespezifische Fertigkeiten sowie unspezifische Komponenten. Zu lesespezifischen Fertigkeiten gehören u.a. die Schnelligkeit des lexikalischen Zugriffs oder die Geschwindigkeit der phonologischen Rekodierung. Unspezifische Komponenten sind demgegenüber das inhaltliche Vorwissen, die Arbeitsgedächtniskapazität, die Leseziele, die Lesestrategien, die Leseinteressen und die Lesemotivation. Auf der Textseite wird die Identifikation der den Lese- und Verarbeitungsprozess erleichternden Textmerkmale untersucht (Christmann 2010: 149).

Durch die rasche industrielle bzw. technische Entwicklung der Industriestaaten, mit denen das Bildungswesen kaum Schritt halten konnte, und den zunehmenden funktionalen Analphabetismus wurden die Methoden des Leseunterrichts zum Forschungsgegenstand pädagogischer Untersuchungen gemacht und auf ihre Wirkung hin analysiert (Józsa/Steklács 2009: 365). Im Mittelpunkt pädagogischer Forschungen in Bezug auf das Lesen stehen vor allem Fragestellungen des Leseunterrichts in der Muttersprache und der Leseförderung. In der heutigen Zeit widmen sich pädagogische Forschungen einerseits der Untersuchung des Leseverstehens, andererseits dem Strategiegebrauch beim Lesen. Es wird u.a. den Fragen nachgegangen, welche Faktoren das Leseverstehen beeinflussen und wie es zu effektivieren ist. Es werden Methoden und Modelle in Bezug auf das Lehren des Lesens entwickelt. Dabei werden die Theorien des Lesenlernens und die Ergebnisse empirischer Untersuchungen aufgegriffen (Gósy 2005, Csépe 2014, Adamikné 2006, Józsa/Steklács 2009). Beim Lehren des Lesens wird auch auf grundlegende psychologische und psycholinguistische Forschungen der 70er- und 80er-Jahre aufgebaut, die grundsätzlich zwei Ausrichtungen vertreten und beim Lesenlernen bestimmend sind.

Die eine Ausrichtung wurde von Goodman (1967) vertreten, der davon ausging, dass der Erwerbsprozess des Lesens und der Sprache identisch ablaufen. Kleinkinder lernen

genauso lesen wie sprechen. Das Verstehen geschriebener Texte setzt vorhandene Erfahrungen voraus und Lesende haben die Aufgabe, den vom Autor intendierten Sinn des Textes herauszufinden. Dadurch interagieren der Text und der Leser miteinander. Diese Situation nannte Goodman ein psycholinguistisches Ratespiel, das wir auch bei den lesetheoretischen Positionen im Vorigen gesehen haben. Diese Auffassung hatte auch einen Einfluss auf den Leseunterricht, in dem die Vorstellung herrschte, dass Lernenden das entdeckende Lesen beizubringen ist, wo Lehrende nur eine Moderationsaufgabe haben. An der von Goodman unterstützten Theorie wurde Kritik geübt, weil viele die Meinung waren, dass dieses Modell eher für die geübten Leser gilt, aber die Bedürfnisse der gerade das Lesen lernenden Individuen nicht berücksichtigt (Gósy 2005: 372ff., Adamikné 2003, 2006, Csépe/Szűcs/Lukács 2011, Csépe 2006, 2014). Die größten Gegner von Goodman waren der Linguist Mattingly und der Psychologe Downing, die behaupteten, dass der Spracherwerbsprozess und der Prozess des Lesenlernens zwei unterschiedliche Prozesse darstellen. Sie betonten, dass das Lesenlernen Sprachbewusstsein voraussetzt. Mattingly (1972, 1992) führte zuerst den Begriff des Sprachbewusstseins im Leseunterricht ein. Sein Ausgangspunkt war, dass das Lesen auf dem Sprechen beruht und Sprachbewusstsein verlangt. Diese Theorie wurde von Downing (1973) weitergeführt, der Lesen als eine komplexe Fertigkeit definierte, die in weitere unterscheidbare Fertigkeiten zu zerlegen und effektiv zu schulen ist. In diesem Sinne macht den profizienten Leser die Beherrschung dieser Fertigkeiten aus (s. Kap. 4.1.1). Er kann außerdem beim Lesen Hypothesen bilden und testen, den Prozess bewusst kontrollieren und Rückmeldungen geben (Westhoff 1997: 5, Ehlers 1998: 16, Gósy 2005: 373f.). Downing greift auch den Begriff des Sprachbewusstseins auf und betont, dass Lernende beim Lesen über Kenntnisse der Sprachstrukturen bzw. über ein Aufgabenbewusstsein bzw. ein Lesezielbewusstsein verfügen müssen (Downing/Valtin 1984). Die Rolle des Sprachbewusstseins beim Lesenlernen wird seitdem immer intensiver erforscht. Diese Erkenntnisse prägen auch die heutigen Forschungen in Bezug auf das Lesenlernen und die Methoden des Leseunterrichts.

4.4.1.2 Lesen in der neurologischen Forschung

Mit der Entwicklung der Wissenschaften wird auch das Lesen aus ganz differenzierten Perspektiven untersucht. In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die Erforschung der neurowissenschaftlichen Grundlage des Lesens in großen Schritten entwickelt (Csépe 2006).

Die biologische Basis des Lesens bzw. dessen neurobiologische Vorgänge werden im Bereich der Kognitiven Neurowissenschaften, die sich mit der Informationsverarbeitung eines Organismus befassen, untersucht (Brem/Maurer 2015: 4f.).

Naturwissenschaftlich angelegte neurobiologische Untersuchungen beschäftigen sich mit der Erfassung des komplexen Prozesses der beim Lesen und bei der Sinnentnahme im Gehirn ablaufenden mentalen Aktivitäten. Die Komplexität des Leseprozesses aus neurowissenschaftlicher Perspektive kann mit der Berücksichtigung zentraler neuronaler Verarbeitungsmechanismen des Gehirns erfasst werden (Wittmann/Pöppel 1999: 224ff.). An dieser Stelle soll auf den Unterschied der Kognitiven Neurowissenschaften und der Neurobiologie hingewiesen werden. Neurobiologie erforscht den Aufbau und das Funktionieren des Nervensystems. Die Kognitiven Neurowissenschaften fokussieren hingegen neuronale Mechanismen und die der Erarbeitung unserer Kognition zugrunde liegenden neurobiologischen Modelle. Beim Lesen als Informationsverarbeitung geht es um kognitive, nicht beobachtbare Prozesse, die modellhaft dargestellt werden und durch Experimente isoliert werden. Die kognitiven Modelle lassen sich durch die Kombination der neurobiologischen Forschung und der experimentellen Methoden der Kognitiven Psychologie verbessern, „um auch individuelle Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten der Menschen [...] besser zu verstehen“ (Brem/Maurer 2015: 7). Die die Verarbeitung untersuchenden Experimente der Kognitiven Psychologie werden in den Kognitiven Neurowissenschaften mit Messungen von Hirnfunktionen kombiniert. Zwei Methoden zur Hirnfunktionsmessung, die auch in der Leseforschung verwendet werden, sind die Elektroenzephalographie (EEG) und die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT). Diese bildgebenden Verfahren gewähren einen Einblick in die Arbeit des Gehirns und dadurch etwa in die kognitiven Verarbeitungsprozesse (Brem/Maurer 2015: 3ff.). Die integrierte Behandlung der Forschungsergebnisse der Kognitiven Neurowissenschaften, der Kognitiven Psychologie, der Neurobiologie bzw. der Hirnforschung können für die Leseforschung im Bereich Lesen, Lesenlernen und Lesestörungen wichtige Erkenntnisse liefern.

4.4.1.3 Lesen in der kognitionspsychologischen Forschung

Die Beschäftigung mit dem Lesen als Forschungsgegenstand blickt in der empirisch-experimentellen Psychologie auf eine lange Tradition zurück. Bereits vom Ende des 19. Jahrhunderts stammen Forschungsarbeiten in Bezug auf die Analyse der Blickbewegungen beim Lesen. Pioniere in diesem Bereich waren vor allem Lamare, Javal, Erdman und

Dodge (Christmann 2015: 21). Die vorhandenen Forschungsergebnisse und weitere empirische Befunde zum Lesen von der Jahrhundertwende wurden von Huey (1908, 1968) in einem Lehrbuch zur Psychologie des Lesens (*The psychology of reading*) zusammengefasst.

In der Blütezeit des Behaviorismus konzentrierte sich die psychologische Leseforschung auf das beobachtbare Verhalten und bevorzugte die Entwicklung von Testtheorien und standardisierten Lesetests zur Überprüfung des Leseverhaltens. Eine Reihe von Studien sind zu Leseinstruktionen im Klassenraum durchgeführt worden, um den Erfolg bzw. die Effektivität von Methoden zu überprüfen (Christmann 2015: 21ff., Günther 1996: 918ff., Ehlers 1998: 15). Einen Paradigmenwechsel bedeutete auch in diesem Bereich die Kognitive Wende am Anfang der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts, in deren Zuge der Behaviorismus von der Kognitionspsychologie abgelöst wurde. Seitdem wandte sich die Leseforschung verstärkt der Theoriebildung und der Grundlagenforschung zu, um den Leseprozess zu erforschen.

Die Kognitionspsychologie setzte sich die Erforschung der mentalen Prozesse und Strukturen, wie Wahrnehmen, Denken, Erinnern, Sprechen und nicht zuletzt Lesen zum Ziel. In der Kognitionspsychologie werden geistige Prozesse, wie auch das Lesen, als Informationsverarbeitungsprozesse aufgefasst. In diesem Sinne ist ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zu früheren Zeiten in Bezug auf das Lesen, dass es nicht mehr als ein primär visueller Wahrnehmungsprozess betrachtet wird, sondern als ein komplexer kognitiver Vorgang, an dem mehrere Systeme beteiligt sind (Christmann 2015: 22). Unter dem Einfluss kognitiver Wissenschaften wurde eine andere Sichtweise auf das Lesen eingenommen. Es ist also kein passiver Vorgang mehr, sondern ein aktiv-konstruktiver Prozess der Bedeutungsentnahme, bei dem Lesende das Gelesene und ihr Vor- und Weltwissen miteinander verbinden und mit dem Text in Interaktion treten (Christmann 2010: 148, Neuland/Peschel 2013: 159, Ehlers 1998: 11, Feld-Knapp 2005, 2014d, Börner/Vogel 1996). Alle modernen Theorien zum Lesen vertreten die Auffassung, dass sich der komplexe Vorgang des Lesens in hierarchisch strukturierte Teilprozesse untergliedern lässt. Die Erforschung dieser Teilprozesse und deren Zusammenspiel stellen den Gegenstand *kognitionspsychologisch und psycholinguistisch ausgerichteter Leseforschung* dar, in der zur Beschreibung und Erklärung des Zusammenspiels der Teilprozesse zahlreiche Lesemodelle entwickelt worden sind (Rayner/Pollatsek 1989: 23,

Christmann 2010: 148f., 2015: 22). Auf die Bedeutung einzelner Lesemodelle wird im Kapitel 4.2.2 ausführlich eingegangen.

Die kognitionspsychologische Forschung zur Lesekompetenz geht u.a. den Fragen nach, wie sich der komplexe Prozess des Lesens beschreiben bzw. erklären lässt, worin sich bessere bzw. schlechtere Lesende unterscheiden und wie sich diese Unterschiede erklären lassen. An dieser Stelle soll auf die Abgrenzung kognitionspsychologischer und psychometrischer Leseforschung hingewiesen werden. Historisch gesehen ist die psychometrische Forschung älter als die kognitionspsychologische. Die psychometrische Lesefähigkeitsdiagnostik befasst sich seit etwa einem Jahrhundert mit der Messung von Lesekompetenz und ihren Korrelaten. Die kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung versucht hingegen die Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesenden im Hinblick auf kognitionspsychologische Theorien des Lesens und Textverstehens transparent zu machen (Richter/Christmann 2002).

4.4.1.3.1 Prozessorientierte Methoden zur Erfassung des Leseprozesses

Im Folgenden werden die Methoden der kognitionspsychologischen Ausrichtung zur Erfassung des Lesens vorgestellt, da diese für meine weiteren Überlegungen von hoher Relevanz sind.

Lesen kann also mit unterschiedlichen Methoden erfasst werden abhängig von der Forschungsperspektive, dem Erkenntnisinteresse und dem Auflösungsgrad. Bei der Vorstellung der einzelnen Methoden lehne ich mich an die Perspektivierung von Christmann (2010, 2015) an, die in Bezug auf den Einsatz der Methoden einen Unterschied macht, ob der Leseprozess oder das Leseprodukt im Vordergrund steht. *Prozessorientierte Methoden* werden primär in der Grundlagenforschung zum Sprach- und Leseverstehen bei der Untersuchung hierarchieniedriger Verarbeitungsvorgänge auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene eingesetzt. *Produktorientierte Methoden* dienen zur Erfassung des Leseverstehens auf hierarchiehohen Ebenen und sind eher für die Anwendungsforschung von Interesse (Christmann 2009: 181, 2010: 150f., 2015: 34).

Den Ausgangspunkt für prozessorientierte Methoden bildet die Annahme, dass die gemessene Lesezeit ein Indikator für die kognitive Verarbeitung darstellt. Die bekannteste und zugleich älteste prozessorientierte Methode der empirischen Leseforschung ist die Blickbewegungsmessung, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts beim Lesen von Wörtern und kürzeren Sätzen eingesetzt wurde. In den neueren Forschungen werden auch längere

Texte in die Untersuchung mit einbezogen und mit bestimmten Lesermerkmalen in Beziehung gesetzt und mit anderen Verfahren (z.B. mit dem lauten Denken) kombiniert. „Die Blickbewegungsmessung basiert auf basalen visuellen Wahrnehmungsprozessen“ (Christmann 2015: 34) und die Dynamik des beobachtbaren Blickverhaltens ermöglicht einen Rückschluss auf die dem Lesen zugrunde liegenden, unsichtbaren kognitiven Prozesse. Zentrale Größen der Blickbewegungsmessung sind die Fixationen, Sakkaden und Regressionen, aus deren Abfolge und Dauer verschiedene Maße abgeleitet werden. Die Fixationsdauer lässt sich als Indikator für den kognitiven Verarbeitungsaufwand betrachten oder aus Regressionen bzw. regressiven Sakkaden können Schlussfolgerungen in Bezug auf Verstehensprobleme gezogen werden (Radach/Kennedy 2004, Rayner/Pollatsek 2006, Christmann 2010, 2015).

Die Forschungen hinsichtlich der technischen Blickbewegungsmessung (eye-tracking) haben sich auch in der ungarischen Forschungslandschaft etabliert. Sie werden dazu verwendet, die kognitiven Vorgänge und ihre Herausbildung bzw. die Merkmale der Entwicklung von Lernfähigkeiten und Lesefähigkeiten von Lernenden zu erkennen und eventuelle Entwicklungsstörungen zu diagnostizieren (Csépe 2006, Gonda 2015, Steklács 2013, 2014).

Über die Blickbewegungsmessung hinaus stellt die Erfassung von Lesezeiten eine bewährte Methode dar, womit der Leseprozess „on-line“ zu erfassen ist. Auch dieser Methode liegt die Annahme zugrunde, „dass die gemessene Zeit ein Maß für den kognitiven Aufwand beim Lesen ist“ (Christmann 2010: 154). Die Moving-Window-Technique-Methode z.B. wird auf Wort-, Satz- und Textebene eingesetzt, um über den Zusammenhang der Lesezeit und des Verstehens Auskunft bekommen zu können, wobei natürlich auf Verstehensprobleme mit einer einzelnen Methode nicht eindeutig geschlossen werden kann.

Weitere prozessorientierte Methoden sind noch die Priming-Techniken und die lexikalischen Entscheidungsaufgaben, die zur Messung der Schnelligkeit lexikalischen Zugriffs dienen. Das Priming-Paradigma basiert auf der Annahme, „dass das semantische Gedächtnis als Netzwerk von Konzepten aufgebaut ist“ (Christmann 2010: 155). Das bedeutet, wenn ein Konzept aktiviert wird, dann breitet sich die Aktivierung auf alle Konzepte, die mit ihm assoziiert werden, aus. Ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Stärke der assoziativen Verbindungen zwischen den Konzepten und der Intensität der Aktivierung.

Die bisher geschilderten Methoden sind schon längst etablierte und bewährte Methoden zur Erfassung und Erforschung des Leseprozesses. In der Forschungsmethodologie entwickeln sich aber neben den traditionellen neueren Methoden, die von neuen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen beeinflusst werden. In der Leseforschung kommen auch neurophysiologische Untersuchungstechniken zum Einsatz, die sich zum Ziel setzen, den Verarbeitungsprozess beim Lesen in einem noch höheren Auflösungsgrad, als bisher möglich war, abzubilden. Zu den neurophysiologischen Techniken gehören die ereigniskorrelierten Potentiale (EKP), mit denen der Verarbeitungsaufwand bestimmter sprachspezifischer Muster erfasst werden kann und die aus den Kognitiven Neurowissenschaften bekannte funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT), die Anhaltspunkte liefern kann, in welchen Gehirnarealen welche sprachspezifischen Prozesse lokalisiert werden können. Mit den zwei erwähnten Verfahren lässt sich nur noch eine schmale Bandbreite von Fragestellungen abdecken und sie sind außerdem in großem Maße störanfällig und aufwendig. Trotz dieser Schwachpunkte können sie bei der Erforschung der Ursache entwicklungsbedingter Lese-Rechtschreib-Schwächen genutzt werden (Christmann 2010, Herrmann/Fiebach 2007, Müller 2013).

4.4.1.3.2 Produktorientierte Methoden zur Erfassung der Leseforschung

Im Gegensatz zu prozessorientierten Methoden, die in erster Linie die Lesezeiten, die Blickbewegungen und die Reaktionszeiten erfassen, werden produktorientierte Methoden bei der textnahen oder textfernen Erfassung des Leseverstehens auf hierarchiehoher Verarbeitungsebenen verwendet. „Textnahe Methoden überprüfen das Leseverstehen in enger Anlehnung an den zugrunde liegenden Text“ (Christmann 2010: 157). Zu diesen Methoden gehören die klassischen Lückentexte (Cloze-Tests) und ihre Weiterentwicklung, die C-Tests (Grotjahn 2002), wogegen eingewandt wird, dass sie das Leseverstehen nur auf der lokalen Satzebene erfassen und nicht auf der Ebene des globalen Textverstehens.

Prominente und weit verbreitete Methoden im Bereich der textnahen Erfassung des Leseprozesses sind die Multiple-Choice-Aufgaben, die den Vorteil der ökonomischen Durchführung und der objektiven Auswertung haben. Problematisch ist aber die Inhaltsvalidität, ob tatsächlich das Leseverstehen gemessen wird und nicht die verbale Intelligenz bzw. das schlussfolgernde Denken der Probanden (Rost/Sparfeldt 2007: 305 ff.).

Während bei textnahen Methoden der Text selbst im Mittelpunkt steht, konzentrieren sich textferne Methoden des Leseverstehens auf den Umfang der Integration des Gelesenen in

das eigene Wissenssystem und auf die Weise der Umsetzung des erworbenen Wissens. Die drei klassischen textfernen Methoden sind zum einen die Beantwortung von Fragen mit offener Antwortmöglichkeit, die die Überprüfung eines tieferen Textverständnisses ermöglichen, zum zweiten die freien Wiedergabeverfahren, mit denen das Ausmaß und die Intensität der Repräsentation und des Verstehens des Textinhalts zu erfassen ist und zum dritten die Sortier-oder Ordnungsaufgaben, die zur Erfassung textstrukturellen Wissens dienen. Produktorientierte Methoden versuchen also verschiedene Aspekte des Leseverstehens zu erfassen und diese zu messen. Das Problematische an ihnen ist einerseits, dass es nicht hundertprozentig zu entscheiden ist, ob zu den korrekten Antworten wirklich das Verstehen führte und nicht die Merkfähigkeit. Andererseits kann nicht sicher behauptet werden, ob korrekte Antworten auf der Repräsentation des Gelesenen beruhen oder nach dem Lesen durch Schlussfolgerungen inferiert werden. Die Untersuchung und die valide Erfassung der Komplexität des Leseverstehens ist eine schwierige Aufgabe, die die Kombination prozess- und produktorientierter Methoden und die Variation des Textmaterials bzw. des Antwortformats voraussetzt (Christmann 2015: 36f., 2010: 158f., 2009: 187ff.).

4.4.1.4 Lesen in der literaturdidaktischen Leseforschung

Bei der Untersuchung von Teilleistungen des Lesens und deren Bewältigung werden in die Forschung überwiegend Sachtexte mit einbezogen. Obwohl beim Lesen von Sachtexten und von literarischen Texten die gleichen Teilleistungen involviert sind, werden literarische Texte durch eine größere Bedeutungsvielfalt charakterisiert und dies verlangt von Lesenden mehr Prozesse der Bedeutungsgenerierung. Dadurch ergeben sich Unterschiede in Bezug auf die Intensität und die größere Rolle des Leserfaktors. Mit diesen hierarchiehoher Teilleistungen beim Lesen literarischer Texte und der Bewertung bzw. der Interpretation des Gelesenen beschäftigt sich die *literaturdidaktische Leseforschung*. Die Untersuchungen umfassen ein breites Spektrum von der Rezeptionseinstellung des Lesers, über Faktoren wie Genrewissen oder sprachliche Sensibilität zu den emotionalen Komponenten hin beim Lesen literarischer Texte (Christmann 2010: 150).

4.4.1.5 Lesen in der fremdsprachendidaktischen Forschung

Die Leseforschung ist also durch eine Vielfalt von miteinander verknüpften Forschungsbereichen und von unterschiedlichen Zugängen zum Lesen gekennzeichnet.

Wie wir sehen konnten, erarbeitet die kognitionspsychologische und psycholinguistische Leseforschung Theorien und Modelle in Bezug auf die Erforschung des Leseprozesses und untersucht mit vielfältigen sukzessiven und simultanen Methoden die das Lesen beeinflussenden Variablen. Demgegenüber werden in der Fremdsprachendidaktik und in der Sprachlehr- und -lernforschung, in denen Lesen ebenso einen Forschungsgegenstand darstellt, Fragestellungen hinsichtlich des Faktorenkomplexes fremdsprachlichen Lesens, didaktischer Maßnahmen zur Entwicklung der fremdsprachlichen Lesefertigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht, fremdsprachlicher Lesecurricula, der Faktoren des Leseunterrichts, der Lesestrategien, der Metakognition beim Lesen und des Zusammenhangs fremdsprachlichen Lesenlernens bzw. des Sprachenlernens diskutiert (Schramm 2001: 15f., Feld-Knapp 2005: 34ff., Ehlers 1998, Lutjeharms 2010a, 2010b, Karcher 1988, Weis 2000, Hurrelmann 2002a, Bimmel 2002, Krumm/Portmann-Tselikas 2009). Die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehr- und -lernforschung zum fremdsprachlichen Lesen sind nicht darauf beschränkt, aus psychologischen und linguistischen Theorien didaktische Empfehlungen abzuleiten und diese mit Tests zu validieren. Vielmehr sind sie „charakterisiert durch die mit dem Vermittlungsbezug gegebene eigenständige Analyse empirischer Daten des Lese(lern)prozesses“ (Schramm 2001: 18). In der Fremdsprachendidaktik wird auch zur Erforschung fremdsprachlichen Lesens im Hinblick auf Lehren und Lernen ein breites Spektrum an methodischen Herangehensweisen verwendet. Dabei dient als Orientierungspunkt die Klassifizierung der Forschungsmethoden von Grotjahn (1987), der die Methoden aufgrund der Datenerhebung (experimentell, quasi-experimentell vs. nicht-experimentell), der Daten (qualitativ vs. quantitativ) und der Analyse (interpretativ vs. statistisch) unterscheidet. In Bezug auf die Datenerhebung ist der überwiegende Einsatz experimenteller oder quasi-experimenteller Designs für fremdsprachendidaktisch angelegte Forschungen zum fremdsprachlichen Lesen charakteristisch. Nicht-experimentelle Verfahren, die oft ethnographische Arbeiten sind, werden zur Datenerhebung fremdsprachlichen Lesens seltener eingesetzt, trotzdem finden sich zwei Aspekte ethnographischer Forschungsarbeiten auch immer öfter in der Leseforschung. Diese Aspekte sind einerseits die Untersuchung des Gegenstandes im authentischen Kontext, andererseits die Datenerhebung mittels Beobachtung, Befragung und Interviews. Im Forschungsparadigma von Grotjahn bilden die zweite Klasse die Daten, die qualitativ und quantitativ sein können. Der Klassifizierung von Grotjahn (1987: 57) liegt das Verständnis zugrunde, dass quantitative Daten nur auf einer Intervallskala gemessene metrische Konzepte sind. In diesem Sinne sind die Daten in

fremdsprachendidaktisch angelegten Forschungen eher qualitativ. Quantitative Daten sind bezüglich des Lesens zum Beispiel Lesezeiten.

Seit den 80er-Jahren hat das Interesse in der Fremdsprachendidaktik an introspektiven Methoden, die in der Kognitionspsychologie auch oft verwendet werden, zugenommen, um „Daten über die beim Lesen ablaufenden mentalen Prozesse zu gewinnen“ (Schramm 2001: 25). Dabei werden Versuchspersonen zur Verbalisierung ihrer Gedanken, Gefühle, Schlussfolgerungen bzw. mentalen Zustände aufgefordert. Bei der Erforschung des fremdsprachlichen Leseprozesses wird oft das laute Denken eingesetzt. Neben introspektiven Methoden, die sich auf den kognitiven Prozess konzentrieren und simultan damit erfolgen, werden auch retrospektive verwendet, die nach dem Prozess zum Einsatz kommen und dabei durch Erinnerungsleistungen unterstützt werden können (Schramm 2001: 32ff, Aguado/Heine/Schramm 2013, Settineri/Riemer et. al. 2014).

4.4.1.6 Lesen in der soziologischen Forschung

In den obigen Ausführungen haben wir gesehen, dass beim Lesen in psychologischen Forschungen die kognitiven Aspekte erforscht werden. Im Unterschied dazu betrachten die Sozialpsychologie und die Soziologie Lesen als eine Form sozialen Handelns und gehen der Frage nach, inwiefern das Lesen in bestimmten sozialen Segmenten wichtig ist, auf welche Ursachen das zurückzuführen ist und welche Konsequenzen sich daraus für Wissensvermittlung und Teilnahme an der Gesellschaft ergeben. Eine Ausrichtung der empirischen Leseforschung untersucht auch das Medium Buch bzw. (Buch-)Leseverhalten als Forschungsgegenstand. Den theoretischen Perspektiven der empirischen Leseforschung unterliegen sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze, die sich auf die Untersuchung der Rezeption, Nutzung und Lesen von Printmedien konzentrieren. Im engeren Sinne können wir in diesem Verhältnis über Buchleseforschung sprechen. Das Leseverhalten wird aus einer medien-technischen Perspektive der Kommunikationswissenschaft erforscht. Im Kontext der Leseforschung steht der Umgang mit und die Nutzung von Medientechnologien im Mittelpunkt. Die semiotisch-zeichentheoretischen Perspektiven der Kultur- und Literaturwissenschaft behandeln Fragestellungen in Bezug auf den im Leseprozess konstruierten Textsinn und auf die Bedeutungsebenen. Die Sozialwissenschaften bieten breiter gefasst und die Kommunikations- und Medienwissenschaften enger gefasst ein breites Spektrum an theoretischen Perspektiven zur Analyse des Lesens und des Mediums Buch. Die

empirische Leseforschung ist aber zur Erklärung sozial-, kommunikations- und wissenschaftlicher Ansätze nicht genug theoriebasiert und sollte mit Berücksichtigung der verstärkten Medienkonvergenz ihren Gegenstandsbereich ausweiten (Bonfadelli 2015: 63ff.).

4.4.1.7 Historische Leseforschung

Im Kontext der Leseforschung ist noch die historische Leseforschung zu erwähnen, die sich mit dem geschichtlichen Wandel von Forschungsinteressen, methodischen Herangehensweisen und theoretischen Ansätzen befasst. In der historischen Leseforschung wird Lesen als Kulturtechnik und soziale Praxis im historischen Wandel untersucht. „Dabei werden [...] die Entwicklung von Alphabetisierungsraten, das Leseverhalten von sozialen Gruppen oder Schichten sowie deren Bildungsvoraussetzungen, bevorzugte Texte und Lesemedien sowie die Praktiken der Lektüre, wie Leseweisen, Lesesituationen und Lesemodi, analysiert“ (Rautenberg/Schneider 2015: 86). Diese Definition zeigt auch den Forschungsgegenstand der historischen Leseforschung, d.h. die Rekonstruktion des Lesepublikums und der Lesepraktiken vergangener Epochen, deren Erforschung eines differenzierten Umgangs mit dem Leserbegriff bedarf. Der Leser, seine Rolle bzw. seine Konzeptualisierungen werden also in dieser Annäherung im historischen Wandel untersucht.

Der Überblick über die Disziplinen, in denen das Lesen als Forschungsgegenstand fungiert, gewährt ein umfassendes Bild über die Facetten der Leseforschung. Für die vorliegende Arbeit und für die durchgeführte empirische Forschung sind die kognitionspsychologischen Erkenntnisse und Modelle bzw. die fremdsprachendidaktische Annäherung und ihre Methoden von Bedeutung.

5 Textlinguistische Modelle zur Entwicklung des Textbegriffs

Den Forschungsgegenstand der empirischen Forschung der vorliegenden Arbeit bildet der Text, auf den sich die Datenerhebung bezieht. Dieses Kapitel widmet sich dem Thema „Text“. Für die Erfassung sprachlicher Mittel und deren textueller Funktion bei Textverarbeitungsprozessen sind wissenschaftlich fundierte textlinguistische Kenntnisse von Belang. Die der Datenerhebung zugrunde liegenden Begriffe und Arbeitsdefinitionen werden in diesem Kapitel in ihrer Bedeutung für die Durchführung der Forschung aufgrund der einschlägigen Fachliteratur behandelt und erläutert. Zunächst wird der Text

als Forschungsgegenstand der Textlinguistik dargestellt, wobei auf die Wissenschaften eingegangen wird, die als Vorläufer der jungen sprachwissenschaftlichen Disziplin gelten. Darauf folgend werden die Ziele und Aufgabenbereiche der Textlinguistik in den Mittelpunkt gestellt, von denen die Modellierung der Textbeschreibung und die Analyseverfahren, die für die vorliegende Arbeit eine Relevanz haben, näher vorgestellt werden. In diesem Kapitel wird in einem Exkurs auf die Textualitätskriterien kurz eingegangen. Dabei werden die Kohäsion und die Kohärenz ausführlich behandelt, da sie für die in der empirischen Forschung durchgeführte Textanalyse eine wichtige Rolle spielen.

5.1 Text als Forschungsgegenstand der Textlinguistik

Textlinguistik ist eine ziemlich junge Teildisziplin der Linguistik, deren Entstehung um die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts begann. Textlinguistik eröffnete der Linguistik eine neue Erkenntnisdimension, hat zur Neubestimmung der theoretischen Grundpositionen vieler sprachwissenschaftlicher Disziplinen einen Beitrag geleistet, wirkte prägend auf die Wissenschaftsentwicklung der Linguistik und weitete sich zu einem interdisziplinären Forschungsfeld aus. Trotzdem ist Textlinguistik eine heterogene Wissenschaft, die über ein komplexes theoretisches Konzept verfügt (Heinemann/Viehweg 1991: 10ff., Schoenke 2000: 123ff.).

Jeder textlinguistischen Beschreibung ist gemeinsam, dass zu ihrem Forschungsgegenstand der Text und seine sprachliche Gestalt gehört, aber der Text selbst ist ein komplexer, umfassender Begriff, mit dem sich verschiedene Textwissenschaften beschäftigen, und sich ihm mit unterschiedlichen Fragestellungen und Interessen annähern. Die Textlinguistik hat sich in einem schnellen Tempo entwickelt und während einer kurzen Zeit relevante Umbrüche erlebte. In der Wissenschaft wird über drei Hauptphasen im Bereich der Textlinguistik gesprochen. Erstens ist der transphrastische Ansatz zu erwähnen, in dessen Mittelpunkt die Sätze standen, die zu kohärenten Folgen zu verbinden sind. Zweitens spricht man über den kommunikativ-pragmatischen Ansatz, der den Text in erster Linie nicht als eine Satzfolge, sondern als Ganzes, das über eine kommunikative Funktion verfügt, betrachtet. Drittens unterscheidet man den kognitivistischen Ansatz, der mentale Prozesse der Textproduktion und der Textrezeption in den Vordergrund stellt (Adamzik 2004: 1). Obwohl diese drei Hauptausprägungen eine eindeutige Entwicklungstendenz zu umreißen versuchen, stehen sie in unterschiedlicher Beziehung zu

anderen Textwissenschaften bzw. zu Nachbardisziplinen und dies erschwert auch den Überblick über die Wissenschaftsgeschichte der Textlinguistik. Über den Gegenstand, die Aufgaben bzw. die Methoden der linguistischen Subdisziplin besteht kein Konsens.

Die Bezeichnung der Textlinguistik steht für ein Zukunftsprogramm, das als neue linguistische Teildisziplin eingeführt wurde, die einer linguistischen Aufgabe entspricht. Aus Hartmanns Gedanken, der als ein Begründer der Textlinguistik betrachtet wird, geht hervor, dass sich in den 60er-Jahren aus der Kritik an der Systemlinguistik eine Forderung nach einer textorientierten Linguistik ableitete. In der Programmatik der Textlinguistik wurde eine verwendungsorientierte Sprachwissenschaft angekündigt und außerdem wurde auf die kommunikative Textfunktion bzw. auf die Textbeschreibung mit texttranszendenten Mitteln hingewiesen (Hartmann 1968).

Diese Sichtweise führte zum Phänomen *Text* als Forschungsgegenstand der Textlinguistik. Text wurde als verwendete Sprache und auch als eine dem Satz übergeordnete Einheit betrachtet. Die Annäherung an den Text als eine dem Satz übergeordnete Ebene bedeutete eine Abkehr vom Strukturalismus. An diesem Punkt tauchte die Frage auf, ob Textlinguistik eine Gegenbewegung zum Strukturalismus bzw. eine Weiterentwicklung davon darstellt. In dieser Hinsicht gibt es auch keine Einigkeit unter den Textlinguisten und es finden sich nebeneinander bestehende unterschiedliche Ansätze (Adamzik 2004: 2ff., Weinrich 1978). Es wäre aber für die Wissenschaft fruchtbringend, Text- und Satzlinguistik als komplementär zu betrachten, „wobei satzlinguistische Untersuchungen einerseits als wesentliche Voraussetzung für textlinguistische Darstellungen angesehen, andererseits aber in der übergreifenden Textlinguistik ‚aufgehoben‘ werden können“ (Heinemann/Viehweger 1991: 15).

Laut van Dijk lässt sich Textlinguistik als keine Bezeichnung für eine einzelne Theorie bzw. Methode verwenden. Sie ist eine „sprachwissenschaftliche Arbeit, die dem Text als primärem Forschungsobjekt gewidmet ist“ (de Beaugrande/Dressler 1981: 15). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Texten ist nicht neu und der Text wird nicht nur in der Linguistik erforscht. In Bezug auf die theoretische Fundierung bzw. Absicherung der Textlinguistik werden Vorläufer in methodologischer und theoretischer Hinsicht in anderen Disziplinen, vor allem in der Rhetorik, Stilistik, Literaturwissenschaft, Soziologie und Kulturanthropologie gesucht (de Beaugrande/Dressler 1981).

Rhetorik versteht sich als „eine Theorie und Praxis umfassende Lehre wirkungsvoller Kommunikation“ (Adamzik 2004: 6). In der Rhetorik wurden Texte seit der Antike behandelt, wobei Sprache bereits als kommunikative Handlung definiert wurde. Die Hauptaufgabe der Rhetoriker war die Ausbildung der Redner. Die Konzipierung von Texten spielte dabei eine wichtige Rolle. Die Rhetorik suchte Antworten auf die Frage, wie linguistische Strukturen durch Entscheidungs- und Auswahloperationen aufgebaut werden und was die Implikationen solcher Operationen für die kommunikativen Interaktionen sind (de Beaugrande/Dressler 1981: 15f., Kalverkämper 2000: 1ff.).

Die Stilistik, die Lehre des angemessenen Sprachgebrauchs, ist ein Nachfolger der alten Rhetorik und zugleich auch Vorläufer der modernen Textlinguistik. In der Stilistik wurde der Untersuchungsgegenstand von der öffentlichen Rede auf Texte in allen Bereichen ausgeweitet. Im Mittelpunkt der Stilistik steht die sprachliche Gestaltung der Texte in Bezug auf die Korrektheit, Eleganz, Klarheit und Angemessenheit (de Beaugrande/Dressler 1981: 16f.). Die Stilistik lässt sich als eine Paralleldisziplin betrachten, die „mit der Textlinguistik in einem Verhältnis fruchtbarer gegenseitiger Ergänzung steht“ (Sanders 2000: 26). Die Textlinguistik muss in diesem Verhältnis die Zusammenhänge der Textkonstitution erfassen. Demgegenüber ist die Aufgabe der Stilistik die Untersuchung bzw. Interpretation der Wahl von bestimmten Textkonstituenten und ihrer Einzelelemente.

Texte stellten immer einen Gegenstand der Literaturwissenschaft dar, in der bestimmte Texttypen im Mittelpunkt standen. In der Literaturwissenschaft lag der Akzent auf der Beschreibung der Prozesse bei der Textproduktion und deren Ergebnisse, auf dem Auffinden problematischer Bedeutungen von Texten und auf der Bewertung von Texten. Die systematische und objektive Gestaltung dieser Aufgaben führte zur Anwendung linguistischer Methoden bei literarischen Studien (de Beaugrande/Dressler 1981: 18f.).

Texte werden in der Kulturanthropologie bei der Erforschung kultureller Artefakte genutzt. Der Linguistik wurden Methoden der strukturellen Analyse bzw. der Beschreibung entnommen, um die kulturellen Artefakte untersuchen zu können. In der Soziologie wandte man sich der Analyse von Konversationen als einer Form sozialer Organisation und Interaktion zu. Die Beschäftigung mit Konversationen hat eine hohe Relevanz für eine Wissenschaft von Texten. Die Mechanismen, die Texte als einzelne Beiträge zu aneinander

gerichteten Texten kombinieren, deuten auf Kriterien der Textualität hin (de Beaugrande/Dressler 1981: 19f.).

Über die im Vorigen vorgestellten Disziplinen hinaus ist der Text Forschungsgegenstand u.a. in der Theologie, Geschichtswissenschaft, Rechtswissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Philosophie, Philologie, Psycholinguistik bzw. im Journalismus, die sich dem Text aus unterschiedlicher Perspektive annähern. Dies zeigt auch, dass Texte in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden und als übergreifende Grundeinheiten nicht näher bestimmt werden. Das führt dazu, dass Begriffselemente in ein allgemeines Alltagsverständnis von Texten eingebracht werden, die einander ggf. widersprechen (Adamzik 2004: 5, Heinemann/Viehweger 1991: 14).

5.2 Ziele und Aufgabenbereiche der Textlinguistik

Im vorigen Kapitel haben wir gesehen, dass durch die Textlinguistik das Forschungsfeld der Linguistik erweitert wurde, wodurch die Vagheit der Begriffe bzw. der Prozeduren zunahm. Aus diesem Grund war die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs und der Aufgaben der Wissenschaft notwendig. Als eine wichtige Aufgabe der Textlinguistik **ist** **gilt** es, Textstrukturen und Textformulierungen unter der Einbettung in kommunikative, soziologische und psychologische Zusammenhänge zu erforschen. Den Ausgangspunkt und den Zielpunkt textlinguistischer Forschungen sollten Texte darstellen. Der Text selbst bildet den primären Gegenstand und die zentrale Aufgabe der Textlinguistik. Textlinguistische Forschungen gewähren Einsichten in Organisationsformen von Textklassen bzw. in das Funktionieren von Texten in bestimmten gesellschaftlichen Situationen (Heinemann/Viehweger 1991: 15ff.). Textlinguistik hat unterschiedliche Ziele und Aufgaben, für die vorliegende Arbeit wurden zwei davon ausgewählt und im Folgenden näher vorgestellt. Einerseits wird auf die Textbeschreibung bzw. auf ihre Modellierung, andererseits auf Textanalyseverfahren eingegangen. Die Textanalyse der empirischen Forschung setzt die Auswahl einer ihr zugrunde liegenden Textdefinition bzw. eines Textanalyseverfahrens voraus. Dies wird durch das Reflektieren der einschlägigen Fachliteratur ermöglicht.

5.2.1 Textbeschreibung

Der Text wird in der Textlinguistik modellhaft dargestellt und dazu sind verschiedene Modelle entstanden, die „Zugänge zur Bestimmung der Wesensmerkmale von Texten und

zur Charakterisierung einzelner Textphänomene“ (Heinemann/Viehweger 1991: 19) ermöglichen. Diese Modelle beschreiben das Phänomen *Text* aus der Perspektive der Textualität. Die Beschreibungsmodelle haben auch einen Einfluss auf die Entwicklung und Differenzierung des Textbegriffs ausgeübt (Feld-Knapp 2005: 49). Die Modelle, die im Folgenden dargestellt werden, sind auch heute noch grundlegend für integrative Textbeschreibungsansätze. An dieser Stelle wird überblicksmäßig dargestellt, wie diese Modelle den Text als Phänomen erfassen, inwiefern sie einander ergänzen bzw. wissenschaftlich bereichern und wie sie die Entwicklung des linguistischen Textbegriffs geprägt haben.

Vor der kommunikativ-pragmatischen Wende bzw. vor der Herausbildung der Textlinguistik (Mitte der 60er-Jahre) war der Satz die größte linguistische Einheit und das Forschungsinteresse richtete sich auf den Einzelsatz. Mit der Herausbildung der Textgrammatik wurde die an dem Einzelsatz orientierte Grammatikbeschreibung im Sinne des sog. Erweiterungspostulats überwunden. Texte wurden in diesem Sinne als satzübergreifende Einheiten aufgefasst. Der Begriff des Erweiterungspostulats bezieht sich auf die Erweiterung der traditionellen Satzlinguistik zu einer Textlinguistik, daher wurde der Text die oberste linguistische Einheit. Texte wurden in diesem Sinne als *transphrastische Ganzheiten* aufgefasst und dabei war für das Erfassen der Textualität die Überschreitung der Satzgrenze maßgebend (Heinemann/Viehweger 1991: 22ff., Gansel/Jürgens 2002: 33ff.). Textgrammatische Konzepte gehen von der *Satzverknüpfungshypothese* aus, d.h., dass Texte als einfache Kombination von Sätzen konzeptualisiert werden, zwischen denen kohärente Beziehungen bestehen (Isenberg 1974). In dieser textgrammatischen Auffassung bezogen sich die Textauffassung und daher der Textbegriff auf oberflächenstrukturelle Phänomene wie die Satzverknüpfung. Der Text wurde als Ausdruck von Zeichenrelationen aufgefasst und dabei wurde den Fragen der strukturellen Prinzipien der Textkonstitution und der Regeln der Satzverknüpfung nachgegangen (Feld-Knapp 2005: 49).

Dabei ist nach Harweg (1968) die Pronominalisierung eine grundlegende grammatisch-syntaktische Bedingung der Kohärenz und stellt das entscheidende Mittel der Textkonstitution dar. Der Text ist in diesem Sinne „ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten“ (Harweg

1968: 148). Im Sinne von Harweg zeigt sich die Pronominalisierung im Prinzip der Wiederaufnahme, das für die Textkonstitution von hoher Relevanz ist.

Im Vergleich zur Auffassung von Harweg, die auch die Textoberfläche betrifft, hebt Weinrich auch ein Oberflächenphänomen, nämlich die grammatische Perspektive hervor und im Zentrum seines Textbeschreibungsmodells „steht das Problem der Kommunikationssteuerung mit Hilfe grammatischer Mittel“ (Heinemann/Viehweger 1991: 30). Bei der Steuerung der Textrezeption wird der Rolle der Artikel und der Tempusmorpheme eine große Bedeutung zugeschrieben. In diesem Modell wie in dem von Harweg wird die Textkonstitution grammatisch aufgefasst, wobei der Versuch unternommen wird, die grammatischen Phänomene in ihrer Rolle für die Textkonstitution und für die Textrezeption zu beschreiben. Als ein Defizit dieser Modelle lässt sich betrachten, dass Texte isoliert, von den am Kommunikationsprozess Beteiligten getrennt behandelt werden (Heinemann/Viehweger 1991: 30f., Feld-Knapp 2005: 49).

Gegenüber den Textbeschreibungsmodellen, in denen die Oberflächenstruktur des Textes im Mittelpunkt stand, betonen *semantische Textbeschreibungsansätze* die inhaltliche Verflechtung des Textes. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen standen semantische Basisstrukturen, wodurch die Gesamtheit der semantischen Informationen reflektiert werden kann. Zu den semantischen Textbeschreibungsansätzen gehören der Isotopieansatz, der Ansatz der funktionalen Satzperspektive bzw. der thematischen Progression und der Ansatz der semantischen Beschreibung. Bei diesen Ansätzen geraten die Texttiefenstruktur, Thema-Rhema-Strukturen und die Beziehungen zwischen Propositionen in den Vordergrund (Heinemann/Viehweger 1991: 36ff., Feld-Knapp 2005: 49).

Seit 1970, der *kommunikativen Textauffassung*, wurde das Funktionieren von Texten in praktischen Lebenszusammenhängen fokussiert, wobei die Blickrichtung vom Text zum Satz läuft und der Text als eine kommunikative Einheit aufgefasst wird (Gansel/Jürgens 2002: 46). Kommunikativ-pragmatische und kompositorische Prinzipien, nach denen die sprachlich-kommunikative Tätigkeit organisiert ist, werden für die Textdefinition herangezogen. In kommunikativen Textmodellen werden in die Textbeschreibung auch situative Faktoren und Kontext-Faktoren einbezogen (Heinemann/Viehweger 1991: 50).

In seiner Theorie bettet Schmidt (1976) den Text in eine Kommunikationssituation ein, in der Texte thematisch orientiert sind und über eine kommunikative Funktion verfügen. Die Erfüllung der kommunikativen Funktion setzt aber die Kompetenz der Sprachbenutzer voraus, dass sie mit dem Text handeln können, also mit ihm in Kommunikation treten können (Feld-Knapp 2005: 50). Texte werden daher „im Prozess ihrer Konstituierung, Versprachlichung und Verarbeitung durch die Kommunikationspartner“ untersucht (Heinemann/Viehweger 1991: 65). Dabei ist hervorzuheben, dass Texte nicht als isolierte Repräsentationsformen des Kommunizierens aufgefasst werden, sondern „sie werden durch ihre Makrostruktur an das interaktionale soziale Handeln der Kommunizierenden gebunden“ (Feld-Knapp 2015c: 25).

Psychologische Handlungs- und Tätigkeitstheorien, *handlungstheoretische Konzepte* bzw. die Sprechakttheorie haben die sprachwissenschaftliche Modellbildung beeinflusst und um die Mitte der 70er-Jahre wurde ein textlinguistisches Modell entwickelt, das Sprache als eine Form menschlichen Handelns definierte. Im Mittelpunkt der Modellbildung stand also das Handeln mit der Sprache als eine sprachliche Tätigkeit (Heinemann/Viehweger 1991: 54ff., Rehbein 1977, Wunderlich 1976).

Seit den 90er-Jahren, seit der kognitiven Wende, lässt sich in linguistischer Forschung bzw. in linguistischen Modellbildungen eine Hinwendung zu psychologischer Erklärung sprachlicher Prozesse beobachten. Ausgehend von der Einheit der Tätigkeit und des Bewusstseins wird die Auffassung vertreten, dass jedes Tun von kognitiven Prozessen begleitet wird und Handelnde über innere Modelle von Operationen verfügen. Durch die Akzentuierung des Kognitiven lassen sich Texte als Resultate mentaler Prozesse definieren (Heinemann/Viehweger 1991: 66f.).

Prozedurale Textbeschreibungsmodelle betrachten den Text als „Resultat einer Vielzahl ineinandergreifender psychischer Operationen“ (Heinemann/Viehweger 1991: 67) und diese Modelle sollten psychische Prozesse bei der Textverarbeitung (und auch bei der Textproduktion) berücksichtigen. Das Neue des prozeduralen Ansatzes besteht im Vergleich zu den Tätigkeitskonzepten darin, dass Kenntnissysteme der Kommunikationspartner in die Textbeschreibung mit einbezogen werden und Prozeduren für deren Aktualisierung und Verarbeitung aufgedeckt werden. Dadurch werden Prozesse

der Textproduktion und der Textrezeption in den Vordergrund gestellt (Feld-Knapp 2005: 51, Kertes 2014, Tolcsvai Nagy 2001).

Der kognitive Textbegriff rückt also Textverarbeitungsprozesse in den Mittelpunkt. Dies hat den Vorteil, dass dadurch der Text und der Rezipient miteinander verbunden werden können. Mit Hilfe dieses Textbegriffs kann überprüft werden, wie der strukturell analysierte Text von dem Rezipienten mental verarbeitet wird (Feld-Knapp 2005, 2014d, Heinemann/Viehweger 1991, de Beaugrande/Dressler 1981, Börner/Vogel 1996).

Der empirischen Forschung der vorliegenden Arbeit liegt einerseits der kognitive Textbegriff zugrunde, um die unsichtbaren mentalen Textverarbeitungsprozesse des Rezipienten untersuchen zu können. Andererseits liegt der Forschung die kommunikative Textdefinition (Brinker 1997, Brinker/Cölfen/Pappert 2014) zugrunde, die ermöglicht, an den Text strukturell und funktional heranzugehen. Dadurch wird also möglich, einerseits eine strukturelle Textanalyse durchzuführen, andererseits die sprachlichen Mittel auf der Textoberfläche in ihrer textuellen Funktion zu untersuchen. Durch die kommunikative Textdefinition, nach der „ein Text eine in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen ist, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt“ (Brinker 1997: 17), lässt sich der Text als sprachliche und kommunikative Einheit beschreiben.

Im Vorigen wurden das transphrastische, semantische, kommunikative, handlungstheoretische, prozedurale und kognitive Textbeschreibungsmo-
dell einerseits aus der Perspektive vorgestellt, wie sie den Text erfassen und ihn beschreiben. Andererseits wurde bei der Vorstellung berücksichtigt, inwiefern die Modelle zur Entwicklung des Textbegriffs beigetragen haben und welche Akzente bei der Textbeschreibung gesetzt wurden. Anhand der Behandlung der einzelnen Modelle hat sich die der empirischen Forschung zugrunde liegende Textdefinition herauskristallisiert, die Elemente des kognitiven und des kommunikativen Textbegriffs enthält.

5.2.2 Textualitätskriterien. Ein Exkurs

Seit den 80er-Jahren wird in textlinguistischer Diskussion weniger die Erarbeitung einer leicht fassbaren Textdefinition erzielt, sondern die Zusammenstellung von Aspekten relevanter Texteigenschaften. Dies ermöglicht die differenzierte Beschreibung von Texten

und die konkrete Ausfüllung von allgemein gehaltenen Kategorien (wie Funktionalität, Situationsgebundenheit usw.), die sich als Beschreibungsdimensionen begreifen lassen. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, durch welche Merkmale Texte zu beschreiben sind. Dabei werden zur Beschreibung relevante Aspekte und Kategorien herangezogen. Die Textualitätskriterien von de Beaugrande/Dressler (1981) stellen in dieser Hinsicht einen wichtigen Bezugspunkt dar (Adamzik 2004: 40ff.).

De Beaugrande und Dressler (1981: 3) fassten den Text als eine kommunikative Okkurrenz auf, die sieben Kriterien erfüllt. Die von ihnen entwickelten sieben Kriterien der Textualität dienen dazu, Texte von Nicht-Texten abgrenzen zu können. Wenn diese Kriterien erfüllt werden, kann man über Texte in kommunikativem Sinne bzw. über texthafte Texte sprechen. Diese Kriterien, die als konstitutive Prinzipien der Kommunikation mittels Texten fungieren, bestimmen und erzeugen die Textkommunikation. Die erfolgreiche Kommunikation setzt also die Beachtung dieser Kriterien (Feld-Knapp 2005: 40) voraus. Demgegenüber bindet sich Texthaftigkeit bei Adamzik (2001) an den Sprachgebrauch. In diesem Zusammenhang wird bei einer Folge sprachlicher Zeichen nicht über Text oder Nicht-Text gesprochen, sondern darüber, ob sie sich als Text behandeln lässt oder nicht.

Der folgende Exkurs widmet sich der Vorstellung der Textualitätskriterien in ihrer Bedeutung für die Textbeschreibung. Die Textualitätskriterien lassen sich in zwei Gruppen teilen, einerseits in die textzentrierten Kriterien, die den Text selbst betreffen und darauf bezogen sind. Diese textbezogenen Kriterien sind die Kohäsion und die Kohärenz. Andererseits gibt es die Kriterien, die den Textverwender (den Produzenten bzw. den Rezipienten) betreffen, diese sind die Intentionalität, die Akzeptabilität, die Informativität, die Situationalität und die Intertextualität (Feld-Knapp 2005: 39f., Vater 2001: 28ff., Gansel/Jürgens 2002: 21ff., Adamzik 2004: 50f.).

Für die vorliegende Arbeit sind die textbezogenen Kriterien von großer Bedeutung. Diese Kriterien liegen der textlinguistischen Analyse der empirischen Forschung zugrunde und daher werden sie im Folgenden in ihrer Bedeutung für die Textanalyse und für das Textverstehen vorgestellt.

Kohäsion betrifft die Oberflächenstruktur des Textes bzw. die grammatisch-strukturellen Relationen und die Art und Weise, wie Wörter miteinander verbunden sind und wie Texte

grammatisch aufgebaut sind (Feld-Knapp 2005: 41). Kohäsion bezieht sich also auf den Oberflächenzusammenhang zwischen Textteilen, der durch sichtbare sprachliche Mittel hergestellt wird (Averintseva-Klisch 2013: 7). Bei der Kohäsion handelt es sich aber nicht nur um den Zusammenhang bzw. die grammatische Abhängigkeit von einzelnen Wörtern auf der Satzebene, sondern auch um satzübergreifende grammatische Relationen auf der Textebene (Gansel/Jürgens 2002: 22). Texthaftigkeit auf der Oberfläche des Textes wird also durch Kohäsionsmittel gesichert.

Kohäsionsmittel erscheinen auf allen sprachlichen Ebenen im systemlinguistischen Sinne. Kohäsion wird auf der phonologischen Ebene durch den Rhythmus und den Reim, auf der morphologischen Ebene durch das Tempus und den Verbmodus hergestellt. Für die vorliegende Arbeit sind die Kohäsionsmittel auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene von hoher Relevanz. Kohäsionsstiftende sprachliche Mittel auf der lexikalischen Ebene sind die Rekurrenz und die verschiedenen Formen der Substitution (Synonymie, Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung, Metapher, Pronominalisierung, Pro-Formen), mit denen auf Textelemente Bezug genommen wird bzw. sie wiederaufgenommen werden. Auf der syntaktischen Ebene können die Parallelität, die Ellipse und die Konnektoren zur Herstellung der Kohäsion beitragen (Averintseva-Klisch 2013: 7ff.). Es muss aber betont werden, dass die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel auf jeder Ebene in ihrer textuellen Funktion zu erfassen sind.

Statt einer Typologie der Kohäsionsmittel auf den systemlinguistischen Ebenen schlägt Nussbaumer (1991: 106ff.) vier Gruppen vor, mit denen der Heterogenität der Phänomene besser Rechnung getragen wird und die Spezifika der einzelnen Typen von Kohäsionsmitteln deutlicher zum Ausdruck kommen. Diese vier Gruppen sind die Verweismittel, die Verknüpfungsmittel, die textstrukturierenden Mittel und die textuelle Einpassung eines Satzes. Diese Klassifizierung umfasst auch die Kohäsionsmittel, die auf den einzelnen systemlinguistischen Ebenen bei Averintseva-Klisch thematisiert wurden. Für die Forschung der vorliegenden Arbeit sind die Verweis- und Verknüpfungsmittel von hoher Relevanz.

Kohärenz bezieht sich auf inhaltlich-semantische Relationen in der Texttiefenstruktur und damit auf den Sinnzusammenhang des Textes. Dieser Sinnzusammenhang muss vom Leser ohne grammatische Textverknüpfung selbst erkannt und erschlossen werden, wozu die

Verknüpfung des Textwissens und des Weltwissens notwendig ist. Das bedeutet, dass zur Herstellung der Kohärenz einerseits der Zusammenhang auf der inhaltlichen Ebene, andererseits die Verbindung zwischen der inhaltlichen Ebene der Texttiefenstruktur und der sprachlichen Ebene der Oberflächenstruktur zu erfassen sind. Bei der Kohärenz geht es um die Bedeutung bzw. den Sinn des Textes. Kohärenz lässt sich als ein Ergebnis kognitiver Prozesse des Rezipienten betrachten. Sinn ergibt sich nicht von selbst durch einen Text, sondern er wird durch die Interaktion zwischen dem Textwissen und dem gespeicherten, abrufbaren Weltwissen des Rezipienten konstruiert (Feld-Knapp 2005: 41, de Beaugrande/Dressler 1981: 7f., Gansel/Jürgens 2002: 22ff.).

Bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit spielt auch der Zusammenhang „zwischen den statischen und für den Leser sichtbaren, sprachlichen Mitteln im Text und den mentalen nicht sichtbaren, verborgenen Prozessen der Textverarbeitung“ eine wichtige Rolle (Feld-Knapp 2014d: 134). Texte als statische Gebilde, als Objekte werden dann sinnvoll, wenn sie verarbeitet werden. Auf diese Weise hängen Textkohäsion und Textkohärenz zusammen und sie bedingen bzw. ergänzen einander. Das Ziel bei Leseprozessen ist die Sinnbildung bzw. das Verstehen des Textes. Die Sinnbildung und die Kohärenzbildung sind immer miteinander verbunden. Während des Prozesses der Sinnbildung wird die Herstellung der Kohärenz erzielt, d.h., dass der Text als kohärent erlebt wird. Die kohäsionsstiftenden sichtbaren sprachlichen Mittel auf der Textoberfläche „fungieren als Indikatoren für die Auflösung von kognitiven Prozessen bei der Textverarbeitung“ (Feld-Knapp 2014d: 135). Diese sprachlichen Mittel müssen in ihrer textuellen Funktion wahrgenommen und erfasst werden (Peschel 2006: 171ff.). Es ist eine wichtige Frage, inwiefern sie im Text wirksam werden und kognitive Prozesse der Textverarbeitung in Gang setzen. Die Prozesse der Sinnbildung und der Textverarbeitung laufen parallel, sie bedingen einander und im Endeffekt kommt das Textverstehen zustande.

5.2.3 Textanalyse

Textanalytische Verfahren sind Ergebnisse textlinguistischer Erkenntnisprozesse, „die durch unterschiedliche Erkenntnisinteressen gesteuert werden“ (Feld-Knapp 2010b: 191). Linguistische Textanalysen werden sowohl in theoretisch-begrifflicher, als auch in methodischer Hinsicht durch die Textlinguistik bestimmt. Die Textlinguistik hat die Aufgabe, die Bedingungen und Regeln der Textkonstitution systematisch zu beschreiben

und die Bedeutung der Textkonstitution für die Textrezeption darzustellen. Das Ziel linguistischer Textanalyse ist es, die Struktur und die kommunikative Funktion von Texten transparent zu machen und diese darzustellen (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 9).

Im empirischen Teil der Arbeit werden Sachtexte (der Textsorte *Bericht*) einer textlinguistischen Analyse unterzogen. Wie bereits im vorigen Kapitel erläutert wurde, liegt der Analyse die kommunikative Textdefinition, die die strukturelle und funktionale Herangehensweise an den Text ermöglicht und den Text als sprachliche und kommunikative Einheit auffasst, zugrunde.

In der Textlinguistik wurden unterschiedliche Verfahren zur linguistischen Textanalyse entwickelt, die bei der Entwicklung meines eigenen Verfahrens für die vorliegende Textanalyse als Modelle dienten. Die Entwicklung meines Analyseverfahrens bedarf der Analyse vorhandener Analyseverfahren bzw. Analyseaspekte und der Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen textlinguistischer Analysen. Im Folgenden werden die Analyseverfahren von Brinker (1997) und Gross (1990), die für mein Analyseverfahren Anhaltspunkte lieferten, vorgestellt und miteinander verglichen. Bei der Behandlung vorhandener Verfahren wird auf Grundbegriffe in ihrer Bedeutung für die Durchführung der Analyse eingegangen. Anschließend daran wird das von mir entwickelte Textanalyseverfahren vorgestellt.

Einen wichtigen Anstoß bei der Konzipierung meines Analyseverfahrens bedeutete das Modell von Klaus Brinker (1997), das strukturelle sowie kommunikativ-funktionale Aspekte umfasst. Aufgrund dieser Beschreibungsaspekte werden bei Brinker die Analysekategorien unterschieden. Unter dem strukturellen Aspekt werden eine grammatische und eine thematische Strukturebene unterschieden. Auf der grammatischen Ebene ist die grammatische Kohärenz die zentrale Analysekategorie, „die auf den syntaktischen und semantischen Verknüpfungsbeziehungen zwischen den Sätzen des Textes beruht“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014:154). Die thematische Ebene bezieht sich auf die Struktur des Textinhalts, wobei das Textthema und die Themenentfaltung als die wichtigsten Analysekategorien gesehen werden.

Der kommunikativ-funktionale Analyseaspekt betrifft den Handlungscharakter des Textes, also die kommunikative Beziehung zwischen Emittent und Rezipient. Bei diesem Aspekt

fungiert die Textfunktion als Analysekatgorie, wodurch die im Text dominierende Kommunikationsintention des Emittenten ausgedrückt wird. Bei Brinker wird über den strukturellen und funktionalen Aspekt hinaus auch der situative berücksichtigt, der sich auf die Kommunikationssituation bezieht (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 154ff.).

Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte in der Reihenfolge vorgestellt, die von Brinker aufgrund methodischer Überlegungen vorgeschlagen wird. Dementsprechend geht man vom Text als Ganzem zu den konstituierenden Einheiten und Strukturen vor.

Im ersten Schritt erfolgt die Analyse des Kontextes unter dem Aspekt der Beschreibung kontextueller Merkmale und der Reflexion der Konsequenzen für die Textkonstitution. Im zweiten Schritt wird die Textfunktion unter unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert. Der dritte Schritt umfasst die Analyse der Textstruktur, die aus der Bestimmung des Textthemas, aus der Beschreibung der Themenentfaltung, der Art der Themenbehandlung und der die Thematik ausdrückenden sprachlichen Mittel besteht. Es ist zu betonen, dass die Beschreibungsebenen und -aspekte voneinander nicht isoliert werden können, da zwischen dem situativen und medialen Kontext, der Textfunktion, dem thematischen Aufbau und der grammatischen Struktur von Texten komplexe Beziehungen bestehen. Außerdem müssen die sprachlichen Mittel in ihrer textuellen Funktion beschrieben und untersucht werden (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 156f.).

Die Textstruktur kann auf der mikro- und makrostrukturellen Ebene untersucht werden. Auf der Mikroebene spielen die Verweisung, die textinternen und textexternen Konnektoren, die Funktionale Satzperspektive, die Thema-Rhema-Gliederung, die thematische Progression und die Tempusformen eine wichtige Rolle. Für die vorliegende Arbeit haben einerseits die Verweisung, wobei Konzepte der Stellvertretung, Wiederaufnahme und der Weiterführung dominieren, andererseits die Textkonnektoren eine Schlüsselbedeutung (Feld-Knapp 2010b: 191).

Auf der Makroebene sind die Bestimmung der Makrostrukturen und die Schemabildung von großem Belang.

Außer dem Textanalyseverfahren hat das Programm der linguistischen Textanalyse von Gross (1990: 108ff.) für die Entwicklung meines eigenen Analyseverfahrens weitere Anregungen gegeben. Im Modell von Gross wird der Text auch unter funktional-

pragmatischer und strukturell-grammatischen Gesichtspunkten untersucht. An diesem Punkt überschneiden sich diese Aspekte mit denen bei Brinker. Beide betrachten den Text als eine kommunikative und funktionale Einheit.

Gross geht von einem überschaubaren, authentischen Text aus, der einer pragmatischen und grammatischen Analyse unterzogen wird. Im Rahmen der pragmatischen Analyse wird die Kommunikationssituation untersucht. Das umfasst die Analyse des Autors, der Zielgruppe, die Intention des Autors, das Medium und die Textgliederung. Die grammatische Analyse konzentriert sich in erster Linie auf die transphrastische (satzübergreifende) Kohärenz und erstreckt sich auf die phonologische, syntaktische und semantische Ebene. Auf der syntaktischen Ebene werden die Rekurrenz- und Verweisungsformen anhand von Artikelselektion, Proformen und Ellipsenverwendung, die Konnexion, die Verwendung von Wort- bzw. Satzgliedstellung und die Abfolge von Tempora, Aspekten, Aktionsarten und Modi untersucht. Auf der semantischen Ebene erfolgt die Untersuchung der Isotopie, der Informationsstruktur durch thematische Progression und der Argumentationsstrukturen. Nach diesen Analyseschritten werden funktionale Bezüge der Beobachtungen untereinander untersucht.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit den Modellen des Analyseverfahrens von Brinker und Gross lässt sich feststellen, dass die beiden die gleichen Analyseaspekte umfassen und sich auf die funktionale, strukturelle bzw. die thematische Ebene erstrecken. Die bei Gross genannten Ebenen lassen sich der bei Brinker erläuterten Mikro- und Makrostruktur zuordnen. Beide fokussieren also sowohl die Oberflächenstruktur, als auch die semantische Texttiefenstruktur und beziehen auch pragmatische Aspekte ein.

6 Erforschung der Besonderheiten der rezeptiven individuellen Mehrsprachigkeit bei Lernenden mit L1 Ungarisch

Im vorliegenden Kapitel werden die Daten einer fremdsprachendidaktisch angelegten Forschung zu Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich vorgestellt und qualitativ bzw. quantitativ ausgewertet. Die vorliegende Arbeit setzt sich nämlich zum Ziel, die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich zu erforschen.

6.1 Forschungsziele, Forschungsfragen, Forschungshypothesen

A) Die durchgeführte empirische Forschung hatte die folgenden **Zielsetzungen**:

- Lesen als Sprachhandlung zu modellieren und die Besonderheiten dieser sprachlichen Aktivität in verschiedenen Sprachen transparent zu machen,
- Lesen als sprachliche Handlung von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch und die Transferaktivität von Lernenden beim Textverstehen zu erfassen,
- die sprachlichen Mittel in ihrer Funktion als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse zu beschreiben,
- die Wirksamkeit der sprachlichen Mittel beim Rezipieren zu erfassen,
- das Wahrnehmen der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel nachzuzeichnen,
- die Gemeinsamkeiten bzw. die Unterschiede beim Textverstehen in den untersuchten Sprachen zu ermitteln.

B) Die Forschung zielte auf folgende **Fragen** ab:

- Wie kann Lesen als Sprachhandlung modelliert werden und wie können seine Besonderheiten in verschiedenen Sprachen transparent gemacht werden?
- Wie können sich Lernende mit L1 Ungarisch in den Texten in germanischen Sprachen zurechtfinden?
- Wie können Lernende ihre Strategien beim Textverstehen von einer Sprache in eine andere transferieren?
- Wie können Texte mittels textlinguistischer Analyseverfahren transparent gemacht werden, um die beim Textverstehen wahrgenommenen sprachlichen Mittel in ihrer Bedeutung für die Textkohäsion zu erfassen?
- Wie erfasst der Rezipient beim Lesen die textuelle Funktion sprachlicher Mittel für die eigene Sinnbildung?
- Welcher Mittel bedient sich der Rezipient beim Textverstehen?
- Welche sprachlichen Mittel leiten den Rezipienten beim Textverstehen in den untersuchten Sprachen?
- Welche sprachlichen Mittel fungieren als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse?
- Wie erfolgt das individuelle Textverstehen des Rezipienten in mehreren Sprachen?

- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind beim Textverstehen in mehreren Sprachen erkennbar?
- C) Der Forschung liegen folgende Annahmen und **Hypothesen** aufgrund der einschlägigen Fachliteratur zugrunde (Schmölzer-Eibinger 2008, Feld-Knapp 2014d, Portmann-Tselikas 2002):
- Aufgrund der textlinguistischen Analyseverfahren kann auf Prozesse des Textverstehens geschlossen werden.
 - Textverstehen ist eine sprachenunabhängige, zwischen den Sprachen transferierbare kognitive Fähigkeit.
 - Die L1 fungiert als Basis für das Textverstehen in den später gelernten Fremdsprachen.
 - Die Lese- und Sprachlernerfahrungen von Lernenden in einer Sprache können beim Lesen in anderen Sprachen genutzt werden.
 - Textverstehen wird in den einzelnen Sprachen durch unterschiedliche sprachliche Indikatoren in Gang gesetzt.
 - Der Unterschied zwischen Lesen in verschiedenen Sprachen zeigt sich in der sprachlichen Realisierung der Inhalte.
 - Die Schwierigkeit für Lernende besteht beim Textverstehen verstärkt in der Identifizierung der sprachlichen Realisierung der Inhalte.

6.2 Forschungsgegenstand und Datenerhebung. Kriterien der Textauswahl

Den Forschungsgegenstand der vorliegenden empirischen Untersuchung bildet der Text, auf den sich die Datenerhebung bezieht. Der Text wurde in der Forschung aus unterschiedlichen Perspektiven, aus der Forscher- und aus der Rezipientenperspektive untersucht.

Vor der Beschreibung der Datenerhebung werden im Folgenden die Kriterien der Textauswahl vorgestellt. Bei der Auswahl der Texte spielten einerseits das *sprachliche Niveau*, andererseits das *Textthema*, die *Textlänge* und die *Textsorte* eine wichtige Rolle.

- *Niveau*: Die in der Forschung verwendeten Texte befinden sich auf dem B2-Niveau nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Texte auf dem B2-Niveau

enthalten ähnlich komplexe sprachliche Strukturen, wodurch sie miteinander verglichen werden können (Europarat 2001). Die sprachlichen Strukturen und sprachliche Mittel auf diesem Niveau ermöglichen die Untersuchung textgrammatischer Mittel in ihrer Funktion auf der Textkohäsionsebene in einer hohen Anzahl.

- *Themen:* In die Forschung wurden zwanzig verschiedene *Themen* mit einbezogen. Die Themen wurden im Sinne der Lernerorientierung ausgewählt. Bei der Auswahl wurde beachtet, dass die einzelnen Themen aktuell und für Lernende der 11. und 12. Klassen inhaltlich interessant bzw. kognitiv relevant sein sollen. Außerdem war ein weiteres wichtiges Kriterium, dass Lernende zu den Themen über Vorkenntnisse aus dem Fremdsprachen- bzw. aus dem Sachfachunterricht verfügen sollen bzw. dass sie sich durch die Themen persönlich angesprochen fühlen. Zu jedem Thema wurden je ein ungarischer, ein deutscher und ein englischer Text ausgewählt und zusammengestellt. So ergibt sich zu jedem Thema eine Gruppe, die aus drei Texten in drei Sprachen besteht. Die Texte stammen überwiegend aus Online-Quellen, in einer kleinen Anzahl aus der gedruckten Presse. Die zwanzig Themen sind die folgenden: 1. Bildungswesen, 2. Mehrsprachigkeit, 3. Schulfächer, 4. Gehörlose, 5. Familie, 6. Werbung, 7. Sozialisierungsprozess, 8. Geschwister, 9. Begabte in der Schule, 10. Musiktherapie, 11. Formen alternativer Schulen, 12. Schlafstörungen bei Jugendlichen, 13. Extremsport, 14. Patchwork-Familie, 15. Arbeit im Ausland, 16. Klimawandel, 17. gentechnisch modifizierte Pflanzen, 18. Energiewende, 19. Frauenquote, 20. Suchtkrankheiten. Die Texte waren also in den drei Sprachen bei einem Probanden in einer Gruppe thematisch ähnlich, da sie dann von den Lesenden die gleiche kognitive Leistung verlangen. Dasselbe Thema lässt die Textrezeption in den drei Sprachen in den Vordergrund treten. Es kann ermittelt werden, wie der Rezipient denselben Sachverhalt in den drei Sprachen verstehen kann und wie sich dadurch seine rezeptive Mehrsprachigkeit äußert.
- *Textlänge:* Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Textauswahl stellte die *Textlänge* dar. Die zu einer Gruppe gehörenden Texte waren ähnlich lang, damit sie Lesende vor die gleiche kognitive Herausforderung stellen. Die Texte sollten an und für sich nicht zu lange sein, weil es für die Rezipienten einfacher ist, mit kürzeren Texten parallel zu arbeiten.

➤ *Textsorte:*

Es ist bekannt, dass Texte aufgrund verschiedener Kriterien und Aspekte unterschiedlich gruppiert werden können. Der Auswahl der in die Forschung einbezogenen Texte lag die didaktische Gruppierung der Texte zugrunde. Im Fremdsprachenunterricht werden Texte in die Gruppen monologischer und dialogischer Texte eingeordnet. Zu den monologischen gehören die fiktionalen, d.h. die literarischen Texte und die nicht-fiktionalen, d.h. die Sachtexte. Ausgewählt wurden *Sachtexte*, die eine informierende oder kontaktpflegende Funktion erfüllen (Feld-Knapp 2005: 12).

- Sachtexte sind im Vergleich zu literarischen Texten eindeutig zu interpretieren und zu erschließen. Sie wollen die Rezipienten über einen bestimmten Sachverhalt sachlich und objektiv informieren (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 106ff.).
- *Berichte* als Sachtexte wurden außerdem sowohl wegen ihrer für das Textmuster typischen Makrostruktur, als auch ihrer Mikrostruktur ausgewählt. Für die vorliegende textlinguistische Analyse ist es von hoher Relevanz, dass in Berichten das häufigste lexikalische Mittel die Wiederaufnahme ist und in ihnen satzinterne Konnektoren oft gebraucht werden. Dies ermöglicht einerseits die Analyse der sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter, die sich in den Texten befinden, andererseits die Analyse der Konnexion.
- Für die Lexik der Berichte sind nominale Konstruktionen typisch. Das hat eine große Bedeutung bei der Ermittlung und bei der Analyse der Wiederaufnahme der Themawörter (Feld-Knapp 2005: 121f.).
- In Berichten wird das Textthema anhand mehrerer (je nach der Länge durchschnittlich 4-5) Themawörter ausgeführt. Das ermöglicht die Ermittlung der einzelnen Themawörter und die der sprachlichen Mittel, mit denen auf die Themawörter Bezug genommen wird.

Die geschilderten Kriterien sind aus dem Grunde wichtig, weil sie die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit sichern. In der Forschung wird der Frage nachgegangen, inwiefern Texte auf einem einheitlichen Sprachniveau ähnlicher Länge und ähnlichen Schwierigkeitsgrades

zu einem Thema in einer Textsorte die Textverarbeitungsprozesse der Probanden induzieren.

An dieser Stelle ist zu erläutern, warum mehrere Texte als Indikatoren der empirischen Untersuchung fungieren und nicht nur je ein Text in den drei Sprachen. Die Vielfalt kognitiver Prozesse lässt sich durch mehrere Texte aufzeigen. In der Forschung wird der mentale Prozess, der durch Texte in Gang gesetzt wird, operationalisiert und das verlangt die Untersuchung mehrerer Texte. So kann der mentale Prozess transparent gemacht werden, woraus sich allgemeine Schlussfolgerungen ziehen lassen. Der Text wurde zuerst auf der Kohäsionsebene untersucht und danach im Prozess des Textverstehens. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie der Zusammenhang der Textoberfläche und der Texttiefenstruktur Sinnbildung, d.h. Kohärenzbildung, wobei das Verstehen stattfindet, ergeben. Mehrere Texte lassen die Besonderheiten der Sinnbildung erforschen und erfassen. Die Vielfalt der Sinnbildung lässt sich durch mehrere Texte zeigen.

6.3 Forschungsmethoden

In diesem Kapitel werden die Methoden vorgestellt, die bei der Datenerhebung der Forschung in Bezug auf den Text verwendet worden sind. Die Datenerhebung erfolgte mit vier Methoden, mittels textlinguistischer Analyse, reflektierten Interviews, verstehenskontrollierender Fragen und Fragebögen. Durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge zum Forschungsgegenstand *Text* verwirklicht sich die methodologische Triangulation, die in den qualitativ angelegten Forschungen zur Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethode genutzt wird. Der untersuchte Gegenstand kann durch die Triangulation, in dem vorliegenden Fall durch die methodologische Triangulation, tiefer verstanden werden, man kann darüber mehr Erkenntnis gewinnen und durch die weiteren Erkenntnisse die vorhandenen begründen und absichern (Feld-Knapp 2014c: 90).

6.3.1 Text als Objekt textlinguistischer Analyse

Der Text als statisches Objekt wurde einer textlinguistischen Analyse unterzogen. Exemplarische Textbeispiele der Textsorte *Bericht* wurden in drei Sprachen, im Ungarischen, Deutschen und Englischen analysiert.

Der textlinguistischen Analyse lag die kommunikative Textdefinition von Brinker zugrunde (ausführlich s. dazu Kapitel. 5.2.1). Die Texte wurden von mir aus der Forscherperspektive analysiert. Bei der Analyse wurde den Fragen nachgegangen, wie Texte mittels der Analyse transparent gemacht werden können und welche textgrammatischen sprachlichen Mittel in ihrer textuellen Funktion auf der Ebene der Kohäsion als Indikatoren für Textverarbeitungsprozesse fungieren und den Rezipienten leiten. Mit der Analyse wurde erzielt, die grammatische Verflechtung auf der Textoberfläche wissenschaftlich zu erfassen.

Die Analyse ist eine strukturelle Analyse auf der grammatischen Ebene und erstreckt sich auf die Untersuchung der kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die die einzelnen Topikketten bildenden Themawörter und auf die Untersuchung der Konnexion in drei Sprachen.

Die Analyse umfasst die folgenden vier Schritte:

- Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion
- Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter
- Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter
- Analyse der Konnexion

Im ersten Schritt werden einerseits die Wiederaufnahmestruktur des Textes, andererseits die die Textkonnexion sichernden Textkonnektoren am ungarischen, deutschen und englischen Text veranschaulicht. Darauffolgend werden die bei der Veranschaulichung auch ermittelten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter einzeln beschrieben und im nächsten Schritt werden diese sprachlichen Mittel in ihrer Bedeutung für die Textkonstitution analysiert. Zuletzt werden die veranschaulichten Konnektoren in den Texten der drei Sprachen in ihrer textuellen Funktion analysiert und erläutert.

Die textlinguistische Analyse lässt sich als eine Vorstufe betrachten, um den Textverarbeitungsprozess modellieren zu können und die sprachliche Handlung kennen lernen zu können. Sie kann als eine Vorbereitung der Textgrundlage betrachtet werden, um zu berücksichtigen, welche linguistischen Bezugsgrößen mit dem mentalen Verarbeitungsprozess der Probanden in Verbindung zu bringen sind.

6.3.2 Text in der Textverarbeitung

Aufgrund der Erkenntnisse der textlinguistischen Analyse wurden die Probanden zur Sprachhandlung im Rahmen eines Interviews gezielt befragt. Der Text wurde in diesem Schritt in der Verarbeitung aus der Perspektive der Rezipienten untersucht. In dieser Phase wurde untersucht, inwiefern die Probanden die in der Textanalyse ermittelten textuellen Funktionen der sprachlichen Mittel erkennen und damit bewusst umgehen können. Außerdem wurde zum Ziel gesetzt, zu ermitteln, ob tatsächlich die aus der Forscherperspektive ermittelten Wörter von den Probanden wahrgenommen werden und sie beim Lesen leiten.

Zur Befragung der Sprachhandlung der Probanden wurde das qualitative, mündliche, reflektierte Interview ausgewählt, da es den Zugang zu den subjektiven Wahrnehmungen von Menschen in größerer Tiefe ermöglicht. Dadurch können inhaltliche Daten gewonnen werden und auf inhaltsbezogener Ebene kann man Zugang zum Forschungsfeld, zu den Personen und zu den Konstruktionen, die ihren Handlungen zugrunde liegen, erhalten (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110). Das reflektierte Interview ermöglicht Einblicke in Textverarbeitungsprozesse von Probanden.

Im Folgenden wird beschrieben, aus welchen Schritten und welchen Schwerpunkten das Interview bestand. Zuerst sollte der jeweilige Proband bzw. die Probandin, der/die je eine Gruppe mit drei Texten in den drei Sprachen aus den zwanzig Themen bekam, die aus der Forscherperspektive analysierten Texte still lesen. Für die Probanden waren die Texte unbekannt, sie haben die Texte erst während des Interviews das erste Mal gesehen. Neben den Texten stand ihnen ein Leitfaden in ungarischer Sprache mit zur Untersuchung notwendigen Instruktionen und Erläuterungen zur Verfügung, der vor allem dazu diente, die als Erläuterungen fungierenden überwiegend sprachwissenschaftlichen Kenntnisse einzuführen und schriftlich festzuhalten (den ungarischen Leitfaden s. im Anhang 1.).

Nach dem Lesen der drei Texte begann die laute Verbalisierung der Gedanken der Probanden zu den einzelnen Punkten des Leitfadens. Die Sprache der Verbalisierung war Ungarisch. Es wurde nämlich davon ausgegangen, dass es für die Probanden eine Erleichterung ist, über teilweise linguistische Inhalte in der Muttersprache sprechen und mit komplexen Begriffen arbeiten zu können. Bei den deutschen und englischen Texten

wurden die Gedanken auf Ungarisch formuliert, aber es wurden Textelemente (z. B. Themawörter) auch in der jeweiligen Sprache zitiert bzw. hervorgehoben.

Die Reihenfolge beim Lesen und bei der Behandlung der Texte war in jedem Fall Ungarisch, Deutsch und Englisch. Ungarisch stand an der ersten Stelle, da es die Muttersprache aller Probanden ist. In der vorliegenden Forschung liegt der Akzent darauf, welche Besonderheiten die sprachliche Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Lernenden mit der L1 Ungarisch aufweist. Die Reihenfolge Deutsch-Englisch wurde aus dem Grunde gewählt, da davon ausgegangen wird, dass es für Lernende eine Erleichterung bedeutet, ihre Sprachkenntnisse bzw. Sprachlernstrategien aus dem Deutschen ins Englische zu transferieren (Boócz-Barna 2007, 2009, Hufeisen 1998, 2010b, 2010c). Bei jedem Teil der Untersuchung wurden zunächst die einzelnen Sprachen in dieser Reihenfolge nacheinander, isoliert betrachtet, dann wurden sie aufeinander bezogen, integriert und im Verhältnis zueinander behandelt (Feld-Knapp: 2014a).

Der ganze Prozess der Untersuchung wurde bei jedem Probanden auf Tonband aufgenommen, gespeichert, dokumentiert und letztendlich konventionell transkribiert. Die Transkriptionen wurden analysiert und ausgewertet.

Wie in der textlinguistischen Analyse lag der Schwerpunkt auch beim Interview

- erstens auf der Erfassung der für das Textverstehen wichtigen Wörter und auf der Überprüfung ihrer Bedeutung für das Textthema
- zweitens auf der Identifizierung der die Topikketten bildenden Themawörter, auf deren sprachlichen Realisationen bzw. den Formen der Wiederaufnahme, mit denen auf die einzelnen Themawörter Bezug genommen wird und
- drittens auf der Ermittlung der textuellen Funktion von satzübergreifenden sprachlichen Mitteln.

In der ersten Annäherung sollten die Probanden die für das Textverstehen relevanten Wörter in den drei Texten benennen und ihre Wahl begründen. Dieser Schritt diente dazu, sich auf der Textoberfläche im Textinhalt zu orientieren. Die Auswahl der für das Textverstehen wichtigen Wörter bzw. Begriffe diente als eine Vorstufe für den nächsten Schritt, in dem die einzelnen Themawörter zu ermitteln waren. Dazu galt die Benennung der für das Verstehen relevanten Wörter als eine Orientierung und die Probanden konnten

sich während dieser Phase mit dem Text vertraut machen. Das konnte den nächsten Schritt vorbereiten bzw. ihn in einem gewissen Sinne erleichtern.

In der zweiten Annäherung lag der Fokus nämlich auf der Identifizierung der den Text bildenden Themen, die dabei helfen, die wichtigen Informationen von den weniger relevanten zu trennen. Darüber hinaus wurde unter die Lupe genommen, mit welchen sprachlichen Mitteln die einzelnen Themawörter in den drei Sprachen wiederaufgenommen werden und wie sich die einzelnen Themen sprachlich realisieren lassen.

In der dritten Annäherung sollten die Probanden aufgrund ausgewählter Konnektoren erfassen, welche inhaltlichen Zusammenhänge diese satzübergreifenden sprachlichen Mittel signalisieren und über welche textuelle Funktion sie verfügen.

Alle Interviews wurden an dem Gymnasium durchgeführt, das von allen Probanden besucht wird.

6.3.3 Der verstandene Text

Nach der Befragung zur Sprachhandlung wurde mit verstehenssichernden inhaltlichen Fragen kontrolliert, ob der gelesene Text von den Probanden wirklich verstanden wurde. Nach dem Interview bekamen die Probanden Zeit dafür, die Fragen mit Hilfe des Textes still beantworten zu können.

6.3.4 Reflexion über den Verstehensprozess in mehreren Sprachen

Über die Verständniskontrolle hinaus haben die Probanden ihren eigenen Verstehensprozess durch einen Fragebogen reflektiert (den Fragebogen s. im Anhang 2). Dabei haben die Probanden erläutert,

- welche Schwierigkeiten sie beim Lesen der Texte in den drei Sprachen hatten,
- wie sie mit dem Transfer zwischen den Sprachen umgehen konnten und
- inwiefern ihnen das strategische Leseverhalten bewusst ist.

Bei den Schwierigkeiten haben die Probanden reflektiert, inwiefern für sie in den einzelnen Sprachen problematisch war, das zentrale Thema des Textes, den Wortschatz, die

einzelnen Themen, die Wiederaufnahme der Themawörter innerhalb eines Themas und die textuelle Funktion der Konnektoren zu ermitteln.

In Bezug auf den Umgang mit dem Transfer sollten sich die Probanden dazu äußern, inwiefern für sie beim Lesen der Texte in den drei Sprachen nacheinander charakteristisch war, dass der Wechsel von der einen Sprache in die andere ein Problem bedeutet hat. Dabei ist es wichtig, den Transfer aus der Muttersprache in eine Fremdsprache und aus einer Fremdsprache in eine andere zu untersuchen. In diesem Fall wurde explizit auf den Umgang mit dem Transfer aus dem Ungarischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Englische eingegangen. Beim Transfer wurde außerdem reflektiert, in welchem Maße der Transfer beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen nach dem Lesen des ungarischen Textes dadurch erschwert wurde, dass die germanischen Sprachen Genera und Präpositionen enthalten, dass die Pronomen in den germanischen Sprachen realisiert werden und sie ein häufiges Mittel der Wiederaufnahme darstellen bzw. die Verbalsuffixe bei der Wiederaufnahme weniger dominant sind. Die Probanden sollten sich auch dazu äußern, inwiefern der Transfer durch die im Vorigen genannten Aspekte erschwert wurde, als sie den englischen Text nach dem deutschen gelesen haben.

In Bezug auf den bewussten Umgang mit dem strategischen Leseverhalten sollten die Probanden reflektieren, ob sie über herausgebildete Lesestrategien beim Lesen verfügen. Außerdem sollten sie Stellung nehmen, ob sie im Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht bereits Lesestrategien gelernt haben oder diese lernen möchten und sie die im Muttersprachenunterricht gelernten Strategien in dem FSU bzw. die in der ersten Fremdsprache gelernten in der zweiten Fremdsprache anwenden können. Außerdem sollten sie dazu Stellung nehmen, ob sie beim Lesen in der Muttersprache und auch in der Fremdsprache die Schlüsselwörter suchen, die die wichtigen Informationen tragenden Sätze markieren und auf die Konnektoren achten.

Außerdem wurden die Probanden zu Hintergrunddaten befragt. Über allgemeine Angaben hinaus (wie Geschlecht, Alter, Schultyp, Jahrgang und Muttersprache) haben sich die Probanden zu sieben Fragen geäußert. Sie sollten vor allem ihre erste, zweite und eventuell dritte Fremdsprache angeben und bei jeder Sprache die folgenden Fragen beantworten:

- seit wann die jeweilige Sprache gelernt wird,

- wo die jeweilige Sprache überwiegend gelernt wurde (im institutionellen Fremdsprachenunterricht, in der Sprachschule, im muttersprachlichen Milieu im Ausland bzw. bei Privatlehrern),
- warum die genannte Sprache gewählt wurde,
- inwiefern die Probanden die einzelnen Sprachen mögen,
- ob die Probanden eine längere Zeit im Zielsprachenland verbracht haben und
- ob sie die gelernten Sprachen zu bestimmten Zwecken im Alltag verwenden (beim Fernsehen, Lesen, bei Konversation mit Muttersprachigen).

Die drei Perspektiven (Text als statisches Objekt, Text in der Verarbeitung und der verstandene Text) lassen sich in der Forschung als eine Einheit betrachten.

Die aus der Textanalyse, dem reflektierten Interview und der Verständniskontrolle gewonnenen Daten wurden qualitativ gedeutet, die Daten des Fragebogens wurden quantitativ, mit Hilfe des SPSS-Programms ausgewertet.

6.4 Probandensicht

An der Forschung haben zwanzig Lernende (10 Mädchen und 10 Jungen) teilgenommen, von denen 11 im 11. und 9 im 12. Jahrgang eines sechsklassigen Gymnasiums in Budapest lernen. Bei der Auswahl der Probanden war ein wichtiger Aspekt, dass sie Ungarisch als L1 haben und einsprachig aufgewachsen sind. In die Forschung wurden also keine bilingualen Lernenden mit einbezogen. Sie lernen germanische Sprachen (Deutsch und Englisch) als erste und zweite Fremdsprachen im institutionellen Fremdsprachenunterricht. Es war bei der Auswahl auch wichtig, dass sie diese Fremdsprachen auch unter institutionellen Rahmenbedingungen gesteuert gelernt haben. Von den Probanden lernen 15 Englisch als erste und 5 Deutsch als erste Fremdsprache. Die Probanden wurden nach Absprache mit ihren Deutschlehrkräften ausgewählt. Da die Lehrpersonen diese Lernenden seit mindestens 3 Jahren kennen, konnten sie beurteilen, über welche Sprachkenntnisse, Motivation und Sprachlerneignung sie verfügen und welche Einstellung sie zu mehreren Sprachen haben. Bei der Auswahl der Probanden wurde berücksichtigt, dass Vorkenntnisse in Bezug auf Text- und Weltwissen beim Textverstehen eine wichtige Rolle spielen. Die kognitive Leistung der Lernenden kann nur verglichen werden, wenn die gleichen Voraussetzungen vorhanden sind.

6.5 Datenanalyse

Die Vorstellung aller analysierten Texte zu den zwanzig Themenbereichen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen und daher werden im Folgenden exemplarisch die Analyse zum Thema „Bildungssystem“ in den drei Sprachen und die Analyse eines mit einem Probanden durchgeführten Interviews zu den Texten, die bereits aus der Forscherperspektive analysiert wurden, vorgestellt. Darauffolgend werden die Analyse der Verständniskontrolle und die der Reflexion des eigenen Verstehensprozesses dieses Probanden erläutert und analysiert. Alle Textanalysen befinden sich im Anhang 3.

6.5.1 Zum Text

Um die Textanalyse nachvollziehen zu können, wird die in den Texten verwendete Symbolik kurz erläutert. Bei den jeweiligen Textbeispielen in den drei Sprachen werden zunächst die Wiederaufnahmestruktur und die Konnexion veranschaulicht. Zur Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur wurden unterschiedliche Buchstabentypen und Formulierungen (wie fett und kursiv gedruckte bzw. unterzeichnete Wörter) verwendet. Die zur Konnexion beitragenden Konnektoren, deren textuelle Funktion erläutert wird, werden in den Texten rot markiert. Die Texte werden in kleine Absätze gegliedert und am Anfang jeden Absatzes steht in Klammern die Anzahl der dort stehenden Sätze. Jedes Textelement, das zur Wiederaufnahmestruktur eines Bezugsausdrucks gehört, wird im Text mit der Zahl des Satzes und einem Buchstaben kodiert und vor dem jeweiligen Element in eckigen Klammern angegeben. Diese Kodierungen werden auch bei der Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter verwendet. Dadurch lassen sich die Textelemente identifizieren. Die aus den Texten ermittelten Themawörter und die sprachlichen Mittel, mit denen auf diese Themawörter Bezug genommen wird, werden nach den jeweiligen Texten tabellarisch dargestellt. Aus Platzgründen werden in den Tabellen in Bezug auf die sprachlichen Mittel Abkürzungen verwendet.

1. Themenbereich „Bildungssystem“ (Textbeispiele 1.1., 1.2., 1.3.)

1.1. Textbeispiel für Ungarisch: „A magyar kamaszoknak nem megy a matek”

Im ungarischen Text geht es um die Ergebnisse ungarischer Schüler in der PISA-Studie aus dem Jahr 2012. Die Ergebnisse der Schüler werden in den im Rahmen der Studie

untersuchten Kompetenzen unter die Lupe genommen und mit den Ergebnissen aus dem Jahr 2009 verglichen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Átlag alatt ^[1a] **teljesítettek** ^[1b] **a magyar diákok** a nemzetközi ^[1c] PISA-teszten. Rosszabbul ^[2a] **értik**, **amit** ^[2b] **olvasnak**, mint három éve, **de** ^[2c] *matekból* és természettudományokból is ^[2d] **rontottak**. Tarolnak az ázsiaiak, jönnek fel a brazilok.

[4-6] Romlott ^[4a] **a magyar gyerekek** szövegértési ^[4b] **képessége** 2009 óta, akárcsak a ^[4c] *matematikai* és a természettudományi ^[4d] **műveltségük** – derül ki a 2012-es ^[4e] nemzetközi oktatási vizsgálat, ^[4f] a PISA-felmérés eredményeiből. ^[5a] A felméréssorozat – amelyben 65 ország diákjai vesznek részt – a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD azért indította el, **hogya** felmérjék az országok oktatási rendszereinek hatékonyságát. ^[6a] A tesztet háromévente töltetik ki a 15 éves gyerekekkel, és **arra** kíváncsiak, **hogya** a diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben.

[7-9] A fő mérési területek a szövegértés, az alkalmazott ^[7a] *matematikai* műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség. ^[8a] **A magyar diákok** leginkább ^[8b] *a matematikában* ^[8c] **estek vissza**: míg 2009-ben 490, tavaly már csak 477 pontot ^[8d] **értek el**. A három évvel ezelőttinél rosszabb eredmények **azért** meglepőek, **mert** hosszú idő után 2009-ben először ^[9a] **tudtak javítani** ^[9b] **teljesítményükön** ^[9c] **a magyar diákok** a szövegértési feladatokban.

[10-12] Akkor ^[10a] **sikerült elérni** az OECD-átlagot, de most megint ^[10b] **becsúszunk** ez alá, összesen 488 pontot ^[10c] **értünk el** (a mostani átlag 496 pont). A romló eredmény ellenére ^[11a] a jelentés Magyarországot is **azon** országok közé sorolja, amelyekben átlagban javult ^[11b] **a diákok** szövegértése az első ^[11c] PISA-felmérés óta. Az osztrák, a lett, a luxemburgi, a portugál és az izraeli diákok a magyar gyerekekhez hasonló eredményt értek a szövegértési feladatokban. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

magyar diákok	PISA-felmérés	matematika
teljesítettek (Suffix der Verbkonjugation)	PISA-teszten (bedeutungsähnliches Substantiv)	matekból (bedeutungsähnliches Substantiv)
a magyar diákok (Wiederholung)	nemzetközi oktatási vizsgálat (Erklärung)	matematikai (Wiederholung)
értik (Suffix der Verbkonjugation)	a PISA-felmérés (Wiederholung)	matematikai (Wiederholung)

olvasnak (Suffix der Verbkonjugation)	a felméréssorozat (bedeutungsähnliches Substantiv)	a matematikában (Wiederholung)
rontottak (Suffix der Verbkonjugation)	a teszteset (bedeutungsähnliches Substantiv)	
a magyar gyerekek (bedeutungsähnliches Substantiv)	a jelentés (bedeutungsähnliches Substantiv)	
képessége (Possessivsuffix)	PISA-felmérés (Wiederholung)	
műveltségük (Possessivsuffix)		
a magyar diákok (Wiederholung)		
estek vissza (Suffix der Verbkonjugation)		
érték el (Suffix der Verbkonjugation)		
tudtak javítani (Suffix der Verbkonjugation)		
teljesítményükön (Possessivsuffix)		
a magyar diákok (Wiederholung)		
sikerült elérni (Suffix der Verbkonjugation)		
becsúszunk (Suffix der		

Verbkonjugation)		
értünk el (Suffix der Verbkonjugation)		
a diákok (Wiederholung)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden aufgrund von drei Themawörtern drei Topikketten ermittelt (TK1: magyar diákok, ‚ungarische Schüler‘, TK2: PISA-felmérés ‚PISA-Studie‘, TK3: matematika ‚Mathematik‘), deren Elemente mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln wiederaufgenommen werden. Die Wiederaufnahme erfolgt durch die Wiederholung des Lexems [1b, 8a, 9c, 11b für TK1], [4f, 11c für TK2], [4c, 7a, 8b für TK3], durch bedeutungsgleiche Substantive [4a für TK1] bzw. [1c, 5a, 6a, 11a für TK2] bzw. [2c für TK3] und durch Suffixe der Verbkonjugation [1a, 2a, 2b, 2d, 8c, 8d, 9a, 10a, 10b, 10c für TK1] bzw. durch Possessivsuffixe [4b, 4d, 9b für TK1]. In einem Fall [4e für TK2] lässt sich ein weiteres Mittel der Wiederaufnahme beobachten. Die PISA-Studie wird hier durch eine Erklärung wiederaufgenommen. Für die Elemente der dritten Topikkette ist typisch, dass die wiederholten Wörter mit einem Suffix [4c, 7a, 8b] versehen werden.

1.2. Textbeispiel für Deutsch: „Ungerechtes Bildungssystem: Ein Junge will nach oben“

Das deutsche Textbeispiel behandelt den Fall eines Jungen, der zurzeit Doktorand ist, den seine Lehrer aber früher auf die Hauptschule schicken wollten. An seinem Beispiel wird gezeigt, warum Schüler im Schulwesen benachteiligt werden können und was zu tun ist, um die Aussortierung zu verhindern.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] ^[1a] Seine Lehrer wollten ^[1b] ihn auf die Hauptschule schicken. Doch ^[2a] seine Mutter glaubte an ihren Sohn, verschuldete sich, stritt sich mit Behörden, ertrug Demütigungen. Inzwischen hat ^[3a] René Schönfelder ein Einser-Abitur, einen Einser-Uni-Abschluss und promoviert.

[4-6] Eine sehr deutsche Bildungsgeschichte. Hätte ^[5a] er auf ^[5b] seine Grundschullehrer gehört, dann hätte ^[5c] er die Hauptschule besucht. Dann wäre ^[6a] er jetzt wahrscheinlich

Koch und kein ^[6b] **Doktorand** mit Einser-Abitur und Einser-Uni-Abschluss, Jahrgangsbester sogar.

[7-9] **Was** ^[7a] **René Schönfelder** in ^[7b] **seiner** Schulzeit in Hamburg erlebte, zeigt wie Lehrer und Behörden immer wieder ^[7c] Schüler aussortieren, weil ^[7d] deren Eltern vielleicht arbeitslos sind, weil ^[7e] sie schlecht Deutsch sprechen oder weil ^[7f] sie in kleinen Mietwohnungen leben ohne Bücherregal, Zeitungsabo und Theater-Dauerkarte. ^[8a] **Seine** Geschichte zeigt aber auch, was Lehrer, Beamte und Eltern tun können, **um** das **zu** verhindern. ^[9a] **René Schönfelder** ist heute 28 Jahre alt, groß, kräftig, sehr freundlich.

[10-12] ^[10a] **Er** spricht nicht gern über ^[10b] **sich** und das, was ^[10c] **er** erreicht hat, ^[10d] **er** hört lieber anderen zu. ^[11a] **Er** erzählt jetzt nur, **weil** ^[11b] **er** ein Ziel hat. ^[12a] **Er** möchte, **dass** es mehr ^[12b] Kinder wie ^[12c] **er** an die Uni schaffen.

[13-17] ^[13a] Kinder, ^[13b] deren Eltern nicht studiert haben. **Denn** ^[14a] Arbeiterkinder sind hierzulande unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen; immer wieder rügen Untersuchungen wie die Pisa-Studie Deutschlands ungerechtes Bildungssystem, am Dienstag kommen die aktuellen Ergebnisse. ^[15a] **Schönfelder** möchte verhindern, dass die Vergangenheit der ^[15b] Kinder über ^[15c] ihre Zukunft bestimmt. Denn wer kann schon was für seine Herkunft? Und was sagt die überhaupt über Talent aus? [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

René Schönfelder	Kinder
seine (Possessivpronomen)	Schüler (bedeutungsähnliches Substantiv)
ihn (Personalpronomen)	deren (Relativpronomen)
seine (Possessivpronomen)	sie (Personalpronomen)
René Schönfelder (Wiederholung)	sie (Personalpronomen)
er (Personalpronomen)	Kinder (Wiederholung)
seine (Possessivpronomen)	Kinder (Wiederholung)
er (Personalpronomen)	deren (Relativpronomen)
er (Personalpronomen)	Arbeiterkinder (Wiederholung)
Doktorand (bedeutungsähnliches Substantiv)	Kinder (Wiederholung)
René Schönfelder (Wiederholung)	ihre (Possessivpronomen)
seiner (Possessivpronomen)	
seine (Possessivpronomen)	
René Schönfelder (Wiederholung)	
er (Personalpronomen)	
sich (Reflexivpronomen)	
er (Personalpronomen)	

er (Personalpronomen)	
er (Personalpronomen)	
er (Personalpronomen)	
er (Personalpronomen)	
er (Personalpronomen)	
Schönfelder (Wiederholung)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text lassen sich zwei Topikketten ermitteln [TK1: René Schönfelder, TK2: Kinder]. Im Deutschen sind die Wiederholung des Lexems [3a, 7a, 9a, 15a für TK1] bzw. [12b, 14a, 15b für TK2] ein häufiges Mittel der Wiederaufnahme. Darüber hinaus ist für das Deutsche die Pronominalisierung überwiegend charakteristisch. Auf die jeweiligen Themawörter wird in vielen Fällen durch Personalpronomen [1b, 5a, 5c, 6a, 10a, 10c, 10d, 11a, 11b, 12a, 12c für TK1] bzw. [7e, 7f für TK2] und Possessivpronomen [1a, 2a, 5b, 7b, 8a für TK1] bzw. [15c für TK2] Bezug genommen. Außerdem erfolgt die Wiederaufnahme auch durch das Relativpronomen [7d, 13b für TK2] und das Reflexivpronomen [10b für TK1]. Im Text werden die jeweiligen Themawörter in zwei Fällen durch bedeutungsähnliche Substantive [7c für TK2] bzw. [6b für TK1] wiederaufgenommen. [6b für TK1] ist ein Beispiel dafür, dass René Schönfelder durch seine derzeitige Berufsbezeichnung [Doktorand] auch identifiziert werden kann.

1.3. Textbeispiel für Englisch: „Finland to teach typing rather than handwriting in schools”

Der englischsprachige Text handelt davon, dass in Finnland geplant ist, ab 2016 die handschriftliche Schreibweise an den Schulen abzuschaffen bzw. diese aus dem Lehrplan zu streichen. Das würde bedeuten, dass die Schüler in der Zukunft auf einer Tastatur schreiben würden. Im Text werden die möglichen Nachteile dieser Maßnahme dargestellt.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] From 2016, ^[1a] **Finnish schoolchildren** will learn how to ^[1b] touch-type and text message rather than ^[1c] *handwriting*. Speed-texting and ^[2a] touch-typing are set to reign supreme in ^[2b] FINLAND’S SCHOOLS where the requirement to master traditional ^[2c] *cursive handwriting* is being dropped from ^[2d] THE CURRICULUM. From 2016 onwards, ^[3a] **Finnish children** will no longer be taught joined-up writing.

[4-6] Instead, the emphasis will be on [4a] touch typing and the most efficient way of composing a text message. These skills will be "more relevant to everyday life", said the Finnish [5a] BOARD OF EDUCATION. In taking this step, Finland is following the example of America, where 43 states no longer require the teaching of [6a] *cursive handwriting* in public_[6b] SCHOOLS.

[7-9] Every [7a] **Finnish pupil** will be issued with [7b] a tablet [7c] on which [7d] **they** will learn **how** to [7e] touch-type and speed-text. But teachers concede **that** poorer [8a] **pupils**, [8b] **who** may not have such devices at home, could find [8c] **themselves** at a disadvantage. "There are families which cannot afford to acquire [9a] technical equipment," said Kasurila Marja Rytivaara, the headmaster of [9b] A PRIMARY SCHOOL.

[10-12] "**This** may result in some [10a] **students** remaining marginalised. It is the [11a] SCHOOL'S TASK to identify **if** this is happening," he told Savon Sanomat, a Finnish newspaper. **But** the steady disappearance of [12a] *cursive handwriting* from [12b] SCHOOLS in America and now in Finland is deeply controversial.

