

Kohärenzbildung in mehreren Sprachen. Überlegungen zu einem Analyseverfahren bei der Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrpersonen für Englisch und Deutsch mit L1 Ungarisch am Beispiel der Textproduktion

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Kohärenzbildung in drei Sprachen. Dabei wird ein Analyseverfahren vorgestellt, das sich die Erforschung des Zusammenspiels zwischen der Texttiefenstruktur und der Textoberfläche beim Verstehen zum Ziel setzt. Im Beitrag wird untersucht, welche textgrammatischen Mittel bei der Herstellung der Textkohärenz in drei Sprachen (Ungarisch, Englisch, Deutsch) relevant sind und welchen Einfluss sie auf die Kohärenzbildung beim Textverstehen ausüben. Bei der Kohärenzbildung kommt den auf der Textoberfläche sichtbaren kohäsionsstiftenden sprachlichen Mitteln eine bedeutende Rolle zu. In diesem Beitrag werden die Wiederaufnahmestruktur, die Konnexion, der Artikel- und der Tempusgebrauch in ihrer Bedeutung für die Kohärenzbildung bei der Textproduktion in drei Sprachen untersucht. Der Untersuchung liegen studentische Texte, die in einem Pilotprojekt bei der Paraphrasierung von Ausgangstexten in den drei angeführten Sprachen entstanden sind, zugrunde. Diese Texte werden im vorliegenden Beitrag einem Analyseverfahren unterzogen. Das Ziel der Untersuchung ist, den bewussten Umgang mit textgrammatischen Mitteln zu erfassen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Texten in den drei Sprachen zu beschreiben. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob sich das eingesetzte Textanalyseverfahren, mit dem die studentischen Texte analysiert werden, bei der Erforschung der Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrenden als zielführend und geeignet erweist.

Schlüsselwörter: individuelle Mehrsprachigkeit, Kohärenzbildung, Textproduktion, Analyseverfahren

Coherence Formation in Multiple Languages. Reflections on Individual Multilingualism of Prospective English-German Teachers with L1 Hungarian Using Text Production as an Example

This paper is devoted to the topic of coherence formation in three languages. In doing so, it presents an analysis procedure that aims to explore the interplay between text depth structure and text surface in comprehension. The paper investigates which text grammatical means are important in establishing text coherence in different languages and what influence they have on coherence formation in text comprehension. In coherence formation, the cohesion-creating linguistic devices visible on the text surface play a significant role. In this paper, resumption structure, conjunction, article use, and tense use are investigated in terms of their importance for coherence formation in text production in several languages. The investigation is based on student texts produced in a pilot study during the paraphrasing of source texts in three languages (Hungarian, German, English). These texts are subjected to an analysis procedure in this paper. The aim of the study is to record the conscious use of text grammatical devices and to describe similarities or differences between texts in the three languages. In the present paper, the question is addressed whether the text analysis procedure used to

analyse the student texts proves to be purposeful and suitable in exploring the specifics of individual multilingualism among prospective teachers.

Keywords: individual multilingualism, coherence formation, text production, analysis procedures

Author: Gabriella Perge, Eötvös Loránd University, H-1088 Budapest, Rákóczi út 5., Hungary, e-mail: perge.gabriella@btk.elte.hu

Received: 14.12.2021

Accepted: 11.4.2022

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird ein Analyseverfahren vorgestellt, das sich zum Ziel setzt, das Zusammenspiel zwischen der Texttiefenstruktur und der Textoberfläche beim Textverstehen zu erforschen. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche textgrammatischen Mittel bei der Herstellung der Textkohärenz in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) von Bedeutung sind und welchen Einfluss sie auf die Kohärenzbildung beim Textverstehen ausüben.

Die Kohärenzbildung ist ein unsichtbarer Prozess, der in der Texttiefenstruktur erfolgt. Bei der Kohärenzbildung geht es also um die Erschließung einer zusammenhängenden Texttiefenstruktur. Dies setzt auch die Orientierung an der sichtbaren Textoberfläche voraus, wobei vor allem die durch Textverbindungselemente gegebenen Verknüpfungsanweisungen zu berücksichtigen sind (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 24; Feld-Knapp 2005: 41–42, 2014a: 134; Gansel/Jürgens 2002: 34 ff.; Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 255).

Bei der Kohärenzbildung spielen die auf der Textoberfläche sichtbaren kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel eine wichtige Rolle (vgl. Feld-Knapp 2014b, 2018; Gansel/Jürgens 2002; Gross 1990; Heinemann/Vieheweger 1991; Kertes 2014; Krumm 2012; Königs 2019; Perge 2015, 2018). Im vorliegenden Beitrag werden die Wiederaufnahmestruktur, die Konnexion, der Artikel- und der Tempusgebrauch bei der Textproduktion in den drei genannten Sprachen in ihrer Bedeutung für die Kohärenzbildung untersucht.

Der Untersuchung liegen studentische Texte in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) zugrunde. Diese Texte wurden im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Pilotprojektes zur Erforschung der Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrenden am Beispiel ihrer Sprachmittlungskompetenz im Sommer 2021 produziert. Die an der Untersuchung beteiligten sieben angehende Deutsch und Englisch-Lehrenden aus dem 5. und 6. Jahrgang der Eötvös-Loránd-Universität Budapest sollten schriftlich je einen ungarischen, deutschen und englischen Ausgangstext intralingual, d. h. in der jeweiligen Sprache paraphrasieren. Somit verfasste jede Probandin drei Texte, d. h. drei Paraphrasen in drei Sprachen. Im Pilotprojekt lagen also der Paraphrasierung schriftliche Ausgangstexte in drei Sprachen zugrunde. Paraphrasen zeichnen sich im Vergleich zu den einfachen Zusammenfassungen durch terminologische Umformulierungen aus und die bei der

Paraphrasierung entstandenen Texte können im Vergleich zu den Ausgangstexten interpretiert werden (vgl. Königs 2016, 2017; Reimann 2016; Rössler/Schädlich 2019). Bei der Paraphrasierung haben Textproduzenten vor, den Inhalt des Ausgangstextes kohärent zu machen und bedienen sich dabei textgrammatische Mittel. Die bei der Paraphrasierung entstandenen studentischen Texte zeigen also, inwiefern die Studentinnen den Ausgangstext verstanden haben und wie bewusst sie bei der Textproduktion die textgrammatischen Mittel einsetzen können, um kohärente Texte zu bilden.

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus dem Pilotprojekt die Texte von zwei Probandinnen ausgewählt, weil ihre Textprodukte anhand der Länge, der bei der Paraphrasierung aufgegriffenen Inhalte und der eingesetzten textgrammatischen Mittel in den einzelnen Sprachen eine ähnliche Vergleichsbasis darstellen.

