

Sprachliche Mittel in ihrer
Bedeutung für
Textverarbeitungsprozesse beim
fremdsprachigen Lesen

Jelige: HLG 105

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	2
2	Aktualität und Relevanz der <i>Mehrsprachigkeit</i>	4
3	Förderung der Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen	5
4	Textkompetenz und rezeptive Mehrsprachigkeit.....	6
5	Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit durch Projekte.....	8
6	Textlinguistische Erkenntnisse im Dienste der Förderung	10
7	Modellierung textorientierter Prozesse	12
8	Ansatz der Funktionalen Pragmatik.....	14
9	Kognitive Strategien	15
10	Besonderheiten des fremdsprachigen Lesens.....	18
11	Textanalyse in vier Sprachen	21
11.1	Analyse des Textbeispiels 1. „Sírva megy iskolába a gyerekem“	24
11.2	Analyse des deutschen Textes „Die Kinder dürfen hier einfach alles“	26
11.3	Analyse des englischen Textes Shut up and calculate!	31
11.4	Analyse des niederländischen Textes Haagse hopjes: een toevallige ontdekking	33
12	Ergebnisse der Analyse, Schlussfolgerungen.....	35
13	Literaturverzeichnis.....	38
14	Quellenverzeichnis:	41
15	Anhang	42

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Textverarbeitungsprozessen in verschiedenen Sprachen. Sie untersucht, inwieweit sprachliche Mittel auf der Textoberfläche und die beim Lesen wirksam werdenden kognitiven Strategien bei der Sinnbildung bzw. beim Textverstehen im Leseprozess erfasst werden können, und wie sie beim Verstehen zusammenspielen und einander gegenseitig bedingen.

Die Arbeit setzt sich zum Ziel, Möglichkeiten für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen herauszufinden und am Beispiel des Lesens bei Sprachlernenden mit L1 Ungarisch Wege für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit zu zeigen.

Es wird davon ausgegangen, dass Lesestrategien als kognitive Strategien über Sprachen hinweg transferierbar sind. Für die vorliegende Arbeit kann die Schlüsselfrage wie folgt formuliert werden. Auf welche Weise können Lesestrategien aus der L1 Ungarisch in germanische Sprachen transferiert werden. Dieser Transfer wird als Grundlage für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit bei Sprachlernenden mit Ungarisch L1 betrachtet.

Beim Lesen gibt es sprachenspezifische und sprachenunabhängige kognitive Operationen, die Verstehen ermöglichen. Lesen in der Fremdsprache hat spezifische Züge, die erfasst und beschrieben werden müssen, damit Lesen in der Fremdsprache operationalisiert werden kann. Das setzt voraus, dass fremdsprachiges Lesen in seiner Besonderheit im Vergleich zu L1 dargestellt wird.

In diesem Sinne wird Lesen in der Fremdsprache nicht als eine reduzierte Form des muttersprachigen Lesens betrachtet, sondern eine besondere Form des Lesens, das eigene Merkmale aufweist.

Die durchgeführte empirische Analyse umfasst zwei große Bereiche. Einerseits richtet sie sich auf den Gegenstand, also was gelesen wird, andererseits auf die mentalen Prozesse, die im Vergleich zu Texten unsichtbar sind und anhand von bestimmten Indikatoren, die im Text bewusst oder unbewusst wahrgenommen werden, ablaufen. Exemplarisch werden Textbeispiele der Textsorte *Zeitungsbericht* in vier Sprachen einer textlinguistischen Analyse

nach dem Modell von Brinker (1997) unterzogen. Weitest wird der Leseprozess modelliert dargestellt. Anhand von einer konkreten kognitiven Strategie (Wichtiges vom Unwichtigen unterscheiden) in ihrer Funktion beim Verstehen des Textes, bei der Sinnbildung wird versucht zu zeigen, auf welcher Ebene des Leseprozesses kognitive Strategien wirksam werden.

Diese Textsorte wurde für die Analyse ausgewählt, weil sie im institutionellen FSU eine zentrale Rolle spielt und oft eingesetzt wird. Anhand von Texten, die dieser Textsorte zugeordnet werden, wird hauptsächlich die kommunikative Kompetenz, d.h. die Sprachhandlungskompetenz der Lernenden in einem gesteuerten, didaktisch aufgebauten Prozess gefördert. Die Lernenden müssen sich in der Welt von Texten zurechtfinden können, diese Fähigkeit ermöglicht für sie einen Einblick in die fremde Welt und Kultur, die erlernt werden will. *Zeitungsberichte* in mehreren Sprachen verstehen zu können ist eine große Chance für die Grundlage der Mehrsprachigkeit.

Das Ziel der Untersuchung ist es, für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, inwiefern der Textzusammenhang auf der Textoberfläche transparent gemacht werden kann, durch welche Indikatoren kognitive Prozesse beim Lesen in Gang gesetzt werden.

2 Aktualität und Relevanz der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist im heutigen Europa ein relevantes Thema, sie bedeutet im Zeitalter der großen Mobilitäten, der intensiven Zusammenarbeit von Menschen bei viersprachigen Projekten eine Herausforderung für die europäischen Bürger. Sie sollen sich im sprachlich und kulturell vielfältigen Europa zurechtfinden und mit dieser Vielfalt umgehen können. Der institutionelle Fremdsprachenunterricht, in dem Lernen und Lehren von modernen Fremdsprachen stattfindet, muss diese Herausforderung als eine neue Aufgabe auffassen und Wege für die Förderung der Mehrsprachigkeit finden.

Nach der Definition von Haider bezeichnet Mehrsprachigkeit den Umstand, „dass einer Person (individuell) oder einem System (gesellschaftlich, lebensweltlich, institutionell) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen“ (Haider 2010: 207). 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 Muttersprache von den später angeeigneten Sprachen (Haider 2010: 207; Feld-Knapp 2011).

Für den Erwerb der Mehrsprachigkeit gibt es zwei grundsätzliche Formen und diese kann sich unter zwei Bedingungen entwickeln. Die eine Form ist die lebensweltliche oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, deren Kontext im Falle des Deutschen das Deutsch als Zweitsprache ist. Die Sprachen sind in diesem Kontext in den die Menschen umgebenden Lebenswelten und in der Gesellschaft zu finden (Krumm 1999: 26). Am Ende des 20. Jahrhunderts wurde infolge der neuen europäischen Einheit erkannt, dass die Einsprachigkeit zur Kommunikation bzw. zum gegenseitigen Verstehen nicht mehr ausreichte und die verschiedenen europäischen Kulturen im Interesse der gemeinsamen Ziele nur dann zusammenwirken können, wenn die Sprachteilhaber miteinander erfolgreich kommunizieren und einander gegenseitig verstehen können. Aus diesem Grund gerieten die Mehrsprachigkeit und deren Anspruch in Europa wieder in den Mittelpunkt (Feld-Knapp 2011).

Die zweite Form für den Erwerb der Mehrsprachigkeit ist die institutionelle, deren Kontext der Fremdsprachenunterricht ist. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und ihre Förderung verlangen von Lehrenden ein differenziertes Lehrerwissen.

3 Förderung der Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen

Die Umsetzung des Ansatzes der Mehrsprachigkeit und deren Förderung bedeuten für den institutionellen Fremdsprachenunterricht und für das Bildungswesen große Aufgaben und zugleich Herausforderungen. Sie erweist sich als eine wichtige bildungspolitische Zielsetzung unseres Zeitalters.

Eine der zu lösenden Aufgaben ist es, Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik unter institutionellen Bedingungen zu verwirklichen. Fremdsprachendidaktische Untersuchungen (Hufeisen 2007) zeigen, dass Lernenden, die eine germanische Sprache als L1 beherrschen, weitere germanische Sprachen einfacher beigebracht werden können. In diesem Zusammenhang gewinnt der institutionelle FSU an Bedeutung, der in der Lage ist, das Ziel der Mehrsprachigkeit umzusetzen. Im FSU in Ungarn stellt sich die Frage, inwieweit sich Lernende ungarischer Muttersprache, die germanische Sprachen sprechen, noch mehrere germanische Sprachen aneignen können und wie die schon bestehenden Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen auf verschiedenen sprachsystematischen Ebenen ausgenutzt werden können. Mit Hilfe der Mehrsprachigkeitsdidaktik kann das kognitive Konzept erforscht und ausgearbeitet werden, wie, in diesem Fall ungarische Muttersprachler Fremdsprachen lernen können (Hufeisen/Marx 2010: 828). Krumm (2010: 208) definiert deren Bedeutung folgendermaßen:

Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Deutschlernens bzw. des Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum andern, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden.

Dem institutionellen FSU in Ungarn kommt eine entscheidende Rolle zu, indem Lernende den fremden Sprachen in vielen Fällen zuerst im schulischen Rahmen begegnen und der ganze Aneignungsprozess sich dort vollzieht. Dies verlangt ein bewusstes Sprachenlernen, dem beim Erwerb der individuellen Mehrsprachigkeit große Wichtigkeit zugeschrieben wird.

Der institutionelle FSU muss die Rahmenbedingungen für die Herausbildung und die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit sichern.

Dies bedarf aber eines Paradigmenwechsels, weil der institutionelle FSU die Entfaltung und Herausbildung der individuellen Mehrsprachigkeit im heutigen Sinn nicht ermöglicht. Das größte Problem bedeutet, dass die Fremdsprachen als isolierte Schulfächer behandelt und

voneinander getrennt unterrichtet werden. Die Sprachlernerfahrungen und die schon erworbenen Kenntnisse von Lernenden werden nicht berücksichtigt und Lernende werden auf das Zurechtfinden im mehrsprachigen Umfeld nicht vorbereitet. Der Mehrsprachigkeitsansatz verlangt die Abkehr von dieser alten Auffassung und setzt voraus, dass die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Lernende den Fremdsprachen begegnen, miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden, um einander zu stärken und zu ergänzen (Feld-Knapp 2011: 2 ff.).

Lernende sollten in die Lage versetzt werden, in der sie die Mehrsprachigkeit vor Ort erleben, diese sich bewusst machen und deren Vorteile erkennen können.

Eine andere Voraussetzung ist, den Begriff der Mehrsprachigkeit neu zu definieren und nicht in der früheren Auffassung zu behandeln. Unter Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit hindurch die Beherrschung mehrerer Sprachen auf einem Muttersprachenniveau verstanden. Diese Vorstellung hat sich geändert und dem Begriff der funktionalen bzw. rezeptiven Mehrsprachigkeit wurde immer größerer Spielraum beigemessen. Im Sinne der funktionalen Mehrsprachigkeit kann es je nach Situation und Bedürfnis ausreichen, in den Sprachen Teilkompetenzen zu erwerben. In diesem Zusammenhang wird auf Totalität und absolute Korrektheit verzichtet (Krumm 2003: 45 f.). Menschen können die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen je nach dem Ziel, dem Kommunikationspartner und der Situation einsetzen, wodurch ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigt werden.

4 Textkompetenz und rezeptive Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit äußert sich bei unseren sprachlichen Aktivitäten; bei der Rezeption, Produktion und Interaktion. Sie ermöglichen, dass man sich in der Welt der Texte im mündlichen und im schriftlichen Bereich zurechtfindet bzw. über Texte neue Kenntnisse und neues Wissen erwerben kann. Dies erfolgt durch das Lesen, das Verstehen des Gelesenen. Die Grundlage ist die Fähigkeit, mit Texten reflektiert beim Lesen und Produzieren umgehen zu können. Diese Fähigkeit wird in der Fachliteratur Textkompetenz genannt (Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008).

Textkompetenz bezieht sich auf jene Bereiche der Bildung, die für eine Wissensgesellschaft unerlässlich sind (Feld-Knapp 2012: 2). Der Begriff *Textkompetenz* besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst den Text, das Textuelle bzw. die Textualität. In diesem Kontext bezieht sich der Text auf die Erscheinungsformen schriftlicher Sprache in weitem Sinne. „Der Text wird dabei als prototypische Kategorie aufgefasst und zwar als Ergebnis soziokulturell bestimmter kommunikativer Praxis“ (Feld-Knapp 2012: 4).

Der zweite Teil des Kompositums ist die Kompetenz, die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können. Kompetenz in Zusammenhang mit Texten wird als eine individuelle Fähigkeit bezeichnet, „Strategien für den reflektierten Umgang mit der geschriebenen Sprache zu haben. Der reflektierte Umgang mit der Sprache zielt auf das inhaltliche Verstehen sowie auf das Verarbeiten von Gedanken beim Lesen und Schreiben von Texten“ (ebd. 5).

Textkompetenz wird in verschiedenen Kontexten untersucht und erforscht (vgl. Feld-Knapp 2012). Einer der wichtigste ist der Kontext des Zweitspracherwerbs. Forschungsergebnisse zum Thema der Transferierbarkeit von kognitiven Strategien haben auch für die vorliegende Arbeit eine hohe Relevanz (Cummins 1979, 1991; Portmann 2001; Schmölzer-Eibinger 2008).

Die Frage des Transfers der Kompetenzen ist hinsichtlich der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung. Im fachlichen Diskurs wird zwischen der Sprach- und der Textkompetenz ein Unterschied gemacht. Textkompetenz wird als kognitive Kompetenz betrachtet, die transferiert werden kann, wenn eine bestimmte Schwelle der Sprachkompetenz erreicht wird (vgl. Feld-Knapp 2012: 9).

Die Förderung der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeitsdidaktik greifen Ergebnisse der Forschung von Transfer von Kompetenzen und kognitiven Strategien auf.