[13-16] [...] One consequence is that even supposedly literate [13a] **pupils** are often unable to read documents that are [13b] *handwritten*. In addition, experts believe that learning [14a] *cursive handwriting* helps young [14b] **children** to memorise letters, learn the alphabet and develop [14c] **their** hand-eye-brain coordination. This exercise in digital precision may also help to bring out the skills of [15a] **those** [15b] **who** have the talent to be surgeons or artists. Dropping [16a] *cursive handwriting* would also require the abandonment of traditional [16b] *handwritten* exams. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Finnish children	touch-typing	cursive handwriting	school
Finnish schoolchildren (Wiederholung)	touch-type (Wiederholung)	handwriting (Wiederholung)	Finland's schools (Wiederholung)
Finnish children (Wiederholung)	touch-typing (Wiederholung)	cursive handwriting (Wiederholung)	the curriculum (semantische Relation)
Finnish pupil (bedeutungsähnliches Substantiv)	touch-typing (Wiederholung)	cursive handwriting (Wiederholung)	board of education (semantische Relation)
they (Personalpronomen)	a tablet (semantische Relation)	cursive handwriting (Wiederholung)	schools (Wiederholung)
pupils (bedeutungsähnliches)	on which (Relativpronomen)	handwritten (Wortbildung)	a primary school (Wiederholung)

Substantiv)			
who (Relativpronomen)	touch-type (Wiederholung)	cursive handwriting (Wiederholung)	school's task (Wiederholung)
themselves (Reflexivpronomen)	technical equipment (semantische Relation)	cursive handwriting (Wiederholung)	schools (Wiederholung)
students (bedeutungsähnliches Substantiv)		handwritten (Wortbildung)	
pupils (bedeutungsähnliches Substantiv)			
children (Wiederholung)			
their (Possessivpronomen)			
those (Demonstrativpronomen)			
who (Relativpronomen)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text lassen sich vier Topikketten feststellen [TK1: Finnish children ‚finnische Kinder‘, touch-typing ‚Tastaturschreiben‘, TK3: cursive handwriting ‚Handschrift‘, TK4: school ‚Schule‘]. Die Formen der Wiederaufnahme weisen im Englischen eine große Vielfalt auf. Sie erfolgt nämlich durch die Wiederholung des Lexems [1a, 3a, 14b für TK1], [1b, 2a, 4a, 7e für TK2], [1c, 2c, 6a, 12a, 14a, 16a für TK3] bzw. [2b, 6b, 9b, 11a, 12b für TK4] und durch bedeutungsähnliche Substantive [7a, 8a, 10a, 13a für TK1]. Außerdem werden unterschiedliche Pronomen (Personal-, Possessiv-, Relativ-, Demonstrativ- und Reflexivpronomen) als Mittel der Wiederaufnahme eingesetzt [7d, 8b, 8c, 14c, 15a, 15b für TK1] bzw. [7c für TK2]. Im englischen Text sind auch Beispiele dafür zu finden, wenn die Wiederaufnahme durch Elemente erfolgt, mit denen

das jeweilige Themawort in einer semantischen Relation steht [7b, 9a für TK2] und [2d, 5a für TK4]. Außerdem erfolgt die Wiederaufnahme durch Formen der Wortbildung [13b, 16b für TK3].

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Rosszabbul értik, **amit** olvasnak, mint három éve, **de** matekból és természettudományokból is rontottak.

„**Amit**“ (,was‘) ist in der Funktion eines Relativpronomens, das auf den vorhergehenden Hauptsatz anaphorisch verweist. Im Hauptsatz steht explizit kein Bezugselement, worauf sich ,was‘ konkret bezieht. Dieses elliptische Bezugselement, oft ein mit Akkusativsuffix versehenes Demonstrativpronomen ,azt‘ (,das‘), kann von Lesenden aufgrund des Kontextes und aufgrund des Sprachwissens erschlossen werden. Das Akkusativobjekt wird vom Verb „valamit ért“ (,etwas verstehen“) regiert.

„**De**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die eine Entgegensetzung zum Ausdruck bringt. In diesem Fall hat sie aber auch eine ergänzende Funktion. Im ersten Teil des Satzes wird erläutert, wie schlecht die Schüler das Gelesene verstehen und durch ,de‘ wird hinzugefügt, in welchen anderen Fächern sie noch schlechter abgeschnitten haben.

(2) A felméréssorozatot – amelyben 65 ország diákjai vesznek részt – a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD azért indította el, **hogy** felmérjék az országok oktatási rendszereinek hatékonyságát.

„**Hogy**“ ist in diesem Satz Teil eines Finalsatzes, womit ein Ziel angegeben wird, warum die erwähnte PISA-Studie damals von der OECD in Gang gesetzt wurde. Lesende müssen erkennen, dass ,azért‘ (,darum‘) im vorigen Teil des Satzes zu ,hogy‘ gehört und die Funktion der beiden nur aufeinander bezogen zu erkennen ist.

(3) A tesztet háromévente töltetik ki a 15 éves gyerekekkel, és **arra** kíváncsiak, **hogy** a diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben.

„**Arra**“ (,darauf‘) ist ein Pronominaladverb in der Funktion eines kataphorischen Verweismittels. Das verweist auf die Proposition im nächsten Gliedsatz. Dabei muss man auch darauf achten, dass ,arra‘ ein dekliniertes sprachliches Mittel ist (az + ra) und es als Reaktion zum Ausdruck ,kíváncsi valamire‘ (,man ist neugierig auf etwas‘) gehört. „Arra“ und die den Nebensatz einleitende Konjunktion ,hogy‘ gehören zusammen bzw. setzen einander voraus.

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Präpositionalobjekt.

(4) A három évvel ezelőttinél rosszabb eredmények **azért** meglepőek, **mert** hosszú idő után 2009-ben először tudtak javítani teljesítményükön a magyar diákok a szövegértési feladatokban.

‚**Azért**‘ (‚darum‘) und ‚**mert**‘ (‚weil‘) gehören zusammen und bedingen einander. ‚Azért‘ verweist kataphorisch auf die kausale Konjunktion ‚mert‘, die das Gesagte im Hauptsatz begründet. Mit ‚mert‘ wird im Nebensatz begründet, warum die schlechteren Ergebnisse ungarischer Schüler überraschend sind.

(5) A romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is **azon** országok közé sorolja, amelyekben átlagban javult a diákok szövegértése az első PISA-felmérés óta.

‚**Azon**‘ (‚diejenige‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „országok“ („Länder“) begleitet. ‚Azon‘ hängt mit dem Relativpronomen ‚amelyekben‘ (‚in denen‘) zusammen und ‚azon‘ verweist kataphorisch auf die Länder, über die im Nebensatz eine Information gegeben wird.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(6) Hätte er auf seine Grundschullehrer gehört, **dann** hätte er die Hauptschule besucht.

‚**Dann**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Oft steht ‚dann‘ mit ‚wenn‘ im Nebensatz zusammen und drückt die Folge der mit ‚wenn‘ unterstellten Bedingung aus. Diesem Konditionalsatz fehlt aber die Subjunktion ‚wenn‘. Unabhängig davon müssen Lesende diese Ellipse wahrnehmen und die Beziehung zwischen den beiden Konnektoren während des Lesens herstellen.

(7) **Dann** wäre er jetzt wahrscheinlich Koch und kein Doktorand mit Einser-Abitur und Einser-Uni-Abschluss, Jahrgangsbester sogar.

‚**Dann**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das auf eine Folge hinweist. Die Interpretation der textuellen Funktion dieses Satzes verlangt die satzübergreifende Perspektive. Dieser Satz mit ‚dann‘ lässt sich nämlich mit dem vorangehenden zusammen betrachten und deuten. Der vorangehende ist ein Konditionalsatz, in dem das konjugierte Verb auf Position 1 steht und der Hauptsatz mit ‚dann‘ eingeführt wird (s. (6)). In Satz (7) wird mit ‚dann‘ eine weitere mögliche Folge ausgedrückt.

(8) **Was** René Schönfelder in seiner Schulzeit in Hamburg erlebte, zeigt wie Lehrer und Behörden immer wieder Schüler aussortieren [...]

,**Was**' fungiert als ein Relativpronomen und leitet einen freien Relativsatz ein und verweist kataphorisch auf den Hauptsatz. Das Bezugswort ‚das‘, worauf sich ‚was‘ bezieht, erscheint im Hauptsatz nicht, es ist hinzuzudenken (Duden 2006: 311).

(9) Seine Geschichte zeigt aber auch, was Lehrer, Beamte und Eltern tun können, **um** das **zu** verhindern.

Mit der Konstruktion ‚**um...zu**‘ wird ein Finalsatz ausgedrückt. Von Lesenden wird verlangt, den Zusammenhang zwischen den zweigliedrigen Konnektoren und dadurch ihre ganzheitliche Bedeutung zu erfassen.

(10) Er erzählt jetzt nur, **weil** er ein Ziel hat:

,**Weil**' ist eine kausale Subjunktion, die eine begründende Funktion im Text einnimmt. Mit ‚weil‘ wird im Nebensatz begründet, warum René Schönfelder seine Geschichte erzählt.

(11) Er möchte, **dass** es mehr Kinder wie er an die Uni schaffen. Kinder, deren Eltern nicht studiert haben.

,**Dass**' ist eine unterordnende neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz (in diesem Fall ein Akkusativobjekt) einleitet. Im Hauptsatz wird mit dem Modalverb „möchten“ ein Wunsch angedeutet, der im Nebensatz mit der Konjunktion ‚dass‘ ausgeführt wird.

(12) **Denn** Arbeiterkinder sind hierzulande unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen [...]

Durch die nebenordnende Konjunktion ‚**denn**‘ wird im Text eine kausale Beziehung hergestellt. Damit wird begründet, warum es viele Kinder nicht an die Uni schaffen. Die textuelle Funktion von ‚denn‘ lässt sich satzübergreifend mit den vorangehenden Sätzen zusammen ermitteln.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(13) Every Finnish pupil will be issued with a tablet on which they will learn **how** to touch-type and speed-text.

,**How**' (‚wie‘) ist in diesem Kontext in der Rolle eines modalen Interrogativadverbs, das anaphorisch auf den vorigen Teilsatz verweist. Die Identifizierung der Funktion des

Interrogativadverbs bedarf einer sorgfältigen Analyse des Kontextes bzw. hochgradiger Sprachaufmerksamkeit, damit es mit ‚how‘ als vorangestelltes Interrogativpronomen nicht verwechselt wird.

(14) But teachers concede **that** poorer pupils, who may not have such devices at home, could find themselves at a disadvantage.

‚**That**‘ (‚dass‘) ist eine unterordnende neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. Das Akkusativobjekt wird vom vorangehenden Verb „concede something“ („etwas einsehen“) regiert.

(15) “**This** may result in some students remaining marginalised. It is the school's task to identify **if** this is happening,” he told Savon Sanomat, a Finnish newspaper.

‚**This**‘ (‚das‘) ist ein Demonstrativpronomen und erfüllt eine anaphorische Funktion, indem es auf das vorher Gesagte rückverweist. Im vorigen Textteil wird erläutert, inwiefern ärmere Schüler die Verwendung von Tablets als einen Nachteil erleben können. Darauf verweist ‚this‘ und leitet den Gedanken ein, dass dadurch die erwähnten ärmeren Schüler ausgeklammert werden können.

‚**If**‘ (‚wenn‘) ist eine temporale Konjunktion und drückt Gleichzeitigkeit zwischen dem Neben- und dem Hauptsatz aus.

(16) **But** the steady disappearance of cursive handwriting from schools in America and now in Finland is deeply controversial.

‚**But**‘ (‚aber‘) ist ein adversatives Konjunkionaladverb und drückt einen Gegensatz zwischen Satzpropositionen aus. Im vorangehenden Textteil werden die Vorteile des Verschwindens der Handschrift erläutert und an diesem Punkt des Textes wird die Gegensätzlichkeit der Sache mit ‚but‘ eingeleitet.

(17) This exercise in digital precision may also help to bring out the skills of **those who** have the talent to be surgeons or artists.

Die zwei Pronomen ‚**those who**‘ (‚derer die‘) sind in diesem Fall aufeinander bezogen, gehören zusammen. Das Relativpronomen ‚those‘ ist ein Vorverweis, während das Relativpronomen ‚who‘ ein Rückverweis ist.

6.5.2 Zum Textverarbeitungsprozess

Im Folgenden wird die Analyse der Befragung zur Sprachhandlung eines Probanden (wird mit A1 bezeichnet) vorgestellt. Der Proband beschäftigte sich mit den Texten, deren Analyse aus der Forscherperspektive im Kapitel 6.5.1 vorgestellt wurde. Dabei werden Ausschnitte aus dem mit dem Probanden durchgeführten Interview zitiert (die vollständige Transkription s. im Anhang 4)². Jede Transkription stellt ein eigenständiges Dokument dar und die jeweiligen Probanden werden mit dem Buchstaben A und der Nummer von 1 bis 20 der Reihenfolge nach bezeichnet. Die Bemerkungen der Forscherin werden mit I gekennzeichnet. In den Transkriptionen werden keine Interpunktionszeichen und keine Großbuchstaben (mit der Ausnahme der Eigennamen und der Abkürzungen) verwendet.

I. In der ersten Annäherung hat der Proband die für das eigene Textverstehen wichtigen Wörter, die zum Verstehen des Gesamttextes von elementarer Bedeutung sind, in allen drei Sprachen benannt und die Wahl der Wörter begründet.

- *Ungarischer Text:*

A1: talán az átlag az OECD-átlag de az is hogy javult átlagban javult ezek szerintem

A1: mert az egész szöveg ugye arról szól hogy 3 évvel ezelőthöz képest romlott az átlag viszont mindenben azt hiszem ha jól emlékszem mindegyik tesztben de hogy ennek ellenére is az első PISA felmérés óta viszont átlagban javultak a magyar diákok

Im ungarischen Text hat der Proband die Begriffe ‚OECD-átlag‘ (‚OECD-Durchschnitt‘) und ‚átlagban javult‘ (‚durchschnittlich hat sich verbessert‘) genannt, die er zum Textverstehen für unerlässlich hielt. Die Wahl wurde mit dem gesamten Textinhalt begründet, er hat kurz umrissen, worum es im Text geht und daraus hat er die zwei Begriffe abgeleitet.

- *Deutscher Text:*

A1: Hauptschule Doktorand aussortieren Schüler aussortieren mehr Kinder wie er an die Uni schaffen

A1: az egész szöveg arról szólt hogy Németországban nagyon igazságtalan a tanítási rendszer mert a tanárok ajánlják hogy hova menjenek a diákok tovább és nem mindig mondanak jót mert hogy rossz szociális háttérrel rendelkeznek a diákok de volt az a férfi és

² Die vollständige Transkription aller Interviews befindet sich in der Datenbank der Autorin.

ő neki az anyukája máshova küldte mint ahova a tanára ajánlotta és hogy ez sokkal jobb lett mert hogy doktorandusz lett és neki az a célja hogy minél több gyerek mehessen az egyetemre még hogyha nem is azt ajánlják neki

Im deutschen Text waren die für das Textverstehen relevanten Begriffe (nicht nur Wörter, sondern auch Phrasen und Teilsätze) ‚Hauptschule‘, ‚Doktorand‘, ‚Schüler aussortieren‘ und ‚mehr Kinder wie er an die Uni schaffen‘ genannt. Als Begründung für die Wahl wurde wiederum der Textinhalt kurz zusammengefasst.

- *Englischer Text:*

A1: cursive handwriting speed texting and touch-typing Finland deeply controversial azért ezek mert arról volt szó hogy Finnországban most már nem kötelező kézírást tanítani hanem csak a gépírást és hogy ez nagyon sok ahh tudom a szót magyarul csak nem jut eszembe controversial ahh ellentmondásos nagyon ellentmondásos mert sokak emiatt nem tudnak kézírást olvasni például és ez visszafogja a gyerekeknek a kéz szem agy koordinációját szóval ez nem feltétlenül jó

Im englischen Text hat der Proband die Begriffe ‚cursive handwriting‘ (‚Schreibschrift‘), ‚speed texting‘ (‚schnelles Schreiben‘), ‚touch-typing‘ (‚Maschinenschreiben‘), ‚Finland‘ (‚Finnland‘) und ‚deeply controversial‘ (‚stark kontrovers‘) erwähnt. Der Grund für die Auswahl der erwähnten Begriffe war ebenso eine Zusammenfassung des Textinhalts.

II. In der zweiten Annäherung wurden die einzelnen Themawörter in den drei Sprachen nacheinander genannt und dabei wurde darauf eingegangen, mit welchen sprachlichen Mitteln auf die Themawörter Bezug genommen wird.

- *Ungarischer Text:*

A1: a legnagyobb téma talán a magyar kamaszoknak a teljesítménye ezen a PISA-teszten és ez tulajdonképpen végigmegy erről beszél egész végig

A1: vannak a magyar diákok magyar gyerekek 15 éves gyerekek esetleg mondjuk az nem magyar de

A1: itt megint magyar diákok itt is és itt van hogy a romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is azon országok közé sorolja amelyekben átlagban javult a diákok szövegértése és itt tudjuk hogy a magyarországi diákokról van szó és itt megint magyar gyerekek

A1: [ez] szinonima

A1: [a PISA-teszt megjelenése a szövegben] nemzetközi PISA-teszt PISA-felmérés a teszten végül is szövegértési feladatokban itt nem az egész tesztről van szó de hogy azon a teszten belül és itt is PISA-felmérés

A1: szinonimákkal [említi a PISA-tesztet]

A1: szinonimákkal, ismétlés [a magyar szövegben a legfőbb eszközök]

Im ungarischen Text nannte der Proband ein Thema ‚a magyar kamaszoknak a teljesítménye a PISA-teszten‘ (‚die Leistung ungarischer Jugendlicher in der PISA-Studie‘), das im Text fortlaufend aufgenommen wird. Er hat dieses Thema komplex erfasst, d.h. dass er nicht einzelne Wörter (Themawörter) benannt hat, sondern ein umfassendes Thema, das sich in Themawörter untergliedern lässt. Der Proband hat danach erläutert, wie die einzelnen Elemente ‚magyar kamaszok‘ (‚ungarische Teenagers‘) bzw. ‚PISA-teszt‘ (‚PISA-Studie‘) des von ihm genannten Themas wiederaufgenommen werden.

Für ‚magyar kamaszok‘ nennt er Synonyme ‚magyar diákok‘ (‚ungarische Schüler‘), ‚magyar gyerekek‘ (‚ungarische Kinder‘) und ‚15 éves gyerekek‘ (‚15-jährige Kinder‘). Für ‚PISA-teszt‘ nennt er wiederum überwiegend Synonyme und die Wortwiederholung wie ‚nemzetközi PISA-teszt‘ (‚internationale PISA-Studie‘), ‚PISA-felmérés‘ (‚PISA-Studie‘), ‚teszt‘ (‚Test‘) und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung ‚szövegértési feladatokban‘ (‚in Textverstehensaufgaben‘).

Zusammenfassend hat der Proband in Bezug auf die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Text festgestellt, dass die Bezugnahme in erster Linie durch Synonyme und Wortwiederholung erfolgt.

- *Deutscher Text:*

A1: igazából szerintem az ami a címben is benne van az ungerechtes Bildungssystem meg hát a René Schönfelder-nek az életútja

A1: egy kicsit leírja hogy hogyan is megy ez a folyamat

A1: nem vagyok benne biztos mert nem ismerem ezt a két szót de hogy a Behörden esetleg meg a Lehrer [a Bildungssystem-hez tartozik]

A1: meg szerintem az aussortieren is tulajdonképpen hozzátartozik

A1: a sein-nal ihn-nel utalnak rá először [Renére]

A1: névmások akkor ugye a neve meg er névmásokkal utalnak végig

A1: igen itt végig először a neve és utána végig névmásokkal

Im deutschen Text nannte der Proband zwei Themen, einerseits ‚das ungerechte Bildungssystem‘, andererseits ‚den Lebenslauf von René Schönfelder‘. Er hat die wichtige Rolle des Titels erkannt und hat hinzugefügt, dass der Titel des Textes die von ihm genannten Themen enthält. Er hat also die Themen aus dem Titel abstrahiert bzw. abgeleitet. Aufgrund seiner Erläuterungen wird ‚das Bildungswesen‘ durch die Begriffe ‚Behörde‘, ‚Lehrer‘ und ‚aussortieren‘ wiederaufgenommen. Auf das Thema ‚René Schönfelder‘ wird durch ‚sein‘, ‚er‘, ‚ihn‘ bzw. ‚René Schönfelder‘ Bezug genommen. Dabei hob er die dominante Rolle der Pronominalisierung als sprachliches Mittel der Wiederaufnahme hervor.

- *Englischer Text:*

A1: itt végig arról szól a szöveg hogy a kézírás helyett a gépírást tanítják

A1: a speed texting touch typing cursive handwriting csak azt nézem hogy utalnak rá leginkább ugyanazokkal a szavakkal itt is cursive handwriting itt is végig ugyanazt használja

A1: ugyanúgy itt is how to touch-type speed-text

A1: még nagyon sokat beszél az iskoláról de az is ugyanúgy jelenik meg school-ként

Die Themawörter des englischen Textes sind laut dem Probanden ‚speed texting‘, ‚touch typing‘, ‚cursive handwriting‘ und ‚school‘. Diese wurden teilweise auch im ersten Schritt genannt. Er behauptet, dass diese Themawörter überwiegend durch die Lexemwiederholung wiederaufgenommen werden.

- *Integrierte Behandlung der drei Sprachen in Bezug auf die sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

A1: a szinonimák meg az ismétlés leginkább [a magyarban]

A1: a németben a névmásokkal utalnak vissza az angolban ismétlés leginkább

A1: a magyarban is használ ismétlést mint az angolban de szerintem leginkább a német az ami különbözik mert ugye az angolban meg a magyarban sincs olyan utalószó hogy hát az angolban van olyan hogy him meg her de hogy mint a seine de itt most nincs

Insgesamt hat er festgestellt, dass für das Ungarische die Synonyme und die Wiederholung charakteristisch sind, für das Deutsche die Pronominalisierung und für das Englische auch die Wiederholung. Bei der integrierten Behandlung der drei Sprachen hält der Proband die Texte in ungarischer und englischer Sprache für ähnlich, da in beiden die Bezugnahme in diesem Fall in erster Linie durch die Wiederholung erfolgt. Davon unterscheidet sich der deutschsprachige Text, der eine hohe Anzahl an Pronomen aufweist. Er ist sich dessen bewusst, dass die Pronominalisierung auch für die englische Sprache charakteristisch ist, aber in diesem Fall konnte er keine durch Pronomen wiederaufgenommene Themawörter feststellen.

III. In der dritten Annäherung wurde vom Probanden die textuelle Funktion von Konnektoren in den einzelnen Sprachen ermittelt.

- *Ungarischer Text:*

(1) Rosszabbul értik, **amit** olvasnak, mint három éve, **de** matekból és természettudományokból is rontottak.

itt elmondja hogy rosszabbul értik és mit értenek rosszabbul azt a következő mondatban mondja el a de az meg az első részében a mondatban arról beszél hogy az olvasásértés romlott de a matek és a természettudomány is romlott összeköti a két részt

(2) A felméréssorozatot – amelyben 65 ország diákjai vesznek részt – a világ legfejlettebb országait tömörítő gazdasági szervezet, az OECD azért indította el, **hogy** felmérjék az országok oktatási rendszereinek hatékonyságát.

itt először elmondja hogy mi is ez és utána ez a hogy szerintem azért hogy tehát hogy a célt ugye a célt mondja el

(3) A tesztet háromévente töltetik ki a 15 éves gyerekekkel, és **arra** kíváncsiak, **hogy** a diákok milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben.

itt elmondja a tesztet és hogy ebben tulajdonképpen ez a két mondatrész kapcsolódik össze erősen arra kíváncsiak itt elmondja hogy kíváncsiak és az utána következő részben jön az hogy mire

(4) A három évvel ezelőttinél rosszabb eredmények **azért** meglepőek, **mert** hosszú idő után 2009-ben először tudtak javítani teljesítményükön a magyar diákok a szövegértési feladatokban.

itt megint az első mondatrészben elmondja hogy meglepő és a másik mondatrészben magyarázza meg hogy miért is meglepő

(5) A romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is **azon** országok közé sorolja, amelyekben átlagban javult a diákok szövegértése az első PISA-felmérés óta.

itt az első részben elmondja hogy Magyarország is benne van egy csoportban egy tulajdonképpen országcsoportban és a második részben mondja el hogy mi is ez a csoport országcsoport

- *Deutscher Text:*

(6) Hätte er auf seine Grundschullehrer gehört, **dann** hätte er die Hauptschule besucht.

itt az van hogy ugye elmondja ha hogy arra utal hogy valamit tanácsolt neki a tanár és a második mondatrészben ki is derül hogy mit tanácsolt neki a tanár ha hallgatott volna rá akkor főiskolára ment volna

elmondja hogy mi is volt ez a tanács tulajdonképpen [dann szerepe]

(7) **Dann** wäre er jetzt wahrscheinlich Koch und kein Doktorand mit Einser-Abitur und Einser-Uni-Abschluss, Jahrgangsbester sogar.

itt a dann visszautal az előző mondra ha hallgatott volna rá és a főiskolára ment volna akkor mi lenne előző mondattal köti össze

(8) **Was** René Schönfelder in seiner Schulzeit in Hamburg erlebte, zeigt wie Lehrer und Behörden immer wieder Schüler aussortieren [...]

ez a was is visszautal szerintem igazából az első bekezdésre hogy mi történt vele és az első bekezdésben írta le hogy mi történt

(9) Seine Geschichte zeigt aber auch, was Lehrer, Beamte und Eltern tun können, **um** das **zu** verhindern.

itt pedig az azért hogy szerkezet ez cél célt

(10) Er erzählt jetzt nur, **weil** er ein Ziel hat:

itt meg az első mondatrészben az van hogy elmesél vagy elmond valamit csak azért és ez az azért ez az ami átjön

(11) Er möchte, **dass** es mehr Kinder wie er an die Uni schaffen. Kinder, deren Eltern nicht studiert haben.

itt az első mondatrészben elmondja hogy vmit szeretne és a második mondatrészben derül ki hogy mi az amit szeretne és ez a hogy

(12) **Denn** Arbeiterkinder sind hierzulande unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen [...]

ez is az előző mondatra utal vissza úgy látom itt elmondja hogy szeretné ha többen tanulnának az egyetemen olyan gyerekek is akiknek a szülei nem tanultak és hogy miért is szeretné ezt

- *Englischer Text:*

(13) Every Finnish pupil will be issued with a tablet on which they will learn **how** to touch-type and speed-text.

itt van az hogy kapnak egy tabletet és ezt azért kapják hogy megtanuljanak gépírni azt hogyan is kell

(14) But teachers concede **that** poorer pupils, who may not have such devices at home, could find themselves at a disadvantage.

ezt a szót nem ismerem de valami olyasmire tippelnék hogy úgy gondolják (concede) és hogy mit is gondolnak az a that azzal derül ki

(15) **This** may result in some students remaining marginalised.

ez a this visszautal az első mondatra amit ez a hölgy az igazgató mondott vagy férfi itt elmondja hogy vannak olyanok akik nem engedhetik meg maguknak és akkor hogy ez hogy nem engedhetik meg maguknak ez mit fog okozni

(16) It is the school's task to identify **if** this is happening,” he told Savon Sanomat, a Finnish newspaper.

itt az if a ha itt először elmondja hogy be kell azonosítani a problémát ha megtörténik az hogy baj lesz belőle ha nincs tabletjük

(17) **But** the steady disappearance of cursive handwriting from schools in America and now in Finland is deeply controversial.

a but szerintem az egész eddigiekre utal vissza hogy ez történt hogy most már nem kötelező kézírást tanítani de ez az egész nagyon ellentmondásos

(18) This exercise in digital precision may also help to bring out the skills of **those who** have the talent to be surgeons or artists.

itt meg előre utal arra hogy surgeons or artist ez a those who help, hogy kiknek azoknak és az előre utal arra hogy surgeons artist

A1: az angol leginkább előre utal itt volt hogy vissza is ott mindig utalnak

A1: igen ez mind a háromban jelen van [az utalás]

A1: max. annyit hogy a németben és a magyarban van vessző de ez inkább szövegbeli dolog [különbség]

In Bezug auf die textuelle Funktion von ausgewählten Konnektoren konnte der Proband sowohl ihre verbindenden, als auch ihre verweisenden Funktionen ermitteln. An einigen Stellen fehlte bei der Erklärung die linguistische Terminologie, das hat aber die Wahrnehmung der textuellen Funktion nicht beeinflusst.

6.5.3 Zum Textverständnis

Das Textverstehen wurde nach dem Lesen des Textes und dem Interview mit den Probanden anhand von Fragen zu den drei Texten in der jeweiligen Sprache überprüft. Durch die Fragen wurde ermittelt, wie das individuelle Textverstehen in den einzelnen Sprachen erfolgte und inwiefern die Probanden den Text internalisieren konnten. Nach der Analyse der Antworten des Probanden lässt sich feststellen, dass er alle Fragen zu jeder Sprache richtig beantwortet hat, d.h. dass er die drei Texte tatsächlich verstanden hat. Das ist ein wichtiger Hinweis dafür, dass er mit den Texten während des Interviews bewusst umgehen konnte.

Im Falle der im Vorigen vorgestellten Texte wurden folgende Fragen formuliert und von dem Probanden beantwortet. Alle Fragen, die zu den Texten bei den einzelnen Themenbereichen in den einzelnen Sprachen formuliert worden sind, befinden sich im Anhang 5.

A) Kérdések a magyar szöveghez

1. Milyen tendenciát mutatnak a magyar gyerekek eredményei a PISA-felmérésen a 2012-es adatok alapján?
2. Mi volt a célja a PISA-felmérés elindításának?
3. Mi a célja a teszt kitöltésének?
4. Mely területeken alkalmazzák a mérést?
5. Miért okoztak meglepetést a 2012-es eredmények 2009-hez képest?

B) Fragen zum deutschen Text

1. Was macht gerade René?
2. Mit welchem Ergebnis hat er die Uni absolviert?
3. Warum werden Kinder oft von Lehrern und Behörden benachteiligt?
4. Was ist das Ziel von René mit dem Erzählen seiner Geschichte?
5. Was tat seine Mutter für René?

C) Questions on the English text

1. What is planned at Finnish schools from 2016?
2. What is the argument for this step of the Finnish board of education?
3. In what way will this step affect poorer students?
4. What advantages does cursive handwriting have according to experts?
5. What consequences can the disappearance of cursive handwriting have?

6.5.4 Zur mehrsprachigen Handlungsfähigkeit

Im letzten Schritt nach der Verständniskontrolle hat der Proband seinen eigenen Verstehensprozess in einem Fragebogen reflektiert. Aufgrund seiner Antworten zu den Schwierigkeiten beim Lesen der Texte in den drei Sprachen kann festgestellt werden, dass er eher Probleme beim Lesen des deutschsprachigen Textes hatte. Das lässt sich damit erklären, dass er Deutsch als zweite Fremdsprache lernt und seine Sprachbasis im Deutschen im Vergleich zu den beiden anderen Sprachen noch nicht stark genug ausgebaut

ist. Er hat außerdem die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren in allen drei Sprachen als problematisch empfunden. Dies stellt Lernende nämlich vor eine größere Herausforderung und verlangt von ihnen eine hochgradige Bewusstheit. In Bezug auf den Umgang mit dem Transfer zwischen den Sprachen kann behauptet werden, dass für ihn die Besonderheiten der germanischen Sprachen beim Lesen keine gravierenden Probleme bereiteten. Der Wechsel von einer Sprache in eine andere (egal, was dabei die Ausgangssprache bildet) war für ihn nur ein wenig problematisch. Daraus kann man darauf folgern, dass er beim Wechsel von Sprachen bewusst vorgehen kann. Aufgrund seiner Antworten verfügt er über gut ausgebildete Lesestrategien beim Lesen. Er interpretiert das wiederholte Lesen der Sätze in fremdsprachigen Texten als eine Strategie. Hinsichtlich der Strategien hat er außerdem festgestellt, dass er im Fremdsprachenunterricht bereits Strategien gelernt hat (mehr als im Muttersprachenunterricht) und auch gerne weitere Strategien lernen würde. Das strategische Leseverhalten konnte er in dem Sinne reflektieren, dass er seines Erachtens die in der ersten Fremdsprache gelernten Strategien auch in der zweiten Fremdsprache anwenden kann. In Bezug auf bestimmte Strategien hat er angegeben, dass er beim Lesen ungarischer Texte kaum Schlüsselwörter sucht oder wichtige Sätze unterstreicht bzw. nicht auf die Konnektoren achtet. Dafür kann der Grund sein, dass der Leseprozess in der Muttersprache automatisch läuft und er auf die genannten Strategien nicht bewusst achtet. Demgegenüber sucht er in Texten in Fremdsprachen regelmäßig die Schlüsselwörter bzw. beachtet die Konnektoren. Das Lesen fremdsprachiger Texte verlangt von Lesenden mit der L1 Ungarisch größere Bewusstheit und den Einsatz von Lesestrategien.

6.6 Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit

Die Forschungsergebnisse werden in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit vorgestellt. Die vorliegende Forschung setzte sich zum Ziel, die Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich zu erfassen. In die Forschung wurden drei Sprachen, das Ungarische, das Deutsche und das Englische, mit einbezogen. Das Besondere an dieser Konstellation ist, dass die L1 der Lernenden das Ungarische darstellt, das eine finno-ugrische Sprache ist, während die anderen zwei germanische Sprachen sind.

Bei der Erfassung der Besonderheiten der Sprachhandlungsfähigkeit in diesen drei Sprachen wird die Handlungsqualität der Sprache in den Mittelpunkt gestellt (Fandrych

2010: 174). Damit wird die vergleichende Untersuchung auf den Text- und Diskursbereich bezogen. Durch den Vergleich der Handlungsqualität der Sprachen können die sprachlichen Mittel in ihrer Funktion in Texten und in Diskursen in den jeweiligen Sprachen erfasst werden.

Aufgrund der durchgeführten textlinguistischen Analyse konnte ermittelt werden, dass zwischen den Wörtern in einem Text in Bezug auf das Verstehen als eine sprachliche Handlung hinsichtlich der Funktionalität große Unterschiede bestehen. Es gibt Wörter, deren Verstehen und die Wahrnehmung ihrer textuellen Funktion die Voraussetzung für das Verstehen des Gesamttextes darstellen. Diese sprachlichen Mittel wirken satzübergreifend und lassen den Text kohärent erleben. Sie leiten den Rezipienten beim Lesen. Anhand der textlinguistischen Analyse wurde die Oberfläche des Textes erfasst und es wurde festgestellt, welche expliziten sprachlichen Mittel als Indikatoren den Textverarbeitungsprozess in Gang setzen und wie sie bei der Herstellung der inhaltlichen Bezüge im Text genutzt werden können. Nach dem Vergleich der drei Sprachen wurde festgestellt, dass sich die einzelnen Sprachen in der sprachlichen Realisierung der Inhalte unterscheiden. Die Ergebnisse der Textanalyse können bei der Ermittlung der Besonderheiten der sprachlichen Handlungsfähigkeit genutzt werden.

6.6.1 Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter

An dieser Stelle werden anhand der Analyseergebnisse die erfassten Besonderheiten der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung vorgestellt. Dabei wird behandelt, welche textuelle Funktion die sprachlichen Mittel erfüllen und wie diese sprachlichen Mittel bei der Bezugnahme genutzt werden. Bei der Bezugnahme wird zum einen auf ihre sprachenabhängigen, zum anderen auf ihre sprachenunabhängigen Mittel eingegangen.

Sprachenabhängige Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

Während der textlinguistischen Analyse konnte ermittelt werden, dass zu den Besonderheiten der sprachenabhängigen sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter die Bezugnahme durch Suffixe der Verbkonjugation, durch Verbformen, Possessivsuffixe und Pronomen gehören.

- Die Bezugnahme auf die Themawörter in den ungarischen Texten erfolgt am häufigsten durch *Suffixe der Verbkonjugation*. Da das Ungarische eine Pro-Drop-Sprache ist, d.h., dass die Personalpronomina in neutralen Sätzen weggelassen werden können (Brdar-Szabó 2010b: 733), erfolgt die Wiederaufnahme der Themawörter durch die Verbkonjugation bzw. durch die Kongruenz des Subjekts und des Prädikats.
- Im Ungarischen werden zwei Konjugationsarten unterschieden: eine bestimmte oder objektive (*tárgyas ragozás*) und eine unbestimmte (*alanyi ragozás*). Die bestimmte Konjugation zeichnet sich dadurch aus, dass sich das Verb auf ein Akkusativobjekt bezieht, das einen bestimmten Artikel enthält oder auf andere Weise als bestimmt aufgefasst wird. Dabei muss das „bestimmte Objekt“ nicht unbedingt im Satz realisiert sein, sondern kann auch „mitgedacht“ werden. Die Verbformen der bestimmten Konjugation enthalten Informationen über die Person, den Numerus bzw. das definite Objekt. Diese Verbformen sind viel komplexer als die ihnen entsprechenden syntaktisch kodierten Valenzstrukturen des Deutschen (Brdar-Szabó 2010b: 734). Bei „unbestimmten“ Akkusativobjekten und bei Objekten in anderen Fällen wird die unbestimmte Konjugation verwendet. So übernehmen also *Verbformen* eine wichtige Funktion in Bezug auf die Wiederaufnahme im Text (Perge 2015a).
- Die *Verbformen* und die *Suffixe der Verbkonjugation* spielen sowohl im Gegenwarts- als auch im Vergangenheitstempus eine wichtige Rolle bei der Bezugnahme. Im Ungarischen werden im Präsens die einzelnen Personen (im Singular und auch im Plural) durch unterschiedliche Personalsuffixe kodiert. Aufgrund dieser Suffixe können die jeweiligen Personen identifiziert werden. Beim Textverstehen konzentrieren sich Muttersprachler mit der L1 Ungarisch automatisch auf das Wortende und dadurch auf die Suffixe, die den einzelnen Personen zugeordnet werden. Demgegenüber verlangt die Identifizierung der Personen in den germanischen Sprachen die Berücksichtigung der Personalpronomen. Im Englischen verfügen die Pronomen über eine entscheidende Rolle, weil die Verbformen ausschließlich in der dritten Person im Singular ein Personalsuffix (-s) bekommen. In den anderen Personen sind die Formen identisch und dort sind es die Pronomen, mit denen die einzelnen Personen identifiziert werden können.
- Aufgrund der Analyse konnte ermittelt werden, dass die *Possessivsuffixe* als Mittel der Wiederaufnahme nur für das Ungarische charakteristisch sind. Die Possessivsuffixe

unterscheiden sich auch in den einzelnen Personen und die mit Possessivsuffixen versehenen Substantive werden in vielen Fällen noch weiter suffigiert. Beim Verstehen müssen Lesende in der ungarischen Sprache den Wortstamm und die Funktion verschiedener Suffixe identifizieren. Das Possessivverhältnis wird in den germanischen Sprachen analytisch durch Possessivpronomen bzw. Possessivartikel, die vor dem jeweiligen Nomen stehen, ausgedrückt. Beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen müssen Lesende ihre Aufmerksamkeit auf die Position vor das Nomen lenken. Eine weitere kognitive Herausforderung kann für Lesende die Wahrnehmung der Genera in der dritten Person Singular im Deutschen (sein, ihr, sein) und im Englischen (his, her, its) bedeuten. Außerdem müssen sie im Deutschen die grammatischen Kategorien des Substantivs (Person, Numerus, Genus, Kasus) auch an dem jeweiligen Possessivartikel erkennen. Diese Informationen werden im Ungarischen durch Possessiv- und Kasussuffixe am Wortende realisiert.

- Aufgrund der Analyse kann ermittelt werden, dass in der deutschen und englischen Sprache die *Pronominalisierung* das häufigste sprachenspezifische Mittel der Wiederaufnahme darstellt. In den meisten Fällen wurde auf die Themawörter mit dem Personal- und Possessivpronomen Bezug genommen. Von Muttersprachlern mit der L1 Ungarisch verlangt die Zuordnung der Pronomen zu den jeweiligen Referenzträgern eine kognitive Herausforderung, da in diesen zwei germanischen Sprachen in der dritten Person Singular drei Genera zu unterscheiden sind.
- Wie schon oben erläutert wurde, ist das Ungarische eine Pro-Drop-Sprache, so werden Personalpronomen nur in bestimmten Fällen, wenn sie akzentuiert werden, realisiert. Über diese Art von Pronomen hinaus finden sich in allen drei Sprachen Reflexiv-, Relativ-, Reziprok-, Indefinit- und Demonstrativpronomen. Das Vorhandensein und die textuelle Funktion dieser Pronomen sind also sprachenspezifisch, aber die Wahrnehmung und die Identifizierung der einzelnen Pronomen verlangen beim Textverstehen in den drei Sprachen eine unterschiedliche kognitive Herausforderung. Ihre sprachliche Realisierung unterscheidet sich nämlich in den drei Sprachen.
 - Das *Reflexivpronomen* verfügt in allen drei Sprachen über die gleiche textuelle Funktion und stellt eine Form des anaphorischen Bezugs dar. Es erlaubt dadurch den Rückbezug auf eingeführte Gegenstände und Personen im Satz (Duden 2006: 279). Im Ungarischen gibt es nur eine Form des Reflexivpronomens (maga), das

für die drei Personen im Singular und im Plural unterschiedliche Marker hat. Die markierten Formen können noch weiter suffigiert werden. In den analysierten Texten kommen nur die suffigierten Formen der dritten Person im Singular und im Plural vor (maga, magukról, magát, magával, magában, magának, magukat). Dabei müssen Lesende auch die Funktion der jeweiligen Suffixe identifizieren und ermitteln. In der deutschen Sprache müssen beim Verstehen in Bezug auf das Reflexivpronomen die drei Personen, die zwei Numeri und auch die Kasus mit berücksichtigt werden. Im Falle dieses Pronomens wird aber nach dem Genus kein Unterschied gemacht. Eine ähnliche kognitive Leistung erfordern die Reflexivpronomen im Englischen, wo es auch unterschiedliche Formen für die sechs Personen gibt, dabei wird auch noch nach dem Genus in der dritten Person Singular unterschieden. Außerdem müssen Lesende mit der Rechtschreibung der Singular- und Pluralformen bewusst umgehen, da sie sich voneinander unterscheiden (herself, yourselves).

- In allen drei Texten befinden sich verschiedene Formen der *Indefinitpronomen*, die sich auf Personen bzw. Sachverhalte im Text beziehen, ohne dass sie bestimmt oder für die Rezipienten identifizierbar wären (Duden 2006: 316). Wie bei anderen Pronomen, lassen sich auch die Indefinitpronomen im Ungarischen suffigieren (Ungarisch: másik, némelyeknél, másoknál, sokan; Deutsch: anderer, manche; Englisch: one, some, others, everyone).
- In Bezug auf *Reziprokpronomen* kann festgestellt werden, dass ihre Wahrnehmung Lesende vor die gleiche kognitive Herausforderung stellt und sie in allen drei Sprachen nur eine Form, die mit weiteren Affixen versehen werden können, aufweisen (Ungarisch: egymással, egymáshoz; Deutsch: einander, zueinander; Englisch: together).
- Im Ungarischen gibt es zwei Formen von *Demonstrativpronomen*, die in allen Sprachen auf Personen bzw. Sachverhalte im Wahrnehmungsfeld verweisen oder textdeiktisch verwendet werden (Tátrai 2011). Diese zwei Formen (ez, az) und ihre suffigierten Formen (ezek, azok) müssen von Lesenden wahrgenommen werden. Eine weitere kognitive Leistung ist es, zu identifizieren, dass sich ez auf nahe und az auf ferne Sachverhalte bezieht. Im Deutschen verlangt die Ermittlung der Demonstrativpronomen eine größere Leistung, da sie nach Kasus, Numerus

und auch Genus flektiert werden (dieser, solche). Die Ferne bzw. die Nähe spielt auch in den germanischen Sprachen eine Rolle. Das Englische ist in dieser Hinsicht dem Ungarischen ähnlich, da es einen Unterschied zwischen den zwei Formen im Singular und im Plural gibt (this, that – these, those).

- In Bezug auf das *Relativpronomen* kann festgestellt werden, dass dessen Identifizierung im Deutschen die größte kognitive Leistung voraussetzt. Lesende müssen nicht nur den Bezugsausdruck und die anaphorische bzw. kataphorische Verweisrichtung ermitteln, sondern sie müssen sich auch auf das Numerus, Genus und Kasus des Bezugsausdrucks konzentrieren (welche, die, deren, wer, in denen, bei denen, in der, in das). Im Englischen wird die Aufmerksamkeit einerseits dadurch gelenkt, ob es beim Bezugsausdruck um Personen oder um Gegenstände geht (that, which, who), andererseits durch das Kasus (whom, whose). Im Ungarischen ist auch zu beachten, ob der Bezugsausdruck eine Person oder ein Gegenstand ist (aki, amely/mely). Es ist eine stilistische Frage, ob man bei Gegenständen amely oder mely verwendet. Im Ungarischen müssen Lesende, wie bei anderen Pronomen, die suffigierten Formen von Relativpronomen wahrnehmen (melyeknek, amelynek, melyek, akiknek, amelyben).
- Im Englischen wird oft das *Personalpronomen* ‚you‘ verwendet, damit Lesende oder eine Gruppe von Lesenden angesprochen werden. Im Englischen kommt es außerdem auch vor, dass das Personalpronomen ‚we‘ verwendet wird, das signalisiert die Identifizierung des Autors mit einer bestimmten Gruppe. Daraus ergibt sich in vielen englischen Texten der große Anteil der Pronominalisierung. Es gibt Texte, in denen das Themawort selbst ein Pronomen ist, das im Weiteren auch nur mit Pronomen wiederaufgenommen wird. Von Lesenden verlangt dies zuerst die Identifizierung des Pronomens als Themawort und danach die Identifizierung der Elemente der Topikkette.
- Im Englischen kommt ein *Perspektivenwechsel* öfters vor, das bedeutet, dass sich die erste und dritte Person Singular abwechseln. In vielen Fällen wird die direkte Rede verwendet, wenn die erste Person Singular verwendet wird. Dies verlangt auch eine bewusste Sprachaufmerksamkeit von Lesenden.

Sprachenunabhängige Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter

Über die oben erläuterten sprachenspezifischen Mittel der Wiederaufnahme hinaus wurden während der Analyse auch universale, d.h. sprachunenabhängige Mittel ermittelt. In einer sehr großen Anzahl wurden die Themawörter der Topikketten in allen drei Sprachen durch die Lexemwiederholung wiederaufgenommen. Außerdem stellen auch die synonymen, bedeutungsähnlichen und sinngleichen Ausdrücke Mittel der Wiederaufnahme dar. Universale Mittel sind außerdem die Ellipse, die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen und Erklärungen, wenn bestimmte Begriffe erläutert bzw. ausgeführt werden. In allen drei Sprachen finden sich Beispiele dafür, dass Elemente der Topikketten durch solche Begriffe wiederaufgenommen worden sind, die mit dem jeweiligen Themawort in einer semantischen Relation oder in einer logischen Bedeutungsbeziehung stehen. Darüber hinaus werden die Wortbildungsmittel auch als Mittel der Wiederaufnahme verwendet. In Bezug auf die Wortbildung lassen sich zwei Tendenzen herauskristallisieren. Einerseits werden Wörter einer anderen Wortart gebildet (Substantiv → Adjektiv, Substantiv → Verb, Substantiv → Substantiv), andererseits werden zusammengesetzte Nomen gebildet. Beim Verstehen sind beide Verfahren von hoher Relevanz, da Lesende ihre Aufmerksamkeit sowohl auf die Ausgangseinheiten, als auch auf die gebildeten Wörter lenken sollen.

6.6.2 Textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion

Bei der Analyse der sprachlichen Mittel der Bezugnahme wurde festgestellt, dass im Gebrauch der referenzidentischen sprachlichen Mittel zwischen dem Ungarischen und den in die Analyse einbezogenen zwei germanischen Sprachen in verschiedenen Bereichen Unterschiede bestehen.

Aufgrund der Analyse der die Konnexion herstellenden Konnektoren lässt sich behaupten, dass sich die einzelnen Sprachen in dieser Hinsicht voneinander nicht unterscheiden. Lesende müssen bei der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren in allen drei Sprachen die gleiche kognitive Arbeit leisten. Die bei dieser Ermittlung erbrachte kognitive Leistung hat also universale Merkmale. Die satzübergreifenden sprachlichen Mittel, die zur Textkohäsion beitragen, verfügen sprachunenabhängig über die gleiche textuelle Funktion in den drei Sprachen. Von Lesenden wird sowohl im Ungarischen, als auch in den germanischen Sprachen verlangt, den jeweiligen Konnektor zu identifizieren, dessen textuelle Funktion bzw. dessen Leistung bei der Textkohäsion und bei der Textkohärenz zu erkennen. Es ist eine universale Eigenschaft der Konnektoren, dass sie

entweder Sachverhalte verbinden oder auf Sachverhalte rück- oder vorverweisen. Von Rezipienten ist also zu erwarten, dass sie anaphorisch und kataphorisch denken können bzw. die verbindende Funktion von bestimmten Konnektoren erkennen. In den einzelnen Sprachen brauchen sie die gleiche kognitive Arbeit bei der Ermittlung anaphorischer bzw. kataphorischer Verweismittel und des Bezugsausdrucks.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit die die Konnexion herstellenden sprachlichen Mittel im Gegensatz zur traditionellen systemlinguistischen Auffassung funktional betrachtet werden und aufgrund ihrer textuellen Funktion, die in den drei analysierten Sprachen identisch ist, untersucht werden.

Anhand der analysierten Konnektoren lassen sich sechs dominante Gruppen ermitteln, die bei der Textkonnexion eine entscheidende Rolle spielen. Diese sind die *Junktionen* (nebenordnende Konjunktionen und unterordnende Subjunktionen), die *Konjunktionaladverbien*, die *Pronominaladverbien*, die *Interrogativadverbien*, die *Relativ- und Demonstrativpronomen*. Darüber hinaus wurden auch in den analysierten Texten sporadisch einige *Lokaladverbien* und *Abtönungspartikel* gefunden. Im Folgenden wird zusammengefasst, welche Beispiele sich für die einzelnen Gruppen in den Texten finden und über welche textuelle Funktion sie in den drei Sprachen verfügen.

Junktionen:

- *Adversative*, d.h. entgegensehende *Konjunktionen*, die zur Herstellung eines Gegensatzes beitragen: *de*, *aber*, *but*. Dabei muss angemerkt werden, dass einige Konnektoren polyfunktional sind und nicht nur eine textuelle Funktion einnehmen können. *De*, *aber*, *but* werden in den analysierten Texten nicht nur als eine entgegensehende Konjunktion verwendet, sondern auch als eine Abtönungspartikel, ein Konjunktionaladverb bzw. wie eine additive Konjunktion, die die Reihe von bestimmten Sachverhalten ergänzt. Um die jeweilige textuelle Funktion eines Konnektors bestimmen und ermitteln zu können, muss die im Satz eingenommene Position und die ganzheitliche Bedeutung mit berücksichtigt werden. Dies verlangt von Lesenden eine sorgfältige Analyse des Textes, Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit (Iványi 2012, Kránicz 2014). Das ist aber nicht sprachengebunden und bedeutet für Lesende die gleiche kognitive Arbeit in den einzelnen Sprachen.

- Eine ebenso polyfunktionale Subjunktion ist im Ungarischen *hogy*, die einerseits zum Ausdrücken *finaler Relationen* dienen kann, indem ein Ziel angegeben wird. Andererseits fungiert sie als eine *neutrale Subjunktion*, die einen Subjekt- oder Objektsatz einleitet. Im Falle eines Finalsatzes verbindet sich *hogy* oft mit dem Adverb *azért* im Hauptsatz und sie bedingen einander bzw. gehören zusammen. Bei den Subjekt- und Objektsätzen kommt es auch vor, dass im Hauptsatz ein verweisendes Demonstrativpronomen (*az, azt*) steht, das sich mit *hogy* ebenso verknüpft. Sowohl im Deutschen, als auch im Englischen gibt es Konnektoren, die die gleichen textuellen Funktionen haben wie *hogy*, sie sind aber nicht polyfunktional. Finale Relationen werden im Deutschen abhängig davon, ob das Subjekt im Haupt- und Nebensatz identisch ist oder nicht, mit *damit* bzw. *um...zu* ausgedrückt. Die neutrale Subjunktion stellt im Deutschen *dass* dar. Im Englischen werden Finalsätze mit *in order to* bzw. *so that* ausgedrückt und Subjekt- bzw. Objektsätze mit *that* eingeführt. Im Ungarischen verlangt die Ermittlung der textuellen Funktion von *hogy* eine größere kognitive Leistung, da die Subjunktion mehrere Funktionen einnehmen kann.
- Eine andere *neutrale Subjunktion*, die die „rein syntaktische Funktion der Unterordnung ausübt“ (Duden 2006: 633) und eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausdrückt, ist *vajon-e, ob, whether*. Diese Konnektoren werden auch als Irrelevanzkonditionale bezeichnet, weil sie einen irrelevanten Sachverhalt signalisieren.
- *Kausale Konnektoren*, die eine Bedingung ausdrücken sind *mert / mivel, weil / denn / da, because*. Im Ungarischen verbindet sich oft *mert* mit dem Adverb *azért* im Hauptsatz und sie zusammen drücken die kausale Relation aus.
- *Disjunktive*, d.h. alternative *Konjunktionen*, die zwei Propositionen verbinden, die sich gegenseitig ausschließen, sind *vagy, oder, or*.
- *Additive*, d.h. anreihende *Konjunktionen*, die entweder bei einer Aufzählung oder bei der Verbindung von Teilsätzen oder Elementen im Satz verwendet werden, sind *és, und, and*.
- Weitere *additive Konnektoren* sind noch *illetve, sowie*.
- In den analysierten Texten befinden sich auch *zwei- und dreigliedrige Konnektoren*, die zusammenhängend eine textuelle Funktion ausdrücken. Zweigliedrig ist im Deutschen die Konjunktion *sowohl-als auch*, die zwei Satzteile oder Nebensätze

verbindet und daher eine additive Funktion ausübt. Zweiteilig sind zudem die additive Konjunktion *weder-noch*, die verneinte Satzteile aneinanderreicht und die disjunktive, d.h. zur Wahl stellende Konjunktion *entweder-oder* bzw. *either-or*. In diese Gruppe gehören noch *nem csak* bzw. *nicht nur*, die Konjunktionen *nemcsak-hanem-is* bzw. *nicht nur-sondern-auch* und die konsekutive Konjunktion, die mit einem Gradpartikel versehen ist *so...that*.

- In den analysierten Texten finden sich verschiedene *temporale Konnektoren*, die zeitliche Relationen zwischen den einzelnen Propositionen bzw. Sachverhalten ausdrücken.
 - Ausdrücken von Gleichzeitigkeit: *amikor / ha, wenn, if / when*
 - Ausdrücken von Gleichzeitigkeit: *míg, während, while*
 - Ausdrücken von Gleichzeitigkeit: *als, when / as*
 - Ausdrücken von Gleichzeitigkeit: *as soon as*
 - Ausdrücken von Gleichzeitigkeit: *since then*
 - Ausdrücken von Vorzeitigkeit: *nachdem, after*
 - Ausdrücken von Nachzeitigkeit: *before*
 - Ausdrücken von Nachzeitigkeit: *until*
- *Konditionale Konnektoren*, die eine Bedingung ausdrücken, sind *ha, wenn / sofern, if / when / unless*. Im Ungarischen verbindet sich oft *ha* mit dem Adverb *akkor* und im Deutschen mit *dann*. Diese zwei Adverbien weisen auf die Folge hin, die sich aus der jeweiligen Bedingung ergibt. An dieser Stelle kann wieder beobachtet werden, dass die ungarische Subjunktion *ha*, die deutsche *wenn* und die englischen *if* und *when* sowohl eine temporale, als auch eine konditionale Relation ausdrücken können. Von Lesenden verlangt dies die kognitive Herausforderung, die entsprechende Relation identifizieren und ermitteln zu können. Bei der Ermittlung der konditionalen Relation kann auch der Verbmodus helfen, da in Konditionalsätzen in synthetischer Form Suffixe (im Präsens) bzw. in analytischer Form Hilfsverben (in der Vergangenheit) und in den germanischen Sprachen überwiegend analytisch Hilfsverben diesen Modus markieren bzw. signalisieren. In Temporalsätzen können bei der Ermittlung der textuellen Funktion zusätzlich das Tempus und lexikalische Mittel (wie Zeitadverbien) hilfreich sein.
- *Konsekutive Konnektoren*, die die Folge eines Sachverhalts darstellen, sind *így, so / daher, so*. Dabei fällt auf, dass die deutsche und die englische Form *so* nicht nur funktional, sondern auch formal übereinstimmen. *So* hat außerdem eine andere

Funktion, sie fungiert nämlich als eine modale Konjunktion, die die Art und Weise des Geschehens ausdrückt.

- *Konzessive*, d.h. einräumende *Relationen* werden durch den Konnektor *bár / ugyan / mégis / ha...is, obwohl / dennoch / auch wenn, however / although / though* ausgedrückt. Diese Konnektoren drücken einen Widerspruch zwischen zwei Propositionen aus, wenn die Sachverhalte nach der Auffassung des Produzenten normalerweise nicht zutreffen sollten (Averintseva-Klisch 2013: 21).
- In den analysierten Texten wurden auch unterschiedliche Beispiele für *vergleichende Konnektoren* ermittelt. Ein Vergleich des gleichen Grades kann mit der folgenden Konstruktion zum Ausdruck gebracht werden *olyan mint, so wie, such as*. Außerdem wird ein Vergleich in deutschen Texten mit *umso...je / je...umso / je...desto* und in englischen mit *than* und *as* ausgedrückt. Es ist anzumerken, dass *as* sowohl als eine temporale, als auch als eine vergleichende Subjunktion fungiert.
- Im Ungarischen wurden auch zwei Beispiele für *explikative Textworte* gefunden *vagyis, azaz*, die dazu dienen, ein Textelement zu erläutern bzw. auszuführen.

Konjunkionaladverbien:

Zwischen den Junktionen und den Konjunkionaladverbien gibt es auf der funktionalen Ebene keine Unterschiede, sie verbinden auch Sätze und Satzteile und Teilsätze inhaltlich miteinander. Konjunkionaladverbien verhalten sich aber syntaktisch wie Adverbien und sie können entweder das Vorfeld besetzen oder in den Gesamtsatz integriert sein (Duden 2006: 590). In den analysierten Texten wurden folgende Gruppen von Konjunkionaladverbien gefunden.

- *Konsekutive*, die eine Folge angeben: *akkor / ezért / emiatt, dann / deshalb / also / demnach, therefore*. *Akkor, ilyenkor* und *dann* fungieren auch als temporale Konjunkionaladverbien, die oft anaphorisch auf vorherige Textelemente rückverweisen.
- *Kausale*, die die Hauptsatzhandlung begründen: *hiszen / ugyanis, nämlich*.
- *Adversative*, die einen Gegensatz ausdrücken: *pedig, doch / jedoch / stattdessen*. Darüber hinaus ist noch *andererseits* zu erwähnen. Es ist als ein Textadverb zu den Konjunkionaladverbien zu zählen, das eine textgliedernde und zugleich eine adversative Funktion hat. Adversative Konjunkionaladverbien sind außerdem im

Ungarischen die zweigliedrigen *az egyik...a másik. Pedig* kann auch als eine Abtönungspartikel fungieren.

- *Kopulative*, die Sachverhalte aneinanderreihen: *ezen kívül, außerdem / zudem / darüber hinaus*.
- *Temporale*, die Gleichzeitigkeit ausdrücken: *egyúttal*.
- *Negativ-konditionale*, die einen Sachverhalt bezeichnen, der unter der Bedingung gilt, wenn der Sachverhalt im Nebensatz nicht zutrifft: *ansonsten*.

Relativ- und Demonstrativpronomen:

Über die Junktionen und Konjunkionaladverbien hinaus wurden während der Analyse Relativ- und Demonstrativpronomen in allen drei Sprachen ermittelt. Unter ihnen gibt es anaphorische, die auf vorherige Textelemente rückverweisen bzw. kataphorische, die vorverweisen. In allen Sprachen beziehen sich Relativpronomen entweder auf Personen oder auf Gegenstände. Bei den Demonstrativpronomen wird ein Unterschied gemacht, ob sie sich auf nahe oder ferne Sachverhalte beziehen. Es ist eindeutig, dass beide Pronomen im Ungarischen synthetisch erscheinen, d.h. sie werden suffigiert. Im Deutschen finden sich Beispiele, die in einer Präpositionalphrase realisiert werden und im Englischen werden daran die Kasus markiert.

- Anaphorische Relativpronomen: *mely / amely / amelynek, die / in denen / bei denen / mit denen / in der / deren / in das, which / that*
- Kataphorische Relativpronomen: *ami / amit / was / what*
- Anaphorische bzw. kataphorische Relativpronomen: *aki, wer, who, whose, of whom*
- *Aki / ami, wer / was, who / what* sind freie Relativpronomen, deren Bezugsausdruck im Hauptsatz nicht realisiert wird.
- Demonstrativpronomen, die anaphorisch und kataphorisch verweisen: *az / ez / azt, this / those*.
- Demonstrative Artikelwörter, die bestimmte Nomen begleiten: *az / ez / olyan / ilyen / e, such*.

Pronominal- und Interrogativadverbien:

Pronominal- und Interrogativadverbien finden sich in einer kleineren Anzahl im Vergleich zu den anderen Konnektoren in den Texten. Für beide ist charakteristisch, dass sich auch rück- oder vorverweisen.

- Pronominaladverbien: *arra / abban / erre / ezzel, dabei / damit / dafür / dazu / darüber, then.*
- Interrogativadverbien: *wie (modal) / wo (lokal) / wann (temporal), how (modal) / where (lokal).*

Außerdem finden sich in den analysierten Texten *Abtönungspartikel* (*pedig, but, aber*) bzw. die Partikel *is, auch, also*, die zum Ausdrücken der Aufzählung bzw. Häufung dient, und *Lokaladverbien*, die als Lokaldeixis fungieren (*da, hier*).

6.6.3 Realisierung der Sprachhandlungen aus der Rezipientenperspektive

Bei der Befragung wurden von den Probanden folgende Sprachhandlungen vollzogen:

- Herausfinden der für das Textverstehen wichtigen Wörter in den einzelnen Sprachen
- Identifizieren der Themawörter in den einzelnen Sprachen
- Bezugnahme auf die Themawörter in den einzelnen Sprachen
- Herausfinden der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede hinsichtlich der Bezugnahme auf die Themawörter zwischen den Sprachen
- Erfassung der textuellen Funktion und der kohäsionsstiftenden Kraft ausgewählter Konnektoren in den einzelnen Sprachen
- Erfassung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede in Bezug auf die textuelle Funktion der Konnektoren zwischen den Sprachen

Im Folgenden wird aufgrund der Analyse der Ergebnisse der mit den Probanden durchgeführten Befragung überblicksmäßig dargestellt, inwiefern sich die oben dargestellten Sprachhandlungen beim Lesen von Texten in drei Sprachen auf der individuellen Ebene realisieren und wie sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Probanden äußert.

Erstens werden die Tendenzen dargestellt, die beim Herausfinden der für das Textverstehen wichtigen Wörter in den einzelnen Sprachen bei den befragten zwanzig Probanden ermittelt worden sind. Im Mittelpunkt steht dabei, wie das Herausfinden dieser Wörter in den einzelnen Sprachen erfolgte und warum die genannten Wörter ausgewählt wurden.

- Bei der Begründung der Wahl der für das Textverstehen wichtigen Begriffe wurden zwei Tendenzen beobachtet. Einerseits wurden alle Begriffe genannt und erst danach eine umfassende Begründung gegeben. Andererseits wurde die Wahl jedes genannten Begriffs sofort erläutert. Dieser zweite Fall lässt auf eine größere Bewusstheit folgern. Die Probanden, die auf diese Weise vorgegangen sind, haben vermutlich die textuelle Funktion jedes genannten Textelementes bewusst erkannt.
- Aufgrund der Analyse der Sprachhandlung lässt sich feststellen, dass die Probanden in der Lage waren, in ihrer Muttersprache über Texte sowohl in der Muttersprache, als auch in unterschiedlichen Fremdsprachen zu reflektieren.
- Bei der Begründung der Wahl der für das Verstehen wichtigen Wörter wurden die jeweiligen Textinhalte zusammengefasst. Das ist ein Hinweis dafür, dass die Probanden diese Wörter, die für sie für das Verstehen unerlässlich sind, aus dem Inhalt abstrahieren und ableiten konnten.
- Über die Textzusammenfassung hinaus wurde die Wahl der genannten Begriffe auch damit begründet, dass durch diese Begriffe der Sinn bzw. das Wesen des Textes erfasst werden kann.
- Von Probanden wurde die Wahl der Wörter auch damit begründet, dass die ausgewählten Wörter den Textzusammenhang bzw. den Sinn des Textes sichern und ohne sie der Text nicht sinnvoll wäre. Sie haben also die für den Textinhalt relevanten Wörter und Begriffe, die für das Verstehen die wichtigsten Informationen tragen, genannt.
- Im Vergleich zur Textlänge wurde z.T. eine hohe Anzahl an Begriffen genannt. Dies kann darauf hindeuten, dass der jeweilige Proband Schwierigkeiten damit hatte, die die wichtigsten Informationen tragenden Wörter in dem Text herauszufinden.
- In Bezug auf die genannten Begriffe lässt sich feststellen, dass oft nicht nur Wörter, sondern auch Phrasen, Teilsätze und sogar ganze Sätze erwähnt worden sind.
- Während der Analyse konnte ermittelt werden, dass die Begründung der Wahl der wichtigen Wörter für viele Probanden in den drei Sprachen identisch war. Sie konnten also für das eigene Textverstehen wichtige Wörter bzw. Begriffe sprachunabhängig, mit dem selben Verfahren auswählen.
- Auffallend ist, dass die Rolle bzw. die Nutzung des Titels bei der Nennung der wichtigen Wörter ebenso hervorgehoben wurde. Der Titel war in vielen Fällen

wegweisend und die dazu am meisten passenden Wörter wurden als für das Verstehen wichtige Wörter ausgewählt.

- Im Falle der deutschen und englischen Texte wurde erwähnt, dass die Auswahl der wichtigen Wörter auch dadurch beeinflusst wurde, welche Wörter für die Probanden bekannt bzw. unbekannt waren. Die Sprachbasis, insbesondere der Wortschatz beeinflusste also ebenso den Auswahlprozess dieser Wörter.
- Aus den Begründungen geht hervor, dass jene Wörter ausgewählt wurden, die ganz eindeutig den Textinhalt erfassen. Die Begründung dafür lautete, dass die ausgewählten Wörter im Fall, dass sie aus dem Text herausgerissen und miteinander verbunden wären, auf den Textinhalt schließen lassen. In vielen Fällen wurden also Schlüsselbegriffe (von den Probanden auch Basisbegriffe genannt) erwähnt, die die Aufmerksamkeit der Lesenden leiten.
- Die Probanden konnten die ausgewählten Wörter und Begriffe mit dem Textinhalt explizit in Verbindung bringen.
- Bei einigen Probanden wurden die drei Sprachen bzw. der Inhalt der Texte in den drei Sprachen bereits bei der Nennung der für ihr Verstehen wichtigen Wörter verglichen. An dieser Stelle lässt sich das ähnliche Textthema noch einmal hervorheben, dass die gleiche kognitive Herausforderung von den Lesenden verlangt.
- Die Begründung hat eine sehr wichtige Rolle, sie ist nämlich ein Signal dafür, wie bewusst Lesende mit dem Textinhalt umgehen können.
- Es war auch typisch, dass Probanden den Text in größere thematische Einheiten gegliedert haben und die einzelnen, für das Verstehen wichtigen Wörter zu diesen Einheiten geordnet haben. Dabei wurde der Text als Ganzes betrachtet. Außerdem ist es auch vorgekommen, dass bei der Nennung der wichtigen Wörter die Absätze eine große Rolle spielten und die Wörter in jedem Absatz herausgefunden und genannt wurden.
- Unter den Probanden lassen sich auch einige finden, die die genannten Elemente im Vergleich zueinander genannt und erläutert haben. Ein Begriff (oder der Titel) wurde in den Mittelpunkt gestellt und dieser wurde thematisch mit den weiteren genannten Begriffen expliziert.
- Bei der Begründung ist es auch vorgekommen, dass die Probanden hervorgehoben haben, dass sich die ausgewählten Wörter mit dem Textthema eng verbinden lassen.

Zweitens werden die Schlussfolgerungen in Bezug darauf zusammengefasst, wie die Identifikation der Themawörter und die Bezugnahme auf diese Themawörter in den einzelnen Sprachen erfolgte und welche Merkmale beim Herausfinden der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede hinsichtlich der Bezugnahme auf die Themawörter zwischen den Sprachen zu erfassen waren. Dabei werden die Rezipienten- und die Forscherperspektive aufeinander bezogen, integriert behandelt.

- Von den Rezipienten wurden in den drei Sprachen überwiegend die selben Themawörter identifiziert, wie in der Forscherperspektive. Diese Wörter sind zentrale, die wichtigen Informationen tragende Wörter, die im Text fortlaufend wiederaufgenommen werden und Lesende im Leseprozess leiten.
- Die Probanden konnten durch die von ihnen genannten Themawörter den Leitfaden des Textes erfassen.
- Es war auch typisch, dass die Probanden weniger Themawörter identifiziert haben, als die Forscherin. Das kann u.a. daran liegen, dass sie die Themawörter, auf die weniger Bezug genommen wird, nicht wahrgenommen haben.
- Bei der Identifizierung der Themawörter spielte der Titel eine maßgebende Rolle.
- Es gab Probanden, die top-down gearbeitet haben, d.h. sie haben aus den zuerst genannten umfassenden Themen die Themawörter abgeleitet.
- Es gab auch einige, die keine Themawörter, sondern größere Themeneinheiten genannt haben, die mit den aus der Forscherperspektive ermittelten Themawörtern nicht übereinstimmen.
- In Bezug auf die identifizierten Themawörter in den drei Sprachen gab es auch Unterschiede zwischen der Rezipienten- und der Forscherperspektive. Die meisten Übereinstimmungen lassen sich in den ungarischen und deutschen Texten ermitteln. Abweichungen lassen sich eher in den englischen Texten beobachten.
- Es ist festzustellen, dass die aus der Rezipientenperspektive ermittelten Themawörter, die aus der Forscherperspektive nicht wahrgenommen wurden, für das Textverstehen ebenso zentral sind.
- Aus der Rezipientenperspektive waren in der ungarischen Sprache die Wiederholung, die Synonymie und die bedeutungsähnlichen Ausdrücke die häufigsten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter. Außerdem wurden auch die Pronomen sporadisch erwähnt. Die Suffixe der Verbkonjugation und die Possessivsuffixe, die aus

der Forscherperspektive zu den dominantesten sprachlichen Mitteln der Bezugnahme im Ungarischen gehören, wurden von den Probanden kaum erkannt. Ein weiterer Unterschied ist, dass die satzübergreifenden Konnektoren, die thematisch ähnlichen Wörter und die Rolle des Subjektes in den Sätzen als sprachliche Mittel der Bezugnahme von den Rezipienten nur im Ungarischen genannt wurden.

- In den zwei germanischen Sprachen waren aus der Rezipientenperspektive die Pronomen, die Wiederholung, die Synonymie und die Mittel der Wortbildung die dominantesten sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter. Außerdem wurden die Rolle bzw. die Funktion der Artikel, die Passivkonstruktionen, die Verben bzw. Pronomen der dritten Person im Plural und die Temporal- und Lokaladverbien als typische sprachliche Mittel der deutschen Sprache hervorgehoben. Darüber hinaus wurden unterschiedliche Redemittel, die Textwiedergabe, die Zitate und die Beziehung zwischen einer Frage und einer Antwort zu den sprachlichen Mitteln gezählt. Im Englischen wurden zusätzlich das Tempus, die Temporaladverbien, die Redemittel, die Konnektoren, die indirekte Rede, die Ironie, die rhetorische Frage und sogar literarische Mittel als sprachliche Mittel der Bezugnahme betrachtet.
- Bei der integrierten Behandlung der drei Sprachen hinsichtlich der Bezugnahme auf die Themawörter wurden auch aus der Rezipientenperspektive die Wiederholung, die Synonymie, die bedeutungsähnlichen Ausdrücke und die Ellipse als sprachenunabhängige Mittel der Bezugnahme ermittelt. Bei den sprachenabhängigen lassen sich mehr Unterschiede zwischen der Rezipienten- und der Forscherperspektive beobachten. Die für die germanischen Sprachen charakteristische Pronominalisierung wurde von den Probanden ebenso erkannt, aber die für das Ungarische typische große Rolle der Suffixe und die für die germanischen Sprachen typischen Pronominaladverbien weniger.
- Aus der Forscherperspektive wurde den Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen als sprachliche Mittel der Bezugnahme eine große Bedeutung beigemessen. Dies wurde von den Rezipienten nicht wahrgenommen. Sie haben aber den Zusammenhang, der logisch bzw. semantisch bedingt ist, zwischen den Begriffen in allen Sprachen erkannt.
- Die Probanden haben die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter in den einzelnen Sprachen erkannt und haben die Begriffe „Verweis“, „Verweiswörter“ bzw. „Rückverweis“ verwendet, aber die sprachlichen Mittel, durch die sich die Bezugnahme realisiert, wurden nicht immer expliziert.

- Bei der Ermittlung der sprachlichen Mittel der Bezugnahme haben die Probanden auch die Textfunktion, die Textstruktur und den Textaufbau mit berücksichtigt. Es gab auch Probanden, die sich an den Text eher thematisch und inhaltlich angenähert haben. Sie haben keine konkreten sprachlichen Mittel genannt.
- Außerdem wurden die Sprachen aus der Rezipientenperspektive in Bezug darauf verglichen, inwiefern sie über einen abwechslungsreichen Wortschatz zum Ausdrücken der jeweiligen sprachlichen Mittel verfügen bzw. inwiefern die analysierten Texte über wissenschaftliche sprachliche Mittel verfügen.
- Aus der Rezipientenperspektive wurden außerdem die Umschreibungen und die Überleitungen als sprachliche Mittel der Bezugnahme genannt.

Drittens werden die Tendenzen zusammengefasst, die sich aus der Analyse der Sprachhandlung zur Erfassung der textuellen Funktion und der kohäsionsstiftenden Kraft ausgewählter Konnektoren in den einzelnen Sprachen und zur Erfassung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede in Bezug auf die textuelle Funktion der Konnektoren zwischen den Sprachen ergeben.

- Die Probanden konnten sowohl die verbindende, als auch die verweisende Funktion der Konnektoren in den drei Sprachen ermitteln. Sie konnten ebenso den Rück- und den Vorverweis auf Propositionen im Text identifizieren. Aus der Rezipientenperspektive wurden auch die zu den Konnektoren gehörenden Junktionen, Pronomen und Pronominaladverbien ermittelt wie aus der Forscherperspektive. Die Probanden konnten auch bewusst einen Unterschied machen zwischen den Junktionen, die Sachverhalte miteinander verbinden und den Pronomen bzw. Pronominaladverbien, die anaphorisch oder kataphorisch verweisen.
- An einigen Stellen fehlte bei der Erklärung die linguistische Terminologie, das hat aber die Wahrnehmung der textuellen Funktion nicht beeinflusst.
- Die Probanden haben auch erkannt, dass die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren sprachenunabhängig erfolgen kann und sie in den drei analysierten Sprachen über die gleiche textuelle Funktion verfügen und zur Textkohärenz den selben Beitrag leisten können.
- Aus der Rezipientenperspektive wurde auch erkannt, dass die Konnektoren in allen Sprachen satzübergreifend wirken.

- Die Probanden haben Unterschiede in Bezug darauf festgestellt, über welche Bedeutung die Konnektoren in den einzelnen Sprachen verfügen, wie oft und mit welcher Absicht sie in den einzelnen Sprachen eingesetzt werden.

6.6.4 Der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen

6.6.4.1 Kontrolle des erfolgreichen Textverstehens

Im vorigen Kapitel wurde vorgestellt, wie sich die sprachlichen Handlungen aus der Rezipientenperspektive realisieren ließen. Als Ergebnis der Sprachhandlungen lässt sich das Textverstehen betrachten. Durch Textverständniskontrolle wurde der Erfolg der Sprachhandlungen bzw. ihr Beitrag zum Textverstehen überprüft. In der Forschung werden die Besonderheiten der sprachlichen Handlungen untersucht und diese sind erst dann maßgebend, wenn der Text tatsächlich verstanden und internalisiert wurde. Das Textverständnis wurde mit objektiven Mitteln durch verstehenssichernde bzw. verstehenskontrollierende Fragen zum Textinhalt kontrolliert. Zu jedem Text wurden je fünf Ergänzungsfragen in der jeweiligen Sprache formuliert, die von den Probanden beantwortet wurden.

6.6.4.2 Schwierigkeiten der Rezipienten bei der Ausführung ihrer Sprachhandlungen in Bezug auf das Textverständnis

Über die objektive Kontrolle des Textverstehens hinaus wurde der Beitrag der Sprachhandlungen zum Textverstehen auch aus subjektiver Sicht beurteilt bzw. überprüft. Die Rezipienten haben aus ihrer eigenen Perspektive die Schwierigkeiten reflektiert, die sie bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen hatten. Diese Schwierigkeiten wurden im Rahmen des Fragebogens (den Aufbau des Fragebogens s. Kapitel 6.3.4) ermittelt, in dem die Probanden ihren Verstehensprozess reflektiert haben. Im Folgenden werden die ausgewerteten Ergebnisse vorgestellt, die aus der Rezipientenperspektive in Bezug auf die Schwierigkeiten bei der Ausführung ihrer Sprachhandlungen für das Textverständnis eine relevante Rolle spielen. An dieser Stelle muss betont werden, dass sich diese Ergebnisse nur auf die zwanzig untersuchten Personen beziehen.

6.6.4.2.1 Schwierigkeiten beim Lesen in drei Sprachen

In Bezug auf den ungarischen, den deutschen und den englischen Text haben die Probanden auf einer 5er-Likert-Skala angegeben, inwiefern für sie das Herausfinden des zentralen Themas des Textes, der Wortschatz des Textes, die Ermittlung der einzelnen

Themen im Text, die Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter und die Ermittlung der textuellen Funktion in den gelesenen Texten ein Problem bedeuteten. Beim Vergleich der 1.-3. Tabelle ist ersichtlich, dass in keiner Sprache von keinem Probanden eine Fünf angegeben wurde und eine Vier auch nur beim deutschen Text beim Wortschatz (15%) und bei der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter (5%). Beim ungarischen und englischen Text liegt die Mehrheit der Antworten bei allen Aspekten bei Eins, das bedeutet, dass für die Probanden diese Aspekte am wenigsten problematisch waren. Diese Tendenz kann über die deutschsprachigen Texte nicht festgestellt werden, dort bedeutete nur das Herausfinden des zentralen Textthemas weniger Probleme.

1. Tabelle

Bedeutung der genannten Aspekte als ein Problem beim Lesen des ungarischen Textes

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
90	10	-	-	-	a) Zentrales Thema des ungarischen Textes	1,10	0,308
90	5	5	-	-	b) Wortschatz des ungarischen Textes	1,15	0,489
75	20	5	-	-	c) Ermittlung der Themen im ungarischen Text	1,30	0,571
50	45	5	-	-	d) Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im ungarischen Text	1,55	0,605
73,7	26,3	-	-	-	e) Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im ungarischen Text	1,26	0,452

N_{a-d}= 20 Personen

N_e= 19 Personen

2. Tabelle

Bedeutung der genannten Aspekte als ein Problem beim Lesen des deutschen Textes

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
75	20	5	-	-	a) Zentrales Thema des deutschen Textes	1,30	0,571
15	25	45	15	-	b) Wortschatz des deutschen Textes	2,60	0,940
30	50	20	-	-	c) Ermittlung der Themen im deutschen Text	1,90	0,718
30	50	15	5	-	d) Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im deutschen Text	1,95	0,826
30	45	25	-	-	e) Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im deutschen Text	1,95	0,759

N_{a-e}= 20 Personen

3. Tabelle

Bedeutung der genannten Aspekte als ein Problem beim Lesen des englischen Textes

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
90	10	-	-	-	a) Zentrales Thema des englischen Textes	1,10	0,308
60	20	20	-	-	b) Wortschatz des englischen Textes	1,60	0,821
75	10	15	-	-	c) Ermittlung der Themen im englischen Text	1,40	0,754
35	50	15	-	-	d) Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im englischen Text	1,80	0,696
50	45	5	-	-	e) Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im englischen Text	1,55	0,605

N_{a-e}= 20 Personen

Aufgrund der Analyse der 1.-3. Tabelle kann zusammengefasst werden, dass für die zwanzig Probanden der Forschung die genannten Aspekte bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen keine großen Schwierigkeiten bedeuteten. Die Ergebnisse in Bezug auf den ungarischen Text lassen darauf schließen, dass die Probanden mit dem Lesen in ihrer Muttersprache bewusst umgehen können und allein bei der Ermittlung der Wiederaufnahme auf die Themawörter und bei der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren noch größerer Bewusstheit bedürfen. Die zwei germanischen Sprachen vergleichend ist festzustellen, dass die Probanden beim Lesen deutschsprachiger Texte beim Wortschatz mehr Probleme hatten, als im Falle der englischen Texte. Das lässt sich auch damit begründen, dass die Mehrheit der befragten Probanden Englisch als erste Fremdsprache lernt und bei den in die Forschung einbezogenen Themen mit dem englischen Wortschatz wahrscheinlich sicherer umgehen kann. Im Vergleich zum Ungarischen ist festzustellen, dass sie bei der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter und bei der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren in den germanischen Sprachen auch noch Probleme aufweisen. Diese Probleme sind nicht gravierend und haben die Probanden beim Verstehen nicht behindert, aber bei der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit muss auf den bewussten Umgang mit diesen Aspekten bzw. auf die Funktionalität sprachlicher Mittel noch größerer Akzent gelegt werden.

Mit der Korrelationsanalyse wurde untersucht, inwiefern die im Vorigen vorgestellten Aspekte in den einzelnen Sprachen miteinander korrelieren und welche Zusammenhänge dazwischen bestehen. In die Analyse wurden alle Aspekte mit einbezogen, aber an dieser Stelle werden die Aspekte aufgegriffen und erläutert, bei denen signifikante Unterschiede ($p < 0,05$), d.h. Schwierigkeiten bei der Ausführung der Sprachhandlungen festzustellen waren. In Bezug auf das Herausfinden des zentralen Themas lassen sich eindeutige Zusammenhänge zwischen dem deutschen und ungarischen Text bzw. zwischen dem englischen und ungarischen Text ermitteln.

4. Tabelle

Korrelation in Bezug auf das Herausfinden des zentralen Themas in den Texten

	Zentrales Thema des ungarischen Textes	Zentrales Thema des deutschen Textes	Zentrales Thema des englischen Textes
Zentrales Thema des ungarischen Textes	1	0,718**	0,444*
Zentrales Thema des deutschen Textes	0,718**	1	0,419
Zentrales Thema des englischen Textes	0,444*	0,419	1

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Sprachen in Bezug auf das Herausfinden des zentralen Textthemas lassen darauf folgern, dass Schwierigkeiten in der L1 auch zu Schwierigkeiten beim Lesen der deutschen und englischen Texte führten.

Zwischen der ungarischen und der deutschen Sprache können starke Zusammenhänge und zwischen der ungarischen bzw. der englischen Sprache mittelmäßige Zusammenhänge ermittelt werden. Zwischen den zwei germanischen Sprachen gibt es in dieser Hinsicht in dieser Stichprobe keine Beziehung. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die L1, die in diesem Fall das Ungarische ist, beim Lesen eine sichere Basis ist bzw. sein soll, worauf sich im Fremdsprachenunterricht aufbauen lässt. Wenn Rezipienten in der L1 Schwierigkeiten haben, dann werden diese auch in den Fremdsprachen zum Vorschein kommen.

Außer dem Zusammenhang in Bezug auf das Herausfinden des zentralen Textthemas wurden durch die Korrelationsanalyse folgende signifikante Unterschiede ermittelt.

Eindeutige Zusammenhänge bestehen zwischen dem Herausfinden des zentralen Textthemas im englischen Text und dem Wortschatz bzw. der Ermittlung der Themen im englischen Text, zwischen der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im ungarischen Text und der Ermittlung der Themen im englischen Text, zwischen der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im englischen Text und der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im englischen Text, zwischen dem Herausfinden des zentralen Textthemas im deutschen Text und der Ermittlung der Themen im deutschen Text, zwischen dem Wortschatz des deutschen Textes und der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im deutschen Text und letztendlich zwischen dem Wortschatz des englischen Textes und der Ermittlung der Themen im englischen Text.

5. Tabelle

Korrelation in Bezug auf weitere Schwierigkeiten beim Lesen in drei Sprachen

	Ermittlung der Themen im englischen Text	Wortschatz des englischen Textes	Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im englischen Text	Ermittlung der Themen im deutschen Text	Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren im deutschen Text
Zentrales Thema des englischen Textes	0,726**	0,583**			
Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im ungarischen Text	0,531*				
Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter im englischen Text			0,525*		
Zentrales Thema des deutschen Textes				0,462*	
Wortschatz des deutschen Textes					0,560*
Wortschatz des englischen Textes	0,612**				

Aufgrund der Korrelationsanalyse und der ermittelten Zusammenhänge können folgende Schlussfolgerungen hinsichtlich der Schwierigkeiten der Probanden bei der Ausführung ihrer sprachlichen Handlungen gezogen werden. Die Sprachbasis, in diesem Fall das lexikalische Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen, ist sowohl bei der Ermittlung der Themen, als auch bei der Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren von großer Bedeutung. Die Sprachbasis muss vorhanden sein, um die textuelle Funktion sprachlicher Mittel ermitteln zu können. Sie ist eine zentrale Voraussetzung zum Verstehen und zum Sprachgebrauch (Feld-Knapp 2014d). Die Ermittlung des zentralen Themas und der weiteren Themen hängt auch zusammen. Rezipienten müssen fähig sein, das zentrale Textthema zu abstrahieren und daraus die einzelnen Teilthemen ableiten zu können. Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen der Ermittlung der Wiederaufnahme der Themawörter und der Ermittlung der Themen bzw. der textuellen Funktion der Konnektoren. Die Themen, die sich durch die Themawörter identifizieren lassen, können erst dann ermittelt werden, wenn die Themawörter durch die Ermittlung der Bezugnahme auf sie erfasst worden sind. Die Ermittlung der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter und die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel für die Konnexion und die damit verbundenen Schwierigkeiten hängen ebenso zusammen.

6.6.4.2.2 Schwierigkeiten beim Wechsel zwischen den Sprachen

Einen wichtigen Teil der Befragung stellt der bewusste Umgang mit Transfererscheinungen zwischen den Sprachen dar. Die Probanden haben reflektiert, inwiefern für sie der Wechsel von der L1 in eine andere Sprache bzw. von einer Fremdsprache in eine andere Fremdsprache Schwierigkeiten verursachte. Mit dem t-Test für paarweise angeordnete Messwerte wurde der Zusammenhang in Bezug auf die Schwierigkeit einerseits zwischen dem Wechsel beim Lesen von der Muttersprache in eine andere Sprache und dem Wechsel von einer Fremdsprache in andere, andererseits zwischen dem Wechsel beim Lesen vom ungarischen Text in den deutschen und vom deutschen Text in den englischen ermittelt. Aufgrund des t-Tests konnte ermittelt werden, dass der Wechsel von der Muttersprache in eine andere Sprache weniger problematisch war, als jener von einer Fremdsprache in eine andere. Der Wechsel zwischen den Fremdsprachen verlangt eine hochgradige Bewusstheit und einen sicheren Umgang mit den jeweiligen Sprachen.

6. Tabelle

Transfer zwischen den Sprachen

Relative Häufigkeit (%)					Aspekt	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
70	30	-	-	-	a) Wechsel beim Lesen von der Muttersprache in eine andere Sprache als Problem	1,30	0,470
40	35	15	10	-	b) Wechsel beim Lesen von einer Fremdsprache in eine andere als Problem	1,95	0,999
63,2	26,3	5,3	5,3	-	c) Wechsel beim Lesen vom ungarischen Text in den deutschen als Problem	1,53	0,841
65	15	10	5	5	d) Wechsel beim Lesen vom deutschen Text in den englischen als Problem	1,70	1,174

$N_a = 20$ Personen $N_b = 20$ Personen $N_c = 19$ Personen $N_d = 20$ Personen

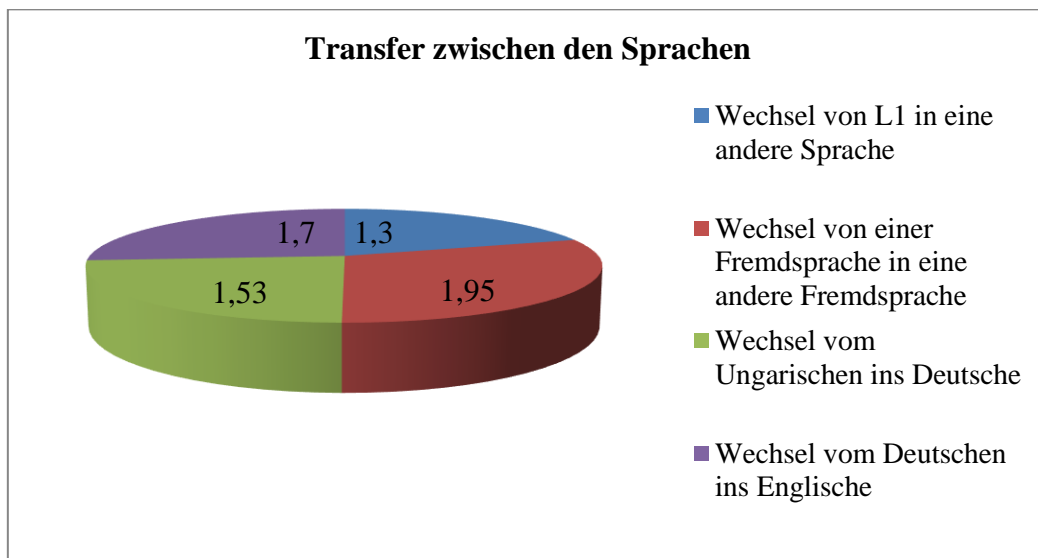


Abbildung 4.: Durchschnitt beim Transfer zwischen den Sprachen in Bezug auf Schwierigkeiten

Der vierten Abbildung, die den Durchschnitt der von den Probanden angegebenen Antworten in Bezug auf Schwierigkeiten beim Wechsel zwischen den Sprachen darstellt, ist auch die Tendenz, die beim t-Test festgestellt wurde, zu entnehmen, dass der Wechsel von einer Fremdsprache in eine andere Fremdsprache das größte Problem bedeutete. Das ist eine interessante Erscheinung, weil die beiden Fremdsprachen zu derselben Sprachfamilie gehören und viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Rezipienten müssen beim Wechsel dieser Art kein anderes sprachliches System einsetzen. Die Schwierigkeit

beim Wechsel kann daran liegen, dass es dabei überhaupt um Fremdsprachen geht und der Umgang mit den Fremdsprachen bzw. der Wechsel zwischen ihnen an und für sich eine Herausforderung bedeuten kann.

7 Zur Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch. Fazit und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden einerseits die Ergebnisse der Arbeit in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand zusammengefasst, andererseits wird die Relevanz der Forschungsergebnisse für den ungarischen institutionellen Fremdsprachenunterricht umrissen.

7.1 Relevanz des Themas

Die Arbeit wurde durch die Analyse der gegenwärtigen bildungs- und sprachenpolitischen Situation angeregt, wobei sich herausstellte, dass im heutigen Europa der Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung beigemessen wird.

Infolge der Entstehung der neuen europäischen Einheit im 20. Jahrhundert, des Verschwindens der politischen Grenzen und dank der zunehmenden Mobilität stieg die Bedeutung der individuellen Mehrsprachigkeit deutlich an. Den Sprachkenntnissen und der Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen kommt eine große Bedeutung zu. Im Zeitalter der Globalisierung bzw. der Internationalisierung geriet dadurch die Bewahrung der vorhandenen europäischen Mehrsprachigkeit als gemeinsames Erbe der Menschheit durch die Herausbildung der multikulturellen Gesellschaften und die weltweite Verbreitung des Englischen als Lingua franca in den Vordergrund und ihre Förderung wird als sprachen- und bildungspolitisches Ziel deklariert. Europäische Dokumente und Initiativen betonen ihre Wichtigkeit (Feld-Knapp 2014a, 2014b, 2014c, UNESCO-Erklärung).

Durch diese Entwicklungen wird auch der institutionelle Fremdsprachenunterricht vor neue Herausforderungen gestellt. Aufgrund der neuen Bedürfnisse veränderten sich seine Zielsetzungen. Dies stellt eine ähnliche Änderung dar, wie in den 70er-Jahren, als die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts neu formuliert worden sind. Statt der Sprachbeschreibung wurde damals die Sprachverwendung in den Mittelpunkt gerückt und zum übergeordneten Lernziel im FSU wurde die Förderung der kommunikativen Kompetenz eingesetzt. Der kommunikative FSU wurde u.a. durch die linguistische

Pragmatik angeregt. Dadurch wurde nämlich eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnet (Feld-Knapp 2005, 2014c). Bei dieser kommunikativ-pragmatischen Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts kommt also den sprachlichen Handlungen und der Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit eine bestimmende Rolle zu (Krause 2009). Aufgrund der europäischen Entwicklungen, der Globalisierung, der Internationalisierung bzw. der Mobilität wurde es notwendig, die sprachliche Handlungsfähigkeit auf mehrere Sprachen zu erweitern und diese als Lehr- und Lernziel zu definieren. Der institutionelle FSU muss auch zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen bzw. zur Erziehung zur Mehrsprachigkeit als eine wichtige bildungspolitische Zielsetzung einen Beitrag leisten (Feld-Knapp 2014b, 2014c, 2015a, Christ 2004). Die integrierte, aufeinander bezogene Behandlung der Sprachen im FSU und die Abkehr von der alten, traditionellen „eine Sprache-ein Fach“-Sicht stellt eine komplexe Aufgabe für den FSU dar.

Obwohl die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) als Ziel deklariert wurde (Europarat 2001), gibt es weiterhin eine Kluft zwischen der Realität und den Zielsetzungen. Die Förderung blieb bisher aus, man kann nur ansatzweise eigene Initiativen von engagierten Lehrenden beobachten (Feld-Knapp 2014b). Die Umsetzung der Zielsetzungen muss curricular, didaktisch-methodisch und sprachlerntheoretisch untermauert werden (Feld-Knapp 2014a: 19, Reich/Krumm 2013). Darüber hinaus braucht der institutionelle Fremdsprachenunterricht Ergebnisse fremdsprachendidaktisch angelegter Forschungen, die Lehr- und Lernprozesse erforschen und zu ihrer Optimierung beitragen wollen (Perge 2016). Die vorliegende Arbeit fügt sich in die Reihe dieser Forschungen ein.

7.2 Zielsetzung und Forschungsmethoden

In meiner Arbeit wurde von der Zielsetzung ausgegangen, die Besonderheiten bzw. die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Lernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich zu erforschen.

In der Arbeit wurde die Hypothese aufgestellt, dass Textverstehen eine sprachliche und eine kognitive Arbeit voraussetzt, wobei die sprachliche Arbeit sprachgebunden und die kognitive Arbeit sprachenunabhängig ist. Es wurde außerdem angenommen, dass Textverstehen eine sprachenunabhängige, zwischen den Sprachen transferierbare kognitive

Fähigkeit darstellt und Unterschiede zwischen den Sprachen in der sprachlichen Realisierung der Inhalte bestehen, bei deren Bewältigung Rezipienten eine andere kognitive Leistung erbringen müssen.

Für die Verfolgung der Ziele der Arbeit wurde das Forschungsdesign zusammengestellt. Der Text als Untersuchungsgegenstand wurde aus mehreren Perspektiven untersucht, die sich als eine Einheit betrachten lassen. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Perspektiven wurden aufeinander bezogen.

Zum einen wurden exemplarische Textbeispiele der Textsorte *Bericht*, die aufgrund vorher bestimmten Kriterien des Sprachniveaus, des Textthemas, der Textlänge und der Textsorte ausgewählt worden sind, einer textlinguistischen Analyse aus der Forscherperspektive in drei Sprachen (L1 Ungarisch, L2 und L3 Deutsch bzw. Englisch) unterzogen, um die textuelle Funktion textkohäsionsstiftender sprachlicher Mittel in ihrer Indikatorfunktion für Textverarbeitungsprozesse auf der Textoberfläche zu erfassen. Dabei wurde die textuelle Funktion sprachlicher Mittel einerseits für die Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung, andererseits für die Konnexion ermittelt.

Zum zweiten wurden die mentalen Prozesse der Textverarbeitung der zwanzig ausgewählten Probanden mittels des reflektierten Interviews untersucht. Der Text wurde im Prozess der Verarbeitung aus der Rezipientenperspektive untersucht, wobei ermittelt wurde, welche Sprachhandlungen von den Rezipienten vollzogen werden und inwiefern sie beim Lesen die aus der Forscherperspektive ermittelten sprachlichen Mittel wahrnehmen und mit ihrer textuellen Funktion bewusst umgehen können.

Zum dritten stand der verstandene Text im Mittelpunkt. Dabei wurde einerseits das erfolgreiche Textverstehen mit objektiven Mitteln durch verstehenskontrollierende Fragen überprüft. Andererseits wurden die Schwierigkeiten bei der Ausführung der sprachlichen Handlungen der Probanden in einem Fragebogen reflektiert.

Die Analyse der Daten erfolgte zum einen qualitativ durch die Deutung der Ergebnisse der Textanalyse, des Interviews und der Textverständniskontrolle, zum anderen quantitativ durch computergestützte Analyse der Ergebnisse der Reflexion des Verstehensprozesses im Fragebogen.

7.3 Ergebnisse der Arbeit

Die gewonnenen Ergebnisse der Datenerhebung wurden in ihrer Bedeutung für die individuelle Mehrsprachigkeit ausgewertet, wobei die Handlungsqualität der Sprache in den Mittelpunkt gestellt wurde. Aufgrund der Erkenntnisse lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Durch die textlinguistische Analyse können **Texte** transparent gemacht werden.
 - Hinsichtlich der Funktionalität fällt auf, dass die Wörter eine unterschiedliche Rolle für das Verstehen einnehmen.
 - Die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel des Textes fungieren satzübergreifend.
 - Durch die Wahrnehmung und Identifizierung der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel sind die Wörter festzustellen, die Rezipienten beim Textverarbeitungsprozess leiten.
 - Bei der Bezugnahme auf die Themawörter als Sprachhandlung gibt es sprachenabhängige und sprachenunabhängige sprachliche Mittel. Zu den sprachenabhängigen Mitteln gehören die Suffixe der Verbkonjugation, die Verbformen und die Possessivsuffixe im Ungarischen bzw. die Pronomen in den germanischen Sprachen. Den universalen sprachlichen Mitteln der Wiederaufnahme gehören die Lexemwiederholung, die synonymen, bedeutungsähnlichen bzw. sinngleichen Ausdrücke, die Ellipse, die Wortbildungsmittel, die Hyponymie-Hyperonymie-Beziehungen und logisch bzw. semantisch bedingte Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten an.
 - Die Ermittlung der textuellen Funktion der sprachenabhängigen Mittel für die Bezugnahme setzt in den drei untersuchten Sprachen eine unterschiedliche kognitive Arbeit seitens der Rezipienten voraus.
 - Die Ermittlung der textuellen Funktion der Konnektoren verlangt dieselbe kognitive Leistung, da sie in allen Sprachen über universale Merkmale verfügt.
 - Die Konnektoren haben die gleiche textuelle Funktion in den drei analysierten Sprachen, sie verweisen vor bzw. zurück und sie verbinden Sachverhalte miteinander.
- Durch die Forschungsergebnisse können unsere Kenntnisse über die **Textverarbeitungsprozesse** vertieft und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede beim **Textverstehen** in den untersuchten Sprachen ermittelt werden.

- Durch die Untersuchung der Indikatorfunktion der sprachlichen Mittel in den einzelnen Sprachen können Einblicke in die Textverarbeitungsprozesse gewonnen werden.
- Durch die reflektierten Interviews wurden von Probanden im Textverarbeitungsprozess vollzogene sprachliche Handlungen ermittelt.
- Probanden konnten die für ihr Textverstehen wichtigen Wörter in den einzelnen Sprachen benennen und die Wahl dieser Wörter begründen. Sie waren fähig, sich auf der Textoberfläche zu orientieren und die wichtigen Wörter herauszuschälen.
- Die aus der Forscherperspektive und aus der Rezipientenperspektive ermittelten Themawörter waren überwiegend identisch und zentrale, wichtige Informationen tragende Wörter der Texte.
- In Bezug auf die sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter lassen sich Unterschiede zwischen den zwei Perspektiven ermitteln. Die Rezipienten haben eher die sprachunenabhängigen sprachlichen Mittel erkannt.
- Von den Probanden wurde sowohl die verbindende, als auch die verweisende textuelle Funktion der Konnektoren ermittelt. Außerdem haben sie ihre universale textuelle Funktion und ihre satzübergreifende Wirkung erkannt.
- Das erfolgreiche Textverstehen wurde mittels eines objektivierenden Instruments kontrolliert und dabei wurde überprüft, ob die Probanden die Texte tatsächlich verstanden haben.
- Aus subjektiver Sicht wurden Schwierigkeiten beim Lesen in den drei Sprachen und beim Wechsel von einer Sprache in eine andere erfragt. Diese Schwierigkeiten waren nicht gravierend und haben das Verstehen nicht behindert.
- Die Besonderheiten der Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch im rezeptiven Bereich sind erforschbar und erfassbar.
- Es gibt eine einzige sprachliche Handlungsfähigkeit, die sich in unterschiedlichen Sprachen realisiert und Besonderheiten aufweist.
- Beim Verstehen werden eine sprachliche und eine kognitive Arbeit geleistet. Rezipienten müssen beim Verstehen einerseits mit der sprachlichen Realisierung der Inhalte, andererseits mit dem Textinhalt selbst umgehen.
- Die sprachliche Arbeit, also die Sprachhandlungsfähigkeit ist sprachunabhängig, wobei die Sprachbasis eine entscheidende Bedeutung hat (Jakus 2016).

Demgegenüber ist die kognitive Arbeit sprachenunabhängig und die Verstehensfähigkeit kann daher zwischen den Sprachen transferiert werden.

- Durch die Forschungsergebnisse kann ermittelt werden, wie sich die beim Lesen erbrachte kognitive Leistung der Rezipienten optimieren und bewusst machen lässt.
- Bei der Untersuchung der Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich lassen sich etymologische und sprachtypologische Unterschiede zwischen den untersuchten Sprachen ermitteln.
- Bei dem Vergleich der Sprachen kann auf zwei traditionelle Formen des Vergleichs zurückgegriffen werden (Forgács 2007). Bei der ersten Form des Sprachvergleichs geht es um die Etymologie der Sprachen, um die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen. Bei der zweiten Form geht es um die Sprachtypologie, wobei die strukturellen Eigenschaften der Sprachen miteinander verglichen werden. Die typologischen Unterschiede können auf den systemlinguistischen Ebenen (auf der phonetisch-phonologischen, morphologischen, morphosyntaktischen, lexikalischen bzw. syntaktischen Ebene) erfasst werden (Brdar-Szabó 2010b:732f.).
- Die rezeptive Mehrsprachigkeit bedeutet für Lernende mit L1 Ungarisch eine große Herausforderung, weil zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen sprachstrukturelle und sprachtypologische Unterschiede bestehen. Das Ungarische, das zur finno-ugrischen Sprachfamilie gehört, verfügt über eine andere Sprachstruktur und einen anderen Sprachbau als die germanischen Sprachen. Das Ungarische ist eine agglutinierende Sprache, die überwiegend mit Suffixen arbeitet. Daher bietet es zum Verstehen eine andere Sprachbasis.
- Unterschiede gibt es also in der sprachlichen Realisierung der Inhalte und die sprachenspezifischen Züge der sprachlichen Arbeit ergeben sich durch die Unterschiede zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen. Diese Unterschiede sind beispielsweise zwischen den germanischen Sprachen nicht so gravierend und daher ist es für Lernende, die eine germanische Sprache als L1 haben, einfacher, sich in der Welt der germanischen Sprachen zu orientieren.
- Beim Lesen von Texten in germanischen Sprachen wird aber von Lernenden mit L1 Ungarisch verlangt, sich in eine andere Sprachstruktur, in ein anderes System hinein zu versetzen. Diese Fähigkeit setzt den Einsatz von Problemlösungsstrategien voraus. Dabei wird von den Lernenden eine andere kognitive Leistung verlangt.

7.4 Ausblick

Die von mir erforschten Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit lassen viele Herangehensweisen zu. Die vorliegende Arbeit beschränkte sich auf den rezeptiven schriftlichen Bereich. Die Sprachhandlungen können aber komplex behandelt werden und die Forschung könnte auf den rezeptiven mündlichen bzw. den produktiven schriftlichen und mündlichen Bereich ausgeweitet werden.

Aufgrund der durchgeführten Untersuchung lässt sich behaupten, dass die individuelle Mehrsprachigkeit im rezeptiven Bereich gezielt gefördert werden kann, indem den Lernenden die sprachlichen Mittel bereitgestellt werden und die Besonderheiten der mehrsprachigen Handlungsfähigkeit mit berücksichtigt werden. Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen ist also eine wichtige Zielsetzung, eine Aufgabe und zugleich eine Herausforderung des heutigen institutionellen Fremdsprachenunterrichts. Für die Verwirklichung der Zielsetzungen und die Bewältigung der Herausforderungen müssen unterschiedliche Voraussetzungen gegeben sein.

- Die individuelle Mehrsprachigkeit kann sich nur im Rahmen eines simultan-integrativen Fremdsprachenunterrichtes, d.h. in einem solchen Lehr- und Lernprozess entwickeln, in dem die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden nicht isoliert und additiv in den einzelnen Sprachen, sondern als Lehr- und Lernziel bewusst, aufeinander abgestimmt gefördert wird. Dies verlangt aber eine Abkehr von der alten Auffassung „eine Sprache – ein Unterrichtsfach“. In diesem Sinne dürften Fremdsprachen nicht mehr monolingual, als isolierte Schulfächer behandelt werden.
- Die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen von Lernenden sollten in den Lernprozess mit einbezogen, ihre Sprachentwicklung und ihre Sprachen aufeinander bezogen werden (Feld-Knapp 2014a, 2014b, 2015a, Krumm 2012).
- Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit verlangt eine neue Lehr- und Lernkultur, die auf Partnerschaftlichkeit, Gleichrangigkeit bzw. gegenseitiger Wertschätzung beruht und „die Ausweitung der Rahmenbedingungen des Unterrichts, eine Öffnung des Klassenzimmers und damit die Ausweitung der Schule als Ort des Lehrens und Lernens“ bedeutet (Feld-Knapp 2015b: 14).

- Im Sinne der Mehrsprachigkeit dürften Sprachen nicht mehr isoliert betrachtet werden, das heißt, dass sich die Sprachen unterrichtenden Lehrpersonen austauschen sollten. Der kollegiale Austausch ist ein grundlegender Baustein der neuen Lehr- und Lernkultur. Durch die Diskurse, die kooperative und partnerschaftliche Zusammenarbeit bzw. den Austausch können die Organisation der Lehr- und Lernformen bzw. die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts abgestimmt werden (Feld-Knapp 2015b: 13ff.).
- Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit verlangt von Lehrenden eine Professionalität, die Berufsorientierung, Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsorientierung umfasst. Das Interesse und die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen bzw. die Offenheit für gesellschaftliche Fragen und Änderungen sollten einen integrierten Bestandteil des Berufsprofils von Lehrpersonen darstellen (Feld-Knapp 2011b: 990f.).
- Die Förderung setzt außer der Professionalität ein differenziertes, ausgeprägtes Lehrer-Wissen und Lehrer-Denken von Lehrenden voraus (Hercz 2008).
- Die Mehrsprachigkeit selbst und der reflektierte Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sinne der Funktionalität sind auch von Lehrenden zu erwarten. Diese sollten Komponenten ihres beruflichen Selbstverständnisses bilden.
- Durch die Professionalität, die Bewusstheit, das ausgeprägte Lehrer-Wissen bzw. Lehrer-Denken, die bewusste Reflexion des eigenen beruflichen Selbstverständnisses und den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit können Lehrende in der neuen Lehr- und Lernkultur die Lernenden mit L1 Ungarisch zur Mehrsprachigkeit befähigen bzw. sie dazu hinführen.