Die somit entstandenen studentischen Texte werden im Folgenden einem Analyseverfahren unterzogen. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, den bewussten Umgang mit textgrammatischen Mitteln zu erfassen und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen Texten in den drei Sprachen zu beschreiben. Es wird dabei überprüft, ob sich das eingesetzte Textanalyseverfahren bei der Erforschung der Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrenden als zielführend erweist.

Der Beitrag umfasst drei Kapitel. Nach der Einleitung werden im folgenden Kapitel zunächst die Schritte des Analyseverfahrens dargestellt. Anschließend werden die durchgeführten Analysen anhand der bei der Paraphrasierung entstandenen studentischen Texte vorgestellt. Der Artikel endet mit einem Fazit, in dem die Analyseergebnisse in ihrer Bedeutung für das Zusammenspiel zwischen der Texttiefenstruktur und der Textoberfläche beim Textverstehen reflektiert werden.

2. Textanalysen

2.1 Das Analyseverfahren

Die Texte werden in den einzelnen Sprachen anhand vier Kriterien untersucht.

Erstens wird die **Wiederaufnahmestruktur** der Texte analysiert. Die Wiederaufnahme ist für die Themaentwicklung bzw. für die Fortführung des Themas im Text verantwortlich (vgl. Peschel 2006: 175). Bei der Analyse der Wiederaufnahme werden zuerst die Themawörter in den einzelnen Texten ermittelt. Danach wird untersucht, mit welchen sprachlichen Mitteln in den einzelnen Sprachen auf die Themawörter Bezug genommen wird. Die ermittelten Themawörter und die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf diese Wörter werden bei der Beschreibung kursiv markiert. Die Sätze werden in den einzelnen Texten nummeriert.

Zweitens wird in den Texten die **Konnexion**, die durch „die Indikation von Inhaltsbeziehungen zwischen (Teil-)Sätzen“ zur Textkohärenz beiträgt, unter die Lupe genommen (vgl. Gross 1990: 114). Bei der Untersuchung der Konnexion wird ermittelt,

wie viele Konnektoren, zu denen u. a. Konjunktionen, Adverbien und Partikel gehören, im Text zu finden sind. Die ermittelten Konnektoren werden in den von den Probandinnen verfassten Texten fett markiert und anschließend ihre textuelle Funktion erläutert. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der Bedeutung der inhaltlichen Bezüge der einzelnen Konnektoren und auf der Richtung, in die sie verweisen.

Drittens wird der **Artikelgebrauch** untersucht, wobei die Anzahl der bestimmten und unbestimmten Artikel bzw. der Null-Artikel festgestellt wird. Zudem wird der Frage nachgegangen, über welche textuelle Funktion die Artikel verfügen.

Viertens findet die Analyse des **Tempusgebrauchs** statt. Dabei wird untersucht, welche Tempora von den Verfasserinnen in den einzelnen Texten verwendet werden und welche zeitlichen Bezüge dadurch hergestellt werden. Die ermittelten Tempusformen werden bei der Analyse kursiv markiert angeführt.

2.2 Analyse der bei der Paraphrasierung entstandenen studentischen Texte

Im Folgenden werden die Texte der zwei Probandinnen (sie werden im Weiteren der Reihenfolge nach als P1 und P2 bezeichnet) nacheinander anhand der im Kapitel 2.1 vorgestellten Aspekte analysiert. Zuerst wird der von der jeweiligen Probandin paraphrasierte Text¹, dann die Analyse des Textes vorgestellt. Nach der Analyse der Texte in den drei Sprachen wird bei beiden Probandinnen gezeigt, wie sich das Zusammenspiel zwischen der Texttiefenstruktur und der Textoberfläche beim Verstehen bei den einzelnen Individuen gestaltet.

2.2.1 Analyse der Texte von P1

Vor der Darstellung der Analyse der Texte der ersten Probandin wird auf ihre individuelle Mehrsprachigkeit eingegangen. Zum Zeitpunkt der Erhebung war sie 25 Jahre alt. Ihre L1 ist Ungarisch und die beiden Fremdsprachen, Englisch und Deutsch, hat sie unter institutionellen Rahmenbedingungen gelernt. Sie hat mit dem Deutschlernen im September 2002, d. h. in der ersten Klasse der Grundschule angefangen. Als zweite Fremdsprache erlernt sie das Englische seit der ersten Klasse des Gymnasiums seit September 2010.

– **Ungarischer Text:** „*Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure*”

(1) *A kiegyezés utáni időszakban egyre nagyobb igény merült fel a tanárképzés egységesítésére, **amelyben** Eötvös József volt az úttörő. (2) **Míg** az egyetemek nem tulajdonítottak nagy jelentőséget a tanárképzés fontosságának, Eötvös **úgy** vélte, **hogy** „a tanítás óhajtott sikerét legelső sorban a kellőleg kiképzett jó tanár biztosítja. (3) A legjobb tanterv, a legcélszerűbb szervezet meddő **és** siker nélkül fog maradni jó tanár nélkül, **míg** ellenben a jó tanár hiányos tanodai szervezet mellett is mindig eredményt fog felmutatni”.*

¹ Die Texte, die von den Probandinnen verfasst wurden, werden im Beitrag in der ursprünglichen Form beibehalten.

(4) 1870-ben megalakult az egyetemi képzések között a gimnáziumi tanárképző intézet, **valamint** felállították a Gyakorló Főgimnáziumot. (5) Sajnos **ezen** intézkedések sem oldották meg a helyzetet, **mivel** a tanárok nem tárgyi képzése továbbra sem lett szerves része az oktatásnak. (6) A 19. század végén Trefort Ágoston követte Eötvös Józsefet, **aki** a francia mintát követve igyekezett változtatni a helyzeten egy önálló intézmény létrehozásának ötletével.