5 Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit durch Projekte

Die Befähigung zur rezeptiven Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen ist eine Herausforderung, die den Fremdsprachenunterricht vor neue Aufgaben stellt. Sie muss durch Maßnahmen und Projekte gefördert werden. Ein Beispiel für die Förderung im europäischen Kontext stellt das EuroComGerm Projekt dar, das von Britta Hufeisen und Nicole Marx durchgeführt wurde und dessen Ergebnisse im Buch *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2007) dokumentiert sind.

In diesem Projekt wird das Lesen als rezeptive Fähigkeit in den Fokus gestellt. Mit dem Einsatz des Englischen und des Deutschen als Brückensprachen wird vorgestellt, inwieweit friesische, niederländische, dänische, schwedische, norwegische und isländische Texte gelesen und verstanden werden können, indem Ähnlichkeiten zwischen diesen Sprachen auf sieben Sprachebenen berücksichtigt und ausgenutzt werden. Das Konzept von Hufeisen/Marx (2007) zielt auf die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit ab, die sie Interkomprehension nennen. Laut ihrem Konzept liegen ihr Kenntnisse zugrunde, „die sich nicht nur auf Lexikalisches begrenzen, das Wissen um grammatische Gemeinsamkeiten und ein Interesse daran, detektivisch Texte zu entdecken“ (Hufeisen/Marx 2007: 4). „Diese Interkomprehension hat die rezeptive Mehrsprachigkeit zum Ziel, d.h. eine Lese- und Verstehenskompetenz in verschiedenen miteinander verwandten Sprachen“ (ebd. 4). EuroCom-Germ, das sich allein mit den germanischen Sprachen beschäftigt, ist ein Teil des EuroCom-Konzeptes. Beide beabsichtigen, Europäern Vielsprachigkeit durch reduzierte Lernanstrengung und durch Anerkennung des Wertes partieller Kompetenz für kommunikative Zwecke zu ermöglichen.

Das übergreifende Ziel ist also die Förderung bzw. die Ermöglichung der Interkomprehension in germanischen Sprachen. „Es sollte Sprechenden einer oder einiger germanischer Sprache(n) möglich werden, Texte in den weiteren germanischen Sprachen zu verstehen, und zwar [...] vielleicht sogar gleichzeitig in mehreren Sprachen“ (ebd. 5). Die Brückensprachen Englisch und Deutsch können dabei helfen, Texte in den anderen sechs germanischen Sprachen zu verstehen. Wie schon erwähnt wurde, wird in diesem Prozess die Aneignung rezeptiver Kompetenzen schriftlicher Texte erzielt. Man eignet sich weiterhin Strategien an, mit denen die Herangehensweise an Texte aus verwandten Sprachen geübt wird, um in kurzer Zeit zu einem globalen und auch einem detaillierten Verständnis zu gelangen. In einem Text

wird Bekanntes genutzt, um Strukturen, Regeln und unbekannten Wortschatz zu durchleuchten und diese zu Bekanntem zu machen. In diesem Fall werden Strategien und Techniken vermittelt, um Lesekompetenz zu erlangen, die im Weiteren ausgebaut und geübt werden soll (ebd. 5). Das Sprach(en)- und Texterschließen ist keine einfache Aufgabe und kann einen sogar überfordern.

Das Buch von Hufeisen/Marx (2007) bietet anhand von Textbeispielen einerseits ein Muster, an Texte heranzugehen, in ihnen viel Bekanntes zu entdecken und den Prozess des Lesens bzw. des Verstehens in unbekannten Fremdsprachen zu erproben und zu erlernen. Der Band stellt auch vor, wie das optimierte Texterschließen zustande kommen kann. Dazu werden einerseits die sog. sieben Siebe verwendet, die die einzelnen Ebenen des Sprachsystems bezeichnen, andererseits die für das Erschließen wichtige Faktoren, wie z.B. Kenntnisse über Textsorten, außertextuelle Informationen bzw. Vorkenntnisse und Erwartungen des Lesers. Es wird weiterhin dargestellt, wie man sich einer Sprache rezeptiv annähern kann.

Dieses Projekt gilt als Beispiel und Grundlage dafür, wie die rezeptive Mehrsprachigkeit unter germanischen Sprachen gefördert werden kann. Es wird vorgestellt, inwieweit Internationalismen, Anglizismen oder Wörter germanischer Herkunft beim lexikalischen Erschließen helfen können. Darüber hinaus wird den Lautentsprechungen und der Aussprache große Rolle zugeschrieben, weil diese dabei helfen, verwandte Wörter zu finden. Auf einer höheren sprachlichen Ebene werden syntaktische Strukturen, der Satzbau und syntaktische Funktionen von Wörtern im Text analysiert. Die Arbeit auf der morphosyntaktischen Ebene ermöglicht, „die genaue Funktion aller Wortformen im Text bzw. die Relationen der Konstituenten zueinander“ aufzudecken (ebd. 12). Während dieser Arbeit hat man die Möglichkeit, sich Strategien und Techniken anzueignen, mit denen Texte in verwandten Sprachen rezeptiv erschlossen und auch verstanden werden können.

Alle diese Erkenntnisse sind auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, sie sollten auch in diesem Kontext erprobt werden.

6 Textlinguistische Erkenntnisse im Dienste der Förderung

Für die Erfassung sprachlicher Mittel und deren textuelle Funktion bei Textverarbeitungsprozessen sind vor allem textlinguistische Kenntnisse von Belang. Der moderne Fremdsprachenunterricht findet textorientiert statt. Sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Texten. Lesetexte spielen im FSU eine zentrale Rolle, die verschiedene didaktische Funktionen erfüllen (Feld-Knapp 2005).

Die Textlinguistik als Teildisziplin der Sprachwissenschaft muss im Dienste des Fremdsprachenunterrichts gestellt werden und ihre Erkenntnisse für den FSU relevant gemacht werden. Um den heutigen Stand verstehen zu können, müssen die Entwicklung des Textbegriffs und die einzelnen Textauffassungen überblickt werden. Im Laufe der Geschichte gab es unterschiedliche Begriffsbeschreibungen, bei denen immer etwas anderes akzentuiert wurde.

In den 60er Jahren wurden in der textgrammatischen Auffassung von Harweg (1968) die oberflächenstrukturelle Phänomene und die Verknüpfung von Sätzen betont. Harald Weinrich (1969 zit. bei Feld-Knapp 2005: 49) hebt die grammatische Perspektive hervor, wie grammatische Mittel die Kommunikation steuern. Gegenüber diesen Auffassungen, in denen die Oberflächenstruktur im Mittelpunkt stand, betonen semantische Textbeschreibungsmodelle die inhaltliche Verflechtung des Textes. Dazu gehören die Thema-Rhema-Strukturen und Beziehungen zwischen Propositionen. An diesem Punkt müssen die funktionale Satzperspektive und die thematische Progression erwähnt werden.

Seit 1970, der kommunikativen Textauffassung wurde auf das Funktionieren von Texten in praktischen Lebenszusammenhängen fokussiert. Schmidt (1976 zit. bei Feld-Knapp 2005: 50) z.B. bettet den Text in eine Kommunikationssituation ein, in der Texte über eine kommunikative Funktion verfügen. Heinemann und Viehweger (1991) betonen im Sinne der pragmatischen Wende das Handeln mit der Sprache als eine sprachliche Tätigkeit. Diese Sichtweise hatte besondere Relevanz für den FSU, in dem die Förderung kommunikativer Kompetenz angestrebt wurde.

In den 90er Jahren bewirkte die kognitive Wende den FSU, die die sprachlichen Prozesse aus psychologischem Aspekt betrachtet. Aufgrund des prozeduralen Ansatzes wurden Kenntnissysteme der Kommunikationspartner in die Textbeschreibung mit einbezogen und die Prozesse der Textproduktion in den Vordergrund gestellt (Feld-Knapp 2005: 49 ff.).

Eine für den FSU und die vorliegende empirische Textanalyse relevante Textdefinition ist die pragmatische Definition von Brinker, 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). Dadurch lassen sich Texte als eine sprachliche und kommunikative Einheit beschreiben. Es ist weiterhin möglich, den Text als Produkt zu verstehen und pragmatische Aspekte zu berücksichtigen. Auf diese Weise können textgrammatische Mittel bewusst gemacht werden. Dies ermöglicht, Texte transparent zu machen und sich zwischen den sprachlichen Mitteln auf der Oberfläche zu orientieren (Feld-Knapp 2005: 51).

Um über einen Text als Text sprechen zu können, liegen Textualitätsmerkmale vor, die dazu dienen, Texte von Nichttexten abzugrenzen. Diese Merkmale sind die Kohärenz (Texttiefenstruktur), die Kohäsion (Oberflächenstruktur), die Intentionalität, die Akzeptabilität, die Informativität, die Situationalität und die Intertextualität. Im Weiteren wird ausführlicher auf die Kohärenz und die Kohäsion eingegangen, weil hinsichtlich der Analyse die kohärenzstiftende Kohäsionsmittel von Relevanz sind (de Beaugrande/Dressler 1981).

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. Die Kohärenz bezieht sich auf inhaltlich-semantische Relationen in der Texttiefenstruktur und damit auf den Sinnzusammenhang des Textes. Dieser Sinnzusammenhang muss vom Leser selbst erkannt werden, wozu die Verknüpfung des Textwissens und des Weltwissens nötig ist (Feld-Knapp 2005: 41). Der Leser muss die textuelle Funktion von satzübergreifenden sprachlichen Mitteln (wie z.B. Pro-Formen oder Konnektoren) erkennen, um Sinn bilden und den Text als inhaltlich zusammenhängendes Ganzes erfassen und die Intention verstehen zu können (Brinker 1997; Heinemann/Viehweger 1991).

7 Modellierung textorientierter Prozesse

Textrezeption ist ein textorientierter Prozess, in dem der Leser vom Text ausgehend zur individuellen Sinngebung gelangt. Kognitiv-linguistische Forschungsansätze (von Börner und Vogel 1994, 1996 zit. bei Feld-Knapp 2005: 31) betrachten die Prozesse der Textrezeption als Datenverarbeitungsprozesse. Diese 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.

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 (Lutjeharms 1988; Lutjeharms/Schmidt 2010; Karcher 1988; Westhoff 1987; Richter/Christmann 2009).

Im Kontext der Textverarbeitung wird auch die Frage der Lesekompetenzen, die für die vorliegende Arbeit von besonders großer Bedeutung ist, behandelt. Eine weite Auffassung des Begriffs definiert Lesekompetenz in interdisziplinärer Kooperation zwischen mehreren Wissenschaften folgenderweise. „Lesen wird als ‚ein konstruktiver Akt‘ angesehen, der ‚kognitive Leistungen‘, ‚motivationale Beteiligung, ‚emotionale Beteiligung und die ‚reflexive Begleitung des Rezeptionsprozesses auf Metaebene‘ sowie die ‚Fähigkeit zur Teilnahme an Anschlusskommunikationen‘ umfasst (Hurrelmann zit. bei Scherner 2006: 70). Ein Element der Definition, das für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist, ist die Kognition bzw. die kognitiven Leistungen und deren Bedeutung.

Unter „Kognitionen“ wird hier ein modelltheoretischer Zusammenhang verstanden, der zu erklären ermöglicht, wie man bei der Textrezeption von der Wahrnehmung des Schwarz-auf-Weiß auf dem Papier zu einem kohärenten, an den eigenen „Horizont“ anschließbaren Sinnzusammenhang gelangt (Schermer 2006: 70).

Lesen wird in diesem Zusammenhang als ein Prozess der kognitiven Textverarbeitungen, der auf mehreren Ebenen abläuft, beschrieben. Als Grundlage dieser Erklärung dient das Modell des Leseprozesses von van Dijk/Kintsch (1983), in dessen Kern alle aus der Textlinguistik bekannte sprachliche Phänomene, wie z.B. Pro-Formen, Rekurrenz über die Substitution, Konnektoren oder die Artikelselektion, zu finden sind, 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.).

Es ist eine wichtige wissenschaftliche Aufgabe, diese Zusammenhänge transparent zu machen, um die Prozesse der kognitiven Verarbeitung zu modellieren. Dem Lese- und dem reflexiven Verarbeitungsprozess liegt das Textverstehensmodell von Kintsch/van Dijk (1983) zugrunde. Sie gehen in ihrem Modell von einer zyklischen Textverarbeitung aus, in dem 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 (1981) u.a. vereinfacht. Es versucht, die Verarbeitungsprozesse beim Textverstehen, die als ein Wechselspiel zwischen dem Text und den kognitiven Schemata im Kopf des Lesenden erfasst werden, schematisch darzustellen (siehe Anhang 1.). Innerhalb der textgeleiteten und wissensgeleiteten Richtungen erfolgt die Textverarbeitung, indem der Leser einem Text Propositionen, Inferenzen, Elaborationen und Emotionen zuordnet, bis er das 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.).

Über die vorgestellten Modelle hinaus gibt es weitere kognitive, wie z.B. die Schema- und Skripttheorie und mentale Modelle, die zur Erklärung und Veranschaulichung des Textverstehens einen Beitrag leisten wollen (Weis 2000).

8 Ansatz der Funktionalen Pragmatik

Eine weitere wichtige Frage der vorliegenden Arbeit ist, wie sprachliche Mittel in ihrer Bedeutung beim Textverstehen erfasst werden können. Mit der textuellen Funktion der sprachlichen Mittel, die bei der Sinnbildung von Bedeutung sind, befasst sich die Funktionale Pragmatik (FP). Nach der pragmatischen Wende in der Linguistik am Ende der 1960er Jahre wurde die Sprache aus einer handlungsorientierter Perspektive angenähert, in deren Zentrum sprachliche Handlungen standen. Das Funktionieren der Sprache wurde ausgehend von deren Gebrauch erklärt (Tátrai 2011: 13).