8 Literaturverzeichnis

- Adamikné Jászó, Anna (2003): Csak az ember olvas. Budapest: Tinta Kiadó.
- Adamikné Jászó, Anna (2006): Az olvasás múltja és jelene. Budapest: Trezor Kiadó.
- Adamzik, Kirsten (2001): Sprache: Wege zum Verstehen. Tübingen: Francke.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Aguado, Karin (2010): Interlanguage-Hypothese. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 142.
- Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Lernen-Erwerben-Debatte. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 191.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitsprachenerwerb. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 367.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-16.
- Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-15.
- Aitchison, Jean (1987): Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell.
- Almasi, Janice F. (2003): Teaching processes in reading. New York: Guilford Press.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung (= Fernstudieneinheit 15). Berlin/München et.al.: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache.

- Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 628-638.
- Aronin, Larissa / O’Laoire, Muiris (2004): Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte / Ytsma, Jehannes (Hrsg.): Trilingualism in family, school and community (= Bilingual education and bilingualism 43). Clevedon: Multilingual Matters. S. 11-29.
- Aronin, Larissa / Singleton, David (2008): Multilingualism as a New Linguistic Dispensation. In: International Journal of Multilingualism 5/1. S. 1-16.
- Averintseva-Klisch, Maria (2013): Textkohärenz (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 14). Heiderlberg: Universitätsverlag Winter.
- Ballstaedt, Steffen-Peter et. al. (1981): Texte verstehen. Texte gestalten. München: Urban&Schwarzenberg.
- Bánréti, Zoltán (2006): Neurolingvisztika: alapkérdések, magyar nyelvi adatok és elméleti magyarázatok. S. 1-58. <http://www.nytud.hu/oszt/neuro/banreti/publ/banretikezi.pdf> (Stand: 15. 03. 2017)
- Barkowski, Hans / Zippel, Wolfgang (2010): Gehirnforschung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 98-99.
- Barnett, Marva A. (1988): Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. In: Modern Language Journal 72/2. S. 150-162.
- Bartha, Csilla (1998): A szociolingvisztika alapjai (=Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 2). Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Bartha, Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Csilla (2009): Út a többnyelvűség felé?: Nyelvideológiák, attitűdök és nyelvcsere: a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések szerepe a kisebbségi nyelvek megőrzésében. In: Borbély, Anna / Vanconé Kremmer, Ildikó / Hattyár, Helga (Hrsg.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák: 15. Élőnyelvi konferencia tanulmánykötete (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 101). Budapest/Dunaszerdahely/Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet/Gramma Nyelvi Iroda/ Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. S. 141-155.
- Bartha, Csilla (2014): Nyelvmegtartás vagy nyelvcsere?: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Bartha Csilla / Visy Zsolt (Hrsg.): A kulturális és nyelvi sokszínűség lehetőségei és korlátai a Kárpát-medencében. Budapest: L'Harmattan Kiadó. S. 117-137.

- Baumert, Jürgen et. al. (2001) (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 439-445.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2007): Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 9-19.
- de Beaugrande, Robert-Alan / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: May Niemeyer.
- Bernhardt, Elizabeth B. (1991): Reading development in a second language: Theoretical, research, and classroom perspectives. Norwood/N.J.: Ablex.
- Berthele, Raphael (2007): Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag. S. 15-26.
- Berthele, Raphael (2014): Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen (=Reihe EuroComGerm 1). 2., völlig erneuerte Aufl. Aachen: Shaker. S. 271-284.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Einführung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/Zug: Kallmeyer/Klett/Balmer. S. 8-16.
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition. Cambridge et. al.: Cambridge University Press.
- Biebricher, Christine (2008): Lesen in der Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bimmel, Peter. (1999). Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal – een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13/1. S. 113–141.

- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46. S. 3-10.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Spracherwerb. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 300-301.
- Bonfadelli, Heinz (2015): Sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: De Gruyter. S. 63-84.
- de Bot, Kees / Lowie, Wander / Verspoor, Marjolijn (2007): A dynamic systems theory approach to second language acquisition. In: Bilingualism Language and Cognition 10/1. S. 7-21.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (= Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamzova, Lenka / Péteri, Attila (Hrsg.): Innovative Aspekte der DaF-Linguistik. Budapest/Bratislava: ELTE/Wirtschaftsuniversität Bratislava. S. 17–27.
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: Welches Wissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 107-125.
- Boócz-Barna, Katalin (2013a): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter“. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUFU. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 108–117.
- Boócz-Barna, Katalin (2013b): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (= Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanistisches Institut S. 249-255.

- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 31-58.
- Boócz-Barna, Katalin (2015a): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen: Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 38-51.
- Boócz-Barna, Katalin (2015b): Reflexion der Lern- und Lehrprozesse: Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 52-67.
- Börner, Wolfgang (1998): Anmerkungen zum fremdsprachlichen Wissen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 28-49.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1994a): Mentales Lexikon und Lerner Sprache. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 1-18.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1994b) (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr.
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (1996) (Hrsg.): Der Text im Fremdsprachenunterricht (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung 17). Bochum: AKS-Verlag.
- Bosch, Gloria (2001): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1361-1367.

- Brdar-Szabó, Rita (2010a): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 518–531.
- Brdar-Szabó, Rita (2010b): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 732–737.
- Brem, Silvia / Maurer, Urs (2015): Lesen als neurobiologischer Prozess. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: De Gruyter. S. 117-140.
- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik 29). 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (= Grundlagen der Germanistik 29). 8. neu bearbeitete und erweiterte Auflage Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Problem der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 22-29.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: UTB. facultas vuw.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Byrnes, Heidi (1998): Learning Foreign and Second Languages. Perspectives in Research and Scholarship (= Teaching Languages, Literatures, and Cultures 1). New York: MLA.
- Carrell, Patricia L. (1984): Evidence of a formal schema in second language comprehension. In: Language Learning 34/2. S. 87-112.
- Carrell, Patricia L. (1991): Second language reading: reading ability or language Proficiency? In: Applied Linguistics 12/2. S. 159-172.
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm,

- Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 30-38.
- Christmann, Ursula (2009): Methoden zur Erfassung von Literalität. In Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität - Bildungsaufgabe und Forschungsfeld Weinheim/München: Juventa. S. 181-200.
- Christmann, Ursula (2010): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 148-200.
- Christmann, Ursula (2015): Kognitionspsychologische Ansätze des Lesens. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: De Gruyter. S. 21-45.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 145-223.
- Clarke, Mark A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from Adults ESL Students. In: *Language Learning* 29/1. S. 121-149.
- Clarke, Mark A. (1980): The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes with Reading. In: *The Modern Language Journal* 64/1. S. 203-210.
- Clarke, Mark A. / Silberstein, Sandra (1977): Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class. In: *Language Learning* 27/1. S. 135-155.
- Csépe, Valéria (2006): *Az olvasó agy.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe, Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh, Csaba / Lukács Ágnes (Hrsg.): *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv.* Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 339-370.
- Csépe, Valéria / Szűcs, Dénes / Lukács, Ágnes (2011): Beszédszlelés és a nyelvi rendszer - fejlődés és fejlődési zavar. In: Czigler, István / Halász, László / Marton, Magda (Hrsg.): *Az általánostól a különösíg.* Budapest: Gondolat Kiadói Kör/MTA Pszichológiai Kutatóintézet. S. 109-131.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working*

- Papers on Bilingualism (Travaux de recherche sur le bilinguisme). Nr.19. S. 197–205.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan H. / Matter, Johan F. (Hrsg.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91. S. 75-89.
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB. S. 103-122.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach / Taunus: Debus Pädagogik. S. 25-48.
- Dirim, İnci / Wegner, Anke (2015): Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: Wegner, Anke / Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildung. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Budrich. S. 11-27.
- Döll, Marion / Fröhlich, Lisanne / Dirim, İnci (2014): Sprachstandsdiagnostik in Österreich. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 61-77.
- Downing, John (1973) (Hrsg.): Comparative reading. New York: Academic Press.
- Downing, John / Valtin, Renate (1984): Language awareness and learning to read. New York: Springer.
- Doyé, Peter (2005): Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf> (Stand: 3. 2. 2017)
- Edmondson, Willis (2004): Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 39-44.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen (= Fernstudieneinheit 2). Berlin/München et. al.: Langenscheidt.

- Ehlers, Swantje (1995): Kooperatives Lernen und Transfer von Lesestrategien. In: Die Neueren Sprachen. 94/5. S. 479-489.
- Ehlers, Swantje (1996): Transfer von Lese-/Lernstrategien. In: Triangle "Lesen in der Fremdsprache". 14. S. 135-145.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (2010a): Lesen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 196.
- Ehlers, Swantje (2010b): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 109-116.
- Ehlich, Konrad (2002): Sprachlicher Unitarismus und Globalisierung. In: Die Union. Vierteljahresschrift für Integrationsfragen. 1/2002. S. 9-19.
- Ellis, Rod (1990): Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Erdman, Benno / Dodge, Raymond (1898): Psychologische Grundlagen über das Lesen auf experimenteller Grundlage. Halle: Max Niemeyer
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 173-188.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (2008) (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233. S. 4-13.
- Feld-Knapp, Ilona (1998): Förderung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit im Rahmen eines ungarisch-österreichischen Unterrichtsprojekts. In: Krumm, Hans-

- Jürgen (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 2/1998. Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 177-183.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Traditionen und neue Wege: Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen: L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg. S. 37–58.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie/autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–204.
- Feld-Knapp, Ilona (2011a): *Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010*. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2011b): *Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*. In: Horváth, László / Laczkó, Krisztina / Tóth, Károly (Hrsg.): *Lustrum*. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 982–996.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin*. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1)*. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2013): *Berufliches Selbstverständnis von DaF-LehrerInnen in Ungarn im Spiegel einer empirischen Untersuchung*. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Öhl, Peter / Péteri, Attila / V. Rada, Roberta (Hrsg.): *Dynamik der Sprach(n) und*

- Disziplinen: 21. internationaler Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (= Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanistisches Institut. S. 257-262.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 15-33.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanárképzés megújításához. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta. S. 91–95.
- Feld-Knapp, Ilona (2014c): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014d): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang. S. 127-150.
- Feld-Knapp, Ilona (2015a): Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In: Major, Éva / Veszelszki, Ágnes (Hrsg.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 179-212.
- Feld-Knapp, Ilona (2015b): Diskurse in Lehrerzimmern: Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13-26.
- Feld-Knapp, Ilona (2015c): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 23-37.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg

zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 244-257.

Felix, Sascha (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr.

Forgács, Erzsébet (2002): Kodewechsel beim natürlichen Zweitspracherwerb und bilingualen Erstspracherwerb. In: Földes, Csaba / Pongó, Stefan (Hrsg.): Sprachgermanistik in Ostmitteleuropa. Beiträge der Internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch IV“ in Nitra, 19.-20. Oktober 2001. Wien: Edition Praesens. S. 131-152.

Forgács, Erzsébet (2003): A kódváltás, a transzfer, az interferencia és a mentális lexikon kérdéséhez magyar-német kétnyelvű beszélők megnyilatkozásaiban. In: Modern Filológiai Közlemények. Tanulmányok a nyelvtudomány, az irodalomtudomány és társadalomtudományaik köréből. Miskolc, V. évf., 2/2003. S. 20-41.

Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebersberg Kuno Egyetemi Kiadó.

Franceschini, Rita (2000): A Multilingual Network in the Re-activation of Italian as the Third Language among German Speakers: Evidence from Interaction. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5/1. <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/634/610> (Stand: 2. 2. 2017)

Franceschini, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes / Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistent, Interaktion und Vermittlung. Aachen: Shaker.

Franceschini, Rita (2009): The genesis and development of research in multilingualism: Perspectives for future research. In: Aronin, Larissa / Hufeisen, Britta (Hrsg.): The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition (= AILA Applied Linguistics Series 6). Amsterdam: Benjamins. S. 27-61.

Franceschini, Rita (2010): Einleitung. Sprache und Biographie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 160. S. 7-9.

Franceschini, Rita / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike / Lüdi, Georges (2004) (Hrsg.): Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze. Brain and Language: Psycholinguistic and neurobiological issues (=Sondernummer von Bulletin suisse de linguistique appliquée 78). Bulletin Vals-Asla 78.

- Gailberger, Steffen / Holle, Karl (2010): Modellierung von Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 269-323.
- Gaiser, Gottlieb (2010): PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 381-411.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Garbe, Christine (2009): Lesekompetenz. In: Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. (= UTB StandardWissen Lehramt 3110). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 14-38.
- Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (2009) (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. (= UTB StandardWissen Lehramt 3110). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann [Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift].
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 55-62.
- Gogolin, Ingrid (2010): Bildungssprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 29.
- Gonda, Zsuzsa (2015): Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái (= Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 7). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Goodman, Kenneth S. (1967): Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Singer, Harry / Ruddel, Robert B. (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association. S. 497-508.

- Goodman, Kenneth S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, Paul / Quinn, Terence (Hrsg.): *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: University Press. S. 135-142.
- Goodman, Kenneth S. (1985): Unity in reading. In: Singer, Harry / Ruddell, Robert B. (Hrsg.): *Theoretical models and processes of reading*. Third edition. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 813–840.
- Gósy, Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Gósy, Mária (2008): A szövegértő olvasás. In: *Anyanyelv-pedagógia*. 1/2008. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (Stand: 3. 2. 2017)
- Götze, Lutz (1999): Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1/1999. S. 10-16.
- Gough, Philip B. (1972): One second reading. In: Kavanagh, James F. / Mattingly, Ignatius (Hrsg.): *Language by Ear and by Eye*. Cambridge/Mass: M.I.T. Press.
- Graesser, Arthur C., / Bertus, E. L., / Magliano, J. P. (1995): Inference generation during the comprehension of narrative text. In: Lorch, Robert F. / O'Brian, Edward J. (Hrsg.): *Sources of coherence in reading*. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 295-320.
- Groseva, Maria (1998): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenmodell? In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 21-30.
- Grosjean, Francois. (1992): Another view of bilingualism. In: Harris, Richard Jackson (Hrsg.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
- Gross, Harro (1990): „Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF“. In: Gross Harro / Fischer Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: Iudicium Verlag. S. 105-121.
- Grotjahn, Rüdiger (1987): On the methodological basis of introspective methods. In: Faerch, Claus / Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Introspection in second language research*. Clevedon/UK: Multilingual Matters. S. 54-81.
- Grotjahn, Rüdiger (2002): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4. Bochum: AKS-Verlag.
- Günther, Hartmut (1996): Historisch-systematischer Aufriß der psychologischen Leseforschung. In: Hartmut, Günther / Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2.

- Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10). Berlin/New York: de Gruyter. S. 918-931.
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 207-208.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 11-17.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (Hrsg.): Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Clevedon/Avon: Multilingual Matters. S. 21-41.
- Hartmann, Peter (1968): Textlinguistik als neue linguistische Disziplin. In: Replik 2. S. 2-7.
- Harweg, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink.
- Hatch, Evelyn (1983): Psycholinguistics: a second language perspective. Rowley/Mass: Newbury House.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung (= Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Henrici, Gert (1990): „L2 Classroom Research“: Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1. S. 21-61.
- Henrici, Gert (1995): Spracherwerb durch Interaktionen? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse (= Bausteine Deutsch als Fremdsprache 5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 38-43.
- Hercz, Mária (2008): Professzionális tanérvképzés az Európai Unióban 1.: Finnország, Hollandia, Németország. és az Egyesült Királyság példája. In: Iskolakultúra 18/3-4. S. 96-123.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herrmann, Christoph / Fiebach, Christian (2007): Gehirn und Sprache. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.

- Höhle, Mandy (2010): Erstsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 69.
- Holle, Karl (2009): Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Lesemodelle. In: Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana (Hrsg.): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. (= UTB StandardWissen Lehramt 3110). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 103-166.
- House, Juliane (1998): „Kognitive Wende“: Ja oder Nein? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 89-97.
- House, Juliane (2004): Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 62-68.
- Hu, Adelheid (2004): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 69-76.
- Hudson, T. (1982): The Effects of Induced Schemata on the „Short Circuit“ in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance. In: Language Learning 32/1. S. 1-31.
- Huey, Edmond Burke (1968): The psychology and pedagogy of reading. Cambridge: MIT Press [Erstauflage 1908].
- Hufeisen, Britta (1998): L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden. Tübingen: Stauffenburg. S. 169-183.

- Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 648-653.
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 7-11.
- Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 77-87.
- Hufeisen, Britta (2010a): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 376-381.
- Hufeisen, Britta (2010b): Tertiärsprache. Tertiärsprachendiaktik. In: In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 334.
- Hufeisen, Britta (2010c): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 36. München: Iudicium. S. 200-208.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht / Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 265-282.
- Hufeisen, Britta / Henning et. al. (2015) (Hrsg.): MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (1998) (Hrsg.): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2007) (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag.

- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 826-832.
- Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (2014) (Hrsg.): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen (=Reihe EuroComGerm 1). 2., völlig erneuerte Aufl. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003) (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 738-753.
- Hurrelmann, Bettina (2002a): Leseleistung- Lesekompetenz. Praxis Deutsch 176. S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (= Lesesozialisation und Medien). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Graber, Tanja (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber/Zug: Kallmeyer/Klett/Balmer. S. 18-28.
- Isenberg, Horst (1974): Texttheorie und Gegenstand der Grammatik (= Linguistische Studien 11). Berlin. Akademie-Verlag.
- Iványi, Rudolf: Zur Rolle des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Förderung des Lehrerwissens für den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 263-293.
- Jakus, Enikő (2016): Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtextrn ungarischer Fremdsprachenlerner. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=

- CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 328-347.
- Jessner, Ulrike (1997) Towards a dynamic view of multilingualism. In: Pütz, Manfred (Hrsg.): *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins. S. 17-30.
- Jessner, Ulrike (1998): *Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene*. In: Hufeisen, Britta / Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg. S. 149-158.
- Jessner, Ulrike (2008): *Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges*. In: *Language Teaching* 41/1. S. 15-56.
- Józsa, Krisztián / Steklács, János (2009): *Az olvasáskutatás tanításának aktuális kérdései*. In: *Magyar Pedagógia*. 109/4. S. 365-397.
- Juhász, János (1980) (Hrsg.): *Kontrastive Studien*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Just, Marcel A. / Carpenter, Patricia A. (1980): *A theory of reading: From eye fixations to comprehension*. In: *Psychological Review*. 87/4. S. 329-354.
- Kalverkämper, Hartwig (2000): *Vorläufer der Textlinguistik: die Rhetorik*. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband (= *Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1–17.
- Karcher, Günther (1988): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Kertes Patrícia (2014): *Zur Rolle und Funktion von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten*. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): *Studia linguistica hungarica. A journal of the Faculty of Humanities Eötvös Loránd University*. Vol. 29. Budapest: ELTE BTK. S. 17–34.
- Keßler, Claudia (2010): *Konnektionismus/konnektivistisch*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 164.
- Kintsch, Walter / van Dijk, Teun A. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Klein, Horst G. (2002): *EuroCom-Europäische Interkomprehension*. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker. S. 29-44.

- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000): EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. 2. Aufl. Aachen: Shaker.
- Klein, Wolfgang (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein: Athenäum.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 537-570.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 604-617.
- Kleppin, Karin (2010): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 224-228.
- Koeppel, Rolf (2010): Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Königs, Frank G. (1995): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen: Francke. S. 268-272.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 261–273.
- Königs, Frank G. (2007a): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 435-439.
- Königs, Frank G. (2007b): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 377-382.
- Königs (2010a): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 322-326.
- Königs, Frank G. (2010b): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales

- Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 754-764.
- Königs, Frank G. (2010c): Lerntheorie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 195.
- Kramersch, Claire (2000): „Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign languages.“ In: *The Modern Language Journal* 3. S. 311-326.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kránicz, Eszter (2014): Grammatik- und Wortschatzarbeit verbinden können. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 251-266.
- Krause, Wolf-Dieter (2009): Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule (= Europäische Studien zur Textlinguistik 1)*. 2. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 1-29.
- Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (2009) (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13/2009. Schwerpunkt: Lesen – Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wiese DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Mauer“- Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren- und Lernen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 114-122.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. In: *Fremdsprache Deutsch* 1/1999. S. 26-30.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Schulen Europas. In: *Die Union. Vierteljahreszeitschrift für Integrationsfragen*. 1/2002. S. 71–78.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003a): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch*. Strassburg: Europarat. S. 35-49.

- Krumm, Hans-Jürgen (2003b): Mehrsprachige Welt - Einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien. In: Schneider, Günther / Clalüna, Monika (Hrsg.): Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: Iudicium. S. 39-52.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003c): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 120-127.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren- Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010a): EuroComGerm. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010b): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 208.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010c): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache 61/2010. S. 16-24.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Balanceakte zwischen Theorie und Praxis: Der Stellenwert von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung in der DaF-Lehrerbildung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium Verlag. S. 29-41.

- Krumm, Hans-Jürgen / Jenkins, Eva Marie (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts. Wien: Eviva.
- Kursiša, Anta (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 8) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laberge, David / Samuels, S. Jay (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. In: *Cognitive Psychology* 6. S. 293-323.
- Lee, James F. / Musumeci, Diane (1988): On Hierarchies of Reading Skills and Text Types. In: *The Modern Language Journal* 72. S. 173-187.
- Legutke, Michael K. (2004): Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Juniorportfolio als „Tor zur Mehrsprachigkeit“? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 121-131.
- Lengyel, Zsolt / Navracsics, Judit (2011) (Hrsg.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben: Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* (=Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 121). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache (= *Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 5). Bochum: AKS-Verlag.
- Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001.* Hagen, 9.–10. November 2001. Hagen: FernUni. S. 124–140.
- Lutjeharms, Madeline (2010a): Der Leseprozess in Mutter-und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 11–27.
- Lutjeharms, Madeline (2010b): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband (= *Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 976-982.

- Lutjeharms, Madeline / Schmidt, Claudia (2010) (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mackworth, Jane F. (1972): Some models of the reading process: learners and skilled readers. In: Reading Research Quarterly 12/4. S. 701-732.
- Marsh, G. / Friedman, M. / Welch, V. / Desberg P. (1981): A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In: Waller / MacKinnon (Hrsg.): Reading research: Advances in theory and practice. Vol. 3. New York: Academic Press. S. 199-221.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFmE“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mattingly, Ignatius (1972): Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: Kavanagh, James F. / Mattingly, Ignatius (Hrsg.): Language by ear and by eye. Cambridge/Massachusetts: MIT Press. S. 27-61.
- Mattingly, Ignatius (1992): Linguistic awareness and orthographic form. In: Frost, Ram / Katz, Marian (Hrsg.): Orthography, phonology, morphology, and meaning. Amsterdam: North Holland. S. 11-26.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. In: Französisch heute 31/1. S. 55-67.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In: Rutke, Dorothea / Weber, Peter J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa. St. Augustin: Asgard. S. 97-116.
- Meißner, Franz-Joseph (2012): Redinter. Interkomprehension. In: Fäcke, Christiane / Martinez, Héléne / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16-18. September 2010. Universität Augsburg. Stuttgart: Klett. S. 234-238.
- Meißner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna (2009): Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf (Stand: 2. 2. 2017)

- Meyer, Meinert A. (2007): Erziehungswissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 43-49.
- Mitchian, Haymo (2010): Behavioristische Ansätze. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 793-799.
- Morton, John (1969): The interaction of information in word recognition. In: Psychological Review 76. S. 165-178.
- Müller, Horst M. (2013): Psycholinguistik – Neurolinguistik: Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn. Paderborn: UTB.
- Müller, Klaus (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivismus: Lehren, Lernen, ästhetische Prozesse. Neuwied: Luchterhand. S. 71-115.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nahalka, István (2003): A tanulás. In: Falus, Iván (Hrsg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 104-136.
- Navracsics, Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest: Balassi Kiadó.
- Navracsics, Judit (2010): Egyéni kétnyelvűség (= Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek 3). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó/Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Navracsics, Judit (2011): A korai gyermekkori többnyelvűség és a kognitív fejlődés. In: Navracsics, Judit / Lengyel, Zsolt (Hrsg.): Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben: Pszicholingvisztikai tanulmányok II (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 121). Budapest: Tinta Könyvkiadó. S. 95-107.
- Navracsics, Judit (2015): L1 and dominant language - as reflected in speech disfluencies. In: Navracsics, Judit / Bátyi, Szilvia (Hrsg.): Első- és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. First and second language: Interdisciplinary approaches (= Pszicholingvisztikai tanulmányok 6). Budapest: Tinta Könyvkiadó. S. 61-76.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.

- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 13-34.
- Nicoladis, Elena (2008): Bilingualism and language cognitive development. In: Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (Hrsg.): An Introduction to Bilingualism. Principles and Processes. New York et. al.: Erlbaum. S. 167-181.
- Nix, Daniel (2010): Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht I. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 139-189.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten (= Reihe Germanistische Linguistik 119). Tübingen: Niemeyer.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter (Hrsg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Wiesbaden: F. Steiner. S. 43-52.
- Oller, J. W. (1972): Assessing Competence in ESL Reading. In: TESOL Quarterly 6/1. S. 312-323.
- Ollivier, Christian / Strasser, Margareta (2013): Interkomprehension in Theorie und Praxis. Wien: Praesens Verlag.
- Oomen-Welke, Ingelore (2007): Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 145-151.
- Paradis, Michel (2004): A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Perfetti, Charles A. (1986): Cognitive and linguistic components of reading ability. In: Foorman, Barbara R. / Siegel, Alexander (Hrsg.): Acquisition of reading skills. Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 11-41.
- Perge, Gabriella (2014a): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 267-310.
- Perge, Gabriella (2014b): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra.

Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta Könyvkiadó. S. 457-462.

- Perge, Gabriella (2015a): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2015. S. 128-139.
- Perge, Gabriella (2015b): Interaktionen in Texten. In: In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 42-55.
- Perge, Gabriella (2015c): Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. In: Annual Journals: Transfer "Forschung <-> Schule" – Themenheft: Sprachsensibel Lehren und Lernen. 1/1. S. 125-135.
- Perge, Gabriella (2016): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium Verlag. S. 165-181.
- Peschel, Corinna (2006): „Verweismittel – Anaphorik – thematische Fortführung: Ein Thema für den Grammatikunterricht?“ In: Spiegel Carmen / Vogt Rüdiger (Hrsg.): Textlinguistik für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 171-185.
- Pléh, Csaba (2014): A pszicholingvisztika története. In: Pléh, Csaba / Lukács, Ágnes (Hrsg.): Pszicholingvisztika 1-2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv. Budapest: Akadémiai Kiadó. S. 3-116.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmolzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 7). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 13–43.
- Quetz, Jürgen (2004): Polyglott oder Kauderwelsch? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 181-190.

- Quetz, Jürgen (2010): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Kallmeyer/Klett. S. 45-49.
- Raasch, Albert (2003): „Europäische Sprachenpolitik – bottom up: Persönliche Erfahrungen und subjektive Perspektiven“. In: Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Winter. 256-266.
- Radach, Ralph / Kennedy, Alan (2004): Theoretical perspectives on eye movements in reading. Past controversies, current issues and an agenda for future research. In: European journal of cognitive psychology 16/2014. S. 3-26.
- Rampillon, Ute (2006): Fremdsprachen lernen lernen – Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapest Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 76-84.
- Ravem, Roar (1968): Language Acquisition in a Second Language Environment. In: IRAL 6. S. 175-185.
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr. S. 19-37.
- Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (2015): Historisch-hermeneutische Ansätze der Lese- und Leserforschung. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Berlin/München/New York: De Gruyter. S. 85-114.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander (1989): The Psychology of Reading. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall.
- Rayner, Keith / Pollatsek, Alexander (2006): Eye-movement control in reading. In: Traxler, Matthew / Gernsbacher, Morton A. (Hrsg.): Handbook of psycholinguistic. Oxford. S. 613-658.
- Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 211-227.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.

- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa Verlag. S. 25-58.
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2009): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 25-58.
- Rickheit, Gert / Strohner, Hans (1993): Grundlagen kognitiver Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse. Tübingen/Basel: Francke.
- Riehl, Claudia Maria (2002): Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In: Müller-Lancé, Johannes / Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Aachen: Shaker. S. 63-78.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riemer, Claudia (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 707-714.
- Riemer, Claudia (2002): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit. In: ZV-Journal, Magazin des Zentralvereins der Wiener Lehrerschaft. (3: Schwerpunkt Sprache). S. 45-52.
- Riemer, Claudia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 764-781.
- Roche, Jörg (2011): Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biffel, Gudrun / Rössl, Lydia (Hrsg.): Migration und Integration 2. Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis. Bad Vöslau: omnium. S. 25-36.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.

- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel: (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R. (2007): Leseverständnis ohne Lesen? Zur Konstruktvalidität von multiple-choice Leseverständnistestaufgaben. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21. S. 305–314.
- Ruddel, / Unrau (1994): Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association. S. 996- 1056.
- Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (1994) (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, David E. (1994): Toward an interactive model of reading. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association. S. 864-894.
- Sadoski, Mark / Paivio, Allan (2004): A Dual Coding theoretical model of reading. In: Ruddell, Robert B. / Unrau, Norman J. (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark/Delaware: International Reading Association. S. 1329–1362.
- Samuels, S. Jay (1994): Toward a theory of automatic information processing in reading. In: Ruddel, Robert B. / Ruddel, Martha Rapp / Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association. S. 816-838.
- Sanders, Willy (2000): Vorläufer der Textlinguistik: die Stilistik. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 17–28.
- Schank, R.C. / Abelson, R. (1977): Scripts, Plans, Goals, and Understanding. Hillsdale/NJ: Earlbaum Association
- Scherner, Maximilian (2006): „Lesekompetenz“ und „Interpretation“. Oder: Wie text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationstext aufweisbar wird. In: Spiegel,

- Carmen / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 69-84.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 807-817.
- Schmidt, Siegfried (1976): Texttheorie: Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation. 2. verbesserte und ergänzte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Schnotz, Wolfgang (1988): Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz / Spada, Hans (Hrsg.): Wissenspsychologie. München: Psychologie Verlags Union. S. 299-330.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten (= Fortschritte der psychologischen Forschung 20). München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schoenke, Eva (2000): Textlinguistik im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16). Berlin/New York: de Gruyter. S. 123–132.
- Schönpflug, Ute (2007): Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 49-54.
- Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozeß als mentales Handeln. Münster/New York: Waxmann.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 95-105.

- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (2014) (Hrsg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweitsprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 366
- Smith, Frank (1971): Understanding Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spillner, Bernd (2007): Angewandte Linguistik. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 31-37.
- Steklács, János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács, János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. In: Anyanyelv-pedagógia. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> (Stand: 3. 2. 2017)
- Szikszainé, Nagy Irma (2006): Leíró magyar szövegtan. Budapest: Osiris Kiadó.
- T. Balla Ágnes (2011): A magyar anyanyelv és az angol mint első idegen nyelv hatása németet második idegen nyelvként tanuló diákok nyelvtanulási folyamataira. In: Gecső, Tamás / Kiss, Zoltán (Hrsg.): Az alkalmazott nyelvészet integritásának kérdései. Budapest: Tinta Könyvkiadó. S. 229-238.
- T. Balla, Ágnes (2012): The role of second language English in the process of learning third language German. Szegedi Egyetem. PhD-Dissertation. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1658/1/T.Balla_Agnes_dissertation.pdf (Stand: 3. 3. 2017)
- Taczman, Andrea (2014): Fremdsprachenunterricht ganzheitlich praktizieren lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 309-324.
- Taczman, Andrea (2017): Das Erasmus-Intensivprogramm als Lernprozess. Ein Bericht aus Sicht der ungarischen Teilnehmenden. (erscheint).
- Tafel, Karin et. al. (2009): Slavische Interkomprehension. Eine Einführung. Tübingen: Narr/Francke.
- Tátrai, Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Temple, Christine M. (1997): Developmental cognitive neuropsychology. Hove: Psychology Press.

- Thonhauser, Ingo (2008): Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): Fertigkeiten-integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens. S. 87–106.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2011): A magyar nyelv szövegtana. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2013): Bevezetés a kognitív nyelvészetbe. Budapest: Osiris.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 331-335.
- Tschirner, Erwin (2010): Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 190.
- Vater, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Verhoeven, Ludo T. (1990): Acquisition of reading in a second language. In: Reading Research Quarterly 25. S. 90-114.
- Vollmer, Helmut J. (1998): Dem Lerner auf der Spur: Kognitive, emotionale und interaktive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 197-206.
- Weinreich, Uriel (1953): Languages in Contact. Findings and Problems. The Hague et. al.: Mouton.
- Weinreich, Uriel (1976): Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. Tübingen: Beck Verlag.
- Weinrich, Harald (1978): Tempus. Besprochene und erzählte Welt. 4. Auflage. Stuttgart et. al.: Kohlhammer.
- Weis, Uta (2000): Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten. Hamburg: Libri Books on Demand.
- Westhoff, Gerard (1987): Didaktik des Leseverstehens. München: Hueber.

- Wermke, Matthias / Kunkel-Razum, Kathrin / Scholze-Stubenrecht, Werner (2006) (Hrsg.): Duden. Die Grammatik. Band 4. 7. Auflage. Mannheim et. al.: Dudenverlag.
- Westhoff, Gerard (1991): Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction (Part 2). In: ADFL-Bulletin. 22/3. S. 28-32.
- Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen (= Fernstudieneinheit 17). Berlin/München et. al.: Langenscheidt.
- Williams, Sarah / Hammarberg, Björn (1998): Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. In: Applied Linguistics. 19/3. S. 295-333.
- Wittmann, Marc / Pöppel, Ernst (1999): Neurobiologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo / Hasemann, Klaus / Löffler, Dietrich / Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 224-239.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 93/5. S. 407-429.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. S. 541–560.
- Wolff, Dieter (1997a): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Materialien DaF 46. S. 141-166.
- Wolff, Dieter (1997b): Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: FLuL- Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. S. 167-183.
- Wolff, Dieter (2000): Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: FLuL- Fremdsprachen Lehren und Lernen 29. S. 91-105.
- Wolff, Dieter (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main et.al.: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2002b): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Der Deutschunterricht 3/2002. S. 31-38.
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke. S. 321-326.
- Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zimmermann, Günther (1998): Rolle und Funktion der Begriffe 'Kognition' und 'Emotion' bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 207-216.

Zybatow, Lew (2005): EuroComSlav. Aachen: Shaker Verlag.

Internetquellen:

Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt der UNESCO-Generalkonferenz (2001): <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/unesco-erklaerungen/erklaerung-vielfalt.html> (Stand: 30. 01. 2017)

Nemzeti Alaptanterv (2012): In: Magyar Közlöny 66.: www.magyarokozlony.hu/pdf/13006 (Stand: 2. 2. 2017)

PISA-jelentés 2012. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> (Stand: 2. 2. 2017)

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. KOM (95) 590 vom 29. 11.1995. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (Stand: 2. 2. 2017)

9 Quellenverzeichnis für die analysierten Texte

1. Thema „Bildungswesen“

A magyar kamaszoknak nem megy a matek

URL: <http://www.origo.hu/itthon/20131203-a-2012-es-pisa-felmeres-eredmenyei.html>

(Stand: 3. 2. 2017)

Ungerechtes Bildungssystem: Ein Junge will nach oben

URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/ungerechtes-bildungssystem-ein-arbeiterkind-kaempft-sich-an-die-uni-a-936297.html> (Stand: 3. 2. 2017)

Finland to teach typing rather than handwriting in schools

URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/finland/11391999/Finland-to-teach-typing-rather-than-handwriting-in-schools.html> (Stand: 3. 2. 2017)

2. Thema „Mehrsprachigkeit“

Három osztály, három ország – Többsz nyelvű gyerekek

URL:

http://divany.hu/kolyok/2015/05/06/harom_osztaly_harom_orzag_tobbnyelvu_gyerekek/

(Stand: 30. 05. 2015)

Warum es gut ist, mit vielen Sprachen aufzuwachsen

URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/wie-erklare-ich-s-meinem-kind/kindern-erklaert-vorteil-mehrsprachigkeit-13315729.html> (Stand: 30. 05. 2015)

Multi-lingual children ‘are best equipped for global jobs market’

URL: <http://www.standard.co.uk/news/london/multilingual-children-are-best-equipped-for-global-jobs-market-8529012.html> (Stand: 30. 05. 2015)

3. Thema „Schulfächer“

Médiaismeret

In: *Élet és Tudomány*, 1997, 7. zitiert nach: Feld-Knapp, Ilona u.a. (2002): *Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal*. 2. Auflage. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 49f.

Berliner Schüler bekommen neue Unterrichtsfächer

URL: <http://www.morgenpost.de/berlin/article134836680/Berliner-Schueler-bekommen-neue-Unterrichtsfacher.html> (Stand: 13. 8. 2015)

Goodbye, math and history: Finland wants to abandon teaching subjects at school

URL: <http://qz.com/367487/goodbye-math-and-history-finland-wants-to-abandon-teaching-subjects-at-school/> (Stand: 2. 1. 2016)

4. Thema „Gehörlose“

Mit csinál valójában egy jelnyelvi tolmács? 1. rész

URL:http://hallatlan.blog.hu/2013/09/23/mit_csinal_valojaban_egy_jelnyelvi_tolmacs_1_rész (Stand: 30. 10. 2015)

Wer nicht hören kann, muss sehen

In: Frankfurter Rundschau, 12. 05.1995 zitiert nach: Feld-Knapp, Ilona u.a. (2002): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. 2. Auflage. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Deaf girl, 4, communicates with her dog Baxter by using sign language

URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3294440/Deaf-girl-4-communicates-dog-Baxter-using-sign-language.html> (Stand: 30. 10. 2015)

5. Thema „Familie“

A család szerepe mindennapjainkban

URL: <http://mipszi.hu/cikk/100817-csalad-szerepe-mindennapjainkban> (Stand: 13. 8. 2015)

Das erste Kind

In: Psychologie heute. 10/1996, zitiert nach: Feld-Knapp, Ilona u.a. (2002): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. 2. Auflage. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. S. 141f.

Roles within the Family

URL: <https://www.healthychildren.org/English/family-life/family-dynamics/Pages/Roles-Within-the-Family.aspx> (Stand: 13. 8. 2015)

6. Thema „Werbung”

Reklám a sorok között

URL: http://www.eletestudomany.hu/reklam_a_sorok_kozott (Stand: 2. 1. 2016)

Wie gefährlich Werbung für Kinder ist

URL: <http://www.familie.de/kind/wie-gefaehrlich-werbung-fuer-kinder-ist-538485.html>
(Stand: 2. 1. 2016)

Marketing and advertising to children: the issues at stake

URL: <http://www.theguardian.com/sustainable-business/marketing-advertising-children-issues-at-stake> (Stand: 2. 1. 2016)

7. Thema „Sozialisierungsprozess”

Az önállóság útján

URL: <http://hajraegeszseg.hu/cikk/2013-09-19/az-onallosag-utjan> (Stand: 3. 1. 2016)

Kinder in Krabbelgruppen: egoistisch und unkooperativ?

In: Psychologie Heute 02/1997 zitiert nach: Feld-Knapp, Ilona u.a. (2002): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. 2. Auflage. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Yes, minister, nurseries ARE bad for children. So why don't you do more for stay-at-home mums?

URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2313195/Yes-minister-nurseries-ARE-bad-children-So-dont-stay-home-mums.html> (Stand: 3. 2. 2017)

8. Thema „Geschwister”

Testvérek és egykék. Családi szocializáció

URL: <http://www.mindennapi pszichologia.hu/cikk/160214-testverek-egykek> (Stand: 20. 02. 2016)

Geschwisterbeziehungen sind ein gewaltiges Kapital

URL: <http://www.welt.de/gesundheit/article127057844/Geschwisterbeziehungen-sind-ein-gewaltiges-Kapital.html> (Stand: 21. 02. 2016)

Having Only One Child: Easier on Parents, Better for Kids?

URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/insight-is-2020/201209/having-only-one-child-easier-parents-better-kids> (Stand: 21. 02. 2016)

9. Thema „Begabten in der Schule“

Új irányok az iskolai tehetséggondozásban

URL: <http://www.mindennapipszichologia.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseggondozasban> (Stand: 23. 02. 2016)

Hochbegabt – zu gut für die Schule

URL: <http://www.pasch-net.de/pas/cls/leh/unt/dst/sch/de3357990.htm> (Stand: 23. 02. 2016)

Colour-coded children: School puts bright children in different uniforms

URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2019131/Colour-coded-children-School-puts-bright-children-different-uniforms.html> (Stand: 23. 02. 2016)

10. Thema „Formen alternativer Schulen“

Az inkluzív iskola

URL: <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/az-inkluziv-iskola> (Stand: 25. 02. 2016)

„Waldorfschule“ – Privatschulen für alle Sinne

URL: <http://www.pasch-net.de/pas/cls/leh/unt/dst/sch/de3324236.htm> (Stand: 3. 2. 2017)

Steiner schools 'could help all'

URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/4633601.stm (Stand: 24. 02. 2016)

11. Thema „Musiktherapie“

Mire jó a zeneterápia?

URL: http://www.ng.hu/Tudomany/2003/09/Mire_jo_a_zeneterapia (Stand: 29. 2. 2016)

Macht der Musik

URL: http://www.planetwissen.de/kultur/musik/macht_der_musik/pwwbmachtdermusik100.html (Stand: 28. 02. 2016)

Dementia and the power of music

URL: <http://www.theguardian.com/society/2012/apr/23/dementia-power-of-music> (Stand: 29. 2. 2016)

12. Thema „Schlafstörungen bei Jugendlichen“

Lehet, hogy a kialvatlanság miatt kezelhetetlen a gyermek

URL: <http://www.mindennapipszichologia.hu/hir/160218-lehet-hogy-kialvatlansag-miatt-kezelhetetlen-gyermek> (Stand: 2. 3. 2016)

Schlaftraining für Kinder und Jugendliche

URL: <http://derstandard.at/1297820423022/Verhaltens--und-Hypnotherapie-Schlaftraining-fuer-Kinder-und-Jugendliche> (Stand: 3.3. 2016)

Why are teens always tired?

URL: <http://www.nhs.uk/Livewell/Childrensleep/Pages/whyteenssleptoomuch.aspx> (Stand: 3. 3. 2016)

13. Thema „Extremsport“

A halhatatlanság illúziójában - Az adrenalinfüggés veszélyes betegség

URL: <http://www.life.hu/drlife/20110603-az-adrenalinfugges-veszelyes-betegseg.html> (Stand: 3. 2. 2017)

Was treibt den Menschen in den Abgrund?

URL: <http://www.faz.net/aktuell/sport/extremsport-was-treibt-den-menschen-in-den-abgrund-112133.html> (Stand: 3. 2. 2017)

The Psychology of Extreme Sports: Addicts, not Loonies

URL: <http://www.popularsocialscience.com/2012/11/05/the-psychology-of-extreme-sports-addicts-not-loonies/> (Stand: 3. 2. 2017)

14. Thema „Patchwork-Familie“

Tippek, csapdahelyzetek: mozaikcsaládban, boldogan

URL: http://hvg.hu/brandchannel/extrapszichologia_20150526_Tippek_csapdahelyzetek
(Stand: 3. 2. 2017)

Patchwork-Familien

URL:http://www.planet-wissen.de/gesellschaft/familie/patchwork_familien/pwwbpatchworkfamilien100.html
(Stand: 3. 2. 2017)

New baby in a stepfamily

URL: <http://www.familylives.org.uk/advice/your-family/stepfamilies/becoming-a-step-parent/new-baby-in-a-stepfamily/> (Stand: 3. 2. 2017)

15. Thema „Arbeit im Ausland“

Mennyire viseli meg a gyermeket, ha az egyik szülő külföldön vállal munkát?

URL:
http://gyermekpszichologus.blog.hu/2013/05/16/mennyire_viseli_meg_a_gyermeket_ha_az_egyik_szulo_kulfoldon_vallal_munkat (Stand: 22. 3. 2016)

Wie man eine Karriere im Ausland beginnt

URL: <http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/article131698998/Wie-man-eine-Karriere-im-Ausland-beginnt.html> (Stand: 22. 3. 2016)

Taking your career overseas: how to get a charity job abroad

URL: <http://www.theguardian.com/voluntary-sector-network/2016/feb/05/taking-career-overseas-charity-job-abroad> (Stand: 22. 3. 2016)

16. Thema „Klimawandel“

Obama klímaalkut sürget

URL: <http://nepszava.hu/cikk/1068396-obama-klímaalkut-surget> (Stand: 4. 4. 2016)

„Wir haben heute alle zusammen Geschichte geschrieben“

URL: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/klimagipfel/weltklimavertrag-angenommen-wir-haben-heute-alle-zusammen-geschichte-geschrieben-13963330.html> (Stand: 4. 4. 2016)

Obama: Climate agreement 'best chance we have' to save the planet

URL: <http://edition.cnn.com/2015/12/12/world/global-climate-change-conference-vote/> (Stand: 4. 4. 2016)

17. Thema „gentechnisch modifizierte Pflanzen“

Bizonytalan hatású génmódosított növényeket engedélyeztek

URL: http://hvg.hu/vilag/20100302_gmo_bizottsagi_jovahagyas_amflora_tagalla (Stand: 13. 04. 2016)

EU genehmigt Einfuhr von 19 genveränderten Pflanzen

URL: <http://www.zeit.de/wirtschaft/2015-04/gentechnik-genmais-eu-kommission-import> (Stand: 13. 04. 2016)

GM crop-growing banned in Northern Ireland

URL: <http://www.bbc.com/news/world-europe-34316778> (Stand: 13. 04. 2016)

18. Thema „Energiewende“

Vészjelzés a német cégektől: tarthatatlanul drága az energia

URL:

http://www.portfolio.hu/vallalatok/energia/veszjelzes_a_nemet_cegektol_tarthatatlanul_druga_az_energia.175774.html (Stand: 19. 4. 2016)

Atomausstieg: Neue Kommission fürchtet Milliardenkosten für Steuerzahler

URL: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/atomkommission-fuerchtet-milliardenkosten-fuer-steuerzahler-a-1061066.html> (Stand: 19. 4. 2016)

What Is So Revolutionary About Germany's Energiewende?

URL: <http://www.forbes.com/sites/williampentland/2015> (Stand: 3. 2. 2017)

19. Thema „Frauenquote“

Változó férfiszerepek: kié a hatalom?

URL: http://hvg.hu/plazs/20100226_valtozo_szerepek_hatalom (Stand: 20. 4. 2016)

Bundestag verabschiedet Frauenquote

URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article138130259/Bundestag-verabschiedet-Frauenquote.html> (Stand: 20. 4. 2016)

German parliament passes gender quota for corporate boards

URL: <http://www.pbs.org/newshour/rundown/german-parliament-passes-gender-quota-corporate-boards/> (Stand: 20. 4. 2016)

20. Thema „Suchtkrankheiten“

A függőség inkább biológiai, mint lelki eredetű betegség az új kutatások szerint

URL: <http://www.origo.hu/egeszseg/20110830-ujradefinialtak-a-fuggoseg-fogalmat-addikcio-dohanyzas-alkohol.html> (Stand: 24. 4. 2016)

Süchtig nach Sport

URL: <http://www.mdr.de/lexi-tv/Sportsucht100.html> (Stand: 24. 4. 2016)

The young generation are 'addicted' to mobile phones

URL: <http://www.telegraph.co.uk/technology/8458786/The-young-generation-are-addicted-to-mobile-phones.html> (Stand: 24. 4. 2016)

10 Anhang

10.1 Anhang 1: Leitfaden zum reflektierten Interview

A szövegek olvasása után, az interjú közben a diákoknál lévő vezérfonal:

A)

A szöveg értése szempontjából különbséget tehetünk a szöveget alkotó szavak között. A szavak egyik csoportjába tartoznak azok, amelyek megértése és szövegbeli funkciójuk felismerése alapvető feltétele a teljes szöveg megértésének.

- Nevezd meg ezeket a szavakat a magyar szövegben.
- Miért éppen ezeket a szavakat választottad? Magyarázd meg.

- Nevezd meg ezeket a szavakat a német szövegben.
- Itt miért éppen ezeket választottad? Magyarázd meg.

- Nevezd meg ezeket a szavakat az angol szövegben.
- Itt miért éppen ezeket választottad? Magyarázd meg.

B)

A kiválasztott szövegekben a kulcsszavak döntő jelentőséggel bírnak, ráirányítják ugyanis a figyelmünket a fontos tartalmakra, a fontos információkra, és segítenek abban, hogy ezeket a kevésbé fontosaktól elválasszuk. A szöveg témája szempontjából legfontosabb kulcsszavak a szövegben újra és újra megjelennek, azonban nem mindig szó szerint ismétlődnek, sok esetben utalnak rájuk pl. névmással vagy szinonimával. A téma nyelvi azonosítása különböző lehet.

Magyar szöveg:

- Hány témát tudsz a magyar nyelvű szövegben azonosítani?
- Ezeket a témákat mely szavak alapján tudod azonosítani?
- Mely szavak hordozzák a magyar szövegben a leglényegesebb információkat? Melyek a kulcsszavak? Nevezd meg őket.
- Hogyan ismétlődnek ezek a témák a szövegben? (szó szerinti ismétléssel, utalással, annak mely formáival)

- Mondtuk, hogy a témák újra és újra felbukkannak a szövegekben. Ez nyelvileg hogyan valósul meg a magyar nyelvű szövegben?

Német szöveg:

- Hány témát tudsz a német nyelvű szövegben azonosítani?
- Ezeket a témákat mely szavak alapján tudod azonosítani?
- Mely szavak hordozzák a német szövegben a leglényegesebb információkat? Melyek a kulcsszavak? Nevezd meg őket.
- Hogyan ismétlődnek ezek a témák a szövegben? (szó szerinti ismétléssel, utalással, annak mely formáival)
- Mondtuk, hogy a témák újra és újra felbukkannak a szövegekben. Ez nyelvileg hogyan valósul meg a német nyelvű szövegben?

Angol szöveg:

- Hány témát tudsz az angol nyelvű szövegben azonosítani?
- Ezeket a témákat mely szavak alapján tudod azonosítani?
- Mely szavak hordozzák az angol szövegben a leglényegesebb információkat? Melyek a kulcsszavak? Nevezd meg őket.
- Hogyan ismétlődnek ezek a témák a szövegben? (szó szerinti ismétléssel, utalással, annak mely formáival)
- Mondtuk, hogy a témák újra és újra felbukkannak a szövegekben. Ez nyelvileg hogyan realizálódik az angol nyelvű szövegben?

A három nyelv egymáshoz viszonyítása:

- Értelmezd, hogy a témák ismétlődése, ill. a rájuk való utalás hogyan valósul meg a három nyelvben?

Magyar:

Német:

Angol:

- Milyen különbségeket, ill. hasonlóságokat fedezel fel?

C)

A szövegértés szempontjából fontos szerepet játszanak a mondathatáron átívelő nyelvi eszközök (pl. kötőszavak), amelyek által a szövegbeli tartalmak összekapcsolódnak, és amelyek biztosítják a szövegösszefüggést (szövegkoherenciát).

- Magyarázd meg, milyen szerepük van az egyes kötőszavaknak a szövegkoherencia létrehozásában a magyar szövegben?
- Magyarázd meg, milyen szerepük van az egyes kötőszavaknak a szövegkoherencia létrehozásában a német szövegben?
- Magyarázd meg, milyen szerepük van az egyes kötőszavaknak a szövegkoherencia létrehozásában az angol szövegben?

10.2 Anhang 2: Fragebogen zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses

Kérdőív

1) Milyen mértékben okoztak problémát számodra a magyar szöveg olvasása közben az alábbiak?

Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé okozott problémát, 5=nagymértékben okozott problémát)!

Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!

- a) _____ a szöveg központi témája
- b) _____ a szöveg szókinccse
- c) _____ a szövegben szereplő témák megtalálása
- d) _____ az egyes témaszavakra történő utalások (pl. szinonimák, névmások, szóismétlés, ragozás) megtalálása
- e) _____ a szövegben szereplő kötőszavak funkciójának felismerése

2) Milyen mértékben okoztak problémát számodra a német szöveg olvasása közben az alábbiak?

Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé okozott problémát, 5=nagymértékben okozott problémát)!

Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!

- a) _____ a szöveg központi témája
- b) _____ a szöveg szókinccse
- c) _____ a szövegben szereplő témák megtalálása
- d) _____ az egyes témaszavakra történő utalások (pl. szinonimák, névmások, szóismétlés, ragozás) megtalálása
- e) _____ a szövegben szereplő kötőszavak funkciójának felismerése

3) Milyen mértékben okoztak problémát számodra az angol szöveg olvasása közben az alábbiak?

Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé okozott problémát, 5=nagymértékben okozott problémát)!

Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!

- a) _____ a szöveg központi témája
- b) _____ a szöveg szókinccse
- c) _____ a szövegben szereplő témák megtalálása

- d) _____ az egyes témaszavakra történő utalások (pl. szinonimák, névmások, szóismétlés, ragozás) megtalálása
- e) _____ a szövegben szereplő kötőszavak funkciójának felismerése

4) Milyen mértékben voltak jellemzők Rád a következő állítások a magyar, német és angol nyelvű szövegek egymás utáni olvasásakor?

Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé volt jellemző, 5=nagymértékben jellemző volt)!

Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!

- a) _____ A magyar szöveg olvasása után problémát okozott az anyanyelvről egy másik nyelvre váltani.
- b) _____ Az egyik idegen nyelvről a másikra történő váltás nehézséget jelentett.
- c) _____ A magyar nyelvű szöveg olvasása után a váltás a német nyelvű szövegre problémát okozott.
- d) _____ A német nyelvű szöveg olvasása után a váltás az angol nyelvű szövegre problémát okozott.

5) Milyen mértékben voltak jellemzők Rád a következő állítások, amikor a magyar után a germán nyelvű (német és angol) szövegeket olvastad?

Értékelj a következő állításokat 1-től 5-ig (1=legkevésbé nehezítette meg, 5=nagymértékben megnehezítette)!

Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!

A)

A magyar nyelvű szöveg után a germán nyelvű (német és angol) szövegek olvasására való váltást megnehezítette, hogy

a germán nyelvekben vannak nyelvtani nemek. a) _____

a germán nyelvekben előjárószavak vannak. b) _____

a germán nyelvekben a névmások megjelennek a szövegben. c) _____

a germán nyelvekben névmásokkal történik az utalás a szövegben. d) _____

a germán nyelvekben az igei személyragoknak kevésbé van utaló szerepük. e) _____

B)

A német nyelvű szöveg után az angol nyelvű szöveg olvasására való váltást megnehezítette, hogy

a germán nyelvekben vannak nyelvtani nemek. a) _____

a germán nyelvekben előjárószavak vannak. b) _____

a germán nyelvekben a névmások megjelennek a szövegben. c) _____

a germán nyelvekben névmásokkal történik az utalás a szövegben. d) _____

a germán nyelvekben az igei személyragoknak kevésbé van utaló szerepük. e) _____

6) Van-e kialakult olvasási stratégiád szövegek olvasásakor?

Húzd alá a megfelelő választ!

Igen

Nem

A) Abban az esetben, ha igen, melyek ezek?

Írd le őket!

.....
.....
.....
.....
.....

B) Abban az esetben, ha nem, mit gondolsz, mi lehet ennek az oka?

Fejtsd ki a válaszodat!

.....
.....
.....
.....
.....

7) **Milyen mértékben igazak Rád a következő állítások?**

Értékelj őket 1-től 5-ig (1=egyáltalán nem, 5=nagymértékben igaz)!

Írj 8-at, ha nem akarsz válaszolni, ill. 9-et, ha nem tudod a kérdésre a választ!

A)

Magyar nyelv	Idegen nyelv
a) _____ Szívesen tanulnék magyarórán olvasási stratégiákat.	d) _____ Szívesen tanulnék idegennyelv-órán olvasási stratégiákat.
b) _____ Magyarórán már korábban is tanultunk olvasási stratégiákat.	e) _____ Idegennyelv-órán tanultunk olvasási stratégiákat.
A c)-re akkor adj választ, ha a b)-ben 3-at vagy annál nagyobb számot írtál!	Az f)-re akkor adj választ, ha az e)-ben 3-at vagy annál nagyobb számot írtál!
c) _____ A magyarórán tanult olvasási stratégiákat idegennyelv-órán is tudom használni.	f) _____ Az első idegen nyelven tanult olvasási stratégiákat a második idegen nyelven is tudom használni.

B)

Magyar nyelv	Idegen nyelv
a) _____ Magyar nyelvű szövegek olvasásakor kikeresem a szövegben a kulcsszavakat.	d) _____ Idegen nyelvű szöveg olvasásakor kikeresem a szövegben a kulcsszavakat.
b) _____ Magyar nyelvű szövegek olvasásakor aláhúzom a tételmondatokat.	e) _____ Idegen nyelvű szöveg olvasásakor aláhúzom a tételmondatokat.
c) _____ Magyar szöveg olvasásakor figyelek a kötőszavakra.	f) _____ Idegen nyelvű szöveg olvasásakor figyelek a kötőszavakra.

Háttér adatok a kérdőívhez

Válaszolj, kérlek az alábbi kérdésekre!

Nem: nő férfi

Kor: _____ év

Iskolatípus: _____

Évfolyam: _____

Anyanyelv: _____

Beszélt idegen nyelveid	Mióta tanulsz ezeket a nyelveket intenzíven?	Hol tanultad leginkább ezeket a nyelveket? Húzd alá!*	Miért ezeket a nyelveket választottad?	Mennyire szereted ezeket a nyelveket? Értékelj őket egy 5-ös skálán! Karikázd be a számot! (1=legkevésbé szeretem, 5=legjobban szeretem)	Voltál-e hosszabb ideig (összefüggően min. 1 hónapig) célnyelvi országban? Húzd alá!**	Használsz ezeket a nyelveket az alábbi célokra a mindennapjaidban? Húzd alá, amelyik jellemző rád!***
Első nyelv:						
Második nyelv:						
Harmadik nyelv:						

* = **Hol tanultad leginkább ezeket a nyelveket?**

- a) iskolában, idegennyelv-órán
- b) nyelviskolában
- c) külföldön, anyanyelvi környezetben
- d) magántanárnál

** = **Voltál-e hosszabb ideig (összefüggően min. 1 hónapig) célnyelvi országban?**

Igen / Nem

*** = **Használsz ezeket a nyelveket az alábbi célokra a mindennapjaidban?**

- a) filmet nézek
- b) olvasok (könyvet, újságot)
- c) anyanyelvűekkel beszélgetek (pl. ismerősökkel, barátokkal, utazás alkalmával)

10.3 Anhang 3: Textanalysen

2. Themenbereich „Mehrsprachigkeit“ (Textbeispiele 2.1., 2.2., 2.3.)

2.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Három osztály, három ország – Többnyelvű gyerekek”

Der ungarische Text ist ein Abschnitt eines längeren Interviews mit einer Psychologin, die darüber berichtet, wie sich Kinder an eine neue Kultur anpassen können und unter welchen Bedingungen ihre Integration erfolgreich stattfinden kann.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [...] “Az alkalmazkodást mindenképpen leegyszerűsítheti, ha soknemzetiségű országba ^[1a] költözik ^[1b] a család, ahol hozzá vannak szokva ^[1c] a **gyerekek** ^[1d] beilleszkedésének támogatásához. **Ha** pedig ^[2a] a szülők is ^[2b] nyitottak és ^[2c] rugalmasak, **akkor** ^[2d] a gyerek is érdeklődve ^[2e] fog az új helyzethez **viszonyulni**. Nagyon fontos, **hogy** meglegyen az alapvető biztonságérzet, és ^[3a] a **gyerek** értelmi szintjének megfelelően ^[3b] el kell magyarázni, hogy mi fog történni a költözés során, mi **az, ami** az új helyen ^[3c] a családra vár, és ^[3d] meg kell hallgatni az ^[3e] ő ^[3f] véleményét, ^[3g] elképzeléseit is.

[4-6] Ugyanígy az iskola és a tanárok is jelentős szerepet játszanak **abban, hogy** mennyire ^[4a] **tud** ^[4b] a **gyerek alkalmazkodni**. Ha támogatják, segítik az első időszakban ^[5a], akkor nem ^[5b] **vetik vissza** az esetleges kudarcélmények sem” – fűzi hozzá a szakértő. A külföldön élő ^[6a] **gyerek** kommunikációs és diplomáciai ^[6b] **érzéke**, de a ^[6c] **megfigyelőképessége** is különösen fejlett lesz, **hiszen erre** ^[6d] **szüksége van** a beilleszkedéshez.

[7-10] Könnyebben ^[7a] **megérti** a kulturális különbségeket, ^[7b] **rugalmasabb**, és sok élethelyzetben rendkívül ^[7c] **magabiztos lehet**. “Ugyanakkor előfordulhat az is, hogy a külvilág számára érthetetlen módon ^[8a] **elbizonytalanodik** egyes szituációkban. **Ezért** esetleg ^[9a] **félénknek tűnhet**. Ami hátulütője lehet egy ilyen életmódnak, hogy nem alakul ki kultúrához való ragaszkodás, lojalitás. [...]”

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

gyerek	család
a gyerekek (Wiederholung)	költözik (Suffix der Verbkonjugation)
beilleszkedésének (Possessivsuffix)	a család (Wiederholung)
a gyerek (Wiederholung)	a szülők (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
fog viszonyulni (Suffix der Verbkonjugation)	nyitottak (Ellipse)
a gyerek (Wiederholung)	rugalmasak (Ellipse)
ő (Personalpronomen)	el kell magyarázni

	(Suffix der Verbkonjugation)
véleményét (Possessivsuffix)	a családra (Wiederholung)
elképzeléseit (Possessivsuffix)	meg kell hallgatni (Suffix der Verbkonjugation)
tud alkalmazkodni (Suffix der Verbkonjugation)	
a gyerek (Wiederholung)	
vetik vissza (Suffix der Verbkonjugation)	
a gyerek (Wiederholung)	
érzéke (Possessivsuffix)	
megfigyelőképessége (Possessivsuffix)	
szüksége van (Suffix der Verbkonjugation)	
megérti (Suffix der Verbkonjugation)	
rugalmasabb lehet (Suffix der Verbkonjugation)	
magabiztos lehet (Suffix der Verbkonjugation)	
elbizonytalanodik (Suffix der Verbkonjugation)	
félénknek tűnhet (Suffix der Verbkonjugation)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text lassen sich aufgrund der ermittelten Themawörter zwei Topikketten feststellen (TK1: gyerek ‚Kind‘, TK2: család ‚Familie‘). Auf die Elemente der beiden Topikketten wird durch verschiedene Formen der Wiederaufnahme Bezug genommen. Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel dominieren einerseits die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1c, 2d, 3a, 4b, 6a für TK1] bzw. [1b, 3c für TK2], andererseits die Suffixe der Verbkonjugation [2e, 4a, 5b, 6d, 7a, 7b, 7c, 8a, 9a für TK1] und [1a, 3b für TK2] bzw. die Possessivsuffixe der dritten Person Singular [1d, 3f, 3g, 6b, 6c für TK1] als Formen der Wiederaufnahme. Es ist ersichtlich, dass die Themawörter bei der

Wiederaufnahme durch die Repetition des Lexems auch mit Suffixen (z.B. mit dem Pluralsuffix in 1c) versehen sind. Die Bezugnahme durch die Suffixe der Verbkonjugation weist in diesem Textbeispiel eine Vielfalt auf. Es finden sich nämlich Beispiele für die verschiedenen Funktionen des Infinitivs im Ungarischen [2e, 4a für TK1] bzw. [3b, 3d für TK2]. Durch die Wahrnehmung der Infinitivkonstruktionen, in denen ein konjugiertes Hilfsverb und ein Infinitiv stehen, kann das Themawort identifiziert werden. Dabei steuern die Hilfsverben die Aufmerksamkeit der Lesenden. In der ungarischen Sprache ist der Verweis durch die explizite Benennung eines Pronomens selten, da diese eine Pro-Drop-Sprache ist (Brdar-Szabó 2010b: 732 ff.). In diesem Textausschnitt kann aber ein Beispiel [3e] für die Pronominalisierung gefunden werden. In den Fällen [5a, 5b] wird das Wort ‚Kind‘ weder mit dem Nomen noch mit einem damit referenzidentischen Ausdruck oder einem Pronomen wiederaufgenommen, sondern durch die bestimmte Verbkonjugation. Das konjugierte Verb bezieht sich in diesen Situationen auf ein Akkusativobjekt (hier auf das Kind), wobei das bestimmte Objekt im Satz nicht verbindlich zu realisieren ist. Für Lesende ist aber das Verbalsuffix ein Signal, anhand dessen das Themawort identifiziert werden kann (Szikszainé 2006). Das verlangt aber von ihnen eine hochgradige Bewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Für das Ungarische ist außerdem typisch, dass dem Prädikat das Kopulaverb fehlt und ausschließlich das jeweilige Adjektiv realisiert wird. Diese Ellipse stellt auch eine Form der Wiederaufnahme dar [2b, 2c]. In Bezug auf [3b, 3d] ist anzumerken, dass die beiden nur implizit auf das Themawort ‚Familie‘ verweisen. Der Kontext hilft Lesenden dabei, diese Beziehung herstellen zu können. Die beiden Infinitivkonstruktionen, die mit dem Modalverb ‚müssen‘ stehen, wirken neutral bzw. allgemeingültig, aber Lesende können mit Hilfe des Welt- und des Textwissens die Beziehung zwischen den Konstruktionen und dem Themawort ‚Familie‘ herstellen.

2.2. Textbeispiel für Deutsch: „Warum es gut ist, mit vielen Sprachen aufzuwachsen“

In der deutschsprachigen Textpassage wird anhand eines exemplarischen Beispiels vorgestellt, warum es sich lohnt, mehrsprachig aufzuwachsen bzw. mehrere Sprachen schon als Kind zu lernen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Bayerische Politiker haben vorgeschlagen, dass in Deutschland lebende Ausländer zuhause mit ihren Kindern ^[1a] Deutsch ^[1b] sprechen sollen. Dabei gibt es viele Vorteile, wenn man schon als Kind mehrere ^[2a] Sprachen lernt. ^[3a] **Sophia** wird es mal leichter haben in der Schule, zumindest in ^[3b] Englisch und ^[3c] Französisch.

[4-6] **Denn** ^[4a] **das fünf Jahre alte Mädchen** hat einen britischen Vater und eine französische Mutter, **mit denen** ^[4b] **es** in Deutschland wohnt. Zuhause ^[5a] **redet** ^[5b] **Sophia** mit ^[5c] **ihren** Eltern ^[5d] Englisch und ^[5e] Französisch, im Kindergarten und mit den Nachbarskindern ^[5f] Deutsch. Klar, dass ^[6a] **sie** da manchmal etwas durcheinander bringt: „Can I have ein bisschen Schokolade, s’il vous plaît?“

[7-9] Früher dachte man, **dass** so eine ^[7a] Sprachverwirrung für Kinder schädlich sei. Inzwischen sind sich die meisten Sprachforscher einig, dass Probleme wie ^[8a] das Vermischen der Sprachen oder eine anfangs oft etwas langsamere ^[8b] Sprachentwicklung bald vorübergehen. Der Vorteil, mehrere ^[9a] Sprachen wie eine ^[9b] Muttersprache zu beherrschen bleibt **dafür** ein Leben lang. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Sophia	Sprache
Sophia (Wiederholung)	Deutsch (Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung)
das fünf Jahre alte Mädchen (bedeutungsähnliches Substantiv)	sprechen (Wortbildung)
es (Personalpronomen)	Sprachen (Wiederholung)
Sophia (Wiederholung)	Englisch (Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung)
ihren (Possessivpronomen)	Französisch (Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung)
sie (Personalpronomen)	redet (semantische Relation)
	Englisch (Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung)
	Französisch (Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung)
	Deutsch (Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung)
	Sprachverwirrung (Wortbildung)
	das Vermischen der Sprachen (Wiederholung in einer Genitivkonstruktion)
	Sprachentwicklung (Wortbildung)
	Sprachen (Wiederholung)
	Muttersprache (Wortbildung)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Textbeispiel befinden sich zwei für das Textverstehen relevante Themawörter. Das erste Themawort, das mit den darauf verweisenden Textelementen eine Topikkette bildet, ist ‚Sophia‘ (TK1), ein mehrsprachig aufgewachsenes Kind, das andere ist ‚die Sprache‘ (TK2). Sophia wird einerseits mit ihrem Namen [3a, 5b], andererseits mit Personal- und Possessivpronomen [4b, 5c, 6a] wiederaufgenommen. Außerdem kann Sophia anhand eines bedeutungsähnlichen Substantivs [4a], mit dem sie referenzidentisch ist, identifiziert werden. ‚Die Sprache‘ ist das andere für den Text wichtige Themawort, das zweimal durch dasselbe Nomen in Pluralform [2a, 9a] und einmal durch die Erwähnung des Nomens in einer Genitivkonstruktion [8a] wiederaufgenommen wird. Darüber hinaus ist für den Text charakteristisch, dass dieses Thema als ein Oberbegriff betrachtet wird und darauf mit zusammengesetzten Wörtern, deren erstes bzw. zweites Glied ‚die Sprache‘ ist, verwiesen wird [7a, 8b, 9b]. Durch zwei weitere Formen der Wiederaufnahme wird auf das Themawort ‚Sprache‘ Bezug genommen. Erstens ist die Wortbildung, zweitens die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung zu erwähnen. Die zum Wortfeld der ‚Sprache‘ gehörenden Verben [1b, 5a] und die konkret genannten Sprachen [1a, 3b, 3c, 5d, 5e, 5f] dienen auch dazu, das Thema identifizieren und eine Beziehung zwischen dem Bezugswort und dem wiederaufnehmenden Ausdruck herstellen zu können.

2.3. Textbeispiel für Englisch: „Multi-lingual children 'are best equipped for global jobs market'“

Der englische Text hebt auch die Wichtigkeit der Beherrschung mehrerer Sprachen hervor. Dabei wird betont, dass mehrsprachige Kinder in englischen Familien bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **The children of Londoners** [1b] **whose** [1c] first language is not [1d] English will be among the best equipped for the global jobs market, a linguistics expert said today. [2a] **Those** growing up with [2b] multiple languages enjoy an advantage [2c] **over those** with English-speaking parents, particularly with a dwindling focus on learning [2d] foreign languages at school, it was claimed. It follows census data that shows 22.1 per cent of Londoners — about 1.7 million people — have [3a] a language other than [3b] English as their [3c] main language.

[4-6] The data shows London is increasingly a city of polyglots, **where** some households [4a] speak more than three [4b] languages. Devyani Sharma, senior lecturer in linguistics at Queen Mary, University of London, warned [5a] **children** [5b] **who** [5c] spoke only [5d]

English risked being eclipsed by their Continental peers. She said **that** as the job markets in south Asia and eastern Europe expand west, ^[6a] **children** born to immigrant families could find an advantage.

[7-10] Dr Sharma said: “Multi-lingualism is excellent for job prospects. These London ^[8a] **kids** ^[8b] **who** are bilingually proficient could find a great advantage the more Britain looks to these regions for business partnerships. At the moment the situation is quite dire in Britain in terms of ^[9a] foreign language learning.” Learning ^[10a] a foreign language has not been compulsory in British schools since 2004 **but** the Government is consulting on reinstating them from primary age. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

children	language
the children of Londoners (Wiederholung in einer Genitivkonstruktion)	first language (Wortbildung)
whose (Relativpronomen)	English (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
those (Demonstrativpronomen)	multiple languages (Wortbildung)
over those (Demonstrativpronomen)	foreign languages (Wortbildung)
children (Wiederholung)	a language (Wiederholung)
who (Relativpronomen)	English (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
children (Wiederholung)	main language (Wortbildung)
kids (Synonymie)	speak (semantische Relation)
who (Relativpronomen)	languages (Wiederholung)
	spoke (semantische Relation)
	English (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	foreign language (Wortbildung)
	a foreign language (Wortbildung)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text sind zwei für den Textinhalt wichtige Themawörter, ‚children‘ (‚Kinder‘) und ‚language‘ (‚Sprache‘) zu finden. Das Themawort ‚children‘ wird in drei Fällen [1a, 5a, 6a] durch die Wiederholung desselben Nomens wiederaufgenommen. In [1a] realisiert sich die Wiederaufnahme des Themas in einer Genitivkonstruktion, wodurch

sich herausstellt, dass es im Artikel um Kinder von Familien in London geht. [8a] ist auch ein Verweis auf dieses Thema, indem ein Synonym für ‚children‘ verwendet wird. Ein weiteres Mittel der Wiederaufnahme stellen einerseits Demonstrativpronomen [2a, 2c], andererseits Relativpronomen [1b, 5b, 8b] dar. Das zweite Themawort wird auch z.T. wortwörtlich wiederaufgenommen mit dem Lexem ‚language‘ [1c, 2b, 2d, 3a, 3c, 4b, 9a, 10a]. Mit zwei Ausnahmen steht ‚language‘ in einer Zusammensetzung. In diesen Fällen [1c, 2b, 2d, 3c, 9a, 10a für TK2] ist also die Wortbildung auch eine Form der Wiederaufnahme. Außerdem werden weitere Elemente des Themawortes ‚language‘ mit sprachlichen Mitteln wiederaufgenommen, mit denen das Themawort in einer semantischen Relation steht [4a, 5c]. Die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung spielt zudem bei der Wiederaufnahme eine wichtige Rolle. In den Fällen [1d, 3b, 5d] werden konkrete Sprachen genannt, die mit dem Oberbegriff ‚Sprache‘ zu verbinden sind.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) **Ha** pedig a szülők is nyitottak és rugalmasak, **akkor** a gyerek is érdeklődve fog az új helyzethez viszonyulni.

Die beiden Konnektoren ‚**ha**‘ (‚wenn‘), ‚**akkor**‘ (‚dann‘) wirken satzübergreifend und sie bedingen einander bzw. setzen einander voraus. ‚Ha‘ ist eine konditionale Konjunktion und signalisiert eine Bedingung. ‚Akkor‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Lesende müssen die Beziehung zwischen den beiden während des Lesens herstellen. Mit ‚akkor‘ wird die Folge der im Nebensatz geäußerten Offenheit und Flexibilität der Eltern angegeben.

(2) Nagyon fontos, **hogy** meglegyen az alapvető biztonságérzet, és a gyerek értelmi szintjének megfelelően el kell magyarázni, hogy mi fog történni a költözés során, mi **az, ami** az új helyen a családra vár, és meg kell hallgatni az ő véleményét, elképzeléseit is.

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) leitet einen Nebensatz in der Funktion eines Subjektsatzes ein. ‚Hogy‘ verbindet sich mit der Konstruktion „nagyon fontos“ („es ist sehr wichtig“) im Hauptsatz.

(3) Ugyanígy az iskola és a tanárok is jelentős szerepet játszanak **abban, hogy** mennyire tud a gyerek alkalmazkodni.

‚**Abban**‘ (‚darin‘) ist Pronominaladverb, das mit der Subjunktion ‚**hogy**‘ (‚dass‘) eng verbunden ist. Sie bedingen einander und ‚hogy‘ leitet einen Objektsatz

(Präpositionalobjekt) ein. ‚Abban‘ ist ein kataphorisches Verweismittel, das auf den Gliedsatz vorverweist.

(4) A külföldön élő gyerek kommunikációs és diplomáciai érzéke, de a megfigyelőképessége is különösen fejlett lesz, **hiszen erre** szüksége van a beilleszkedéshez.

‚**Hiszen**‘ (‚nämlich‘) ist ein kausales Konjunkionaladverb, das eine Begründung der Hauptsatzhandlung signalisiert. In diesem Fall wird damit begründet, warum bestimmte Fähigkeiten von Kindern, die im Ausland leben, besonders entwickelt werden.

‚**Erre**‘ (‚das‘) ist ein Pronominaladverb in der Funktion eines anaphorischen Verweismittels. Das verweist auf das im vorigen Teilsatz erwähnte Substantiv (‚megfigyelőképesség‘, ‚Beobachtungsfähigkeit‘). Dabei muss man auch darauf achten, dass ‚erre‘ ein dekliniertes sprachliches Mittel ist (ez + re) und es als Rektion zum Ausdruck „szüksége van valamire“ (‚man braucht etwas‘) gehört. An diesem Beispiel zeigt sich auch ein Unterschied zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen. Im Ungarischen wird die Notwendigkeit mit einem zusammengesetzten Ausdruck („szüksége van valamire“) ausgedrückt, im Deutschen („etwas brauchen“) und im Englischen („to need something“) hingegen mit einem einen Akkusativ regierenden Verb.

(5) **Ezért** esetleg félénknek tűnhet.

‚**Ezért**‘ (‚deshalb‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die die Folge eines vorher erwähnten Sachverhaltes bezeichnet. In diesem Fall wird die Folge der im vorigen Satz unterstellten Proposition angegeben. Mit ‚deshalb‘ wird die Folge der Verunsicherung von im Ausland lebenden Kindern ausgedrückt.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(6) Bayerische Politiker haben vorgeschlagen, **dass** in Deutschland lebende Ausländer zuhause mit ihren Kindern Deutsch sprechen sollen.

‚**Dass**‘ ist in diesem Satz eine Subjunktion, die einen Objektsatz (in diesem Fall ein Akkusativobjekt) einleitet. ‚Dass‘ erfüllt hier eine syntaktische Funktion. Beim Lesen des ersten Teils des Satzes, beim Verb „etwas vorschlagen“, das mit einem Akkusativobjekt steht, ist der Nebensatz mit dem einleitenden ‚dass‘ zu erwarten.

(7) **Dabei** gibt es viele Vorteile, **wenn** man schon als Kind mehrere Sprachen lernt.

„**Dabei**“ ist ein über eine Verweisfunktion verfügendes Pronominaladverb. „Dabei“ verweist kataphorisch auf die Proposition des Nebensatzes. Damit wird darauf verwiesen, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder viele Vorteile hat.

„**Wenn**“ als eine Subjunktion hat eine konditionale Funktion und drückt eine Bedingung aus. In diesem Fall wird die Bedingung dafür angegeben, dass man beim Lernen mehrerer Sprachen Vorteile haben kann.

(8) **Denn** das fünf Jahre alte Mädchen hat einen britischen Vater und eine französische Mutter, **mit denen** es in Deutschland wohnt.

„**Denn**“ drückt eine kausale Satzverbindung aus. Damit wird begründet, warum Sophia es in der Schule in Englisch und Französisch leichter haben wird. Die textuelle Funktion von „denn“ lässt sich mit dem vorangehenden Satz aufeinander bezogen ermitteln. Im vorangehenden Satz wird nämlich eine Aussage geäußert, die im nächsten Satz (Satz (8)) begründet wird.

„**Mit denen**“ ist eine Konstruktion, die aus einer Präposition und einem Relativpronomen besteht und auf die Mutter und den Vater, die vorher erwähnt worden sind, anaphorisch rückverweist.

(9) Früher dachte man, **dass** so eine Sprachverwirrung für Kinder schädlich sei.

„**Dass**“ wird in diesem Satz zur Einleitung eines Objektsatzes (Akkusativobjekt) verwendet. Bei unterordnenden Subjunktionen, darunter auch bei „dass“, ist zu beachten, dass sie die Syntax des Satzes, den sie einleiten, verändern. Dadurch kommt das finite Verb an die letzte Stelle des Nebensatzes (Verbletztstellung) (Duden 2006: 877). Das Akkusativobjekt wird vom Verb „etwas denken“ im Hauptsatz regiert.

(10) Der Vorteil, mehrere Sprachen wie eine Muttersprache zu beherrschen bleibt **dafür** ein Leben lang. [...]

„**Dafür**“ ist in diesem Satz ein adversatives Konjunkionaladverb, mit dem ein Gegensatz ausgedrückt wird. Im vorangehenden Textteil werden Nachteile der Beherrschung mehrerer Sprachen ausgeführt. Im Satz (10) wird ein deutlicher Vorteil dieser Beherrschung im Gegensatz zu den Nachteilen mit „dafür“ genannt.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(11) The children of Londoners **whose** first language is not English will be among the best equipped for the global jobs market, a linguistics expert said today.

‚**Whose**‘ (‚deren‘) ist ein anaphorisch verweisendes Relativpronomen in der dritten Person Plural. Damit wird auf die „Kinder von Londonern“ („children of Londoners“) verwiesen. Bei dieser Konstruktion müssen von Lesenden erstens die Richtung des Verweises, zweitens die Identifizierung des Referenzobjektes bzw. des Bezugsausdrucks, drittens die analytische Genitivkonstruktion ermittelt werden.

(12) **Those** growing up with multiple languages enjoy an advantage over **those** with English-speaking parents, particularly with a dwindling focus on learning foreign languages at school, it was claimed.

‚**Those**‘ (‚jene‘) ist ein Demonstrativpronomen, das in beiden Fällen anaphorisch auf die im ersten Satz des Textes erwähnten „Kinder von Londonern“ („children of Londoners“) verweist.

(13) The data shows London is increasingly a city of polyglots, **where** some households speak more than three languages.

‚**Where**‘ (‚wo‘) ist ein lokales Interrogativadverb und verweist anaphorisch auf „London“ im davor stehenden Teilsatz.

(14) She said **that** as the job markets in south Asia and eastern Europe expand west, children born to immigrant families could find an advantage.

‚**That**‘ (‚dass‘) ist eine einen Objektsatz (Akkusativobjekt) einleitende Subjunktion. Das Verb „said“ („sagte“) regiert ein Akkusativobjekt und dadurch ist die Existenz der Subjunktion ‚that‘ zu erwarten. In der Sprache sind nämlich Ausdrücke wie „somebody said that“ („jemand sagte, dass“) verankert.

(15) Learning a foreign language has not been compulsory in British schools since 2004 **but** the Government is consulting on reinstating them from primary age.

‚**But**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die eine Entgegensetzung zwischen den Propositionen zum Ausdruck bringt. Der Gegensatz besteht zwischen der momentanen und der zukünftigen Situation in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache an britischen Schulen.

3. Themenbereich „Schulfächer“ (Textbeispiele 3.1., 3.2., 3.3.)

3.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Médiaismeret“

Der Text behandelt die Medienkompetenz als neues Schulfach an ungarischen Schulen nach 1998. Der Nationale Grundlehrplan hat 1996 vorgeschrieben, dass Lernende unter institutionellen Rahmenbedingungen Medienkompetenzen lernen müssen. Das Ziel des neuen Schulfaches war es, sich zwischen dem Wertvollen und Wertlosen zu orientieren und über die verschiedenen Formen der Medien bzw. über deren Mechanismen theoretische und praktische Kenntnisse zu erwerben.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] **Ha** húsz kezem lenne, **akkor** sem tudnám megszámolni, hány ^[1a] rádió- és televíziócsatorna között választhatunk. A legtöbb ^[2a] **gyerek**, amikor a távirányító gombjait ^[2b] **nyomkodja**, nem is ^[2c] **tudja** igazából, **milyen** hatásokkal ^[2d] **találja** szembe ^[2e] **magát**. Az értéktelen és az értékes közötti eligazodásban segít majd ^[3a] **a jövő évezred ifjúságának** – legalábbis a szakértők véleménye szerint – ^[3b] *a médiaismeret tantárgy*.

[4-6] A tavaly elfogadott nemzeti alaptanterv előírja, hogy az 1998 után iskolába lépő ^[4a] **gyerekek** ^[4b] *médiaismereteket* ^[4c] **tanuljanak**. Természetesen **ez azt** jelenti, **hogy** ^[5a] *médiaismeretet* ^[5b] **tanulhatnak** más tantárgy keretében is, **de** lesz olyan iskola, ahol ^[5c] *a médiaismeret* ^[5d] *önálló tantárgyként* fog megjelenni. Az, hogy ^[6a] **a gyerekeknek** mit ^[6b] **kell megtanulniuk**, az alaptantervben rögzítve van.

[7-8] ^[7a] *A médiaismeret tárgya* bevezetésének célja, hogy ^[7b] **a felnövekvő nemzedék** ^[7c] **megtanulja**, **mi** az ^[7d] *a média*, ^[7e] **ismerje** mind az írott, mind a képi, mind a hangos ^[7f] *médiákat*, és ^[7g] **tudja** ^[7h] *ezeknek* az alapvető működési ^[7i] *mechanizmusait*. **Nemcsak** a technikai ismeretek elméleti elsajátítása lesz fontos, **hanem** ezek gyakorlati alkalmazása **is**.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

média	gyerek	médiaismeret tantárgy
rádió- és televíziócsatorna (H-H-Beziehung)	gyerek (Wiederholung)	a médiaismeret tantárgy (Wiederholung)
a média (Wiederholung)	nyomkodja (Suffix der VK)	médiaismereteket (Wiederholung)
médiákat (Wiederholung)	tudja (Suffix der VK)	médiaismeretet (Wiederholung)
ezeknek (Demonstrativpronomen)	találja (Suffix der VK)	a médiaismeret (Wiederholung)
a mechanizmusait (Possessivsuffix)	magát (Reflexivpronomen)	önálló tantárgy (H-H-Beziehung)

	a jövő évezred ifjúsága (bed.ähnl. Subst.)	a médiaismeret tárgya (Wiederholung)
	gyerekek (Wiederholung)	
	tanuljanak (Suffix der VK)	
	tanulhatnak (Suffix der VK)	
	a gyerekeknek (Wiederholung)	
	a felnövekvő nemzedék (bed.ähnl. Subst.)	
	megtanulja (Suffix der VK)	
	tudja (Suffix der VK)	
	kell megtanulniuk (Suffix der VK)	
	ismerje (Suffix der VK)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: média ‚Medien‘, TK2: gyerek ‚Kind‘, TK3: médiaismeret tantárgy ‚Medienkenntnisse als Schulfach‘), auf deren Elemente durch verschiedene Formen der Wiederaufnahme Bezug genommen wird. Dabei dominieren einerseits die explizite Wiederaufnahme durch Repetition, d.h. durch wortwörtliche Wiederholung der Textelemente [7d, 7f für TK1], [2a, 4a, 6a für TK2], [3b, 4b, 5a, 5c, 7a für TK3], andererseits die Verbalsuffixe der bestimmten Verbkonjugation [2b, 2c, 2d, 4c, 5b, 6b, 7c, 7e, 7g für TK2]. Nur in zwei Fällen wird auf das Themawort ‚gyerek‘ mit bedeutungsähnlichen Substantiven verwiesen [3a, 7b für TK2]. Für diesen ungarischen Text sind die Proformen [7h, 7i für TK1] und [2e für TK2] und die Hyponymie-Hyponymie-Bedeutungsbeziehungen als Formen der Wiederaufnahme [1a für TK1] bzw. [5d für TK3] nur sporadisch charakteristisch. Die Ellipse als eine Form der

Wiederaufnahme lässt sich in diesem Textbeispiel auch finden. Das Themawort ‚médiáismeret tantárgy‘ wird im Laufe des Textes mehrmals [4b, 5a, 5c] elliptisch verwendet. Dabei wird das Wort ‚tantárgy‘ nicht realisiert. Das sollte aber den Lesenden keine Schwierigkeit bereiten, da sie aus dem Textwissen und aus ihrem Weltwissen verstehen können, dass hier die Medien ein Schulfach bezeichnen.

3.2. Textbeispiel für Deutsch: „Berliner Schüler bekommen neue Unterrichtsfächer“

Im deutschen Text wird der neue Rahmenlehrplan behandelt, der ab dem Schuljahr 2016/2017 an den Schulen in Berlin und Brandenburg eingeführt wird. Lesende erfahren Informationen in Bezug auf den neuen Lehrplan, welche Neuerungen er mit sich bringt bzw. welche Inhalte er umfasst.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Berliner ^[1a] **Kinder** bekommen ein neues ^[1b] *Schulfach*: Aus ^[1c] *Geschichte*, ^[1d] *Geografie* und ^[1e] *Sozialwissenschaft* werden künftig ^[1f] *Gesellschaftswissenschaften*. Erstmals gilt der neue ^[2a] Lehrplan auch in Brandenburg. ^[3a] **Kinder** und ^[3b] **Jugendliche** in Berlin und Brandenburg müssen sich auf Änderungen einstellen – und haben bald neue ^[3c] *Schulfächer*.

[4-6] Vom Schuljahr 2016/17 an sollen die ^[4a] **Schüler** nach einem neuen ^[4b] Rahmenlehrplan unterrichtet werden, der am Freitag von den Bildungsministerien beider Länder veröffentlicht wurde. ^[5a] Dieser legt fest, **was** die ^[5b] **Schüler** wissen sollen und orientiert sich an von den Kultusministern festgelegten Standards. Zu den wichtigen Neuerungen gehört, **dass** Sprach- und Medienbildung künftig in jedem ^[6a] *Unterrichtsfach* stattfinden.

[7-9] Beide Kompetenzen seien Voraussetzung **dafür, dass** die ^[7a] **Kinder sowohl** die Schule **als auch** eine Ausbildung erfolgreich abschließen können, hieß es. Auch die erzieherische Aufgabe der Lehrer wird gestärkt. So sind zwölf Themenfelder festgelegt, die alle Pädagogen in ihren Unterricht einbeziehen sollen.

[10-12] **Dazu** gehören etwa Demokratieerziehung, Europabildung, Berufs- und Studienorientierung, Gesundheitsprävention, interkulturelle Bildung oder Verbraucherbildung. Ziel ist es, einen engen Bezug zur ^[11a] **Lebenswelt der Kinder** herzustellen, ^[11b] **ihnen** Grundlagen für das Miteinander in der Gesellschaft und für ^[11c] **ihre** Lebensgestaltung zu vermitteln. Viele Eltern schaffen es inzwischen nicht mehr, ihre ^[12a] **Kinder** diesbezüglich zu unterstützen.

[13-15] Neu ist auch, dass der ^[13a] Rahmenlehrplan erstmals für die Klassenstufen eins bis zehn sowie für ^[13b] **Kinder** mit dem Förderschwerpunkt Lernen gilt. Das soll sicherstellen, dass alle ^[14a] **Schüler** auf einer gemeinsamen Grundlage lernen **und** noch individueller gefördert werden können. Bildungsministerin Sandra Scheeres (SPD) spricht von einem "Plan aus einem Guss", der Doppelungen von Themen verhindern und so zur "Entschlackung" der Fachlehrpläne beitragen soll. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Kinder	Schulfach	Lehrplan
Kinder (Wiederholung)	Schulfach (Wiederholung)	Lehrplan (Wiederholung)
Kinder (Wiederholung)	Geschichte (H-H-Beziehung)	Rahmenlehrplan (Wortbildung)
Jugendliche (bed.ähnl. Subst.)	Geografie (H-H-Beziehung)	dieser (Demonstrativpronomen)
Schüler (Synonymie)	Sozialwissenschaft (H-H-Beziehung)	Rahmenlehrplan (Wortbildung)
Schüler (Synonymie)	Gesellschaftswissenschaften (H-H-Beziehung)	
Kinder (Wiederholung)	Schulfächer (Wiederholung)	
Lebenswelt der Kinder (Wiederholung in einer Genitivkonstruktion)	Unterrichtsfach (Synonymie)	
ihnen (Personalpronomen)		
ihre (Possessivpronomen)		
Kinder (Wiederholung)		
Kinder (Wiederholung)		
Schüler (Synonymie)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der deutsche Text enthält drei Topikketten (TK1: Kinder, TK2: Schulfach, TK3: Lehrplan). Die Wiederaufnahme erfolgt in erster Linie durch die Lexemwiederholung [1a, 3a, 7a, 11a, 12a, 13b für TK1], [1b, 3c für TK2] bzw. [2a für TK3]. Zusätzlich sind die Pronomina [11b, 11c für TK1] bzw. [5a für TK3] und die Synonyme [4a, 5b, 14a für TK1]

bzw. [6a für TK2] dominante Mittel der Wiederaufnahme im deutschen Text. Darüber hinaus wird mit Elementen von Hyperonymie-Hyponymie-Bedeutungsbeziehungen [1c, 1d, 1e, 1f für TK2], mit bedeutungsähnlichen Substantiven [3b für TK1] und mit Wortbildungsmitteln [4b, 13a für TK3] auf Elemente der Topikketten Bezug genommen. In den Fällen, in denen die Elemente der Topikketten durch Lexemwiederholung wiederaufgenommen werden, ist anzumerken, dass die Nomen oft mit einem Attribut bzw. mit Artikel stehen. Diese Konstruktionen lassen sich als eine Einheit betrachten und müssen bei der Identifizierung der Themawörter wahrgenommen werden.

3.3. Textbeispiel für Englisch: „Goodbye, math and history: Finland wants to abandon teaching subjects at school”

Im englischen Text wird die im Schulsystem von Finnland geplante Reform dargestellt. Es wird darauf eingegangen, was die Reform beinhaltet, d.h. die Abschaffung von traditionellen Schulfächern und die Einführung vom „Phänomen“-Unterricht, in dessen Mittelpunkt nicht mehr einzelne Fächer, sondern Themengebiete stehen. Darüber hinaus werden auch die Vorteile der Reform behandelt.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] ^[1a] **Finland** already has one of the best ^[1b] school education systems. ^[2a] **It** always ranks near the top in ^[2b] *mathematics*, ^[2c] *reading*, and ^[2d] *science* in the prestigious PISA rankings (the 2012 list, pdf) by the Organisation for Economic Co-operation and Development. ^[3a] **TEACHERS** in other countries flock to ^[3b] **its** ^[3c] schools to learn from a ^[3d] **country** ^[3e] **that** is routinely praised as just ^[3f] **a really, really wonderful place** to live.

[4-6] **But** the ^[4a] **country** is not resting on ^[4b] **its** laurels. ^[5a] **Finland** is considering ^[5b] **its** most radical overhaul of ^[5c] basic education yet—abandoning ^[5d] **TEACHING by** ^[5e] *subject* for ^[5f] **TEACHING by** phenomenon. ^[6a] *Traditional lessons* such as ^[6b] *English Literature* and ^[6c] *Physics* are already being phased out among 16-year-olds in ^[6d] schools in ^[6e] **Helsinki**.

[7-9] Instead, ^[7a] **the Finns** ^[7b] are **TEACHING PHENOMENA**—such as the European Union, **which** encompasses learning languages, history, politics, and geography. No more of an hour of ^[8a] *history* followed by an hour of ^[8b] *chemistry*. The idea aims to eliminate one of the biggest gripes of students everywhere: “What is the point of learning this?”

[10-12] Now, each ^[10a] *subject* is anchored to the reason for learning ^[10b] *it*. Pasi Silander, ^[11a] **Helsinki’s development manager**, says the world has changed with the spread of technology **and** many of the old ^[11b] **WAYS OF TEACHING** have no practical purpose. “Young people use quite advanced computers,” he told the Independent.

[13-15] “In the past the banks had lots of bank clerks totting up figures but now that has totally changed.” Many ^[14a] TEACHERS in ^[14b] **Finland**, ^[14c] MANY **OF WHOM** ^[14d] HAVE BEEN TEACHING single ^[14d] *subjects* ^[14e] THEIR whole careers, oppose the changes. It is not hard to see why.

[16-17] ^[16a] The new system is much more collaborative, forcing ^[16b] TEACHERS from different areas to come up with the ^[16c] curriculum ^[16d] TOGETHER. Marjo Kyllonen, ^[17a] **Helsinki’s education manager** and the person responsible for reforming the ^[17b] system in the ^[17c] **capital**, calls this ^[17d] “CO-TEACHING” and ^[17e] TEACHERS ^[17f] **WHO** agree to it get a small bonus on top of ^[17g] THEIR salaries. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Finland	school	subject	teacher
Finland (WH)	school education systems (H-H-Beziehung)	mathematics (H-H-Beziehung)	teachers (WH)
its (Possessivpronomen)	schools (WH)	reading (H-H-Beziehung)	teaching (WB)
country (bed.ähn. Subst.)	basic education (H-H-Beziehung)	science (H-H-Beziehung)	teaching (WB)
that (Relativpronomen)	schools (WH)	subject (WH)	teaching phenomena (WB)
a really, really wonderful place (Erklärung)	the new system (H-H-Beziehung)	traditional lessons (H-H-Beziehung)	ways of teaching (WB, Genitiv)
country (bed.ähn. Subst.)	curriculum (H-H-Beziehung)	English Literature (H-H-Beziehung)	teachers (WH)
its (Possessivpronomen)	system (H-H-Beziehung)	it (Personalpronomen)	many of whom (Relativpronomen, Genitiv)
Finland (WH)	it (Personalpronomen)	Physics (H-H-Beziehung)	have been teaching (WB)
Helsinki (H-H-Beziehung)	Helsinki’s education manager (H-H-Beziehung)	history (H-H-Beziehung)	teachers (WH)
the Finns (H-H-Beziehung)		chemistry (H-H-Beziehung)	together (Reziprokpronomen)

Helsinki's development manager (H-H-Beziehung)		subject (WH)	co-teaching (WB)
Finland (WH)		subjects (WH)	teachers (WH)
Helsinki's education manager (H-H-Beziehung)			who (Relativpronomen)
capital (H-H-Beziehung)			their (Possessivpronomen)
its (Possessivpronomen)			their (Possessivpronomen)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der englische Text enthält vier Topikketten (TK1: Finland ‚Finland‘, TK2: school ‚Schule‘, TK3: subject ‚Schulfach‘, TK4: teacher ‚Lehrer‘). Die Elemente dieser Topikketten werden durch die Wiederholung desselben Lexems [1a, 5a, 14b für TK1], [3c, 6d für TK2], [5e, 10a, 14d für TK3] bzw. [3a, 14a, 16b, 17e für TK4], durch Possessiv-, Personal-, Reziprok- und Relativpronomen [3b, 3e, 4b, 5b für TK1], [2a für TK2], [10b für TK3] und [14c, 14e, 16d, 17f, 17g für TK4], durch Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [6e, 7a, 11a, 17a, 17c für TK1], [1b, 5c, 16a, 16c, 17b für TK2] bzw. [2b, 2c, 2d, 6a, 6b, 6c, 8a, 8b für TK3] und durch Wortbildungsmittel [5d, 5f, 7b, 11b, 14d, 17d für TK4] wiederaufgenommen. Darüber hinaus finden sich auch Beispiele für die Wiederaufnahme durch bedeutungsähnliche Substantive [3d, 4a für TK1] und für eine Erklärung [3f für TK1]. Von Lesenden verlangt die Herstellung der Beziehung zwischen den Ober- und Unterbegriffen Aufmerksamkeit beim Lesen. In diesem Textbeispiel erfolgt nämlich die Wiederaufnahme in ziemlich vielen Fällen durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung. Lesende müssen damit bewusst und aufmerksam umgehen, dass sie die zu den Oberbegriffen gehörenden Unterbegriffe wahrnehmen und identifizieren. Außerdem sind die Fälle besonders zu berücksichtigen, in denen die Wiederaufnahme durch Wortbildungsmittel erfolgt. Dies verlangt von Lesenden die Kenntnis von und den bewussten Umgang mit Wortbildungsregularitäten.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) **Ha** húsz kezem lenne, **akkor** sem tudnám megszámolni, hány rádió- és televíziócsatorna között választhatunk.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung im Nebensatz zur Hauptsatzhandlung angibt.

Das konsekutive Konjunkionaladverb „**akkor**“ (,dann‘) fungiert als ein Korrelat und signalisiert im Hauptsatz die Folge des im Nebensatz ausgedrückten Geschehens. Bei solchen Konditionalsätzen ist das Verbmodus auch von Bedeutung. Die Verwendung des Konjunktiv II. (im Ungarischen feltételes mód) und der Konditionalsätze hängen zusammen. Damit wird nämlich die irreal Bedingung zum Ausdruck gebracht. Im nachgestellten Hauptsatz wird die Folge zum Ausdruck gebracht, was passieren würde, wenn man zwanzig Hände hätte.

(2) A legtöbb gyerek, amikor a távirányító gombjait nyomkodja, nem is tudja igazából, **milyen** hatásokkal találja szembe magát.

„**Milyen**“ (,mit welchen‘) ist eine Konstruktion, die aus einer Präposition und einem relativen Artikelwort besteht und das Nomen „hatások“ (,Wirkungen‘) begleitet.

(3) Természetesen **ez azt** jelenti, **hogy** médiaismeretet tanulhatnak más tantárgy keretében is, **de** lesz olyan iskola, ahol a médiaismeret önálló tantárgyként fog megjelenni.

„**Ez** (,das‘) ist ein anaphorisches Demonstrativpronomen, das auf die Proposition des vorangehenden Satzes rückverweist. Darin wird bekannt gegeben, dass Lernende aufgrund des Nationalen Grundlehrplans seit 1998 Medienkenntnisse lernen sollen. Mit ‚ez‘ wird auf diese Proposition rückverwiesen.

„**Azt** ... **hogy**“ (,Das‘ ... ,dass‘) verknüpfen sich dadurch, dass sie einen Objektsatz ausdrücken. Im Hauptsatz befindet sich ein über eine kataphorische Funktion verfügendes suffigiertes Demonstrativpronomen, das sich mit der den Nebensatz einleitenden Subjunktion verbindet und das Objekt des Hauptsatzes ausdrückt. Die Beziehung zwischen den beiden Teilen, die durch den Verweis zustande kommt, muss von Lesenden hergestellt werden.

„**De**“ (,aber‘) ist eine adversative (entgegensetzende) Konjunktion, die im Satz zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Die Möglichkeiten des Lernens von Medienkenntnissen werden in diesem Satz einander gegenüber gestellt. Sie können im Rahmen von anderen Fächern, aber auch als eigenständiges Fach gelernt werden.

(4) A médiaismeret tárgy bevezetésének célja, hogy a felnövekvő nemzedék megtanulja, **mi** az a média, ismerje mind az írott, mind a képi, mind a hangos médiákat, és tudja ezeknek az alapvető működési mechanizmusait.

„**Mi**“ (,was‘) ist ein Relativpronomen, das einen freien Relativsatz einleitet.

(5) **Nemcsak** a technikai ismeretek elméleti elsajátítása lesz fontos, **hanem** ezek gyakorlati alkalmazása **is**.

„**Nemcsak...hanem...is**“ (,nicht nur ... sondern ... auch‘) ist eine dreigliedrige Konjunktion, die über eine einräumende Funktion verfügt. Als eine wichtige Zielsetzung der Medienkompetenz als neues Schulfach wird zuerst die theoretische Aneignung der technischen Kenntnisse erwähnt. Dies wird auch mit der Relevanz ihrer praktischen Anwendung ergänzt.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(6) Dieser legt fest, **was** die Schüler wissen sollen und orientiert sich an von den Kultusministern festgelegten Standards.

„**Was**“ ist in der Funktion eines Relativpronomens, das einen freien Relativsatz einleitet, in dem das Bezugswort nicht explizit erscheint.

(7) Zu den wichtigen Neuerungen gehört, **dass** Sprach- und Medienbildung künftig in jedem Unterrichtsfach stattfinden.

„**Dass**“ als neutrale Subjunktion leitet einen Subjektsatz ein.

(8) Beide Kompetenzen seien Voraussetzung **dafür, dass** die Kinder **sowohl** die Schule **als auch** eine Ausbildung erfolgreich abschließen können, hieß es.

„**Dafür**“ ist ein Pronominaladverb, das auf den Gliedsatz vorverweist und sich mit der Subjunktion „**dass**“, die einen Objektsatz (in diesem Fall geht es um ein Präpositionalobjekt) verbinden lässt.

„**Sowohl...als auch**“ sind zweigliedrige additive Konnektoren, die zwei Sachverhalte miteinander verbinden. In diesem Fall sind das die Sachverhalte „der Abschluss der Schule“ bzw. „der Abschluss einer Ausbildung“. Durch „sowohl...als auch“ wird ermöglicht, dass beide Sachverhalte stattfinden.

(9) **Dazu** gehören etwa Demokratieerziehung, Europabildung, Berufs- und Studienorientierung, Gesundheitsprävention, interkulturelle Bildung oder Verbraucherbildung.

„**Dazu**“ ist ein anaphorisches Pronominaladverb, das auf den Bezugsausdruck „zwölf Themenfelder“ des vorangehenden Satzes rückverweist.

(10) Das soll sicherstellen, dass alle Schüler auf einer gemeinsamen Grundlage lernen **und** noch individueller gefördert werden können.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die in diesem Fall zwei Teilsätze miteinander verbindet.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(11) **But** the country is not resting on its laurels.

„**But**“ (,aber‘) verfügt über eine adversative Funktion und drückt einen Gegensatz aus. Im vorigen Satz wird das Schulsystem von Finnland eingeschätzt bzw. gelobt. Mit ,but‘ wird ausgedrückt, dass diese Erfolge für das Land nicht genug sind und es ist gerade dabei, sein Schulsystem zu reformieren.

(12) Instead, the Finns are teaching phenomena — such as the European Union, **which** encompasses learning languages, history, politics, and geography.

„**Which**“ (,was‘) ist ein anaphorisches Relativpronomen, das auf die Proposition des vorangehenden Teilsatzes verweist. Damit wird erklärt, was das sog. „Phänomen-Unterricht“ bedeutet.

(13) Pasi Silander, Helsinki’s development manager, says the world has changed with the spread of technology **and** many of the old ways of teaching have no practical purpose.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die in diesem Fall zwei Teilsätze miteinander verbindet.

(14) Many teachers in Finland, many **of whom** have been teaching single subjects their whole careers, oppose the changes.

„**Of whom**“ (,von denen‘) ist ein Relativpronomen, das in einer Genitivkonstruktion anaphorisch auf den Bezugsausdruck „teachers in Finland“ („Lehrer in Finnland“) dadurch rückverweist, dass eine Ellipse geschaffen wird.

(15) Marjo Kyllonen, Helsinki's education manager and the person responsible for reforming the system in the capital, calls this "co-teaching" and teachers **who** agree to it get a small bonus on top of their salaries [...].

„Who“ („die“) ist ein anaphorisches Relativpronomen, das auf den Bezugsausdruck „teachers“ („Lehrer“) rückverweist.

4. Themenbereich „Gehörlose“ (Textbeispiele 4.1., 4.2., 4.3.)

4.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Mit csinál valójában egy jelnyelvi tolmács? 1. rész“

Im ungarischen Text geht es um die Arbeit der Gebärdendolmetscher und darum, welche Vorstellungen Menschen über diesen Job bzw. über die Gebärdensprache haben. Einige Zweifel im Hinblick auf diese Fragen werden geklärt. Außerdem wird auf zwei Typen der Gebärdendolmetscher eingegangen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Az emberek többségének csak homályos elképzelései vannak [1a] **a jeltolmácsok** [1b] **munkájáról**. A reakciók változatosak: „Ja tudom, [2a] **te** vagy [2b] **az**, [2c] **aki** a tévében alul a kis kockában [2d] **bohóckodik!**” „Milyen [3a] **tolmács?** [3b] **Jel?** Van ilyen [3c] **nyelv?**”

[4-6] „Annyira csodálatos, **hogy** így [4a] **segítesz** [4b] **embertársaidon.**” „És [5a] *a siketek* tényleg nem [5b] *hallanak?*” És az obligát kérdés, amit mindenki feltesz, kivétel nélkül, hogy „[6a] **A jelnyelv** [6b] **az** tényleg minden országban ugyanaz?”