- **Wiederaufnahme:**

Im Text finden sich fünf Themawörter *tanárképzés*, *Eötvös József*, *egyetem*, *Trefort Ágoston* und *önálló intézmény* auf die im weiteren Verlauf des Textes mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln Bezug genommen wird. Das Themawort *tanárképzés* ‚Lehrerbildung‘ wird im ersten Satz als Teil eines Genitivattributes eingeführt und im Weiteren in einem Fall wortwörtlich wieder aufgenommen. Weitere sprachliche Mittel der Wiederaufnahme dieses Themawortes sind erstens die Lexeme *tanár* und *tanárok* ‚Lehrer‘, zweitens das aus mehreren Elementen bestehende Lexem *gimnáziumi tanárképző intézet* ‚gymnasiales Lehrerbildungsinstitut‘ und drittens das Substitutionselement *Gyakorló Főgimnázium* ‚Übungsgymnasium‘. Zwischen dem substituierten Wort und den drei unterschiedlichen Substitutionselementen besteht eine semantische Relation. Das zweite Themawort *Eötvös József* wird dem Themawort *tanárképzés*, ähnlich dem ersten Satz, eingeführt. Auf *Eötvös József* wird in drei Fällen durch die Verbkonjugation *volt* ‚er war‘, *vélte* ‚er meinte‘, *igyekezett változtatni* ‚er bemühte sich zu ändern‘ und in zwei Fällen durch die Rekurrenz Bezug genommen. Einmal erfolgt die Bezugnahme in elliptischer Form durch seinen Nachnamen *Eötvös* und einmal durch eine suffigierte, mit dem Akkusativobjekt markierte Form *Eötvös Józsefet*. Das dritte Themawort *egyetem* ‚Universität‘ wird im zweiten Satz in Pluralform *egyetemek* eingeführt und in demselben Satz durch die Verbkonjugation *tulajdonítottak* ‚sie maßen keine Bedeutung bei‘ Bezug genommen. Weiterhin wird dieses Themawort in einem Fall durch ein gebildetes Lexem *egyetemi* ‚universitär‘ und in einem anderen Fall durch eine demselben Wortfeld angehörende Bezeichnung *oktatás* ‚Bildung‘ wieder aufgenommen. Im letzten Satz des Textes werden zwei weitere Themawörter (*Trefort Ágoston* und *önálló intézmény*) eingeführt. *Trefort Ágoston* wird einerseits wortwörtlich genannt, andererseits durch die Verbkonjugation *követte* ‚er folgte‘ wieder aufgenommen. Das Themawort *önálló intézmény* ‚eine selbstständige Institution‘ wird eingeführt, aber nicht mehr wieder aufgenommen.

- **Konnexion:**

Die zwei Teile des ersten Satzes werden durch ein suffigiertes Relativpronomen *amelyben* ‚in der‘ verknüpft. Durch dieses Pronomen wird auf die Proposition im ersten Satzteil *a tanárképzés egységesítésére* ‚auf die Vereinheitlichung der Lehrerbildung‘ explizit Bezug genommen. Der zweite Satz wird mit der adversativen Konjunktion *míg* ‚während‘ eingeführt, die einen Gegensatz ausdrückt. Diese Konjunktion stellt auch ein Verbindungselement zwischen dem ersten und zweiten Satz des Textes dar. Im zweiten Satzteil findet sich die neutrale Subjunktion *hogy* ‚dass‘, die einen Objektsatz

einleitet. *Hogy* verbindet sich mit dem Adverb *úgy* ‚so‘ und sie bilden eine Einheit. Zwei Teile werden im ersten Gliedsatz des dritten Satzes mit der additiven Konjunktion *és* ‚und‘ verbunden. Im zweiten Gliedsatz wird durch die adversative Subjunktion *míg* ‚während‘ ein Gegensatz zum Ausdruck gebracht. Im vierten Satz werden zwei Sachverhalte mit der additiven Konjunktion *valamint* ‚sowie‘ verbunden. Im vorletzten Satz wird durch eine Pro-Form *ezen* ‚diese‘ auf die Proposition des vorangehenden Satzes anaphorisch verwiesen. Außerdem werden die zwei Satzteile mit der Konjunktion *mivel* ‚da‘, die eine begründende Rolle einnimmt, verbunden. Im ersten Satzteil des letzten Satzes befindet sich *Eötvös József*, auf den im zweiten Teil mit dem Relativpronomen *aki* ‚der‘ anaphorisch verwiesen wird.

- **Artikelgebrauch:**

Im paraphrasierten Text der Studentin wird der bestimmte Artikel *a, az* insgesamt in 18 Fällen (dreimal davon im entnommenen Zitat) zur Konkretisierung von Textelementen eingesetzt. In einem einzigen Fall findet sich im Text der unbestimmte Artikel *egy*, mit dem ein neues Textelement eingeführt wird *egy önálló intézmény* ‚eine selbstständige Institution‘. Vor den Eigennamen wird viermal der Null-Artikel eingesetzt.

- **Tempusgebrauch:**

Da es sich im Text um ein Ereignis in der Vergangenheit handelt, wird das für die ungarische Sprache charakteristische synthetische Vergangenheitstempus in zehn Fällen genutzt. Die Vergangenheitsformen sind die folgenden *merült fel, volt, tulajdonítottak, vélte, megalakult, felállították, oldották meg, lett, követte, igyekezett*. Im zweiten und dritten Satz findet sich ein dem Ausgangstext wortwörtlich entnommenes Zitat, in dem die Tempora beibehalten wurden. Aus diesem Grund stehen die Verben in diesen Sätzen zweimal im Präsens *biztosítja, meddő*. Diese Zeitformen stellen gegenwärtige Ereignisse dar. Außerdem finden sich in diesen zwei Sätzen zwei Verben im Futur *fog maradni, fog felmutatni*.

- **Deutscher Text:** „*Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrausbildung durch den Ausbau des staatlichen Schulsystems*“

(1) **Als** das staatliche Schulwesen vor allem im Falle von Mittelschulen immer mehr ausgebildet wurde, entstand der Anspruch auf solche Lehrer, **die** professionell trainiert sind. (2) In Mittelschulen begann der Unterricht der Fremdsprachen, **der** einen wichtigen Teil des Fremdsprachenunterrichtes ausmacht. (3) Nicht alle Schultypen spielten bei der Etablierung der Fremdsprachen wichtige Rollen, **sondern** hatten sechsklassige Mittelschulen und Bürgerschulen größere Bedeutung. (4) Hauptfiguren des Fremdsprachenunterrichtes waren Ágoston Trefort **und** Kuno Klebelsberg, **die** das Schulwesen positiv beeinflusst haben. (5) Das Hauptziel des Unterrichtes war die Aneignung einer Art allgemeiner Bildung **und** der Unterricht von Fremdsprachen hat sich eher in Gymnasien verbreitet. (6) Der Fokus des Unterrichtes lag bei Gymnasien **und** Realschule auf verschiedenen Sachen. (7) Bürgerschulen sind auch zu dieser Zeit entstanden. (8) Die strukturelle Umgestaltung **und** Reformation des Schulwesens ist in der Geschichte mehrmals passiert. (9) **Als** Fremdsprachen eine immer wichtigere Rolle erworben haben, hat auch deren Wichtigkeit zugenommen.