FP wurde in Deutschland von Ehlich und Rehbein begründet und greift Ansätze der Sprechakthilosophie, der Handlungslogik, der Tätigkeitstheorie und der Konversationsanalyse auf. Außerdem knüpft die FP an Bühler an, indem verschiedene Größeneinheiten von sprachlichem Handeln unterschieden werden (Graefen/Liedke 2012: 281). FP betrachtet die Sprache als handlungsfundiert, „bezieht systematisch Wissensstrukturen ein und akzentuiert deren gesellschaftliche Funktionalität“ (Graefen/Hoffmann 2010: 258). In diesem Sinne ist Sprache ein Medium des Wissensaustausches zwischen Sprecher und Hörer. In den Vordergrund tritt der Zweck von sprachlichem Handeln und Sprache wird nicht nur als Instrument des kommunikativen Handels, sondern auch als Resultat des sprachlichen Handelns der Sprechergemeinschaft betrachtet (ebd. 258).

Die linguistische Pragmatik hat auch dazu beigetragen, den Text als sprachliche Handlung betrachten zu dürfen, „mit der der Sprecher oder Schreiber eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer oder Leser herzustellen versucht“ (Brinker 1997: 15). Die

kommunikationsorientierte Textlinguistik untersucht die kommunikative Funktion von Texten. „In der FP wird der Textbegriff handlungstheoretisch abgeleitet, d.h. der Text ist hier ein Produkt sprachlichen Handelns unter der Bedingung raum-zeitlicher Trennung der Interaktanten“ (Graefen/Liedke 2012: 298).

9 Kognitive Strategien

„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. Bei Ehlers (1998: 78) 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“. Strategien werden auch als bewusste Verfahren, um ein Problem zu lösen bezeichnet oder als mentale Handlungen, die Lesende ausführen, „wenn sie sich an einen Text heranmachen“ (Bimmel 2002: 116).

Strategien lassen sich in zwei Gruppen ordnen. 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).

Zur anderen Gruppe 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).

Die vorliegende Arbeit behandelt kognitive Strategien und aus diesem Grund wird ihr theoretischer Hintergrund erläutert.

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 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. Demgegenüber sind Strategien, die auf eine tiefere Verarbeitung zielen. Bei diesem Verstehenszugang werden weitere Bedeutungsbereiche eines Textes hervorgehoben (Ehlers 1998: 83).

Beim Lesen werden Lesestrategien angewendet, die im Sinne von Westhoff (1991 zit. bei Bimmel 2002) einen Plan mentalen Handelns bezeichnen, um ein Leseziel zu erreichen (Bimmel 2002: 116). Lesestrategien können nach ihrer Komplexität einfach bzw. komplex sein und bewusst bzw. unbewusst eingesetzt werden. Nach der Reichweite hin können Lesestrategien als allgemein und spezifisch kategorisiert werden. Allgemeine Strategien verfügen über einen größeren Geltungsbereich, spezielle hingegen betreffen nur bestimmte Textsorten und Lesesituationen. Ein weiterer Aspekt, nach dem Lesestrategien zu charakterisieren sind, ist die Kategorie der Aufgaben wie Verstehen oder Memorisieren. Der Einsatz von Strategien hängt von vielen Faktoren ab und sie haben ein unterschiedliches Anforderungsniveau. Hinsichtlich der Förderung ist es wichtig, Strategien konkret zu fassen in Lesesituationen einzubetten (Ehlers 1998: 77 ff.; Ehlers 1996).

Ehlers (1998: 87 f.) gibt eine Einsicht in die wichtigsten Leseverstehensstrategien. Sie sind für die vorliegende Arbeit wichtig, deshalb sollen sie im Folgenden überblickt 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 werden. In der Fachliteratur existieren noch weitere Taxonomien von Lesestrategien. Bimmel (2002: 118 ff.) teilt strategische Lesehandlungen in Anlehnung an Westhoff (1991) in drei Hauptgruppen ein. Zunächst die Verwendung sprachlichen und nichtsprachlichen Vorwissens, z.B. Kontextreferenzen ermitteln, Elaborieren, Überschriften oder Bilder als Anhaltspunkte verwenden, Regeln anwenden oder Schlussfolgerungen aus Textinformationen ziehen.

Die zweite Gruppe bildet die Verwendung von Textelementen mit einem hohen Informationswert, wie Schlüsselfragmente markieren, den Text zusammenfassen oder Hinweise auf die relative (Un-)Wichtigkeit bestimmter suchen. Zuletzt sei die Verwendung von strukturmarkierenden Textelementen erwähnen, wie Textkonnektoren, strukturmarkierende Hinweise oder Lesezeichen.

Die Frage des Transfers von Strategien, der Strategievermittlung und des Strategietrainings sind wichtige Bereiche der fremdsprachlichen Leseforschung und auch der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Vor allem taucht die Frage auf, welche Lernhandlungen auszulösen sind, damit sich Lernende die Kompetenz, strategische Lesehandlungen ausführen und 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 ersprachige 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 ab. Weitere Besonderheiten des fremdsprachigen Lesens sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

10 Besonderheiten des fremdsprachigen Lesens

„Textverstehen setzt die Fähigkeit des Lesens voraus“ (Feld-Knapp 2005: 34). Das Lesen in der Fremdsprache muss erlernt und eingeübt werden, weil die fremdsprachige Lesefähigkeit nicht automatisch vorhanden ist (ebd. 34). Das fremdsprachige Lesen weist seine eigenen Besonderheiten auf, die im Vergleich zum muttersprachigen Lesen zu erfassen sind. „Gegenüber dem muttersprachigen Lesen kommen beim fremdsprachigen Lesen eine Reihe zusätzlicher Variablen ins Spiel, die die Performanz beeinflussen und je nach Leselernkontext zu verschiedenen Performanzmustern führen“ (Ehlers 1998: 180).

In der fremdsprachlichen Leseforschung dominieren zwei Auffassungen hinsichtlich des fremdsprachigen Lesens. Die eine Richtung geht von einer sprachunabhängigen, universellen Lesefähigkeit aus. Im Sinne der Universalitätshypothese sind das Lesen in der Mutter- und Fremdsprache identische Prozesse und dementsprechend sollten die verwendeten Lesestrategien in beiden Sprachen gleich sein. Durch die Untersuchungen von Clarke (1980 zit. bei Ehlers 1998: 111 f.) wurde nachgewiesen, dass der Transfer von Fertigkeiten möglich ist, da gute Leser in beiden Sprachen bessere Performanzen zeigten, aber die erworbene Sprachkompetenz hatte einen Einfluss auf das Lesen in der Fremdsprache. Gemäß der sprachlichen 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). Der Strategietransfer von der Mutter- auf die Fremdsprache setzt eine gewisse Sprachkompetenz voraus. Wenn das Kompetenzniveau nicht erreicht wird, fällt der Leser auf ein Leseverhalten zurück, das unter dem Niveau seiner muttersprachigen Lesefähigkeit liegt. Dies charakterisiert den schlechten Leser.

Carrell (1991) vertritt die Annahme, dass Lesen in der Fremdsprache sowohl von der muttersprachigen Lesekompetenz, als auch von der Fremdsprachenkompetenz beeinflusst

wird. Die Wichtigkeit der beiden Variablen variiert in Abhängigkeit von der Lernumgebung, der Textschwierigkeit und dem Profizienzniveau.

Der Schwellenhypothese gegenüber besagt die Interdependenzhypothese, dass das Lesen in der Fremdsprache auf Lesefähigkeiten in der Muttersprache beruht. Lesefähigkeiten lassen sich von der Mutter- auf die Fremdsprache transferieren und diese können fehlende Sprachkenntnisse ausgleichen. Die Beobachtungen von Hudson (1982 zit. bei Ehlers 1998: 115 f.) führen zu der Erkenntnis, 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.

Im Unterschied zur Universalitätshypothese geht die andere Richtung davon aus, dass „beim fremdsprachigen Lesen fremdsprachenspezifische Prozesse zur Anwendung kommen“ (Ehlers 1998: 181). Das fremdsprachige Leseverhalten wird durch das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache und ihren linguistischen Merkmalen bestimmt. Der fremdsprachige Leser braucht sprachspezifische Lesestrategien, weil in beiden Sprachen unterschiedliche Verarbeitungsstrategien angewendet werden.

Das Lesen in der Fremdsprache ist durch sprachabhängige und sprachunabhängige Prozesse und ihre Interdependenz charakterisiert. Beide Prozesse beeinflussen das fremdsprachige Lesen, das aber nicht mit einem defekten muttersprachlichen Lesesystem gleichzusetzen ist, sondern verfügt über seine eigene Gesetzmäßigkeit und Dynamik.

Das Textverstehen im fremdsprachigen Lesen ist von einer Vielzahl von Variablen bestimmt. 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 über die Textorganisation des Lesers 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.

Die vorhandenen Forschungsergebnisse untermauern die Tatsache, dass fremdsprachiges Lesen gezielt gefördert werden muss. Für die Lesepraxis lassen sich Zielperspektiven formulieren, die zur Effektivität des Leseunterrichts beitragen können. Ein Repertoire an kognitiven und metakognitiven Strategien muss angeboten werden, um die fremdsprachige Lesefähigkeit fördern zu können. Ein relevanter Wortschatz muss aufgebaut und die Fähigkeit geschult werden, Bedeutungen von Inhaltswörtern für das Leseverstehen zu nutzen. Höherstufige Verstehensfähigkeiten müssen mit ihren Anteilen an inferentiellen Aktivitäten gefördert werden. Auf die Förderung der Fähigkeit muss ein Akzent gelegt werden, Wissen bzw. Hypothesenbilden- und testen integrieren zu können. Außerdem muss themenbezogenes und kulturelles Wissen erworben werden.

Die Eigentümlichkeiten und spezifischen Charakteristika fremdsprachigen Lesens müssen berücksichtigt werden, um das Lesen lernen im Sinne der rezeptiven Mehrsprachigkeit fördern zu können.

11 Textanalyse in vier Sprachen

Die vorliegende empirische Untersuchung umfasst zwei große Bereiche. Einerseits werden Textbeispiele der Textsorte „Zeitungsbericht“ einer textlinguistischen Analyse unterzogen, andererseits werden kognitive Strategien, die beim Lesen wirksam werden, in ihrer Funktion beim Verstehen des Textes, bei der Sinnbildung beschrieben.

Die Sinnbildung erfolgt in der Tiefenstruktur des Textes, die nicht sichtbar ist. Diese Prozesse können deshalb nur modelliert dargestellt, aber nicht beobachtet werden. Die Sinnbildung verlangt vom Leser einen eigenen Beitrag und entsteht immer als Ergebnis dieser individuellen Aktivitäten, die beim Lesen auftreten.

Das Ziel der Untersuchung ist, Texte anhand der Analyse transparent zu machen. Auf diese Weise kann die Funktion der sprachlichen Mittel innerhalb der Texte erfasst werden. Der Analyse liegt eine pragmatische Textdefinition von Brinker (1997) zugrunde, die eine Orientierung zwischen den sprachlichen Mitteln auf der Textoberfläche ermöglicht. Dabei haben über die Satzgrenze hinauswirkende textgrammatische Mittel eine große Bedeutung.

Für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit ist eine der wichtigsten Fragen, welche textuellen Funktionen die sprachlichen Mittel einnehmen. Die Analyse gibt im Sinne der Funktionalen Pragmatik einen Überblick über die textuelle Funktion von sprachlichen Mitteln und aufgrund deren kann erfasst werden, was wozu dient. Diese Funktionen spielen bei der Sinnbildung eine große Rolle und ermöglichen, den Text als ein inhaltlich zusammenhängendes Ganzes wahrzunehmen und die Intention zu verstehen.

Für die Wahrnehmung der textuellen Funktion werden beim Lesen unterschiedliche kognitive Strategien eingesetzt. Wie die kognitiven Strategien wirksam werden, ist in den einzelnen Sprachen unterschiedlich, hängt von der Sprache selbst ab. Ausgehend von der Annahme, dass kognitive Strategien zwischen den Sprachen transferiert werden (Portmann 2001) wird versucht, aufzuzeigen, wie durch die Wahrnehmung der textuellen Funktion von sprachlichen Mitteln in Texten, die auf Ungarisch verfasst wurden, Verstehen in L1 Ungarisch im Falle der erwähnten Textsorte funktioniert und sich vollzieht, welche kognitiven Strategien dabei genutzt werden.

Dieser Vorgang wird in drei weiteren Sprachen durchgeführt. Das Interessante ist dabei, dass L1 Ungarisch ist, die weiteren Sprachen L2, 3, 4 germanische Sprachen sind, die viele Ähnlichkeiten aufweisen. Dieses Potenzial kann in Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit genutzt werden und bei der Umsetzung der bildungspolitischen Ziele gerecht werden.

Die bisherige Lesedidaktik richtete sich auf Verstehen von Texten in einzelnen Sprachen. Diese empirische Untersuchung will mit dieser Tradition brechen und der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Art und Weise Rechnung tragen, dass die unterschiedlichen Sprachen, die gelernt werden, in Abhängigkeit voneinander betrachtet werden. Auf der Basis der Ergebnisse kann ein neues Konzept für die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit erarbeitet werden.