[7-9] Felszínes beszélgetésekben nehéz belemenni a részletekbe, **így** a fenti kérdésekre többnyire csak rövid, bagatell válaszokat lehet adni. Igen, [8a] **mi** [8b] **bohóckodunk** a kis kockában a parlamenti közvetítések és a híradó alatt. Igen, [9a] **a jelnyelv** [9b] **önálló, természetes nyelv, saját nyelvtannal és nyelvhasználó közösséggel.**

[10-13] Lehetővé [10a] **tesszük** a kommunikációt két, eltérő nyelvet használó ember között, **de** ez is olyan munka, mint bármi más – talán valamivel változatosabb. [11a] *A siketek* tényleg nem [11b] *hallanak*. És [12a] **a jelnyelv** nem ugyanaz minden országban, sőt. De ezekről bővebben később.

[14-16] **Ugyan** nincs sok [14a] **jeltolmács** az országban, de a szakmán belül is elég változatos, hogy [14b] **ki** mennyit és milyen körülmények közt dolgozik. Van, [15a] **aki** Brüsszelben az Európai Parlamentben, van, [15b] **aki** a Kossuth téren [15c] **tolmácsolja** a parlamenti közvetítéseket. [16a] **A főállású tolmácsokat** a tolmácsszolgálatok alkalmazzák, [16b] **ők** helyszínről helyszínre járva lényegében egész nap [16c] **tolmácsolnak**, [16d] **idejük** nem kis részét utazással és várakozással töltve.

[17-20] [17a] **A főállásúaknál** jóval több [17b] **a szabadúszó**. [18a] **Ők** is a tolmácsszolgálatok által [18b] **jutnak** munkához, de többnyire [18c] **megválogathatják**, hogy mit [18d] **vállalnak el**, és mint a szabadúszó munkák általában, **ez** sem biztosít feltétlenül folyamatos stabil megélhetést. Itthon eddig nem volt elterjedt az online videós tolmácsolás, de az idén

júniusban indult projektünk keretein belül már ez a szolgáltatás is elérhető ^[19a] *a hallássérültek* számára: ^[19b] *telefonjuk* vagy ^[19c] *számítógépük* segítségével egy videós csevegőprogram használatával bárhol, bármilyen helyzetben ^[19d] *eléri* ^[19e] **a tolmácsot**. A várakozási és az utazási idő és költség **ezáltal** megszűnik, ami ^[20a] **a jeltolmács** számára is jelentős könnyebbség, ^[20b] *a hallássérülteknek* pedig erősödik a ^[20c] *biztonságérzetük*, hisz bármikor, bárhonnán segítséget ^[20d] *kapnak* a szolgáltatás által. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

jeltolmács	jelnyelv	siketek
a jeltolmácsok (WH)	jel (Ellipse)	a siketek (WH)
munkájáról (Poss.s)	nyelv (Ellipse)	hallanak (VK)
te (Pers.pr)	a jelnyelv (WH)	a siketek (WH)
az (Dem.pr.)	az (Dem.pr)	hallanak (VK)
aki (Rel.pr)	a jelnyelv (WH)	a hallássérültek (Syn.)
bohóckodik (VK)	önálló, természetes nyelv [..] (Paraphrasierung)	telefonjuk (Poss.s)
tolmács (WH)	a jelnyelv (WH)	számítógépük (Poss,s)
segítesz (VK)		eléri (VK)
embertársaidon (Poss.s)		a hallássérülteknek (Syn.)
mi (Pers.pr)		biztonságérzetük (Poss.s)
bohóckodunk (VK)		kapnak (VK)
tesszük (VK)		
jeltolmács (WH)		
ki (Interrog.pr.)		
aki (Rel.pr)		
aki (Rel.pr)		
tolmácsolja (VK)		
a főállású tolmácsokat (H-H-B)		
ők (Pers.pr)		
tolmácsolnak (VK)		
idejük (Poss.s)		
a főállásúaknál (Ellipse)		
a szabadúszó (Ellipse)		
ők (Pers.pr)		

jutnak (VK)		
megválogathatják (VK)		
vállalnak el (VK)		
a tolmácsot (WH)		
a jeltolmács (WH)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: jeltolmács ‚Gebärdendolmetscher‘, TK2: jelnyelv ‚Gebärdensprache‘, TK3: siketek ‚Gehörlose‘), auf deren Elemente durch fünf dominante Mittel Bezug genommen wird. Erstens erfolgt die Wiederaufnahme durch Wiederholung, d.h. Rekurrenz des jeweiligen Lexems [1a, 3a, 14a, 19e, 20a für TK1], [6a, 9a, 12a für TK2] bzw. [5a, 11a für TK3], zweitens durch Suffixe der Verbkonjugation [2d, 4a, 8b, 10a, 15c, 16c, 18b, 18c, 18d für TK1] bzw. [5b, 11b, 19d, 20d für TK3], drittens durch Possessivsuffixe [1b, 4b, 16d für TK1] bzw. [19b, 19c, 20c für TK3], viertens durch Personal - und Relativpronomen [2a, 2b, 2c, 8a, 14b, 15a, 15b, 16b, 18a für TK1] bzw. [6b für TK2] und fünftens durch sinngleiche Ausdrücke, durch Synonyme in zwei Fällen [19a, 20b für TK3] und durch Paraphrasierung in einem Fall [9b für TK2]. Außerdem stellen die Ellipse [17a, 17b für TK1] bzw. [3b, 3c für TK2] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [16a für TK1] weitere Mittel der Wiederaufnahme dar. Bei der Wiederaufnahme durch die Wortwiederholung war es charakteristisch, dass einerseits viele Nomen mit Plural- und Akkusativsuffixen versehen worden sind, andererseits die Nomen elliptisch realisiert sind (z.B. nicht jeltolmács, sondern nur tolmács), wobei nur ein Teil des Kompositums ausgedrückt wird. Im Text werden zwei Gruppen der Gebärdendolmetscher angegeben (főállású ‚hauptberuflich‘ und szabadúszó ‚freiberuflich‘), die auf das Themawort *jeltolmács* als seine Unterformen Bezug nehmen. Sie werden im Text auch elliptisch verwendet [17a, 17b].

Bei der Wiederaufnahme durch Suffixe der Verbkonjugation ist es auffallend, dass die Verbalsuffixe vielfältig verwendet werden, obwohl sie sich auf die gleiche Person beziehen. Die unterschiedlichen Verbalsuffixe spiegeln unterschiedliche Perspektiven wider, die von Lesenden zu erfassen sind und dadurch lassen sich die jeweiligen Themawörter identifizieren. Wenn über Dolmetscher im Allgemeinen gesprochen wird, wird die dritte Person Plural, im Falle einer Identifizierung mit ihnen wird die erste Person Plural verwendet. Außerdem wird noch bei der Bezugnahme auf die Gebärdendolmetscher

die zweite und dritte Person Singular benutzt. Obwohl das Ungarische eine Pro-Drop-Sprache ist, wird die Pronominalisierung als Verweismittel im ungarischen Text ziemlich häufig verwendet.

4.2. Textbeispiel für Deutsch: „Wer nicht hören kann, muss sehen“

Der deutsche Text stellt die Vorstellung von Bernd Müller, eines Gebärdendolmetschers, in seinen Mittelpunkt. Lesende erhalten Informationen über seinen Job, seine Person, über das Leben von Gehörlosen bzw. über die Herausforderungen des Gebärdendolmetscherberufs.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Wenn ^[1a] FINGER, HÄNDE UND ARME SPRECHEN: ^[1b] Dolmetschen für ^[1c] *Gehörlose*. **Wenn** ^[2a] **Bernd Müller** gerufen wird, ist meistens Not am Mann: **Dann** gibt es **entweder** einen Unfall zu klären, einen Behördengang zu erledigen **oder** in einem Rechtsstreit Licht ins Dunkel zu bringen. ^[3a] **Der 49-jährige Griesheimer** dolmetscht für ^[3b] *Gehörlose* gesprochene Worte in ^[3c] GEBÄRDENSPRACHE.

[4-6] Erwartungsvoll sitzen Verwandte und Freunde auf den hölzernen Kirchenbänken, den Blick nach vorn auf das verliebte Paar gerichtet. Braut und Bräutigam stehen vor dem Altar, und der Pfarrer stellt die entscheidende Frage. **Doch** das Brautpaar schaut vorbei an dem Geistlichen, wendet den Blick auf den an seiner Seite stehenden ^[6a] **Bernd Müller**: ^[6b] MIT FINGERN, HÄNDEN UND ARMEN, EINER FEIN ABGESTIMMTEN KÖRPERHALTUNG UND AUSGEPRÄGTEN MIMIK verhilft ^[6c] **der Gebärdendolmetscher** dem Paar trotz fehlendem Gehörsinn zu einer romantischen Heirat in der Kirche.

[7-9] Doch solche Aufträge stehen nur selten in dem Terminkalender von ^[7a] **Bernd Müller**. In der Regel sind ^[8a] **seine** Einsätze anderer Natur: **So** wird ^[8b] **er** zu Gerichtsterminen bestellt oder aufs Arbeitsamt. „Die Leute rufen eben erst dann nach einem ^[9a] Dolmetscher, wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist“, plaudert ^[9b] **der 49-jährige** aus dem Nähkästchen.

[10-12] **Dass** ^[10a] **er** „plaudern“ kann, beweist ^[10b] **sein** fester, mittlerweile zehnjähriger Dolmetscher-Auftrag beim ZDF, bei dem ^[10c] **er** samstags um dreizehn Uhr rechts oben auf der Mattscheibe zu sehen ist: Wird doch die Kommunikationsform zwischen ^[10d] *Gehörlosen* allgemein als „Plaudern“ bezeichnet. Den Umgang mit ^[11a] *Gehörlosen* ist ^[11b] **der gebürtige Bad Camberger** von Kindesbeinen an gewöhnt. Zu den Gleichaltrigen der ansässigen Gehörlosenschule ^[12a] **seines** Ortes knüpfte ^[12b] **er** schnell Kontakt, und hier lernte ^[12c] **er** auch ^[12d] **seine** spätere Frau kennen, die ebenfalls ^[12e] *gehörlos* ist.

[13-15] Durch Gebärdenkurse verfestigte ^[13a] **Müller** ^[13b] **seine** in der Kindheit erworbenen Fertigkeiten **und** hilft seit rund zehn Jahren ^[13c] *gehörlosen Menschen*, sich in einer Welt der Hörenden zu verständigen und auszudrücken. Auch an der Volkshochschule in Hofheim ist ^[14a] **der Griesheimer** anzutreffen: Rund 15 Wissbegierige weilt ^[14b] **er** hier in die ^[14c] GEHEIMNISSE DER GEBÄRDEN ein. Hauptberuflich ist ^[15a] **der Dolmetscher** im

Lager der Höchst AG in Griesheim beschäftigt – mehr und mehr werde das „Plaudern“ jedoch zum zweiten Beruf, erzählt ^[15b] **Müller**.

[16-18] Selbst etwas schwerhörig, weiß ^[16a] **er** von den Schwierigkeiten, der hörenden Umwelt die ^[16b] *Probleme der Gehörlosen* zu vermitteln. 60.000 ^[17a] *gehörlose Menschen* leben in der Bundesrepublik, hinzu kommt die große Zahl der Hörgeschädigten: der Schwerhörigen und der Ertaubten. Nicht hören können, bedeutet meistens einen sehr weitgehenden Ausschluss vom gesellschaftlichen Leben, denn „normales“ soziales Miteinander setzt die Verwendung von gesprochener Sprache voraus.

[19-22] „^[19a] Der Dolmetscher muss versuchen, »sinntragend« zu übersetzen – wörtliche Übersetzung ist nicht möglich“, erklärt ^[19b] **Müller**. ^[20a] Der Dolmetscher muss gleichzeitig Sprache verstehen und produzieren. So sei ^[21a] **er** zunächst zum aufmerksamen Zuhören gezwungen, „denn dolmetschen kann ^[21b] **ich** ja nur, was ^[21c] **ich** verstanden habe“, meint ^[21d] **der Griesheimer**. „Die Katastrophe wäre groß, wenn der Bräutigam bei der Trauung die falsche Antwort gibt, weil er ^[22a] **mich** falsch verstanden hat“.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Bernd Müller	Gehörlose	Dolmetscher	Gebärdensprache
Bernd Müller (WH)	Gehörlose (WH)	Dolmetschen (WB)	Finger [...] sprechen (Erklärung)
der 49-jährige Griesheimer (sinngleicher Ausdruck)	Gehörlose (WH)	Dolmetscher (WH)	Gebärdensprache (WH)
Bernd Müller (WH)	Gehörlosen (WH)	der Dolmetscher (WH)	mit Fingern [...] (Erklärung)
der Gebärdendolmetscher (sinngleicher Ausdruck)	Gehörlosen (WH)	der Dolmetscher (WH)	Geheimnisse der Gebärden (WH, elliptisch, Genitiv)
Bernd Müller (WH)	gehörlos (WB)	er (Pers.pr)	
seine (Poss.pr)	gehörlosen Menschen (Syn.)		
er (Pers.pr)	Probleme der Gehörlosen (WH)		

der 49-jährige (sinngleicher Ausdruck)	gehörlose Menschen (Syn.)		
er (Pers.pr)			
sein (Poss.pr)			
er (Pers.pr)			
der gebürtige Bad Camberger (sinngleicher Ausdruck)			
seines (Poss.pr)			
er (Pers.pr)			
er (Pers.pr)			
seine (Poss.pr)			
Müller (WH)			
seine (Poss.pr)			
der Griesheimer (sinngleicher Ausdruck)			
er (Pers.pr)			
der Dolmetscher (sinngleicher Ausdruck)			
Müller (WH)			
er (Pers.pr)			
Müller (WH)			
ich (Pers.pr)			
ich (Pers.pr)			
der Griesheimer (sinngleicher Ausdruck)			
mich (Pers.pr)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text befinden sich vier Topikketten (TK1: Bernd Müller, TK2: Gehörlose, TK3: Dolmetscher, TK4: Gebärdensprache). Auf die Themawörter wird durch Wortwiederholung [2a, 6a, 7a, 13a, 15b, 19b für TK1], [1c, 3b, 10d, 11a, 16b für TK2], [9a, 19a, 20a für TK3] und [3c, 14c für TK4] durch Pronominalisierung [8a, 8b, 10a, 10b, 10c, 12a, 12b, 12c, 12d, 13b, 14b, 16a, 21b, 21c, 22a für TK1] bzw. [21a für TK3] und durch sinngleiche, referenzidentische Ausdrücke [3a, 9b, 11b, 14a, 15a, 21d für TK1] bzw. [13c, 17a für TK2] Bezug genommen. Das Personalpronomen wird in drei Fällen [21b, 21c, 22a] in der ersten Person Singular realisiert, wo die Wiederaufnahme durch deiktische Elemente erfolgt (Tátrai 2011). *Ich* und *mich* drücken eine Perspektive des Sprechers aus, daher stellen sie eine Form von Nahdeixis dar. Es ist charakteristisch, dass Elemente der ersten Topikkette (Bernd Müller) durch sinngleiche Ausdrücke wiederaufgenommen werden. Dabei wird auf Bernd Müller durch seine Person, seinen Job, sein Alter, seine Herkunft und seinen Wohnort Bezug genommen. Im Text gibt es zwei Elemente, die sich auf die vierte Topikkette (Gebärdensprache) beziehen [1a, 6b], in denen die Gebärdensprache mit dafür typischen Merkmalen beschrieben bzw. erklärt wird. Die Mittel der Wortbildung werden auch als Mittel der Wiederaufnahme eingesetzt [12e für TK2] bzw. [1b für TK3].

4.3. Textbeispiel für Englisch: “Deaf girl, 4, communicates with her dog Baxter by using sign language”

Im englischsprachigen Text wird die Geschichte eines tauben Mädchens von seiner Mutter erzählt. Dabei wird auf die gute Beziehung des Mädchens und seines Hundes eingegangen. Darüber hinaus erfahren Lesende, wie der Hund zur Familie gelangte.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **A deaf girl** from New Mexico can communicate with [1b] **her** [1c] *dog* by using [1d] sign language. [2a] **Neeva Goff, 4**, and [2b] **her** [2c] *dog* [2d] *Baxter* are [2e] **an inseparable pair**. [3a] **Neeva's** [3b] *MOM*, [3c] *CHELSEA GOFF*, told ABC News on Wednesday **that** [3d] **'they** have [3e] **their** [3f] own secret language.

[4-6] "[4a] *He* is just always with [4b] **her**. **If** [5a] **she's** asleep in bed, [5b] *we* can guarantee that [5c] *he* is in [5d] **her** room with [5e] **her**," said [5f] *CHELSEA*. [6a] **Neeva** can tell [6b] *Baxter* to sit, stay, come, and 'let's go tuck you into bed' all by using [6c] sign language and by holding a treat.

[7-9] '[7a] *We* found out right away **after** [7b] **she** was born that [7c] **she** didn't have hearing,' said [7d] CHELSEA. [8a] **Neeva** goes to the New Mexico School for the Deaf in Santa Fe **and** [8b] **she** communicates using [8c] sign language. **When** [9a] *the Goff family* were looking for [9b] *dog* [9c] *they* wanted [9d] *one* with patience and kindness.

[10-12] 'They had [10a] *some animals* that they thought would fit with [10b] *our family* and sure enough [10c] *Baxter* was [10d] *one of them*,' [10e] SHE said. 'It was kind of that love at first sight kind of thing, **so** [11a] *we* brought [11b] *him* home and things have been great.' [12a] CHELSEA said that [12b] *Baxter* is loving and listens to [12c] **Neeva** most of the time.

[13-17] 'To watch [13a] **them** interact and really have active communication is really spectacular to watch' said [13b] CHELSEA to KRQE. **In order to** get [14a] *Baxter's* attention before giving [14b] *him* a command, [14c] **Neeva** will tap [14d] *him* on the shoulder. [15a] '*He* really pays attention [15b] to **Neeva**,' [15c] SHE said. [16a] '**They** had an instant bond.' [17a] **Neeva** even gave [17b] *Baxter* [17c] *his* own [17d] sign language name **which** [17e] **she** signs by waving [17f] **her** hand against [17g] **her** cheek.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Neeva Goff	dog	Chelsea Goff	sign language	the Goff family
a deaf girl (sinngleicher Ausdruck)	dog (WH)	mom (sinngleicher Ausdruck)	sign language (WH)	we (Pers.pr)
her (Poss.pr)	dog (WH)	Chelsea Goff (WH)	own secret language (sinngleicher Ausdruck)	we (Pers.pr)
N.G. (WH)	Baxter (sinngleicher Ausdruck)	Chelsea (WH)	sign language (WH)	the Goff family (WH)
her (Poss.pr)	he (Pers.pr)	Chelsea (WH)	sign language (WH)	our family (Ellipse mit Poss.pr)
Neeva's (WH)	he (Pers.pr)	she (Pers.pr)	sign language(WH)	we (Pers.pr)
her (Poss.pr)	Baxter (sinngleicher Ausdruck)	Chelsea (WH)		they (Pers.pr)

she (Pers.pr)	dog (WH)	Chelsea (WH)		
her (Poss.pr)	one (Indef.pr)	she (Pers.pr)		
her (Poss.pr)	some animals (H-H-B)			
Neeva (WH)	Baxter (sinngleicher Ausdruck)			
she (Pers.pr)	one of them (Indef.pr)			
she (Pers.pr)	him (Pers.pr)			
Neeva (WH)	Baxter (sinngleicher Ausdruck)			
she (Pers.pr)	Baxter's (sinngleicher Ausdruck)			
Neeva (WH)	him (Pers.pr)			
Neeva (WH)	him (Pers.pr)			
Neeva (WH)	he (Pers.pr)			
Neeva (WH)	Baxter (sinngleicher Ausdruck)			
she (Pers.pr)	his (Poss.pr)			
her (Poss.pr)				
her (Poss.pr)				

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der englische Text enthält fünf Topikketten (TK1: Neeva Goff, TK2: dog ‚Hund‘, TK3: Chelsea Goff, TK4: sign language ‚Gebärdensprache‘, TK5: the Goff family ‚die Goff Familie‘). Die drei dominierenden Mittel der Wiederaufnahme im englischen Text sind die Wortwiederholung der Lexeme [2a, 3a, 6a, 8a, 12c, 14c, 15b, 17a für TK1], [1c, 2c, 9b für TK2], [3c, 5f, 7d, 12a, 13b für TK3], [1d, 6c, 8c, 17d für TK4] bzw. [9a für TK5], die Pronominalisierung [1b, 2b, 4b, 5a, 5d, 5e, 7b, 7c, 8b, 17e, 17f, 17g für TK1], [4a, 5c, 9d,

10d, 11b, 14b, 14d, 15a, 17c für TK2], [10e, 15c für TK3] bzw. [5b, 7a, 9c, 11a für TK5] und sinngleiche, referenzidentische Ausdrücke [1a für TK1], [2d, 6b, 10c, 12b, 14a, 17b für TK2] und [3f für TK4]. Ein Element der zweiten Topikkette wird mit der Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [10a], ein Element der fünften Topikkette mit der Ellipse [10b] wiederaufgenommen.

In diesem Text geht es also um handelnde Subjekte, ganz konkret um Neeva, das taube Mädchen und seinen Hund, Baxter, die miteinander eine intensive Beziehung haben. Diese Beziehung wird auch im Text mit sprachlichen Mitteln ausgedrückt. Zuerst wird diese mit einer Bezeichnung [2e] *an inseparable pair* („ein unzertrennliches Paar“) eingeführt und im Weiteren wird darauf mit Personal- und Possessivpronomen in der dritten Person Plural [3d, 3e, 13a, 16a] hingewiesen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) „Ja, tudom, te vagy **az, aki** a tévében alul a kis kockában bohóckodik!”

„**Az**“ („derjenige“) ist ein Demonstrativpronomen, das kataphorisch auf das Relativpronomen im Nebensatz vorverweist.

„**Aki**“ („der“) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf das Demonstrativpronomen im Hauptsatz rückverweist. Die zwei Pronomen hängen zusammen und beim Verstehen bedingen sie einander.

(2) „Annyira csodálatos, **hogy** így segítesz embertársaidon

„**Hogy**“ („dass“) leitet einen Nebensatz in der Funktion eines Subjektsatzes ein. Dieser Nebensatz hat im Hauptsatz die Funktion des Subjekts. Im Hauptsatz wird eine Behauptung gemacht („Annyira csodálatos“, „Es ist so wunderbar“), die im Nebensatz mit der Einleitung der Konjunktion ‚hogy‘ weitergeführt wird.

(3) Felszínes beszélgetésekben nehéz belemenni a részletekbe, **így** a fenti kérdésekre többnyire csak rövid, bagatell válaszokat lehet adni.

„**Így**“ („so“) ist eine konsekutive Konjunktion, die auf eine Folge hindeutet. Aus dem ersten Teilsatz ergibt sich eine Folge, die mit der Konjunktion ‚így‘ eingeführt wird. Im Hauptsatz wird unterstellt, dass in oberflächlichen Gesprächen die Details schwer zu besprechen sind. Die sich daraus ergebende Folge wird im Nebensatz ausgeführt.

(4) Lehetővé tesszük a kommunikációt két, eltérő nyelvet használó ember között, **de** ez is olyan munka, mint bármi más – talán valamivel változatosabb.

‚**De**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die einen Gegensatz ausdrückt. In diesem Fall besteht der Gegensatz einerseits zwischen der Wichtigkeit bzw. Bedeutung des Jobs der Gebärdendolmetscher, andererseits zwischen dessen Allgemeingültigkeit.

(5) **Ugyan** nincs sok jeltolmács az országban, de a szakmán belül is elég változatos, hogy ki mennyit és milyen körülmények közt dolgozik

‚**Ugyan**‘ (‚obwohl‘) ist eine konzessive Subjunktion, die einen Widerspruch zwischen dem Sachverhalt des Haupt- und des Nebensatzes ausdrückt. In diesem Fall besteht der Widerspruch zwischen der geringen Anzahl der Gebärdendolmetscher im Land und den vielfältigen Umständen, unter denen sie ihre Arbeit verrichten. ‚Ugyan‘ verbindet sich mit ‚de‘ (‚aber‘) im Nebensatz.

(6) Ők is a tolmácsszolgálatok által jutnak munkához, de többnyire megválogathatják, hogy mit vállalnak el, és mint a szabadúszó munkák általában, **ez** sem biztosít feltétlenül folyamatos stabil megélhetést.

‚**Ez**‘ (‚das‘) ist ein Demonstrativpronomen, das ein Mittel der Koreferenz darstellt. Dieses Pronomen verweist anaphorisch auf den Bezugsausdruck „szabadúszó munkák“ („freiberufliche Jobs“). Hier setzt sich auch das Prinzip durch, dass die palatalen Demonstrativpronomen auf das vorher Gesagte Bezug nehmen.

(7) A várakozási és az utazási idő és költség **ezáltal** megszűnik, ami a jeltolmács számára is jelentős könnyebbség, a hallássérülteknek pedig erősödik a biztonságérzetük, hisz bármikor, bárholnán segítséget kapnak a szolgáltatás által. [...]

‚**Ezáltal**‘ (‚dadurch‘) ist eine modale, enger gefasst eine instrumentale Konjunktion, die ein Mittel bzw. die Art und Weise angibt und anaphorisch verweist. Im vorangehenden Textteil wird über eine online Dolmetscherdienstleistung geschrieben und mit ‚ezáltal‘ wird im vorliegenden Satz (7) auf die Vorteile dieser Dienstleistung Bezug genommen.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(8) **Wenn** Bernd Müller gerufen wird, ist meistens Not am Mann: **Dann** gibt es **entweder** einen Unfall zu klären, einen Behördengang zu erledigen **oder** in einem Rechtsstreit Licht ins Dunkel zu bringen.

Der vorliegende Konditionalsatz wird mit ‚**wenn**‘ eingeführt, was eine Bedingung signalisiert und ‚**dann**‘ deutet auf eine Folge hin. Obwohl sich die beiden Konnektoren

voneinander entfernt befinden, gehören sie zusammen bzw. bedingen sie einander. Diese satzübergreifende Beziehung muss von Lesenden beim Lesen hergestellt werden. Mit ‚wenn‘ wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall Bernd Müller gerufen wird. Mit ‚dann‘ wird darauffolgend die sich daraus ergebende Folge angegeben.

‚**Entweder**‘ und ‚**oder**‘ sind exklusiv-disjunktive Konnektoren. Die Sachverhalte, die mit ‚entweder...oder‘ bezeichnet werden, können nicht gleichzeitig gelten. Es gibt in diesem Fall verschiedene Fälle, in denen Bernd Müller gerufen werden kann. Von den Fällen kann immer nur einer gelten. Beim Lesen muss wahrgenommen werden, dass es sich hier um einen zweiteiligen Konnektor handelt, wobei beide Teile über die gleiche Funktion verfügen.

(9) **Doch** das Brautpaar schaut vorbei an dem Geistlichen, wendet den Blick auf den an seiner Seite stehenden Bernd Müller.

‚**Doch**‘ ist ein Konjunkionaladverb, das eine entgegensehende Relation im Satz ausdrückt. Der zwischen den Propositionen bestehende Gegensatz wird damit betont. In diesem Fall besteht der Gegensatz zwischen der Proposition des vorigen und des vorliegenden (9) Satzes. Die Deutung bzw. die Ermittlung der textuellen Funktion von ‚**doch**‘ verlangt also die satzübergreifende Perspektive bzw. die Berücksichtigung des vorigen Satzes und des vorigen Textteils. In diesem Fall ist die Situation in Bezug auf die Hochzeit von Gehörlosen gegensätzlich. Die traditionelle Situation, dass der Pfarrer die entscheidende Frage stellt, steht der Situation gegenüber, dass Gehörlose in der Kirche den Gebärdendolmetscher und nicht den Pfarrer anschauen, um die Frage zu verstehen.

(10) In der Regel sind seine Einsätze anderer Natur: **So** wird er zu Gerichtsterminen bestellt oder aufs Arbeitsamt.

‚**So**‘ hat in diesem Satz die Funktion einer konsekutiven Konjunktion. Im ersten Teil wird die Vielfältigkeit der Einsätze des Dolmetschers eingeführt und mit ‚so‘ werden die einzelnen möglichen Einsätze gerechtfertigt.

(11) **Dass** er „plaudern“ kann, beweist sein fester, mittlerweile zehnjähriger Dolmetscher-Auftrag beim ZDF, bei dem er samstags um dreizehn Uhr rechts oben auf der Mattscheibe zu sehen ist.

‚**Dass**‘ leitet einen Objektsatz ein, der im Hauptsatz die Funktion eines Objektes einnimmt.

(12) Durch Gebärdenkurse verfestigte Müller seine in der Kindheit erworbenen Fertigkeiten **und** hilft seit rund zehn Jahren gehörlosen Menschen, sich in einer Welt der Hörenden zu verständigen und auszudrücken.

„**Und**“ ist eine additive nebenordnende Konjunktion, die zwei Teilsätze miteinander verbindet.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(13) Neeva's mom, Chelsea Goff, told ABC News on Wednesday **that** 'they have their own secret language.

„**That**“ (,dass‘) ist eine einen Objektsatz (Akkusativobjekt) einleitende Subjunktion. Das Verb „told“ (,sagte“) regiert ein Akkusativobjekt und dadurch ist die Existenz der Subjunktion ,that‘ zu erwarten. In der Sprache sind nämlich Ausdrücke wie „somebody told that“ (,jemand sagte, dass“) verankert.

(14) **If** she's asleep in bed, we can guarantee that he is in her room with her,' said Chelsea.

„**If**“ (,wenn‘) drückt eine Bedingung in einem Konditionalsatz aus. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall der Hund sich im Bett von Neeva befindet.

(15) 'We found out right away **after** she was born that she didn't have hearing,' said Chelsea.

„**After**“ (,nachdem‘) ist eine temporale Konjunktion, mit der Zeitverhältnisse zum Ausdruck gebracht werden. In diesem Fall haben wir es mit Vorzeitigkeit zu tun. Das im Nebensatz beschriebene Ereignis passierte nämlich früher als das im Hauptsatz. „After“ hilft Lesenden dabei, diese zeitliche Dimension wahrzunehmen. Auf diese Weise hängt die textuelle Funktion dieser Konjunktion mit dem Tempus zusammen. Tempus ist auch ein wichtiges kohäsionsstiftendes Mittel, das über eine textverknüpfende Kraft verfügt. Die temporale Konjunktion bestimmt die Tempusstruktur des Satzes, was beim Verstehen von hoher Relevanz ist.

(16) Neeva goes to the New Mexico School for the Deaf in Santa Fe **and** she communicates using sign language.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte im Satz miteinander verbindet.

(17) **When** the Goff family were looking for dog they wanted one with patience and kindness.

„**When**“ (,als‘) drückt ein temporales Verhältnis aus. Dadurch wird die Parallelität der zwei Geschehnisse zum Ausdruck gebracht.

(18) 'It was kind of that love at first sight kind of thing, **so** we brought him home and things have been great.'

„**So**“ (,így‘) steht in der Funktion einer konsekutiven Konjunktion, die eine Folge ausdrückt. Im Nebensatz wird die Folge dessen angegeben, dass der Hund auf den ersten Blick süß war.

(19) **In order to** get Baxter's attention before giving him a command, Neeva will tap him on the shoulder.

„**In order to**“ (,damit‘ bzw. ,um...zu‘) ist eine finale Konstruktion, mit der der Zweck einer Sache angegeben wird. Damit wird das Ziel angegeben, warum Neeva auf die Schultern von Baxter schlägt, bevor sie ihm einen Befehl gibt.

(20) Neeva even gave Baxter his own sign language name **which** she signs by waving her hand against her cheek.

„**Which**“ ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf das davor stehende Bezugswort „sign language name“ (,Name in der Gebärdensprache“) verweist.

5. Themenbereich „Familie“ (Textbeispiele 5.1., 5.2., 5.3.)

5.1. Textbeispiel für Ungarisch: „A család szerepe mindennapjainkban [...] Kommunikáció a családtagok között”

Im ungarischen Text geht es darum, inwiefern Kommunikationsprobleme zwischen Familienmitgliedern zu Konflikten und auch zu psychosomatischen Störungen führen können.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] *Konfliktusokhoz* vezethet a szülői modell hiánya **vagy** a hibás minták átvétele, az otthonról hozott szerepfelfogások, problémamegoldások és erkölcsi kérdések ellentmondása **is**. [2a] **A családtagoknál** gyakran [2b] *probléma*, **hogy** nem megfelelően [2c] **KOMMUNIKÁLNAK** [2d] **egymással**, nem [2e] **FOGALMAZZÁK MEG** nyíltan [2f] **gondolataikat**, nem [2g] **BESZÉLIK MEG** [2h] **egymással** [2i] **gondjaikat**, [2j] **érzéseiket** – [2k] *a feszültségek* egyre csak [2l] *halmozódnak...* [3a] **A KOMMUNIKÁCIÓS** [3b] *problémákhoz* **pedig** szorosan

kapcsolódnak ^[3c] a pszichoszomatikus zavarok is, ^[3d] melyeknek ^[3e] kialakulásában a kutatók nagy jelentőséget tulajdonítanak az anya-gyerek kapcsolatnak.

[4-6] A családi rendszerben ^[4a] **a tagok** értelemszerűen kölcsönösen ^[4b] **kapcsolódnak** ^[4c] **egymáshoz**. Gyakori, hogy a ^[5a] tüneteket produkáló ^[5b] **gyermek** közvetítő szerepet tölt be ^[5c] **a szülők** között, kifejezve a felnőttek egymás iránti igényeit. **Az** is előfordul, **hogy** ^[6a] **a családtagok** nem saját ^[6b] **magukról** ^[6c] **BESZÉLNEK**, **hanem** ^[6d] **a másik** helyett ^[6e] **MONDJÁK KI** ^[6f] annak ^[6g] **érzéseit**, ^[6h] **gondolatait**.

[7-9] A szerepek összekeverednek, a nyílt ^[7a] **ÜZENETEKET** pedig az ellentétes ^[7b] **METAKOMMUNIKATÍV JELZÉSEK** érvénytelenítik, s **ezzel** ellentmondásos választ eredményeznek. ^[8a] **A felek** ^[8b] **félnek** ^[8c] **a konfrontálódástól**, ^[8d] **kerülik** ^[8e] **a konfliktusokat**, minden ^[8f] **energiájuk** arra megy el, hogy kifelé harmonikus képet ^[8g] **mutassanak**. ^[9a] **Rettegnek** ^[9b] **KIMONDANI**, **ha** valamivel nem ^[9c] **értенek egyet**, ^[9d] **kerülik** ^[9e] **a vitát** ^[9f] **a többiekkel**.

[10-13] ^[10a] **A betegség** ilyenkor jó ok lehet arra, hogy minden más ^[10b] **problémát** háttérbe szorítva csak ^[10c] **a betegséggel** ^[10d] **foglalkozzanak**. ^[11a] **A tünet** ^[11b] **elrejtí** ^[11c] **a feszültségeket**, ugyanakkor ^[11d] **megőrzi** és ^[11e] **erősíti** a család egységét. ^[12a] **A KOMMUNIKÁCIÓ** ^[12b] **a családtagok** között nem közvetlen, ^[12c] **a konfliktusok**, ^[12d] **feszültségek** nem ^[12e] **fejeződnek ki** nyíltan. ^[13a] **A pszichoszomatikus tünet** jelentését csak úgy érthetjük meg, ha figyelembe vesszük ^[13b] **az egyénnek** ^[13c] **a család többi tagjához** fűződő ^[13d] **viszonyát**, s e viszonyrendszer részeként tekintjük ^[13e] **őt** ^[13f] **magát**. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

családtagok	konfliktusok	kommunikáció	pszichoszomatikus zavarok
a családtagoknál (Wiederholung)	konfliktusokhoz (Wiederholung)	kommunikálnak (Suffix der VK) (Wortbildung)	a pszichoszomatikus zavarok (Wiederholung)
kommunikálnak (Suffix der VK)	probléma (bed.ähn. Subst.)	fogalmazzák meg (Suffix der VK)	melyeknek (Relativpronomen)
egymással (Rezipropronomen)	a feszültségek (bed.ähn. Subst.)	beszélnek meg (Suffix der VK)	kialakulásában (Possessivsuffix)
fogalmazzák meg (Suffix der VK)	halmozódnak (Suffix der VK)	kommunikációs (Wortbildung)	tüneteket (H-H-Beziehung)
gondolataikat (Possessivsuffix)	problémákhoz (bed.ähn. Subst.)	beszélnek (Suffix der VK)	a betegség (Synonymie)

beszélnek meg (Suffix der VK)	a konfrontálódástó l (Synonymie)	mondják ki (Suffix der VK)	a betegséggel (Synonymie)
egymással (Reziprokpronomen)	a konfliktusokat (Wiederholung)	üzeneteket (H-H-Beziehung)	a tünet (H-H-Beziehung)
gondjaikat (Possessivsuffix)	problémát (bed.ähn. Subst.)	metakommunikatív jelzések (H-H-Beziehung)	elrejt (Suffix der VK)
érzéseiket (Possessivsuffix)	a feszültségeket (bed.ähn. Subst.)	kimondani (Suffix der VK)	megőrzi (Suffix der VK)
a tagok (Wiederholung)	a konfliktusok (Wiederholung)	a kommunikáció (Wiederholung)	erősíti (Suffix der VK)
kapcsolódnak (Suffix der VK)	feszültségek (bed.ähn. Subst.)		a pszichoszomatikus tünet (H-H-Beziehung)
egymáshoz (Reziprokpronomen)	fejeződnek ki (Suffix der VK)		
gyermek H-H-Beziehung	a vitát (Synonymie)		
a szülők H-H-Beziehung			
a családtagok (Wiederholung)			
magukról (Reflexivpronomen)			
beszélnek (Suffix der VK)			
a másik (Indefinitpronomen)			

mondják ki (Suffix der VK)			
annak (Demonstrativpron)			
érzéseit (Possessivsuffix)			
gondolatait (Possessivsuffix)			
a felek (bed.ähnliches Subst.)			
félnek (Suffix der VK)			
kerülik (Suffix der VK)			
energiájuk (Possessivsuffix)			
mutassanak (Suffix der VK)			
rettegnek (Suffix der VK)			
értenek egyet (Suffix der VK)			
kerülik (Suffix der VK)			
a többiekkel (Pronomen)			
foglalkozzanak (Suffix der VK)			
a családtagok (Wiederholung)			
az egyénnek (H-H-Beziehung)			

a család többi tagjához (Wiederholung)			
viszonyát (Possessivsuffix)			
őt (Personalpronomen)			
magát (Reflexivpronomen)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text befinden sich vier Topikketten (TK1: családtagok, ‚Familienmitglieder‘, TK2: konfliktusok ‚Konflikte‘, TK3: kommunikáció ‚Kommunikation‘, TK4: pszichoszomatikus zavarok ‚psychosomatische Störungen‘). Dominierende Mittel der Wiederaufnahme sind einerseits die Wiederholung des jeweiligen Textelements [2a, 4a, 6a, 12b, 13c für TK1], [1a, 8e, 12c für TK2], [12a für TK3] bzw. [3c für TK4], andererseits die Substitution durch bedeutungsähnliche Substantive [8a für TK1], [2b, 2k, 3b, 10b, 11c, 12d für TK2], durch Synonymie [8c, 9e für TK2] bzw. [10a, 10c für TK4] und die Suffixe der Verbkonjugation [2c, 2e, 2g, 4b, 6c, 6e, 8b, 8d, 8g, 9a, 9c, 9d, 10d für TK1], [2l, 12e für TK2], [2c, 2e, 2g, 6c, 6e, 9b für TK3] bzw. [11b, 11d, 11e für TK4]. Außerdem fungieren auch in einigen Fällen Possessivsuffixe als Mittel der Wiederaufnahme [2f, 2i, 2j, 6g, 6h, 8f, 13d für TK1] und [3e für TK4]. An einigen Stellen erfolgt sie mit unterschiedlichen Pronomen [2d, 2h, 4c, 6b, 6d, 6f, 9f, 13e, 13f für TK1] und [3d für TK4]. Darunter sind teilweise suffigierte Rezipropronomen, Reflexiv-, Demonstrativ-, Indefinit-, Personal- bzw. Relativpronomen. Textelemente können auch durch Elemente von Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen substituiert werden [5b, 5c, 13b für TK1], [7a, 7b für TK3] und [5a, 11a, 13a für TK4]. Zwei Beispiele enthält der Text für den Fall, wenn die Wiederaufnahme durch die Wortbildung realisiert wird [2c für TK3] und [3a für TK3].

Im Falle der Wiederholung ist zu bemerken, dass auf das wiederaufgenommene Textelement manchmal mit suffigierten (családtagoknál ‚bei den Familienmitgliedern‘ bei TK1, konfliktusokhoz ‚zu Konflikten‘ bei TK2) oder elliptischen Elementen (tagok statt családtagok, ‚Mitglieder‘ statt ‚Familienmitglieder‘) bzw. mit einer erweiterten Phrase (a

család többi tagjához ‚zu den anderen Mitgliedern der Familie‘) Bezug genommen wird. Hinsichtlich der Pronominalisierung fällt auf, dass die Bezugnahme nicht nur durch Personal- und Possessivpronomen, wie in anderen Texten schon der Fall war, sondern mit anderen Pronomen erfolgt. Dieser Text ist durch eine Komplexität bzw. Vielfalt in Bezug auf die Formen der Wiederaufnahme gekennzeichnet. Es kommt auch vor, dass einige Elemente Elemente verschiedener Topikketten darstellen.

5.2. Textbeispiel für Deutsch: „Das erste Kind“

Im deutschen Text geht es um die Veränderungen, die die Geburt des ersten Kindes für die Eltern, besonders für die Mutter mit sich bringen kann.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] ^[1a] Die Geburt des ersten Kindes ist **nicht nur** ein freudiges Ereignis für ^[1b] *die Eltern*. ^[2a] *Sie* müssen sich um ^[2b] das vollständig ^[2c] *von ihnen abhängige Wesen* rund um die Uhr kümmern, **was** ^[2d] *von ihnen* eine radikale ^[2e] **Veränderung** ^[2f] *ihres* Alltags verlangt. Am meisten betroffen von diesen ^[3a] **Veränderungen** ist immer noch ^[3b] DIE FRAU.

[4-6] Zeit und Energie für ^[4a] das Kind werden in der Regel **dadurch** geschaffen, **dass** die junge ^[4b] MUTTER ^[4c] IHRE Erwerbstätigkeit oder Ausbildung – auch wenn nur vorübergehend – aufgibt. ^[5a] Das erste Kind wird **dann** zur Krisensituation für ^[5b] *das Paar*, **wenn** diese ^[5c] **Lebensänderungen** negativ erlebt und bewertet werden und soziale und materielle Ressourcen knapp werden. Auf Dauer haben solche Erfahrungen fatale Folgen.

[7-9] **Wer** im dritten Monat der ersten Elternschaft die erfolgten ^[7a] **Veränderungen** verstärkt negativ bewertet, hat ein deutlich höheres Risiko, nach viereinhalb Jahren Elternschaft getrennt oder geschieden zu sein. Diese negative Entwicklung kann in vielen Fällen durch rechtzeitige Beratung verhindert werden. Trierer Psychologen bieten werdenden ^[9a] *Eltern* dreiwöchige Kurse an, **in denen** ^[9b] *sie* auf das Leben mit dem ersten ^[9c] Kind und den **damit** verbundenen ^[9d] **Veränderungen** vorbereitet werden.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Kind	Eltern	Veränderungen	Frau
die Geburt des ersten Kindes (Wiederholung in einer Genitivkonstruktion)	die Eltern (Wiederholung)	Veränderung (Wiederholung)	die Frau (Wiederholung)

das abhängige Wesen (bedeutungsähnlich es Substantiv)	sie (Personalpronomen)	Veränderungen (Wiederholung)	Mutter (bedeutungsähnlich es Substantiv)
das Kind (Wiederholung)	von ihnen (Personalpronomen)	Lebensänderung en (Synonymie)	ihre (Possessivpronome n)
das erste Kind (Wiederholung)	von ihnen (Personalpronomen)	Veränderungen (Wiederholung)	
Kind (Wiederholung)	ihres (Possessivpronome n)	Veränderungen (Wiederholung)	
	das Paar (bedeutungsähnlich es Substantiv)		
	Eltern (Wiederholung)		
	sie (Personalpronomen)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

In dem deutschsprachigen Text wurden vier Topikketten festgestellt (TK 1: Kind, TK 2: Eltern, TK 3: Veränderungen, TK 4: Frau). Die Wiederaufnahme erfolgt im deutschen Text in den meisten Fällen erstens durch reine Lexemwiederholung [1a, 4a, 5a, 9c für TK 1], [1b, 9a für TK 2], [2e, 3a, 7a, 9d für TK 3] und [3b für TK 4], zweitens durch Substituierung durch Proformen in Form von Personal- und Possessivpronomen [2a, 2c, 2d, 2f, 9b für TK 2], [4c für TK 4], drittens durch bedeutungsähnliche Substantive [2b für TK 1], [5b für TK 2] bzw. [4b für TK 4] und viertens durch Synonymie [5c für TK 3]. Bei den Nomen, die bei der Wiederholung und bei der Substitution verwendet werden, kann beobachtet werden, dass viele von ihnen mit Präpositionen bzw. Artikeln und Attributen versehen sind.

5.3. Textbeispiel für Englisch: „Roles within the Family“

Im englischen Text geht es um die Rollenverteilung in der Familie, welche Rechte und Pflichten die Familienmitglieder haben und was sie sich wünschen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **Families** are not democracies. Each [2a] **family** has [2b] **its** own ways of deciding **who** has the power and authority within [2c] **the family unit**, and which rights, privileges, obligations, and roles are assigned to each [2d] **family member**. [3a] **In most families** [3b] *parents* are expected to be the leaders or executives [3c] **of the family**; [3d] children are expected to follow the leadership of [3e] their [3f] *parents*.

[4-6] As [4a] children in the middle years grow older, [4b] they will ask for, and certainly should be allowed, more autonomy, and [4c] their opinions should be considered **when** decisions are made; **however**, [4d] *parents* are the final authorities. Of course there will always be disagreements among the generations. [6a] *Your* [6b] child may want to go to the beach on [6c] **a family vacation**; [6d] *you* may want to go to the mountains.

[7-9] [7a] He may think [7b] he has too many chores to do; [7c] *you* may think [7d] he has just the right amount. Let [8a] him speak [8b] his mind, **but** the ultimate decision is [8c] *yours*. Explain **why** [9a] *you've* made the judgment [9b] *you* have, without becoming defensive or apologetic.

[10-12] [10a] *You* won't always be popular in these decisions, but [10b] *your* [10c] youngster is still going to love [10d] *you*. **Although** generational hierarchies are the most obvious ones within [11a] **families**, other types of hierarchies exist as well. Sometimes they depend on gender.

[13-16] In patriarchal societies such as ours, men have traditionally had power over women, including within [13a] **the family**. Traditionally, [14a] *fathers* have been the providers **and** authority figures, but **while** [14b] *they* may be the final decisionmakers, [14c] *they* often have assumed only limited functions beyond that [14d] **in the family**. [15a] *Mothers* have been the caretakers, responsible for the emotional side of [15b] **the family**; [15c] *they* have kept [15d] **the family** together and functioning smoothly. **What** this means is **that** [16a] *mothers* and [16b] *fathers* are likely to hold different positions [16c] **in the family hierarchy**, that [16d] *mothers* take primary responsibility and that [16e] *fathers* may have only partial responsibility for day-to-day parental decisions.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

family	children	parents
families (Wiederholung)	children (Wiederholung)	parents (Wiederholung)
family (Wiederholung)	their (Possessivpronomen)	parents (Wiederholung)
its (Possessivpronomen)	children (Wiederholung)	parents (Wiederholung)
the family unit	they (Personalpronomen)	your

(Wortbildung)		(Possessivpronomen)
family member (Wortbildung)	their (Possessivpronomen)	you (Personalpronomen)
in most families (Wiederholung)	child (Wiederholung)	yours (Possessivpronomen)
of the family (Wiederholung)	he (Personalpronomen)	you (Personalpronomen)
a family vacation (Wortbildung)	he (Personalpronomen)	you (Personalpronomen)
families (Wiederholung)	he (Personalpronomen)	you (Personalpronomen)
the family (Wiederholung)	him (Personalpronomen)	your (Possessivpronomen)
in the family (Wiederholung)	his (Possessivpronomen)	you (Personalpronomen)
the family (Wiederholung)	youngster (Synonymie)	fathers (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)
the family (Wiederholung)		they (Personalpronomen)
in the family hierarchy (Wortbildung)		they (Personalpronomen)
		mothers (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)
		they (Personalpronomen)
		mothers (Hyperonymie-Hyp.-Bez.)
		fathers (Hyperonymie-Hyp.-Bez.)
		mothers (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)
		fathers

		(Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)
the family (Wiederholung)		you (Personalpronomen)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der englische Text enthält drei Topikketten (TK1: family ‚Familie‘, TK2: children ‚Kinder‘, TK3: parents ‚Eltern‘). Die Wiederaufnahme erfolgt in diesem Text in einer ziemlich hohen Anzahl durch die Lexemwiederholung [1a, 2a, 3a, 3c, 11a, 13a, 14d, 15b, 15d für TK1], [3d, 4a, 6b für TK2] und [3b, 3f, 4d für TK3]. Darüber hinaus wird auf die Elemente der einzelnen Topikketten mit Pronomen verwiesen [2b für TK1], [3e, 4b, 4c, 7a, 7b, 7d, 8a, 8b für TK2] und [6a, 6d, 7c, 8c, 9a, 9b, 10a, 10b, 10d, 14b, 14c, 15c für TK3]. Auf die Kinder (TK2) wird mit Pronomen in der dritten Person Singular und Plural Bezug genommen. Das Pronomen in der dritten Person Plural spiegelt die Perspektive der Kinder als Gruppe, die in der dritten Person Singular die Perspektive eines einzelnen Kindes wider. Die Eltern werden vom Autor in der zweiten Person Singular angesprochen. Weitere Elemente der Wiederaufnahme sind noch die Wortbildung [2c, 2d, 6c, 16c für TK1], die Synonymie [10c für TK2] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [14a, 15a, 16a, 16b, 16d, 16e für TK3].

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Konfliktusokhoz vezethet a szülői modell hiánya **vagy** a hibás minták átvétele, az otthonról hozott szerepfelfogások, problémamegoldások és erkölcsi kérdések ellentmondása **is**.

‚**Vagy**‘ (‚oder‘) ist eine nebenordnende Konjunktion, die eine Alternative angibt. In diesem Satz besteht die Wahlmöglichkeit zwischen dem Mangel des Vorbildes von Eltern bzw. der Übernahme fehlerhafter Muster.

‚**Is**‘ (‚auch‘) ist ein Partikel, das die Aufzählung bzw. die Häufung von möglichen Gründen der Konflikte in der Familie bekräftigt.

(2) A családtagoknál gyakran probléma, **hogy** nem megfelelően kommunikálnak egymással, nem fogalmazzák meg nyíltan gondolataikat, nem beszélnek meg egymással gondolataikat, érzéseiket - a feszültségek egyre csak halmozódnak...

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) leitet einen Nebensatz in der Funktion eines Subjektsatzes ein. Im Hauptsatz wird das für das Subjekt stehende Pronomen „az“ (‚das‘), das mit der Konjunktion ‚hogy‘ in Subjektsätzen zusammengehört, ausgelassen. Lesende können aber diese Ellipse aufgrund ihres Sprachwissens und des Textwissens auflösen und die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermitteln.

(3) A kommunikációs problémákhoz **pedig** szorosan kapcsolódnak a pszichoszomatikus zavarok is, melyeknek kialakulásában a kutatók nagy jelentőséget tulajdonítanak az anyagyerek kapcsolatnak.

‚**Pedig**‘ (‚aber‘) ist ein adversatives Konjunktionaladverb, das einen Gegensatz ausdrückt. In diesem Fall verfügt ‚pedig‘ über eine ergänzende, hinzufügende Rolle und betont das Vorkommen psychosomatischer Störungen bei den Kommunikationsproblemen.

(4) **Az** is előfordul, **hogy** a családtagok nem saját magukról beszélnek, **hanem** a másik helyett mondják ki annak érzéseit, gondolatait.

‚**Az**‘ ... ‚**hogy**‘ (‚Das‘ ... ‚dass‘) verknüpfen sich dadurch, dass sie einen Subjektsatz ausdrücken. Im Hauptsatz befindet sich ein über eine kataphorische Funktion verfügendes Demonstrativpronomen, das sich mit der den Nebensatz einleitenden Subjunktion verbindet und das Subjekt des Hauptsatzes ausdrückt. Die Beziehung zwischen den beiden Teilen, die durch den Verweis zustande kommt, muss von Lesenden hergestellt werden.

‚**Hanem**‘ (‚sondern‘) ist eine restriktiv-adversative Konjunktion. Im Hauptsatz wird eine Negation zum Ausdruck gebracht, im Nebensatz demgegenüber eine Aussage getroffen. Durch die Aussage wird die Gültigkeit der Negation ausgeschlossen. Durch das Negationswort ‚nem‘ (‚nicht‘) erfolgt eine Einschränkung.

(5) A szerepek összekeverednek, a nyílt üzeneteket pedig az ellentétes metakommunikatív jelzések érvénytelenítik, s **ezzel** ellentmondásos választ eredményeznek.

‚**Ezzel**‘ (‚damit‘) ist ein Pronominaladverb in der Funktion eines anaphorischen Verweismittels. Das verweist auf den Inhalt des vorangehenden Teilsatzes. ‚Ezzel‘ verweist nicht nur auf ein einziges sprachliches Element des Teilsatzes, sondern auf dessen Gehalt. ‚Ezzel‘ ist ein dekliniertes sprachliches Mittel (ez + vel), das aus einem Demonstrativpronomen (ez) und einem Suffix (-vel) besteht. Im Ungarischen verweist das palatale Demonstrativpronomen tendenziell anaphorisch auf das vorher Gesagte, während

das *velare* auf nachfolgende sprachliche Elemente verweist (Szikszainé 2006: 151). Dieses Wissen kann dabei helfen, den Zusammenhang zwischen der Verweisrichtung und dem Demonstrativpronomen ermitteln zu können.

(6) *Rettegnek kimondani, ha valamivel nem értenek egyet, kerülik a vitát a többiekkel.*
,**Ha**' (,wenn') ist in diesem Fall eine temporale Subjunktion, die von der konditionalen Funktion zu unterscheiden ist. In diesem Fall wird angegeben, wann Familienmitglieder Angst haben.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(7) Die Geburt des ersten Kindes ist **nicht nur** ein freudiges Ereignis für die Eltern.
,**Nicht nur**' ist eine zweigliedrige restriktive (einräumende) Konjunktion, die aus dem Negationswort ,nicht' und dem verstärkenden Fokuspartikel ,nur' besteht. ,Nicht nur' steht meistens mit ,sondern' zusammen und so bilden sie eine dreigliedrige Konjunktion. In diesem Fall fällt ,sondern' aus, aber die Bedeutung von ,nicht nur' kann mit Hilfe des Kontextes erschlossen werden. ,Nicht nur' deutet an, obwohl die Geburt des ersten Kindes eine Freude für die Eltern ist, kann sie auch Schwierigkeiten mitbringen. Der nächste Satz weist auf die weniger positive Seite des Ereignisses hin.

(8) Sie müssen sich um das vollständig von ihnen abhängige Wesen rund um die Uhr kümmern, **was** von ihnen eine radikale Veränderung ihres Alltags verlangt.
Im ersten Teil des Satzes wird anhand eines konkreten Beispiels dargestellt, welche Veränderung die Geburt des ersten Kindes für die Eltern bedeuten kann. ,**Was**' als Relativpronomen verweist anaphorisch auf dieses Beispiel im vorangehenden Teilsatz. In diesem Fall erfolgt die Verweisung nicht auf ein konkretes Bezugswort, sondern auf den ganzen Teilsatz.

(9) Zeit und Energie für das Kind werden in der Regel **dadurch** geschaffen, **dass** die junge Mutter ihre Erwerbstätigkeit oder Ausbildung – auch wenn nur vorübergehend – aufgibt.
,**Dadurch...dass**' stellt eine modal-instrumentale (d.h. mittelbezogene) Bedeutungsrelation zwischen Aussagen dar. Dadurch wird das konditionale Verhältnis als Mittel-Zweck-Beziehung interpretiert (Duden 2006: 1101). Der modal-instrumentale Anteil im Hauptsatz erscheint in Form eines Pronominaladverbs und weist auf den

Nebensatz voraus. Lesende müssen diese Relation wahrnehmen und die Funktion der beiden holistisch betrachten.

(10) Das erste Kind wird **dann** zur Krisensituation für das Paar, **wenn** diese Lebensänderungen negativ erlebt und bewertet werden und soziale und materielle Ressourcen knapp werden.

Der Nebensatz wird mit der konditionalen Subjunktion ‚**wenn**‘ eingeführt, die eine Bedingung angibt. Davor im Hauptsatz stellt ‚**dann**‘ in der Funktion eines Korrelats die Folge des Geschehnisses im Nebensatz dar. Das konsekutive Konjunkionaladverb ‚dann‘ fungiert im Hauptsatz als Stellvertreter eines Nebensatzes und bildet dessen Korrelat (Stellvertreter oder Platzhalter) (Duden 2006: 1119), womit es auf den Nebensatz vorausweist. Das Lesen des Hauptsatzes mit ‚dann‘ setzt die Existenz des Nebensatzes mit ‚wenn‘ voraus.

(11) **Wer** im dritten Monat der ersten Elternschaft die erfolgten Veränderungen verstärkt negativ bewertet, hat ein deutlich höheres Risiko, nach viereinhalb Jahren Elternschaft getrennt oder geschieden zu sein.

‚**Wer**‘ hat die Funktion eines Relativpronomens in einem vorangestellten weiterführenden Nebensatz, das sich auf die Gesamtaussage des Hauptsatzes bezieht.

(12) Trierer Psychologen bieten werdenden Eltern dreiwöchige Kurse an, **in denen** sie auf das Leben mit dem ersten Kind und den **damit** verbundenen Veränderungen vorbereitet werden.

‚**In denen**‘ ist ein anaphorisches Relativpronomen, das auf die im vorangehenden Hauptsatz stehenden „dreiwöchigen Kurse“ Bezug nimmt.

‚**Damit**‘ als Präpositionaladverb verweist wiederum anaphorisch auf das „Leben mit dem ersten Kind“ und deutet die Veränderungen an, die nach der Geburt des ersten Kindes stattfinden.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(13) Each family has its own ways of deciding **who** has the power and authority within the family unit, and which rights, privileges, obligations, and roles are assigned to each family member.

,**Who**' (,wer') ist ein Relativpronomen, mit dem der Nebensatz (der freie Relativsatz) eingeleitet wird.

(14) As children in the middle years grow older, they will ask for, and certainly should be allowed, more autonomy, and their opinions should be considered **when** decisions are made; **however**, parents are the final authorities.

,**When**' (,wenn') ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit signalisiert. Zwei parallel ablaufende Handlungen werden mit dieser Subjunktion verbunden. Die zwei Handlungen in diesem Satz sind die Berücksichtigung der Meinung von Kindern und das Treffen von Entscheidungen.

,**However**' (,obwohl') ist eine konzessive Subjunktion, die einen Gegengrund zum Ausdruck bringt. Es wird angekündigt, dass die Meinungen der Kinder in der Familie bei Entscheidungen zu berücksichtigen sind, trotzdem treffen Eltern die endgültigen Entscheidungen. Diese kontroverse Situation wird mit ,however' ausgedrückt.

(15) Let him speak his mind, **but** the ultimate decision is yours.

,**But**' (,aber') ist eine adversative (entgegensetzende) Konjunktion, die im Satz zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Die freie Meinungsäußerung des Kindes und die endgültige Entscheidung der Eltern stellen die zwei gegensätzlichen Sachverhalte, die mit der Konjunktion ,but' verbunden sind, dar.

(16) Explain **why** you've made the judgment you have, without becoming defensive or apologetic.

,**Why**' (,warum') ist ein kausales Interrogativadverb, das einen Interrogativnebensatz einleitet.

(17) **Although** generational hierarchies are the most obvious ones within families, other types of hierarchies exist as well. Sometimes they depend on gender.

,**Although**' (,obwohl') ist eine einräumende Subjunktion, die einen unwirksamen Gegengrund ausdrückt. Das bedeutet, dass im Nebensatz ein Grund genannt wird, der dem im Hauptsatz stehenden Geschehen entgegensteht, dieses aber nicht verhindert (Duden 2006: 640). Im Nebensatz wird angekündigt, dass die Generationshierarchien in den Familien am offensichtlichsten sind. Im Hauptsatz werden andere Typen der Hierarchie

genannt. Diese Hierarchieformen stehen miteinander nicht im wirklichen Gegensatz, sie schließen einander nicht aus.

(18) Traditionally, fathers have been the providers **and** authority figures, but **while** they may be the final decision-makers, they often have assumed only limited functions beyond that in the family.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive (anreihende) Konjunktion, mit der zwei Sachverhalte aneinandergereiht werden. Im Text wird an dieser Stelle über die traditionelle Vaterrolle geschrieben und zwei Rollen, nämlich der Versorger und die Autoritätsfigur, werden mit der Konjunktion ,and‘ verbunden.

„**While**“ (,während‘) ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen zwei Handlungen im Haupt- bzw. im Nebensatz ausdrückt.

(19) **What** this means is **that** mothers and fathers are likely to hold different positions in the family hierarchy, that mothers take primary responsibility and that fathers may have only partial responsibility for day-to-day parental decisions.

„**What**“ (,was‘) ist ein Relativpronomen, das kataphorisch auf den nächsten Teilsatz vorverweist.

„**That**“ (,dass‘) leitet einen Nebensatz in der Funktion eines Subjektsatzes ein. Die zwei Konnektoren verbinden sich miteinander.

6. Themenbereich „Werbungen“ (Textbeispiele 6.1., 6.2., 6.3.)

6.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Reklám a sorok között”

Im ungarischen Textbeispiel stehen die Werbungen im Mittelpunkt. Der Text beschäftigt sich mit der sog. Werbeintegration, wo neue Arten von Werbungen den traditionellen, von den Fernsehsendungen getrennt gezeigten Werbungen gegenüber stehen und während den Sendungen indirekt erscheinen. Die Zuschauer können dieser Art der Werbungen nicht ausweichen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **A reklámok** és [1b] *a fogyasztók* örök fogócskát [1c] *játsszanak* [1d] *egymással*: [1e] *az emberek* általában [1f] *igyekeznek elmenekülni* [1g] **a reklámok** elől, [1h] **azok** meg a legváratlanabb helyeken felbukkanva [1i] **próbálják elcsípni** a reménybeli [1j] *vásárlókat*. Ebben a harcban [2a] *mindkét fél* egyre jobban [2b] *küszmeri* [2c] *a másikat*, **ezért** a régi technikák gyorsan elavulnak **és** mindig új trükkökre van szükség. **Ha** [3a] a reklámok a tévében a

hagyományos módszert követve különálló blokkokban ^[3b] jelennek meg, **akkor** ^[3c] a *tévénézők* viszonylag könnyen ^[3d] *ki tudják kerülni* ^[3e] őket, még akkor is, ha ^[3f] a reklámblokkokat ^[3g] a műsorokat megszakítva sugározzák.

[4-6] Éppen ezért egyre népszerűbb ^[4a] A TÉVÉMŰSOROKBAN és mozifilmekben a ^[4b] *termékelhelyezés*, ^[4c] *melynek lényege*, **hogy** ^[4d] A MŰSOROK, filmek szereplői valamilyen felismerhető márkájú ^[4e] *terméket* használnak, fogyasztanak. ^[5a] *A termékeknek* nem ^[5b] *kell* kapcsolatban *állniuk* ^[5c] A MŰSOROK tartalmával, elég, ha teljesen mellékesen ^[5d] *megjelennek* a képernyőn, mozivásznon. Magyarországon is egyre gyakrabban találkozhatunk a tévében „^[6a] A MŰSOR ^[6b] *termékmegjelenítést* ^[6c] TARTALMAZ” felirattal.

[7-10] Ilyenkor ^[7a] *a nézők* nem ^[7b] *tudják kikerülni* ^[7c] **a reklámot**, **hiszen** ha ^[7d] A MŰSORT ^[7e] *nézik*, ^[7f] *látják* ^[7g] *a terméket* is, ^[7h] *amelynek* gyártója fizet a megjelenésért. A televíziós, filmes ^[8a] *termékmegjelenítés* már bevett technika, **de** újabban kezd terjedni a szöveges ^[8b] *termékelhelyezés* is. ^[9a] **Ez** abból áll, hogy bármilyen szöveges kommunikációban, akár könyvekben is, mintegy mellékesen, a valódi témától függetlenül megemlítenek bizonyos ^[9b] *termékeket*, márkákat. Vajon ennek a reklámozási formának is lehet olyan hatása, **mint** a televíziós ^[9c] *termékmegjelenítésnek*? [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

reklám	tévénézők	műsor	termék
a reklámok (WH)	a fogyasztók (bed.ähn. Subst.)	a műsorokat (WH)	termékelhelyezés (WB)
a reklámok (WH)	az emberek (bed.ähn. Subst.)	a tévéműsorokban (WB)	terméket (WH)
azok (Dem.pronomen)	igyekeznek elmenekülni (VK, Inf.)	a műsorok (WH)	a termékeknek (WH)
próbálják elcsípni (Suffix der VK, Inf.)	vásárlókat (bed.ähn. Subst.)	a műsorok (WH)	kell állniuk (VK, Inf.)
a reklámok (WH)	a tévé nézők (WH)	a műsor (WH)	megjelennek (VK)
jelennek meg (VK)	ki tudják kerülni (VK, Inf.)	a műsort (WH)	termékmegjelenítést (WB)
őket (Pers.pron.)	a nézők (WH, Ellipse)	tartalmaz (VK)	a terméket (WH)
a reklámblokkokat (WB)	tudják kikerülni (VK, Inf.)		amelynek (Relativpronomen)
a reklámot (WH)	nézik (VK)		termékmegjelenítés (WB)

	látják (VK)		termékelhelyezés (WB)
			ez (Dem.pron.)
			termékeket (WH)
			termékmegjelenítésnek (WB)
			melynek (Rel.pron.)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Das ungarische Textbeispiel enthält vier Topikketten (TK1: reklám ‚Werbung‘, TK2: tévénézők ‚Fernsehzuschauer‘, TK3: műsor ‚Sendung‘, TK4: termék ‚Produkt‘). Die Wiederaufnahme erfolgt überwiegend durch Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 1g, 3a, 7c für TK1], [3c, 7a für TK2], [3g, 4d, 5c, 6a, 7d für TK3] bzw. [4e, 5a, 7g, 9b für TK4] und durch Suffixe der Verbkonjugation [1i, 3b für TK1], [1f, 3d, 7b, 7e, 7f für TK2], [6c für TK3], [5b, 5d für TK4]. Außerdem werden Elemente der Topikketten durch Mittel der Wortbildung [3f für TK1], [4a für TK3] bzw. [4b, 6b, 8a, 8b, 9c für TK4], durch bedeutungsähnliche Substantive [1b, 1e, 1j für TK2] und in einigen Fällen durch Pronomen [1h, 3e für TK1] bzw. [4c, 7h, 9a für TK4] wiederaufgenommen. Unter den Pronomen finden sich Demonstrativ-, Personal- und Relativpronomen. Für die Lexeme, die wortwörtlich wiederaufgenommen werden, ist charakteristisch, dass sie oft suffigiert sind. Sie werden entweder mit dem Pluralsuffix oder mit dem Akkusativsuffix versehen. In einem Fall treffen Lesende auf eine Ellipse [7a], wo nur der zweite Teil des Nomens erwähnt wird. Das verhindert aber die Identifizierung des Lexems als Element der Topikkette nicht. [1i, 1f, 3d, 5b, 7b] sind Beispiel für Infinitivkonstruktionen, in denen das im Infinitiv stehende Verb mit je einem anderen Verb zusammen steht. Dieser Zusammenhang muss bei der Identifizierung der Elemente der Topikkette wahrgenommen werden. Im Falle der Elemente, die durch Wortbildungsmittel wiederaufgenommen werden, geht es ohne Ausnahme um Zusammensetzungen, deren einen Teil das jeweilige Themawort bildet.

Bedeutungsähnliche Substantive werden für die Fernsehzuschauer verwendet. Zum einen werden sie als ‚Kunden‘ bzw. ‚Konsumenten‘ bezeichnet, zum anderen werden sie mit dem Oberbegriff ‚Menschen‘ identifiziert.

Über die Elemente der vier Topikketten des Textes hinaus ist anzumerken, dass es auch Elemente gibt, die sich gleichzeitig auf zwei Themawörter beziehen. [1c, 1d, 2a, 2b, 2c] sind Elemente, die sowohl auf die Werbung, als auch auf die Fernsehzuschauer Bezug nehmen.

Dabei werden Suffixe der Verbkonjugation [1c, 2b], das Reziprok [1d]- und Indefinitpronomen [2c] und ein beide Akteure identifizierendes Substantiv [2a] als sprachliche Mittel verwendet.

6.2. Textbeispiel für Deutsch: „Wie gefährlich Werbung für Kinder ist“

Das deutsche Textbeispiel befasst sich mit dem auf die Kinder ausgeübten Einfluss der Werbungen. Ein Professor für Medienpädagogik argumentiert dafür, dass Kinder auch Werbung ausgesetzt werden dürfen. Laut dem Professor hätten nämlich Eltern die Aufgabe, den Kindern beizubringen, Werbebotschaften einschätzen und mit ihnen kritisch umgehen zu können und Werbungen als einen Teil der Kultur anzusehen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Viele ^[1a] Eltern fürchten, **dass** ^[1b] **Werbung** gefährlich für ^[1c] Kinder ist. Aber ^[2a] **Werbung** und ^[2b] Kinder müssen nicht zu Konflikten führen, **wenn** die ^[2c] Eltern den ^[2d] Kindern helfen, ^[2e] **Werbung** und Wirklichkeit zu unterscheiden. Viele ^[3a] Eltern fürchten, dass ^[3b] **Werbung** ^[3c] Kinder zum Habenwollen verführt.

[4-6] ^[4a] Kinder könnten ^[4b] **Werbebotschaften** nicht einschätzen und würden **deshalb** leicht manipuliert, so die Argumentation. Am besten wäre es **daher**, ^[5a] **Kinderwerbung** zu verbieten. Stefan Aufenanger, Professor für Medienpädagogik an der Uni Mainz, hält dagegen: „In Deutschland wird die ^[6a] **Wirkung von Werbung** überschätzt“, sagt er.

[7-9] Natürlich weckt die ^[7a] **Werbung** Wünsche; nicht nur bei ^[7b] Kindern. Das ist schließlich Zweck des Ganzen. Die Hersteller geben jährlich mehr als 20 Milliarden Euro aus, **damit** ^[9a] **WIR** glauben, ihre Produkte würden ^[9b] **UNS** froh oder schlank machen.

[10-13] Das ist nicht immer ganz ehrlich und manchmal irreführend. „**Aber beschützen müssen** ^[11a] **WIR** ^[11b] **UNSERE** ^[11c] Kinder **davor nicht.**“, sagt Aufenanger. **Eher aufklären.** „^[13a] Kinder stehen ^[13b] **Werbebotschaften** **umso** kritischer gegenüber, **je** mehr ^[13c] sie darüber wissen, was ^[13d] **Werbung** will und mit welchen Tricks ^[13e] sie arbeitet.“

[14-16] Statt also ^[14a] **Werbung** zu verteufeln, sollten^[14b] **WIR** ^[14c] sie als das sehen, was ^[14d] sie ist: ein Teil ^[14e] **UNSERER** Kultur, der unsere Welt bunt macht. Wenn ^[15a] **Werbung** gut gemacht ist, finden ^[15b] **WIR** ^[15c] sie lustig, ist ^[15d] sie schlecht, finden ^[15e] **WIR** ^[15f] sie langweilig. **Dann** ist ^[16a] **ihr** Einfluss aber gleich null.

[17-18] Das wissen die Werber und geben sich daher Mühe, ^[17a] **Werbung** zu erfinden, ^[17b] die ^[17c] **UNS** anspricht. **Dabei** sind ^[18a] Kinder als Zielgruppe besonders interessant, schließlich sind ^[18b] sie nicht nur die Kunden von morgen [...].

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Werbung	Kinder	Eltern	Menschen
Werbung (WH)	Kinder (WH)	Eltern (WH)	wir (Pers.pron.)

Werbung (WH)	Kinder (WH)	Eltern (WH)	wir (Pers.pron.)
Werbung (WH)	Kindern (WH)	Eltern (WH)	wir (Pers.pron.)
Werbung (WH)	Kinder (WH)		wir (Pers.pron.)
Werbebotschaften (WB)	Kinder (WH)		uns (Pers.pron.)
Kinderwerbung (WB)	Kindern (WH)		uns (Pers.pron.)
Wirkung von Werbung (WH, Genitiv)	Kinder (WH)		wir (Pers.pron.)
Werbung (WH)	Kinder (WH)		unsere (Poss.pron.)
Werbebotschaften (WB)	sie (Pers.pron.)		
Werbung (WH)	Kinder (WH)		
sie (Pers.pron.)	sie (Pers.pron.)		
Werbung (WH)			
sie (Pers.pron.)			
sie (Pers.pron.)			
Werbung (WH)			
sie (Pers.pron.)			
sie (Pers.pron.)			
sie (Pers.pron.)			
ihr (Poss.pron.)			
Werbung (WH)			
die (Rel.pron.)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Textbeispiel befinden sich vier Topikketten (TK1: Werbung, TK2: Kinder, TK3: Eltern, TK4: Menschen). In diesem Text werden Elemente der Topikketten fast ausschließlich durch die Wiederholung [1b, 2a, 2e, 3b, 6a, 7a, 13d, 14a, 15a, 17a für TK1], [1c, 2b, 2d, 3c, 4a, 7b, 11c, 13a, 18a für TK2] und [1a, 2c, 3a für TK3] bzw. Personal-, Possessiv- und Relativpronomen [13e, 14c, 14d, 15c, 15d, 15f, 16a, 17b für TK1], [13c, 18b für TK2], [9a, 9b, 11a, 11b, 14b, 14e, 15b, 15e, 17c für TK4] wiederaufgenommen. Dreimal werden Elemente der ersten Topikkette durch Wortbildungsmittel [4b, 5a, 13b]

wiederaufgenommen. Für die vierte Topikkette ist charakteristisch, dass deren Elemente nur mit Pronomen der ersten Person im Plural identifiziert werden. In diesem Fall sind die Menschen im Allgemeinen gemeint und der Autor identifiziert sich mit ihnen und als Teil der Menschheit verwendet er die erste Person im Plural. Von Lesenden ist verlangt, die Menschen mit den verwendeten Pronomen identifizieren zu können.

6.3. Textbeispiel für Englisch: „Marketing and advertising to children: the issues at stake”

Das vorliegende englische Textbeispiel behandelt die negativen Folgen von Marketingmaßnahmen und Werbungen für Kinder. Kinder sind nämlich wichtige Konsumenten und die Zielgruppe von Marketing und Werbungen. Der Text befasst sich außerdem damit, welche Botschaften an Kinder geschickt werden und wie diese Botschaften auf die Kinder wirken.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] In today's complex commercial world, ^[1a] **children** are increasingly recognized **and** behaving as an independent ^[1b] **consumer group**. With discretionary income to spend and influence on family purchases, ^[2a] **children** are a ^[2b] **market force** on the rise and consequently, a ^[2c] **target audience** for ^[2d] marketing and advertisements. **But** what ^[3a] *messages* are being directed at ^[3b] **children** and how will these ^[3c] *messages* affect ^[3d] **their** cognitive development and shape ^[3e] **their** lives?

[4-6] **While** ^[4a] **children** are able to differentiate between ^[4b] marketing and other forms of communication from a young age, ^[4c] **they're** more vulnerable to manipulation through ^[4d] *advertising messages* and prone to accepting **such** ^[4e] *messages* as truthful and unbiased. ^[5a] Marketing tactics and advertising can lead ^[5b] **children** to adopt certain consumer behaviour **which** can result in negative impacts on ^[5c] **children's** physical and mental **health**. One such negative consequence of ^[6a] child- and youth-targeted marketing is obesity which is increasing rapidly in both developed and developing countries.

[7-9] Obesity has been linked to the consumption of energy-dense, micronutrient-poor products that are high in fat, sugar, salt and which are marketed directly to ^[7a] **children**. Yet ^[8a] child- and youth-targeted marketing is more **than** just commercials in traditional media channels. ^[9a] **Children** today have access to countless media outlets that are far more difficult to monitor than radio or television.

[10-11] ^[10a] Marketing to ^[10b] **children** has expanded to include ^[10c] *messaging* at points of sale, ^[10d] **children's** clubs, sporting events, concerts, websites, social networking sites and even in schools. ^[11a] *Marketing messages* may introduce ^[11b] **children** to inappropriate content like violence, sexualization and unrealistic body images.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

children	marketing	message
children (WH)	marketing (WH)	messages (WH)
consumer group (Erklärung)	marketing (WH)	messages (WH)
children (WH)	marketing tactics (WB)	advertising messages (WB)
market force (Erklärung)	child- and youth-targeted marketing (WB)	messages (WH)
target audience (Erklärung)	child- and youth-targeted marketing (WB)	messaging (WB)
children (WH)	marketing (WH)	marketing messages (WB)
their (Poss.pron.)		
their (Poss.pron.)		
children (WH)		
they (Pers.pron.)		
children (WH)		
children's health (WH, Gen.)		
children (WH)		
children (WH)		
children (WH)		
children's [...](WH, Gen.)		
children (WH)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Das englische Textbeispiel enthält drei Topikketten (TK1: children ‚Kinder‘, TK2: marketing ‚Marketing‘, TK3: message ‚Botschaft‘). Für die Wiederaufnahme der Elemente dieser Topikketten ist überwiegend zum einen die Wiederholung [1a, 2a, 3b, 4a, 5b, 5c, 7a, 9a, 10b, 10d, 11b für TK1], [2d, 4b, 10a für TK2] bzw. [3a, 3c, 4e für TK3] und zum zweiten die Wortbildung [5a, 6a, 8a für TK2] und [4d, 10c, 11a für TK3] charakteristisch. Außerdem wird auf einige Elemente der ersten Topikkette einerseits mit Personal- und Possessivpronomen [3d, 2e, 4c], andererseits mit Substantiven, die Kinder identifizieren [1b, 2b, 2c], Bezug genommen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Ebben a harcban mindkét fél egyre jobban kiismeri a másikat, **ezért** a régi technikák gyorsan elavulnak és mindig új trükkökre van szükség.

„**Ezért**“ (,deshalb‘) drückt eine konsekutive Relation zwischen den zwei Sachverhalten im Satz aus. Im Nebensatz wird die Folge der im Hauptsatz dargestellten Handlung mit ,deshalb‘ ausgedrückt. Es wird damit angegeben, wozu es führt, dass die Werbungen und die Konsumenten sich immer besser kennen lernen.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, wodurch zwischen den zwei Propositionen eine koordinative Relation besteht (Averintseva-Klisch 2013: 18f.).

(2) **Ha** a reklámok a tévében a hagyományos módszert követve különálló blokkokban jelennek meg, **akkor** a tévénezők viszonylag könnyen ki tudják kerülni őket, még akkor is, ha a reklámblokkokat a műsorokat megszakítva sugározzák.

„**Ha**“ (,wenn‘) und „**akkor**“ (,dann‘) sind zwei Konnektoren, die miteinander zusammenhängen und beim Textverstehen einander bedingen. Sie drücken eine konditionale Relation aus. In dem Nebensatz wird durch die einleitende Subjunktion ,ha‘ die Bedingung (Erscheinung der Werbungen im Fernsehen als getrennte Blocks) angegeben, woraus folgt, dass die Zuschauer diesen Werbungen ausweichen können. Diese Folge, die sich aus der Bedingung ergibt, wird durch das konsekutive Konjunkionaladverb ,akkor‘ eingeleitet.

(3) Éppen ezért egyre népszerűbb a tévéműsorokban és mozifilmekben a termékelhelyezés, melynek lényege, **hogy** a műsorok, filmek szereplői valamilyen felismerhető márkájú terméket használnak, fogyasztanak.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion in diesem Satz, die die syntaktische Funktion der Unterordnung ausübt und keine semantische Relation anzeigt (Duden 2006: 633). In diesem Fall wird dadurch ein Subjektsatz eingeleitet. Von Lesenden wird es beim Lesen verlangt, den Zusammenhang zwischen dem Ausdruck „dessen Wesen darin besteht“ und der Subjunktion ,dass‘ herstellen zu können. Beim Lesen dieses Ausdrucks wird erwartet, dass er mit ,dass‘ fortgesetzt wird. Dieser Zusammenhang ist nämlich in der Sprache verankert.

(4) *Ilyenkor a nézők nem tudják kikerülni a reklámot, **hiszen** ha a műsort nézik, látják a terméket is, amelynek gyártója fizet a megjelenésért.*

„**Hiszen**“ (,nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation ausdrückt. Damit wird der Grund dafür angegeben, warum die Zuschauer den Werbungen im Falle der Werbeintegration nicht ausweichen können.

(5) A televíziós, filmes termékmegjelenítés már bevett technika, **de** újabban kezd terjedni a szöveges termékelhelyezés is.

„**De**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die einen zwischen zwei Propositionen bestehenden Widerspruch zum Ausdruck bringt. In diesem Fall werden dadurch zwei Formen der Werbung einander gegenüber gestellt.

(6) **Ez** abból áll, hogy bármilyen szöveges kommunikációban, akár könyvekben is, mintegy mellékesen, a valódi témától függetlenül megemlítenek bizonyos termékeket, márkákat.

„**Ez**“ (,das‘) ist ein Demonstrativpronomen, das anaphorisch auf den im vorigen Satz stehenden Ausdruck „szöveges termékelhelyezés“ („textuelle Werbeintegration“) anaphorisch rückverweist. Für das weitere Verstehen des Textes ist die Herstellung dieser Beziehung bzw. die Deutung dieses Verweises von grundlegender Bedeutung.

(7) Vajon ennek a reklámozási formának is lehet olyan hatása, **mint** a televíziós termékmegjelenítésnek?

„**Mint**“ (,wie‘) ist Teil einer Vergleichskonstruktion, der mit dem Gradpartikel ,olyan‘ (,so‘) im vorangehenden Teilsatz in Verbindung steht und einen Modalsatz angibt. Die beiden zusammen drücken einen Vergleich des gleichen Grades aus. In diesem Satz wird der Vergleich zwischen den Wirkungen der textuellen Werbeintegration bzw. den der Werbeintegration im Fernsehen gemacht.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(8) Viele Eltern fürchten, **dass** Werbung gefährlich für Kinder ist.

„**Dass**“ als neutrale Subjunktion leitet in diesem Fall einen Objektsatz ein. In diesem Fall handelt es sich um ein Präpositionalobjekt. Das Verb „fürchten“ und die Subjunktion ,dass‘ bedingen einander und die zum Verb gehörende Proposition wird durch die Subjunktion eingeleitet.

(9) Aber Werbung und Kinder müssen nicht zu Konflikten führen, **wenn** die Eltern den Kindern helfen, Werbung und Wirklichkeit zu unterscheiden.

‚**Wenn**‘ ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall Werbung und Kinder miteinander nicht konkurrieren sollten.

(10) Kinder könnten Werbebotschaften nicht einschätzen und würden **deshalb** leicht manipuliert, so die Argumentation.

‚**Deshalb**‘ ist ein konsekutives Konjunktionaladverb, das die Folge angibt, wozu es führt, dass Kinder Werbebotschaften nicht einschätzen können.

(11) Am besten wäre es **daher**, Kinderwerbung zu verbieten.

‚**Daher**‘ ist ein konsekutives Konjunktionaladverb, das eine Folge ausdrückt. Dieser Konnektor bzw. seine textuelle Funktion lassen sich erst im Zusammenhang mit dem vorigen Satz deuten. In diesem Satz (11) wird die Folge angedeutet, die sich daraus ergeben könnte, dass Kinder durch Werbungen manipuliert werden können.

(12) Die Hersteller geben jährlich mehr als 20 Milliarden Euro aus, **damit** wir glauben, ihre Produkte würden uns froh oder schlank machen.

‚**Damit**‘ drückt eine finale Relation aus. Dadurch wird das Ziel genannt, was das Ziel der Ausgabe von mehr als 20 Milliarden Euro von den Herstellern der Werbungen ist.

(13) „Kinder stehen Werbebotschaften **umso** kritischer gegenüber, **je** mehr sie darüber wissen, was Werbung will und mit welchen Tricks sie arbeitet.“

‚**Umso...je**‘ sind zweiteilige Konnektoren, sie gehören also zusammen und drücken einen Vergleich in einem Modalsatz aus. Im Allgemeinen stehen sie in einer anderen Reihenfolge (‚je...umso‘), deshalb verlangt ihre Deutung in diesem Beispiel eine größere Aufmerksamkeit von den Lesenden. Der Vergleich wird zwischen dem Grad der kritischen Einstellung von Kindern den Werbungen gegenüber bzw. zwischen ihrem Wissen über die Werbungen gezogen.

(14) **Dann** ist ihr Einfluss aber gleich null.

‚**Dann**‘ ist ein konsekutives Konjunktionaladverb, das eine Folge ausdrückt. Der vorliegende Satz, der mit ‚dann‘ eingeleitet wird, muss mit dem vorangehenden zusammen

gedeutet werden. In dem vorangehenden wird nämlich festgestellt, dass schlechte Werbungen langweilig sind. Daraus folgt, dass sie dann kaum einen Einfluss haben können. Diese Folge wird im nächsten Satz, eingeleitet mit ‚dann‘, genannt.

(15) **Dabei** sind Kinder als Zielgruppe besonders interessant, schließlich sind sie nicht nur die Kunden von morgen [...].

‚**Dabei**‘ ist ein Pronominaladverb, das anaphorisch auf die Proposition des vorangehenden Satzes rückverweist. Der mit dieser Konjunktion eingeleitete Satz lässt sich erst mit dem vorigen zusammen deuten. Die zwei Sätze bedingen nämlich einander und tragen zum Verstehen bei, wenn sie zusammen gedeutet werden. ‚Dabei‘ verweist auf die Proposition, in der unterstellt wird, dass die Zuschauer ansprechende Werbungen von den Werbern erfunden werden.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(16) In today's complex commercial world, children are increasingly recognized **and** behaving as an independent consumer group.

‚**And**‘ (‚und‘) ist eine additive, d.h. anreihende Konjunktion, die zwei Sachverhalte im Satz miteinander verbindet.

(17) **But** what messages are being directed at children and how will these messages affect their cognitive development and shape their lives?

‚**But**‘ (‚aber‘) ist eine Abtönungspartikel, die u.a. Erwartungen des Sprechers ausdrückt (Duden 2006: 597). In diesem Fall lässt sich die textuelle Funktion von ‚but‘ mit dem vorangehenden Satz zusammen ermitteln. Darin wird behauptet, dass Kinder die Zielgruppe von Werbungen sind. Im vorliegenden Satz (17) wird mit ‚but‘ die Frage gestellt, mit welchen Botschaften eine Wirkung auf Kinder erzielt wird und wie diese Botschaften ihre Entwicklung beeinflussen. Bei dieser Frage wird ‚but‘ verwendet und damit eine bestimmte Erwartung des Textautors zum Ausdruck gebracht.

(18) **While** children are able to differentiate between marketing and other forms of communication from a young age, they're more vulnerable to manipulation through advertising messages and prone to accepting **such** messages as truthful and unbiased.

‚**While**‘ (‚während‘) ist eine temporale Konjunktion, die eine temporale Relation zwischen Sachverhalten, die gleichzeitig stattfinden, ausdrückt. Die zwei parallel stattfindenden

Sachverhalte sind zum einen die Fähigkeit der Kinder, zwischen Marketing und anderen Formen der Kommunikation einen Unterschied zu machen, zum anderen ihre Manipulation durch Werbebotschaften.

„Such“ (,solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort und verweist anaphorisch auf die im Vorigen erwähnten „messages“ („Botschaften“).

(19) Marketing tactics and advertising can lead children to adopt certain consumer behaviour **which** can result in negative impacts on children's physical and mental health.

„Which“ (,das‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf das im vorigen Teilsatz erwähnte „consumer behaviour“ („Konsumentenverhalten“) rückverweist.

(20) Yet child- and youth-targeted marketing is more **than** just commercials in traditional media channels.

„Than“ (,als‘) als Subjunktion drückt einen Vergleich in einem Modalsatz aus und hängt mit „more“ („mehr“) im Komparativ zusammen.

7. Themenbereich „Sozialisierungsprozess“ (Textbeispiele 7.1., 7.2., 7.3.)

7.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Az önállóság útján“

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel geht es darum, worauf Eltern bei der Eingewöhnung der Kinder in die Kinderkrippe bzw. in den Kindergarten achten müssen bzw. wie sie diese Phase für die Kinder erleichtern können.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **Gyermekeink** a szocializáció első lépéseit a [1b] *bölcsődében*, [1c] ÓVODÁBAN [1d] **teszik meg**. **Azt** azonban nem minden [2a] szülő [2b] tudja, **hogya** [2c] **a kicsiknek** bizony türelem **és** idő [2d] **kell** ahhoz, hogy a megváltozott élethelyzetet [2e] **megszokják** és [2f] **kezeljék**. A [3a] *bölcsődei*, [3b] ÓVODAI [3c] *beszoktatás* [3d] *időszaka* ez.

[4-6] A [4a] *bölcsőde*, az [4b] ÓVODA minden [4c] **gyermek** számára egy új élethelyzetet [4d] JELENT. A [5a] *beszoktatás* [5b] **némelyeknél** igen könnyen [5c] *megy*, [5d] **másoknál** pedig hetekig is [5e] *eltart*. Mire [6a] **kell figyelniük**, hogyan [6b] tehetjük könnyebbé [6c] **a kicsinek** ezt az időszakot - ezekre a kérdésekre keressük a választ.

[7-9] A [7a] *bölcsődék*, [7b] ÓVODÁK évente egyszer nyílt napot [7c] *TARTANAK*, [7d] *AHOL* [7e] **a gyerekek** [7f] **megismerkedhetnek** a [7g] *KÖRNYEZETTEL*, a [7h] *gondozó- és* [7i] ÓVÓNŐKKEL, a [7j] *LEENDŐ PÁJTÁSOKKAL* is. Mindenképpen [8a] használjuk ki ezt a lehetőséget, **hiszen** [8b] **a gyermek** [8c] *a beszoktatás* [8d] *időszakában* már nem idegenként [8e] **lép be** az [8f] INTÉZMÉNYBE, könnyebben [8g] **feltalálja** [8h] **magát**, **ha** ismerős környezet és ismerős arcok fogadják. Érdeemes **ezen kívül** is többször is felkeresni az [9a] OVIT és a [9b] *bölcsit* is, **mert** [9c]

a gyerekek ösztönösen [9d] **megérzik**, milyen [9e] *gondozó*, vagy [9f] ÓVÓNŐRE [9g] **van** szükségük.

[10-12] Fontos, **hog**y [10a] **a szülő** pozitívan [10b] **állítsa be** [10c] az ÓVODÁT, [10d] AHOL új és érdekes [10e] DOLGOK, [10f] JÁTÉKOK, új [10g] PAJTÁSOK várnak [10h] **a csemetére**. Az [11a] **anyuka** és [11b] **apuka** jó példával [11c] **járjanak elöl**, **vagyis** ne [11d] **bizonytalankodjanak**, azt [11e] **lássa** [11f] **rajtuk** [11g] **a gyerkőc**, maximálisan [11h] **megbízna**k az [11i] ÓVÓNŐBEN, az [11j] ÓVODÁBAN. A magabiztosság a [12a] **beszoktatás** alatt is nagyon fontos, hiszen nehezebb az elválás, ha [12b] **a kicsi** azt [12c] **látja**, [12d] **anya** is [12e] **szomorú**, sőt [12f] **sír**.

[13-15] Ilyenkor csak [13a] **megnehezítjük** [13b] **a gyerekün**k és az [13c] ÓVÓNŐK [13d] **DOLGÁT** is. Mindenképpen [14a] **tartsuk** szem előtt, hogy a [14b] **beszoktatás** nem [14c] **megy** egyik-napról a másikra. [15a] **Hagyjunk** időt [15b] **a picinek**, ne [15c] **sürgessük**, viszont két-három hétnél tovább semmiképpen se [15d] **húzzuk**, mert [15e] **félreértheti** [15f] **a gyerek** a szituációt, könnyen azt [15g] **gondolhatja**, [15h] **anya** és [15i] **apa** mindig ott [15j] **lesz** [15k] **vele** és csak naponta egy-két óráig [15l] TART az [15m] ÓVODA.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

gyerek	szülő	beszoktatás	bölcsőde	óvoda
gyermekeink (WH)	gyermekeink (Poss.suffix)	beszoktatás (WH)	bölcsődében (WH)	óvodában (WH)
teszik meg (VK)	szülő (WH)	időszaka (Poss.suffix)	bölcsődei (WB)	óvodai (WB)
a kicsiknek (Syn.)	tudja (VK)	beszoktatás (WH)	bölcsőde (WH)	óvoda (WH)
kell (VK)	kell figyelniük (VK)	megy (VK)	jelent (VK)	jelent (VK)
megszokják (VK)	tehetjük (VK)	eltart (VK)	bölcsődék (WH)	óvodák (WH)
kezeljék (VK)	használjuk ki (VK)		tartanak (VK)	tartanak (VK)
gyermek (WH)	a szülő (WH)	beszoktatás (WH)	ahol (Rel.pron.)	ahol (Rel.pr.)
némelyeknél (Indef.pron.)	állítsa be (VK)	időszakában (Poss.suffix)	környezettel (H-H-B)	környezettel (H-H-B)
másoknál (Indef.pron.)	anyuka (H-H-B)	beszoktatás (WH)	gondozónókkal (H-H-B)	óvónókkal (H-H-B)
a kicsinek (Syn.)	apuka (H-H-B)	beszoktatás (WH)	leendő pajtásokkal	leendő pajtásokkal

			(H-H-B)	(H-H-B)
a gyerekek (WH)	járjanak elől (VK)	megy (VK)	intézménybe (H-H-B)	intézménybe (H-H-B)
megismerkedhetnek (VK)	bizonytalankodjanak (VK)		bölcsit (Syn.)	ovit (Syn.)
a gyermek (WH)	rajtuk (Pers.pron.)		gondozónőre (H-H-B)	óvónőre (H-H-B)
lép be (VK)	megbíznak (VK)			óvodát (WH)
feltalálja (VK)	anya (H-H-B)			ahol (Rel.pr.)
magát (Refl.pron.)	szomorú (Ellipse)			dolgok (H-H-B)
a gyerekek (WH)	sír (VK)			játékok (H-H-B)
megérik (VK)	megnehezítjük (VK)			pajtások (H-H-B)
van szükségük (VK)	tartsuk (VK)			óvónőben (H-H-B)
a csemetére (Syn.)	hagyjunk (VK)			óvodában (WH)
lássa (VK)	sürgessük (VK)			óvónők (H-H-B)
a gyerkőc (Syn.)	húzzuk (VK)			dolgát (Poss.suff.)
a kicsi (Syn.)	anya (H-H-B)			tart (VK)
látja (VK)	apa (H-H-B)			óvoda (WH)
a gyerekünk (WH)	lesz (VK)			
a picinek (Syn.)	gyerekünk (Poss.suffix)			
félreértheti (VK)				
a gyerek (WH)				
gondolhatja (VK)				

vele (Pers.pron.)				
dolgát (Poss.suffix)				

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Das ungarische Textbeispiel enthält fünf Topikketten (TK1: gyerek ‚Kind‘, TK2: szülő ‚Eltern‘, TK3. beszoktatás ‚Eingewöhnung‘, TK4: bölcsőde ‚Kinderkrippe‘, TK5: óvoda ‚Kindergarten‘), auf deren Elemente vielfältig verwiesen wird. Die Wiederholung ist ein dominantes Mittel der Wiederaufnahme [1a, 4c, 7e, 8b, 9c, 13b, 15f für TK1], [2a, 10a für TK2], [3c, 5a, 8c, 12a, 14b für TK3], [1b, 4a, 7a für TK4] bzw. [1c, 4b, 7b, 10c, 11j, 15m für TK4]. Darüber hinaus erfolgt die Wiederaufnahme durch Suffixe der Verbkonjugation [1d, 2d, 2e, 2f, 7f, 8e, 8g, 9d, 9g, 11e, 12c, 15e, 15g für TK1], [2b, 6a, 6b, 8a, 10b, 11c, 11d, 11h, 12f, 13a, 14a, 15a, 15c, 15d, 15j für TK2], [5c, 5e, 14c für TK3], [4d, 7c für TK4] bzw. [4d, 7c, 15l für TK5], durch Mittel der Wortbildung [3a für TK4] und [3b für TK5], durch Possessivsuffixe [13d für TK1], [13b für TK2], [3d, 8d für TK3], [13d für TK5], durch Synonymie [2c, 6c, 10h, 11g, 12b, 15b für TK1], [9b für TK4] bzw. [9a für TK5], durch unterschiedliche Pronomen [5b, 5d, 8h, 15k für TK1], [11f für TK2], [7d für TK4] und [7d, 10d für TK5] und Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [11a, 11b, 12d, 15h, 15i für TK2], [7g, 7h, 7j, 8f, 9e für TK4] bzw. [7g, 7i, 7j, 8f, 9f, 10e, 10f, 10g, 11i, 13c für TK5]. In einem Fall wird auf das Themawort durch die Ellipse Bezug genommen [12e für TK2], wo das Kopulaverb nicht realisiert wird. Für die Elemente der zweiten Topikkette ist charakteristisch, dass sie z.T. mit Verbformen in der ersten Person Plural wiederaufgenommen werden. Der Autor identifiziert sich nämlich in diesen Fällen mit den Eltern und verwendet diese Person. Es kann weiterhin beobachtet werden, dass die vierte und fünfte Topikkette bestimmte gemeinsame Elemente haben. Im Text geht es nämlich um die ersten Schritte des Sozialisierungsprozesses in der Kinderkrippe oder im Kindergarten. Daher gibt es Begriffe, die sich auf die beiden beziehen. Weil mit ‚Kinderkrippe‘ und ‚Kindergarten‘ zwei sehr ähnliche Begriffe als Themawörter gewählt wurde, erscheinen viele Elemente in beiden Topikketten.

7.2. Textbeispiel für Deutsch: „Kinder in Krabbelgruppen: egoistisch und unkooperativ?“

Im deutschen Textbeispiel geht es um die Ergebnisse einer Studie eines Psychologen, der Kinder, die ganz früh und lange in Kinderkrippen untergebracht waren, zwischen drei und fünf Jahren. auf ihr Verhalten hin untersucht hat. Außerdem wird das Verhalten von

Krippenkindern und zu Hause großgezogenen Kindern verglichen und Schlussfolgerungen in Bezug darauf gezogen, welche Aspekte wichtig sind, wenn Kinder in die Kinderkrippe geschickt werden.

- *Veranschulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Nicht selten plagt ^[1a] Eltern das schlechte Gewissen, **wenn** ^[1b] sie ^[1c] ihr ^[1d] **Kind** schon in frühen Jahren der ^[1e] *Obhut einer Kinderkrippe* überlassen. **Dabei** beschäftigt ^[2a] sie insbesondere die Frage, **ob** dies ^[2b] ihrem ^[2c] **Sprössling** nun schadet oder nützt: Sind die ^[2d] Eltern das beste Vorbild für das kindliche Erlernen sozialen Verhaltens? **Oder** erleichtert der frühe Umgang mit gleichaltrigen ^[3a] **Kindern** später die Integration in die Gesellschaft?

[4-6] Eine Studie, vorgestellt auf einer Konferenz der British Psychological Society in Oxford, zeigte jetzt, **dass** ^[4a] **Kinder**, ^[4b] **die** ausgesprochen früh und lange in ^[4c] *Kinderkrippen* untergebracht waren, erstaunlicherweise weniger Respekt vor den Rechten anderer ^[4d] **Kinder** haben. Der ^[5a] PSYCHOLOGE ^[5b] DARIO VARIN von der Universität Mailand ließ 86 ^[5c] **Kinder** im Alter zwischen drei und fünf Jahren beobachten **und** zeichnete ^[5d] **ihr** Verhalten per Video auf. Knapp die ^[6a] **Hälfte dieser Kinder** wurde bereits vor ^[6b] **ihrem** dritten Lebensjahr in ^[6c] *Kinderkrippen* betreut.

[7-9] Die restlichen ^[7a] **Kinder** wurden daheim großgezogen. Bei jenen ^[8a] **Kindern**, ^[8b] **die** bereits ab dem ersten oder seit Beginn des zweiten Lebensjahres regelmäßig mehr als acht Stunden täglich in einer ^[8c] *Kinderkrippe* untergebracht waren, gab es ein überraschendes Ergebnis. Der ^[9a] PSYCHOLOGE musste feststellen, dass diese ^[9b] **Kinder** später zu egoistischem und unkooperativem Verhalten neigten.

[10-12] ^[10a] **Sie** zeigten **nicht nur** eine Tendenz, sich energisch und im Zweifel auf Kosten ^[10b] **anderer** durchzusetzen. ^[11a] **Sie** hatten auch eine Schwäche dafür, gleichaltrige ^[11b] **Kinder** zu schikanieren und zu tyrannisieren. Möglicherweise sind die gefühlsbezogenen Beziehungen der ^[12a] **Krippenkinder** zu Erwachsenen – allen voran zu ^[12b] Vater und ^[12c] Mutter – verkümmert.

[13-15] Gerade **aber** jene enge Beziehung zu Erwachsenen spielt für die kindliche Verinnerlichung von Werten und Normen eine große Rolle. **Wenn** der Sozialisierungsprozess fast ausschließlich durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet, kann es zu unerwünschtem Sozialverhalten kommen. ^[15a] *Kinderkrippen* sind **jedoch** nicht an und für sich schädlich für die soziale ^[15b] **Entwicklung der Kinder**.

[16-18] Viel mehr ist entscheidend, ab welchem Alter und für wie viele Stunden pro Tag man sein ^[16a] **Kind** der ^[16b] *Krabbelgruppe* anvertraut. Darüber hinaus sollte nach ^[17a] ANSICHT DES FORSCHERS der ^[17b] *Qualität der Krippen* und Qualifikation der ^[17c] *Betreuerinnen* und ^[17d] *Betreuer* große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die beste Lösung sei aber, den arbeitenden ^[18a] Eltern mehr Flexibilität zu verschaffen, so dass ^[18b] diese ^[18c] ihren ^[18d] **Kindern** insbesondere in den ersten drei so wichtigen Lebensjahren so viel Zeit wie nur möglich widmen können.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Kinder	Eltern	Kinderkrippe	Psychologe
Kind (WH)	Eltern (WH)	Obhut einer Kinderkrippe (WH, - Gen.)	Psychologe (WH)
Sprössling (Syn.)	sie (Pers.pron.)	Kinderkrippen (WH)	Dario Varin (Eigenname)
Kindern (WH)	ihr (Poss.pron.)	Kinderkrippen (WH)	Psychologe (WH)
Kinder (WH)	sie (Pers.pron.)	Kinderkrippen (WH)	Ansicht des Forschers (Synonymie, Genitiv)
die (Rel.pron.)	ihrem (Poss.pron.)	Kinderkrippen (WH)	
Kinder (WH)	Eltern (WH)	Krabbelgruppe (Syn.)	
Kinder (WH)	Vater (H-H-B)	Qualität der Krippen (WH, Gen., Ellipse)	
ihr (Poss.pron.)	Mutter (H-H-B)	Betreuerinnen (H-H-B)	
Hälfte dieser Kinder (WH, Gen.)	Eltern (WH)	Betreuer (H-H-B)	
ihrem (Poss.pron.)	diese (Dem.pron.)		
Kinder (WH)	ihren (Poss.pron.)		
Kindern (WH)			
die (Rel.pron.)			
Kinder (WH)			
sie (Pers.pron.)			
anderer (Indef.pron.)			
sie (Pers.pron.)			
Kinder (WH)			
Krippenkinder (WB)			
Entwicklung der Kinder (WH, Gen.)			

Kind (WH)			
Kindern (WH)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Textbeispiel befinden sich vier Topikketten (TK1: Kinder, TK2: Eltern, TK3: Kinderkrippe, TK4: Psychologe). Die Wiederaufnahme der Elemente dieser Topikketten erfolgt erstens durch die Lexemwiederholung [1d, 3a, 4a, 4d, 5c, 6a, 7a, 8a, 9b, 11b, 15b, 16a, 18d für TK1], [1a, 2d, 18a], [1e, 4c, 6c, 8c, 15a, 17b für TK3], [5a, 9a für TK4], zweitens durch die Pronominalisierung [4b, 5d, 6b, 8b, 10a, 10b, 11a für TK1], [1b, 1c, 2a, 2b, 18b, 18c für TK2] und drittens durch die Synonymie [2c für TK1], 16b für TK3] bzw. [17a für TK4]. Unter den Pronomen finden sich Personal-, Possessiv-, Relativ-, Demonstrativ- und Indefinitpronomen. Einige Nomen, die wortwörtlich wiederaufgenommen werden, kommen in einer Genitivkonstruktion vor [6a, 15b, 1e, 17b, 17a]. In einem Fall wird das Themawort durch Wortbildungsmittel [12a für TK1] wiederaufgenommen. Auf den Psychologen wird einmal durch seinen Eigennamen [5b] Bezug genommen. Außerdem wird die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung als Mittel der Wiederaufnahme verwendet [12b, 12c für TK1] bzw. [17c, 17d für TK3].

7.3. Textbeispiel für Englisch: „Yes, minister, nurseries ARE bad for children. So why don't you do more for stay-at-home mums?“

Im englischen Textbeispiel wird eine Geschichte von einer Mutter erzählt, wie schwierig es für sie war, ihren Sohn jeden Morgen in der Kinderkrippe zu lassen und wie sie den Sohn aus der Kinderkrippe herausgenommen hat. Es wird außerdem kurz umrissen, welche Meinungen in der Gesellschaft über Eltern vorhanden sind, die ihre Kinder zu Hause erziehen und welche Maßnahmen Politiker in dieser Hinsicht ergreifen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Clinging to ^[1a] my leg, tears streaming down ^[1b] **his** face, ^[1c] my two-and-a-half-year-old ^[1d] **son** begged ^[1e] me not to leave ^[1f] **him**. **But** the ^[2a] *nursery staff* prised ^[2b] **him** off and hustled ^[2c] me out of the door, assuring ^[2d] me **this** was perfectly normal. It was ^[3a] **his** first morning at ^[3b] *nursery* and ^[3c] **he** would, ^[3d] *they* said, soon ‘settle’ once ^[3e] I left.

[4-6] It felt so wrong, so unnatural not to sweep ^[4a] **him** into ^[4b] my arms and stay **when** ^[4c] **he** needed ^[4d] me. But all the other ^[5a] PARENTS had left ^[5b] THEIR ^[5c] *children* crying, too — the room was full of wailing ^[5d] *toddlers* — and the pressure for ^[5e] me to do the same was intense. The next morning the same thing happened, and the next.