- **Wiederaufnahme:**

Im paraphrasierten Text der Studentin werden im ersten Satz zwei Themawörter *Schulwesen* und *Mittelschulen* eingeführt. Auf das Themawort *Schulwesen* wird in drei Fällen durch die Wortwiederholung Bezug genommen. In einem Fall wird das Nomen mit dem Attribut *staatlich* versehen und in einem anderen Fall ist es Teil eines Genitivattributes. Das Themawort *Mittelschule* wird im Text in zwei Fällen durch die wortwörtliche Wiederholung wieder aufgenommen, erstens mit der Präposition *in* und zweitens mit dem Attribut *sechsklassig* versehen. In einem weiteren Fall erfolgt die Wiederaufnahme mit dem Oberbegriff *Schultypen* und in fünf Fällen mit der Bezeichnung von konkreten Schultypen, die mit dem Lexem *Mittelschule* in Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung stehen. Dazu gehören die Beispiele *Gymnasium*, *Realschule* und *Bürgerschule*. Ein weiteres Themawort *Fremdsprachenunterricht* wird im zweiten Satz eingeführt. Zweimal wird auf dieses Themawort durch dasselbe Lexem Bezug genommen und zweimal durch die analytische Genitivkonstruktion *Unterricht der Fremdsprachen*. In zwei weiteren Fällen wird das Themawort durch die elliptische Form *Unterricht* als Teil je eines Genitivattributes wieder aufgenommen.

- **Konnexion:**

Der Text beginnt mit der temporalen Konjunktion *als*, die auf eine einmalige Handlung in der Vergangenheit hindeutet. Das Relativpronomen *die* verweist anaphorisch auf das Bezugswort *Lehrer* im vorangehenden Satzteil. *Der* als Relativpronomen verweist im zweiten Satz anaphorisch auf *den Unterricht der Fremdsprachen* im ersten Gliedsatz. Im dritten Satz findet sich die korrektiv-adversative Konjunktion *sondern*, die nach einer Verneinung im ersten Gliedsatz steht und über eine entgegengesetzte Bedeutung verfügt. Die Konjunktion *und* verbindet als additive Konjunktion zwei Elemente, d. h. zwei Namen im vierten Satz. Auf diese zwei genannten Personen *Ágoston Trefort* und *Kunó Klebelsberg* wird mit dem Relativpronomen *die* anaphorisch verwiesen. Die Konjunktion *und* verbindet sowohl im fünften als auch im sechsten Satz zwei Gliedsätze miteinander. Im achten Satz erfüllt *und* auch die Funktion einer anreihenden Konjunktion und verbindet zwei Elemente im Satz. Wie im einleitenden Satz fungiert auch *als* als eine temporale Konjunktion im abschließenden Satz des Textes und deutet auf eine vergangene Handlung hin.

- **Artikelgebrauch:**

Im Text werden insgesamt in 23 Fällen bestimmte Artikelwörter eingesetzt, die zur Konkretisierung dienen. In sieben Fällen davon ist der bestimmte Artikel Teil einer Genitivkonstruktion. Dreimal wird ein demonstratives Artikelwort *solche*, *dieser*, *deren* und einmal ein indefinites Artikelwort *alle* verwendet, um konkrete Sachverhalte zu benennen. Im Text findet sich eine Konstruktion, deren fester Bestandteil der bestimmte Artikel *im Falle* ist. Der unbestimmte Artikel wird insgesamt an drei Stellen verwendet und referenziert auf die Nachinformation im Text. Im Text finden sich 12 Nomen, bei denen kein Artikel verwendet wird. Unter diesen Nomen gibt es Beispiele wie *Ágoston Trefort*, *bei Gymnasien* usw., die eine Verallgemeinerung ausdrücken bzw. die Eigennamen sind.

- **Tempusgebrauch:**

Im ursprünglichen Textabschnitt geht es um die Erzählung vergangener Handlungen in Bezug auf den Ausbau des staatlichen Schulwesens in Ungarn und der Etablierung des Unterrichts moderner Fremdsprachen an den einzelnen Schultypen. In der Paraphrasierung dieses Textabschnittes benutzte die Probandin in acht Fällen das Präteritum (davon einmal im Passiv) *ausgebildet wurde, entstand, begann, spielten, hatten, waren, war, lag*, in sechs Fällen das Perfekt *haben beeinflusst, hat sich verbreitet, sind entstanden, ist passiert, haben erworben, hat zugenommen* und in zwei Fällen das Präsens *sind trainiert, ausmacht*.

- **Englischer Text: „Professionalisation and the development of the teaching profession”**

(1) *There have been numerous changes in relation to the states of certain stated in Europe which had a huge impact on how they developed in a societal sense.* (2) *Three characteristics have been identified that had a fundamental effect on the transformation: industrialisation, commercialisation and professionalisation.* (3) *Professionalisation “represents a process, in which intellectuals have organised their occupation according to the needs of the market.* (4) *As a result of this process expert groups emerge that can enlighten state reforms”.* (5) *The profession of teaching also belongs to the institutions that educate and govern modern states so there was a growing need and people expected expertise in this field as well.* (6) *In the expansion of a profession there are always certain circumstances that govern the movements and the demand that specifies the amount of knowledge that has to be mediated between the members of a certain expert field.* (7) *Being a professional in a certain field requires the privileged position of being an expert in a chosen area or activity.* (8) *Members of professional groups need to acquire a certain amount of knowledge through training.* (9) *Once the training is done, the state and its’ market need to recognise its importance.* (10) *The recognition is dependent on the quality of the training, the requirements set by the training system and the demand for that certain profession on the market.*

- **Wiederaufnahme:**

Im Text der Probandin lassen sich sechs Themawörter *transformation, professionalisation, professionals, profession, market* und *knowledge* ermitteln. Das Themawort *transformation* wird einmal wortwörtlich und in einem anderen Fall durch das Synonym *changes* wieder aufgenommen. Auf das Themawort *professionalisation* und *knowledge* wird je zweimal und auf das Themawort *profession* bzw. *market* je dreimal durch die Wiederholung des Lexems Bezug genommen. Im Falle von *professionals* findet sich eine Bezugnahme durch die Lexemwiederholung und eine durch die Pronominalisierung *their*. In vier Fällen wurden sprachliche Mittel verwendet, die mit dem substituierten Lexem *professionals* in einer semantischen Relation stehen: *intellectuals, expert groups, member of a certain expert field* und *member of professional groups*.