Im ersten Schritt der Analyse wird eine pragmatische Analyse vorgenommen, in der die Textfunktion, die Kommunikationsform und der Handlungsbereich untersucht werden. Darauf folgend wird die Textstruktur auf der thematischen und grammatischen Ebene analysiert.

Auf der grammatischen Ebene lässt sich der strukturell-grammatische Zusammenhang des Textes untersuchen, d.h. die konkreten, explizit erscheinenden, sprachlichen Mittel an der Textoberfläche, die die grammatische Verknüpfung des Textes leisten (Rada 2008: 24). Dieses Textoberfläche betreffende Textualitätsmerkmal ist die Kohäsion, die auf die für den Textzusammenhang relevanten syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes hindeutet (Brinker 1997: 21). Diese den Text zusammenhaltende Beziehungen werden durch verschiedene sprachliche Mittel, wie durch die Verweisung, die Konnexion, den Tempus- und Artikelgebrauch hergestellt.

Innerhalb der Verweisung hat das Konzept der Wiederaufnahme eine besondere Bedeutung für die Textkonstitution und die Textkohärenz. Das Prinzip der Wiederaufnahme kann bei der Bestimmung des Textthemas angewendet werden. Dieses Prinzip besagt, „daß wir bei der textanalytischen Bestimmung des Themas von den zentralen Textgegenständen ausgehen können, wie sie unter grammatischer Blickrichtung in den verschiedenen Formen der Wiederaufnahme zum Ausdruck kommen“ (Brinker zit. bei Drewnowska 1997: 96).

Die Wiederaufnahme kann explizit durch eine reine Wiederholung oder durch Substitution durch Pronomen (Pronominalisierung) bzw. andere sinngleiche Ausdrücke (Pro-Formen) realisiert werden. In diesem expliziten Fall besteht Referenzidentität zwischen sprachlichen Ausdrücken in aufeinanderfolgenden Sätzen des Textes. Der Bezugsausdruck, der wiederaufgenommen wird und der wiederaufnehmende Ausdruck beziehen sich auf das gleiche außersprachliche Objekt, auf den gleichen Referenzträger.

Im Falle der impliziten Wiederaufnahme liegt keine Referenzidentität vor, es handelt sich um partielle Koreferenz (vgl. Gansel/Jürgens 2002: 36). Die wiederaufgenommenen und wiederaufnehmenden Ausdrücke beziehen sich auf verschiedene Referenzträger, zwischen denen aber Teil-von- oder Enthaltenseinsrelationen bzw. Kontiguitätsverhältnisse bestehen (Brinker 1997: 21 ff.; Feld-Knapp 2005: 53).

Wegen dieser textkonstituierenden Rolle wurde die Wiederaufnahme als textgrammatisches Mittel für die vorliegende Analyse ausgewählt. Mein Anliegen ist es, die referenzidentischen Ketten, d.h. die Topikketten über morphosyntaktische und semantische Mittel festzustellen, den durch die Formen der Wiederaufnahme der dominierenden Referenzträger ermittelten logischen Leitfaden der Texte herauszufinden und dadurch die Texte transparent machen.

Nach der Feststellung der Topikketten wird der Versuch unternommen, eine kognitive Lesestrategie, nämlich die Unterscheidung des Wichtigen vom Unwichtigen (siehe Ehlers: 1998) auf die Texte zu beziehen und zu überprüfen, inwieweit sich die Strategien von L1 Ungarisch auf germanische L2, 3, 4 usw. transferieren lassen. Die Themawörter helfen dabei, den Leseprozess zu lenken, indem die wichtigen Informationen von den unwichtigen getrennt werden können.

Bei der Auswahl von Texten war ein wichtiges Kriterium, dass sie überwiegend monologisch sind und über alltägliche, relevante Themen berichten. Ein weiterer Aspekt war das Sprachniveau (B2 oder höher), damit sie komplexe linguistische Strukturen aufweisen und die textgrammatische Analyse ermöglichen.

11.1 Analyse des Textbeispiels 1. „*Sírva megy iskolába a gyerekem*“

(Der Text wurde in ungarischer Sprache verfasst)

Siehe die Textvorlage im Anhang 2.

Im Text dominieren zwei Textfunktionen, einerseits die Informations-, andererseits die Appellfunktion. Der Verfasser des Textes informiert die Leser darüber, was die Gründe von Schulängsten bei Kindern sein können und wie sich diese äußern können. Außerdem versucht er die Aufmerksamkeit der Eltern auf diese Gründe zu lenken und schildert mögliche Wege zur Problemlösung. Die Zielgruppe des Artikels sind in erster Linie die Eltern, die durch die Schrift im öffentlichen Handlungsbereich angesprochen werden.

Das Thema wird auf deskriptive Weise entfaltet. Die Schulangst als ein Problem für Kinder und Eltern wird mit ihren Ursachen dargestellt.

Der Titel des Textes ist ein Symptom der Schulangst, der auf das Textthema verweist. Der Leser wird implizit über das Thema *Schulangst* und über die Personen *die Kinder*, die das Problem betreffen, informiert. *Kinder* werden im Titel explizit aufgenommen.

(1a) *sírás*, (1b) *nyűgösködés* und (1c) *betegeskedés* verweisen auf das Themawort *Angst*, lassen sich aber implizit, aufgrund logischer Kontiguitätsverhältnisse herausfinden. Zwischen diesen und der *Angst* bestehen Bedeutungsbeziehungen, die sich aber auf verschiedene Referenzträger beziehen. (1d) *a gyerek* wortwörtliche Wiederaufnahme, Verweis auf *das Kind* mit dem bestimmten Artikel. Das Kind wird in diesem Kontext verallgemeinert, trotzdem steht es im Singular. (1e) *fél az iskolától* in diesem Ausdruck wird mit dem konjugierten Verb *fél* auf die Angst hingewiesen.

(2a) *tehetsz* durch diese Verbform wird der Leser in der Elternrolle angesprochen. Das Suffix der zweiten Person Singular impliziert die Person, die mit dem Personalpronomen nicht explizit genannt werden muss. Das Ungarische ist nämlich eine Pro-Drop-Sprache, in der Pronomina in syntaktischen Positionen nicht immer realisiert werden müssen.

(2b) und (8c) *a kicsi* und (23a) *a kicsit* sind Verweise durch ein Synonymwort auf *das Kind*. Dies deutet auf das Alter des Kindes hin.

(3a) *vesszük észre* im Plural erster Person, in der im Ungarischen die Verallgemeinerung ausgedrückt wird, wird auf die Eltern verwiesen. Durch die Suffigierung ist es nicht notwendig, *die Eltern* als Subjekt zu nennen.

(3b) *iskolásunk* ist eine Wiederaufnahme *des Kindes* mit einem Synonymwort, mit dem die Tatsache hervorgehoben wird, dass es zur Schule geht. Das Possessivsuffix zeigt eine Beziehung zwischen dem *Kind* und der *Eltern*. –*unk* bezeichnet ein Suffix in der ersten Person Plural.

(3c) *az élményeiről* verweist auf *das Kind*. Das Possessivsuffix ermöglicht eine textuelle Beziehung zwischen dem *Kind* und seinen *Erlebnissen*.

Im vierten Satz gibt es kein Subjekt, die Verbformen in dritter Person Singular zeigen eindeutig an, dass es um das *Schulkind* geht. Der Verweis verwirklicht sich durch die Suffigierung, die durch die Kongruenz des Subjekts und des Prädikats zustande kommt (Szikszainé 2004: 157 f.).

(6a) *az aggódó szülők* rekurrente Wiederaufnahme der *Eltern*. (6b) *belőle* durch Pro-Form wird auf das *Kind* Bezug genommen. (6c) *fél* ... verbaler Verweis auf das Textelement *Angst*.

(7a) *félelemnek* (7c) *félelem*, (8a) *a félelmek*, (13b) *félelem*, (15a) *a félelem*, (21a) *a félelem* verweisen mit demselben Substantiv (in 7a suffigiert und in 8a, 15a und 21a durch den Artikel bestimmt) wortwörtlich auf die *Angst*.

(7b) *szorongás*, (8b) *szorongásként* und (7d) *stressz* stehen in logischer Bedeutungsbeziehung mit der *Angst*.

(7d) *a gyerekek jövője* wortwörtliche Wiederaufnahme *des Kindes* in einer Genitivkonstruktion. Der deutschen, englischen und niederländischen Sprache gegenüber wird die Genitivkonstruktion im Ungarischen auf eine andere Weise gebildet. Das Genitivobjekt geht im Ungarischen dem Eigentumswort, das mit einem Possessivsuffix versehen ist, voraus.

(9a) *egy új iskolába kerülő gyereknél* das *Kind* wird wortwörtlich wiederaufgenommen, wird aber durch ein Attributiv näher bestimmt. Da es eine andere Gruppe von Kindern behandelt wird, wird es mit dem unbestimmten Artikel neu eingeführt.

(9b) *az első osztályosoknál* verweist auf die *Kinder*, die mit der ersten Klasse angefangen haben. Der Kontext und das Weltwissen helfen den Lesern dabei, auf die *Kinder* folgern zu können. Der bestimmte Artikel verweist auf die ganze Gruppe dieser Schüler.

(9c) *számukra*, (24a) *a számára* Verweise durch Pro-Formen in anaphorischer Funktion auf die vorher erwähnten Kinder.

(10a) *a szülő*, (18a) *a szülőnek* Substitution des Textelements *Eltern* durch das selbe Nomen.

(10b) *a gyerek mellett* wortwörtliche Wiederaufnahme *des Kindes* in einer Präpositionalphrase.

(10c) *a félelmeit* die *Ängste* werden wieder aufgenommen. Das Nomen drückt einerseits ein Besitzverhältnis aus, andererseits markiert den Akkusativkasus.

(10d) *lekicsinyelljük* und (10e) *figyelmen kívül hagyjuk* die bestimmte Konjugation hat im Ungarischen eine verweisende Funktion. Das Suffix verweist auf das im Akkusativ stehenden Nomen (Szikszainé 2004: 158), in diesem Fall auf die *Ängste der Kinder*.

(11a) *a gyereket* und (26a) *a gyereket* Substitution des Themawortes *Kind*. Das Nomen wird dem bestimmten Artikel versehen und steht im Akkusativ. (12a) *benne*, (13a) *vele*, (14b) bzw. (23b) *neki* anaphorische Verweise auf das *Kind* durch Pro-Formen.

(12b) *hozzánk*, *a szüleikhez* doppelter Verweis auf die *Eltern*. Beide Begriffe beziehen sich durch eine Pro-Form und durch ein suffigiertes Substantiv auf den selben Referenzträger.

(14a) *sok gyereknek*, (16a) *gyereknél*, (21b) *a gyerek* wortwörtliche Wiederaufnahme des *Kindes*.

(19a) *a gyermekükkel* wortwörtliche Wiederaufnahme des *Kindes*. Das Nomen wird mit dem Possessiv- und Instrumentalsuffix versehen.

(22a) *a gyermekünk fejlődéséről* ... die Substitution des Textelementes *Kind* steht in einer Genitivkonstruktion.

(19b) *mellette* und (19c) *őt* sind anaphorische Verweise durch Pro-Formen auf das *Kind*.

Der Text behandelt aktuelle Ereignisse und enthält aus diesem Grund ausschließlich Gegenwartstempora.

11.2 Analyse des deutschen Textes „Die Kinder dürfen hier einfach alles“

Siehe die Textvorlage im Anhang 3.

Der Text weist eine Informationsfunktion auf, indem der Verfasser die Leser über die Situation der Au-pair-Mädchen in Berlin informiert. Der Prozess der Vermittlung, die Voraussetzungen und die zu erfüllenden Kriterien bzw. die Beziehung zu den Gastfamilien werden sachlich dargestellt. Darüber hinaus sind im Text meinungsbetonte sprachliche Darstellungen zu finden. Einige Au-pair-Mädchen berichten über ihre Erlebnisse und Erfahrungen und die Vertreterin der Vermittlungsstelle erzählt über mögliche Probleme. In diesen Wortmeldungen sind bewertende Meinungsäußerungen zu lesen.

Das für den Text charakteristische Medium, durch das die Kommunikationssituation bestimmt wird, ist die Schrift.

Durch den Text werden die ZeitungsleserInnen im öffentlichen Handlungsbereich angesprochen. Da es um einen Zeitungsbericht handelt, sind die Zeit und der Ort bekannt. Der Leser wird gleich am Anfang orientiert. Auf die dem Bericht entsprechende Weise wird das Lead mit dem Ort eingeführt. Danach werden die zum Lesen grundlegenden Informationen dargestellt und die sog. W-Fragen werden beantwortet.

Der Text ist durch für informative Texte typische deskriptive, d.h. beschreibende Themenentfaltung geprägt. Dieses Muster „bezieht sich auf Objekte oder regelhafte Vorgänge als Kommunikationsgegenstände von Texten, die in ihrer raum-zeitlichen Ordnung thematisiert werden“ (Gansel/Jürgens 2002: 141).

Der Titel des Textes gibt nicht eindeutig an, worum es im Bericht geht. Er ist nämlich ein dem Text entnommenes Zitat, in dem sich die Meinung eines Au-pair-Mädchens widerspiegelt. Der Titel hilft aber dabei, sich räumlich orientieren zu können, weil darin *Deutschland* erwähnt wird. Darüber hinaus wird auf ein Teilthema, auf *die Kinder* hingewiesen. Dadurch werden das Interesse und die Neugier erweckt.