[7-9] The ^[7a] *nursery* gave ^[7b] me an ultimatum: ^[7c] I could not stay and comfort ^[7d] **him**. **Either** ^[8a] I must leave now **or** ^[8b] *they* could not have ^[8c] **him** at the ^[8d] *nursery*. **So** ^[9a] I left, with ^[9b] my ^[9c] **son**, and never went back.

[10-12] ^[10a] I have never regretted ^[10b] my decision that day: ^[10c] I looked after ^[10d] my ^[10e] **son** at home until ^[10f] **he** went to primary school. Twenty years on, ^[11a] **he** is a happy, socially aware and independent ^[11b] **young man**. For years, ^[12a] PARENTS like ^[12b] me ^[12c] WHO believe that the best place for a young ^[12d] *child* is at home with a loving ^[12e] PARENT have been ignored or mocked as smothering, over-protective ^[12f] MOTHERS.

[13-15] Go back to work **and** put ^[13a] YOUR ^[13b] *child* in ^[13c] *nursery* ^[13d] *where* ^[13e] *he* can socialise, ^[13f] WE were told by ‘experts’ and feminists. Don’t feel guilty. Unfortunately, the ^[15a] **politicians** listened — and state-subsidised childcare grew as a result.

[16-19] Between 1995 and 2010, mostly under ^[16a] **the Labour governments** of Tony Blair and Gordon Brown, for ^[16b] *children* under five years old it grew by 36.4 per cent. It’s been an unmonitored social experiment on a huge scale. Now, finally, ^[18a] **politicians** have conceded there is a problem with the ^[18b] *nurseries* ^[18c] *in which* ^[18d] *they* encourage ^[18e] MOTHERS to leave young ^[18f] *children*. This week, ^[19a] **Education minister** ^[19b] **Elizabeth Truss** said ^[19c] *they* are producing ill-disciplined ^[19d] *children* ^[19e] *who* are unable to sit still and learn when ^[19f] *they* move on to primary school. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

a parent	son	nursery	parents	children	politicians
my (Poss.p)	his (Poss.p)	nursery staff (H-H-B)	parents (WH)	children (WH)	politicians (WH)
my (Poss.p)	son (WH)	nursery (WH)	their (Poss.p)	toddlers (Syn.)	the L. gov. (H-H-B)
me (Pers.p)	him (Pers.p)	they (Pers.p)	parents (WH)	child (WH)	politicians (WH)
me (Pers.p)	him (Pers.p)	nursery (WH)	who (Rel.p)	child (WH)	Education min. (H-H-B)
me (Pers.p)	his (Poss.p)	they (Pers.p)	parent (WH)	he (Pers.p)	E. Truss (Eigename)
I (Pers.p)	he (Pers.p)	nursery (WH)	mothers (H-H-B)	children (WH)	
my (Poss.p)	him (Pers.p)	nursery (WH)	your (Poss.p)	children (WH)	

me (Pers.p)	he (Pers.p)	where (Rel.p)	we (Pers.p)	children (WH)	
me (Pers.p)	him (Pers.p)	nurseries (WH)	mothers (H-H-B)	who (Rel.p)	
me (Pers.p)	him (Pers.p)	in which (Rel.p)		they (Pers.p)	
I (Pers.p)	son (WH)	they (Pers.p)			
I (Pers.p)	son (WH)	they (Pers.p)			
I (Pers.p)	he (Pers.p)				
my (Poss.p)	he (Pers.p)				
I (Pers.p)	young man (b.ä.S.)				
my (Poss.p)					
I (Pers.p)					
my (Poss.p)					
me (Pers.p)					

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Textbeispiel sind sechs Topikketten zu finden (TK1: a parent ‚ein Elternteil‘, TK2: son ‚Sohn‘, TK3: nursery ‚Kinderkrippe‘, TK4: parents ‚Eltern‘, TK5: children ‚Kinder‘, TK6: politicians ‚Politiker‘). Das dominanteste Mittel der Wiederaufnahme stellen die Personal- und Possessivpronomen dar [1a, 1c, 1e, 2c, 2d, 3e, 4b, 4d, 5e, 7b, 7c, 8a, 9a, 9b, 10a, 10b, 10c, 10d, 12b für TK1], [1b, 1f, 2b, 3a, 3c, 4a, 4c, 7d, 8c, 10f, 11a für TK2], [3d, 8b, 18d, 19c für TK3], [5b, 13a, 13f für TK4] und [13e, 19f für TK5]. Darüber hinaus gibt es auch Beispiele für Relativpronomen [13d, 18c für TK3], [12c für TK4] und [19e für TK5]. Ein weiteres Mittel der Wiederaufnahme stellt die Wiederholung dar [1d, 9c, 10e für TK2], [3b, 7a, 8d, 13c, 18b für TK3], [5a, 12a, 12e für TK4], [5c, 12d, 13b, 16b, 18f, 19d für TK5] und [15a, 18a für TK6]. Sporadisch finden sich auch Beispiele für die Wiederaufnahme durch die Synonymie [5d für TK5], durch Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [2a für TK3], [12f, 18e für TK4] und [16a, 19a für TK6]. Der Eigename wird auch einmal als Mittel der Wiederaufnahme verwendet [19b für TK6] und ein anderes Mal ein bedeutungsähnliches Substantiv [11b für TK2]. Für das erste Themawort (ein Elternteil) ist es charakteristisch, dass diese Person im Text in der

ersten Person im Singular zu Wort kommt. Aus dem Text stellt sich natürlich heraus, dass sie einen Sohn hat, aber ihr Geschlecht stellt sich nicht eindeutig heraus.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) **Azt** azonban nem minden szülő tudja, **hogy** a kicsiknek bizony türelem és idő kell ahhoz, hogy a megváltozott élethelyzetet megszokják és kezeljék.

„**Azt**“ (,das) ist ein mit einem Akkusativsuffix versehenes Demonstrativpronomen, das kataphorisch auf den Nebensatz vorverweist. Es hängt mit der neutralen Subjunktion „**hogy**“ (,dass‘), die einen Objektsatz (es geht hier um ein Akkusativobjekt) einleitet, zusammen.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Geduld“ und „Zeit“ miteinander verbindet.

(2) A bölcsődék, óvodák évente egyszer nyílt napot tartanak, **ahol** a gyerekek megismerkedhetnek a környezettel, a gondozó- és óvónőkkel, a leendő pajtásokkal is.

„**Ahol**“ (,wo‘) ist ein Relativpronomen, das auf die „Kinderkrippen und Kindergärten“ im Hauptsatz anaphorisch rückverweist.

(3) Mindenképpen használjuk ki ezt a lehetőséget, **hiszen** a gyermek a beszoktatás időszakában már nem idegenként lép be az intézménybe, könnyebben feltalálja magát, **ha** ismerős környezet és ismerős arcok fogadják.

„**Hiszen**“ (,nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation ausdrückt. Mit ‚hiszen‘ wird der Grund dafür angegeben, warum es sich lohnt, die Möglichkeit des Tages der offenen Tür zu nutzen.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall Kinder die Kinderkrippe bzw. den Kindergarten ohne Ängste betreten.

(4) Érdemes **ezen kívül** is többször is felkeresni az ovit és a bölcsit is, **mert** a gyerekek ösztönösen megérzik, milyen gondozó-, vagy óvónőre van szükségük.

„**Ezen kívül**“ (,außerdem‘) ist ein kopulatives Konjunkionaladverb, das eine Anreihung ausdrückt. Im Text werden Eltern Ratschläge gegeben, wie sie die Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten erleichtern können. Der Tag der offenen Tür wird als eine Möglichkeit empfohlen. Mit ‚ezen kívül‘ wird darauf

hingewiesen, dass es ratsam ist, die jeweilige Institution auch abgesehen von diesem Tag zu besuchen.

‚**Mert**‘ (‚weil‘) ist eine kausale Subjunktion, die den Grund eines Sachverhalts angibt. In diesem Fall wird damit angegeben, warum es sich lohnt, die jeweilige Kinderkrippe oder den Kindergarten mehrmals zu besuchen.

(5) Fontos, **hogy** a szülő pozitívan állítsa be az óvodát, ahol új és érdekes dolgok, játékok, új pajtások várnak a csemetére.

Als neutrale Subjunktion leitet ‚**hogy**‘ (‚dass‘) einen Subjektsatz ein und hängt mit dem vorangehenden Adjektiv „fontos“ („wichtig“) zusammen. Im Hauptsatz steht das Adjektiv elliptisch und das im Nominativ stehende Demonstrativpronomen („es ist wichtig“) bzw. das konjugierte Kopulaverb fehlen. Trotzdem kann aufgrund des Sprachwissens die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermittelt werden.

(6) Az anyuka és apuka jó példával járjanak elől, **vagyis** ne bizonytalankodjanak, azt lássa rajtuk a gyerkőc, maximálisan megbíznak az óvónőben, az óvodában.

‚**Vagyis**‘ (‚das heißt‘) ist eine nebenordnende Konjunktion, die über eine spezifizierende Rolle verfügt und als explikatives Textwort fungiert. Ein bestimmtes Textelement wird damit erläutert bzw. ausgeführt. In diesem Fall wird erklärt, wie das gemeint wird, dass die Eltern gute Beispiele zeigen.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(7) Nicht selten plagt Eltern das schlechte Gewissen, **wenn** sie ihr Kind schon in frühen Jahren der Obhut einer Kinderkrippe überlassen.

‚**Wenn**‘ ist in diesem Fall eine temporale Subjunktion, die eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz bezeichnet. Damit wird angegeben, wann Eltern ein schlechtes Gewissen haben.

(8) **Dabei** beschäftigt sie insbesondere die Frage, **ob** dies ihrem Sprössling nun schadet oder nützt: Sind die Eltern das beste Vorbild für das kindliche Erlernen sozialen Verhaltens?

‚**Dabei**‘ ist ein Pronominaladverb, das anaphorisch auf die Proposition des vorangehenden Satzes rückverweist. ‚Dabei‘ verweist auf den Sachverhalt, dass Eltern ihre Kinder in den frühen Jahren in die Kinderkrippe schicken. Der mit ‚dabei‘ eingeleitete Satz lässt sich also

erst mit dem vorigen zusammen deuten. Die zwei Sätze bedingen nämlich einander und tragen zum Verstehen bei, wenn sie zusammen gedeutet werden.

‚**Ob**‘ ist eine neutrale Subjunktion, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt.

(9) **Oder** erleichtert der frühe Umgang mit gleichaltrigen Kindern später die Integration in die Gesellschaft?

‚**Oder**‘ ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative zwischen mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall wird die erste Alternative im vorangehenden Satz angegeben. Daher müssen die zwei Sätze aufeinander bezogen behandelt werden.

(10) Eine Studie, vorgestellt auf einer Konferenz der British Psychological Society in Oxford, zeigte jetzt, **dass** Kinder, die ausgesprochen früh und lange in Kinderkrippen untergebracht waren, erstaunlicherweise weniger Respekt vor den Rechten anderer Kinder haben.

‚**Dass**‘ als neutrale Subjunktion leitet einen Objektsatz ein und in diesem Fall steht sie nach dem Verb ‚zeigen‘, damit wird eine Sicherheit ausgedrückt.

(11) Der Psychologe Dario Varin von der Universität Mailand ließ 86 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren beobachten **und** zeichnete ihr Verhalten per Video auf.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Beobachtung“ und „Aufzeichnung“ miteinander verbindet.

(12) Sie zeigten **nicht nur** eine Tendenz, sich energisch und im Zweifel auf Kosten anderer durchzusetzen. Sie hatten auch eine Schwäche dafür, gleichaltrige Kinder zu schikanieren und zu tyrannisieren.

‚**Nicht nur**‘ ist eine konzessive, d.h. einräumende Konjunktion. An dieser Textstelle wird erläutert, zu welchen Ergebnissen der Psychologe in der Untersuchung kam. Der Satz mit ‚nicht nur‘ ist mit dem darauffolgenden zusammen zu deuten, da die Ergebnisse der Untersuchung in beiden bekannt gegeben werden.

(13) Gerade **aber** jene enge Beziehung zu Erwachsenen spielt für die kindliche Verinnerlichung von Werten und Normen eine große Rolle.

„**Aber**“ ist in diesem Fall ein adversatives Konjunkionaladverb, das einen Gegensatz zum Ausdruck bringt. Im vorangehenden Satz wird die verkümmerte Beziehung von Krippenkindern zu Erwachsenen erwähnt. Im vorliegenden Satz (13) wird mit ‚aber‘ der Gegensatz geschaffen, dass für die Verinnerlichung von Werten und Normen die enge Beziehung zu Erwachsenen notwendig wäre. ‚Aber‘ wird in diesem Satz auch betont.

(14) **Wenn** der Sozialisierungsprozess fast ausschließlich durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet, kann es zu unerwünschtem Sozialverhalten kommen.

„**Wenn**“ ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall Kinder unerwünschtes Sozialverhalten zeigen können.

(15) Kinderkrippen sind **jedoch** nicht an und für sich schädlich für die soziale Entwicklung der Kinder.

„**Jedoch**“ ist ein adversatives Konjunkionaladverb, das eine Entgegensetzung angibt. Durch ‚jedoch‘ werden die Vor- bzw. Nachteile der Kinderkrippe gegenüber gestellt.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(16) **But** the nursery staff prised him off and hustled me out of the door, assuring me **this** was perfectly normal.

„**But**“ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die einen Gegensatz zum Ausdruck bringt. Die textuelle Funktion von ‚but‘ lässt sich mit dem vorangehenden Satz zusammen deuten. Darin wird die Situation dargestellt, wie traurig das erwähnte Kind in der Kinderkrippe war und seine Mutter nicht loslassen wollte. Im vorliegenden Satz (16), der mit ‚but‘ eingeführt wird, wird das Gegensätzliche erläutert, dass die Mutter in dieser Situation von den Betreuern hinausgestoßen wurde.

„**This**“ (‚das‘) ist ein Demonstrativpronomen, das auf vorher erwähnte Propositionen anaphorisch rückverweist.

(17) It felt so wrong, so unnatural not to sweep him into my arms and stay **when** he needed me.

„**When**“ (‚als‘) ist eine temporale Subjunktion, mit der eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausgedrückt wird.

(18) **Either** I must leave now **or** they could not have him at the nursery.

„**Either**‘...,**or**‘ (,entweder‘ ... ,oder‘) sind zweiteilige disjunktive Konnektoren, die zwei Propositionen verbinden, die sich gegenseitig ausschließen. In diesem Beispiel werden mit diesen Konnektoren die zwei Möglichkeiten angegeben, die die Mutter hatte. Sie sollte die Kinderkrippe entweder verlassen oder der Sohn durfte die Kinderkrippe nicht mehr besuchen.

(19) **So** I left, with my son, and never went back.

„**So**‘ (,so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Satz zusammen ermitteln. Darin wird die Mutter vor eine Wahl gestellt (s. Satz 18) und mit ‚so‘ wird der Satz eingeleitet, in dem ihre Entscheidung als die Folge der Situation dargestellt wird.

(20) Go back to work **and** put your child in nursery where he can socialise, we were told by ‘experts’ and feminists.

„**And**‘ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „arbeiten gehen“ und „das Kind in die Kinderkrippe schicken“ miteinander verbindet.

8. Themenbereich „Geschwister“ (Textbeispiele 8.1., 8.2., 8.3.)

8.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Testvérek és egykék. Családi szocializáció”

Im ungarischen Textbeispiel geht es um die Eltern-Kinder-Beziehung bzw. um die Position und den Status des ersten Kindes in der Familie. Im Text wird darauf eingegangen, welche Gefühle bzw. Ängste die Eltern ihrem einzigen Kind gegenüber haben und wie diese Gefühle wie z.B. Unsicherheit, Misstrauen auf die Kinder wirken.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] A családban ^[1a] **egyedül nevelkedő gyermekeknek** számos területen más ^[1b] **tapasztalataik** vannak, **mint** ^[1c] **azoknak**, ^[1d] **akiknek** ^[1e] **van** (vagy **vannak**) ^[1f] **testvérei**. Se nem jobb, se nem rosszabb: egyszerűen csak MÁS. **Ha** a családba nem ^[3a] **érkezik több** ^[3b] **gyermek**, és ^[3c] **az első** egyedül ^[3d] **marad**, ^[3e] **születési egykéről** beszélünk.

[4-6] ^[4a] **Egykeként** ^[4b] **nevelkednek** bizonyos szempontból azok a ^[4c] **gyerekek** is, ^[4d] **akiknél** a testvérek közötti különbség hét évnél nagyobb: a ^[4e] **korosztályát** egyedül képviselő ^[4f] **gyermek** gyakorlatilag ^[4g] **egykeként** ^[4h] **nő fel**, ^[4i] **ő** a ^[4j] **funkcionális egyke**. Akár ^[5a] **születési**, akár ^[5b] **funkcionális egykéről** gondolkodunk, elmondhatjuk, **hogya** a ^[5c] **szülők** nagy figyelmet ^[5d] **szentelnek** a ^[5e] **gyermeküknek**, ^[5f] **aki** családon belüli kortársak nélkül ^[5g] **nevelkedik**, elsősorban a ^[5h] **szülei**vel kötve „szövetséget” – ^[5i] **tudja**,

[5j] érzi, hogy [5k] neki az a [5l] dolga, hogy a [5m] szüleit boldoggá, elégedetté [5n] tegye. Ez a „minden szem [6a] Rá szegeződik” érzés **nemcsak** előnnyel, **hanem** hátránnyal **is** járhat.

[7-9] A családba elsőként érkező [7a] gyermek már a [7b] születése előtt nagy odafigyelést [7c] kap. Ez az odafigyelés – ha nem jár együtt a [8a] szülők felfokozott [8b] szorongásával – a biztonságos szülő-gyermek kapcsolat **és** a későbbi egészséges önbizalom biztos alapjául szolgálhat. (Optimális esetben persze ezt az odafigyelést a később érkező [9a] gyermek is megkapja.)

[10-12] A törődés, odafigyelés mellett azonban gyakori a [10a] szülők túlzott [10b] aggodalma, [10c] szorongása. Az első [11a] gyermekét váró [11b] szülő [11c] bizonytalan [11d] magában – [11e] legtöbbjük olyan kérdéseket [11f] tesz fel [11g] magának, [11h] párjának, [11i] barátainak, ami [11j] tanácstalanságot jelzi: „Jó [12a] szülő [12b] tudok lenni?”

[13-17] Mit [13a] csináljak, ha kevesebbet [13b] szopott, mint kellett volna? [14a] Felvegyem vagy [14b] hagyjam az [14c] ágyában sírni? [15a] Megnéztem tíz iskolát, melyikbe [15b] írassam? [16a] Kiválasztottam [16b] neki az egyetem közelében három albérletet, de nem [16c] tudom eldönteni, melyik lenne a tökéletes!” Ezek a kérdések fontosak, a válaszok lényegesek, **de** ami biztos: a [17a] szülő [17b] szorong, [17c] fél, hogy valamit nem jól [17d] csinál, [17e] gondol vagy [17f] mond – majd később [17g] szorong, [17h] fél attól, hogy idővel nem [17i] lesz már központi [17j] szerepe a [17k] gyermeke [17l] életében.

[18-21] „Akkor mi lesz [18a] vele? Mihez [19a] kezd majd?” A [20a] gyermek [20b] életkorának előrehaladtával **ez** a szorongó figyelem a [20c] szülő [20d] bizonytalanságán keresztül növeli a [20e] gyermek [20f] bizonytalanságát és [20g] bizalmatlanságát saját [20h] magával kapcsolatban – ez **pedig** ellehetetleníti **vagy** lassítja az önállósodás folyamatát. **Mivel** a [21a] szülők nem [21b] tudnak bízni a [21c] gyermekükben, a [21d] gyermek sem [21e] tanul meg bízni saját [21f] magában... [...].

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

gyerek	szülő	egyke
gyermekeknek (WH)	szülők (WH)	egyedül nevelkedő gyermekeknek (Erklärung)
tapasztalataik (Poss.suffix)	szentelnek (VK)	születési egykéről (H-H-B)
azoknak (Dem.pron.)	gyermeküknek (Poss.suff)	egykeként (WH)
akiknek (Rel.pron.)	szüleivel (WH)	egykeként (WH)
van / vannak (VK)	szüleit (WH)	ő (Pers.pron.)
testvérei (Poss.suffix)	szülők (WH)	funkcionális egyke (H-H-B)
érkezik (VK)	szorongásával (Poss.suff)	tapasztalataik (Poss.suff)
gyermek (WH)	szülők (WH)	születési egykéről (H-H-B)
az első (Ellipse)	aggodalma (Poss.suff)	funkcionális egykéről (H-H-B)
marad (VK)	szorongása (Poss.suff)	

nevelkednek (VK)	szülő (WH)	
gyerekek (WH)	bizonytalan (Ellipse)	
akiknél (Rel.pron.)	magában (Refl.pron.)	
korosztályát (Poss.suffix)	legtöbbjük (Ellipse)	
gyermek (WH)	tesz fel (VK)	
nő fel (VK)	magának (Refl.pron.)	
gyermeküknek (WH)	párjának (Poss.suff)	
aki (Rel.pron.)	barátainak (Poss.suff)	
nevelkedik (VK)	tanácstalanságát (Poss.suff)	
szüleivel (Poss.suffix)	szülő (WH)	
tudja (VK)	tudok lenni (VK)	
érzi (VK)	csináljak (VK)	
neki (Pers.pron.)	felvegyem (VK)	
dolga (Poss.suffix)	hagyjam (VK)	
szüleit (Poss.suffix)	megnéztem (VK)	
tegye (VK)	írassam (VK)	
rá (Pronomen)	kiválasztottam (VK)	
gyermek (WH)	tudom eldönteni (VK)	
születése (Poss.suffix)	szülő (WH)	
kap (VK)	szorong (VK)	
gyermek (WH)	fél (VK)	
gyermekét (WH)	csinál (VK)	
szopott (VK)	gondol (VK)	
ágyában (Poss.suffix)	mond (VK)	
neki (Pers.pron.)	szorong (VK)	
gyermeke (WH)	fél (VK)	
életében (Poss.suffix)	lesz (VK)	
vele (Pers.pron.)	szerepe (Poss.suffix)	
kezd (VK)	gyermeke (Poss.suffix)	
gyermek (WH)	gyermekét (Poss.suffix)	
életkorának (Poss.suffix)	szülő (WH)	
gyermek (WH)	bizonytalanságán (Poss.suff)	
bizonytalanságát (Poss.suff)	szülők (WH)	

bizalmatlanságát (Poss.suff)	tudnak bízni (VK)	
magával (Reflexiv.pron.)	gyermekükben (Poss.suff)	
gyermekükben (WH)		
gyermek (WH)		
tanul meg bízni (VK)		
magában (Refl.pron.)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Das ungarische Textbeispiel enthält drei Topikketten (TK1: gyerek ‚Kind, TK2: szülő ‚Eltern‘, TK3: egyke ‚Einzelkind‘). Auf die Elemente dieser Topikketten wird mit einer hohen Anzahl an sprachlichen Mitteln Bezug genommen. Die häufigsten Mittel der Wiederaufnahme stellen die Lexemwiederholung [1a, 3b, 4c, 4f, 5e, 7a, 9a, 11a, 17k, 20a, 20e, 21c, 21d für TK1], [5c, 5h, 5m, 8a, 10a, 11b, 12a, 17a, 20c, 21a für TK2] bzw. [4a, 4g für TK3], die Suffixe der Verbkonjugation [1e, 3a, 3d, 4b, 4h, 5g, 5i, 5j, 5n, 7c, 13b, 19a, 21e für TK1] bzw. [5d, 11f, 12b, 13a, 14a, 14b, 15a, 15b, 16a, 16c, 17b, 17c, 17d, 17e, 17f, 17g, 17h, 17i, 21b für TK2] und die Possessivsuffixe [1b, 1f, 4e, 5h, 5l, 5m, 7b, 14c, 17l, 20b, 20f, 20g für TK1], [5e, 8b, 10b, 10c, 11a, 11h, 11i, 11j, 17j, 17k, 20d, 21c für TK2] und [1b für TK3] dar. Außerdem finden sich einige Beispiele für verschiedene Pronomen (Relativ-, Reflexiv- und Demonstrativpronomen) [1c, 1d, 4d, 5f, 5k, 6a, 16b, 18a, 20h, 21f für TK1], [11d, 11g für TK2] bzw. [4i für TK3], für die Ellipse [3c für TK1] bzw. [11c, 11e für TK2] und für Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [3e, 4j, 5a, 5b für TK3]. In einem Fall wird auf das Einzelkind durch eine Erklärung [1a] Bezug genommen.

Es ist ersichtlich, dass Elemente der Topikketten in einer sehr hohen Anzahl durch Suffixe der Verbkonjugation wiederaufgenommen werden. Diese Suffixe sind sowohl Suffixe der Gegenwart, als auch der Vergangenheit. Lesende müssen bei der Identifizierung der Elemente auch hinsichtlich des Tempus aufmerksam sein. Bei den Elementen der ersten und zweiten Topikkette fällt auf, dass die jeweiligen Substantive oft vielfältig suffigiert werden. Das stellt Lesende vor die Aufgabe, den Stamm herauszuschälen und die Suffixe zu identifizieren. In diesem Textbeispiel kommt es auch vor, dass Pronomen auch suffigiert werden. Darüber hinaus ist für diesen Text auch charakteristisch, dass einige Lexeme Elemente der beiden Topikketten darstellen. Lesende müssen dabei fokussieren, welches sprachliche Mittel (das Lexem selbst oder ein Suffix) das jeweilige Themawort identifiziert. Bei den Elementen der zweiten Topikkette ist auch zu beachten, dass dort die Personen wechseln. In einigen Fällen wird über die Eltern in der dritten Person Plural oder

Singular gesprochen, aber an einigen Stellen wird die direkte Rede verwendet, in der sich Eltern in der ersten Person Singular äußern.

8.2. Textbeispiel für Deutsch: „Geschwisterbeziehungen sind ein gewaltiges Kapital“

Der deutsche Text behandelt das Thema der Geschwisterbeziehungen als eines der wichtigsten Bande in unserem Leben.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Es ist eine ^[1a] Beziehung der großen Gefühle: ^[1b] **Geschwister** lieben und hassen ^[1c] **sich**, vertrauen ^[1d] **einander** blind **und** sind im nächsten Moment größte Rivalen. Im Alter suchen ^[2a] **viele** wieder die Nähe ^[2b] **zueinander**. "Blut ist dicker als Wasser", sagt das Sprichwort.

[4-6] Es gibt Zeiten im Leben vieler ^[4a] **Geschwister**, da scheint es nicht mehr zu gelten. Da haben ^[5a] **Brüder** und ^[5b] **Schwestern** nur noch sporadisch Kontakt, treffen sich vielleicht noch bei Feiern, sind aber ansonsten vor allem damit beschäftigt, sich im Beruf zu etablieren und eine Familie zu gründen. "Das ist eine Phase, in der sich viele ^[6a] **Geschwister** aus den Augen verlieren", sagt der Münchner Entwicklungspsychologe Hartmut Kasten.

[7-9] Weit entfernte Wohnorte, unterschiedliche Erfahrungen im Beruf, möglicherweise ein Partner, den der ^[7a] **Bruder** oder die ^[7b] **Schwester** nicht mag, tun ihr Übriges. Und **dennoch** ist **damit** eine ^[8a] Geschwisterbeziehung nicht zu Ende: "Die ^[9a] Beziehung zu unseren ^[9b] **Geschwistern** ist die längste ^[9c] Beziehung unseres Lebens", sagt Kasten.

[10-12] **Auch wenn** ^[10a] sie nicht gepflegt wird, bleibt **doch** die gemeinsame Kindheit als lebenslanges Band erhalten. "^[11a] Geschwisterbeziehungen können nicht beendet werden, ^[11b] sie wirken unterschwellig immer fort, auch wenn kein Kontakt mehr besteht", sagt der Familienforscher. Das kann im Alter ein Segen sein.

[13-15] Dann **nämlich**, so beobachtet die Geschwisterforschung, keimt in vielen Menschen der Wunsch, wieder enger mit den ^[13a] **Geschwistern** zusammenzurücken. "**Sofern** die ^[14a] Beziehung halbwegs intakt war, gibt es meist die Sehnsucht, sich wieder zusammenzutun", sagt Thomas Hax-Schoppenhorst, Pädagoge und Buchautor aus Düren. Manchmal sind es die äußeren Umstände, die ^[15a] **Geschwister** nach Jahren der Trennung wieder zusammenführen.

[16-19] Die Sorge um die Eltern beispielsweise, die möglicherweise pflegebedürftig geworden sind, könne die Nähe zwischen ^[16a] **Geschwistern** wiederherstellen, sagt Hax-Schoppenhorst. Solch eine Situation bietet **andererseits** aber auch viel Raum für ambivalente Gefühle: "**Wenn** sich ^[18a] **einer** vor der Verantwortung drückt, **dann** ist gleich Sand im Getriebe", sagt Kasten. **Je** besser die ^[19a] Chemie zwischen den ^[19b] **Geschwistern** in der Kindheit war, **umso** größer sei die Chance, **dass** ^[19c] **sie** auch jetzt wieder an einem Strang ziehen. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Geschwister	Geschwisterbeziehung
Geschwister (WH)	Beziehung (WH) elliptisch
sich (Reflexivpronomen)	Geschwisterbeziehung (WH)
einander (Reziprokpronomen)	Beziehung (WH)
viele (Ellipse)	Beziehung (WH)
zueinander (Reziprokpronomen)	sie (Pers.pron.)
Geschwister (WH)	Geschwisterbeziehungen (WH)
Brüder (H-H-B)	sie (Pers.pron.)
Schwestern (H-H-B)	Beziehung (WH)
	Chemie (bed.ähn. Subst.)
Geschwister (WH)	
Bruder (H-H-B)	
Schwester (H-H-B)	
Geschwistern (WH)	
Geschwistern (WH)	
Geschwister (WH)	
Geschwistern (WH)	
einer (Pronomen)	
Geschwistern (WH)	
sie (Pers.pron.)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text lassen sich zwei Topikketten ermitteln (TK1: Geschwister, TK2: Geschwisterbeziehung). Auf Elemente der beiden Topikketten wird überwiegend durch die Wiederholung Bezug genommen [1b, 4a, 6a, 9b, 13a, 15a, 16a, 19b für TK1] und [1a, 8a, 9a, 9c, 11a, 14a für TK2]. Das die zweite Topikkette bildende Themawort ist ein Kompositum und das wird nicht in jedem Fall ganzheitlich wiederaufgenommen. Viermal kommt es vor, dass es durch das zweite Glied wiederaufgenommen wird. Ein weiteres Mittel der Wiederaufnahme stellt die Pronominalisierung dar [1c, 1d, 2b, 18a, 19c für TK1] und [10a, 11b für TK2]. Sporadisch werden auch die Ellipse [2a für TK1], die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [5a, 5b, 7a, 7b für TK1] und das bedeutungsähnliche Substantiv [19a für TK2] zur Wiederaufnahme verwendet. In Bezug auf die

Pronominalisierung kann behauptet werden, dass in diesem Text die Themawörter durch Reziprok- und Personalpronomen substituiert werden.

8.3. Textbeispiel für Englisch: „Having Only One Child: Easier on Parents, Better for Kids? [...]”

Der englische Text befasst sich mit dem Thema der Einzelkinder in den Familien. Es wird u.a. darauf eingegangen, welche Vor- bzw. Nachteile diese Situation für die Eltern und für die Kinder haben kann.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Let's be honest for a minute: Having only ^[2a] **one child** is much easier for ^[2b] parents than having two or more ^[2c] CHILDREN. Sure, many ^[3a] parents of ^[3b] **single children** complain **that** ^[3c] they actually have a more difficult time **because** the onus of entertaining the ^[3d] **child** falls entirely on the ^[3e] parents, **but** that argument can only carry so much weight.

[4-6] The truth is that having ^[4a] **one child** as opposed to ^[4b] TWO OR MORE allows for a much more controlled environment, **and** there are also fewer relationships in the family to potentially complicate the overall family dynamic. And let's not forget the fact that, in a single-child family, there's only ^[5a] **one child** ^[5b] **who** can scream, cry, and have meltdowns. That must sound appealing to any living, breathing ^[6a] parent, right?

[7-9] As the ^[7a] parent of ^[7b] TWO and a ^[7c] *psychologist* ^[7d] *who* has worked with ^[7e] CHILDREN ages birth to 5 years, ^[7f] *I* understand the wish to have only ^[7g] **one child**. ^[8a] *I* see many ^[8b] parents ^[8c] who decided to have only ^[8d] **one child**, and ^[8e] they seem awfully peaceful! ^[9a] They often give gobs of attention to the ^[9b] **one child**, **which** means that the ^[9c] **only child** must feel extremely loved and attended to.

[10-12] Having only ^[10a] **one child** **also** allows the ^[10b] parent to be more attuned to the individual emotional needs of the ^[10c] **single child** because there isn't ^[10d] ANOTHER CHILD ^[10e] WHOSE needs take the ^[10f] parent away from the ^[10g] **other child**. The fact that the ^[11a] parents of ^[11b] **only children** have more time and energy to become and stay attuned to the ^[11c] **child** shouldn't be overlooked, because attunement to the emotional needs of a ^[11d] **child** is crucial for positive emotional and cognitive development in ^[11e] CHILDREN. But is it selfish of ^[12a] parents to have only ^[12b] **one child**?

[13-15] It's hard to deny that having only ^[13a] **one child** shortchanges the ^[13b] **only child** out of one of the most important relationships an individual can have in this lifetime: the relationship with one or more siblings. As a ^[14a] *therapist* ^[14b] *who* has sat through almost a hundred family therapy sessions in ^[14c] *his* career, ^[14d] *I* can tell you that ^[14e] KIDS often feel that ^[14f] THEIR strongest ally and most trusted partner in the family system is ^[14g] THEIR sibling or siblings — even **if** they sometimes fight and insist that they dislike each other. A sibling relationship is actually one of the best vehicles for ^[15a] CHILDREN to learn **how** to navigate relationship struggles and to learn about conflict resolution as ^[15b] THEY grow up, so many ^[15c] **single children** will miss out on this opportunity **unless** ^[15d] **they** socialize

extensively with ^[15e] OTHER CHILDREN or child relatives who serve almost as honorary siblings. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

only child	parents	other children	psychologist
one child (WH)	parents (WH)	children (Ellipse)	parent (sinngleicher Ausdruck)
single children (Syn.)	parents (WH)	two or more (Ellipse)	psychologist (WH)
child (Ellipse)	they (Pers.pron.)	two (Ellipse)	who (Rel.pron.)
		children (Ellipse)	
one child (WH)	parents (WH)	another child (WH)	I (Pers.pron.)
one child (WH)	parent (WH)	whose (Rel.pron.)	I (Pers.pron.)
who (Rel.pron.)	parent (WH)	children (Ellipse)	therapist (Syn.)
one child (WH)	parents (WH)	kids (Syn.)	who (Rel.pron.)
one child (WH)	who (Rel.pron.)	their (Poss.pron.)	his (Poss.pron.)
one child (WH)	they (Pers.pron.)	their (Poss.pron.)	I (Pers.pron.)
only child (Syn.)	they (Pers.pron.)	children (Ellipse)	
one child (WH)	parent (WH)	they (Pers.pron.)	
single child (Syn.)	parent (WH)	other children (WH)	
other child (Syn.)	parents (WH)		
only children (Syn.)	parents (WH)		
child (Ellipse)			
child (Ellipse)			
one child (WH)			
one child (WH)			
only child (Syn.)			
single children (Syn.)			
they (Pers.pron.)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Textbeispiel lassen sich vier Topikketten feststellen (TK1: only child ‚Einzelkind‘, TK2: parents ‚Eltern‘, TK3: other children ‚andere Kinder‘, TK4: psychologist ‚Psychologe‘). Bei den Mitteln der Wiederaufnahme dominiert eindeutig die

Wiederholung [2a, 4a, 5a, 7g, 8d, 9b, 10a, 12b, 13a für TK1], [2b, 3a, 3e, 6a, 7a, 8b, 10b, 10f, 11a, 12a für TK2], [10d, 15e für TK3] und [7c für TK4]. Darüber hinaus werden Elemente der Topikketten durch Pronomen [5b, 15 für TK1], [3c, 8c, 8e, 9a für TK2], [10e, 14f, 14g, 15b für TK3] bzw. [7d, 7f, 8a, 14b, 14c, 14d für TK4], durch die Ellipse [3d, 11c, 11d für TK1] bzw. [2c, 4b, 7b, 7e, 11e, 15a für TK3] und die Synonymie [3b, 9c, 10c, 10g, 11b, 13b, 15c für TK1], [14e für TK3] bzw. [14a für TK4] wiederaufgenommen. In einem Fall wird der Psychologe als Elternteil durch einen sinngleichen Ausdruck bezeichnet und durch dieses Nomen wiederaufgenommen [7a].

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) A családban egyedül nevelkedő gyermekeknek számos területen más tapasztalataik vannak, **mint** azoknak, akiknek van (vagy vannak) testvérei.

„**Mint**“ (,als‘) ist eine Subjunktion, mit der ein Vergleich von zwei Propositionen ausgedrückt wird. In diesem Fall werden die Erfahrungen der Einzelkinder und anderer Kinder, die Geschwister haben, miteinander verglichen.

(2) **Ha** a családba nem érkezik több gyermek, és az első egyedül marad, születési egykéről beszélünk.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall über einen Typ der Einzelkinder gesprochen wird.

(3) Akár születési, akár funkcionális egykéről gondolkodunk, elmondhatjuk, **hogy** a szülők nagy figyelmet szentelnek a gyermeküknek, aki családon belüli kortársak nélkül nevelkedik [...]

„**Hogy**“ (,dass‘) als neutrale Subjunktion leitet in diesem Fall einen Objektsatz ein. Dem Hauptsatz fehlt das mit dem Akkusativsuffix versehene Demonstrativpronomen, das als Reaktion zum Verb „elmond valamit“ (,etwas sagen‘) gehören sollte. Diese Ellipse kann aber mit Hilfe des Sprach- und Textwissens verstanden werden.

(4) Ez a „minden szem Rá szegeződik“ érzés **nemcsak** előnnyel, **hanem** hátránnyal is járhat.

„**Nemcsak...hanem...is**“ (,nicht nur ... sondern ... auch‘) ist eine dreiteilige Konjunktion, die zum Ausdrücken einer doppelten Aufzählung dient. Die Vor- und die Nachteile des genannten Gefühls werden mit dieser Konjunktion verbunden.

(5) Ez az odafigyelés – ha nem jár együtt a szülők felfokozott szorongásával – a biztonságos szülő-gyermek kapcsolat és a későbbi egészséges önbizalom biztos alapjául szolgálhat.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „sichere Eltern-Kind-Beziehung“ und „das spätere gesunde Selbstvertrauen“ miteinander verbindet.

(6) Ezek a kérdések fontosak, a válaszok lényegesek, **de** ami biztos: a szülő szorong, fél, hogy valamit nem jól csinál, gondol vagy mond – majd később szorong, fél attól, hogy idővel nem lesz már központi szerepe a gyermeke életében.

„**De**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden die wichtigen Fragen und die bedrückten, besorgten Eltern einander gegenüber gestellt.

(7) A gyermek életkorának előrehaladtával **ez** a szorongó figyelem a szülő bizonytalanságán keresztül növeli a gyermek bizonytalanságát és bizalmatlanságát saját magával kapcsolatban – ez **pedig** ellehetetleníti **vagy** lassítja az önállósodás folyamatát.

„**Ez**“ (,diese‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „szorongó figyelem“ („besorgte Aufmerksamkeit“) begleitet. Die Besorgnis wird im vorangehenden Textteil thematisiert und die Verwendung des palatalen Demonstrativpronomens setzt die Bekanntheit dieser Gefühle voraus.

„**Pedig**“ (,doch‘) ist eine Abtönungspartikel, die Einstellungen in Bezug auf den geäußerten Sachverhalt ausdrückt (Duden 2006: 597).

„**Vagy**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten die Unmöglichkeit oder die Verlangsamung des Selbständigkeitsprozesses der Kinder.

(8) **Mivel** a szülők nem tudnak bízni a gyermekükben, a gyermek sem tanul meg bízni saját magában.[...]

„**Mivel**“ (,da‘) ist eine kausale Konjunktion, die zum Ausdruck einer Begründung dient. In diesem Fall wird damit begründet, warum die Kinder sich selbst nicht vertrauen können.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(9) Es ist eine Beziehung der großen Gefühle: Geschwister lieben und hassen sich, vertrauen einander blind **und** sind im nächsten Moment größte Rivalen.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die eine Anreihung von Sachverhalten ausdrückt und diese Sachverhalte miteinander verbindet.

(10) Und **dennoch** ist **damit** eine Geschwisterbeziehung nicht zu Ende: "Die Beziehung zu unseren Geschwistern ist die längste Beziehung unseres Lebens", sagt Kasten.

„**Dennoch**“ drückt eine konzessive, d.h. einräumende Relation zwischen Propositionen, die in einem Widerspruch stehen, aus. Im vorangehenden Textteil wird erläutert, welche Faktoren dazu beitragen, dass Geschwister weniger Kontakt zueinander haben. Mit „dennoch“ wird aber betont, dass trotz dieser Ferne die Geschwisterbeziehungen nicht zu Ende sind.

„**Damit**“ ist ein modales Pronominaladverb, das anaphorisch auf die vorher gesagte Proposition rückverweist. Im vorigen Satz werden mögliche Gründe aufgezählt, die dazu führen können, dass Geschwister einander aus den Augen verlieren. „Damit“ bezieht sich auf die Gesamtheit dieser Faktoren.

(11) **Auch wenn** sie nicht gepflegt wird, bleibt **doch** die gemeinsame Kindheit als lebenslanges Band erhalten.

„**Auch wenn**“ ist eine konzessive Subjunktion, wodurch im Nebensatz ein Grund genannt wird, der dem im Hauptsatz stehenden Geschehen entgegensteht, es aber nicht verhindert (Duden 2006: 640). Die vernachlässigte Pflege der Geschwisterbeziehung verhindert nicht, dass sie lebenslang erhalten bleibt.

„**Doch**“ ist ein Konjunkionaladverb, das eine entgegengesetzende Relation im Satz ausdrückt. Der zwischen den Propositionen bestehende Gegensatz (hier: die nicht gepflegte Geschwisterbeziehung vs. ihr lebenslanges Erhalten) wird damit betont.

(12) Dann **nämlich**, so beobachtet die Geschwisterforschung, keimt in vielen Menschen der Wunsch, wieder enger mit den Geschwistern zusammenzurücken.

„**Nämlich**“ ist ein Adverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird die Behauptung des vorigen Satzes, dass Geschwisterbeziehungen im Alter ein Segen sein können, begründet.

(13) "**Sofern** die Beziehung halbwegs intakt war, gibt es meist die Sehnsucht, sich wieder zusammenzutun", sagt Thomas Hax-Schoppenhorst, Pädagoge und Buchautor aus Düren.

„**Sofern**“ ist eine konditionale Subjunktion, die die Bedingung zum Sachverhalt im Hauptsatz ausdrückt. In diesem Satz wird damit die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall sich Geschwister danach sehnen, sich wieder zusammenzutun.

(14) Solch eine Situation bietet **andererseits** aber auch viel Raum für ambivalente Gefühle:

„**Andererseits**“ ist ein Textadverb, das eine textgliedernde Funktion hat. Textadverbien überlappen sich mit Konjunktion- und Präpositionaladverbien (Duden 2006: 579). „**Andererseits**“ ist in diesem Sinne ein adversatives Konjunktionadverb, das eine Entgegensetzung ausdrückt.

(15) "**Wenn** sich einer vor der Verantwortung drückt, **dann** ist gleich Sand im Getriebe", sagt Kasten.

Die beiden Konnektoren ‚wenn‘ und ‚dann‘ wirken satzübergreifend und sie bedingen einander bzw. setzen einander voraus. ‚**Wenn**‘ ist eine konditionale Konjunktion und signalisiert eine Bedingung. ‚**Dann**‘ ist ein konsekutives Konjunktionadverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Lesende müssen die Beziehung zwischen den beiden während des Lesens herstellen. Im Falle der genannten Bedingung im Nebensatz kommt es zur erwähnten Folge im Hauptsatz, der mit ‚dann‘ eingeleitet wird. Im Hauptsatz wird erläutert, was passiert, wenn Geschwister die Verantwortung z.B. bei der Pflege der Eltern verweigern.

(16) **Je** besser die Chemie zwischen den Geschwistern in der Kindheit war, **umso** größer sei die Chance, **dass** sie auch jetzt wieder an einem Strang ziehen. [...]

„**Je...umso**“ sind zweiteilige Konnektoren, sie gehören also zusammen und drücken einen Vergleich in einem Modalsatz aus. Der Vergleich besteht zwischen dem Grad der Beziehung von Geschwistern in der Kindheit bzw. im späteren Alter.

„**Dass**“ leitet als neutrale Subjunktion einen Objektsatz ein. In diesem Fall geht es um ein Präpositionalobjekt.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(17) Sure, many parents of single children complain **that** they actually have a more difficult time **because** the onus of entertaining the child falls entirely on the parents, **but** that argument can only carry so much weight.

„**That**“ (,dass‘) als neutrale Subjunktion leitet einen Objektsatz ein und hängt mit dem Verb des Hauptsatzes „complain“ („klagen“) zusammen. Das Verb regiert ein Akkusativobjekt, das im Nebensatz ausgeführt wird.

„**But**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. Der Gegensatz besteht in der Argumentation vieler Eltern von Einzelkindern, warum sie ihre Situation für schwierig halten.

„**Because**“ (,weil‘) ist eine kausale Subjunktion, die eine Begründung ausdrückt. In diesem Fall wird damit begründet, warum es für Eltern mit einem Einzelkind schwierig ist.

(18) The truth is that having one child as opposed to two or more allows for a much more controlled environment, **and** there are also fewer relationships in the family to potentially complicate the overall family dynamic.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Teilsätze miteinander verbindet.

(19) They often give gobs of attention to the one child, **which** means that the only child must feel extremely loved and attended to.

„**Which**“ (,was‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf die Proposition im vorangehenden Hauptsatz verweist. Im Hauptsatz wird behauptet, dass Einzelkinder sehr viel Aufmerksamkeit bekommen. „**Which**“ bezieht sich auf diese Proposition.

(20) Having only one child **also** allows the parent to be more attuned to the individual emotional needs of the single child because there isn't another child whose needs take the parent away from the other child.

„**Also**“ (,auch‘) ist ein additives Adverb, das eine zusätzliche Möglichkeit erlaubt. Damit wird noch ein weiteres Argument für das Einzelkind aufgezählt.

(21) As a therapist who has sat through almost a hundred family therapy sessions in his career, I can tell you that kids often feel that their strongest ally and most trusted partner in the family system is their sibling or siblings — even **if** they sometimes fight and insist that they dislike each other.

‚If‘ (‚wenn‘) ist an und für sich eine konditionale Konjunktion und signalisiert eine Bedingung. In diesem Satz hängt ‚if‘ mit ‚even‘ zusammen (‚auch wenn‘) und sie bilden gemeinsam eine konzessive Subjunktion. Im Nebensatz wird ein dem Geschehen im Hauptsatz gegenüberstehender unwirksamer Gegengrund genannt. Kinder vertrauen ihren Geschwistern, auch wenn sie manchmal streiten. Die Probleme verhindern die vertrauensvolle Beziehung nicht.

(22) A sibling relationship is actually one of the best vehicles for children to learn **how** to navigate relationship struggles and to learn about conflict resolution as they grow up, so many single children will miss out on this opportunity **unless** they socialize extensively with other children **or** child relatives who serve almost as honorary siblings.

‚How‘ (‚wie‘) ist ein modales Interrogativadverb, das kataphorisch auf die Proposition im Nebensatz verweist. Mit ‚how‘ wird im Nebensatz eingeleitet, was man in einer Geschwisterbeziehung lernen kann.

‚Unless‘ (‚sofern‘) ist eine konditionale Subjunktion, die die Bedingung zum Sachverhalt im Hauptsatz ausdrückt. In diesem Fall wird damit die Bedingung dafür angegeben, wann Kinder die Konfliktbewältigung lernen.

‚Or‘ (‚oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten „andere Kinder“ bzw. „Kinder unter den Verwandten“.

9. Themenbereich „Begabte in der Schule“ (Textbeispiele 9.1., 9.2., 9.3.)

9.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Új irányok az iskolai tehetség gondozásban“

Im ungarischen Textbeispiel geht es um die neuen Wege der Begabtenförderung in den Schulen. Der Text befasst sich damit, wie, aufgrund welcher Kriterien begabte Schüler in den Schulen zu identifizieren und zu finden sind.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, **hogy** „a [1a] **tehetség** utat [1b] **tör** [1c] **magának**“, csak [1d] **hagyni kell kibontakozni**... Ezt ma már minden kutató, hozzáértő gyakorlati szakember téveszmének tartja, s csak arra jó, hogy letegyük a saját vállunkról a felelősséget, s áthárítsuk a „[2a] **tehetségígéretekre**“, megengedve azt a következtetést is: „ha nem [2b] **tört** utat [2c] **magának**, minden bizonnyal nem is [2d] **volt** eléggé [2e] **tehetséges** a [2f] **diák**“. Ma már világszerte egyértelműen megfogalmazódik **az** a követelmény, **amit** Czeizel professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „A [3a] **tehetséget** keresni kell!“

[4-6] Sokan az ^[4a] *iskolai tehetség gondozó munka* legkritikusabb ^[4b] *pontjának* tartják ezt a ^[4c] *területet*. Nem véletlenül, **hiszen ha** nem találjuk meg az igazi ^[5a] **tehetségeket**, a leggondosabban összeállított ^[5b] PROGRAM sem ^[5c] LEHET hatékony. Másrészt **azért** is kritikus elem ^[6a] *ez*, **mert** ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon ^[6b] *azonosítani* a ^[6c] **tehetséget**.

[7-9] Az iskolák többsége próbál kapaszkodókat keresni a ^[7a] **tehetségesek** ^[7b] *azonosításához*. Ezek a támpontok azonban elsősorban a pedagógusoknak a ^[8a] **gyerekekre** vonatkozó, nemritkán felszínes ismereteiből fogalmazódnak meg, s többnyire általános szempontokat jelölnek meg. **Ilyen** lehet például, hogy „jól ^[9a] **dolgozik** a ^[9b] **gyerek**”, „^[9c] **motivált** a ^[9d] **tanuló**”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb.

[10-12] Ezek utalhatnak ugyan a ^[10a] **gyerek** ^[10b] **tehetségére**, **de** csak ezek figyelembevételével többnyire inadekvát ^[10c] *azonosítási szempontok* alapján válogatják be a ^[10d] **gyerekeket** a ^[10e] TEHETSÉGPROGRAMOKBA - az ^[10f] *azonosítás* nem a ^[10g] **gyerek** által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket ^[10h] *célozza meg*, inkább az iskola és a tanár által megfogalmazott elvárások teljesítését. Az ilyen típusú ^[11a] *azonosítás* ^[11b] *jóindulatú ugyan*, de gyakran ^[11c] *pontatlan*, ^[11d] *elfogult*, s ^[11e] *nem is hatékony*. Még veszélyes is ^[12a] *lehet*, **ha** ^[12b] *ennek következtében* nem ^[12c] **azok** ^[12d] **kerülnek be** a ^[12e] TEHETSÉGPROGRAMOKBA, ^[12f] **akiknek** ^[12g] OTT a ^[12h] **helyük**, **így** a ^[12i] **tehetséges** ^[12j] **gyerekek** ^[12k] **el is kallódhatnak**.

[13-14] Ma már a ^[13a] **tehetségígéret**ek korrekt felkutatásához alapvető követelmény a rendszer-jellegű ^[13b] *azonosítás* ^[13c] *kialakítása* az iskolában. ^[14a] *Ennek alapja*, hogy a hatékony ^[14b] *tehetség-azonosítás* ^[14c] *érdekében* a pedagógusnak többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval gazdagítja majd a palettát. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

tehetség	gyerek	azonosítás	tehetségprogram
tehetség (WH)	volt (VK)	iskolai [...] munka (H-H-B)	program (Ellipse)
tör (VK)	diák (Syn.)	pontjának (Poss.s)	lehet (VK)
magának (Refl.pron)	gyerekekre (WH)	területet (H-H-B)	tehetségprogramokba (WH)
hagyni kell kibontakozni (öt) (bestimmte VK)	dolgozik (VK)	azonosítani (WB)	tehetségprogramokba (WH)
	gyerek (WH)	azonosításhoz (WH)	
tehetségígéretre	motivált	azonosítási	ott (Deixis - lokal)

(WB)	(Ellipse)	szempontok (WB)	
tört (VK)	tanuló (Syn.)	azonosítás (WH)	
magának (Refl.pr)	gyerek (WH)	célozza meg (VK)	
tehetséges (WB)	gyerekeket (WH)	azonosítás (WH)	
tehetséget (WH)	gyerek (WH)	jóindulatú (Ell.)	
tehetségeket (WH)	azok (Dem.pr)	pontatlan (Ell.)	
tehetséget (WH)	kerülnek be (VK)	elfogult (Ell.)	
tehetségesek (WB)	akiknek (Rel.pr)	nem hatékony (Ell.)	
tehetségére (WH)	helyük (Poss.s)	lehet (VK)	
tehetséges (WB)	gyerekek (WH)	ennek következtében (Dem.pr)	
tehetségígéret (WB)	el is kallódhatnak (VK)	azonosítás (WH)	
		kialakítása (Poss.s)	
		ennek alapja (Dem.pr)	
		tehetség- azonosítás (WB)	
		érdekében (Poss.s)	
		ez (Dem.pr.)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel befinden sich vier Topikketten (TK1: tehetség ‚Begabte‘, TK2: gyerek ‚Kind‘, TK3: azonosítás ‚Identifizierung‘, TK4: tehetségprogram ‚Begabtenprogramm‘). Auf die Elemente der Topikketten wird vor allem durch die

Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 3a, 5a, 6c, 10b für TK1], [8a, 9b, 10a, 10d, 10g, 12j für TK2], [7b, 10f, 11a, 13b für TK3] bzw. [12e bzw. 10e für TK4] und die Suffixe der Verbkonjugation [1b, 1d, 2b für TK1], [2d, 9a, 12d, 12k für TK2], [10h, 12a für TK3] bzw. [5c für TK4] Bezug genommen. Außerdem finden sich Beispiele für Pronomen [1c, 2c für TK1], [12c, 12f für TK2] bzw. [12b, 14a für TK3], Wortbildungsmittel [2a, 2e, 7a, 12i, 13a für TK1] bzw. [6b, 10c, 14b für TK3], Synonymie [2f, 9d, für TK2] Possessivsuffixe [12h für TK2] bzw. [4b, 13c, 14c für TK3] Ellipse [9c für TK2] bzw. [11b, 11c, 11d, 11e für TK3] bzw. [5b für TK4] und Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [4a, 4c für TK3]. Auf das Themawort ‚Begabtenprogramm‘ wird einmal durch ein Pronominaladverb ‚ott‘ (,dort‘) Bezug genommen [12g], das sich als Deixis betrachten lässt.

9.2. Textbeispiel für Deutsch: „Hochbegabt – zu gut für die Schule“

Im deutschen Textbeispiel geht es darum, wie hochbegabte Kinder in der Schule gefördert werden sollten und inwiefern sich Schulen in dieser Hinsicht ändern und einem Paradigmenwechsel unterzogen werden sollten.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Mehrere hunderttausend ^[1a] Kinder gelten in Deutschland als ^[1b] **hochbegabt** – **doch** ^[1c] sie sind damit keineswegs automatisch ^[1d] schulische Überflieger. Das ^[2a] *Bildungssystem* macht es den ^[2b] **Hochbegabten** oft unnötig schwer. [...] Für ^[3a] **hoch- und höchstbegabte** ^[3b] Kinder ist es also meist Glückssache, **ob** ^[3c] sie ^[3d] *im schulischen Umfeld* ausreichend gefördert werden.

[4-6] Ein Zustand, der sich nach Meinung vieler Experten so schnell wie möglich ändern sollte. „Denn ^[5a] Jugendliche, ^[5b] deren ^[5c] *Lernpotenzial* in der ^[5d] *Schule* unentdeckt bleibt, erhalten beim Übergang in die Arbeitswelt keine zweite Chance“, verweist Elke Völmicke auf eine Untersuchung des Wissenschaftszentrums Berlin zum Verlauf von Bildungskarrieren. ^[6a] *Schule* muss sich **also** ändern – ein Befund, den auch der Wiener Trendforscher und Strategieberater Franz Kühmeyer unterstreicht.

[7-9] „Es gibt nur drei Systeme, in denen Menschen nach Anwesenheitszeit beurteilt werden: Fabriken, Gefängnisse und ^[7a] *Schulen*“, sagt Kühmayer und schiebt süffisant nach: „Die Wirtschaft beginnt, sich davon bereits zu verabschieden.“ Anwesenheitszeit als Messgröße, also „^[8a] *Bildung* nach der Stechuhr“, sei denkbar ungeeignet, **um** ^[8b] *pädagogische Prozesse* sinnvoll und vor allem der ^[8c] **Begabung** entsprechend **zu** organisieren. Für ^[9a] *Lehrkräfte* und ^[9b] *Bildungsforscher* ist die Frage, **wie** ^[9c] *Schulen* das ^[9d] *Lernen* für ^[9e] **Hochbegabte** organisieren können, eine der derzeit größten Herausforderungen.

[10-13] **So** plädiert Jutta Billhardt, Vorsitzende von Hochbegabtenförderung e. V.: „Wir brauchen eigentlich ^[10a] *Sonderklassen* für ^[10b] **hochbegabte** ^[10c] Kinder, **damit** ^[10d] sie ^[10e] ihr geistiges Potenzial in einer Gemeinschaft umsetzen können in Leistung.“ **Das** sei der falsche Weg, widerspricht dagegen Stephan Hußmann, Erziehungswissenschaftler an der TU

Dortmund: Wichtiger als die Aussonderung besonders ^[11a] **begabter** ^[11b] Kinder sei das Eingehen auf die unterschiedlichsten persönlichen Voraussetzungen innerhalb einer ^[11c] *Lerngruppe*. „^[12a] Kinder stärken heißt, ^[12b] ihren je eigenen Standpunkt ernst nehmen **und** ^[12c] sich einladen lassen, ^[12d] sie ein Stück des Weges zu begleiten. Und das gilt gleichermaßen für jede ^[13a] *Schülerin* und jeden ^[13b] *Schüler*, egal ob klein oder groß, langsam oder schnell, dick oder dünn“, so Hußmann. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Hochbegabte	Kinder	Schule
hochbegabt (WB)	Kinder (WH)	Bildungssystem (H-H-B)
Hochbegabten (WH)	schulische Überflieger (sinngleicher Ausdruck)	im schulischen Umfeld (H-H-B)
hoch- und höchstbegabte (WB)	Kinder (WH)	Lernpotenzial (H-H-B)
Begabung (WB)	sie (Pers.pron)	Schule (WH)
Hochbegabte (WH)	Jugendliche (b.ä. S.)	Schule (WH)
hochbegabte (WB)	deren (Rel.pron.)	Schulen (WH)
begabter (WB)	Kinder (WH)	Bildung (H-H-B)
	sie (Pers.pron)	pädagogische Prozesse (H-H-B)
	ihr (Poss.pron.)	Lehrkräfte (H-H-B)
	Kinder (WH)	Bildungsforscher (H-H-B)
	Kinder (WH)	Schulen (WH)
	ihren (Poss.pron)	Lernen (H-H-B)
	sich (Refl.pron.)	Sonderklassen (H-H-B)
	sie (Pers.pron)	Lerngruppe (H-H-B)
	sie (Pers.pron)	Schülerin (H-H-B)
		Schüler (H-H-B)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der deutsche Text enthält drei Topikketten (TK1: Hochbegabte, TK2: Kinder, TK3: Schule), auf deren Elemente erstens durch die Wiederholung [2b, 9e für TK1], [1a, 3b, 10c, 11b, 12a für TK2] bzw. [5d, 6a, 7a, 9c für TK3], zweitens durch die Mittel der Wortbildung [1b, 3a, 8c, 10b, 11a für TK1], drittens durch Pronomen [1c, 2c, 5b, 10d, 10e, 12b, 12c, 12d für TK2] und viertens durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [2a, 3d, 5c, 8a, 8b, 9a, 9b, 9d, 10a, 11c, 13a, 13b für TK4] Bezug genommen wird. Das Themawort ‚Kinder‘

wird in einem einzigen Fall durch das bedeutungsähnliche Substantiv ‚Jugendliche‘ [5a] wiederaufgenommen. Dieses Themawort wird ebenso einmal durch den sinngleichen Ausdruck ‚schulische Überflieger‘ [1d] identifiziert. In Bezug auf die Wortbildungsmittel lässt sich feststellen, dass das Themawort ‚Hochbegabte‘ in den meisten Fällen durch das daraus gebildete Adjektiv wiederaufgenommen wird. Hinsichtlich der Pronomen kann behauptet werden, dass die Personalpronomen dominieren. Auffallend oft wird auf Elemente der dritten Topikkette ‚Schule‘ durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung Bezug genommen. Das Themawort ‚Schule‘ ist ein Oberbegriff bzw. ein umfassender Begriff und im Text kommen zahlreiche Begriffe vor, die inhaltlich zu diesem Oberbegriff gehören. Von Lesenden ist es beim Lesen verlangt, diese Zusammenhänge zu entdecken und den inhaltlichen Leitfaden zu erkennen.

9.3. Textbeispiel für Englisch: „Colour-coded children: School puts bright children in different uniforms”

Im vorliegenden englischen Textbeispiel geht es um eine Schule, in der Lernende aufgrund ihrer geistigen Fähigkeiten in unterschiedlichen Gebäuden mit unterschiedlichen Farben lernen. Es gibt drei Minischulen, wo die Schüler nach der Grundschule verteilt werden. Diese Verteilung bekommt auch Kritik, sie wird aber vom Direktor verteidigt und es wird von ihm dafür argumentiert.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] A secondary school is ‘streaming’ [1b] **pupils** based on ability in an attempt to attract [1c] **those** from well-off families. From the age of 11 all [2a] **pupils** are segregated – taught in separate colour-coordinated buildings, play in fenced-off areas and eat lunch at separate times. [3a] **Pupils** are ranked **as** [3b] **they** leave [3c] primary school and placed into one of three mini [3d] schools at Crown Woods College, Greenwich.

[4-6] [4a] **The gifted and talented** go to Delamere and wear purple ties and purple badges. [5a] **The rest** go to Ashwood, [5b] **which** wears blue, or Sherwood, [5c] **which** wears red. These two [6a] schools are more mixed ability **but** are still streamed into three tiers.

[7-9] Critics yesterday warned the move is demoralising for [7a] **pupils** and would merely increase competition **and** animosity between [7b] **them** rather than raise standards. But [8a] *headteacher* [8b] *Michael Murphy* insists the measure is the only way to attract [8c] **pupils** of well-off parents. [9a] *Mr Murphy* is [9b] *one of the highest-paid headteachers* in England, last year earning £171,483.

[10-12] **When** [10a] *he* took over Crown Woods it was in special measures and [10b] *he* claims was ‘losing out’ to [10c] grammar schools in nearby Bexley and the [10d] selective schools in Bromley. Now [11a] *Mr Murphy* claims the [11b] school is oversubscribed for the first time

and bright ^[11c] **pupils** no longer have ^[11d] **their** lessons disrupted by badly behaved ^[11e] **youths**. ^[12a] *Mr Murphy* said the ^[12b] school would not have survived without streaming.

[13-15] ^[13a] *He* said: ‘^[13b] *I* felt **if** ^[13c] we made explicit the provision for high-ability ^[13d] **children** ^[13e] we would be able to attract those ^[13f] **children** and ^[13g] **their** parents who would rather not put ^[13h] **them** in to a ^[13i] grammar.’ ^[13j] *he* said. ‘Mrs Thatcher said you can’t ignore the market, you have to respond to it.’ Streaming existed on the ^[15a] schools’ previous site but was less rigorous.

[16-19] And ^[16a] **pupils** did not wear different uniforms and were not taught in separate buildings. Kevin Courtney, deputy secretary of the National Union of Teachers has condemned the practice. He said: ‘The idea of taking a large ^[18a] school and turning ^[18b] it into three mini ^[18c] schools is likely to be good for [the ^[18d] school’s] relationships, but streaming is a step backwards. It leads to competition for ^[19a] **children** rather than improvement in ^[19b] teaching.’

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

pupils	school	Michael Murphy
pupils (WH)	a secondary schools (H-H-B)	headteacher (sinngleicher Ausdruck)
those (Dem.pron.)	primary school (H-H-B)	Michael Murphy (WH)
pupils (WH)	schools (WH)	Mr Murphy (WH)
pupils (WH)	schools (WH)	one of the [...] headteachers (sinngleicher Ausdruck)
they (Pers.pron)	grammar schools (H-H-B)	he (Pers.pron.)
the gifted and talented (Ellipse)	selective schools (H-H-B)	he (Pers.pron.)
the rest (Ellipse)	school (WH)	Mr Murphy (WH)
which (Rel.pron)	school (WH)	Mr Murphy (WH)
which (Rel.pron)	we (H-H-B)	he (Pers.pron.)
pupils (WH)	we (H-H-B)	I (Pers.pron.)
them (Pers.pron)	grammar (H-H-B, Ellipse)	he (Pers.pron.)
pupils (WH)	schools’ (WH)	
pupils (WH)	school (WH)	
their (Poss.pron)	it (Pers.pron.)	
youths (Syn.)	schools (WH)	
children (Syn.)	school’s (WH)	
children (Syn.)	teaching (H-H-B)	

their (Poss.pron.)		
them (Pers.pron)		
pupils (WH)		
children (Syn.)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der englische Text enthält vier Topikketten (TK1: pupils ‚Schüler‘, TK2: school ‚Schule‘, TK3: Michael Murphy). In diesem Textbeispiel sind die dominantesten Mittel der Wiederaufnahme die Wiederholung [1b, 2a, 3a, 7a, 8c, 11c, 16a für TK1], [3d, 6a, 11b, 12b, 15a, 18a, 18c, 18d für TK2] bzw. [8b, 9a, 11a, 12a für TK3], die Pronominalisierung [1c, 3b, 5b, 5c, 7b, 11d, 13g, 13h für TK1], [18b für TK2] bzw. [10a, 10b, 13a, 13b, 13j für TK3] und die Synonymie [11e, 13d, 13f, 19a für TK1]. Darüber hinaus finden sich auch Bezugnahmen durch die Ellipse [4a, 5a für TK1] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [1a, 3c, 10c, 10d, 13c, 13e, 13i, 19b für TK2]. Mr. Murphy wird in zwei Fällen durch einen sinngleichen Ausdruck wiederaufgenommen, er wird durch seinen Job ‚headteacher‘ als Direktor identifiziert [8a, 9b].

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, **hogy** „a tehetség utat tör magának”, csak hagyni kell kibontakozni.

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) leitet einen Subjektsatz ein und fungiert als eine neutrale Subjunktion. Auf den Subjektsatz verweist u.a. das velare Demonstrativpronomen (‚az‘).

(2) Ma már világszerte egyértelműen megfogalmazódik **az** a követelmény, **amit** Czeizel professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „A tehetséget keresni kell”!

‚**Az**‘ (‚die‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „követelmény“ („Anforderung“) begleitet und kataphorisch vorverweist. Auf dieses Nomen verweist anaphorisch das Relativpronomen ‚**amit**‘ (‚die‘) im Nebensatz.

(3) Nem véletlenül, **hiszen ha** nem találjuk meg az igazi tehetségeket, a leg gondosabban összeállított a program sem lehet hatékony.

‚**Hiszen**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird begründet, warum die Suche bzw. die Identifizierung begabter Schüler einer der schwierigsten Bereiche der schulischen Begabtenförderung ist.

‚**Ha**‘ (‚wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Programme für die Begabten nicht wirksam sind.

(4) Másrészt **azért** is kritikus elem ez, **mert** ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget.

‚**Azért**‘ (‚darum‘) ist ein Konjunkionaladverb, das kataphorisch auf den Nebensatz vorverweist und mit der kausalen Subjunktion ‚**mert**‘ (‚weil‘) im Nebensatz zusammenhängt.

‚**Mert**‘ gibt eine Begründung dafür an, warum die Suche nach den Begabten kritisch ist.

(5) **Ilyen** lehet például, hogy „jól dolgozik a gyerek”, „motivált a tanuló”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb.

‚**Ilyen**‘ (‚solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das sich auf die im vorigen Satz erwähnten Stützpunkte bezieht. Das Nomen „támpont“ („Stützpunkt“) erscheint neben ‚ilyen‘ nicht, diese Ellipse kann aber aufgrund des Textes erschlossen werden. Nach ‚ilyen‘ werden mögliche Stützpunkte als Beispiele aufgezählt.

(6) Ezek utalhatnak ugyan a gyerek tehetségére, **de** csak ezek figyelembevételével többnyire inadekvát azonosítási szempontok alapján válogatják be a gyerekeket a tehetségprogramokba [...]

‚**De**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden die Vor- und Nachteile bestimmter Aspekte, nach denen begabte Kinder identifiziert werden, einander gegenüber gestellt.

(7) Az ilyen típusú azonosítás jóindulatú **ugyan**, de gyakran pontatlan, elfogult, s nem is hatékony.

‚**Ugyan**‘ (‚zwar‘) ist ein Adverb, das eine Feststellung einleitet, der eine Einschränkung folgt. Die Form der Identifizierung der begabten Kinder wird als gutmütig, zugleich aber ungenau und unwirksam bezeichnet. Bei dieser Einschränkung spielt das Adverb ‚ugyan‘ eine Rolle. ‚Ugyan‘ verbindet sich mit ‚de‘ (‚aber‘) im Nebensatz und damit wird die erwähnte Einschränkung ausgedrückt.

(8) Még veszélyes is lehet, **ha** ennek következtében nem azok kerülnek be a tehetség-programokba, akiknek ott a helyük, **így** a tehetséges gyerekek el is kallódhatnak.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt.

„**Így**“ (,so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ,so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird erläutert, dass es vorkommen kann, dass nicht die richtigen Kinder in Begabtenprogramme gelangen und mit ,így‘ wird die Folge dieser Tatsache zum Ausdruck gebracht.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(9) Mehrere hunderttausend Kinder gelten in Deutschland als hochbegabt – **doch** sie sind damit keineswegs automatisch schulische Überflieger.

„**Doch**“ ist ein Konjunkionaladverb, das eine entgegensetzende Relation im Satz ausdrückt. Der zwischen den Propositionen bestehende Gegensatz (hier: hohe Anzahl an hochbegabten Kindern in Deutschland vs. nicht automatisch schulische Überflieger) wird damit betont.

(10) Für hoch- und höchstbegabte Kinder ist es also meist Glückssache, **ob** sie im schulischen Umfeld ausreichend gefördert werden.

„**Ob**“ ist eine neutrale Subjunktion, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt. Es ist in diesem Fall nämlich nicht sicher, dass hochbegabte Kinder auch in der Schule gefördert werden.

(11) Schule muss sich **also** ändern – ein Befund, den auch der Wiener Trendforscher und Strategieberater Franz Kühmeyer unterstreicht.

„**Also**“ ist ein Konjunkionaladverb, das eine konsekutive Relation ausdrückt. Im vorangehenden Textteil wird über Probleme der Identifizierung von begabten Schülern gesprochen und daher muss sich die Schule ändern. Dieser Änderungswunsch bzw. diese Folgerung als Schlussfolgerung wird durch ,also‘ zum Ausdruck gebracht.

(12) Anwesenheitszeit als Messgröße, also „Bildung nach der Stechuhr“, sei denkbar ungeeignet, **um** pädagogische Prozesse sinnvoll und vor allem der Begabung entsprechend **zu** organisieren.

‚**Um...zu**‘ drücken finale Relationen im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt.

(13) Für Lehrkräfte und Bildungsforscher ist die Frage, **wie** Schulen das Lernen für Hochbegabte organisieren können, eine der derzeit größten Herausforderungen.

‚**Wie**‘ ist ein modales Interrogativadverb, das kataphorisch auf die Proposition im Nebensatz verweist.

(14) **So** plädiert Jutta Billhardt, Vorsitzende von Hochbegabtenförderung e. V.: „Wir brauchen eigentlich Sonderklassen für hochbegabte Kinder, **damit** sie ihr geistiges Potenzial in einer Gemeinschaft umsetzen können in Leistung.“

‚**So**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird die Herausforderung der Zeit in Bezug auf die Organisation des Lernens für Hochbegabte für Lehrer und Bildungsforscher erläutert. Mit ‚so‘ wird die sich daraus ergebende Folge zum Ausdruck gebracht.

‚**Damit**‘ drückt eine finale Relation im Falle unterschiedlicher Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. Das Ziel der Sonderklassen für hochbegabte Kinder wird mit ‚damit‘ angegeben.

(15) **Das** sei der falsche Weg, widerspricht dagegen Stephan Hußmann, Erziehungswissenschaftler an der TU Dortmund: [...]

‚**Das**‘ ist ein Demonstrativpronomen, das anaphorisch auf die vorher geäußerte Proposition verweist. ‚Das‘ bezieht sich auf die Idee von Jutta Billhardt im vorigen Satz, dass hochbegabte Kinder in Sonderklassen lernen sollten.

(16) „Kinder stärken heißt, ihren je eigenen Standpunkt ernst nehmen **und** sich einladen lassen, sie ein Stück des Weges zu begleiten.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „den eigenen Standpunkt ernst nehmen“ und „sich einladen lassen“ miteinander verbindet.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(17) A secondary school is ‘streaming’ pupils based on ability in an attempt to attract **those** from well-off families.

„**Those**“ (,jene‘) ist ein Demonstrativpronomen, das kataphorisch auf Kinder von wohlhabenden Familien vorverweist.

(18) Pupils are ranked **as** they leave primary school and placed into one of three mini schools at Crown Woods College, Greenwich.

„**As**“ (,sobald‘) ist eine temporale Subjunktion, die zwischen Ereignissen besteht, die aufeinander sofort folgen. Die Verteilung der Kinder in die Schulen folgt dem Ende der Grundschule.

(19) These two schools are more mixed ability **but** are still streamed into three tiers.

„**But**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden zwei Eigenschaften der genannten Schulen einander gegenüber gestellt.

(20) Critics yesterday warned the move is demoralising for pupils and would merely increase competition **and** animosity between them rather than raise standards.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Wettbewerb“ und „Hass bzw. Feindseligkeit“ miteinander verbindet.

(21) **When** he took over Crown Woods it was in special measures and he claims was ‘losing out’ to grammar schools in nearby Bexley and the selective schools in Bromley.

„**When**“ (,als‘) ist eine temporale Subjunktion, mit der eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausgedrückt wird.

(22) He said: ‘I felt **if** we made explicit the provision for high-ability children we would be able to attract those children and their parents who would rather not put them in to a grammar,’ he said.

„**If**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Schule die wohlhabenden Kinder hätte gewinnen können.

10. Themenbereich „Musiktherapie“ (Textbeispiel 10.1., 10.2., 10.3.)

10.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Mire jó a zeneterápia?”

Im ungarischen Textbeispiel werden die positiven und heilenden Wirkungen der Musiktherapie erläutert. Im Text wird darauf eingegangen, welche Formen Musiktherapie hat. Diese Formen werden mit ihren wichtigsten Merkmalen beschrieben.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] **Amikor** a szóbeli kifejezőkészség lelki okok miatt károsodik, ^[1a] **zeneterápiával** igen jó eredmények érhetőek el autista, skizofrén illetve magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél, skizofrén, neurotikus valamint szenvedélybeteg felnőtteknél. ^[2a] Nagy-György Attila, ^[2b] szocioterapeuta, ^[2c] művészetterapeuta szerint a ^[2d] **zeneterápia** az egyéb művészetterápiákhoz hasonlóan, **olyan** esetekben ^[2e] **alkalmazható**, amikor a verbalitás, azaz a szóbeli kifejezőkészség valamilyen lelki folyamat kapcsán károsodott, **így** a párbeszédre alapuló pszichoterápia nem hatékony. A ^[3a] szakember szerint igen jó eredmények érhetőek el ^[3b] **alkalmazásával** autista, skizofrén illetve magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél, skizofrén, neurotikus valamint szenvedélybeteg felnőtteknél.

[4-6] [...] A művészetterápiákban, ezen belül a ^[4a] **zene**-, mozgás-, képzőművészeti, **biblioterápiában** (irodalmi terápia) két fő irányzat létezik. Az egyik szerint a ^[5a] *terapeutának* ^[5b] *járatosnak kell lennie* az adott művészeti irányzat terén, így a ^[5c] PÁCIENSSSEL közös alkotói folyamat révén ^[5d] *JÁR HATNAK* a személyes problémák végére. A másik irányzat lényege, **hogy** a ^[6a] *terapeuta* is ^[6b] *lehet laikus*, így a művészet kizárólag érzelmi hatások révén válhat a kezelés hatékony eszközévé – mondta el ^[6c] Nagy-György Attila.

[7-9] ^[7a] **Zeneterápia** ^[7b] **végezhető** egyénileg és csoportban, ^[7c] **formája** lehet aktív **és** passzív. ^[8a] **Aktív terápia** során a ^[8b] PÁCIENS **vagy** a csoport hangszereket (általában ritmushangszereket, dobokat) ^[8c] KAPNAK, és ezen ^[8d] KEZDENEK JÁTSZANI. ^[9a] **Egyéni terápia** esetén előfordulhat, hogy **erre** a ^[9b] *terapeuta* „^[9c] *válaszol*”, így zenei, ritmikai párbeszéd alakulhat ki.

[10-11] Csoportban többszereplős „beszélgetés” jöhet létre a hangszerek nyelvén, amelyet minden esetben a megélt érzelmek verbális átbeszélése követ. A ^[11a] **passzív terápia** során a ^[11b] PÁCIENS és ^[11c] *terapeuta* ^[11d] *KÖZÖSEN* ^[11e] *MEGHALLGATNAK* egy vagy több zenei művet, és ezután történik a felmerült érzések, gondolatok megbeszélése. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

zeneterápia	Nagy-György Attila	terapeuta	páciens
zeneterápiával (WH)	Nagy-György Attila (WH)	terapeutának (WH)	pácienssel (WH)
zeneterápia (WH)	szocioterapeuta (sinngleicher)	járatosnak kell lennie (VK)	járatnak (VK)

	Ausdruck)		
alkalmazható (Suff)	művészetterapeuta (sinngleicher Ausdruck)	járatnak (VK)	páciens (WH)
alkalmazásával (Poss.suff.)	szakember (sinngleicher Ausdruck)	terapeuta (WH)	kapnak (VK)
zeneterápiában (WH)	Nagy-György Attila (WH)	lehet laikus (VK)	kezdenek játszani (VK)
zeneterápia (WH)		terapeuta (WH)	páciens (WH)
		válaszol (VK)	közösen (Reziprok.p)
végezhető (Suff.)		terapeuta (WH)	meghallgatnak (VK)
formája (Poss.s)		közösen (Reziprok.p)	
aktív terápia (H-H-B)		meghallgatnak (VK)	
egyéni terápia (H-H-B)			
passzív terápia (H-H-B)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel befinden sich vier Topikketten (TK1: zeneterápia ‚Musiktherapie‘, TK2: Nagy-György Attila, TK3: terapeuta ‚Therapeut‘, TK4: páciens ‚Patient‘). Die Elemente der genannten Topikketten werden in erster Linie durch Wiederholung [1a, 2d, 4a, 7a für TK1], [2a, 6c für TK2], [5a, 6a, 9b, 11c für TK3] bzw. [5c, 8b, 11b für TK4] und Suffixe der Verbkonjugation [5b, 5d, 6b, 9c, 11e für TK3] bzw. [5d, 8c, 8d, 11e für TK4] wiederaufgenommen. Darüber hinaus finden sich Beispiele für die Wiederaufnahme durch Possessivsuffixe [3b, 7c für TK1], Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [8a, 9a, 11a für TK1] und selten durch Pronomen [11d für TK3] bzw. [11d für TK4]. Das zweite Themawort, das die zweite Topikkette darstellt, ist eine Person. Diese Person wird in drei Fällen durch sinngleiche Ausdrücke wiederaufgenommen, zweimal wird er durch seine Berufsbezeichnungen [2b, 2c] und einmal als ein Experte [3a] identifiziert. Das erste Themawort wird in zwei Fällen durch Suffixe von Partizipien [2e, 7b]

wiederaufgenommen. Es ist ersichtlich, dass die dritte und die vierte Topikkette gemeinsame Elemente haben. Das ergibt sich daraus, dass sich ihre Tätigkeiten im Text verbinden lassen. Daher beziehen sich Verben und Reziprokpronomen auf die beiden.

10.2. Textbeispiel für Deutsch: „Macht der Musik“

Das deutsche Textbeispiel befasst sich mit der Musik bzw. damit, inwiefern Musik als therapeutisches Hilfsmittel in der Medizin eingesetzt werden kann. Es wird außerdem beschrieben, wie Musik auf den Körper wirken kann und in welchen medizinischen Bereichen sie eingesetzt wird.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] ^[1a] **Musik** ist viel mehr als nur ein schöner Zeitvertreib. ^[2a] **Musik** kann Balsam für die Seele sein, **aber** auch die geistige und soziale Entwicklung von Kindern fördern. Selbst Erwachsene können vom ^[3a] **Musizieren** profitieren – es mobilisiert das ^[3b] Gehirn und produziert ^[3c] Glückshormone.

[4-6] Kein Wunder, **dass** ^[4a] **Musik** heute von vielen Experten **nicht nur** als schönes Hobby angesehen, **sondern** in der ^[4b] Medizin **auch** als ^[4c] **therapeutisches Hilfsmittel** einge[!]setzt wird. Tatsächlich verändert ^[5a] **sie** den ^[5b] Herzschlag, den ^[5c] Blutdruck, die ^[5d] Atemfrequenz **und** die ^[5e] Muskelspannung des Menschen. Und ^[6a] **sie** beeinflusst den ^[6b] Hormonhaushalt.

[7-9] Die ^[7a] **Klänge** wirken vor allem auf ^[7b] Nebenniere und ^[7c] Hypophyse: Je nach ^[8a] **Musikart** werden verschiedene ^[8b] Hormone abgegeben - ^[8c] Adrenalin bei schneller und aggressiver ^[8d] **Musik**, ^[8e] Noradrenalin bei sanften und ruhigen ^[8f] **Klängen**. Letztere können so zum Beispiel die Ausschüttung von ^[9a] Stresshormonen verringern und die Konzentration von schmerzkontrollierenden ^[9b] Betaendorphin im ^[9c] Körper erhöhen.

[10-12] ^[10a] **Musik** kann so tatsächlich Schmerzen dämpfen. Folgerichtig wird ^[11a] **sie** **deshalb** heute schon in der ^[11b] Medizin in den verschiedensten Bereichen therapeutisch eingesetzt. Vor allem in der ^[12a] Psychiatrie und in der ^[12b] Schmerztherapie leistet ^[12c] **sie** nützliche Dienste.

[13-15] Aber auch in der ^[13a] Rehabilitation von Schlaganfallpatienten und in der ^[13b] Geriatric kann ^[13c] **sie** ein wertvolles ^[13d] **Hilfsmittel** sein. **Denn** ^[14a] **Musizieren** kann wie ein Jungbrunnen für das ^[14b] Gehirn sein, **weil** ^[14c] **dabei** neue Nervenverschaltungen gebildet werden. [...] Auch **das** für Gefühle zuständige ^[15a] limbische System im Gehirn wird durch ^[15b] **Musik** angeregt.

[16-18] ^[16a] **Musik** kann deshalb Emotionen auslösen, kann beim Zuhörer Gänsehaut verursachen. **Außerdem** verbindet sich ^[17a] **Musik** manchmal mit persönlichen Ereignissen. Wird ^[18a] **sie** wieder gehört, **dann** kommen auch die Erinnerungen an erlebte Situationen wieder, genauso wie ^[18b] **dabei** empfundene Gefühle. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Musik	Körper	Medizin
Musik (WH)	Gehirn (H-H-B)	Medizin (WH)
Musik (WH)	Glückshormone (H-H-B)	
Musizieren (WB)	Herzschlag (H-H-B)	Medizin (WH)
Musik (WH)	Blutdruck (H-H-B)	Psychiatrie (H-H-B)
therapeutisches Hilfsmittel (Erklärung)	Atemfrequenz (H-H-B)	Schmerztherapie (H-H-B)
sie (Pers.pron)	Muskelspannung (H-H-B)	Rehabilitation (H-H-B)
sie (Pers.pron)	Hormonhaushalt (H-H-B)	Geriatric (H-H-B)
Klänge (H-H-B)	Nebenniere (H-H-B)	
Musikart (H-H-B)	Hypophyse (H-H-B)	
Musik (WH)	Hormone (H-H-B)	
Klängen (H-H-B)	Adrenalin (H-H-B)	
Musik (WH)	Noradrenalin (H-H-B)	
sie (Pers.pron)	Stresshormonen (H-H-B)	
sie (Pers.pron)	Betaendorphin (H-H-B)	
sie (Pers.pron)	Körper (WH)	
Hilfsmittel (Erklärung)	Gehirn (H-H-B)	
Musizieren (WB)	das limbische System (H-H-B)	
dabei (Pron.adverb)		
Musik (WH)		
Musik (WH)		
Musik (WH)		
sie (Pers.pron)		
dabei (Pron.adverb)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text wurden aufgrund dreier Themawörter drei Topikketten festgestellt (TK1: Musik, TK2: Körper, TK3: Medizin). Dominante Mittel der Wiederaufnahme stellen in diesem Text die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [7a, 8a, 8f für TK1], [3b, 3c, 5b, 5c, 5d, 5e, 6b, 7b, 7c, 8b, 8c, 8e, 9a, 9b, 14b, 15a für TK2] bzw. [12a, 12b, 13a, 13b für TK3],

die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 2a, 4a, 8d, 10a, 15b, 16a, 17a für TK1], [9c für TK2] bzw. [4b, 11b für TK3] und die Pronominalisierung [5a, 6a, 11a, 12c, 13c, 18a für TK1] dar. Die Elemente der ersten Topikkette werden zudem zweimal durch Mittel der Wortbildung [3a, 14a] und zweimal durch Pronominaladverbien [14c, 18b] wiederaufgenommen. Das erste Themawort ‚Musik‘ wird in zwei Fällen als ein therapeutisches Hilfsmittel [4c, 13d] identifiziert und dadurch in diesem Kontext erklärt. In diesem Textbeispiel erfolgt die Wiederaufnahme durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung in einer hohen Anzahl. Auf die Elemente der zweiten Topikkette wird fast ausschließlich durch dieses sprachliche Mittel Bezug genommen. Das zweite Themawort ist ‚der Körper‘, der sich als ein Oberbegriff betrachten lässt und darauf wird mit Unterbegriffen verwiesen.

10.3. Textbeispiel für Englisch: „Dementia and the power of music“

Im englischen Text wird am Beispiel einer Geschichte vorgestellt, welche heilende Wirkung Musik auf alte Menschen, die unter Demenz leiden, haben kann und inwiefern diese Leute die Musik brauchen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-5] People with dementia can benefit hugely from the power of ^[1a] **song**, as ^[1b] *I* learned first-hand many years ago. **But** the odd half-hour of ^[2a] **music therapy** once a week isn't enough. Big surprise recently **when** an old man with Alzheimer's – stooped over in his chair, mute, depressed, a member of the living dead – was given an iPod with his favourite ^[3a] **music** on, and, hey presto, came back to life. Lovely. But why the surprise?

[6-10] People have been banging on about this for ever. ^[7a] **Music** perks you up. ^[8a] **It** gets to the bits of your brain that nothing else can reach. Nearly 40 years ago, when ^[9a] *I* was learning about ^[9b] **music therapy**, ^[9c] *I* was sent into a ^[9d] *hospital ward* of what were then called "^[9e] *female geriatric subnormals*", with ^[9f] *my* flute, a trolley of percussion instruments and no instructions. Help.

[11-14] What was ^[11a] *I* meant to do in ^[11b] *there*? ^[12a] *It* looked rather grim: ^[12b] *wheelchairs* full of old women, stooped over like the above old man, silent, motionless, the living dead all over again, some dribbling quietly, the odd feeble moan. ^[13a] *I* asked a ^[13b] *nurse* for guidance. "^[14a] **Play** anything. Rose over there likes ^[14b] **Daisy, Daisy.**"

[15-20] **So** ^[15a] *I* went in, feeling a bit of a drip, gave out the ^[15b] **rattles**, ^[15c] **drums** and ^[15d] **tambourines**, tying them on when necessary, **and** started ^[15e] **playing**, beginning with ^[15f] **Daisy, Daisy**. It was instant Prince Charming and Sleeping Beauty. ^[16a] *The whole ward* woke up, banging, rattling, smiling and singing away. For half an hour. ^[19a] **It** worked like a charm. Any tune, the perkier the better.

[21-24] **After** the allotted half an hour [21a] *I* had to leave them. One old lady clung to [22a] *my* flute in a rather determined way, but [22b] *I* had to unwind her fingers and free it. [23a] *I* had other wards to go to. And **as soon as** the [24a] **music** stopped the women sunk back into their stupor again, like flies stuck in treacle.

[25-31] And that would be it, **until** the next half hour another whole week away. Horrible. [27a] *I* had a glum bus-ride home. What they really needed was almost non-stop [28a] **music**, or at least [28b] **some** daily. [29a] *I* bet they never got it, and they never will, now we're so hard up. But we don't say subnormal any more. Which makes all the difference.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

music	I	hospital ward
song (b.ä.S.)	I (WH)	hospital ward (WH)
music therapy (WB)	I (WH)	female geriatric subnormals (sinngleicher Ausdruck)
music (WH)	my (Poss.pr)	there (Lokaladverb)
music (WH)	I (WH)	it (Pers.pron)
it (Pers.pron.)	I (WH)	wheelchairs (H-H-B)
music therapy (WB)	I (WH)	nurse (H-H-B)
play (semantische Relation)	my (Poss.pr)	the whole ward (WH)
Daisy, Daisy (H-H-B)	I (WH)	
rattles (H-H-B)	I (WH)	
drums (H-H-B)	I (WH)	
tambourines (H-H-B)	I (WH)	
playing (semantische Relation)	I (WH)	
Daisy, Daisy (H-H-B)	I (WH)	
it (Pers.pron)		
music (WH)		
music (WH)		
some (Indef.pron)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Textbeispiel wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: music ‚Musik‘, TK2: I ‚ich‘, TK3: hospital ward ‚Krankenhausabteilung‘). Die häufigsten Mittel der Wiederaufnahme stellen die Wiederholung [3a, 7a, 24a, 28a für TK1], [1b, 9a, 9c, 11a,

13a, 15a, 21a, 22b, 23a, 27a, 29a für TK2] bzw. [9d, 16a für TK3], die Pronominalisierung [8a, 19a, 28b für TK1], [9f, 22a für TK2] bzw. [12a für TK3] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [15b, 15c, 15d, 15f für TK1] bzw. [12b, 13b für TK3] dar. Die Elemente der ersten Topikkette werden in zwei Fällen durch Ausdrücke wiederaufgenommen, mit denen das Themawort in einer semantischen Relation steht [2a, 9b] und in einem Fall werden sie durch ein bedeutungsähnliches Substantiv [1a] wiederaufgenommen. Das die dritte Topikkette bildende Themawort wird einmal durch ein Lokaladverb [11b] wiederaufgenommen und einmal durch einen sinn gleichen Ausdruck, wobei die Krankenhausabteilung genannt wird [9e]. Die zweite Topikkette wird durch ein Personalpronomen (in der ersten Person Singular) gebildet. Dieses Pronomen bezieht sich auf die Person, die die Geschichte erzählt. Diese Person ist aber für Lesende nicht bekannt, im ganzen Text wird sie durch das Personalpronomen ‚I‘ identifiziert. Aus diesem Grund wird dieses Pronomen als Mittel der Wiederholung angegeben.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) **Amikor** a szóbeli kifejezőkészség lelki okok miatt károsodik, zeneterápiával igen jó eredmények érhetőek el autista, skizofrén illetve magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél, skizofrén, neurotikus valamint szenvedélybeteg felnőtteknél.

‚**Amikor**‘ (‚wenn‘) ist in diesem Fall eine temporale Konjunktion, die Gleichzeitigkeit ausdrückt. In diesem Satz werden die Störungen der mündlichen Ausdrucksfähigkeit und ihre Behandlung mit der Musiktherapie als gleichzeitige Sachverhalte dargestellt.

(2) Nagy-György Attila, szocioterapeuta, művészetterapeuta szerint a zeneterápia az egyéb művészetterápiákhoz hasonlóan, **olyan** esetekben alkalmazható, amikor a verbalitás, azaz a szóbeli kifejezőkészség valamilyen lelki folyamat kapcsán károsodott, **így** a párbeszéd alapuló pszichoterápia nem hatékony.

‚**Olyan**‘ (‚solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „esetekben“ (‚in Fällen‘) begleitet. ‚Olyan‘ verweist (‚ilyen‘ gegenüber) auf ferne Sachverhalte.

‚**Így**‘ (‚so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. In diesem Fall wird erläutert, wann die Musiktherapie zu verwenden ist und im nächsten Teil wird mit ‚így‘ die Folge dargestellt.

(3) A másik irányzat lényege, **hogy** a terapeuta is lehet laikus, így a művészet kizárólag érzelmi hatások révén válhat a kezelés hatékony eszközévé – mondta el Nagy-György Attila.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion in diesem Satz, die die syntaktische Funktion der Unterordnung ausübt und keine semantische Relation anzeigt (Duden 2006: 633). In diesem Fall wird dadurch ein Subjektsatz eingeleitet. Von Lesenden ist es beim Lesen verlangt, den Zusammenhang zwischen dem Ausdruck „a másik irányzat lényege“ („das Wesen der anderen Richtung besteht darin“) und der Subjunktion ,dass‘ herstellen zu können. Beim Lesen dieses Ausdrucks wird erwartet, dass mit ,dass‘ fortgesetzt wird. Dieser Zusammenhang ist nämlich in der Sprache verankert. Außerdem fehlt dem Hauptsatz das Demonstrativpronomen ,az‘, aber diese Ellipse kann aufgrund des Sprach- und Textwissens hergestellt werden.

(4) Zeneterápia végezhető egyénileg és csoportban, formája lehet aktív és passzív.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die eine Anreihung von Sachverhalten ausdrückt und diese Sachverhalte (in diesem Fall „aktiv und passiv“) miteinander verbindet.

(5) Aktív terápia során a páciens **vagy** a csoport hangszereket (általában ritmushangszereket, dobokat) kapnak, és ezen kezdenek játszani.

„**Vagy**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten der Patient bzw. die Gruppe, die an einer Therapie teilnimmt.

(6) Egyéni terápia esetén előfordulhat, hogy **erre** a terapeuta „válaszol“, így zenei, ritmikai párbeszéd alakulhat ki.

„**Erre**“ (,darauf‘) ist ein Pronominaladverb in der Funktion eines anaphorischen Verweismittels. Das verweist auf die Proposition im vorangehenden Textteil. Dabei muss man auch darauf achten, dass ,erre‘ ein dekliniertes sprachliches Mittel ist (ez + re) und es als Rektion zum Verb „valamire válaszol“ („antworten auf etwas“) gehört.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(7) Musik kann Balsam für die Seele sein, **aber** auch die geistige und soziale Entwicklung von Kindern fördern.

„**Aber**“ ist eine adversative Konjunktion, die in ihrer ursprünglichen Funktion zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall verfügt sie aber über eine additive Funktion (ähnlich wie „und“). Im Satz wird ein Vorteil von Musik erläutert („Balsam für die Seele“) und mit „aber“ wird dazu ein weiterer Vorteil („Beitrag zur Förderung geistiger und sozialer Entwicklung“) hinzugefügt.

(8) Kein Wunder, **dass** Musik heute von vielen Experten **nicht nur** als schönes Hobby angesehen, **sondern** in der Medizin **auch** als therapeutisches Hilfsmittel eingesetzt wird. „**Dass**“ ist eine neutrale Subjunktion in diesem Satz, die einen Subjektsatz einleitet. Von Lesenden ist beim Lesen verlangt, den Zusammenhang zwischen dem Ausdruck „kein Wunder“ und der Subjunktion „dass“ herstellen zu können. Beim Lesen dieses Ausdrucks wird erwartet, dass er mit „dass“ fortgesetzt wird. Dieser Zusammenhang ist nämlich in der Sprache verankert. Außerdem fehlt dem Hauptsatz das Pronomen „es“, aber diese Ellipse kann aufgrund des Sprach- und Textwissens verstanden werden.

„**Nicht nur...sondern...auch**“ ist eine dreiteilige Konjunktion, die zum Ausdrücken einer doppelten Aufzählung dient. Die Vorteile der Musik werden in diesem Satz mit dieser Konjunktion verbunden.

(9) Tatsächlich verändert sie den Herzschlag, den Blutdruck, die Atemfrequenz **und** die Muskelspannung des Menschen.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die die letzten zwei Elemente einer Anreihung („Atemfrequenz“ und „Muskelspannung“) verbindet.

(10) Folgerichtig wird sie **deshalb** heute schon in der Medizin in den verschiedensten Bereichen therapeutisch eingesetzt.

„**Deshalb**“ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von „deshalb“ kann satzübergreifend nur mit dem vorangehenden Satz gemeinsam ermittelt werden. Darin wird erläutert, dass sie Schmerzen dämpfen kann und als Folge wird mit „deshalb“ angegeben, dass Musik in verschiedenen medizinischen Bereichen eingesetzt wird.

(11) **Denn** Musizieren kann wie ein Jungbrunnen für das Gehirn sein, **weil** dabei neue Nervenverschaltungen gebildet werden.

‚**Denn**‘ ist eine kausale Konjunktion, die eine Begründung ausdrückt. In diesem Fall steht diese Konjunktion im Vorfeld an erster Stelle im Satz. Sie verbindet sich nämlich mit dem vorangehenden Satz und gibt dafür einen Grund an, warum Musik in der Geriatrie zu verwenden ist.

‚**Weil**‘ ist eine Subjunktion, die ebenso eine kausale Relation ausdrückt. Im mit ‚weil‘ eingeleiteten Nebensatz wird der Grund angegeben, warum Musizieren für das Gehirn von Nutzen sein kann. An diesem Satz ist zu beobachten, dass er gleich zwei begründende Konnektoren enthält.

(12) **Außerdem** verbindet sich Musik manchmal mit persönlichen Ereignissen.

‚**Außerdem**‘ ist ein kopulatives, d.h. anreihendes Konjunkionaladverb. Damit werden Sachverhalte zu bereits erwähnten hinzugefügt. In diesem Fall werden Eigenschaften von Musik erwähnt, wie z.B. die Emotionen auslösende Funktion und mit ‚außerdem‘ wird eine weitere Eigenschaft hinzugefügt.

(13) Wird sie wieder gehört, **dann** kommen auch die Erinnerungen an erlebte Situationen wieder, genauso wie dabei empfundene Gefühle.

‚**Dann**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Oft steht ‚dann‘ mit ‚wenn‘ im Nebensatz zusammen und drückt eine Bedingung aus. Diesem Konditionalsatz fehlt aber die Konjunktion ‚wenn‘. Unabhängig davon müssen Lesende diese Ellipse wahrnehmen und die Beziehung zwischen den beiden Konnektoren während des Lesens herstellen. In diesem Satz wird mit ‚dann‘ die Folge erläutert, was passiert, wenn Musik wieder gehört wird.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(14) **But** the odd half-hour of music therapy once a week isn't enough.

‚**But**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Dieser Gegensatz wird in diesem Text zwischen zwei Sätzen satzübergreifend hergestellt. Die positive Wirkung von Musik auf Menschen mit Demenz und die wöchentliche begrenzte Zeit der Musiktherapie werden einander gegenüber gestellt.

(15) Big surprise recently **when** an old man with Alzheimer's – stooped over in his chair, mute, depressed, a member of the living dead – was given an iPod with his favourite music on, and, hey presto, came back to life.

‚**When**‘ (‚als‘) ist eine temporale Konjunktion, die Gleichzeitigkeit ausdrückt. In diesem Satz werden als gleichzeitige Sachverhalte dargestellt, dass es eine große Überraschung war, als ein alter, kranker Mann aufgrund seiner Lieblingsmusik ins Leben zurückkehrte. Lesende müssen beim Lesen aufmerksam sein, weil dem Hauptsatz das konjugierte Kopulaverb „was“ („war“) fehlt. Diese für die englische Sprache charakteristische Ellipse muss wahrgenommen werden.

(16) **So** I went in, feeling a bit of a drip, gave out the rattles, drums and tambourines, tying them on when necessary, **and** started playing, beginning with Daisy, Daisy.

‚**So**‘ (‚so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. In diesem Fall wird vorher erläutert, dass eine Krankenschwester um Auskunft gebeten wurde, die in Bezug auf die Art der Musik auch einen Ratschlag gegeben hat. Die Folge dieser Ereignisse wird im nächsten Teil mit ‚so‘ eingeleitet und die Folge selbst dargestellt.

‚**And**‘ (‚und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Teilsätze im Satz miteinander verbindet.

(17) **After** the allotted half an hour I had to leave them.

‚**After**‘ (‚nach‘) ist eine einfache temporale Präposition, die bei Darstellung zeitlicher Ereignisse verwendet wird. Damit wird dargestellt, was nach der mit Musik verbrachten halben Stunde passierte. ‚After‘ hilft dabei, sich zwischen zeitlich nacheinander folgenden Ereignissen zu orientieren.

(18) And **as soon as** the music stopped the women sunk back into their stupor again, like flies stuck in treacle.

‚**As soon as**‘ (‚sobald‘) ist eine temporale Subjunktion, die zwischen dem Haupt- und Nebensatz Gleichzeitigkeit ausdrückt. Damit wird dargestellt, was in dem Moment passierte, als die Musik zu Ende ging.

(19) And that would be it, **until** the next half hour another whole week away.

‚**Until**‘ (‚bis‘) ist eine temporale Subjunktion, die Nachzeitigkeit ausdrückt. Das signalisiert den Endpunkt des vorher dargestellten Zustandes, nämlich des benannten Zustandes der im Text erwähnten Frau.

11. Themenbereich „Formen alternativer Schulen“ (Textbeispiele 11.1., 11.2., 11.3.)

11.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Az inkluzív iskola”

Im ungarischen Textbeispiel wird das Thema der inklusiven Schule behandelt. Für deren Verwirklichung wird die Integration als eine der besten Möglichkeiten angesehen. Im Text werden Meinungen vorgestellt, welcher Paradigmenwechsel zur Etablierung der inklusiven Schule notwendig wäre und wie Kinder mit verschiedenen Schwierigkeiten bzw. Behinderungen gefördert werden könnten.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Mint minden nehezen körüljárható, komplex probléma esetében, **így** az [1a] **integrációt** érintő kérdések tisztázásának során is találkozhatunk egymásnak homlokegyenest ellentmondó, mély meggyőződéssel egymásnak feszülő nézetekkel, álláspontokkal. Az [2a] **inkluzív iskola** [2b] **kérdésköre** is **ilyen** összetett érvrendszerek halmaza, **mely** további kérdéseket vet fel. Az álláspontokat legtöbbször figyelemreméltó, jól felépített érvek rendszerével sikerül alátámasztani, sokak számára elfogadhatóvá tenni.

[4-6] Érdemes követni s elgondolkodni a különböző szempontú értékítéleteken, megközelítéseken. E cikkünkben azon véleményeket, törekvéseket vizsgáljuk meg közelebbről, melyek az [5a] **integrációt** tekintik a valódi megoldást kínáló lehetőségnek. E nézet szerint a sikeres [6a] **integráció** [6b] **megvalósulásához** elemi szükség van az általános iskolák (többségi) szakmai, módszertani, szemléletbeni megújulására.

[7-9] **Ugyanis** a mindenki által ismert hagyományos pedagógiai gyakorlat szerint működő frontális osztálymunkában dolgozó, hagyományosan követelésre épülő, szelektáló iskolai rendszer, és az esetenként teljesítménycentrikus beállítottságú [7a] *pedagógusok* [7b] *nem tudják* hatékonyan *ellátni* a [7c] KÜLÖNBÖZŐ FEJLETTSÉGI SZINTEN LÉVŐ GYEREKEK differenciált, személyiség-kibontakoztató [7d] OKTATÁSÁT - [7e] NEVELÉSÉT. A ma [8a] *pedagógusainak* a jelenleginél korszerűbb szemléletre s nagyobb nyitottságra [8b] *van szükségük, hogy* a [8c] *rájuk* váró pedagógiai feladatokat érdemben **és** hatékonyan [8d] *legyenek képesek ellátni*. A feladat **pedig** a [9a] SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYEREKEK együtt [9b] NEVELÉSE ép [9c] TÁRSAIKKAL az iskolai oktatás keretén belül.

[10-12] Ez annál is inkább hatalmas kihívás az [10a] *oktatóknak*, **mivel** a legváltozatosabb okokból [10b] LEHET egy-egy [10c] GYERMEK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ. Elvárni természetesen aligha lehet, hogy a [11a] *tanár* a sérülések minden módozatára, s azok fejlesztésére [11b] *felkészülhessen*, **mégis** sokkal többet [11c] *kell tudnia* ezekről, [11d] *szakmája* hatékony gyakorlása érdekében. Az [12a] SNI GYERMEKEK [12b] OKTATÁSI IRÁNYELVEINEK módosítása jelenleg is zajlik.

[13-14] Az már bizonyos, hogy az integrált oktatást vállaló [13a] **befogadó iskolák** részére speciális szakmai segítséget kell és szükséges nyújtani. Azaz a [14a] GYERMEK [14b] SÉRÜLÉSÉT jól ismerő [14c] *szakember* segítő, tanácsadó [14d] *szerepére* lesz szükség. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

inkluzív iskola	pedagógus	SNI gyerek
integrációt (H-H-B)	pedagógusok (WH)	különböző fejlettségi szinten lévő gyerekek (Syn.)
inkluzív iskola (WH)	nem tudják ellátni (VK)	oktatását (Poss.s)
kérdésköre (Poss.suff)	pedagógusainak (WH)	nevelését (Poss.s)
integrációt (H-H-B)	van szükségük (VK)	sajátos nevelési igényű gyerekek (WH)
	rájuk (Pronomen)	nevelése (Poss.s)
integráció (H-H-B)		társaikkal (Poss.s)
megvalósulásához (Poss.s)	legyenek képesek ellátni (VK)	lehet sajátos nevelési igényű (WH, VK)
befogadó iskolák (Syn.)	oktatóknak (Syn.)	gyermek (Ellipse)
	tanár (Syn.)	SNI gyermekek (WH)
	felkészülhessen (VK)	oktatási irányelveinek (Poss.s)
	kell tudnia (VK)	gyermek (Ellipse)
	szakmája (Poss.suff)	sérülését (Poss.s)
	szakember (b.ä.S.)	
	szerepére (Poss.s)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text lassen sich drei Topikketten ermitteln (TK1: inkluzív iskola ‚inklusive Schule‘, TK2: pedagógus ‚Lehrer‘, TK3: SNI gyerek ‚Kinder mit Behinderungen‘). Die Wiederaufnahme erfolgt vor allem durch die Wiederholung [2a für TK1], [7a, 8a für TK2], [9a, 10b, 12a für TK3], die Suffixe der Verbkonjugation [7b, 8b, 8d, 11b, 12c für TK2] bzw. [10b für TK3], Synonymie [13a für TK1], [10a, 11a für TK2] bzw. [7c für TK3] und Possessivsuffixe [2b, 6b für TK1], [11d, 14d für TK2] bzw. [7d, 7e, 9b, 9c, 12b, 14b für TK3]. Außerdem finden sich Beispiele für die Wiederaufnahme durch Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [1a, 5a, 6a für TK1], Ellipse [10c, 14a für TK3], Pronomen [8c für TK2] und einmal durch ein bedeutungsähnliches Substantiv [14c für TK2]. Für diesen Text ist charakteristisch, dass kein Mittel der Wiederaufnahme eindeutig dominiert.