- **Konnexion:**

Which fungiert im ersten Satz als ein Relativpronomen und verweist anaphorisch auf die Veränderungen *changes*, die im ersten Gliedsatz angegeben werden. *How* ist ein modales

Interrogativadverb. *That* erfüllt im zweiten Satz die Rolle eines Relativpronomens und verweist anaphorisch auf die drei Merkmale *three characteristics*, die davor erwähnt werden. *And* ist eine anreihende Konjunktion, die zwei Elemente im Satz verbindet. Mit *which* als Relativpronomen wird im dritten Satz auf den vorher angeführten Prozess *process* zurückverwiesen. *That* verweist ebenfalls anaphorisch auf die Proposition des ersten Gliedsatzes im vierten Satz. Mit *that* wird auf das Lexem *institutions* im fünften Satz zurückverwiesen. *And* verbindet im ersten Fall zwei Elemente im Satz miteinander und im zweiten Fall zwei Satzteile. *So* ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Schlussfolgerung ausdrückt. *That* verfügt im sechsten Satz in allen drei Fällen über eine verweisende Funktion, indem auf das vorher erwähnte Wort *circumstances*, *demand* und *knowledge* zurückverwiesen wird. *And* verbindet zwei Elemente *the movements* und *the demand* miteinander im Satz. *Or* ist eine alternative Konjunktion, die die Wahl zwischen zwei Elementen *area* bzw. *activity* im Text ermöglicht. *And* verbindet im neunten Beispiel zwei Elemente im Satz miteinander und im zehnten Beispiel zwei Teile im Satz.

- **Artikelgebrauch:**

In 22 Fällen finden sich im Text bestimmte Artikel, die der Konkretisierung bzw. der Weiterführung dienen und in 12 Fällen unbestimmte Artikel, die die Neueinführung von Sachverhalten signalisieren. Darüber hinaus gibt es im Text Nomen, die mit dem Null-Artikel versehen werden, wie z. B. im Falle der Kontinentenbezeichnung *Europe* und bei der Verallgemeinerung wie z. B. *intellectuals*, *expert groups* und *people*. In zwei Fällen werden vor Nomen Zahlwörter verwendet. Bei *numerous changes* steht in unbestimmter Form und bei *three characteristics* in bestimmter Form.

- **Tempusgebrauch:**

Im paraphrasierten Text finden sich in fünf Fällen Vergangenheitsformen (Past simple-Formen) *had*, *developed*, *had*, *was*, *expected*. In 17 Fällen wird das Gegenwartstempus (sowohl Present Simple wie auch Present Continuous) *belongs*, *educate*, *govern*, *represents*, *emerge*, *can enlighten*, *there are*, *govern*, *specifies*, *has to be mediated*, *requires*, *being*, *need to acquire*, *is done*, *need to recognise*, *is*, *set* und in drei Fällen das für das Englisch charakteristische Present Perfect *have been*, *have been identified*, *have organised* verwendet.

Nach der Analyse der Texte von P1 wird der individuelle Weg aufgezeigt, wie sich das Zusammenspiel zwischen der Texttiefenstruktur und der Textoberfläche beim Verstehen gestaltet. Dabei wird die Auswahl der textgrammatischen Mittel der Studentin ins Zentrum der Untersuchung gestellt. In allen drei Texten sind die Themawörter auf der Textoberfläche explizit zu erfassen. Auf die Themawörter wird mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln Bezug genommen. In jedem Text werden für die Bezugnahme die Wiederholung, die Ober- und Unterbegriffe und die miteinander semantisch verwandten Lexeme genutzt. Im ungarischen Text werden weiterhin die Verbkonjugation und Possessivsuffixe, im deutschen und englischen Text die Pronominalisierung verwendet. P1 benutzt im ungarischen Text 9, im deutschen 10 und im englischen 16 Konnektoren. Darunter finden sich vor allem Konjunktionen, die

in jedem Fall in ihrer entsprechenden textuellen Funktion eingesetzt werden. Unabhängig von der Sprache werden bei P1 in großer Anzahl bestimmte Artikelwörter verwendet. In jedem Fall dienen diese Artikelwörter zur Konkretisierung von Textelementen. Unbestimmte Artikel werden deutlich weniger eingesetzt. Null-Artikel kommen bei der Bezeichnung von geografischen Namen bzw. von Eigennamen sprachenunabhängig vor. Die paraphrasierten ungarischen und deutschen Texte werden überwiegend im Vergangenheitstempus verfasst. Im ungarischen Text von P1 wird ein Zitat dem Ausgangstext entnommen, in dem die Zeitformen (Präsens und Futur) beibehalten werden. Im englischen Text von P1 dominieren die Gegenwartsformen. Ein Wechsel zwischen den Tempora findet in wenigen Fällen statt.

2.2.2 Analyse der Texte von P2

In Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit von P2, die zur Datenerhebungszeit 23 Jahre alt war, kann gesagt werden, dass sie ihre beiden Fremdsprachen auch unter institutionellen Rahmenbedingungen gelernt hat. Ihre L2 ist Englisch, das sie seit 16 Jahren lernt. Nach dem Englischen hat sie mit dem Deutschen angefangen, das sie seit 9 Jahren lernt. Ihre L1 ist, wie das bei P1 der Fall war, Ungarisch.

– **Ungarischer Text:** „*Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure*”

(1) *Az egységes középiskolai tanárképzés gondolatát először Eötvös József vetette fel, aminek az egyetemi oktatók többségének körében nem volt jó fogadtatása, mert az nagyban eltért az addigi egyetemi normáktól.* (2) *Eötvös az 1870–71. évi miniszteri jelentésében azonban rávilágított a jó tanár kulcsfontosságára.* (3) *Ennek eredményeképp 1870-ben megalakult a tanárképző intézet, majd két évre rá a Gyakorló Főgimnázium.* (4) *Ezek a lépések azonban nem voltak elegendők az egyetemi tanárképzés ügyének megoldására, mert az intézeti tagság nem volt kötelező a hallgatók számára, illetve a gyakorló gimnázium és az egyetem kapcsolata szervesen maradt.* (5) *Ezen problémák orvoslására Trefort Ágoston tett javaslatot 1875-ben, amiben egy bentlakásos, önálló intézmény felállítását szorgalmazta a francia École Normale Supérieure mintájára.*