Der Text fängt mit dem Ausdruck *(1a) Au-pair-Bewerber* an, der eine größere Gruppe der Personen angibt, die später als Au-pair-Mädchen genannt werden. Die Bewerber müssen sich noch dem Bewerbungsprozess unterziehen, bevor sie den Job bekommen. Au-pair-Mädchen werden mit diesem generalisierenden Ausdruck eingeführt. *(1b) junge Leute aus dem Ausland, die ...* ist eine Paraphrase, wodurch Au-pair-Mädchen mit einem Relativsatz definiert werden. *(1c) in einer Familie* Einführung von ersterwähnten, unbekannten Handelnden. *(1d) dort* Adverb als Pro-Form in anaphorischer Funktion, verweist auf die schon erwähnte Familie. *(1e) Kinder* Substantiv mit Nullartikel bezeichnet die Gruppe der Personen, mit denen die Au-pair-Mädchen in logischem Zusammenhang stehen. Aufgrund des Weltwissens hat man eine Vorstellung darüber, welche Beziehung zwischen Au-pairs und Kindern besteht. *(1f) vielen Berliner Eltern...* Familie und Eltern sind bedeutungsähnlich, aber nicht bedeutungsgleich. Familie fungiert als Oberbegriff zu Eltern und verfügt über größeren Bedeutungsumfang. Eltern weisen spezifischere Bedeutungsmerkmale auf und dadurch haben größeren Bedeutungsinhalt. Diese Bedeutungsbeziehungen sind vom konkreten Text unabhängig und sind in der Sprache verankert (Brinker 1997: 30 f.).

(2a) *Sie* Personalpronomen als Mittel der Pronominalisierung in anaphorischer Funktion. Die Au-pair-Mädchen werden damit substituiert.

(3a) *bei jungen Berlinern und Berlinerinnen* verweist auf die in Berlin lebenden Jugendlichen, die als potenzielle Au-pairs sein könnten.

(4a) *Charity*, (5a) *Loretta*, (7b) *Edyta* sind durch Personennamen identifizierte Au-pair-Mädchen.

(7a) *Die Kinder* ... explizite wortwörtliche Wiederaufnahme durch das Substantiv *Kinder* mit dem bestimmten Artikel.

(8a) *Die drei – eine Kenianerin, eine Litauerin und eine Polin* – weist auf die Gruppe der im Bericht zu Wort kommenden Au-pair-Mädchen hin. *Die drei* als Demonstrativpronomen erfüllt eine anaphorische Funktion, indem es auf die drei schon erwähnten Personen (*Charity, Loretta, Edyta*) Bezug nimmt. Hier geht es zugleich um eine situative Ellipse. Der Leser muss aus dem Vortext bzw. aus dem Kontext erschließen, wer mit diesem Pronomen und dem Zahlwort gemeint werden. Die drei Frauen werden weiterhin durch ihre Abstammung bzw. ihre Nationalität bestimmt. (8b) *Au-pair-Mädchen* explizite Wiederaufnahme von Au-pair-Mädchen durch das selbe Substantiv. (8c) *in Berliner Familien* mit einem Adjektiv ergänztes Substantiv, wodurch das eine Themawort, *die Familie* aufgegriffen wird.

(9a) *Dabei* Pronominaladverb in anaphorischer Funktion, das auf die *Berliner Familien* verweist.

(10a) *Alle drei* anaphorischer Verweis auf die vorerwähnten Au-pair-Mädchen. Die in (8a) vorhandene Ellipse ist auch an dieser Stelle zu finden. (10b) *über die Au-pair-Vermittlungsstelle des Vereins...* ein neues Thema wird mit bestimmtem Artikel in kataphorischer Funktion auf den Verein für internationale Jugendarbeit Berlin/Brandenburg e. V. verweisend eingeführt.

(11a) *Wer* Relativpronomen, das einen Relativsatz einführt und auf die sich um Au-pair-Stellen bewerbenden Kandidaten verweist. Das Pronomen des Hauptsatzes verfügt über kataphorische Funktion und impliziert das fehlende Demonstrativpronomen *der* des Nebensatzes. (11b) *hier* ist ein Textdeixis und als Pro-Form verweist anaphorisch auf die *Vermittlungsstelle*.

(12a) bzw. (21a) *für die Gasteltern* ist ein Glied bzw. ein Unterbegriff der Topikkette *Familie*. (12b) *Sie* Das Textelement *Gasteltern* werden anaphorisch durch das Personalpronomen ersetzt. (12c) *für das Au-pair-Mädchen*, (13a) *die Au-pair-Mädchen*, (17a) *die Au-pair-Mädchen* und (35c) *für Au-pair-Mädchen* sind Mittel der Rekurrenz, wobei das

schon eingeführte Element *Au-pair-Mädchen* durch das selbe Lexem aufgenommen wird. (13b) *die Kinder* Wiederaufnahme des Textelementes *Kinder* mit bestimmtem Artikel.

(16a) bzw. (35a) *die meisten Gastfamilien* verweist als zusammengesetztes Nomen auf die *Familien*, die *Au-pair-Mädchen* anstellen.

(17b) *Beatrice Burger, die einzige hauptamtliche Mitarbeiterin der Vermittlungsstelle* die durch den Eigennamen identifizierte Mitarbeiterin steht mit der *Vermittlungsstelle* in einer Hyperonymie-Hyponymie-Bedeutungsbeziehung. Die Frau kann als ein Teil für die ganze Firma bezeichnet werden. In dem mit dem Pronomen *die* eingeführten Relativsatz wird *Beatrice Burger* durch Elemente mit Koreferenz substituiert. Das Substituendum (die Frau) und das Substituens (die [...] Mitarbeiterin) sind referenzidentisch.

(19a) *Au-pair-Kräfte* und (37a) *von Berliner und Brandenburger Au-pair-Kräften* Substitution von *Au-pair-Mädchen* durch Synonymie. (20a) *sie* Personalpronomen als Pro-Form, mit dem die *Au-pair-Mädchen* wieder aufgenommen werden.

(21b) *ihre* der Possessivartikel verweist anaphorisch auf die im Vortext stehende *Gastfamilie*. Damit wird ein Besitzverhältnis zum Ausdruck gebracht.

(21c) *mit einem neuen Familienmitglied* bezieht sich auf das *Au-pair-Mädchen*, das zukünftig mit der Familie leben wird. In diesem Fall geht es um eine Form der impliziten Wiederaufnahme. Das zwischen dem *neuen Familienmitglied* und dem *Au-pair-Mädchen* bestehende Kontiguitätsverhältnis ist logisch begründet. Der Leser kann aus dem bisher Gelesenen Schlussfolgerungen ziehen und den logischen Zusammenhang zwischen den zwei Begriffen herstellen. Es ist nicht notwendig, den Grund zu erklären, warum das *Au-pair-Mädchen* als neues Familienmitglied bezeichnet wird.

(22a) *Manche* als Indefinitpronomen verweist in anaphorischer Funktion auf *die Gasteltern*, die hier nicht näher bestimmt werden müssen. (22b) *vieler Au-pair-Mädchen, die* wortwörtliche Wiederaufnahme und *die* als anaphorisches Relativpronomen verweisend auf die *Au-pairs*. (22c) *ihre* anaphorischer Possessivartikel, der wiederum auf die *Au-pairs* verweist. (24a) *die Polin Edyta* referenzidentische Wiederaufnahme des einen *Au-pair-Mädchens*, das im Text schon eingeführt wurde. (24b) *deutsche Kinder* mit einem Adjektiv ergänzte Wiederaufnahme des Themawortes *Kinder*. (24c) *die Kinder* kataphorisches Demonstrativpronomen verweist auf die Kinder, die in Polen leben. (24d) *bei ihr* anaphorisches Possessivpronomen verweist auf die *polnische Frau Edyta* und ihre Heimat. (25a) *Frau Burger* referenzidentische Wiederaufnahme der *Mitarbeiterin* der *Vermittlungsstelle*. (26a) *der Verein* bezieht sich versehen mit dem bestimmten Artikel auf

das Textelement *Vermittlungsstelle*. (26b) *um eine andere Familie* verweist auf die Topikkette *Familie*, mit dem unbestimmten Artikel wird ein neues Element, eine bisher nicht bekannte Familie eingeführt. (28a) *Die meisten der jungen Leute* beziehen sich auf eine Mehrheit der *Au-pair-Mädchen*, die als junge Leute paraphrasiert werden. Ebenso werden sie in (38a) als *junge Menschen* bezeichnet.

(30a) *englischsprachige Au-pair-Mädchen, die ...* Ersetzung des Elements *Au-pair* mit dem selben Substantiv, das mit einem Adjektiv ergänzt wird und von einem anaphorischen Relativpronomen gefolgt wird. (30b) *den Kindern* das Themawort *Kinder* wird rekurrent wieder aufgenommen.

(31a) *vielen Eltern* das Glied des Textelements *Familie* wird wieder aufgenommen. (31b) *mit ihnen* anaphorischer Verweis durch dekliniertes Personalpronomen auf die *Au-pair-Mädchen*. (34a) *die Vorbehalte der Gasteltern* in einer Genitivkonstruktion werden *die Eltern*, die Unterbegriffe der *Familie* sind, erwähnt. (35b) *Ost-Berliner und Brandenburger* verweist auf *Gastfamilien*, die in diesen Bundesländern wohnen. (36a) *Farbige* in Form einer Ellipse wird auf farbige *Au-pair-Mädchen* Bezug genommen. (39a) *die Vermittlungsstelle* wortwörtliche Wiederaufnahme des Textelements *Vermittlungsstelle*.

Was den Tempusgebrauch betrifft, dominiert die Verwendung des Präsens, das z.T. der Verallgemeinerung dient. Da in diesem Text über aktuelle Ereignisse berichtet wird, wird das Tempus des Besprechens verwendet, wofür die gespannte Rezeptionshaltung charakteristisch ist. Über die vergangenen Ereignisse wird im Perfekt und nur an zwei Stellen im Präteritum erzählt. Das Perfekt, das eine Rückperspektive ausdrückt, steht auch für eine gespannte Haltung des Lesers. Es drückt in der besprochenen Welt eine aktuelle Vergangenheit aus, die aber für die Gesprächssituation relevant angezeigt wird (Willkop 2003: 97 f.). Die einzelnen Erfahrungen der *Au-pair-Mädchen* und der Mitarbeiterin der *Vermittlungsstelle* werden im Perfekt geschildert.

Die Meinungsäußerungen der Mitarbeiterin werden in der für die Zeitungstexte typischen indirekten Rede formuliert. Dieser Verbmodus ermöglicht den Verfassern, sich von den Redebeiträgen der befragten Personen zu distanzieren.

11.3 Analyse des englischen Textes *Shut up and calculate!*

Siehe die Textvorlage im Anhang 4.

Der Text verfügt einerseits über die Informationsfunktion, indem die Leser in Form von einer Buchbesprechung über ein neues wissenschaftliches Buch von Christopher Potter informiert werden. Andererseits tritt indirekt die Appellfunktion auf, indem der Verfasser die Leser dazu bewegen will, das Buch zu lesen und das zu verstehen. Der Titel des Zeitungsartikels ist ein Imperativsatz, der die Leser auffordert und ihre Aufmerksamkeit bzw. ihr Interesse erregen will.

Der Verfasser kommuniziert mit den Lesern über die Schrift und spricht sie öffentlich an. Da im Text das Buch vorgestellt wird, wird der Inhalt, dessen Relevanz und Entstehung in den Mittelpunkt gestellt. Der Ort und die Zeit sind nicht bekannt. Das Thema wird deskriptiv entfaltet.

Die Überschrift des Textes ist die schon erwähnte Aufforderung, der vom Buchtitel und dem Namen des Autors gefolgt wird. Der Leser erfährt erst in der zweiten Zeile, wie das Buch heißt, wer das geschrieben hat und dadurch bekommt er ein Bild darüber, worum es im Text gehen kann. *You are here*, so lautet der Buchtitel, in dem die Leserschaft bzw. das Publikum durch das im Englischen verwendete indefinite Pronomen *you* angesprochen wird. Der Autor wird auch personifiziert *Christopher Potter*.

(1a) *popular-science books* bezeichnen als Oberbegriff im Plural eine Gruppe von Büchern, die wissenschaftliche Themen thematisieren und in der letzten Zeit so populär wurden. (1b) *an incredulous public* durch den unbestimmten Artikel wird das Publikum, das auf Leute verweist, die diese Bücher lesen, eingeführt. (1c) *scientists* sind die Autoren, die die Bücher schreiben. Zwischen *scientists* und *Buchautoren* besteht eine implizite Bedeutungsbeziehung, die logisch bedingt ist.

(2a) *these books* wortwörtliche Wiederaufnahme und anaphorischer Verweis mit einem Demonstrativpronomen auf wissenschaftliche *Bücher*, die im Vortext erwähnt wurden. (2b) *you* bezieht sich auf das Bücher lesende *Publikum*, wird aber durch das indefinite Pronomen verallgemeinert. (2c) *the author* verweist als bekanntes Element mit dem bestimmten Artikel auf den *Autor*, wird nicht identifiziert. (3a) *you dummies* wird durch das indefinite Pronomen auf die *Leser* Bezug genommen, während sie zugleich als *dummies* bezeichnet werden, der provozierend wirkt.

(4a) *Christopher Potter* und (8a) *Potter* ist der Autor des Buches, der durch den Eigennamen aufgenommen wird. (4b) *this elegant and thoughtfully constructed contribution* verweist auf die Neuerscheinung und ist damit referenzidentisch. Da über das *Buch* schon geschrieben wurde, ist es ein bekanntes Element und wird darauf mit dem Demonstrativpronomen verwiesen.