11.2. Textbeispiel für Deutsch: „Waldorfschule“ – Privatschulen für alle Sinne“

Das deutsche Textbeispiel behandelt das Thema der Waldorfschulen. Im Text werden die wichtigsten Informationen zu Waldorfschulen bzw. der Waldorfpädagogik vorgestellt. An einigen exemplarischen Beispielen wird außerdem vorgestellt, wie einige Schüler diese Schule erleben.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Seit rund 90 Jahren gibt es mit der [1a] **Waldorfschule** eine Alternative zum allgemeinen Schulsystem. Keine Noten, dafür viel Kunst, Musik und Handwerk im Lehrplan – wie geht das? „Für mich die tollste Schule, die es gibt“, sagt Konstantin, 15 Jahre.

[4-6] Er geht in München auf die [4a] **Waldorfschule** in Schwabing. Viele [5a] Schüler mögen die [5b] **Geborgenheit dieser Schule**, die [5c] ihnen menschliche Wärme vermittelt. **So** geht es auch [6a] *Flora*, [6b] *die* die menschliche Seite der [6c] **Waldorfpädagogik** so mag.

[7-9] **Um** an der [7a] **Waldorfschule** das Leben **zu** erfahren, nimmt [7b] *Flora* täglich eine Anfahrtszeit von einer Stunde in Kauf **und** hat [7c] *ihre* alte Schule hinter [7d] *sich* gelassen. [8a] *Flora* hat wegen dieses Zeitaufwands mit dem Schlagzeug- und Klavierspielen aufgehört, **daher** schätzt [8b] *sie* die gemeinsamen Chorproben und die weiteren künstlerischen Fächer. Doch was ist so anders, so besonders an der [9a] **Waldorfschule**?

[10-12] Die [10a] **Waldorfpädagogik** setzt auf Rituale und Rhythmisierung des Schullebens. Dazu gehören gemeinsames Sprechen, Singen, Gehen, jeden Tag die persönliche Begrüßung jedes [11a] Kindes durch den Klassenlehrer oder das Aufsagen der Zeugnisprüche. Der Zeugnispruch ist oft ein Gedicht oder ein Textauszug, den der [12a] **Waldorfschüler** morgens am Wochentag seiner Geburt aufsagt.

[13-15] Zensuren und Durchfallen gibt es an der [13a] **Waldorfschule** nicht. Ein ganzheitliches, tiefes Verständnis des Menschen im Kosmos sind die eigentlichen [14a] **Lernziele der Waldorfpädagogik**. Auf der [15a] **Waldorfschule** gibt es keine Lehrbücher.

[16-18] Der Lehrer vermittelt den Lernstoff durch Erzählungen, mit Materialien aus der Natur und mit einem künstlerisch gestalteten Tafelbild. Die [17a] Schüler übertragen auf [17b] ihre Weise das Tafelbild in [17c] ihre Hefte, die zu [17d] ihren persönlichen Schulbüchern werden. Schon in der ersten [18a] **Waldorfschule** war das Arbeiten oder Werken mit den Händen wichtig.

[19-21] Die [19a] **Waldorfschule** will nicht nur die Kopfarbeit fördern. Damals wie heute lernen die [20a] Kinder verschiedene Handwerke wie Buchbinden, Plastizieren, Tischlern, Töpfern, Korbflechten, Kupfertreiben, Spinnen und Weben oder Gartenbau. Die [21a] Kinder sollen vor allem die Welt mit allen Sinnen erfahren, **nicht nur** Sachwissen erlernen.

[22-23] Neben den handwerklich-praktischen Fächern sind die künstlerischen Fächer sehr wichtig. In den ersten vier Jahren spielen die [23a] Kinder Flöte und Geige, ab der 5. Klasse musizieren alle aus einem Jahrgang in einem Orchester. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Waldorfschule	Kinder	Flora
Waldorfschule (WH)	Schüler (b.ä.S.)	Flora (WH)
Waldorfschule (WH)	ihnen (Pers.pron.)	die (Rel.pron.)
Geborgenheit dieser Schule (Ellipse, Gen.)	Kindes (WH)	Flora (WH)
Waldorfpädagogik (H-H-B)	Schüler (b.ä.S.)	ihre (Poss.pron.)
Waldorfschule (WH)	ihre (Poss.pron.)	sich (Refl.pron.)
Waldorfschule (WH)	ihre (Poss.pron.)	Flora (WH)
Waldorfpädagogik (H-H-B)	ihren (Poss.pron.)	sie (Pers.pron.)
Waldorfschüler (H-H-B)	Kinder (WH)	
Waldorfschule (WH)	Kinder (WH)	
Lernziele der Waldorfpädagogik (H-H-B)	Kinder (WH)	
Waldorfschule (WH)		
Waldorfschule (WH)		
Waldorfschule (WH)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Textbeispiel befinden sich drei Topikketten (TK1: Waldorfschule, TK2: Kinder, TK3: Flora). In Bezug auf die Formen der Wiederaufnahme lässt sich behaupten, dass die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 4a, 7a, 9a, 13a, 15a, 18a, 19a für TK1], [11a, 20a, 21a, 23a für TK2] bzw. [6a, 7b, 8a für TK3], die Pronominalisierung [5c, 17b, 17c, 17d für TK2] bzw. [6b, 7c, 7d, 8b für TK3] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [6c, 10a, 12a, 14a für TK1] dominieren. Außerdem lassen sich Beispiele für die Ellipse [5b für TK1] und für bedeutungsähnliche Substantive [5a, 17a für TK2] als Mittel der Wiederaufnahme finden.

11.3. Textbeispiel für Englisch: „Steiner schools could help all“

Im englischen Text geht es um die Steiner-Schulen, als eine Form der alternativen Schulen. Im Text werden die Methoden dieser Schulen vorgestellt. Außerdem wird über eine veröffentlichte Studie berichtet, in der dafür plädiert wird, dass die in England im Privatsektor etablierten Steiner-Schulen mit den staatlichen Schulen kooperieren sollten.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **Steiner schools**, [1b] **which** emphasise developing the "whole [1c] child", could hold lessons for mainstream state-funded education, a [1d] REPORT says. The first government-funded [2a] STUDY of [2b] **Steiner schools**, by the University of the West of England, comes as one is seeking to become a city academy. The [3a] REPORT, based on talking to [3b] **21 of the schools**, calls for [3c] **them** to co-operate with the state sector.

[4-6] But [4a] IT warns of "difficulties" in combining two very different methods. [5a] **Steiner schools** are based on the philosophy of Rudolph Steiner, who founded his [5b] **first school** in Germany in 1919. There are now [6a] **nearly 900** around the world.

[7-9] **While** in some countries [7a] **they** are publicly funded, [7b] **the 23** in the UK are independent. The [8a] **schools** give priority to educating the "whole [8b] child", with a strong emphasis on creativity. Many [9a] children sit GCSEs and A-levels, **but** [9b] they also experience an unconventional education in which hands-on learning through activities such as gardening sit alongside classroom lessons.

[10-12] [10a] They do not have head teachers but a "college" of staff, working in a less hierarchical system. The [11a] RESEARCH comes at a time **when** the government is trying to encourage diversity and innovation. [12a] ITS [12b] *author*, [12c] *Professor Phillip Wood*, says [12d] *he* wants to challenge preconceptions about [12e] **Steiner schools** **and** explore ways to co-operate with the state sector.

[13-15] [13a] *He* believes [13b] **both** could benefit from an open-minded exchange of ideas. [14a] **Steiner schools**, for example, teach foreign languages from an early age. [15a] **They** also offer a broad curriculum in which [15b] children continue to learn about science and humanities throughout [15c] their schooling.

[16-19] [16a] *Prof Wood* said: "[16b] **Steiner schools** are one example [16c] **where** you don't have tests. "But [17a] **they** still do develop the capability of [17b] pupils **so that** [17c] they are able to take GCSEs and go into further and higher education. "That seems to say you don't have to do it by tests and targets. You can do it through a more human relationship between teachers and [19a] pupils."

[20-22] But [20a] *Prof Wood* thinks the state system, in turn, has lessons to offer the [20b] **Steiner movement** in England, **such as** in teacher training and management skills. Simon Gillman, chairman of the college of teachers at [21a] **the oldest Steiner school** in England, Michael Hall in Forest Row, East Sussex, agrees. He says they could benefit from a more rigorous standard of teacher training. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Steiner schools	children	report	Prof. P. Wood
Steiner schools (WH)	child (WH)	report (WH)	author (sinngleicher Ausdruck)
which (Rel.pron.)	child (WH)	study (Syn.)	Prof. P. Wood (WH)
Steiner schools	children (WH)	report (WH)	he (Pers.pron.)

(WH)			
21 of the schools (Ellipse)	they (Pers.pron.)	it (Pers.pron.)	he (Pers.pron.)
them (Pers.pron.)	they (Pers.pron.)	research (Syn.)	Prof. Wood (WH)
Steiner schools (WH)	children (WH)	its (Poss.pron.)	Prof. Wood (WH)
first school (Ellipse)	their (Poss.pron.)		
nearly 900 (Ellipse)	pupils (Syn.)		
they (Pers.pron.)	they (Pers.pron.)		
the 23 (Ellipse)	pupils (Syn.)		
schools (Ellipse)			
Steiner schools (WH)			
both (H-H-B)			
Steiner schools (WH)			
they (Pers.pron.)			
Steiner schools (WH)			
where (Rel.pron.)			
they (Pers.pron.)			
Steiner movement (H-H-B)			
the oldest Steiner school (WH)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Das vorliegende englische Textbeispiel enthält vier Topikketten (TK1: Steiner schools ‚Steiner-Schulen‘, TK2: children ‚Kinder‘, TK3: report ‚Bericht‘, TK4: Prof. Philipp Wood). Die Wiederaufnahme der Elemente der Topikketten erfolgt überwiegend durch die Lexemwiederholung [1a, 2b, 5a, 12e, 14a, 16b, 21a für TK1], [1c, 8b, 9a, 15b für TK2], [1d, 3a für TK3] bzw. [12c, 16a, 20a für TK3], die Pronominalisierung [1b, 3c, 7a, 15a, 16c, 17a für TK1], [9b, 10a, 15c, 17c für TK2], [4a, 12a für TK3] bzw. [12d, 13a für TK4],

die Synonymie [17b, 19a für TK2] bzw. [2a, 11a für TK3] und die Ellipse [3b, 5b, 6a, 7b, 8a für TK1]. In zwei Fällen wird auf die Elemente der ersten Topikkette durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung Bezug genommen [13b, 20b]. [13b] ist ein Wort ‚both‘, das sich z.T. auf die Steiner-Schule bezieht. Es identifiziert außerdem die staatlichen Schulen. Professor Wood wird in einem Fall durch einen sinngleichen Ausdruck, durch seine Berufsbezeichnung wiederaufgenommen [12b].

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Mint minden nehezen körüljárható, komplex probléma esetében, **így** az integrációt érintő kérdések tisztázásának során is találkozhatunk egymásnak homlokegyenest ellentmondó, mély meggyőződéssel egymásnak feszülő nézetekkel, álláspontokkal.

‚**Így**‘ (‚so‘) ist eine spezifizierende Konjunktion, die ein Textelement expliziert. In diesem Fall werden die die Integration betreffenden Fragen als ein komplexes Problem dargestellt.

(2) Az inkluzív iskola kérdésköre is **ilyen** összetett érvrendszerek halmaza, **mely** további kérdéseket vet fel.

‚**Ilyen**‘ (‚solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das die Genitivkonstruktion „érvrendszerek halmaza“ („Menge von Argumenten“) begleitet. ‚Ilyen‘ (‚olyan gegenüber‘) deutet auf bereits erwähnte, bekannte Sachverhalte hin. Im vorangehenden Satz wird eingeführt, dass bei der Auseinandersetzung mit komplexen Problemen wie z.B. mit der Frage der Integration einander gegenüberstehende Meinungen und Argumente aufeinander treffen. Mit ‚ilyen‘ wird auf solche Art von Argumenten verwiesen. Bei den Lesenden wird es als bekannt vorausgesetzt.

‚**Mely**‘ (‚die‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf die Genitivkonstruktion „érvrendszerek halmaza“ („Menge von Argumenten“) im Hauptsatz rückverweist.

(3) **Ugyanis** a mindenki által ismert hagyományos pedagógiai gyakorlat szerint működő frontális osztálymunkában dolgozó, hagyományosan követelésre épülő, szelektáló iskolai rendszer, és az esetenként teljesítménycentrikus beállítottságú pedagógusok nem tudják hatékonyan ellátni a különböző fejlettségi szinten lévő gyerekek differenciált, személyiségkibontakoztató oktatását - nevelését.

‚**Ugyanis**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunktionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird begründet, warum die Grundschulen eine fachliche bzw. methodische Erneuerung brauchen. Auf diese Weise lässt sich der vorliegende Satz (3) mit

dem vorigen verbinden und die textuelle Funktion von ‚ugyanis‘ lässt sich durch eine satzübergreifende Perspektive ermitteln. Mit dem Satz, der mit ‚ugyanis‘ eingeführt wird, wird die Proposition des vorigen Satzes begründet.

(4) A ma pedagógusainak a jelenleginél korszerűbb szemléletre s nagyobb nyitottságra van szükségük, **hogy** a rájuk váró pedagógiai feladatokat érdemben **és** hatékonyan legyenek képesek ellátni.

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Damit wird das Ziel angegeben, warum die Lehrpersonen eine neuartige Sichtweise und Offenheit brauchen. Im Ungarischen steht in Finalsätzen im Hauptsatz oft ‚azért‘, aber diesem Satz fehlt dieser Ausdruck. Lesende können aber aufgrund ihres Sprach- und des Textwissens die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermitteln.

‚**És**‘ (‚und‘) ist eine additive, d.h. anreihende Konjunktion, die zwei Sachverhalte „die pädagogischen Aufgaben sinnvoll und wirksam erledigen“ im Satz miteinander verbindet.

(5) A feladat **pedig** a sajátos nevelési igényű gyerekek együtt nevelése ép társaikkal az iskolai oktatás keretén belül. Ez annál is inkább hatalmas kihívás az oktatóknak, **mivel** a legváltozatosabb okokból lehet egy-egy gyermek sajátos nevelési igényű.

‚**Pedig**‘ (‚also‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine konsekutive Relation ausdrückt. Im vorangehenden Satz wird über eine notwendige neuartige Sichtweise von Lehrenden gesprochen, damit sie die pädagogischen Aufgaben absolvieren können. Im vorliegenden Satz (5) wird als Schlussfolgerung eine dieser Aufgaben genannt.

‚**Mivel**‘ (‚da‘) ist eine kausale Konjunktion, die zum Ausdruck der Begründung dient. In diesem Fall wird damit begründet, warum die Integration behinderter Kinder eine große Herausforderung für Lehrende bedeutet.

(6) Elvárni természetesen aligha lehet, hogy a tanár a sérülések minden módozatára, s azok fejlesztésére felkészülhessen, **mégis** sokkal többet kell tudnia ezekről, szakmája hatékony gyakorlása érdekében.

‚**Mégis**‘ (‚dennoch‘) drückt eine konzessive, d.h. einräumende Relation zwischen Propositionen, die in einem Widerspruch stehen, aus. Im vorangehenden Textteil wird erläutert, dass es von Lehrenden nicht zu erwarten ist, sich auf alle Arten von Behinderungen und auf die Förderung von Behinderten vorzubereiten. Mit ‚mégis‘ wird aber betont, dass sie über diese Behinderungen viel mehr wissen sollen.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(7) **So** geht es auch Flora, die die menschliche Seite der Waldorfpädagogik so mag.

„**So**“ ist eine modale Konjunktion, die die Art und Weise des Geschehens angibt. Die textuelle Funktion von „so“ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. In diesem Text werden positive Seiten der Waldorfschule hervorgehoben und mit „so“ wird der Text fortgesetzt und weist darauf hin, dass es Flora genauso geht, wie vielen Schülern, die die Waldorfschule mögen.

(8) **Um** an der Waldorfschule das Leben **zu** erfahren, nimmt Flora täglich eine Anfahrtszeit von einer Stunde in Kauf **und** hat ihre alte Schule hinter sich gelassen.

„**Um...zu**“ drücken finale Relationen im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. In diesem Satz wird mit dieser Konstruktion die Zielsetzung formuliert, für die Flora täglich eine Stunde zur Schule fährt.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „eine Stunde in die Waldorfschule fahren“ und „die alte Schule hinter sich lassen“ miteinander verbindet.

(9) Flora hat wegen dieses Zeitaufwands mit dem Schlagzeug- und Klavierspielen aufgehört, **daher** schätzt sie die gemeinsamen Chorproben und die weiteren künstlerischen Fächer.

„**Daher**“ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge ausdrückt. In diesem Fall wird erläutert, dass Flora mit dem Schlagzeug- und Klavierspielen aufhörte und mit „daher“ wird die sich daraus ergebende Folge angegeben, dass sie die Chorproben und die künstlerischen Fächer schätzt.

(10) Die Kinder sollen vor allem die Welt mit allen Sinnen erfahren, **nicht nur** Sachwissen erlernen.

„**Nicht nur**“ ist eine konzessive, d.h. einräumende Konjunktion. Der Sachverhalt des Hauptsatzes steht in einem Widerspruch zu dem in Nebensatz. In diesem Satz stehen die Sachverhalte „die Welt mit allen Sinnen erfahren“ bzw. „Sachwissen“ einander gegenüber. „Nicht nur“ weist darauf hin, dass es nicht genug ist, über Sachwissen zu verfügen.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(11) **While** in some countries they are publicly funded, the 23 in the UK are independent.

„**While**“ (,während) ist eine temporale Konjunktion, die zwischen Sachverhalten, die gleichzeitig stattfinden, eine temporale Relation ausdrückt. In diesem Satz sind die zwei Sachverhalte einerseits die Steiner-Schulen, die in einigen Ländern staatlich unterstützt werden, andererseits die unabhängigen in dem Vereinigten Königreich.

(12) Many children sit GCSEs and A-levels, **but** they also experience an unconventional education in which hands-on learning through activities such as gardening sit alongside classroom lessons.

„**But**“ (,aber) fungiert ursprünglich über eine adversative Rolle, die einen zwischen zwei Propositionen bestehenden Widerspruch zum Ausdruck bringt. In diesem Fall hat ‚but‘ eine ergänzende Funktion. Im Hauptsatz wird vorgestellt, welche Ausbildungsstufe Lernende an Steiner-Schulen erwerben können. Im Nebensatz, der sich mit ‚also‘ (,auch) verbindet, werden mit ‚but‘ weitere Vorteile der Schule erläutert.

(13) The research comes at a time **when** the government is trying to encourage diversity and innovation.

„**When**“ (,wenn) ist in diesem Fall eine temporale Konjunktion, die Gleichzeitigkeit ausdrückt. ‚When‘ gibt den Zeitpunkt an, als die erwähnte Studie erschien.

(14) Its author, Professor Phillip Wood, says he wants to challenge preconceptions about Steiner schools **and** explore ways to co-operate with the state sector.

„**And**“ (,und) ist eine additive, d.h. anreihende Konjunktion, die zwei Sachverhalte „Vorurteile über die Steiner-Schule verändern wollen“ bzw. „Wege finden zur Kooperation mit dem staatlichen Sektor“ im Satz miteinander verbindet.

(15) "But they still do develop the capability of pupils **so that** they are able to take GCSEs and go into further and higher education.

„**So that**“ (,um...zu) drückt eine finale Relation im Satz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. In diesem Satz wird mit dieser Konstruktion die Zielsetzung formuliert, warum Lernende gefördert werden.

(16) But Prof Wood thinks the state system, in turn, has lessons to offer the Steiner movement in England, **such as** in teacher training and management skills.

„Such as“ (,so...wie‘) ist eine Vergleichskonstruktion, die einen Modalsatz angibt. Diese Konstruktion drückt einen Vergleich des gleichen Grades aus. Damit werden im vorliegenden Satz Beispiele angegeben, in welchen Bereichen die Steiner-Bewegung angeboten wird.

12. Themenbereich „Schlafstörungen von Jugendlichen“ (Textbeispiele 12.1., 12.2., 12.3.)

12.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Lehet, hogy a kialvatlanság miatt kezelhetetlen a gyermek”

Im ungarischen Textbeispiel berichtet ein Psychologe darüber, welche Folgen es auf Kinder haben kann, wenn sie nicht genug schlafen. Es wird u.a. ein Vergleich zwischen den Schlafgewohnheiten von Kindern und Erwachsenen gemacht.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-2] Düh, kezelhetetlen viselkedés, figyelemzavar – ezek nemcsak magatartási problémák, a [1a] GYEREKEK **ugyanis** többnyire így [1b] FEJEZIK KI, ha [1c] FÁRADTAK – mondja [1d] Dr. Bódizs Róbert, a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetének [1e] kutatói igazgatóhelyettese. [2a] GYERMEKKORBAN több kapcsolat van az agy idegsejtjei között, mint a felnőtteknél, **emiatt** ilyenkor több és mélyebb [2b] **alvásra** van szükség, **hogy** fel tudjunk készülni az új élmények befogadására – hangsúlyozza a [2c] pszichológus, [2d] aki szerint a [2e] GYEREKEK és a felnőttek [2f] SZÜKSÉGLETEI **nemcsak** az [2g] **alvás** [2h] **menyiségében** térnek el, **hanem** egyebek közt abban **is**, hogy míg fiatalabb korban az hat jól a teljesítményünkre, ha később kelünk, addig az életkor előre haladtával inkább arra reagálunk jól, ha korábban indul a napunk.

[3-5] Felnőttkorban jobban toleráljuk, **ha** el kell térnünk szervezetünk belső órája által diktált igényeitől, ezt nevezik szociális jetlagnek – mondja [3a] Dr. Bódizs Róbert példaként említve, hogy vannak, akik az egész heti koránkelést hétvégén egy hosszabb [3b] **alvással** pótolják be. **Ez** azonban [4a] GYERMEKKORBAN még nem működik, **akkor** ugyanis még nem tudjuk késleltetni az [4b] **alvási szükségleteinket**, a [4c] GYEREKEK gyakran akkor is hajnalban [4d] **KELNEK**, ha egyébként nyugodtan [4e] **ALHATNÁNAK** tovább. Ez pedig nem tesz jót sem a hangulatunknak, sem a teljesítőképességünknek.

[6-9] [6a] Dr. Bódizs Róbert szerint számtalan kutatás támasztja alá, **hogy** a [6b] GYEREKEK jobban [6c] **TELJESÍTENEK** és [6d] **FRISSEBBEK**, ha tovább [6e] **ALHATNAK** reggel. Az Egyesült Államokban 200 [7a] **TINÉDZSERT** vizsgáltak, és kiderült, hogy ha reggel 8 óra helyett 25 perccel később [7b] **KEZDTÉK** az iskolát, jobb lett a [7c] **HANGULATUK**, nőtt az [7d] **ALVÁSIDEJÜNK** és kevesebb koffeint [7e] **FOGYASZTOTTAK**. Önmagában azonban a későbbi kezdés sem garantálja a jobb eredményeket és a kedvezőbb hangulatot. A [9a] pszichológus szerint az a legfontosabb, hogy figyeljük meg a [9b] GYEREKEK [9c] **ALVÁSI IGÉNYEIT**, és igyekezzünk alkalmazkodni azokhoz. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

alvás	gyerek	dr. Bódizs Róbert
fáradtak (Wortfeld, semantische Relation)	gyerekek (WH)	dr. Bódizs Róbert (WH)
alvásra (WH)	fejezik ki (VK)	kutatási ig.helyettese (sinngleicher Ausdruck)
alvás (WH)	fáradtak (Ellipse)	pszichológus (sinngleicher Ausdruck)
mennyiségében (Poss.s)	gyermekkorban (WB)	aki (Rel.pr.)
alvással (WH)		dr. Bódizs Róbert (WH)
alvási szükségleteinket (WB)	gyerekek (WH)	dr. Bódizs Róbert (WH)
alhatnának (WB)	szükségletei (Poss.suff)	pszichológus (sinngleicher Ausdruck)
alhatnak (WB)		
alvási igényeit (WB)	gyermekkorban (WB)	
alvásidejük (WB)		
	gyerekek (WH)	
	kelnek (VK)	
	alhatnának (VK)	
	gyerekek (WH)	
	teljesítenek (VK)	
	frissebbek (Ellipse)	
	alhatnak (VK)	
	tinédzsert (Syn.)	
	kezdtek (VK)	
	hangulatuk (Poss.suff)	
	alvásidejük (Poss.suff)	
	gyerekek (WH)	
	alvási igényeit (Poss.suff)	
	fogyasztottak (VK)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Textbeispiel befinden sich drei Topikketten (TK1: *alvás* ‚Schlafen‘, TK2: *gyerek* ‚Kind‘, TK3: *dr. Bódizs Róbert*). Die Elemente der Topikketten werden überwiegend durch die Wiederholung [2b, 2g, 3b für TK1], [1a, 2e, 4c, 6b, 9b für TK1] bzw. [1d, 3a, 6a für TK3], die Wortbildungsmittel [4b, 4e, 6e, 9c, 7d für TK1], [2a, 4a für TK2], die Suffixe der Verbkonjugation [1b, 4d, 4e, 6c, 6e, 7b, 7e für TK2] und Possessivsuffixe [2h für TK1] bzw. [2f, 7c, 7d, 9c für TK2] wiederaufgenommen. Einzelne Beispiele finden sich für die Ellipse [1c, 6d für TK2], die Synonymie [7a für TK2] und das Relativpronomen [2d für TK3] als Mittel der Wiederaufnahme. Auf das dritte Themawort wird durch sinngleiche Ausdrücke, d.h. durch die Berufsbezeichnung [2c, 9a] bzw. die Position [1e] des Mannes Bezug genommen. Lesende müssen identifizieren können, dass dieser Mann als Psychologe bzw. stellvertretender Direktor bezeichnet wird. Ein Element der ersten Topikkette ‚Schlafen‘ stellt ein Wort ‚*fáradt*‘ (‚müde‘) dar, das mit ‚Schlafen‘ in einer semantischen Relation steht.

12.2. Textbeispiel für Deutsch: „Schlaftraining für Kinder und Jugendliche“

Im vorliegenden deutschen Textbeispiel geht es um ein Schlaftraining, das für Kinder und Jugendliche, die unter Schlafstörungen leiden, von zwei Psychologinnen angeboten wird. Im Text wird vorgestellt, wie dieses Training funktioniert.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Belastung auch für die ^[1a] *Eltern* - ^[1b] **Schlaftraining** hilft^[1c] SCHLAFPROBLEME dauerhaft zu beseitigen. **Wenn** ^[2a] Kinder **und** ^[2b] Jugendliche unter ^[2c] SCHLAFSTÖRUNGEN leiden, leidet oft die ganze Familie mit. In den meisten Fällen kann ein ^[3a] **Training** innerhalb kurzer Zeit für Abhilfe sorgen.

[4-6] Zwei Psychologinnen der Universität Würzburg bieten das ^[4a] **Programm** mit Erfolg an. [...]. Viele ^[5a] Kinder und ^[5b] Jugendliche leiden zumindest zeitweise unter ^[5c] SCHLAFSTÖRUNGEN. Jüngsten Studien zufolge haben rund 30 Prozent aller ^[6a] 13- bis 25-Jährigen ^[6b] PROBLEME MIT DEM EIN- ODER DURCHSCHLAFEN; zwischen vier und zehn Prozent unter ^[6c] ihnen leiden an ^[6d] SCHLAFLOSIGKEIT.

[7-9] Bei den ^[7a] 5- bis 10-Jährigen schwanken die Schätzungen zwischen 20 und 43 Prozent. **Je** jünger die ^[8a] Kinder sind, **desto** stärker betrifft das ^[8b] PROBLEM auch die ^[8c] *Eltern*. ^[9a] **Wer** ganze Abende im Kinderzimmer verbringt, nur darauf wartend, dass der ^[9b] Sohn oder die ^[9c] Tochter endlich tief schläft; ^[9d] *wer* mehrmals in der Nacht geweckt wird und aufstehen muss; ^[9e] *wer* regelmäßig „Übernachtungsbesuch“ im Ehebett hat, wird sich vermutlich bald nach kompetenter ^[9f] **Hilfe** sehen.

[10-12] Zwei Psychologinnen der Universität Würzburg, Karolin Roeser und Barbara Schwerdtle, bieten solche ^[10a] **Hilfe** an: ein ^[10b] **Schlaftraining** für ^[10c] Kinder und ^[10d] Jugendliche. Sechs Sitzungen, die jeweils 100 Minuten dauern, reichen nach den Erfahrungen der beiden aus, **um** die ^[11a] SCHLAFPROBLEME dauerhaft **zu** beseitigen. Den ^[12a] **Erfolg dieses Trainings** bestätigen auch neueste Untersuchungen, über die die Fachzeitschrift Nature and Science of Sleep Anfang des Jahres berichtet hat.

[13-17] Ein ausführliches Erstgespräch steht am ^[13a] **Anfang jeden Trainings**. **Dabei** lassen sich die beiden Therapeutinnen die ^[14a] PROBLEME in allen Details schildern. **Danach** entscheiden sie, **ob** die ^[15a] Hilfesuchenden in das ^[15b] **Trainingsprogramm** aufgenommen werden. Besteht der Verdacht, **dass** ein organisches Problem Auslöser der ^[16a] SCHLAFSTÖRUNGEN ist, schicken sie den ^[16b] Betroffenen zum Arzt oder ins Schlaflabor. Für ^[17a] die anderen beginnt das ^[17b] **Training**, ^[17c] **in das** immer auch ^[17d] die *Eltern* mit einbezogen werden. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Kinder	Eltern	Schlafstörung	Schlaftraining
Kinder (WH)	Eltern (WH)	Schlafprobleme (Syn.)	Schlaftraining (WH)
Jugendliche (Syn.)	Eltern (WH)	Schlafstörungen (WH)	Training (WH) elliptisch
Kinder (WH)	wer (Rel.pr)	Schlafstörungen (WH)	Programm (Syn.)
Jugendliche (Syn.)	wer (Rel.pr)	Probleme mit dem Ein- oder Durchschlafen (Syn.)	Hilfe (sinngleicher Ausdruck)
13-bis 25-Jährigen (Ellipse)	wer (Rel.pr)	Schlaflosigkeit (H-H-B)	Hilfe (sinngleicher Ausdruck)
ihnen (Pers.pr)	Eltern (WH)	Problem (Syn.)	Schlaftraining (WH)
5-bis-10-Jährigen (Ellipse)		Schlafprobleme (Syn.)	Erfolg dieses Trainings (WH)
Kinder (WH)		Probleme (Syn.)	Anfang jeden Trainings (WH, Gen.)
Sohn (H-H-B)		Schlafstörungen (WH)	Trainingsprogramm (WB)
Tochter (H-H-B)			Training (WH)

Kinder (WH)			in das (Rel.pr)
Jugendliche (Syn.)			
Hilfesuchenden (sinngleicher Ausdruck)			
Betroffenen (sinngleicher Ausdruck)			
die anderen (Pron.)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text wurden vier Topikketten (TK1: Kinder, TK2: Eltern, TK3: Schlafstörung, TK4: Schlaftraining) festgestellt, auf deren Elemente durch vielfältige Formen der Wiederaufnahme Bezug genommen wird. Darunter befinden sich die Wiederholung [2a, 5a, 8a, 10c für TK1], [1a, 8c, 17d für TK2], [2c, 5c, 16a für TK3] bzw. [1b, 3a, 10b, 12a, 13a, 17b für TK4], die Synonymie [2b, 5b, 10d für TK1], [1c, 6b, 8b, 11a für TK3] bzw. [4a für TK4], die Ellipse [6a, 7a für TK1], die Pronominalisierung [6c, 17a für TK1], [9a, 9d, 9e für TK2] bzw. [17c für TK4] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [9b, 9c für TK1] bzw. [6d für TK3]. Außerdem wird im vorliegenden Text die Wortbildung [15b für TK4] in einem Fall als eine weitere Form der Wiederaufnahme verwendet. Die sinngleichen Ausdrücke stellen auch Mittel der Wiederaufnahme dar. Die ‚Kinder‘, die Elemente der ersten Topikkette, werden zusätzlich als Hilfesuchende [15a] und als Betroffene [16b] identifiziert. Auf das ‚Schlaftraining‘ wird in zwei Fällen mit dem Begriff ‚Hilfe‘ [9f, 10a] verwiesen. In Bezug auf die Pronominalisierung lässt sich feststellen, dass überwiegend Relativpronomen verwendet werden.

12.3. Textbeispiel für Englisch: „Why are teens always tired?“

Das englische Textbeispiel beschäftigt sich damit, warum Teenager in der Schule so müde und erschöpft sind. Ein Professor erklärt die Ursachen dafür und erläutert die wissenschaftlichen Gründe dafür.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-5] Trouble getting up on [1a] SCHOOL DAYS, dozing off in [1b] CLASS, marathon lie-ins at weekends ... You'd be forgiven for thinking [2a] **teenagers** sleep [2b] **their** lives away. In fact, the opposite is true. Sleep experts say [4a] **teens** today are sleeping less **than** [4b] **they** ever have. This is a worry, as there's a link between sleep deprivation and accidents, obesity and cardiovascular diseases.

[6-9] Physiological changes, social pressures and external factors, **such as** mobiles and other stimulating gadgets in the bedroom, contribute to late nights and mood swings. Lack of sleep also affects [7a] **teenagers' education**, as it can leave [7b] **them** too tired to concentrate in [7c] CLASS **and** perform to [7d] **their** best ability in [7e] EXAMS. Our sleep patterns are dictated by [8a] *light* and hormones. **When** [9a] *light* dims in the evening, we produce a chemical called melatonin, **which** gives the body clock its cue, telling us it's time to sleep.

[10-12] "The problem is **that** society has changed," says [10a] Professor Paul Gringras, consultant [10b] paediatrician and [10c] director of the Evelina Paediatric Sleep Disorder Service at Guy's and St Thomas' Hospital in London. "Artificial [11a] *light* has disrupted our sleep patterns. Bright room [12a] *lighting*, TVs, games consoles, mobiles, tablets and PCs can all emit enough [12b] *light* to stop the natural production of melatonin."

[13-16] These are all distractions, which [13a] **teens** may use well into the night. "That wouldn't be a problem **if** there was no need to get up early in the morning for [14a] SCHOOL," says [14b] Professor Gringras. "The early morning wake-ups mean [15a] **they**'re not getting the average eight to nine hours of sleep. The result is a tired and cranky [16a] **teenager**."

[17-19] Several [17a] SCHOOL DISTRICTS in the US have introduced later start times for [17b] **pupils** in an effort to improve [17c] **their** performance, although results have been mixed. "Catching up on sleep at weekends isn't ideal. Late nights and long lie-ins further disrupt the body clock," says [19a] Professor Gringras.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

teenagers	light	Prof. Paul Gringras	school
teenagers (WH)	light (WH)	Prof. Paul Gringras (WH)	school days (WB)
their (Poss.pr)	light (WH)	paediatrician (sinngleicher Ausdruck)	class (H-H-B)
teens (WH)	lighting (WB)	director (sinngleicher Ausdruck)	exams (H-H-B)
they (Pers.pr)	light (WH)	Prof. Gringras (WH)	school (WH)

teenagers' education (WH, Gen.)		Prof. Gringras (WH)	school districts (WB)
them (Pers.pr)			class (H-H-B)
their (Poss.pr)			
teens (WH)			
they (Pers.pr)			
teenager (WH)			
pupils (Syn.)			
their (Poss.pr)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Textbeispiel wurden vier Topikketten ermittelt (TK1: teenagers ‚Teenager‘, TK2: light ‚Licht‘, TK3: Prof. Paul Gringras, TK4: school ‚Schule‘). Unter den Mitteln der Wiederaufnahme dominieren die Wiederholung [2a, 4a, 7a, 13a, 16a für TK1], [9a, 11a, 12b für TK2], [10a, 14b, 19a für TK3] bzw. [14a für TK4] und die Pronominalisierung [2b, 4b, 7b, 7d, 15a, 17c für TK1]. Darüber hinaus werden die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [1b, 7c, 7e für TK4] und die Mittel der Wortbildung [12a für TK2] bzw. [1a, 17a für TK4] zur Wiederaufnahme der Elemente von Topikketten verwendet. In einem Fall wird auch ein synonyme Ausdruck verwendet [17b für TK1]. Das Themawort der dritten Topikkette wird in zwei Fällen durch sinngleiche Ausdrücke [10b, 10c] wiederaufgenommen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Düh, kezelhetetlen viselkedés, figyelemzavar – ezek nemcsak magatartási problémák, a gyerekek **ugyanis** többnyire így fejezik ki, ha fáradtak – mondja Dr. Bódizs Róbert [...].
 ‚**Ugyanis**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird begründet, warum die Wut, das unbehandelbare Verhalten bzw. Konzentrationsstörungen mehr als Verhaltensprobleme sind.

(2) Gyermekkorban több kapcsolat van az agy idegsejtjei között, mint a felnőtteknél, **emiatt** ilyenkor több és mélyebb alvásra van szükség, **hogy** fel tudjunk készülni az új élmények befogadására – hangsúlyozza a pszichológus, aki szerint a gyerekek és a felnőttek szükségletei **nemcsak** az alvás mennyiségében térnek el, **hanem** egyebek közt

abban **is**, hogy míg fiatalabb korban az hat jól a teljesítményünkre, ha később kelünk, addig az életkor előre haladtával inkább arra reagálunk jól, ha korábban indul a napunk.

„**Emiatt**“ (‘deshalb’) ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Im Nebensatz wird die Folge des Sachverhalts, dass es in der Kindheit mehr Verbindungen zwischen den Nervenzellen im Gehirn gibt, dargestellt.

„**Hogy**“ (‘dass’) ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Im Ungarischen steht in Finalsätzen im Hauptsatz oft ‚azért‘, aber diesem Satz fehlt dieser Ausdruck. Lesende können aber aufgrund ihres Sprach- und des Textwissens die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermitteln. Im Satz wird im finalen Nebensatz dargestellt, was das Ziel des längeren und tieferen Schlafens von Kindern ist.

„**Nemcsak...hanem...is**“ (‘nicht nur ... sondern ... auch’) ist eine dreiteilige Konjunktion, die zum Ausdrücken einer doppelten Aufzählung dient. In diesem Fall werden mit dieser Konjunktion die Abweichungen der Bedürfnisse der Erwachsenen und der Kinder aufgezählt und miteinander verbunden.

(3) Felnőttkorban jobban toleráljuk, **ha** el kell térnünk szervezetünk belső órája által diktált igényeitől, ezt nevezik szociális jetlagnek – mondja Dr. Bódizs Róbert példaként említve, hogy vannak, akik az egész heti koránkelést hétvégén egy hosszabb alvással pótolják be.

„**Ha**“ (‘wenn’) ist in diesem Fall eine temporale Subjunktion, die im Haupt- und Nebensatz Gleichzeitigkeit ausdrückt.

(4) **Ez** azonban gyermekkorban még nem működik, **akkor** ugyanis még nem tudjuk képlettelni az alvási szükségleteinket, a gyerekek gyakran akkor is hajnalban kelnek, ha egyébként nyugodtan alhatnának tovább.

„**Ez**“ (‘das’) ist ein Demonstrativpronomen, das anaphorisch auf die Proposition des vorangehenden Satzes rückverweist. Im Ungarischen verweisen die palatalen Demonstrativpronomen den velaren entgegengesetzt auf vorherige Propositionen. Mit ‚ez‘ wird darauf verwiesen, dass frühes Aufstehen die ganze Woche lang und ein längeres Schlafen am Wochenende bei Kindern nicht funktioniert.

„**Akkor**“ (‘dann’) ist ein temporales Adverb, das in diesem Fall anaphorisch auf den Begriff „gyermekkorban“ (‘in der Kindheit’) rückverweist.

(5) Dr. Bódizs Róbert szerint számtalan kutatás támasztja alá, **hogy** a gyerekek jobban teljesítenek és frissebbek, ha tovább alhatnak reggel.

‚Hogy‘ (‚dass‘) als neutrale Subjunktion leitet in diesem Fall einen Objektsatz ein. Dem Hauptsatz fehlt das mit dem Akkusativsuffix versehene Demonstrativpronomen, das als Reaktion zum Verb ‚alátámaszt‘ (‚etwas untermauern‘) gehören sollte. Diese Ellipse kann aber mit Hilfe des Sprach- und Textwissens verstanden werden.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(6) **Wenn** Kinder **und** Jugendliche unter Schlafstörungen leiden, leidet oft die ganze Familie mit.

‚**Wenn**‘ ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall die ganze Familie leidet.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die die zwei Sachverhalte „Kinder“ und „Jugendliche“ miteinander verbindet.

(7) **Je** jünger die Kinder sind, **desto** stärker betrifft das Problem auch die Eltern.

‚**Je...desto**‘ sind zweiteilige Konnektoren, sie gehören also zusammen und drücken einen Vergleich in einem Modalsatz aus. Der Vergleich besteht in diesem Fall zwischen dem Alter und der Betroffenheit der Eltern von den Schlafstörungen der Kinder.

(8) **Wer** ganze Abende im Kinderzimmer verbringt, nur darauf wartend, dass der Sohn oder die Tochter endlich tief schläft; wer mehrmals in der Nacht geweckt wird und aufstehen muss; wer regelmäßig „Übernachtungsbesuch“ im Ehebett hat, wird sich vermutlich bald nach kompetenter Hilfe sehnen.

‚**Wer**‘ ist ein Relativpronomen, das im Allgemeinen auf die im vorigen Satz erwähnten Eltern verweist. Damit sind aber nicht konkrete Eltern gemeint.

(9) Sechs Sitzungen, die jeweils 100 Minuten dauern, reichen nach den Erfahrungen der beiden aus, **um** die Schlafprobleme dauerhaft **zu** beseitigen.

‚**Um...zu**‘ drücken finale Relationen im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. In diesem Satz wird angegeben, wozu die sechs Sitzungen ausreichen.

(10) **Dabei** lassen sich die beiden Therapeutinnen die Probleme in allen Details schildern.

„**Dabei**“ ist ein Pronominaladverb, das anaphorisch auf die Proposition des vorangehenden Satzes verweist, in diesem Fall auf das Erstgespräch mit den Therapeutinnen. Der mit diesem Konnektor eingeleitete Satz lässt sich erst mit dem vorigen zusammen deuten. Die zwei Sätze bedingen nämlich einander und tragen zum Verstehen bei, wenn sie zusammen gedeutet werden.

(11) **Danach** entscheiden sie, **ob** die Hilfesuchenden in das Trainingsprogramm aufgenommen werden.

„**Danach**“ ist ein temporales Adverb. Es verbindet sich mit dem vorigen Satz und drückt aufeinander folgende Ereignisse aus. In diesem Fall werden damit die nach dem Erstgespräch kommenden Ereignisse geschildert.

„**Ob**“ ist eine neutrale Subjunktion, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt. In diesem Fall bezieht sich diese Unsicherheit auf die Entscheidung der Therapeutinnen.

(12) Besteht der Verdacht, **dass** ein organisches Problem Auslöser der Schlafstörungen ist, schicken sie den Betroffenen zum Arzt oder ins Schlaflabor.

„**Dass**“ ist eine neutrale Subjunktion in diesem Satz, die einen Subjektsatz einleitet. Von Lesenden ist es beim Lesen verlangt, den Zusammenhang zwischen dem Ausdruck „der Verdacht besteht“ und der Subjunktion „dass“ herstellen zu können. Beim Lesen dieses Ausdrucks wird erwartet, dass er mit „dass“ fortgesetzt wird. Dieser Zusammenhang ist nämlich in der Sprache verankert.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(13) Sleep experts say teens today are sleeping less **than** they ever have.

„**Than**“ („als“) ist eine Subjunktion, die einen Vergleich ausdrückt und einen Modalsatz angibt. Damit wird in diesem Fall die Länge des Schlafens von Kindern früher und heute verglichen.

(14) Physiological changes, social pressures and external factors, **such as** mobiles and other stimulating gadgets in the bedroom, contribute to late nights and mood swings.

„**Such as**“ („so wie“) ist eine Vergleichskonstruktion, die einen Modalsatz angibt. Diese Konstruktion drückt einen Vergleich des gleichen Grades aus. Damit werden im vorliegenden Satz Beispiele für externe Faktoren angegeben.

(15) Lack of sleep also affects teenagers' education, as it can leave them too tired to concentrate in class **and** perform to their best ability in exams.

‚**And**‘ (‚und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte („sich in der Schule konzentrieren“ und „in Prüfungen ihr Bestes tun“) miteinander verbindet.

(16) **When** light dims in the evening, we produce a chemical called melatonin, **which** gives the body clock its cue, telling us it's time to sleep.

‚**When**‘ (‚wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Fall wird die Bedingung dafür angegeben, wann Melatonin produziert wird.

‚**Which**‘ (‚das‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf „melatonin“ im vorigen Teilsatz rückverweist.

(17) “The problem is **that** society has changed,” says Professor Paul Gringras, consultant paediatrician and director of the Evelina Paediatric Sleep Disorder Service at Guy’s and St Thomas’ Hospital in London.

‚**That**‘ (‚dass‘) ist eine neutrale Subjunktion in diesem Satz, die einen Subjektsatz einleitet. Von Lesenden ist es beim Lesen verlangt, den Zusammenhang zwischen dem Ausdruck „the problem is“ („das Problem ist“) und der Subjunktion ‚dass‘ herstellen zu können. Beim Lesen dieses Ausdrucks wird erwartet, dass er mit ‚dass‘ fortgesetzt wird. Dieser Zusammenhang ist nämlich in der Sprache verankert.

(18) “That wouldn’t be a problem **if** there was no need to get up early in the morning for school,” says Professor Gringras.

‚**If**‘ (‚wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall die veränderten Verhältnisse kein Problem bedeuten würden.

13. Themenbereich „Extremsport“ (Textbeispiele 13.1., 13.2., 13.3.)

13.1. Textbeispiel für Ungarisch: „A halhatatlanság illúziójában - Az adrenalinfüggés veszélyes betegség”

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel geht es um verschiedene Formen von Suchtkrankheiten und um Süchtige mit besonderer Rücksicht auf Adrenalinsüchtige, die

Extremsportarten betreiben. Im Text wird dargestellt, was diese Leute dabei fühlen und wie der Körper in diesen Situationen funktioniert bzw. reagiert.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] A ^[1a] függőségek, legyen az bármilyen ^[1b] típusú, mindenféleképpen valamilyen szélsőséges igényre, megnyilvánulásra ^[1c] utal, **emiat** ^[1d] betegségként ^[1e] tartjuk számon. A ^[2a] függőséget két irányból is ^[2b] megközelíthetjük, **az egyik** a ^[2c] kémiai anyagokkal kapcsolatos függőség - a ^[2d] kábítószerfüggőség, esetleg az ^[2e] alkoholfüggés -, **a másik** a ^[2f] viselkedéshez köthető függés. **Ilyen** lehet ma a ^[3a] szerелеm-, az ^[3b] internetfüggés, de a listáról nem maradhat le az ^[3c] adrenalinfüggés sem, amely egy cseppet sem új keletű jelenség, **hiszen** a történelem során számos olyan személyre rámutathatnánk, akik az akkori feljegyzések, krónikák alapján, a mai ismereteink fényében ^[3d] adrenalinfüggők voltak.

[4-8] Az ^[4a] adrenalinfüggők is ^[4b] betegek, még akkor is, **ha** ^[4c] közülük sokan nagy népszerűségnek ^[4d] örvendenek, társadalmunk vagy a saját közösségük elismert ^[4e] tagjai. Az ^[5a] adrenalinfüggők **ugyanis** nem ^[5b] ismerik a félelmet, **és** a ^[5c] veszélyt kihívásnak ^[5d] értelmezik. ^[6a] Életük jelentős része kockázatkeresésből áll, amely során sokszor ^[6b] lephetik meg ^[6c] környezetüket ^[6d] bátorságukkal. Sőt, nemes tettel is. Valami olyannal, amelyre senki más nem lenne képes.

[9-12] Az ^[9a] adrenalinfüggő emberekkel az élet számos területén találkozhatunk, ám mi most az extrém sportokat űző személyekre tettük a hangsúlyt. Mi történik extrém sport űzése (bungee-jumping, ejtőernyőzés, barlangászás, búvárkodás, hegymászás) közben? A ^[11a] veszély, sokszor a konkrét ^[11b] életveszély hatására a ^[11c] MELLÉKVESE adrenalin, **vagyis** egy speciális hormont kezd el termelni. Az adrenalin szint megemelkedése közben az ^[12a] AGYMŰKÖDÉS felfokozódik, az ^[12b] ELME élessé válik, az ^[12c] IDEGRENDSZER éberré és hiperérzékenyé.

[13-16] **Olyan** belső energia és szellemi források nyílnak meg, **amelynek** létezéséről nem sokat tudunk. A ^[14a] SZERVEZET ^[14b] FELKÉSZÜL a ^[14c] veszélyre, és turbó üzemmódra kapcsolva lázasan azon ^[14d] DOLGOZIK, **hogy** életben ^[14e] MARADJON. Mindeközben a ^[15a] **"beteg"** az adrenalin mellé bónuszként érkező endorfin miatt hihetetlen eufóriát ^[15b] él át. Minden pillanatát ^[16a] élvezi ^[16b] létezésének és ^[16c] tevékenységének, nem ^[16d] érezkeli a fájdalmat, a hideget **vagy** a forróságot.

[17-21] Nem ^[17a] érez éhséget vagy szomjúságot. Nem ^[18a] érez félelmet. Extra adrenalin-endorfin löket hatására a ^[19a] személy akár halhatatlannak is ^[19b] érezheti ^[19c] magát. Örömmel, mámorral teli percek, órákat ^[20a] élhet át, ám a ^[20b] függés éppen azért ^[20c] veszélyes, **mert** a ^[20d] SZERVEZET ^[20e] KÉPES HOZZÁSZOKNI a megemelkedett adrenalin szinthez, és legközelebb már az azonos tevékenység nem hozza az elvárt boldogságot. Egyre nagyobb és veszélyesebb ^[21a] kihívásokra van szükség ahhoz, hogy a várva várt mámor bekövetkezzen. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

függőség	adrenalinfüggők	veszély	szervezet
függőségek (WH)	adrenalinfüggők	veszélyt (WH)	mellékvese

	(WH)		(H-H-B)
	adrenalinfüggők (WH)		
típusú (Suff)	betegek (sinngleicher Ausdruck)		agyműködés (H-H-B)
utal (VK)	közülük (Pronomen)	veszély (WH)	elme (H-H-B)
betegségeként (sinngleicher Ausdruck)	örvendenek (VK)	életveszély (WB)	idegrendszer (H-H-B)
tartjuk számon (VK)	tagjai (Poss.s)	veszélyre (WH)	szervezet (WH)
függőséget (WH)	adrenalinfüggők (WH)	veszélyes (WB)	felkészül (VK)
megközelíthetjük (VK)	ismerik (VK)	kihívásokra (b.ä.S.)	dolgozik (VK)
kémiai anyagokkal kapcs. függőség (H-H-B)	értelmezik (VK)		maradjon (VK)
kábítószerfüggőség (H-H-B)	életük (Poss.s)		szervezet (WH)
alkoholfüggés (H-H-B)	lephetik meg (VK)		képes hozzászokni (VK)
viselkedéshez kötött függés (H-H-B)	környezetüket (Poss.s.)		
szerelemfüggés (H-H-B)	bátorságukkal (Poss.s)		
internetfüggés (H-H-B)	adrenalinfüggő emberek (Syn.)		
adrenalinfüggés (H-H-B)	beteg (sinngleicher Ausdruck)		
veszélyes (Ellipse)	él át (VK)		
függés (WH)	élvezi (VK)		
	létezésének (Poss.s)		

	tevékenységének (Poss.s)		
	érezkeli (VK)		
	érez (VK)		
	érez (VK)		
	személy (sinngleicher Ausdruck)		
	érezheti (VK)		
	magát (Refl.pron)		
	élhet át (VK)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Textbeispiel wurden vier Topikketten ermittelt (TK1: függőség ‚Abhängigkeit‘, TK2: adrenalinfüggők ‚Adrenalinsüchtige‘, TK3: veszély ‚Gefahr‘, TK4: szervezet ‚Organismus‘). Auf die Elemente der einzelnen Topikketten wurde in erster Linie durch die Lexemwiederholung [1a, 2a, 20b für TK1], [3d, 4a, 5a für TK2], [5c, 11a, 14c für TK3] bzw. [14a, 20d für TK4], durch die Suffixe der Verbkonjugation [1c, 1e, 2b für TK1], [4d, 5b, 5d, 6b, 15b, 16a, 16d, 17a, 18a, 19b, 20a für TK2] bzw. [14b, 14d, 14e, 20e für TK4] und durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [2c, 2d, 2e, 2f, 3a, 3b, 3c für TK1] bzw. [11c, 12a, 12b, 12c für TK4] Bezug genommen. Außerdem lassen sich Beispiele für Ellipse [20c für TK1], die Pronominalisierung [4c, 19c für TK2], die Synonymie [9a für TK2], die Possessivsuffixe [4e, 6a, 6c, 6d, 16b, 16c für TK2], das bedeutungsähnliche Substantiv [21a für TK3] bzw. die Mittel der Wortbildung [11b, 20c für TK3] als Formen der Wiederaufnahme finden. Das Themawort der ersten Topikkette wird in einem Fall durch die Suffigierung [1b] wiederaufgenommen. Die sinngleichen Ausdrücke werden auch als Mittel der Wiederaufnahme genutzt. Das Themawort der ersten Topikkette wird auch als eine Krankheit [1d] identifiziert. Im Vergleich dazu werden die Adrenalinsüchtigen, die die zweite Topikkette darstellen, in zwei Fällen als Kranke [4b, 15a] und in einem Fall als Person [19a] bezeichnet. In den Fällen, in denen Adrenalinsüchtige im Plural verwendet werden, wird bei den Verben das Verbalsuffix der dritten Person Plural verwendet. Wenn sie aber als Kranke im Singular identifiziert werden, wird das Verbalsuffix der ersten Person Singular benutzt.

13.2. Textbeispiel für Deutsch: „Was treibt den Menschen in den Abgrund?“

Im deutschen Textbeispiel wird der Frage nachgegangen, warum bestimmte Menschen das extreme Erlebnis suchen bzw. was sie dazu treibt. Es werden einige Gründe dafür aufgezählt und es wird dafür plädiert, dass es bei der Suche des Extremerlebnisses um den Narzissmus geht.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] Kein Berg ist zu hoch, keine Wand zu steil, keine Schlucht zu tief. Warum sucht der [2a] **Mensch** [2b] das extreme Erlebnis? [3a] Es ist nichts als Eigenliebe. [4a] Das Extreme ist das Futter [4b] **seiner** Seele.

[5-9] [5a] **Sie** springen aus Flugzeugen und Hubschraubern, von Türmen, Kränen und von Klippen. [6a] **Sie** durchqueren Täler und Cañons. [7a] **Sie** tauchen, schwimmen, paddeln und rudern. [8a] **Sie** besteigen Wände, Hochhäuser, Bäume, Berge und Massive. [9a] **Sie** laufen zum Nordpol, zum Südpol, von Marathon bis nach Athen - radeln um die ganze Welt.

[10-16] [10a] **Manche** machen [10b] es zum Hobby, zum Freizeitvergnügen - zum Sport und zur Passion. [11a] **Manche** fahren [11b] dafür in den Urlaub. [12a] **Manche** brauchen [12b] es für [12c] **Ihren** Erfolg. Wieder [13a] **andere** machen [13b] es [13c] **sich** zum Beruf. Und es gibt [14a] **welche**, [14b] **die** schreiben [14c] darüber Bücher **und** machen [14d] es zur Philosophie. Was fehlt all diesen [15a] **Menschen**? Warum suchen [16a] **Sie** den [16b] Thrill - [16c] das extreme Erlebnis?

[17-21] Der [17a] **Mensch** ist als ein [17b] **soziales Wesen** in [17c] **seinem** Verhalten, Fühlen und Denken nie unabhängig von [17d] **seiner** Umwelt zu verstehen. Fragen wir uns nun: Was bringt das [18a] Extremerlebnis der Gemeinschaft? Eigentlich gar nichts. [20a] Es ist Eigenliebe - Narzissmus. Ein uraltes menschliches Phänomen greift um sich, bewegt und erregt die Gemüter.

[22-25] Selbstbezogen, abgewandt und fern der sozialen Realität versucht der [22a] *Narzisst* im [22b] Thrillerlebnis [22c] *seine* Sehnsucht nach grenzenloser Freiheit auszuleben. Der Alltag, das Gewöhnliche, das Mittelmaß reichen [23a] *ihm* nicht. [24a] *Er* strebt nach Höherem. Im [25a] Extremen, ja [25b] da hat [25c] *er* das Gefühl des Besonderen, [25d] da erhält [25e] *er* das Futter, welches [25d] *seine* gequälte Seele braucht.

[26-32] Wir haben es **hier** nicht mit Geltungsstreben zu tun. Nicht des Publikums, nicht der hysterischen Inszenierung wegen, segelt, fliegt, springt, taucht [27a] *er* dahin. Es geht um innere Befriedigung. Es ist der reine Genuss, der hier - im Dienste des eigenen Selbst - gesucht wird. Ist es also eine Sucht, eine psychische Abhängigkeit? Leiden die [31a] *Betroffenen*, **wenn** [31b] *sie* [31c] *Ihren* [31d] Thrill nicht bekommen? **Oder** besteht sogar eine körperliche Abhängigkeit?

[33-35] Einige typische Merkmale können auf eine Suchtproblematik hinweisen. Besteht bei den [34a] *“Betroffenen“* erstens ein ständiger anhaltender Wunsch und Drang dem [34b] Thrillerlebnis nachzugehen, wird zweitens viel Zeit für Aktivitäten rund um das *“Hobby“* verbracht und werden drittens wichtige soziale, berufliche oder andere Freizeitaktivitäten aufgegeben, **dann** kann sich eine Sucht entwickelt haben. **Nicht** eine orale Befriedigung -

wie bei den klassischen substanzbezogenen Süchten - steht dabei im Vordergrund, **sondern** die Suche nach ^[35a] extremen Erfahrungen, ^[35b] die auf maximalen Lustgewinn ausgerichtet sind. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Menschen	das extreme Erlebnis	Narzisst
Mensch (WH)	das extreme Erlebnis (WH)	Narzisst (WH)
	es (Pers.pron)	
seiner (Poss.pron)	das Extreme (Ellipse)	seine (Poss.pron.)
sie (Pers.pron)	es (Pers.pron)	ihm (Pers.pron)
sie (Pers.pron)	dafür (Pron.adverb)	er (Pers.pron)
sie (Pers.pron)	es (Pers.pron)	er (Pers.pron)
sie (Pers.pron)	es (Pers.pron)	er (Pers.pron)
sie (Pers.pron)	darüber (Prob.adverb)	seine (Poss.pron)
manche (Indef.pron)	es (Pers.pron)	er (Pers.pron)
manche (Indef.pron)	Thrill (Syn.)	Betroffenen (sinngleicher Ausdruck)
manche (Indef.pron)	das extreme Erlebnis (WH)	Ihren (Poss.pron)
Ihren (Poss.pron)	Extremerlebnis (WH)	Betroffenen (sinngleicher Ausdruck)
andere (Indef.pron)	es (Pers.pron)	sie (Pers.pron)
sich (Refl.pron)	Thrillerlebnis (Syn.)	
welche (Rel.pron)	Extremen (Ellipse)	
die (Rel.pron)	da (Lokaladverb)	
Menschen (WH)	da (Lokaladverb)	
Sie (Pers.pron)	Thrill (Syn.)	
Mensch (WH)	Thrillerlebnis (Syn.)	
soziales Wesen (sinngleicher Ausdruck)	extremen Erfahrungen (Syn.)	
seinem (Poss.pron)	die (Refl.pron)	
seiner (Poss.pron)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der deutsche Text enthält drei Topikketten (TK1: Menschen, TK2: das extreme Erlebnis, TK3: Narzisst). Die Elemente aller Topikketten werden überwiegend durch die Pronominalisierung [4b, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 11a, 12a, 12c, 13a, 13c, 14a, 14d, 16a, 17c, 17d für TK1], [3a, 10b, 12b, 13b, 14d, 20a, 35b für TK2] und [22c, 23a, 24a, 25c, 25e, 25d, 27a, 31b, 31c für TK3] wiederaufgenommen. Unter den Pronomen finden sich Personal-, Possessiv-, Relativ- und Indefinitpronomen. Darüber hinaus stellen weitere Formen der Wiederaufnahme die Wiederholung [2a, 15a, 17a für TK1], [2b, 18a für TK2] bzw. [22a für TK3], die Ellipse [4a, 25a für TK2], die Pronominaladverbien [11b, 14c für TK2], die Synonymie [16b, 22b, 31d, 34b, 35a für TK2] und Lokaladverbien [25b, 25d für TK2] dar. Im deutschen Text finden sich auch sinngleiche Ausdrücke, mit denen auf die Themawörter Bezug genommen wird. Die Menschen werden in einem Fall als soziale Wesen [17b] bezeichnet. Dadurch werden sie definiert. Auf das Element der dritten Topikkette wird in zwei Fällen durch das Nomen „Betroffene“ [31a, 34a] Bezug genommen.

13.3. Textbeispiel für Englisch: „The Psychology of Extreme Sports: Addicts, not Loonies”

Im englischen Text wird behandelt, wie der menschliche Körper, u.a. das Gehirn funktioniert, wenn Menschen extreme Erfahrungen erleben (z.B. bei Extremsportarten). Dabei wird auf die Rolle der Belohnungsmechanismen und des Dopamins ausführlich eingegangen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] Extreme sport activities represent the most striking example of acts that go against ^[1a] OUR natural human instincts, which are designed to protect ^[1b] US from dangers. In this article I will look at what drives ^[2a] **extreme sport participants** toward high risk behavior **that** may lead to invalidity or early death. [...]. ^[3a] **Extreme sport participants** are often portrayed in a negative way, for example as being unbalanced with a need to take unnecessary risks, not caring for family and friends that are left back worrying. **However**, psychological research indicates **that** the popular perception of the mad ^[4a] **extreme sport participant** needs some clarifications. [...]

[5-8] Despite the fact that evolutionary logic has designed ^[5a] US with mechanisms that prevent ^[5b] US from dangers, ^[5c] OUR ^[5d] **brain** is also equipped with reward mechanisms that are activated **when** ^[5e] WE are subjected to ^[5f] *extreme experiences*. The neuropsychologists have a good understanding of how the ^[6a] *reward systems* in the ^[6b] **brain** respond to fear. ^[7a] *These* are deep structures that involve the ^[7b] nerve signal ^[7c] dopamine ^[7d] **which** is released in the ^[7e] **brain** following ^[7f] *extreme experiences*. The

feeling of transformation may stem from the release of this ^[8a] hormone ^[8b] that creates feelings of optimism and happiness.

[9-13] ^[9a] Dopamine plays an important role in the ^[9b] *reward- and motivational systems* in the ^[9c] **brain** and high levels of ^[9d] it leads to feelings of well-being. **Therefore** ^[10a] **one** may conclude that the effect of overcoming fear may lead to positive psychological outcomes. The ^[11a] *experience* of fear induced by risk may be compared to the response ^[11b] **people** have after surviving dramatic incidents **such as** serious illness, car accidents **or** traumas. ^[12a] **People** often report that these ^[12b] *experiences* change ^[12c] **their** lives. Such ^[13a] *experiences* may in the longer run lead to personal development and increased appreciation of life.

[14-17] ^[14a] Dopamine is the most important ^[14b] nerve signal involved in drug ^[14c] *experiences* and ^[14d] its effect is desirable and addictive. ^[15a] *Extreme experiences* may in the same way trigger the ^[15b] *reward system* and ^[15c] **people** may feel that ^[15d] **they** are addicted to the ^[15e] *experiences*. The ^[16a] **brain** will not differentiate between the degrees of safety of the activities ^[16b] **you** perform, **whether** it is bungee jumping **or whether** it is the state of being in love. What is important is whether the activity results in the release of the ^[17a] nerve signals involved in the ^[17b] **brain's** ^[17c] *reward system*.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

we	e.s. participants	brain	extreme experiences	reward systems	dopamine
our (Poss.p)	e.s.p. (WH)	brain (WH)	e. experiences (WH)		nerve signal (H-H-B)
us (Pers.p)	e.s.p. (WH)	brain (WH)	e. experiences (WH)		dopamine (WH)
us (Pers.p)	e.s.p. (WH)	brain (WH)	experience (Ellipse)	reward systems (WH)	which (Refl.pr)
us (Pers.p)	one (Indef.p)	brain (WH)	experiences (Ellipse)	these (Dem.pr)	hormone (H-H-B)
our (Poss.p)	people (H-H-B)	brain (WH)	experiences (Ellipse)	reward ... systems (WH)	that (Refl.pr)
we (WH)	people (H-H-B)	brain's (WH)	experiences (Ellipse)	reward system (WH)	dopamine (WH)
	their (Poss.p)		e. experiences	reward	it (Pers.p)

			(WH)	system (WH)	
	people (H-H-B)		experiences (Ellipse)		dopamine (WH)
	they (Pers.p)				nerve signal (H-H-B)
	you (Pers.p)				its (Poss.p)
					nerve signals (H-H-B)

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Das englische Textbeispiel weist sechs Topikketten auf (TK1: we ‚wir‘, TK2: extreme sport participants, ‚Teilnehmende an Extremsportarten‘, TK3: brain ‚Gehirn‘, TK4: extreme experiences ‚extreme Erfahrungen‘, TK5: reward system ‚Belohnungssystem‘, TK6: dopamine ‚Dopamin‘). In Bezug auf die Formen der Wiederaufnahme dominieren eindeutig die Wiederholung [5e für TK1], [2a, 3a, 4a für TK2], [5d, 6b, 7e, 9c, 16a, 17b für TK3], [5f, 7f, 15a für TK4], [6a, 9b, 15b, 17c für TK5] bzw. [7c, 9a, 14a für TK6] und die Pronominalisierung [1a, 1b, 5a, 5b, 5c für TK1], [10a, 12c, 15d, 16b für TK2], [7a für TK5] bzw. [7d, 8b, 9d, 14d für TK6]. Außerdem finden sich Beispiele für die Hyperonymie-Hyponymie Beziehungen [11b, 12a, 15c für TK2] und für die Ellipse [11a, 12b, 13a, 14c, 15e für TK4] und [7b, 8a, 14b, 17a für TK6]. Die erste Topikkette wird durch ‚we‘, d.h. durch ein Personalpronomen gebildet. Dieses Pronomen bezieht sich auf die Menschen im Allgemeinen und wird im Text ausschließlich als Pronomen realisiert und mit weiteren Pronomen wiederaufgenommen. Die Elemente der dritten Topikkette werden nur durch die Lexemwiederholung wiederaufgenommen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) A függőségek, legyen az bármilyen típusú, mindenféleképpen valamilyen szélsőséges igényre, megnyilvánulásra utal, **emiatt** betegségként tartjuk számon.

‚**Emiatt**‘ (‘deshalb’) ist ein koneskutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Im Nebensatz wird als Folge angegeben, dass die Abhängigkeiten als Krankheiten betrachtet werden. Die Ursache dieses Sachverhalts wird im Hauptsatz angegeben.

(2) A függőséget két irányból is megközelíthetjük, **az egyik** a kémiai anyagokkal kapcsolatos függőség - a kábítószerfüggőség, esetleg az alkoholfüggés -, **a másik** a viselkedéshez köthető függés.

„**Az egyik**“ (,einerseits‘), „**a másik**“ (,andererseits‘) sind zweiteilige adversative Konjunkionaladverbien, die sich in diesem Beispiel auf zwei Gruppen der Sucht beziehen. Diese zwei Adverbien bedingen einander und hängen auf diese Weise zusammen.

(3) **Ilyen** lehet ma a szerelem-, az internetfüggés, de a listáról nem maradhat le az adrenalinfüggés sem, amely egy cseppet sem új keletű jelenség, **hiszen** a történelem során számos olyan személyre rámutathatnánk, akik az akkori feljegyzések, krónikák alapján, a mai ismereteink fényében adrenalinfüggők voltak.

„**Ilyen**“ (,so‘) ist ein Modaladverb, das anaphorisch auf die Proposition im vorangehenden Satz rückverweist. Darin werden die Formen der Sucht bekannt gegeben und mit ,ilyen‘ werden Beispiele für die eine Gruppe angegeben.

„**Hiszen**“ (,nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird ein Grund angegeben, warum die Adrenalinsucht als keine neue Erscheinung gilt.

(4) Az adrenalinfüggők is betegek, még akkor is, **ha** közülük sokan nagy népszerűségnek örvendenek, társadalmunk vagy a saját közösségük elismert tagjai.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist in ihrer ursprünglichen textuellen Funktion eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz lässt sie sich aber mit ,is‘ im vorangehenden Satzteil verbinden und zusammen mit ,auch wenn‘ bildet sie eine konzessive Subjunktion, die einen Widerspruch zwischen dem Sachverhalt des Hauptsatzes und dem des Nebensatzes ausdrückt. Dieser Widerspruch besteht dazwischen, dass Adrenalinsüchtige kranke Leute sind, obwohl viele anerkannte, populäre Leute der Gesellschaft sind.

(5) Az adrenalinfüggők **ugyanis** nem ismerik a félelmet, **és** a veszélyt kihívásnak értelmezik.

„**Ugyanis**“ (,nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Die textuelle Funktion von ,ugyanis‘ lässt sich satzübergreifend mit dem vorangehenden Satz gemeinsam betrachten. Im vorigen Satz werden Adrenalinabhängige

als Kranke bezeichnet und im vorliegenden Satz wird mit ‚ugyanis‘ der Grund angegeben, warum sie als Kranke gelten.

‚És‘ (‚und‘) ist eine additive Konjunktion, durch die zwischen den zwei Propositionen eine koordinative Relation besteht. ‚És‘ verbindet im Satz zwei Sachverhalte miteinander „die Abhängigen kennen die Angst nicht“ bzw. „sie betrachten die Gefahr als eine Herausforderung“. Das Subjekt wird im Satz nur einmal genannt, aber die Verbalsuffixe geben einen eindeutigen Hinweis dafür, dass sich beide Sachverhalte auf sie beziehen. Diese zwei Sachverhalte werden mit der Konjunktion ‚és‘ verbunden.

(6) A veszély, sokszor a konkrét életveszély hatására a mellékvese adrenalint, **vagyis** egy speciális hormont kezd el termelni.

‚Vagyis‘ (‚das heißt‘) ist eine nebenordnende Konjunktion, die über eine spezifizierende Rolle verfügt und als explikatives Textwort fungiert (Duden 2006: 631). Ein bestimmtes Textelement wird damit erläutert bzw. ausgeführt. In diesem Fall wird erklärt, was Adrenalin bedeutet.

(7) **Olyan** belső energia és szellemi források nyílnak meg, **amelynek** létezéséről nem sokat tudunk.

‚Olyan‘ (‚solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das die Nomina „belső energia“ („innere Energie“) bzw. „szellemi források“ („geistige Quellen“) begleitet. ‚Olyan‘ verweist (‚ilyen‘ gegenüber) auf ferne Sachverhalte.

‚Amelynek‘ (‚deren‘) ist ein suffigiertes Relativpronomen (steht im Genitiv), das anaphorisch auf die Nomina „belső energia“ und „szellemi források“ verweist.

‚Olyan‘ und ‚amelynek‘ setzen einander voraus und hängen zusammen.

(8) A szervezet felkészül a veszélyre, és turbó üzemmódra kapcsolva lázasan azon dolgozik, **hogy** életben maradjon.

‚Hogy‘ (‚dass‘) als neutrale Subjunktion leitet einen Objektsatz ein. In diesem Fall handelt es sich um ein Präpositionalobjekt. Das Verb „dolgozik“ steht mit der Rektion „valamin“ („an etwas arbeiten“). Diese Rektion erscheint als ein Pronominaladverb ‚azon‘ im Hauptsatz und verbindet sich mit ‚hogy‘.

(9) Minden pillanatát élvezi létezésének és tevékenységének, nem érzékeli a fájdalmat, a hideget **vagy** a forróságot.

„**Vagy**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative von mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall besteht die Alternative zwischen der „Kälte“ bzw. der „Wärme“.

(10) Örömmel, mámorral teli perceket, órákat élhet át, ám a függés éppen azért veszélyes, **mert** a szervezet képes hozzászokni a megemelkedett adrenalin szinthez, és legközelebb már az azonos tevékenység nem hozza az elvárt boldogságot.

„**Mert**“ (,weil‘) ist eine kausale Subjunktion, die den Grund eines Sachverhalts angibt. In diesem Fall wird damit angegeben, warum die Sucht gefährlich ist. Im Hauptsatz steht das Adverb „azért“ (,darum‘), womit sich „mert“ verbindet.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(11) Manche fahren **dafür** in den Urlaub.

„**Dafür**“ ist ein Pronominaladverb, das anaphorisch auf „das extreme Erlebnis“ im vorangehenden Textteil verweist.

(12) Und es gibt welche, die schreiben **darüber** Bücher **und** machen es zur Philosophie.

„**Darüber**“ ist ein Pronominaladverb, das anaphorisch auf die Proposition der vorangehenden Textteile, in denen über das extreme Erlebnis berichtet wird, vorverweist.

„Darüber“ verweist also auf dieses extreme Erlebnis.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Bücher schreiben“ und „zur Philosophie machen“ miteinander verbindet.

(13) Im Extremen, ja **da** hat er das Gefühl des Besonderen, da erhält er das Futter, welches seine gequälte Seele braucht.

Wir haben es **hier** nicht mit Geltungsstreben zu tun.

„**Da**“ und „**hier**“ sind Lokaladverbien, die beide als Lokaldeixis fungieren und anaphorisch auf das Extreme verweisen. Lokaldeixis beziehen sich auf die räumliche Dimension der Sprechsituation (Tátrai 2011). „Da“ verweist auf Sachverhalte der Ferne und „hier“ auf die der Nähe.

(14) Leiden die Betroffenen, **wenn** sie Ihren Thrill nicht bekommen? **Oder** besteht sogar eine körperliche Abhängigkeit?

‚**Wenn**‘ ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung in Form von einer Frage dafür an, in welchem Fall Betroffene leiden.

‚**Oder**‘ ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall wird die erste Alternative im vorangehenden Satz angegeben. Daher müssen die zwei Sätze aufeinander bezogen behandelt werden. Die zwei Alternativen sind einerseits „die Leiden“, andererseits „die Abhängigkeit“.

(15) Besteht bei den „Betroffenen“ erstens ein ständiger anhaltender Wunsch und Drang dem Thrillerlebnis nachzugehen, wird zweitens viel Zeit für Aktivitäten rund um das „Hobby“ verbracht und werden drittens wichtige soziale, berufliche oder andere Freizeitaktivitäten aufgegeben, **dann** kann sich eine Sucht entwickelt haben.

‚**Dann**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Oft steht ‚dann‘ mit ‚wenn‘ im Nebensatz zusammen und drückt eine Bedingung aus. Diesem Konditionalsatz fehlt aber die Konjunktion ‚wenn‘. Unabhängig davon müssen Lesende diese Ellipse wahrnehmen und die Beziehung zwischen den beiden Konnektoren während des Lesens herstellen. In diesem Satz wird mit ‚dann‘ die Folge erläutert, in welchem Fall sich eine Sucht entwickelt hat.

(16) **Nicht** eine orale Befriedigung - wie bei den klassischen substanzbezogenen Süchten - steht dabei im Vordergrund, **sondern** die Suche nach extremen Erfahrungen, die auf maximalen Lustgewinn ausgerichtet sind.

‚**Nicht**‘ ist eine Negationspartikel, womit in diesem Satz die „orale Befriedigung“ verneint wird. Damit verbindet sich ‚**sondern**‘ als eine adversative Konjunktion, die nach Ausdrücken der Verneinung steht. Mit der entgegengesetzenden Konjunktion wird der „oralen Befriedigung“ „die Suche nach extremen Erfahrungen“ gegenüber gestellt.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(17) In this article I will look at what drives extreme sport participants toward high risk behavior **that** may lead to invalidity or early death.

‚**That**‘ (‚das‘) als Relativpronomen verweist anaphorisch auf „high risk behavior“ („Verhalten mit hohem Risiko“) im Hauptsatz.

(18) **However**, psychological research indicates **that** the popular perception of the mad extreme sport participant needs some clarifications. [...]

‚**However**‘ (‚dennoch‘) drückt eine konzessive, d.h. einräumende Relation zwischen Propositionen, die in einem Widerspruch stehen, aus. Im vorangehenden Textteil wird erläutert, wie Leute, die Extremsport treiben, dargestellt werden. Mit ‚however‘ wird aber betont, dass trotz dieser Darstellungen diese Leute einer Aufklärung bedürfen.

‚**That**‘ (‚dass‘) als neutrale Subjunktion leitet in diesem Fall einen Objektsatz ein. Es handelt sich um ein Akkusativobjekt. Dem Hauptsatz fehlt dieses Akkusativobjekt, das als Rektion zum Verb „indicate something“ (‚etwas andeuten‘) gehören sollte. Diese Ellipse kann aber mit Hilfe des Sprach- und Textwissens hergestellt verstanden werden.

(19) Despite the fact that evolutionary logic has designed us with mechanisms that prevent us from dangers, our brain is also equipped with reward mechanisms that are activated **when** we are subjected to extreme experiences.

‚**When**‘ (‚wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall Belohnungsmechanismen im Gehirn aktiviert werden.

(20) These are deep structures that involve the nerve signal dopamine **which** is released in the brain following extreme experiences.

‚**Which**‘ (‚das‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf ‚dopamine‘ im Hauptsatz rückverweist.

(21) **Therefore** one may conclude that the effect of overcoming fear may lead to positive psychological outcomes.

‚**Therefore**‘ (‚folglich‘) ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das die Folge dafür angibt, wenn man zu viel Dopamin zu sich nimmt.

(22) The experience of fear induced by risk may be compared to the response people have after surviving dramatic incidents **such as** serious illness, car accidents **or** traumas.

‚**Such as**‘ (‚so wie‘) ist eine Vergleichskonstruktion, die einen Modalsatz angibt. Diese Konstruktion drückt einen Vergleich des gleichen Grades aus. Damit werden im vorliegenden Satz Beispiele für erlebte dramatische Momente angegeben.

„Or“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall stellen die zwei Alternativen, von denen zu wählen ist, „car accidents“ („Autounfälle“) bzw. „traumas“ („Traumata“) dar.

(23) The brain will not differentiate between the degrees of safety of the activities you perform, **whether** it is bungee jumping **or whether** it is the state of being in love.

„Whether“ (,ob‘) ist eine neutrale Subjunktion, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt. Damit werden verschiedene Aktivitäten angegeben, die nicht eindeutig festgestellt werden.

„Or“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall stellen die zwei Alternativen, von denen zu wählen ist, „bungee jumping“ bzw. „state of being in love“ („Zustand der Verliebtheit“) dar.

14. Themenbereich „Patchwork-Familie“ (Textbeispiele 14.1., 14.2., 14.3.)

14.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Típek, csapdahelyzetek: mozaikcsaládban, boldogan”

Der ungarische Text befasst sich mit den Patchwork-Familien als einer neuen Familienform. Es wird u.a. darauf eingegangen, wie man in der Gesellschaft über diese Familienform denkt, wie sie beurteilt wird und wie die Familienmitglieder mit der neuen Situation umgehen könnten und sollten.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-5] Egyre több a [1a] **mozaikcsalád**, a [1b] **tagokat pedig** legtöbbször felkészületlenül [1c] **éri** az új helyzet. Megéri alakulni, fejlődni [2a] **benne, hiszen** a [2b] **soktagú kirakósból** harmonikus egyediség születhet. Ha körülnéz ismerősei körében, hányan vannak olyanok, akiket érint a [3a] **mozaik-**, más néven [3b] **patchwork család** [3c] **témája**? Tapasztalatom szerint egyre többen kerülnek valamilyen módon kapcsolatba [4a] **ezzel a létformával**. Nő azok száma, akik már elváltak, **vagy** a [5a] **szüleik** váltak el, illetve a gyerekeik építik fel újabb családjukat.

[6-8] A gyakoriság ellenére még mindig **úgy** gondolkodunk [6a] **ezeokról a családokról, mint** valamilyen eltérésről, kihágásról a „normális” családmodellhez képest. A normáktól eltérés a többség számára negatív üzenetet hordoz, valamiféle hibáság érzetét kelti, és ettől a [7a] **szereplők** eleve vesztes helyzetből [7b] **indulnak**. Úgy [8a] **érezik**, már csak rossz megoldásokkal [8b] **élhetnek**, és erős [8c] **bűntudatuk** [8d] **lesz, hogy** valamit [8e] **elhibáztak**.

[9-11] Őszintén be kell vallani, hogy mi, pszichológusok is sokat tettünk azért, hogy ez az általános bűntudat szárba szökkenjen. Megszámíthatatlan tudományos és ismeretterjesztő cikkben boncolgattuk a válás káros hatásait a [10a] **gyermekek** [10b] **fejlődésére** nézve. A

valóság viszont az, hogy napról-napra ^[11a] többen ^[11b] élnék ^[11c] **mozaikcsaládban**, és a jó megoldások megtalálását megnehezíti, **ha** a ^[11d] tagok folyamatosan azt ^[11e] érik, hogy valami baj ^[11f] van ^[11g] velük.

[12-13] Mindezek mellett még segítséget is alig ^[12a] kapnak ahhoz, hogyan ^[12b] tudnák jobban kezelni a kialakult helyzetet, a természetes konfliktusokat. Pedig a bűntudat csökkentése, a szembenézés és felkészülés a várható nehézségekkel segít abban, hogy az élet ^[13a] **az új családban** is több örömet **és** kevesebb konfliktust jelentsen. [...]

[14-20] A ^[14a] **mozaikcsaládok** ^[14b] **életében** az egyik legfontosabb szerepe a türelemnek van. A túl gyors, erőltetett kialakulás nagyon sok konfliktust okoz. Az ideális az lenne, ha csak akkor kezdődne egy új kapcsolat, ha a régi már teljes mértékben lezárult. Amikor az érzelmi kötelek teljes mértékben eloldódtak. **Ez** azt jelenti, hogy már erős negatív érzelmek sem kötik össze a volt partnereket. **Akkor** érdemes új ajtót kinyitni, **ha** a másikat már becsuktuk magunk mögött. Ez azonban nagyon ritkán van így.

[21-24] Fontos figyelembe venni, hogy a ^[21a] *gyerekeknek* is ^[21b] *szükségük van* felkészülési időre. Általában a felnőttek hosszabb ideje készülnek egy döntés meghozatalára, de a ^[22a] *gyerekeket* váratlanul ^[22b] *éri* az új helyzet. Hagyjunk időt ^[23a] *nekik* arra, hogy ^[23b] *feltehessék* ^[23c] *kérdéseiket* azzal kapcsolatban, mi vár ^[23d] *rájuk!* Többnyire arra ^[24a] *kíváncsiak*, ^[24b] *lehetőségük* lesz-e mindkét szülővel megtartani a jó kapcsolatot, illetve hogyan néz ki majd az új ^[24c] *életük*. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

mozaikcsalád	tagok	gyerekek
mozaikcsalád (WH)	tagokat (WH)	szüleik (Poss.s)
tagokat (H-H-B)	éri (VK)	gyermek (WH)
benne (Pron.adverb)	szereplők (b.ä.S.)	fejlődésére (Poss.s)
soktagú kirakósból (H-H-B)	indulnak (VK)	gyerekeknek (WH)
mozaikcsalád (WH)	érik (VK)	szükségük van (VK)
patchwork család (Syn.)	élhetnek (VK)	gyerekeket (WH)
témája (Poss.s)	bűntudatuk (Poss.s)	éri (VK)
ezzel a létformával (Erklärung)	lesz (VK)	nekik (Pronomen)
mozaikcsaládban (WH)	elhibáztak (VK)	feltehessék (VK)
tagok (H-H-B)	többen (Pronomen)	kérdéseiket (Poss.s)
az új családban (b.ä.S.)	élnék (VK)	rájuk (Pronomen)
mozaikcsaládok (WH)	tagok (WH)	kíváncsiak (Ellipse)
életében (Poss.s)	érik (VK)	lehetőségük (Poss.s)
ezeokról a családokról (Ellipse, mit Dem.pr.)	van (VK)	életük (Poss.s)

	velük (Pronomen)	
	kapnak (VK)	
	tudnák kezelni (VK)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text lassen sich drei Topikketten ermitteln (TK1: mozaikcsalád ‚Patchwork-Familie‘, TK2: tagok ‚Mitglieder‘, TK3: gyerekek ‚Kinder‘). Die Formen der Wiederaufnahme der die Topikketten bildenden Themawörter weisen eine Vielfalt auf. Unter den Mitteln, die die Wiederaufnahme darstellen, finden sich die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 3a, 11c, 14a für TK1], [1b, 11d für TK2] bzw. [10a, 21a, 22a für TK3], die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [1b, 2b, 11d für TK1], die Suffixe der Verbkonjugation [1c, 7b, 8a, 8b, 8d, 8e, 11b, 11e, 11f, 12a, 12b für TK2] bzw. [21b, 22b, 23b für TK3] Possessivsuffixe [3c, 14b für TK1], [8c für TK2] bzw. [5a, 10b, 23c, 24b, 24c für TK3] bzw. Pronomen [11a, 11g für TK2] und [23a, 23d für TK3]. In Einzelfällen erfolgt die Wiederaufnahme durch Pronominaladverbien [2a für TK1], durch die Ellipse [6a für TK1] bzw. [24a für TK3] und durch synonyme [3b für TK1] bzw. bedeutungsähnliche Ausdrücke [13a für TK1] bzw. [7a für TK2]. In einem Fall wird das Themawort ‚mozaikcsalád‘ durch den Ausdruck ‚ezzel a létformával‘ (‚mit dieser Lebensform‘) [4a] identifiziert und damit erklärt. In Bezug auf die Wiederaufnahme im ungarischen Text lässt sich feststellen, dass es kein dominantes Mittel gibt, sondern die einzelnen Themawörter durch unterschiedliche sprachliche Mittel wiederaufgenommen werden.

14.2. Textbeispiel für Deutsch: „Patchwork-Familien“

Das deutsche Textbeispiel beschäftigt sich mit den alternativen Familienformen mit besonderer Rücksicht auf Patchwork-Familien. Es wird u.a. darauf eingegangen, wie Familien das Leben in diesen neuen Familien erleben und welche Herausforderungen das haben kann bzw. welche Vorteile das mit sich bringen kann.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] 50 Prozent aller in Deutschland geschlossenen Ehen werden innerhalb der ersten sieben Jahre wieder geschieden. Mehr als die Hälfte aller geschiedenen ^[2a] **Mütter** und ^[2b] **Väter** haben nach einem Jahr wieder einen Partner: Eine ^[3a] Stieffamilie entsteht, in der mindestens ein ^[3b] **Elternteil** nicht der leibliche ^[3c] **Elternteil** ^[3d] EINES KINDES ist. ^[4a]

Patchwork-Familie heißt das bunte Familienleben neudeutsch, **weil** die Herkunft der einzelnen Teile ebenso unterschiedlich ist wie bei dem namensgebenden Flickenteppich.

[5-7] In ^[5a] Patchwork-Familien gibt es viele Variationsmöglichkeiten: ^[5b] Stiefvaterfamilien, ^[5c] Stiefmutterfamilien, ^[5d] Familien mit gemeinsamen ^[5e] KINDERN und ^[5f] STIEFKINDERN, ^[5g] solche, ^[5h] in denen die ^[5i] KINDER dauerhaft leben und ^[5j] solche, ^[5k] bei denen die ^[5l] KINDER nur zeitweise zu Besuch sind. 74 verschiedene Zusammensetzungsmöglichkeiten unterscheiden ^[6a] *Familienforscher*. Gemeinsam ist ihnen allen, **dass** zu dem leiblichen ^[7a] **Elternteil** ^[7b] **ein neues** hinzutritt - und mit ^[7c] **ihm** oft zahlreiche Konflikte. [...]

[8-11] Die ^[8a] Patchwork-Familie gilt vielen ^[8b] *Familienforschern* als das Familienmodell der Zukunft: Es steht zu erwarten, dass immer mehr ^[9a] JUGENDLICHE **nicht nur** in einer, **sondern** in mehreren Familien aufwachsen werden. Wie viele ^[10a] Stieffamilien es heute in Deutschland gibt, lässt sich kaum sagen, **da** bei Eheschließungen nur gemeinsame ^[10b] KINDER erfasst werden. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geht **jedoch** davon aus, dass in zwischen 7 bis 13 Prozent aller Haushalte in Deutschland ^[11a] KINDER in ^[11b] Stieffamilien leben.

[12-15] ^[12a] Alternative Familienformen wie ^[12b] Stieffamilien, **aber** auch ^[12c] Ein-Eltern-Familien **oder** ^[12d] gleichgeschlechtliche Elternpaare, stellen große Herausforderungen an alle Mitglieder der Familie: Sie brauchen Mut, Geduld **und** viel Toleranz. Gleichzeitig bieten ^[14a] sie jedoch auch eine große Chance. ^[15a] *Familienforscher* haben festgestellt, dass ^[15b] KINDER, ^[15c] DIE in ^[15d] alternativen Familienformen aufwachsen, oft eher in der Lage sind Verantwortung zu übernehmen, sensibler auf gesellschaftliche Diskriminierungen reagieren und über flexiblere Rollenauffassungen von Mann und Frau verfügen, als ^[15e] KINDER aus traditionellen Familien.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

alternative Familienformen	Familienforscher	Elternteil	Kinder
Stieffamilie (H-H-B)	Familienforscher (WH)	Mütter (H-H-B)	eines Kindes (WH)
Patchwork-Familie (H-H-B)	Familienforschern (WH)	Väter (H-H-B)	Kindern (WH)
Patchwork-Familien (H-H-B)	Familienforscher (WH)	Elternteil (WH)	Stiefkindern (WB)
Stiefvaterfamilien (H-H-B)		Elternteil (WH)	Kinder (WH)
Stiefmutterfamilien (H-H-B)		Elternteil (WH)	Kinder (WH)

Familien mit gem. Kindern ... (H-H-B)		ein neues (Ellipse)	Jugendliche (Syn.)
solche (Dem.pron)		ihm (Pers.pron.)	Kinder (WH)
in denen (Rel.pron)			Kinder (WH)
solche (Dem.pron)			Kinder (WH)
bei denen (Rel.pron)			die (Rel.pron)
Patchwork-Familie (H-H-B)			Kinder (WH)
Stieffamilien (H-H-B)			
Stieffamilien (H-H-B)			
alternative Familienformen (WH)			
Stieffamilien (H-H-B)			
Ein-Eltern-Familien (H-H-B)			
gleichgeschlechtliche Elternpaare (H-H-B)			
sie (Pers.pron)			
alternative Familienformen (WH)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Textbeispiel wurden vier Topikketten festgestellt (TK1: alternative Familienformen, TK2: Familienforscher, TK3: Elternteil, TK4: Kinder). Unter den Formen der Wiederaufnahme dominieren die Wiederholung [12a, 15d für TK1], [6a, 8b, 15a für TK2], [3b, 3c, 7a für TK3] bzw. [3d, 5e, 5i, 5l, 10b, 11a, 15b, 15e für TK4], die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [3a, 4a, 5a, 5b, 5c, 5d, 8a, 10a, 11b, 12b, 12c, 12d für TK1] bzw. [2a, 2b für TK3] und die Pronominalisierung [5g, 5h, 5j, 5k, 14a für TK1], [7c für TK3] und [15c für TK4]. Außerdem werden in je einem Fall die Ellipse [7b für TK3], die Wortbildung [5f für TK4] und die Synonymie [9a für TK4] als Mittel der Wiederaufnahme verwendet. Für die hohe Anzahl der Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen kann eine Erklärung sein, dass das Themawort einen Oberbegriff darstellt und im Text viele Unterbegriffe erwähnt werden.

14.3. Textbeispiel für Englisch: „New baby in a stepfamily”

Im englischen Text steht das Thema des neuen Kindes in einer Stieffamilie im Mittelpunkt. Es wird behandelt, was die Geburt des neuen Kindes für die Eltern bzw. für deren Kinder aus vorigen Ehen bedeuten kann und welche Gefühle diese Geburt bei ihnen hervorrufen kann. Den zukünftigen Eltern werden Ratschläge gegeben, wie sie dieses Thema mit ihren Kindern behandeln sollten.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-5] In many ^[1a] **stepfamilies** ‘mine’ and ‘yours’ are soon joined by ‘ours’ as a ^[1b] new baby of the new couple arrives. ^[2a] Babies can make **or** break ^[2b] **stepfamilies**. Having a ^[3a] new baby in a ^[3b] **stepfamily** can be a happy time, **but** it is also one that can trigger all sorts of unpredictable feelings and responses in a ^[3c] **stepfamily**. For many couples that already have ^[4a] *children* from previous relationships, a ^[4b] new baby represents their commitment to building a new family together. **However**, ^[5a] *stepchildren* may see ^[5b] it as a final sign **that** ^[5c] *their* mum and dad will never get back together again and ^[5d] *children* may have mixed reactions.

[6-9] A ^[6a] PARENT-TO-BE in a ^[6b] **stepfamily** may feel excitement at the prospect a ^[6c] baby OF YOUR OWN but may feel anxious too. It is important to try **and** talk ^[7a] YOUR anxieties over with ^[7b] YOUR partner, friends and relatives. Look for other ^[8a] **stepfamily** parents amongst ^[8b] YOUR friends and acquaintances. ^[9a] YOU may be worried that the ^[9b] *children* may feel pushed out and get less attention than the ^[9c] baby.

[10-14] ^[10a] YOU may feel guilty about this but not be sure how to manage it. ^[11a] YOUR fears and anxieties are natural and that’s the most important thing to understand. Suffering in silence, however, can lead to distress so speak out, get support if ^[12a] YOU feel ^[12b] YOU need it. For any ^[13a] PARENT, love for a ^[13b] new baby can temporarily overshadow feelings for ^[13c] *older children*. As a ^[14a] FIRST-TIME MUM OR DAD, ^[14b] **WHO** is also a ^[14c] STEPPARENT, ^[14d] YOU may be surprised and confused by the difference in feelings towards ^[14e] YOUR ^[14f] *stepchildren* once ^[14g] YOUR ^[14h] baby is born.

[15-18] It may seem easier to love ^[15a] YOUR ^[15b] baby. ^[16a] *Children* may pick up on this and need reassurance **that** ^[16b] *they* are still loved as behaviour and moods may change. ^[17a] *They* may also resent sharing attention, especially having already experienced the pain of divorce, separation or bereavement. ^[18a] *Others* may be excited that ^[18b] *they* will have a ^[18c] new half-brother or ^[18d] sister and want to be involved.

[19-23] Let the ^[19a] *children* know about the ^[19b] expected baby ^[19c] YOURSELVES – don’t leave it to another parent, relative or friend or ^[19d] *they*’ll feel left out. Spend time with ^[20a] YOUR ^[20b] *children*/ ^[20c] *stepchildren* and reassure ^[20d] *them* that ^[20e] YOUR love for ^[20f] *them* has not changed. Help ^[21a] *children* adjust by giving ^[21b] *them* the opportunities to help care for the ^[21c] baby and in choosing gifts, names and clothes. But don’t force ^[22a] *them* if ^[22b] *they*’re reluctant – ^[22c] *they* may need more time. Talk to ^[23a] YOUR partner about how to describe the relationship between ^[23b] *existing children* and the ^[23c] new baby. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

new baby	stepfamily	stepchildren	parent
new baby (WH)	stepfamilies (WH)	children (Ellipse)	parent-to-be (WB)
babies (Ellipse)	stepfamilies (WH)	stepchildren (WH)	your (Poss.pr)
new baby (WH)	stepfamily (WH)	their (Poss.pr)	your (Poss.pr)
new baby (WH)	stepfamily (WH)	children (Ellipse)	your (Poss.pr)
baby (Ellipse)	stepfamily (WH)	children (Ellipse)	you (Pers.pr)
new baby (WH)	stepfamily (WH)	older children (b.ä.S.)	you (Pers.pr)
baby (Ellipse)		stepchildren (WH)	your (Poss.pr)
baby (Ellipse)		children (Ellipse)	you (Pers.pr)
new-half-brother (b.ä.S.)		they (Pers.pr)	you (Pers.pr)
new-half-sister (b.ä.S.)		they (Pers.pr)	parent (WH)
expected baby (b.ä.S.)		others (Indef.pron)	first-time mum or dad (b.ä.S.)
baby (Ellipse)		they (Pers.pr)	who (Rel.pr)
new baby (WH)		children (Ellipse)	stepparent (WB)
baby of your own (b.ä.S.)		they (Pers.pr)	you (Pers.p)
it (Pers.pron.)		children (Ellipse)	your (Poss.pr)
		stepchildren (WH)	your (Poss.pr)
		them (Pers.pr)	your (Poss.pr)
		them (Pers.pr)	yourselves (Refl.pr)
		children (Ellipse)	your (Poss.pr)
		them (Pers.pr)	your (Poss.pr)
		them (Pers.pr)	your (Poss.pr)
		they (Pers.pr)	of your own (Poss.pr)
		they (Pers.pr)	
		existing children (b.ä.S.)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text wurden vier Topikketten ermittelt (TK1: new baby ‚neues Baby‘, TK2: stepfamily ‚Stieffamilie‘, TK3: stepchildren ‚Stiefkinder‘, TK4: parent ‚Eltern‘). Die häufigsten Formen der Wiederaufnahme stellen die Wiederholung [1b, 3a, 4b, 13b, 23c für TK1], [1a, 2b, 3b, 3c, 6b, 8a für TK2], [5a, 14f, 20e für TK3] bzw. [13a für TK4], die Pronominalisierung [5b für TK1], [5c, 16b, 17a, 18a, 18b, 19d, 20d, 20f, 21b, 22a, 22b, 22c für TK3] bzw. [6c, 7a, 7b, 8b, 9a, 10a, 11a, 12a, 12b, 14b, 14d, 14e, 14g, 15a, 19c, 20a, 20e, 23a für TK4] und die Ellipse [2a, 9c, 14h, 15b, 21c für TK1] bzw. [4a, 5d, 9b, 16a, 19a, 20b, 21a für TK3] dar. Darüber hinaus werden die Themawörter durch bedeutungsähnliche Ausdrücke [6c, 18c, 18d, 19b für TK1], [13c, 23b für TK3] bzw. [14a für TK4] und durch Mittel der Wortbildung [6a, 14c für TK4] wiederaufgenommen. An der vierten Topikkette ist es ersichtlich, dass ihre Elemente in fast jedem Fall durch Pronomen wiederaufgenommen werden. Auf das Themawort ‚parent‘ wird in diesen Fällen mit dem Personal- und Possessivpronomen der zweiten Person Bezug genommen. Die Eltern werden nämlich im Text in dieser Person angesprochen. Bezüglich der Ellipse in der ersten Topikkette kann behauptet werden, dass das Themawort ein attributives Nomen ist, das manchmal elliptisch nur durch das Nomen wiederaufgenommen wird. Ähnlich fungieren auch Elemente der dritten Topikkette, dessen Themawort ein zusammengesetztes Nomen ist. In einigen Fällen kommt es vor, dass die Wiederaufnahme durch den zweiten Teil des Kompositums erfolgt.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Egyre több a mozaikcsalád, a tagokat **pedig** legtöbbször felkészületlenül éri az új helyzet.

‚**Pedig**‘ (‚doch‘) ist eine Abtönungspartikel, die Einstellungen in Bezug auf den geäußerten Sachverhalt ausdrückt (Duden 2006: 597). In diesem Fall bezieht sie sich darauf, dass die Mitglieder in Patchwork-Familien auf die neue Situation nicht vorbereitet sind.

(2) Megéri alakulni, fejlődni benne, **hiszen** a soktagú kirakósból harmonikus egyediség születhet.

‚**Hiszen**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird ein Grund angegeben, warum es sich lohnt, sich in der neuen Situation in Patchwork-Familien zu entwickeln.

(3) Nő azok száma, akik már elváltak, **vagy** a szüleik váltak el, illetve a gyerekeik építik fel újabb családjukat.

„**Vagy**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative von mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall besteht die Alternative zwischen „bereits geschiedener Leute“ bzw. „derjenigen, dessen Eltern geschieden sind“.

(4) A gyakoriság ellenére még mindig **úgy** gondolkodunk ezekről a családokról, **mint** valamilyen eltérésről, kihágásról a „normális” családmodellhez képest.

„**Mint**“ (,wie‘) ist Teil einer Vergleichskonstruktion, die mit dem Modaladverb „**úgy**“ (,so‘) im Hauptsatz in Verbindung steht und einen Modalsatz angibt. Die beiden zusammen drücken einen Vergleich des gleichen Grades aus. In diesem Satz bezieht sich der Vergleich darauf, wie man über Patchwork-Familien denkt.

(5) Úgy érzik, már csak rossz megoldásokkal élhetnek, és erős bűntudatuk lesz, **hogy** valamit elhibáztak.

„**Hogy**“ (,dass‘) drückt in diesem Fall eine finale Relation aus. Damit wird angegeben, warum Mitglieder einer Patchwork-Familie ein schlechtes Gewissen haben.

(6) A valóság viszont az, hogy napról-napra többen élnek mozaikcsaládban, és a jó megoldások megtalálását megnehezíti, **ha** a tagok folyamatosan azt érzik, hogy valami baj van velük.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall die Wahl der guten Lösung erschwert wird.

(7) Pedig a bűntudat csökkentése, a szembenézés és felkészülés a várható nehézségekkel segít abban, hogy az élet az új családban is több örömet és kevesebb konfliktust jelentsen.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, womit zwischen den zwei Propositionen eine koordinative Relation besteht. „**És**“ verbindet im Satz zwei Sachverhalte miteinander „mehr Freude“ bzw. „weniger Konflikte“.

(8) **Ez** azt jelenti, hogy már erős negatív érzelmek sem kötik össze a volt partnereket.

‚**Ez**‘ (‚das‘) ist ein Demonstrativpronomen, das anaphorisch auf die vorangehende Proposition im Text rückverweist. Im vorangehenden Textteil wird erläutert, in welchem Fall es ideal wäre, mit einer neuen Beziehung anzufangen. Darauf bezieht sich ‚**ez**‘.

(9) **Akkor** érdemes új ajtót kinyitni, **ha** a másikat már becsuktuk magunk mögött. Ez azonban nagyon ritkán van így.

Die beiden Konnektoren ‚**akkor**‘ (‚dann‘) und ‚**ha**‘ (‚wenn‘) wirken satzübergreifend und sie bedingen einander bzw. setzen einander voraus. ‚Wenn‘ ist eine temporale Konjunktion. ‚Dann‘ ist ein temporales Konjunkionaladverb im Hauptsatz. Lesende müssen die Beziehung zwischen den beiden während des Lesens herstellen. Mit diesen zwei Konnektoren wird ausgedrückt, in welchem Fall es sich lohnt, „neue Türen zu öffnen“.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(10) Patchwork-Familie heißt das bunte Familienleben neudeutsch, **weil** die Herkunft der einzelnen Teile ebenso unterschiedlich ist wie bei dem namensgebenden Flickenteppich. ‚**Weil**‘ ist eine kausale Subjunktion, die den Grund eines Sachverhalts angibt. In diesem Fall wird damit angegeben, warum Patchwork-Familie als das bunte Familienleben genannt wird.

(11) Gemeinsam ist ihnen allen, **dass** zu dem leiblichen Elternteil ein neues hinzutritt - und mit ihm oft zahlreiche Konflikte.

‚**Dass**‘ ist eine neutrale Subjunktion in diesem Satz, die einen Subjektsatz einleitet. Von Lesenden ist es beim Lesen verlangt, den Zusammenhang zwischen dem Ausdruck „es ist ihnen gemeinsam“ und der Subjunktion ‚**dass**‘ herstellen zu können. Beim Lesen dieses Ausdrucks wird erwartet, dass er mit ‚**dass**‘ fortgesetzt wird. Dieser Zusammenhang ist nämlich in der Sprache verankert. Außerdem fehlt dem Hauptsatz das Pronomen ‚es‘, aber diese Ellipse kann aufgrund des Sprach- und Textwissens hergestellt werden.

(12) Es steht zu erwarten, dass immer mehr Jugendliche **nicht nur** in einer, **sondern** in mehreren Familien aufwachsen werden.

‚**Nicht nur...sondern**‘ sind zwei Teile einer dreiteiligen Konjunktion, die zum Ausdrücken einer doppelten Aufzählung dient. In diesem Satz wird mit dieser Konjunktion verbunden, was laut Familienforschern zu erwarten ist.

(13) Wie viele Stieffamilien es heute in Deutschland gibt, lässt sich kaum sagen, **da** bei Eheschließungen nur gemeinsame Kinder erfasst werden.

„**Da**“ ist eine kausale Subjunktion, die einen Grund angibt. In diesem Fall wird damit begründet, warum es sich schwer sagen lässt, wie viele Stieffamilien es heute in Deutschland gibt.

(14) Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geht **jedoch** davon aus, dass in zwischen 7 bis 13 Prozent aller Haushalte in Deutschland Kinder in Stieffamilien leben.

„**Jedoch**“ ist ein adversatives Konjunktionaladverb, das eine Entgegensetzung angibt. In diesem Fall lässt sich die textuelle Funktion von „jedoch“ mit dem vorangehenden Satz zusammen erschließen. Darin wird nämlich erläutert, dass die Zahl der Stieffamilien in Deutschland nur schwer zu sagen ist. Mit „jedoch“ wird im vorliegenden Satz (14) im Gegensatz zu der Behauptung des vorangehenden Satzes eine Angabe gemacht.

(15) Alternative Familienformen wie Stieffamilien, **aber** auch Ein-Eltern-Familien **oder** gleichgeschlechtliche Elternpaare, stellen große Herausforderungen an alle Mitglieder der Familie. Sie brauchen Mut, Geduld **und** viel Toleranz.

„**Aber**“ verfügt ursprünglich über eine adversative Funktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Satz hat es auch eine ergänzende Funktion und fügt zur Aufzählung alternativer Familienformen ein weiteres Element hinzu.

„**Oder**“ ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative von mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall besteht die Alternative zwischen „Ein-Eltern-Familien“ bzw. „gleichgeschlechtlichen Elternpaaren“.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die bei einer Anreihung die letzten zwei Sachverhalte „Geduld“ und „Toleranz“ miteinander verbindet.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(16) Babies can make **or** break stepfamilies.