- **Wiederaufnahme:**

Im paraphrasierten Text von P2 lassen sich fünf Themawörter *tanárképzés*, *Eötvös József*, *egyetem*, *Trefort Ágoston* und *École Normale Supérieure* ermitteln. Das Themawort *tanárképzés* ‚Lehrerausbildung‘ wird im ersten Satz als Teil einer Genitivkonstruktion bzw. mit einem Attribut versehen *középiskolai tanárképzés gondolatát* ‚den Gedanken der mittelschulischen Lehrerausbildung‘ eingeführt. Das Themawort wird im Text einmal durch die Lexemwiederholung wieder aufgenommen. Außerdem erfolgt die Wiederaufnahme durch mit dem substituierten Lexem semantisch verwandte sprachliche Mittel wie *tanár* ‚Lehrer‘, *tanárképző intézet* ‚Lehrerbildungsinstitut‘, *Gyakorló Főgimnázium* ‚Übungsgymnasium‘. Parallel mit diesem Themawort wird ein weiteres *Eötvös József* auch im ersten Satz eingeführt. Auf Eötvös József wird einerseits elliptisch, durch den Nachnamen *Eötvös*, andererseits durch die Verbkonjugation *vetette fel* ‚er warf auf‘, *rávilágított* ‚er beleuchtete‘ und durch Possessivsuffixe *jelentésében* ‚in

seinem Bericht‘ Bezug genommen. Im ersten Satz wird weiterhin das Themawort *egyetem* ‚Universität‘ in suffigierter Form *egyetemi* ‚universitär‘ eingeführt. Die Wiederaufnahme erfolgt im weiteren Verlauf des Textes zweimal in dieser suffigierten Form und einmal als Nomen. Im letzten Satz findet die Einführung weiterer zwei Themawörter *Trefort Ágoston* und *École Normale Supérieure* statt. Auf *Trefort Ágoston* wird in zwei Fällen durch die Verbkonjugation *tett* ‚er machte‘, *szorgalmazta* ‚er betrieb‘ Bezug genommen, während auf *École Normale Supérieure* zweimal durch das Possessivsuffix *mintájára* ‚auf sein Muster‘, *felállítását* ‚seinen Aufbau‘ und einmal durch eine Erklärung *egy bentlakásos, önálló intézmény* ‚eine selbstständige Institution‘.

- **Konnexion:**

Im ersten Satz fungiert *aminek* ‚was‘ als Relativpronomen, das auf die Proposition des ersten Gliedsatzes anaphorisch zurückverweist. Im dritten Gliedsatz ist *mert* ‚weil‘ eine kausale Konjunktion, die den Grund der vorher angeführten Proposition angibt. *Az* ‚das‘ ist auch ein Demonstrativpronomen, das über eine anaphorische Verweiskfunktion verfügt. *Azonban* ‚jedoch‘ findet sich sowohl im zweiten als auch im vierten Satz und in beiden Fällen erfüllt es eine adversative Funktion und deutet auf einen Gegensatz hin. Im vierten Satz wird weiterhin *mert* ‚weil‘ zur Erläuterung eines Grundes eingesetzt bzw. *illetve* ‚sowie‘ und *és* ‚und‘ als anreihende Konjunktionen, die Gliedsätze bzw. Teile im Satz miteinander verbinden. Im letzten Satz verweist *amiben* ‚in dem‘ als dekliniertes Relativpronomen anaphorisch auf den vorher genannten *javaslat* ‚Vorschlag‘.

- **Artikelgebrauch:**

Im Text werden in 16 Fällen bestimmte Artikelwörter und in einem Fall der unbestimmte Artikel eingesetzt. Durch die bestimmten Artikelwörter (darunter auch Artikel *a*, *az* und demonstrative Artikelwörter *ezek*, *ezen*, *ennek*) werden konkrete Sachverhalte eingeführt. Mit dem unbestimmten Artikel wird ein früher noch nicht angegebener Sachverhalt *egy bentlakásos, önálló intézmény* ‚eine selbstständige Institution‘ neu eingeführt. Die Eigennamen wie *Trefort Ágoston* oder *École Normale Supérieure* werden mit dem Null-Artikel versehen.

- **Tempusgebrauch:**

Im Text wird ausschließlich das Vergangenheitstempus verwendet, mit dem vergangene Handlungen ausgedrückt werden. Der Text enthält zehn in das Vergangenheitstempus gesetzte Verbformen *vetette fel*, *volt*, *eltért*, *ráviágított*, *megalakult*, *voltak*, *volt*, *maradt*, *tett*, *szorgalmazta*.

- **Deutscher Text: „Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrausbildung durch den Ausbau des staatlichen Schulsystems“**

(1) Der Ausbau des staatlichen Schulwesens auf der Sekundarstufe, **auf der** sich der Fremdsprachenunterricht etablierte, war auch in Ungarn die ziehende Kraft, **warum** der Anspruch auf die professionelle Fremdsprachenlehrausbildung aufgetreten ist. (2) Für die Fremdsprachenlehrausbildung spielten anfangs die sechsklassigen Mittelschulen, das Gymnasium **und** die Bürgerschule eine wesentliche Rolle. (3) Zusammen mit der

Realschule dienten diese Schultypen zu einer höheren Allgemeinbildung der Jugend und zur Vorbereitung auf das Studium. (4) Der Unterschied zwischen diesen Schultypen war, dass während in den Realschulen naturwissenschaftliche Fächer im Mittelpunkt standen, gaben die humanistischen Fächer den Kern des Curriculums in den Gymnasien aus. (5) Zusätzlich war der Unterricht moderner Fremdsprachen nur in den Gymnasien und in den nach der österreichisch-deutschen Art errichteten Bürgerschulen von Bedeutung. (6) Dadurch, dass der Stellenwert moderner Fremdsprachenkenntnisse zugenommen hat, wurden moderne Fremdsprachen in den Schulen immer wichtigere Fächer. (7) Diese Tendenzen resultierten in erhöhten Erwartungen an Fremdsprachenlehrer. (8) Hingegen war der Zugang zum Unterricht moderner Fremdsprachen begrenzt, da die Mittelschulen, insbesondere das Gymnasium, nur für die ausgewählten Schüler zugänglich war.

- **Wiederaufnahme:**

Der paraphrasierte deutsche Text von P2 enthält vier Themawörter *Schulwesen*, *Fremdsprachenunterricht*, *Mittelschule* und *Fremdsprachenlehrerausbildung*, die im ersten Satz eingeführt werden. Das Themawort *Schulwesen* wird im Weiteren nicht wieder aufgenommen. Auf das Themawort *Fremdsprachenunterricht* wird zweimal in Form einer Genitivkonstruktion *Unterricht moderner Fremdsprachen* Bezug genommen, während das Themawort *Fremdsprachenlehrerausbildung* zweimal durch die Lexemwiederholung wieder aufgenommen wird. Die meisten sprachlichen Mittel für die Bezugnahme findet man zum Themawort *Mittelschule*. Darunter befinden sich einerseits die Lexemwiederholung (in einem Fall mit einem Attribut versehen *sechsklassige Mittelschule*), andererseits synonyme Ausdrücke wie *Schulstufe* und *Lexeme*, die mit dem substituierten Lexem in Hyperonymie-Hyponymie-Relation stehen wie *Schultypen*, *Gymnasium*, *Bürgerschule* und *Realschule*.