(5a) *Feynman* und (5b) *a brilliant Nobel prizewinning scientist* beziehen sich auf den gleichen Referenzträger, der sich zum Themawort *author* gehört. (5c) *Six Easy Pieces* ist als Unterbegriff ein Glied der Topikkette *books*.

(6a) *Potter's book* verweist auf das *Buch*, um das der Zeitungsartikel handelt. Das *Buch* wird in einer Genitivkonstruktion wortwörtlich aufgenommen. (6b) *he*, (6c) *he*, (7a) *he* und (9a) *he* anaphorischer Verweis durch Personalpronomen als Pro-Formen auf *Potter*. (7b) *a publisher with ...* referenzidentischer Verweis auf den *Autor*. Er als ein Herausgeber wird durch einen unbestimmten Artikel eingeführt.

(8b) *our*, (11c) *our* und (11d) *our* verweist mit Possessivartikeln auf das Publikum.

(9b) *us*, (9d) *around us* und (11b) *us* verweisen auf die *Leser* aus dem Blickwinkel des Verfassers des Artikels. Ebenso werden die *Leser* mit dem Personalpronomen (9c) *we*, (11e) *we*, (12a) *we* und (12b) *we* im Plural erster Person gemeint. Eine Gruppe des Publikums wird in (13c) *the layman* bezeichnet, die diese Bücher als keine Experten lesen. Das Substantiv steht mit dem bestimmten Artikel im Singular, wird aber damit die ganze Gruppe gemeint. Ein Teil-für-das-Ganze-Verhältnis wird ausgedrückt.

(13a) *the most thoughtful pop science book of the last few years* und (13b) *the most useful* verweisen auf das *Buch* von Popper und werden zugleich bewertet.

Hinsichtlich des Tempus dominiert im Text der Gebrauch des Gegenwartstempus. Wenn über vergangene Ereignisse berichtet wird, wird das für das Englische charakteristische Present Perfect (*have attempted*) und das Past Simple (*tried*) verwendet.

11.4 Analyse des niederländischen Textes *Haagse hopjes: een toevallige ontdekking*

Siehe die Textvorlage im Anhang 5.

In dem niederländischen Zeitungsbericht dominiert auch die Informationsfunktion. Die Leser werden in sachbetonter sprachlicher Darstellung über die Geschichte der berühmten niederländischen Süßigkeit, der *Haagse hopjes* informiert.

Die den Text prägende Kommunikationsform ist die Schrift und er wird im öffentlichen Handlungsbereich verfasst.

Das Thema wird auf deskriptive Weise entfaltet. Es bezeichnet einen einmaligen Vorgang, ein historisches Ereignis. Die wesentlichen Bestandteile des Ereignisses, des Herausfindens des Bonbons werden angeführt. Die Fragen hinsichtlich der handelnden Personen, des Ablaufs der Geschichte, des Ortes und der Zeit werden im Laufe des Textes beantwortet. Darüber hinaus werden die Motive der Handelnden und einige Konsequenzen des Ereignisses auch erwähnt. Der thematische Textaufbau orientiert sich am zeitlichen Ablauf des berichteten Geschehens (Brinker 1997: 63 f.).

Der Titel des Textes verweist eindeutig auf das Textthema. Aufgrund dessen weiß der Leser, dass es im Text um die *Haagse hopjes* und deren Entdeckung geht. *Haagse hopjes* werden also im Titel explizit genannt, worauf sich in (1a) *de beroemde Haagse hopjes* mit dem bestimmten Artikel und durch wortwörtliche Wiederaufnahme Bezug genommen wird. Durch das Adjektiv *beroemd* (heißt berühmt) wird angenommen, dass alle, die den Text lesen, schon über diese Süßigkeit gehört haben und diese weit bekannt ist. (1b) *kleine harde blokjes* dient als eine Erklärung und ist referenzidentisch mit den *hopjes*.

(2a) *de lange en verrassende geschiedenis van het Haagse hopje* in einer Genitivkonstruktion im Singular mit dem bestimmten Artikel wird *het Haagse hopje* wortwörtlich wieder aufgenommen.

(3a) *Het* der bestimmte Artikel in anaphorischer Funktion bezieht sich auf den vorher genannten Zusammenhang, nämlich auf die vorige Genitivkonstruktion.

(3b) *een voorname heer* ... Einführung des Handelndes, von *Herrn Hop*, der die Bonbons herausgefunden hat. Die Phrase deklariert, dass es um einen Herrn geht und über seine Abstammung wird auch berichtet. Da die Person ersterwähnt wird und sich bisher als unbekannt erweist, wird mit dem unbestimmten Artikel eingeführt. (3c) *die diplomaat* ... in einem Relativsatz mit der Berufsbezeichnung, der auf den *Herrn* verweist, wird die Person

immer mehr bekannt gemacht. (4a) *Hij* anaphorische Funktion des Personalpronomens, das sich auf den erwähnten *Herrn* bezieht. (4b) *Hendrik Hop* der Herr wird mit dem Eigennamen identifiziert. (4c) deutet auf eine situative Ellipse hin. An dieser Stelle fehlt das Personalpronomen *hij*, aber aus dem Kontext lässt sich auf dessen Existenz schließen.

(5a) bzw. (6b) *hij* anaphorische Funktion des Personalpronomens, mit dem der *Herr* substituiert wird.

(6a) *zijn* anaphorische Funktion des Possessivartikels, der auf den *Herrn* verweist.

(5b) *koffie* ist ein weiteres hinsichtlich des Textinhalts relevantes Themawort. Zur Herstellung des Bonbons bedeutete der Kaffee die wichtigste Grundlage. Es wurde in einer Kollokation (*koffie drinken* ~ *Kaffee trinken*) eingeführt. (6c) *koffiepotten* und (6d) *koffiekopjes* als Komposita gehören als Unterbegriffe zum *Kaffeetrinken* als Oberbegriff. Auf diese Bedeutungsbeziehungen lässt sich aus dem Kontext und aus dem Weltwissen folgern.

(7a) *de negen zestigjarige Hendrik Hop* ist eine durch eine Nominalphrase ausgedrückte explizite Wiederaufnahme des *Herrn Hop*. (8a) *hij* anaphorischer Verweis auf den *Herrn* mit einer Pro-Form. (8b) *het hopje* rekurrente Wiederaufnahme des Themawortes *hopjes*.

(8c) *zijn* kataphorischer Verweis auf die *koffieurtjes* durch einen Possessivartikel. (8d) *koffieurtjes* steht in einer Hyperonymie-Hyponymie-Relation mit dem *Kaffeetrinken*.

(9a) *hij*, (11c) *hij*, (12a) *hij*, (13a) *hij* und (16b) *hij* anaphorischer Verweis in Form eines Personalpronomens auf *Hendrik Hop*. (9d) *kopje koffie* und (10a) *de koffie* wortwörtliche Wiederaufnahmen des Textelements *Kaffee*. (9b) *zijn*, (9c) *zijn* und (13b) *zijn* Possessivartikel, die sich als Pro-Formen auf die darauffolgenden Substantive beziehen. (11a) *Hop*, (15a) *Hop* und (16a) *Hop* der Eigename verweist auf die handelnde Person, auf den *Herrn*. (11b) *dit mengsel* die mit dem anaphorischen Demonstrativpronomen versehene Phrase bezieht sich auf die Mischung, deren Grundlage der Kaffee war. (11d) *het* verweist in anaphorischer Funktion auf die vorher erwähnte Mischung.

(13c) *deze hard geworden koffie* anaphorischer Verweis mit einem Demonstrativpronomen und Partizipialkonstruktion auf das Textelement *Kaffee*, aus dem die *hopjes* hergestellt worden sind. (15b) *kleine zoete blokjes* mit der Paraphrase wird auf die *hopjes* Bezug genommen, wie in (17b) *gebakken koffie van meneer Hop*. (18b) *deze lekkernij* und (19a) *de zoetheid* verweisen ebenso auf die kleine Süßigkeit mit bestimmten Artikeln in Form von Synonymie. (19b) ‚*Haagsch Hopje*‘, (20a) *hopjes*, (21a) *hopjes* und (22a) *hopjes* sind wortwörtliche Wiederaufnahmen durch das selbe Nomen, die auf die *hopjes* verweisen. Auf

Herrn Hop wird noch an zwei Stellen (17a) *de vrienden van Hop* und (18a) *de dood van de heer Hop* in Genitivkonstruktionen durch den Eigennamen Bezug genommen.

Im Text dominiert das Präteritum als Vergangenheitstempus. Das Tempus des Erzählens ist begründet, weil es über eine nicht mehr aktuelle Angelegenheit berichtet wird, wofür eine entspannte, distanzierte Rezeptionshaltung charakteristisch ist. Das Präteritum dient als Leittempus der erzählten Welt, wodurch der Sachverhalt entrückt wird (Willkop 2003: 97 ff.).

12 Ergebnisse der Analyse, Schlussfolgerungen

Aufgrund der Textanalyse konnten die für das Textverstehen wichtigen Themawörter auf der Textoberfläche ermittelt werden. Über morphosyntaktische und semantische Kohärenzmittel wurden die referenzidentischen Topikketten festgestellt, wodurch der Textzusammenhang ersichtlich wurde.

Der Verstehensprozess wurde am Beispiel einer kognitiven Strategie, der Unterscheidung des Wichtigen vom Unwichtigen in den folgenden vier Sprachen beschrieben: Ungarisch L1, Deutsch L2, Englisch L3 und Niederländisch L4. Auf diese Weise lässt sich erfassen, wie sich die mentale Struktur im Kopf beim Leseprozess aktivieren lässt und welche Indikatoren beim Textverstehen wahrgenommen werden. Diese Indikatoren, die in den Sprachen unterschiedlich sind, können vor allem auf der morphosyntaktischen Ebene erfasst werden und diese lösen kognitive Strategien aus.

In den analysierten Texten steuern die ermittelten Themawörter die Aufmerksamkeit und helfen den Lesern dabei, wichtige Informationen hervorheben, von den weniger relevanten unterscheiden und Bedeutung konstituieren zu können.

Die wichtigsten Indikatoren in den germanischen Sprachen waren die Pronominalisierung und die Pro-Formen bzw. der Artikelgebrauch, durch die die Themawörter aufgenommen worden sind. Synonymie und Paraphrasierung als semantische Mittel und logische Kontiguitäten dienten als weitere Indikatoren bei der Kohärenzbildung. Die Wiederaufnahmestruktur der germanischen Sprachen war ähnlich. Dies lässt sich mit dem gleichen, flektierenden

Sprachbau erklären. Textbeispiele (1) – (3) für die Wiederaufnahme von Substantiven durch ein Personalpronomen. Textbeispiele (4) – (6) für die Realisierung des Besitzverhältnisses durch den Possessivartikel

(1) *Gasteltern – sie (dt.)*

(2) *Potter – he (eng.)*

(3) *Hop – hij (nl.)*

(4) *ihre Freizeit (dt.)*

(5) *our imaginations (engl.)*

(6) *zijn dood (nl.)*

Im Ungarischen sind auch logische Bedeutungsbeziehungen, Synonymie und Pro-Formen auf der Textoberfläche zu beobachten. In vielen Fällen lassen sich die Themawörter durch suffigierte Verbformen realisieren, die die Kategorien des Verbs wie die handelnde Person und den Kasus implizieren. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu den germanischen Sprachen, in denen die Pronomina immer explizit erscheinen müssen. In germanischen Sprachen gehen Präpositionen den Substantiven voraus, während diese im Ungarischen als Suffixe realisiert werden. Genitivkonstruktionen werden in germanischen Sprachen analytisch gebildet, im Ungarischen hingegen synthetisch.

Die kognitive Lesestrategie „Wichtiges vom Unwichtigen unterscheiden“ lässt sich durch das Erkennen des Zusammenhangs zwischen den Gliedern der einzelnen Themawörter auf der Oberfläche aktivieren. Dies erfolgt beim Verstehen unbewusst. Für die Förderung sind textlinguistische Kenntnisse notwendig.

Diese Lesestrategie kann von L1 in eine andere Sprache transferiert werden, indem sprachliche Mittel in ihrem Funktionieren erfasst werden können. Dies setzt eine hochgradige Sprachaufmerksamkeit voraus. Die erworbene Fähigkeit, die Topikketten herausfinden und dadurch den Leitfaden des Textes verstehen zu können, lässt sich von einer Sprache in eine andere übertragen. Das kann dazu beitragen, relevante Informationen dem Textinhalt zu entnehmen und die Aufmerksamkeit auf die wichtigen Textelemente zu lenken.

Der Transfer von kognitiven Lesestrategien ermöglicht die Kommunikation zwischen Sprachen verschiedener Sprachfamilien und eröffnet Wege zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. Für Lernende ist es wichtig, die beherrschten Sprachen je nach Situation

und Ziel verwenden zu können. Dazu sind das Lesen, das Verstehen von Texten in der Wissensgesellschaft unerlässlich. Wenn Lesestrategien transferiert werden können, wird Lernenden der Leseprozess erleichtert, indem sie auf erworbene Fähigkeiten zurückgreifen können.

Die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit ist eine große Chance im institutionellen Fremdsprachenunterricht auch in Ungarn. Lernende müssen im Leseunterricht einüben, wie sie an Texte in mehreren Sprachen herangehen können und mit welchen Strategien sie diese erschließen und deren Sinn verstehen können.

Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik kann nur dann umgesetzt werden, wenn die Fremdsprachen nicht mehr als isolierte Schulfächer behandelt werden, wenn Lehrpersonen selbst mehrsprachig sind und sie mit der Sprachenvielfalt umgehen können. Darüber hinaus müssen Lernende vorbereitet werden, sich im mehrsprachigen Umfeld orientieren und zurecht kommen zu können und die Vorteile der Mehrsprachigkeit müssen ihnen gezeigt werden, damit sie sie selbst erleben. Dazu brauchen sie Sensibilisierung für den Erwerb von Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen. Rezeptive Mehrsprachigkeit hilft Lernenden mit L1 Ungarisch aus der sprachlichen Isolation, in die sie durch ihre Muttersprache ungewollt gezwungen werden, auszutreten. Das ist ein Vorteil, der nicht genug geschätzt werden kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse können zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit beitragen. Diese Forschung hat sich aus Platzgründen auf die Analyse einer Textsorte beschränkt und ermöglicht dadurch einen Einblick in die Möglichkeiten der Förderung. Die Verwirklichung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im ungarischen institutionellen FSU bedarf weiterer Forschungen. In die Analyse müssen Texte mehrerer, verschiedener Textsorten mit einbezogen werden. Der Leseprozess, die kognitiven Lesestrategien und deren Transfer müssen in einem weiteren Kontext untersucht werden.

13 Literaturverzeichnis

BALLSTAEDT, Steffen-Peter u.a. (1981): Texte verstehen. Texte gestalten. München: Urban&Schwarzenberg.

de BEAUGRANDE, Robert-Alan/DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: May Niemeyer.

BIMMEL, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF). 13/1. S. 113-141.

BRINKER, Klaus (⁴1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.

CARREL, P. L. (1991): Second language reading: reading ability or language Proficiency. In: Applied Linguistics. 12/2. S. 159-172.

CUMMINS, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research, 49, S. 222-251.

CUMMINS, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: HULSTIJN, J. H./MATTER, J. F. (eds.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91, S. 75-89.

DREWNOWSKA-VARGÁNE, Ewa (1997): Ein neues textlinguistisches Instrumentarium und seine Anwendung im Aufbau der Schreibkompetenz ungarischer Germanistikstudenten. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. (=Werkstatt Deutsch als Fremdsprache; 58)

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. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

FELD-KNAPP, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.

FELD-KNAPP, Ilona (2011): „A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelv-tanárképzés megújításához.“ Vortrag auf der Konferenz *Multilingualism in Europe* in Budapest am 25. März 2011 (zitiert nach dem Vortragsmanuskript)

FELD-KNAPP, Ilona (2012): „Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen“. Vortrag auf der Konferenz *Schnittstelle Text* des Humboldt-Kollegs am Institut für Germanistik der Universität Szeged am 15. Dezember 2012 (zitiert nach dem Vortragsmanuskript)

GANSEL, Christina/JÜRGENS, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (= Studienbücher zur Linguistik; 6)

GRAEFEN, Gabriele/HOFFMANN, Ludger (2010): Linguistische Pragmatik. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Erster Halbbd. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 255-265.

GRAEFEN, Gabriele/LIEDKE, Martina (²2012): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit-oder Fremdsprache. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. (=UTB)

HAIDER, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: BARKOWSKI, Hans/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage. Tübingen: A. Francke, UTB, S. 207-208.

HARWEG, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink

HEINEMANN, Wolfgang/VIEHWEGER, Dieter (1991): Textlinguistik: eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

HUFEISEN, Britta/MARX, Nicole (Hg.) (2007): 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.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Erster Halbbd. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 826-832.

KARCHER, Günther L. (1988): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg: Julius Groos Verlag. (=Sammlung Groos; 35)

KRUMM, Hans-Jürgen (1999): Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. In: Fremdsprache Deutsch 1/1999, S. 26-30.

KRUMM, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, B., Neuner, G. (2005): Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 35-49.

LUTJEHARMS, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag. (= Fremdsprachen in Lehre und Forschung; 5)

LUTJEHARMS, Madeline/SCHMIDT, Claudia (Hrsg.) (2010): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

PORTMANN-Tselikas, Paul R./SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 39. München: Klett Verlag. S. 5-16.

PORTMANN-Tselikas, Paul R. (2001): Cognitive-academic language proficiency and language acquisition in bilingual instruction. In: Mediterranean Journal Studies of Education. 6/1. S. 63-80.

RADA, Roberta (2008): Textlinguistik der deutschen Sprache. Handouts zur Vorlesung. Budapest: ELTE. Germanistisches Institut

RICHTER, Tobias/CHRISTMANN, Ursula: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: GROEBEN, Norbert/HURRELMANN, Bettina (Hrsg.) (³2009): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 25-58.

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.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.

SZIKSZAINÉ NAGY, Irma (2004): Leíró magyar szövegtan. Budapest: Osiris Kiadó.

TÁTRAI, Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

van DIJK, Teun A./KINTSCH, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press

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, G.J. (1987): Didaktik des Leseverstehens. München: Hueber.

WILLKOP, Eva-Maria (2003): Anwendungsorientierte Textlinguistik – Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora und Referenzformen:
<http://www.gfl-journal.de/3-2003/willkop.pdf> (letzter Zugriff: 06. 01. 2013)

14 Quellenverzeichnis:

“Die Kinder hier dürfen einfach alles“ In: FELD-KNAPP, Ilona u.a. (²2002): Entdeckungen. Német nyelvkönyv haladóknak felvételi feladatokkal. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Haagse hopjes: een toevallige ontdekking

http://193.225.13.61/erettsegi2010/e_holland_10maj_fl.pdf (letzter Zugriff: 06. 01. 2013)

Huták, Judit (2012): “*Sírva megy iskolába a gyerekem*“

<http://www.nlcafe.hu/indulasuli/20120828/felelem-az-iskolatol/> (letzter Zugriff: 06. 01. 2013)

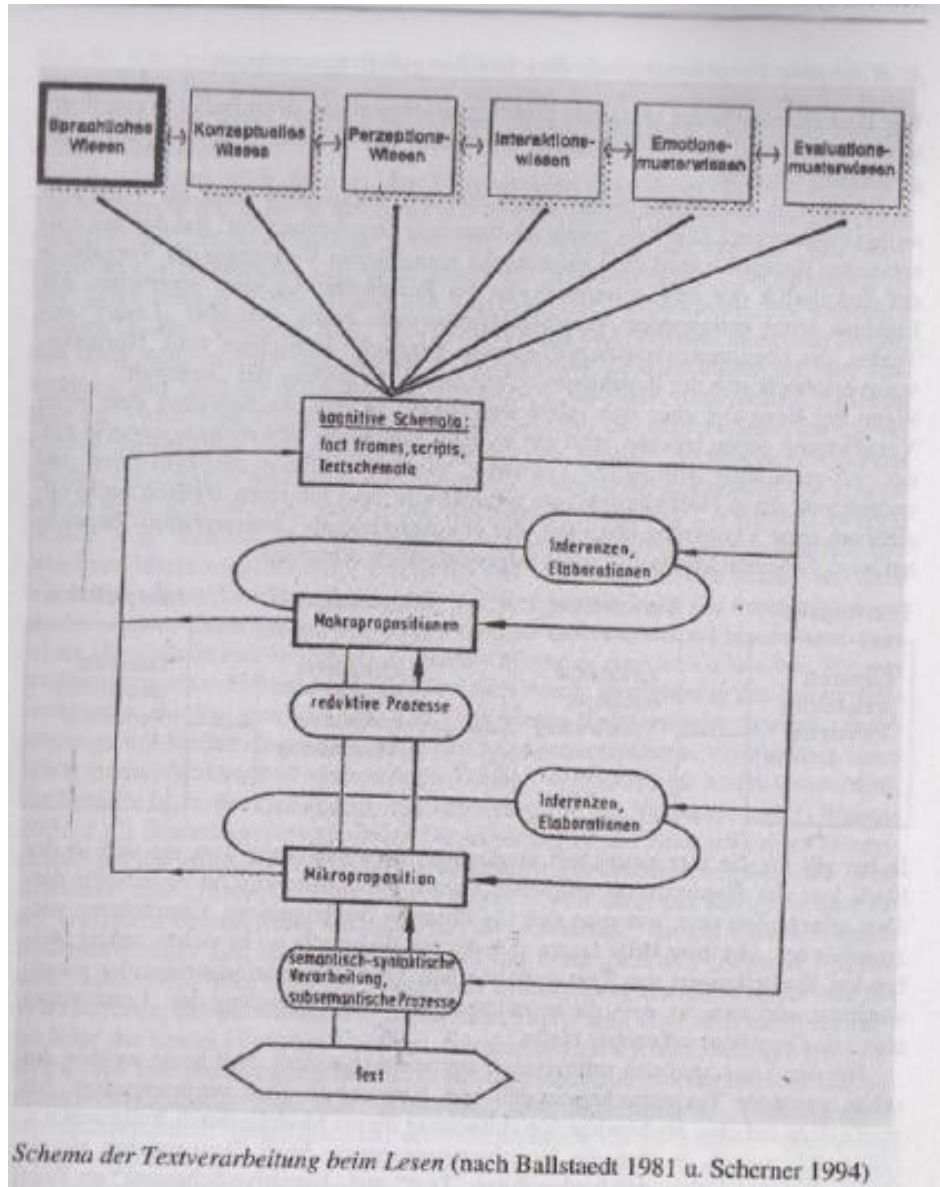
Shut up and calculate! YOU ARE HERE: A Portable History of the Universe by Christopher Potter:

http://www.erettsegiangol.hu/docs/data/e_angol_10maj_feladatlap.pdf
(letzter Zugriff: 06. 01. 2013)

15 Anhang

Anhang 1.: Schema der Textverarbeitung beim Lesen (nach Ballstaedt 1981 u. Scherner 1994)

In: SCHERNER, Maximilian (2006): „Lesekompetenz“ und „Interpretation“. Oder: Wie text(verarbeitungs)kompetenz im Interpretationstext aufweisbar wird. S. 74.



„*Sírva megy iskolába a gyerekem*”

(1) (1a) **Sírás** reggelente, (1b) **nyűgösködés** indulás előtt, vagy éppen folytonos (1c) **betegeskedés** – lehet, hogy (1d) **a gyerek** (1e) **fél az iskolától**? (2) Mit (2a) **tehetsz**, hogy (2b) **a kicsi** ne idegesen menjen, hanem élvezze a tanulást?

(3) Lehet, csak azt (3a) vesszük észre, hogy addig jókedvű, lelkes (3b) **iskolásunk** egyre hallgatagabb lesz, nem mesél (3c) **az élményeiről**. (4) Egy idő után talán húzódozni kezd, halogatja a feladatait, magába fordul, az iskolába indulás pedig minden nap egyre nagyobb tortúra. (5) Kéthetente megbetegszik, fájlalja a hasát vagy a fejét, és az orvosok nem találnak semmit. (6) (6a) **Az aggódó szülők** pedig végre kiszedik (6b) **belőle** az okot: (6c) **fél iskolába menni**.

(7) Ennek a (7a) **félelemnek**, (7b) **szorongásnak** természetesen utána kell járni: nemcsak a mindennapokat keserítheti meg a (7c) **félelem**, illetve az azzal összefüggő (7d) **stressz**, de időnként (7e) **a gyerekek jövőjére** is kihathat, sőt még az egészségüket is veszélyeztetheti. (8) (8a) **A félelmek** egy részének kézzel fogható oka van (például egy másik gyerek, aki gyakran verekszik), más viszont csak (8b) **szorongásként** jelentkezik: a (8c) **kicsi** attól félhet, hogy nem tud megfelelni, teljesíteni. (9) Bizonyos esetekben a félelemmel vegyes idegesség természetes, például (9a) **egy új iskolába kerülő gyereknél** vagy (9b) **az első osztályosoknál**, hiszen az iskola (9c) **számukra** egy teljesen új, ismeretlen élmény.

(10) A szakemberek szerint a legfontosabb, hogy (10a) **a szülő** megnyugtatóan, biztonságot sugallóan álljon a (10b) **gyerek mellett**: a legrosszabb megoldás, ha (10c) **a félelmeit** nem vesszük tudomásul, (10d) lekicsinyelljük vagy egyszerűen (10e) figyelmen kívül hagyjuk.

(11) Ne nevezzük gyávának vagy butának (11a) **a gyereket**, hanem inkább próbáljuk megérteni, mit él át! (12) Kérdezzük sokat (de ne zaklassuk a faggatózással), és próbáljuk meg tudatosítani (12a) **benne**, hogy (12b) **hozzánk, a szüleikhez** bármivel fordulhat.

(13) Ha az új iskola, vagy éppen az iskolakezdés áll a háttérben, akkor igyekezzünk több időt kettesben tölteni (13a) **vele** – lehetséges ugyanis, hogy az elválástól, egyedüllétől való (13b) **félelem** okozza (13c) **nála** a rossz érzést. (14) (14a) **Sok gyereknek** az is nehéz, hogy a játékkal, mókázással teli óvodásévek után a szigorú, napirendhez kötött iskoláskorszakra „átálljon” – éppen ezért engedjük (14b) **neki**, hogy az órák után szaladgáljon, hancúrozzon, játsszon minél többet. (15) Ez (15a) **a félelem** gyorsan elmúlik, és a helyét az izgatottság és a lelkesedés veszi át.