„**Or**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative von mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall besteht die Alternative zwischen „stepfamilies make“ („Stieffamilien machen“) bzw. „stepfamilies break“ („Stieffamilien brechen“).

(17) Having a new baby in a stepfamily can be a happy time, **but** it is also one that can trigger all sorts of unpredictable feelings and responses in a stepfamily.

‚**But**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall wird der Vor- bzw. Nachteil des neuen Babys in einer Stieffamilie mit ‚but‘ einander gegenüber gestellt.

(18) **However**, stepchildren may see it as a final sign **that** their mum and dad will never get back together again and children may have mixed reactions.

‚**However**‘ (‚dennoch‘) drückt eine konzessive, d.h. einräumende Relation zwischen Propositionen, die in einem Widerspruch stehen, aus. Im vorangehenden Satz wird erläutert, dass ein neues Baby in einer Stieffamilie als eine neue Möglichkeit einer neuen Familie betrachtet wird. Mit ‚however‘ wird aber betont, dass trotz dieser Möglichkeit das neue Baby von den Stiefkindern nicht besonders positiv empfunden wird.

‚**That**‘ (‚dass‘) als neutrale Subjunktion leitet in diesem Fall einen Objektsatz ein. In diesem Fall handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das als Rektion zum Verb „to see something“ (‚etwas sehen‘) gehört.

(19) It is important to try **and** talk your anxieties over with your partner, friends and relatives.

‚**And**‘ (‚und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte „try“ (‚versuchen‘) und „talk“ (‚sprechen‘) miteinander verbindet.

(20) As a first-time mum or dad, **who** is also a stepparent, you may be surprised and confused by the difference in feelings towards your stepchildren once your baby is born.

‚**Who**‘ (‚wer‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf „mum or dad“ (‚Mutter oder Vater‘) im vorangehenden Hauptsatz verweist.

(21) Children may pick up on this and need reassurance **that** they are still loved as behaviour and moods may change.

‚**That**‘ (‚dass‘) ist in diesem Fall eine finale Konjunktion und gibt an, warum Kinder eine Beruhigung brauchen.

15. Themenbereich „Arbeit im Ausland” (Textbeispiele 15.1., 15.2., 15.3.)

15.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Mennyire viseli meg a gyermeket, ha az egyik szülő külföldön vállal munkát?”

Im vorliegenden ungarischen Text geht es darum, welche Folgen es für die Kinder in den einzelnen Lebensphasen haben kann, wenn der eine Elternteil im Ausland arbeitet. Es wird darauf eingegangen, worauf Eltern in diesen Phasen achten müssen und wie das Kind die Veränderungen erlebt.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-5] Érezhető [1a] VÁLTOZÁS lesz az [1b] **életében**. A [2a] szülők [2b] hozzaállása és a helyzetről való [2c] gondolkodása **pedig** perdöntő hatású a jövőre nézve. Éppen **ezért** fontos a felkészítés módja! Sok családban a jobb megélhetés reményében valamelyik [4a] szülő (általában az [4b] apák) külföldi munkát [4c] vállal. Általában **ilyenkor** hetekre [5a] elutazik, **és** a családnak alkalmazkodni kell a [5b] MEGVÁLTOZOTT feltételekhez.

[6-9] Szerencsés esetben az új munka elkezdése előtt van némi idő arra, **hogy** alaposan felkészüljenek, berendezkedjenek erre az életformára. **Ha** csak néhány hónapnyi elfoglaltságról van szó, könnyebb a helyzet. A [8a] **gyermek**ek [8b] **életkora** az első szempont, mely meghatározza, milyen módon kommunikáljunk [8c] **velük** a [8d] VÁLTOZÁSOKRÓL. Csecsemőkorban a [9a] **baba** [9b] **számára** a legfontosabb az [9c] elsődleges gondozó (általában az [9d] anya) [9e] jelenléte és az állandó napi ritmus kialakítása.

[10-13] [10a] **Ő** még keveset [10b] **érezkel** a [10c] VÁLTOZÁSOKBÓL, és azt is leginkább az [10d] anya [10e] érzésein keresztül. Ha az [11a] egyik szülő kezdetektől fogva külföldön [11b] dolgozik, a legnagyobb kérdés, hogyan alakul majd [11c] köztük a kötődés. 3 éves kor alatt még nem alakul ki a [12a] **gyermekben** az állandóság fogalma. Sokat segítünk tehát azzal, **ha** sikerül megoldani a mindennapi kommunikációt (skype, telefon stb.)

[14-17] Akkor **ugyanis**, ha hosszabb ideig nincs kapcsolat a távol lévő [14a] szülővel, a [14b] **kisgyerek** hamar [14c] **el is felejtkezik** [14d] róla, és ez nem azért van, **mert** nem [14e] **szereti** [14f] őt. Sokszor kerestek már azzal a kérdéssel, miért [15a] **viselkedik** furcsán a [15b] **gyerek**, amikor [15c] hazajön az [15d] apja külföldről. Azért, **mert** ez ugyanolyan [16a] VÁLTOZÁS [16b] **számára**, **mint** amikor [16c] elment. Egy [17a] **három évesnek** [17b] **fogalma** sincs mit jelent a távolság, mi az, hogy országok, [17c] **ő** csak annyit [17d] **érezkel** ebből, hogy egyszer van, máskor pedig nincs [17e] apja.

[18-22] Óvodáskorban már kissé árnyaltabb a helyzet. A közös megbeszélések, játékos történetek, mesék segítenek a [19a] VÁLTOZÁS [19b] ELFOGADÁSÁBAN. Azt kell a leginkább megerősíteni a [20a] **gyermekben**, **hogy** nem örökre [20b] megy el a [20c] szülő. Felmerülő [21a] **kérdései** elől pedig nem szabad elzárkózni. Az [22a] **óvodások** fantasztikus [22b] **mesevilága** és [22c] **képzelőereje** könnyen félelmetes történeteket sző a „külföld” köré.

[23-25] Ha nyíltan és őszintén tudunk [23a] **vele** beszélgetni, kevésbé [23b] **szorong** majd. [24a] **Sokan** hazaérkezésig [24b] **visszaszámolják** a napokat, ám ebben az esetben legyenek körültekintőek. Egy [25a] **óvodás** nehezen [25b] **viseli**, ha csalódás [25c] **éri**, **ezért** ha nem

biztosak a hazajövetel időpontjában (pl. kamionsofőrök) inkább ne mondjanak róla semmit.

[26-30] Iskoláskorban a ^[26a] **gyermekek** könnyebben ^[26b] **alkalmazkodnak** a ^[26c] VÁLTOZÁSOKHOZ. Kiskamaszkorra már kialakult az itthoni (társadalmi) ^[27a] **élete**, és megvan a kellő ^[27b] **ismerete** arról, mit jelent a külföld. Az ^[28a] **iskolások** már ^[28b] **fel tudják mérni** a helyzet súlyát, és könnyebben ^[28c] **megértik** a ^[28d] VÁLTOZÁS mögött rejlő okokat. ^[29a] **Számukra** fontos lehet, hogy önállóan ^[29b] **fel tudják venni** a külföldön élő ^[29c] szülővel a kapcsolatot. Ez előnye is lehet a távollétnek, ugyanis a messze lévő ^[30a] szülővel néha könnyebb megosztani a kényes kérdéseket. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

gyerek	szülő	változás
életében (Poss.s)	szülők (WH)	változás (WH)
gyermekek (WH)	hozzáállása (Poss.s)	megváltozott (WB)
életkora (Poss.s)	gondolkodása (Poss.s)	változásokról (WH)
velük (Pers.pr)	szülő (WH)	változásokból (WH)
baba (H-H-B)	apák (H-H-B)	változás (WH)
számára (Pers.pr)	vállal (VK)	változás (WH)
ő (Pers.pr)	elutazik (VK)	elfogadásában (Poss.s)
érzékel (VK)	elsődleges gondozó (H-H-B)	változásokhoz (WH)
köztük (Pronomen)	anya (H-H-B)	változás (WH)
gyermekben (WH)	jelenléte (Poss.s)	
kisgyerek (H-H-B)	anya (H-H-B)	
el is felejtkezik (VK)	érzésein (Poss.s)	
szereti (VK)	egyik szülő (H-H-B)	
viselkedik (VK)	dolgozik (VK)	
gyerek (WH)	köztük (Pronomen)	
apja (Poss.s)	szülővel (WH)	
számára (Pers.pr)	róla (Pronomen)	
három évesnek (H-H-B)	őt (Pers.pron)	
fogalma (Poss.s)	hazajön (VK)	
érzékel (VK)	apja (H-H-B)	
apja (Poss.s)	element (VK)	
gyermekben (WH)	apja (H-H-B)	
kérdései (Poss.s)	megy el (VK)	

óvodások (H-H-B)	szülő (WH)	
mesevilága (Poss.s)	szülővel (WH)	
képzelőereje (Poss.s)	szülővel (WH)	
vele (Pers.pr)		
szorong (VK)		
sokan (Indef.pr)		
visszaszámolják (VK)		
óvodás (H-H-B)		
viseli (VK)		
éri (VK)		
gyermek (WH)		
alkalmazkodnak (VK)		
élete (Poss.s)		
ismerete (Poss.s)		
iskolások (H-H-B)		
fel tudják mérni (VK)		
megértik (VK)		
számukra (Pers.pr)		
fel tudják venni (VK)		
ő (Pers.pr)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden drei Topikketten ermittelt (TK1: gyerek ‚Kind‘, TK2: szülő ‚Eltern‘, TK3: változás ‚Veränderung‘). Die Wiederaufnahme der Elemente der Themawörter erfolgt vor allem erstens durch die Wiederholung [8a, 12a, 15b, 20a, 26a für TK1], [2a, 4a, 14a, 20c, 29c, 30a für TK2] bzw. [1a, 8d, 10c, 16a, 19a, 26c, 28d für TK3], zweitens durch Possessivsuffixe [1b, 8b, 15d, 17b, 17e, 21a, 22b, 22c, 27a, 27b für TK1], [2b, 2c, 9e, 10e für TK2] bzw. [19b für TK3], drittens durch Suffixe der Verbkonjugation [10b, 14c, 14e, 15a, 17d, 23b, 24b, 25b, 25c, 26b, 28b, 28c, 29b für TK1] bzw. [4c, 5a, 11b, 15c, 16c, 20b für TK2] und viertens durch Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [9a, 14b, 17a, 22a, 25a, 28a für TK1] bzw. [4b, 9c, 9d, 10d, 11a, 15d, 17e für TK2]. Die Wiederaufnahme durch Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen im Falle der ersten Topikkette ergibt sich daraus, dass das Kind oft durch Begriffe der einzelnen

Lebensphasen bezeichnet wird. Im Falle der zweiten Topikkette ist das Themawort auch ein Oberbegriff ‚Eltern‘ und es wird in den erwähnten Fällen durch die Bezeichnung der Elternteile wiederaufgenommen. Im vorliegenden ungarischen Text lassen sich auch Beispiele für die Pronominalisierung finden, die im Allgemeinen für das Ungarische als eine Pro-Drop-Sprache eher nicht charakteristisch sind. Überwiegend werden suffigierte Personalpronomen verwendet [8c, 9b, 10a, 11c, 16b, 17c, 23a, 24a, 29a für TK1] bzw. [11c, 14d, 14f für TK2]. Außerdem wird das dritte Themawort einmal durch die Mittel der Wortbildung [5b] wiederaufgenommen. Auf das Themawort ‚gyerek‘ wird im Vergleich zu den beiden anderen Themawörtern deutlich mehr Bezug genommen. Das lässt sich darauf zurückführen, dass im Mittelpunkt des Textes das Kind steht. Die Eltern sind auch wichtige Akteure im Text, daher wird dieses Themawort auch relativ häufig wiederaufgenommen. Das dritte Themawort ‚Veränderung‘ wird fast ausschließlich durch die Wiederholung wiederaufgenommen.

15.2. Textbeispiel für Deutsch: „Wie man eine Karriere im Ausland beginnt“

Im deutschen Text wird am Beispiel eines Berufseinsteigers dargestellt, was die ersten Schritte bei einem Berufseinstieg im Ausland sind. Darüber hinaus wird darauf eingegangen, welche Vorteile bzw. Gefahren ein ausländischer Job haben kann.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-6] Die ersten Karriereschritte im ^[1a] AUSLAND machen? Für ^[2a] **Young Professionals** mit Fernweh ist das ein Traum. **Aber** so einfach ist der Berufseinstieg in der ^[3a] FERNE nicht. Worauf ^[4a] **Einsteiger** achten müssen. Steuererklärung auf Französisch, belgisches Krankenversicherungssystem **und** hohe Lebenshaltungskosten. Am Anfang war es für ^[6a] **Berufseinsteiger** ^[6b] Daniel McCormack in Brüssel nicht leicht.

[7-11] Vor zwei Jahren trat ^[7a] er ^[7b] seinen ersten Job in Belgien an. ^[8a] Er arbeitet als Geschäftsführer der Johanniter International. Für ^[9a] seinen ersten Job direkt ins ^[9b] AUSLAND zu gehen, hatte ^[9c] McCormack anfangs gar nicht geplant. Während eines Praktikums las ^[10a] er die Stellenausschreibung. ^[11a] Sein Interesse war geweckt, ^[11b] er bewarb sich – mit Erfolg.

[12-15] Nach dem Studium den Berufseinstieg im ^[12a] AUSLAND zu wagen, lockt ^[12b] **Absolventen** mit Fernweh. Und ^[13a] **wer** bei ^[13b] INTERNATIONAL ausgerichteten Unternehmen arbeiten möchte, kann **damit** ^[13c] **seine** Flexibilität unter Beweis stellen. Hinzu kommt: ^[14a] "**Berufseinsteiger** sind in der Regel jung und ungebunden", sagt Karrierecoach Angela Schütte. Sind ^[15a] **Absolventen** im Job erst einmal etabliert und haben Familie, fällt ^[15b] **ihnen** der Schritt oft schwerer.

[16-19] **Doch** ein Jobeinstieg im ^[16a] AUSLAND birgt auch Gefahren. Haben ^[17a] **Berufseinsteiger** einige Jahre in der ^[17b] FERNE gearbeitet und möchten dann wieder nach Deutschland zurück, kann das schwierig sein. ^[18a] **Jobsuchende** haben **dann** möglicherweise den Kontakt zum heimischen Arbeitsmarkt verloren. **Außerdem** kennen ^[19a] **sie** sich vor allem mit den Sitten und Gebräuchen der ^[19b] AUSLÄNDISCHEN Arbeitswelt aus. [...]

[20-21] In Zukunft dürfte es aber wesentlich leichter werden und die Erfahrung im ^[20a] AUSLAND mehr wiegen als die Entfremdung vom deutschen Arbeitsmarkt. Viele ^[21a] **Young Professionals** haben schon durch Studium und Praktika reichlich Erfahrungen und hervorragende Sprachkenntnisse im ^[21b] AUSLAND gesammelt.

[22-24] Manchem Mittelständler dürfte so ein ^[22a] **Kandidat** wie gerufen kommen, wenn ^[22b] **er** Kenntnisse von ^[22c] AUSLANDSMÄRKTEN mitbringt, in denen das betreffende Unternehmen aktiv ist oder werden will. Es sei **zudem** nur noch eine Frage der Zeit, bis deutsche Chefetagen noch ^[23a] INTERNATIONALER werden. "**Denn** durch die wachsenden Ansprüche wird der Nachwuchs mit dem ausgeprägten ^[24a] INTERNATIONALEN Hintergrund schnell in Führungspositionen vorrücken", sagt Heinz Leopold, Partner bei der Personalberatung InterSearch Executive Consultants in Hamburg. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Berufseinsteiger	Daniel McCormack	Ausland
Young Professionals (Syn.)	Berufseinsteiger (sinngleicher Ausdruck)	Ausland (WH)
Einsteiger (WH, elliptisch)	Daniel McCormack (WH)	Ferne (sem. Rel.)
Absolventen (b.ä.S.)	er (Pers.pr)	Ausland (WH)
wer (Rel.pr)	seinen (Poss.pr)	Ausland (WH)
seine (Poss.pr)	er (Pers.pr)	international (sem. Rel.)
Berufseinsteiger (WH)	seinen (Poss.pr)	Ausland (WH)
Absolventen (b.ä.S.)	McCormack (WH)	Ferne (sem. Rel.)
ihnen (Pers.pr)	er (Pers.pr)	ausländischen (WB)
Berufseinsteiger (WH)	sein (Poss.pr)	Ausland (WH)
Jobsuchende (b.ä.S.)	er (Pers.pr)	Ausland (WH)
sie (Pers.pr)		Auslandsmärkten (WB)
Young Professionals (Syn.)		internationaler (sem. Rel.)
Kandidat (b.ä.S.)		internationalen (sem. Rel.)
er (Pers.pr)		
Berufseinsteiger (WH)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: Berufseinsteiger, TK2: Daniel McCormack, TK3: Ausland). Die häufigsten Formen der Wiederaufnahme stellen die Wiederholung [4a, 6a, 14a, 17a für TK1], [6b, 9c für TK2] bzw. [1a, 9b, 12a, 16a, 20a, 21b, 22c für TK3], die Pronomen [13a, 13c, 15b, 19a, 22b für TK1] bzw. [7a, 7b, 8a, 9a, 10a, 11a, 11b für TK2] bzw. bedeutungsähnliche [12b, 15a, 18a, 22a für TK1] und synonyme [2a, 21a für TK1] Ausdrücke dar. Im Falle der Topikkette ist es ersichtlich, dass das Themawort ‚Ausland‘ in fünf Fällen durch Begriffe, die mit dem Themawort in einer logischen bzw. semantischen Bedeutungsbeziehung stehen [3a, 13b, 17b, 23a, 24a] wiederaufgenommen wird. Die Begriffe ‚Ferne‘ und ‚international‘ lassen sich mit ‚Ausland‘ semantisch und auch logisch verknüpfen. Außerdem wird dieses Themawort in zwei Fällen durch die Mittel der Wortbildung wiederaufgenommen [19b, 22c]. Daniel McCormack, das die zweite Topikkette darstellt, wird im Text als Berufseinsteiger bezeichnet [6a], damit wird seine „Position“ angegeben. In diesem Fall wird das Themawort durch einen sinngleichen Ausdruck wiederaufgenommen. Unter den Elementen der ersten Topikkette finden sich die erwähnten und aufgezählten bedeutungsähnliche und synonyme Ausdrücke. ‚Berufseinsteiger‘ wird zweimal durch die englische Entsprechung ‚Young Professionals‘ wiederaufgenommen. Die Identifizierung der englischen Begriffe und deren Verbindung mit dem Themawort verlangen von Lesenden bestimmte Englischkenntnisse bzw. die Kenntnis des themenspezifischen Wortschatzes. Darüber hinaus werden ‚Berufseinsteiger‘ durch weitere Begriffe wie ‚Absolventen‘, ‚Jobsuchende‘ und ‚Kandidat‘ wiederaufgenommen. Bei der Identifizierung des Zusammenhangs zwischen diesen Begriffen und des Themawortes spielt der Kontext eine sehr wichtige Rolle.

15.3. Textbeispiel für Englisch: „Taking your career overseas: how to get a charity job abroad”

Im englischen Text wird an einem Beispiel einer persönlichen Geschichte vorgestellt, wie man einen Job als Freiwilliger im Ausland bekommen kann. Im Text können Lesende die Geschichte von Michelle Wilson kennen lernen, warum sie als Freiwillige im Ausland arbeiten wollte und was sie von ihrem Aufenthalt profitieren konnte.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] International jobs are competitive and you need as many strings to your bow as possible but the professional rewards of working [1a] overseas can be substantial. When [2a] **Michelle Wilson** hit [2b] **her** mid-30s, [2c] **she** thought [2d] **she** was having an early mid-life crisis. [3a] **She** loved [3b] **her** marketing job, **but** just couldn't see [3c] **herself** doing it in 10 years time. [4a] **She** wanted to do something that contributed more to society.

[5-7] **After** seeking professional advice from a career coach [5a] **she** made the decision to quit [5b] **her** job, steady salary and settled life in London for a role with [5c] *humanitarian relief organisation Medair* in northern Uganda. “[6a] **I** wasn't going into [6b] *development work* with rose-coloured spectacles, [6c] **I** knew all the issues around [6d] *it*, but ultimately [6e] **I** felt [6f] **I** needed to do something **that** really had some value and was helping to give back to society in some way,” [6g] **she** explains. “[7a] **I** did French at university **and** the times that [7b] **I** had been happiest were **when** [7c] **I** was [7d] overseas.”

[8-9] [8a] **I** had done various [8b] *volunteer stints* prior to going away full-time, **so** [8c] **I** knew [8d] *that* was something still in my blood and [8e] **I** was keen to explore.” [...] Three years after working with the NGO to provide water to communities, set up [9a] *mobile health clinics* and offer [9b] *psychological support* for children affected by war, [9c] **she** moved to the Congo for a couple of years with UK charity Tearfund, then on to Sierra Leone, **before** returning to England to study a masters degree.

[10-12] [10a] **The 46-year-old** now works at [10b] *global charity Concern's* London office, coordinating an £18m programme called Braced (building resilience and adaption to climate extremes and disasters) funded by the Department for International Development and managed by KMPG. The chance to travel the world and provide direct [11a] *help for communities* is attractive to many voluntary sector professionals. The professional rewards of taking your [12a] *charity career* [12b] overseas are also great.

[13-16] [13a] **Wilson** says the project management skills [13b] **she** gained as a result of working in the field have proved invaluable. [14a] **She** explains **how** [14b] **she** has gone from managing £500,000 projects in Africa to working on an £18m contract in [14c] **her** current role with Concern. The breadth of projects – from education to agriculture – has also deepened [15a] **her** knowledge of the requirements that are most important when rolling out development programmes. It's experience **which** [16a] **she** insists [16b] **she** would never have had if [16c] **she** stayed in the UK. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Michelle Wilson	overseas	charity career
Michelle Wilson (WH)	overseas (WH)	humanitarian relief organisation Medair (H-H-B)
her (Poss.pr)	overseas (WH)	development work (sem.R.)
she (Pers.pr)	overseas (WH)	volunteer stints (sem.-log.)

		Bed.beziehung)
she (Pers.pr)		that (Rel.pr)
she (Pers.pr)		mobile health clinics (sem.-log. Bed.beziehung)
her (Poss.pr)		psychological support (sem.-log. Bed.beziehung)
herself (Refl.pr)		help for communities (sem.-log. Bed.beziehung)
she (Pers.pr)		it (Pers.pr.)
she (Pers.pr)		charity career (WH)
her (Poss.pr)		global charity Concern (sem.-log. Bed.beziehung)
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
she (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
I (Pers.pr)		
she (Pers.pr)		
the 46-year-old (sinngleicher Ausdruck)		
Wilson (WH)		
she (Pers.pr)		
she (Pers.pr)		
she (Pers.pr)		
her (Poss.pr)		
her (Poss.pr)		
she (Pers.pr)		

she (Pers.pr)		
she (Pers.pr)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text wurden drei Topikketten ermittelt (TK1: Michelle Wilson, TK2: overseas, ‚Ausland‘ TK3: charity career ‚Wohltätigkeitsarbeit‘). In Bezug auf die Dominanz der Themawörter lässt sich behaupten, dass Michelle Wilson, deren Geschichte im Text vorgestellt wird, eindeutig dominiert. Daher ergibt sich, dass sie im ganzen Text vorhanden ist und durch die Pronominalisierung [2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c, 4a, 5a, 5b, 6a, 6c, 6e, 6f, 7a, 7b, 7c, 6g, 8a, 8c, 8e, 9c, 13b, 14c, 14b, 14c, 15a, 16a, 16b, 16c für TK1] wiederaufgenommen wird. Unter den Pronomen variieren die der ersten Person und der dritten Person Singular. Das hängt damit zusammen, dass einerseits über sie gesprochen wird, andererseits sie in der direkten Rede zu Wort kommt. Außerdem wird sie in zwei Fällen durch die Wiederholung ihres Namens [2a, 13a] und einmal durch einen sinngleichen Ausdruck in Form einer Ellipse, wo ihr Alter angegeben wird, wiederaufgenommen [10a]. Die Elemente der zweiten Topikkette werden in einer kleinen Anzahl durch die Wiederholung wiederaufgenommen [1a, 7d, 12b]. Bei den Formen der Wiederaufnahme auf die Elemente der dritten Topikkette dominieren die Begriffe, die mit dem Themawort in einer semantisch-logischen Bedeutungsbeziehung stehen [6b, 8b, 9a, 9b, 10b, 11a für TK3]. Die große Anzahl dieser Begriffe ergibt sich daraus, dass das Themawort selbst einen Oberbegriff darstellt und ihre Elemente damit in einem logischen Zusammenhang stehen. Einmal wird außerdem das Themawort durch die Wiederholung [12a], einmal durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [5c] und zweimal durch Pronomen [6d, 8d] wiederaufgenommen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) A szülők hozzáállása és a helyzetről való gondolkodása **pedig** perdöntő hatású a jövőre nézve.

‚**Pedig**‘ (‚doch‘) ist eine Abtönungspartikel, die Einstellungen in Bezug auf den geäußerten Sachverhalt ausdrückt (Duden 2006: 597).

(2) Éppen **ezért** fontos a felkészítés módja!

‚**Ezért**‘ (‚deshalb‘) ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚deshalb‘ kann satzübergreifend nur mit dem vorangehenden Satz

gemeinsam ermittelt werden. Darin wird erläutert, dass die Einstellung der Eltern und ihre Denkweise über die Situation ausschlaggebend sind. Diese sind die Ursache, warum die Art und Weise der Vorbereitung wichtig ist.

(3) Általában **ilyenkor** hetekre elutazik, és a családnak alkalmazkodni kell a megváltozott feltételekhez.

„**Ilyenkor**“ (,dann‘) ist ein temporales Konjunkionaladverb, das anaphorisch auf die im vorangehenden Satz erwähnte Proposition, d.h. auf die ausländische Arbeit der Eltern verweist. „Ilyenkor“ bezeichnet diese im Ausland verbrachte Zeit der Eltern.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, wodurch zwischen den zwei Propositionen eine koordinative Relation besteht.

(4) Szerencsés esetben az új munka elkezdése előtt van némi idő arra, **hogy** alaposan felkészüljenek, berendezkedjenek erre az életformára.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Präpositionalobjekt. Im Hauptsatz steht der Ausdruck „van idő valamire“ (,Zeit haben für etwas“), womit sich die Subjunktion verbindet. Die Rektion des Ausdrucks steht in Form eines Pronominaladverbs im Hauptsatz „arra“ (,darauf‘).

(5) **Ha** csak néhány hónapnyi elfoglaltságról van szó, könnyebb a helyzet.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung zum Sachverhalt des Hauptsatzes ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall die Situation leichter ist.

(6) Sokat segítünk tehát azzal, **ha** sikerül megoldani a mindennapi kommunikációt (skype, telefon stb.)

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung zum Sachverhalt des Hauptsatzes ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, womit man den Kindern eine große Hilfe leistet.

(7) Akkor **ugyanis**, ha hosszabb ideig nincs kapcsolat a távol lévő szülővel, a kisgyerek hamar el is felejtkezik róla, és ez nem azért van, **mert** nem szereti őt.

‚**Ugyanis**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird begründet, warum Kleinkinder ihre Eltern bald vergessen können, wenn sie voneinander getrennt sind.

‚**Mert**‘ (‚weil‘) ist eine kausale Subjunktion, die den Grund eines Sachverhalts im Hauptsatz angibt. In diesem Fall wird damit angegeben, warum Kleinkinder den im Ausland lebenden bzw. arbeitenden Elternteil schneller vergessen. Im Hauptsatz steht das Adverb ‚azért‘, womit sich ‚mert‘ verbindet.

(8) Azért, **mert** ez ugyanolyan változás számára, **mint** amikor elment.

‚**Mert**‘ (‚weil‘) ist eine kausale Subjunktion, die den Grund eines Sachverhalts im Hauptsatz angibt. In diesem Fall wird die im vorigen Satz geäußerte Proposition mit ‚mert‘ begründet. Im vorigen Satz wird die Frage gestellt, warum sich Kinder seltsam verhalten, wenn der Vater vom Ausland zurückkehrt. Im vorliegenden Satz wird diese Frage mit einem Kausalsatz beantwortet. Im Hauptsatz steht das Adverb ‚azért‘, womit sich ‚mert‘ verbindet.

‚**Mint**‘ (‚wie‘) ist Teil einer Vergleichskonstruktion, **die** mit dem Gradpartikel ‚ugyanolyan‘ (‚genauso‘) im vorangehenden Satzteil in Verbindung steht und einen Modalsatz angibt. Die beiden zusammen drücken einen Vergleich des gleichen Grades aus. In diesem Fall werden die Rückkehr und das Weggehen des Vaters miteinander verglichen.

(9) Azt kell a leginkább megerősíteni a gyermekben, **hogy** nem örökre megy el a szülő.

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) leitet als neutrale Subjunktion einen Objektsatz ein. In diesem Fall geht es um ein Akkusativobjekt. Dieses Objekt wird im Hauptsatz durch das suffigierete Demonstrativpronomen ‚azt‘ realisiert. Das verweist kataphorisch auf die Subjunktion ‚hogy‘ im Nebensatz.

(10) Egy óvoda nehezen viseli, ha családás éri, **ezért** ha nem biztosak a hazajövetel időpontjában (pl. kamionsofőrök) inkább ne mondjanak róla semmit.

‚**Ezért**‘ (‚so‘) ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, die eine Folge angibt. In diesem Fall wird damit erläutert, warum Eltern über den Termin der Rückkehr nach Hause dem Kind nichts sagen sollten. Im Hauptsatz wird dessen Ursache geschildert.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(11) **Aber** so einfach ist der Berufseinstieg in der Ferne nicht.

„**Aber**“ ist eine adversative Konjunktion, die zwei nebeneinander bestehende gegensätzliche Sachverhalte bezeichnet. In diesem Fall besteht der Gegensatz zwischen der Proposition des vorliegenden und des vorangehenden Satzes. Durch „aber“ wird der Gegensatz dazwischen zum Ausdruck gebracht, dass die Karriere im Ausland ein Traum ist, aber nicht so einfach.

(12) Steuererklärung auf Französisch, belgisches Krankenversicherungssystem **und** hohe Lebenshaltungskosten.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die bei einer Anreihung die letzten zwei Sachverhalte „belgisches Krankenversicherungssystem“ und „hohe Lebenshaltungskosten“ miteinander verbindet.

(13) Und wer bei international ausgerichteten Unternehmen arbeiten möchte, kann **damit** seine Flexibilität unter Beweis stellen.

„**Damit**“ ist ein Pronominaladverb und verweist anaphorisch auf die „Flexibilität“ im vorangehenden Satz. Von Lesenden ist auch in diesem Fall die Strategie *satzübergreifend lesen können* verlangt, damit sie das Bezugswort und das verweisende Element bzw. die Verweisrichtung identifizieren können.

(14) **Doch** ein Jobeinstieg im Ausland birgt auch Gefahren.

„**Doch**“ ist ein adversatives Konjunkionaladverb, das nebeneinander bestehende gegensätzliche Sachverhalte bezeichnet. Dadurch werden die Vorteile und die Gefahren des Jobeinstiegs im Ausland einander gegenüber gestellt.

(15) Jobsuchende haben **dann** möglicherweise den Kontakt zum heimischen Arbeitsmarkt verloren.

„**Dann**“ ist ein temporales Konjunkionaladverb, das anaphorisch auf die Proposition des vorangehenden Satzes verweist. Darin werden die Schwierigkeiten erläutert, die bei der Rückkehr auftauchen können. Auf diese Situation wird mit „dann“ rückverwiesen.

(16) **Außerdem** kennen sie sich vor allem mit den Sitten und Gebräuchen der ausländischen Arbeitswelt aus.

„**Außerdem**“ ist ein kopulatives, d.h. anreihendes Konjunkionaladverb. Damit werden Sachverhalte zu bereits erwähnten hinzugefügt. In diesem Fall wird erläutert, welche

Schwierigkeiten Jobsuchende bei der Rückkehr haben können. Zuerst wird der Verlust des Kontaktes zum heimischen Arbeitsmarkt erwähnt und dazu wird im folgenden Satz mit ‚außerdem‘ eine weitere Schwierigkeit hinzugefügt. Beim Lesen müssen diese genannten Schwierigkeiten satzübergreifend mit Hilfe des Konjunkionaladverbs verbunden werden.

(17) Es sei **zudem** nur noch eine Frage der Zeit, bis deutsche Chefetagen noch internationaler werden.

‚**Zudem**‘ ist ein kopulatives, d.h. anreihendes Konjunkionaladverb, das bereits erwähnte Sachverhalte weiter ergänzt. Im vorangehenden Textteil wird erläutert, dass Kandidaten mit Auslandserfahrungen bei einigen Mittelständlern von Vorteil sein sollten. Im vorliegenden Satz (17) wird dazu hinzugefügt, dass auch die Chefetagen in der Zukunft internationaler werden.

(18) "**Denn** durch die wachsenden Ansprüche wird der Nachwuchs mit dem ausgeprägten internationalen Hintergrund schnell in Führungspositionen vorrücken", sagt Heinz Leopold, Partner bei der Personalberatung InterSearch Executive Consultants in Hamburg.

‚**Denn**‘ ist eine kausale Konjunktion, mit der eine Begründung ausgedrückt wird. Der vorliegende Satz verknüpft sich mit dem vorigen und durch die Aufeinanderbezogenheit der beiden lässt sich die textuelle Funktion von ‚denn‘ ermitteln. Damit wird der Grund angegeben, warum Vorsitzende bei Unternehmen in der Zukunft noch internationaler werden.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(19) She loved her marketing job, **but** just couldn't see herself doing it in 10 years time.

‚**But**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zwei nebeneinander bestehende gegensätzliche Sachverhalte bezeichnet. In diesem Fall besteht der Gegensatz dazwischen, dass Michelle Wilson ihren Job gern gehabt hat, aber sie sich in diesem Job in zehn Jahren nicht vorstellen konnte.

(20) **After** seeking professional advice from a career coach she made the decision to quit her job, steady salary and settled life in London for a role with humanitarian relief organisation Medair in northern Uganda.

‚**After**‘ (‚nachdem‘) ist eine temporale Subjunktion, die zwischen dem Haupt- und Nebensatz Vorzeitigkeit ausdrückt. Dadurch wird die zeitliche Abfolge von zwei

Ereignissen gezeigt. In diesem Fall hat Michelle Wilson zuerst einen Karriereberater besucht und danach hat sie die Entscheidung getroffen, ihren Job aufzugeben. Die Reihenfolge der beiden Ereignisse wird mit ‚after‘ signalisiert.

(21) “I wasn’t going into development work with rose-coloured spectacles, I knew all the issues around it, but ultimately I felt I needed to do something **that** really had some value and was helping to give back to society in some way,” she explains.

‚**That**‘ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das zum Verb „to need to do something“ („etwas machen müssen“) gehört.

(22) “I did French at university **and** the times that I had been happiest were **when** I was overseas.

‚**And**‘ (,und‘) ist eine additive, d.h. anreihende Konjunktion, die zwei Sachverhalte im Satz miteinander verbindet.

‚**When**‘ (,als‘) ist eine temporale Subjunktion, mit der eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausgedrückt wird. Damit wird angegeben, wann sich Michelle Wilson am glücklichsten fühlte.

(23) I had done various volunteer stints prior to going away full-time, **so** I knew that was something still in my blood and I was keen to explore.”

‚**So**‘ (,so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge des im Hauptsatz dargestellten Ereignisses im Nebensatz angibt. Im Nebensatz wird angegeben, wozu es führte, dass Michelle Wilson früher verschiedene freiwillige Arbeiten gemacht hatte.

(24) Three years after working with the NGO to provide water to communities, set up mobile health clinics and offer psychological support for children affected by war, she moved to the Congo for a couple of years with UK charity Tearfund, then on to Sierra Leone, **before** returning to England to study a masters degree.

‚**Before**‘ (,bevor‘) ist eine temporale Subjunktion, die Nachzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Damit wird die zeitliche Abfolge von Ereignissen im Leben von Michelle Wilson angegeben. Vor ihrer Rückkehr nach England war sie in verschiedenen Ländern (wie z.B. im Kongo oder Sierra Leone).

(25) She explains **how** she has gone from managing £500,000 projects in Africa to working on an £18m contract in her current role with Concern.

‚How‘ (,wie‘) ist ein modales Interrogativadverb, das kataphorisch auf die Proposition im Nebensatz verweist.

(26) It’s experience **which** she insists she would never have had if she stayed in the UK.

‚Which‘ (,die‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf das Nomen „experience“ („Erfahrung“) rückverweist.

16. Themenbereich „Klimawandel“ (Textbeispiele 16.1., 16.2., 16.3.)

16.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Obama klímaalkut sürget“

Im ungarischen Text wird über den Besuch von Barack Obama in Alaska berichtet, wo er sich im Rahmen einer Konferenz für das Pariser Klimaabkommen einsetzte und über die negativen bzw. gefährlichen Folgen der Erderwärmung bzw. des Klimawandels sprach.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-2] [1a] **Barack Obama** alaszka[i] **látogatásán** [1c] **felhívta** a világ vezetőit, **hogy** támogassák a párizsi klímamegállapodás megkötését, a [1d] károsanyag-kibocsátás kötelező korlátozását, hogy megakadályozzák a [1e] globális felmelegedés veszélyes mértékű növekedését. [2a] **Obama** [2b] **első amerikai elnökként** [2c] **látogatott el** a sarki területekre, hogy személyesen is [2d] **megszemlélje** a [2e] klímaváltozásnak az alaszka[i] gleccserekre gyakorolt [2f] hatását.

[3-4] Az Anchorage-ban tartott GLACIER konferencián a [3a] **44. elnök** [3b] **leszögezte**: a világ legnagyobb gazdaságának, a világ második legnagyobb környezetszennyező államának [3c] **vezetőjeként** elismeri, hogy az Egyesült Államok hozzájárul [3d] **e probléma** [3e] súlyosbodásához. **Mint** [4a] **mondta**, [4b] **szeretné** jelezni, hogy Washington kész támogatni a közös megoldások keresését.

[5-7] [5a] **Emlékeztetett**, hogy [5b] **hivatalba lépése** óta az amerikai kormányzat jelentős beruházásokat tett a [5c] tiszta energia előállítására terén, **s** számottevően csökkentette a [5d] károsanyag-kibocsátását. Háromszorosára nőtt a [6a] szélenergia, és hússzorosára a [6b] napenergia felhasználása a villamosáram-termelésben, **mondta** [6c] **Obama**. [7a] **Figyelmeztette** ugyanakkor az államokat, hogy a közös erőfeszítés ellenére nem cselekszik eléggé gyorsan a nemzetközi közösség.

[8-10] [8a] **Hangsúlyozta**, el kell oszlatni azt a tévhitet, hogy a gyors növekedés és a [8b] tiszta energia felhasználása szükségszerűen konfliktusba kerül egymással. "Semmi nem gyakorol **olyan** negatív hatást a fejlődésünkre, **mint** a [9a] klímaváltozás" - [9b] **húzta alá** alaszka[i] beszédében [9c] **Obama**. Környezetvédő csoportok ugyanakkor bírálták a [10a] **demokrata elnököt**, **hogy** nem [10b] **tett** eleget az alaszka[i] [10c] klímaváltozás [10d] megállításáért.

[11-15] Különösen nehezményezték, hogy néhány hete a Royal Dutch Shell olajcég engedélyt kapott észak-alaszkai fúrásainak kiterjesztésére. [12a] **Barack Obama** és [12b] **külgyminisztere**, John Kerry nagy jelentőséget [12c] **tulajdonítanak** a decemberi párizsi klímakonferenciának. [13a] **Obama** - [13b] **elődjével** ellentétben - [13c] **elismeri** a [13d] **klímaváltozás** [13e] **létét**. Az Obama-kormányzat vállalta, hogy a 2005-ös szinthez képes 2030-ig 28 százalékkal csökkentik a [14a] **károsanyag-kibocsátást**. Háromnapos alaszkai [15a] **látogatásának** programjában szerepelt egy csónaktúra a Kenai Fjord nemzeti parkban, s kirándulás a már jelentősen visszahúzódott Exit gleccserhez.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Barack Obama	klímaváltozás
Barack Obama (WH)	károsanyag-kibocsátás (sem.-log. Bed.beziehung)
látogatásán (Poss.s)	globális felmelegedés (Syn.)
felhívta (VK)	klímaváltozásnak (WH)
Obama (WH)	hatását (Poss.s)
első amerikai elnökként (sinngleicher Ausdruck)	e probléma (Erklärung)
látogatott el (VK)	súlyosbodásához (Poss.s)
megszemlélje (VK)	tiszta energia (sem.-log. Bed.beziehung)
44. elnök (sinngleicher Ausdruck)	károsanyag-kibocsátását (sem.-log. Bed.beziehung)
leszögezte (VK)	szélenergia (sem.-log. Bed.beziehung)
vezetőjeként (sinngleicher Ausdruck)	napenergia (sem.-log. Bed.beziehung)
mondta (VK)	tiszta energia (sem.-log. Bed.beziehung)
szeretné (VK)	klímaváltozás (WH)
emlékeztetett (VK)	klímaváltozás (WH)
hivatalba lépése (Poss.s)	megállításáért (Poss.s)
Obama (WH)	klímaváltozás (WH)
figyelmeztette (VK)	létét (Poss.s)
hangsúlyozta (VK)	károsanyag-kibocsátást (sem.-log. Bed.beziehung)
húzta alá (VK)	
Obama (WH)	
demokrata elnököt (sinngleicher Ausdruck)	

tett (VK)	
Barack Obama (WH)	
külügyminisztere (Poss.s)	
tulajdonítanak (VK)	
Obama (WH)	
elődjével (Poss.s)	
elismeri (VK)	
látogatásának (Poss.s)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden zwei Topikketten festgestellt (TK1: Barack Obama, TK2: klímaváltozás ‚Klimaveränderung‘). In den meisten Fällen werden die Elemente der Topikketten durch die Suffixe der Verbkonjugation [1c, 2c, 2d, 3b, 4a, 4b, 5a, 7a, 8a, 9b, 10b, 12c, 13c für TK1] und durch die Wiederholung [1a, 2a, 6c, 9c, 12a, 13a für TK1] bzw. [2e, 9a, 10c, 13d für TK2] wiederaufgenommen. Außerdem werden die Possessivsuffixe [1b, 5b, 12b, 13b, 15a für TK1] bzw. [2f, 3e, 10d, 13e für TK2] und in einem Fall die Synonymie [1e für TK2] als Formen der Wiederaufnahme verwendet. Barack Obama, das Themawort der ersten Topikkette, wird zudem durch sinngleiche Ausdrücke wiederaufgenommen. Er wird als der erste amerikanische Präsident [2b], der 44. Präsident [3a], führende Person der USA [3c] bzw. als ein demokratischer Präsident [10a] bezeichnet. Von Lesenden ist verlangt, den Zusammenhang zwischen diesen Begriffen und dem Themawort zu erkennen. Für die zweite Topikkette ist charakteristisch, dass deren Elemente solche Begriffe sind, die mit dem Themawort in einer semantisch-logischen Beziehung stehen [1d, 5c, 5d, 6a, 6b, 8b, 14a für TK2]. In einem Fall wird die Klimaveränderung als ein Problem identifiziert [3d] und damit erklärt.

16.2. Textbeispiel für Deutsch: „Wir haben heute alle zusammen Geschichte geschrieben“

Im deutschen Text wird über die Annahme des Weltklimavertrags auf der Pariser Weltklimakonferenz berichtet. Aus dem Text stellt sich heraus, was das Abkommen enthält und wie seine Annahme empfunden wurde.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] Die internationale Gemeinschaft hat sich auf einen ^[1a] **Weltklimavertrag** verständigt. Die Pariser UN-Klimakonferenz nahm am Samstag die Vereinbarung zur Begrenzung der ^[2a] Erderwärmung auf deutlich unter zwei Grad an. Erstmals verpflichtet ein ^[3a] **Abkommen** alle Staaten zum Kampf gegen die ^[3b] Erderwärmung. ^[4a] *Delegierte* aus 195 Ländern beschlossen den ^[4b] **globalen Vertrag** am Samstag zum Abschluss der Weltklimakonferenz in Paris.

[5-7] „Das ^[5a] **Abkommen** ist angenommen“, sagte Konferenzpräsident Laurent Fabius am Abend unter dem Jubel der ^[5b] *Delegierten*, nur wenige Minuten, **nachdem** er das Schlussplenum eröffnet hatte **und** keine Einwände mehr geäußert worden waren. Bei der Vorstellung des finalen Entwurfs hatte er am Nachmittag sichtlich bewegt um die Zustimmung der ^[6a] *Staatenvertreter* geworben. Er sprach von einem „Wendepunkt in der Geschichte“.

[8-12] Bundesumweltministerin Barbara Hendricks (SPD) äußerte sich nach den zweiwöchigen Verhandlungen „froh und erleichtert“. Das ^[9a] **Abkommen** sei „anspruchsvoll und wirksam“. Paris sei allerdings nicht das Ende, **sondern** der Anfang eines langen Weges: „Ich bin zurückhaltend mit großen Worten. **Aber** heute kann ich sagen: Wir haben hier zusammen Geschichte geschrieben.“ [...]

[13-14] Der ^[13a] **Vertrag** tritt 2020 in Kraft **und** setzt das Ziel, die ^[13b] Erderwärmung auf weit unter zwei Grad Celsius zu begrenzen und die Anstrengungen zu erhöhen, den Temperaturanstieg bereits bei 1,5 Grad Celsius zu stoppen. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts sollen die Netto-Emissionen auf null gesenkt werden.

[15-18] Anders als das 2020 auslaufende Kyoto-Protokoll schreibt der ^[15a] **Vertrag** keine bindenden Ziele zur CO2-Reduktion für einzelne Staaten fest. **Stattdessen** haben 186 Länder freiwillige Selbstverpflichtungen zum Klimaschutz vorgelegt. Laut ^[17a] **Vertrag** sollen diese selbstgesetzten Ziele alle fünf Jahre überprüft und verschärft werden. Die Industriestaaten sollen konkrete, quantifizierbare Selbstverpflichtungen zur CO2-Minderungen vorlegen, **während** die übrigen Länder dazu „ermutigt“ werden. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Weltklimavertrag	Erderwärmung	Delegierte
Weltklimavertrag (WH)	Erderwärmung (WH)	Delegierte (WH)
Abkommen (Syn.)	Erderwärmung (WH)	Delegierten (WH)
Abkommen (Syn.)	Erderwärmung (WH)	Staatenvertreter (Syn.)
Abkommen (Syn.)		
globaler Vertrag (Syn.)		
Vertrag (WH) elliptisch		
Vertrag (WH)		
Vertrag (WH)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: Weltklimavertrag, TK2: Erderwärmung, TK3: Delegierte). Die Elemente der Topikketten werden entweder durch die Wiederholung [1a, 13a, 15a, 17a für TK1], [2a, 3b, 13b für TK2] bzw. [4a, 5b für TK3], oder durch die Synonymie [3a, 5a, 9a, 4b für TK1] bzw. [6a für TK3] wiederaufgenommen. Für die Elemente der ersten Topikkette ist es typisch, dass sie in einer elliptischen Form als „Vertrag“ wiederaufgenommen werden. Die Elemente der zweiten Topikkette werden ausschließlich durch die Wiederholung wiederaufgenommen.

16.3. Textbeispiel für Englisch: „Obama: Climate agreement 'best chance we have' to save the planet“

Im englischen Text geht es um das Pariser Klimaabkommen, dessen Wichtigkeit von Barack Obama hervorgehoben wird. Im Text stellen sich zudem die Ziele des Abkommens und die Aufgaben der teilnehmenden Länder für die Zukunft heraus.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **President Barack Obama** praised a landmark [1b] climate change agreement approved Saturday in Paris, saying [1c] it could be "a turning point for the world." "The [2a] Paris agreement establishes the enduring framework the world needs to solve the [2b] CLIMATE CRISIS," the [2c] **President** said, speaking from the White House. "[3a] It creates the mechanism, the architecture, for us to continually tackle [3b] THIS PROBLEM in an effective way."

[4-6] [4a] **He** praised American leadership **but** noted **that** all participating nations will have to cooperate. "[5a] **I** believe this moment can be a turning point for the world," [5b] **Obama** said, calling the [5c] agreement "the best chance we have to save the one planet that we've got." **Though** the [6a] plan was hailed as a milestone in the battle to keep Earth hospitable to human life, critics say [6b] it is short on specifics, **such as** how the plan will be enforced **or** how improvements will be measured.

[7-9] The [7a] accord achieved one major goal. [8a] It limits average [8b] GLOBAL WARMING to 2 degrees Celsius (3.6 degrees Fahrenheit) above pre-industrial temperatures **and** strives for a limit of 1.5 degrees Celsius (2.7 degrees Fahrenheit) if possible. The [9a] agreement, put together at the 21st Conference of Parties, or COP21, doesn't mandate exactly how much each [9b] country must reduce [9c] its [9d] GREENHOUSE GAS EMISSIONS.

[10-11] Rather, [10a] it sets up a bottom-up system in which each [10b] country sets [10c] its own goal -- which the [10d] agreement calls a "nationally determined contribution" -- and **then** must explain how [10e] it plans to reach that objective. Those pledges must be increased over time, and starting in 2018 each [11a] country will have to submit new plans every five years.

[12-14] Many ^[12a] *countries* actually submitted ^[12b] *their* new plans before climate change conference, known as COP21, started last month -- but those pledges aren't enough to keep ^[12c] WARMING below the 2-degree target. But the participants' hope is that over time, ^[13a] *countries* will aim for more ambitious goals and ratchet up ^[13b] *their* commitments. Another sticking point has been coming up with a way to punish ^[14a] *nations that* don't do ^[14b] *their* part, but observers say that was never really on the table. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Barack Obama	climate change agreement	country	global warming
President Barack Obama (WH)	climate change agreement (WH)	country (WH)	climate crisis (sem.-log. Bed.beziehung)
President (Ellipse)	Paris agreement (Syn.)	country (WH)	this problem (sem.-log. Bed.beziehung)
he (Pers.pr)	it (Pers.pr)	its (Poss.pr)	global warming (WH)
Obama (WH)	it (Pers.pr)	it (Pers.pr)	greenhouse gas emissions (sem.-log. Bed.beziehung)
I (Pers.pr)	agreement (WH)	country (WH)	warming (WH, elliptisch)
	plan (Syn.)	countries (WH)	
	it (Pers.pr)	their (Poss.pr)	
	accord (Syn.)	countries (WH)	
	it (Pers.pr)	their (Poss.pr)	
	agreement (WH)	nations (Syn.)	
	agreement (WH)	their (Poss.pr)	
	it (Pers.pr)	its (Poss.pr.)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Der englische Text weist vier Topikketten auf (TK1: Barack Obama, TK2: climate change agreement ‚Klimaabkommen‘, TK3: country ‚Land‘, TK4: global warming ‚globale Erderwärmung‘). Die Elemente der Topikketten werden durch die Wiederholung [1a, 5b für TK1], [1b, 5c, 9a, 10d für TK2], [9b, 10b, 11a, 12a, 13a für TK4] bzw. [8b, 12c für TK4], die Pronominalisierung [4a, 5a für TK1], [1c, 3a, 6b, 8a, 10a für TK2] bzw. [9c, 10c, 10e, 12b, 13b, 14b für TK3] und die Synonymie [2a, 6a, 7a für TK2] bzw. [14a für

TK3] wiederaufgenommen. Das erste Themawort wird in einem Fall durch eine Ellipse wiederaufgenommen [2c]. Für die vierte Topikkette ist charakteristisch, dass das Themawort in einem Fall als ein Problem identifiziert wird [3b] und in zwei Fällen solche Begriffe verwendet werden, die mit dem Themawort in einer semantisch-logischen Beziehung stehen [2b, 9d].

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Barack Obama alaszakai látogatásán felhívta a világ vezetőit, **hogy** támogassák a párizsi klímamegállapodás megkötését, a károsanyag-kibocsátás kötelező korlátozását, hogy megakadályozzák a globális felmelegedés veszélyes mértékű növekedését.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Damit wird das Ziel angegeben, wozu Obama die leitenden Persönlichkeiten der Welt aufgefordert hat. Das Bezugswort ‚arra‘ (das Pronominaladverb) fehlt dem Hauptsatz. Trotz dieser Ellipse kann aber die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermittelt werden.

(2) Az Anchorage-ban tartott GLACIER konferencián a 44. elnök leszögezte: a világ legnagyobb gazdaságának, a világ második legnagyobb környezetszennyező államának vezetőjeként elismeri, hogy az Egyesült Államok hozzájárul e probléma súlyosbodásához.

„**E**“ (,dieses‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „probléma“ („Problem“) begleitet. „E“ ist eine kürzere Form für „ennek“.

(3) **Mint** mondta, szeretné jelezni, hogy Washington kész támogatni a közös megoldások keresését.

„**Mint**“ (,als‘) ist eine temporale Subjunktion, die einen Bezugspunkt darstellt. Aufgrund dieses Bezugspunktes werden zwei Sachverhalte zeitlich zueinander in Bezug gesetzt (Duden 2006: 943).

(4) Emlékeztetett, hogy hivatalba lépése óta az amerikai kormányzat jelentős beruházásokat tett a tiszta energia előállítására, s számottevően csökkentette a károsanyag-kibocsátását.

„**S**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte (in diesem Fall „investieren“ bzw. „den Schadstoffausstoß reduzieren“) miteinander verbindet.

(5) "Semmi nem gyakorol **olyan** negatív hatást a fejlődésünkre, **mint** a klímaváltozás" - húzta alá alaszakai beszédében Obama.

„**Mint**“ (,wie‘) ist Teil einer Vergleichskonstruktion, die mit der Gradpartikel „**olyan**“ (,so‘) im vorangehenden Satzteil in Verbindung steht und einen Modalsatz angibt. Die beiden zusammen drücken einen Vergleich des gleichen Grades aus. In diesem Fall wird der Vergleich zwischen einer negativen Wirkung und der Klimaveränderung gemacht.

(6) Környezetvédő csoportok ugyanakkor bírálták a demokrata elnököt, **hogy** nem tett eleget az alaszakai klímaváltozás megállításáért.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist in diesem Fall eine finale Subjunktion, die zum Ausdruck eines Ziels dient. Damit wird das Ziel angegeben, mit dem der demokratische Präsident kritisiert wurde.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(7) „Das Abkommen ist angenommen“, sagte Konferenzpräsident Laurent Fabius am Abend unter dem Jubel der Delegierten, nur wenige Minuten, **nachdem** er das Schlussplenum eröffnet hatte **und** keine Einwände mehr geäußert worden waren.

„**Nachdem**“ ist eine temporale Subjunktion, die zwischen dem Haupt- und Nebensatz Vorzeitigkeit ausdrückt. Dadurch wird die zeitliche Abfolge von zwei Ereignissen gezeigt. In diesem Fall wird damit das Nacheinander der Eröffnung des Schlussplenums und die Mitteilung der Annahme des Abkommens ausgedrückt.

„**Und**“ ist eine additive Konjunktion, die zwei Teilsätze miteinander verbindet und eine koordinative Relation dazwischen schafft.

(8) Paris sei allerdings nicht das Ende, **sondern** der Anfang eines langen Weges: „Ich bin zurückhaltend mit großen Worten.“

„**Sondern**“ wird hier verwendet als eine adversative Konjunktion, die nach Ausdrücken der Verneinung steht. Mit der entgegensetzenden Konjunktion wird Paris nicht als Ende, sondern der Anfang eines Weges dargestellt.

(9) **Aber** heute kann ich sagen: Wir haben hier zusammen Geschichte geschrieben.“

„**Aber**“ ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Der Gegensatz besteht zwischen den zukünftigen Aufgaben, die mit dem Pariser Klimaabkommen zusammenhängen, und dessen Errungenschaften. Trotz der Aufgaben

wird es für eine große Errungenschaft gehalten. In diesem Fall lässt sich die textuelle Funktion von ‚aber‘ unter Berücksichtigung der vorangehenden Sätze bzw. des Kontextes ermitteln.

(10) Der Vertrag tritt 2020 in Kraft **und** setzt das Ziel, die Erderwärmung auf weit unter zwei Grad Celsius zu begrenzen und die Anstrengungen zu erhöhen, den Temperaturanstieg bereits bei 1,5 Grad Celsius zu stoppen.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte miteinander verbindet („Inkrafttreten des Vertrags“ bzw. „Ziel des Vertrags“) und eine koordinative Relation dazwischen schafft.

(11) **Stattdessen** haben 186 Länder freiwillige Selbstverpflichtungen zum Klimaschutz vorgelegt.

‚**Stattdessen**‘ ist ein adversatives Konjunkionaladverb, das zwei gegensätzliche Sachverhalte bezeichnet. Die textuelle Funktion von ‚stattdessen‘ lässt sich erst im Zusammenhang mit dem vorangehenden Satz ermitteln. Die zwei gegensätzlichen Sachverhalte werden nämlich in den zwei Sätzen zum Ausdruck gebracht. Dieser Gegensatz besteht zwischen dem Kyoto-Protokoll und dem im Text behandelten Vertrag in Bezug auf Maßnahmen zum Klimaschutz.

(12) Die Industriestaaten sollen konkrete, quantifizierbare Selbstverpflichtungen zur CO₂-Minderungen vorlegen, **während** die übrigen Länder dazu „ermutigt“ werden.

‚**Während**‘ ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die im Satz geäußerten Propositionen verlaufen parallel zueinander. Die zwei zueinander parallel verlaufenden Propositionen sind einerseits die selbstständigen Maßnahmen der Industriestaaten zur CO₂-Minderung, andererseits die Ermutigung der übrigen Länder.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(13) He praised American leadership **but** noted **that** all participating nations will have to cooperate.

‚**But**‘ (‚aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall besteht der Gegensatz zwischen dem Lob und der Bemerkung des amerikanischen Präsidenten.

,**That**' (,dass') ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall geht es um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „note“ („etwas bemerken“) regiert wird.

(14) **Though** the plan was hailed as a milestone in the battle to keep Earth hospitable to human life, critics say it is short on specifics, **such as** how the plan will be enforced **or** how improvements will be measured.

,**Though**' (,obwohl') ist eine konzessive Subjunktion, die im Nebensatz einen Widerspruch zum Geschehen im Hauptsatz nennt. Dieser Widerspruch besteht zwischen dem erwähnten Vor- bzw. Nachteil des Plans.

,**Such as**' (,so wie') ist eine Vergleichskonstruktion, die einen Modalsatz angibt. Diese Konstruktion drückt einen Vergleich des gleichen Grades aus. Damit werden im vorliegenden Satz Beispiele in Bezug auf Kritikpunkte dem Plan gegenüber angegeben.

,**Vagy**' (,oder') ist eine disjunktive Konjunktion, die eine Alternative von mehreren Möglichkeiten angibt. In diesem Fall besteht die Alternative dazwischen, wie der Plan zur Geltung kommt bzw. wie die Entwicklungen gemessen werden.

(15) The accord achieved one major goal. It limits average global warming to 2 degrees Celsius (3.6 degrees Fahrenheit) above pre-industrial temperatures **and** strives for a limit of 1.5 degrees Celsius (2.7 degrees Fahrenheit) if possible.

,**And**' (,und') ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte miteinander verbindet.

(16) Rather, it sets up a bottom-up system in which each country sets its own goal -- which the agreement calls a "nationally determined contribution" -- and **then** must explain how it plans to reach that objective.

,**Then**' (,danach') ist ein temporales Pronominaladverb, das Nachzeitigkeit zwischen den zwei Teilsätzen ausdrückt. Damit wird das Nacheinander der Erstellung eines Plans in Bezug auf die Reduzierung des CO₂-Ausstoßes der Länder und der Erreichung der gesetzten Ziele dargestellt.

17. Themenbereich „Gentechnisch modifizierte Pflanzen” (Textbeispiele 17.1., 17.2., 17.3.)

17.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Bizonytalan hatású génmódosított növényeket engedélyeztek”

Im ungarischen Text geht es um die Genehmigung des Anbaus gentechnisch veränderter Pflanzen. Der Fokus liegt auf der Frage der Zuständigkeit der Genehmigung. Die EU-Mitgliedstaaten plädieren nämlich für die Genehmigung in ihrem eigenen Geltungsbereich.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Miközben az ^[1a] **Európai Bizottság (EB)** kedden ^[1b] **bejelentette, hogy** a jövőben a ^[1c] tagállamokra ^[1d] **bízná** a ^[1e] *génmódosított növények* ^[1f] *termesztésének* engedélyezését, **együttal** ^[1g] **rábólintott** négyféle ^[1h] *genetikailag módosított termény* uniós piacra ^[1i] *engedésére*. Az utóbbi években számos alkalommal ^[2a] **tört bele** a ^[2b] **bicskájá** az ^[2c] **Európai Bizottságnak** több ^[2d] *génmódosított (GMO) vetőmag és* ^[2e] *növény* európai szintű ^[2f] *engedélyeztetésébe*. Legutóbb tavaly az osztrákokkal együtt sikeresen állítottunk elegendő uniós ^[3a] tagállamot a ^[3b] *GMO vetőmagok* ^[3c] *engedélyezését* ellenző országok oldalára, **így** akkor sikerült visszadobni az Európai Tanácsban a Monsanto GMO-óriásvállalat ^[3d] *piacra* ^[3e] *jutást* ^[3f] *remélő* ^[3g] *termékeit*.

[4-5] **Emiatt** több ^[4a] tagállam - köztük ^[4b] Magyarország - ^[4c] **kérte** már a ^[4d] **bizottságot** a ^[4e] *genetikailag módosított növények* ^[4f] *engedélyeztetésének* ^[4g] tagállami hatáskörbe helyezésére, **ami** jelenleg nagyrészt uniós jogkörben van. A többször megismétlődött kudarc és a ^[5a] tagállami követelések nyomán 2009 szeptemberében ^[5b] **José Manuel Barroso bizottsági elnök** arra kérte az ^[5c] **egészségügyi biztos kabinetjét**, hogy dolgozzon ki idén nyárig egy **olyan** javaslatot, **amely** közösségi szinten engedélyeztetni ugyan a ^[5d] *GMO növényeket*, **de** arról, hogy a ^[5e] *növényt* termelhetik-e egy adott ^[5f] tagállamban, a ^[5g] nemzeti kormányok saját ^[5h] hatáskörükben ^[5i] dönthessenek.

[6-8] A ^[6a] **bizottság** szerint továbbra is a legfontosabb a tudományos tényekre alapozott döntéshozatal, **vagyis** annak előzetes mérlegelése, ^[6b] *veszélyes-e* a környezetre, illetve az emberekre és az állatokra a ^[6c] *módosított takarmány* **vagy** ^[6d] *vetőmag*. A ^[7a] tagállamok ^[7b] *számára* pozitív javaslat megkérdőjelezhető döntésekkel együtt látott napvilágot. Kedden **ugyanis** ^[8a] **John Dalli egészségügyi biztos** a nyári tervezet mellett bejelentette, hogy engedélyezi öt ^[8b] *GMO termék* ^[8c] *termesztését* Európában.

[9-10] A döntés szerint a jövőben a német vegyipari konzern, a BASF ^[9a] *genetikailag módosított krumplitípusa*, az ^[9b] *Amflora* ^[9c] *termeszthető* ipari célra, illetve a ^[9d] *belőle* ^[9e] *származó* keményítő élelmiszer-adalékanyagként megjelenhet a ^[9f] tagállamok ^[9g] piacain. Az ^[10a] *Amflora* ráadásul ellenáll az antibiotikumnak, ami a környezetvédők szerint rendkívül bizonytalan hatásokat jelenthet az emberi egészségre.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Európai Bizottság	genetikailag módosított növények (GMO)	tagállamok
Európai Bizottság (EB) (WH)	génmódosított növények (WH)	tagállamokra (WH)
bejelentette (VK)	termesztésének (Poss.suff)	tagállamot (WH)
bízná (VK)	genetikailag módosított termény (Syn.)	tagállam (WH)
rábólintott (VK)	engedélyezésére (Poss.suff)	Magyarország (H-H-B)
tört bele (VK)	génmódosított (GMO) vetőmag (Syn.)	kérte (VK)
bicskája (Poss.suff)	génmódosított (GMO) növény (WH)	tagállami (WB)
Európai Bizottságnak (WH)	engedélyeztetésébe (Poss.suff)	tagállami (WB)
bizottságot (WH)	GMO vetőmagok (Syn.)	tagállamban (WH)
José M. B. bizottsági elnök (H-H-B)	engedélyezését (Poss.suff)	nemzeti kormányok (sinngleicher Ausdruck)
egészségügyi biztos kabinetjét (H-H-B)	genetikailag módosított növények (WH)	hatáskörükben (Poss.suff)
bizottság (WH)	engedélyeztetésének (Poss.suff)	dönthessenek (VK)
John Dalli e.ü.biztos (H-H-B)	GMO növényeket (WH)	tagállamok (WH)
	növényt (Ellipse)	számára (Pronomen)
	módosított takarmány (Syn.)	tagállamok (WH)
	módosított vetőmag (Syn.)	piacain (Poss.suff)
	GMO termék (H-H-B)	
	termesztését (Poss.suff)	
	genetikailag módosított krumplítípusa (H-H-B)	
	Amflora (H-H-B)	
	termeszthető (Suff.)	
	belőle (Pronomen)	

	származó (Suff.)	
	Amflora (H-H-B)	
	veszélyes-e (Ellipse)	

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Textbeispiel wurden drei Topikketten ermittelt (TK1: Európai Bizottság ‚Europäische Kommission‘, TK2: genetikailag módosított növények (GMO) ‚genetisch veränderte Pflanzen‘, TK3: tagállamok ‚Mitgliedstaaten‘). Die Elemente der Topikketten wurden überwiegend durch die Wiederholung [1a, 2c, 4d, 6a für TK1], [1e, 2e, 4e, 5d für TK2] bzw. [1c, 3a, 4a, 5f, 7a, 9f für TK3], die Suffixe der Verbkonjugation [1b, 1d, 1g, 2a für TK1] bzw. [4c, 5i für TK3], durch Possessivsuffixe [2b für TK1], [1f, 1i, 2f, 3c, 4f, 8c für TK2] bzw. [5h, 9g für TK3], die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [5b, 5c, 8a für TK1], [8b, 9a, 9b, 10a für TK2] bzw. [4b für TK3] und Synonymie [1h, 2d, 3b, 6c, 6d für TK2] wiederaufgenommen. In einigen Fällen erfolgt die Wiederaufnahme durch die Ellipse [5e, 6b für TK2], die Mittel der Wortbildung [4g, 5a für TK3] bzw. Pronomen [9d für TK2] bzw. [7b für TK3]. Zweimal werden Elemente der zweiten Topikkette durch Suffixe des Partizips I. [9c, 9e] wiederaufgenommen. In einem Fall werden die ‚Mitgliedstaaten‘ als nationale Regierungen bezeichnet [5g]. Die beiden stellen sinngleiche Ausdrücke dar.

17.2. Textbeispiel für Deutsch: „EU genehmigt Einfuhr von 19 genveränderten Pflanzen“

Im deutschen Text geht es um die Zulassung für die Vermarktung von 19 gentechnisch veränderten Pflanzen, die für Lebensmittel und Tierfutter verwendet werden, seitens der EU-Kommission. Im Text werden die Rahmenbedingungen der Verwendung der genetisch veränderten Organismen erläutert.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] Die ^[1a] neu zugelassenen Pflanzen können in den nächsten zehn Jahren für ^[1b] Lebensmittel und ^[1c] Tierfutter verwendet werden. ^[2a] Sie stammen aus den USA und von deutschen Konzernen. Die ^[3a] **EU-Kommission** hat die Einfuhr von 19 ^[3b] gentechnisch veränderten Pflanzen erlaubt. Bei den sogenannten ^[4a] genetisch veränderten Organismen (GVO) handelt es sich um verschiedene Sorten ^[4b] Mais, ^[4c] Sojabohnen, ^[4d] Raps und ^[4e] Baumwolle **sowie** zwei ^[4f] Nelkenarten, teilte die ^[4g] **EU-Kommission** in Brüssel mit.

[5-8] [5a] Sie können **demnach** sowohl in [5b] Lebens- wie auch in [5c] Futtermitteln genutzt werden. Die [6a] **Kommission** fügte hinzu, die Zulassung gelte lediglich für die Vermarktung, nicht **aber** für den Anbau der [6b] Pflanzen. Nach Angaben der [7a] Europäischen Behörde für Lebensmittelsicherheit (EFSA) sind die [7b] genveränderten Pflanzen unbedenklich. **Weder** die EU-Staaten **noch** die EU-Ausschüsse hatten laut [8a] **Kommission** mögliche Stellungnahmen für oder gegen die Einfuhr eingereicht.

[9-12] Die nun [9a] zugelassenen genetisch veränderten Organismen können in den nächsten zehn Jahren verwendet werden. In der Praxis werden [10a] GVO-Importe, die von Monsanto, BASF und Bayer CropScience angeboten werden, vor allem in der Tiermast eingesetzt. Die [11a] **Kommission** verlängerte auch die Zulassung für sieben bereits genehmigte [11b] GVO-Pflanzen um weitere zehn Jahre. Hiervon profitieren neben Bayer auch Dupont und Dow AgroSciences.

[13-16] In dieser Woche hatte die [13a] **EU-Kommission** den Mitgliedstaaten mehr Entscheidungsfreiheit bei der Verwendung von Gentechnik genehmigt. Nationale Regierungen dürften auch **dann** ein Verbot aussprechen, **wenn** die Verwendung EU-weit zugelassen sei, hieß es. Der Vorschlag muss noch vom EU-Parlament und dem Rat angenommen werden. Derzeit sind nach Angaben der [16a] **EU-Kommission** 58 [16b] gentechnisch veränderte Organismen für den Gebrauch in [16c] Lebens- und [16d] Futtermitteln in der EU zugelassen.

[17-20] Die Bundesregierung lehnt den [17a] GVO-Anbau ab und ist derzeit dabei, ein nationales Verbot auszuarbeiten. In Deutschland werden bereits in großem Umfang [18a] GVO für [18b] Futter importiert. Kritiker fürchten Risiken für Umwelt und Gesundheit. Die Befürworter verweisen **dagegen** auf höhere Erträge durch die gentechnisch erzeugten Eigenschaften wie Resistenzen gegen Schädlinge und Unkrautvernichtungsmittel.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

neu zugelassene gentechnisch veränderte Pflanzen	EU-Kommission	Lebensmittel
neu zugelassene Pflanzen (WH)	EU-Kommission (WH)	Lebensmittel (WH)
gentechnisch veränderte Pflanzen (WH)	EU-Kommission (WH)	Tierfutter (b.ä.S.)
sie (Pers.pr)	Kommission (WH)	Lebensmittel (WH)
genetisch veränderte Organismen (H-H-B)	Kommission (WH)	Futtermittel (b.ä.S.)
Mais (H-H-B)	Kommission (WH)	Europäische Behörde für Lebensmittelsicherheit (sem.-log. Bed.beziehung)

Sojabohnen (H-H-B)	EU-Kommission (WH)	Lebensmittel (WH)
Raps (H-H-B)	EU-Kommission (WH)	Futtermittel (b.ä.S.)
Baumwolle (H-H-B)		Futter (b.ä.S.)
Nelkenarten (H-H-B)		
sie (Pers.pr)		
Pflanzen (Ellipse)		
genveränderte Pflanzen (WH)		
zugelassene genetisch veränderte Organismen (H-H-B)		
GVO-Importe (H-H-B)		
GVO-Pflanzen (WH)		
gentechnisch veränderte Organismen (H-H-B)		
GVO-Anbau (H-H-B)		
GVO (H-H-B)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Textbeispiel lassen sich drei Topikketten feststellen (TK1: neu zugelassene gentechnisch veränderte Pflanzen, TK2: EU-Kommission, TK3: Lebensmittel). Die Wiederaufnahme der Elemente der jeweiligen Topikketten erfolgt vor allem durch die Wiederholung [1a, 3b, 7b, 11b für TK1], [3a, 4g, 6a, 8a, 11a, 13a, 16d für TK2] bzw. [1b, 5b, 16c für TK3], die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f, 9a, 10a, 16b, 17a, 18a für TK1] bzw. durch bedeutungsähnliche Ausdrücke [1c, 5c, 16d, 18b für TK3]. In zwei Fällen werden Elemente der ersten Topikkette durch Personalpronomen [2a, 5a] wiederaufgenommen und in einem Fall durch die Ellipse [6b]. Unter den Elementen der dritten Topikkette befindet sich eines (‚Europäische Behörde für Lebensmittelsicherheit‘), das mit dem Themawort ‚Lebensmittel‘ in einer semantisch-logischen Relation steht [7a].

Charakteristisch für den vorliegenden deutschen Text ist, dass die Elemente der zweiten Topikkette ausschließlich durch die Wiederholung wiederaufgenommen werden. Unter den Elementen der ersten Topikkette lassen sich alle Beispiele für die Hyperonymie-

Hyponymie-Beziehung finden. Das Themawort stellen die ‚gentechnisch veränderten Pflanzen‘ dar und dieses Themawort wird durch Unterbegriffe, d.h. durch konkrete Pflanzen oder durch Oberbegriffe, wie z.B. ‚Organismen‘ wiederaufgenommen.

17.3. Textbeispiel für Englisch: „GM crop-growing banned in Northern Ireland”

Im vorliegenden englischen Text geht es darum, dass der Anbau von gentechnisch veränderten Pflanzen in Nordirland verboten worden ist. Der Umweltschutzminister von Stormont berichtet im Text über diese Entscheidung.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] [1a] Stormont's environment minister has banned the growing of [1b] **genetically modified (GM) crops** in [1c] *Northern Ireland*. [2a] Mark H Durkan said [2b] he was "unconvinced of the advantages", and [2c] his decision would hold for the "foreseeable future". The European Union said earlier this year **that** its 28 member states could adopt their own positions on the issue. Each regional assembly within [4a] *the UK* is making its own decision.

[5-7] **While** no [5a] **GM crops** are being grown commercially in [5b] *the UK*, imported [5c] **GM commodities**, especially [5d] **soya**, are being used mainly for animal feed, and to a lesser extent in some food products. [6a] Mr Durkan said the relatively small size of farms in [6b] *Northern Ireland* could create "potential difficulties **if** [6c] *we* were to seek to keep [6d] **GM and non-GM crops** separate". [7a] He said the costs of maintaining separateness could be expensive and impractical.

[8-12] "Further, [8a] *we* are rightly proud of [8b] *our* natural environment and rich biodiversity," [8c] he said. "[9a] *We* are perceived internationally to have a clean and green image. [10a] I am concerned that the growing of [10b] **GM crops**, **which** [10c] I acknowledge is controversial, could potentially damage that image." [11a] The minister is responsible for all matters relating to the release of [11b] **GM material** into the environment, including the growth of [11c] **GM crops**. Scotland banned [12a] **GM crops** in August.

[13-15] Wales is maintaining **what** it describes as "a restrictive and precautionary approach to [13a] **GM crop** cultivation". In England, the Department of Environment, Food and Rural Affairs has said it will only allow [14a] **GM crops** to be planted and the marketing of GM food **or** feed products if a "robust risk assessment indicates that it is safe for people and the environment". It says each proposal would be looked at on a case-by-case basis, with an emphasis on the scientific evidence.

[16-19] Eighteen million farmers in 28 countries grow [16a] **GM crops** on 181 million hectares, which is 13% of the world's arable land. The main producers are the USA, Brazil and Argentina, and the leading [17a] **GM crops** are [17b] **soya** and [17c] **maize**. **Before** [18a] **GM crops** can be grown in the EU, [18b] **they** have to be authorised. So far 48 [19a] **genetically modified organisms** have been licensed for potential use in animal feed in the EU.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

GM crops	Northern Ireland	Mark H Durkan
genetically modified (GM) crops (WH)	Stormont's environment minister (H-H-B)	Stormont's environment minister (sinngleicher Ausdruck)
GM crops (WH)	Northern Ireland (WH)	Mark H Durkan (WH)
GM commodities (H-H-B)	the UK (H-H-B)	he (Pers.pr)
soya (H-H-B)	the UK (H-H-B)	Mr Durkan (WH)
GM crops (WH)	Northern Ireland (WH)	he (Pers.pr)
GM crops (WH)	we (Pers.pr.)	he (Pers.pr)
GM material (H-H-B)	we (Pers.pr)	I (Pers.pr)
GM crops (WH)	our (Poss.pr)	I (Pers.pr)
GM crops (WH)	we (Pers.pr)	the minister (sinngleicher Ausdruck)
GM crop (WH)		his (Poss.pr)
GM crops (WH)		
GM crops (WH)		
GM crops (WH)		
soya (H-H-B)		
maize (H-H-B)		
GM crops (WH)		
they (Pers.pr.)		
genetically modified organisms (H-H-B)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Textbeispiel wurden drei Topikketten festgestellt (TK1: GM crops ‚GMO-Pflanzen‘, TK2: Northern Ireland ‚Nordirland‘, TK3: Mark H Durkan). Die Elemente der Topikketten werden in den meisten Fällen durch die Wiederholung [1b, 5a, 6d, 10b, 11c, 12a, 13a, 14a, 16a, 17a, 18a für TK1], [1c, 6b für TK2] bzw. [2a, 6a für TK3], die Pronominalisierung [18b für TK1], [6c, 8a, 8b, 9a für TK2] bzw. [2b, 2c, 7a, 8c, 10a, 10c für TK3] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [5c, 5d, 11b, 17b, 17c, 19a für TK1] und [1a, 4a, 5b für TK2] wiederaufgenommen. Unter den Elementen der zweiten

Topikketten finden sich auch Pronomen in der ersten Person Plural. Diese Pronomen werden in den Wortmeldungen des Umweltschutzministers geäußert und damit sind die Leute bzw. die Bevölkerung in Nordirland gemeint. Auf diese Weise hängen sie mit dem Themawort zusammen. Mark H Durkan wird in zwei Fällen durch sinngleiche Ausdrücke, nämlich durch seine Berufsbezeichnung als Minister [1a, 11a] wiederaufgenommen. Auf ihn wird durch Pronomen sowohl in der ersten Person Singular, als auch in der dritten Person Singular Bezug genommen. Die erste Person wird verwendet, wenn er in der direkten Rede zu Wort kommt. Falls über ihn berichtet wird, wird die dritte Person verwendet.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Miközben az Európai Bizottság (EB) kedden bejelentette, **hogy** a jövőben a tagállamokra bízna a génmódosított növények termesztésének engedélyezését, **egyúttal** rábólintott négyféle genetikailag módosított termény uniós piacra engedésére.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „bejelent valamit“ (,etwas mitteilen‘) regiert wird. Dem Hauptsatz fehlt das im Akkusativ stehende Demonstrativpronomen, das auf ‚hogy‘ kataphorisch verweisen sollte. Das kann aber mit Hilfe des Sprach- und Textwissens erschlossen werden.

„**Egyúttal**“ (,zugleich‘) ist ein temporales Konjunkionaladverb, das zwischen Sachverhalten des Haupt- und Nebensatzes Gleichzeitigkeit ausdrückt. Damit wird die zeitliche Relation zwischen der Genehmigung des Anbaus gentechnisch veränderter Pflanzen und der Vermarktung vier genetisch veränderter Produkte signalisiert.

(2) Legutóbb tavaly az osztrákokkal együtt sikeresen állítottunk elegendő uniós tagállamot a GMO vetőmagok engedélyezését ellenző országok oldalára, **így** akkor sikerült visszadobni az Európai Tanácsban a Monsanto GMO-óriásvállalat piacra jutást remélő termékeit.

„**Így**“ (,so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge des im Hauptsatz dargestellten Sachverhaltes angibt. Die Folge der Zusammenarbeit einiger EU-Mitgliedstaaten wird mit ‚so‘ dargestellt.

(3) **Emiatt** több tagállam - köztük Magyarország - kérte már a bizottságot a genetikailag módosított növények engedélyeztetésének tagállami hatáskörbe helyezésére, **ami** jelenleg nagyrészt uniós jogkörben van.

„**Emiatt**“ (,deshalb‘) ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ,deshalb‘ kann satzübergreifend nur mit dem vorangehenden Satz gemeinsam ermittelt werden. Darin wird erläutert, dass die Erscheinung der Produkte eines GMO-Unternehmens auf dem Markt verhindert worden ist. Das ist der Grund dafür, dass mehrere EU-Länder die Erlaubnis der GMO-Pflanzen in ihrem eigenen Geltungsbereich entscheiden möchten. Diese Folge wird im vorliegenden Satz, mit ,emiatt‘ eingeleitet, dargestellt.

„**Ami**“ (,was‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „genetikailag módosított növények engedélyeztetése“ („Genehmigung genetisch veränderter Pflanzen“) des Hauptsatzes rückverweist.

(4) A többször megismétlődött kudarc és a tagállami követelések nyomán 2009 szeptemberében José Manuel Barroso bizottsági elnök arra kérte az egészségügyi biztos kabinetjét, hogy dolgozzon ki idén nyárig egy **olyan** javaslatot, **amely** közösségi szinten engedélyezteti ugyan a GMO növényeket, **de** arról, hogy a növényt termelhetik-e egy adott tagállamban, a nemzeti kormányok saját hatáskörükben dönthessenek.

„**Olyan**“ (,solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „javaslat“ („Vorschlag“) begleitet. „Olyan“ verweist (,ilyen‘ gegenüber) auf ferne Sachverhalte.

„**Amely**“ (,der‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf das Nomen „javaslat“ rückverweist.

„Olyan“ und „amely“ setzen einander voraus und hängen zusammen.

„**De**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Damit wird der Gegensatz zwischen der Genehmigung von GVO-Pflanzen auf europäischer Ebene bzw. dem Geltungsbereich der Mitgliedstaaten in Bezug auf den Anbau dieser Pflanzen ausgedrückt.

(5) A bizottság szerint továbbra is a legfontosabb a tudományos tényekre alapozott döntéshozatal, **vagyis** annak előzetes mérlegelése, veszélyes-e a környezetre, illetve az emberekre és az állatokra a módosított takarmány **vagy** vetőmag.

„**Vagyis**“ (,das heißt‘) ist eine nebenordnende Konjunktion, die über eine spezifizierende Rolle verfügt und als explikatives Textwort fungiert. Ein bestimmtes Textelement wird

damit erläutert bzw. ausgeführt. In diesem Fall wird erklärt, was die auf wissenschaftlichen Tatsachen beruhende Entscheidung in diesem Kontext bedeutet.

‚**Vagy**‘ (‚oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten das Futter bzw. die Saat.

(6) Kedden **ugyanis** John Dalli egészségügyi biztos a nyári tervezet mellett bejelentette, hogy engedélyezi öt GMO termék termesztését Európában.

‚**Ugyanis**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Die textuelle Funktion von ‚ugyanis‘ lässt sich satzübergreifend mit dem vorangehenden Satz gemeinsam betrachten. Im vorigen Satz wird eine fragwürdige Entscheidung dargestellt und im vorliegenden Satz (6) wird mit ‚ugyanis‘ deren Grund angegeben.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(7) Die neu zugelassenen Pflanzen können in den nächsten zehn Jahren für Lebensmittel **und** Tierfutter verwendet werden. Sie stammen aus den USA und von deutschen Konzernen.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Lebensmittel“ und „Tierfutter“ miteinander verbindet.

(8) Bei den sogenannten genetisch veränderten Organismen (GVO) handelt es sich um verschiedene Sorten Mais, Sojabohnen, Raps und Baumwolle **sowie** zwei Nelkenarten, teilte die EU-Kommission in Brüssel mit.

‚**Sowie**‘ ist eine additive Konjunktion, die bei einer Anreihung die letzten zwei Sachverhalte „Baumwolle“ und „Nelkenarten“ miteinander verbindet.

(9) Sie können **dennach** sowohl in Lebens- wie auch in Futtermitteln genutzt werden.

‚**Dennach**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚dennach‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird bekannt gegeben, dass die Einfuhr von gentechnisch veränderten Pflanzen erlaubt worden ist. Die Folge dieser Einfuhr wird im vorliegenden Satz (9) mit ‚dennach‘ erläutert.

(10) Die Kommission fügte hinzu, die Zulassung gelte lediglich für die Vermarktung, nicht **aber** für den Anbau der Pflanzen.

„**Aber**“ ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes beiträgt. Dieser Gegensatz wird dazwischen hergestellt, worauf sich die erwähnte Zulassung bezieht.

(11) **Weder** die EU-Staaten **noch** die EU-Ausschüsse hatten laut Kommission mögliche Stellungnahmen für oder gegen die Einfuhr eingereicht.

„**Weder...noch**“ sind zweiteilige additive Konnektoren, die verneinte Satzteile aneinanderreihen (Duden 2006: 629). In diesem Fall verbinden sie die Elemente „EU-Staaten“ bzw. „Ausschüsse“.

(12) Nationale Regierungen dürften auch **dann** ein Verbot aussprechen, **wenn** die Verwendung EU-weit zugelassen sei, hieß es.

Die beiden Konnektoren ‚**dann**‘ und ‚**wenn**‘ wirken satzübergreifend und sie bedingen einander bzw. setzen einander voraus. ‚Wenn‘ ist eine konditionale Konjunktion und signalisiert eine Bedingung. ‚Dann‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Lesende müssen die Beziehung zwischen den beiden während des Lesens herstellen. Im Falle der genannten Bedingung im Nebensatz kommt es zur erwähnten Folge im Hauptsatz, der mit ‚dann‘ eingeleitet wird. Mit ‚dann‘ wird ausgedrückt, in welchem Fall nationale Regierungen ein Verbot aussprechen dürften.

(13) Die Befürworter verweisen **dagegen** auf höhere Erträge durch die gentechnisch erzeugten Eigenschaften wie Resistenzen gegen Schädlinge und Unkrautvernichtungsmittel.

„**Dagegen**“ ist ein adversatives Pronominaladverb, das einen Gegensatz zur Proposition des vorigen Satzes ausdrückt. Der Gegensatz besteht zwischen den Meinungen der Kritiker und Befürworter des GVO-Anbaus.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(14) Mark H Durkan said he was "unconvinced of the advantages", **and** his decision would hold for the "foreseeable future".

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die zwei Teilsätze miteinander verbindet.

(15) The European Union said earlier this year **that** its 28 member states could adopt their own positions on the issue.

,**That**' (,dass') ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „to say something“ („etwas sagen“) regiert wird.

(16) **While** no GM crops are being grown commercially in the UK, imported GM commodities, especially soya, are being used mainly for animal feed, and to a lesser extent in some food products.

,**While**' (,während') ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die im Satz geäußerten Propositionen verlaufen zeitlich parallel zueinander. Die Parallele besteht dazwischen, dass GVO-Pflanzen ursprünglich im Vereinigten Königreich nicht angebaut werden und zwischen der Nutzung importierter Pflanzen für Tierfutter.

(17) Mr Durkan said the relatively small size of farms in Northern Ireland could create "potential difficulties **if** we were to seek to keep GM and non-GM crops separate".

,**If**' (,wenn') ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall die kleinen Farmen mögliche Schwierigkeiten verursachen könnten.

(18) I am concerned that the growing of GM crops, **which** I acknowledge is controversial, could potentially damage that image."

,**Which**' (,was') ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf „growing of GM crops“ („Anbau von GMO-Körner“) im Hauptsatz rückverweist.

(19) Wales is maintaining **what** it describes as "a restrictive and precautionary approach to GM crop cultivation".

,**What**' (,was') ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf die Proposition, d.h. auf die Aufrechterhaltung des Standpunktes von Wales, rückverweist.

(20) In England, the Department of Environment, Food and Rural Affairs has said it will only allow GM crops to be planted and the marketing of GM food **or** feed products if a "robust risk assessment indicates that it is safe for people and the environment".

„Or“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten „Lebensmittel“ bzw. „Futter“.

(21) **Before** GM crops can be grown in the EU, they have to be authorised. So far 48 genetically modified organisms have been licensed for potential use in animal feed in the EU.

„Before“ (,bevor‘) ist eine temporale Subjunktion, die Nachzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die zeitliche Relation besteht in diesem Fall zwischen dem Anbau von GVO-Pflanzen und der dem Anbau vorangehenden Genehmigung.

18. Themenbereich „Energiewende“ (Textbeispiele 18.1., 18.2., 18.3.)

18.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Vészjelzés a német cégektől: tarthatatlanul drága az energia”

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel wird dargestellt, welche Faktoren die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie gefährden. Dabei wird auf die Situation des globalen Energiemarktes und auf die Folgen der Atomkatastrophe in Fukushima bzw. die deutsche Energiepolitik eingegangen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Veszélyben a német ipar versenyképessége, emelte fel a hangját nemrég a német iparszövetség (BDI) rámutatva az energiapolitikai fordulat negatív hatásaira. A ^[2a] **globális energiapiac** ^[2b] **átalakulása** miatt már **nem csak** Kínától ^[2c] KELL TARTANIA az ^[2d] NÉMET IPARI VÁLLALATOKNAK, **hanem** az olcsó földgáz miatt az Egyesült Államok gyártószegmense **is** újabb lendületet kaphat az előttünk álló időszakban. Mennyire versenyképes az európai, illetve a német "zöld politika"?

[4-5] Komoly változáson ^[4a] **megy keresztül** a ^[4b] **globális energiapiac**, amelyet mi sem jelez jobban, **minthogy** a Nemzetközi Energia Ügynökség (IEA) idei éves kiadványban a szervezet korábbi várakozásainak jelentős mértékű felülvizsgálatára kényszerült. Az elmúlt évek egyik legfontosabb ^[5a] **globális energiapiaci** történése a ^[5b] **fukusimai atomkatasztrófa** volt, ^[5c] **amely** világszerte ^[5d] **lassította** **vagy** egyenesen a feje tetejére ^[5e] **állította** az egyes nemzetek nukleáris politikáját.

[6-7] Kiemelkedő volt ezek közül az európai gazdaság motorját jelentő Németország esete, amely főként belpolitika nyomásnak engedve egy éven belül másodszorra változtatta meg gyökeresen az ^[6a] **atomenergiához** való viszonyát a ^[6b] **japán katasztrófát** követően. A német energiapolitika a ^[7a] **fukusimai történéseket** megelőzően alig félévvel döntött a ^[7b] **német atomreaktorok** ^[7c] **üzemidejének** meghosszabbításáról, szembemelve ezzel a 2000-es éve elején a szocialista-zöld koalíció által megalkotott "gyorsított" kivezetés tervével.

[8-10] Az alacsony termelési költségek mellett üzemeltethető ^[8a] *német reaktorok* ^[8b] *üzemidejének* kitolása alapvetően az érintett energiavállalatok, **illetve** a ^[8c] NÉMET IPARVÁLLALATOK lobbitevékenységnek volt köszönhető. A ^[9a] NÉMET GYÁRTÓVÁLLALATOK a versenyképes energiaellátás alapvető eszközét ^[9b] LÁTTÁK a ^[9c] *nukleáris áramtermelésben*, **míg** a ^[9d] *kormány* ezen felül a fűtőelem-adó kivetése által költségvetési szempontból is ^[9e] *érdekeltté vált* a ^[9f] *német reaktorok 2022 utáni* ^[9g] *üzemben tartásában*. Az új adóbevétel egyébként fontos jövőbeni forrásként is megjelent a német zöldenergia-kapacitások további terjedésének támogatása kapcsán.

[11-12] ^[11a] *Fukusima* **azonban** a korábbi hasonló besorolású (**bár** összehatasát tekintve sokkal súlyosabb) csernobili balesettel megegyezően ismét világszerte ^[11b] *felerősítette* az antinukleáris hangokat, **és** a hagyományosan inkább atomellenes német lakosság "kikényszerítette" az újabb váltást, avagy a visszafordulást. Ennek eredményeképpen a ^[12a] *Merkel-kormányzat* 2011 nyarán a ^[12b] *működő 17 reaktor* közül ^[12c] *8-at* azonnal ^[12d] *bezárattott*, míg a ^[12e] *fennmaradó 9 reaktor* esetében 2022-ig szakaszos kivezetési tervet ^[12f] *határozott meg*.

[13-14] A ^[13a] *német kormányzati* döntés értelmében a ^[13b] NÉMET TÁRSASÁGOK is ^[13c] ADAPTÁLÓDTAK a nemzeti célkitűzésekhez, az ország ^[13d] VEZETŐ IPARI TÁRSASÁGA, a ^[13e] SIEMENS ^[13f] KILÉPETT a nukleáris energetikai piacról, míg a legnagyobb energiaszolgáltatók feladták külföldi ^[13g] *atomerőmű-építési* terveiket. A hetekben jelentették be, **hogy** a japán Hitachi vezette konzorcium által sikerült vevőt találni az ^[14a] E.ON és az ^[14b] RWE brit Horizon nevű vegyesvállalatára, amelyet két brit ^[14c] *atomerőmű* ^[14d] *felépítése* céljából hoztak létre. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

globális energiapiac	fukusimai atomkatasztrófa	német atomreaktor	német ipari vállalatok	német kormány
globális energiapiac (WH)	fukusimai atomkatasztrófa (WH)	atomenergiához (sem.-log. Bed.beziehung)	német ipari vállalatoknak (WH)	kormány (WH)
			kell tartania (VK)	
átalakulása (Poss.suff)	amely (Rel.pr)	német atomreaktorok (WH)	német iparvállalatok (WH)	érdekeltté vált (VK)
megy keresztül (VK)	lassította (VK)	üzemidejének (Poss.suff)	német gyártóvállalatok (b.ä.S.)	Merkel-kormányzat (b.ä.S.)
globális energiapiac	állította (VK)	német reaktorok (WH)	látták (VK)	bezárattott (VK)

(WH)				
globális energiapiaci (WB)	japán katasztrófát (b.ä.S.)	üzemidejének (Poss.suff)	német társaságok (b.ä.S.)	határozott meg (VK)
	fukusimai történéseket (b.ä.S.)	nukleáris áramtermelésben (sem.-log. Bed.beziehung)	adaptálódtak (VK)	német kormányzati (WB)
	Fukusima (Ellipse)	német reaktorok (WH)	vezető ipari társasága (b.ä.S.)	
	felerősítette (VK)	üzemben tartásában (Poss.suff)	Siemens (H-H-B)	
		működő 17 reaktor (WH)	kilépett (VK)	
		8-at (Ellipse)	E.ON (H-H-B)	
		fennmaradó 9 reaktor (WH)	RWE (H-H-B)	
		atomerőmű-építési (WB)		
		atomerőmű (Syn.)		
		felépítése (Poss.suff)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden fünf Topikketten festgestellt (TK1: globális energiapiaci ‚globaler Energiemarkt‘, TK2: fukusimai atomkatasztrófa ‚Atomkatastrophe von Fukushima‘, TK3: német atomreaktor ‚deutsches Atomkraftwerk‘, TK4: német ipari vállalatok ‚deutsche Industrieunternehmen‘, TK5: német kormány ‚deutsche Regierung‘). Die Elemente der Topikketten werden vor allem durch die Lexemwiederholung [2a, 4b für TK1], [5b für TK2], [7b, 8a, 9f, 12b, 12e für TK3], [2d, 8c für TK4] bzw. [9d für TK5],

die Suffixe der Verbkonjugation [4a für TK1], [5d, 5e, 11b für TK2], [2c, 9b, 13c, 13f für TK4] bzw. [9e, 12d, 12f für TK5], durch Possessivsuffixe [2b für TK1] bzw. [7c, 8b, 9g, 14d für TK3] und bedeutungsähnliche [6b, 7a für TK2], [9a, 13b, 13d für TK4] bzw. [12a für TK5] und synonyme [14c für TK3] Ausdrücke wiederaufgenommen. Darüber hinaus stellen weitere Mittel der Wiederaufnahme die Ellipse [11a für TK2] bzw. [12c für TK3] die Wortbildungsmittel [5a für TK1], [13g für TK3] bzw. [13a für TK5] Pronomen [5c für TK2] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [13e, 14a, 14b für TK4] dar. Unter den Elementen der dritten Topikkette befinden sich zwei, die mit dem Themawort ‚deutsches Atomkraftwerk‘ in einer semantisch-logischen Bedeutungsrelation stehen [6a, 9c]. Diese sind zum einen ‚die Atomenergie‘, zum anderen ‚nukleare Stromerzeugung‘. Man kann diese Begriffe mit dem ‚Atomkraftwerk‘ aufgrund des Weltwissens in Beziehung bringen.

18.2. Textbeispiel für Deutsch: „Atomausstieg: Neue Kommission fürchtet Milliardenkosten für Steuerzahler“

Das deutsche Textbeispiel befasst sich mit der neuen Kommission, die von Angela Merkel ins Leben gerufen wurde, um eine Lösung für die Finanzierung des Atomausstiegs zu finden. Im Text werden die Aufgaben der Kommission dargestellt und auch die möglichen Folgen, die die Steuerzahler in der Zukunft betreffen können.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-5] Eine ^[1a] **neue Kommission** soll eine Lösung für die Finanzierung des Atomausstiegs finden. **Doch** viele ^[2a] **Mitglieder** sind schon jetzt ernüchtert. Sie rechnen **damit, dass** es allenfalls noch um Schadensbegrenzung für die ^[3a] *Steuerzahler* geht. Es soll ein strahlender Empfang werden, zumindest im übertragenen Sinne. An diesem Donnerstag trifft sich im altherwürdigen Eichensaal des Bundeswirtschaftsministeriums eine ^[5a] **neue Expertenkommission** zu ^[5b] **ihrer** ersten Sitzung.

[6-10] ^[6a] **Ihr** Job ist es, eine Finanzierung für das Ende des deutschen Atomzeitalters zu finden. Draußen werden Aktivisten derweil ein symbolisches nukleares Endlager errichten. Die Demonstranten haben ein zentrales Anliegen: Geld. **Denn** die ^[9a] Regierung hat **zwar** den Atomausstieg angeordnet, doch nun weiß ^[9b] sie nicht so recht, wer ihn bezahlen soll. Laut Gesetz müssten die ^[10a] VIER GROßEN ENERGIEVERSORGER ran, ^[10b] DIE mit den Atommeilern schließlich viele Milliarden verdient haben.

[11-14] Doch die ^[11a] **KONZERNE** haben ^[11b] **IHRE** Geschäftsmodelle nicht schnell genug an die Energiewende angepasst **und** durchleiden nun eine existenzielle Krise. ^[12a] Kanzlerin Angela Merkel (CDU) sorgt sich, dass die ^[12b] *Steuerzahler* am Ende auf Milliardenkosten sitzenbleiben - und die ^[12c] Regierung dafür abstrafen. **Also** hat ^[13a] Merkel besagte ^[13b] **Atomkommission** einberufen, ^[13c] **in der** ^[13d] **Politiker**, ^[13e] **Wirtschaftsvertreter**, ^[13f]

Gewerkschafter und ^[13g] **Professoren** sitzen. Das bunt gemischte ^[14a] **Gremium** soll einen gesellschaftlichen Konsens über die Finanzierung des Ausstiegs schaffen.

[15-19] ^[15a] **Merkels** neue ^[15b] **Atombotschafter** **aber** sind schon zum Start ^[15c] **ihrer** Kommissionszeit ziemlich desillusioniert. ^[16a] **Die meisten** glauben, **dass** der ^[16b] **Bürger** am Ende draufzahlt, egal wie sehr man sich anstrengt. "Ich kenne bislang kein Szenario, das den ^[17a] **Steuerzahler** ganz verschont", sagte ein ^[17b] **Mitglied des Gremiums**. "Die AKW abreißen, das schaffen die ^[18a] **KONZERNE** finanziell wohl noch", sagt ein ^[18b] **anderes Mitglied**. "Ich frage mich aber, **wo** das Geld herkommen soll, die radioaktiven Trümmer zu entsorgen."

[20-23] Besagte Trümmer werden teils noch Millionen Jahre strahlen und eine Bedrohung für die Umwelt und die Gesundheit der ^[20a] **Bürger** sein. Doch ein Endlager für solch hochradioaktive Stoffe muss erst noch gefunden werden. Bis dahin müssen die ^[22a] **KONZERNE** den strahlenden Schrott auf ^[22b] **IHREM** Firmengelände hinter meterdicken Mauern zwischenlagern. Sollte sich die ^[23a] **Regierung** irgendwann auf einen Standort einigen, muss das Endlager erst noch gebaut werden, und die radioaktiven Reste müssen dort hingebracht werden. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

neue Kommission	Regierung	Steuerzahler	Konzerne
neue Kommission (WH)	Regierung (WH)	Steuerzahler (WH)	vier große Energieversorger (b.ä.S.)
Mitglieder (H-H-B)	sie (Pers.pr)	Steuerzahler (WH)	die (Rel.pr)
neue Expertenkommission (WH)	Kanzlerin Angela Merkel (H-H-B)	Bürger (b.ä.S.)	Konzerne (WH)
ihrer (Poss.pr)	Regierung (WH)	Steuerzahler (WH)	ihre (Poss.pr.)
ihr (Poss.pr)	Merkel (H-H-B)	Bürger (b.ä.S.)	Konzerne (WH)
Atomkommission (Syn.)	Merkels (H-H-B)		Konzerne (WH)
in der (Rel.pr)	Regierung (WH)		ihrem (Poss.pr)
Politiker (H-H-B)			
Wirtschaftsvertreter (H-H-B)			
Gewerkschafter (H-H-B)			
Professoren (H-H-B)			

Gremium (Syn.)			
Atombotschafter (H-H-B)			
ihrer (Poss.pr)			
die meisten (Numerale)			
Mitglied des Gremiums (Syn., Gen.)			
anderes Mitglied (H-H-B)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im vorliegenden deutschen Textbeispiel lassen sich vier Topikketten ermitteln (TK1: neue Kommission, TK2: Regierung, TK3: Steuerzahler, TK4: Konzerne). Die Wiederaufnahme der Elemente der Topikketten erfolgt in den meisten Fällen durch die Wiederholung [1a, 5a für TK1], [9a, 12c, 23a für TK2], [3a, 12b, 17a für TK3] bzw. [11a, 18a, 22a für TK4], die Pronominalisierung [5b, 6a, 13c, 15c für TK1], [9b für TK2] bzw. [10b, 11b, 22b für TK4] bzw. die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [2a, 13d, 13e, 13f, 13g, 15b, 18b für TK1], [12a, 13a, 15a für TK2]. Außerdem werden weitere Elemente der Topikketten durch bedeutungsähnliche [16b, 20a für TK4] bzw. [10a für TK5] und synonyme [13b, 14a, 17b für TK1] Ausdrücke wiederaufgenommen. In einem Fall wird ein Element der ersten Topikkette durch eine Numerale elliptisch [16a] wiederaufgenommen.

18.3. Textbeispiel für Englisch: „What Is So Revolutionary About Germany’s Energiewende?“

Im Mittelpunkt des englischen Textes steht die deutsche Energiewende. Im Text wird auf die Folgen bzw. auf die Wirkungen der Energiewende eingegangen und es wird der Frage nachgegangen, warum sie für besonders gehalten wird.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **Germany’s energy revolution** has become the perennial punching bag of American energy policy. In particular, American pundits have lampooned German Chancellor Angela Merkel’s decision to phase out the country’s fleet of nuclear reactors by

2022 as at best naïve **and** at worst delusional. Germany’s generous ^[3a] *renewable energy subsidies* have also provoked the ire of conservative groups.

[4-6] ^[4a] **Germany’s energy policy** – the ^[4b] **Energiewende** **or** ^[4c] **Energy Transition** – has pushed up electricity prices, eroded the profitability of ^[4d] Germany’s largest power companies and created a clutch of operating challenges **that** could ultimately threaten the central power grid’s reliability. And yet as the ^[5a] **Energy Transition** emerges from the chaos of ^[5b] **its** beginning, it is becoming increasingly clear that American critics of the ^[5c] **Energiewende** are missing the forest for the trees. The critics are not wrong. Germany’s ^[6a] *renewable subsidies* have pushed up electricity prices.

[7-9] It is **also** true that Germany’s policies requiring natural gas and nuclear plants to mitigate the grid impacts of variable resources like ^[7a] *solar* and ^[7b] *wind* have massively eroded the economics of baseload power plants. A few weeks ago, ^[8a] E.On reported record financial losses during the third quarter, **which** the ^[8b] company attributed to ^[8c] **German energy policy**. Here is **what** Fortune had to say about ^[9a] E.On’s losses:

[10-12] “[^{10a} E.On’s plight is a stark illustration of what happens **when** a government gets serious about sponsoring ^[10b] *renewables*. ^[11a] *Subsidies* have been so generous for the last 15 years that sources such ^[11b] *wind*, ^[11c] *solar* and ^[11d] *biomass* can account for nearly half of the country’s power demand **if** the timing and the weather conditions are right.” ^[12a] E.On is not alone in ^[12b] its plight.

[13-17] Other conventional power companies in Germany have also taken hits as the result of the ^[13a] **Energiewende**. [...]. So it goes with ^[14a] **Energiewende**. So what is it that makes the ^[15a] **Energiewende** unique? It wants to make baseload power obsolete. This ambition distinguishes ^[17a] **Energiewende** from every other large-scale energy initiative underway in the world. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Germany’s Energiewende	E.On	renewable energy subsidies
Germany’s energy revolution (b.ä.S.)	Germany’s largest power companies (sinngleicher Ausdruck)	renewable energy subsidies (WH)
Germany’s energy policy (Syn.)	E.On (WH)	renewable subsidies (WH)
Energiewende (WH)	company (sinngleicher Ausdruck)	solar (H-H-B)
Energy Transition (Syn.)	E.On’s (WH)	wind (H-H-B)
Energy Transition (Syn.)	E.On’s (WH)	renewables (Ellipse)
its (Poss.pr)	E.On (WH)	subsidies (Ellipse)
Energiewende (WH)	its (Poss.pr)	wind (H-H-B)

German energy policy (Syn.)		solar (H-H-B)
Energiewende (WH)		biomass (H-H-B)
Energiewende (WH)		
Energiewende (WH)		
Energiewende (WH)		

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text befinden sich drei Topikketten (TK1: Germany's Energiewende ‚Energiewende von Deutschland‘, TK2: E.On, TK3: renewable energy subsidies ‚erneuerbare Energieträger‘). Die Elemente der Topikketten werden vor allem durch die Wiederholung [4b, 5c, 13a, 14a, 15a, 17a für TK1], [8a, 9a, 10a, 12a für TK2] bzw. [3a, 6a für TK3] die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [7a, 7b, 11b, 11c, 11d für TK3] und synonyme Ausdrücke [4a, 4c, 5a, 8c für TK1] wiederaufgenommen. Darüber hinaus sind bedeutungsähnliche Ausdrücke [1a für TK1], die Ellipse [10b, 11a für TK3] und Pronomen [5b für TK1] bzw. [12b für TK2] weitere Mittel der Wiederaufnahme. E.On, das Themawort der zweiten Topikkette, wird zweimal durch sinngleiche Ausdrücke [4d, 8b] wiederaufgenommen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) A globális energiapiac átalakulása miatt már **nem csak** Kínától kell tartania az német ipari vállalatoknak, **hanem** az olcsó földgáz miatt az Egyesült Államok gyártó-szegmense **is** újabb lendületet kaphat az elöttünk álló időszakban.