- **Konnexion:**

Auf der ist ein anaphorisch verweisendes Relativpronomen, das auf das Bezugsobjekt *Sekundarstufe* zurückverweist. *Warum* fungiert im ersten Satz als ein kausales Interrogativadverb, mit dem ein Interrogativnebensatz eingeführt und ein Adverb erfragt wird. *Und* verbindet als anreihende Konjunktion im zweiten, dritten sowie im fünften Satz je zwei Elemente im Satz miteinander. *Während* fungiert als adversative Subjunktion im vierten Satz und drückt eine gegensätzliche inhaltliche Beziehung aus. Im sechsten Satz wird eine modal-instrumentale Bedeutungsrelation zwischen den Sachverhalten durch den Konnektor *dadurch, dass* ausgedrückt. *Hingegen* als adversativer Konnektor drückt eine Gegensätzlichkeit im Text aus. Die gegensätzliche Beziehung wird dadurch nicht auf Satzebene, sondern satzübergreifend erfasst. *Da* ist ein kausaler Konnektor, der dazu dient, eine Begründung auszudrücken.

- **Artikelgebrauch:**

Der Text enthält insgesamt 36 bestimmte Artikelwörter und zwei unbestimmte Artikel. Der eine unbestimmte Artikel ist Teil eines Funktionsverbgefüges *eine wesentliche Rolle spielen* und der andere dient der Neueinführung *zu einer höheren Allgemeinbildung dienten*. Bei den bestimmten Artikelwörter finden sich drei Beispiele für

demonstrative Artikelwörter *diese Schultypen, diesen Schultypen, diese Tendenzen* und in drei Fällen wird der Artikel mit der Präposition zusammengezogen *zum, im* und *zur*.

- **Tempusgebrauch:**

Im Text finden sich insgesamt 14 Verbformen, die ohne Ausnahme im Vergangenheitstempus stehen. In 12 Fällen wurde das Präteritum als Erzähltempus eingesetzt wie *etablierte, war, spielten, dienten, war, standen, gaben aus, war, wurden, resultierte, war, war*. Zweimal wurde das Perfekt verwendet, mit dem abgeschlossene Handlungen ausgedrückt werden, wie *aufgetreten ist, zugenommen hat*.

- **Englischer Text: „Professionalisation and the development of the teaching profession”**

(1) *In the course of the 19th century a major transformation took place in European societies.* (2) *Historians distinguish three basic characteristics of these developmental processes: industrialization, commercialization **and** professionalization.* (3) *The term professionalization is widespread in the Anglo-Saxon literature **and** refers to the process, **in which** intellectual professions are created.* (4) *The term can only be used **if** it indicates the self-organisation of professions, **where** intellectuals organize their occupation in the lights of the demands of the market.* (5) ***Since** the members of the group organizing their profession set the standards **and** the required qualifications for their profession, the process of professionalization led to the appearance of expert groups.* (6) ***Since** in multiple occupations the profession was institutionalized only slowly, those expert groups became **and** stayed a privileged **and** closed group.* (7) *The professionals operating the institutions of the modern state had to face growing expectations.* (8) *The professions were formed by these employment requirements, in other words, professionalization was heavily **and** unavoidably governed by the market.* (9) *A common feature of the process of professionalization is the specialization of professionals.* (10) *As a consequence, the acquisition **and** possession of that specific knowledge gave the members an advantaged position.* (11) *Gaining the necessary professional knowledge was only possible in systematic training systems, **that** ensured a competitive qualification for the trainee at the end.* (12) *The quality of the training, **that** guaranteed professional prestige, was strongly connected to the level of school qualifications **that** one needed for practicing the profession **and** to the demand of the market for that knowledge.* (13) *For the transfer of knowledge different specific models **and** methods were developed by the practitioners of different professions.*

- **Wiederaufnahme:**

Im englischen Text lassen sich sechs Themawörter *transformation, professionalisation, professionals, profession, market, knowledge* feststellen. Die Themawörter *profession, market* und *knowledge* werden ausschließlich durch die Lexemwiederholung wieder aufgenommen. Auf *transformation* wird in einem Fall durch eine Erklärung *these developmental processes* Bezug genommen. Das Themawort *professionalisation* wird durch die Rekurrenz, die Pronominalisierung *it* und durch Erklärungen wie *process, term* wieder aufgenommen. Die Wiederaufnahme auf das Themawort *professionals*

erfolgt durch die Lexemwiederholung, die Pronominalisierung *their* und semantisch verwandte Lexeme bzw. Erklärungen wie *intellectuals, the member of the group, expert group, the practitioners of different professions*.

- **Konnexion:**

Im zweiten, fünften, sechsten, achten, zehnten, zwölften und dreizehnten Satz verbindet die anreihende Konjunktion *and* zwei Elemente miteinander, im dritten Satz werden durch diese Konjunktion zwei Satzteile miteinander verbunden.

In which fungiert im dritten Satz als Relativpronomen, das in dieser deklinierten Form anaphorisch auf den vorher angeführten *process* zurückverweist. *If* ist eine konditionale Konjunktion, die auf eine Bedingung hindeutet. Im vierten Satz wird damit auf die Bedingung verwiesen, unter der der Professionalisierungsbegriff verwendet werden kann. *Where* ist ein modales Interrogativadverb, mit dem ein Interrogativnebensatz eingeleitet wird. *Since* ist im fünften sowie im sechsten Satz eine temporale Konjunktion, die Gleichzeitigkeit ausdrückt und signalisiert, dass die geschilderten Geschehnisse einen Anfang hatten.

That verweist im elften Satz anaphorisch auf das im vorangehenden Gliedsatz angeführte Bezugsobjekt *systematic training systems*. Über dieselbe verweisende Funktion verfügt *that* im zwölften Satz, indem es einmal auf das Bezugsobjekt *training* und danach auf *school qualifications* zurückverweist.

- **Artikelgebrauch:**

In 44 Fällen werden im Text bestimmte Artikelwörter verwendet, darunter finden sich vier demonstrative Artikelwörter wie *these, those, that* und dreimal possessive Artikelwörter *their*. In sechs Fällen wird der unbestimmte Artikel *a, an* eingesetzt, mit dem in jedem Fall die Neueinführung von Textelementen signalisiert wird.