(16) Ha az egyébként lelkes, érdeklődő (16a) **gyereknél** egyik napról a másikra veszünk észre változást, annak a háttérében gyakran személyes konfliktus áll: megbántották, megsértették vagy megalázták, esetleg fizikailag is bántalmazták. (17) Kérdezzünk rá, hogy bántotta-e valaki, veszekedett-e valakivel, vagy van-e olyan személy, aki miatt kényelmetlenül érzi magát. (18) Ilyen esetekben (18a) **a szülőnek** gyakran össze kell fognia más felnőttekkel, tanárokkal, vagy éppen a pszichológussal, iskolai tanácsadóval. (19) A bántalmazásnak mindenképpen legyen következménye, (19a) **a gyermekünkkel** pedig éreztessük, hogy (19b) **mellette** állunk, támogatjuk, és igyekszünk megvédeni (19c) **őt**. (20) A „csapj oda egyet”, „szólj vissza neki” vagy „ne legyél olyan anyámasszony katonája” egyáltalán nem jó tanácsok!

(21) Az érdeklődés fokozatos elvesztésének, (21a) a **félelem** lassú kialakulásának az oka sokszor a tanulási nehézségekben keresendő: (21b) **a gyerek** azért szorong az iskolától, mert nem tud megfelelően teljesíteni, rosszak a jegyei, megszágyenül a tudatlansága miatt, vagy éppen a folyamatos kudarcélmények tántorítják el. (22) Hogy ezt elkerüljük, legyünk folyamatosan kapcsolatban a nevelőkkel, tanárokkal, rendszeresen kérjük ki a véleményüket (22a) **a gyermekünk** fejlődéséről, tanulmányairól. (23) Igyekezzünk (23a) **a kicsit** is gyakran kérdezgetni: mi az, amit szeret, amit élvez, és mi az, ami talán nehezebben megy (23b) **neki**. (24) Biztassuk, dicsérjük sokat, próbáljuk meg minél élvezetesebbé tenni (24a) **a számára** a tanulást, és törekedjünk arra, hogy megmutathassa, mit tud! (25) Könnyen előfordulhat, hogy a tanulási nehézségek, viselkedési zavarok háttérében egészségügyi problémák, látás- vagy hallászavar áll. (26) Épp ezért mielőtt valami „komolyabb” lépésre szánjuk el magunkat, először vizsgáltsuk meg (26a) **a gyereket** egy igazán jó gyerekorvossal!

"Die Kinder in Deutschland dürfen einfach alles"

Berlin – (1) (1a) **Au-pair-Bewerber**, (1b) **junge Leute aus dem Ausland**, die auf Zeit in einer (1c) **Familie** wohnen und (1d) **dort** (1e) **Kinder** betreuen, erleichtern vielen (1f) **Berliner Eltern** den Alltag. (2) (2a) **Sie** bringen die weite Welt ins Haus und erfahren hautnah, wie es sich hierzulande lebt. (3) (3a) Bei **jungen Berlinerinnen und Berlinern** ist dagegen das Interesse, ins Ausland zu gehen, nicht groß.

(4) (4a) **Charity** hat sich anfangs gewundert, daß die Leute in der U-Bahn nicht miteinander sprechen. (5) Deutsche Frauen legen keinen Wert drauf schön angezogen zu sein, glaubt (5a) **Loretta**. (6) "Hauptsache praktisch." (7) (7a) "**Die Kinder** hier dürfen einfach alles", hat (7b) **Edyta** bemerkt. (8) (8a) **Die drei - eine Kenianerin, eine Litauerin und eine Polin** - leben als (8b) **Au-pair-Mädchen** in (8c) **Berliner Familien**. (9) (9a) **Dabei** fällt vieles auf, was anders ist als zu Hause. (10) (10a) **Alle drei** sind über (10b) die **Au-pair-Vermittlungsstelle** des Vereins für internationale Jugendarbeit Berlin/Brandenburg e. V. nach Deutschland gekommen. (11) (11a) Wer sich (11b) **hier** bewirbt, muß zwischen 18 und 24 Jahre alt sein, Erfahrung in der Kinderbetreuung sowie Deutschkenntnisse haben. (12) Auch (12a) für die **Gasteltern** gibt es Bedingungen: (12b) **Sie** müssen (12c) für das **Au-pair-Mädchen** ein Zimmer bereitstellen, einen Deutschkurs (230 Mark monatlich), Taschengeld (mindestens 200 Mark), eine BVG-Karte sowie eine Krankenversicherung (90 Mark) bezahlen. (13) (13a) Die **Au-pair-Mädchen** sollen im Haushalt helfen und vor allem (13b) **die Kinder** betreuen, aber keine billige Putzfrau sein. (14) 30 Stunden darf die Wochenarbeitszeit nicht überschreiten. (15) Au pair heißt "auf Gegenleistung". (16) So scheinen (16a) **die meisten Gastfamilien** die Einrichtung auch aufzufassen. (17) "Ausgenützt werden (17a) **die Au-pair-Mädchen** ganz selten", sagt (17b) **Beatrice Burger**, die **einzig hauptamtliche Mitarbeiterin der Vermittlungsstelle**. (18) Sicher gebe es Eingewöhnungsprobleme. (19) Sei es, daß (19a) die **Au-pair-Kräfte** mit dem verhältnismäßig unautoritären Erziehungsstil in Deutschland nicht zurechtkommen. (20) Sei es, daß (20a) **sie** anfangs in dem fremden Land einfach Heimweh haben. (21) (21a) **Für die Gasteltern** ist es oft nicht einfach, (21b) **ihre** Wohnung (21c) **mit einem neuen Familienmitglied** zu teilen. (22) (22a) **Manche** wundern sich über die Unselbständigkeit (22b) **vieler Au-pair-Mädchen**, die nicht daran gewöhnt sind, (22c) **ihre** Freizeit zu organisieren oder im Haushalt mitzudenken. (23) Doch meistens gewöhnen sich die Beteiligten aneinander und sind dann auch imstande, voneinander zu lernen. (24) So wie (24a) **die Polin Edyta**, die

nach ein paar Monaten sagt, daß (24b) **deutsche Kinder** offener und selbständiger seien als (24c) **die Kinder** (24d) **bei ihr** zu Hause. (25) Es komme aber auch vor, daß "die Chemie" nicht stimme, sagt (25a) **Frau Burger**. (26) Dann bemüht sich (26a) **der Verein** um (26b) **eine andere Familie**. (27) Solche Umsetzungen gibt es in zehn Prozent aller Fälle. (28) (28a) **Die meisten der jungen Leute** kommen aus Osteuropa. (29) Motiv: Deutsch lernen und das Leben in einem westlichen Land kennenlernen. (30) Besonders begehrt sind allerdings (30a) **englischsprachige Au-pair-Mädchen, die** (30b) **den Kindern** bei den Hausaufgaben helfen können. (31) Außerdem fällt (31a) **vielen Eltern** (31b) **mit ihnen** die Verständigung leichter. (32) Kaum Männer. (33) Die Emanzipation in Form von Au-pair-Männern ist in diesen Bereich erst zaghaft eingedrungen: Genau elf waren es vergangenes Jahr - bei 250 Vermittlungen insgesamt. (34) So klein die Zahl der Bewerber ist, so groß sind die (34a) **Vorbehalte der Gasteltern**. (35) (35a) **Die meisten Gastfamilien** kommen aus den West-Bezirken, doch allmählich interessieren sich auch (35b) **Ost-Berliner und Brandenburger** (35c) **für Au-pair-Mädchen**. (36) (36a) **Farbige** werden dorthin aber aus Angst vor ausländerfeindlichen Übergriffen nicht vermittelt. (37) Bei den Vermittlungen von (37a) **Berliner und Brandenburger Au-pair-Kräften** ins Ausland hat der Osten dagegen schon gleichgezogen. (38) Die Zahl ist insgesamt aber relativ niedrig: Nur hundert (38a) **junge Menschen** gingen im vergangenen Jahr auf diesem Weg ins Ausland. (39) Dabei hat (39a) **die Vermittlungsstelle** ganz Westeuropa, die USA und neuerdings sogar Südafrika im Angebot.

Anhang 4.: *Shut up and calculate! YOU ARE HERE: A Portable History of the Universe* by Christopher Potter

SHUT UP AND CALCULATE!

YOU ARE HERE: A Portable History of the Universe by Christopher Potter

(1) For the past 20 years or so, (1a) popular-science books have attempted to explain to (1b) an incredulous public the latest theories put forward by (1c) scientists to explain mystifying stuff such as quarks, various types of subatomic particles, black holes, and so on. (2) Reading (2a) these books (2b) you occasionally note a tone of slight impatience from (2c) the author when the really tricky stuff comes along. (3) “Look, (3a) you dummies, it just is, ok?” (4) Or, as (4a) Christopher Potter repeatedly puts it in (4b) this elegant and thoughtfully constructed contribution to the genre: “Shut up and calculate!” (5) Even (5a) Feynman, (5b) a brilliant Nobel prizewinning scientist, who tried to get the message across a generation ago in (5c) *Six Easy Pieces*, struggled; not all of those pieces are *that* easy, to be honest. (6) (6a) Potter’s book works because (6b) he is not (quite) a physicist, but nor is (6c) he merely a layman. (7) (7a) He is (7b) a publisher with a fairly modest (he suggests) academic background in mathematics and the history of science. (8) And this is the root of the book’s brilliance: (8a) Potter becomes a link between the bizarre world of the quantum physicists and (8b) our own rather more limited imaginations. (9) (9a) He makes complicated numbers comprehensible by taking (9b) us from the world (9c) we know and recognise – everything (9d) around us for ten metres, for example, from the size of a giraffe to the size of a human being – in stages down to things so small that size has no real meaning, and upwards to distances that, without his guidance, would seem so great as to be meaningless. (10) The distances and the scale become comprehensible. (11) (11a) Potter takes (11b) us beyond the realms of the solar system, past (11c) our nearest neighbouring star (four light years away), beyond the outer boundaries of (11d) our galaxy, the Milky Way, until, near the end, (11e) we hit a solid supercluster of galaxies one billion light years away. (12) And then, a little later, (12a) we are dragged through ever-diminishing stages back down to the quarks, which are at the very boundary of what (12b) we might call both “size” and “reality”. (13) This is (13a) the most thoughtful pop science book of the last few years, and, along with *The Oxford Book of Modern Science Writing*, (13b) the most useful to (13c) the layman.

(The Sunday Times)

Anhang 5.: Haagse hopjes: een toevallige ontdekking

Haagse hopjes: een toevallige ontdekking

(1) In Nederland wordt niet alleen veel kaas gegeten, men houdt er ook van (1a) **de beroemde Haagse hopjes**, (1b) **kleine harde blokjes** die men eet wanneer men zin heeft in iets zoets. (2) In 1990 werd in Den Haag een museum ingericht met een tentoonstelling over (2a) **de lange en verrassende geschiedenis van het Haagse hopje**.

(3) (3a) **Het** begon ongeveer 200 jaar geleden bij (3b) **een voorname heer** uit de hogere stand, (3c) **die** in de tweede helft van de achttiende eeuw **diplomaat** was van de Staten van Holland in Brussel. (4) (4a) **Hij** heette (4b) **Hendrik Hop** en (4c) was geen harde werker. (5) In brieven van collega's kunnen we lezen dat (5a) **hij** niet veel anders deed dan (5b) **koffie** drinken. (6) Na (6a) **zijn** dood bleek dat (6b) **hij** twaalf (6c) **koffiepotten** van verschillend porselein en enorme hoeveelheden (6d) **koffiekopjes** en melk- en suikerpotjes bezat.

(7) Toen Brussel in 1792 door de Fransen werd ingenomen, werd (7a) **de negenenzestigjarige Hendrik Hop** naar Den Haag teruggeroepen. (8) Daar heeft (8a) **hij** (8b) **het hopje** toevallig uitgevonden na één van (8c) **zijn** vele (8d) **koffieurtjes**. (9) (9a) **Hij** liet er enkele maanden na (9b) **zijn** aankomst 's avonds (9c) **zijn** (9d) **kopje koffie** met suiker en melk vlak bij het vuur staan. (10) De volgende ochtend was (10a) **de koffie** helemaal hard en dik geworden. (11) (11a) **Hop** kon het niet nalaten van (11b) **dit mengsel** te proeven en (11c) **hij** vond (11d) **het** heerlijk. (12) Zo kwam (12a) **hij** op het idee om er iets lekkers van te laten maken. (13) (13a) **Hij** vroeg (13b) **zijn** bakker, Theodorus van Haaren, om iets te bakken dat smaakte naar (13c) **deze hard geworden koffie**. (14) Van Haaren ging samen met zijn schoonzoon Nieuwerkerk aan de slag. (15) Ze kwamen bij (15a) **Hop** terug met (15b) **kleine zoete blokjes** die erg hard waren. (16) (16a) **Hop** was zeer tevreden over het resultaat en (16b) **hij** noemde het 'Mijn Swarte Oostervogt'. (17) Ook (17a) **de vrienden van Hop** vonden het erg lekker en al gauw bestelden velen uit de hogere kringen in Den Haag de zogenoemde (17b) **'gebakken koffie van meneer Hop'** bij Van Haaren en Nieuwerkerk.

(18) Na (18a) **de dood van de heer Hop** in 1808 ging men op grote schaal handel drijven met (18b) **deze lekkernij**. (19) Pas vanaf 1880 kreeg (19a) **de zoetigheid** de naam (19b) **'Haagsch Hopje'**. (20) Lange tijd waren Van Haaren en Nieuwerkerk de enigen die (20a) **hopjes** maakten. (21) Maar de vraag werd steeds groter omdat ook de gewone man (21a) **hopjes** lekker bleek te vinden. (22) Het aantal producenten groeide snel: rond 1900 waren er al zo'n zestig bedrijven die (22a) **hopjes** maakten en verkochten.

(www.brusselonderwijspunt.be)