‚**Nemcsak...hanem...is**‘ (‚nicht nur ... sondern ... auch‘) ist eine dreiteilige Konjunktion, die zum Ausdrücken einer doppelten Aufzählung dient. In diesem Satz werden die Länder, die die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie gefährden, mit dieser Konjunktion verbunden.

(2) Komoly változáson megy keresztül a globális energiapiac, amelyet mi sem jelez jobban, **minthogy** a Nemzetközi Energia Ügynökség (IEA) idei éves kiadványban a szervezet korábbi várakozásainak jelentős mértékű felülvizsgálatára kényszerült.

‚**Minthogy**‘ (‚zumal‘) ist eine kausale Subjunktion, mit der ein zusätzlicher Grund für den Sachverhalt im Hauptsatz angegeben wird (Duden 2006: 638).

(3) Az elmúlt évek egyik legfontosabb globális energiapiaci történése a fukusimai atomkatasztrófa volt, **amely** világszerte lassította **vagy** egyenesen a feje tetejére állította az egyes nemzetek nukleáris politikáját.

„**Amely**“ (,die‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf ein Bezugswort im Hauptsatz rückverweist. In diesem Satz stellt das Bezugswort „a fukusimai atomkatasztrófa“ („Nuklearkatastrophe von Fukushima“) dar.

„**Vagy**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten die Verlangsamung bzw. der Umsturz der Nuklearpolitik einzelner Nationen durch die Nuklearkatastrophe von Fukushima.

(4) Az alacsony termelési költségek mellett üzemeltethető német reaktorok üzemidejének kitolása alapvetően az érintett energiavállalatok, **illetve** a német iparvállalatok lobbitevékenységnek volt köszönhető.

„**Illetve**“ (,sowie‘) ist eine additive Konjunktion, die Sachverhalte im Satz aneinanderreicht bzw. miteinander verbindet. Die Sachverhalte in diesem Satz sind die Lobbytätigkeit der Energieunternehmen und die der deutschen Industrieunternehmen.

(5) A német gyártó-vállalatok a versenyképes energiaellátás alapvető eszközét látták a nukleáris áramtermelésben, **míg** a kormány ezen felül a fűtőelem-adó kivetése által költségvetési szempontból is érdekeltté vált a német reaktorok 2022 utáni üzemben tartásában.

„**Míg**“ (,während‘) ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die im Satz geäußerten Propositionen verlaufen zeitlich parallel zueinander. Die Parallele besteht dazwischen, warum die deutschen Produktionsunternehmen und die Regierung die nukleare Stromerzeugung für vorteilhaft gehalten haben.

(6) Fukushima **azonban** a korábbi hasonló besorolású (**bár** összehatását tekintve sokkal súlyosabb) csernobili balesettel megegyezően ismét világszerte felerősítette az antinukleáris hangokat, **és** a hagyományosan inkább atomellenes német lakosság "kikényszerítette" az újabb váltást, avagy a visszafordulást.

„**Azonban**“ (,doch‘) ist ein adversatives Konjunkionaladverb, das einen Gegensatz ausdrückt. Die textuelle Funktion von ‚azonban‘ lässt sich mit den Propositionen der vorangehenden Sätze zusammen ermitteln. In diesen Sätzen wird die Einstellung von Deutschland zur Atomenergie erläutert. Die vor Fukushima eingenommene Position (die Verlängerung der Laufzeit von Atomkraftwerken) und die durch Fukushima verursachte Stimmung werden mit ‚azonban‘ einander gegenüber gestellt.

„**Bár**“ (,obwohl‘) ist eine konzessive Subjunktion, die einen Widerspruch ausdrückt. Der Widerspruch besteht zwischen der Einstufung und der tatsächlichen Ernsthaftigkeit der Atomkatastrophe in Fukushima.

„**És**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die in diesem Satz Teilsätze miteinander verbindet.

(7) A hetekben jelentették be, **hogy** a japán Hitachi vezette konzorcium által sikerült bevót találni az E.ON és az RWE brit Horizon nevű vegyesvállalatára, amelyet két brit atomerőmű felépítése céljából hoztak létre.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Objektsatz einleitet. Dabei handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „valamit bejelent“ („etwas mitteilen“) regiert wird. Das mit dem Akkusativsuffix versehene Demonstrativpronomen ‚azt‘, das kataphorisch auf die Subjunktion im Nebensatz vorverweist, wird im Hauptsatz nicht realisiert, trotzdem kann mit Hilfe des Sprach- und Textwissens die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermittelt werden.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(8) **Doch** viele Mitglieder sind schon jetzt ernüchtert. Sie rechnen **damit**, **dass** es allenfalls noch um Schadensbegrenzung für die Steuerzahler geht.

„**Doch**“ ist ein adversatives Konjunkionaladverb, das zwei nebeneinander bestehende gegensätzliche Sachverhalte bezeichnet. In diesem Fall steht ‚doch‘ im Vorfeld an der ersten Stelle des Satzes und seine textuelle Funktion lässt sich satzübergreifend nur mit dem vorangehenden Satz ermitteln. Die Aufgabe der neuen Kommission, eine Lösung für die Finanzierung des Atomausstiegs zu finden, und die Ernüchterung bzw. die Ängste der Kommissionsmitglieder stellen in diesem Fall die zwei gegensätzlichen Sachverhalte dar.

„**Damit**“ ist ein Pronominaladverb, das zum Verb „mit etwas rechnen“ gehört und eine Pro-Funktion erfüllt. Außerdem verweist es kataphorisch auf die Subjunktion im Nebensatz ‚dass‘.

‚**Dass**‘ ist eine neutrale Subjunktion, die einen Objektsatz einleitet. In diesem Fall handelt es sich um ein Präpositionalobjekt („mit“). Auf diese Weise bedingen ‚damit‘ und ‚dass‘ einander und müssen beim Lesen in ihrem Zusammenhang gedeutet werden.

(9) **Denn** die Regierung hat **zwar** den Atomausstieg angeordnet, doch nun weiß sie nicht so recht, wer ihn bezahlen soll.

‚**Denn**‘ ist eine kausale Konjunktion, die eine Begründung zum Ausdruck bringt. In diesem Fall lässt sich die textuelle Funktion von ‚denn‘ und dem Adverb ‚zwar‘ in ihrem Zusammenhang ermitteln.

‚**Zwar**‘ ist ein Adverb, das eine Feststellung einleitet, der eine Einschränkung folgt. Die Anordnung des Atomausstiegs durch die Regierung wird angekündigt, seine Finanzierung bleibt aber noch unklar. Bei dieser Einschränkung spielt das Adverb ‚zwar‘ eine Rolle. ‚Zwar‘ verbindet sich mit ‚doch‘ im Nebensatz und damit wird die erwähnte Einschränkung ausgedrückt.

(10) Doch die Konzerne haben ihre Geschäftsmodelle nicht schnell genug an die Energiewende angepasst **und** durchleiden nun eine existenzielle Krise.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die in diesem Satz Teilsätze miteinander verbindet.

(11) **Also** hat Merkel besagte Atomkommission einberufen, in der Politiker, Wirtschaftsvertreter, Gewerkschafter und Professoren sitzen.

‚**Also**‘ ist ein konklusives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Durch ‚also‘ wird angegeben, warum Merkel die Atomkommission einberufen hat.

(12) Merkels neue Atombotschafter **aber** sind schon zum Start ihrer Kommissionszeit ziemlich desillusioniert.

‚**Aber**‘ ist in diesem Fall ein adversatives Konjunkionaladverb, das einen Gegensatz zum Ausdruck bringt. Der vorliegende Satz (12) verbindet sich mit dem vorangehenden, in dem angekündigt wird, dass das neue Gremium einen Konsens über die Finanzierung des Atomausstiegs schaffen soll. Im vorliegenden Satz (12) wird der Gegensatz dazu hergestellt, indem behauptet wird, dass die Mitglieder dieses Gremiums desillusioniert sind.

(13) Die meisten glauben, **dass** der Bürger am Ende draufzahlt, egal wie sehr man sich anstrengt.

„**Dass**“ ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Objektsatz einleitet. Dabei handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „etwas glauben“ regiert wird.

(14) "Ich frage mich aber, **wo** das Geld herkommen soll, die radioaktiven Trümmer zu entsorgen."

„**Wo**“ ist ein lokales Interrogativadverb, das einen Interrogativnebensatz einleitet und ein Adverb erfragt und über einen Pro-Charakter verfügt (Duden 2006: 584).

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(15) In particular, American pundits have lampooned German Chancellor Angela Merkel's decision to phase out the country's fleet of nuclear reactors by 2022 as at best naïve **and** at worst delusional.

„**And**“ („und“) ist eine additive Konjunktion, die in diesem Satz zwei Sachverhalte „naïve“ („naive“) und „worst“ („schlechteste“) miteinander verbindet.

(16) Germany's energy policy – the Energiewende **or** Energy Transition – has pushed up electricity prices, eroded the profitability of Germany's largest power companies and created a clutch of operating challenges **that** could ultimately threaten the central power grid's reliability.

„**Or**“ („oder“) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen verschiedenen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall sind die zwei Möglichkeiten die zwei Bezeichnungen der deutschen Energiepolitik („Energiewende“ bzw. „Energy Transition“).

„**That**“ („die“) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „a clutch of operating challenges“ („eine Menge Herausforderungen“) im Hauptsatz rückverweist.

(17) It is **also** true that Germany's policies requiring natural gas and nuclear plants to mitigate the grid impacts of variable resources like solar and wind have massively eroded the economics of baseload power plants.

„**Also**“ („auch“) ist eine Partikel, mit der ein weiterer Sachverhalt zu dem bereits Gesagten hinzugefügt wird.

(18) A few weeks ago, E.On reported record financial losses during the third quarter, **which** the company attributed to German energy policy.

,**Which**' (,die') ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „record financial losses“ („Rekordverluste“) im Hauptsatz rückverweist.

(19) Here is **what** Fortune had to say about E.On's losses:

,**What**' (,was') ist ein Relativpronomen, dessen Bezugswort, ein Demonstrativpronomen, im Hauptsatz hinzuzudenken ist (Duden 2006: 311). ‚What‘ verweist anaphorisch auf dieses elliptische Demonstrativpronomen.

(20) “E.On's plight is a stark illustration of what happens **when** a government gets serious about sponsoring renewables.

,**When**' (,wenn') ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, welche Ereignisse bzw. welche Folgen zu erwarten sind, wenn die Regierung ernsthaft über das Sponsoring von erneuerbaren Energien nachdenkt.

(21) Subsidies have been so generous for the last 15 years that sources such wind, solar and biomass can account for nearly half of the country's power demand **if** the timing and the weather conditions are right.”

,**If**' (,wenn') ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Wind-, Solar- und Biomassenreserve die Hälfte des Energiebedarfs des Landes abdecken können.

19. Themenbereich „Frauenquote“ (Textbeispiele 19.1., 19.2., 19.3.)

19.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Változó férfiszerpek: kié a hatalom?“

Im Mittelpunkt des ungarischen Textbeispiels stehen die veränderten Frauen- und Männerrollen. Es wird ein Unterschied zwischen den alten traditionellen und den veränderten modernen Rollen gemacht. Den Fragen, die in diesem Zusammenhang auftauchen, wird mit einer Soziologin nachgegangen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Milyen a magyar [1a] **férfi**, miben [1b] **változott** az elmúlt években, milyen új elvárásoknak [1c] **kell megfelelnie**? Miközben a teremtés koronája mítosznak vége, **vajon**

megtalálja-e mindenki a helyét az [2a] ÚJ SZEREPOSZTÁSBAN? Szociológussal, genderkutatóval kerestük a választ, figyelembe véve a legfrissebb **erre** vonatkozó kutatások eredményeit is.

[4-6] Hazaadott [4a] **fizetésükből** [4b] **eltartották** az egész családot, **míg** rendes [4c] **férfihoz** illően [4d] **kocsmáztak**, és az sem volt nagy baj, **ha** olykor kiabálni kellett otthon a [4e] **feleséggel**. Hatalmasat fordult azonban a világ. Ma már az sem meglepő, ha egy [6a] **férfi** ugyanúgy [6b] **kiveszi** [6c] **részét** a családi életből, ahogy a [6d] **nő**, már **nem csak** az [6e] **ő** [6f] **keresete** meghatározó, sőt, könnyen megeshet, **hogy** [6g] **ő** [6h] **marad** otthon pelenkázni, míg a [6i] **feleség** karriert [6j] **épít**.

[7-9] És manapság már az sem megy ritkaságszámba, ha egy [7a] **férfi** többet [7b] **időz** a tükör előtt, kozmetikumokra, szépségápolásra [7c] **költ**. **De** hogyan éljük meg a [8a] SZEREPVÁLTOZÁSOKAT, léteznek-e még [8b] NŐI ÉS [8c] FÉRFI SZEREPEK? Mit kezdünk azzal, ha a [9a] **férfiakban** egyre több [9b] **feminin** vonást fedezünk fel, míg a [9c] **gyengébb nem** egyre [9d] **férfiasabbnak** [9e] **tűnik**?

[10-12] Az ilyen és hasonló kérdések egyre gyakrabban tevődnek fel, hol kutatások keresik rájuk a választ, hol a két nem között húzódó munkahelyi konfliktusok, kereseti feszültségek világítanak rá a [10a] VÁLTOZÁSOKRA, hol művészeti alkotások kényszerítenek arra, hogy sokadszorra is elgondoljunk az [10b] ÚJ SZEREPOSZTÁSON, az egyenjogúsításon, a [10c] **nők** egyre nagyobb [10d] **térhódításán**. Nem célunk egyértelmű válaszokat adni, **hiszen** nehéz lenne megmondani, kinek mi az ideális felállás, valószínűleg mindenkinek más-más. **Ami** az egyik embernek problémás, az a másinak magától értetődő lehet.

[13-14] "Még nem találtuk meg a társadalmi képletet, amely szerint mindkét nem harmonikusan tudna fejlődni; elindult **ugyan** egy nagyon pozitív [13a] SZEREPVÁLTOZÁS, de az is igaz, hogy nem öt-tíz év alatt forrja ki magát az [13b] ÚJ FELÁLLÁS" - [13c] **fogalmazott** megkeresésünkre [13d] **H. Sas Judit** [13e] **szociológus**. Mint [14a] **mondja**, a [14b] VÁLTOZÁSOK egyik nagy [14c] ELŐNYE, hogy lehetőségeket kaptak a [14d] **nők**, emiatt sokszor a [14e] **férfiak** [14f] **érzik** [14g] **magukat** pocsekábbul, "sok [14h] **férj** szerepvesztésként [14i] **éli meg**, ha a [14j] **felesége** ugyanolyan [14k] **határozott**, [14l] **erős**, [14m] **céltudatos**, [14n] **sikeres**, mint [14o] **ő** [14p] **maga**".

[15-17] Egyértelműen pozitív - [15a] **említ** példákat a [15b] **szociológus** -, hogy míg a tradicionális családmodell szerint a házasság nagy valószínűséggel egy életre szól, ma már nem kell benne maradni egy megromlott kapcsolatban. Igaz, ezzel is vissza lehet élni, sokszor meggondolatlanul bomlanak fel házasságok, a legfrissebb statisztikák szerint szinte minden harmadik házasság válással végződik. [17a] **H. Sas** szerint az is igaz, hogy a [17b] **nők** [17c] **egyenrangúsága** sokszor vezethet agresszívabb magatartáshoz, **ilyenkor** egyáltalán nem meglepő a [17d] **férfi** [17e] **elbizonytalanodása**. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

férfi	nő	szerepváltozás	H. Sas Judit
férfi (WH)	feleséggel (b.ä.S.)	új szereposztásban (sem.-log. Bed.beziehung)	fogalmazott (VK)

változott (VK)	nő (WH)	szerepváltozásokat (WH)	H. Sas Judit (WH)
kell megfelelnie (VK)	feleség (b.ä.S.)	női szerepek (H-H-B)	szociológus (sinngleicher Ausdruck)
fizetésükből (Poss.suff)	épít (VK)	férfi szerepek (H-H-B)	mondja (VK)
eltartották (VK)	gyengébb nem (b.ä.S.)	változásokra (WH)	említ (VK)
férfihoz (WH)	tűnik (VK)	új szereposztáson (sem.-log. Bed.beziehung)	szociológus (sinngleicher Ausdruck)
kocsmáztak (VK)	nők (WH)	szerepváltozás (WH)	H. Sas (WH)
férfi (WH)	térhódításán (Poss.suff)	új felállás (sem.-log. Bed.beziehung)	
kiveszi (VK)	nők (WH)	változások (WH)	
részét (Poss.suff)	felesége (b.ä.S.)	előnye (Poss.suff)	
ő (Pers.pr)	határozott (Ellipse)		
keresete (Poss.suff)	erős (Ellipse)		
ő (Pers.pr)	céltudatos (Ellipse)		
marad (VK)	sikeres (Ellipse)		
férfi (WH)	nők (WH)		
időz (VK)	egyenrangúsága (Poss.suff)		
költ (VK)	feminin (b.ä.S.)		
férfiakban (WH)			
férfiasabbnak (WB)			
férfiak (WH)			
érzik (VK)			
magukat (Refl.pr)			
férj (b.ä.S.)			
éli meg (VK)			
felesége (Poss.suff)			

ő (Pers.pr)			
maga (Refl.pr)			
férfi (WH)			
elbizonytalanodása (Poss.suff)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden vier Topikketten festgestellt (TK1: férfi ‚Mann‘, TK2: nő ‚Frau‘, TK3: szerepváltozás ‚Rollenveränderung‘, TK4: H. Sas Judit). Die Wiederaufnahme erfolgte in den meisten Fällen durch die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 4c, 6a, 7a, 9a, 14e, 17d für TK1], [6d, 10c, 14d, 17b für TK2], [8a, 10a, 13a, 14b für TK3] bzw. [13d, 17a für TK4], durch die Suffixe der Verbkonjugation [1b, 1c, 4b, 4d, 6b, 6h, 7b, 7c, 14f, 14i für TK1], [6j, 9e für TK2], [13c, 14a, 15a für TK4], die Ellipse [14k, 14l, 14m, 14n für TK2], Possessivsuffixe [4a, 6c, 6f, 14j, 17e für TK1], [10d, 17c für TK2], [14c für TK3] und bedeutungsähnliche Substantive [14h für TK1] bzw. [4e, 6i, 9b, 9c, 14j für TK2]. Außerdem werden Elemente der Topikketten durch Personal- und Reflexivpronomen [6e, 6g, 14g, 14o, 14p für TK1], Wortbildungsmittel [9d für TK1] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [8b, 8c für TK3] wiederaufgenommen. Sinngleiche Ausdrücke stellen auch Mittel der Wiederaufnahme dar. Das Themawort, das die vierte Topikkette ausmacht, wird in zwei Fällen durch die Berufsbezeichnung der Frau [13e, 15b] wiederaufgenommen. Unter den Elementen der dritten Topikkette gibt es drei, die mit dem Themawort in einer semantisch-logischen Bedeutungsbeziehung stehen [2a, 10b, 13b]. Das Themawort ‚Rollenveränderung‘ hängt mit den Begriffen ‚neue Rollenverteilung‘ bzw. ‚neue Situation‘ zusammen. Dieser Zusammenhang lässt sich aufgrund des Welt- und Textwissens herstellen. In Bezug auf die Elemente, die durch die Wiederholung wiederaufgenommen werden, lässt sich behaupten, dass viele davon in einer suffigierten Form existieren.

19.2. Textbeispiel für Deutsch: „Bundestag verabschiedet Frauenquote“

Im deutschen Textbeispiel geht es um das Gesetz für die Frauenquote, das vom Bundestag verabschiedet wurde. Im Text wird einerseits die Frauenquote mit ihren wichtigsten Merkmalen, andererseits ihre Rezeption von Politikern vorgestellt.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] Nach jahrelanger Debatte hat der Bundestag die ^[1a] **Frauenquote** beschlossen. Ab 2016 müssen rund 108 ^[2a] Unternehmen bei der Besetzung von ^[2b] *Aufsichtsratsposten* den ^[2c] **30-Prozent-Anteil** einhalten. Ungeachtet der Kritik aus der Wirtschaft hat der Bundestag am Freitag ein seit vielen Jahren diskutiertes ^[3a] GESETZ für eine ^[3b] **Frauenquote** verabschiedet. Große ^[4a] Unternehmen müssen in ^[4b] ihren ^[4c] *Führungsetagen* künftig einen ^[4d] **Frauenanteil von 30 Prozent** aufweisen.

[5-9] **Demnach** müssen rund 108 börsennotierte ^[5a] Unternehmen, ^[5b] in denen die Arbeitnehmer voll mitbestimmungsberechtigt sind, von 2016 an bei der Besetzung von ^[5c] *Aufsichtsratsposten* den ^[5d] **30-Prozent-Anteil** einhalten. **Ansonsten** muss der ^[6a] *Posten* unbesetzt bleiben. Die ^[7a] **30-Prozent-Quote** für ^[7b] *Führungspositionen* werde sich für Millionen von Frauen im Arbeitsleben positiv auswirken, prognostizierte ^[7c] *Schwesig*. Frauen müssten dort präsent sein, **wo** über Lohn und Arbeitsbedingungen entschieden werde. Allein die Debatte über die ^[9a] **Quote** habe bereits zu Veränderungen geführt, so ^[9b] *Schwesig*. [...]

[10-12] Das ^[10a] GESETZ von ^[10b] *Familienministerin* ^[10c] *Manuela Schwesig* **und** Justizminister Heiko Maas sieht zudem vor, dass 3500 mittelgroße ^[10d] Unternehmen sich bis Ende September eigene Zielvorgaben beim ^[10e] **Frauenanteil** in ^[10f] *Vorstand*, ^[10g] *Aufsichtsrat* und den ^[10h] *obersten zwei Managementebenen* setzen müssen. Diese ^[11a] **Flexiquote** soll nicht nachträglich korrigiert werden dürfen. Das ^[12a] GESETZ enthält **darüber hinaus** auch Regelungen für eine ^[12b] **Frauenquote** im öffentlichen Dienst des Bundes.

[13-16] ^[13a] *Schwesig* sprach von einem "historischen Tag" für die Gleichberechtigung. Frauen müssten dort, wo über Lohn und Arbeitsbedingungen entschieden werde, präsent sein. Das ^[15a] GESETZ strahle **daher** über die ^[15b] *Führungsgremien* hinaus aus. Maas bezeichnete das ^[16a] GESETZ als "größten Beitrag zur Gleichberechtigung seit Einführung des Frauenwahlrechts".

[17-22] Linken und Grünen geht das ^[17a] GESETZ nicht weit genug. Die Grünen-Fraktionsvorsitzende Katrin Göring-Eckardt sprach zwar von einem "Meilenstein für die Gleichberechtigung". **Dennoch** sei es nur eine "^[19a] **Quote light**". Die Linke-Abgeordnete Caren Lay kritisierte das "^[20a] **Frauenquötchen**". Im öffentlichen Dienst bedeute der Entwurf sogar eine Verschlechterung. "50 Prozent ohne Wenn und Aber" sei das Ziel.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Frauenquote	Unternehmen	Gesetz	Führungsposition	M. Schwesig
Frauenquote (WH)	Unternehmen (WH)	Gesetz (WH)	Führungsetagen (Syn.)	Schwesig (WH)
30-Prozent-Anteil (Syn.)	Unternehmen (WH)	Gesetz (WH)	Führungspositionen (WH)	Schwesig (WH)
Frauenquote (WH)	ihren (Poss.pr)	Gesetz (WH)	oberste zwei Managementebenen	Familienministerin (sinngleicher

			(b.ä.S.)	Ausdruck)
Frauenanteil von 30% (Syn.)	Unternehmen (WH)	Gesetz (WH)	Führungsgremien (b.ä.S.)	Manuela Schwesig (WH)
30-Prozent-Anteil (Syn.)	in denen (Rel.pr)	Gesetz (WH)	Aufsichtsratsposten (b.ä.S.)	Schwesig (WH)
30-Prozent-Quote (WH)	Unternehmen (WH)	Gesetz (WH)	Aufsichtsratsposten (b.ä.S.)	
Quote (WH)			Posten (b.ä.S., elliptisch)	
Frauenanteil (Syn.)			Vorstand (b.ä.S.)	
Flexiquote (WH)			Aufsichtsrat (b.ä.S.)	
Frauenquote (WH)				
Quote (WH)				
Frauenquötchen (WH)				

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text wurden fünf Topikketten ermittelt (TK1: Frauenquote, TK2: Unternehmen, TK3: Gesetz, TK4: Führungsposition, TK5: Manuela Schwesig). Die häufigsten Mittel der Wiederaufnahme stellen einerseits die Wiederholung [1a, [1a, b, 7a, 9a, 11a, 12b, 19a, 20a für TK1], [2a, 4a, 5a, 10d für TK2], [3a, 10a, 12a, 15a, 16a, 17a für TK3], [7b für TK4] bzw. [7c, 9b, 10c, 13a für TK5], andererseits synonyme [2c, 4d, 5d, 10e für TK1] und bedeutungsähnliche [2b, 5c, 6a, 10f, 10g, 10h, 15b für TK4] Ausdrücke dar. Die Wiederaufnahme durch Pronomen erfolgt im Text nur zweimal [4b, 5b für TK2]. Das Themawort der fünften Topikkette wird in einem Fall durch einen sinngleichen Ausdruck [10b] wiederaufgenommen.

19.3. Textbeispiel für Englisch: „German parliament passes gender quota for corporate boards“

Im vorliegenden englischen Textbeispiel geht es um das Gesetz der Frauenquote, das in Deutschland vom Bundestag verabschiedet wurde. Der Text beschreibt, was diese Quote ist und wie sie von deutschen Unternehmen umzusetzen ist. Außerdem wird behandelt, welche Meinung deutsche Politiker in dieser Hinsicht vertreten und in welchen anderen Ländern ein ähnliches Gesetz schon eingeführt wurde.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Major ^[1a] **German companies** will soon be required to ensure **that** ^[1b] *women* make up ^[1c] 30 percent of ^[1d] **their** ^[1e] SUPERVISORY BOARDS. The ^[2a] quota is part of a new ^[2b] *law*, approved Friday by Germany's parliament, intended to improve ^[2c] *women's* representation at the ^[2d] HIGHEST LEVELS OF ^[2e] **GERMAN COMPANIES**. **Although** ^[3a] *women* form nearly half the German workforce, ^[3b] *they* only account for about 20 percent of ^[3c] SUPERVISORY BOARD MEMBERS.

[4-6] In the U.S., ^[4a] *women* hold about 15 percent of ^[4b] CORPORATE BOARD SEATS, according to professional services firm Ernst & Young. The so-called "^[5a] frauenquote" — "^[5b] women's quota" — will apply to more than 100 of ^[5c] **Germany's** largest publicly traded **companies**, ^[5d] **which** will have to start implementing the ^[5e] *law* in 2016. A further 3,500 medium-sized ^[6a] **companies** will be required to publish ^[6b] **their** own targets to increase gender equality on ^[6c] **their** ^[6d] BOARDS.

[7-9] The German ^[7a] quota ^[7b] *law* passed in parliament with a majority of votes **that** included the support of Chancellor Angela Merkel's Christian Democratic Union, which opposed a similar ^[7c] *law* in 2013. Some liberal German parliamentarians abstained from the Friday vote, saying the measure was too narrow in scope. "A real ^[9a] quota for ^[9b] *women* must apply to all ^[9c] **companies**," said ^[9d] *lawmaker* Caren Lay of the opposition Left Party, the BBC reported.

[10-12] Many prominent members of the German government praised the ^[10a] *law*, however. Justice minister Heiko Mass described the ^[11a] *law* **as** "the greatest contribution to equality since the introduction of ^[11b] *women's* suffrage" a century ago. The ^[12a] quota has also faced criticism from some **who** argue that ^[12b] SUPERVISORY BOARDS' limited power in German corporate structures will limit the ^[12c] *law's* impact.

[13-15] In 2003, Norway became the first country to legislate a mandatory ^[13a] quota for ^[13b] *female* representation on ^[13c] CORPORATE BOARDS. **Since then**, a number of European nations have legislated similar requirements, including France, Spain, Iceland **and** the Netherlands. Other countries, including South Africa, Israel and Ireland, have enacted gender ^[15a] quotas for state-owned enterprises.

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

German companies	quota	law	women	supervisory boards
G. companies (WH)	30 percent (Ellipse)	law (WH)	women (WH)	supervisory b. (WH)
their (Poss.pr)	quota (WH)	law (WH)	women's (WH)	highest levels of G. comp. (b.ä.S.)
G. companies (WH)	frauenquota (WH)	law (WH)	women (WH)	supervisory b. members (H-H-B)
G.'s companies (WH)	women's quota (WH)	law (WH)	they (Pers.pr)	corporate b. seats (H-H-B)
which (Rel.pr)	quota (WH)	law (WH)	women (WH)	boards (Ellipse)
companies (WH)	quota (WH)	law (WH)	women (WH)	supervisory boards' (WH)
their (Poss.pr)	quota (WH)	law (WH)	women's (WH)	corporate b. (b.ä.S.)
their (Poss.pr)	quota (WH)	lawmaker (WB)	female (b.ä.S.)	
companies (WH)	quotas (WH)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text wurden fünf Topikketten festgestellt (TK1: German companies ‚deutsche Unternehmen‘, TK2: quota ‚Quote‘, TK3: law ‚Gesetz‘, TK4: women ‚Frauen‘, TK5: supervisory boards ‚Aufsichtsrat‘). Im Text dominiert eindeutig die Wiederholung [1a, 2e, 5c, 6a, 9c für TK1], [2a, 5a, 5b, 7a, 9a, 12a, 13a, 15a für TK2], [2b, 5e, 7b, 7c, 10a, 11a, 12c für TK3], [1b, 2c, 3a, 4a, 9b, 11b für TK4] bzw. [1e, 12b für TK5] als Mittel der Wiederaufnahme. Darüber hinaus sind die Pronomen [1d, 5d, 6b, 6c für TK1] bzw. [3b für TK4] und bedeutungsähnliche Ausdrücke [13b für TK4] bzw. [2d, 13c für TK5] bei der Wiederaufnahme dominant. Einige Elemente werden durch die Ellipse [1c für TK2], die Wortbildungsmittel [9d für TK3] und die Hyponymie-Hyperonymie-Beziehung [3c, 4b für TK5] wiederaufgenommen. Auffallend an den Mitteln der Wiederaufnahme ist im Falle dieses Textes, dass die meisten Elemente durch die Wiederholung wiederaufgenommen werden.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Miközben a teremtés koronája mítosznak vége, **vajon** megtalálja-e mindenki a helyét az új szereposztásban?

„**Vajon...-e**“ (,ob‘) gehören im Ungarischen zusammen und stellen eine neutrale Subjunktion dar, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt. Es wird in diesem Satz gefragt, ob jeder seine Position unter den neuen Frauen- und Männerrollen findet oder nicht.

(2) Szociológussal, genderkutatóval kerestük a választ, figyelembe véve a legfrissebb **erre** vonatkozó kutatások eredményeit is.

„**Erre**“ (,darauf‘) ist ein Pronominaladverb in der Funktion eines anaphorischen Verweismittels. Das verweist auf die Proposition im vorangehenden Textteil, in **der** die neue Rollenverteilung der Frauen und Männer thematisiert wird. Dabei muss man auch darauf achten, dass ,erre‘ ein dekliniertes sprachliches Mittel ist (ez + re) und es als Rektion zum Partizip „valamire vonatkozó“ („beziehend auf etwas“) gehört.

(3) Hazaadott fizetésükből eltartották az egész családot, **míg** rendes férfihoz illően kocs máztak, és az sem volt nagy baj, **ha** olykor kiabálni kellett otthon a feleséggel. Hatalmasat fordult azonban a világ.

„**Míg**“ (,während‘) ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die im Satz geäußerten Propositionen verlaufen parallel zueinander. In diesem Satz stellen die zwei Propositionen „die Familie unterhalten“ und parallel damit „Kneipen besuchen“ dar.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung für das im Hauptsatz erwähnte Problem angegeben.

(4) Ma már az sem meglepő, ha egy férfi ugyanúgy kiveszi részét a családi életből, ahogy a nő, már **nem csak** az ő keresete meghatározó, sőt, könnyen megeshet, **hogy** ő marad otthon pelenkázni, míg a feleség karriert épít

„**Nem csak**“ (,nicht nur‘) ist eine adversative Konjunktion, die einen Gegensatz ausdrückt. In diesem Fall besteht der Widerspruch zwischen der früheren und gegenwärtigen Situation in Bezug darauf, wer in der Familie Geld verdient.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Subjektsatz einleitet. Das Demonstrativpronomen ,az‘, das kataphorisch auf die Subjunktion im Nebensatz

vorverweist, wird im Hauptsatz nicht realisiert, trotzdem kann mit Hilfe des Sprach- und Textwissens die textuelle Funktion von ‚hogy‘ ermittelt werden.

(5) **De** hogyan éljük meg a szerepváltozásokat, léteznek-e még női és férfi szerepek?

‚**De**‘ (‚aber‘) ist eine adversative, d.h. entgegensetzende Konjunktion, die auf einen Gegensatz zwischen Sachverhalten hinweist. ‚De‘ verknüpft sich mit den Propositionen der vorangehenden Textteile, in denen über die veränderte Rolle der Männer berichtet wird. Mit ‚de‘ wird die Frage eingeleitet, wie diese Rollenveränderungen erlebt werden und damit wird der Gegensatz zwischen den zwei Propositionen hergestellt.

(6) Nem célunk egyértelmű válaszokat adni, **hiszen** nehéz lenne megmondani, kinek mi az ideális felállás, valószínűleg mindenkinek más-más.

‚**Hiszen**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunktionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird ein Grund angegeben, warum man keine eindeutigen Antworten geben will.

(7) **Ami** az egyik embernek problémás, az a másiknak magától értetődő lehet.

‚**Ami**‘ (‚was‘) ist ein Relativpronomen, das kataphorisch vorverweist.

(8) "Még nem találtuk meg a társadalmi képletet, amely szerint mindkét nem harmonikusan tudna fejlődni; elindult **ugyan** egy nagyon pozitív szerepváltozás, de az is igaz, hogy nem öt-tíz év alatt forrja ki magát az új felállás" - fogalmazott megkeresésünkre H. Sas Judit szociológus.

‚**Ugyan**‘ (‚zwar‘) ist ein Adverb, das eine Feststellung einleitet, der eine Einschränkung folgt. Es wird festgestellt, dass eine positive Rollenveränderung begonnen hat, deren Akzeptanz aber noch Zeit braucht. Bei dieser Einschränkung spielt das Adverb ‚ugyan‘ eine Rolle. ‚Ugyan‘ lässt sich dabei mit ‚de‘ (‚aber‘) verbinden, sie bedingen einander und verfügen zusammen über diese einschränkende Funktion.

(9) H. Sas szerint az is igaz, hogy a nők egyenrangúsága sokszor vezethet agresszívabb magatartáshoz, **ilyenkor** egyáltalán nem meglepő a férfi elbizonytalanodása.

‚**Ilyenkor**‘ (‚dann‘) ist ein konsekutives Konjunktionaladverb, das im Nebensatz eine Folge der Handlung im Hauptsatz angibt. Im Hauptsatz wird behauptet, dass die Gleichberechtigung der Frauen zum aggressiven Verhalten führen kann. Die Folge dieses

Sachverhaltes, dass dadurch Männer oft unsicher werden, wird im Nebensatz mit ‚ilyenkor‘ eingeführt und erläutert.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(10) **Demnach** müssen rund 108 börsennotierte Unternehmen, in denen die Arbeitnehmer voll mitbestimmungsberechtigt sind, von 2016 an bei der Besetzung von Aufsichtsratsposten den 30-Prozent-Anteil einhalten.

‚**Demnach**‘ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das die Folge einer zuvor erwähnten Handlung angibt. In diesem Fall steht ‚demnach‘ an erster Stelle im Satz und verbindet sich mit den vorangehenden Sätzen, in denen erläutert wird, wie die Frauenquote bei großen Unternehmen in Führungspositionen umzusetzen ist. Im Satz mit ‚demnach‘ eingeleitet wird die Folge dieses Gesetzes ausgeführt.

(11) **Ansonsten** muss der Posten unbesetzt bleiben.

‚**Ansonsten**‘ ist ein negativ-konditionales Konjunkionaladverb. Der durch ‚ansonsten‘ eingeleitete Sachverhalt gilt unter der Bedingung, dass der im vorigen Satz geäußerte Sachverhalt nicht zutrifft. Wenn die großen Unternehmen die 30-Prozent-Quote bei der Besetzung von Aufsichtsratsposten nicht einhalten, bleiben die Posten unbesetzt.

(12) Frauen müssten dort präsent sein, **wo** über Lohn und Arbeitsbedingungen entschieden werde. Allein die Debatte über die Quote habe bereits zu Veränderungen geführt, so Schwesig.

‚**Wo**‘ ist ein lokales Interrogativadverb, das einen Interrogativnebensatz einleitet. In diesem Fall verbindet sich ‚wo‘ mit dem Lokaladverb ‚dort‘ im Hauptsatz.

(13) Das Gesetz von Familienministerin Manuela Schwesig **und** Justizminister Heiko Maas sieht zudem vor, dass 3500 mittelgroße Unternehmen sich bis Ende September eigene Zielvorgaben beim Frauenanteil in Vorstand, Aufsichtsrat und den obersten zwei Managementebenen setzen müssen.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die zwei Sachverhalte miteinander („Familienministerin“ und „Justizminister“) verbindet.

(14) Diese Flexiquote soll nicht nachträglich korrigiert werden dürfen. Das Gesetz enthält **darüber hinaus** auch Regelungen für eine Frauenquote im öffentlichen Dienst des Bundes.

„**Darüber hinaus**“ ist ein kopulatives Konjunkionaladverb, das eine Anreihung ausdrückt. In diesem Fall wird mit „darüber hinaus“ die Aufzählung ergänzt, was das Gesetz der Frauenquote enthält.

(15) Das Gesetz strahle **daher** über die Führungsgremien hinaus aus. Maas bezeichnete das Gesetz als "größten Beitrag zur Gleichberechtigung seit Einführung des Frauenwahlrechts".

„**Daher**“ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge der Hauptsatzhandlung im Nebensatz angibt. In diesem Fall bezeichnet „daher“ die Folge des Sachverhaltes des vorigen Satzes, in dem erläutert wird, dass Frauen überall präsent sein müssen, wo über Lohn und Arbeitsbedingungen entschieden wird. Die Folge dieses Sachverhalts, die im vorliegenden Satz (15) dargestellt wird, ist es, dass das Gesetz über die Führungsgremien hinausgeht.

(16) **Dennoch** sei es nur eine "Quote light".

„**Dennoch**“ ist ein konzessives Konjunkionaladverb, das einen Widerspruch zum Sachverhalt des vorigen Satzes ausdrückt. Im vorigen Satz wird erläutert, dass das Gesetz der Frauenquote für einen Meilenstein gehalten wird. Diese Meinung steht im Widerspruch zu dem mit „dennoch“ eingeleiteten Sachverhalt, dass es doch nur eine „leichte“ Version ist.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(17) Major German companies will soon be required to ensure **that** women make up 30 percent of their supervisory boards.

„**That**“ („dass“) ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Objektsatz einleitet. Dabei handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „ensure something“ („etwas sichern“) regiert wird.

(18) **Although** women form nearly half the German workforce, they only account for about 20 percent of supervisory board members.

„**Although**“ (,obwohl‘) ist eine konzessive Subjunktion, die zum Ausdruck eines Widerspruchs zwischen den Sachverhalten des Haupt- und des Nebensatzes dient. In diesem Fall besteht der Widerspruch zwischen der Anzahl der Frauen auf dem Arbeitsmarkt und der in Führungspositionen.

(19) The so-called “frauenquote” – “women’s quota” — will apply to more than 100 of Germany’s largest publicly traded companies, **which** will have to start implementing the law in 2016.

„**Which**“ (,die‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „more than 100 of Germany’s largest publicly traded companies“ im Hauptsatz (,mehr als 100 der größten öffentlich handelnden Unternehmen in Deutschland) rückverweist.

(20) The German quota law passed in parliament with a majority of votes **that** included the support of Chancellor Angela Merkel’s Christian Democratic Union, which opposed a similar law in 2013.

„**That**“ (,die‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „majority of votes“ (,die Mehrheit der Stimmen“) im Hauptsatz rückverweist.

(21) Justice minister Heiko Mass described the law **as** “the greatest contribution to equality since the introduction of women’s suffrage” a century ago.

„**As**“ (,als‘) ist eine vergleichende Subjunktion. In diesem Fall wird das Gesetz als der wichtigste Beitrag zur Gleichberechtigung der Frauen bezeichnet.

(22) The quota has also faced criticism from some **who** argue that supervisory boards’ limited power in German corporate structures will limit the law’s impact.

„**Who**“ (,wer‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „some“ (,einige“) im Hauptsatz rückverweist. „Einige“ gehört zu den Indefinitpronomen und auf diese Weise verweist ,who‘ auf keinen konkreten Sachverhalt.

(23) **Since then**, a number of European nations have legislated similar requirements, including France, Spain, Iceland **and** the Netherlands.

„**Since then**“ (,seitdem‘) ist eine temporale Subjunktion, die den Anfang eines Zeitintervalls bezeichnet. Im vorangehenden Satz wird der Zeitpunkt angegeben, in dem

die Frauenquote zuerst eingeführt wurde. Im vorliegenden Satz bezeichnet ‚since then‘ den Anfang der Periode, in der die Quote in anderen Ländern eingeführt wurde.

‚And‘ (‚und‘) ist eine additive Konjunktion, die die letzten zwei Elemente einer Anreihung („Iceland“ bzw. „the Netherlands“, d.h. „Island“ bzw. „die Niederlande“) miteinander verbindet.

20. Themenbereich „Suchtkrankheiten“ (Textbeispiele 20.1., 20.2., 20.3.)

20.1. Textbeispiel für Ungarisch: „A függőség inkább biológiai, mint lelki eredetű betegség az új kutatások szerint”

Das Thema des vorliegenden ungarischen Textes ist die Abhängigkeit. Im Text werden neue Forschungsergebnisse vorgestellt, nach denen die Abhängigkeit als eine seelische Krankheit definiert wird. Im Text wird auf die neue Definition eingegangen.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] Az új ^[1a] *kutatások* a ^[1b] **függőséget** inkább biológiai eredetű kórképnek, és kevésbé pszichés-szociális zavarnak ^[1c] **tartják**. Az ^[2a] Amerikai Addiktológiai Társaság új ^[2b] meghatározása szerint az ^[2c] **addikció** krónikus ^[2d] AGYI RENDELLENESÉG, ^[2e] AMELYBEN egyes ^[2f] AGYTERÜLETEK markánsan ^[2g] MEGVÁLTOZNAK. Mít tudnak ma az ^[3a] IDEGTUDOMÁNYOK a ^[3b] **függőség** ^[3c] **kialakulásáról?**

[4-6] ^[4a] Újrdefiniálta a ^[4b] **függőség** ^[4c] **fogalmát** az ^[4d] Amerikai Addiktológiai Társaság (The American Society of Addiction Medicine, ASAM): e szerint a ^[4e] **függőség** krónikus ^[4f] AGYI RENDELLENESÉG, nem egyszerű viselkedési probléma. Ez az első alkalom, hogy a ^[5a] szervezet hivatalosan ^[5b] kinyilvánította, **hogya** ^[5c] **függőség** több mint egy kémiai anyag vagy viselkedési szenvedély miatt bekövetkező kóros viselkedés. A ^[6a] **függőség** **ugyanis** a külső megnyilvánulásokon túl egyes ^[6b] AGYI TERÜLETEK ^[6c] MŰKÖDÉSÉT is krónikusan ^[6d] **megváltoztatja**.

[7-9] A ^[7a] tudományos társaság egy négyéves, 80 szakértő bevonásával folytatott ^[7b] vizsgálat eredményeképpen ^[7c] alkotta meg az új meghatározást. Az új definíció szerint a ^[8a] **függőség** primer kórkép, **azaz** nem bizonyos érzelmi és pszichiátriai problémák következménye. Az pedig, hogy a ^[9a] **függőséget** krónikus betegségnek ^[9b] **nyilvánították**, azt jelenti, hogy egy életen keresztül ^[9c] **kellene monitorozni**, **illetve** szükség esetén ^[9d] **kezeln**i, hasonlóan a szintén krónikus betegségnek számító szív- és érrendszeri panaszokhoz vagy a cukorbetegséghez.

[10-12] "A bejelentés tulajdonképpen nem meglepő. Már a nyolcvanas években felmerült a kérdés, hogy a ^[11a] **függőség** mennyiben viselkedési és mennyiben ^[11b] AGYI RENDELLENESÉG. Az ^[12a] AGYKUTATÁS az elmúlt évtizedekben fantasztikusan lendületesen ^[12b] FEJLŐDÖTT a képalkotó eljárások terén és ezek segítségével az ^[12c] AGYI FOLYAMATOK ^[12d] MEGISMERÉSE területén is óriási haladás történt.

[13-14] Ráadásul jelenleg a tudományos életben van egy olyan általános tendencia is, hogy a ^[13a] *természettudományi eredményeket* jobban elismerik, erősebb ^[13b] *tudományos eredményeknek* tartják ^[13c] *őket*, **mint** a ^[13d] *pszichológiai kutatások* - természetüknél fogva - időnként nehezebben megfogható *eredményeit*" - mondja Demetrovics Zsolt addiktológus, pszichológus, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézetének intézetigazgatója. De ettől még az ember bio-pszicho-szociális lény, azaz több, mint a központi idegrendszere.

[15-18] "Van egy genetikai örökségünk, **amely** hajlamosíthat a ^[15a] **függőség** ^[15b] **kialakulására**, **de** az, hogy az ^[15c] **addikció** tényelegetesen ^[15d] **kialakul-e**, a környezeti tényezők hatásának, visszahatásának is függvénye" - mondja az addiktológus. "Egészen másképp néz ki például egy heroinista Moszkvában, Londonban vagy Budapesten. **Vagy** egy **olyan** ember, **aki** társasági dohányos, azaz hiányzik nála a dohányzást meghatározó biológiai-pszichés érzékenység, könnyebben le fog szokni a dohányzásról, mint az, akinél erős a genetikai hajlam. Nem lehet, és nem is érdemes egymástól elválasztani a biológiai, a pszichológiai és a szociális tényezőket." [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

függőség	Amerikai Add. Társ.	kutatás	agyi rendellenesség
függőséget (WH)	Amerikai Add. Társ. (WH)	kutatások (WH)	agyi rendellenesség (WH)
tartják (VK)	meghatározása (Poss.suff)	vizsgálat (Syn.)	amelyben (Rel.pr.)
addikció (Syn.)	újrdefiniálta (VK)	term.tudományi eredményeket (H-H-B)	agyterületek (H-H-B)
függőség (WH)	Amerikai Add. Társ. (WH)	tudományos eredményeknek (H-H-B)	megváltoznak (VK)
kialakulásáról (Poss.suff)	szervezet (Syn.)	őket (Pers.pr)	idegtudományok (H-H-B)
függőség (WH)	kinyilvánította (VK)	pszich. kutatások eredményeit (H-H-B)	agyi rendellenesség (WH)
fogalmát (Poss.suff)	tudományos társaság (Syn.)	tartják (VK)	agyi területek (H-H-B)
függőség (WH)	alkotta meg (VK)		működését

			(Poss.suff)
függőség (WH)			agyi rendellenesség (WH)
függőség (WH)			agykutatás (H-H-B)
megváltoztatja (VK)			fejlődött (VK)
függőség (WH)			agyi folyamatok (H-H-B)
függőséget (WH)			megismerése (Poss.suff)
nyilvánították (VK)			
kellene monitorozni (VK)			
kellene kezelni (VK)			
függőség (WH)			
függőség (WH)			
kialakulására (Poss.suff)			
addikció (Syn.)			
kialakul-e (VK)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im ungarischen Text wurden vier Topikketten ermittelt (TK1: függőség ‚Abhängigkeit‘, TK2: Amerikai Addiktológiai Társaság ‚Amerikanische Gesellschaft für Suchtkrankheiten‘, TK3: kutatás ‚Forschung‘, TK4: agyi rendellenesség ‚Gehirnstörung‘). Die Elemente der einzelnen Topikketten werden überwiegend durch die Wiederholung [1b, 3b, 4b, 4e, 5c, 6a, 8a, 9a, 11a, 15a für TK1], [2a, 4d für TK2], [1a für TK3], [2d, 4f, 11b für TK4], die Suffixe der Verbkonjugation [1c, 6d, 9b, 9c, 9d, 15d für TK1], [4a, 5b, 7c für TK2], [1c für TK3], [2g, 12b für TK4], die Synonymie [2c, 15c für TK1], [5a, 7a für TK2], [7b für TK3] bzw. Possessivsuffixe [3c, 4c, 15b für TK1], [2b für TK2] bzw. [6c, 12d für TK4] wiederaufgenommen. Darüber hinaus stellen noch in einigen Fällen die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [13a, 13b, 13d für TK3], [2f, 3a, 6b, 12a, 12c für TK4] und Pronomen [13c für TK3] bzw. [2e für TK4] Mittel der Wiederaufnahme dar.

20.2. Textbeispiel für Deutsch: „Süchtig nach Sport“

Im vorliegenden deutschen Textbeispiel geht es um Sportsüchtige. Im Text wird behandelt, was Sportsucht bedeutet, welche zwei Arten von Experten unterschieden werden und welche Folgen Sportsucht haben kann.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-4] [1a] SPORT ist gesund und macht schlank. **Wer** regelmäßig [2a] JOGGT, [2b] RADELT **oder** [2c] SCHWIMMT, hält den Körper auf Trab und schützt sich vor Übergewicht, Diabetes, Bluthochdruck und erhöhten Blutfettwerten. Das weiß auch die [3a] **24-jährige Studentin** [3b] **Juliane**. **Um** Kalorien **zu** verbrennen und [4a] **sich** [4b] FIT **zu** halten, verbringt [4c] **sie** täglich mehrere Stunden mit [4d] AUSDAUERTRAINING, [4e] GEWICHTESTEMMEN und [4f] YOGA.

[5-9] Und [5a] **sie** [5b] SCHWIMMT, bis zur totalen Erschöpfung, **obwohl** es schmerzt. [6a] **Juliane** ist [6b] *sportsüchtig* - und **damit** ist [6c] **sie** nicht allein. Psychologen schätzen, **dass** in Deutschland etwa ein Prozent der Bevölkerung an [7a] Sportsucht leidet. In [8a] FITNESSSTUDIOS werden [8b] *sie* scherzhaft als "[8c] *Permanent Residents*", [8d] *ständige Bewohner*, bezeichnet. Und auch bei [9a] EXTREMSPORTARTEN wie [9b] MARATHONLÄUFEN, [9c] BERGRADRENNEN oder [9d] TRIATHLON sind [9e] *Fitnessfanatiker* regelmäßig anzutreffen.

[10-12] Der Offenbacher Psychologe und Suchtexperte Werner Gross weiß, **wann** der Kampf um den idealen Körper außer Kontrolle geraten ist. "Von [11a] Sucht spricht man, **wenn** jemand sein Pensum nicht mehr einschränken kann oder die Dosis sogar steigern muss. Wenn der [12a] SPORT zum wichtigsten Lebensinhalt und zum Ersatz für die Befriedigung psychischer Bedürfnisse wird und wenn Entzugserscheinungen auftreten, zum Beispiel schlechte Laune oder Lustlosigkeit."

[13-17] Experten unterscheiden zwei Arten von [13a] Sportsucht. Bei der [14a] primären Sportsucht tritt die [14b] Sucht als eigenständige Erkrankung auf. **Dagegen** ist die [15a] sekundäre Sportsucht eine Begleiterscheinung anderer Körperstörungen, wie zum Beispiel Magersucht, und wird viel häufiger diagnostiziert. Neben der so genannten [16a] Sport-Anorexie, bei der das Essen trotz übermäßigem Training komplett wegfällt, gibt es noch die [16b] Sport-Bulimie: Jeder Fressanfall wird mit zusätzlichem [17a] exzessiven Training bestraft. [...]

[18-21] Fest steht aber, **dass** [18a] exzessives Sporttreiben, egal aus welchem Motiv, schwere Folgen haben kann. Vor allem soziale Kontakte leiden. Umfragen ergaben, dass [20a] *Sportsüchtige* sogar in Kauf nehmen, dass Beziehungen zu Bruch gehen **und** Freundschaften enden, nur um jede freie Minute [20b] TRAINIEREN zu können. Wer neben der Arbeit noch ein mehrstündiges [21a] FITNESSPROGRAMM durchzieht, vereinsamt nach und nach. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

Juliane	Sport	Sportsucht	Sportsüchtige
24-jährige Studentin	Sport (WH)	Sportsucht (WH)	sportsüchtig (WB)

(sinngleicher Ausdruck)			
Juliane (WH)	joggt (H-H-B)	Sucht (Ellipse)	sie (Pers.pr)
sich (Refl.pr.)	radelt (H-H-B)	Sportsucht (WH)	Permanent Residents (sinngleicher Ausdruck)
sie (Pers.pr)	schwimmt (H-H-B)	primäre Sportsucht (H-H-B)	ständige Bewohner (sinngleicher Ausdruck)
sie (Pers.pr)	fit (sem.-log. Bed.beziehung)	Sucht (Ellipse)	Fitnessfanatiker (b.ä.S.)
Juliane (WH)	Ausdauertraining (H-H-B)	sekundäre Sportsucht (H-H-B)	Sportsüchtige (WH)
sie (Pers.pr)	Gewichtestemmen (H-H-B)	Sport-Anorexie (H-H-B)	
	Yoga (H-H-B)	Sport-Bulimie (H-H-B)	
	schwimmt (H-H-B)	exzessives Training (sem.-log. Bed.beziehung)	
	Fitnessstudios (sem.-log. Bed.beziehung)	exzessives Sporttreiben (sem.-log. Bed.beziehung)	
	Extremsportarten (H-H-B)		
	Marathonläufen (H-H-B)		
	Bergradrennen (H-H-B)		
	Tritathlon (H-H-B)		
	Sport (WH)		
	trainieren (sem.-log. Bed.beziehung)		

	Fitnessprogramm (sem.-log. Bed.beziehung)		
--	-------------------------------------------	--	--

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im deutschen Text wurden vier Topikketten ermittelt (TK1: Juliane, TK2: Sport, TK3: Sportsucht, TK4: Sportsüchtige). In den meisten Fällen erfolgt die Wiederaufnahme durch die Wiederholung [3b, 6a für TK1], [1a, 12a für TK2], [7a, 13a für TK3], [20a für TK4] die Pronominalisierung [4a, 4c, 5a, 6c für TK1] bzw. [8b für TK4] und dominant sind auch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [2a, 2b, 2c, 4d, 4e, 4f, 5b, 9a, 9b, 9c, 9d für TK2], [14a, 15a, 16a, 16b für TK3]. Außerdem werden Elemente der Topikketten durch die Ellipse [11a, 14b für TK3], die Mittel der Wortbildung [6b für TK4] und bedeutungsähnliche Substantive [9e für TK4] wiederaufgenommen. Charakteristisch ist außerdem auch, dass auf die Themawörter durch unterschiedliche Bezeichnungen Bezug genommen wird, wie z.B. durch sinngleiche Ausdrücke im Falle der ersten Topikkette [3a], damit die Referenzidentität geschaffen wird. Sportsüchtige werden mit einem englischen Ausdruck bzw. dessen Übersetzung als ‚ständige Bewohner‘ [8c, 8d] identifiziert. Für die zweite und dritte Topikkette ist typisch, dass sich unter den Elementen solche befinden, die mit dem Themawort ‚Sport‘ in einer semantisch-logischen Relation stehen und zu seinem Wortfeld gehören [4b, 8a, 20b, 21a für TK2] bzw. [17a, 18a für TK3].

20.3. Textbeispiel für Englisch: „The young generation are ‘addicted’ to mobile phones”

Im englischen Textbeispiel geht es um die Ergebnisse einer Studie, die unter Studierenden durchgeführt wurde, um herauszufinden, inwiefern sie ohne ihre Handys bzw. ohne die moderne Technologie leben können.

- *Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur und der Konnexion*

[1-3] [1a] **Young people** are now so addicted to [1b] **their** [1c] mobile phones it feels like [1d] **they** have lost a limb when [1e] **they** are without [1f] them, a [1g] STUDY finds. [2a] **Some** said [2b] **they** feel so bereft without [2c] **their** [2d] iPhone or [2e] Blackberry **that** it evokes similar feelings to the "phantom limb" syndrome suffered by amputees. The [3a] FINDINGS, by the [3b] UNIVERSITY OF MARYLAND, show the growing reliance that the [3c] **younger generation** has on [3d] technology **and** how [3e] it has become central to [3f] **their** lives.

[4-6] **While** [4a] phones were the most essential device, [4b] other technology such as [4c] computers, [4d] MP3 players and [4e] televisions were **also** considered essential to get [4f]

people through [4g] **their** day. Many [5a] **young people** reported mental and physical symptoms of distress and “employed the rhetoric of addiction, dependency and depression,” **when** reporting [5b] **their** experiences of trying to go unplugged for a full day. “[6a] **Students** talked about how scary it was, how addicted [6b] **they** were,” said [6c] PROFESSOR SUSAN MOELLER, **who** led the [6d] PROJECT.

[7-10] “[7a] **They** expected the frustration. But [8a] **they** didn’t expect to have the psychological effects, to be lonely, to be panicked, the anxiety, literally heart palpitations.” The [9a] STUDY titled “[9b] THE WORLD UNPLUGGED PROJECT” asked more than 1,000 [9c] **students** from 10 countries around the world, including Britain, to go without any [9d] media for 24 hours and monitored [9e] **their** feelings. [10a] PROF MOELLER said **that** more than 50 per cent of [10b] **students** failed to go the full 24 hours and [10c] **everyone** claimed to suffer some kind of withdrawal symptoms.

[11-13] [11a] *Ryan Blondino*, a [11b] **student** at the [11c] UNIVERSITY OF MARYLAND [11d] *who* participated, compared the experience of going without [11e] digital technology to missing a limb. “[12a] *I* felt something very similar to a phantom limb, only it would be like phantom [12b] cellphone,” [12c] *he* said. “[13a] *I* still felt like [13b] *my* [13c] phone was vibrating and [13d] *I* was receiving [13e] messages even though [13f] **I** didn’t have [13g] it on [13h] *me*.”

[14-19] A [14a] **student** from the UK said: “[15a] Media is my drug. Without [16a] it I was lost. I am an addict.” The [18a] STUDY found few differences in the way [18b] **students** used and relied on [18c] digital technology in different countries, despite those countries’ huge differences in economic development, culture and political governance. [19a] It concludes that most college [19b] **students**, **whether** in developed or developing countries, are strikingly similar in **how** they use [19c] media – and how ‘addicted’ [19d] **they** are to [19e] it. [...]

- *Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter*

young generation	study	mobile phone	Ryan Blondino
young people (b.ä.S.)	study (WH)	mobile phones (WH)	Ryan Blondino (WH)
their (Poss.pr)	findings (sem.-log. Bed.beziehung)	them (Pers.pr)	student (sinngreicher Ausdruck)
they (Pers.pr)	Univ. of Maryland (H-H-B)	iPhone (H-H-B)	who (Rel.pr)
they (Pers.pr)	Prof. S. Moeller (H-H-B)	Blackberry (H-H-B)	I (Pers.pr)
some (Indef.pr)	project (sem.-log. Bed.beziehung)	technology (H-H-B)	he (Pers.pr)
they (Pers.pr)	study (WH)	it (Pers.pr)	I (Pers.pr)

their (Poss.pr)	The World. U. pr. (H-H-B)	phones (WH)	my (Poss.pr)
younger generation (WH)	Prof Moeller (H-H-B)	other technology (H-H-B)	I (Pers.pr)
their (Poss.pr)	Univ. of. Maryland (H-H-B)	computers (sem.-log. Bed.beziehung)	I (Pers.pr)
their (Poss.pr)	it (Pers.pr)	MP3 players (sem.- log. Bed.beziehung)	me (Pers.pr)
young people (b.ä.S.)	study (WH)	televisions (sem.-log. Bed.beziehung)	
people (Ellipse)		media (H-H-B)	
their (Poss.pr)		digital technology (H-H-B)	
students (b.ä.S.)		cellphone (Syn.)	
they (Pers.pr)		phone (WH)	
they (Pers.pr)		messages (H-H-B)	
they (Pers.pr)		it (Pers.pr)	
students (b.ä.S.)		media (H-H-B)	
their (Poss.pr)		it (Pers.pr)	
students (b.ä.S.)		digital technology (H-H-B)	
everyone (Indef.pr)		media (H-H-B)	
student (b.ä.S.)		it (Pers.pr)	
student (b.ä.S.)			
students (b.ä.S.)			
students (b.ä.S.)			
they (Pers.pr)			

- *Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter*

Im englischen Text wurden vier Topikketten festgestellt (TK1: young generation ‚junge Generation‘, TK2: study ‚Studie‘, TK3: mobile phone ‚Handy‘, TK4: Ryan Blondino). Unter den Mitteln der Wiederaufnahme dominiert eindeutig die Pronominalisierung [1b, 1d, 1e, 2a, 2b, 2c, 3f, 4g, 5b, 6b, 7a, 8a, 9e, 10c, 19d für TK1], [19a für TK2], [1f, 3e, 13g,

16a, 19e für TK3] bzw. [11d, 12a, 12c, 13a, 13b, 13d, 13f, 13h für TK4]. Darüber hinaus stellen häufige Mittel bedeutungsähnliche Ausdrücke [1a, 5a, 6a, 9c, 10b, 11b, 14a, 18b, 19b für TK1] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [3b, 6c, 9b, 10a, 11c für TK2] bzw. [2d, 2e, 3d, 4b, 9d, 11e, 13e, 15a, 18c, 19c für TK3] dar. Seltener werden die Wiederholung [3c für TK1], [1g, 9a, 18a für TK2], [1c, 13c für TK3], [11a für TK4] und die Ellipse [4f für TK1] zur Wiederaufnahme verwendet. In einem Fall wird auf ein Element der dritten Topikkette mit einem synonymen Ausdruck [12b] Bezug genommen. Unter den Elementen der Topikketten gibt es solche, die mit dem jeweiligen Themawort in einer semantisch-logischen Relation stehen. Beispiele dafür sind [3a, 6d für TK2] bzw. [4c, 4d, 4e für TK3]. Ryan Blondino, das Themawort der vierten Topikkette, wird in einem Fall durch einen sinngleichen Ausdruck [11b] wiederaufgenommen.

- *Analyse der Konnexion im ungarischen Text*

(1) Ez az első alkalom, hogy a szervezet hivatalosan kinyilvánította, **hogy** a függőség több mint egy kémiai anyag vagy viselkedési szenvedély miatt bekövetkező kóros viselkedés.

„**Hogy**“ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Objektsatz einleitet. Dabei handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „valamit kinyilvánít“ (,etwas äußern“) regiert wird. Das mit dem Akkusativsuffix versehene Demonstrativpronomen ,azt‘, das kataphorisch auf die Subjunktion im Nebensatz vorverweist, wird im Hauptsatz nicht realisiert, trotzdem kann mit Hilfe des Sprach- und Textwissens die textuelle Funktion von ,hogy‘ ermittelt werden.

(2) A függőség **ugyanis** a külső megnyilvánulásokon túl egyes agyi területek működését is krónikusan megváltoztatja.

„**Ugyanis**“ (,nämlich‘) ist ein Konjunkionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird ein Grund angegeben, warum die Abhängigkeit mehr als ein nicht natürliches Verhalten ist, das durch einen chemischen Stoff oder durch eine Leidenschaft verursacht wird. „Ugyanis“ begründet diesen Sachverhalt des vorigen Satzes. Dementsprechend müssen die zwei Sätze satzübergreifend behandelt werden.

(3) Az új definíció szerint a függőség primer kórkép, **azaz** nem bizonyos érzelmi és pszichiátriai problémák következménye.

„**Azaz**“ (,das heißt‘) ist eine nebenordnende Konjunktion, die über eine spezifizierende Rolle verfügt und als explikatives Textwort fungiert. Ein bestimmtes Textelement wird

damit erläutert bzw. ausgeführt. In diesem Fall wird erklärt, was die Abhängigkeit als primäres Krankheitsbild bedeutet.

(4) Az pedig, hogy a függőséget krónikus betegségnek nyilvánították, azt jelenti, hogy egy életen keresztül kellene monitorozni, **illetve** szükség esetén kezelni, hasonlóan a szintén krónikus betegségnek számító szív- és érrendszeri panaszokhoz vagy a cukorbetegséghez.

„**Illetve**“ (,sowie‘) ist eine additive Konjunktion, die Sachverhalte im Satz aneinanderreicht bzw. miteinander verbindet. Die Sachverhalte in diesem Satz sind die Beobachtung bzw. die eventuelle Behandlung der Abhängigkeit.

(5) Ráadásul jelenleg a tudományos életben van egy olyan általános tendencia is, hogy a természettudományi eredményeket jobban elismerik, erősebb tudományos eredményeknek tartják őket, **mint** a pszichológiai kutatások - természetüknél fogva - időnként nehezebben megfogható eredményeit" - mondja Demetrovics Zsolt addiktológus, pszichológus, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pszichológiai Intézetének intézetigazgatója.

„**Mint**“ (,als‘) ist eine Subjunktion, mit der ein Vergleich von zwei Propositionen ausgedrückt wird. In diesem Fall verbindet sich ‚mint‘ mit dem Adjektiv „jobban“ („besser“, das auch im Komparativ steht) und damit wird die Akzeptanz naturwissenschaftlicher und psychologischer Forschungsergebnisse miteinander verglichen.

(6) "Van egy genetikai örökségünk, **amely** hajlamosíthat a függőség kialakulására, **de** az, hogy az addikció tényelegesen kialakul-e, a környezeti tényezők hatásának, visszahatásának is függvénye" - mondja az addiktológus.

„**Amely**“ (,das‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „genetikai örökségünk“ („unser genetisches Erbe“) rückverweist.

„**De**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die einen Gegensatz ausdrückt. In diesem Fall besteht der Gegensatz zwischen der Herausbildung einer Abhängigkeit wegen des genetischen Erbes oder wegen der Faktoren der Umwelt.

„**E**“ (,ob‘) gehört im Allgemeinen mit ‚vajon‘, das diesem Satz fehlt, zusammen. ‚E‘ als neutrale Subjunktion leitet in diesem Fall einen Subjektsatz ein. Ohne die Realisierung von ‚vajon‘ kann die textuelle Funktion von ‚e‘ nicht ermittelt werden. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt, ob sich die Abhängigkeit wegen des genetischen Erbes wirklich herausbildet oder nicht.

(7) **Vagy** egy **olyan** ember, **aki** társasági dohányos, azaz hiányzik nála a dohányzást meghatározó biológiai-pszichés érzékenység, könnyebben le fog szokni a dohányzásról, mint az, akinél erős a genetikai hajlam.

„**Vagy**“ (,oder‘) ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen zwei Alternativen ermöglicht. In diesem Fall werden Beispiele für die Herausbildung der Abhängigkeit infolge verschiedener Faktoren angegeben. Im vorangehenden Satz wird ein Beispiel in Bezug auf die Nutzung von Heroin angegeben und im vorliegenden (7) als eine andere Alternative wird über den Fall eines Rauchers gesprochen.

„**Olyan**“ (,solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „ember“ („Mensch“) begleitet. „Olyan“ verweist (,ilyen‘ gegenüber) auf ferne Sachverhalte.

„**Aki**“ (,der‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „ember“ im vorangehenden Teilsatz rückverweist.

„Olyan“ und „aki“ setzen einander voraus und hängen zusammen.

- *Analyse der Konnexion im deutschen Text*

(8) **Wer** regelmäßig joggt, radelt **oder** schwimmt, hält den Körper auf Trab und schützt sich vor Übergewicht, Diabetes, Bluthochdruck und erhöhten Blutfettwerten.

„**Wer**“ ist ein Relativpronomen, das kataphorisch vorverweist.

„**Oder**“ ist eine disjunktive Konjunktion, die die Wahl zwischen Alternativen ermöglicht. In diesem Fall werden verschiedene Sportarten aufgezählt und zwischen den letzten zwei Elementen „radeln“ bzw. „schwimmen“ wird durch „oder“ die Möglichkeit der Wahl ausgedrückt.

(9) **Um** Kalorien **zu** verbrennen und sich fit **zu** halten, verbringt sie täglich mehrere Stunden mit Ausdauertraining, Gewichtestemmen und Yoga.

„**Um ... zu**“ als eine Konstruktion drücken finale Relationen im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. In diesem Fall wird angegeben, warum Juliane, die erwähnte Studentin, täglich mehrere Stunden mit verschiedenen Sportarten verbringt. Mit „um...zu“ wird das Ziel dieser Tätigkeit angegeben.

(10) Und sie schwimmt, bis zur totalen Erschöpfung, **obwohl** es schmerzt.

„**Obwohl**“ ist eine konzessive Subjunktion, die zum Ausdruck eines Widerspruchs zwischen den Sachverhalten des Haupt- und des Nebensatzes dient. In diesem Fall besteht

der Widerspruch zwischen dem Schwimmen bis zur Erschöpfung und dem Schmerz, der dadurch verursacht wird.

(11) Juliane ist sportsüchtig - und **damit** ist sie nicht allein.

„**Damit**“ ist ein Pronominaladverb, das anaphorisch auf die Proposition des vorangehenden Teilsatzes rückverweist. In diesem Fall bezieht sich „damit“ auf die Sportsucht.

(12) Psychologen schätzen, **dass** in Deutschland etwa ein Prozent der Bevölkerung an Sportsucht leidet.

„**Dass**“ ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Objektsatz einleitet. Dabei handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „etwas schätzen“ regiert wird.

(13) Der Offenbacher Psychologe und Suchtexperte Werner Gross weiß, **wann** der Kampf um den idealen Körper außer Kontrolle geraten ist.

„**Wann**“ ist ein temporales Interrogativadverb, das einen Interrogativnebensatz einleitet. Damit wird ein Zeitraum dafür angegeben, wann der Sachverhalt im Nebensatz stattfindet.

(14) "Von Sucht spricht man, **wenn** jemand sein Pensum nicht mehr einschränken kann oder die Dosis sogar steigern muss.

„**Wenn**“ ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz gibt sie die Bedingung dafür an, in welchem Fall man von Sucht spricht.

(15) **Dagegen** ist die sekundäre Sportsucht eine Begleiterscheinung anderer Körperstörungen, wie zum Beispiel Magersucht, und wird viel häufiger diagnostiziert.

„**Dagegen**“ ist ein Pronominaladverb, das einen Gegensatz ausdrückt. In diesem Fall wird dadurch der Unterschied zwischen den zwei Formen der Sportsucht zum Ausdruck gebracht. Im vorangehenden Satz wird die primäre Sportsucht erläutert und durch „dagegen“ wird im vorliegenden Satz (15) im Gegensatz dazu die sekundäre Sportsucht ausgeführt.

(16) Fest steht aber, **dass** exzessives Sporttreiben, egal aus welchem Motiv, schwere Folgen haben kann.

„**Dass**“ ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Subjektsatz einleitet. Im Hauptsatz steht der Ausdruck „etwas steht fest“, dessen Subjekt im Nebensatz expliziert

wird. Dem Hauptsatz selbst fehlt das neutrale Subjekt ‚es‘, aber ohne dieses Pronomen kann die textuelle Funktion von ‚dass‘ auch ermittelt werden.

(17) Vor allem soziale Kontakte leiden. Umfragen ergaben, dass Sportsüchtige sogar in Kauf nehmen, dass Beziehungen zu Bruch gehen **und** Freundschaften enden, nur um jede freie Minute trainieren zu können.

‚**Und**‘ ist eine additive Konjunktion, die in diesem Satz zwei Sachverhalte („Beziehungen gehen zu Bruch“ bzw. „Freundschaften enden“) miteinander verbindet.

- *Analyse der Konnexion im englischen Text*

(18) Some said they feel **so** bereft without their iPhone or Blackberry **that** it evokes similar feelings to the "phantom limb" syndrome suffered by amputees.

‚**So...that**‘ („so...dass“) ist eine konsekutive zweigliedrige Subjunktion und besteht aus zwei Teilen, die zusammenhängen und eine Folge ausdrücken. ‚So‘ ist eine Gradpartikel, die sich auf das Adjektiv „bereft“ („beraubt“) bezieht. Mit ‚that‘ wird ausgeführt, wie sich einige Befragten ohne ihre Handys fühlten.

(19) The findings, by the University of Maryland, show the growing reliance that the younger generation has on technology **and** how it has become central to their lives.

‚**And**‘ („und“) ist eine additive Konjunktion, die in diesem Satz zwei Sachverhalte („wachsendes Vertrauen der Technologie gegenüber der jüngeren Generation“ bzw. „wie wurde die Technologie zum zentralen Teil des Lebens der jüngeren Generation“) miteinander verbindet.

(20) **While** phones were the most essential device, other technology such as computers, MP3 players and televisions were **also** considered essential to get people through their day.

‚**While**‘ („während“) ist eine temporale Subjunktion, die Gleichzeitigkeit zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausdrückt. Die Sachverhalte im Satz verlaufen parallel zueinander. In diesem Fall sind die zwei Sachverhalte „die Handys als die notwendigsten Geräte für Jugendliche“ bzw. „andere Technologien, die sie für ebenso wichtig gehalten haben“.

‚**Also**‘ („auch“) ist eine Partikel, die die Aufzählung bzw. die Häufung von Formen anderer Technologien, die Jugendliche bemängelten, bekräftigt.

(21) Many young people reported mental and physical symptoms of distress and “employed the rhetoric of addiction, dependency and depression,” **when** reporting their experiences of trying to go unplugged for a full day.

,**When**‘ (,als‘) ist eine temporale Subjunktion, mit der eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausgedrückt wird.

(22) “Students talked about how scary it was, how addicted they were,” said Professor Susan Moeller, **who** led the project.

,**Who**‘ (,die‘) ist ein Relativpronomen, das anaphorisch auf den Bezugsausdruck „Prof. Susan Moeller“ rückverweist.

(23) Prof Moeller said **that** more than 50 per cent of students failed to go the full 24 hours and everyone claimed to suffer some kind of withdrawal symptoms.

,**That**‘ (,dass‘) ist eine neutrale Subjunktion, die in diesem Fall einen Objektsatz einleitet. Dabei handelt es sich um ein Akkusativobjekt, das vom Verb „say something“ (,etwas sagen“) regiert wird.

(24) It concludes that most college students, **whether** in developed or developing countries, are strikingly similar in **how** they use media – and how 'addicted' they are to it. [...]

,**Whether**‘ (,ob‘) ist eine Irrelevanzkonditionale und signalisiert, dass der Sachverhalt des Nebensatzes irrelevant für den Sachverhalt des Hauptsatzes ist (Duden 2006: 1095). In diesem Fall ist es für die Untersuchung egal, ob die befragten Studierenden aus den Entwicklungs- oder Industrieländern kommen.

,**How**‘ (,wie‘) ist ein modales Interrogativadverb, das einen Interrogativnebensatz einleitet. In diesem Fall wird damit die Art und Weise der Nutzung der Medien von den Jugendlichen bezeichnet.

10.4 Anhang 4: Transkription des reflektierten Interviews mit dem Probanden A1

I: így maradhat a szöveg és van három nagy pont az A B és C olvasd el az A-t nyugodtan utána a szövegekre fogjuk ezt vonatkoztatni mindig úgy csináljuk hogy magyar német angol és utána megpróbáljuk összevonni de az A pontnál ez még nem érvényesül tulajdonképpen itt ezeket úgy is hívják a kulcsszót azt biztosan ismered meg úgyis hívják ezeket hogy témaszó ami a legfontosabb információt hordozza tehát melyek ezek a szavak a magyarban ha a szavakat mondod az úgy jó és hogy miért ezeket választottad mind a háromban ez a feladat tehát hogy melyek ezek a szavak

A1: lehet szókapcsolatokat is?

I: amik szerinted ezek a szavak illetve persze szókapcsolatok

A1: talán a szövegértési képesség meg hogy romlott meg a matematikai és természettudományos műveltség és talán hogy

I: nyugodtan használhatod a szöveget ha

A1: talán az átlag az OECD-átlag de az is hogy javult átlagban javult ezek szerintem

I: igen és miért ezeket választottad?

A1: mert az egész szöveg ugye arról szól hogy 3 évvel ezelőthöz képest romlott az átlag viszont mindenben azt hiszem ha jól emlékszem mindegyik tesztben de hogy ennek ellenére is az első PISA felmérés óta viszont átlagban javultak a magyar diákok

I: és akkor hogy néz ki ez a németben ugyanígy ezek a szavak és miért

A1: Hauptschule Doktorand aussortieren Schüler aussortieren mehr Kinder wie er an die Uni schaffen

I: tehát akkor ezek neked a kulcselemek

A1: igen

I: mi az indokod ezeknek a megválasztására

A1: az egész szöveg arról szólt hogy Németországban nagyon igazságtalan a tanítási rendszer mert a tanárok ajánlják hogy hova menjenek a diákok tovább és nem mindig mondanak jót mert hogy rossz szociális háttérrel rendelkeznek a diákok de volt az a férfi és ő neki az anyukája máshova küldte mint ahova a tanára ajánlotta és hogy ez sokkal jobb lett mert hogy doktorandusz lett és neki az a célja hogy minél több gyerek mehessen az egyetemre még hogyha nem is azt ajánlják neki

I: és akkor az angolban

A1: cursive handwriting speed texting and touch-typing Finland deeply controversial azért ezek mert arról volt szó hogy Finnországban most már nem kötelező kézirást tanítani hanem csak a gépirást és hogy ez nagyon sok ahh tudom a szót magyarul csak nem jut eszembe

controversia ahh ellentmondásos nagyon ellentmondásos mert sokak emiatt nem tudnak kézírást olvasni például és ez visszafogja a gyerekeknek a kéz szem agy koordinációját szóval ez nem feltétlenül jó

I: jó oké tehát akkor ezek voltak ezek a szavak és akkor ha átmegyünk a B-re ha azt is elolvasod akkor egy picit ezt fogjuk elmélyíteni vagy ha van neked kiegészítendő akkor kiegészíteni tehát először megnéztük ezeket a kulcsszavakat vagy témaszavakat most pedig azt kellene hogy ugye minden szövegben vannak témák és a témára az jellemző hogy végigmegy a szövegben újra ismétlődik tehát megnéznénk ebben a háromban először így hogy a magyarban németben angolban hogy milyen témák vannak és azt mi alapján tudod te azonosítani illetve ez hogy vonul végig a szövegben konkrétan ha megnevezed ahogy itt le is van írva hogy történik ez az újra és újra megjelenés és akkor megnézzük hogy ebben az egyes szövegekben hogy néz ki és van-e mondjuk közte valami hasonlóság vagy különbség tehát hogy mik ezek a témák és hogyan tudod te ezt azonosítani hogy igen ez és ez

A1: tehát hogy miről szól a szöveg

I: igen tehát olyan témák vannak benne hogy ami végigvonul most mondtál elemeket ami számodra kulcselemek most azt nézzük meg hogy milyen témák vannak benne tehát mi az ami tényleg az egészben végigvonul úgy hogy valamilyen módon utalnak rá vagy megemlíti a szót és ez az egészen végigmegy

A1: a legnagyobb téma talán a magyar kamaszoknak a teljesítménye ezen a PISA-teszten és ez tulajdonképpen végigmegy erről beszél egész végig

I: és a magyar kamaszok hogy jelennek meg a szövegben mert ez tényleg nagyon jó én is így gondolom

A1: vannak a magyar diákok magyar gyerekek 15 éves gyerekek esetleg mondjuk az nem magyar de

I: így van de mégis tudod hogy igen igen

A1: itt megint magyar diákok itt is és itt van hogy a romló eredmény ellenére a jelentés Magyarországot is azon országok közé sorolja amelyekben átlagban javult a diákok szövegértése és itt tudjuk hogy a magyarországi diákokról van szó és itt megint magyar gyerekek

I: így van nagyon jó és ezek mik tulajdonképpen tehát ez hogy magyar diák vagy gyerek ezeket hogy nevezzük a diák diák ismétlés de az hogy diák-gyerek

A1: szinonima

I: és a másik amit mondtál az volt a PISA az elején igaz az hogyan jelenik meg a szövegben

A1: nemzetközi PISA-teszt PISA-felmérés a teszten végül is szövegértési feladatokban itt nem az egész tesztről van szó de hogy azon a teszten belül és itt is PISA-felmérés

I: itt is mikkel dolgozik ha arról beszél hogy a PISA

A1: szinonimákkal

I: mit mondanál ez alapján a szöveg alapján hogy a magyarra mi jellemző ha témákat újra említ egy szövegben tehát van egy téma és ezeket újra említi

A1: szinonimákkal

I: igen tehát nagyon gyakran meg még ez hogy magyar diák magyar diák az mi volt

A1: ismétlés

I: így van így van érted ezt így akkor Gabi

A1: igen

I: nagyon jó nagyon ügyes vagy ugyanezt kellene a németben illetve az angolban tehát hogy mik ezek a témák és hogyan jelennek meg a szövegben nyugodtan ha kell most egy kis idő alá is húzogathatod de a magyar nagyon nagyon jól ment mi itt a téma

A1: igazából szerintem az ami a címben is benne van az ungerechtes Bildungssystem meg hát a René Schönfelder-nek az életútja

I: és akkor ha megnézzük mondjuk a tehát ezt a kettőt mondod a Bildungssystem az benne van a szövegben illetve hogyan

A1: egy kicsit leírja hogy hogyan is megy ez a folyamat

I: de milyen szavak vannak rá ha azokat meg tudod nevezni

A1: nem vagyok benne biztos mert nem ismerem ezt a két szót de hogy a Behörden esetleg meg a Lehrer

I: így van ezek tehát hozzá kapcsolódnak

A1: meg szerintem az aussortieren is tulajdonképpen hozzátartozik

I: és akkor a René amit mondtál őt hogyan tudod a szövegben megtalálni vagy beazonosítani

A1: a sein-nal ihn-nel utalnak rá először

I: ezek kicsodák

A1: névmások akkor ugye a neve meg er névmásokkal utalnak végig

I: kifejezetten sokszor ugye

A1: igen itt végig először a neve és utána végig névmásokkal

I: itt akkor a névmásokat mondtad és ha itt nincs más az angolban mi történik hogy történik ez nézd meg nyugodtan

A1: itt végig arról szól a szöveg hogy a kézírás helyett a gépírást tanítják

I: tehát akkor melyek ezek a szavak amit mondtál is

A1: a speed texting touch typing cursive handwriting csak azt nézem hogy utalnak rá leginkább ugyanazokkal a szavakkal itt is cursive handwriting itt is végig ugyanazt használja

I: mit mondtál még a cursive handwriting az egyik és még speed texting touch typing és ők hogy jelennek meg

A1: ugyanúgy itt is how to touch-type speed-text

I: így van így van van-e még esetleg ebben valami az angolban

A1: még nagyon sokat beszél az iskoláról de az is ugyanúgy jelenik meg school-ként

I: igen igen jó és akkor mit tudnál elmondani hogy összességében elmondtad mind a hármat és szerintem mindegyik nagyon jó volt hogy összességében ha egy picit összehasonlítjuk a nyelveket kihámoztuk a témát illetve hogyan utalnak rá hogy mi jellemző erre az utalásra a magyarban általában

A1: a szinonimák meg az ismétlés leginkább

I: és a másik kettőben

A1: a németben a névmásokkal utalnak vissza az angolban ismétlés leginkább

I: igen és ha összevetnénk a hármat mit mondanánk milyen különbségek vagy hasonlóságok fedezhetők fel ebben az utalásban

A1: a magyarban is használ ismétlést mint az angolban de szerintem leginkább a német az ami különbözik mert ugye az angolban meg a magyarban sincs olyan utalószó hogy hát az angolban van olyan hogy him meg her de hogy mint a seine de itt most nincs

I: igen ez egy óriási nagy különbség szerintem is akarsz még ehhez mondani valamit Gabi

A1: nem

I: most megtalálod még egyszer a szöveget de csak azért mert ez segít itt a C pont segíték hogy kiemeltem azokat a mondatokat amelyekben vannak a kötő illetve mindenféle elemek hogy lásd a szöveggörnyezetet ebben is kiemeltem ezt ott is meg tudod nézni ha elolvasod a C pontot azt szeretném hogy ezeken menjünk végig és ehhez segít a szöveggörnyezet is olvasd el a C-t és ezt megcsináljuk a 3 nyelven érted ugye ezt

A1: igen

10.5 Anhang 5: Fragen zur Textverständniskontrolle

1. Themenbereich „Bildungspolitik“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Milyen tendenciát mutatnak a magyar gyerekek eredményei a PISA-felmérésen a 2012-es adatok alapján?
2. Mi volt a célja a PISA-felmérés elindításának?
3. Mi a célja a teszt kitöltetésének?
4. Mely területeken alkalmazzák a mérést?
5. Miért okoztak meglepetést a 2012-es eredmények 2009-hez képest?

Fragen zum deutschen Text:

1. Was macht gerade René?
2. Mit welchem Ergebnis hat er die Uni absolviert?
3. Warum werden Kinder oft von Lehrern und Behörden benachteiligt?
4. Was ist das Ziel von René mit dem Erzählen seiner Geschichte?
5. Was tat seine Mutter für René?

Questions on the English text:

1. What is planned at Finnish schools from 2016?
2. What is the argument for this step of the Finnish board of education?
3. In what way will this step affect poorer students?
4. What advantages does cursive handwriting have according to experts?
5. What consequences can the disappearance of cursive handwriting have?

2. Themenbereich „Mehrsprachigkeit“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Hogyan hathat a szülők nyitottsága a gyerekek beilleszkedésére egy új országban?
2. Mi minden tud segíteni a gyerekeknek az új országban való alkalmazkodásban?
3. Milyen képességekre van szüksége a külföldön élő gyerekeknek a beilleszkedéshez?
4. Hogyan nyilvánulhat meg, ha a gyerek elbizonytalanodik egyes szituációkban?
5. Mi lehet a hátránya egy olyan életmódnak, ha a család különböző országokba költözik?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wie lautet der Vorschlag bayerischer Politiker in Bezug auf Ausländer, die in Deutschland leben?
2. Warum wird es Sophia in der Schule in Englisch und in Französisch leichter haben?
3. Welche Sprachen spricht Sophia?
4. Welche Probleme können auftauchen, wenn man als Kind mehrere Sprachen erwirbt?
5. Was ist der Vorteil, wenn man mehrere Sprachen auf einem Muttersprachenniveau beherrscht?

Questions on the English text:

1. Who have the best chances in the job market according to the linguistics expert?
2. What risks children who speak only English according to Sharma?
3. What do data show concerning London?
4. What relationship is there between multilingualism and job opportunities according to Dr. Sharma?
5. How can the situation of foreign language learning in Britain be characterised?

3. Themenbereich „Schulfächer“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mivel szembesülhetnek a gyerekek, amikor számos rádió-és televíziócsatorna közül választhatnak?
2. Miben segít majd a médiaismeret tantárgy a szakértők szerint?
3. Milyen módon lesz az iskolákban a médiaismeret tantárgy elérhető a gyerekek számára?
4. Hol van rögzítve, hogy az új tantárgy keretein belül mit kell tanulni?
5. Mi a tárgy bevezetésének a célja?

Fragen zum deutschen Text:

1. Was wird im neuen Rahmenlehrplan festgelegt?
2. Warum ist *Sprach-und Medienbildung* wichtig für Lernende?
3. Was wird das Ziel der Behandlung der zwölf Themenbereiche im Unterricht sein?
4. Warum ist die Stärkung der erzieherischen Aufgabe von Lehrenden wichtig?
5. Was ist das Ziel dessen, dass der Rahmenlehrplan sowohl für die Klassenstufen eins bis zehn, als auch für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen gilt?

Questions on the English text:

1. Why do teachers in other countries think that Finland is a wonderful place to live in?
2. What is the most radical overhaul Finland is considering in basic education?
3. What is taught in Finland instead of English Literature and Physics?
4. What does Helsinki's development manager explain the proposed changes with?
5. Who is against the new system and why?

4. Themenbereich „Gehörlose”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mi a jelnyelv?
2. Miben rejlik a jeltolmácsok munkájának fontossága?
3. Mi jellemzi a főállású tolmácsok mindennapjait?
4. Kik alkalmazzák a szabadúszó tolmácsokat?
5. Milyen előnyökkel jár a hallássérültek számára az új online videós projekt?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wohin wird Bernd Müller im Allgemeinen gerufen?
2. Seit wann hat Bernd Müller einen Dolmetscher-Auftrag beim ZDF?
3. Wo lernte er seine Frau kennen?
4. Wobei hilft Bernd Müller seit zehn Jahren gehörlosen Menschen?
5. Wo arbeitet Bernd Müller hauptberuflich?

Questions on the English text:

1. How can Neeva communicate with her dog?
2. What can Neeva tell her dog?
3. What was important for the Goff family when looking for a dog?
4. How does Neeva give a command to Baxter?
5. How did Baxter get to the Goff family?

5. Themenbereich „Familie”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mi minden vezethet konfliktushoz a családtagok között?
2. Minek tulajdonítanak nagy jelentőséget a kutatók a pszichoszomatikus zavarok kialakulásában?

3. Milyen szerepet tölthet be a pszichoszomatikus tünetet produkáló gyerek?
4. Hogyan segíthetnek a pszichoszomatikus betegségek a valódi problémák elrejtésében?
5. Hogyan érthetjük meg a pszichoszomatikus tünetek jelentését?

Fragen zum deutschen Text:

1. Warum bedeutet die Geburt des ersten Kindes nicht nur eine Freude für die Eltern?
2. Wie kann die Frau dem Kind Zeit und Energie widmen?
3. Wann kann das erste Kind eine Krisensituation für das Paar sein?
4. Wer hat größere Chancen für eine Trennung oder eine Scheidung?
5. Was ist das Ziel der Kurse der Trierer Psychologen?

Questions on the English text:

1. What roles do parents and children have in most families?
2. What changes as children grow older?
3. What examples are mentioned in the text regarding the disagreements among generations?
4. What roles do fathers have in patriarchal societies?
5. What roles do mothers have in patriarchal societies?

6. Themenbereich „Werbung“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Miért van szükség új trükkökre a reklámok és a fogyasztók közötti harcban?
2. Mi a hagyományos módja a reklámok megjelenésének a tévében?
3. Mi a termékelhelyezés a filmekben?
4. Hogyan tudja a termékelhelyezés elérni a nézőket?
5. Mi a szöveges termékelhelyezés lényege?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wie kann man erreichen, dass Werbung keine Gefahr für Kinder bedeutet?
2. Wie wird im Allgemeinen gegen die Werbungen argumentiert?
3. Was glaubt Prof. Aufenanger, was sollten wir mit den Kindern in Bezug auf die Werbungen tun?
4. Wann können Kinder Werbungen gegenüber kritisch sein?
5. Was für Werbungen wollen die Werber erfinden? Warum?

Questions on the English text:

1. Why can children be a target for marketing and advertisements?
2. Why are children more vulnerable to manipulation through advertising messages?
3. Where can marketing tactics and advertising lead children to?
4. Where can marketing messages reach children?
5. What are the dangers of marketing messages to children?

7. Themenbereich „Sozialisierungsprozess“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mik a szocializáció első lépéseinek színterei a gyerekek számára?
2. Miért kell odafigyelni a bölcsődei, ill. óvodai beszoktatásra a gyerekekénél?
3. Mit tesz lehetővé a bölcsődei, ill. óvodai nyílt nap?
4. Milyen szerepet tölthet be a szülő abban, hogy a gyermek hogyan viszonyul a bölcsődéhez, ill. óvodához?
5. Miért fontos a magabiztosság a szülők részéről a beszoktatás alatt?

Fragen zum deutschen Text:

1. Vor welchem Dilemma stehen Eltern mit Kindern im Vorschulalter?
2. Welche Kinder ließ der Psychologe Dario Varin beobachten?
3. Welche Kinder neigten später zu egoistischem und unkooperativem Verhalten?
4. Was spielt bei der kindlichen Verinnerlichung von Werten und Normen eine große Rolle?
5. Wozu kann es führen, wenn der Sozialisierungsprozess nur durch eine Gruppe von Gleichaltrigen stattfindet?

Questions on the English text:

1. What did the mother feel when she left his son at the nursery?
2. What did the ultimatum of the nursery include?
3. How did the mother react to the ultimatum?
4. What did feminists advise mothers to do for years?
5. What have politicians conceded recently?

8. Themenbereich „Geschwister”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Milyen két típusát különbözteti meg a szöveg az egykékeknek? Mi a különbség a kettő között?
2. Mit érez általában a szüleivel „szövetséget” kötött egyke?
3. Minek az alapját képezheti a szülői odafigyelés?
4. Mi okozza általában az első gyermekét váró szülők szorongását?
5. Hova vezethet a szülők szorongó figyelme az évek múlásával?

Fragen zum deutschen Text:

1. Welche Gefühle sind für die Geschwisterbeziehungen typisch?
2. Welche Aspekte können die Geschwisterbeziehungen gefährden?
3. Warum können Geschwisterbeziehungen nicht beendet werden?
4. Wie verändern sich die Geschwisterbeziehungen mit dem Alter?
5. Wodurch kann die Nähe zwischen Geschwistern wiederhergestellt werden?

Questions on the English text:

1. Why do parents in single-child families say their situation is difficult?
2. What is the difference between families with one child and with two or more children?

Which points of view are mentioned in the text?

3. What is attunement to emotional needs responsible for?
4. What role can a sibling play in the family?
5. What can children learn through a relationship with a sibling?

9. Themenbereich „Begabte in der Schule”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Hogyan változott meg a korábbi nézet, miszerint a „tehetség utat tör magának”?
2. Miért tartják sokan a tehetséggondozást az iskolai munka legkritikusabb pontjának?
3. Milyen támpontok alapján próbálják a pedagógusok azonosítani a tehetségeket?
4. Milyen veszélyekkel jár, ha nem megfelelő azonosítási szempontok alapján válogatják ki a tehetségesnek vélt gyerekeket?
5. Mi az alapja a rendszer-jellegű tehetség-azonosításnak?

Fragen zum deutschen Text:

1. Warum sollte sich die Situation ändern, dass hochbegabte Kinder in der Schule oft nur zufällig gefördert werden?
2. Warum ist die Anwesenheitszeit eine ungeeignete Messgröße in der Schule?
3. Was ist eine große Herausforderung für Lehrer und Bildungsforscher der heutigen Zeit?
4. Warum sollten nach Jutta Billhardt hochbegabte Kinder in Sonderklassen lernen?
5. Was schlägt Stephan Hußmann vor, was wäre eine bessere Lösung?

Questions on the English text:

1. What is the aim of streaming?
2. How does segregation manifest at Crown Woods College?
3. What are the dangers of streaming?
4. What did M. Murphy experience when he took over Crown Woods?
5. What does Kevin Courtnes think about streaming?

10. Themenbereich „Musiktherapie“

Kérdések a magyar szöveghez:

1. Mely esetekben alkalmazható a zeneterápia Nagy-György Attila szerint?
2. Mely célcsoportoknál érhetők el jó eredmények a szocioterapeuta szerint?
3. Mi minden sorolható a művészetterápiákhoz?
4. Mi a különbség a művészetterápiák két fő irányzata között?
5. Hogyan zajlik a passzív zeneterápia?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wie können Kinder von der Musik profitieren?
2. In welchen medizinischen Bereichen wird Musik oft als therapeutisches Mittel eingesetzt?
3. Wie wirkt Musik auf das Gehirn?
4. Was ist der Grund dafür, dass Musik Emotionen auslösen kann?
5. Wie kann Musik mit persönlichen Ereignissen zusammenhängen?

Questions on the English text:

1. How can music affect us?
2. What scene was the author confronted with in the hospital ward 40 years ago?

3. How did elderly people in the ward react to the author's performance?
4. What happened to the old lady, after the music was stopped?
5. What do elderly people need according to the author?

11. Themenbereich „Formen alternativer Schulen”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mi az sikeres integráció megvalósításának a kulcsa?
2. Mi a hátránya a hagyományos felfogású, frontális, szelektáló iskolai rendszernek?
3. Mire van szükségük a pedagógusoknak a feladataik hatékony ellátásához?
4. Mi jelent ma nagy kihívást a pedagógusok számára?
5. Mire lenne szükségük a befogadó iskoláknak?

Fragen zum deutschen Text:

1. Warum mag Flora die Waldorfschule?
2. Was steht in der Waldorfpädagogik im Mittelpunkt?
3. Wie wird der Lernstoff in der Waldorfschule vermittelt?
4. Welche Lernziele hat die Waldorfpädagogik?
5. Warum ist das Werken mit den Händen sehr wichtig in der Waldorfschule?

Questions on the English text:

1. What do Steiner schools emphasise?
2. What is the goal of the author of the article?
3. How can Steiner schools develop pupils without any tests?
4. In which areas of the state education system is Steiner movement offered?
5. In what way are Steiner schools financed in the UK?

12. Themenbereich „Schlafstörungen von Jugendlichen”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Hogyan tud megmutatkozni a gyerekek fáradtsága?
2. Miért van szükségük a gyerekeknek több és mélyebb alvásra, mint a felnőtteknek?
3. Milyen egyéb különbség állapítható meg a gyerekek és felnőttek között az alvási szükségletükre vonatkozóan az alvás mennyiségén túl?
4. Milyen negatív hatásai lehetnek, ha gyermekként késleltetjük alvási szükségleteinket?
5. Hogyan érhető el jobb eredmény és jobb hangulat a gyerekeknél?

Fragen zum deutschen Text:

1. Welche Eltern brauchen fachliche Hilfe?
2. Wozu dient das Schlaftraining für Kinder und Jugendliche?
3. Was ist das Ziel des Erstgesprächs am Anfang des Trainings?
4. Wer wird zum Arzt oder ins Schlaflabor geschickt?
5. Wer nimmt am Training teil?

Questions on the English text:

1. What can late nights and mood swings cause?
2. What is the connection between the lack of sleep and the school capacity of teenagers?
3. How do our sleep patterns work?
4. What effect does artificial light have?
5. Why did some schools in the US introduce later start times for pupils?

13. Themenbereich „Extremsport“

Kérdések a magyar szöveghez

1. A függőségek mely típusába tartozik az adrenalinfüggőség?
2. Mi az, ami az adrenalinfüggők életében tartósan jelen van?
3. Hogyan hat a veszély az extrém sport üzése közben a szervezetre?
4. Minek köszönhetően alakul ki a halhatatlanság érzése?
5. Miért veszélyes az adrenalinfüggőség?

Fragen zum deutschen Text:

1. Was bedeutet für einen das extreme Erlebnis?
2. Zu welchem Zweck macht man Extremsportarten?
3. Was sucht man im Thrillerlebnis? Warum?
4. In welchen Fällen kann sich eine Sucht entwickeln?
5. Was steht bei dieser Sucht im Vordergrund?

Questions on the English text:

1. How are extreme sport participants often described? Which examples are mentioned in the text?
2. What activates the reward mechanisms of our brain?
3. Which feelings can dopamine evoke?

4. Which effects can dopamine have?
5. Which parallelism is there between fear and dramatic incidents (e.g. accidents or illnesses) according to the text?

14. Themenbereich „Patchwork-Familie”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Hogyan tekintenek még ma is a patchwork családra?
2. Mi nyújthat segítséget abban, hogy a mozaikcsaládban a családtagoknak több örömben legyen részük?
3. Mi vezethet konfliktushoz a mozaikcsaládban?
4. Mi lenne ideális az új család életének kialakulásában?
5. Hogyan tudnak a szülők segíteni a gyerekeknek az új helyzetben?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wann sprechen wir über eine Stieffamilie?
2. Was ist gemeinsam an allen Formen der Patchworkfamilien?
3. Welches Zukunftsbild wird von Familienforschern vorausgesagt?
4. Was wird von Mitgliedern in alternativen Familienformen verlangt?
5. Welche Vorteile bietet Kindern das Leben in alternativen Familienformen?

Questions on the English text:

1. How can a new baby influence the life of a stepfamily?
2. How can a parent-to-be feel in a stepfamily?
3. What can children hurt after the birth of the baby?
4. What is recommended concerning the parents' behaviour towards their children after the birth of the baby?
5. How can parents help their children?

15. Themenbereich „Arbeit im Ausland”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mi játszik nagy szerepet a család életében a jövő szempontjából akkor, ha az egyik szülő külföldön vállal munkát?
2. Mit kell elsősorban figyelembe venni a gyermekeknél?

3. Milyen következményei lehetnek, ha a csecsemő hosszabb ideig nem kommunikál a távol lévő szülővel? Miért?
4. Hogyan küzdhető le az óvodáskorúak szorongása?
5. Milyen előnye származhat az iskoláskorú gyermekeknek abból, ha az egyik szülő külföldön dolgozik?

Fragen zum deutschen Text:

1. Was waren die ersten Herausforderungen für Daniel McCormack in Brüssel?
2. Warum ist es für Berufseinsteiger einfacher, im Ausland zu arbeiten?
3. Welche Nachteile hat die Arbeit im Ausland für Berufseinsteiger?
4. Was konnten viele Young Professionals von ausländischen Aufenthalten profitieren?
5. Welche Chancen haben die jüngeren Generationen durch internationale Erfahrungen?

Questions on the English text:

1. Why did Michelle quit her job?
2. What activities did she have with the NGO?
3. What does Michelle currently do?
4. What attracts professionals in the voluntary sector?
5. What experiences could Michelle make during the projects?

16. Themenbereich „Klimawandel“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mi volt Obama célja az alaszakai látogatásakor?
2. Milyen intézkedéseket tett Obama elmondása szerint az amerikai kormány a környezetvédelem érdekében?
3. Miért bírálták Obamát a környezetvédő csoportok?
4. Milyen jelentős közelgő eseményt említ a szöveg?
5. Milyen vállalást tett az Obama-kormányzat a környezetvédelem érdekében?

Fragen zum deutschen Text:

1. Was wurde auf der Pariser Klimakonferenz angenommen?
2. Wozu sind die Staaten im Abkommen verpflichtet?
3. Wie beurteilt Barbara Hendricks das Abkommen?
4. Ab wann wird der Vertrag gültig sein?

5. Was ist das Ziel des Vertrags?

Questions on the English text:

1. What does the agreement provide an opportunity for according to Obama?
2. What is expected from the participants?
3. What is the major goal of the agreement?
4. What does the bottom-up system mean?
5. How often do countries have to present their new plans?

17. Themenbereich „Gentechnisch modifizierte Pflanzen“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mely két engedélyezést jelentette be az elmúlt napon az Európai Bizottság?
2. Mi volt a célja több uniós tagállamnak azzal, hogy a GMO vetőmagok engedélyezését ellenző országok oldalára álltak?
3. Milyen javaslat kidolgozására kérte José Manuel Barroso az egészségügyi biztos kabinetjét?
4. Mely szempontokat kell figyelembe venni a GMO növények termesztésénél a bizottság szerint?
5. Miért veszélyes az Amflora?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wo können die genetisch veränderten Organismen genutzt werden?
2. Wofür gilt die Zulassung der EU-Kommission?
3. Was bedeutet die Entscheidungsfreiheit bei der Verwendung von Gentechnik, die die Mitgliedstaaten von der Kommission bekamen?
4. Was hat die Bundesregierung vor?
5. Welche Vorteile von GVO werden von den Befürwortern erwähnt?

Questions on the English text:

1. What was the decision of the European Union this year?
2. Why can the separateness of GM and non-GM crops be a problem?
3. What damage would GM crops mean for Northern Ireland?
4. In which case will England allow the planting and marketing of GM products?
5. When can GM crops be grown in the EU?

18. Themenbereich „Energiewende”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Mi minden veszélyezteti a német ipar versenyképességét?
2. Milyen hatása volt a fukusimai atomkatasztrófának az egyes nemzetek energiapiacán?
3. Mi miatt döntött úgy a német kormány 2000-ben, hogy meghosszabbítják az atomreaktorok működési idejét?
4. Milyen döntést hozott Angela Merkel kormánya a fukusimai tragédiát követően?
5. Milyen következménnyel járt ez a döntés a német cégeket illetően?

Fragen zum deutschen Text:

1. Was ist die Aufgabe der neuen Expertenkommission?
2. Wie wirkte die Energiewende auf die großen Konzerne?
3. Wer sind die Mitglieder der Atomkommission?
4. Welche Zukunftsvision haben die meisten Kommissionsmitglieder?
5. Vor welcher Herausforderung steht noch die Regierung in Bezug auf die Trümmer?

Questions on the English text:

1. Which two decisions of the German energy policy provoked Americans?
2. What effects of the German energy policy does the text mention?
3. Why are American critics of the Energiewende right according to the text?
4. Why does E.On attribute its losses to the German energy policy? What is the explanation of the company?
5. What is the aim of the Energiewende?

19. Themenbereich „Frauenquote”

Kérdések a magyar szöveghez

1. Hogyan változott manapság a férfiszerep?
2. Mi minden lehet az oka, hogy az új férfi és női szereposztáson elgondolkodunk?
3. Mi az elindult változások előnye a nők számára a szociológus szerint?
4. Hogyan hat sokszor a férfiakra ez a változás?
5. Milyen pozitívum szól még a szerepváltozás mellett, a tradicionális családmoddal szemben?

Fragen zum deutschen Text:

1. Wozu verpflichtet die Frauenquote die großen Unternehmen?
2. Wann tritt das Gesetz in Kraft?
3. In welchen Bereichen müssen laut Schwesig Frauen präsent sein?
4. Wie beurteilte der Justizminister das Gesetz über die Frauenquote?
5. Welche Meinungen gibt es bei den Linken und den Grünen über die Frauenquote?

Questions on the English text:

1. What is the aim of the new German law?
2. Who supported the law in the parliament?
3. What was the argument of the opposition against the law?
4. Characterise the reception of the law among the prominent members of the government.
5. How did the legislation of female quota in Norway affect other countries?

20. Themenbereich „Suchtkrankheiten“

Kérdések a magyar szöveghez

1. Hogyan definiálta újra a függőség fogalmát az Amerikai Addiktológiai Társaság?
2. Milyen következménnyel jár, hogy a függőséget krónikus betegségnek nyilvánították?
3. Milyen tendencia figyelhető meg ma a tudományos életben Demetrovics Zsolt szerint?
4. Miért tud leszokni egy társasági dohányos hamarabb a dohányzásról?
5. Milyen következtetést von le az addiktológus a függőségre vonatkozóan?

Fragen zum deutschen Text:

1. Warum treibt Juliane regelmäßig Sport?
2. In welchem Fall sprechen wir über Sportsucht laut Gross?
3. Was ist der Unterschied zwischen der primären und der sekundären Sportsucht?
4. Was bedeutet die Sport-Anorexie? Erkläre den Begriff aufgrund des Textes.
5. Welche Folgen der Sportsucht werden im Text erwähnt?

Questions on the English text:

1. What does the study compare the feelings of young people with when they are without their phones?
2. What are the results of the study of the Maryland University?
3. What experiences did young people report after the experiment?

4. Who participated in the project?
5. What was the conclusion of the study?