- **Tempusgebrauch:**

Im Text wechseln sich zwei Tempora, das mit dem Present Simple ausgedrückte Gegenwartstempus in 8 Fällen wie *distinguish, is widespread, refers, are created, can be used, indicates, organize, is* und das mit dem Past Simple ausgedrückte Vergangenheitstempus in 15 Fällen wie *took place, led, was institutionalized, became, stayed, had to face, were formed, was governed, gave, was, ensured, guaranteed, was connected, needed, were developed* ab. Von den Verbformen stehen acht in Passivkonstruktionen.

Nach der Analyse der Texte von P2 lassen sich in Bezug auf die Gestaltung des Zusammenspiels zwischen der Texttiefenstruktur und der Textoberfläche beim Verstehen viele Parallelen zur Paraphrase von P1 feststellen. Genauso können die Themawörter in den einzelnen Sprachen in fast identischer Anzahl wie bei P1 eindeutig ermittelt werden. Die Bezugnahme auf die Themawörter erfolgt in einzelnen Sprachen mit denselben sprachlichen Mitteln. Im ungarischen und deutschen Text von P2 werden je 9 und im englischen Text insgesamt 17 Konnektoren eingesetzt. Hauptsächlich finden sich unter den Konnektoren auch bei P2 Konjunktionen, die in ihrer entsprechenden textuellen Funktion verwendet werden. In deutlich hoher Anzahl werden in allen drei Texten von P2 bestimmte Artikel zur Konkretisierung

und Weiterführung genutzt, während unbestimmte Artikel in wenigen Fällen eingesetzt werden. Null-Artikel finden sich auch bei P2 vor Eigennamen und geografischen Namen. In ihrem ungarischen und deutschen Text gibt es Verben ausschließlich im Vergangenheitstempus. Im englischen Text lässt sich ein Wechsel zwischen dem Gegenwarts- und Vergangenheitstempus beobachten.

3. Fazit

Anhand der Ergebnisse der durchgeführten Analyse der bei der Paraphrasierung entstandenen studentischen Texte kann festgestellt werden, dass bei der Kohärenzbildung in den drei Sprachen alle vier untersuchten textgrammatischen Mittel (die Wiederaufnahme, die Konnexion, der Artikel- und der Tempusgebrauch) eine entscheidende Rolle spielen. Die Kohärenzbildung der Texte setzt die Wahrnehmung derselben sprachlichen Mittel in allen drei Sprachen voraus. Somit kann die Kohärenzbildung als eine sprachenübergreifende kognitive Fähigkeit bezeichnet werden. Unterschiede äußern sich in der Identifizierung sprachlicher Mittel, die eine sprachliche Kompetenz voraussetzt.

Durch die Analyse konnte auch der bewusste Umgang der Studentinnen mit den textgrammatischen Mitteln in allen drei Sprachen ermittelt werden. Darüber hinaus hat sich durch die Analyse herausgestellt, dass sich das Analyseverfahren als zielführend und dafür geeignet erweist, weitere Texte diesem Analyseverfahren zu unterziehen, um Schlussfolgerungen für die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit ziehen zu können. Das soll aber Gegenstand weiterer Arbeiten sein.

Literaturverzeichnis

- BRINKER, Klaus, Hermann CÖLFEN und Steffen PAPPERT. *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., neu bearb. und erw. Aufl. (Reihe: Grundlagen der Germanistik, Bd. 29). Berlin: Erich Schmidt, 2014. Print.
- FELD-KNAPP, Ilona. *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht* (Reihe: Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis, Bd. 2). Hamburg: Dr. Kovač, 2005. Print.
- FELD-KNAPP, Ilona. „Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen“. *Zugänge zum Text* (Reihe: Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3). Hrsg. Péter Bassola, Ewa Drewnowska-Vargáné, Tamás Kispál, János Németh und György Scheibl. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014a, 127–150. Print.
- FELD-KNAPP, Ilona. „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht“. *Mehrsprachigkeit* (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 2). Hrsg. Ilona Feld-Knapp. Budapest: Typotex Kiadó, Eötvös-József-Collegium, 2014b, 15–33. Print.
- FELD-KNAPP, Ilona. „Fachliche Kompetenzen II: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende“. *Literatur* (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 4). Hrsg. Ilona Feld-Knapp. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 2018, 23–41. Print.

- GANSEL, Christina und Frank JÜRGENS. *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung* (Reihe: Studienbücher zur Linguistik, Bd. 6). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. Print.
- GROSS, Harro. „Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF“. *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. Hrsg. Harro Gross und Klaus Fischer. München: iudicum, 1990, 105–121. Print.
- HEINEMANN, Wolfgang und Dieter VIEHWEGER. *Textlinguistik. Eine Einführung* (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 115). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991. Print.
- KERTES, Patrícia. „Zur Rolle und Funktion der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht“. *Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp*. Hrsg. Katalin Boócz-Barna, Patrícia Kertes, Berta Palotás, Gabiella Perge und Anna Reder. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 2014, 73–88. Print.
- KÖNIGS, Frank G. „Sprachmittlung“. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016, 111–116. Print.
- KÖNIGS, Frank G. „Sprachmittlung“. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Hrsg. Carola Surkamp. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, 327–328. Print.
- KÖNIGS, Frank G. „Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln“. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Hrsg. Christiane Fäcke und Franz-Joseph Meißner. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019, 41–47. Print.
- KRUMM, Hans-Jürgen. „Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern“. *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Bd. 1). Hrsg. Ilona Feld-Knapp. Budapest: Typotex Kiadó, Eötvös-József-Collegium, 2012, 53–73. Print.
- LINKE, Angelika, Markus NUSSBAUMER und Paul R. PORTMANN. *Studienbuch Linguistik*. 5. erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. Print.
- PERGE, Gabiella. „Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit“. *ÖDaF-Mitteilungen* 2015(31): 128–139. Print.
- PERGE, Gabiella. *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (Reihe: CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B, Bd. 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium, 2018, Print.
- PESCHEL, Corinna. „Verweismittel – Anaphorik – thematische Fortführung: Ein Thema für den Grammatikunterricht?“ *Textlinguistik für die Schule*. Hrsg. Carmen Spiegel und Rüdiger Vogt. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2006, 171–185. Print.
- REIMANN, Daniel. *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016. Print.
- RÖSSLER, Andrea und Birgit SCHÄDLICH. „Sprachmittlung revisited – Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume zum GeR“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 2019 (48/2): 10–28. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- PERGE, Gabiella. „Kohärenzbildung in mehreren Sprachen. Überlegungen zu einem Analyseverfahren bei der Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von angehenden Lehrpersonen für Englisch und Deutsch mit L1 Ungarisch am Beispiel der Textproduktion“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 22, 2022 (II): 209–224. DOI: 10.23817/lingtreff.22-14.